

Kohärenz und Komplexität

Eine empirische Untersuchung zur Rezeption
von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler
des Deutschen auf DSH-Niveau

Cristina Cezara Missing

kassel
university



press

Cristina Cezara Missing

Kohärenz und Komplexität

Eine empirische Untersuchung zur Rezeption von Konnektoren
durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Karin Aguado

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Karen Schramm

Tag der mündlichen Prüfung: 2. November 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2016
ISBN 978-3-7376-0334-8 (print)
ISBN 978-3-7376-0335-5 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737603355>
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-403358>

E-Mail-Adresse für Rückfragen: cezara.missing@yahoo.de

© 2017, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die an dieses Projekt geglaubt haben, und ohne die das vorliegende Buch nicht zustande gekommen wäre.

Ganz herzlichen Dank meiner Doktormutter Prof. Dr. Karin Aguado, die meine Arbeit nicht nur fachlich betreute, sondern mir stets mit wegweisenden, inspirierenden und hilfreichen Anregungen zur Seite stand. Frau Aguado habe ich vor allem die Leidenschaft für die Empirie sowie den Zugang zu dem faszinierenden Bereich der Textkomplexität zu verdanken.

Mit großem Dank möchte ich meine Zweitgutachterin Prof. Dr. Karen Schramm erwähnen, die über Länder hinweg stets hilfsbereit und offen war und mich seit den Anfängen des Dissertationsprojekts zur Forschung im Bereich der Textrezeption ermutigte.

Großer Dank gilt auch den weiteren Kommissionsmitgliedern, Jun.-Prof. Dr. Christine Czinglar und Herrn Prof. Dr. Olaf Gätje, deren Fragen und Anregungen sehr motivierend und hilfreich waren.

Ganz besonders möchte ich den Probandinnen und Probanden für ihre wertvolle und vertrauensvolle Zusammenarbeit, für ihre Motivation und ihre Zeit danken. Sie sind das Herz dieser Dissertation.

Mit großem Dank erwähne ich auch den Leiter des Instituts, an dem sich die Proband/innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden. Seine Unterstützung sowie seine motivierenden und offenen Rückmeldungen schätze ich sehr.

Ganz großen Dank den Autoren einiger der in dieser Arbeit eingesetzten Instrumente: Prof. Dr. Karin Aguado, Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn und Prof. Dr. Torsten Schlak (†) für die Erlaubnis, den Fragebogen zum Sprachenprofil und den Fragebogen zum Eigenschaftenprofil für meine Forschungszwecke zu verwenden sowie Heike Molnar, die mir ihre C-Tests zwecks Anpassung und Verwendung zur Verfügung gestellt hat.

Herzlichen Dank meinen Doktorgeschwistern und Kolleg/innen, die mir mit wertvollen Rückmeldungen und Empfehlungen stets sehr geholfen haben.

Ein Dank besonderer Art gilt an dieser Stelle meiner Familie: meinen Eltern, meinem Bruder Calin und vor allem meinem Ehemann Lars Missing für die liebevolle und tatkräftige Unterstützung, für die Geduld und die Freude, mit der sie das vorliegende Projekt bis zum Schluss begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	13
1. Theoretische Einbettung.....	17
1.1. Textkomplexität.....	17
1.1.1. Textverständlichkeit.....	17
1.1.2. Textkomplexität: Einführung im Kontrast zum Verständlichkeitsbegriff.....	20
1.1.3. Begriffseingrenzung, Definition und Klassifikation.....	23
1.1.3.1. Absolute und relative Komplexität.....	25
1.1.3.1.1. Der Generalized Outsider.....	28
1.1.3.1.2. "Kompensationsgesetz" der Komplexitätsmerkmale.....	30
1.1.3.2. Komplexität und kognitive Verarbeitung bei der Rezeption.....	31
1.2. Textkohärenz.....	42
1.2.1. Kohärenz und Kohäsion.....	42
1.2.2. Kohärenzbildung.....	48
1.2.2.1. Globale Kohärenzbildung.....	50
1.2.2.2. Lokale Kohärenzbildung und ihre Realisierungsmittel.....	58
1.2.2.2.1. Wiederaufnahme.....	59
1.2.2.2.1.1. Explizite Wiederaufnahme.....	59
1.2.2.2.1.1.1. Anaphorische und kataphorische Verknüpfungen.....	63
1.2.2.2.1.1.1.1. Komplexanaphern.....	64
1.2.2.2.1.1.1.1.1. Anaphorik und Deixis.....	65
1.2.2.2.1.1.1.1.2. Strategien im Umgang mit Anaphora.....	66
1.2.2.2.1.1.1.2. Thema-Rhema-Konzept.....	68
1.2.2.2.1.2. Implizite Wiederaufnahme.....	70
1.2.2.2.1.2.1. Indirekte Anaphern.....	71
1.2.2.2.1.2.2. Mischformen zwischen direkten und indirekten Anaphern.....	72
1.2.2.2.2. Kohärenzrelationen.....	73
1.3. Konnektoren.....	75
1.3.1 Definition und Verständlichkeitsfrage.....	76
1.3.2 Merkmale und Eingrenzung.....	80
1.3.2.1 Morphologische Klassifikation und Eingrenzung.....	83
1.3.2.2 Syntaktische Klassifikation.....	84
1.3.2.2.1 Linearstruktur.....	85
1.3.2.2.1.1. Vorfeld, Nullstelle, Vorerstposition, Nacherstposition, Nachfeld.....	86
1.3.2.2.1.2. Konnektintegrierbare vs. konnektnichtintegrierbare Konnektoren.....	89

1.3.2.2.2. Subordination und Koordination: komplexe Sätze	90
1.3.2.2.2.1. Subordination, Einbettung und Komplexität der Satzstrukturen	91
1.3.2.2.2.1.1. Subordination	92
1.3.2.2.2.1.2. Einbettung und komplexe Satzstrukturen.....	93
1.3.2.2.2.1.3 Korrelatkonstruktionen und Konnektoren	96
1.3.2.2.2.1.4. Syntaktische Desintegration	100
1.3.2.2.2.2. Koordination.....	102
1.3.2.2.3. Syntaktische Einzelgänger.....	106
1.3.2.3. Semantische Klassifikation	107
1.3.2.4. Komplexe Konnektoren nach Schnorbusch (2011)	112
2. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	116
2.1. Forschungsfrage und Forschungsdesign.....	116
2.2. Datenerhebung.....	120
2.2.1. Gewinnung und Beschreibung der Probanden	120
2.2.1.1. C-Test: Ziele, Durchführung und Ergebnisse	121
2.2.1.2. Fragebogen zum Sprachenprofil: Ziele, Durchführung und Ergebnisse	123
2.2.2. Methoden und Instrumente der Datenerhebung im Hauptverfahren.....	126
2.2.2.1. Dyadische Interaktion.....	126
2.2.2.2. Aufgabensets	129
2.2.2.3. Retrospektives Gespräch	134
2.3. Datenaufbereitung.....	136
2.3.1. Darstellung der Datensätze.....	136
2.3.1.1. Lernaltersprache.....	137
2.3.2. Transkription in Anlehnung an GAT 2.....	139
2.3.2.1. Arbeitsschritte	139
2.3.2.2. GAT2-Konventionen	140
2.4. Datenauswertung.....	146
3. Auswertung der Daten und Ergebnisse	148
3.1. Auswertung: Text 1	149
3.1.1. Text 1 Aufgabe I.....	149
3.1.2. Text 1 Aufgabe II	168
3.1.3. Angaben zum Komplexitätsgrad des ersten Textes:	176
3.1.4. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 1).....	179
3.1.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 1	184

3.2. Auswertung: Text 2	185
3.2.1. Text 2 Aufgabe I	185
3.2.2. Text 2 Aufgabe II	195
3.2.3. Text 2 Aufgabe III	207
3.2.4. Angabe zum Komplexitätsgrad des zweiten Textes	224
3.2.5. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 2)	227
3.2.6. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 2	229
3.3. Auswertung: Text 3	230
3.3.1. Text 3 Aufgabe I	230
3.3.2. Text 3 Aufgabe II	239
3.3.3. Text 3 Aufgabe III	245
3.3.4. Angaben zum Komplexitätsgrad des dritten Textes	253
3.3.5. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 3)	255
3.3.6. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 3	259
3.4 Auswertung: Text 4	260
3.4.1. Text 4 Aufgabe I	260
3.4.2. Text 4 Aufgabe II	272
3.4.3. Angaben zum Komplexitätsgrad des vierten Textes	284
3.4.4. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 4)	286
3.4.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 4	290
3.5. Auswertung der retrospektiven Gespräche	291
3.5.1. Die Lesetexte	292
3.5.2. Die Aufgaben	294
3.5.3. Die Relevanz der Aufgaben in Bezug auf die DSH-Vorbereitung	299
3.5.4. Die Arbeit zu Zweit	303
3.5.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse aus den retrospektiven Interviews	305
4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation	307
4.1. Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren	308
4.1.1. Erkennungsgrad der Konnektoren:	308
4.1.2. Merkmale des Erkennungsprozesses	310
4.2. Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung	313
4.2.1. Konnektorenbedeutung aus Sicht der Probanden	314
4.2.2. Merkmale der Aushandlungsprozesses der Konnektorenbedeutung	316

4.3. Relative Komplexität der Konnektoren	321
4.3.1. Konnektoren mit niedrigem relativen Komplexitätsgrad.....	322
4.3.2. Konnektoren mit hohem relativen Komplexitätsgrad.....	323
4.4. Relative Komplexitätsmerkmale eines Textes	327
4.5. Retrospektion aus der Sicht der Probanden.....	330
Fazit und Ausblick.....	333
Bibliografie.....	343
Anhang.....	376

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zum Verhältnis von Kohäsion und Kohärenz.....	43
Abbildung 2: Das toulminsche Schema.....	55
Abbildung 3: Forschungsdesign der qualitativ-explorativen Studie.....	118
Abbildung 4: Analysemodell für die Datenauswertung.....	147
Abbildung 5: T 1 A I – Verbindungswörter von % TN unterstrichen.....	150
Abbildung 6: T 1 A II - % richtige Lösungen pro TN.....	169
Abbildung 7: T 1 A II - % TN richtig	170
Abbildung 8: T 2 A I - % erkannter Konnektoren von TN	186
Abbildung 9: T 2 A I – Verbindungswörter von % TN unterstrichen.....	187
Abbildung 10: T 2 A II – Richtige Lösungen pro Satz in % TN.....	197
Abbildung 11: T 3 A I – Verbindungswörter von % TN unterstrichen	232
Abbildung 12: T 3 A I - % erkannter Konnektoren von TN.....	233
Abbildung 13: T 3 A II - Richtige Lösungen pro Konnektor in % TN.....	241
Abbildung 14: T 3 A III – Lösung TN 1 + TN 11	247
Abbildung 15: T 3 A III – Lösung TN 5 + TN 25	249
Abbildung 16: T 3 A III – Lösung TN 19 + TN 21.....	251
Abbildung 17: T 3 A III – Lösung TN 15 + TN 23.....	252
Abbildung 18: T4 AI - % TN richtig	262
Abbildung 19: T4 AI - % richtige Lösungen pro TN	262
Abbildung 20: T4 AII – Richtige Lösungen pro Konnektor in % TN.....	274
Abbildung 21: Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren	311
Abbildung 22: Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung.....	320
Abbildung 23: Rezeption von Konnektoren.....	334
Abbildung 24: Relative Komplexitätsmerkmale eines Textes	338

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Modell nach Langer et al. (1974) und Groeben & Christmann (1989) im Vergleich	19
Tabelle 2: Textstruktur und Konnektoren aus Breindl & Waßner	79
Tabelle 3: Beispiele der Satzklammer mit entsprechenden Stellungsfeldern	85
Tabelle 4: Beispiele für das Mittel- und Nachfeld	86
Tabelle 5: Übersicht Nullstelle, Vorerst- und Nacherstposition.....	88
Tabelle 6: Typen komplexer Sätze	90
Tabelle 7: Attributive Konstruktionen bildende Konnektoren	99
Tabelle 8: Übersicht der Subjunkturen, die generell eine linksversetzte Subjunktorphrase bilden können	100
Tabelle 9: Übersicht der Ergebnisse des C-Tests der TN	122
Tabelle 10: Ergebnisse des Fragebogens zum Sprachenprofil	124
Tabelle 11: C-Test Ergebnisse vs. Selbsteinschätzung der Proband/innen	125
Tabelle 12: Übersicht Aufgaben.....	130
Tabelle 13: Aufbau der Aufgabensets.....	132
Tabelle 14: Erhebungsverfahren, Auszuwertende Datensätze und Ziele jedes Datensatzes.....	137
Tabelle 15: T 2 A III – Lösungen TN 1 + TN 11	209
Tabelle 16: T 2 A III – Lösungen TN 5 + TN 25	210
Tabelle 17: T 2 A III – Lösungen TN 19 + TN 21.....	210
Tabelle 18: T 2 A III – Lösungen TN 15 + TN 23.....	211
Tabelle 19: T 2 A III – Lösungen der TN	211
Tabelle 20: T 2 A III – Korrekte Alternativen vs. Alternativen der TN	212
Tabelle 21: Relative Komplexität der Konnektoren	326
Tabelle 22: Textkomplexität in Anlehnung an Fisher/Frey & Lapp (2012).....	329

Abkürzungsverzeichnis

CAF	Complexity, Accuracy, Fluency
CLD	Cognitive Load - Theorie
CSR	Collaborative Strategic Reading
D	Dyade
DR	Diskursreferent
DSH	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
F	Forscherin
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GP	Gesprächsprotokolle
HDK	Handbuch der deutschen Konnektoren
HS	Hauptsatz
NP	Nominalphrase
NS	Nebensatz
PDH	Processing Deficit Hypothesis
PP	Präpositionalphrase
RST	Rhetorical Structure Theory
SDH	Structural Deficit Hypothesis
SK	Satzklammer
Svo	Subjekt, Verb, Objekt
T	Text
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
TN	Teilnehmer/in
TWM	Text-Welt-Modell
VS	Vorbereitungsseminar
vso	Verb, Subjekt, Objekt

Einleitung

In der Fremd- und Zweitsprachenlehr- und lernforschung wird die Bedeutung von Textkompetenz für den Spracherwerb immer wieder betont. Die Textkompetenz lässt sich in Teilkompetenzen untergliedern, von denen die Lesekompetenz neben der Schreibkompetenz am wichtigsten ist. In den Bereich der Lesekompetenz eingebettet ist auch der Gegenstand der vorliegenden Dissertation, nämlich die Rezeption von Konnektoren als Realisierungsform der Textkohärenz. Diese ist ein wesentlicher Bestandteil des Verstehensprozesses schriftlicher Texte.

Die Motivation für das genannte Thema beruht auf meinen Erfahrungen als Lehrkraft im Bereich DaFZ. Im Rahmen der Einheit Leseverstehen meines Unterrichts konnte ich oft Schwierigkeiten seitens der Kursteilnehmer/innen bei den lokalen und globalen Textkohärenzbildungsprozessen beobachten. Besonders wichtig ist die Rezeption von kohärenzrealisierenden Textmerkmalen im Rahmen der Einheit zum Leseverstehen der DSH-Vorbereitungskurse. Hier muss in einer sehr kurzen Zeit (in der Regel 2 Monate) die Lesekompetenz so trainiert werden, dass Teilnehmer/innen mit einem B1-B2 Sprachniveau am Anfang des Vorbereitungskurses die DSH-Prüfung bestehen und darüber hinaus in der Lage sind, an einer deutschsprachigen Universität zu studieren und somit „an einer schriftlich geprägten Wissensgesellschaft zu partizipieren“ (Riemer 2007: 161).

Die Kohärenzrealisierungsphänomene sind essenziell für die Textrezeption, und die Textrezeption wiederum ist zusammen mit der Textproduktion die Textteilkompetenz schlechthin, die nichtmuttersprachlichen Studierenden den Zugang zu einer „professionsorientierten Diskursgemeinschaft“ (Zydatiś 2007: 199) erlaubt. Die DSH-Vorbereitung als empirischer Rahmen meiner Studie ist deswegen von Interesse, da sie einerseits zeitlich eine wichtige Schwelle in der sprachlichen Entwicklung der zukünftigen Studierenden bedeutet. Andererseits weist der DSH-Vorbereitungskurs an sich mit seiner *teaching-to-the-test* Methode und mit dem kontroversen Testverfahren im Bereich der Lesekompetenz (z.B. Verstehen wird durch Sprachproduktion überprüft) viel Verbesserungspotential auf. Es gibt insgesamt sehr wenige Publikationen, die sich den Teilnehmer/innen von DSH-Vorbereitungskursen widmen. Die existierenden Studien¹ befassen sich im Allgemeinen mit Standardisierungsmöglichkeiten des Lernangebots für die DSH-Vorbereitung. Empirische Studien in dem Bereich gibt es kaum, mit

¹ Z.B. die Dissertation von Agnieszka Schneider (2010): *Standardisierung von DSH-Prüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven des Online-Angebotes*. Hamburg: disserta.

der Ausnahme eines korpusbasierten Projekts von Maik Walter, das die Anwendung von Konnektoren bei der schriftlichen Produktion von DSH-Prüfungskandidaten untersucht.

Die kohärenzstiftenden linguistischen Merkmale sind im Leseverstehensprozess sehr wichtig, da sie die Bedeutungseinheiten zu einem sinnvollen Ganzen verbinden, den semantischen Inhalt strukturieren und den Lerner/innen Lesestrategien vermitteln, um sich im Textgeflecht anhand sprachlicher Signale zu orientieren. Die Konnektoren als „sprachliche Wegweiser“ (Breindl: 2006: 46) im Text stellen den Fokus meiner Untersuchung dar. Um die Relevanz von Konnektoren beim Leseverstehen im Kontext der DSH-Vorbereitung zu überprüfen, habe ich eine Online-Befragung mit Lehrkräften von DSH-Vorbereitungskursen an 88 Sprachinstituten in Deutschland durchgeführt.² Die Ergebnisse dieser Befragung deuteten darauf hin, dass Kohärenzbildung sowie die Rezeption von kohärenzstiftenden Mitteln eine Schwierigkeit im Leseverstehensprozess der DSH-Kursteilnehmer/innen darstellt.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation ist die Gewinnung von Einblicken in die Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau. Die Arbeit verfolgt insgesamt drei Ziele: Die Ergebnisse sollen einerseits einen empirischen Beitrag zur Erforschung der Rezeption von Konnektoren im Bereich Deutsch als Fremdsprache leisten und andererseits zu Erkenntnissen zwecks Optimierung des Lesekompetenz-Trainings im Rahmen der DSH-Vorbereitungskurse führen. In Bezug auf die textuelle Komplexität erzielt die Arbeit einen empirischen Beitrag zur Erforschung der textuellen Komplexität im Hinblick auf die Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau.

Aus dem dargestellten Erkenntnisinteresse lässt sich folgende zentrale Forschungsfrage ableiten:

Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler des Deutschen Konnektoren in Texten zum Leseverstehen aus DSH-Prüfungen?

Diese zentrale Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen zwecks einer näheren Benennung der Bearbeitungsschritte:

² Im Rahmen der Online-Befragung wurde folgende Frage gestellt: „Welche sind die von Ihnen festgestellten HÄUFIGSTEN Schwierigkeiten seitens Ihrer Teilnehmer/innen im Bereich ‚Leseverstehen‘ der DSH-Vorbereitungskurse? (Bitte geben Sie insgesamt DREI Schwierigkeiten an - pro Zeile jeweils nur eine - und benennen Sie diese so konkret wie möglich).“ Der Umfragezeitraum war vom 6. bis zum 13. Juni 2013. 28 Personen haben die Frage beantwortet. Aus den Antworten ergaben sich 83 Schwierigkeiten, welche die Teilnehmer/innen im Bereich „Leseverstehen“ der DSH-Vorbereitungskurse identifiziert haben. Diese wurden in Kategorien gruppiert. Die meisten Antworten wurden den Kategorien „Wortschatz“ und „Kohärenzbildung“ zugewiesen. Darunter verwiesen folgende Antworten auf Konnektoren: „sinnverändernde kleine Wörter“, „Überlesen textgrammatischer Signale (logische Konnektoren, textgliedernde Elemente werden nicht erkannt)“, „wichtige Textmarker“.

- a) Wie gestaltet sich der Erkennungsprozess von Konnektoren als Wörter mit verbindender Funktion durch die nicht-muttersprachlichen Leser/innen?
- b) Wie erschließen die nicht-muttersprachlichen Leser/innen die Bedeutung der Konnektoren?
- c) Welche Konnektoren können auf Basis des Erkennungsprozesses und Bedeutungserschließungsprozesses als komplex interpretiert werden?
- d) Welche Merkmale weist ein komplexer Text aus Sicht der nicht-muttersprachlichen Leser/innen auf?

Die Unterfragen spiegeln sich auch in dem Forschungsdesign wider, indem die darin enthaltenen Erhebungsinstrumente (Aufgaben zum Erkennen von Konnektoren in Textausschnitten und zur Erschließung von Konnektorenbedeutung, Fragen zum Komplexitätsgrad des Textes aus Sicht der Leser/innen) sowie die Erhebungsmethode (dyadische Interaktion) so entwickelt wurden, dass dadurch entsprechende Daten zwecks Beantwortung der Unterfragen ellizitiert werden. Die Unterfragen ermöglichen darüber hinaus eine strukturierte Vorgehensweise bei der Ableitung von Ergebnissen hinsichtlich der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage.

Die vorliegende Arbeit ist in vier Kapitel strukturiert:

Das Kapitel 1 widmet sich der theoretischen Einbettung des Erkenntnisinteresses und besteht aus drei Teilen: Textkomplexität, Textkohärenz und Konnektoren. Der Abschnitt 1.1 beschreibt zuerst basierend auf bisherigen Erkenntnissen Merkmale der Textverständlichkeit. Daraufhin wird ausführlich auf die Definition und Klassifikation der Textkomplexität eingegangen. Der Abschnitt 1.2. befasst sich mit der Textkohärenz. Hier wird Textkohärenz im Gegensatz zur Textkohäsion definiert. Desweiteren wird auf den Kohärenzbildungsprozess eingegangen. Dabei werden die wichtigsten Kohärenzrealisierungsmittel beschrieben. Die Konnektoren als Realisierungsmittel der Textkohärenz werden in einem separaten Abschnitt 1.3 dargestellt, da sie den Fokus der vorliegenden Dissertation darstellen. Die Konnektoren werden dabei im Hinblick auf ihren Beitrag zur Textverständlichkeit definiert und ihre Merkmale werden benannt. Die für diese Arbeit relevante Eingrenzung der Konnektoren wird vorgenommen. Daraufhin folgen Klassifikationen nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien. Im Rahmen der syntaktischen Klassifikation wird außerdem auf die Definition *komplexer Sätze* und die der *komplexen Konnektoren* eingegangen.

Das Kapitel 2 stellt das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsdesign und das methodische Vorgehen dar. Im Abschnitt 2.1 des zweiten Kapitels wird auf die Forschungsfrage eingegangen. Daraufhin wird die Datenerhebung (Abschnitt 2.2) beschrieben, d.h. die Gewinnung und Beschreibung der Proband/innen auf Basis von Ergebnissen des C-Tests und des

Fragebogens zum Sprachenprofil. Die Methoden und Instrumente der Datenerhebung werden erläutert: die dyadische Interaktion, die Aufgabensets und das retrospektive Gespräch. Im Rahmen des Abschnitts 2.3 zur Datenaufbereitung werden die erhobenen Datensätze dargestellt: Daten zum Sprachniveau der Proband/innen am Anfang der Studie, lernbiografische Daten über die Proband/innen, Daten zum Eigenschaftenprofil der Proband/innen, 20 Gesprächsprotokolle auf Basis von Aufgabensets und Fragen nach dem Komplexitätsgrad des Textes, 10 Gesprächsprotokolle auf Basis von retrospektiven Gesprächen. Darüber hinaus wird im Abschnitt 2.3.1.1 auf Merkmale der Lernaltersprache eingegangen. Im Unterkapitel 2.3.2 werden die Transkriptionsschritte und die Transkriptionskonventionen in Anlehnung an GAT 2 dargestellt. Zum Schluss wird das methodische Vorgehen bei der Auswertung der Daten beleuchtet.

Das Kapitel 3 besteht aus fünf großen Abschnitten. Die ersten vier Abschnitte orientieren sich nach den vier Aufgabensets aus dem Forschungsdesign und beinhalten jeweils die Auswertung nach Aufgaben und Darstellungen der Analyseergebnisse. Darüber hinaus referieren sie auf die Fragen nach dem Komplexitätsgrad des Textes sowie auf die Komplexitätsdefinition aus der Sicht der Proband/innen. Am Ende jedes Abschnitts werden die Analyseergebnisse kurz zusammengefasst. Der fünfte Abschnitt widmet sich der Auswertung der retrospektiven Gespräche und wird nach den darin enthaltenen vier Unterfragen unterteilt: die Frage zu den Lesetexten, zu den Aufgaben, zur Relevanz der Aufgaben für die DSH-Vorbereitung und zur Partnerarbeit.

Das Kapitel 4 beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse. Die ersten vier Abschnitte entsprechen den vier Unterfragen und beschreiben jeweils den Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren, den Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung, die relative Komplexität der Konnektoren und die relativen Komplexitätsmerkmale eines Textes.

Im Fazit wird schließlich die zentrale Forschungsfrage beantwortet, bevor dann im Ausblick einige weiterführende didaktische Überlegungen und weitere Forschungsperspektiven beleuchtet werden.

1. Theoretische Einbettung

Im vorliegenden Kapitel wird der Fokus zunächst auf die Definition der Textverständlichkeit gelegt. Textverständlichkeitsmerkmale werden kurz dargestellt. Nachfolgend wird Textkomplexität definiert und klassifiziert. Ihr Einfluss auf die kognitive Verarbeitung bei der Rezeption wird beleuchtet. Desweiteren wird auf Textkohärenz und ihre Realisierungsformen eingegangen. Die Konnektoren als Kohärenzrealisierungsform werden im letzten Teil der theoretischen Einbettung behandelt.

1.1. Textkomplexität

Die wichtigsten Erkenntnisse im Bereich der Textverständlichkeit werden im folgenden Abschnitt als Grundlage für das Verständnis von Textkomplexität skizziert.

1.1.1. Textverständlichkeit

Nach Christmann (2004) bezieht sich Textverständlichkeit auf die Textseite, während das Textverständnis leserseitig ist, also der Perspektive der Rezipientinnen entspricht. Auch wenn die vorliegende Arbeit stark leserseitig orientiert ist, ist es im Rahmen der Leser-Text-Kommunikation von Bedeutung, die textuellen Verständlichkeitsmerkmale zu beleuchten.

Textverständlichkeit ist nach Groeben & Christmann (1996) "ein vermittelndes Konzept [...], das die Verbindung zwischen Merkmalen der Textstruktur und den Voraussetzungen auf Rezipientenseite unter dem Gesichtspunkt von Verstehens- und Behaltenskriterien herstellt" (Groeben & Christmann 1996: 73, Groeben 1978: 68ff).

Zwei Richtungen lassen sich bei der Erforschung von Textverständlichkeit erkennen: der empirisch-induktive Weg, den Langer et al. (1974) im Rahmen des Hamburger Verständlichkeitsansatzes vertreten und der theoretisch-deduktive Weg, der u.a. von Groeben 1972, 1982 verfolgt wird.

Das Hamburger Verständlichkeitskonzept wurde von den Hamburger Psychologen Langer/Schulz v. Thun & Tausch (1974) entwickelt. Es bezieht sich auf die qualitativen Eigenschaften eines Textes und enthält folgende Verständlichkeitsmerkmale: (*sprachliche*) *Einfachheit*, *Gliederung-Ordnung*, *Kürze-Prägnanz* und *anregende Zusätze* (*zusätzliche Stimulanz*) (vgl. Lisiecka-Czop 2003: 16, Biere 1991: 7). Das *Einfachheitsmerkmal* oder die *sprachliche Einfachheit* ist im Zusammenhang mit der Wortwahl und dem Satzbau zu verstehen. Eine Formulierung entspricht diesem Merkmal, wenn geläufige Wörter zu kurzen und einfachen

Sätzen zusammengefügt werden. Das Merkmal *Gliederung-Ordnung* entspricht der inneren und äußeren Strukturierung eines Textes. Die innere Ordnung bezeichnet die kohärente Aneinanderreihung von Sätzen und ihre sinnvolle Beziehung. Die äußere Strukturierung bezieht sich auf einen klaren Aufbau des Textes, vor allem durch Überschriften, Absätze, Hervorhebungen, usw. Das *Kürze-Prägnanz*-Merkmal referiert auf ein angemessenes Verhältnis zwischen der Länge eines Textes und dem Informationsziel. Mithilfe dieses Merkmals beurteilt man, ob sich ein Text auf das Wesentliche konzentriert oder sehr ausführlich und detailliert ist. Die *anregenden Zusätze* oder die *zusätzliche Stimulanz* fassen im Hamburger Verständlichkeitskonzept (1974) die Elemente zusammen, die Interesse, Anteilnahmen und Lust am Lesen bei den Textrezipient/innen wecken. Dazu zählen rhetorische Fragen, lebensnahe Beispiele, bestimmte Formulierungen, etc. (vgl. ebd.: 16f). Basierend auf diesen vier Merkmalen entwickeln Langer et al. (1974) folgende Richtlinien für optimal verständliche Texte: Maximale Einfachheit (je einfacher, desto besser), klare Gliederungs-Ordnung (besonders bei langen Texten mit komplizierten Inhalten), ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kürze-Prägnanz und Weitschweifigkeit (weder zu knapp noch zu ausführlich). Anregende Zusätze haben bei guter Textgliederung eine gute Auswirkung auf das Textverständnis, während überflüssige Zusätze nach Kürze-Prägnanz Kriterium zu vermeiden sind. (vgl. ebd.: 17)

Das Hamburger Verständlichkeitskonzept (1974) basiert auf zahlreichen empirischen Untersuchungen, im Rahmen derer Proband/innen (hauptsächlich Schüler und Studenten) authentische und modifizierte Sachtexte hinsichtlich deren Verständlichkeit überprüfen. Durch die Studienergebnisse werden die oben aufgelisteten Merkmale bestätigt. Daraus ergibt sich für die Autoren des Hamburger Konzepts die sogenannte Objektivität der Verständlichkeit als Texteigenschaft. Lisiecka-Czop (2003: 17) fügt hinzu, dass die Textverständlichkeit zwar eine textimmanente Qualität ist, diese jedoch stark von den Rezipient/innen abhängt und sich somit nicht objektivieren lässt.

Während das Modell von Langer et al. (1974) nach einem empirisch-induktiven Vorgehen entwickelt wurde, erstellten Groeben (1987, 1982) und Groeben & Christmann (1989) auf dem theoretisch-deduktiven Weg einen leserorientierten Verständlichkeitsbegriff, der aus Erkenntnissen der Sprach- und Motivationspsychologie sowie aus der Lerntheorie abgeleitet ist. Auch in diesem Fall stellen die Autoren Richtlinien für das Verfassen verständlicher Texte auf. Anders als bei der Hamburger Forschungsgruppe orientieren sich Groeben & Christmann an der Leser-Text-Interaktion. Folgende vier Textdimensionen sind für die Textverständlichkeit

aus der Sicht der zwei Autoren von Bedeutung: *Stilistische Einfachheit*, *semantische Redundanz*, *kognitive Strukturierung* und *konzeptueller Konflikt* (vgl. Lisiecka-Czop, S.18).

Der *stilistischen Einfachheit* zugeordnet sind folgende Textverständlichkeitsmerkmale: Kurze Satzteile, aktive Verben, aktiv-positive Formulierungen, keine Nominalisierungen, persönliche Wort-Formulierungen und keine Satzschachtelungen (Groeben & Christmann 1989: 170-171). Die *semantische Redundanz* referiert auf den Schwierigkeitsgrad beim Dekodieren von Informationen und hängt von ihrem Überraschungswert ab. Je weniger überraschend die Information in einem Kontext ist, desto einfacher wird sie von den Rezipient/innen dekodiert. Eine hohe Redundanz, manifestiert durch Wiederholungen, Synonyme, Verneinungen, etc. führt zu einer leichteren Verarbeitung und einer höheren Behaltensleistung. Am anderen Pol befindet sich die Informationsverdichtung. Diese ist durch eine stark reduzierte Redundanz gekennzeichnet, die zu einer langsamen Verarbeitung und zum niedrigeren Verständlichkeitsgrad führt. Wörtliche Wiederholung und Weitschweifigkeit wirken sich auch negativ auf die Textverständlichkeit aus (vgl. ebd., S. 179).

Die *kognitive Gliederung* bezieht sich auf die Eingliederung des bedeutungshaltigen Materials in die kognitive Struktur der Leser/innen im Rahmen des Rezeptionsprozesses. Dabei spielen sowohl die Kompetenzen des Lesers als auch die Eigenschaften des Textes eine wichtige Rolle (vgl. Groeben & Christmann 1989: 171ff). Eine adäquate inhaltlich-organisatorische Textgestaltung wird mit einem hohen Maß an Verständlichkeit assoziiert. Merkmale einer gelungenen Textorganisation sind u.a. Gebrauch von Vorstrukturierungen, Hervorhebung wichtiger Konzepte, Überschriften, Randbemerkungen, Unterstreichungen, sequentielles Arrangieren der Textinhalte, Zusammenfassungen, Beispielgebung, Akzentuierung der Unterschiede und Ähnlichkeiten von Konzepten, Fragen und Lernzielangaben. (vgl. Lisiecka-Czop 2003: 18)

Zwischen den Verständlichkeitsansätzen von Groeben & Christmann einerseits und der Hamburger Forschungsgruppe andererseits lassen sich zahlreiche Ähnlichkeiten erkennen. Im Folgenden werden die Verständlichkeitsmerkmale der zwei oben aufgeführten Modelle tabellarisch zusammengefasst:

Langer et al. (1974)	Groeben & Christmann (1989)
(Sprachliche) Einfachheit	Stilistische Einfachheit
Gliederung - Ordnung	Semantische Redundanz
Kürze – Prägnanz	Kognitive Strukturierung
Anregende Zusätze (Zusätzliche Stimulanz)	Konzeptueller Konflikt

Tabelle 1: Modell nach Langer et al. (1974) und Groeben & Christmann (1989) im Vergleich

Die Tabelle beleuchtet ansatzübergreifend eine große Homogenität innerhalb der begrifflichen Paare.

Die Perspektive erneut auf die Rezipientinnen gelenkt, von denen es abhängig ist, inwiefern die objektiven Verständlichkeitsmerkmale eines Textes zum erfolgreichen Verständnis führen. Bezogen auf die oben aufgeführten Verständlichkeitsmerkmale (stilistische Einfachheit, semantische Redundanz, kognitive Strukturierung und konzeptueller Konflikt) betonen Christmann & Groeben (2006) die Relevanz der Lesersicht auf den Text:

Die unter den vier Dimensionen der Textverständlichkeit zusammengefaßten [sic!] Textmerkmale stellen Handlungsanweisungen zur Textoptimierung dar. Diese Textoptimierung stößt allerdings an einem Punkt an bestimmte Grenzen: Es gibt kein für alle Rezipienten einheitliches Verständlichkeitsoptimum, weshalb der gleiche verständlichkeitsoptimierte Text bei verschiedenen Lesern/innen zu verschiedenen Verarbeitungseffekten führen kann. (Christmann & Groeben 2006: 191, in Anlehnung an Groeben 1982)

Dabei erläutern Christmann & Groeben (2006), dass trotz einheitlichen Verständlichkeitsprinzipien doch unterschiedliche Bedeutungsstrukturen resultieren können. Beeinflusst sind diese von "Vorwissen, Einstellungen, Zielsetzungen und Fähigkeiten" der Leser/innen (vgl. ebd.). Auch wenn Texte in der Regel adressatenspezifisch verfasst werden und die Textproduzent/innen die unterschiedlichen Eigenschaften der Rezipient/innen und ihre *Verstehensbedingungen*³ zu antizipieren und zu berücksichtigen versuchen, bleibt es die Aufgabe der Leser/innen selbst, den Text so zu verändern, "d.h. ihn so auf[zu]bereiten, dass er für sie verständlich(er) wird" (vgl. Christmann & Groeben 2006). Christmann & Groeben betrachten das als Lösung des *Wechselwirkungsproblems*⁴. Interpretiert man den Text als komplexes Gebilde, können dessen Verständlichkeitsmerkmale nur dann als solche rezipiert werden, wenn der Leser fähig ist, diese im Rahmen des Verstehensprozesses wahrzunehmen und zu begreifen. Im folgenden Kapitel wird der Begriff der *Textkomplexität* eingeführt, der ähnlich wie das Textverstehen (siehe Verständnis-Verständlichkeit-Relation) zwei unterschiedliche Facetten hat: eine leser- und eine textseitige.

1.1.2. Textkomplexität: Einführung im Kontrast zum Verständlichkeitsbegriff

Textkomplexität wurde in den letzten Jahren immer wieder als interdisziplinäres Thema zwischen Linguistik, Psychologie und Sprachlehrforschung aufgenommen. Das ist zum einen ein Zeichen dafür, dass in dem Bereich noch kein Konsens herrscht und zum anderen neue

³ Meireles (2006) bezieht sich in Anlehnung an Solmecke (1993) auf die Perspektive des Verfassers, während sie die Rolle des stilistischen Vorwissens seitens des Rezipienten im fremdsprachlichen Leseprozess erläutert: "Beim Schreiben berücksichtigt der Verfasser mehr oder weniger bewusst, dass er sich so ausdrücken muss, dass der Leser dem Text die Mitteilung auf eine ökonomische Weise entnehmen kann" (Meireles 2006: 305).

⁴ Mit *Wechselwirkung* meinen Christmann & Groeben (2006) die im Rahmen des Textverstehensprozesses stattfindende Interaktion zwischen Text und Kognitionsstruktur der Rezipient/innen.

Aspekte tiefer erforscht werden müssen (vgl. Fisher/Frey & Lapp 2012: 1). In dem Zusammenhang betonen Fisher/Frey & Lapp (2012) die Notwendigkeit, die Untersuchung in dem Bereich der Textkomplexität sowohl aus quantitativer als auch aus qualitativer Perspektive und zwar vor allem in Bezug auf die Interaktion zwischen Leser/innen, Texten und Aufgaben weiterzuführen.

Dass die Textkomplexität schon viel länger in verschiedenen textbezogenen Disziplinen thematisiert wurde, belegt die Studie von Kindt (1981).

In seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Studie *Textkomplexität und Leseverhalten* von Schmidt & Zobel⁵ (1981) versuchte Kindt (1981) den Begriff der *Textkomplexität* zu definieren und mit dem Begriff der *Textverständlichkeit* zu kontrastieren. Kindt stellt u.a. die Frage nach dem Verhältnis zwischen Komplexitäts- und Verständlichkeitsbegriff (1981: 219) und betont ebenso die Notwendigkeit einer "ständigen interdisziplinären Kooperation bei der Bearbeitung von Fragestellungen aus der Rezeptionsforschung" (vgl. ebd.). Einer der Kritikpunkte an der Studie von Schmidt & Zobel (1981) bezieht sich genau auf die Relation zwischen Verständlichkeit und Komplexitätsbegriff. Laut Schmidt & Zobel (1981) sind *komplex* und *schwer verständlich* synonym⁶, auch wenn komplex nicht direkt als schwer verständlich definiert wird und letztendlich *ungeklärt* bleibt (vgl. Kindt 1981: 221f). Die uneinheitliche Position hinsichtlich einer eventuellen Synonymie zwischen komplex und schwer verständlich basiert u.a. auch auf der Unschärfe zwischen den Merkmalen *Komplexität* einerseits und *Abweichung* andererseits, die bei Schmidt & Zobel festzustellen ist (vgl. ebd.). Kindt erläutert jedoch, dass Abweichungen vom normalen Sprachverwendungsweisen nicht immer komplexitätserhöhend und verständniserschwerend wirken.

Schon an dieser Stelle weist Kindt (1981) darauf hin, dass die Messung von Textkomplexität abhängig oder unabhängig von den Kommunikationsteilnehmer/innen oder vom Rezeptionsverhalten der Versuchspersonen sein kann. Dies ist vor allem in Bezug auf die Abgrenzung der

⁵ Die Diskussion zum Thema "Textkomplexität" fand zunächst im Rahmen der Syntax-Semantik-Konzeption des Chomsky-Paradigmas statt. Ab Anfang der 70er Jahre spricht man von der Durchsetzung der modelltheoretischen Semantik. Darüber hinaus wurde durch die damaligen sprachpsychologischen Forschungen deutlich, dass die in der Generativen Transformationsgrammatik konstruierten grammatischen Strukturen nicht allgemein psychologisch interpretierbar sind. 1975 versuchten Schmidt und Zobel mit diesem Hintergrund einen Katalog der Textkomplexitätsmerkmale aufzustellen. Die Basis dafür waren Auswertungen der bis zum Datum vorliegenden Erkenntnisse über Komplexitätsphänomene. Im Rahmen welcher linguistischen Tradition diese Erkenntnisse erworben wurden wurde jedoch nicht berücksichtigt. Somit ist der Merkmalskatalog nach Kindt (1981) hinsichtlich seiner internen Hierarchisierung und der theoretischen Homogenität sowie der empirischen Interpretierbarkeit problematisch (vgl. Kindt 1981: 217).

⁶ Laut Schmidt & Zobel (1981) gilt ein Text für die Rezipient/innen als komplex, wenn sie (die Rezipient/innen) bei der Zuordnung der Kommunikaten zu diesem Text (damit werden nach Erklärungen von Kindt "Lesearten" gemeint) Schwierigkeiten haben und die Schwierigkeiten auf Anfrage als "Verstehensproblem" bezeichnen (vgl. Kindt 1981: 221).

Begriffe Textkomplexität und Textverständlichkeit relevant. Eine Unabhängigkeit von der Perspektive der Rezipient/innen ist aus seiner Sicht vor allem im Bereich der Syntax möglich. Sobald man jedoch die semantischen Faktoren miteinbezieht, stellt Kindt (1981) Schwierigkeiten hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Komplexitäts- und Verständlichkeitsproblemen fest.

Ein anderer Kritikpunkt Kindts an Schmidt & Zobel (1981) zum Thema Textkomplexität ist die Annahme, das Komplexitätskonzept wäre teilweise mit der Hamburger Methode zur Verständlichkeitsmessung (siehe 1.1.1. Textverständlichkeit) abzudecken. Im Sinne der angeführten Argumentation, Textkomplexität sei von der Perspektive der Rezipient/innen nicht trennbar, erscheint die Messung der Textkomplexität mittels Hamburger Verständlichkeitsdimensionen als nicht plausibel. Unter diesen Dimensionen sind jedoch Einfachheit und Gliederung-Ordnung laut Kindt (1981) die einzigen, die mit den Textkomplexitätsmerkmalen nach Schmidt & Zobel (1981) harmonisieren. Somit steht die Textkomplexität in Beziehung zu den folgenden Aspekten: Verständlichkeit, Abweichung vom normalen Sprachgebrauch, Einfachheit, Gliederung und Perspektive der Rezipient/innen.

In neueren Studien aus der Linguistik und aus der Spracherwerbsforschung wird die Perspektive des Textrezipienten allgemein oder die des (Fremd-)sprachenlerner insbesondere immer wieder beleuchtet. So stellt zum Beispiel Miestamo (2006, 2008) die Frage "complex to whom?", um den Fokus auf die Komplexitätsrezipient/innen zu setzen, während Culicover (2013: 177) postuliert: "[...] complexity can arise as a consequence of language acquisition." Damit vertritt Culicover die Position, dass Komplexität im Prozess des Spracherwerbs entsteht und erklärt deren Entwicklungsdynamik auch in Zusammenhang mit unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich der Komplexität von Sprachen allgemein.

Zusammenfassend ist Textkomplexität zum einen ein altes und interdisziplinär diskutiertes Thema, zum anderen enthält sie viele noch nicht ausgeschöpfte Aspekte und ist somit höchst aktuell. Die Notwendigkeit der empirischen Erforschung von Textkomplexität wurde in diesem Abschnitt betont. Der Komplexitätsbegriff wurde in Abgrenzung zu dem Verständlichkeitsbegriff dargestellt. Die Perspektive der Rezipient/innen auf die textuellen Komplexitätsträger sowie die Sicht des Sprachenlerner auf die sprachliche Komplexität erwies sich als eine relevante Grundlage für weitere theoretische Überlegungen und spielt in dem Kontext des vorliegenden Forschungsinteresses eine wichtige Rolle. Im Folgenden wird der Komplexitätsbegriff auf Basis von vorhandenen Erkenntnissen aus der Linguistik, der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung weiter eingegrenzt, definiert und nach unterschiedlichen Dimensionen und Parametern klassifiziert.

1.1.3. Begriffseingrenzung, Definition und Klassifikation

Nach einer kurzen Einführung in die Thematik mit Fokus auf Textkomplexität wird an dieser Stelle zuerst auf unterschiedliche Komplexitätsarten sowohl in der Linguistik als auch in der Sprachlehr- und Lernforschung eingegangen. Die folgenden drei wichtigen Kategorien lassen sich aus der vorhandenen Literatur herauskristallisieren:

- Komplexität in Bezug auf Sprache (*language complexity*)
- Komplexität in Bezug auf Texte (*text complexity*)
- Komplexität in Bezug auf Lernersprache (CAF-Triade: *Complexity, Accuracy, Fluency*)

Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der aufgelisteten Kategorien lassen sich doch keine trennscharfen Grenzen dazwischen ziehen, da vor allem Erkenntnisse aus der Language Complexity in die anderen zwei Bereiche einfließen.

Miestamo/Sinnemäki & Karlsson (2008) übernehmen folgende Definition des Komplexitätsbegriffs von Rescher (1998): "Complexity is first and foremost a matter of the number and variety of an item's constituent elements and of the elaborateness of their interrelational structure, be it organisational or operational." (Rescher 1998: 1, zit. nach: Miestamo/Sinnemäki & Karlsson 2008: VIII). Aus der Definition lassen sich folgende Komplexitätsdimensionen herauskristallisieren: Zahl und Vielfalt der konstitutiven Elemente einer Einheit, Relation dieser Elemente im Rahmen der Struktur der gegebenen Einheit sowie Elaboriertheitsgrad der Relationen innerhalb der Struktur, sei es aus organisatorischer oder aus operationaler Perspektive. Die durch eine bestimmte Struktur geprägte Einheit, die aus einer gewissen Zahl an unterschiedlichen miteinander interagierenden Elementen besteht, kann ein Text oder eine Sprache sein, wenn der Text oder die Sprache als System oder Gebilde interpretiert werden können. Rescher (1998) grenzt den Begriff der Komplexität weiter ein, indem er drei *modes of complexity* (,Komplexitätsmodi') definiert:

I. *Epistemic modes* (,epistemische Modi')

II. *Ontological modes* (,ontologische Modi')

III. *Functional complexity* (,funktionale Komplexität')

I. Zu den epistemischen Modi zählt Rescher (1998) die *formulaic complexity* (Komplexität der Formulierungen). Diese wiederum wird in:

- a. *descriptive complexity* (,deskriptive Komplexität')
- b. *generative complexity* (,generative Komplexität')
- c. *computational complexity* (,komputationale Komplexität')

unterteilt.

Die deskriptive Komplexität referiert auf die Länge einer adäquaten Beschreibung des Systems. Die generative Komplexität bezeichnet die Länge eines Sets von Instruktionen, die notwendig sind, um das System zu produzieren. Die komputationale Komplexität bezieht sich auf die Zeit und Aufwand, die darin investiert werden müssen, ein Problem zu lösen (vgl. Miestamo/Sinnemäki & Karlsson 2008: VIII).

II. Zu den ontologischen Modi zählt Rescher (1998) die Komplexitätsarten, welche sich auf die folgende Überkategorien beziehen:

A. *compositional complexity* („kompositionelle Komplexität“) und

B. *structural complexity* („strukturelle Komplexität“).

Zu A. der kompositionellen Komplexität gehören folgende Unterkategorien: die

a. *constitutional complexity* („konstitutive Komplexität“) und

b. *taxonomic complexity (heterogeneity)* („taxonomische Komplexität oder Heterogenität“).

Die konstitutive Komplexität definiert die Zahl der konstitutiven Elemente (Phoneme, Morpheme, Lexeme, etc.). Die taxonomische Komplexität oder die Heterogenität bezieht sich auf die Varietät der konstitutiven Elemente, das heißt die Anzahl unterschiedlicher Sorten von Elementen (typologische Vielfalt der Phoneme, morphologische Kategorien, Kategorien der tense-mood-aspects, Satztypen etc.) (vgl. ebd.).

Die *structural complexity* (strukturelle Komplexität) ist die zweite Komponente des ontologischen Modus. Darunter werden folgende Kategorien aufgelistet:

a. *organisational complexity* („organisatorische Komplexität“) und

b. *hierarchical complexity* („hierarchische Komplexität“).

Die organisatorische Komplexität bezeichnet die Vielfalt der Möglichkeiten, wie man Systemteile oder konstitutive Elemente nach unterschiedlichen Relationen organisieren kann (z.B. variety of premodification and postmodification alternatives in basic constituent types such as noun phrases; variety of distinctive word patterns).

Die hierarchische Komplexität definiert die Elaboriertheit der subordinierenden Relationen. (vgl. ebd.).

III. Die funktionale Komplexität entspricht dem dritten Komplexitätsmodus nach Rescher (1998). Darunter fallen folgende Komplexitätskategorien:

A. *operational complexity* („operationale Komplexität“)

B. *onomic complexity* („onomische Komplexität“)

Die operationale Komplexität referiert auf eine Varietät von Operationsmodi und funktionsfähigen Möglichkeiten.

Die nomische Komplexität bezieht sich auf die Elaboriertheit und Kompliziertheit (*intricacy*) der Regeln, die ein gewisses Phänomen kontrollieren (z.B. anatomische oder neurologische Limitierungen (*constraints*) hinsichtlich der Sprachproduktion, Gedächtnisrestriktionen bzgl. Produktion und Rezeption von Sätzen) (vgl. ebd.).

Diese feingliedrigen Unterteilungen der Komplexität nach Komplexitätsmodi, Kategorien und Unterkategorien fungieren als Übersicht und Grundlage für weitere, konkretere Eingrenzungen und Klassifikationen.

1.1.3.1. Absolute und relative Komplexität

Eine für die vorliegende Dissertation besonders relevante Klassifikation stammt von Miestamo (2006, 2008) im Rahmen seiner Studien zur grammatikalischen Komplexität. Es handelt sich um die folgende Dichotomie im Rahmen des Komplexitätsbegriffes:

- *absolute complexity* („absolute Komplexität“)
- *relative complexity* („relative Komplexität“)

Miestamo (2008: 23) beschreibt seine Unterteilung folgendermaßen:

I identify two different approaches to complexity: the absolute one - complexity as an objective property of the system, and the relative one - complexity as cost/difficulty to language users.

Miestamo (2008) beleuchtet dadurch zwei entscheidende Perspektiven auf die grammatikalische Komplexität, die ebenso auf die Textkomplexität übertragen werden können: Zum einen definiert er die *absolute Komplexität* als objektive Eigenschaft oder Qualität eines Systems. Angenommen das System ist ein Text, dann bezeichnet die absolute Komplexität die Gesamtheit der grammatikalischen und nicht grammatikalischen Merkmale dieses Textes, die in irgendeiner Form objektiv messbar sind oder erfasst werden können. Die *relative Komplexität*, die Miestamo (2008) auch mit „Schwierigkeit“ (*difficulty*) übersetzt, schildert die Perspektive des Sprachnutzers und ist somit subjektiv. Auf die Situation des Textes übertragen, wäre in diesem Fall die relative Komplexität durch die Perspektive des Rezipienten vertreten. Folgende Konstellation ergibt sich, wenn man die Klassifikation von Miestamo auf die Text-Rezipient-Relation überträgt: Der Text ist ein Komplexitätsträger mit objektiven Komplexitätsmerkmalen, während der Rezipient der Komplexitätskonsument ist, der die Merkmale des Textes nach unterschiedlichen Einflussfaktoren als relativ wahrnimmt und versteht.

Die absolute und relative Komplexität nach Miestamo werden weiter definiert als:

- *theory-oriented* (absolut, objektiv) und
- *user-oriented* (relativ, subjektiv). (vgl. Miestamo 2008: 24)

Die absolute, Theorie-orientierte, objektive Komplexität wurde u.a. von McWhorther (2001, 2007) und Dahl (2004) behandelt. Die wichtigste Annahme im Rahmen dieser Perspektive ist

folgende: "The more parts a system has, the more complex it is" (vgl. ebd.). Als Beispiel dafür nennt Miestamo die Studie von van der Voort (2004) über Kwazá⁷: Eine Sprache mit 34 Phonemen ist komplexer als eine mit nur 18 Phonemen, wie z.B. Tauya. Diese Annahme relativiert Miestamo jedoch, indem er darauf aufmerksam macht, dass die objektive Komplexität nicht immer darin besteht, ein Inventar zu erstellen, dessen Elemente man zählt. Die Elemente eines Systems lassen sich nicht immer quantifizieren. Das gilt laut Miestamo auch für die Zahl der Interaktionen innerhalb eines Systems, die ebenso komplexitätserhöhend wirken und sich jedoch nicht immer zählen lassen (vgl. ebd.)⁸.

Die relative, Nutzer-orientierte, subjektive Komplexität, die auch von Kusters (2003, 2008) und Hawkins (2004) behandelt wurde, fokussiert den *Sprachnutzer*. Hierbei ist der Schwierigkeitsgrad der Verarbeitung eines sprachlichen Phänomens von Bedeutung. (vgl. Miestamo 2009: 25) Unterschiedliche Sprecher/innen oder Lerner/innen nehmen sprachliche Phänomene unter unterschiedlichen Bedingungen anders wahr. Deswegen stellt Kusters (2008) die Frage: "complex to whom?"

Whether a phenomenon is to be seen as simple or complex, depends on whether one takes one point of view of the speaker, hearer, L1 acquirer or L2 learner. The approach that one chooses to take naturally depends on the goals that one's research has. (vgl. ebd.).

Als Beispiel dafür nimmt Miestamo Kusters Studie mit erwachsenen Sprachlernern. Die sprachlichen Merkmale, die den Lernern/innen Schwierigkeiten bereiten, werden als **komplex** bezeichnet. Gegen einen hohen relativen Komplexitätsgrad wirken bestimmte Elemente mit simplifizierender Wirkung (*simplifying effects*), wie zum Beispiel soziolinguistische Faktoren wie sprachlicher Kontakt. In diesem Zusammenhang betont Miestamo wie problematisch es ist, relative Komplexität zu erfassen, da es keinen *general-user-type* gibt. Die Erfassung relativer Komplexität in Bezug auf verschiedene Gruppen von Sprachnutzern wäre nur anhand aufwändiger psycholinguistischer Studien zur Verarbeitung und Erwerb möglich. Miestamo empfiehlt eine Fortsetzung der Forschung in Richtung absoluter Komplexitätsmerkmale.

Gerade die Perspektive der Sprachnutzer (Sprecher/in, Lerner/in, Rezipient/in) ist im Bereich Spracherwerb und Didaktik von großer Bedeutung. So findet man bei Fisher/Frey & Lapp (2012) eine Definition der Textkomplexität aus den Common Core State Standards (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers (NGA & CCSSO, 2010), welche der Unterteilung in relative und absolute Komplexität ähnelt. Dort wird Textkomplexität als Interdependenz folgender dreier Komponenten definiert:

⁷ indigene Sprache in Brasilien.

⁸ "Obviously, the idea behind counting parts of systems does not always mean looking at lists of elements that make up an inventory, and the parts are not always as straightforwardly countable." (Miestamo 2008: 24)

1. Qualitative Dimensionen der Textkomplexität: Nach den genannten Standards beziehen sich qualitative Dimensionen und Faktoren auf die Aspekte der Textkomplexität, welche nur durch einen aufmerksamen Leser erfasst werden können. Als Beispiel werden hier folgende qualitative Dimensionen genannt: Bedeutungsebenen, Struktur, Konventionalität und Klarheit der Sprache sowie vorausgesetztes Vorwissen (vgl. Fisher/Frey & Lapp 2012: 2).

2. Quantitative Dimensionen der Textkomplexität: Diese enthalten Wortlänge oder Frequenz, Satzlänge, Textkohäsion, die schwer von einem menschlichen Leser zu evaluieren sind und durch Computer gestützte Analysen erfasst werden (vgl. ebd.)

3. Leser und Aufgabe: Während die ersten zwei Dimensionen auf textinhärente Komplexität bezogen sind, enthält die dritte Dimension Variablen, die lezerspezifisch sind: Motivation, Vorwissen, etc. Darüber hinaus wird die Rolle der Aufgaben (tasks) beleuchtet, die einen bestimmten Zweck erfüllen und eine Komplexität an sich aufweisen. (vgl. ebd.)

Wenn man die drei Textkomplexitätsdimensionen nach Fisher/Frey & Lapp (2012)⁹ mit der absoluten und relativen Komplexität von Miestamo (2006, 2008) vergleicht, kann man der absoluten Komplexität zwei weitere Dimensionen unterordnen: eine qualitative (durch einen menschlichen Rezipienten erfassbare) und eine quantitative (maschinell erfassbare). Der relativen Komplexität wird dann die Dimension des Lesers und der Aufgabe zugeordnet.

Die Fokussierung auf bestimmte sprachliche Merkmale und bestimmte Zielgruppen von Sprecher/innen bzw. Leser/innen ermöglicht eine Annäherung an die aufwendige Erfassung der relativen Komplexität. Kusters beleuchtet in diesem Sinne einige Möglichkeiten:

What are the possibilities for a relativist definition? We may choose various kinds of language users and various aspects of language. We could examine what kinds of sounds in Russian are complex for adult Chinese classroom learners. We could examine what morphology of Latin is most complex to handle for readers of Cicero. Or we might consider what kinds of word orders are difficult for speakers of *SVO*¹⁰ languages when confronted with a *VSO*¹¹ language. (Kusters 2008: 8)

Eine weitere Motivation für die Untersuchung der Textkomplexität aus Nutzerperspektive und jenseits einer objektiven Messbarkeit findet man implizit bei Frazier (1988: 194):

Thus, while direct measures may provide a gross estimate of the overall complexity of a text, I assume that ultimately it must be a theory of human language comprehension which will provide (embody) the complexity metric for processing, since it is this theory which will characterize the complex interplay of different factors that contribute to complexity and reveal the reason why some materials are more difficult to understand than others.

Frazier (1988) betont hiermit die Relevanz einer Betrachtung der Komplexität aus der Perspektive des Rezipienten, der im Rahmen seines komplexen Verarbeitungsvorgangs zahlreiche

⁹ Aus den Common Core State Standards 2010.

¹⁰ SVO bedeutet ‚Subject, Verb, Object‘ und referiert auf eine bestimmte Ordnung der Satzelemente.

¹¹ VSO bedeutet ‚Verb, Subject, Object‘.

unterschiedliche Komplexitätsfaktoren sowie deren Interaktion behandelt. Das Resultat ist in dem Fall eine bessere Auskunft über die Begründung, warum manches sprachliche Material komplexer wirkt als anderes.

1.1.3.1.1. *Der Generalized Outsider*

In seinem Versuch, den Begriff der relativen Komplexität weiter zu definieren, verlässt sich Kusters auf die Außenseiter-Perspektive eines Nichtmuttersprachlers, der intuitiv eine für ihn fremde Sprache hinsichtlich Komplexität oder Einfachheit wertet. Auch in diesem Fall ergibt sich eine breite Palette an Komplexitätskonzeptionen: "a native speaker of Chinese will count other phenomena as complex in German, Vietnamese or Swahili, in comparison with a speaker of Turkish or Warlpiri." (Kusters 2008: 9) Um diese perspektivische Vielfalt zu reduzieren, skizziert Kusters (2008) das Portrait eines *Generalized Outsiders*, der eine optimale Sicht auf die relative Komplexität bieten sollte: "[...] I define complexity as the amount of effort a generalized outsider has to make to become acquainted with the language in question." (vgl. ebd.) Kusters charakterisiert den Generalized Outsider anhand drei Dimensionen der Sprachverarbeitung:

- a) Ein Generalized Outsider lernt die Sprache, die er hinsichtlich ihrer Komplexität bewerten muss, im späteren Alter und ist kein Muttersprachler dieser Sprache. Phänomene, die ein L2-Sprecher leicht aber ein L1-Sprecher schwer lernt, sind in diesem Kontext am wenigsten komplex (vgl. ebd.).
- b) Ein Generalized Outsider teilt wenig linguistisches oder nicht-linguistisches Hintergrundwissen mit den Mitgliedern der Zielsprachengemeinschaft. Im Umgang mit einer Sprache, die leichter zu verstehen als zu produzieren ist, überwindet ein Generalized Outsider die Sprachproduktionsschwierigkeiten eher als der Outsider, so Kusters (2008). Die Begründung sieht Kusters darin, dass die Outsider (z.B. die L2-Sprecher/innen) die sprachlichen Phänomene, die einen hohen produktiven Schwierigkeitsgrad erweisen, in eine Art imperfekte L2-Sprachform übernehmen, während die L1-Sprecher/innen dies nicht oder selten tun.¹² Zusammenfassend ist nach Kusters eine Sprache, die leichter zu verstehen ist als zu produzieren eine weniger komplexe Sprache.

¹² Die genaue Erläuterung von Kusters zu dieser Eigenschaft des generalized outsiders lautet: "A generalized outsider does not have much shared linguistic knowledge with other members of the speech community. She will therefore be helped with a language that is relatively easy to perceive and understand. In contrast, production difficulties of language are less hindering for an outsider, because she may adapt the difficult production phenomena to some kind of imperfect second language form, while she can of course not force other native speakers to adapt." (Kusters 2008: 9)

c) Ein Generalized Outsider ist vor allem an der klaren Mitteilung von Informationen interessiert und weniger daran, eine Sprache für ihre symbolischen Bedeutungen (z.B. der Ausdruck von persönlicher oder Gruppen-Identität, ästhetische Äußerungen) zu lernen. In diesem Zusammenhang definiert Kusters (2008) linguistische Phänomene, die weniger oder gar nicht funktionaler Natur sind, als komplex.¹³

Zusammenfassend wird der Generalized Outsider durch folgende Merkmale definiert:

- a) Er soll ein Nicht-Muttersprachler sein und die Fremdsprache zu einem späteren Zeitpunkt seiner Entwicklung gelernt haben.
- b) Er soll möglichst wenig Kontakt zur zielsprachlichen Gemeinschaft haben.
- c) Er soll vor allem an der Nutzung von Sprachen zur Vermittlung von Informationen interessiert sein.

Besonders der erste Punkt ist in Bezug auf die vorliegende Arbeit interessant. Warum ist der General Outsider idealerweise ein Nicht-Muttersprachler? Welche Charakteristika definieren einen Muttersprachler? Nach Davies (2004: 434) sind Muttersprachler weniger unsicher, praktizieren weniger Hyperkorrektheit und gehen intuitiver mit Standardsprache um. Die Muttersprachler haben außerdem eine höhere Lückentoleranz sowie die Fähigkeit, einen flüssigen und spontanen Diskurs zu produzieren.

Gerade in Bezug auf Intuition darf man annehmen, dass der Nicht-Muttersprachler als Proband in empirischen Studien zur relativen Komplexität besonders geeignet ist. Er greift weniger auf sprachliche Intuition zurück, tendiert zur Hypothesengenerierung, um Wissenslücken in der Nicht-Muttersprache zu schließen, was wiederum produktiv für die Erforschung der Textkomplexität sein kann.

Nach der Erläuterung der Eigenschaften eines idealen Komplexitätsrezipient/innen geht Kusters auf die Auswahl eines geeigneten linguistischen Phänomens ein, das hinsichtlich Komplexität untersucht werden kann. Einige wichtige Auswahlkriterien entnimmt man Kusters Plädoyer für die Untersuchung der *inflectional morphology*:

- Das linguistische Phänomen soll in den meisten deskriptiven Grammatiken, sprachübergreifend behandelt sein;
- Das linguistische Phänomen soll möglichst unabhängig von den Pragmatik-, Diskurs-, Register- oder Intersprecher-Variationen sein und situationell möglichst unverändert bleiben;

¹³ "A generalized outsider is primarily interested in clear transmission of information, and less interested in learning a language for all kinds of symbolic meanings (...). Phenomena that are not or less functional in this respect are therefore more complex under my definition" (Kusters: 2008: 10).

- Das linguistische Phänomen erscheint in allen Sätzen und wird von unterschiedlichen Sprachnutzer gebraucht;
- Das linguistische Phänomen variiert von Sprache zu Sprache.

Diese Anmerkungen von Kusters sind relevant als Orientierungskriterien bei der Auswahl eines linguistischen Phänomens, das hinsichtlich relativer Komplexität untersucht werden kann, ähnlich wie das Profil des Generalized Outsiders bei der Fokussierung auf eine Zielgruppe in der Rezeption von Komplexität aus relativer Perspektive von Bedeutung ist.

1.1.3.1.2. "Kompensationsgesetz" der Komplexitätsmerkmale

In seinen Ausführungen zur Komplexität beleuchtet Kusters eine *trade-off*-Wirkung in Sprachen, die u.a. von Aitchison (1991) vertreten worden ist. Kusters (2008) widerspricht Aitchison (1991) in der Annahme, dass eine Sprache, die in manchen Hinsichten einfach ist und Regularitäten aufweist, gleichzeitig komplex und irreführend sein kann:

A language which is simple and regular in one respect is likely to be complex and confusing in others. There seems to be a trading relationship between the different parts of grammar which we do not fully understand. (Aitchison 1991: 214, zit. nach Kusters 2008: 10)

Es geht um eine Art *Kompensationsgesetz*, das zu einer ausgeglichenen Verteilung der Komplexitätsmerkmale innerhalb einer Sprache führt.

Ein Argument für Aitchison's These ist die Limitierung der mentalen Kapazitäten im Rahmen der sprachlichen Verarbeitung. Es wird angenommen, dass das menschliche Gehirn nur einen gewissen Umfang an Komplexität zu einer gegebenen Zeit verarbeiten kann. Deswegen würde eine Erhöhung der Komplexität innerhalb eines sprachlichen Bereichs zu einem niedrigeren Komplexitätsniveau in einem anderen Bereich führen. Laut Kusters (2008) impliziert dieses Argument die Tatsache, dass ein durchschnittlicher Sprecher den maximalen *complexity space* auf mentaler Ebene benutzt. Kusters schlussfolgert, dass in diesem Kontext der Erwerb von neuen Sprachen schwierig ist, wenn die L1 bereits den kompletten kognitiven *Komplexitätsraum* für sich beansprucht. Ein Beispiel gegen die Existenz einer *equi-complexity*¹⁴ gibt Kusters anhand eines sprachlichen Phänomens aus dem Arabischen:

For instance, the replacement of a vast array of lexical conditioned plural markers as in Classical Arabic by a system with transparent optional plural marking as in KiNubi Arabic does not seem to involve any trade off. Whether Classical Arabic plural marking is indeed more complex (for an outsider) than KiNubi Arabic plural marking must be shown in empirical tests, but this possibility cannot be excluded beforehand. (Kusters 2008: 12)

Der Kern der beispielhaften Argumentation von Kusters gegen ein Kompensationsgesetz im Rahmen der sprachlichen Komplexität ist die Notwendigkeit einer empirischen Überprüfung

¹⁴ Mit *equi-complexity* meint Kusters das beschriebene Kompensationsprinzip innerhalb einer Sprache hinsichtlich ihrer Komplexitätsmerkmale.

anstatt die Annahme von a priori Argumenten. Das Kompensationsgesetz kann auch textinhärent funktionieren. Texte können trotz ihrer Komplexität unter bestimmten Bedingungen von Rezipient/innen verarbeitet und verstanden werden. Die These hinsichtlich der Existenz eines maximalen kognitiven *complexity space* wird im Folgenden in Bezug auf Lesekompetenz am Beispiel syntaktischer Komplexität beleuchtet.

1.1.3.2. Komplexität und kognitive Verarbeitung bei der Rezeption

Crain & Shankweiler (1988: 168) gehen davon aus, dass Lesen mehr syntaktische Kompetenz erfordert, als Leseanfänger zur Verfügung haben. Leseschwierigkeiten werden auf fehlende Strukturen zurückgeführt, was die Autoren als *Structural Deficit Hypothesis* (SDH) bezeichnen. Eine andere Annahme hinsichtlich des Erwerbs von Lesekompetenzen ist, dass die syntaktischen Strukturen vorhanden sind, bevor ein Kind anfängt zu lesen, so dass die Gründe für die Leseschwierigkeiten eher in den Verarbeitungsmechanismen liegen. Diese Position ist als *Processing Deficit Hypothesis* (PDH) bekannt. Crain & Shankweiler (1988) weisen darauf hin, dass die SDH und die PDH idealisierte Hypothesen sind, sehen diese jedoch als allgemeinen Rahmen für die Erforschung der Leseschwierigkeiten.

Auch wenn die Hypothesen von Crain & Shankweiler auf den L1-Erwerb vom Lesen basiert, können diese auch auf den L2 rezeptiven Umgang mit Texten übertragen werden. Die SDH würde in diesem Fall auf fehlende Strukturen in der Fremdsprache referieren, während die PDH eine erschwerte Verarbeitung des nicht-muttersprachlichen Textes thematisieren würde. Beide Hypothesen würden in diesem Fall auf Aspekte der relativen Komplexität bei der L2-Rezeption hinweisen.

Die SDH impliziert die Prämisse, dass manche syntaktischen Strukturen mehr inhärente Komplexität aufweisen als andere. Dies exemplifizieren Crain & Shankweiler (1988) damit, dass ein Satz, der aus Haupt- und Nebensatz besteht, komplexer ist als ein Satz, der zwei Nebensätze enthält. Demnach ist Subordination komplexer als Koordination (vgl. ebd.: 170). Eine weitere Annahme im Rahmen dieser Hypothese ist, dass der Erwerb syntaktischer Strukturen schrittweise stattfindet. Einfache Strukturen werden demnach am Anfang erworben, komplexere Strukturen sind dagegen später auf der Zeitachse zu platzieren. Somit wird Koordination vor der Subordination erworben. Hinsichtlich der zeitlichen Komponente bei der Komplexität der erworbenen Strukturen machen Crain & Shankweiler eine Anmerkung, die viele Jahre vor der Klassifikation von Kusters (2008) die relative Komplexität ankündigt:

It is an empirical question whether or not these structural differences contribute to difficulties in processing either in speech or in reading (see Fodor & Garrett, 1967; Kimball, 1973). [...] But in the research discussed here the indicator of relative complexity of syntactic structures is the

following: one structure is simpler than another if children can speak and comprehend it first. (Crain & Shankweiler 1988: 171)

Diese Annahme ist für die vorliegende Arbeit interessant, wenn sie auf die Situation der L2-Leser projiziert wird. Das würde bedeuten, dass syntaktische Strukturen, die L2-Rezipient/innen als erste erwerben, weniger komplex und somit einfacher zu verstehen sind als welche, die später erworben werden.

In Bezug auf PDH beschreiben Crain & Shankweiler die *secondary processing mechanisms* (*subsidiary mechanisms*), die beim Lesen eine Rolle spielen. Dazu zählen die Autoren folgende: verbales Arbeitsgedächtnis, Routinen bei der Identifikation von geschriebenen Wörtern sowie syntaktische, semantische und pragmatische Prozessoren. Konkret wird der Fall erläutert, in dem die Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses von der Aufgabe der Worterkennung (orthografisches Dekodieren) ausgelastet sind. Somit wird die höhere syntaktische und semantische Verarbeitung erschwert. Laut Crain & Shankweiler (1988) kann die PDH verifiziert werden, indem man empirische Belege dafür liefert, dass die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses das Verstehen von komplexeren Strukturen begünstigt.

Im Rahmen einer Studie mit guten und schwachen Leser/innen von Mann, Shankweiler & Smith (1984¹⁵) wurden Verstehens- und Recall-Leistungen von komplexen Sätzen mit vier Relativsatz-Strukturen untersucht. Die Proband/innen waren muttersprachliche Schüler in der dritten Klasse. Anhand dieser Untersuchung konnten die Autoren gegen die auf Lesbarkeits-Formeln basierenden Komplexitätsannahmen argumentieren. Sie zeigten, dass Strukturen einen wesentlichen Einfluss auf Verständlichkeit haben, der unabhängig von ihrer Länge ist. Im Anschluss an diese Studie wurde auf den Unterschied zwischen den Limitierungen in der Effizienz von linguistischer Verarbeitung einerseits und den Limitierungen im Bereich struktureller Kompetenz andererseits eingegangen. Die Erkenntnisse über die Einflüsse eines schwachen verbalen Arbeitsgedächtnisses, das die Verarbeitungsprozesse unterstützt, bestätigen die Annahme, dass dies zu einer langsamen Dekodierung der einzelnen Wörter im Text führt. Daraufhin schlussfolgern Crain & Shankweiler folgende relevante Hypothese: Wenn einzelne Wörter zu langsam gelesen werden, dann ist das auf Kosten des Verstehens, auch wenn die Wörter korrekt gelesen werden. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass die integrativen Prozesse von der langsamen Input-Rate gestört werden (vgl. Crain & Shankweiler 1988: 183). Dies ist besonders interessant, wenn auf die L2-Verstehensprozesse übertragen, da die L2-Rezipient/innen abhängig von ihrem Sprachniveau mehr Schwierigkeiten mit der

¹⁵Mann, V.A., Shankweiler, D., Smith, S. (1984): The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language*, 11, 627-643

orthographischen Worterkennung haben (auch wegen Wortschatzmangel) und viel langsamer als L1-Rezipient/innen lesen.

Hinsichtlich eines limitierten Arbeitsgedächtnisses sprechen Perfetti & Lesgold (1977) von einem *Bottleneck*, was die höheren Verarbeitungsleistungen verhindert. Die Bottleneck-Hypothese führt zu Korrelationen zwischen der Geschwindigkeit und der Korrektheit der Wortidentifikation und den unterschiedlichen Evaluationsrichtungen des Leseverstehens. Da syntaktische Strukturen und propositionaler Inhalt aus Wörtern bestehen, wird allgemein angenommen, dass das Arbeitsgedächtnis eine wichtige Rolle beim Verstehen von gesprochenen oder geschriebenen Sätzen spielt (vgl. ebd.: 1984).

Crain & Shankweiler betonen schlussfolgernd die zwei Aspekte der syntaktischen Komplexität: Struktur und Prozess. Diese Unterscheidung innerhalb syntaktischer Komplexität führte zur Identifizierung von zwei Quellen für die linguistische Komplexität im Prozess des Verstehens von gesprochenen oder geschriebenen Sätzen. Auf der Strukturebene wurde verdeutlicht, dass komplexe Strukturen einfacheren Strukturen im Erwerbsprozess folgen (vorausgesetzt manche Strukturen sind inhärent komplexer als andere). Auf der Prozessebene wurde erläutert, dass die Strukturen an sich keine direkte Quelle für linguistische Komplexität sind, sondern deren Beanspruchung von kognitiven Mechanismen und insbesondere des verbalen Arbeitsgedächtnisses (vgl. Crain & Shankweiler 1988: 187).

Mit Fokus auf die Prozesskomponente der linguistischen Komplexität unterscheidet Frazier (1988) mehrere Verarbeitungsebenen:

- a) *Syntactic Processing* (,syntaktische Verarbeitung‘)
- b) *Lexical Processing* (,lexikalische Verarbeitung‘)
- c) *Semantic Processing* (,semantische Verarbeitung‘)

Die syntaktische Verarbeitung als Teil des Verstehensprozesses enthält unterschiedliche Komplexitätsquellen. Frazier (1988) spricht von der Wirkung syntaktischer Ambiguität auf die Verarbeitung und insbesondere auf die Kapazität. Die syntaktische Ambiguität ist eine Form des ambigen Inputs und kann als *memory burden* (,Gedächtnisbelastung‘) interpretiert werden.

Die Ambiguität des Inputs wird dabei in totale und temporäre Ambiguität unterteilt:

It is important to emphasize that complexity of processing ambiguous inputs will persist regardless of whether the input is fully ambiguous (ultimately open to more than one analysis) or only temporarily ambiguous, i.e. the initial portion of the sentence may be open to more than one analysis but subsequent items may be considered with only one of these analyses. The processor typically cannot know in advance if or when information will arrive that will disambiguate an ambiguous portion of a sentence, nor is it usually a guarantee that such information will be superficially identifiable. (Frazier 1988: 199)

Frazier betont, dass die Komplexität der Verarbeitung von ambigen Input-Einheiten unabhängig davon ist, ob die Ambiguität *total* oder *temporär* ist. Der Grund liegt darin, dass die Verarbeitungsmechanismen nicht antizipieren können, wann die für die Disambiguierung notwendige Information im Text erscheinen wird, oder ob diese Information von dem Rezipienten identifiziert wird. Dabei werden mehrere Satzbeispiele vorgestellt, die totale oder temporäre Ambiguität belegen, darunter folgende:

- (1) John told the girl that Bill liked the story.
 - a. John told (the girl that Bill liked) the story. (Relative Clause)
 - b. John told the girl (that Bill liked the story). (Complement Clause)
 - (2) John told the girl that Bill liked the eggplant. (Complement Clause Only)
- (Frazier 1988: 201)

Der Satz (1) mit den zwei unterschiedlichen Analysemöglichkeiten wird als *total* ambig bezeichnet, während der Satz (2) als *temporär* ambig interpretiert wird, wobei in beiden Fällen die desambiguierende Information im letzten Wort des Satzes liegt.

Weiterhin unterteilt Frazier (1988) die temporäre Ambiguität in *horizontale* und *vertikale Ambiguität* vor dem Hintergrund, dass unter bestimmten Bedingungen die Ambiguität in der syntaktischen Analyse trotz der Präsenz einer disambiguierenden Information bestehen bleibt. Die horizontale Ambiguität bleibt bestehen, nachdem alle Informationen aus dem vorherigen Satz und dem diskursiven Kontext extrahiert wurden. Die vertikale Ambiguität beruht auf einer verspäteten Verwendung der disambiguierenden Informationen, die im Prinzip aus dem vorherigen Satz extrahiert werden können, aber die unverarbeitet bleiben (vgl. Frazier 1988: 201-202).

Hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Wirkung auf das Arbeitsgedächtnis während der Verarbeitung unterscheiden Wanner & Maratsos (1978) die sogenannten *fillers* von den *gaps*. Ein filler-Satz kontrolliert die Interpretation einer leeren Position und besetzt einen anderen Gedächtnisteil, bis er einem bestimmten gap zugeordnet wird. Als Beispiel wird **who** in dem Satz *Who does John like _____?* genannt. Als gap wird die Position nach dem Verb **like** bezeichnet (vgl. Frazier 1988: 204). Eine bestimmte Reihenfolge der Satzteile kann die Verarbeitung erleichtern, indem eine schnelle semantische Integration ermöglicht wird, was zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses führen kann (vgl. Frazier 1988). Feste Kombinationen zwischen fillers und gaps können laut Frazier (1988) das Arbeitsgedächtnis ebenso entlasten, indem sie *islands of certainty* („Inseln der Sicherheit“) schaffen. Die Inseln der Sicherheit fördern korrekte Entscheidungen und entlasten die Verarbeitung, indem nicht-

semantische Repräsentationen des Inputs nicht mehr gespeichert werden müssen, sobald eine semantische Repräsentation dem Input zugeordnet worden ist.

Zusammenfassend stellt Frazier (1988) folgende Komplexitätsquellen dar, die auf die syntaktische Verarbeitung von Sätzen basieren: Komplexität resultiert aus

- der Notwendigkeit, eine falsche Satzanalyse zu überarbeiten
- einer Anhäufung von Verarbeitungsoperationen, die gleichzeitig stattfinden
- der Belastung des Gedächtnisses bei dem Versuch, unstrukturiertes oder semantisch noch nicht interpretiertes Material zu speichern (vgl. Frazier 1985, 1988).

Was die lexikale Verarbeitung angeht, so unterscheidet Frazier (1988) hier drei Komplexitätsquellen:

- Die Komplexität der lexikalischen Einträge
- Die Komplexität der Erkennung von lexikalischen Einheiten
- Der Beitrag der lexikalischen Einheiten zu der Komplexität der Satzverarbeitung

Die Komplexität der lexikalischen Einträge basiert auf der Idee, dass mentale Repräsentationen von bestimmten lexikalischen Einheiten komplexer sind als andere. Nach Frazier (1988) ist das Zählen von Symbolen die einzige Möglichkeit, Komplexität von lexikalischen Einheiten zu evaluieren. Nach dieser Evaluationsart ist ein längerer lexikalischer Eintrag auch in der Verarbeitung komplexer. Die Länge bezieht sich in dem Fall auf die Anzahl an Symbolen. Die Länge hängt jedoch stark mit der mentalen Organisation der lexikalischen Einträge zusammen: Man stellt z.B. die Frage, ob Verb-Nomen Homonyme wie *fire* oder morphologisch verwandte Einheiten wie *serene-serenity* sich einen lexikalischen Eintrag teilen (vgl. Bradley 1979, Forster 1976, Murrell & Morton 1974, Stanners et al. 1979, Taft & Forster 1976, zusammenfassend Frazier 1988). Die Information, die ein lexikalischer Eintrag transportiert, kann allgemein zu der Komplexität der Verarbeitung beitragen, wann auch immer der lexikalische Eintrag in einem Satz auftaucht. Diese kann jedoch nur dann zum Messen der Komplexität beitragen, wenn die Information zu dem Verarbeitungszeitpunkt präsent ist, wenn Komplexität gemessen wird. Die Komplexität wird nur erhöht, wenn die Information für den zu verarbeitenden Satz relevant ist. Inhoff (1983) untersucht anhand Augenbewegungen den Unterschied zwischen Fixierungen auf faktische Verben wie *know* oder *realize*, die die Wahrhaftigkeit ihrer Komplemente implizieren, und den Fixierungen auf ein kontrolliertes Set von non-faktischen Verben. Das Resultat zeigt, dass die Fixierung auf faktische Verben nicht länger ist als die auf non-faktische. Jedoch, wenn nach einem faktischen Verb ein falsches Komplement eingeführt wird (z.B. *John knows 2+2=5*), wird das Komplement länger gelesen, als wenn es einem non-faktischen Verb folgt. Der Unterschied in der Verarbeitung der Komplemente taucht also auf,

wenn das Komplement der lexikalischen Erwartung widerspricht (vgl. Frazier 1988: 206). Frazier betont an dieser Stelle die Tatsache, dass die Länge von lexikalischen Einheiten keine Garantie für eine erhöhte Verarbeitungskomplexität ist.

Bei der Komplexität der Erkennung von lexikalischen Einheiten stellt man die Frage, wie lange es dauert, bis man eine bestimmte Einheit abgerufen hat, das heißt, bis man den Input perzeptuell verarbeitet hat und seine phonologische und orthographische Repräsentation in dem mentalen Lexikon gefunden hat. Frazier referiert auf Belege dafür, dass die Abrufzeiten von der Art der abgerufenen Einheiten abhängig sind. Dabei wird unter Einheiten geschlossener Kategorie und Einheiten offener Kategorien unterschieden: "Closed class items (,function words' such as determiners, quantifiers, prepositions, etc.) may be processed differently than open class items." (Frazier 1988: 209, in Anlehnung an Bradley 1978). Darüber hinaus deutet Frazier darauf hin, dass morphologisch komplexe Einheiten anders verarbeitet werden als monomorphemische Einheiten (z.B. *happy* und *happiness*), wobei die meisten empirischen Studien monomorphemische Wörter der offenen Klasse (Inhaltswörter) untersucht haben. Basierend auf dieser Kategorie von lexikalischen Einheiten fasst Frazier (1988) folgende Quellen der Verarbeitungskomplexität zusammen: die *Qualität des Stimulus*, die *Frequenz*, *Recency* und *Occurance* einer Einheit, die Frage, ob vor einer Einheit eine andere semantisch verwandte oder semantisch unverwandte Einheit vorhanden ist sowie der lexikalische Status einer Einheit, d.h. ob der Input ein reales Wort ist (vgl. Forster 1976, zit. nach Frazier 1988). Diese Erkenntnisse wurden laut Frazier in zahlreichen anderen Modellen integriert (z.B. Forster 1976, Marslen-Wilson & Tyler 1980, Morton 1969), die an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden.

Im Folgenden wird der Beitrag der lexikalischen Einheiten zu der Komplexität der Satzverarbeitung erläutert. Sobald aus verschiedenen lexikalischen Einheiten Wörter geformt und identifiziert werden, müssen diese syntaktisch und semantisch zusammen mit anderen Wörtern in Sätzen integriert werden. Die allgemeine Erkenntnis ist, dass die syntaktische und semantische Integration schneller in gegebenen (*constrained*) Kontexten als in freien (*unconstrained*) Kontexten stattfindet (vgl. Cairns/Cowart & Jablon 1981, zusammenfassend Frazier 1988). Darüber hinaus ist die semantische Integration von Wörtern und Phrasen dann weniger komplex, wenn stereotypische Wortbedeutungen involviert und stereotypische Situationen beschrieben werden, da somit weniger Inferenzen notwendig sind als in dem Fall der non-stereotypischen Bedeutungen und Situationen.

Hinsichtlich der Komplexität von semantischer Verarbeitung werden einige allgemeine Erkenntnisse dargestellt. Darunter beleuchtet Frazier (1988) in Anlehnung an u.a. Cairns et al.

1981, Ehrlich & Rayner 1981, Inhoff 1983, Marslen-Wilson 1975, Marslen-Wilson & Tyler 1980, Zola 1982, dass ein Wort in einem semantisch unerwarteten Kontext eine längere Verarbeitungszeit benötigt als ein Wort in einem semantisch gewöhnlichen Kontext. Frazier deutet jedoch darauf hin, dass es wenige Studien zu semantisch nicht informativen Kontexten gibt. Ein Beispiel für einen solchen Kontext ist: *The girl was very ____.* oder *The ____ was very nice.* Die Substitution verschiedener Wörter führt in solchen Fällen zu unterschiedlichen Verarbeitungszeiten im Rahmen des Verstehensprozesses, und zwar abhängig von der Frequenz und dem Bekanntheitsgrad dieser Wörter. Solche Untersuchungen findet man laut Frazier nur in Bezug auf das Gedächtnis, wo die Annahme herrscht, dass ‚konkrete‘ oder ‚höchst Vorstellbare‘ (*highly imageable*) Einheiten eher abrufbar sind.

Ein weiterer interessanter Gedanke ist, dass unter allen gewöhnlichen lexikalischen Einheiten einer Sprache die *Negatives* oder die *universal Quantifiers* (z. B. all, each, every) am schwierigsten zu verarbeiten sind, weil diese höchste inhärente Komplexität aufweisen. Der Satz *All kids like candy.* ist vielleicht schwieriger zu verstehen als *My kids like candy.* oder *Little kids like candy.* Es herrscht jedoch auch hier kein Konsensus darüber. Was empirisch belegt wurde, ist die Komplexität von *Double Negatives* (z.B. *I denied that John didn't lie.*) (vgl. Fodor & Garrett 1975, Frazier 1988). Was universale Quantifier angeht, können diese dann zu Verstehensschwierigkeiten führen, wenn sie mit anderen Ausdrücken interagieren, wie in dem Beispiel: *Some girl loves every boy.* In der Verarbeitung wird zunächst die Repräsentation eines einzigen *Mädchens* konstruiert. Jedoch muss diese Repräsentation revidiert werden, sobald die Phrase *every boy* auftaucht. Mit Hinblick auf die Relativität der inhärenten semantischen Komplexität beleuchtet Frazier (1988) die übergeordnete Relevanz von Relationen zwischen einem bestimmten Wort und seiner kontextuellen Einbettung auf Satz- und Diskursebene:

Regardless of whether we look at the number of components in a word's dictionary definition (e.g., *die* vs. *kill*), the specificity or generality of the term, the linguistic form of expressions that can convey the same meanings (*did* vs. *did it*) or the 'logical vocabulary' of the language (negatives, universals, quantifiers), it seems to be the relation of an item to the sentence and discourse context that determines its processing complexity, not the complexity of its inherent meaning or form. (Frazier 1988: 214)

Darüber hinaus betont Frazier, dass die theoretische Untersuchung der linguistischen Komplexität nur dann von Bedeutung sein kann, wenn sie durch Studien ergänzt wird, welche die Architektur des Verstehenssystems und das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Subkomponenten des Sprachverarbeitungsprozesses mitberücksichtigt. Somit wird die Wichtigkeit des menschlichen Faktors mit seinen kognitiven Voraussetzungen in der Interaktion mit Sprache und Texten beleuchtet.

Eine andere Perspektive auf den Zusammenhang zwischen kognitiven Voraussetzungen (z.B. Kapazität des Arbeitsgedächtnisses) und Komplexitätsgrad sowie Erkenntnisse über didaktische Implikationen, die aus der Interaktion zwischen komplexer Information und dem kognitiven System eines Individuums entstehen, bietet die *Cognitive Load - Theorie* (CLD). Die CLD nach Sweller (1994, 2006) behandelt Komplexität basierend auf das Konstrukt der *element interactivity* („Interaktivität der Elemente“) (vgl. Sweller 2006: 13). Ein *Element* ist nach Sweller (2006), alles was verstanden oder gelernt werden muss. Wenn die Elemente untereinander interagieren, dann können Sie nur im Rahmen dieser Interaktion verstanden werden, während nicht-interagierende Elemente auch einzeln rezipiert werden können. Die „Interaktivität der Elemente“ (*element interactivity*) kann hoch oder niedrig sein, je nachdem ob die Zahl der interagierenden Elemente hoch oder niedrig ist. Das Niveau der Cognitive Load hängt von dem Niveau der Interaktivität der Elemente ab, was nach Sweller (2006) bedeutet, dass intrinsische Komplexität einer Information, die ein Lerner assimilieren möchte, von dem Niveau der Interaktivität abhängt (vgl. ebd.). Die Interaktivität der Elemente projiziert Sweller auch auf die Aufgaben (tasks), die die Lerner/innen lösen müssen, und zeigt, dass bestimmte Aufgaben einfacher oder komplexer sein können, je nachdem ob sie eine hohe oder eine niedrige Interaktivität der Elemente fordern:

An example of a task that is low in element interactivity is learning the symbols of chemical elements. One can learn that the chemical symbol for copper is Cu without learning the symbol for any other element. In contrast, one cannot learn to balance a chemical equation without simultaneously taking into account all the symbols of that equation. In this case, the element interactivity is high. (Sweller 2006: 14)

Mit diesem illustrativen Beispiel spricht Sweller eine weitere Art von Komplexität an, nämlich die Komplexität der Aufgabe, die auch von Fisher/Frey & Lapp (2012) betont worden ist. Nach Sweller kann das Niveau von Interaktivität der Elemente für jede Aufgabe bestimmt werden, indem man die Zahl der interagierenden Elemente erfasst (vgl. Sweller & Chandler 1994, Tindall-Ford/Chandler & Sweller 1997, zusammenfassend Sweller 2004). Sweller spricht jedoch nicht von einer Komplexität der Aufgabe, sondern von der Komplexität der Interaktivität, die zur Schwierigkeit der Aufgabe führt. Die Interaktivität der Elemente ist in diesem Zusammenhang jedoch mit dem Begriff der Schwierigkeit nicht synonym:

It should be emphasized, that element interactivity, while it affects task difficulty is not synonymous with difficulty. Learning a large number of chemical element symbols is a difficult task. The task is difficult because many elements must be learned. On the current definition, it is not a complex task because the elements do not have to be considered simultaneously. Learning to multiply a denominator is also a difficult task, but for a different reason. The task is difficult because it is complex and that means there are many interacting elements that need to be simultaneously considered. It is a much more complex task than learning the symbols of chemical elements, not because many elements are involved - there are far fewer elements than learning

chemical symbols - but because the relatively fewer elements interact and must be considered simultaneously. (Sweller 2004: 14)

Das Beispiel von Sweller ist aufschlussreich, wenn auf Lesen von Texten übertragen. Innerhalb eines Textes befinden sich zahlreiche Elemente, die auf unterschiedlichen Ebenen (syntaktisch, semantisch, morphologisch) miteinander interagieren. Es wurde schon an einer anderen Stelle angedeutet, dass die Länge eines Textes oder eines Textteils nicht unbedingt definitorisch für die Textkomplexität ist, da die Zahl der Elemente - analog zu der Demonstration von Sweller - für die Textkomplexität nicht entscheidend ist. Viel mehr zählt dabei die Art und Weise, wie die Textelemente (syntaktische, lexikalische, morphologische Einheiten) verknüpft sind, und wie sie miteinander interagieren. Die Interaktivität der Elemente kann man auf semantische Relationen zwischen Propositionen sowie auf Position der syntaktischen Einheiten innerhalb eines Satzes etc. übertragen. Die Simultanität dieser Interaktionen im Verstehensprozess führt dann zu einer subjektiv vom Rezipienten wahrgenommene Textkomplexität.

Parallel zu der Darstellung der Komplexität in Bezug auf die Interaktivität von Elementen nach Sweller (2004) wird im Folgenden ein etwas ähnliches Komplexitäts-Modell von Changizi (2001)¹⁶ eingeführt, das ebenso auf die Textkomplexität und ihre Verarbeitung übertragbar ist. Changizi (2001) definiert folgende Komplexitätskriterien:

- a) *The number of components* (,die Zahl der Komponenten‘). Damit werden Entitäten gemeint, die größere Entitäten formen können und das ist die Voraussetzung für die Komplexität. Die Organisation der kleineren Entitäten in größeren Entitäten kann auch als ,minimale Hierarchie‘ (*minimal hierarchy*) interpretiert werden.
- b) *The number of components of the components* (,die Zahl der Komponenten der Komponenten‘ referiert auf die Komplexität der Komponenten. Das heißt, die Entitäten gelten als komplex, weil sie aus anderen Entitäten bestehen.
- c) *The number of component types* (,die Zahl der Typen von Komponenten‘): Je mehr Typen von Komponenten es gibt, desto komplexer ist die Entität, die sie enthält, und zwar unabhängig von ihrer hierarchischen Organisation.
- d) *The number of possible interactions between the components* (,die Zahl der möglichen Interaktionen zwischen den Komponenten‘, nach Simon 1996). Die Komplexität hinsichtlich dieses Kriteriums ist umso größer, je größer die Komplexität ist, die aus den Punkten (a), (b) und (c) resultiert.

¹⁶ Das Modell von Changizi (2001) bezieht sich auf Kommunikationssysteme und wird von Fenk-Oczlon & Fenk (2008: 44-45) in ihren Beitrag *Complexity trade-offs between subsystems of language* übernommen.

e) *The number of rules determining these interactions* (,die Zahl der Regeln, die diese Interaktionen bestimmen‘, nach Gell-Mann 1995). Je höher die Punkte (a) bis (d) sind, desto höher ist auch die mögliche Zahl an Regeln, welche die Interaktionen kontrollieren.

(vgl. Changizi 2001 in Fenk-Oczlon & Fenk 2008: 44)

Fenk-Oczlon & Fenk (2008) übertragen die Komplexitätskriterien von Changizi (2001) auf das System *human language* und erkennen dabei zwei Strukturierungsmöglichkeiten dieses Systems:

1. Wenn die Sprache als System betrachtet wird, dann lassen sich verschiedene Subsysteme oder verschiedene Beschreibungsebenen des Systems Sprache erkennen: z.B. Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik. Dabei deuten Fenk-Oczlon & Fenk (2008) darauf hin, dass auch in diesem Fall die Struktur dieser Subsysteme¹⁷ nicht deutlich ist und exemplifizieren dies anhand der Semantik, die mit allen anderen Subsystemen der Sprache interferiert.
2. Die zweite Strukturierungsmöglichkeit ist die Übertragung von Changizis Modell durch Fenk-Oczlon & Fenk auf die Satzebene. Diese Möglichkeit interpretieren die Autoren als eine eher technische: Das Komplexitätskriterium (b) aus dem Modell von Changizi (die Zahl der Komponenten der Komponenten) beziehen Fenk-Oczlon & Fenk (2008: 45) auf Phoneme, Silben, Wörter, Satzteile und Sätze.

Fenk-Oczlon & Fenk (2008) betonen die Tatsache, dass keine eins-zu-eins Übertragung des Modells von Changizi auf das System Sprache mit ihren Subsystemen möglich ist.

Komplexitätskriterien können also im Sinne einer Interaktivität der Elemente (Sweller 2004) oder im Sinne einer variablen Zahl an Komponenten definiert werden, die nach bestimmten Regeln interagieren und mehr oder weniger hierarchisch organisiert (Changizi 2001) sind. In beiden Fällen können sie auf die Komplexität der Texte übertragen werden. Der Rezipient spielt in diesem Zusammenhang die Schlüsselrolle, da er die interagierenden, hierarchisch organisierten Elemente des Textes verarbeiten und daraus sinnvolle, kohärente Strukturen bilden muss. Da diese Vorgänge, die bereits dargestellt wurden, an sich sehr komplex sind, könnte man hier auch von einer *prozeduralen Komplexität* im Sinne von Schmied/Haase & Povolná (2007b: 3-5) sprechen. Die prozedurale Komplexität bezieht sich in dem Fall auf den Verarbeitungsprozess und ist der relativen Komplexität untergeordnet. Die relative Komplexität impliziert die Rezipientenperspektive auf die Komplexität des Textes. Jedoch wird diese Perspektive im Rahmen eines aufwendigen Verarbeitungsprozesses gewonnen, den man als *prozedural* komplex bezeichnen kann. Nach Schmied/Haase & Povolná (2007b) ist die

¹⁷ Gemeint ist wahrscheinlich die Trennschärfe der Hierarchie.

prozedurale Komplexität mit *kognitiver Komplexität* gleich zu setzen und von einer *strukturellen Komplexität* zu unterscheiden. Auch im Rahmen der CAF-Triade¹⁸ findet man den Begriff *cognitive complexity* (*difficulty* im Sinne Skehan 2009), der als Komplexität aus der Perspektive des L2-Lernenden definiert wird. Hier lassen sich klare Analogien zu den Dichotomien: absolut-relativ, system-based – user-based ziehen. Die kognitive Komplexität ist relativ und hängt sowohl von subjektiven Faktoren (Sprecher-abhängig) als auch von objektiven Faktoren (Input oder inhärente linguistische Komplexität) ab.

In Bezug auf den strukturellen Aspekt der Komplexität basiert die Erklärung von Schmied/Haase & Povolná (2007b) auf einer Definition von Küppers (1990) aus den Naturwissenschaften. Danach ist Komplexität anhand der Anzahl an Algorithmen messbar, die notwendig sind, um ein Phänomen zu beschreiben (vgl. Schmied/Haase & Povolná 2007b: 3). Diese Definition wird folgendermaßen interpretiert: "(C)omplexity is a measure of randomness within structure" (ebd.). Schmied/Haase & Povolná (2007b) betonen in diesem Zusammenhang, dass solche komplexen Strukturen zwar in der Natur zu finden sind, jedoch nicht in Artefakten. Als Artefakt bezeichnen sie die menschliche Sprache: "Artefacts like natural language are filtered through speakers' brains and therefore determined by the (considerable) complexity of human language competence which offers complexity in the states it can theoretically attain." Die Autoren beleuchten also die Interdependenz zwischen Komplexität und den Verarbeitungsmechanismen der Sprecher/innen und somit auch die Relevanz der sprachlichen Kompetenz, die einen gewissen Grad an Komplexität verarbeiten oder generieren kann. Weiterhin wird diese Definition auf linguistische Phänomene übertragen:

Any model in linguistics accounts for a certain spectrum of phenomena; simple clauses e.g. receive less effort than sentences with subordination etc. It therefore makes sense to subdivide the very general notion of complexity into the broad notions of structural complexity and processing complexity (or cognitive complexity). (Schmied/Haase & Povolná 2007b: 3)

Die strukturelle Komplexität ist auf verschiedenen Ebenen zu lokalisieren: auf phonologischer, lexiko-semantischer und syntaktischer Ebene. Darüber hinaus wird erläutert, dass diese Modularisierung der linguistischen Ebenen der strukturellen Komplexität ihren eigentlichen Ursprung in der neuropsychologischen Realität hat. Somit werden die Grenzen zwischen struktureller und kognitiver (prozeduraler) Komplexität immer unschärfer.

Vor diesem Hintergrund führen Schmied/Haase & Povolná (2007b) ein anderes terminologisches Binom ein: Komplexität und Kohärenz, die innerhalb eines Textes koexistieren, auch wenn sie offensichtlich von einem spannungsgeladenen Verhältnis geprägt sind und selten

¹⁸ Vgl. u.a. Housen & Kuiken 2009: 461.

zusammen behandelt werden: "Complexity and Coherence seem two important terms in linguistics and beyond that do no(t) go together very often, neither in linguistic research nor in teaching" (Schmied/Haase & Povolná 2007b: 1). Die Interdependenz der Begriffe wird eruiert:

Although their relationship is marked by a certain contrast and even tension, they have to be balanced. A 'good' text can be complex if complexity is structured as to satisfy coherence expectations and demands of a reader/listener. (vgl. ebd.)

Diese Darstellung der zum einen kontradiktorischen, zum anderen komplementären Beziehung zwischen Komplexität und Kohärenz kann man in Bezug auf die Unterteilung in relative und absolute bzw. kognitive und strukturelle Komplexität in vielerlei Hinsicht interpretieren. Ein Text kann zum einen absolut komplex sein und jedoch verständlich, wenn er kohärent verfasst wurde. Die Kohärenz kann jedoch nicht nur als eine intrinsische Qualität des Textes interpretiert werden, sondern auch als ein in der Interaktion mit dem Rezipienten entstandenes Phänomen.¹⁹ Der Prozess der Kohärenzbildung weist in dem Fall eine kognitive Komplexität, von der wiederum die relative Komplexität des Textes abhängt. Die Definition der Kohärenz sowie ihre Realisierungsformen werden im folgenden Kapitel erläutert.

1.2. Textkohärenz

In dem vorherigen Kapitel wurde kurz auf das Verhältnis zwischen der Komplexität und der Kohärenz in Bezug auf Texte eingegangen. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass die Kohärenz zum einen eine textinhärente Eigenschaft ist, zum anderen auch ein dynamischer Begriff im Rahmen der Kohärenzbildung und ein kognitiver Prozess. Im Folgenden wird zunächst der Begriff der Textkohärenz als Textqualität definiert und mit dem Begriff der Kohäsion kontrastiert. Daraufhin werden die Kohärenzbildungsprozesse bei der Rezeption im Sinne eines dynamischen Kohärenzbegriffes behandelt. Weiterhin werden Kohärenzrealisierungsmittel aufgelistet und erläutert. Zum Schluss wird der Fokus auf die Konnektoren gelegt.

1.2.1. Kohärenz und Kohäsion

Die Begriffe *Kohärenz* und *Kohäsion*²⁰ lassen sich schwer voneinander trennen²¹, deswegen werden sie an dieser Stelle gemeinsam definiert und miteinander verglichen: "Den inhaltlichen

¹⁹ "Coherence is not static, but dynamic, since it comes into being in the process of human interaction [...]" (Schmied/Haase & Povolná 2007b: 7)

²⁰ *Kohärenz* kommt aus dem Lateinischen *cohaerere* für ‚zusammenhaften‘ und *coherentia* ‚zusammenhängen‘ abgeleitet. Kohäsion beruht auf dem lateinischen *cohesio* für ‚Zusammenhalt‘ (vgl. Krifka 2009: 4).

²¹ "When conceptualizing coherence, a concept which in its complexity is still not understood in the same way in all its aspects by different linguists, it is necessary to consider it first of all with regard to cohesion" (Schmied/Haase & Povolná 2007b: 5).

Zusammenhang im Text nennt man Kohärenz, die Verknüpfung der Sätze mit sprachlichen Mitteln Kohäsion" (Averintseva-Klisch 2013: 2). Sowohl die Kohärenz als auch die Kohäsion zählen nach Beaugrande & Dressler (1981) zu den Textualitätskriterien und sind Bestandteil vieler Textdefinitionen²².

Linke/Nussbaumer & Portmann (1996) ordnen die Kohäsion der *Textoberflächenstruktur* zu, während die Kohärenz der *Texttiefenstruktur* entspricht. Die Textoberflächenstruktur bezieht sich auf das sprachliche Material, während die Tiefenstruktur auf die "erschlossene bzw. zu erschliessende [sic!] konzeptuelle Basis" referiert (vgl. Linke/Nussbaumer & Portmann 1996: 226, zit. nach Bachmann 2002: 86). Die genannte Zuordnung kann auch der folgenden Grafik entnommen werden:

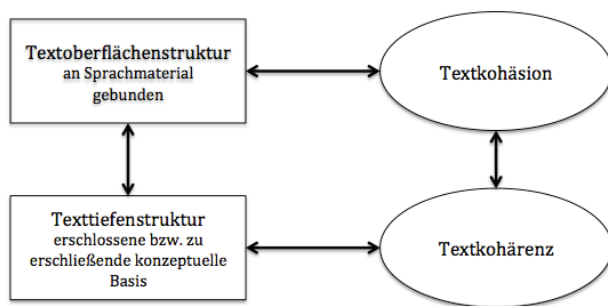


Abbildung 1: Zum Verhältnis von Kohäsion und Kohärenz²³

Ähnlich fasst Averintseva-Klisch (2013) den Unterschied zwischen Kohärenz und Kohäsion zusammen, und zwar als Diskrepanz zwischen dem "semantischen und konzeptuellen Zusammenhang zwischen Teilen des Textes" und dem "Oberflächenzusammenhang zwischen Teilen des Textes, der durch sprachliche Mittel hergestellt wird" (2013: 7). Das Verhältnis zwischen Kohärenz und Kohäsion wird aus der Sicht mehrerer Ansätze beleuchtet.

Nach dem *textgrammatischen Ansatz* erfolgt die Beschreibung der Kohäsionsmittel aus der Perspektive "vom Satz zum Text" (Averintseva-Klisch 2013: 13). Die Kohäsionsmittel, die an der Textoberfläche sichtbar sind, bilden eine Schnittstelle zwischen Grammatik und Text. Die Wirkung dieser Mittel wird aus der Perspektive "vom Text zum Satz" beleuchtet und bezieht sich auf die Kohärenz (vgl. ebd.), d.h. auf die "Sinnkontinuität der zugrundeliegenden Textwelt" (Vater 2001: 38, zit. nach Averintseva-Klisch 2013: 13).

²² Eine Definition von Texten, die sowohl die funktionale Perspektive als auch die der Textualitätskriterien berücksichtigt, ist diese "als kohärente sprachliche Gebilde mit kommunikativer Funktion" (Averintseva-Klisch 2013: 6) zu betrachten.

²³ Vgl. Linke/Nussbaumer & Portmann (1996: 224), zit. nach Bachmann (2002: 86).

Bezüglich der Entstehung von Kohärenz stellt Averintseva-Klisch (2013) den *semantisch-thematischen Ansatz* vor (z.B. van Dijk 1997). Nach diesem Ansatz wird Kohärenz aus der Perspektive *vom Satz zum Text* definiert. Dabei spielt der Begriff der *Proposition*²⁴ als Texteinheit eine wichtige Rolle: "Laut van Dijk ist ein Text kohärent, wenn sich jede der Propositionen seiner Sätze unter eine Makroproposition (in etwa das globale Textthema) subsumieren lässt" (vgl. Averintseva-Klisch 2013: 14f). Um die Definition nach van Dijk zu illustrieren, nutzt die Autorin folgendes Beispiel: "In der Nacht tobte ein Gewitter. Anna hat sich unter der Bettdecke versteckt." Dieser kurze Text ist kohärent, weil man eine Makroproposition formulieren kann, und diese ist nach Averintseva-Klisch: *Auswirkungen des nächtlichen Gewitters*. In Bezug auf größere Texte wird als Beispiel Thomas Mann's Roman *Buddenbrooks* aufgeführt, der durch seinen Untertitel *Verfall einer Familie* das globale Thema zusammenfasst und somit zur Kohärenz beiträgt (vgl. ebd.).

Erwähnenswert in diesem Kontext ist auch der *pragmatisch-funktionale Ansatz*, vertreten u.a. von Hobbs (1985). Dieser referiert auf eine lokalere Auffassung von Kohärenz: "Eine Aufeinanderfolge von Textteilen (meist sind es ebenfalls Sätze bzw. deren Propositionen) ist kohärent, wenn zwischen ihnen eine der (vorher definierten) Kohärenzrelationen besteht." (ebd.) Mit Hinblick auf das schon erwähnte Beispiel ("In der Nacht tobte ein Gewitter. Anna hat sich unter der Bettdecke versteckt.") ist die Kohärenz erfüllt, da zwischen den zwei Sätzen eine kausale Relation vorhanden ist.

Schmied/Haase & Povolná (2007b) gehen auch auf das begriffliche Paar Kohärenz-Kohäsion ein und stellen in Anlehnung an Bublitz (1988) ebenso fest, dass die Kohäsion eine Textqualität ist, während Kohärenz keine textinhärente und invariable Qualität sein kann:

(Coherence) is context-dependent, hearer-/reader-oriented and a matter of interpretation, a matter of permanent negotiation of meaning between participants, since negotiation of meaning is a basic feature of all human communication. (Schmied/Haase & Povolná 2007b: 7)

Schmied/Haase & Povolná betonen, dass Kohärenz im Rahmen der Interaktion zwischen den unterschiedlichen Kommunikationsakteuren entsteht.

Schade/Langer/Rutz & Sichelschmidt (1991) sprechen von einem *intuitiven Kohärenzbegriff*, der allgemein "inhaltliche Erscheinungen [bezeichnet, CCM], die einen Text oder Diskurs von einer unzusammenhängenden Folge von Einzeläußerungen oder Äußerungsteilen unterscheidet" (Schade/Langer/Rutz & Sichelschmidt 1991: 7). Diesem *intuitiven Kohärenzbegriff*

²⁴ Die Proposition wird als Inhalt eines Satzes definiert, der unabhängig von Tempus und der Illokution ist (d.h. davon, ob der Satz eine Frage, Aussage oder Befehl ist) (vgl. Averintseva-Klisch 2013: 14). Als Beispiel werden folgende Sätze gegeben: a. Anna hat sich unter der Bettdecke versteckt. und b. Versteckt sich Anna unter der Bettdecke? Die Sätze a. und b. haben eine gemeinsame Proposition, welche aus dem Prädikat **sich verstecken** mit den Argumenten **Anna** (wer versteckt sich?) und **unter der Decke** (wo versteckt sie sich?) besteht. (vgl. ebd.)

stellen die Autoren die Kohäsion gegenüber, die einen "grammatischen Zusammenhang zwischen den Äußerungen" (ebd.) bezeichnet und auf phonologischen, morphologischen, lexikalischen oder syntaktischen Phänomenen basiert. Somit entspricht die Unterscheidung Kohärenz-Kohäsion dem *inhaltlichen* vs. *formalen* Kriterium (vgl. ebd.). Die Autoren weisen zugleich darauf hin, dass keine Einigkeit über die Definitionen und Abgrenzung der beiden Begriffe herrscht und illustrieren dies mit der Position von Lundquist (1985), der auch die semantischen Mittel zu den Kohäsion realisierenden Faktoren zählt.

Krifka (2009) definiert in Anlehnung an Halliday & Hasan (1976) Kohäsion als Gesamtheit der grammatischen Ausdrucksmittel, die den Zusammenhang von Texten stiften, und die zur Erleichterung der Kohärenzbildung dienen. Kohärenz wird als Zusammenhang der Textteile verstanden, "der sich durch das interpretierende Verstehen des Textes ergibt, das u.a. durch Kohäsionsmittel gefördert wird" (Krifka 2009: 4). Auch hier erkennt man die Tendenz, die Kohäsion auf der grammatikalischen Ebene zu platzieren, während sich Kohärenz auf der inhaltlichen Ebene befindet. Darüber hinaus stellt die Kohäsion ein Instrumentarium an sprachlichen Mitteln dar, das bei Kohärenzbildung eingesetzt wird.

Auf die Interdependenz zwischen Kohärenz und Kohäsion referierend, vertritt Bachmann (2002) eine etwas andere Position, indem er von der Kohärenz als Textqualität spricht und betont, dass diese "nie allein die rezeptionsunabhängige Leistung des Textproduzenten sein" kann (ebd.: 87). Weiterhin fasst Bachmann vier relevante definitorische Perspektiven aus der Kohärenzforschung zusammen:

- Nach Helbig (1990) ist die Kohärenz ein "an der Textoberfläche nachweisbares Phänomen" (ebd.: 88).
- Brinker (1992) fokussiert sich auf die *thematische Textstruktur*, die durch den Rezipienten rekonstruiert werden kann (vgl. ebd.).
- Van Dijk (1980) stellt die Frage nach den Regeln und Bedingungen, die die Rekonstruktion von kohärenten Textstrukturen im Rahmen des Rezeptionsprozesses ermöglichen (vgl. ebd.).
- Linke/ Nussbaumer & Portmann (1996) zählen drei unterschiedliche Aspekte der Kohärenz auf: den *integrativen* Aspekt, den *analytischen* Aspekt und den *derivationalen* Aspekt (vgl. ebd.).

Helbig (1980) postuliert einen *erweiterten Kohärenzbegriff*, und stellt die Frage danach, was Texte "im Innersten zusammenhält"²⁵. Helbig distanziert sich von den Annahmen, dass Kohä-

²⁵ Vgl. Helbig 1990: 158, nach Bachmann 2002: 88.

renz an der Textoberfläche durch sprachliche Mittel realisierbar ist. Sein erweiterter Kohärenzbegriff referiert auf die Existenz mehrerer Ebenen, auf denen kohärenzstiftende Mittel auftauchen können. Diese Ebenen führen zur folgenden Klassifikation der Kohärenz in:

- Textsyntaktische Kohärenz
- Textsemantische Kohärenz
- Textpragmatische Kohärenz

Die *textsyntaktische Kohärenz* ist an der Textoberfläche feststellbar, da sie von den sprachlichen Mitteln der *Textverknüpfung* abhängt. Dazu zählt Helbig die pronominalen Substituten, Konjunktionen und Proformen (Pronominaladverbien, Proadjektiven Proadverbien) sowie sprachliche Mittel der Anaphora (rückwärtsweisende Ausdrücke) und Kataphora (vorwärtsweisende Ausdrücke). (vgl. ebd.: 89)

Die *textsemantische Kohärenz* ist das Resultat aller semantischen Merkmale, die thematisch zusammenhängen. Zu den Realisierungsformen dieser Zusammenhänge zählt die *Referenz*²⁶ (z.B. *Referenzidentität*: ein König - **der** König). Die Textsemantische Kohärenz kann an der Textoberfläche nachweisbar sein. Die Bedeutungszusammenhänge entstehen jedoch jenseits der Textoberfläche auf kognitiver Ebene durch die Interaktion mit den Rezipient/innen. (vgl. ebd.: 89f)

Die *textpragmatische Kohärenz* ist nach Helbig "in den Personen der Kommunikationspartner begründet, schliesst [sic!] gemeinsames Vorwissen und gemeinsame Kommunikationsvoraussetzungen (Präsuppositionen) ein" (Helbig 1990: 162, nach Bachmann 2002: 90). Die Textpragmatische Kohärenz ist in der Texttiefenstruktur zu lokalisieren und wird durch die Rezipient/innen realisiert.

Darüber hinaus betont Helbig (1990) die Hierarchie dieser drei Ebenen der Textkohärenz. Die syntaktische und semantische Kohärenz müssen "textpragmatisch eingebettet sein" (Bachmann 2002: 90), um sich als wirksam zu erweisen.

Die *thematische Textstruktur* nach Brinker (1992) referiert auf die thematischen Bedingungen für die Realisierung der Textkohärenz, und zwar zusätzlich zu den schon erwähnten grammatischen Realisierungsmitteln an der Textoberfläche. Nach Brinker fungiert die textoberflächliche Verknüpfungsstruktur als eine "Trägerstruktur für die semantischen Zusammenhänge des Textes, d.h. sie verweist auf eine andere (,tiefere') Schicht, die wir als 'thematische Textstruktur' bezeichnen" (Brinker 1992: 44, zit. nach Bachmann 2002: 90). Das Thema ist für Brinker der "Kern des Textinhaltes" (ebd.). Auch hier wird betont, dass die Existenz der an der

²⁶ Es geht darum, dass Wörter, Lexeme, Morpheme auf den gleichen Gegenstand (Referenzidentität) oder Aspekte dieses Gegenstands (Teilreferenz) referieren (vgl. Bachmann 2002: 89).

Textoberfläche sichtbaren Mittel wie die Wiederaufnahme für die thematische Entfaltung zwar wichtig sind, jedoch ohne die Berücksichtigung der Rezipientenseite unwirksam bleiben.

In Bezug auf die Bedingungen und Regeln für die kohärente Rekonstruktion der Textstrukturen unterscheidet van Dijk (1980) drei Strukturebenen: Superstrukturen, Makrostrukturen und Mikrostrukturen. *Superstrukturen* schließen die Begriffe Textsorte bzw. Textmuster ein (vgl. Nussbaumer 1991, nach Bachmann 2002: 91). Die Arbeit mit *Makrostrukturen* impliziert neben sprachlichem auch Weltwissen und linguistisches Makrostrukturwissen: Pläne, Typen, Textmusterwissen und Kohärenzprinzipien. Zwei Ebenen der Textkohärenz werden damit gemeint: die textsemantische Ebene (Inhalte, Begriffe) und die textpragmatische (Textmusterwissen, Kohärenzprinzipien) (vgl. van Dijk 1980, zit. nach Bachmann 2002: 91).

Zur Herstellung der Beziehung zwischen Sachverhalten zählt van Dijk folgende Kriterien auf (vgl. Bachmann 2002: 92):

- *Kausalität*: Die kausale Verbindung zweier Sachverhalte basiert auf der Beziehung der Verursachung;
- *Logik, Konzept*: Dieses Kriterium referiert auf ein inneres bzw. sachlogisches Verhältnis zwischen zwei Sachverhalten;
- *Situation*: Wenn die Beziehung nicht kausaler oder logisch-konzeptioneller Art ist, können zwei Sachverhalte dadurch verbunden sein, dass sie sich in derselben möglichen Welt, nämlich in derselben Situation befinden.
- *Disjunktion*: Das disjunktive Kriterium beschreibt einen Zusammenhang, welcher dadurch entsteht, dass zwei Sachverhalte nicht derselben Situation oder derselben möglichen Welt angehören.
- *Rahmen (frames)*: Dieses Kriterium definiert Zusammenhänge, die auf allgemeinem Wissen über die Sachverhalte basieren, das van Dijk (1980) als "konventionelle Information über bestimmte typische Situationen und Geschehnisse"²⁷ definiert. (vgl. ebd.)

Weiterhin werden die zwei Hauptkriterien für die Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Handlungen dargestellt (vgl. Bachmann 2002: 93):

- *Textreferent (discourse referent)*: Damit meint van Dijk (1980) identische Größen, nämlich Personen, Gegenstände oder Themen, die als Referenzpunkt für einen Text fungieren können.

²⁷ Vgl. Van Dijk 1980: 31.

- *Dimensionen (Zeit, Ort, Welt)*: Mit diesem Kriterium wird auf die Definition der Texte als Welten referiert. In dem Zusammenhang, müssen Dimensionen wie Zeit, Ort oder Eigenschaften dieser Welten homogen und antizipierbar sein, was entscheidend für die Kohärenzbildung im Rahmen der Rezeptionsprozesse ist. (vgl. ebd.)

Auch bei van Dijk herrscht wie bei Helbig eine gewisse Hierarchie unter den Kriterien, was bedeutet, dass Kriterien wie Rahmen, Textreferent oder Dimensionen wichtiger für die Herstellung von Kohärenz sind als Kriterien wie Logik.

Zusammenfassend bezeichnet der Begriff der Kohäsion eine an der Textoberfläche anhand sprachlicher Phänomene mit verknüpfender Funktion erkennbare textuelle Eigenschaft. Kohärenz ist der inhaltliche rote Faden eines Textes, der in der Interaktion mit dem Rezipienten auf der Ebene der Tiefenstruktur entsteht. Mitwirkend sind dabei sowohl die individuellen Merkmale der Rezipient/innen und ihr Vorwissen wie auch die textkohäsiven Elemente. Die Textkohärenz lässt sich nach Helbig (1990) unterteilen in *textsyntaktische*, *textsemantische* und *textpragmatische* Kohärenz. Van Dijk (1980) zählt bestimmte Kriterien für die Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten auf: Kausalität, Logik, Konzept, Situation, Disjunktion, Rahmen (frames), Textreferent (discourse referent) und Dimensionen (Zeit, Ort, Welt). Im Folgenden wird der Fokus auf die Kohärenz als dynamisches Phänomen, auf die kohäsiven Realisierungsmittel und die Perspektive der Rezipient/innen gelegt. Weiterhin werden Kohärenzbildungsprozesse skizziert.

1.2.2. Kohärenzbildung

Der Unterschied zwischen dem objektbezogenen (d.h. textbezogenen) und dem prozessbezogenen Aspekt der Kohärenz wird durch folgende Definition von Rickheit (1991) deutlich:

Ausgehend von den objektbezogenen Kohärenzbegriffen der Textlinguistik wird Kohärenz allgemeiner prozeßbezogen [sic!] definiert und als erfolgreiche Interaktion und wechselseitige Regulation von Teilsystemen innerhalb eines übergreifenden offenen Verarbeitungssystems aufgefaßt [sic!]. (Rickheit 1991: 3)

Rickheit (1991) zeigt, dass die Prozesshaftigkeit des Kohärenzbegriffs im Gegensatz zu seiner Objektbezogenheit in direktem Zusammenhang mit dem Verarbeitungssystem steht.

Strohner (2006) und Strube & Hermann (2001) referieren auf folgende semantische Prozesse im Rahmen des Textverstehens: Referenz, Kohärenz (Kohäsion) und Inferenz. Diese auf die semantische Interpretation bezogenen Teilprozesse fasst Strohner durch folgende Fragen zusammen:

Referenz: Worüber wird gesprochen?

Kohärenz: Wie hängt das Gesagte zusammen?

Inferenz: Was ist der Sinn des Gesagten? (vgl. ebd. 2006: 194-196)

Die *Referenzprozesse* beziehen sich auf die Rekonstruktion des vom Textproduzenten intendierten Referenzbereichs "durch Aktivierung mentaler Konzepte in Abhängigkeit von den subsemantischen Verarbeitungsebenen und dem pragmatischen Wissen" (Strohner 2006: 194)²⁸. Strube & Hermann gehen auf die anaphorischen Referenzen ein, definieren diese als "Bezugnahme auf etwas vorher schon erwähntes" (2001: 6).

Die *Inferenzprozesse* werden mit der Suche nach dem Sinn des Gesagten gleichgestellt (vgl. Strohner 2006: 197). Dabei spielt die Verknüpfung des im Text Erwähnten mit dem Weltwissen des Rezipienten eine wichtige Rolle. (vgl. ebd.) Die Inferenzprozesse unterstützen sowohl die Referenz- als auch die Kohärenz-Prozesse. Nach Schnotz (2001: 159) sind Inferenzen "Bestandteil der Kohärenzbildung beim Textverstehen". Die Untersuchung der Inferenz "erfordert eine Theorie über die Struktur mentaler Repräsentationen, eine Theorie über die Prozesse des Zugriffs auf die Gedächtnisinhalte und vor allem valide Untersuchungsmethoden" (Rickheit/Schnotz & Strohner 1985, zit. nach Strohner 2006: 197). Strohner unterscheidet aus kognitiver Perspektive zwei Arten von Inferenzprozessen: *obligatorische* und *optionale*. Obligatorische Inferenzprozesse lösen vor allem Kohärenz und Inferenz-Probleme. Diese sind automatisiert und häufig. Optionale Inferenzprozesse hängen stark mit Weltwissensvorräten zusammen. Zu Ihnen gehören laut Strohner Ergänzungen sprachlicher Aussagen durch Informationen bezüglich Raum, Zeit, Ursache, Wirkung, beteiligte Personen und Objekte (vgl. Strohner 2006: 198). Ein Beispiel für die Relativität der optionalen Inferenz ist der Satz *Fritz schlug den Nagel in die Wand*. Es stellt sich die Frage, ob der Rezipient schlussfolgert, dass dabei ein Hammer benutzt wird.²⁹

Schnotz (2001) unterteilt die Kohärenzbildung in *textgesteuerte* und *lesergesteuerte*. Die textgesteuerte Kohärenzbildung referiert auf die Merkmale des Textes, die dem Leser angesichts seiner "begrenzten kognitiven Verarbeitungskapazität" (Schnotz 2001: 159) entgegenkommen. Dies verarbeitungstechnischen Einschränkungen des Rezipienten führen dazu, dass "sich jeweils

²⁸ Als Beispiel dafür, dass Referenzprozesse oft nur oberflächlich ablaufen, erinnert Strohner an die *Moses-Illusion* (Erickson & Mattson 1981). Die Moses-Illusion erkennt man dann, wenn auf die Frage "Wie viele Tiere jeder Art nahm Moses mit auf die Arche?" mit "**zwei**" geantwortet wird. Dabei wird ignoriert, dass nicht Moses sondern Noah die Tiere auf die Arche nahm. Im Kontext der *Moses-Illusion* erwähnt Strohner den Einfluss des schematischen Weltwissens einerseits und der Kommunikationssituation andererseits.

²⁹ Hier wird auf die Minimalismus-Debatte in den neunziger Jahren referiert, die zu einer Zuspitzung der Diskussion darüber geführt hat, welche optionalen Inferenzen wann gebildet werden. Laut des minimalistischen Ansatzes kommen nur dann Inferenzen zustande, wenn diese naheliegend und automatisch aktiviert werden. Optionale Inferenzen werden nur bei besonderen Verstehensinteressen gebildet (vgl. Strohner 2006, McKoon & Ratcliff 1992).

nur Teile der Information auf den verschiedenen Repräsentationsebenen im Fokus der Aufmerksamkeit und Konzentration befinden" (ebd.). Deswegen sind textbezogene Steuerungssignale notwendig. Diese werden anhand der Topic-Angaben von Schnotz (2001) illustriert. Eine bestimmte Topic-Angabe wird von dem Leser identifiziert und mit dem bisherigen Fokus verglichen. Der Text liefert ebenso Signale darüber, "ob ein Topic-Wechsel stattgefunden hat, ob eine kleine oder große Fokus-Verschiebung notwendig ist, wo der neue Topic zu suchen ist und anhand welcher Merkmale dieser identifiziert werden kann" (2001: 160).

Die *lesergesteuerte* Kohärenzbildung bezieht sich nach Schnotz (2001) auf die verschiedenen Verarbeitungsstrategien, die vom Leser entsprechend ihrer Intentionen eingesetzt werden. Nach van Dijk & Kintsch (1983) sind die Verarbeitungsstrategien "mentale Programme, die die Abfolge und Gewichtung der einzelnen Verarbeitungs-Prozesse beeinflussen, um den Erwerb, das Einprägen sowie den Abruf und die Anwendung von Wissen zu verbessern" (Schnotz 2001: 160). Die Verarbeitungsstrategien unterteilt Schnotz (2001) in *Mikro- und Makrostrategien*. Mikrostrategien referieren auf das Verstehen von aufeinanderfolgenden Textteilen und deren semantische Verknüpfung. Makrostrategien dagegen richten sich auf das Herauskrystallisieren eines Hauptthemas des Textes. Makrostrategien werden später erworben als die Mikrostrategien (vgl. ebd.). Die Verarbeitung auf Mikro- und Makroebene entspricht einer weiteren begrifflichen Differenzierung, und zwar der Dichotomie *lokale* vs. *globale* Kohärenzbildung. Schnotz (2006) definiert und kontrastiert die lokalen und globalen Kohärenzbildungsprozesse wie folgt:

Bei der lokalen Kohärenzbildung werden semantische Zusammenhänge zwischen den unmittelbar aufeinander folgenden Sätzen, bei der globalen Kohärenzbildung werden semantische Zusammenhänge zwischen größeren Textabschnitten hergestellt. (Schnotz 2006: 228)

Schnotz betont dabei die Wichtigkeit beider Arten von Kohärenzbildung und illustriert die Tatsache, dass ein Text lokal kohärent wirken kann, ohne dass er auch globale Kohärenz aufweist, vor allem wenn kein übergeordnetes Thema in dem Text erkennbar ist. Hinsichtlich der Existenz mindestens eines einheitlichen Themas als Voraussetzung für die Kohärenzbildung betont Schnotz (2006), dass vor allem in komplexen Texten mehrere thematische Ebenen vorhanden sein können. In solchen Fällen finden die Kohärenzbildungsprozesse auf allen diesen Ebenen statt. Im nächsten Abschnitt werden die lokalen und globalen Kohärenzbildungsprozesse ausführlich erläutert.

1.2.2.1. Globale Kohärenzbildung

Schnotz (2006) hat die Unterteilung in lokale und globale Kohärenzbildung erläutert und dabei die Relevanz beider Prozesse beim Verstehen eines Textes betont. Während bei der lokalen

Kohärenzbildung semantische Zusammenhänge zwischen unmittelbar aufeinanderfolgenden Sätzen hergestellt werden, handelt es sich im Falle der globalen Kohärenzbildung um die Herstellung von semantischen Zusammenhängen zwischen größeren Textabschnitten (vgl. Schnotz 2006: 228). Folgende Realisierungsmittel der globalen Kohärenzbildung werden kurz erläutert: *Textthema und die thematische Entfaltung, Sequenzierung und Themenwechsel, rhetorische Relationen und Signale*.

Thema und thematische Entfaltung

Das Textthema erläutert van Dijk (1980) im Rahmen seines *Makro- und Superstrukturkonzepts*³⁰. Dieses orientiert sich laut Brinker (2005) an der Generativen Transformationsgrammatik mit ihrer Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur³¹. Die semantische Texttiefenstruktur oder Makrostruktur ist, so Brinker "die globale Bedeutung des Textes", die durch Verfahren der *paraphrasierenden Reduktion* gewonnen wird (2005: 52). Dieses findet folgendermaßen statt: Aus den Propositionen des Oberflächentextes (d.h. des konkreten Textes) werden Makropropositionen abgeleitet, indem bestimmte Operationen durchgeführt werden, die van Dijk *Makroregeln* nennt (vgl. ebd.). Diese sind vor allem: *Auslassen*, *Verallgemeinern* und *Konstruieren*. *Ausgelassen* werden alle Propositionen, die dem Rezipienten bei der Interpretation der folgenden Proposition nicht mehr nützlich sind. *Verallgemeinern* besteht darin, dass Propositionssequenzen, die Konzepte enthalten, welche zu einem gemeinsamen *Superkonzept* gehören, durch eine Proposition mit diesem Superkonzept ersetzt werden. *Konstruieren* wird wie folgt definiert: "Jede Propositionssequenz, die normale Voraussetzungen, Komponenten, Folgen, Eigenschaften u.ä. [sic!] eines globaleren Sachverhalts bezeichnet, wird durch eine Proposition ersetzt, die diesen globalen Sachverhalt bezeichnet." (van Dijk 1980: 183-184, in Brinker 2005: 52). Durch die Anwendung der hier eruierten *Makroregeln* entsteht eine Zusammenfassung, die Brinker als "direkte Verbalisierung der Makrostruktur" (2005: 53) bezeichnet. Diese sowie die Anwendungsart der Makroregeln sind höchst individuell. Laut van Dijk hängen sie vom Kontext und vom Rezipienten mit seiner kognitiven Einstellung ab (vgl. ebd.).

Das *Textthema* ist laut van Dijk "eine Makroproposition auf einem bestimmten Abstraktionsniveau"³². Es muss nicht explizit im Text genannt werden. Wenn dies jedoch getan wird, spricht van Dijk (1980) vom *Themawort* oder vom *Themasatz*. (vgl. ebd.) Empirisch versucht van Dijk

³⁰ Vgl. Abschnitt 1.2.1. Kohärenz und Kohäsion.

³¹ Vgl. Dressler 1973, van Dijk 1972, 1977, 1980, Agricola 1977, 1979 u.a. zusammenfassend Brinker 2005.

³² Van Dijk 1980: 50, in Brinker 2005: 53.

die Rolle der Makrostruktur, die laut ihm *kognitive Realität* besitzt, im Rahmen des Verstehensprozesses zu demonstrieren. Diese bleibt jedoch umstritten.

Weiterhin definiert Brinker (2005) das Textthema als *Kern des Textinhalts*. Den Begriff Textinhalt erläutert der Autor als „Gedankengang eines Textes [, der sich auf, CCM] einen oder mehrere Gegenstände (d.h. Personen, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw.)“ bezieht.³³ Brinker deutet darauf hin, dass das Thema als Inhaltskern entweder in einem Textsegment³⁴ realisiert ist, oder durch zusammenfassende Paraphrasen aus dem Textinhalt abstrahiert werden muss (2005: 56). Das Textthema, so Brinker, ist die "größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts" (ebd.). Die Textreduktion auf Basis von den Makroregeln nach van Dijk durchzuführen hält Brinker für nicht angemessen. Der Grund dafür ist zum einen die Kritik, auf welche die Makrooperationen gestoßen sind, zum anderen aber die Tatsache, dass die Bestimmung eines Themas laut Brinker primär interpretativ und deswegen schwer durch automatisierte Prozeduren zu ermitteln ist. Viel mehr hängt die Ermittlung des Textthemas von der Perspektive des Rezipienten und von seinem Gesamtverständnis des Textes ab (vgl. ebd.). Trotz der Schwierigkeit einer verallgemeinernden Operationalisierung der Themenbestimmung erwähnt Brinker die *Wiederaufnahme* als Prinzip, wonach sich der Leser bei dem Abstrahieren eines Textthemas orientieren kann. Das Wiederaufnahmeprinzip wird in Abschnitt 1.2.2.2.1. Wiederaufnahme detailliert erläutert.

Meistens lassen sich in Texten mehrere Themen identifizieren. Laut Brinker werden diese gemäß einer Themenhierarchie in *Hauptthema* und *Nebenthemen* unterteilt. Zwei Prinzipien sind dabei festzuhalten: das *Ableitbarkeitsprinzip* und das *Kompatibilitätsprinzip*. Laut des Ableitbarkeitsprinzips gilt das Thema als *Hauptthema*, woraus sich nach dem Verständnis der Rezipient/innen am überzeugendsten andere Themen ableiten lassen. (vgl. Brinker 2005: 57) Das Kompatibilitätsprinzip basiert auf der Voraussetzung einer gegenseitigen Abhängigkeit von Thema und kommunikativer Funktion des Textes³⁵. Das Hauptthema eines Textes ist danach das Thema, das mit der kommunikativen Textfunktion am meisten harmoniert (vgl. ebd.).

Ein weiterer im Zusammenhang mit dem Ableitbarkeitsprinzip stehender relevanter Begriff ist die *thematische Entfaltung*. Diese wird folgendermaßen definiert:

Die Entfaltung des Themas zum Gesamthalt des Textes kann als Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantisch definierter Kategorien beschrieben werden, welche die internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.)

³³ Vgl. Brinker 2005: 56.

³⁴ Z.B. in dem Titel eines Texts.

³⁵ Das Verhältnis zwischen Thema und kommunikativer Textfunktion wird mit der Beziehung zwischen dem illokutiven und dem propositionalen Akt in der Sprechakttheorie verglichen (vgl. Brinker 2005: 57).

ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) angeben (z.B. Spezifizierung, Begründung usw.). (Brinker 2005: 61, in Anlehnung an Brinker 1971, 1979)

Hiermit skizziert Brinker die Themenentfaltung als Verknüpfung von logisch-semanticen Kategorien, die Textinhalte und somit Teilthemen intern aufeinander beziehen und zugleich mit dem Hauptthema verbinden. Die thematische Entfaltung eines Textes kann nach Brinker (2005) in zwei Schritten analysiert werden:

1. Der erste Schritt besteht aus der Ermittlung und knapper Formulierung³⁶ des inhaltlichen Beitrags, den die einzelnen Propositionen zum einen und die propositionalen Komplexe zum anderen zum gesamten Textinhalt leisten.
2. Im zweiten Schritt werden die semantisch-logischen Relationen der im ersten Schritt ermittelten Textinhalte bzw. Teilthemen zu einem Textthema zusammengefasst und kategorial bezeichnet (vgl. Brinker 2005: 61-62).

Darüber hinaus werden unterschiedliche Formen der thematischen Entfaltung genannt:

1. *Die deskriptive Themenentfaltung*: Ein Thema wird in seinen Teilthemen dargestellt und im Raum und Zeit eingeordnet. Die wichtigsten Kategorien hierzu sind: *Spezifizierung*, d.h. Aufgliederung, und *Situierung*, d.h. Einordnung (vgl. Brinker 2005: 65). Hierzu zählt Brinker mehrere Beispiele auf, die folgenden thematischen Ausprägungen entsprechen:

- a) "Das Thema bezeichnet einen einmaligen Vorgang, ein historisches Ereignis."³⁷
- b) "Das Thema bezeichnet einen als regelhaft (generalisierbar, wiederholbar) dargestellten Vorgang."³⁸
- c) "Das Thema bezeichnet ein Lebewesen oder einen Gegenstand."³⁹ (Brinker 2005: 65-68)

2. *Die narrative Themenentfaltung* ist für Erzählungen typisch. Um ihre Struktur zu erklären, stützt sich Brinker (2005) auf das Modell von Labov & Waletzky (1967, 1973), die das Erzählen als "verbale Technik der Erfahrungsrekapitulation" und als "Technik der Konstruktion narrativer Einheiten" bezeichnen. Die zwei Autoren gliedern eine Erzählung nach thematischen Kategorien in linearer Abfolge:

³⁶ Dies geschieht nach Brinker (2005) in Form einer nominalen Wortgruppe oder eines Aussagesatzes.

³⁷ Die deskriptive Themenentfaltung ist für die informativen Textsorten typisch, z.B. für Nachricht und Bericht.

³⁸ Charakteristisch für diese thematische Ausprägung sind Textsorten mit einer instruktiven Funktion wie Bedienungsanleitungen, Gebrauchsanweisungen, Arbeitsbeschreibungen oder auch andere deskriptive Texte wie wissenschaftliche Arbeiten, Hand- und Lehrbücher. Typische sprachliche Charakteristika sind in diesem Fall die Dominanz von Handlungsverben (z.B. aufsetzen, schlagen, anfertigen etc.) und der Infinitiv im absolutem Gebrauch (z.B. kaufen, aufsetzen, schlagen, anfertigen etc.) (vgl. Brinker 2005: 67)

³⁹ Diese thematische Ausprägung der deskriptiven Themenentfaltung charakterisiert z.B. Lexikoneinträge und ist sprachlich betrachtet von einer starken Wiederaufnahmestruktur geprägt. Die Themen-Entfaltung vollzieht sich meistens nach der Teil-Ganzes- oder Enthaltenseins-Relation. (vgl. Brinker 2005: 68)

- a) *Orientierung*, d.h. Angabe zu Ort, Zeit, handelnden Personen etc.
- b) *Komplikation*, d.h. Darstellung eines ungewöhnlichen Ereignisses
- c) *Evaluation*, Bewertungen, emotionale Einschätzungen und Stellungnahmen des Erzählers zu den erzählten Ereignissen
- d) *Resolution*, d.h. Auflösung der Komplikation in positiver oder negativer Hinsicht
- e) *Coda*, d.h. fakultative Stellungnahme des Erzählers vom Erzählzeitpunkt aus⁴⁰

3. Die *explikative Themenentfaltung* basiert nach dem Modell von Hempel & Oppenheim (1948)⁴¹ auf der Existenz eines *Explanandum*, das heißt auf einem zu erklärenden Sachverhalt und einem *Explanans*, nämlich dem Erklärenden. Ein Sachverhalt wird dadurch erklärt, dass er aus dem Explanans logisch abgeleitet wird. Das letztere besteht wiederum aus zwei Teilen: den Anfangs- oder Randbedingungen und den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten. Das Thema eines explikativen Textes ist laut Brinker durch das Explanandum dargestellt. Dieses Schema ist in den Texten nicht immer realisiert und nicht immer vollständig. Nach Brinker handelt es sich jedoch immer um einen explikativen Text, wenn das Explanandum in der Einleitung des Textes eingeführt wird, und das Explanans erkennbar ist (vgl. Brinker 2005: 75-76).

4. Die *argumentative Themenentfaltung* wird von Brinker (2005) durch Rückgriff auf das Argumentationsmodell von St. Toulmin (1958)⁴² erklärt, das für den Bereich des praktischen Argumentierens entwickelt wurde. Die Struktur einer Argumentation wird nach Toulmin (1958) durch folgende relationale logisch-semantische Kategorien realisiert:

Der Emittent begründet eine (strittige) Behauptung bzw. These (‘claim’; Konklusion), die das Textthema repräsentiert, durch Argumente (‘data’). Daß [sic!] die angeführten Daten (Tatsachen) überhaupt Argumente für die These sein können, daß [sic!] also der Schritt von Daten (D) zur Konklusion (C) vollzogen werden kann wird durch eine Schlußregel [sic!] (‘warrant’) gerechtfertigt. Diese Schlußregel (sic) ist eine allgemeine hypothetische Aussage, die die Form hat ‚Wenn D, dann C‘ - oder expliziter ‚Wenn die Daten x, y, z gegeben sind, dann kann man annehmen, daß [sic!] C‘. Die Zulässigkeit der Schlußregel [sic!] erweist der Emittent durch eine ‚Stützung‘ (‘backing‘). (Brinker 2005: 80)

Dabei handelt es sich laut Brinker um Aussagen, die inhaltliche Standards des betroffenen Argumentationsbereichs darstellen: Diese können Verweise auf Gesetze, Normen, Regeln des Verhaltens und Geltens, etc sein. Weiterhin führt Brinker den toulminischen Begriff *qualifier* ein, d.h. ein *Modeloperator*, der den Wahrscheinlichkeits- oder Geltungsgrad einer These angibt: z.B. wahrscheinlich, vielleicht vermutlich etc. (vgl. ebd.). *Rebutal* wiederum bedeutet Ausnahmebedingung und bezeichnet die Umstände, wodurch die Gültigkeit der Schlussregel

⁴⁰ Vgl. Brinker 2005: 70.

⁴¹ Es handelt sich um das H-O-Schema (vgl. Stegmüller 1974, zit. nach Brinker 2005: 75).

⁴² Deutsche Übersetzung im Jahr 1975.

eingeschränkt ist (vgl. ebd.). Folgendes Schema stellt zusammenfassend das Modell von Toulmin (1958) dar:

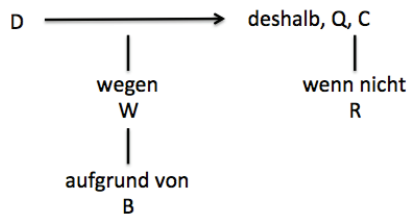


Abbildung 2: Das toulmin'sche Schema⁴³

Das toulmin'sche Schema exemplifiziert Brinker (2005) anhand folgenden Beispiels:

These/ Konklusion (C):

Hans ist Deutscher Staatsbürger.

Datum/Argument (D):

Hans wurde in Deutschland geboren.

Schlussregel (W):

Wenn jemand in Deutschland geboren wurde, dann ist er in der Regel deutscher Staatsbürger.

Stützung der Schlussregel (B):

aufgrund der folgenden Gesetze...

Modaloperator (Q):

vermutlich

Ausnahmebedingung (R):

z.B. beide Elternteile waren Ausländer.

(Brinker 2005: 81)

Das Beispiel illustriert die Schlüsselposition der These und der Argumente für den argumentativen Text, während die Schlussregel und die Stützung nicht immer explizit formuliert werden. Oft sind sie implizit mitzudenken. In unterschiedlichen Texten sind variable Hierarchien der Argumente zu finden (vgl. ebd.).

Sequenzierung und Themenwechsel

Ein anderer relevanter Aspekt für die globale Textkohärenz ist die sogenannte *Sequenzierung*, nämlich die Abfolge der Teilthemen. Christmann (2008) referiert in Anlehnung an Posner & Strike 1976 und Schnotz 1993 auf folgende unterschiedliche Sequenzierungsvarianten: *realitätsorientiert*, *gebrauchsorientiert*, *konzeptorientiert*, *forschungsorientiert* und *lernorientiert*. Diese Sequenzierungsmöglichkeiten sind jedoch nicht trennscharf, sondern überlappen

⁴³ Toulmin 1975: 101.

sich. Ein übergeordnetes Sequenzierungsprinzip ist nach Christmann (1989, 2008) ein *hierarchisch-sequenzieller Textaufbau*⁴⁴. Laut dieses Prinzips beschreibt man einen Sachverhalt zuerst auf einem hohen Abstraktionsniveau und erst dann wird schrittweise auf detailliertere Darstellungsebenen eingegangen.

Christmann (1989, 2008) betont die empirisch belegte Wirkung bei unterschiedlichen Umsetzungsvarianten des *hierarchisch-sequenziellen* Aufbauprinzips auf die Verstehensleistungen der Rezipient/innen. So führt "eine Sequenzierung, die ein kontinuierliches Abstraktionsgefälle sowohl zwischen als auch innerhalb von Abschnitten aufwies, bei langen Texten zu einem signifikant besseren Behalten als andere Sequenzierungsvarianten" (Christmann 2008: 7). Eine weitere Umsetzung desselben Prinzips ist die *elaborierte Sequenzierung* nach Reigeluth (1983). Danach behandelt man ein Thema möglichst lange auf einer Darstellungsebene, bevor man auf eine spezifischere Darstellungsebene übergeht (vgl. ebd.). Das Ziel dabei ist thematische Kontinuität innerhalb des Textes zu erreichen, indem auf einer bestimmten Darstellungsebene das Thema und der Detaillierungsgrad konstant bleiben (vgl. ebd.). Laut Schnotz (1993) führen *thematisch kontinuierliche Texte* zu einem tieferen Verständnis und wirken kohärenter aus der Perspektive der Inferenzenbildung als *thematisch diskontinuierliche Texte* (vgl. ebd.)⁴⁵.

Ein Text kann an manchen Stellen thematisch kontinuierlich und an manchen thematisch diskontinuierlich sein, je nachdem, auf welchen Ebenen der Themenwechsel stattfindet (vgl. ebd.). Schnotz erläutert, dass die Härte des Themenwechsels bei den mentalen Suchprozessen im Rahmen des Textverstehens eine wichtige Rolle spielt. Multiple thematische Ebenen signalisieren eine hohe Textkomplexität und somit auch einen komplexeren Kohärenzbildungsprozess, da dieser auf allen diesen Ebenen stattfinden soll.

Da die thematische Zugehörigkeit eines Textes oder Textabschnittes sowie die Art des Themenwechsels sowohl zu der lokalen als auch zu der globalen Kohärenzbildung beitragen, werden diese im Abschnitt zur lokalen Kohärenz (*1.2.2.2. Lokale Kohärenzbildung und ihre Realisierungsmittel*) weiter behandelt und vertieft, vor allem in Verbindung mit den Wiederaufnahmerelationen und unter Berücksichtigung der thematischen Progression nach dem *Thema-Rhema-Konzept*.

⁴⁴ Das übergeordnete Prinzip für den hierarchisch-sequenziellen Textaufbau findet man sowohl in den älteren instruktionspsychologischen als auch in den neueren kognitionspsychologischen Theorien (vgl. Christmann 2008: 7).

⁴⁵ Christmann hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Verstehensvoraussetzungen der Rezipient/innen bei der Sequenzierung immer zu berücksichtigen sind (2008: 8).

Rhetorische Relationen und Signale

Laut Christmann (2008) bauen die Rezipienten eine kohärente Textrepräsentation auf, indem sie textuelle Hinweise wahrnehmen, wie einzelne Teilthemen aufeinander zu beziehen sind (vgl. Christmann 2008: 6).

Während kohäsive Verknüpfungsmittel wie die Wiederaufnahme und die Kohärenzrelationen zu der lokalen Kohärenzbildung beitragen, spielen bei der globalen Kohärenzherstellung vor allem die *rhetorischen Relationen* sowie *Signale* und die Abfolge von Inhaltsthemen eine ausschlaggebende Rolle.

Die rhetorischen Relationen sind laut Christmann (2008) "semantische Relationen, mit denen Teilthemen eines Textes auf globaler Ebene verknüpft werden" (vgl. ebd.). Nach Meyer (1985, 2003) existieren fünf Typen rhetorischer Relationen: *Problem/Problemlösung*, *Ursache/Folge* bzw. *Wirkung/Effekt*, *Vergleich* (Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Textgegenständen), *Gruppierung*, *Beschreibung*. (vgl. ebd.)

Die rhetorischen Relationen werden durch Signalwörter an der Textoberfläche markiert. Als Beispiel indiziert Christmann die Signalwörter für die Relation Verursachung: weil, deshalb, führt zu, Konsequenz aus etc. Eine Funktion dieser Wörter besteht darin, den Rezipient/innen auf die zugrundeliegende thematische Textstruktur aufmerksam zu machen. Das Erkennen dieser thematischen Strukturen durch den Leser hat eine positive Wirkung auf das Behalten und auf die Verstehenstiefe, wie es auch empirisch von Loman & Mayer (1983) belegt worden ist (vgl. Christmann 2014: 6, in Anlehnung an Meyer 2003).

Die Signale werden als "Hinweise an der Sprachoberfläche" definiert, welche "die zentralen Themen des Textes zu deren Interrelationen hervorheben, ohne dass weitere semantische Inhalte hinzugefügt werden" (Meyer 2003, in Christmann 2008: 6). Zu den Signalen werden folgende aufgezählt: Titel, Untertitel, Kapitelüberschriften und -unterüberschriften, Wiederholungen von Inhaltsaspekten in Form von zusammenfassenden Aussagen und emphatischer Wiederholung, Kapitelüberblicke sowie Kapiteleinleitungen, Funktionsindikatoren (Hinweiswörter wie *somit*, Hinweisphrasen wie *zusammenfassend lässt sich festhalten...*), Relevanzindikatoren (*Hervorzuheben ist...*), numerische Aufzählungen von zentralen Gedanken und Argumenten, typografische Hinweise (Unterstreichungen, Kursivdruck etc.) (vgl. Lorch 1989, nach Christmann 2008: 6).

Christmann betont, dass Texte, deren Themen und Interrelationen durch Signale markiert sind, als "hierarchisch organisierte Themengefüge enkodiert und repräsentiert sind", während Texte ohne Signale als "Liste unverbundener Gedankeneinheiten enkodiert" werden (Christmann 2008: 7, in Anlehnung an Lorch 1995, Sanchez/Lorch & Lorch 2001). Signalreiche Texte

werden mittels Abrufung der hierarchischen Topik-Struktur wiedergegeben. Dagegen findet die Wiedergabe signalarmer Texte eher durch die serielle Abrufung thematischer Einheiten statt (vgl. ebd.). Christmann deutet auf den empirisch belegten verarbeitungserleichternden Effekt der Signale für die folgenden Komponenten des Verarbeitungsprozesses hin: Aufmerksamkeit, Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen, Inferenzbildung, selektive Informationssuche und Wiedergabe.

Weiterhin lassen sich positive Effekte der Signale auf den Verstehensprozess erkennen, wenn "der Text ineinander verwobene Themen aufweist, hinreichend komplex ist und die Übergänge zwischen den Teilthemen explizit gemacht werden" (Lorch & Lorch 1996, Sanchez/Lorch & Lorch 2001, zit. nach Christmann 2008: 7). Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Erkennen von Themenkomplexen, ihren Zusammenhängen und Übergängen mittels Signalwörtern wichtig für die Herstellung von globaler Textkohärenz ist. Von den Signalwörtern profitieren darüber hinaus vor allem Leser/innen, die ein geringeres Vorwissen aufweisen, da sie mittels eines verbesserten Verständnisses der Textstruktur das mangelnde Vorwissen kompensieren können (vgl. Xianyou 2004, zit. nach Christmann 2008). Ebenso haben Signale eine stärkere positive Wirkung auf die Verstehensleistung von Rezipient/innen mit einem geringeren Interesse als im Falle von Personen mit einem großen Interesse (vgl. Meyer 2003, zit. nach Christmann 2008).

1.2.2.2. Lokale Kohärenzbildung und ihre Realisierungsmittel

Lokale Kohärenz wird laut Christmann (2008) dann realisiert, wenn kohärenzrealisierende Mittel aufeinander folgende Sätze verknüpfen und nicht ganze Textteile. Zu der Bildung von lokaler Kohärenz tragen bestimmte Formen bei. Darunter zählt Christmann (2008) die *Korreferenz* und die *Kohärenzrelationen*.

Die Korreferenz wird als einfachste Form bezeichnet, die in Texten als Hinweis fungiert, wie Verknüpfungen zwischen Propositionen realisiert werden können (vgl. Christmann 2008: 4). Brinker (2005: 27) benutzt für die Korreferenz den Begriff *Wiederaufnahme*, *Referenzidentität* oder *Bezeichnungsgleichheit*. Im Folgenden wird die brinkersche Terminologie für die Korreferenz verwendet.

1.2.2.2.1. Wiederaufnahme

Die *Wiederaufnahme* (*Rekurrenz*) unterteilt Brinker in *explizite* und *implizite Wiederaufnahme*. Diese zwei Realisierungsformen der lokalen Kohärenz werden in separaten Abschnitten erläutert.

1.2.2.2.1.1. Explizite Wiederaufnahme

"Die explizite Wiederaufnahme besteht in der Referenzidentität (Bezeichnungsgleichheit) bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes" (Brinker 2005: 27). Danach besagt die *Korreferenz* oder die *Referenzidentität*, dass sich der wiederaufgenommene Ausdruck und der wiederaufnehmende Ausdruck auf das gleiche *außersprachliche Objekt* beziehen (vgl. ebd.). Die außersprachlichen Objekte werden als *Referenzträger* bezeichnet und können "Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw." sein (ebd.)⁴⁶.

Averintseva-Klisch (2013) spricht in diesem Fall über *referenzielle Kohärenz* und erklärt diese Anhand der Definition für Referenz, die mit Brinkers Definition für Korreferenz deckungsgleich ist. Die Referenz eines sprachlichen Ausdrucks ist die Bezugnahme auf außersprachliche Entitäten, die mit diesem Ausdruck erfolgt (vgl. Averintseva-Klisch 2014: 30)⁴⁷. Diese Entitäten werden hier als *Referenten* bezeichnet, während Brinker sie *Referenzträger* nennt. Darüber hinaus deutet Averintseva-Klisch auf das in der neueren Literatur etablierte *Text-Welt-Modell* (TWM) hin⁴⁸, in dem die referenzielle Kohärenz ebenso gelten muss. In diesem Fall besteht die Referenz nicht zwischen einem Ausdruck und einem Weltobjekt, sondern einem Referenten im TWM. Der Referent aus einem Text wird als *Diskursreferent*⁴⁹ (*DR*) bezeichnet. Krifka (2009) definiert DR in Anlehnung an Karttunen (1969b) als "konzeptuelle Entitäten, die Personen oder Dinge in der beschriebenen Welt repräsentieren" (Krifka 2009: 7). Danach werden die DR typischerweise durch indefinite Nominalphrasen (NP) oder Namen eingeführt,

⁴⁶ Hier ist eins der von Brinker aufgeführten Beispiele für explizite Wiederaufnahme (Korreferenz). Die Fett- und Kursiv-Markierungen entsprechen dem Originalzitat und betonen den wiederaufgenommenen Ausdruck (fett) und die wiederaufnehmenden Ausdrücke (kursiv): "**Ein Mann** war zu Rad unterwegs und wollte einen Berg steigen; *er* sah ein Anwesen liegen und stellte dort ein. *Der Mann* hieß Oberstelehn und hielt von sich nicht mehr viel; *er* konnte auch mit seinem Namen nicht Staat machen, der die Amtsstuben verdroß..." (aus: G. Gaiser, Eine Stimme hebt an. Roman. 1950 - Textanfang, zit. nach Brinker 2005: 28).

⁴⁷ Gottlob Frege und Peter Strawson, Sprachphilosophen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts, waren Vertreter des älteren *semantischen Referenzansatzes*: Danach ist "Referenz eine semantische Eigenschaft eines Ausdrucks: So wie ein Ausdruck eine bestimmte Bedeutung hat, hat er auch eine bestimmte Referenz, wobei Referenz die Bezeichnung für die Beziehung zwischen einem Ausdruck und Entitäten in der Welt ist (...)" (Averintseva-Klisch 2013: 30, in Anlehnung an die Zusammenfassung semantischer Referenzansätze von Abbott 2010)

⁴⁸ Vgl. de Beaugrande & Dressler (1981), Schwarz (2000), zusammenfassend: Keller (2003)

⁴⁹ Der Begriff des Diskursreferenten wurde von Karttunen (1969b) eingeführt.

von denen der Sprecher (Autor) annimmt, dass sie dem Hörer (Leser) bekannt sind. Diese werden durch Pronomen oder definite NP aufgegriffen (vgl. ebd.). Dabei wird betont, dass es sich im Falle der DR nicht unbedingt um Personen und Dinge aus der beschriebenen Welt handeln muss, sondern auch um *gedachte Entitäten*. Diese werden als *Konzepte* bezeichnet und durch das folgende Beispiel illustriert:

"Kein Kind [Hervorhebungen im Original] hat so viel Angst vor dem Bären, dass es [Hervorhebungen im Original] sich nicht in den Wald traut." (ebd.)

In Anlehnung an Kamp (1981)⁵⁰ spricht Krifka (2009) von einer *Lebensspanne* (*life span*) des DR, die auf den Bereich im Text referiert, im Rahmen dessen ein DR wiederaufgenommen wird.

Weiterhin wird Brinkers Terminus *Referenzträger* benutzt, da er etwas deskriptiver und genauer als *Referent* und zugleich allgemeiner als *DR* ist.

Anhand einiger Beispiele zeigt Brinker (2005), dass ein durch ein Substantiv ausgedrückter Referenzträger auf mehrfacher Weise wiederaufgenommen werden kann: durch Wiederholung (Repetition) desselben Substantivs, durch eins oder mehrere andere Substantive oder substantivische Wortgruppen oder durch ein bestimmtes Personalpronomen. (vgl. Brinker 2005: 29)

Die referenzidentischen Verknüpfungen können entweder in dem Sprachsystem oder in der Sprachverwendung verankert sein. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige Beispiele dargestellt:

Beispiel 1: "Eines der ekelhaftesten Verbrechen wird dem **47jährigen Düsseldorfer Rechtsanwalt H.-J. O.** [Hervorhebung im Original] vorgeworfen. *Der Jurist* [Hervorhebung im Original] soll die Entführung des Millionärs Th. A. inszeniert haben [...]." (aus Die Zeit vom 7.1.1972 und der Schlagzeile *Schwarzes Schaf*, zit. nach Brinker 2005: 28)

Beispiel 2: "Ein 79jähriger Rentner wurde in der Nacht zum Dienstag in Hamburg **von einem Auto** [Hervorhebung im Original] tödlich verletzt. *Das beschädigte Auto* [Hervorhebung im Original] und seine drei Insassen wurde im Laufe des Tages gefunden." (aus Die Welt vom 4.6.1980 unter der Schlagzeile *Todesfahrer gefaßt*, zit. nach Brinker 2005: 28)

Beispiel 3: "Auf ungewöhnliche Weise wollte **ein 43 Jahre alter Mann aus Pforzheim** [Hervorhebung im Original] in der Nacht zum Donnerstag Selbstmord begehen. Wie die Polizei mitteilte, war *der Facharbeiter* [Hervorhebung im Original] nach Streitigkeiten in seiner Wohnung in Notarrest gebracht worden. Dort leerten die Beamten *dem Betrunkenen* [Hervorhebung im Original] vorschriftsmäßig die Taschen, um 'Dummheiten' *des Gefangenen*

⁵⁰ Der Begriff Lebensspanne des DR stammt aus der Diskursrepräsentationstheorie von Kamp (1981).

[Hervorhebung im Original] zu verhindern. Eine halbe Stunde später fanden die Beamten *den Mann* [Hervorhebung im Original] mit aufgeschnittenen Pulsadern in seiner Zelle vor...." (aus: Die Welt vom 22.7.1977 unter der Schlagzeile *Gefährliches Glasauge*, zit. nach Brinker 2005: 28)

Substantive wie Briefträger und Postbote bezeichnet Brinker als *bedeutungsgleich* oder synonym, während Rechtsanwalt, Jurist, Auto oder Fahrzeug aus den ersten zwei zitierten Beispielskontexten als *bedeutungsähnliche* Paare benannt sind. Jurist und Fahrzeug sind Oberbegriffe, da sie einen größeren *Bedeutungsumfang* besitzen als Rechtsanwalt und Auto, während die letzteren einen größeren *Bedeutungsinhalt* aufweisen, da sie spezifischere Bedeutungsmerkmale enthalten. Solche Bedeutungsbeziehungen sind dem Sprachsystem selbst zu entnehmen, da sie unabhängig vom Kontext oder vom Lexikon einer Sprache funktionieren. Substantive wie Mann, Facharbeiter, Betrunkener, Gefangener aus dem dritten Beispiel von Brinker (2005: 28) stehen auch in der Wiederaufnahme-Relation, und trotz ihrer Verschiedenheit referieren sie auf dieselbe Person. Eine solche referenzidentische Verknüpfung ist jedoch nicht im Sprachsystem, sondern in dem gegebenen Kontext, also in der Sprachverwendung verankert. Der Leser kann die verschiedenen Ausdrücke derselben Person zuordnen, indem er die regelhafte Abfolge von unbestimmten und bestimmten Artikeln rezipiert. (vgl. Brinker 2005: 31-32)

Die explizite Wiederaufnahme durch Pronomen⁵¹ wird von Brinker (2005) ebenso erläutert. Die Wiederaufnahme wird durch folgende Kategorien von Pronomen realisiert:

- Personalpronomen der dritten Person (er, sie, es);
- Demonstrativpronomen (dieser, jener, der)⁵²;
- Adverbien (da, dort, damals, deshalb). Zu den Adverbien zählt man auch die Pronominaladverbien (dabei, darauf, damit, hierdurch, worin etc.) (vgl. Brinker 2005: 33).

Folgende Beispiele illustrieren die Funktion der wiederaufnehmenden Pronomen, Demonstrativpronomen und Adverbien, die in der textlinguistischen Literatur auch mit dem Begriff *Pro-Formen*⁵³ definiert werden.

⁵¹Pronomen sind grammatikalisch betrachtet Wörter, "die stellvertretend für Substantive, genauer für substantivische Wortgruppen stehen und die einen minimalen Bedeutungsinhalt besitzen. Ihre Bedeutung beschränkt sich im Wesentlichen auf die Markierung des grammatischen Geschlechts (Genus)" (Brinker 2005: 33).

⁵² Die Voraussetzung für die Anwendung der Demonstrativpronomen bei der Wiederaufnahme ist, dass diese keine Artikelfunktion wie in dem Beispiel "dieser Mann" erfüllen.

⁵³ Brinker (2005) bezeichnet in Anlehnung an u.a. Dressler 1973 und Vater 1975 nur die Ausdrücke als Pro-Formen, welche "aufgrund ihres minimalen Bedeutungsinhalts ausschließlich dazu dienen, andere sprachliche Einheiten referenzidentisch wiederaufzunehmen." (vgl. ebd.)

Beispiel 1: Kennst Du **Heinz**? *Der* ist mein bester Freund.

Beispiel 2: Hans wohnt **in Berlin**. *Dort* studiert er Medizin.

Beispiel 3: Hans war **im Jahr 1970** in Hamburg. *Damals* lernte ich ihn kennen.

Beispiel 4: Hans fuhr uns mit dem Auto. *Deshalb* (=weil Hans uns mit dem Auto fuhr) waren wir bereits um 8 Uhr zu Hause.

Beispiel 5: Er hielt **eine Rede**, *worin* (in der) er seinen Lehrer erwähnte.

(Brinker 2005: 33, Hervorhebungen im Original)

Die Pro-Formen⁵⁴ können eine unterschiedliche Ausdehnung haben (vgl. ebd.). Sie können sich auf Wörter (Beispiel 1), Wortgruppen (Beispiel 2, 3, 5) oder auf ganze Sätze (Beispiel 4) beziehen. Auch längere Satzfolgen können durch ein einziges Pronomen wiederaufgenommen werden, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Beispiel 6: "Als die Kinder die Macht ergriffen, gingen die Eltern in Deckung. Luftballons flogen über eingezogene Köpfe. Mobiliar polterte über das Parkett. Der Fußboden bebte unter stampfendem Toben. Im Souterrain rieselte Kalk. [...] 33 Kinder (zwischen zwei und zwölf Jahren) hatten die Freiheit entdeckt. *Das* [Hervorhebung im Original] war gegen 18 Uhr am ersten Tag einer außergewöhnlichen Woche..." (aus Die Zeit vom 14.1.1972, zit. nach Brinker 2005: 34).

In diesem Kontext referiert die Pro-Form *das* auf die davor liegende Satzfolge. Bezugsausdrücke können manchmal komplett in einem gegebenen Kontext fehlen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel 7: "Hans fragte sich, ob er ins Kino gehen sollte oder nicht. Er hatte *dabei* [Hervorhebung im Original] auch zu berücksichtigen, daß [sic!] er sein Arbeitspensum noch nicht erledigt hatte." (Brinker 2005: 35)

Der Bezugsausdruck von dem Pronominaladverb *dabei* sollte laut Brinker *bei dieser Entscheidung* sein. Dieser ist jedoch nur implizit, kann lediglich aus dem Kontext erschlossen werden. Die brinkerschen Beispiele für die Wiederaufnahme illustrieren auch die von Averintseva-Klisch (2013) aufgezählten Arten von Referenz: Situationsreferenz (Beispiel 4), Objektreferenz (Beispiel 5), Zeitreferenz (Beispiel 3) und Ortsreferenz (Beispiel 2). Laut Averintseva-Klisch (2013) werden für Situationsreferenzen Verbalphrasen und Sätze verwendet, während für Objektreferenzen NP üblich sind. Zeitreferenzen werden durch Temporalausdrücke realisiert, während für Ortsreferenzen lokale Adverbien und Präpositionalphrasen (PP) benutzt werden. Hinsichtlich der Orts- und Zeitreferenzen erwähnt Averintseva-Klisch die Unstimmigkeit, die

⁵⁴ In den vorliegenden Beispielen kursiv dargestellt.

in der Fachliteratur darüber herrscht, ob es sich dabei tatsächlich um Referenz oder lediglich um zeitliche oder örtliche *Lokalisierung* handelt.⁵⁵

1.2.2.2.1.1.1. Anaphorische und kataphorische Verknüpfungen

Wenn man die vorgeführten Beispiele von Brinker hinsichtlich der Linearität des Textes betrachtet stellt man fest, dass alle Pro-Formen ihrem Bezugsausdruck folgen. Diese Art von Pro-Formen werden in der Textlinguistik als *anaphorisch* (‚zurückverweisend‘) bezeichnet (vgl. Brinker 2005). Den anaphorischen Ausdrücken entgegengesetzt sind die *kataphorischen* (‚vorausweisenden‘) Pro-Formen. Ein Beispiel dafür ist der vorausweisende Ausdruck *folgendes*. Brinker (2005) betont, dass manche anaphorische Pro-Formen auch kataphorisch benutzt werden können und exemplifiziert dies durch das folgende Textfragment:

Beispiel 8: "Warum hat *sie* [Hervorhebung im Original] kein anderer gefunden? Warum gerade ich, der *ihren* [Hervorhebung im Original] Wert weiß, der sich von diesen Dingen so weit entfernt hat?

Ich konnte nicht ahnen, was **die Kapsel** [Hervorhebung im Original] enthielt...."

(aus: H. Bender, Die Hostie. Erzählung. 1953 - Textanfang, zit. nach Brinker 2005: 34).

Das Personalpronomen **sie** und das Possessivpronomen **ihren** verweisen vorwärts, also kataphorisch auf das Substantiv **die Kapsel**, auch wenn man diese Pro-Formen in den meisten Fällen anaphorisch einsetzt.

Vorwärtsverweisungen sind laut Brinker nicht nur für literarische Texte üblich⁵⁶, sondern sind oft auch in Zeitungsartikeln zu finden⁵⁷. Sowohl in der Literatur als auch in den journalistischen Artikeln wird die kataphorische Verknüpfung verwendet, um Spannung seitens der Leser/innen zu generieren. Anaphorische und kataphorische Verweise können jedoch in Texten auch koexistieren.

Die anaphorischen Pro-Formen werden in der Literatur auch als *Anapher* bezeichnet, während die kataphorischen Pro-Formen auch als *Katapher* bekannt sind.⁵⁸ Zu dem klassischen Unterschied zwischen der Rückwärtsverweisung von Anaphern und der Vorwärtsverweisung von Kataphern wird betont, dass der Ausdruck, der wiederaufgenommen wird, informativer ist als die Anapher und weniger informativ als die Katapher.

⁵⁵ Vgl. Averintseva-Klisch (2014: 32).

⁵⁶ Die Begrenzung der kataphorischen Verweisungen auf literarische Texte findet man u.a. bei Harweg 1968.

⁵⁷ Beispiel 9: „Man hat ihn einen Magier der Sprache genannt - und einen überschätzten Literatur-Kunstgewerbler. Einen heroischen Nihilisten - und einen christlichen Warner des Abendlandes. Er ist als Wegbereiter des Nationalsozialismus angeklagt - und als Verteidiger von Freiheit und Individualismus gepriesen worden. Ernst Jünger, Einzelgänger und Außenseiter, ist bis heute ein nicht restlos geklärter 'Fall' neuerer deutscher Literatur geblieben....“ (aus: Hamburger Abendblatt vom 14.4.1977, zit. nach Brinker 2005: 35)

⁵⁸ Vgl. Averintseva-Klisch (2014).

Es wurde bereits gezeigt, dass Pro-Formen auch auf Sätze und Satzfolgen referieren können. Im Rahmen der Anapher-Terminologie, die in diesem Kapitel eingeführt worden ist, spricht man in solchen Fällen von *Komplexanaphern*. Auf diese soll im folgenden Unterkapitel kurz eingegangen werden.

1.2.2.2.1.1.1.1. *Komplexanaphern*

Das folgende Beispiel verdeutlicht, dass Anaphern ganze Sätze als *Antezedent*⁵⁹ haben können: "Ein Auto stand am Straßenrand. Diese Tatsache/ Das [Hervorhebung im Original] wundert mich, denn hier bleibt normalerweise keiner stehen." (Averintseva-Klisch 2014: 38).

Anhand dieses illustrativen Kontexts definiert Averintseva-Klisch zuerst die Sätze als Ausdrücke, die *propositionale Referenz* beinhalten, "d.h. auf Sachverhalte (Fakten) oder das Stattfinden von Situationen (Zuständen, Ereignissen, Prozessen) referieren" (ebd.). Eine *Komplexanapher* bezeichnet die anaphorische Bezugnahme auf propositionale Referenten (vgl. ebd., in Anlehnung an Consten & Schwarz-Friesel 2007: 287).

Wie auch Brinker (2005) betont Averintseva-Klisch (2013), dass auch größere Satzfolgen Antezedenten von Komplexanaphern sein können. Dazu gibt sie folgendes Beispiel:

"Die Arbeitslosigkeit stieg in den letzten zwanzig Jahren kontinuierlich an. Neuerdings kommt dazu die fortschreitende Inflation, die nur im letzten halben Jahr über 100% beträgt. Diese Entwicklung [Hervorhebung im Original] ist gefährlich." (Averintseva-Klisch 2014: 38).

Der anaphorische Ausdruck in dem zitierten Beispiel ist *diese Entwicklung*, während die ersten zwei Sätze gemeinsam den Antezedenten bilden. Komplexanaphern können durch NP ausgedrückt werden (wie in dem obigen Beispiel) oder auch durch Demonstrativpronomina, Singular Neutrum (*das* und *dies*).⁶⁰

Die Funktion der Komplexanaphern ist, einen Referenzträger im TWM zu etablieren. Während direkte Anaphern sich direkt auf einen schon vorhandenen Referenzträger beziehen, dienen Komplexanaphern dazu, einen Referenzträger zu erschaffen (vgl. Averintseva-Klisch 2014: 39). Erst nachdem der Referenzträger etabliert wurde, kann dieser durch ein Personalpronomen wiederaufgenommen werden (vgl. ebd.)⁶¹.

⁵⁹ D.h. Bezugsausdruck.

⁶⁰ Ein weiteres Beispiel dazu: "Gestern wurde Peter S. von einem tollwütigen Fuchs angegriffen. a. Dieser Vorfall/ Dieses Unglück/ Diese peinliche Begebenheit/ Das/ Dies [Hervorhebungen im Original] geschah am Nachmittag, als er im Wald joggen war. b. Diese Tatsache/ Das/ Dies [Hervorhebungen im Original] kann nicht ignoriert werden." (Averintseva-Klisch 2013: 38)

⁶¹ Das folgende Beispiel illustriert, dass der Referenzträger im Falle einer Komplexanapher nicht von Anfang an durch ein Personalpronomen wiederaufgenommen werden kann: "Die Lokführergewerkschaft GDL nimmt mit der Deutschen Bahn wieder Tarifverhandlungen auf. Diese Behauptung kursiert seit gestern im Internet. Sie sorgt für Unruhe in den Bahnkreisen" (Averintseva-Klisch 2013: 39).

1.2.2.2.1.1.1. Anaphorik und Deixis

Im den vorherigen Unterkapiteln wurde der Begriff *Anapher* erläutert und exemplifiziert. Die Anapher als Realisierungsmittel der Textkohärenz und als Referenzstrategie wird in der Literatur oft zusammen mit der *Deixis* behandelt.⁶² Anaphorik und Deixis⁶³ bilden deshalb ein Begriffspaar, weil sie zu einer gemeinsamen Wortklasse, nämlich den Pronomen gehören. (vgl. Tanaka: 2011: 12). Das Sprachmittelinventar dieser Kohärenzphänomene beinhaltet in der Regel die Personal- und Demonstrativpronomina. In manchen Fällen können auch NP deiktisch verwendet werden.⁶⁴ Averintseva-Klisch (2013: 39) spricht von *deiktischer Referenz* oder *Deixis*, wenn auf ein in der Kommunikationssituation unmittelbar anwesendes Objekt verwiesen wird, während die Anapher einen in den Text eingeführten Referenzträger wiederaufnimmt. Folgende Beispiele sollen das Phänomen der Deixis veranschaulichen (ebd.):

- a. (Vor einem Café stehend:) Dieses Café [Hervorhebungen im Original] mag ich sehr gern.
- b. Dér da/Ér/Der Mann neben Paula [Hervorhebungen und Betonungsmarkierungen im Original] ist mein Mathelehrer.

Ähnlich wie Averintseva-Klisch (2013) kontrastiert Tanaka (2011) die zwei Begriffe. Die Anaphorik bringt er mit einer *endophorischen Prozedur* in Verbindung, im Rahmen derer Bezug auf etwas genommen wird, das sprachlich schon realisiert ist. Der Deixis entspricht der *exophorischen Prozedur*. Dabei wird auf die Sprechsituation verwiesen, das heißt auf Dinge und Sachverhalte außerhalb der Sprache.⁶⁵ Wenn die Situation aus der realen Welt auf die bestehende Textwelt übertragen wird, spricht man von *Textdeixis*, während der außersprachliche Kontext als *Realdeixis* bezeichnet wird (vgl. Tanaka 2011: 19-20). Textdeiktische und anaphorische Bezüge sind sich sehr ähnlich, weil es sich in beiden Fällen um eine Beziehung innerhalb des Textes handelt.⁶⁶ Der Unterschied ist jedoch in der grammatikalischen Realisierung verankert, wo man von deiktischen und anaphorischen Pronomina spricht. Die

⁶² Vgl. Tanaka (2011: 12).

⁶³ Im Griechischen bedeutet Deixis ‚Zeigen‘, ‚Hinweisen‘, während Anapher ‚Wiederaufnahme‘ bedeutet. (vgl. Tanaka 2011: 12).

⁶⁴ Ein Beispiel für die deiktische Anwendung einer Nominalphrase: "(Beim Bäcker:) Ich nehme ein Stück von dem Apfelkuchen, und zwei von der Torte vorne [Hervorhebung im Original], bitte." (Averintseva-Klisch 2013: 39)

⁶⁵ Karl Bühler (1934) hat als erster die linguistische Relevanz der Anaphorik und Deixis beschrieben und hat die zwei Begriffe in Verbindung mit der Zweiteilung *Symbol- und Zeigfeld* gebracht. Das bühlersche Begriffspaar Symbol-/Zeigfeld bezieht sich auf die Koexistenz zweier Typen von Sprachzeichen im Sprachereignis: Das Symbol gelangt zu seiner "spezifischen Bedeutungsfüllung und -präzision im synsemantischen Umfeld" (Bühler 1934: 81), nämlich im Symbolfeld. Das Signal realisiert seine Bedeutung und Präzision im Zeigfeld der Sprache. Nach Bühler (1934) gehören Deixis und Anaphorik zum Zeigfeld, und werden von Bühler als *Zeigwörter* bezeichnet. (vgl. Tanaka 2011: 12-13).

⁶⁶ Ein Beispiel für eine textdeiktische Beziehung: "Es war einmal ein König. Der hatte drei Söhne." (vgl. Tanaka 2011: 20).

deiktischen Pronomina entsprechen den Demonstrativpronomen, während anaphorische Pronomina durch Personalpronomen ausgedrückt werden.

Averintseva-Klisch (2013) unterscheidet drei Typen von Deixis mit weiteren grammatikalischen Realisierungsformen: *lokale Deixis* (dazu zählen Ausdrücke wie hier, dort, links), *temporale Deixis* (jetzt, gestern) und *Personaldeixis* (du, ich, er). Dabei betont die Autorin in Anlehnung an Meibauer (2001), dass die Bedeutung dieser Ausdrücke nur in Bezug auf die Kommunikationssituation zu verstehen ist: *Hier* signalisiert somit den Ort der Kommunikation, während *du* auf die Person referiert, die in der Kommunikationssituation angesprochen wird. Außerdem zählen auch die definiten NP als sprachliche Realisierungsmittel in der Deixis, wie das folgende Beispiel zeigt:

"(Beim Bäcker:) Ich nehme ein Stück von dem Apfelkuchen, und zwei von der Torte [Hervorhebung im Original] vorne, bitte." (Averintseva-Klisch 2014: 40)

Auch anhand dieses Kontexts wird deutlich, dass die Sprachmittel für die Deixis und Anaphorik sich nicht unterscheiden.

1.2.2.2.1.1.2. Strategien im Umgang mit Anaphora

Im Rahmen der Definition von *DR* oder *Referenzträgern* (1.2.2.2.1.1. Explizite Wiederaufnahme) wurde erläutert, dass sich zwischen einem Ausdruck und seiner Wiederaufnahme ein Textbereich befindet, der von Kamp (1981) als *Lebensspanne des DR* bezeichnet wurde. Diese Lebensspanne des Referenzträgers kann nach bestimmten Prinzipien eingegrenzt werden. Diese Prinzipien formuliert Krifka (2009: 8-9) in Form von Strategien im Umgang mit Anaphern. Darunter fasst er folgende zusammen: *Genus* und *Numerus*, *Distanzpronomina* und *Obviation*, *Anaphorische Zugänglichkeit* und *Realisierung anaphorischer Beziehungen*, *Salienz* und *Komplexität anaphorischer Mittel*. Weiterhin werden diese kurz erläutert:

Die erste Strategie ist das Erkennen einer morphologischen Kongruenz bezüglich Genus und Numerus zwischen der Anapher und ihrem Antezedenten. Folgendes Beispiel soll dies veranschaulichen:

Egon mag Elfride. Er besucht sie oft. Sie/er sieht sich gerne einen Film an, und deshalb gehen die beiden manchmal ins Kino. Normalerweise lassen sie den Abend bei einem Glas Wein ausklingen. (Krifka 2009: 8, Hervorhebungen im Original)

Die Tatsache, dass die Antezedenten und Anaphern in Numerus und Genus korrespondieren, ist in diesem Beispiel sehr deutlich (Egon - er, Elfride - sie, Egon und Elfride - sie, die beiden). Mit *Distanzpronomina* bezeichnet Krifka (2009) die deiktischen Ausdrucksmittel, die in dem vorherigen Abschnitt erläutert worden sind. Er unterscheidet die Distanzpronomina in

Nahdeixis und *Ferndeixis*, je nachdem, ob der Antezedent, worauf sie zurückgreifen, im Text näher oder ferner steht. Folgendes Beispiel veranschaulicht diese theoretische Unterteilung:

"Die Perser stellten ihr Heer in der Ebene auf, die Griechen zogen sich in die Berge zurück. Jene hatten hunderttausend Mann, diese nur etwa zehntausend." (Krifka 2009: 8, Hervorhebungen im Original)

Anhand des Beispiels betont Krifka, dass die Demonstrativpronomen *diese* und *jene*, welche nähere oder fernere Gegenstände bezeichnen, zu einem deiktischen System in der Sprechsituation gehören und auf den Text übertragen wurden. Sie können also sowohl in der Real- als auch in der Textwelt deiktisch angewendet werden. Anders ist der Fall für pronominale Ausdrücke wie *der erstgenannte*, *der letztgenannte*, *der erste Punkt*, *der zweite Punkt* etc., die nur in Texten funktionieren können (vgl. ebd.).

Pronomina, die sich auf den näheren Antezedenten⁶⁷ beziehen werden als *proximat* genannt, während Pronomina, die den ferneren Antezedenten⁶⁸ wiederaufnehmen als *obviativ* bezeichnet werden. Das ganze System nennt man *Obviation* und ist im folgenden Kontext wiederzufinden:

- a. Auf der Party lernte Peter Egon kennen. Er hatte schon von ihm gehört.
- b. Auf der Party lernte Peter Egon kennen. Dieser hatte schon von ihm gehört.

(Krifka 2009: 8, Hervorhebungen im Original)

In diesem Kontext ist der Referenzträger für *Peter* nach Krifka (2009) erstrangig, während der Referenzträger für *Egon* zweitrangig ist. Das einfache Pronomen *er* bezieht sich auf den höherrangigen Referenzträger, während das Demonstrativpronomen *dieser* auf den niederrangigen referiert (vgl. ebd.).

Da Referenzträger hierarchisch aufgeteilt werden können, spricht man auch von der *Zugänglichkeitshierarchie* (oder *Gegebenheitshierarchie*) sowie von der *Salienz*⁶⁹ der Referenzträger (vgl. Krifka 2009: 8). In Anlehnung an Gundel/Hedberg & Zacharski (1993) illustriert Krifka

⁶⁷ Krifka (2009) bezeichnet diese als *erstrangige Antezedens-Kandidaten*.

⁶⁸ Der fernere Antezedent wird als *zweitrangig* benannt (vgl. Krifka 2009: 8).

⁶⁹ *Salienz* ist die relative Wichtigkeit der Referenzträger (vgl. Averintseva-Klisch 2013: 77). Averintseva-Klisch (2014) beschreibt den Begriff *Salienz* im Rahmen der *Centering-Theorie*. Die *Centering-Theorie* ist nach Walker et al. (1998) ein Ansatz zur Beschreibung von lokaler Textkohärenz, wonach die Wahl der referenziellen Ausdrücke wichtiger ist als die Kohärenzrelationen. Laut *Centering-Theorie* richtet sich die Wahl der Referenzträger danach, welche Referenzträger im Fokus der Aufmerksamkeit beim Sprecher und beim Adressaten oder beim Autor und dem Rezipienten sind. Für jede Äußerung kann man *Zentren der Aufmerksamkeit* identifizieren, d.h. die darin enthaltenen Referenzträger bestimmen. Die Listen mit Zentren der Aufmerksamkeit werden nach der relativen Wichtigkeit (*Salienz*) der Referenzträger geordnet. Das salienteste ist das *präferierte Zentrum*. Es gibt bestimmte Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, welches Zentrum bevorzugt wird. Darunter hat die syntaktische Funktion die höchste Relevanz: Das Subjekt wird normalerweise gegenüber dem direkten Objekt präferiert, dieses wird gegenüber dem indirekten Objekt bevorzugt, und das indirekte Objekt gegenüber anderen Satzgliedern. Die Zentren der Aufmerksamkeit werden unterteilt in: *vorwärtsbezogene* und *rückwärtsbezogene Zentren*. Die vorwärtsbezogenen Zentren sind nicht nur für eine bestimmte Äußerung wichtig, sondern auch für den nachfolgenden Diskurs. Für die nicht-initialen Äußerungen eines Diskurses gibt es auch ein rückwärtsbezogenes Zentrum. (vgl. Averintseva-Klisch 2013: 76-77)

(2009) die folgende Hierarchie: "In Fokus < Aktiviert < Vertraut < Identifizierbar < Referenziell < Typ-Identifizierbar" (ebd.).

Krifka (2009: 9) erläutert das Verhältnis zwischen Salienz und der Komplexität der Anaphern anhand einer schematischen Gegenüberstellung:

Leicht zugänglich/ Hoch salient <-----> Einfache Ausdrucksmittel

Weniger zugänglich/ Salient <-----> Komplexe Ausdrucksmittel

Wenn ein Referenzträger *im Fokus* ist, so reicht laut Krifka ein einfaches Pronomen, um ihn wiederaufzunehmen. Ist der Referenzträger lediglich *aktiviert*, braucht man komplexere *anaphorische Ausdrücke*, um auf ihn *bezugzunehmen*. Laut Krifka gelten Demonstrativpronomen als *komplexere anaphorische Ausdrücke*. Darüber hinaus spricht der Autor über eine *Ökonomie der Kodierung* und fasst diese folgendermaßen zusammen:

Leicht zugängliche, hoch saliente DRen⁷⁰ werden häufiger wieder aufgegriffen als weniger zugängliche DRen. Häufig auftretende Ausdruckstypen werden einfacher ausgedrückt (ökonomischer kodiert) als seltener auftretende Ausdrucksmittel." (ebd.)

Dazu erläutert Krifka (2009), dass proximate Pronomina⁷¹ (*er*) einfacher sind als obviative⁷² (*dieser*).

1.2.2.2.1.1.2. Thema-Rhema-Konzept

Im Kapitel 1.2.2.1. *Globale Kohärenzbildung* wurden das *Textthema* und Modelle der thematischen Entfaltung dargestellt. Im Folgenden wird der Thema-Begriff aus einer anderen Perspektive, nämlich auf Satzebene und im Zusammenhang mit dem oben skizzierten Prinzip der Wiederaufnahme erläutert. Es handelt sich um die *Thema-Rhema-Gliederung* der Prager Schule, die auch als *Funktionale Satzperspektive* bekannt ist (vgl. Brinker 2005: 49, in Anlehnung an Gülich/Raible 1977). Laut dieses Konzepts lässt sich ein Satz in zwei Teile gliedern: das *Thema* und das *Rhema*. Das Thema ist laut Brinker der *Ausgangspunkt der Aussage*, während das Rhema den *Kern der Aussage* bezeichnet (vgl. ebd.). Brinker geht auf die Definitionen von Danes (1970) ein, der das Thema als das *worüber etwas mitgeteilt wird* versteht. Als Rhema wird laut Danes das verstanden, was über *das Thema mitgeteilt wird*, also die neue Information. Während die Prager Schule sich auf den Satz fokussiert, entfernt sich Danes von der Satzperspektive, indem er den Text als eine "Sequenz von Themen"⁷³ oder "Verkettung und Konnexität der Themen, in ihrer Wechselbeziehung und ihrer Hierarchie"

⁷⁰ Damit sind DR, also Referenzträger gemeint.

⁷¹ Personalpronomen.

⁷² Demonstrativpronomen.

⁷³ Siehe hier auch das Prinzip der *Sequenzierung* nach Christman (2008) im Abschnitt 1.2.2.1. *Globale Kohärenzbildung*.

nennt (ebd.). Weiterhin definiert Danes (1970) die komplexen thematischen Relationen, die das *Gerüst des Textaufbaus* darstellen, als *thematische Progression*. Fünf Typen von thematischen Progressionen lassen sich erkennen:

1. *Die einfache, lineare Progression*: "Das Rhema (R) des ersten Satzes wird zum Thema (T) des zweiten Satzes usw." (Brinker 2005: 49). In dem Beispiel, das Brinker dazu einführt, wird auch der Zusammenhang mit dem Wiederaufnahme-Prinzip als Realisierungsmittel der thematischen Progression deutlich: "Hans (T1) hat ein Fahrrad gekauft (R1). Das Fahrrad (T2=R1) steht im Keller. Im Keller (T3=R2) [...]"⁷⁴

2. *Die Progression mit einem durchlaufenden Thema*: "In einer Satzfolge bleibt das Thema konstant; in den einzelnen Sätzen wird jeweils nur ein neues Rhema hinzugefügt" (Brinker 2005: 50). Das folgende Beispiel illustriert diese Art von Progression: "Mein Fahrrad (T1) ist neu (R1). Es (T1) ist ein Geschenk meines Vaters (R2). Es (T1) steht zur Zeit im Keller (R3) [...]"⁷⁵

3. *Die Progression mit abgeleiteten Themen*: "Die Themen der einzelnen Sätze werden von einem Hyperthema abgeleitet." Hierzu zitiert Brinker als Beispiel einen Text von Brecht: "Sein Rüssel (T1) führt einem enormen Körper auch die kleinsten Speisen zu, auch Nüsse (R1). Seine Ohren (T2) sind verstellbar (R2) [...] sein Gemüt (T3) ist zart (R3)." (ebd.) Laut Brinker ist das Hyperthema von T1, T2 und T3 *der Elefant*.

4. *Die Progression eines gespaltenen Rhemas*: Hier geht es darum, dass das Rhema eines Satzes in mehrere Themen zerlegt wird. Das Beispiel von Brinker lautet: "In einem Hauseingang (T1) stehen zwei Männer (R1 = R1' + R1''). Der eine (T2' = R1') raucht (R2'); der andere (T2'' = R1'') trinkt (R2'')." ⁷⁶

5. *Die Progression mit einem thematischen Sprung* referiert auf das Auslassen eines Glieds der thematischen Kette, solange dieses aus dem Kontext heraus abgeleitet und ergänzt werden kann (vgl. ebd.): "Hans (T1) wurde in ein dunkles Zimmer (R1) geführt. Es (T2 = R1) war mit wertvollen Möbeln (R2) ausgestattet. Die Teppiche (T4) zeigten leuchtende Farben (R4)." ⁷⁷ Hierzu erläutert Brinker, dass der Sprung vom Rhema *Möbel* (R2) zum Thema *Teppiche* (T4) ohne Kohärenzstörungen möglich ist, da sich das Thema *Teppiche* aus dem Rhema *Zimmer* ableiten lässt (vgl. Brinker 2005: 51). Dieser letzte Typ der thematischen Progression entspricht, so Brinker, der Form der *impliziten Wiederaufnahme*, die im folgenden Unterkapitel erläutert wird.

⁷⁴ Das Beispiel stammt von Brinker (2005: 50). Die Markierungen (R für Rhema und T für Thema entsprechen dem Originaltext).

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Vgl. ebd.

⁷⁷ Vgl. ebd. Brinker betont, dass Danes kein Beispiel zu diesem Progressionstyp liefert.

1.2.2.2.1.2. Implizite Wiederaufnahme

Während bei der expliziten Wiederaufnahme zwischen dem wiederaufgenommenen und dem wiederaufnehmenden Ausdruck ein direkter Bezug (Referenzidentität) besteht, handelt es sich bei der impliziten Wiederaufnahme um die Abwesenheit einer Referenzidentität. Die zwei Ausdrücke beziehen sich auf unterschiedliche Referenzträger, weisen jedoch bestimmte Beziehungen auf, darunter die Teil-von- oder Enthaltenseinsrelation (vgl. Brinker 2005: 36). Mit folgenden Beispielen veranschaulicht Brinker die implizite Wiederaufnahme:

Beispiel 1: "Am 8. November 1940 kam ich in **Stockholm** an. *Vom Bahnhof* fuhr ich zu Schedins Pension in der Drottningata [...]" (Weiss 1962: Textanfang, zit. nach Brinker 2005: 36, Hervorhebungen im Original).

Beispiel 2: "**Das graue Giebelhaus, in dem Johannes Friedemann aufwuchs**, lag am nördlichen Tore der alten kaum mittelgroßen Handelsstadt. *Durch die Haustür* betrat man eine geräumige, mit Steinfliesen versehene Diele, von der eine Treppe mit weißgemaltem Holzgeländer *in die Etagen* hinaufführte. Die Tapeten *des Wohnzimmers im ersten Stock* zeigten verblichene Landschaften [...]" (Mann 1960: 70, zit. nach Brinker 2005: 36, Hervorhebungen im Original). In den zwei vorliegenden Beispielen macht Brinker auf die Verwendung der bestimmten Artikel aufmerksam und schlussfolgert, dass die Bekanntheit des Bahnhofs beispielsweise auf der Bekanntheit von Stockholm beruht, sowie die Bekanntheit der Haustür, der Etagen und des Wohnzimmers im ersten Stock aus der des grauen Giebelhauses folgt.

Die implizite Wiederaufnahme kann laut Brinker durch das Hinzufügen von Zwischensätzen in eine explizite umgewandelt werden, was jedoch zu einer Infantilisierung des Textes führen würde. Dies ist darüber hinaus nicht notwendig, da die impliziten Gegenstandsbeziehungen in dem Sprachgebrauch verankert und durch die Sprachkompetenz der Sprachteilhaber aufrufbar sind (vgl. Brinker 2005: 37).

Die Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern bezeichnet man als *semantische Kontiguität*, *begriffliche Nähe* oder *inhaltliche Berührung* (vgl. Brinker 2005, in Anlehnung an Harweg 1968, Dressler 1973). Die Kontiguitätsverhältnisse zwischen Wörtern können nach Harweg (1968) wie folgt unterteilt werden:

- *logisch* (begrifflich) begründetes Kontiguitätsverhältnis: z.B. eine Niederlage - der Sieg, ein Aufstieg - der Abstieg, ein Problem - die Lösung, eine Frage - die Antwort;
- *ontologisch* (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis: z.B. ein Blitz - der Donner, ein Mensch - das Gesicht, ein Elefant - der Rüssel, ein Kind - die Mutter;
- *kulturell* begründetes Kontiguitätsverhältnis: z.B. eine Straßenbahn - der Schaffner, die Stadt

- der Bahnhof, eine Kirche - der Turm, ein Haus - die Türen, ein Krankenhaus - der Chefarzt (vgl. Brinker 2005: 37)⁷⁸.

Die Existenz solcher Kontiguitätsverhältnisse in dem Sprachsystem selbst ist eine Voraussetzung für die implizite Wiederaufnahme.

1.2.2.2.1.2.1. Indirekte Anaphern

Averintseva-Klisch (2013) spricht im Fall der impliziten Wiederaufnahme in Anlehnung an Schwarz (2000) von *indirekten Anaphern*⁷⁹ und illustriert sie durch den folgenden Kontext:

"Links am Rande der morgens wie immer stark befahrenen Straße stand *ein rotes Auto*. Der Motor war noch warm, vom Fahrer aber fehlte jede Spur." (Averintseva-Klisch 2014: 41, Hervorhebungen im Original).

Die Beziehung zwischen Auto, Motor und Fahrer ist laut der Unterteilung von Harweg (1968) teils ontologisch, teils kulturell begründet, wird jedoch dank des Vorwissens des Lesers rekonstruiert. Die Schlussfolgerungen, die die Leser/innen im Falle der indirekten Anaphern ziehen sind auch als *Inferenzen*⁸⁰ bekannt.

Averintseva-Klisch (2013) benutzt in dem Kontext der indirekten Anaphern einen Begriff aus der Sprachpsychologie, nämlich *Brückeninferenzen* (*bridging inferences* oder einfach *bridging*) von Clark & Clark (1977). Mit *Bridging-Anaphern* bezeichnet Averintseva-Klisch inferenz-auslösende definite NP. Hinsichtlich der Geschwindigkeit der kognitiven Verarbeitung wird betont, dass die Bridging-Anaphern eine Zwischenstellung zwischen neuen indefinit markierten NP und direkten Anaphern einnehmen (vgl. Averintseva-Klisch 2014: 47). Der Bezugs-ausdruck der indirekten Anaphern wird in Anlehnung an Schwarz (2000) als *Anker* benannt. Eine Basis für die indirekte Anaphorik wird durch die *konzeptuellen Schemata* (Frames und Scripts)⁸¹ geschaffen. Folgende Beispiele illustrieren indirekte Anaphern, die auf Frame-Wissen beruhen (Averintseva-Klisch 2014: 48, Hervorhebungen im Original):

Gestern musste ich einen Hochzeitsempfang ausrichten.

a. Die Braut trug ein rosa Minikleid und echte Blumen im Haar.

⁷⁸ Die begrifflichen Paare werden von Brinker auch kontextualisiert, damit die impliziten Wiederaufnahmerelationen deutlicher werden: "Wir hatten einen mühsamen Aufstieg. Der Abstieg war aber viel leichter." (vgl. Brinker 2005: 37)

⁷⁹ Die explizite Wiederaufnahme ist dagegen auf *direkte Anaphern* zu beziehen.

⁸⁰ Die *Inferenzbildung* wurde kurz im Abschnitt 1.2.2. Kohärenzbildung. (vgl. Strohner 2006) und extensiv im Rahmen des Abschnitts 1.2.2.1. Globale Kohärenzbildung behandelt.

⁸¹ Averintseva-Klisch (2014: 48) definiert sie als "standardisierte Muster, in deren Form unser Weltwissen modelliert werden kann". An dieser Stelle wird in Anlehnung an Brown & Yule (2004) zwischen *Frames* als statische Schemata und *Szenarios* oder *Scripts* als dynamische Vorgangsabläufe unterschieden. Als Beispiel für ein statisches Schema wird das Wissen über ein Krankenzimmer eingeführt. Das entsprechende Frame beinhaltet Objekte (Bett, medizinische Geräte) und Personen (Kranke, Krankenschwester, Arzt). Das Wissen über einen Arztbesuch dagegen ist dynamisch strukturiert, und zwar in Form eines Scripts: Man ist krank, geht in die Arztpraxis, zeigt der Arzthelferin die Versichertenkarte, wartet im Wartezimmer etc.. (vgl. ebd.)

- b. Die Torte war ein wahres Kunstwerk.
- c. Die Tischdekoration war ganz in Rosa gehalten.
- d. Blöderweise wollten die Reden kein Ende nehmen.

In dem zitierten Beispiel erkennt man einen Anker Ausdruck, nämlich *Hochzeitsempfang*, der wiederum Frame-Wissen aktiviert: *Braut*, *Torte*, *Tischdekoration* und *Reden* sind Begriffe, die zu diesem Frame gehören und indirekte anaphorische Bezüge ermöglichen, die wiederum zu einem kohärenten Zusammenhang der Sätze führen.

1.2.2.2.1.2.2. Mischformen zwischen direkten und indirekten Anaphern

Dass die Grenzen zwischen direkten und indirekten Anaphern manchmal fließend verlaufen erläutert Averintseva-Klisch (2013), indem sie einige anaphorische Mischformen identifiziert, darunter *Pluralanapher*, *Kombinationsanapher* sowie eine anaphorische Relation, die den wiederaufgenommenen Referenzträger aus einer unterschiedlichen Perspektive beleuchtet und ihn somit fast neu erscheinen lässt.

"Pluralanaphern" werden durch folgendes Beispiel veranschaulicht (Averintseva-Klisch 2014: 51, Hervorhebungen im Original):

Hänsel und Gretel verliefen sich im Wald.

- a. Plötzlich kamen sie/ die Kinder zu einem Häuschen aus lauter Pfefferkuchen.
- b. Er/ Der Bruder hatte Angst und weinte, und sie/ die Schwester tröstete ihn.

Sie oder *die Kinder* sind Pluralanaphern, weil sie die beiden vorher eingeführten Referenzträger *Hänsel* und *Gretel* aufgreifen. Das Beispiel a. zeigt eine Möglichkeit, die zwei Referenzträger als eine Einheit zu betrachten. Das Beispiel b. erwähnt die Referenzträger einzeln.

Eine *Kombinationsanapher* benennt einen komplett neuen Referenzträger, wie in dem folgenden Beispiel zu sehen ist: "*Das Pulver* in *ein Glas Wasser* einrühren. Die Lösung in einem Zug trinken." (Schwarz 2000, in Averintseva-Klisch 2014: 52, Hervorhebungen im Original) Die zwei kursiv markierten Ausdrücke im ersten Satz bezeichnen die Bestandteile des unterstrichenen Ausdrucks im zweiten Satz. *Die Lösung* besteht aus *Pulver* und *Wasser*, ist jedoch eine neue Substanz, deswegen sind die Ausdrücke im ersten Satz nur bedingt in einem Antezedent-Anapher-Verhältnis mit dem wiederaufnehmenden Ausdruck im zweiten Satz.

Zwischen Plural- und Kombinationsanaphern kristallisiert sich eine weitere Anapher-Mischform heraus, die in dem folgenden Kontext deutlich wird:

"Johannes hat *sein altes Auto* endlich doch noch zum Schrottplatz gebracht. Als er dann aber das zusammengepresste Eisenpaket sah, wurde ihm weh ums Herz." (Averintseva-Klisch 2014: 52, Hervorhebungen im Original)

Ob man über ein Wiederaufnahme-Verhältnis zwischen *sein altes Auto* und dem *zusammengepressten Eisenpaket* sprechen kann ist fraglich, da die zwei Ausdrücke sehr unterschiedlich sind.

1.2.2.2.2. Kohärenzrelationen

Die zweite große Kategorie unter den Realisierungsformen der lokalen Kohärenz nach der Wiederaufnahme bilden laut Christmann (2008) die *Kohärenzrelationen*. Mittels Kohärenzrelationen werden Propositionen und Sätze konzeptuell aufeinander bezogen (vgl. Christmann 2008: 5). Darunter werden in Anlehnung an die Taxonomie von Sanders/Spooren & Noordman (1992) folgende Relationen aufgezählt: Ursache-Wirkung, Addition, Bedingung-Folge, Problem-Lösung, etc. Die Kohärenzrelationen können an der Sprach-/ und Textoberfläche durch die Verwendung von *kausalen*, *temporalen*, *adversativen* oder *additiven Konnektiva* markiert sein (vgl. ebd.). Diese werden im Abschnitt 1.3. *Konnektoren* ausführlich definiert und klassifiziert.

Averintseva-Klisch (2013: 14) spezifiziert die Kohärenzrelationen als inhaltliche Beziehungen, die "meist zwischen Propositionen zweier benachbarter Sätze oder Teilsätze, die bestimmte Sachverhalte beschreiben" bestehen. Die Beziehung zwischen zwei Sachverhalten nennt Averintseva-Klisch (2013) *relationale Kohärenz*. Die Konnektiva sind Kohäsionsmittel, da diese explizite Formen der Textverknüpfung darstellen.

Breindl & Walter (2009) nennen die Kohärenzrelationen auch *Diskursrelationen*⁸² und referieren zugleich auf die äquivalenten Begriffe *levels* oder *domains* nach Sweetser (1990) sowie *layers* nach Dik (1989, 1990).

Kohärenzrelationen bestehen ganz allgemein zwischen minimalen Einheiten der Textstruktur (Elementary Discourse Units, EDUs) und sind notwendig explizit kodiert. Sie repräsentieren Sprecherintentionen, die vom Leser zu inferieren sind. (Breindl & Walter 2009: 22, Hervorhebung im Original).

In der Definition von Breindl & Walter wird die Rolle des Lesers beim Enkodieren von Kohärenzrelationen mittels Inferenzen beleuchtet. Es wird auf ein geschlossenes Inventar von ca. 25 Relationen referiert, womit die Rhetorical Structure Theory (RST) arbeitet. Diese bestehen rekursiv zwischen größeren Textabschnitten. Der Text kann somit in der Form einer Baumstruktur skizziert werden (Breindl & Walter 2009, in Anlehnung an Asher & Lascarides 2003, Mann & Thompson 1988, Stede 2007). Die Relationen werden demnach in *semantische* und *pragmatische* unterteilt. Das Merkmal *source of coherence* führt zu der Unterteilung in

⁸² Es wird hier auf die diskurslinguistische Tradition referiert, u.a. auf RST (Rhetorical Structure Theory) und SDRT (Segmented Discourse Representation Theory) (vgl. Breindl & Walter 2009: 22-23).

kausale und *nicht-kausale* (additiv genannte) Relationen. Diese Unterteilung ist so zu interpretieren, dass die Kausalität als Überbegriff für eine *Reihe von Subtypen von Diskursrelationen* gilt (vgl. ebd.)⁸³. In diesem Kontext kann das Relationsinventar mithilfe einiger Merkmale strukturiert und untergliedert werden. Folgende Klassifikation wurde aus Breindl & Walter (2009) übernommen⁸⁴:

1. **Basic Operation**: additive Relationen vs. kausale Relationen
2. **Source of Coherence**: semantische Relationen (zwischen Propositionen) vs. pragmatische Relationen (zwischen Intentionen/Annahmen/Sprechakten)
3. **Order**: elementare Relationen (= ikonisch GRUND vor FOLGE) vs. nicht-elementare (= nichtikonisch FOLGE vor GRUND)
4. **Polarity**: positiv polare Relation (= semantische Struktur ohne Negation wie z.B. **und, weil, wenn**) vs. negativ polare Relation (= negationshaltige semantische Struktur wie z.B. **aber, obwohl, außer**)
5. **Volitionality**: volitionale Relation (= das Konsequens repräsentiert eine Entscheidung eines bewusst handelnden Protagonisten) vs. nonvolitionale Relation (=kein bewusst handelnder Protagonist, objektiv berichtete Ereignisse) (Breindl & Walter 2009: 23-24)

Auch im Rahmen dieser Klassifikation wird die Rolle der Konnektiva oder Konnektoren zwecks Realisierung der genannten Relationen deutlich.

Breindl & Waßner (2006) definieren die Kohärenzrelationen als *Konnexionen*:

Dass die Inhalte der benachbarten Sätze eines Textes untereinander in Sinnzusammenhängen stehen, d.h. Konnexionen bilden, ist eine Eigenschaft von Texten schlechthin; es macht, zusammen mit der referenziellen Verkettung, das Wesen der Kohärenz aus. (Breindl & Waßner 2006: 46)

Die Position von Breindl & Waßner (2006) verdeutlicht, ähnlich wie die von Christmann (2008), die Relevanz der Konnexionen für die Kohärenzbildung.

Die *Konnektoren* als grammatikalische Mittel für die Realisierung von Kohärenzrelationen und als kohäsionsstiftende sprachliche Einheiten an der Textoberfläche sowie ihre Klassifikation nach morphologischen aber vor allem syntaktischen und semantischen Kriterien werden im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.⁸⁵

⁸³ In diesem Sinne unterscheiden Maat & Degand (2001), zit nach Breindl & Walter (2009: 23) sechs kausale Kohärenzrelationen: *nonvolitional, volitional, causal epistemic, noncausal epistemic, speech act type 1* und *speech act type 2*.

⁸⁴ Die Hervorhebungen wurden aus dem Original übernommen. Die fett gedruckten Begriffe bezeichnen die strukturierenden Merkmale. Nur die Nummerierung wurde zwecks Einheitlichkeit im Rahmen dieser Arbeit adaptiert.

⁸⁵ Interessant ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass auch Satzfolgen, die weder durch Konnektoren noch durch andere Konnexionsmittel verbunden sind, verschiedene semantische Relationen aufweisen. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: als temporal-ungleichzeitig (*und dann*) kann die Relation zwischen folgenden Sätzen verstanden werden: *Ich kam - Ich sah - Ich siegte*. Als temporal-gleichzeitig (*und dabei*) kann man die Relationen im folgenden Kontext interpretieren: "Balken krachen. Pfosten stürzen. Fenster klirren. Kinder jammern. Mütter irren. Tieren wimmern unter Trümmern. Alles rennt, rettet, flüchtet. Taghell ist die Nacht gelichtet." (Breindl & Waßner 2006: 55).

1.3. Konnektoren

Unter den Kohäsionsmitteln wurden zwei große Gruppen beleuchtet: die Wiederaufnahme (Rekurrenz) und die Kohärenzrelationen (Konnexionen) (vgl. Adamzik 2004)⁸⁶. Während die zahlreichen Formen der Wiederaufnahme in den vorherigen Abschnitten dargestellt worden sind, widmet sich dieser Abschnitt den Konnektoren (Konnektiva) als Realisierungsform der Kohärenzrelationen an der Textoberfläche und als kohäsive Phänomene.

Laut Pasch et al. (2003) wurde der Begriff *Konnektoren* erstmals von Fritsche (1982a) eingeführt und ist mit den Termini *Konnektive* und *Satzverknüpfer* gleichzusetzen. Nussbaumer (1991) fasst die Konnektive mit dem Begriff *Verknüpfungsmittel*⁸⁷ zusammen. Ein weiteres terminologisches Äquivalent sind die *Junktoren*, die von Raible (1992) im Zusammenhang mit dem Junktionsbegriff⁸⁸ etabliert worden sind.

Schanen (2001) erläutert den Hintergrund der Begriffe *Textkonnektoren* und *Diskursgliederungselemente* und identifiziert dabei drei *Standorte* und zugleich drei *Forschungswege*, die zu den unterschiedlichen Terminologien führen, und die meistens als *Ebenen* aufgefasst werden: Es handelt sich um die *Satzanalyse* (Satzlinguistik), die Schanen als *intraphrastisch* definiert, *Textanalyse* (Textlinguistik), auch *interphrastisch* genannt und Diskursanalyse, welche als *transphrastisch* gilt (vgl. Schanen 2001: 9).

Auf intraphrastischer Ebene handelt es sich, so Schanen, um den Sammelbegriff der *Bindewörter* oder *Fügewörter* (vgl. ebd.: 9-10). Aus interphrastischer Perspektive geht es um die "explizite lineare Textorganisation als Geflecht von verbundenen Äußerungen" (Schanen 2001: 12). In diesem Zusammenhang werden Textkonnektoren als "jene unflektierbaren Elemente⁸⁹ oder Lexikalisierungen [bezeichnet, CCM], die einen Mit-text, Vortext oder Nachtext verlangen oder wenigstens voraussetzen" (ebd.). Hierzu werden die Konnektoren mit dem Begriff von *Textorganisatoren* von Engel (1988) assoziiert, da diese jenseits ihrer semantisch-logischen Rolle im Rahmen der Kohärenzrelationen "aus textologisch-diskursiver Sicht eine

⁸⁶ Nussbaumer (1991: 106) klassifiziert die kohäsionsrealisierenden Mittel in vier Gruppen: Verweismittel (Rekurrenz), Verknüpfungsmittel (Konnektive), Textstrukturierende Mittel (Organisatoren) und textuelle Einpassung eines Satzes (textual fit).

⁸⁷ Bachmann (2002: 108) definiert Verknüpfungsmittel als "Indikatoren bzw. Signale für die Art und Weise, wie zwei oder mehrere Textteile untereinander zusammenhängen".

⁸⁸ "Junktion (lat. iunctio >Verbindung<) Im Syntaxmodell der Dependenzgrammatik von Tesnière sowohl eine zweistellige syntaktische Beziehung der Nebenordnung als auch das Verfahren zur Erklärung sprachlicher Kombinationsbeziehungen durch Verbindungen von Knoten gleicher syntaktischer Funktion [...]." (Bußmann 2002: 329) Bußmann (2002: 368) erläutert außerdem, dass die genannten syntaktischen Beziehungen entweder "explizit, durch ein Konnektiv [ausgedrückt werden oder, C.M.] aber auch unmarkiert [bleiben können, C.M.]". Raible (1992: 30) definiert den Begriff *Junktion* in Anlehnung an Tesnière als "Herstellung inhaltlicher Relationen" zwischen Sachverhaltsdarstellungen. Die zwei wichtigsten Prinzipien der Junktion sind die *Aggregation* und die *Integration*, die grob der *Koordination* und der *Subordination* entsprechen.

⁸⁹ Vgl. hierzu Rothstein (2012).

allgemeine Steuerungs- und Orientierungsfunktion" (ebd.) erfüllen. Hinsichtlich des transphrastischen *Standorts* für die Konnektoren erklärt Schanen seinen *textexternen* Aspekt, indem bei einer diskursanalytischen Betrachtung "alle Faktoren, Verfahren, Operationen, Erfahrungen und Wissen, die zum Zustandekommen und zur interpretierenden Rezeption von Texten beitragen, potenziell in die Untersuchung mit einbezogen werden" (Schanen 2001: 13). Die Konnektoren sind in diesem Sinne "Spuren einer diskursiven Tätigkeit, die Texte strukturiert, d.h. räumlich, zeitlich und logisch argumentativ organisiert" (ebd.: 14). Ob sie gleichzeitig als *Diskursmarker* bezeichnet werden können, diskutiert Imo (2012: 48) und stellt die Frage, ob Diskursmarker eher als Wortart oder als "syntaktisches Muster" (Duden 2009: 1201-1204) behandelt werden sollen.

Nach diesem kurzen Einblick in die terminologischen Überlegungen werden Konnektoren im Folgenden weiter definiert und ihre Rolle innerhalb des Rezeptionsprozesses im Sinne eines polarisierenden Beitrags zur Textverständlichkeit skizziert. Daraufhin wird der Begriff im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit eingegrenzt und Klassifikationen nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien dargestellt. Die Frage nach komplexen Konnektoren wird ebenso zuerst aus theoretischer Sicht eruiert.

1.3.1. Definition und Verständlichkeitsfrage

Pasch et al. (2003: 1)⁹⁰ fassen die bis dato vorhandenen theoretischen Ausführungen zum Thema Konnektoren mit der folgenden Definition zusammen:

Ihre Bedeutung setzt im Normalfall mindestens die Bedeutungen zweier Sätze zueinander in eine spezifische Relation, welche eine spezifische Beziehung zwischen den von den Sätzen beschriebenen und bezeichneten Sachverhalten identifiziert und dadurch einen spezifischen Aspekt realisiert, der geäußerten Ausdrucksfolgen zukommt, die als Texte intendiert sind.

Diese exhaustive Definition betont vor allem die relationale, verknüpfende Funktion sowie den semantischen Aspekt der Konnektoren. Darüber hinaus wird die satzübergreifende Rolle der Konnektoren innerhalb von Texten betont.

Averintseva-Klisch (2013: 12) definiert Konnektoren in Anlehnung an Rickheit & Schade (2000) als "wichtiges syntaktisches Kohäsionsmittel". Konnektoren (auch: Konnektive, Junktoren) so Averintseva-Klisch, "verbinden zwei Textelemente⁹¹ miteinander, indem sie eine inhaltliche Beziehung (Kohärenzrelation) zwischen zwei dort beschriebenen Sachverhalten explizit machen" (2014: 18). Sie werden deswegen als syntaktische Mittel bezeichnet, weil sie

⁹⁰ Im Teil A. Bestimmung des Handbuchgegenstands, A1. Kriterien für die Abgrenzung des Gegenstands des "Handbuch der deutschen Konnektoren".

⁹¹ Laut Averintseva-Klisch können Konnektoren Teilsätze, Sätze oder ganze Textabschnitte verbinden (vgl. 2014: 12).

eng mit der syntaktischen Struktur der Sätze verbunden sind (vgl. 2014: 12), wie in den folgenden Abschnitten illustriert wird.

In Anlehnung an Fabricius-Hansen (2000) sind laut Adamzik (2004: 143) "als Konnektoren solche Ausdrucksmittel zu betrachten, die Relationen zwischen Sätzen (bzw. Einheiten mit propositionalem Status) explizit machen". Beinahe identisch und ebenso klar werden die verbindenden sprachlichen Mittel auch von Heringer (2011: 32) definiert:

Mit Konnektoren formulieren wir Relationen zwischen den Sätzen. Sie sollen den Text kohäsiv machen. Damit wird unterschieden zwischen der Kohärenz, die im Kopf geschaffen wird und der Kohäsion, die im Text durch sprachliche Ausdrücke geschaffen wird. (Heringer 2011: 32)

In seiner Definition betont Heringer die kohäsive Funktion der Konnektoren und erläutert in dem Zusammenhang noch einmal die in dem Abschnitt 1.2.1. Kohärenz und Kohäsion eruierte Diskrepanz zwischen Kohäsion und Kohärenz. Wichtig im Sinne der vorliegenden Arbeit ist die doppelte Perspektive, die hier noch einmal deutlich wird: die textorientierte und die leserorientierte Perspektive. Die Konnektoren als "sprachliche Wegweiser" (Breindl & Waßner 2006: 46) fungieren als Brücke zwischen Text- und Leserwelt. Sie machen den Text durch ihre verbindende Funktion in sich kohäsiv, spielen jedoch auch beim Textverstehen eine wesentliche Rolle. Konnektoren sind „linguistische Spuren“ (Buhlmann & Fearn 2000: 215), die den Text logisch strukturieren und mittels deren sich die Leser/innen im Text orientieren können. Das Zusammenspiel zwischen den morphologischen, syntaktischen und semantischen Charakteristika der Konnektoren einerseits und den individuellen Eigenschaften und der sprachlichen Kompetenz der Leser/innen andererseits bestimmt, ob die Konnektoren im Rezeptionsprozess mehr oder weniger verstehensfördernd sind.

Ausgehend von morphologischen Aspekten⁹² bis hin zu den funktional-semantischen und stilistischen Charakteristika formuliert Siam & Eddin (2012: 79) eine Definition der Konnektoren, welche ebenso die Verständlichkeitskomponente anspricht:

Unter dem Begriff ‚Konnektor‘ werden diejenigen Wortklassen verstanden, die der Verbindung zwischen den Teilsätzen⁹³ eines komplexen Satzes⁹⁴ dienen, spezifische semantische

⁹² Es wird hier darauf hingewiesen, dass Konnektoren von Helbig & Buscha (2000: 176) zusammen mit den Präpositionen zu den "Fügewörtern" gezählt werden. "Fügewörter" sind demnach Funktionswörter, die "Wörter oder Wortgruppen bzw. Satzglieder und Satzgliedteile (Attribute) oder Sätze miteinander zu einem einheitlichen Ganzen verbinden [...]" (Siam & Eddin 2012: 78). Zugleich wird Engel (2004: 383f) zitiert, der die Konnektoren in seinem weiten Partikelbegriff integriert. Engel (2004) führt folgende Partikel-Subklassen ein: Präpositionen, Subjunktionen, Adverbien, Kopulapartikeln, Modalpartikeln, Rangierpartikeln, Konjunktionen, Gradpartikeln, Satzäquivalente, Vergleichspartikeln und Abtönungspartikeln (vgl. Siam & Eddin 2012: 78).

⁹³ Das was Averintseva-Klisch (2014) als *Textelement* bezeichnet, fasst Siam & Eddin (2012) mit dem Begriff *Teilsatz* zusammen und referiert weiterhin auf Redder (2007: 483), laut dem Konnektoren "formal zwei Einheiten verbinden, insbesondere (Haupt- und Neben-)Sätze, Phrasen, Verbgruppen, Wörter, Morpheme bzw. sprachliche Handlungen unterschiedlicher Größenordnungen (Prozeduren, kommunikative Minimaleinheiten, Sprechhandlungen, Diskursphrasen etc.)" (Siam & Eddin 2012: 79).

⁹⁴ Komplexe Sätze sind grammatische Einheiten, die aus zwei oder mehr Sätzen bestehen, welche syntaktisch miteinander verbunden sind. Komplexe Sätze sind von Satzkomplexen zu unterscheiden. Die letzteren sind als

Beziehungen zueinander setzen und stilistisch zur Kohärenz, Interpretation und Verständlichkeit des Textes beitragen.

Siam & Eddin (2012) geht davon aus, dass die Konnektoren eine textverständlichkeits-erhöhende Wirkung haben, was in der Literatur mehrfach angenommen wird.

Auch Breindl & Waßner (2006) halten die verständlichkeitsfördernde Funktion der Konnektoren für "textlinguistischen Konsens" und behaupten, dass diese "Wesentliches zum Gelingen des Rezeptionsprozesses beitragen, indem sie dem Hörer als Wegweiser für die Erschließung des Zusammenhangs zwischen Propositionen eines Textes dienen." (2006: 48). Die Autoren zitieren jedoch auch Ergebnisse aus der Verständlichkeitsforschung nach der Reinerschen Stilistik, welche "die Dimension der *Einfachheit* im Satzbau und Wortwahl [Hervorhebung im Original]" als wichtigsten Verständlichkeitsfaktor ansieht (vgl. ebd.). Sie nennen das in dem Abschnitt 1.1.1. Textverständlichkeit erläuterte Hamburger Modell von Langer et al. (1999) als Beispiel. Auf Verständlichkeit hin optimierte Texte sind nach diesem Modell fast *konnektorenfrei* konstruiert (vgl. ebd.). Die Kohärenz wird durch anaphorische Verknüpfungen realisiert. Die Konsequenz ist, dass die Verständlichkeitsdimension *Gliederung-Ordnung* sprachlich nicht expliziert wird, wobei sich laut Breindl & Waßner (2006: 49) gerade die Konnektoren als ideale sprachliche Korrelate für die einzelnen Merkmale dieser Dimension des Hamburger Modells erweisen. Die Autoren verfassen mithilfe von Beispielen aus Pasch et al. (2003) eine tabellarische Gegenüberstellung der Merkmale der Verständlichkeit *Gliederung-Ordnung* (Langer) bzw. *kognitive Strukturierung* (Groeben)⁹⁵ einerseits und den entsprechenden Konnektoren andererseits. Diese Tabelle wird im Folgenden dargestellt:

Text- oder Diskurseinheiten zu verstehen und enthalten syntaktisch unabhängige Sätze (vgl. Dürr & Schlobinski 2006: 138).

⁹⁵ Siehe hierzu Abschnitt 1.1.1. Textverständlichkeit.

Merkmale von <i>Gliederung-Ordnung</i> (Langer) bzw. <i>kognitive Strukturierung</i> (Groeben)	Konnektoren aus Pasch et al. (2003)
gegliedert, der rote Faden bleibt sichtbar (Langer)	<i>erstens-zweitens, einerseits-andererseits, einesteils-anderenteils, ferner, außerdem, überdies, schließlich, zusätzlich</i>
folgerichtig (Langer)	<i>aufgrunddessen, deshalb, folglich, somit, sodass, wenn-dann, da, weil, denn, demzufolge, demgemäß, ergo, nämlich, schließlich, schlussendlich</i>
Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem	<i>nur, lediglich, allenfalls, bestenfalls, bloß dass, übrigens, ohnehin</i>
Sequenzielles Arrangieren der Textinhalte (Groeben); alles schön der Reihe nach (Langer)	<i>nachdem, dann, daraufhin, danach, bevor, schließlich, zuguterletzt</i>
Hervorheben wichtiger Konzepte (Groeben)	<i>insbesondere, besonders, vor allem, allemal</i>
Zusammenfassungen (Groeben)	<i>somit, also, m.a.W.</i>
Beispielgebung (Groeben)	<i>z.B., beispielsweise, etwa, so</i>
Verdeutlichung der Unterschiede und Ähnlichkeiten von Konzepten (Groeben)	<i>demgegenüber, dagegen, aber, allerdings, doch, jedoch, wohingegen, während,⁹⁶ dementsprechend, desgleichen, ebenso, ebenfalls</i>

Tabelle 2: Textstruktur und Konnektoren aus Breindl & Waßner⁹⁷

Die obige Tabelle verdeutlicht die Relevanz von Konnektoren bei der sprachlichen Realisierung der aufgezählten Merkmale im Rahmen der kognitiven Strukturierung eines Textes. Trotzdem gelten Konnektoren (und vor allem die Subjunkoren) gleichzeitig als "Störfaktoren für die Dimension der sprachlichen Einfachheit" (Breindl & Waßner 2006: 50), da sie die Verbindungen zwischen den Satzteilen innerhalb von komplexen Sätzen herstellen (vgl. Dürr & Schlobinski 2006: 138). Vor allem Mehrfacheinbettungen wirken verständlichkeitserschwerend (vgl. Breindl & Waßner 2006: 50). Ein weiteres Problem bei der Interpretation von Konnektoren aus linguistischer Sicht ist die Mehrdeutigkeit⁹⁸. Eine von den Autoren erwähnte Lösung dieses Problems ist die gängige lexikografische Praxis, die darin besteht, "mehrere *wenns*, *währends* und *abers* anzusetzen" (ebd.: 52). Dabei wird betont, dass es unklar bleibt, ob sich der Leser an einer bestimmten Textstelle tatsächlich mit Schwierigkeiten beispielsweise in der Unterscheidung von *während1* und *während2* konfrontiert, oder ob das Problem andere Ursachen hat. Wichtig dabei ist, die Differenz zwischen der Grundbedeutung eines Konnektors und der Rezeption der Leser/innen auf Basis vom vorhandenen Schemawissen zu erkennen (vgl. ebd.).

⁹⁶ Das Komma nach *während* fehlt im Original.

⁹⁷ 2006: 49.

⁹⁸ Breindl & Waßner (2006) referieren hierzu auf das Vorhaben, ein zweites Handbuch der deutschen Konnektoren zu verfassen, wofür sie einen bedeutungsminimalistischen Weg planen. Als Voraussetzung nennen sie den Ansatz, dass sich die Bedeutung eines komplexen Ausdrucks aus Bedeutungsanteilen auf mehreren Ebenen errechnet (vgl. Pasch et al. 2003: 20-21). Dazu unterscheiden sie zwischen der Grundbedeutung eines Konnektors und dem, was der Leser auf Basis von seinem Vorwissen ableitet. Breindl & Waßner (2004) zitieren einige Arbeiten aus dem Konnektorenprojekt des IDS zum Thema Mehrdeutigkeit, darunter: Blühdorn (*nachdem, bevor*), Breindl (*aber*), Waßner (*also, d.h.*) zit. nach Blühdorn/Breindl & Waßner (2004), Blühdorn 2003 (*als*) und 2004b (*nachdem, bevor*), Breindl 2003 und 2004b (*allerdings, aber* und andere Kontrastmarker) und 2004b (*dabei, wobei*) (vgl. Breindl & Waßner 2006: 52).

Im Folgenden werden Konnektoren hinsichtlich des Fokus im Rahmen der empirischen Studie eingegrenzt. Darüber hinaus werden Konnektorenmerkmale definiert und Klassifikationen nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien dargestellt.

1.3.2. Merkmale und Eingrenzung

Pasch et al. (2003: 1)⁹⁹ zählen Merkmale (M1-M5) auf, die Konnektoren von anderen Wortarten abgrenzen und zugleich näher definieren. Danach orientiert sich im Großen und Ganzen das Verständnis von Konnektoren im Rahmen dieser Arbeit. In der Merkmalaufzählung bedeutet x allgemein ‚Ausdrücke‘ und ist genauer gesehen ein Ersatz für Konnektoren:

(M1) x ist **nicht flektierbar**.

(M2) x vergibt **keine Kasusmerkmale** an seine syntaktische Umgebung.

(M3) Die Bedeutung von x ist eine **zweistellige Relation**.

(M4) Die **Relate** der Bedeutung von x sind **Sachverhalte**.

(M5) Die **Relate** der Bedeutung von x müssen **durch Sätze bezeichnet** werden können.

(Pasch et al. 2003: 1, Hervorhebung im Original)¹⁰⁰

Die aufgezählten Merkmale sind sowohl morphologischer (M1) als auch syntaktischer (M2) und semantischer Art (M3, M4):

M1 als morphologisches Merkmal bezieht sich auf die Unflektierbarkeit. Das bedeutet, dass Konnektoren wie auch Propositionen im Gegensatz zu Verben, Adjektiven oder Nomen morphologisch *unflektiert* oder *nicht flexivisch* bleiben (vgl. Pasch et al. 2003: 2). Ebd. betonen außerdem, dass flektierte Wortformen jedoch Bestandteil der Konnektoren sein können und in diesem Fall flexivisch unveränderbar sind.

M2 als syntaktisches Merkmal besagt, dass Konnektoren keine Kasus-Flexion der Ausdrücke beeinflussen können, mit denen sie zusammen verwendet werden. Propositionen weisen dagegen Kasusreaktionen auf (vgl. ebd.).

M3 wird als semantisches Merkmal verstanden. Es referiert darauf, dass Konnektoren zwei syntaktisch komplexe oder einfache Ausdrücke miteinander auf semantische Weise verbinden.

⁹⁹ Konnektoren aus linguistischer Sicht wurden in zahlreichen Publikationen behandelt. Das darunter umfangreichste und bedeutendste Werk ist das 2003 erschienene *Handbuch der Deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlage der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)* von Pasch/Brauß/Breindl & Waßner. Schon im Untertitel des Handbuchs bemüht man sich um eine Eingrenzung des breit gefassten Begriffs der Konnektoren.

¹⁰⁰ Als Beispiele für Konnektoren nennen Pasch et al. (2003: 1) folgende: *aber, also, sonst, trotzdem, und, vorausgesetzt, weil*.

Die somit verknüpften Ausdrücke erscheinen als *Relate (Konnekte)*¹⁰¹ der Konnektorenbedeutung (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu einstelligen Adverbien wie *tatsächlich* oder *vielleicht*, die sich auf einen einzigen Sachverhalt beziehen und diesen nicht mit einem anderen verbinden, werden Konnektoren durch ihre zweistellige Relation definiert. Darüber hinaus wird betont, dass gerade aufgrund der erläuterten Zweistelligkeit Konnektoren nicht mehr als zwei Relate verbinden können. Einige Positionen aus der Literatur sprechen jedoch Konnektoren wie *und* und *oder* die Eigenschaft zu, mehr als zweistellig sein zu können¹⁰² (vgl. Pasch et al. 2003: 3). M4 als weiteres semantisches Merkmal der Konnektoren bezieht sich auf die Ausdrücke, die Konnektoren semantisch miteinander verknüpfen. Diese sollten nach Pasch et al. (2003) Sachverhalte sein, welche auf den Unterschied zu Präpositionen hindeuten, die ja auch Dinge miteinander verbinden können¹⁰³ (vgl. ebd.).

M5 wird als "Merkmal der Laut-Bedeutung-Zuordnung" (Pasch et al. 2003: 4) definiert. Dieses besagt, dass die Relate der Konnektorenbedeutung durch Sätze ausgedrückt werden müssen. Traditionellerweise wird als Satz ein Ausdruck bezeichnet, der ein finites Verb enthält.¹⁰⁴ Durch das Merkmal M5 schließen Pasch et al. (2003) den Ausdruck *um zu* aus dem Inventar der von ihnen definierten Konnektoren aus. Im Gegensatz zum Konnektor *damit* in dem Beispielkontext: "**Damit** du morgen früh ausgeschlafen bist, musst du heute früher als sonst ins Bett."¹⁰⁵ wird *um zu* in dem folgenden Beispiel als *Nichtkonnektor* genannt: "**Um** morgen früh ausgeschlafen **zu** sein, musst du heute früher als sonst ins Bett."¹⁰⁶ Der Grund, warum laut Pasch et al. *um zu* nicht als Konnektor zählt ist die Tatsache, dass die Infinitivphrase nicht als

¹⁰¹ In Pasch et al. (2003) wird ein *Relat* der Konnektorenbedeutung in Anlehnung an Fritzsche (1982a) auch *Konnekt* genannt.

¹⁰² Ein Beispiel für eine mehr als zweistellige Relation im Fall der Konjunktion *oder* ist: "Willst du Kaffee, ziehst du Tee vor oder willst du vielleicht überhaupt nichts trinken?" (Pasch et al. 2003: 3)

¹⁰³ In dem Beispiel "der Baum vor dem Haus" zeigen Pasch et al. (2003: 3), dass die Präposition *vor* zwei Dinge miteinander verknüpft. Dagegen zeigt das folgende Beispiel die Verbindung zweier Sachverhalte durch den Konnektor *denn*: "Ich gehe nicht zur Arbeit, denn ich fühle mich krank" (Pasch et al. 2003: 3).

¹⁰⁴ Pasch et al. (2003) unterscheiden einen *Satz* von einem *Nichtsatz*. Als Sätze gelten die Konnekte in den folgenden Beispielen: "Ich friere und ich bin völlig zerschlagen." oder "Ich gehe, weil ich ziemlich müde bin, heute mal früh ins Bett." Als *Reduktion* eines Satzes oder als *Nichtsatz* wird das jeweils zweite Konnekt in den folgenden Beispielen genannt: "Ich friere und bin völlig zerschlagen." und "Ich gehe, weil ziemlich müde, heute mal früh ins Bett." Das jeweils zweite Konnekt der ersten zwei Beispiele gilt zugleich als *Expansion* des zweiten Konnektivs in den letzten zwei Beispielen. Die Tatsache, dass man *Sätze* und entsprechende *Nichtsätze* ineinander umwandeln kann, ermöglicht laut Pasch et al. (2003) die Definition der *Satzstrukturen*. Konnekte, die durch die Reduktion eines Satzes entstanden sind, werden als *Nichtsatzkonnekte* bezeichnet. *Satzstrukturen* sind Phrasen, die einen durch *Finitheit* definierten *Kopf* aufweisen. Der *Kopf* einer solchen Phrase ist demnach nicht lexikalischer, sondern morphologischer Art, wie z.B. Tempusformen, Verbmodi, Person, Nummer des Verbs. Diese lassen sich in grammatischen Morphemen und in der Verbform erkennen. Die Kategorie Tempus gilt darüber hinaus als "zentrale Kategorie für den Begriff der Satzstruktur". Durch diese Kategorie, so Pasch et al. werden als Satz ausgedrückte Propositionen "auf die Situation bezogen, in der die Propositionalausdrücke aktuell verwendet werden" (Pasch et al. 2003: 82).

¹⁰⁵ [Hervorhebung im Original] Pasch et al. (2003: 4).

¹⁰⁶ [Hervorhebung im Original] Pasch et al. (2003: 4).

Satz gilt (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu wird ein Beispiel geschildert, wie ein anderer Konnektor nichtfinite Konnekte haben kann: "Hans will Radio hören und einen Aufsatz lesen." (Pasch et al. 2003: 5). Der Unterschied zwischen dem Konnekt *einen Aufsatz lesen* und der *um zu*-Konstruktion ist, dass das erste eine finite Ausdrucksalternative haben kann: "Hans will Radio hören und er will einen Aufsatz lesen." (ebd.).

Trotz des Satzhaftigkeitsmerkmals der Konnekte wird die Situation beschrieben, in der Konnektoren auch durch adjektivische oder partizipiale Attribute ausgedrückte Konnekte haben können. Folgende Beispiele illustrieren kontrastiv die zwei Situationen: "der - weil er am Tatort gesehen wurde - vermeintliche Mörder" vs. "der Mörder, der - weil er am Tatort gesehen wurde - vermeintlich war" (Pasch et al. 2003: 5). An dieser Stelle wird die Satzhaftigkeit als Möglichkeit dargestellt und nicht als absolute Bedingung. So führen die Autoren eine etwas abgemilderte Form des M5 ein, nämlich: "Die Relate der Bedeutung von x müssen durch Sätze bezeichnet werden können." (Pasch et al. 2003: 5)

Es wird zusammengefasst, dass die beschriebenen Merkmale im Allgemeinen "die traditionell angenommenen Wortarten der ‚koordinierenden‘ und ‚subordinierenden‘ ‚Konjunktionen‘ sowie die relationalen Adverbien und Partikeln mit Satzverknüpfungsfunktion" abdecken (ebd.). Das M3 führt jedoch dazu, dass zwei traditionell als Konnektoren bezeichnete Konjunktionen ausgeschlossen werden: *dass* und *ob*. Durch folgende zwei Beispiele illustrieren Pasch et. al. (2003: 5) die Tatsache, dass diese zwei Konjunktionen keine zweistellige Relation darstellen: "Ich sehe, **dass** es dir nicht gut geht." ¹⁰⁷ und "Er interessiert sich dafür, **ob** sie davon etwas gehört hat." ¹⁰⁸ Damit wird das als zentral bezeichnete Kriterium für die Konnektoren nicht erfüllt. Es wird erläutert, dass *ob* lediglich den Sachverhalt bewertet, der von dem Satz unmittelbar nach ihm ausgedrückt wird. Die Konjunktion *dass* wiederum bezeichnet das, worauf in dem danach folgenden Satz referiert wird, als bestimmt oder *definit*. Die *Definitheit*, so Pasch et al. (2003: 5) ist *nichtrelational*. Darüber hinaus werden besondere Verwendungen von *dass* und *ob* erläutert, wie in den Beispielen: "Bist du gerannt, **dass** (Hervorhebung: CCM) du so außer Atem bist?" und "**Ob** (Hervorhebung: CCM) du bettelst oder heulst, du bekommst keinen eigenen Fernseher." (Pasch et al. 2003: 6). In diesen Kontexten handelt es sich um ein *begründend-kausales dass* (vgl. ebd.: 633-635), während die geschilderte Verwendung von *ob* als ein *desintegrierender Alternativausdruck* (vgl. Pasch et al. 2003: 629-633) genannt wird. In diesen Fällen erfüllen *dass* und *ob* das Kriterium der Zweistelligkeit und werden somit auch als *Einzelgänger* unter den Konnektoren gezählt.

¹⁰⁷ [Hervorhebung im Original].

¹⁰⁸ [Hervorhebung im Original].

Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass sich die vorliegende Arbeit zwar nach den fünf Merkmalen von Pasch et al. (2003) orientiert, jedoch werden *dass* und *ob* in allen ihren Verwendungen als Konnektoren bezeichnet. Die *um zu*-Konstruktion wird aus theoretischer Sicht, der Begründung von Pasch et al. (2003) entsprechend, nicht als Konnektor bezeichnet. Falls die Proband/innen aber dieser Konstruktion eine verbindende Funktion zusprechen, wird dies in der Auswertung so übernommen.

1.3.2.1 Morphologische Klassifikation und Eingrenzung

Breindl & Waßner (2006) zählen auf Basis von konkreten Beispieltextritten folgende formale Mittel zur Herstellung von Konnexionen auf:

- a) traditionell als *Konjunktionen* bezeichnete Einheiten: Subjunktionen: *da, je(...) desto, wenn*, Postponierer: *sodass*, Konjunktionen: *oder, und*, Verbzweitsatz-Einbeter: *vorausgesetzt*
 - b) relationale Adverbien: *daher, zudem, also, dafür*
 - c) Präpositionen: *für den Fall, bei, durch*
 - d) spezifische syntaktische Strukturen: lassen-Konstruktionen, eingebettete Verberstsätze, generalisierende w-Relativsätze
 - e) spezifische Nomina und Verben: *zur Folge haben, auslösen, kommen zu, Grund*
 - f) asyndetische, parataktische Satzfolgen: z.B. mit Doppelpunktmarkierung
- (vgl. Breindl & Waßner 2006: 47)

Somit wird eine nach vorwiegend morphologischen Kriterien strukturierte Klassifikation unternommen, die zugleich die klassische Unterteilung der Kohäsionsmerkmale in syndetische (Konjunktionen, relationale Adverbien, etc.) und asyndetische Mittel (Interpunktion) (vgl. Brinker 2005) integriert.

Konnektoren bilden im Rahmen der hier aufgeführten Kohärenzrealisierungsformen den Fokus innerhalb der vorliegenden empirischen Studie. Zwecks Eingrenzung im Sinne des Erkenntnisinteresses und Anpassung an die Proband/innenzielgruppe wurden aus der oben dargestellten Klassifikation von Breindl & Waßner (2006: 47) folgende Konnektorenkategorien als Basis für die empirische Untersuchung ausgewählt:

- a) traditionell als "Konjunktionen" bezeichnete Einheiten: Subjunktionen: *da, je(...) desto, wenn*, Postponierer: *sodass*, Konjunktionen: *oder, und*, Verbzweitsatz-Einbeter: *vorausgesetzt*
- b) relationale Adverbien: *daher, zudem, also, dafür*
- d) generalisierende w-Relativsätze.

Diese Klassen von Konnektoren wurden vor allem deswegen ausgewählt, weil sie traditionell Bezüge zwischen den Sinneinheiten eines Textes herstellen und von den Rezipient/innen prinzipiell an der Textoberfläche als verbindende Elemente identifiziert werden können. Konjunktionen, relationale Adverbien (Adverbkonnektoren) sowie die generalisierenden

Relativpronomen gelten als klassische Verknüpfungselemente beim Textverstehen.¹⁰⁹ Darüber hinaus werden im Rahmen dieser Arbeit alle Relativpronomen als Verbindungswörter betrachtet. Bestimmte Strukturen wie die *lassen*-Konstruktionen, spezifische Nomina und Verben wie *zur Folge haben*, *auslösen*, *kommen zu*, *Grund* sowie asyndetische Realisierungsmittel wie die Doppelpunktmarkierung zählen nach Breindl & Waßner (2006) zwar auch zu den wichtigsten Realisierungsmitteln der Kohärenzrelationen, stehen jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht im Fokus. Werden sie aus Sicht der Proband/innen trotzdem als Verbindungselemente in den Texten rezipiert, so werden diese in der Phase der Analyse und der Interpretation der Ergebnisse noch einmal thematisiert.

Breindl & Waßner (2006: 47) bezeichnen die Konjunktionen als *grammatikalisierten Kern*. Diese werden in Pasch et al. (2003) *nicht integrierbare Konnektoren* genannt (vgl. ebd.). Pasch et al. (2003) unterscheiden aus syntaktischer Sicht zwischen den *nicht-integrierbaren* und *integrierbaren Konnektoren*, eine Klassifikation, die im folgenden Abschnitt weiter eruiert wird. Zu den integrierbaren Konnektoren wiederum zählen die relationalen Adverbien (Adverbkonnektoren).

Ähnlich weist auch Adamzik (2004) den satzverbindenden Konjunktionen (*und*, *weil*, *wenn* usw.) eine zentrale Rolle zu: Sie werden "prototypische Mittel zum Ausdruck von semantischen Beziehungen zwischen Sätzen" (ebd.: 143) genannt. Mit Fabricius-Hansen (2000: 331) definiert Adamzik (2004:143) die Konjunktionen als *grammatische Konnektive* und betont, dass diese nicht nur die Verbindungen zwischen Sätzen realisieren, sondern auch Satzfolgen oder Textteile miteinander verknüpfen.¹¹⁰ Im Gegensatz dazu werden (Konjunkional-)Adverbien und Partikeln (*deshalb*, *trotzdem*, *aber*, *auch*, *sogar* etc.), welche von Breindl & Waßner (2006) unter dem Begriff *relationale Adverbien* zusammengefasst sind und nach Pasch et al. (2003) zu den integrierbaren Konnektoren zählen, als *lexikalische Konnektive*¹¹¹ bezeichnet.

Im Folgenden werden die Konnektoren zum einen aus syntaktischer und zum anderen aus semantischer Perspektive klassifiziert.

1.3.2.2 Syntaktische Klassifikation

Im dem vorliegenden Abschnitt werden Konnektoren aus syntaktischer Perspektive charakterisiert und klassifiziert. Zuerst wird auf einige relevante Begriffe hinsichtlich

¹⁰⁹ Averintseva-Klisch (2014: 12) zählt zu den Konnektoren lediglich Konjunktionen und Adverbien.

¹¹⁰ Vgl. hierzu auch Averintseva-Klisch (2014: 12).

¹¹¹ Dabei wird der Begriff *Konnektive* als Synonym für die *Konnektoren* verwendet.

Linearstruktur, Satzfelder und Konnekte eingegangen. Diese sind für die syntaktische Beschreibung der Konnektoren grundlegend.

1.3.2.2.1 Linearstruktur

Laut Pasch et al. (2003: 67) ist der Begriff der *Satzklammer (SK)* von essenzieller Bedeutung für die Beschreibung der Linearstruktur des Deutschen. Die SK wird folgendermaßen definiert:

Sofern das Verb des Satzes in eine finite und eine infinite Komponente zerfällt, bilden diese Komponenten aus traditioneller Sicht zwei Teile eines Rahmens - in anderer Terminologie: eine Klammer - mit der der Satz umfasst wird. Den linken Teil der Satzklammer bildet in Verberstsätzen und Verbzweitsätzen die finite Komponente des Verbalkomplexes, der rechte Teil der Satzklammer wird durch eine infinite Komponente gebildet; letztere kann ein infinites Verb, aber auch ein abtrennbares Präverb (in anderer Terminologie: Verbpartikel) sein. (Pasch et al. 2003: 67)

Darüber hinaus wird betont, dass der linke Klammerteil immer besetzt sein muss, während der rechte Klammerteil auch unbesetzt bleiben darf, zum Beispiel dann, wenn das Verb des Satzes ein untrennbares ist (d.h. ohne Verbpartikel), oder wenn es sich um ein einfaches Tempus wie Präsens oder Präteritum handelt (vgl. ebd.). Eine SK wird in *Stellungsfelder* unterteilt. Die drei wichtigen Stellungsfelder sind das *Vorfeld*, das *Mittelfeld* und das *Nachfeld* (vgl. ebd.). In folgender Tabelle illustrieren Pasch et al. (2003: 67, Hervorhebungen im Original) die SK mit den entsprechenden Stellungsfeldern anhand konkreter Beispiele:

Vorfeld	Erster Teil der Satzklammer	Mittelfeld	Zweiter Teil der Satzklammer	Nachfeld
<i>Hans</i>	<i>Hat</i>	<i>Rosa</i>	<i>angerufen,</i>	<i>als sie in Rom war.</i>
<i>Hans</i>	<i>Ruft</i>	<i>Rosa</i>	<i>an,</i>	<i>wenn er in Rom ist.</i>
<i>Hans</i>	<i>telefoniert</i>	<i>mit Rosa,</i>		<i>wenn er in Rom ist.</i>
<i>Wer</i>	<i>Hat</i>	<i>eigentlich Rosa</i>	<i>Angerufen</i>	<i>gestern?</i>
	<i>Soll</i>	<i>Hans Rosa</i>	<i>anrufen,</i>	<i>wenn er in Rom ist?</i>
	<i>Ruf</i>	<i>doch Rosa mal</i>	<i>an,</i>	<i>wenn du in Rom bist!</i>

Tabelle 3: Beispiele der Satzklammer mit entsprechenden Stellungsfeldern

Die Beispielsätze in der vorliegenden Tabelle schildern die in der Definition nach Pasch et al. (2003: 67) ausgeführten Möglichkeiten. Die Satzklammer kann dann entstehen, wenn es einen finiten und infiniten Teil des Verbes gibt (*hat angerufen*), aber auch durch ein Modalverb und sein Infinitiv (*soll anrufen*). Der Fall, in dem die SK durch ein trennbares Verb mit Verbpartikel bestimmt wird (*ruft an*), ist auch illustriert. Der dritte Beispielsatz in der Tabelle zeigt zugleich, dass der rechte Teil der SK im Gegensatz zum linken auch unbesetzt bleiben kann.

Die Art, wie die SK die drei Stellungsfelder determinieren, wird in der Tabelle ebenso deutlich: So ist das *Vorfeld* vor dem linken Satzklammerteil positioniert, während das *Mittelfeld* sich zwischen den zwei Satzklammerteilen befindet. Pasch et al. (2003: 67) erläutern hierzu, dass die SK ein *virtuelles Schema* ist, und dass man auch dann von einem Mittelfeld sprechen kann,

wenn kein rechter Klammerteil identifizierbar ist. Darüber hinaus kann ein Mittelfeld auch im Fall der Fragesätze und Imperative (siehe die letzten zwei Beispiele in Tabelle 3) vorhanden sein (vgl. ebd.). Das *Nachfeld* besetzt den Platz nach dem rechten Satzklammerteil. Laut Pasch et al. (2003: 68) gilt das Nachfeld in Zusammenhang mit den Konnektoren als "bevorzugte Position von Supplementsätzen". Wenn das finite Verb den rechten Klammerteil bildet, spricht man von *Verbletztsätzen* (vgl. ebd.). Das Feld nach dem infiniten Klammerteil, so Pasch et al. (2003: 68) kann auch in *Verberst-* und *Verbletztsätze* unterteilt werden. Verbletztsätze haben zwar kein Vorfeld, können jedoch ein Mittel- und Nachfeld beinhalten, wie in der folgenden Tabelle¹¹² dargestellt:

Subordinator	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
<i>Weil</i>	<i>Hans Rosa nicht</i>	<i>anruft,</i>	<i>wenn er in Rom ist</i>
<i>Obwohl</i>	<i>Hans immer</i>	<i>angerufen hat</i>	<i>früher</i>
<i>Während</i>	<i>Rosa das nicht</i>	<i>wusste</i>	<i>damals</i>

Tabelle 4: Beispiele für das Mittel- und Nachfeld

Die Beispiele verdeutlichen die Rolle der Konnektoren, die in diesem Fall eine subordinierende Funktion haben und somit mit dem Begriff *Subordinator* zusammengefasst werden. Auf die klassische terminologische Dichotomie *Subordination* und *Koordination* wird im Abschnitt 1.3.2.2.2. *Subordination und Koordination: komplexe Sätze* eingegangen.

1.3.2.2.1.1. Vorfeld, Nullstelle, Vorerstposition, Nacherstposition, Nachfeld

Im Folgenden werden einige Begriffe kurz erklärt, die sich auf die Position vor und nach dem finiten Verb beziehen. Es handelt sich um: die *Nullstelle*, das bereits erwähnte *Vorfeld*, die *Vorerstposition* und die *Nacherstposition*. Pasch et. al (2003: 69) postulieren Folgendes:

Ein Ausdruck *a*, der alleine das Vorfeld eines Satzes *s* besetzen kann, ist eine unmittelbare Konstituente von *s*. Handelt es sich um einen satzförmigen Ausdruck, liegt Einbettung dieses Ausdrucks *s* vor.

Darüber hinaus wird erwähnt, dass das Vorfeld im Deutschen nur in Verbzweitsätzen vorhanden ist (vgl. ebd.). Es wird in diesem Zusammenhang eine Grundannahme über die Linearstruktur im Deutschen formuliert. Laut dieser kann das Vorfeld nur einfach besetzt sein und das Finitum steht im Aussagesatz in der Zweitposition. Dies gilt als Basis für die Charakterisierung des Deutschen als SVO-Sprache¹¹³ oder V2-Sprache (vgl. ebd.). Gegen diese Annahme nennen Pasch et al. (2003: 69) einige Beispiele die zeigen, dass das Vorfeld aus mehr als einer Konstituente bestehen kann: "**Heute Abend nach der Tagesschau** [Hervorhebung im

¹¹² Pasch et al. (2003: 68, Hervorhebungen im Original).

¹¹³ In einer SVO-Sprache erscheinen Subjekt, Verb und Objekt innerhalb eines Satzes meistens in dieser Reihenfolge.

Original] kommen Uwe und Dietmar." oder "**Manchmal, nach einem Regenguss, wenn die Luft so klar ist** [Hervorhebung im Original], ziehe ich die Gummistiefel an und gehe über die Felder." (Pasch et al. 2003: 70) Die fett markierten Ausdrücke indizieren eine *komplexe Vorfeldbesetzung* (ebd.), und zwar durch eine Kombination von temporalen und lokalen Adverbialen.

Als Gegensatz zur *komplexen Vorfeldbesetzung* erwähnen Pasch et al. (2003: 70) die Situation der Verberst-Fragesätze und der Verberst-Imperativsätze. Das, was in solchen Fällen vor dem finiten Verb ausgedrückt wird, bezeichnen die Autoren als *Nullstelle*¹¹⁴ und illustrieren durch Beispiele wie: "(Die Mail ist ok;) **aber** [Hervorhebung im Original] haben Sie schon mal Ihre Disketten überprüft?" oder "**Übrigens, da wir gerade von Viren sprechen** [Hervorhebung im Original], dass du mir ja keine fremden Disketten in meinen Rechner einlegst." (ebd.)

Auf Konnektoren bezogen wird die *Nullstelle* als die Position zwischen den Konnekten definiert. Diese ist laut Pasch et al. (2003) typisch für Konnektoren wie *und, oder, sowie* etc. Darüber hinaus besetzen *konnektintegrierbare Konnektoren* wie *aber, außerdem und übrigens* die Nullposition (vgl. ebd.).

Weiterhin unterscheiden Pasch et al. (2003: 71) die *Nullstelle* von der *Vorerstposition*. Die letztere wird als Position im Vorfeld vor einem weiteren Ausdruck definiert, und wird mit integrierbaren Konnektoren wie *Fokuspartikeln (sogar)* assoziiert. Die Konnektoren in Vorerstposition befinden sich unmittelbar vor einem stark akzentuierten Ausdruck (*Fokuskonstituente*) und können im Vorfeld oder im Mittelfeld des Satzes vorhanden sein (vgl. ebd.). Folgende Beispiele illustrieren die Besetzung der Vorerstposition: "**Sogar/auch/nur/selbst/einzig** [Hervorhebung: CCM] der Preis ist in Ordnung." oder "Hier ist **sogar/auch/nur/selbst/einzig** [Hervorhebung: CCM] der Preis in Ordnung." (ebd.) Es wird darüber hinaus betont, dass die Nullstelle und die Vorerstposition nebeneinander besetzt werden können, wie das folgende Beispiel zeigt: "**Und sogar** [Hervorhebung: CCM] der Preis ist in Ordnung." (ebd.)

Ein weiterer auf das Vorfeld bezogener Begriff ist die *Nacherstposition*. Im Gegensatz zu der *Nullstelle* ist die *Nacherstposition* sowie die *Vorerstposition* auch im Vorfeld zu lokalisieren. Die *Nacherstposition* bezeichnet die Stelle nach einem Ausdruck, der allein das Vorfeld besetzen kann und vor dem finiten Verb steht (vgl. ebd.). In Pasch et al. (2003) wird die *Nacherstposition* als Kriterium für eine weitere Subklassifikation der Konnektoren in

¹¹⁴ In der Forschungsliteratur wird anstatt *Nullstelle* auch den Begriff *Vorfeld* verwendet.

nacherstfähige und *nichtnacherstfähige Konnektoren* herangezogen. Nacherstfähige Konnektoren sind oft adversative Konnektoren (vgl. ebd.). Der folgende Kontext illustriert eine Reihe von nacherstfähigen Konnektoren: "Auf einer Diskette kann man nicht allzu viel speichern. Eine CD-Rom **aber/allerdings/freilig/dagegen/hingegen/wiederum/andererseits** [Hervorhebung: CCM] fasst bis zu 800 Megabyte." (ebd.) Zwecks eines besseren Verständnisses der Nullstelle sowie der Vorerst- und Nacherstposition werden diese tabellarisch veranschaulicht:

Nullstelle	Vorerst-Position	Vorfeld	Nacherst-Position	linke SK ¹¹⁵	Mittelfeld	rechte SK
<i>Aber</i>	<i>sogar</i>	<i>das neueste Programm</i>	<i>freilich</i>	<i>kann</i>	<i>keine hundertprozentige Sicherheit</i>	<i>garantieren.</i>
<i>Trotzdem,</i>	<i>nur</i>	<i>neue Programme</i>	<i>jedenfalls</i>	<i>bieten</i>	<i>einigermaßen Sicherheit.</i>	

Tabelle 5: Übersicht Nullstelle, Vorerst- und Nacherstposition¹¹⁶

Es wurden bisher theoretische Grundlagen hinsichtlich der möglichen Positionen vor der linken SK erläutert, welche Konnektoren besetzen können. Vor allem die Nacherstposition gilt als Basis für die Klassifizierung der Konnektoren in nacherstfähige und nichtnacherstfähige. Im Folgenden werden Begriffe kurz skizziert, die mit den Positionen nach der rechten Klammer (Klammerschluss) verbunden sind.

Das Nachfeld, so Pasch et al. (2003: 72) wird mit dem Konzept der *Ausklammerung* oder *Ausrahmung* assoziiert, da es sich nach der rechten SK befindet. Als Faktoren, die bei der Besetzung des Nachfelds eine Rolle spielen können, werden folgende aufgezählt: *Supplementstatus*, *Komplexität* und *satzförmige Realisierung* (vgl. ebd.). Laut Pasch et al. (2003: 72) können Supplemente in der Form von Adverbien, Propositionalphrasen und Subjunktorphrasen im Nachfeld stehen, wie in dem Beispiel:

"Das Theater bleibt geschlossen, **solange der Umbau nicht fertig ist** [Hervorhebung im Original]." (ebd.) Es wird betont, dass integrierbare Konnektoren selten die Nachfeldposition besetzen. Darüber hinaus ist dies laut Pasch et al. (2003) keine subklassenbildende Eigenschaft, sondern eher eine lexikalische (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird die bereits erwähnte Konnektintegrierbarkeit eines Konnektors als Basis für eine syntaktische Klassifizierung eruiert.

¹¹⁵ SK steht in dieser Tabelle für Satzklammer.

¹¹⁶ Pasch et al. (2003: 72, Hervorhebungen im Original).

1.3.2.2.1.2. Konnektintegrierbare vs. konnektnichtintegrierbare Konnektoren

Der Begriff *Konnekt* wurde in *Abschnitt 1.3.2. Merkmale und Eingrenzung* als Synonym für den Begriff *Relate* erläutert und wird hiermit mit Hinblick auf die Konnektorenklassifikation wiederaufgenommen. Allgemein betrachtet bezeichnen Konnekte oder Relate zwei Sachverhalte, die durch einen Konnektor verbunden sind und durch Sätze ausgedrückt werden müssen (vgl. M4 und M5 in *Abschnitt 1.3.2. Merkmale und Eingrenzung*).

Nach M3 wird die Bedeutung von Konnektoren als zweistellige Relation definiert. Dies referiert vorwiegend auf die semantische Ebene der Konnektoren. Aus syntaktischer Perspektive werden die Konnektoren jedoch in (*syntaktisch*) *einstellig* (vor allem Adverbien und Partikeln) und (*syntaktisch*) *zweistellig* (alle anderen Konnektoren, die traditionell Konjunktionen genannt werden) (vgl. Pasch et al. 2003: 7).

Syntaktisch einstellige Konnektoren sind in einem ihrer Konnekte *integriert*, während syntaktisch zweistellige *nicht* in einem Konnekt *integriert* vorkommen können (vgl. ebd. 7-8). Darüber hinaus gibt es Konnektoren, die sowohl *konnektintegriert*, als auch *nichtkonnektintegriert* fungieren können (vgl. ebd.), wie z.B. *aber* in den folgenden Beispielen (Pasch et al. 2003: 7): "{Die Sonne scheint} **aber**¹¹⁷ {sie wollen nicht wandern gehen} vs. {Die Sonne scheint}, {sie wollen **aber** nicht wandern gehen}." Die Klammern grenzen jeweils die zwei Konnekte ein. Der Konnektor *aber* erscheint im ersten Beispielsatz als nichtkonnektintegriert und in dem zweiten Satz als konnektintegriert. Das bedeutet, dass er *konnektintegrierbar* ist. Konnektintegrierbare Konnektoren werden von Pasch et al. (2003: 8) folgendermaßen definiert:

Unter dem Begriff der konnektintegrierbaren Konnektoren wollen wir nur solche Konnektoren subsumieren, die allein, d.h. nicht zusammen mit einem ihrer Konnekte in ihr anderes Konnekt integriert sein können.

Darüber hinaus wird betont, dass zwei Gruppen von zweistelligen Konnektoren, nämlich Subjunktionen und Verbzweitsatz-Einbeter zusammen mit Ihren Konnekten in dem anderen Konnekt integriert vorkommen¹¹⁸ (vgl. ebd.). Beispielhaft dafür ist der folgende Satz: "{Wir bleiben, **weil** [Hervorhebung im Original] {es regnen soll,} zu Hause}." Als *nichtkonnektintegrierbar* gelten also alle (*syntaktisch*) zweistelligen Konnektoren, die nicht allein in einem der Konnekte integriert vorkommen können (vgl. ebd.).

Der Faktor der Integrierbarkeit führt zu einer Unterteilung innerhalb der Konnekte: Ein *internes Konnekt* ist ein Konnekt, dass entweder unmittelbar auf den Konnektor folgt, oder worin der Konnektor syntaktisch integriert ist (vgl. ebd.). Das andere Konnekt wird als *externes Konnekt*

¹¹⁷ [Hervorhebung im Original].

¹¹⁸ Diese zwei Konnektorengruppen werden im folgenden Abschnitt weiter erläutert.

bezeichnet. Das Konnekt, worin ein syntaktisch einstelliger Konnektor integriert ist, wird auch *Trägerkonnekt* genannt. Aus der Perspektive der Relation der zwei Konnekte zueinander werden sie mit dem Begriff *Bezugskonnekte* definiert.

Im folgenden Abschnitt werden die bereits erwähnten Begriffe der Koordination und Subordination (siehe 1.1.3.2. *Komplexität und kognitive Verarbeitung bei der Rezeption* sowie 1.3.2.2.1 *Linearstruktur* zur Linearstruktur, sowie die daraus resultierende Unterteilung in koordinierende und subordinierende Konnektoren weiter eruiert. In diesem Zusammenhang wird auch der Aspekt der Komplexität eines Satzes angesprochen.

1.3.2.2.2. Subordination und Koordination: komplexe Sätze

In diesem Abschnitt werden Konnektoren auf Basis von den klassischen Dichotomien *Subordination* und *Koordination* sowie *Parataxe* und *Hypotaxe* klassifiziert.

In Anlehnung an Pittner & Bermann (2010) unterscheidet Averintseva-Klisch (2013: 25) zwei Typen zusammengesetzter Sätze: die *Satzreihung* (*Parataxe*) und das *Satzgefüge* (*Hypotaxe*). Die *Satzreihung* oder *Parataxe* beschreibt den Fall, in dem mehrere Hauptsätze miteinander verbunden werden. Diese können wie bereits erwähnt entweder *syndetisch*, das heißt mittels einer Konjunktion oder *asyndetisch*, das heißt ohne Konjunktion verbunden werden. Man spricht jeweils von einer *syndetischen* oder einer *asyndetischen Parataxe* (vgl. ebd.). Das *Satzgefüge* oder die *Hypotaxe* bezeichnet die Situation, in der ein Hauptsatz (HS) einen Nebensatz (NS) einbettet. Der NS, so Averintseva-Klisch (2013: 25), hängt funktional und meistens auch formal von dem HS ab.

Die Parataxe und die Hypotaxe werden von Averintseva-Klisch (2013: 25) als Typen *komplexer Sätze* mittels folgender Tabelle illustriert:

Parataxe: HS ¹¹⁹ - (koord.K. ¹²⁰) – HS		Hypotaxe: (sub.K. ¹²¹) NS ¹²² - HS oder HS - (sub.K.) NS	
Das Wetter ist so schön, <u>aber</u> ich muss arbeiten.	SYNDETISCH	<u>Weil</u> das Wetter so schön ist, werde ich nachher joggen gehen.	NS EINGELEITET
		Ich werde nachher joggen gehen, <u>weil</u> das Wetter so schön ist.	
Der Frühling ist da, alles blüht und grünt, die Vögel zwitschern.	ASYNDETISCH	Wird das Wetter morgen schön, werde ich joggen gehen.	NS NICHT EINGELEITET
		Er sagte zu mir, er werde joggen gehen.	

Tabelle 6: Typen komplexer Sätze¹²³

¹¹⁹ HS ist die Abkürzung für ‚Hauptsatz‘.

¹²⁰ Koord.K. bedeutet ‚koordinierender Konnektor‘.

¹²¹ Sub.K. bedeutet ‚subordinierender Konnektor‘.

¹²² NS ist die Abkürzung für ‚Nebensatz‘.

¹²³ Averintseva-Klisch (2014: 25, Hervorhebungen und Markierungen im Original).

Die vorliegende Tabelle stellt *Typen komplexer Sätze* dar. Diese werden in Anlehnung an Dürr & Schlobinski (2006: 138) als Sätze definiert, die zwei oder mehreren Sätzen umfasst. "Ein komplexer Satz besteht also aus mindestens zwei Teilsätzen", konkludieren die Autoren (ebd.). Die Aneinanderreihung von Sätzen, die bei Averintseva-Klisch (2013: 25) mit dem Begriff *Parataxe* definiert wird, setzen Dürr & Schlobinski (2006: 138) mit dem Begriff der *Koordination* gleich. Von *subordinierenden Strukturen* sprechen die Autoren dann, wenn "Sätze die Stelle einer Ergänzung oder einer peripheren Angabe [einnehmen, CCM]." (ebd.). Die *Subordination* korrespondiert mit der *Hypotaxe* in der obigen Tabelle. Averintseva-Klisch (2013: 25) betrachtet die Koordination und die Subordination als Typen von Kohärenzrelationen und beleuchtet die Unterteilung in *koordinierende* und *subordinierende Relationen*. Die koordinierenden Relationen, die in der obigen Tabelle auf der Seite der Parataxe veranschaulicht sind, werden syndetisch, mittels *koordinierenden Konnektoren* oder asyndetisch - ohne Konnektoren, mittels Interpunktion realisiert. Koordinierende Konnektoren verbinden zwei oder mehrere Hauptsätze. Die in den Sätzen ausgedruckten Sachverhalte werden "gleichrangig dargestellt" (Averintseva-Klisch 2014: 25). Die subordinierenden Relationen, in der Tabelle auf der Seite der Hypotaxe exemplifiziert, referieren auf die Verbindung zwischen einem Haupt- und einem Nebensatz. Ein NS kann durch einen *subordinierenden Konnektor* eingeleitet werden oder kann nicht eingeleitet vorkommen. In diesem Fall ist der NS von dem HS meistens durch ein Komma getrennt. In einem subordinierten Satz wird ein Sachverhalt "relativ zu einem anderen beschrieben (z.B. als sein Grund, seine Bedingung usw.), und somit diesem untergeordnet" (ebd.). Im Folgenden werden Subordination und subordinierende Konnektoren, Koordination und koordinierende Konnektoren sowie ihre Beziehung zu komplexen Satzstrukturen weiter erklärt.

1.3.2.2.2.1. Subordination, Einbettung und Komplexität der Satzstrukturen

Pasch et al. (2003: 230) deuten darauf hin, dass sich subordinierende Konnektoren syntaktisch unterschiedlich verhalten. Folgende Beispiele illustrieren die gemeinten Diskrepanzen:

- (1) (a) Wenn ich morgen keinen Arzttermin habe, kann ich kommen.
 - (b) Ich kann kommen, wenn ich morgen keinen Arzttermin habe.
 - (2) Ich habe morgen keinen Arzttermin, sodass ich kommen kann.
 - (3) Ich kann kommen, vorausgesetzt, ich habe morgen keinen Arzttermin.
- (Pasch et al. 2003: 229-230)

Die Konnektoren *wenn* und *sodass* in den Beispielen (1) und (2) führen einen Verbletztsatz ein, während auf den Konnektor *vorausgesetzt* ein Verbzweitsatz folgt. Ein weiterer Unterschied lässt sich zwischen den Konnektoren *wenn* und *sodass* feststellen. Der Konnektor *wenn* kann

zusammen mit dem eingeleiteten Satz entweder vor oder nach dem HS positioniert werden. Der Konnektor *sodass* mit dem auf ihn folgenden Satz kann dagegen nur nach dem HS erscheinen. *Vorausgesetzt* und der darauffolgende Verbzweitsatz können wiederum auch vor dem HS stehen (vgl. Pasch et al. 2003: 230). Die unterschiedlichen syntaktischen Möglichkeiten der Konnektoren unterteilen Pasch et al. (2003) in *Subordination und Einbettung*. Die zwei Begriffe werden im folgenden Abschnitt weiter erläutert.

1.3.2.2.1.1. Subordination

Subordination definieren Pasch et al. (2003: 230) wie folgt: "Eine Einheit subordiniert einen Satz, wenn sie von dieser Letztstellung seines finiten Verbs verlangt". Die subordinierenden Konnektoren werden auch *Subordinatoren* (ebd.: 231) genannt. *Subordinatorphrasen* sind Einheiten zwischen dem Subordinator und dem von ihm eingeleiteten *subordinierten Ausdruck* (vgl. ebd.). Der Subordinator, so Pasch et al. (2003: 231), bezeichnet den Kopf der Subordinatorphrase. Laut Pasch et al. (2003) können Subordinatorphrasen nicht als Sätze betrachtet werden, da sie keine Sachverhalte bezeichnen, sondern "je nach Natur des Subordinators Entitäten anderer Art" (ebd.): Die durch ein Relativpronomen eingeleitete Subordinatorphrase "der mit dem Wolf tanzt" (ebd.) bezeichnet ein Individuum. Die durch das Relativadverb eingeführte Phrase "wo sich die Füchse 'Gute Nacht!' sagen" (ebd.) zeichnet einen Ort aus. Die durch die subordinierende Konjunktion *weil* eingeführte Phrase "weil es solchen Spaß macht" (ebd.) zeigt den Grund für einen Sachverhalt an (vgl. ebd.). Pasch et al. (2003: 231) bevorzugen den Begriff *Subordinatorphrase* im Gegensatz zu den traditionellen Begriffen *konjunktionaler NS* oder *Konjunktionalsatz*.

Darüber hinaus erläutern Pasch et al. (2003: 234), dass der Subordinator *ob* sowie bestimmte andere subordinierende Konnektoren und Interrogativpronomen nicht nur gemeinsam mit Verbletztsätzen Subordinationsphrasen bilden, sondern auch mit *Nichtsätzen*. *Nichtsätze* werden durch folgende Beispiele illustriert:

(a) Der Sänger, **obwohl** indisponiert, *erntete tosenden Beifall*.

(b) (A.: Ist Peter da? B.:) Ja, aber ich weiß nicht **ob** oben oder im Hobbykeller.

(c) Ich habe gehört, dass Peter kommt, aber ich weiß nicht, **wer** sonst noch. (ebd.)¹²⁴

Als *Nichtsätze* werden die mit Vierecken markierten Ausdrücke bezeichnet. Pasch et al. (2003: 234)¹²⁵ zählen folgende Arten dazu:

- **Adjektivphrasen** (vgl. *Das Kind, obwohl schon ganz blau vom vielen Schreien, wurde unter allen Verwandten herum gereicht.*)

¹²⁴ [Hervorhebungen und Markierungen im Original].

¹²⁵ [Hervorhebungen im Original].

- **Partizipialphrasen** (vgl. *Der Sänger, obwohl indisponiert, erntete tosenden Beifall.*)
- **Nominalphrasen**, meist in prädikativer Funktion (vgl. *Hans, obwohl ein guter Lehrer, war bei den zwölfjährigen nicht beliebt.*)
- **Präpositionalphrasen** (vgl. (A.: *Ist Peter da?* B.: *Ja, aber*) *ich weiß nicht, ob in seinem Zimmer.*)
- **Ellipsen bestehend aus Satzadverb und ggf. weiteren nicht finiten Konstituenten**, dies vorzugsweise bei konditionalen und interrogativen Subordinatoren (vgl. *Wir sollen dort, wenn überhaupt, niemals abends hingehen.; [Hast du den Artikel gelesen?] Wenn nicht, solltest du das bald nachholen.; Er war, wenn auch nicht ein guter Wissenschaftler, so doch zumindest ein guter Lehrer.; Wer soll das machen, wenn nicht du?; Mit wem könnte man das machen, wenn nicht mit ihm?*)

Nichtsätze folgen laut Pasch et al. (ebd.) unmittelbar auf den subordinierenden Konnektor, gehören jedoch keinem anderen Ausdruck an. Zusammen mit den subordinierenden Ausdrücken werden Nichtsätze mit dem allgemeinen bereits erläuterten Begriff *Subordinatorphrasen* zusammengefasst (vgl. ebd.).

Zusammenfassend wird die auf Subordination bezogene Terminologie anhand zweier Beispiele illustriert, die in ihrer Ganzheit als *subordinative Konstruktionen* betrachtet werden (vgl. Pasch et al. 2003: 235)¹²⁶:

(1) *Sie lacht, weil sie verlegen ist.*

Sie lacht gilt als *Subordinationsrahmen* oder als *übergeordneter Ausdruck*. *Weil* ist der Subordinator, während *sie verlegen ist* der subordinierte Satz ist. Zusammen bilden der Subordinator und der subordinierte Satz die Subordinationsphrase.

Eine weitere beispielhafte subordinative Konstruktion ist die folgende:

(2) *Weißt du, wer zur Sitzung kommt?*

Weißt du wird auch in diesem Fall als *Subordinationsrahmen* oder *übergeordneter Ausdruck* bezeichnet. *Wer* ist der Subordinator und *zur Sitzung kommt* wird als *Prädikatausdruck* interpretiert. Der subordinierte Satz besteht in diesem Fall aus dem Subordinator und dem Prädikatausdruck (vgl. Pasch et al. 2003: 235).

1.3.2.2.1.2. Einbettung und komplexe Satzstrukturen

In Anlehnung an Lehmann (1984: 146-147) unterscheiden Pasch et al. (2003: 235) die Subordination von der *Einbettung* auf Basis von folgender Definition:

Eine Satzstruktur $sstr\#$ ist in eine andere Satzstruktur $sstr^\circ$ ¹²⁷ eingebettet, wenn $sstr\#$ eine Konstituente von $sstr^\circ$ ist und in $sstr^\circ$ eine syntaktische Funktion ausübt, aber nicht umgekehrt.

¹²⁶ In Pasch et al. (2003) werden Beispiele sowie die unterschiedlichen Termini schematisch dargestellt.

¹²⁷ Hier wird in dem Originalzitat eine nicht reproduzierbare Notation verwendet, die mit dem Gradzeichen als optisch ähnlichstes Zeichen ersetzt wird.

Die Satzstruktur, die einen eingebetteten Satz enthält wird *Einbettungskonstruktion* genannt. Die *Einbettungskonstruktionen* werden von Pasch et al. (2003) als *komplexe Satzstrukturen* oder *komplexe Sätze* definiert (vgl. ebd.). Folgende Beispiele illustrieren die Einbettungskonstruktionen nach der obigen Definition:

- (1) (a) **Wenn** die Sonne scheint, sitzt sie gern auf dieser Bank.
- (b) Sie sitzt, **wenn** die Sonne scheint, gern auf dieser Bank.
- (c) **Vorausgesetzt**, das Gericht zieht Dr. Peselli für den Tod der Patientin zur Verantwortung, wäre dieser Fall (...) als vorsätzliche Körperverletzung mit Todesfolge zu beurteilen. (H Die Zeit, 08.05.87, S. 21)
- (d) Damit werde - **vorausgesetzt** die Volkskammer stimmt dem Entwurf zu - zahlreichen Forderungen und Anträgen auf Reprivatisierung Rechnung getragen. (WKB Frankfurter Rundschau, 19.02.90, S. 17)
- (e) **Dass** sie krank ist, wusste ich nicht.
- (f) Sie hat einen Mann, der Trinker ist, geheiratet.
- (g) Er hat keine Zeit, glaube ich.
- (h) Ist der Chef nicht da, geht hier alles drunter und drüber.
- (i) Hier geht alles, ist der Chef nicht da, drunter und drüber.

(Pasch et al. 2003: 235-236)

Die eingerahmten Strukturen in den obigen Beispielsätzen sind laut Pasch et al. Einbettungskonstruktionen. Die fett markierten Konnektoren in den Beispielen (a) bis (e) werden als *einbettende Ausdrücke* bezeichnet. Die entsprechende Definition lautet: "Einbettende Ausdrücke sind in der Lage, die von ihnen regierte Satzstruktur in eine andere Satzstruktur einzubetten." (Pasch et al. 2003: 236) Der Rest der Einbettungskonstruktion nach Abzug der eingebetteten Struktur und dem einbettenden Ausdruck wird von Pasch et al. als Einbettungsrahmen bezeichnet (vgl. ebd.). Es wird in diesem Kontext darauf hingewiesen, dass Konnektoren wie *wenn* und *vorausgesetzt* in den dargestellten Beispielen sowie die meisten Konnektoren als *propositional* gelten. Die *propositionalen Konnektoren* ermöglichen die Verknüpfung der in der eingebetteten Satzstruktur ausgedrückten Proposition mit der vom Einbettungsrahmen ausgedrückten Proposition zu einer komplexen Proposition.

Die Beispiele (a) bis (d) zeigen außerdem, dass die eingebetteten Strukturen, wenn vorhanden, zusammen mit ihren einbettenden Ausdrücken, sowohl das Vorfeld als auch das Mittelfeld besetzen können, solange diese in der Einbettungskonstruktion als Supplement fungieren. Folgende Beispiele zeigen jedoch, dass die eingebetteten Strukturen auch das Nachfeld besetzen können. Die entsprechenden syntaktischen Funktionen werden in diesem Fall in Klammern am Ende jedes Beispiels angegeben:

- (2) (a) *Sie sitzt gern auf der Bank, **wenn die Sonne scheint***¹²⁸. (Supplement)
 (b) *Pro Tag laufen etwa 240 Autos vom Band, vorausgesetzt, alle Teile sind da*¹²⁹. (Supplement)
 (c) *Ich wusste nicht, **dass sie krank ist***. (Komplement)
 (d) *Sie hat einen Mann geheiratet, **der Trinker ist***. (Attribut)
 (e) *Ich glaube, **er hat keine Zeit***. (Komplement)
 (f) *Das ist doch gar nicht so schlimm, **betrachtet man die Sache etwas gelassener***. (Supplement)

(Pasch et al. 2003: 235-236)

Je nachdem, welche Position in der Einbettungskonstruktion die eingebetteten Strukturen besetzen, werden sie als *anteponiert* (wenn sie das Vorfeld besetzen) oder als *postponiert*, (wenn sie das Nachfeld besetzen) bezeichnet (vgl. Pasch et al. 2003: 237). Darüber hinaus können Relativsätze, die eine attributive Funktion erfüllen, nicht im Vorfeld platziert werden. Sätze mit Komplementfunktion können dagegen im Vorfeld stehen, jedoch nicht im Mittelfeld. Zusammenfassend illustrieren Pasch et al. (vgl. 2003: 239) schematisch die auf Einbettung bezogene Terminologie mit den folgenden zwei Beispielsätzen:

(1) *Weil sie verlegen ist, lacht sie.*

Der ganze Satz wird als *Satzstruktur* bezeichnet. Diese besteht aus dem *Einbeter weil*, der anteponierten *eingebetteten Satzstruktur sie verlegen ist* und dem Einbettungsrahmen *lacht sie*. Der Einbeter *weil* bildet zusammen mit der eingebetteten Satzstruktur *sie verlegen ist* die Einbeterphrase, die im Vorfeld positioniert ist (vgl. ebd.).

Die zweite Satzstruktur, die ebd. als Beispiel einführen ist folgende:

(2) *Das mache ich, vorausgesetzt, du machst mit.*

Hier handelt es sich um den Einbettungsrahmen *Das mache ich*, den Einbeter *vorausgesetzt* sowie um die postponierte eingebettete Satzstruktur *du machst mit*. Der Einbeter und die eingebettete Struktur bilden die Einbeterphrase, die in diesem Fall das Nachfeld besetzt.

Die Einbettung wird als Komplexität erhöhendes Verfahren betrachtet, wenn es um die hierarchisch-syntaktische Struktur der Sätze geht.

Folgende Auflistung von Beispielen illustriert die unterschiedlichen Funktionen der eingebetteten Strukturen:

- 1.a) **Attribut**¹³⁰; *die Frau, die uns immer die Milch bringt*¹³¹; *die Behauptung, er habe davon nichts gewusst*; *die Frage, ist das realisierbar oder nicht*

¹²⁸ Hervorhebung im Original. Das gilt auch für die weiteren Beispielsätze.

¹²⁹ WKB die tageszeitung, 14.02.90, S.89 in Pasch et al. 2003: 237

¹³⁰ [Hervorhebung im Original].

¹³¹ [Markierungen im Original].

1.b) **Konstituente eines Subordinators in einem Attribut:** *die Annahme, dass das ganze einfach ist; die Frage, ob das realisierbar ist; der Tag, als der Regen kam*

2.a) **Komplement:** *Weißt du, wer zu dieser Sitzung kommt?; Ich glaube, er hat keine Zeit.*

2.b) **Konstituente eines Subordinators in einem Komplement:** *Ich wusste nicht, dass sie krank ist.*

3.a) **Supplement:** *Kräht der Hahn auf dem Mist, ändert sich's Wetter oder's bleibt, wie's ist.*

3.b) **Konstituente eines Subordinators in einem Supplement:** *Sie lacht, weil sie verlegen ist.*

(Pasch et al. 2003: 240)

Pasch et al. (ebd.) exemplifizieren somit die Fälle, in denen die eingebettete Struktur alleine eine bestimmte Funktion übernimmt (1a, 2a, 3a) sowie die Fälle, in denen sie sich in einer *Konstituenzbeziehung* zu dem sie einbettenden Ausdruck befindet.

Darüber hinaus wird ein Satz, der durch Subordination oder Einbettung syntaktisch auf einen anderen Satz bezogen ist, als *Bezugssatz* oder allgemeiner als *Bezugsausdruck* bezeichnet (vgl. Pasch et al. 2003: 245). Der Subordinationsrahmen und der subordinierte Satz sowie der Einbettungsrahmen und der eingebettete Satz können jeweils als Bezugsausdruck füreinander fungieren. Die traditionell Satzgefüge genannten subordinativen und Einbettungskonstruktionen bezeichnen ebd. *als komplexe Sätze*.

Im Folgenden wird eine weitere topologische Variante skizziert, die *Korrelatkonstruktion*.

1.3.2.2.2.1.3 Korrelatkonstruktionen und Konnektoren

Konnektoren, die in bestimmten Konstruktionen die Rolle der *Korrelate* übernehmen, werden von Pasch et al. (2003: 248) wie folgt definiert:

Für Ausdrücke, die als Korrelate fungieren können, ist charakteristisch, dass sie auf einen Sachverhalt referieren, dabei aber ihr Denotat nicht beschreiben, d.h. nicht näher durch den Ausdruck von Prädikaten charakterisieren, sondern nur auf ihr Denotat verweisen ('zeigen').

Folgende Beispiele veranschaulichen die oben definierten Korrelate (fett markiert) sowie ihre Denotate (eingerahmt):

1. (a) *Wenn es Dir zu kalt wird, **dann** schließt Paul die Tür.*
- (b) *Vorausgesetzt, der Übersetzer arbeitet schon am Textcomputer - **dann** empfindet er es vielleicht als Erleichterung, wenn er keine Wörterbücher wälzen muß [sic!] [...].*¹³²
- (c) *Ob das klappt, **das** kann ich heute noch nicht sagen.*
- (d) *Dass das so schwer ist, **das** hat mir niemand gesagt.*
- (e) *Ich schließe erst **dann** die Tür, wenn es dir zu kalt wird.*

(Pasch et al. 2003: 248)

Der Konnektor *dann*, der in den Beispielsätzen 1(a) und (b) als *Korrelat* fungiert, kann auch als korreferent mit der jeweiligen Einbetterphrase (in den Beispielen eingerahmt) interpretiert

¹³² Die Zeit, 14.11.86, S.100, in Pasch et al. (2003: 248).

werden (vgl. ebd.). Dann als *Pro-Element* erfüllt außerdem eine deiktische Funktion (vgl. 1.2.2.2.1.1.1.1. *Anaphorik und Deixis*). Während die fett gedruckten Konnektoren als Korrelate dienen, werden die eingerahmten Korreferenten beschreibenden Ausdrücke *Korrelatspezifikatoren* genannt, ein Terminus, der laut Pasch et al. in semantischer und nicht syntaktischer Natur zu verstehen ist (vgl. ebd.). Die beschreibenden Ausdrücke *spezifizieren* den Sachverhalt, der vom Korrelat bezeichnet wird (vgl. ebd.). *Korrelatkonstruktionen* bestehen somit aus einem Korrelat und einem Korrelatspezifikator. Korrelate können *kataphorisch*, wenn sie vor dem Korrelatspezifikator vorkommen (wie im Beispiel 1 (e)), oder *anaphorisch*, wenn sie auf den Korrelatspezifikator folgen (wie im Beispiel 1 (a) bis (d)) sein (vgl. Pasch et al. 2003: 248-249). Korrelate, die in Verbindung mit zu-Infinitivphrase auftreten, können die Funktion eines Komplements zu einem Verb erfüllen, wie in dem folgenden Beispiel zu sehen ist:

- (2) Sie hoffte **darauf, zu der Sache gehört zu werden**.¹³³

Das Korrelat und der Korrelatspezifikator sind in dem obigen Beispiel fett markiert. In bestimmten Fällen können Korrelate in Verbindung mit Verbzweitsätzen in Komplementfunktion vorkommen, wie das folgende Beispiel zeigt:

- (3) Die Sprecher der beiden Berufsverbände hatten **damit gedroht, sie könnten in wenigen Stunden ganz Frankreich lahmlegen**.¹³⁴

Pasch et al. (2003: 250) unterscheidet zwischen attributiven *Korrelatkonstruktionen* und *Versetzungskonstruktionen*.

Attributive Korrelatkonstruktionen zeichnen sich dadurch aus, dass das Korrelat kataphorisch ist, während der Korrelatspezifikator als Attribut zum Korrelat fungiert (vgl. ebd.). Folgende Beispiele veranschaulichen attributive Korrelatkonstruktionen:

- (1) Ich schließe **dann** das Fenster, **wenn es mir zu kalt wird**.
 (2) Sie hoffte **darauf, zu der Sache gehört zu werden**.
 (3) Der Sprecher der beiden Berufsverbände hatten **damit gedroht, sie könnten in wenigen Stunden ganz Frankreich lahmlegen**.

(Pasch et al 2003: 251, Hervorhebungen im Original)

Laut Pasch et al. (2003: 251) sind attributive Korrelatkonstruktionen mit Subordinatorphrasen als Korrelatspezifikatoren am meisten verbreitet:

- (5) (a) Sie weigern sich **deshalb**, weil sie Angst hat.
 (b) Er lacht **darüber**, wie ängstlich er früher war.
 (c) **Darauf**, dass der anruft, kannst du lange warten.

(Pasch et al 2003: 251, Hervorhebungen im Original)

¹³³ [Hervorhebung im Original], Pasch et al. (2003: 249).

¹³⁴ Beispiel (4-118) in Breindl (1989: 234), in Pasch et al. (2003: 249).

Als Beispiel werden die Subordinatorphrasen mit konzessiven Konnektoren (z.B. *obwohl*) erwähnt:

- (7) *Obwohl sie fror, so zog sie sich doch nicht wärmer an.* (Pasch et al. 2003: 255)

In diesem Beispiel darf das Korrelat *so* nicht vor dem Korrelatspezifikator verwendet werden.¹³⁵

Den attributiven Korrelatkonstruktionen stellen Pasch et al. (2003: 255-259) die Versetzungs-konstruktionen gegenüber. Die Korrelatkonstruktionen in den folgenden Beispielen können nicht attributiv interpretiert werden:

- (1) (a) *Wenn es dir zu kalt wird, dann schließe ich die Tür.*¹³⁶
(b) *Vorausgesetzt, der Übersetzer arbeitet schon am Textcomputer - dann empfindet er es vielleicht als Erleichterung, wenn er keine Wörterbücher wälzen muß [...].*
(c) *Ob das klappt, das kann ich heute noch nicht sagen.*
(d) *Dass das so schwer ist, das hat mir niemand gesagt.*
(2) (b) *Verändert sich ein Wald, so verändert sich auch seine Tierwelt.*
(7) *Obwohl sie fror, so zog sie sich doch nicht wärmer an.*
(8) *Niemand hat {das/es} erwartet, dass du kommst.*
(Pasch et al. 2003: 255-256)

Laut Pasch et al. (2003: 256) verhalten sich die dargestellten Korrelatkonstruktionen wie *Versetzungen*, womit in der Forschungsliteratur *Arten der Herausstellungen* bezeichnet werden.¹³⁷ In Anlehnung an Altmann (1981) werden die Versetzungen in *Links-* und *Rechtsversetzungen* unterteilt.

Eine Konstruktion kann als *Linksversetzung* bezeichnet werden, wenn der Korrelatspezifikator vor seinem Korrelat vorkommt (siehe Beispiele (1)(a) bis (d), (2)(b) und (7) und das Korrelat weggelassen werden kann. Linksversetzungen, so Pasch et al. (2003: 257) sind sogenannte *Hauptsatzphänomene*, und zwar ist das daran erkennbar, dass die Versetzungs-konstruktionen nur als Komplemente von Verben des Sagens und Meinens eingebettet werden können.

Rechtsversetzungen sind Konstruktionen mit postponierten Korrelatspezifikatoren, die im Gegensatz zu den anteposierten, linksversetzten Ausdrücken nach dem Korrelat folgen. Illustrativ für die Rechtsversetzung ist das Beispiel (8).

¹³⁵ Pasch et al. (2003: 255) fügen noch eine Anmerkung bezüglich des Konnektors *so* hinzu. Es betrifft die mögliche Annahme, dass *so* nicht korreferent mit einer durch *obwohl* eingeführten Subordinatorphrase sein kann, da *so* keine konzessive Bedeutung hat. Pasch et al. (ebd.) berufen sich jedoch auf Historische Wörterbücher (vgl. Paul 1992) und begründen somit das Auftreten von *so* als Korrelat in vielzähligen relationalen Satzverknüpfungen mit der Vagheit der Bedeutung von *so*, was historisch belegt ist.

¹³⁶ Hervorhebungen und Markierungen im Original.

¹³⁷ Pasch et al. (2003: 256) halten in Anlehnung an Schanen (1993: 150) den Terminus *Versetzung* zwar für nicht treffend, da es sich ihrer Meinung nach bei den Korrelatkonstruktionen um keine *Versetzung*, sondern eher um eine *Verdoppelung* handelt, übernehmen ihn aber trotzdem.

Pasch et al. (2003: 261-264) erläutern darüber hinaus die Möglichkeit der Verwendung eines Korrelats mit Subjunktor bestimmter semantischer Klassen (kausale, konditionale, konzessive und temporale¹³⁸). Dazu stellen sie eine Tabelle mit Subjunktor dar, die attributive Korrelatkonstruktionen bilden. Zusätzlich werden die Subjunktorbedeutungen sowie die entsprechenden Korrelate spezifiziert. Die Tabelle mit attributive Konstruktionen bildenden Konnektoren wird von den Autoren als erschöpfend betrachtet (vgl. Pasch et al. 2003: 262):

Subjunktor	(Subjunktorbedeutung) ¹³⁹	Korrelat
<i>alldieweil</i>	(kausal)	<i>Deshalb</i>
<i>als</i>	(temporal)	<i>dann</i>
<i>bevor</i>	(temporal)	<i>dann</i>
<i>bis</i>	(temporal)	<i>so lange</i>
<i>da</i>	(kausal)	<i>darum; deshalb; deswegen</i>
<i>damit</i>	(final)	<i>darum; deshalb; deswegen</i>
<i>ehe</i>	(temporal)	<i>dann</i>
<i>falls</i>	(konditional)	<i>dann</i>
<i>nachdem</i>	(temporal)	<i>dann</i>
<i>so</i>	(konditional)	<i>dann</i>
<i>sobald</i>	(temporal)	<i>dann</i>
<i>sofern</i>	(konditional)	<i>dann</i>
<i>solange</i>	(temporal)	<i>so lange</i>
<i>sooft</i>	(temporal)	<i>so oft</i>
<i>sosehr</i>		<i>so sehr</i>
<i>weil</i>	(kausal)	<i>daher; darum; deshalb; deswegen</i>
		<i>dann</i>
<i>wenn</i>	(temporal/ konditional)	<i>dann</i>
<i>wofern</i>	(konditional)	

Tabelle 7: Attributive Konstruktionen bildende Konnektoren¹⁴⁰

Tabelle 8 bietet eine Übersicht der Subjunktor an, die die Möglichkeit besitzen, generell eine linksversetzte Subjunktorphrase zu bilden (vgl. Pasch et al. 2003: 262). Da nicht spezifiziert wird, ob die etwas längere Auflistung in diesem Fall erschöpfend anzusehen ist, werden an dieser Stelle die Subjunktor ausgewählt, die in der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit vorkommen können:

¹³⁸ Vergleiche hierzu die Definitionen im Abschnitt 1.3.2.3. Semantische Klassifikation.

¹³⁹ Die semantischen Aspekte der Konnektoren werden weiter in dem Abschnitt 1.3.2.3. Semantische Klassifikation behandelt.

¹⁴⁰ Pasch et al. 2003: 261.

Subjunktor	(Subjunkturbedeutung)	Korrelat
als	(temporal)	da (und - selten - dann)
bevor	(temporal)	da und dann
bis (das)	(temporal)	da
da	(kausal, temporal)	da; so kausal: daher, darum
damit	(final)	da; darum; deshalb und deswegen
ehe	(temporal)	da
falls	(konditional)	da; dann; so
nachdem	(temporal)	da und dann
obgleich	(temporal)	so (...doch)
obschon	(konzessiv)	so (...doch)
obwohl	(konzessiv)	so (...doch)
obzwar	(konzessiv)	so (...doch)
seit(dem)	(temporal)	da
so	(konditional)	so und dann
sobald	(temporal)	da; dann; sobald
solange	(temporal)	da und so lange
sooft	(temporal)	so oft
sosehr		so (mit Adjektiv oder Adverb) und so sehr
trotzdem	(konzessiv)	so (...doch)
vorausgesetzt	(konditional)	dann und so
während	(temporal)	da
währenddessen	(adversativ)	so
weil	(adversativ)	so
wenn	(kausal)	da; daher; darum; deshalb; deswegen
wenn auch	(konditional)	da; dann; so
wenngleich	(konzessiv)	so (...doch)
wie	(konzessiv)	so (...doch)
	(temporal)	da

Tabelle 8: Übersicht der Subjunkturen, die generell eine linksversetzte Subjunktorphrase bilden können¹⁴¹

Aus dem Vergleich der zwei Übersichten ziehen Pasch et al. (2003: 264) das Fazit, dass konzessive Subjunkturen keine attributiven Korrelatkonstruktionen bilden können. Darüber hinaus lässt sich bemerken, dass das Korrelat *da* bei unterschiedlichen semantischen Klassen zu finden ist. Das Korrelat *so* wird zusammen mit *doch* im Einbettungsrahmen verwendet, wenn die entsprechenden Korrelatspezifikatoren durch konzessive Subjunkturen eingeleitet werden (vgl. ebd.).

1.3.2.2.1.4. Syntaktische Desintegration

Es wurden bisher Einbettungs- und Korrelatkonstruktionen erläutert. Im Folgenden wird auf eine weitere Konstruktion eingegangen, die für die Charakterisierung von Konnektoren aus syntaktischer Sicht von Relevanz ist: die *syntaktische Desintegration*. Es handelt sich um

¹⁴¹ Vgl. Pasch et al. 2003: 263-264, verkürzt von C.M..

"Subordinatorphrasen vor einem nichtsubordinierten, korrelatlosen Satz, d.h. in der Nullposition" (Pasch et al. 2003: 264). Folgende Beispiele beleuchten das Phänomen der syntaktischen Desintegration:

- (1) (a) *Ob es regnet oder schneit, wir machen die Radtour.*
- (b) *Wo er auch hinfährt, er hat immer schlechtes Wetter.*
- (c) *Wenn es auch wehtut, Sie sollen sich impfen lassen.*
- (d) *Wenn es dir auch schwer fällt, entspann dich!*
- (e) *Wenn es auch schwer ist: Sollte man nicht viel lieber ganz aufs Rauchen verzichten?*
- (f) *Wenn Sie mich fragen, das sollte man gut abwägen.*
- (g) *Wenn ich ehrlich bin: Ich habe gar kein Abitur.*
- (h) *Bevor du dich aufregst: Nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird.*

(Pasch et al. 2003: 264, Hervorhebungen im Original)

Folgenden Widerspruch erläutern Pasch et al. (ebd.) in Bezug auf die aufgelisteten Beispiele: Die aufeinanderfolgenden Satzstrukturen gelten aus topologisch-syntaktischer Sicht als nicht integriert. Die in Verbletztsätzen sind jedoch durch subordinierende Konnektoren wie *ob*, *wo*, *wenn* eingeleitet und somit Teil eines Subordinationsrahmens. Dem nichtsubordinierten Satz vorangestellt, findet die Subordinatorphrase jedoch weder im vorausgehenden noch im folgenden Kontext Anschluss, da der nichtsubordinierte Satz ein abgeschlossener Verbzweitsatz ist (vgl. ebd.).

Die syntaktischen Desintegrationen werden mit den *epistemischen Minimaleinheiten* kontrastiert. Die Letzteren erfüllen vor allem eine kommunikative Funktion, wie im Fall von Wunsch-¹⁴², Vermutungs-¹⁴³ oder Emotionsäußerungen¹⁴⁴. Die Subordinatorphrasen in den syntaktischen Desintegrationen bieten dagegen den Äußerungsadressaten Orientierung hinsichtlich des Inhalts des nichtsubordinierten Satzes (vgl. Pasch et al. 2003: 265). Die Beispiele (a) bis (c) stellen außerdem *Irrelevanzkonditionale* dar. "Irrelevanzkonditionale sind Konditionalausdrücke, die die Geltung des von ihrem Bezugssatz ausgedrückten Sachverhalts als Tatsache nicht beeinflussen." (ebd.)¹⁴⁵ Die Beispiele (f) bis (g) illustrieren sogenannte *Illokutionskonditionale*. "Illokutionskonditionale sind Konditionalausdrücke, die die kommunikative - illokutive - Funktion ihres Bezugssatzes relativieren, indem sie einen Kontext für

¹⁴² Ein Beispiel für eine epistemische Minimaleinheit, die einen Wunsch äußert ist folgendes: "Wenn es doch nur mal regnen wollte!" (Pasch et al. 2003: 265).

¹⁴³ Eine epistemische Minimaleinheit, die eine Vermutung äußert: "Ob es wohl ein Gewitter gibt?" (ebd.).

¹⁴⁴ Folgende epistemische Minimaleinheit drückt eine Emotion gegenüber einem Tatbestand aus: "Dass du immer das letzte Wort haben musst!".

¹⁴⁵ Weiterführende Literatur zum Thema "Irrelevanzkonditionale" laut Pasch et al. (2003): König & Eisenberg (1984), König (1986), Zaefferer (1987 und 1991).

diesen spezifizieren." (ebd.)¹⁴⁶ Hinsichtlich der Desintegrationskonstruktionen merken Pasch et al. (2003: 265) an, dass diese nur in der direkten Rede uneingeschränkt einzubetten sind:

- (2) (a) *Er sagte: Wenn ich ehrlich bin: Ich habe gar kein Abitur.*

(ebd., Hervorhebung im Original)

Zusammenfassend wurden im Rahmen der Subordination folgende komplexe Konstruktionen skizziert: Einbettungen, Korrelatkonstruktionen sowie syntaktische Desintegrationen. Dabei wurde die Rolle bestimmter Konnektoren beleuchtet. Im Folgenden wird eine weitere wichtige Relation behandelt, die nach Averintseva-Klisch (2013: 25) der Parataxe zuzuordnen ist: die Koordination.

1.3.2.2.2. Koordination

Pasch et al. (2003: 267) betonen, dass die Koordination als syntaktisches Verfahren bis dato eher intuitiv und unzureichend erfasst wurde. Mit einer Reihe von Beispielen werden folgende Begriffe illustriert: *Koordination*, *koordiniert*, *koordinierend* und *Koordinator* sowie die vielfältigen Facetten der Koordination:

- (1) (a) *Es wird Regen geben, und die Hochwassergefahr wird wieder zunehmen.*
(b) *Kommst du oder soll ich dir Beine machen?*
(c) *Hör zu und hampele nicht herum!*
(d) *Ich habe gehört, dass die Meteorologen vermuten, es wird Regen geben und die Hochwassergefahr wird wieder zunehmen.*
(e) *Eine Mauer stürzte ein und begrub alles unter sich.*
(f) *Das Hochwasser wurde durch den Dauerregen im Flachland und die Schneeschmelze im Gebirge verursacht.*
(g) *Auf den Straßen und in den Gassen drängen sich die Touristen.*
(h) *Ich komme sowohl wegen des Artikels als auch weil ich mich mal nach Ihrer Gesundheit erkundigen wollte.*
(i) *Sie hat eine Firma für den Im- und Export von Möbeln gegründet.*
(j1) *Hans schreibt dem Vater (und) Fritz der Mutter.*
(j2) *Hans schreibt dem Vater (und) Fritz der Mutter.*
(k) *Ich nehme den weißen und du den schwarzen Kamm.*
(l) *Hans und Lisa sind ein Liebespaar.*
(m) *Hans und Lisa lieben einander.*
(n) *Hans und Lisa fahren zusammen zelten.*
(o) *Ich habe Hans und Lisa zusammen gesehen.*
(p) *Das macht Hans und Lisa zu einem außergewöhnlichen Paar.*

¹⁴⁶ Weiterführende Literatur zum Thema "Illokutionskonditionale" laut Pasch et al. (2003): Zaefferer (1987: 265-267).

- (q) **Zwei** und **zwei** ist vier.
- (r) **Hans** und **Lisa** werden lachen.
- (s) Nicht **Hans**, sondern **Lisa** hat angerufen.

(Pasch et al. 2003: 267, Hervorhebungen im Original)

In den aufgelisteten Beispielen sind die koordinierten Ausdrücke fett markiert. Diese sind unterschiedlichen syntaktischen Kategorien zuzuordnen, so Pasch et al. (2003: 267-268).

Als Definition für die Koordination schlagen sie folgende vor:

Die Koordination ist ein syntaktisches Verfahren, das erlaubt, auf ein und derselben Stufe der hierarchisch-semantischen Struktur *s* eines syntaktisch komplexen Ausdrucks *a** zwei Ausdrücke *a*# und *a*^o¹⁴⁷ mit derselben syntaktischen Funktion im Skopus des epistemischen Modus von *s* zu einem syntaktisch komplexen Ausdruck *a*+ zu vereinen, der in *s* die selbe syntaktische Funktion wie *a*# und *a*^o ausübt. (...). (ebd.)

Die Definition betont die syntaktische Komplexität der Konstruktion (Ausdruck *a*+), die aus zwei koordinierten Ausdrücken (*a*# und *a*^o) besteht, welche dieselbe syntaktische Funktion erfüllen. Dank dieser "Identität der syntaktischen Funktion" (Pasch et al. 2003: 268) gilt die Koordination als "symmetrische syntaktische Beziehung" (Pasch et al. 2003: 269). Die miteinander koordinierten Ausdrücke werden als *Koordinate* bezeichnet (vgl. ebd.: 268). Ein Ausdruck (*a*+), der aus zwei Koordinaten besteht wird *Koordinatenpaar* genannt (vgl. ebd.). Der *Koordinationsrahmen* wiederum bezeichnet eine Teilstruktur von *a**, welche die syntaktische Funktion der Koordinate determinieren. (vgl. ebd.: 269). In dem Beispielsatz (1)(d) bildet folgende Struktur den Koordinationsrahmen: "Ich habe gehört, dass die Meteorologen vermuten". Das Verb *vermuten* determiniert die syntaktische Funktion der Sätze „es wird Regen geben“ und "die Hochwassergefahr wird zunehmen" als Akkusativkomplement.¹⁴⁸ Weiter definieren die Begriffe *Satzverbindung* oder *Satzreihung* traditionell die Verknüpfung von zwei Teilsätzen mittels *und* bzw. *oder* wie in den Beispielen (1)(a) bis (d) illustriert. Zwei weitere Beispiele zeigen außerdem den Unterschied zwischen Koordination (2)(a) und Apposition (2)(b):

- (2) (a) Schätzt man noch **Geduld**, **Toleranz**, **Gleichmut**, **Sensibilität**?
- (b) Ist er ein Lump, dieser gutaussiehende junge Mann?

(ebd., Hervorhebungen im Original)

Dazu vermerken die Autoren, dass die syntaktische Symmetrie nicht mit einer semantischen oder topologischen Symmetrie der koordinierten Ausdrücke gleichzusetzen ist (vgl. ebd.). Dies wird dadurch erklärt, dass bei den meisten Konjunkturen die Ordnung der miteinander

¹⁴⁷ Hier benutzen Pasch et al. (2003: 269) eine andere Notation, die aber grafisch nicht reproduzierbar ist und deswegen mit dem Gradzeichen ersetzt wird.

¹⁴⁸ Dies illustriert einen weiteren definitorischen Teil der Koordination, nämlich die Tatsache, dass die syntaktische Funktion von *a*# und *a*^o in *s*, von außerhalb von *a*+ determiniert ist (vgl. Pasch et al. 2003: 268).

koordinierten Ausdrücke verändert werden kann, ohne dass der Sinn des gesamten Ausdrucks verändert wird. Im Falle des Konjunktors *sondern* jedoch (vgl. Beispiel (1)(s)) würde eine veränderte Reihenfolge der Koordinate zu einer ungrammatischen Konstruktion führen (vgl. ebd.).

Die Autoren fassen schematisch die auf Koordination bezogenen Termini anhand des Beispiels (1)(e) zusammen:

Eine Mauer stürzte ein und begrub alles unter sich. (Pasch et al. 2003: 271)

In seiner Gesamtheit gilt der Satz als *koordinative Konstruktion* (a^*). Der *Koordinationsrahmen* ist in diesem Fall der Ausdruck *eine Mauer*. Die zwei Koordinate sind: *stürzte ein* (a°) und *begrub alles unter sich* ($a\#$). Die Konjunktion *und* ist der *Koordinator*, während *stürzte ein und begrub alles unter sich* die *koordinative Verknüpfung mit Koordinatenpaar* ist. Eine koordinative Verknüpfung von Satzstrukturkoordinaten wird in Pasch et al. (2003) als *Konnexion* genannt.

Folgende koordinative Konstruktion a^* , die zugleich eine koordinative Verknüpfung ist, illustriert außerdem die Verwendung des Terminus *Konnekte* im Rahmen der Koordination:

Hans schreibt dem Vater und Fritz der Mutter. (Pasch et al. 2003: 280)

Hans schreibt dem Vater bildet das Satzstrukturkoordinat a° und zugleich das erste *Konnekt*. Innerhalb des *Konnekts* fungiert das Verb *schreibt* als Koordinationsrahmen $a\$$ für die Paare der primären Koordinate: *Hans* ($a^\circ 1$), *Vater* ($a\# 1$) und *Fritz* ($a^\circ 2$), *der Mutter* ($a\# 2$). Der Konnektor *und* erfüllt die Koordinator-Funktion und das Satzstruktur-Koordinat $a\#$ fungiert als zweites *Konnekt*.

Hinsichtlich der topologischen Verhältnisse bei koordinativen Verknüpfungen postulieren Pasch et al. (2003: 282) folgendes: "Die Koordinate eines Koordinationspaares sollen möglichst dicht beieinander stehen." Anhand dieser Grundannahme werden die *Konnexionen* in *kontinuierliche* und *diskontinuierliche koordinative Verknüpfungen* unterteilt. Folgendes Beispiel illustriert eine kontinuierliche koordinative Verknüpfung:

(1) (a) *Es wird Regen geben, und die Hochwassergefahr wird wieder zunehmen.*

In diesem Fall folgt der Koordinator unmittelbar nach dem ersten Koordinat und auf dem Koordinator dann unmittelbar das zweite Koordinat. Folgendes Beispiel illustriert wiederum eine diskontinuierliche Verknüpfung:

(j1) ***Hans** schreibt dem Vater (und) **Fritz** der Mutter.*

Hier handelt es sich um ein Koordinatenpaar $\langle \text{Hans}, \text{Fritz} \rangle$. *Hans* ist das erste Koordinat aus dem Koordinationspaar. Daraufhin folgt das Verb *schreibt* und dann das erste Koordinat aus dem zweiten Paar $\langle \text{dem Vater}, \text{der Mutter} \rangle$. Das zweite Koordinat des ersten Paares folgt erst

danach. Die Diskontinuität der Verknüpfungen entsteht durch die Unterbrechung der linearen Ordnung durch Ausdrücke aus dem Koordinationsrahmen (vgl. Pasch et al. 2003: 281). Laut Pasch et al. sind diskontinuierliche Verknüpfungen obligatorisch, wenn eine Konstruktion mit mehr als einem Koordinationspaar gegeben ist, wie das obige Beispiel gezeigt hat (vgl. Pasch et al. 2003: 283). Nicht diskontinuierlich und nicht asyndetisch sind dagegen *Kollektionen*. *Kollektionen* referieren auf Konstruktionen, in denen die Ausdrücke oder Ausdrucksketten vor und nach dem Konnektor *und* nicht zu einem Satz expandierbar sind, ohne dass die Grammatikalität der Konstruktion gefährdet ist. Ein Beispiel für eine solche Kollektion ist:

(1) (I) *Hans und Lisa sind ein Liebespaar.* (Pasch et al. 2003: 294; Hervorhebung im Original)

In diesem Fall kann die Bedeutung des Koordinationsrahmens nur durch ein *Kollektiv*¹⁴⁹ ausgedrückt werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff *kollektives Prädikat* verwendet, nämlich "Prädikate die nur Kollektive zuzuschreiben sind [und die eine, CCM] distributive Interpretation der koordinativen Konstruktion ausschließen [, sondern, CCM] eine kollektive Interpretation [erzwingen, CCM]" (ebd. 296). Ist die Verknüpfung jedoch diskontinuierlich und/oder asyndetisch, so handelt es sich um eine *Konnexion* und keine *Kollektion* (vgl. ebd.: 295).

Im Falle von Konnektoren wie *und*, *entweder (...)* oder *oder* und *oder*, deren Bedeutung „auf eine Wahrheitsfunktion zurückgeführt werden kann“ (Pasch et al. 2003: 287), spricht man von einer *Symmetrie*.

Diese Symmetrie äußert sich darin, dass die Konnekte und Koordinate dieser Konnektoren linear vertauscht werden können, ohne dass sich die Wahrheitsbedingungen der koordinativen Konstruktion ändert. (Pasch et al. 2003: 287, in Anlehnung an Gazdar & Pullum 1976: 224)

Diese Konnektoren bezeichnen Pasch et al. (2003: 387) als *kommutativ*. Weitere *kommutative Konnektoren* außer *und*, *entweder (...)* oder *oder* und *oder* sind: *das heißt, d.h., i.e., respektive/resp., sowohl (...) als auch, sowohl (...) wie (auch), sprich* und *will sagen* (vgl. ebd.). Als *nicht kommutativ* gilt dagegen *sondern*. Die *Nichtkommutativität* von *sondern* erklären Pasch et al. (ebd.) dadurch, "dass die Konnektbeschränkung der Negation nur für das erste Konnekt gilt".

Im Folgenden werden Konnektoren, die in Pasch et al. (2003) als *syntaktische Einzelgänger* bezeichnet werden, kurz dargestellt.

¹⁴⁹ Pasch et al. (2003: 294) verwenden den Terminus *Kollektiv* in Anlehnung an Zifonun/Hoffmann & Strecker (1997: 1362-1364, 1954-1956) und nennen als Äquivalent den Begriff *Gruppenobjekt* von Link (1991: 427).

1.3.2.2.3. Syntaktische Einzelgänger

Zu den *syntaktischen Einzelgängern* zählen Pasch et al. (2003: 584-674) die Konnektoren, die sich einer Einordnung in den syntaktischen Klassen entziehen. Es handelt sich u.a. um folgende Fälle:

- Begründungs-denn:

Wo man singt, da lass dich ruhig nieder, denn böse Menschen kennen keine Lieder.

(Pasch et al. 2003: 585, Hervorhebung im Original)

- es sei denn:

Kauf nicht von den grünen Paprikaschoten, es sei denn, es gibt keine anderen!

(Pasch et al. 2003: 594, Hervorhebung im Original)

- außer:

Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.

(Erich Kästner, in Pasch et al. 2003: 601, Hervorhebung im Original)

- geschweige denn:

Die Wohnung nimmt niemand, geschweige denn ein Künstler.

(Pasch et al. 2003: 609, Hervorhebung im Original)

- kaum als temporaler Konnektor:

Kaum dass sie die Wohnung verlassen hatte, klingelte das Telefon.

(Pasch et al. 2003: 614, Hervorhebung im Original)

- Vergleichskonnektor - als:

Inzwischen tummeln sich, als hätten sie nur auf diesen missionarischen Appell gewartet, Dutzende alternativer Songschreiberinnen kollektiv und solo in den Charts.

(Pasch et al. 2003: 618, Hervorhebung im Original)

- sei es:

Dann musste ich auch sehr achtgeben, dass nicht irgendeine dumme Kleinigkeit in der Kammer zurückblieb, und sei es auch nur ein Papierfetzchen.

(MK1 Bergengruen, Tempelchen, S.29, zit. nach Pasch et al. 2003: 628, Hervorhebung im Original).

- ob in desintegrierten Alternativausdrücken:

Ob er führt, sie führt, das ist egal.

(B Berliner Zeitung, 28.11.1997, S.1, zit. nach Pasch et al. 2003: 629, Hervorhebung im Original)

- Begründend-kausales dass:

Hast du Fieber, dass du so rote Backen hast?

(Pasch et al. 2003: 633, Hervorhebung im Original)

- ausgenommen:

Gar nicht mehr hergeben wollten die Kleinsten ihre Geschenke. Ausgenommen, der ferngelenkte Jeep hatte einen Motorschaden und vom Puppenhaus fehlte ein Stück Fensterbrett.

(M Mannheimer Morgen, 3.1.1998, o.S., zit. nach Pasch et al. 2003: 636, Hervorhebung im Original)

- *je nachdem* und *je nachdem* in elliptischer Verwendung

Je nachdem, wie die Reaktionen auf die für Mittwoch geplante Gesamtberliner Demonstration ausfallen, wird dann entschieden, ob der Streik unbefristet fortgesetzt wird.

(B Berliner Zeitung, 25.11.1997, S.19, zit. nach Pasch et al. 2003: 648, Hervorhebung im Original)

Wenn wir pleite sind, geben sie uns ein bisschen Geld. Es ist nicht immer die gleiche Summe - je nachdem.

(M Mannheimer Morgen 12.8.1989, o.S., zit. nach Pasch et al. 2003: 649, Hervorhebung im Original)

- *statt* und *anstatt*:

Statt getrockneten Oregano nimmst du besser frischen Thymian.

(Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1993, o.S., zit. nach Pasch et al. 2003: 658, Hervorhebung im Original)

Unter den syntaktischen Einzelgängern lassen sich einige Klassen differenzieren. So weisen die Konnektoren *ausgenommen*, *außer*, *anstatt/statt*, *geschweige denn* und *sei es* die Eigenschaften *koordinierender Konnektoren* auf (vgl. Pasch et al. 2003: 669). Die Konnektoren *als*, *ob*, *dass* und *je nachdem* in den vorliegenden Beispielen zählen wiederum zu den *regierenden Einzelgängern*. Als *konnektintegrierbar* gelten die Einzelgänger *kaum* und *je nachdem*.

Im Folgenden werden Konnektoren aus der Perspektive ihrer Komplexität skizziert

1.3.2.3. Semantische Klassifikation

Die semantischen Beziehungen zwischen zwei Relaten werden in *symmetrische* und *nichtsymmetrische* unterteilt. Die symmetrischen Beziehungen werden vor allem durch koordinierende Konnektoren wie *und* realisiert. Ein typisches Beispiel für nichtsymmetrische semantische Beziehungen ist die *weil*-Konstruktion, wo das eine Konnekt eine Ursache und das andere eine Wirkung darstellt (vgl. Pasch et al. 2003: 6-7) Darüber hinaus erläutern Pasch et al. (ebd.) die Existenz von *semantischen* und *syntaktischen Leerstellen* für die Konnektorenbedeutung. Die Konnektoren haben *Leerstellen*, die durch unterschiedliche *Leerstellenfüller* besetzt werden können: "Die Leerstellen für die Relate und somit die Relate selbst sowie die Konnekte, die sie ausdrücken, können, je nach Art des Konnektors, unterschiedliche semantische Rollen spielen." (Pasch et al. 2003: 6) Im Falle eines Kausalkonnektors wie *weil* übernimmt eines der Relate die Rolle der Ursache, während das andere Relat die Wirkung ausdrückt (vgl. ebd.).

Folgende mögliche Bedeutungen der semantischen Relationen zusammen mit entsprechenden beispielhaften Konnektoren listet Heringer (2011: 33, Hervorhebungen im Original) auf:

- Wahl: *ausschließlich, oder, statt, ohne*
- Anreihung: *und, sowie, auch, samt, nebst*
- Vergleich: *genauso, so, wie...wenn, wie, als*
- Zeit: *dann, später, als, nachdem, seit*
- Bedingung: *wenn, falls, unter der Bedingung*
- Zweck: *dafür, darum, damit, zwecks, für*
- Grund: *denn, nämlich, weil, wegen*
- Folge: *also, folglich, sodass, infolge*
- Gegenwartung: *allerdings, doch, obwohl, trotz*

Nach Peter von Polenz (1988: 268-270) gibt es insgesamt 15 Verknüpfungsarten, welche die semantischen Relationen definieren:

- *Kopulative*¹⁵⁰ *Verknüpfungen*: Die Relation wird durch folgende Verben definiert: hinzufügen, ergänzen, summieren, gegenüberstellen, steigern, korrigieren einer Erwartung, abwägen, nachtragen, abstufen. Folgende Konnektoren sind typisch für diese Verknüpfungsart: *wie auch, ferner, außerdem, weiterhin, darüber hinaus, und, wie*. Die Konnektoren: *sowohl (...)* *als auch, weder (...)* *noch* sind als summierend zu deuten. Für das Korrigieren einer Erwartung benutzt man beispielsweise *nicht nur (...)* *sondern auch*. Die mit dem Verb *Abwägen* definierte Relation wird durch Konnektoren wie *einerseits (...)* *andererseits, zum einen (...)* *zum anderen* realisiert. Nachtragen und abstufen kann man mittels folgender Konnektoren: *sowie, wie auch, außerdem, zudem, überdies, auch, ferner, gleichfalls, ebenfalls* (vgl. ebd.: 268-269).
- *Disjunktive*¹⁵¹ *Verknüpfungen* werden durch das Nennen einer Alternative zu einer Aussage erklärt. 'Zur Wahl stellen', 'Entscheidung' oder 'Offenlassen' sind weitere Bedeutungen für die disjunktive Verknüpfung sowie 'Einschließen' und 'Ausschließen'. Typische Konnektoren für diese Art von Verknüpfung sind: *oder, oder auch, oder aber, entweder (...)* *oder* sowie die Form *und/oder* in Wissenschafts- und Amtstexten (vgl. ebd.: 270).
- *Adversative*¹⁵² *Verknüpfungen* werden dadurch definiert, dass einer bestimmten Aussage eine andere Aussage entgegengesetzt wird. Andere Bedeutungen für diese Relation sind: ‚kontrastieren‘, ‚eine implizierte Erwartung korrigieren‘ (vgl. ebd.). Die typischen Konnektoren für diese Verknüpfungsart sind: *aber, doch, jedoch, dagegen, hingegen, dafür, demgegenüber, im Gegensatz dazu, nicht nur (...)* *sondern auch* (vgl. ebd.: 270-271).

¹⁵⁰ Der Begriff kommt aus dem Lateinischen *copulare* und bedeutet 'zusammenfügen', 'vereinen' (vgl. von Polenz 1988: 268).

¹⁵¹ Das Wort *disjunktiv* hat seine etymologischen Wurzeln ebenso in der lateinischen Sprache, in der *disjungere* 'trennen' oder 'unterscheiden' bedeutet (vgl. von Polenz 1988: 270).

¹⁵² Der Terminus *adversativ* stammt vom lateinischen Wort *adversari*, was 'sich widersetzen', 'entgegentreten' bedeutet (vgl. von Polenz 1988: 270).

- *Konzessive*¹⁵³ *Verknüpfung*: Diese Verknüpfungsart bedeutet, eine Aussage zugestehen und darauf eine andere Aussage entgegensetzen. Darüber hinaus drückt eine der Aussagen ein Gegenargument für eine Folge aus. Die dazu passenden Konnektoren sind: *obwohl, obgleich, trotzdem, wiewohl, wenngleich, selbst wenn, auch wenn, wenn (...) auch, unbeschadet dass, ohne dass, ohne zu, sogar wenn, so (...) doch, doch, dennoch, dessenungeachtet, nichtsdestoweniger, allerdings, jedoch, zwar (...) aber, gewiss (...) aber, wenn (...) selbst dann, etc.* (vgl. von Polenz 1988: 271).

- *Explikative*¹⁵⁴ *Verknüpfung*: Die Bedeutung für diese Verknüpfung ist durch die Verben erklären, genauersagen, präzisieren und exemplifizieren definiert. Typische Konnektoren hierzu sind: *und zwar, nämlich, d.h., genauer (gesagt)* (vgl. von Polenz 1988: 273).

- *Restriktive*¹⁵⁵ *Verknüpfungen*: Die Relation wird durch das Verb *einschränken* definiert. Konnektoren, die diese Verknüpfung realisieren sind u.a.: *(in)soweit, soviel, (in)sofern, außer dass, außer wenn, nur dass, freilich, allerdings, aber, doch, jedoch, indessen, nur* (vgl. von Polenz 1988: 273).

- *Komparative/ vergleichende Verknüpfungen*: Die Bedeutung der Relation lässt sich durch die Verben folgende Verben definieren: erklären und vergleichen. Die typischen Konnektoren für diese Relation sind: *wie, wie wenn, wie dass, so/genau/genauso (...) wie, ebenso (...) wie, ähnlich (...) wie, so (...) so, anders (...) als, so (...) so, anders (...) als*. Zu dieser Art von Verknüpfung zählt auch die Relationsbedeutung *irreale Gleichheit*, realisiert durch Konnektoren wie: *so (...) als, ob, so (...) als* mit Konjunktiv (vgl. von Polenz 1988: 273).

- *Temporale Verknüpfungen* "orientieren über Zeitbeziehungen im Satzinhalt und Kontext" (von Polenz 1988: 275). Es gibt drei Typen von temporalen Relationen: vorzeitig (*vorher, früher, davor, zuvor, einst, etc.*), gleichzeitig (*währenddem, währenddessen, da, damals, seitdem, zugleich, gleichzeitig*) und nachzeitig (*später, danach, nachher, darauf, bald, sofort, nun*) (vgl. ebd.).

- *Komitative*¹⁵⁶ *Verknüpfungen* referieren auf das Beschreiben eines Sachverhalts. Typische Konnektoren für die Realisierung der Verknüpfung sind: *wobei, nicht, ohne dass, während, nicht ohne zu, etc.* (vgl. ebd.).

¹⁵³ *Konzessiv* kommt aus dem lateinischen *concedere* und bedeutet: 'beiseitretreten', 'sich fügen', 'einräumen' (vgl. von Polenz 1988: 271).

¹⁵⁴ Die etymologischen Ursprünge dieser Relation sind auch lateinisch: *explikativ* kommt vom *explicare*, d.h. 'erklären', *species*, d.h. 'Art', 'einzelner Fall', *exemplum*, d.h. 'Beispiel' (vgl. von Polenz 1988: 272)

¹⁵⁵ *Restriktiv* kommt aus dem *restringere*, was 'zurückziehen', 'beschränken' bedeutet. (vgl. von Polenz 1988: 273)

¹⁵⁶ *Komitativ* stammt aus dem lateinischen Wort *comitare* und bedeutet 'begleiten'. (vgl. von Polenz 1988: 275)

- *Instrumentale Verknüpfungen*: In Falle dieser Relation wird durch eine Aussage erklärt, welche Mittel jemand zur Erreichung eines Zwecks anwendet (vgl. von Polenz 1988: 276). Einige Konnektoren für die instrumentalen Verknüpfungen sind: *damit dass, indem, wofür, wozu, ohne dass, dazu, dafür, um zu* (vgl. ebd.).
- *Finale*¹⁵⁷ *Verknüpfungen*: Die Bedeutung dieser Relation ist die Erklärung des Zwecks. Die dafür vorgesehenen Konnektoren sind: *damit, weil* (in Verbindung mit einem Modalverb des Wollens), *(auf)...dass, dazu (...) dass, etc.* (vgl. von Polenz 1988: 278).
- *Konsekutive*¹⁵⁸ *Verknüpfungen*: Die Bedeutung dieser Verknüpfung besteht aus dem Erklären eines Sachverhalts durch eine Aussage oder einen anderen Sachverhalt, der als Folge behauptet oder erwartet wird (vgl. von Polenz 1988: 279). Typische Konnektoren für die konsekutive Verknüpfung sind: *sodass, so/solcher (...) dass, so (...) um zu, also, so, somit, mithin* (vgl. von Polenz 1988: 279).
- *Kausale Verknüpfungen* sind eng mit den konsekutiven Verknüpfungen verwandt. Ihre Bedeutung resultiert daraus, dass eine als Ursache gekennzeichnete Aussage durch eine als Folge aufgefasste Aussage ergänzt wird (vgl. von Polenz 1988: 279). Die üblichen Konnektoren für die Realisierung der kausalen Verknüpfung sind: *weil, da, dadurch dass, dafür dass, deshalb, deswegen, daher, darum, dementsprechend, umsomehr, weswegen, weshalb, warum, denn, zumal, wo doch, umsomehr als, insofern als, etc.* (vgl. ebd.: 280-281).
- *Konditionale*¹⁵⁹ *Verknüpfungen* werden in zwei Typen unterteilt. Typ A referiert auf die Bedeutung, die daraus resultiert, dass aus einem als möglich vorausgesetzten, als Hypothese gesetzten oder als Regel gewussten Sachverhalt, der als Bedingung gilt, ein bedingter Sachverhalt vorausgesagt wird, oder auf diesen bedingten Sachverhalt hingewiesen wird (vgl. von Polenz 1988: 283). Der Typ B von konditionalen Verknüpfungen wird so definiert, dass jemandem ein Sachverhalt zur Bedingung gesetzt wird, und zwar für die Gültigkeit einer Handlung (vgl. ebd.: 284). Folgende Konnektoren werden dafür benutzt: *wenn, falls, sofern, insofern, bevor (...) nicht, immer wenn, wenn immer, nur dann (...) wenn, selbst dann nicht (...) wenn* (vgl. ebd.).
- *Metakommunikative Verknüpfungen*: Die Bedeutung dieser Relation wird hauptsächlich durch das Verb *erklären* definiert: Eine Aussage wird durch eine andere Aussage erklärt, indem man

¹⁵⁷ *Final* kommt aus dem lateinischen Begriff *finis*, was 'Ziel', 'Zweck' oder 'Absicht' bedeutet (vgl. von Polenz 1988: 277).

¹⁵⁸ Der Begriff *konsekutiv* kommt aus dem lateinischen *consequi* für 'unmittelbar nachfolgen, als Wirkung erfolgen, eintreten' (vgl. von Polenz 1988: 279).

¹⁵⁹ Das Wort *konditional* stammt aus dem lateinischen *conditio* und bedeutet 'Bedingung', 'Möglichkeit', 'Vorschlag', 'Vertrag' (vgl. von Polenz 1988: 283).

etwas über die Bedeutung oder Ausdrucksweise der ersten verbalisiert. Die explikativen und restriktiven Verknüpfungen gelten als eng damit verwandt (vgl. ebd.: 285). Typische Konnektoren für die metakommunikative Verknüpfung sind: *bessergesagt, vielmehr, das heißt/ d.h., mit anderen Worten, nämlich, und zwar*, etc. (vgl. ebd.: 286).

Darüber hinaus fasst von Polenz (1988: 286-287) die 15 aufgelisteten semantischen Verknüpfungen zu folgenden Oberklassen zusammen: Zu der in der Fachliteratur als syntaktisch definierten Oberklasse der *koordinativen Verknüpfungen* werden die kopulativen, die disjunktiven und die adversativen Verknüpfungen gezählt. Sie werden als koordinativ bezeichnet, da sich unter den entsprechenden Konnektoren mit Ausnahme von *während* keine anderen subordinativen Konjunktionen befinden (vgl. von Polenz 1988: 286). Eine weitere Oberklasse bezeichnen die *Modalverhältnisse/Modalsätze*. Dazu zählen meistens die explikativen, restriktiven, komparativen und instrumentalischen Verknüpfungen, "weil es sich dabei um eine 'nähere Charakterisierung (Erläuterung, Spezifizierung) des einen Sachverhalts, bestimmter Modalitäten oder des Geltungsgrades dieses Sachverhaltes [...]" handelt. (Heidolph/Flämig & Motsch 1984: 810, zit. nach von Polenz 1988: 287). Die dritte Oberklasse wird durch die *Konditionalverhältnisse* im weiteren Sinne gebildet. Darunter sind alle Verknüpfungen zusammengefasst, die eine *Bedingung-Bedingtes Relation* bezeichnen (vgl. ebd., in Anlehnung an Heidolph et al.: 794). Dazu zählen also die konditionalen, konzessiven, finalen, konsekutiven und kausalen Verknüpfungen (vgl. ebd.). Die letzte Oberklasse bilden die Relationsarten des Argumentierens. Es geht dabei vor allem um sprachliche Interaktionen und um das Widersprechen (adversativ), Einschränken (restriktiv), Zugestehen (konzessiv), Zweckangabe (final), Folgeangabe (konsekutiv), Begründung (kausal), Bedingungssetzung (konditional), etc. (vgl. ebd.).

Eine andere aktuelle, jedoch kürzere Klassifikation der semantischen Relationen findet man bei Averintseva-Klisch (2013: 19-24): *koordinative Relationen*¹⁶⁰, *kausale, konsekutive, finale, konzessive, konditionale, temporale* und *modal-instrumentale Relationen*.

Analog der aufgelisteten Relationen bei von Polenz (1988) definiert Heringer (2011: 34) folgende Konnektorenbedeutungen: *additiv* (‚anreihend‘), *adversativ* (‚entgegensetzend‘), *alternativ* (‚auswählend‘), *argumentativ* (‚argumentierend‘), *diagnostisch* (‚Symptom‘), *exemplifikativ* (‚beispielgebend‘), *explikativ* (‚erklärend‘), *final* (‚Absicht‘), *instrumental* (‚Mittel‘), *kausal* (‚begründend‘), *konditional* (‚bedingend‘), *konklusiv* (‚schlussfolgernd‘), *konsekutiv* (‚Folge‘), *konzessiv* (‚einräumend‘), *kopulativ* (‚verbindend‘), *korrektiv*

¹⁶⁰ Dazu zählt Averintseva-Klisch (2013: 19) additive, adversative und disjunktive Konnektoren als Realisierungsformen der Verknüpfungen.

(,korrigierend‘), *modal* (,Art und Weise‘), *restriktiv* (,einschränkend‘), *summativ* (,zusammenfassend‘), *temporal* (,zeitlich‘).

Die umfangreiche Klassifikation von Peter von Polenz (1988) sowie die Angaben zu den vielfältigen Konnektorenbedeutungen von Heringer (2011) bilden eine linguistische Grundlage zum Vergleich mit der Analyse der Konnektoren durch die Proband/innen in der empirischen Studie. Zahlreiche Publikationen zu einzelnen Konnektoren und Relationen sind ebenso von Relevanz für den Vergleich: Günthner (2012) zum Konnektor *und zwar*, Ravetto & Blühdorn (2011) zu *denn*, *weil* und *da*, Volodina (2011) zu den konditionalen und kausalen Relationen, Kotin (2011) zu den prototypischen Tempusmarker, Frohning (2007) zum Thema *Kausalmarker*, Konopka (2006a) zum Konnektor *weil*, Schilder (2004) zu den temporalen Konnektoren im Diskurs, Blühdorn (2004b) zu *nachdem* und *bevor*, Breindl (2004a) zu Additivität, Adversativität und Konzessivität, Di Meola (2004) zu den ikonischen Beziehungen zwischen Konzessivrelationen und Konzessivkonnektoren, Ballweg (2004) über den Konnektor *weil*, Waßner (2004) über Konklusiva und Konklusivität. Unter den älteren Studien zu einzelnen Konnektoren zählen auch Pfister (2001) zu Merkmalen von *besonders*, *insbesondere* und *vor allem*, Fernandez-Bravo (2001) zum initialen *und*, Valentin (2001) zum Konnektor *so*, Marschall (2001) zur Semantik und Funktion von *auch*, Krause (2001) zu *da* und *dabei*.

1.3.2.4. Komplexe Konnektoren nach Schnorbusch (2011)

Es wurde bisher in dem Abschnitt 1.3.1. darauf hingewiesen, dass Konnektoren eine kohärente und leichte Rezeption von Texten ermöglichen können und somit einen Text verständlicher machen. Andererseits tragen sie auch zu einer erhöhten Komplexität der Satzstrukturen bei, wie man im Falle der unterschiedlichen subordinativen und koordinativen Konstruktionen beobachten konnte.

Konnektoren können aber nicht nur die Komplexität eines Textes erhöhen, sondern können auch selbst komplexer oder weniger komplex sein, und das sowohl aus objektiver (linguistischer) Perspektive als auch aus subjektiver (relativer) Sicht der Rezipient/innen (vgl. Abschnitt 1.1.3.1.). Eine erhöhte Komplexität aus semantischer Sicht haben Breindl & Waßner (2006: 50) bei mehrdeutigen Konnektoren festgestellt. Schnorbusch (2011: 99), der ebenso die Merkmale der Konnektoren laut Pasch et al. (2003: 1)¹⁶¹ zitiert, behandelt Konnektoren, die aus einer morpho-lexikalischen und syntaktischen Sicht komplex sind, jedoch die Merkmale von

¹⁶¹ Schnorbusch (2011: 99) bezeichnet Pasch et al. (2003) als die zurzeit maßgebliche Publikation zu diesem Thema.

Pasch et al. (2003) nicht erfüllen. Es sind laut Schnorbusch (ebd.) Ausdrücke, "die aus mehreren lexikalischen Teilen bestehen und als Ganze gleichfalls konnektierende Funktion haben". Näher betrachtet geht es um Ausdrücke, "die mindestens aus einer Folge von Proposition und Nomen bzw. Nominalphrase sowie nicht selten weiteren Elementen gebildet werden." (ebd.) Darüber hinaus werden diese Konnektoren als Valenzträger definiert. Deren freie Stellen werden syntaktisch betrachtet mit Komplementen und semantisch mit Argumenten besetzt (vgl. Schnorbusch 2011: 100). Folgende Beispiele veranschaulichen komplexe Konnektoren laut dieser Definition:

- (1) *Der Kapitän segelt nach Sansibar **im Hinblick darauf**, dass die Mannschaft eine Erholung braucht.*
- (2) *Der Kapitän segelt nach Sansibar **im Hinblick auf** das Erholungsbedürfnis der Mannschaft.*
- (3) *Der Kapitän segelt nach Sansibar **zu dem Zweck**, dass Proviant beschafft werde.*
- (4) *Der Kapitän segelt nach Sansibar **zum Zweck** der Proviantbeschaffung.*
- (5) *Der Kapitän segelt nach Sansibar **unter der Voraussetzung**, dass es schönes Wetter gibt.*
- (6) *Der Kapitän segelt nach Sansibar **unter der Voraussetzung** von schönem Wetter.*

(Schnorbusch 2011: 100, Hervorhebungen im Original)

Bezogen auf die hervorgehobenen Ausdrücke in den Beispielen (1), (3) und (5) referiert der Autor auf Pasch et al. (2003: 340), wo diese als Konnektoren bezeichnet werden, die "direkt oder indirekt aus Präpositionen abgeleitet sind". Schnorbusch (2011: 100) deutet auf die fehlende einheitliche Bezeichnung in der bisherigen Literatur für die Mehr-Wort-Lexeme in den Beispielen (2), (4) und (6) hin, die den Konnektoren in (1), (3) und (5) entsprechen. Sie gelten als *phraseologische Präpositionen* (Pasch et al. 2003), als *komplexe Adpositionen* (Lehmann 1988), *komplexe Präpositionen* (in Anlehnung an Gross 1981 und Hoffmann 2005). Schnorbusch (2011: 100) schlägt die Bezeichnung *komplexe Konnektoren* vor, und referiert damit auf alle fett markierten Ausdrücke in den obigen Beispielen, die von Pasch et al. (2003) auch als *phraseologische Konnektoren* genannt werden.

Schnorbusch (2011: 103) bezeichnet die phraseologischen Präpositionen als komplexe Konnektoren und erläutert dabei die wichtigsten syntaktischen Eigenschaften der Präpositionen, nämlich die Kasusreaktion und "ihre Stellung vor Nominal- oder Protermphrasen, mit denen sie die Präpositionalphrasen (PP) bilden". Der Terminus *phraseologisch* deutet auf die *Polylexikalität* der genannten Präpositionen hin. Die *Polylexikalität* bezeichnet die Tatsache, dass sie aus mehreren lexikalischen Einheiten bestehen. Die zusammengefügte Elemente bilden syntagmatische Einheiten, die Rektionseigenschaften von Propositionen aufweisen (ebd.). Somit entsprechen sie nicht dem zweiten Merkmal (M2) der Konnektoren laut Pasch et al. (2003: 1). Das M2 besagt, dass Konnektoren keine Kasusmerkmale vergeben dürfen. Das

fünfte Merkmal (M5) wird ebenso nicht erfüllt: Danach müssen die Konnekte finite Satzstrukturen sein (vgl. ebd.).¹⁶²

Schnorbusch (2011: 110) betont die Unstimmigkeiten in der Forschungsliteratur darüber, welche Folgen aus Präposition und NP als komplexe Konnektoren gelten und welche syntaktischen und semantischen Eigenschaften diese besitzen. Bisherige Erkenntnisse zusammenfassend unterteilt der Autor die Eigenschaften der komplexen Konnektoren nach folgenden Kategorien: 1) Grammatikalisierung und Lexikalisierung, 2) Morphosyntax und 3) Semantik. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit sind die morphosyntaktischen und semantischen Aspekte, die hier in Kürze eruiert werden. Aus morphosyntaktischer Sicht gelten folgende Eigenschaften: Variierbarkeit, die kanonische Form und die Valenz (vgl. Schnorbusch 2011: 113-117). Die Variierbarkeit der komplexen Konnektoren ist in Bezug auf die morphologische Form ihrer Bestandteile (z.B. „nach dem Grundsatz von/ nach den Grundsätzen von“ (ebd.: 114, Hervorhebung im Original)), auf die lexikalische Zusammensetzung (z.B. „in der Vermutung, mit der Vermutung/ unter der Vermutung“ (ebd.: 114, Hervorhebung im Original)) und auf ihre Erweiterbarkeit durch Attribute (z.B. „mit Blick auf/ mit schmachtendem Blick auf, in der Hoffnung auf/ in der berechtigten Hoffnung auf“ (ebd.: 144, Hervorhebung im Original)) zu verstehen.

Aus semantischer Sicht bezieht sich Schnorbusch (2011: 117) auf die von Blühdorn (2004a: 125-127) dargestellten Problembereiche: Bestimmung semantischer Konnektorenklassen, Polysemie bzw. Homonymieproblematik der Konnektoren, Synonymieproblematik der Konnektoren, semantische Strukturierung von Konnektorinventaren, syntaktisch-semantische Kompositionalität von morphologisch komplexen Konnektoren sowie von komplexen Sätzen, die durch Konnektoren zusammengefügt sind. (vgl. Schnorbusch 2011: 117)

In der vorliegenden Arbeit werden die von der Linguistik erkannten Problembereiche in Betracht gezogen, wenn sie bei der Rezeption und Analyse der Konnektoren aus der Sicht der Proband/innen auftauchen.

Das Kapitel 1 behandelt die wesentlichen theoretischen Grundlagen der vorliegenden Dissertation. Nach der Definitionen und Erläuterung der Merkmale der Textverständlichkeit wird die textuelle Komplexität definiert und klassifiziert. Besonders relevant für die vorliegende Arbeit

¹⁶² Gegen die Position von Pasch et al. (2003), wonach phraseologische Präpositionen keine Konnektoren sind, erhebt Schnorbusch (2011: 103) folgende Einwände:

"1. Präpositionen und Konnektoren sind Kategorien auf unterschiedlichen Ebenen (Wortkategorie bzw. funktionale Kategorie).

2. Die Forderung verbaler Finitheit als notwendige Eigenschaft der Konnektoren erscheint unmotiviert.

3. Komplexe Präpositionen unterscheiden sich von einfachen Präpositionen ohnehin deutlich in der Art ihrer Kasusreaktion."

ist die Unterteilung von Miestamo (2006, 2008) in absolute und relative Komplexität. Die absolute Komplexität definiert Miestamo als eine objektive Eigenschaft eines Systems. Die relative Komplexität dagegen ist die Komplexität aus der Perspektive der Sprachnutzer. Die relative Komplexität übersetzt Miestamo auch mit „Schwierigkeit“ („Difficulty“). Diese wurde auch von Kusters (2003, 2008) und Hawkins (2004) behandelt. Unterschiedliche Sprecher/innen oder Lerner/innen nehmen sprachliche Phänomene unter unterschiedlichen Bedingungen anders wahr. Deswegen stellt Kusters (2008) die Frage: "complex to whom?". Die relative Komplexität ist problematisch zu erfassen, da es keinen „general-user-type“ gibt. Gerade die Perspektive der Sprachnutzer ist jedoch vor allem im Bereich Spracherwerb und Didaktik von großer Bedeutung. Kusters (2008) schlägt Ansätze für eine Annäherung an die aufwändige Erfassung der relativen Komplexität vor: Man entscheidet sich für die Untersuchung eines bestimmten sprachlichen Phänomens und für eine bestimmte Gruppe von Sprachnutzern.

Da in der vorliegenden Dissertation der Fokus auf den Konnektoren als Realisierungsphänomen der Kohärenz und auf ihrer Rezeption liegt, wird ein großer Teil der theoretischen Einbettung den Konnektoren gewidmet. Die Konnektoren sind "sprachliche Wegweiser" (Breindl & Waßner 2006: 46) und fungieren als Brücke zwischen Text- und Leserwelt. Sie machen den Text durch ihre verbindende Funktion in sich kohäsiv, spielen auch beim Textverstehen eine wesentliche Rolle. Konnektoren sind „linguistische Spuren“ (Buhlmann & Fearn 2000: 215), die den Text logisch strukturieren und mittels derer sich die Leser/innen im Text orientieren. Der Eingrenzung der Konnektoren für die empirische Studie liegt eine morphologische Klassifikation von Breindl & Waßner (2006) zugrunde.

Konjunktionen, relationale Adverbien (Adverbkonnektoren) und die generalisierenden Relativpronomen gelten als klassische Verknüpfungselemente beim Textverstehen. Darüber hinaus werden im Rahmen der empirischen Studie alle Relativpronomen als Verbindungswörter betrachtet.

Aus syntaktischer Sicht werden Konnektoren auf Basis der traditionellen Dichotomien „Subordination“ und „Koordination“ klassifiziert. Relevant ist auch die Position des Konnektors im Rahmen der Linearstruktur eines Satzes.

Neben der morphologischen und syntaktischen Klassifikation ist auch die semantische Dimension der Konnektoren von Bedeutung. Die 15 Verknüpfungsarten nach Peter von Polenz (1988: 268-270) werden dargestellt.

2. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Der vorliegende Teil der Dissertation beinhaltet die Darstellung des Forschungsdesigns. Desweiteren wird das methodische Verfahren der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung erläutert. Im Rahmen der Datenerhebung wird auf die Gewinnung und Beschreibung der Proband/innen auf Basis der Daten aus einem C-Test und einem Fragebogen zum Sprachenprofil eingegangen. Nach der Proband/innenbeschreibung werden die methodischen Hauptverfahren der vorliegenden empirischen Studie erläutert. Es handelt sich zum einen um die dyadische Interaktion als methodisches Verfahren im Rahmen der Datenerhebung und zum anderen um speziell entwickelte Instrumente zur Elizitierung von verbalen Daten. Dazu zählen Aufgaben zur Rezeption von Konnektoren, Fragen zum Komplexitätsgrad der Texte und zur Komplexitätsdefinition aus Sicht der Proband/innen sowie ein kurzes retrospektives Gespräch.

2.1. Forschungsfrage und Forschungsdesign

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation ist die Gewinnung von Einblicken in die Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau. Die Arbeit verfolgt somit in Bezug auf die Rezeption zweierlei Ziele. Sie soll zum einen als ein empirischer Beitrag zur Rezeptionsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache verstanden werden und zum anderen Impulse zwecks Optimierung des Lesekompetenz-Trainings im Rahmen der DSH-Vorbereitungskurse geben. In Bezug auf Komplexität ist das Ziel, einen empirischen Beitrag zur Erforschung der relativen Komplexität im Hinblick auf die Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau zu leisten.

Aus dem dargestellten Erkenntnisinteresse lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:

Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler des Deutschen Konnektoren in Texten zum Leseverstehen aus DSH-Prüfungen?

Diese zentrale Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen zwecks einer näheren Benennung der Bearbeitungsschritte:

- a) Wie gestaltet sich der Erkennungsprozess von Konnektoren als Wörter mit verbindender Funktion durch die nicht-muttersprachlichen Leser/innen?
- b) Wie erschließen die nicht-muttersprachlichen Leser/innen die Bedeutung der Konnektoren?
- c) Welche Konnektoren können auf Basis des Erkennungsprozesses und Bedeutungsererschließungsprozesses als komplex interpretiert werden?
- d) Welche Merkmale weist ein komplexer Text aus Sicht der nicht-muttersprachlichen Leser/innen auf?

Im Folgenden wird anhand einer schematischen Darstellung das Forschungsdesign erläutert, das der vorliegenden qualitativ-explorativen Studie zugrunde liegt:

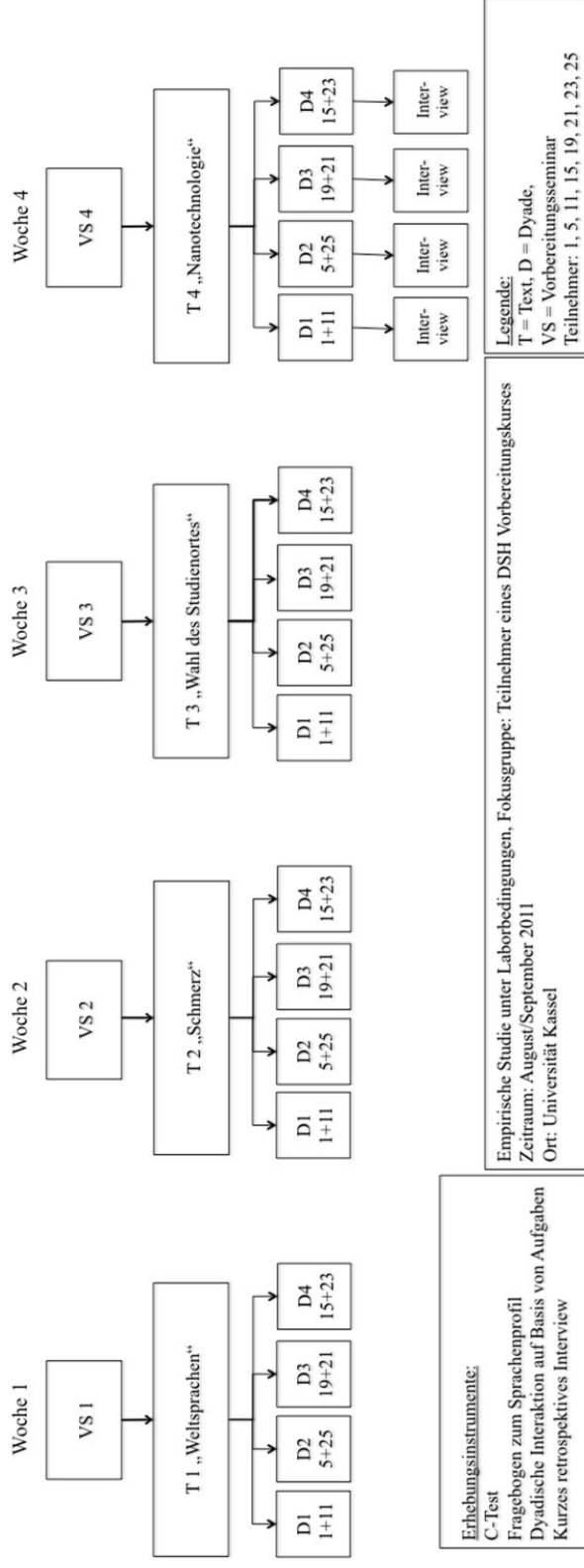


Abbildung 3: Forschungsdesign der qualitativ-explorativen Studie

Die Hauptstudie umfasste insgesamt vier Wochen (in der Grafik als WOCHE 1, 2, 3 und 4 notiert) und fand in der Zeit August bis September 2011 an der Universität Kassel statt. Parallel haben die Proband/innen an einem 7,5-wöchigen DSH-Vorbereitungskurs an einem Sprachenzentrum in Kassel teilgenommen. In den ersten zwei Wochen wurde ein C-Test zur Ermittlung des Sprachniveaus durchgeführt und mittels eines Fragebogens Daten zum Sprachenprofil erhoben. Auf die Gewinnung und Beschreibung der Proband/innen sowie auf die Art der Erhebungsinstrumente werde ich im Detail im folgenden Unterkapitel 2.2.2 eingehen.

Die Proband/innen mussten im Rahmen der Studie speziell entworfene Aufgaben (siehe Abschnitt 2.2.2.2. *Aufgabensets*) zur Rezeption von Konnektoren in Texten aus den Leseinheiten der DSH-Vorbereitung bearbeiten. Dies erfolgte zu zweit, in dyadischen Interaktionen und unter der Aufforderung, dass sie beim Lösen der Aufgaben ihre Antworten möglichst viel verbalisierend begründen, aushandeln und kommentieren. In der vorliegenden Grafik zum Forschungsdesign sind die Dyaden (D) in jeweils einem separaten Kasten mit D1, D2, D3 und D4 dargestellt. Es handelt sich um 4 Dyaden, das heißt insgesamt 8 Teilnehmer/innen (TN), die folgendermaßen gruppiert sind:

D1 = TN 1 + TN 11

D2 = TN 5 + TN 25

D3 = TN 19 + TN 21

D4 = TN 15 + TN 23

Die Aufgaben (A), die in dyadischen Interaktionen gelöst wurden, sind in vier unterschiedliche Sets gruppiert und basieren auf Lesetexten aus den Leseinheiten aus vier unterschiedlichen DSH-Musterprüfungen. Diese und die dazu entwickelten Aufgaben wurden aus insgesamt 10 pilotierten Texten ausgewählt. Die vier Texte sind der Grafik zum Forschungsdesign ebenso zu entnehmen: *Weltsprachen* (Text 1), *Schmerz* (Text 2), *Wahl des Studienortes* (Text 3) und *Nanotechnologie* (Text 4). Die Dichte der Konnektoren, die Angemessenheit der Textlänge, die thematische Eignung und Diversität sowie die im Rahmen der Pilotierung gesammelten Erkenntnisse haben eine Rolle bei der Auswahl der Texte gespielt.

An den Wochenenden vor den jeweiligen Dyadentreffen zu einem bestimmten Aufgabeset wurden Vorbereitungsseminare (VS) durchgeführt. Diese sind in der Grafik zum Forschungsdesign mit VS1, VS2, VS3 und VS4 notiert und dienten vor allem der Entlastung des jeweiligen Textes insbesondere im Hinblick auf den Wortschatz. So konnten sich die Dyaden im Rahmen der Studie möglichst ungestört auf die Aufgaben zu den Konnektoren fokussieren. Die VS fungierten außerdem auch als Gelegenheit, mit den Proband/innen DSH

prüfungsrelevante Übungen aus den jeweiligen Musterprüfungen zu bearbeiten, ohne die Konnektoren zu thematisieren. Im Rahmen des ersten VS wurde auch das empirische Vorhaben ohne explizite Nennung des Forschungsinteresses dargestellt. Kurze Video-Ausschnitte aus der Pilotierungsphase verdeutlichten das Prinzip der Dyade und die Art der Verbalisierung. Aus terminlichen Gründen haben nicht alle Teilnehmer/innen der Studie an allen VS teilgenommen, jedoch immer im Voraus zwecks Vorbereitung den Text bekommen, der als Basis für die jeweils nächsten Aufgaben im Rahmen der Studie fungierte. Es kann nicht garantiert werden, dass alle Proband/innen zu allen Zeiten mit den Texten vertraut waren.

Im Folgenden wird detailliert auf die Gewinnung und Beschreibung der Proband/innen sowie auf die Erhebungsinstrumente und das empirische Verfahren eingegangen.

2.2. Datenerhebung

Im vorliegenden Kapitel werden zum einen die Gewinnung und Beschreibung der Probanden und zum anderen die Erhebungsinstrumente und das Verfahren dargestellt. Dabei ist die dyadische Interaktion als Hauptverfahren der Datenerhebung zu verstehen. Die Aufgabensets und die retrospektiven Gespräche dienen als Instrumente zwecks Elizitierung von verbalen Daten.

2.2.1. Gewinnung und Beschreibung der Probanden

Im Fokus der vorliegenden Studie stehen nicht-muttersprachliche Lerner/innen des Deutschen, die sich im Zielsprachenland befinden und ein Studium an einer deutschen Hochschule anstreben. Um die sprachliche Zulassungsbedingung zu erfüllen, besuchen sie einen DSH - Vorbereitungskurs. Der zu der Studie zeitlich parallele DSH-Kurs fand im Juli/August 2011¹⁶³ an einem Sprachinstitut in Kassel statt und betrug 4 Unterrichtseinheiten pro Tag. Der Kurs bestand aus insgesamt 27 Teilnehmer/innen. Die Teilnehmer/innen waren alle junge Erwachsene, jedoch heterogen hinsichtlich des genauen Alters, Geschlechts, Zielsprachenlandes, Muttersprache(n) sowie in Bezug auf die Fächer, die sie in Deutschland zu studieren beabsichtigten. Die meisten Teilnehmer/innen waren Muttersprachler des Arabischen und des Chinesischen und befanden sich mit wenigen Ausnahmen nicht länger als ein Jahr in Deutschland. Die ersten zwei Wochen dienten der Einführung und waren ausschließlich Grammatik-Übungen gewidmet. Die weiteren 5,5 Wochen der DSH-Vorbereitung bestanden überwiegend aus Übungen zu Lese- und Hörverstehen sowie weiteren Grammatikübungen und

¹⁶³ Vom 25.07. (erster Kurstag) bis 20.09.

verliefen auf Basis von Texten und Aufgaben aus DSH-Muster-Prüfungen sowie aus Lodewick (2010). Während der zwei Einführungswochen habe ich das empirische Vorhaben vorgestellt und die ersten Daten erhoben. Es wurden folgende Instrumente eingesetzt: ein C-Test zwecks Ermittlung des Sprachniveaus, ein Fragebogen zum Sprachenprofil zwecks Erhebung von demographischen Daten sowie Informationen über die von Proband/innen beherrschten Sprachen und ihre Sprachlernbiografie. Darüber hinaus wurde ein Fragebogen zum Eigenschaftenprofil eingesetzt. Dieser wurde jedoch im Rahmen der Studie nicht mehr ausgewertet, da die daraus resultierenden Erkenntnisse eine zu geringe Relevanz für die Erstellung der Dyaden gehabt hätten.

Im Folgenden werden die Instrumente C-Test und Fragebogen zum Sprachenprofil sowie die durch sie erhobenen Daten dargestellt.

2.2.1.1. C-Test: Ziele, Durchführung und Ergebnisse

Der C-Test wurde in der Phase der Proband/innengewinnung im Rahmen des DSH-Vorbereitungskurses durchgeführt und hatte die Ermittlung des Sprachniveaus der Proband/innen zum Zeitpunkt des Studienbeginns zum Ziel. Die Angaben zum Sprachniveau dienten der Beschreibung der Proband/innen und waren ein Anhaltspunkt zur Erstellung von sprachlich ausgeglichenen Dyaden.

Der eingesetzte C-Test (Papier und Stift) kann ein A2 bis C1-Sprachniveau messen und entspricht somit dem Niveau der Proband/innen während des DSH-Vorbereitungskurses. Der Test ist eine verkürzte und an meine Studie angepasste Version eines umfangreicheren C-Tests von Heike Molnár (Stand Juni 2011), der sich in der Pilotierungsphase¹⁶⁴ befand. Die Entscheidung für diesen Test ist vor allem durch das getestete Niveau sowie durch die Möglichkeit begründet, nach Rücksprache mit Molnár die Testversion den Zwecken meiner Arbeit anzupassen. Eine Besonderheit besteht auch darin, dass er zusätzlich zu den Lückentexten Angaben zum Komplexitätsgrad des bearbeiteten Textabschnitts abfragt, analog zu den Items in den Aufgabensets aus meiner eigenen empirischen Studie. Bei jedem zweiten Item waren die Textfragmente auch von einer Aufgabe zum Leseverständnis gefolgt. Dadurch

¹⁶⁴ Der ursprüngliche von Molnár gelieferte C-Test (Stand 22.06.2011) bestand aus acht Lückentexten. Nach jedem Text wurde die Frage: Wie finden Sie den Text? gestellt, mit jeweils 6 Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen: Sehr leicht, leicht, mittel, schwer, sehr schwer und keine Meinung. Jedem zweiten Text folgte eine zusätzliche Frage mit jeweils drei Multiple-Choice Items zum Textverständnis. Der C-Test wurde in Anlehnung an den onDaF-Test entworfen und bis zum dem Zeitpunkt mit ca. 210 Proband/innen vorerprobt (Muttersprachler Deutsch und Nichtmuttersprachler Niveau A2 bis C1). Der endgültige Test von Molnár (Stand 23.07.2011) bestand aus den 7 Lückentexten. Für die Endversionen wurden die Aufgaben ausgewählt, die in der Phase der Vorerprobung 95% der Muttersprachler richtig beantworten konnten. Eine Aufgabe pro Text wurde verworfen. Die 7 Texte sind nach aufsteigendem Schwierigkeitsgrad sortiert.

wird die Aufmerksamkeit der Proband/innen auch auf den Inhalt des ausgefüllten Textes gelenkt.

Der nach Rücksprache mit Molnár meiner Studie angepasste C-Test besteht aus 4 Texten: *Sprachlernen im Tandem*, *Fremdsprachenkenntnisse*, *Online-Netzwerke* und *Weltausstellungen*. Die Progression der Aufgaben wurde beachtet. Der erste und der letzte Text aus der angepassten Version haben analog zu der Originalversion keine zusätzlichen Items zum Leseverständnis. Die Lösungsschlüssel samt Quellenangaben für die Lückentexte wurden ebenso durch Molnár zur Verfügung gestellt.

Der C-Test wurde am 29.07.2011 mit 25 Proband/innen durchgeführt. Die Auswertung fand nach den Lösungsvorgaben der Testautorin statt. Die Bewertung der Antworten erfolgte - anders als in der quantitativ orientierten Studie von Molnár¹⁶⁵ - manuell durch Eingabe in eine Excel Tabelle und nach dem folgenden Punktesystem: 1 Punkt für die Originallösung oder korrekte Variante, 0,5 Punkte für die Originallösung oder korrekte Variante mit Fehlern und 0 Punkte für eine falsche Lösung. Für die Multiple-Choice-Items am Ende jedes Lückentexts wurden nach Rücksprache mit und in Anlehnung an Molnár 2 Punkte vergeben. Bei diesen Aufgaben zum Leseverstehen fand also eine stärkere Gewichtung als bei dem Ausfüllen der Lücken im Text statt, was auch im Sinne meiner im Bereich Leseverstehen angesiedelten Studie ist.

Die Ergebnisse wurden keinem bestimmten Sprachniveau zugeordnet, da laut Molnár die Korrelation erst nach der finalen Erprobung und basierend auf dem Vergleich mit den Ergebnissen bei den Tests onDaF und TestDaF erfolgen kann. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit waren die prozentual angegebenen Ergebnisse ausreichend. Die Ergebnisse variierten zwischen einem Minimum von 27% (TN 20) und Maximum von 89% (TN 12). Weder TN 20 noch TN 12 haben an der Hauptstudie teilgenommen. Die Verteilung der Ergebnisse innerhalb der an der Hauptstudie teilnehmenden Dyaden ist wie folgt:

Dyaden	D1		D2		D3		D4	
Teilnehmer/in	TN 1	TN 11	TN 5	TN 25	TN 19	TN 21	TN 15	TN 23
Ergebnisse	45%	57%	65%	65%	51%	48%	52%	48%

Tabelle 9: Übersicht der Ergebnisse des C-Tests der TN

Obwohl das vorrangige Kriterium für die Erstellung der Dyaden zum einen die Präferenz der TN und zum anderen die Homogenität hinsichtlich der Muttersprache war, wurde auch darauf geachtet, dass die Dyaden hinsichtlich des sprachlichen Niveaus ausgeglichen sind. Wie es der

¹⁶⁵Molnár wertete ihre Tests im SPSS-Programm und vergab folgende Kategorien: 1 für Originallösung, 2 für eine korrekte, akzeptable Variante, 3 für Originallösung mit Fehlern.

obigen Tabelle zu entnehmen ist, bestehen die Dyaden mit der Ausnahme von D3 (65% + 65%) aus jeweils einem Probanden mit einem Ergebnis zwischen 40% und 50% und einem Probanden mit einem Ergebnis zwischen 50% und 60%.

2.2.1.2. Fragebogen zum Sprachenprofil: Ziele, Durchführung und Ergebnisse

Ein weiteres Instrument zur Beschreibung der Proband/innen und für die Orientierung bei der Erstellung der Dyaden ist der Fragebogen zum Sprachenprofil (vgl. Aguado/Grotjahn & Schlak 2005).

Durch den Fragebogen zum Sprachenprofil wurden soziodemographische Daten, Informationen über die Mutter-, Zweit- und Fremdsprachen der Proband/innen sowie über die Lernerfahrungen und Lehr- und Lernkontext erhoben. Außerdem wird nach der Selbstevaluation der Deutschkenntnisse sowie der anderen Fremdsprachenkenntnisse gefragt. Der vor der Verwendung im Rahmen der vorliegenden Studie leicht angepasste¹⁶⁶ Fragebogen stammt aus dem Forschungsprojekt *Erwerbsalter und Sprachlernerfolg* von Aguado/Grotjahn & Schlak (2005) und ist eine Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen sowie aus Rating-Skalen, die sowohl durch numerische als auch durch verbale Bezeichnungen ausgedrückt sind. Inhaltlich besteht der Fragebogen aus folgenden vier Teilen: Soziodemografische Daten, Deutsch im Herkunftsland, Deutsch in Deutschland bzw. in einem anderen deutschsprachigen Land, Weitere Fremdsprachen.

Der Fragebogen zum Sprachenprofil wurde wie auch der C-Test innerhalb der Einführungsphase des DSH-Kurses in der zweiten Kurswoche (1./5.08.2011) durchgeführt. Nach dem Verteilen des Fragebogens wurden alle Items sprachlich entlastet.

Trotz sprachlicher Entlastung des Fragebogens vorab wurden auch im Rahmen der Durchführung Nachfragen seitens der Proband/innen gestellt, da manche Fragebogen-Items aus der Sicht der Proband/innen nicht klar waren. Vor allem bei der Angabe der Dauer, wie lange man eine Sprache in der Heimat oder im Zielsprachenland gelernt hat, sowie bei dem Errechnen der Stundenzahl in Bezug auf das Erlernen einer Sprache konnten in den Antwortbögen einige Fehler festgestellt werden. So wurden z.B. Unterrichtseinheiten als Stunden gezählt, oder die

¹⁶⁶ Alle Teile wurden fast komplett in den Fragebogen für die empirische Studie übernommen. Der erste Teil ist im Original nicht betitelt. Die Benennung 'Soziodemographische Daten' wurde lediglich zur Orientierung bei der Auswertung eingeführt. Aus diesem Teil wurde die sechste Frage verkürzt: Aus dem "Wo sind Sie aufgewachsen? Wenn in Deutschland, bitte Regionen und/oder Städte angeben" wurde lediglich "Wo sind Sie aufgewachsen?" gefragt, da keine Proband/innen in Deutschland aufgewachsen sind. Somit erübrigte sich auch der ursprüngliche Kommentar: "Wenn Deutsch Ihre Muttersprache ist, dann machen Sie bitte mit Frage 22 weiter". Die Frage nach E-Mail-Adresse und/oder Telefonnummer sowie nach dem entsprechenden Kommentar hinsichtlich der Freiwilligkeit der Angabe wurden in der Fassung für die Studie entfernt, da die Kontaktdaten mit den Proband/innen an einer anderen Stelle am Anfang der Studie und im Rahmen des DSH-Kurses erhoben wurden.

Dauer eines Deutschkurses wurde falsch gerechnet etc. Diese Schwierigkeiten haben jedoch keinen negativen Einfluss auf die Gesamtergebnisse der Studie, da die Forscherin durch das Wissen über die Proband/innen die fehlerhaften Angaben ergänzt.

Die Verteilung der Angaben zum Alter, Geschlecht, Muttersprache und weitere Sprachen, mit welchen die TN aufgewachsen sind, sowie zum absolvierten Studium innerhalb der Fokus-Dyaden wird zwecks einer besseren Übersicht tabellarisch dargestellt:

Dyade	D1		D2		D3		D4	
Teilnehmer/in	TN 1	TN 11	TN 5	TN 25	TN 19	TN 21	TN 15	TN 2
Alter	24	22	18	19	19	20	24	23
Geschlecht	m	m	w	m	m	m	m	m
Muttersprache ¹⁶⁷	AR	AR	AR	AR	AR	AR	ZH	ZH
Weitere Sprache ¹⁶⁸	HE	HE		HE	HE	HE		
Studienabschluss	Nein	nein	Nein	nein	nein	nein	ja	ja

Tabelle 10: Ergebnisse des Fragebogens zum Sprachenprofil

Aus den Angaben zum Fragebogenteil *Deutsch im Herkunftsland* ergibt sich, dass alle Proband/innen mit Arabisch als Muttersprache in der Heimat kein Deutsch gelernt haben, im Gegensatz zu den Proband/innen mit Chinesisch als Muttersprache, die bereits in ihrem Heimatland Deutschkenntnisse erworben haben, und zwar mit 22 Jahren. TN 15 hat 1 Jahr lang 24 Stunden pro Woche Deutsch im Herkunftsland gelernt, während TN 23 1 Jahr und 6 Monate jeweils 25 Stunden pro Wochen Deutsch hatte. TN 15 hat die Art des Deutschlernens als "Deutschunterricht an der Schule" bezeichnet. TN 23 hat Deutsch in Form von Deutschunterricht an einer privaten deutschsprachigen Schule und an der Universität Wuhan gelernt. Hinsichtlich der Frage, ob jemand in ihrer Familie Deutsch als Muttersprache spricht, haben die Chinesisch-Muttersprachler keine Angaben gemacht. Dank des eigenen Wissens über die Proband/innen ist dies jedoch so zu deuten, dass die TN 15 und TN 23 keine Deutsch-Muttersprachler in der Familie haben.

Aus dem dritten Teil des Fragebogens *Deutsch in Deutschland bzw. in einem anderen deutschsprachigen Land* sind unter anderem folgende Informationen über die Proband/innen zu entnehmen: Zum Zeitpunkt der Studie beträgt die Dauer des Aufenthalts in Deutschland laut

¹⁶⁷ Die Sprachkürzel beziehen sich auch die Norm ISO 639-1 und sind folgendermaßen zu deuten: AR steht für Arabisch, HE für Hebräisch und ZH für Chinesisch.

¹⁶⁸ Die TN 15+22 haben Deutsch, Italienisch (TN 15) und Englisch (TN 23) als jeweils weitere Sprachen angegeben, mit denen sie aufgewachsen sind. Es ist stark davon auszugehen, dass es sich in dem Fall um Fremdsprachen handelt, was im Fall von TN 15 nachträglich bestätigt wurde. Darüber hinaus haben TN 25 und TN 19 ebenso versehentlich die Fremdsprache Englisch neben Hebräisch als weitere Sprache eingetragen, mit der sie aufgewachsen sind. Das Anfangsalter für den Erwerb weiterer Sprachen ist wie folgt: TN 1 hat mit 7 Jahren angefangen, Hebräisch zu lernen, TN 11 mit 3 Jahren, TN 25 mit 8 Jahren, TN 19 mit 8 Jahren und TN 21 mit 7 Jahren. Es lässt sich vermuten, dass mit der Ausnahme von TN 11, der bereits im Alter von 3 Jahren mit dem Lernen von Hebräisch angefangen hat, das Anfangsalter der anderen TN dem Einschulungsalter entspricht.

den Angaben der TN: 9 Monate für TN 1, 8 Monate für TN 11, 9 Monate für TN 5, 8 Monate für TN 25, 9 Monate für TN 19, 10 Monate für TN 21, 7 Monate (TN 15) und 3 Monate für TN 23. Ich habe die TN 1, TN 11, TN 5, TN 19 und TN 21 für vier Monate unterrichtet. Alle TN hatten Deutschunterricht in Deutschland. Die Einträge hinsichtlich der Dauer des Deutschunterrichts variieren wie folgt: 6, 8 Monate (TN 1), 6 Monate (TN 11), 8 Monate (TN 5), 8 Monate (TN 25), 9 Monate (TN 19), 10 Monate (TN 21) 9, 10 für die Arabisch-Muttersprachler, während die Chinesisch-Muttersprachler jeweils 4 (TN 15) und 2 Monate Deutschunterricht angegeben haben. Die TN mit Arabisch als Muttersprache hatten im Grunde denselben Deutschunterricht. Die Unterschiede bei den Angaben können eventuell davon abhängig sein, inwieweit die Proband/innen den sechsmonatigen Deutschkurs vom Niveau A1 bis B2 und den zweimonatigen DSH-Kurs zusammengerechnet haben. Als Stundenzahl für den Deutschunterricht pro Woche haben die TN entweder 25 oder 20 eingetragen. Die Unterschiede liegen daran, dass manche TN die Unterrichtseinheiten á 45 Minuten (5 Unterrichtseinheiten am Tag, 5 Mal die Woche) gerechnet haben, während andere die Stunden gerechnet haben. Ein TN hat versehentlich 4 Stunden angegeben, womit er die Zahl der Unterrichtsstunden am Tag meinte. Die Häufigkeit des alltäglichen Gebrauchs auf einer vierstufigen Skala von *sehr selten* bis *sehr häufig* variiert bei 5 TN zwischen *häufig* und *sehr häufig*, 3 TN haben *selten* angegeben. Der alltägliche Gebrauch der Muttersprache ist auf derselben Skala in allen Fällen als *häufig* oder *sehr häufig* geschätzt. Der alltägliche Gebrauch anderer Sprachen wird von 6 TN als *sehr selten* und von 2 TN als *selten* geschätzt. Auch hier gilt die vierstufige Skala von *sehr selten* bis *sehr häufig*. Die nächste Tabelle kontrastiert die Ergebnisse des C-Tests mit der Selbsteinschätzung der Proband/innen auf einer sechsstufigen Skala von *sehr niedrig* bis *fast muttersprachlich* am Ende des Fragebogens zum Sprachenprofil.

Dyade	Teilnehmer/in	Ergebnisse C-Test	Selbsteinschätzung
D1	TN 1	45%	niedrig
	TN 11	57%	mittel
D2	TN 5	65%	mittel
	TN 25	65%	hoch
D3	TN 19	51%	mittel
	TN 21	48%	mittel
D4	TN 15	52%	mittel
	TN 23	48%	mittel

Tabelle 11: C-Test Ergebnisse vs. Selbsteinschätzung der Proband/innen

Trotz der sechsstufigen Skala, die dazu führt, dass die Proband/innen keine *Mitte* auswählen können, tendieren die meisten Proband/innen dazu, die *gefühlte Mitte* zu wählen, nämlich die Angabe *mittel*. TN 5 und TN 25 haben dasselbe C-Test-Ergebnis, unterscheiden sich jedoch in

der Selbsteinschätzung. Darüber hinaus kannten die Proband/innen zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens die Ergebnisse der C-Test noch nicht, so dass diese die Selbsteinschätzung nicht beeinflussen konnten.

Die Frage danach, wie wichtig einem ist, Deutsch auf einem sehr hohen Niveau zu sprechen, haben mit einer Ausnahme alle TN mit *sehr wichtig* beantwortet, und zwar auf einer vierstufigen Skala von *völlig unwichtig* bis *sehr wichtig*. Nur TN 5 hat diese Frage mit *wichtig* beantwortet.

Bezüglich der Selbsteinschätzung des Niveaus von 1 (sehr niedrig) bis 6 (fast muttersprachlich) wurden für Hebräisch folgende Antworten gegeben: TN 1 und TN 11 machen dazu keine Angaben, TN 25 und TN 21 tragen Niveau 6 (fast muttersprachlich) ein, während TN 19 das Niveau 5 angibt. Als weitere Fremdsprache wurde in allen Fällen Englisch eingetragen. TN 1 lernt Englisch seit dem 8. Lebensjahr und macht keine Angaben zu dem selbsteingeschätzten Sprachniveau. TN 11 gibt als Anfangsalter 9 Jahre an und vermerkt ebenso kein Sprachniveau. TN 5 fängt an, Englisch mit 5 Jahren zu lernen und gibt als Niveau 5 an. TN 25 fängt mit dem Englischlernen im Alter von 8 Jahren an und beherrscht diese Sprache laut Selbsteinschätzung auf Niveau 4. Das Anfangsalter für das Englischlernen ist für TN 19 8 Jahre. Er schätzt sein Niveau mit 5 ein. TN 21 fängt erst mit 10 an, Englisch zu lernen und beherrscht die Sprache laut Eigenangabe auf Niveau 2. Sowohl TN 15 als auch TN 23 fangen an, mit 12 Jahren Englisch zu lernen und schätzen Ihre Englischkenntnisse auf Niveau 3 ein. Für die TN 5 (Muttersprache AR) sowie für TN 15 und TN 23 (Muttersprache ZH) ist Englisch die einzige Fremdsprache. TN 15 gibt jedoch als Antwort zu dem Item 5 (b und c) Italienisch und Deutsch als weitere Sprachen an, mit denen er aufgewachsen ist. Eine nachträgliche Rücksprache mit dem Probanden bestätigt, dass Deutsch, Italienisch und Englisch seine Fremdsprachen sind.

2.2.2. Methoden und Instrumente der Datenerhebung im Hauptverfahren

Im Folgenden wird das Hauptverfahren der Datenerhebung dargestellt - die dyadische Interaktion. Weiterhin werden die Instrumente beschrieben, die zwecks Elizitierung von verbalen Daten während des Lesens entworfen und eingesetzt wurden.

2.2.2.1. Dyadische Interaktion

Die dyadische Interaktion als Hauptverfahren im Rahmen der Untersuchung der Rezeption von Konnektoren liegt dem Forschungsdesign der empirischen Studie zugrunde.

Im Rahmen dyadischer Interaktion ermöglichen die Proband/innen durch das gemeinsame Lösen von Aufgaben Einblicke in die kognitiven Prozesse bei der Rezeption von Konnektoren.

Die Form der Lerner-Lerner Interaktion führt dazu, dass zum Teil metasprachliche Kommunikation über die Kohärenzmerkmale im Text möglich ist. Da es sich bei der Untersuchung um die Rezeption kohärenzstiftender Phänomene handelt, ist die Interaktion auch im kognitiven Verstehensprozess verankert.

Bei der Entscheidung für die Interaktion als Erhebungsverfahren zwecks Externalisierung der inneren Stimme und Verbalisierung der Gedankengänge im Rezeptionsprozess wurden unterschiedliche Positionen zu den introspektiven methodischen Verfahren (z.B. Lautes Denken, Retrospektion) in Betracht gezogen.

Riemer & Settinieri (2010: 772) fassen die Anwendungsbereiche sowie die Eigenschaften der Introspektion wie folgt zusammen:

Mentale, also nicht beobachtbare Prozesse beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen sind kaum zugängliche, nur schwer operationalisierbare Untersuchungsgegenstände, wobei introspektive Verfahren den Versuch einer Annäherung darstellen. Introspektion eliziert Verbalisierungen von den Untersuchungsteilnehmern über ihre selbst beobachteten Gedankengänge, was mittels unterschiedlicher Instrumente unterstützt wird.

Heine & Schramm (2007) und Beyer (2005) behandeln in ihren Beiträgen die introspektiven Methodenverfahren und erläutern dabei ihre Problematik: Dazu gehört die Tatsache, dass nicht alle Menschen gleichermaßen *Einblick* in ihre Gedankenvorgänge haben. Die simultanen Verbalprotokolle unterbrechen die kognitiven Prozesse und greifen auf Inhalte aus dem Langzeitgedächtnis zu (vgl. Heine & Schramm 2007:167-175). Aguado (2004) betont, dass sich Menschen in ihrer Fähigkeit sowie in der Bereitschaft, Gedanken verbalisieren zu können, deutlich unterscheiden.

Die genannten Aspekte und Faktoren zeigen, dass die introspektiven Verfahren wie das *Laute Denken* und die Introspektion problematisch hinsichtlich der Durchführung und der Validität der erhobenen verbalen Protokolle sein können. Die dyadische Interaktion wird im Rahmen dieser Arbeit als Alternative zum lauten Denken eingesetzt. Die Interaktion verschafft einen authentischeren Rahmen für die Verbalisierung, und durch das gemeinsame Lösen von Aufgaben werden innere Gedankengänge auf natürlicherer Weise verbalisiert. Die Proband/innen reflektieren und erfahren Sprachbewusstheit. Die *innere Sprache*¹⁶⁹ (Lantolf 2006) wird in der Interaktion spontaner eliziert.

Die dyadische Interaktion wurde nicht nur als bessere Alternative zu anderen introspektiven Verfahren ausgewählt, sondern eignet sich auch dank Prozessorientierung. Bei dem Lösen von Aufgaben im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit ist auch der Prozess wichtiger als das Endprodukt der interaktionellen Aushandlung. Swain & Lapkin (1998: 320) betonen, dass

¹⁶⁹ Siehe auch Guerrero (2005): *Inner Speech - L2. Thinking Words in a Second Language*. New York: Springer.

Sprache sowohl Prozess als auch Produkt ist und dass der Dialog nicht nur den Erwerb ermöglicht, sondern auch Indizien für den Erwerbsprozess bietet. Ebenso sind auch die in dialogischer Interaktion entstehenden Gesprächsprotokolle im Rahmen des vorliegenden Designs sowohl prozessorientiert als auch Nachweis der kognitiven Prozesse während der sprachlichen Verarbeitung. Mit Pica (1994), Krashen (1985), Long (1983), Mackey (1995) u.a. behandeln Swain & Lapkin (1998) die interaktionsbezogene Bedeutungsaushandlung im Rahmen der soziokulturellen Lerntheorie. Sie fokussieren dabei den (Zweit-)Spracherwerb als Ziel der aufgabenbasierten und dialogorientierten Interaktionen mit der Sprache als *mediating tool* (ebd. 321). Im Gegensatz dazu haben die Interaktionen der vorliegenden Studie nicht den Spracherwerb zum Ziel, sondern sind das Setting und das methodische Verfahren zur Elizitierung von Sprache im Rahmen der Datenerhebung. Nicht zuletzt harmonisiert das methodische Verfahren der dyadischen Interaktion mit dem qualitativen Ansatz. Andere *on-line* und *off-line* Verfahren (vgl. Hemforth 2006: 210), die bei der Forschung im Bereich Rezeption eingesetzt werden wie z.B. Lesezeit-Messung, Blickbewegungsmessung, Messung von Reaktionszeiten sind im Gegensatz dazu quantitativ orientiert. Neurologische Techniken (vgl. ebd.), die sonst in Untersuchungen von Verstehensprozessen eingesetzt werden könnten, werden ausgeschlossen, da sie quantifizierende Ergebnisse liefern würden, während im Rahmen der qualitativen Forschung die Erhebung ‚reichhaltiger Daten‘ (*rich data*) notwendig ist (vgl. Riemer & Settineri 2010: 767).

Trotz der dargestellten Vorteile ist die Elizitierung von Sprache im Rahmen der Dyade nicht unproblematisch. So merkt Aguado (2004: 30) an, dass vor allem im Falle der Bearbeitung der Aufgabe und der Verbalisierung in der L2 sich die Befragten oft zu stark auf das korrekte Sprechen in der L2 fokussieren, was eine kognitive Belastung hervorrufen kann. Im Rahmen der Interaktion spielt außerdem auch der Interaktionspartner eine wichtige Rolle, denn seine Eigenschaften können emotionale und kognitive Prozesse beeinflussen (vgl. ebd.: 29). Die Eignung hinsichtlich der Fähigkeit und Bereitschaft zu verbalisieren, wurde bei der Auswahl der Proband/innen sowie bei der Erstellung der Dyaden beachtet. Die Problematik der introspektiven Momente im Rahmen der Interaktion hinsichtlich der Bearbeitung von Aufgaben und Externalisieren von Gedanken in der Fremdsprache sowie die gegenseitige Beeinflussung im Rahmen der Aushandlung von Aufgabenlösungen werden bei der Datenanalyse beachtet und reflektiert.

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente beschrieben, die im Rahmen der dyadischen Interaktionen eingesetzt worden sind. Es handelt sich zum einen um Aufgaben und zum anderen um kurze retrospektive Gespräche.

2.2.2.2. Aufgabensets

Die Aufgaben als Datenelizitierungsinstrument im Rahmen der dyadischen Interaktion wurden im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse erstellt und pilotiert. Sie sind rezeptiv angelegt und fungieren als Impuls für die Verbalisierung. Die Aufgaben führen somit zur Entstehung der Gesprächsprotokolle, die anschließend transkribiert und analysiert werden. Auch wenn das vorliegende Forschungsdesign nicht nach dem *lernaufgabenorientierten Ansatz* konstruiert wurde, so spielt der *task-based approach* (vgl. Eckerth 2008) im Gegensatz zu den traditionellen Übungen doch eine wichtige Rolle bei der Erstellung der Aufgaben:

Die Aufgaben im Sinne von *tasks*¹⁷⁰ werden dafür eingesetzt, "um die Aufmerksamkeit der Lerner auf sprachliche Aspekte der L2 zu lenken" (Pesce (2010: 51-52)). In dem *task-based* Paradigma fördern Aufgaben sowohl die Kommunikation als auch die Wahrnehmung zielsprachiger Strukturen. Sie fördern den Fremdsprachenerwerb durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene sowie durch "den verständlichen Input und die Modifizierung des eigenen Outputs während der Lernerinteraktion im Rahmen der kommunikativen Situation" (Pesce 2010: 51).

Pesce (2010: 106-107) betont außerdem, dass es sich im Falle der Lernaufgaben um "keine Diagnoseinstrumente" handelt. Die Aufgaben erfüllen die Funktion, "lernerseitige mentale Prozesse unter kontrollierten Bedingungen zu stimulieren" (ebd.). Sie erläutert die Doppelrolle der Aufgaben, nämlich als Lehr- und Forschungsinstrumente sowie die optimale Eignung für die Elizitierung von Löse- und Lernprozessen (vgl. ebd.). Eine weitere Eigenschaft der Lernaufgaben ist, dass sie einen Einfluss auf den Verlauf der Bearbeitung durch den Lerner haben, obwohl die Lernerhandlungen nicht ausschließlich vordeterminiert werden können (vgl. ebd.). Ähnlich können auch die für die vorliegende Studie entwickelten Aufgaben charakterisiert werden, wenn man den Fokus auf den Spracherwerb ausblendet. Sie sind keine Diagnose- sondern Forschungsinstrumente und haben einen prozesshaften Charakter.

Eckerth (2008: 92) spricht in dem Zusammenhang auch über *consciousness-raising tasks*, die er als eine Unterkategorie der *form-focused tasks* bezeichnet. In Anlehnung an Ellis (2003) betont Eckerth, dass die *consciousness-raising tasks* die Aufmerksamkeit der Lerner/innen auf bestimmte fremdsprachliche Phänomene lenken. Die rezeptive und produktive Verwendung der fokussierten Phänomene werden während des Aufgabelösungsprozesses angeregt. Auch wenn

¹⁷⁰ "Der Begriff *task* wurde aus unterschiedlichen Perspektiven aufgefasst und ist deshalb im Laufe der Jahre unterschiedlich definiert worden (vgl. Überblick in Ellis 2003 f.). Während aus einer Lernforschungsperspektive Aufgaben in Bezug auf deren Nützlichkeit beschrieben werden, um Daten zu sammeln und zu elizitieren, steht aus einer pädagogisch-didaktischen Sicht die durch sie angeregte Lernerinteraktion und ihre Folgen für den Spracherwerb im Vordergrund." (Pesce 2010: 52-53)

diese Art von Aufgaben in dem pädagogischen Kontext anzusiedeln ist, so weisen sie doch große Ähnlichkeiten mit den zu Forschungszwecken entwickelten Aufgaben in der vorliegenden Arbeit auf. Die Parallele beruht auf der Eigenschaft der tasks, die Aufmerksamkeit der Proband/innen auf bestimmte sprachliche Besonderheiten zu richten - in dem Fall auf die Konnektoren - und ihre Bewusstheit hinsichtlich der verbindenden Funktion und Bedeutung der Konnektoren zu erhöhen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden vier Aufgabensets eingesetzt (vgl. Abschnitt 2.1). Diese basieren auf Texten aus Leseinheiten von vier unterschiedlichen DSH-Musterprüfungen¹⁷¹, die zwecks Übersichtlichkeit tabellarisch aufgelistet werden:

Text	Originaltitel	Titel im Rahmen der Studie	Universität	Zeilen
1	„Weltsprache Englisch in der Welt der Sprachen“ ¹⁷²	Weltsprachen	Weimar	61
2	„Schmerz“ ¹⁷³	Schmerz	Mainz	35
3	"LESETEXT" ¹⁷⁴	Wahl des Studienortes	KU ¹⁷⁵ Eichstätt Ingolstadt	52
4	"Die Nanotechnologie – eine wichtige Technologie des 21. Jahrhunderts"	Nanotechnologie	Stuttgart	56

Tabelle 12: Übersicht Aufgaben

Bei der Auswahl der vier Texte haben neben den Erkenntnissen aus der Pilotierungsphase noch weitere Faktoren eine Rolle gespielt. Die Dichte an Konnektoren in den jeweiligen Texten war entscheidend. Texte mit einer großen Anzahl an Konnektoren wurden bevorzugt, da sie eine bessere Grundlage für die Erstellung der Aufgaben mit Fokus auf die kohärenzbildende

¹⁷¹ Insgesamt wurden 10 Aufgabensets pilotiert. Diese basieren auf 10 unterschiedlichen Texten, die sowohl aus DSH-Musterprüfungen als auch aus dem zum Zeitpunkt der Pilotierung aktuellsten DSH-Trainingsbuch von Lodewick (2010) stammen. Die Pilotierung diente zum einen der Überprüfung der Eignung der Aufgaben für das Dyadenformat und für das auf interaktionale Verbalisierung basierte Forschungsdesign. Zum anderen bezweckte die Pilotierung die Optimierung der Aufgaben hinsichtlich der Länge der Textabschnitte, des Schwierigkeitsgrads der Übungen und der Einschätzung der benötigten Zeit für die Lösung. Darüber hinaus bat die Pilotierungsphase die Möglichkeit einer Auswahl von am besten geeigneten Texten und Aufgaben für die Hauptstudie. Die 10 Aufgabensets wurden mit jeweils 10 Dyaden (20 Teilnehmer/innen) im Zeitraum Juni/Juli 2011 pilotiert. Die Piloteteilnehmer/innen waren alle Nicht-Muttersprachler des Deutschen, hatten aber insgesamt ein höheres Sprachniveau als die Teilnehmer/innen der Hauptstudie und befanden sich länger in Deutschland. Auch wenn man keine hundertprozentige Vergleichbarkeit der Pilotdyaden mit den Dyaden der Hauptstudie garantieren konnte, so war die Pilotierung doch sehr aufschlussreich für die Erprobung der Instrumente. Da die Pilotprobanden zum Teil selbst im Bereich der Lehr- und Lernforschung tätig waren, gaben Sie zum Teil auch allgemeines fachliches Feedback zu den Aufgaben, was wiederum für die Reflektierung des eigenen Instrumentariums sehr wertvoll war. Nicht zuletzt wurden den Probanden der Hauptstudie im Rahmen des einführenden Seminars Ausschnitte aus den Pilotaufnahmen gezeigt, so dass sie mit dem Dyadenformat und dem Verbalisierungsverfahren vertrauter werden.

¹⁷² URL: http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/sprachen/files/sz/kursangebot/deutsch/LV___GR_Aufgaben.pdf

¹⁷³ nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“, in: *Psychologie heute* 25 (1998).

¹⁷⁴ Auszug aus der *Zeit* (21): 19. Mai 2005, S.79f, Text vereinfacht und verkürzt.

¹⁷⁵ Katholische Universität.

Funktion der Konnektoren waren. Der Inhalt und die Länge der Texte haben außerdem eine Rolle bei der Auswahl gespielt. Inhaltlich sollten die Texte ein breites Spektrum an Themen abdecken und repräsentativ für die Einheit Leseverstehen in DSH-Prüfungen sein. Die Länge wurde mit dem Schwierigkeitsgrad des Fachwortschatzes in den Texten ausgeglichen, so dass längere Texte wie z.B. *Weltsprachen* (Text 1) zugleich einen einfacheren Wortschatz haben. Ein kurzer Text wie *Schmerz* hat zugleich einen relativ anspruchsvollen Wortschatz. Eine Progression des Schwierigkeitsgrads wurde ebenso beachtet, so dass der leichteste Text am Anfang und der schwerste Text am Ende der empirischen Studie eingesetzt wurde. Darüber hinaus fand eine Absprache mit dem Leiter des DSH-Kurses statt, den die Proband/innen parallel zur empirischen Studie besuchten. Dabei wurde zum einen die Eignung der Texte besprochen und zum anderen sichergestellt, dass die im Rahmen der empirischen Studie eingesetzten Texte nicht im Rahmen des DSH-Kurses bearbeitet werden. Bei der Erstellung der Aufgaben zu den genannten vier Texten wurde darauf geachtet, dass sie schriftliche Sprachproduktion möglichst ausschließen. Sie sollten dem Erkenntnisinteresse entsprechend die Konnektoren in den Fokus rücken und Impulse für die Verbalisierung innerhalb der Dyade sein. Folgende rezeptiv angelegte Aufgabentypen wurden eingesetzt: Markieren, Ausfüllen, Zuordnen, Mehrfachauswahl, Grafikerstellung, Fehlerkorrektur. Bei einigen Aufgaben wurde danach gefragt, ob sich die Proband/innen hinsichtlich der Lösung sicher oder unsicher sind. Das Ziel hierbei war die Anregung des Denkprozesses und die Vermeidung von automatisierten Antworten. Die Frage nach der Sicherheit fungierte als Impuls für die Proband/innen, ihre Antwortangaben zu reflektieren und zu begründen. Die Bearbeitung der Aufgaben sollte zu zweit erfolgen. Davor wurden die TN aufgefordert, den Textabschnitt, worauf die Aufgabe basierte, jeder für sich zu lesen. Beim zweiten Lesen (dieses Mal laut und abwechselnd) sollten die Aufgaben innerhalb der Dyade gelöst werden. Jede Lösung musste entsprechend argumentiert werden. Beispiele für die Art und Weise der Lösung der Aufgaben und Argumentation wurden auch im Rahmen eines von der Forscherin organisierten und geleiteten VS vor dem Beginn der empirischen Studie gegeben, und zwar in Form von Ausschnitten aus Pilotaufnahmen. Jede Aufgabe fing mit einem konkreten Lösungsbeispiel an, so dass die Proband/innen nicht nur eine methodische, sondern auch eine inhaltliche Hilfestellung bekamen. Während der Lösung der Aufgaben war es den Proband/innen jedoch nicht gestattet, die Originaltexte zu konsultieren oder Wörter in dem Wörterbuch nachzuschlagen. Für jede Aufgabe gab es auch eine entsprechende Zeitangabe. Diese wurde im Rahmen der Pilotierung nach entsprechenden Justierungen festgelegt und diente einer Orientierung. Im Laufe der

Aufnahme wurden die TN jedoch im Falle von überschrittenen Zeiten nicht unterbrochen, damit kein Eingriff in die Gedankengänge bei der Verbalisierung erfolgt.

Am Ende jedes Aufgabensets wurden die TN außerdem nach dem von ihnen eingeschätzten Schwierigkeitsgrad des Lesetexts gefragt. Hierzu konnten die Proband/innen unter den folgenden sieben Items eines oder mehrere auswählen und mussten Ihre Angaben ebenso argumentieren: schwierig, leicht, kompliziert, unkompliziert, komplex, verständlich, unverständlich. Dabei wurden dichotomische Paare wie schwierig-leicht, kompliziert-unkompliziert, verständlich-unverständlich, aber auch der Begriff komplex vorgegeben. Der Hintergrund dieser Frage im Sinne des Erkenntnisinteresses ist zu erforschen, ob sich eventuelle Zusammenhänge zwischen aus der Sicht der Proband/innen komplexen Texten und der Rezeption von Konnektoren erkennen lassen. Zugleich wurde nach der Definition von **komplex** in Bezug auf Texte aus der Sicht der Proband/innen gefragt, um auf diese Weise mögliche Relationen zwischen Konnektorenrezeption und relativer Textkomplexität festzustellen.

Im Folgenden wird der Aufbau der Aufgabensets¹⁷⁶ sowie die Zugehörigkeit zu den erwähnten Texten tabellarisch dargestellt.

Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
I: Markieren	I: Markieren	I: Markieren	I: Lückentext
II: Lückentext	II: Mehrfachauswahl	II: Mehrfachauswahl	II: Mehrfachauswahl
III: Grafikerstellen	III: Fehlerkorrektur	III: Grafikerstellen	III: Zuordnen
IV: Einschätzung	IV: Einschätzung	IV: Einschätzung	IV: Einschätzung

Tabelle 13: Aufbau der Aufgabensets

Die Aufgabe IV ist wie bereits weiter oben erläutert die Frage nach der eigenen Einschätzung des Schwierigkeitsgrades des Lesetexts anhand von sieben Items mit der Möglichkeit der Mehrfachauswahl. Das Markieren (T1 AI, T2 AI, T3 AI) bezieht sich auf Erkennen von Wörtern, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen herstellen. Auch hier wurden die Proband/innen aufgefordert, Ihre Angaben zu erläutern. Die zwei Lückentexte (T1 AII und T4 AI) sind von jeweils einem Wortkasten gefolgt, der die Antworten in beliebiger Reihenfolge enthält. Es handelt sich um Konnektoren, die an verschiedenen Stellen eingesetzt werden müssen. Die Mehrfachauswahl-Aufgaben (T2 AII, T3 AII, T4 AII) unterscheiden sich wie folgt: T2 AII besteht aus drei Items. Jedes Item enthält einen Originalsatz aus dem jeweiligen Text und drei leicht veränderte Varianten desselben Satzes. Einer der drei umformulierten Sätze entspricht genau dem Originalsatz und muss von den Proband/innen identifiziert werden. Bei

¹⁷⁶ Die Antwortbögen befinden sich im Anhang.

dem Herausfinden des inhaltlich äquivalenten Satzes spielen die Konnektoren eine Schlüsselrolle. Nach jedem Item haben die Proband/innen außerdem die Möglichkeit, Sicherheit oder Unsicherheit in Bezug auf die eigene Antwort durch das Ankreuzen des entsprechenden Kastens ***Ich bin sicher*** oder ***Ich bin nicht sicher*** zu signalisieren. T3 AII ist eine Mehrfachauswahlaufgabe mit 4 Items. Jedes Item besteht aus einem Konnektor und jeweils drei Definitionen. Nur eines davon entspricht dem jeweiligen Konnektor. Auch hier haben die Proband/innen die Möglichkeit anzugeben, ob sie sich bei ihrer Antwort sicher oder unsicher sind. T4 AII hat fünf Items, die ebenso Konnektoren bezeichnen. Die fünf Items haben jeweils drei Antwortvarianten, die Synonyme oder falsche Synonyme im Verhältnis zu dem gegebenen Item sind. Die Angaben zur Sicherheit oder Unsicherheit können auch hier gemacht werden. Sowohl vor T3 AII als auch vor T4 AII werden die Textabschnitte zitiert, aus welchen die Itemkonnektoren extrahiert worden sind. Die TN haben somit zum einen den Kontext vorgegeben, zum anderen sind die Konnektoren aus den Items in ihrem Kontext zwecks leichter Identifizierung typografisch hervorgehoben. Eine weitere Aufgabenform ist die Erstellung von Grafiken (T1 AIII und T3 AIII). In beiden Fällen bekommen die TN einen Textabschnitt aus dem jeweiligen Text. Sie sind aufgefordert, anhand dessen eine Grafik zu erstellen, die die Verbindungen zwischen den Textteilen und Sätzen darstellt. In der Phase der Auswertung wird jedoch nur T3 AIII berücksichtigt, da bei T1 AIII ein Fehler bei der Wiedergabe des Textabschnittes die Sinnhaftigkeit der Aufgabe zum gewissen Grad beeinträchtigt. T2 AIII ist eine Fehlerkorrekturaufgabe. Ein Textausschnitt wurde mit strategisch platzierten Fehlern reproduziert. Dabei wurden zum Teil Konnektoren aus dem Originaltext mit unangemessenen Varianten ersetzt. Im genannten Textausschnitt sind insgesamt 17 Konnektoren markiert. Sechs der markierten Konnektoren (in der Aufgabestellung als *Wörter* bezeichnet) sind in dem Kontext falsch. Die Proband/innen müssen die falschen Konnektoren identifizieren und die richtige Variante dazu angeben. Einer der sechs falschen Konnektoren wurde als Beispiel zusammen mit der korrekten Lösung gegeben. Die TN müssen also fünf falsche Konnektoren identifizieren, korrekte Alternativen finden und ihre Antworten jeweils begründen. Die Zuordnungsaufgabe T4 AIII basiert auf einem Textabschnitt, aus dem Satzteile in einer beliebigen Reihenfolge wiedergegeben wurden. Die Proband/innen müssen die Sätze sinngemäß neu verbinden und die Lösungen in eine nummerierte Liste in Tabellenform eintragen. Zwei zusammenhängende Satzteile wurden exemplarisch verbunden und somit wurde auch der Anfang des Textabschnitts indiziert. Auch hier müssen die Proband/innen ihre zu zweit erlangten Lösungen mündlich begründen.

Bei der Erstellung der Aufgaben wurde zum einen der Aspekt der Typenvielfalt berücksichtigt. Unterschiedliche Aufgabenformen fokussieren ein und dasselbe grammatikalische Element und erzielen eine möglichst umfangreiche Diskussion innerhalb der Dyade anhand der gemeinsam gewählten Antworten. Somit werden die Konnektoren aus unterschiedlichen Blickwinkeln in den Fokus gerückt. Zum anderen aber lässt sich eine gewisse Konstanz der Aufgabentypen erkennen. Durch wiederholten Einsatz von bestimmten Aufgaben wie Markieren, Mehrfachauswahl und Lückentext werden Inseln der Sicherheit für die Proband/innen geschaffen. Durch Wiederholung wird eine methodische Routine erzeugt, die sich zwar zum Teil negativ - im Sinne einer instrumentalen Redundanz - zum anderen aber positiv durch Entlastung im Bereich Form auswirkt, was wiederum eine erhöhte Fokussierung auf den Inhalt ermöglicht.

2.2.2.3. *Retrospektives Gespräch*

Am Ende der letzten Dyadenaufnahme wurde mit jedem Probanden ein kurzes retrospektives Gespräch durchgeführt. Das Setting entsprach dem Setting der Bearbeitung des letzten Aufgabensets, die Proband/innen wurden jedoch individuell befragt¹⁷⁷. Die von der Forscherin gestellten offenen Leitfragen waren folgende:

1. Wie fanden Sie die Lesetexte?
2. Wie fanden Sie die Übungen?
3. Denken Sie, die Übungen könnten bei der DSH-Vorbereitung helfen?
4. Wie fanden Sie die Arbeit zu zweit?

Das Ziel des retrospektiven Gesprächs war zum einen, den Proband/innen die Möglichkeit zu geben, über ihre Teilnahme an der Studie und über die bearbeiteten Inhalte sowie über die Form der Bearbeitung zu reflektieren. Zum anderen bat das Gespräch der Forscherin zusätzliches Material für ein besseres Verständnis der Primärdaten aus den GP, vor allem im Sinne eines kontextuellen Rahmens. Darüber hinaus hatten die retrospektiven Gespräche ähnlich wie bei Pesce (2010: 113) die Ermittlung des Lernpotentials zum Ziel, welches die gemeinsam bearbeiteten Aufgaben aus der Sicht der Proband/innen hinsichtlich der Vorbereitung haben (Frage 3). Auch in Hinblick auf die Formulierung eines Ausblicks hinsichtlich didaktischer Empfehlungen können die aus der Frage 2, 3 und 4 gewonnenen Erkenntnisse hilfreich sein. Sie geben Auskunft über die Präferenzen der Proband/innen im Hinblick auf die soziale Form bei der Lösung von Aufgaben (Frage 4), bieten aber auch die Möglichkeit festzustellen, inwiefern die TN den Unterschied zwischen den klassischen DSH-Vorbereitungsaufgaben und

¹⁷⁷ In manchen Fällen, zum Beispiel bei Dyade 4 kam es zu Interventionen des einen Teilnehmers in den Antworten des anderen. Innerhalb der zitierten Dyade nahm TN 23 einige Male die Rolle des Dolmetschers für TN 15 ein.

den in der Studie eingesetzten Aufgaben erkennen. Das den Proband/innen sehr vertraute Wort *Übungen* wurde in diesem Fall als Äquivalent für *Aufgaben* benutzt. Die Frage 1 wurde gestellt, um eine abschließende Einschätzung des Komplexitätsgrads der behandelten Texte seitens der Proband/innen zu bekommen. Die hiermit erzielten Erkenntnisse ergänzen rückblickend die Antworten der jeweils vierten Frage aus den Aufgabesets.

Zu jeder Frage aus der Retrospektion wurden den Proband/innen Stimuli angeboten: zur Frage 1 wurden die Themen der vier Texte durch die Forscherin wiederholt, zur Frage 2 wurden exemplarisch einige der eingesetzten Aufgabentypen erwähnt. Dazu wurde an manchen Stellen nach dem Unterschied zwischen den Aufgaben aus der Studie und den im DSH-Kurs bearbeiteten Aufgaben gefragt. Gegen die Frage 3 könnte man einwenden sie sei suggestiv, oder dass die Proband/innen gegenüber der Forscherin aus Höflichkeit oder wegen sozialer Erwünschtheit eine negative Antwort eher vermeiden. Die Protokolle zeigen jedoch, dass die Befragten doch ehrlich geantwortet haben, da sie im Voraus über die Wichtigkeit der Objektivität ihrer Antworten aufgeklärt wurden. Es wurde den Proband/innen überlassen, wie ausführlich sie antworten. Trotzdem versuchte die Forscherin durch *Warum-Fragen* für jede Antwort eine Begründung seitens der Proband/innen zu bekommen.

Auf die Videoaufnahme wurde in dem Fall verzichtet, damit für die Proband/innen ein geschützter, natürlicher Raum für das abschließende Gespräch geschaffen wird. Die Gespräche wurden lediglich per Audioaufnahmegerät aufgenommen. Sie wurden, wie auch die Verbalisierungen im Rahmen der Dyaden, in deutscher Sprache durchgeführt. Einen möglichen negativen Einfluss der Durchführung in der Fremdsprache auf die Datenvalidität wurde im Rahmen der Auswertung reflektiert und berücksichtigt. Da die Forscherin die Muttersprachen der Proband/innen (Arabisch und Chinesisch) nicht beherrscht, wäre die Durchführung des Gesprächs in der Muttersprache nur mithilfe einer eingewiesenen Vermittlungsperson möglich gewesen. Durch die Übersetzung wiederum hätte man auch in dem Fall keinen direkten Zugang zu den Antworten der Proband/innen gehabt. Somit wurde die Variante der Befragung in deutscher Sprache durch die Forscherin gewählt.

Zu reflektieren ist auch die knappe Terminierung der Retrospektion am Ende der letzten Aufnahme sowie die Kürze der retrospektiven Befragung aufgrund der zeitlichen Disponibilität der Proband/innen. Diese befanden sich während der empirischen Studie in der DSH-Vorbereitungsphase, belegten einen DSH-Kurs und legten Probepfungen an verschiedenen Universitäten in Deutschland ab. Wegen der großen intellektuellen und zeitlichen Anstrengung der Proband/innen in der genannten Zeit wurde auf ein umfangreiches retrospektives Interview sowie auf eine Stimulated Recall-Technik in Bezug auf die Lösungen der Aufgaben verzichtet.

Der Fokus wurde dafür auf die Analyse der GP der Dyaden als Primärdatensatz gelegt. Im folgenden Unterkapitel wird auf alle im Rahmen der Studie erhobenen Datensätze sowie auf die Transkription der Audiodateien eingegangen.

2.3. Datenaufbereitung

Im weiteren Schritt werden alle im Rahmen der empirischen Studie erhobenen Datensätze zusammengefasst. Daraufhin werden die Konventionen dargestellt, die bei der Transkription der verbalen Protokolle verwendet worden sind.

2.3.1. Darstellung der Datensätze

Mittels der im Kapitel 2.2. beschriebenen Instrumente wurden folgende Datensätze erhoben:

- Daten zum Sprachniveau der Proband/innen am Anfang der Studie;
- Lernbiografische Daten über die Proband/innen;
- Daten zum Eigenschaftenprofil der Proband/innen;
- 20 GP auf Basis von Aufgabensets und Fragen nach dem Komplexitätsgrad des Textes (15 davon enthalten auch Definitionen der Komplexität aus der Sicht der Proband/innen).
- 10 GP auf Basis von retrospektiven Gesprächen.

Aus den aufgezählten Datensätzen wurden die Daten zum Eigenschaftenprofil aus der Auswertung ausgeschlossen. Sie wurden ursprünglich zwecks Orientierung bei der Bildung von Dyaden erhoben. Dazu wurden jedoch wie im Abschnitt 2.2.1. *Gewinnung und Beschreibung der Probanden* beschrieben andere Kriterien genutzt. Die jeweils 20 und 10 GP (Aufgabensets und retrospektive Gespräche) beinhalten die ursprünglichen 5 Dyaden. Nach dem Ausschluss einer Dyade (TN 3 und TN4) aufgrund eines zu niedrigen Sprachniveaus wurden insgesamt jeweils 16 auf den Aufgaben basierende GP und 8 auf der Retrospektion basierende GP in der Auswertungsphase berücksichtigt. Die Gesamtdauer aller ausgewerteten GP beträgt ca. 665 Minuten. Diese wurden zwecks Analyse transkribiert. Eine detaillierte Darstellung des Transkriptionsverfahrens und der angewandten GAT2¹⁷⁸-Transkriptionskonventionen folgt im nächsten Unterkapitel. Folgende Tabelle bietet eine Übersicht der auszuwertenden Datensätze und der jeweiligen Erhebungsverfahren sowie der Ziele jedes Datensatzes im Rahmen des Forschungsdesigns hinsichtlich des Erkenntnisinteresses.

¹⁷⁸ Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2

Erhebungsverfahren/ Instrument	Datensatz	Ziel
Fragebogen zum Sprachenprofil	Lernbiografische Daten über die Proband/innen	Beschreibung der Proband/innen
C-Test	Daten zum Sprachniveau der Proband/innen am Anfang der Studie	Feststellung des Sprachniveaus am Anfang der Studie zur Orientierung bei der Dyadenerstellung
Dyadische Interaktion: Aufgabensets	GP während der Lösung von Aufgaben	Beantwortung der zentralen Forschungsfrage: Rezeption von Konnektoren
Dyadische Interaktion: Frage nach Komplexitätsgrad des Textes und Frage nach Definition der Komplexität	GP zur Einschätzung der Textkomplexität	Feststellung von Zusammenhängen zwischen relativer Textkomplexität und Rezeption von Konnektoren
Retrospektives Gespräch	GP auf Basis von retrospektiven Gesprächen	Gewinnung von Erkenntnissen über die Sicht der Proband/innen auf die Studie, zwecks Formulierung eines Ausblicks in Richtung Didaktik

Tabelle 14: Erhebungsverfahren, Auszuwertende Datensätze und Ziele jedes Datensatzes

Bevor weiter auf die Transkription der hier dargestellten Daten eingegangen wird ist es wichtig zu betonen, dass sowohl die GP aus den dyadischen Interaktionen als auch die durch retrospektive Gespräche erhobenen Daten als lernersprachlich zu charakterisieren sind. Im Folgenden wird Lernersprache terminologisch fixiert und ihre Merkmale werden kurz skizziert.

2.3.1.1. Lernersprache

Lernersprache ist laut Ahrenholz (2014: 167) "ein Begriff, der sich für den Zweit- und Fremdspracherwerb seit dem Aufsatz *Interlanguage* von Selinker (1972) durchgesetzt hat". Andere Bezeichnungen der Lernersprache in der Fachliteratur sind *approximatives System* (Nemser 1971), *Interimsprache* (Raabe 1974) sowie *learner language* (Corder 1978)¹⁷⁹. Apeltauer (2010: 833) definiert Lernersprachen als "eigenständige, dynamische Systeme". Diese entwickeln sich zielgerichtet, während einzelne "Entwicklungsphasen eine größere oder kleiner Variationsbreite aufweisen" (ebd.) Darüber hinaus sind Lernersprachen laut Apeltauer (2010: 833) "leicht störbar, d.h. sie zeigen Tendenzen zur Verfestigung oder Rückbildung". Während Nemser (1971) und Raabe (1974) bei ihrem kontrastiven Ansatz davon ausgehen, dass sich ähnliche Strukturen in den zwei Sprachen (z.B. Erstsprache und Zweitsprache)

¹⁷⁹ Vgl. Apeltauer (2010: 833).

erleichternd auf den Erwerb auswirken, zeigten andere Untersuchungen, dass sich keine klaren Zusammenhänge zwischen dem Schwierigkeitsgrad beim Lernen und den sprachlichen Unterschieden zwischen Sprachen erkennen lassen (vgl. Apeltauer 2010: 834).

Corder (1978) und Selinker (1972) gehen wiederum von der Lernerperspektive aus und unterscheiden zwischen der Erstsprache, der Zielsprache (Zweitsprache) und der Lerner-sprache. Die Letztere gilt als "funktional weniger differenziert" (Apeltauer 2010: 834). Die gegenseitige Beeinflussung dieser Sprachen wurde mittels Fehleranalyse untersucht. Folgende Lerneraktivitäten wurden ebenso berücksichtigt, um das Zusammenwirken der drei Systeme zu erschließen: Transfer von der Erstsprache auf die Zielsprache, Transfer, der durch Übungseffekte entsteht (induzierte Fehler), Lernerstrategien, Kommunikationsstrategien, Übergeneralisierungen, Vereinfachungen (vgl. Apeltauer 2010: 834). Darüber hinaus wird das Erlernen einer Fremdsprache als "kontinuierlicher Prozess der Komplexierung" definiert (ebd.). Dieser entsteht durch das "Testen von Hypothesen", die eine "allmähliche Annäherung an die Zielsprache ermöglicht" (Apeltauer 2010: 834). In der vorliegenden empirischen Studie steht der Spracherwerb an sich nicht im Vordergrund der Untersuchung. Im Fokus ist ein Aspekt im Rahmen des Spracherwerbs (die Rezeption von Konnektoren) innerhalb einer Momentaufnahme (DSH-Vorbereitungskurs). Trotzdem ist es relevant, die Überlegungen zur Lerner-sprache in Betracht zu ziehen, da sie den Hintergrund für die Analyse der Daten anbieten.

Die Lernersprache¹⁸⁰ wird aus linguistischer Perspektive als Varietät bezeichnet und ist durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet, die verschiedene Sprachbereiche betreffen: Phonetik/Phonologie, Lexik, Syntax, Morphologie, Pragmatik. Die wichtigsten Merkmale der Lernersprache sind Folgende: *Systematizität*¹⁸¹, *Variabilität* und *Instabilität* (vgl. Apeltauer 2010: 834). Die Systematizität lässt sich dadurch erklären, dass Fehler "als systematische Abweichungen von der Zielsprache" (Apeltauer 2010: 835) zu verstehen sind; Sprachliche Strukturen werden in einer bestimmten Reihenfolge erworben und Formen erscheinen als *vereinfacht* oder *defekt* (z.B. **de** Mann, **de** Frau) (vgl. ebd.). Die Variabilität beruht darauf, dass die Entwicklung der Lernersprache störrisch ist. Fortschritte alternieren mit ‚Phasen des Verweilens‘ (*Lernplateau*) sowie mit ‚Rückentwicklung‘ (*back sliding*) (vgl. ebd.). Die individuellen Besonderheiten der Lernersprachentwicklung fasst Apeltauer (2010: 835) wie folgt zusammen: Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache, zwischen Lernkontexten¹⁸²,

¹⁸⁰ Es herrscht immer noch kein Konsens darüber, ob die Lernersprache ein Resultat der Instruktion oder des allgemeinen Spracherwerbs ist (vgl. Ahrenholz 2014: 168).

¹⁸¹ Sie werden als ein System betrachtet (vgl. Apeltauer 2010: 834).

¹⁸² z.B. formell vs. informell

Zugänglichkeit von Sprachdaten, unterschiedliche Lernervoraussetzungen¹⁸³, unterschiedliche Lerneraktivitäten. Die Instabilität charakterisiert die Lernaltersprache, da sie sich von den im Allgemeinen als *stabile Größen* definierten Systemen unterscheidet. Zu den Gründen für die Instabilität zählen z.B. die Müdigkeit der Lerner oder neue Einsichten, die zu Umstrukturierungen führen (**er hat gesprungen > gesprungen**) (vgl. ebd.). Fehler sind als *Übergangsformen* zu verstehen. Die Instabilität betrifft nicht alle sprachlichen Bereiche gleichzeitig, sondern instabile und stabile Bereiche können koexistieren (vgl. ebd.).

Der lernaltersprachliche Charakter der Datensätze wurde auch bei der Transkription berücksichtigt. Im nächsten Schritt wird auf die Datenaufbereitung durch die Transkription der Audioprotokolle eingegangen.

2.3.2. Transkription in Anlehnung an GAT 2¹⁸⁴

Im vorliegenden Kapitel werden die bei der Datenaufbereitung angewandten Transkriptionskonventionen und Verfahren dargestellt. Nicht nur die in dem vorherigen Kapitel skizzierten Besonderheiten der Lernaltersprache haben bei der Transkription eine Rolle gespielt, sondern auch das methodische Verfahren und die Aufgaben haben dazu geführt, dass die zu transkribierenden Daten einen bestimmten Duktus hatten.

Während die Lernaltersprachlichkeit zu unterschiedlichen *Übergangsformen* im Bereich Phonetik, Lexik, Syntax, Morphologie und Pragmatik geführt hat, haben die rezeptiv angelegten Aufgaben zu häufigen und größeren Denkpausen geführt. Auch die im Rahmen der Aufgaben eingeplanten Lesezeiten haben zu Sprechpausen geführt. Durch die dyadische Form der Interaktion entstanden viele Überlappungen. Das Verbalisieren der Gedankengänge als introspektives Verfahren spiegelte sich in den kurzen Intonationsphrasen und dem zum Teil in sich gekehrten Duktus der Turns wider.

2.3.2.1. Arbeitsschritte

Die Transkription wurde in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurden alle GP durch die Forscherin transkribiert, jedoch ausschließlich inhaltsorientiert und ohne Beachtung von Transkriptionskonventionen. Diese erste Transkription diente der Gewinnung von Nähe zu den Daten und der ersten Auswertungen. Auf Basis dieser Transkripte wurden erste Ergebnisse generiert. Der zweite Schritt bestand in der Transkription des Audiomaterials in Anlehnung an

¹⁸³ hier spielen individuelle Faktoren wie Motivation, Sprachlern- und Kommunikationserfahrungen, Arbeitsgedächtnis, etc.

¹⁸⁴ Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2

GAT2-Konventionen mithilfe der Firma Feldpartitur¹⁸⁵, die unter Ihren Dienstleistungen professionelle Audio-Transkriptionen anbietet. Die Transkriptionen in Anlehnung an GAT2-Konventionen wurden auf Basis der von der die Forscherin erstellten inhaltlichen Transkriptionen durchgeführt. Dies erfolgte in enger Absprache mit dem Dienstleister hinsichtlich der im Sinne des Erkenntnisinteresses relevanten GAT2-Transkriptionsregeln. Während der Transkription fand ein intensiver Austausch (telefonisch sowie per E-Mail) mit den zwei weiteren Transkriptionspersonen statt. Die Forscherin unterstützte weiterhin bei besonderen Transkriptionspassagen auf Basis von Proband/innenkenntnis und vorhandenem Videomaterial. Vor allem bei der Transkription der GP der Dyaden mit Chinesisch als Muttersprache war die Unterstützung der Forscherin notwendig. Es wurde außerdem zwecks der Einheitlichkeit der Transkription sichergestellt, dass jeweils eine Transkription (d.h. ein GP von einer Dyade zu einem bestimmten Aufgabeset) nur von einer Person transkribiert wird. Die zweite Person hat jeweils die Überprüfung der Korrektheit übernommen. Nach jeweils einer kompletten Transkription und Überprüfung wurde eine Korrektur durch die Forscherin durchgeführt. Diese hat die Korrekturvorschläge mittels PDF-Notizen zurück an den Transkriptionsdienstleister gesendet, die eine weitere Überprüfung mit Einarbeitung der Korrekturen durchführte. Durch die dargestellten Arbeitsschritte wurde zum einen die Qualität und Einheitlichkeit der Transkriptionen gewährleistet. Zum anderen wurde die Objektivität der Transkripte durch die zusätzliche fremde Perspektive auf die Audiodateien garantiert. Die Neutralität der zwei Transkriptionspersonen war eine ausgleichende Ergänzung zu der Forscherin-Perspektive.

2.3.2.2. GAT2-Konventionen

Die Transkriptionen wurden in Anlehnung an das *gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2)* Basistranskript¹⁸⁶, nach Selting et al. (2009) und mittels der Transkriptionssoftware F4 durchgeführt. F4 ermöglicht im Gegensatz zum Transkriptionseditor EXMARaLDA die Übernahme der vorhandenen Transkripte zwecks Überarbeitung nach den GAT2 Konventionen sowie ein problemloses Exportieren der rtf.-Dateien in andere Formate. F4 ist weniger aufwändig als die EXMARaLDA-Software und in diesem Fall unproblematisch aus der Sicht der Partiturschreibweise, da die GP zum größten Teil aus sehr kurzen Intonationsphrasen bestehen.

¹⁸⁵ URL: <http://www.feldpartitur.de/>

¹⁸⁶ Es gibt im Rahmen dieses Transkriptionssystems drei Detailstufen, und zwar: das Minimal-, Basis- und Feintranskript.

Das GAT2 ist die aktualisierte und neueste Version des 1998 in die Gesprächsforschung eingeführten GAT. GAT 1 und GAT 2 wurden nach bestimmten Kriterien entwickelt, die Selting et al. (2009: 356-357) knapp zusammenfassen:

- Zwiebelprinzip, d.h. Ausbaubarkeit und Verfeinerbarkeit;
- Lesbarkeit des Transkripts (auch für Nicht-Linguisten);
- Eindeutigkeit, d.h. jedem Phänomen entspricht ein Transkriptionszeichen;
- Ikonizität: Transkriptionszeichen folgen ikonischen Prinzipien;
- Relevanz: nur forschungsrelevante Phänomene werden transkribiert;
- Formbezogene Parametrisierung¹⁸⁷

Das GAT2 mit dem Detaillierungsgrad Basistranskript wurde gewählt, weil es im Gegensatz zu dem vereinfachten Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011)¹⁸⁸ eine viel genauere Wiedergabe des Audiomaterials ermöglicht, weiter ausgebaut werden kann und kompatibel mit zu didaktisch-linguistischen Zwecken erstellten Archiven.

Während das vereinfachte Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2011) beispielsweise keine Dehnungen transkribiert, werden diese in GAT2 entsprechend markiert und sind als gefüllte Pausen im Sinne des Erkenntnisinteresses relevant. Tonhöhenbewegungen werden im GAT2-System ebenso notiert, während sie nach Dresing & Pehl-Konventionen (2011) nicht transkribiert werden. Tonhöhenbewegungen sind jedoch für die vorliegende Studie relevant, da sie u.a. den Sicherheitsgrad hinsichtlich einer bestimmten Lösung signalisieren können. Darüber hinaus *glättet* das vereinfachte Transkriptionssystem sowohl nichtstandardsprachliche Äußerungen, während das GAT2 Lernaltersprache äßerungstreu wiedergeben. In den Fällen, wo die Wörter sehr stark von der Standardform abweichen, wird das gemeinte Wort in der nächsten Zeile in Kursivschrift notiert. Da die lernaltersprachliche Ausdrucksweise gerade für die Proband/innen in dieser Studie charakteristisch ist, wurde diese mittels der GAT2-Regeln entsprechend transkribiert.

Im Folgenden werden die GAT2-Konventionen nach Selting et al. (2009) aufgelistet, um danach die Anpassungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu präzisieren. Da das Basistranskript eine Erweiterung des Minimaltranskripts ist, werden hier sowohl die Minimal- als auch die Basistranskriptionsregeln zusammengestellt:

Zum GAT 2-Minimaltranskript gehören folgende Transkriptionskonventionen:

¹⁸⁷ "Die Notationskonventionen sollen eine formbezogene Transkription ermöglichen. Dazu sollen statt interpretierender Kommentare - wie z.B. ‚erstaunt‘ - die Einzelparameter, die dieser Interpretation zugrunde liegen, formbezogen und getrennt darstellbar sein." (Selting et al. 2009: 357)

¹⁸⁸ trotz dessen Erweiterungen

Sequenzielle Struktur:

Ein Sprecherbeitrag (*turn*) besteht aus einem oder mehreren Segmenten. Jedes Segment wird in einer neuen Zeile notiert. Nach Selting et al. (2009: 364) bilden folgende Einheiten ein Segment:

- eine Intonationsphrase inklusive initialer oder interner Verzögerungselemente wie z.B. Stottern;
- eine Intonationsphrase und die dazu gehörenden prosodisch unselbständigen Elemente (Nachlauf- oder Vorlaufelemente);
- ein Fragment einer Intonationsphrase;
- eine Pause;
- eine körperliche, visuell wahrnehmbare Handlung.

Eine Intonationsphrase enthält nach Selting et al. (2009: 370) mindestens eine akzentuierte Silbe, d.h. "eine Silbe, die durch eine Intonationsbewegung und/oder Lautstärke und/oder Länge phonetisch hervorgehoben wird und die semantische Bedeutung der Äußerung maßgeblich bestimmt." Der semantisch relevanteste Tonhöhenakzent wird als Fokusakzent bezeichnet. Folgende Merkmale definieren die Intonationsphrasen:

- Tonhöhen sprung nach unten oder oben am Einheitenanfang
- schnellere Sprechgeschwindigkeit in den Vorlaufsilben der Einheit (d.h. den Silben vor der ersten akzentuierten Silbe);
- finale Dehnung am Ende der Einheit;
- Knarrstimme (Glottalisierung) am Ende der Einheit;
- Tonhöhenbewegung am Einheitsende auf (un)betonte Silben;
- Pausen (Selting et al. 2009: 370).

Nach der Definition der sequenziellen Struktur und der Intonationsphrase werden die für das Minimal- und Basistranskript typischen Konventionen punktuell dargestellt.

Überlappungen und Simultansprechen

- [] öffnende eckige Klammern werden an die Stelle des Textes gesetzt, an der überlappend eingesetzt wird, und schließen dort, wo das
- [] Simultansprechen endet. Die Klammerpaare werden untereinander ausgerichtet. (Selting et al. 2009: 364)

Ein- und Ausatmen

- | | |
|-------------|---|
| °h / h° | Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer |
| °hh / hh° | Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer |
| °hhh / hhh° | Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer |

Bei längerem Atmen wird die Dauer als Kommentar angegeben, z.B. "((atmet 2 Sek. aus))". (Selting et al. 2009: 365)

Pausen

Kurze Pausen werden gemessen oder geschätzt

- | | |
|-------|--|
| (.) | Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer |
| (-) | kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer |
| (--) | mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer |
| (---) | längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer |
| (0.4) | gemessene Pausen von ca. 0.4 Sek. Dauer |

Längere Pausen werden immer in Sekunden angegeben

- | | |
|--------------|---|
| (2.0), (2.3) | gemessene oder geschätzte Pausen von 2 bzw. 2.3 Sek. (Angabe mit einer Stelle nach dem Punkt). (Selting et al. 2009: 365-366) |
|--------------|---|

Darüber hinaus stehen Pausen, die keinem Sprecher eindeutig zuzuweisen sind, in eigenen Zeilen und bilden ein eigenes Segment. (vgl. Selting et al. 2009: 366)

Sonstige segmentale Transkriptionskonventionen

Verzögerungssignale

- | | |
|----------------|---|
| äh öh ähm etc. | Verzögerungssignal, sogenannte "gefüllte Pause" |
|----------------|---|

Lachen und Weinen

- | | |
|---------------------|---|
| hahaha hehe hihi | kürzeres und ‚silbisches‘ Lachen, entsprechend der Anzahl der Pulse bzw. Lachsilben |
| ((lacht)) ((weint)) | Beschreibung des Lachens bzw. Weinens |
| <<lachend> soo> | Lachendes bzw. weinendes Sprechen wird als vorangestellte |
| <<weinend> soo> | Beschreibung mit Angabe der Extension erfasst (...) |
| <<:-)> soo> | ‚smile voice‘ |

Rezeptionssignale

- | | |
|---------|---|
| hm | einsilbige Signale |
| ja | |
| nein | |
| nee | |
| hm_hm | zweisilbige Signale |
| ja_a | |
| nei_ein | |
| nee_e | |
| ?hm?hm | redupliziertes Signal mit Glottalverschlüssen, in der Regel verneinend (...) (Selting et al. 2009: 367) |

Sonstige Konventionen für das Minimaltranskript

Nonverbale Handlungen und Ereignisse

- | | |
|--------------------|--|
| ((schnieft)) | Charakterisierung parasprachlicher und außersprachlicher |
| ((hustet)) | Handlungen oder Vorgänge, ggf. mit Angabe der |
| ((hustet, 10 Sek)) | Dauer (Selting et al. 2009: 368) |

Verständlichkeit

()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx xxx xxx)	unverständliche Passage mit Angabe der Silben, wobei jedes 'xxx' eine unverständliche Silbe repräsentiert
(solche)	vermuteter Wortlaut, nicht sicher rekonstruierbar
(also/alo), (welche/solche)	nicht mit Sicherheit identifizierbare Laute oder Silben auf Wortebene, mit möglichen Alternativen, zwischen denen nicht entschieden werden kann
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer (wird wie ein nonverbales Ereignis notiert) (Selting et al. 2009: 369)
"((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile (Selting et al. 2009: 392)

Die für das Minimaltranskript charakteristischen Konventionen werden im Basistranskript um einige prosodische Informationen erweitert, wie z.B. Tonhöhenbewegungen, schnellen Anschluss, Dehnungen, Glottalverschluss, Akzentuierungen sowie interpretierende Kommentare (vgl. Selting et al. 2009: 369-370).

Basistranskript

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend (Selting et al. 2009: 373)

Sonstige Konventionen für das Basistranskript

Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Intonationsphrasen

=	schneller Anschluss (latching) einer neuen Intonationsphrase desselben oder eines anderen Sprechers ohne die übliche Mikropause (Selting et al. 2009: 376)
---	--

Dehnung

: :: :::	je nach Länge der Dehnung, z.B.: so: oder so::, un::d, etc.
----------	---

Dabei gilt als Näherungswert:

:	Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung um ca. 0.8-1.0 Sek.

Glottalverschluss

? Abbruch durch Glottalverschluss bzw. Ansatz mit Glottalverschluss (...)

Interpretierende Kommentare

<<empört> > interpretierende Kommentare mit Angabe der Reichweite

<<erstaunt> > (Selting et al. 2009: 376)

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent (Selting et al. 2009: 392)

Darüber hinaus wird mit der Ausnahme der Akzentuierungen, die durch Großbuchstaben markiert sind, ausschließlich in Kleinbuchstaben transkribiert. Die Komposita mit Bindestrich werden ohne Bindestrich transkribiert (z.B. **Bild-Zeitung** wird als **bildzeitung** notiert), während die Anglizismen und andere Fremdwörter nach der sprachüblichen Orthographie transkribiert werden (z.B. **fun**, **cool**, etc.). Abkürzungen und Buchstabierungen werden wie folgt notiert: *ce: de: u:* ist die Transkription für *CDU*, *em ü: el el e: er* ist die Buchstabierung des Namens *Müller*. Ziffern und Zahlen werden ausgeschrieben (vgl. Selting et al. 2009: 363). Die im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Audioprotokolle wurden in Anlehnung an die GAT2-Konventionen nach Selting et al. (2009) transkribiert, einige Anpassungen wurden jedoch aus zeitökonomischen Gründen vorgenommen: So wurden die Zeilenzahlen am linken Rand der Transkription automatisch generiert und nicht manuell eingetragen. Die Pausen werden geschätzt, und Pausen ab 1.0 Sekunde werden mit .0 notiert, also: (2.0), (3.0), (4.0). Im Gegensatz dazu schlagen Selting et al (2009: 366) folgende Pausen-Konvention vor:

(2.0), (2.3) gemessene oder geschätzte Pause von 2 bzw. 2.3 Sek. (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Das eine Pause von beispielsweise 2.3 Sekunden meiner Ansicht nach nicht geschätzt werden kann, sondern gemessen werden müsste, wird für die eigene Transkription die Lösung mit .0 gewählt, um geschätzte Pausen länger als eine Sekunde zu signalisieren, z.B. (2.0), (3.0), etc. Die Kennzeichnung der Sprecher/innen erfolgte nach folgenden anonymisierenden Abkürzungen: TN für Teilnehmer/in: TN 1, TN 11, TN 5, TN 25, TN 19, TN 21, TN 15, TN 23. Die Abkürzung F steht für Forscherin und markiert meine eigenen Interventionen.

Alle Transkriptionen enthalten einen Transkriptionskopf mit den folgenden Daten:

Quellkorpus, Transkriptionskonvention, Kennwort oder Name des Gesprächs, Dateiname der Audiodatei, Aufnahmetag, Ort der Aufnahme, Dauer der Aufnahme, evtl. Ausschnitte.

Kennzeichen der/des Aufnehmenden, Kennzeichen der Sprecher/innen, Kennzeichen der/des Transkribierenden.

Zusammenfassend wurden die GP und Interviews von vier Dyaden in Anlehnung an GAT 2 und mit dem Transkriptionseditor F4 transkribiert. Die Firma Feldpartitur wurde damit beauftragt, die GAT2-Transkriptionen auf Basis von vorhandenen, durch die Forscherin realisierten inhaltlichen Transkripten durchzuführen. Die Transkriptionen erfolgten im Rahmen einer intensiven Zusammenarbeit mit der Transkriptionsfirma Feldpartitur, gefolgt von Korrekturen durch die Forscherin. Sie sind geprägt von einer doppelten und ausgleichenden Sichtweise: die Außenperspektive des Transkriptionsdienstleisters auf die Gesprächsprotokolle einerseits und die gute Kenntnis der Proband/innensprache und ihrer Äußerungen im Kontext der Studie durch die Forscherin andererseits.

Nach der Darstellung der datenaufbereitenden Maßnahmen werden im Folgenden die Auswertungsmethode und die Auswertungsschritte dargestellt.

2.4. Datenauswertung

In dem vorliegenden Kapitel wird auf die qualitative Auswertung der im Rahmen der explorativ-interpretativen und quasi-experimentellen Untersuchung erhobenen Daten eingegangen. In Anlehnung an die *Qualitative Inhaltsanalyse* von Philipp Mayring (2010) wurde ein Modell erarbeitet, das die Analyseschritte bei der Auswertung der Gesprächsprotokolle schematisch darstellt. Aus der Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) wurde in der ersten Linie das zentrale Konzept der *Kategorie* übernommen. Die Kategorien werden zum einen *deduktiv* - durch das Herantragen von theoretisch festgelegten Auswertungsaspekten an das Material - und zum anderen *induktiv* - nahe am Gesprächsprotokoll und aus dem Material heraus - entwickelt.

Eine komplette Übernahme des Analysemodells von Mayring ist nicht möglich, da für die offene und explorative Fragestellung der Bezug zu festen Kategorien als Beschränkung gesehen werden kann. (vgl. Mayring 2010)

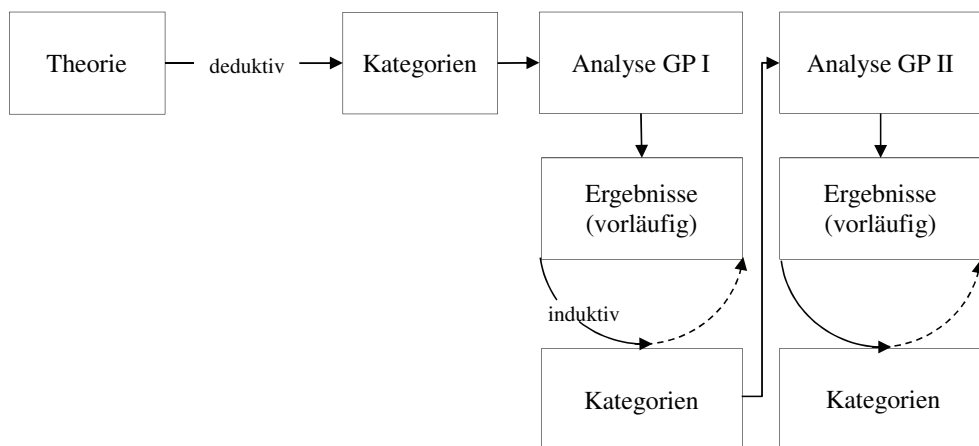


Abbildung 4: Analysemodell für die Datenauswertung

Das hier dargestellte Modell illustriert die drei Hauptschritte der Datenauswertung: Die linguistische Kategorisierung der Konnektoren erfolgt implizit und fungiert als Basis für die in dyadischer Interaktion bearbeiteten rezeptiven Aufgaben. Die Quantifizierung der Ergebnisse auf Basis der Antwortbögen dient als Orientierung bei der qualitativen Analyse. Die Analyse der Gesprächsprotokolle wird in zwei Phasen durchgeführt: Die erste Phase basiert auf den inhaltlichen durch die Forscherin realisierten Transkripten (ohne Konventionen) und hat die Generierung von möglichst vielen, brainstormartigen Erkenntnissen in Bezug auf die Rezeption von Konnektoren zum Ziel. Dabei wird sehr nah am Transkript mittels farbigen Unterstreichens wichtiger Aspekte und Notizen gearbeitet. Die zweite Phase basiert auf den nach GAT2-Konventionen durchgeführten Transkripten und konzentriert sich im Detail auf besonders relevanten Stellen aus den Gesprächsprotokollen.

Die Analyse der Gesprächsprotokolle nach qualitativ-explorativem Verfahren hat die Generierung von Ergebnissen zum Ziel. Dies erfolgt durch die Instrumentalisierung der deduktiv abgeleiteten und in einer Rückkopplungsschleife (vgl. Mayring 2010) überarbeiteten Kategorien.

Die ursprüngliche Quantifizierung in Form von Diagrammen der Aufgabenlösungen der Proband/innen dient der Veranschaulichung der Antworten und der Orientierung bei der weiteren qualitativ-explorativen Analyse. Aus quantitativer Sicht wird die Zahl der richtigen und falschen Antworten, der Varianten sowie der erkannten Konnektoren ermittelt. Diese signalisieren gewisse Tendenzen bei der Konnektorenrezeption.

Die Generierung von Ergebnissen erfolgt auf Basis von besonders relevanten Stellen aus den Gesprächsprotokollen. Diese werden anschließend nach Kategorien gruppiert.

3. Auswertung der Daten und Ergebnisse

In den folgenden Unterkapiteln wird die Auswertung der Daten für jeden einzelnen Text und die dazu gehörigen Aufgaben dokumentiert. Für jeden Text werden einführende Anmerkungen zu der Quelle und zu den dazu entwickelten Aufgabentypen gemacht. Daraufhin werden in weiteren Unterkapiteln die einzelnen Aufgaben dargestellt, gefolgt von einer quantifizierenden Erfassung der Lösungen der TN auf Basis ihrer schriftlichen Bögen. Diese werden je nach Aufgabentyp in Form von Grafiken oder Tabellen dargestellt. Die Grafiken und die Tabellen dienen zum einen der Veranschaulichung der noch nicht interpretierten Ergebnisse, zum anderen deuten sie auf Besonderheiten hinsichtlich der Rezeption der Konnektoren durch die TN hin. Sie bieten somit eine Orientierung bei der Analyse auf Basis der Gesprächsprotokolle, die im zweiten Schritt durchgeführt und schriftlich skizziert wird. Solche Besonderheiten können entweder überwiegende Korrektheit der Antworten oder überwiegend falsche Lösungen sein, aber auch Lösungsvarianten, die eine probandenspezifische Rezeption signalisieren. Angegebene Sicherheiten oder Unsicherheiten der TN, die einige Grafiken aufzeigen, werden mithilfe der entsprechenden Stellen im Gesprächsprotokoll hinsichtlich ihrer Reflektiertheit überprüft. Aus den Gesprächsprotokollen werden die relevanten Ausschnitte extrahiert und analysiert. Die Gesprächsprotokolle wurden in einer ersten Phase nach einer ersten groben Eigentranskription in ihrer Gesamtheit analysiert. Daraus wurde eine Reihe von vorbereitenden Ergebnissen generiert. Dieser Analyseschritt wird jedoch nicht in seiner Ausführlichkeit schriftlich erfasst. Stattdessen wird der Fokus im Rahmen der Analyse auf eine Auswahl an für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Ausschnitte aus den GAT2-Transkriptionen gelegt. Diese werden in Detail analysiert und auf ihrer Basis werden Ergebnisse generiert. Besonders lange Ausschnitte werden durch Angabe der Zeilen zitiert. Die gesamten Transkriptionen sind der Arbeit als Anhang beigelegt.

Im Vorfeld der einzelnen Analysen sollten noch einige allgemeine Anmerkungen hinsichtlich der Aufgabenstellungen und deren Realisierung durch die TN gemacht werden. Der Fachbegriff *Konnektoren* wird in den Aufgabestellungen meistens durch *Wörter, die eine Verbindung zwischen Sätzen herstellen* ersetzt. Dadurch wird der fachsprachliche Ausdruck vermieden, um die Rezeption der TN durch die Fixierung auf ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen nicht zu beeinflussen. Die TN können somit selbst entscheiden, welche Wörter eine verbindende Funktion in dem gegebenen Textabschnitt ausüben. Nicht alle TN folgen der allgemeinen Anweisung, den Text erst leise, jeder für sich und dann laut und abwechselnd zu

lesen. Ein Teil der TN hat den Text ausschließlich leise gelesen, die Lösungen einzeln gegeben und sich erst am Ende über Ergebnisse ausgetauscht. Ein anderer Teil hat den Text von Anfang an laut und abwechselnd gelesen und die Aufgabe im gleichen Schritt gelöst. Diese Variation in der Wahrnehmung und Realisierung der Anweisungen gilt für alle Aufgabestellungen. Was die Zeitangaben (z.B. 5 Minuten für Aufgabe I zum Text 1; 10 Minuten für Aufgabe II zum Text 1; 15 Minuten für Aufgabe I zum Text 4 etc.) angeht, so dienen diese lediglich der Orientierung. In den meisten Fällen wird die vorgeschlagene Zeit überschritten, in einigen Fällen wird die geplante Zeit nicht komplett gebraucht. Die Zeitangaben wurden im Rahmen der Pilotierung angepasst und variieren zwischen 5 und 15 Minuten pro Aufgabe, d.h. durchschnittlich 30 Minuten pro Aufgabenset (ohne Beantwortung der Frage zum Textkomplexität). Die Sozialform *zu zweit* sowie die Anforderung, die Antwort mündlich zu begründen, gelten ebenso für alle Aufgaben und sind Eigenschaften des auf dyadische Interaktion basierenden Forschungsdesigns. Für jede Aufgabe wird mindestens ein Lösungsbeispiel als Hilfestellung angeboten.

3.1. Auswertung: Text 1

Der erste Text, der im Rahmen der empirischen Untersuchung eingesetzt wurde (vgl. Kapitel 2.1. zum Forschungsdesign und Kapitel 2.2.2.2. zu den Aufgabensets), hat folgenden Titel: *Weltsprache Englisch in der Welt der Sprachen*¹⁸⁹ und stammt aus der Einheit zum Leseverstehen einer DSH-Musterprüfung der Bauhaus-Universität Weimar. Der Text wurde im Rahmen eines VS mit den TN am 17.08.2011 eingeführt und hinsichtlich des neuen Wortschatzes entlastet. Zu diesem Text wurden drei Aufgaben entwickelt: AI Markieren, AII Lückentext, AIII Grafikerstellung (vgl. hierzu 2.2.2.2. Aufgabensets). In dem vorliegenden Kapitel wird die Aufmerksamkeit auf AI und AII gerichtet. AIII wurde aus der Auswertung ausgeschlossen¹⁹⁰.

3.1.1. Text 1 Aufgabe I

Im Folgenden wird die erste Aufgabe (A I) zu dem Text 1 (T 1) eingeführt. Die Aufgabenstellung lautet:

¹⁸⁹ URL: http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/sprachen/files/sz/kursangebot/deutsch/LV___GR_Aufgaben.pdf

¹⁹⁰ Der Grund für den Ausschluss der Aufgabe in der Phase der Auswertung ist ein Fehler bei der Wiedergabe des Textabschnitts, der die Sinnhaftigkeit der Aufgabe beeinträchtigt.

I. Lesen Sie den folgenden Text erst leise, jeder für sich. Lesen Sie den Text noch einmal laut und abwechselnd. Markieren Sie ZU ZWEIT die Wörter, die eine Verbindung zwischen den Sätzen herstellen. Begründen Sie mündlich, warum Sie bestimmte Wörter markiert haben. (5 Minuten)
Die erste Antwort ist als Beispiel für Sie angegeben.

- ¹ „All diese Voraussetzungen erfüllt nicht nur die englische, sondern auch eine Reihe
- ² anderer Sprachen (u.a. auch Deutsch). Die Sprache, die von den meisten Menschen auf
- ³ der Welt gesprochen wird, gehört jedoch nicht dazu. Obwohl Chinesisch mit etwa 900
- ⁴ Millionen Sprechern die weltweit am meisten verbreitete Muttersprache ist, ist
- ⁵ Chinesisch keine Weltsprache, denn die Zahl derer, die Chinesisch als Fremdsprache
- ⁶ beherrschen, ist, z.B. im Vergleich zur englischen Sprache verschwindend gering.“¹⁹¹

Text 1: Aufgabe I (T 1 A I)

Die Ergebnisse der vorliegenden AI werden auf Basis der Antwortbögen zuerst quantifizierend zusammengefasst: Die durch die TN markierten verbindenden Wörter werden gezählt und graphisch zwecks Veranschaulichung und Orientierung bei der Analyse dargestellt.

Die folgende Grafik zeigt alle von den TN im Rahmen T 1 A I markierten Wörter:

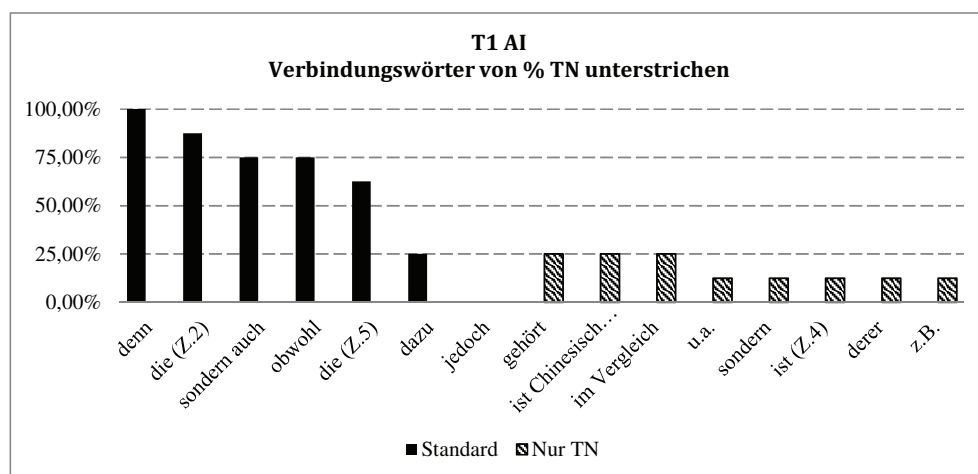


Abbildung 5: T 1 A I – Verbindungswörter von % TN unterstrichen

Folgendes lässt sich auf Basis der quantifizierenden Analyse feststellen: Alle acht TN (100%) haben den Adverbkonnektor *denn* als Wort mit einer verbindenden Funktion markiert. Das Relativpronomen *die*¹⁹² in dem zweiten Satz des Textfragments wurde von 88% der TN (d.h. 7 TN) markiert, während *sondern auch* und *obwohl* von jeweils 75% der TN (d.h. 6 TN) in ihrer

¹⁹¹ „Weltsprache Englisch in der Welt der Sprachen“, DSH-Musterprüfung. Bauhaus-Universität Weimar, URL: http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/sprachen/files/sz/kursangebot/deutsch/LV___GR_Aufgaben.pdf, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen.

¹⁹² in der Grafik als „die (Z.2)“ notiert

verbindenden Funktion erkannt wurden. Das Relativpronomen *die* in Zeile 5 haben 63% der TN (d.h. 5 TN) erkannt. Keine der TN haben den Adverbkonnektor *jedoch* markiert. Jeweils 25% (d.h. 2 TN) der TN haben folgende lexikalische Einheiten unterstrichen: das Pronominaladverb *dazu* das Partizip *gehört*, die Wortfolge *ist Chinesisch keine* und den Ausdruck *im Vergleich*. Darüber hinaus hat jeweils ein Proband (also 13%) folgende Wörter markiert: *u.a.*, *sondern*, *ist* (Z.4), *derer* und *z.B.* Diese sind in der Grafik durch die gemusterten Balken dargestellt, da sie den für die vorliegende Arbeit ausgewählten Merkmalen der Konnektoren nicht oder nur teilweise¹⁹³ entsprechen. Die Konnektoren, die in der Grafik durch schwarze Balken dargestellt sind, entsprechen den ausgewählten Konnektorenmerkmalen¹⁹⁴. Auf Basis der ersten quantifizierenden Analyse lassen sich folgende Aspekte zusammenfassen, die mittels der Gesprächsprotokolle inhaltlich analysiert werden:

- Der kausale Adverbkonnektor *denn* wurde von allen TN in seiner verbindenden Funktion erkannt;
- Das Relativpronomen *die* in der Zeile 2 wurde von den meisten TN als verbindendes Element im Text erkannt, während das Relativpronomen *die* in der Zeile 5 nur noch von 63% der TN erkannt wurde;
- Der mehrteilige Konjunkt *sondern auch* wurde von 75% als solcher erkannt, während 12% nur *sondern* markiert haben;
- Der konzessive Subjunkt *obwohl* wurde von 75% der TN erkannt;
- 25% der TN haben in dem Pronominaladverb *dazu* eine verbindende Funktion erkannt, wobei Pasch et al. (2003) das Pronominaladverb in dieser wiederaufnehmenden Funktion nicht als Konnektor klassifiziert;
- Der Adverbkonnektor *jedoch* wurde nicht markiert;
- Ein infinites und ein finites Verb wurden jeweils als Verbindungselemente zwischen den Sätzen markiert: *gehört* und *ist* in der Zeile 4.
- Einmal wurde ein ganzer HS markiert: *ist Chinesisch keine Muttersprache*.
- Die Abkürzungen *u.a.* und *z.B.* wurden von jeweils 12% (1 Person) der TN als Verbindungselement markiert, wobei *z.B.* von Pasch et al. (2003) als Adverbkonnektor definiert wird.

¹⁹³ Damit sind folgende lexikalische Einheiten gemeint: *Z.B.* zählt laut Pasch et al. (2003) zu den Adverbkonnektoren. *Sondern* ist ein Adverbkonnektor laut Pasch et al. (2003), hier wird jedoch die Unterscheidung zwischen den TN deutlich, die korrekterweise *sondern auch* markiert haben, und denen, die in dem Kontext nur *sondern* markiert haben. Das wiederaufnehmende Demonstrativpronomen *derer* hat zwar eine kohärenzstiftende Funktion, ist aber kein Nebensatzeinleitender Konnektor im Sinne von Pasch et al. (2003).

¹⁹⁴ Vgl 1.3.2. Merkmale und Eingrenzung, S. 112-114.

- Ein Proband hat den Ausdruck *im Vergleich* als verbindendes Element markiert.

Im nächsten Schritt wurden die Gesprächsprotokolle detailliert nach aufschlussreichen Begründungen der TN hinsichtlich ihrer Markierungen untersucht. Im Folgenden werden die Stellen aus den Gesprächsprotokollen beleuchtet und analysiert, die auf den Adverbkonnektor *denn*, den Subjunkt *obwohl*, den mehrteiligen Konnektor *sondern auch*, die zwei Relativpronomen *die* (Z.2 und Z5) und das Verb *gehört* referieren. *Denn*, *die*, *sondern auch* und *obwohl* sind die Konnektoren, die von den meisten TN markiert wurden, während die zwei Verben eine besonders außergewöhnliche Markierung in dem Aufgabenkontext sind.

Denn wird von allen TN als Konnektor einfach erkannt und die begründenden Sequenzen in den Gesprächsprotokollen sind eher kurz. Die meisten TN markieren *denn* mit Selbstverständlichkeit und diskutieren nicht darüber, was darauf hindeutet, dass der Konnektor von den TN leicht verstanden wurde. Aus dem Gesprächsprotokoll der zweiten Dyade (TN 19 + TN 21) erschließt sich, dass die kausale Bedeutung des Adverbkonnektors *denn* bekannt ist:

TN 19: ist chinesisch keine WELTSprache.

(2.0)

DEnen?

(-)

die ZA:HL (.) derer.=

TN 21: =was ist **DENN**.

(---)

TN 19: **DEnen**.

st=gleich wie **WEIL**.

ist

TN 19: [**GRÜNden**.]

Begründung

TN 21: [ach !SO-!]

TN 21: das ist NICHT DEnen.=

TN 19: =nicht DANN.=

TN 21: =wie hast du GESagt.

TN 19: [DE::nEn.]

TN 21: [DENN.]

(1.0)

TN 19: [se]

TN 21: [und] warum DENN?

(1.0)

was macht DENN_ähm.=

TN 19: **=DAS ist GLEICH wie weil**.

das ist (.) die:: ein beGRÜNDung vor dem:: letzten satz.

°h
der VORher war.

(1.0)

TN 21: a:_HA?

(1.0)

ja.

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 155 -185, Aufgabe I)

TN 19 benennt die begründende Funktion des Adverbkonnektors *denn* und nennt als Synonym dafür den kausalen Subjunktorkorrelat *weil*. Die Gleichbedeutung mit *weil* wird in der kurzen Passage zweimal erwähnt. Das zweite Mal wird auch auf den Subordinationsrahmen referiert. Erwähnenswert sind die drei unterschiedlichen Aussprachen und Betonungen von *denn*: **DEnen**, **DANN** und **DENN**. Die ursprünglich fehlerhafte Aussprache des Adverbkonnektors *denn* durch TN 19, die durch TN 21 verbessert wird, führt zu einem Missverständnis in der ersten Phase der Bedeutungsaushandlung.

In der Sequenz aus dem Gesprächsprotokoll der Dyade 4 (TN 15 + TN 23) lässt sich eine falsche semantische Interpretation für den Konnektor *denn* feststellen. TN 15 erkennt anstatt einer kausalen Verknüpfung eine konsekutive Verknüpfung, indem er „eine Folge“ als Bedeutung für *denn* nennt. TN 23 stimmt TN 15 zu:

TN 23: und (.) !**DENN!** die za: n_der.

Zahl derer

DERher.

derer

(--)

DENN.

TN 15: **denn::** da i:st_äh mh:

(12.0)

denn?

(2.0)

DENN (.) ist_äh eine:::

(5.0)

eine::

TN 23: (eine)

(-)

eine FOLge.

TN 15: <<flüsternd> ja.>

(Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 161-177, Aufgabe I)

Das Identifizieren des Adverbkonnektors *denn* im Text in seiner verbindenden Funktion wird durch eine starke Betonung des Wortes signalisiert. Bemerkenswert sind die langen Dehnungen

bei der Aussprache des Wortes *eine* vor *eine Folge* sowie die langen geschätzten Denkpausen von jeweils 12, 2 und 5 Sekunden, die auf die Unsicherheit des TN hinsichtlich seiner Antwort hindeuten. Die Zustimmung des TN 23 ist flüsternd, was ebenso auf Zurückhaltung bei der Zustimmung hindeuten kann.

Die nächsten Gesprächsprotokollauschnitte beleuchten die Rezeption des Relativpronomens *die* in der Zeile 2 von T 1 A I. 7 aus 8 TN haben dem Relativpronomen *die* (Z.2) eine verbindende Funktion zugesprochen. Zwar sind Relativpronomen keine Konnektoren im Sinne von Pasch et al. (2003), die Relativausdrücke erfüllen jedoch eine Subordinationsfunktion (vgl. Pasch et al. 2003: 232) und leiten einen Verbletztsatz ein. Relativpronomen werden somit hier als richtige Markierungen berücksichtigt, da die TN in der Aufgabenstellung aufgefordert werden, die Wörter zu identifizieren, die eine Verbindung zwischen den Sätzen herstellen. Im Folgenden werden Ausschnitte aus den Bedeutungsaushandlungen zitiert, die die Rezeption des Relativpronomens *die* Z.2 näher beschreiben:

TN 1: ich habe AUCH_äh: **!DIE!** markiert.
 DIE die:: mit der::_äh
 °h

TN 11: ((räuspert sich leise))

TN 1: (.) am (.) **am ANfang de:r äh DAS !DES!_äh: rElativsatzes.**
 (--)
 äh-

TN 11: **die SPRAche? die** von_(xxx?)=

TN 1: =ja **die von den (.) meisten MENschen.**
 die sprache **!DIE.!**
 !DIE.!=

TN 11: =**ja::?**=

TN 1: =**diese DIE.**
 (--)
 hab_ich auch MARKiert.

TN 11: **ja ich hab AUCH?**

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 88-103, Aufgabe I)

Das Transkriptionsfragment zeigt, dass sich die zwei TN der Dyade 1 schnell über die verbindende Funktion des Relativpronomens *die* einig sind und ihre Wahl nicht weiter begründen. Das Relativpronomen wird im Gespräch betont und mehrmals wiederholt. Interessant ist der Hinweis des TN 11 auf die Satzstellung des Verbindungswortes, nämlich an erster Stelle des eingeleiteten Relativsatzes. Dabei wird der metasprachliche Ausdruck *Relativsatz* benutzt, was auf die Vertrautheit des TN mit diesem grammatikalischen Thema hinweist. Das Relativpronomen wird kontextuell eingebettet: Sowohl der Subordinationsrahmen als auch der erste Teil des subordinierten

Ausdrucks werden von den TN im Gespräch erwähnt. Auch in der Dyade 3 (TN 19 + TN 21) wird der metasprachliche Ausdruck *Relativsatz* benutzt, um ihre Markierung zu begründen:

TN 19: die SPRAche?
die von_äh (.) den meisten MENschen auf der welt gesprochen
wird.
(-)
DIE?
(.)
relativSATZ?

TN 21: waRUM die;
TN 19: **RElativsatz.**

TN 21: [m]
TN 19: **[die] sprache !DIE-!**

TN 21: hm_hm.
(2.0)
ja-
(--)
stimmt.=

TN 19: <<leise> =**ja.**>

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 99 – 115, Aufgabe I)

Die kurze Sequenz, in der das Wort *Relativsatz* zweimal erwähnt wird, lässt einen selbstverständlichen Ton des TN 19 erkennen, der sich bezüglich der verbindenden Funktion des Relativpronomens sicher ist. Das Bezugswort ist richtig erkannt. In der Dyade 3 herrscht ebenso Einigkeit über die Antwort. Dyade 2 (TN 5 und TN 25) hat das subordinierende Relativpronomen *die* ebenso unproblematisch erkannt. Der Fokus liegt hier auf dem Bezugs-
ausdruck sowie auf der relationalen Bedeutung:

TN 5: u::nd ich_habe hier_äh:: (-)
d=**DIE?** (.)
markiert auch?

TN 25: waRUM hast du das marKIERT?

TN 5: also- das **beZIEHT sich auf_äh die SPRAche?** u:nd=ähm (-)
DAS, beSCHREIBT;
(--) äh:: **WELche sprache.**
(1.0)

TN 25: ja,

TN 5: **also DIE VON: (.) die mei (.) den MEIsten MENschen auf der welt
geSPROChen wird.**

(Transkription T 1: TN 5 + TN 25, Z. 24- 34, Aufgabe I)

In dem Abschnitt referiert TN 5 korrekt auf das Bezugswort für das Relativpronomen. Darüber hinaus wird die beschreibende Funktion des Relativausdrucks beleuchtet: „beschreibt welche Sprache“. Schließlich wird der ganze Relativsatz wiederholt. Dabei wird *die* im Kontext betont. TN 25 stimmt der Aussage hinsichtlich des Bezugsworts sowie der Bedeutung der Relation zu.

Während 88% der TN *die* in Text 1: Aufgabe I (T 1 A I) Zeile 2 identifiziert haben, haben nur noch 63% der TN (5 TN) das Relativpronomen *die* in Text 1: Aufgabe I (T 1 A I) Zeile 5 erkannt. Der formelle Unterschied liegt in dem unterschiedlichen Bezugsausdruck für *die*: In Zeile 2 bezieht sich *die* auf das Substantiv *die Sprache*, während das Relativpronomen *die* in Zeile 5 auf das vorausweisende Demonstrativpronomen *derer* bezogen ist, das wiederum als kataphorische Pro-Form fungiert. Folgende Sequenz aus dem Gesprächsprotokoll der TN 5 und TN 25 (Dyade 2) illustriert die Nutzung von metasprachlichen Begriffen *Relativpronomen* und *Relativsatz* durch die TN, während sie die Funktion des Relativpronomens *die* versuchen zu erläutern.

TN 5: äh::: (.) AUCH (.) !HIER! **die**.

(2.0)

als relativ[pronomen.]

TN 25: [(xxx)] **die MENschen**.

TN 25: (---) **die (--)**

TN 25: **[chinesisch SPREchen.]** ja.

TN 5: [ja_ja_genau.]

(1.0)

TN 5: zum beispiel HIER- **ohne relativsatz könnte ich de (---)**

den SATZ ganz nicht verSTANDen.

TN 25: ja.

(1.0)

TN 5: **also (.) es hat definiERT; DIE? chiNEsisch als f_FREMDsprache beherrschen.**

TN 25: hm, (---) genau.

(Transkription T 1: TN 5 + TN 25, Z. 96-111, Aufgabe I)

Während TN 25 versucht, die Funktion des Relativpronomens *die* zu verstehen, formuliert er den Relativsatz mit eigenen Wörtern um. Aus dem Satz „die Chinesisch als Fremdsprache beherrschen“ wird „die Chinesisch sprechen“. Dabei lassen sich relativ lange Denkpausen beobachten. Innerhalb der Dyade herrscht Zustimmung hinsichtlich der Rolle des Relativpronomens. TN 5 betont die verständnis-schaffende Funktion des Relativsatzes, indem sie sagt, ohne den Relativsatz könne sie den ganzen Satz nicht verstehen. Sie fügt hinzu, *die*

habe als Relativpronomen eine definierende Funktion. Eine längere Diskussion über das Relativpronomen *die* und seine Funktion führen TN 19 und TN 21 (Dyade 3)¹⁹⁵. Auch diese Bedeutungsaushandlung ist von der Nutzung der metasprachlichen Termini (*Relativsatz*, *NS*, *HS*, *Verb*) geprägt. Die Länge des Abschnitts, die zahlreichen Pausen und Rückfragen sowie der zweifelnde Ton vor allem seitens TN 21 deuten auf langsamere kognitive Verarbeitung des Relativpronomens in dieser Stellung hin. Auch hier stellen die TN die Frage nach dem Bezugswort für *die*:

TN 19: DIE.
 (.)
 ist **Relativsatz**.
 (1.0)
 <<zweifelnd, leise> oder?>
 <<murmelnd> die sie hm_hm?>

TN 21: **DI_IE?**
 (--)
beZIEHT?

TN 19: sich HIER [auf-]
 TN 21: [auf.]

TN 21: **woRAUF bezieht sich**.

TN 19: °h **die !ZAHL.!**
 (4.0)
 hm_hm?

TN 21: ich DENke nein.

TN 19: DOCH.
 (--)
 denn die zahl **DErer**,
 (--)
derer bezieht sich hier auf DIE:::
 °hh ähme:::
 (---)
 woah:

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 198-221, Aufgabe I)

Beim ersten Versuch benennt TN 19 das falsche Bezugswort für *die*, nämlich *die Zahl*. Sobald TN 21 die Antwort hinterfragt, erkennt TN 19 die Beziehung zwischen *derer* und *die*, indem er sagt, „derer bezieht sich auf die“. Dabei betont er das Relativpronomen *die*. Die Dehnungen und Pausen illustrieren weiterhin die Unsicherheit. Der Kontext des Relativsatzes wird wiederholt, um die Erklärung für das Relativpronomen zu finden:

¹⁹⁵ Siehe hierzu den Abschnitt Z. 188 – 380 aus dem Transkript T1: AI, TN 19 + TN 21)

(---)
 GUCK mal.
 TN 21: !WIE! wie.
 TN 19: denn die z
 (-)
 GUCK mal.
 (-)
 DE_ENN?
 (--)
 die ZAHL:
 WELche zahl;
 TN 21: wir MACHen einen normalen satz.
 TN 19: GUCKmal guckmal kurz=
 TN 21: =KEInen relativsatz.
 TN 19: GA:ANZ einfach.
 (.)
 denn die ZAHL derer.
 (-)
 derer weg.
 wir BRAUchen es nicht.
 DENN (.) die zahl.
 welche ZAHL-
 die chinesisch ALS (.) fremdsprache beherrschen.
 (-)
 die chinesische sprache ALS (.) fremdsprache beherrschen.
 (.) können,
 !IST! zum beispiel verGLEICH zur englisch sprache?
 verschwindend (-) gerne. (--) äh::: GERing.

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 262 – 290, Aufgabe I)

TN 19 stellt im Verstehensprozess mehrfach die Frage nach der näheren Beschreibung der *Zahl* („welche Zahl“). Darauf antwortet er selbst mit dem im Text vorhandenen und durch das Relativpronomen *die* eingeleiteten Relativsatz. Um die Sätze zu vereinfachen, eliminiert er das Demonstrativpronomen *derer*. Dabei formuliert er den Relativsatz nicht in einen HS um, wie von TN 21 suggeriert. Er wiederholt denselben Relativsatz, aber bezieht das Relativpronomen *die* direkt auf das Wort *die Zahl*, wie von ihm ursprünglich angenommen. Bemerkenswert ist, dass TN 19 mit Geduld seine Argumentation immer weiter fortführt, während er den TN 21 versucht dadurch mental zu entlasten, dass er die Einfachheit der Frage nach dem Bezugswort betont. TN 19 erläutert auch den weiteren Kontext des Relativsatzes wie z.B. den von dem Adverbkonnektor *denn* eingeleiteten Kausalsatz und fragt TN 21, ob er verstanden habe:

also-
was HEIßT hier,
(--)
hier gEben wir uns eine (.) GRUND?
warum die chiNEsische sprache
(.)
keine weltspra:ch:e ist.
(--)
HIER sagen,
die ZAHL-
(---)
zahl_l WELche zahl-
(-)
die:::
TN 21: die:
TN 19: MENschen?
(--)
die ki äh:: die chinesisch als FREMDEsprache keine
muttersprache,
beHERRschen.
(2.0)
hast du es verSTANDden?=
TN 21: =hm_hm?
TN 19: DANN es go es geht weiter.

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 292 – 315, Aufgabe I)

Die Diskussion der TN zu diesem Thema wird weiter bis zur Transkriptionszeile 380 fortgeführt, enthält jedoch keine neuen Erkenntnisse zum Bezugswort von *die*, sondern ergänzende Belege dafür, dass die TN Metasprache benutzen, dass sie den umliegenden Kontext des Relativsatzes beachten.

Ein weiterer, von 75% der TN (d.h. 6 aus 8 TN) markierter Konnektor ist *sondern auch*. In dem der Aufgabe zugrundeliegenden Text folgt *sondern auch* dem bereits als Beispiel markierten Konnektorteil: *nicht nur*. Dies erleichtert den TN möglicherweise die Identifizierung von *sondern auch*. Wenn man den einen TN, der nur *sondern* statt *sondern auch* markiert hatte dazu zählt, dann wären sich sogar 7 aus 8 TN über die verbindenden Funktion dieses Konnektors im Klaren. Wie die folgenden Exzerpte aus den Gesprächsprotokollen demonstrieren, herrscht innerhalb der Dyade Konsens über die Verbindungsrolle und die Bedeutung des mehrteiligen Konnektors *nicht nur sondern auch*. Zum einen demonstrieren die Kürze der Erklärungen und

die relativ kurzen Pausen innerhalb der Argumentation der TN die Einigkeit zwischen den Teilnehmerpaaren. Zum anderen aber wird die Zustimmung durch häufige Überlappungen der Turns signalisiert:

```

        äh_ ich habe::: marKIERT son[dern auch? ]
TN 1:                                     [sondern AUCH.]
TN 11:  ja?
TN 1:    waRUM auch.
        (--)
TN 11:  weil_äh SONdern auch ist_äh
        ((lautes Rascheln))
TN 1:    ((räuspert sich))
TN 11:  eine feste verBINDung?
        äh. (.)
        mit den nicht NUR?
        (2.0)
        so::: (.) das (.) äh: verBINdet_d_die gleiche:::
        (1.0)
        Sätze.
        (---)
        die ZWEItE sätze.
TN 1:    !°H! (.) SO.
        ((räuspert sich)) meinst du das_äh sondern=auch KOMMT zum
        äh zusammen nicht nur?
TN 11:  ja::?=
TN 1:    =in EINem Satz.
TN 11:  ja.
TN 1:    ja.

```

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z.16-39, Aufgabe I)

TN 11 nennt *nicht nur sondern auch* eine feste Verbindung. Diese Definition ist bei den meisten TN präsent. Auch TN 19 und TN 21 sprechen im Falle dieses Konnektors von einer festen Verbindung:

```

TN 19:  [SONdern auch.]
TN 21:  [SONdern auch.]
TN 21:  ist dann sondern AUCH,]
TN 19:  [also nicht NU::R? ]
TN 19:  SONdern auch.
        (-)
        jap.
TN 19:  [eine]
TN 21:  [ich denke die::]

```

TN 19: [es=ist]
 TN 21: **[erstellt] eine verBInDung.=**
 TN 19: <<mit hoher Stimme, wie singend> =ja->=
 TN 21: =ZWischen:
 (-)
 TN 21: die:: [erste SATZ?]
 TN 19: [sondern AUCH?]
 TN 21: [un:d] (.) zweiten satz.
 TN 19: <<mit hoher Stimme, wie singend> [m::-]>
 TN 19: nicht_d_NU:R?
 TN 19: sondern [AUCH.]
 TN 21: [sondern AUCH.]
 TN 21: **ist_äh eine FESte::**
 TN 19: **verBInDung.**

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 65-87, Aufgabe I)

In dem obigen Abschnitt sind die multiplen Überlappungen sehr deutlich, was auf die Schnellebigkeit des Gesprächs hindeutet. Die letzten zwei Zeilen zeigen, wie sich die TN ergänzen, wenn sie den Konnektor als feste Verbindung definieren möchten. Das zeigt zum einen die Zustimmung zwischen den beiden, zum anderen aber auch die Vertrautheit mit diesem Fachterminus.

Im Folgenden wird die Argumentation für die Markierung des finiten Verbs *gehört* als Wort mit einer verbindenden Funktion unter die Lupe genommen:

TN 11: ich habe auch **geHÖRT?**
 (2.0)
 die LInie drei?
 TN 1: <<stöhnend> **gehort?>**
gehört
 TN 11: ja:?
 TN 1: ((räuspert sich)) **warUM?**
 TN 11: <<mit hoher Stimme, lustig verzerrt> wei_il?>
 mph:::
 (ich mache DIE-)
 (3.0)
weil geHÖRT,
ä_das_äh: beDEUtet?
 TN 1: <<flüstert> (xxx)>
 TN 11: **die SPRAche.**
 (-)
also die sprache AUCH_äh sie gehört-

(-)
äh:: !NICHT! dazu.
TN 1: hm_hm?
(2.0)
ja?
TN 11: also:: (1.0) diese:: SÄTze: ist_ä ich denke dAss_äh=
TN 1: =es ist_i=
TN 11: [zusammen]
TN 1: **[ich weiß nicht?]**
TN 1: **=aber:-**
hab_ich nicht markIERT?
°h ich stimm das NICHT zu.
(2.0)
TN 11: ich (DENke) ja.

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 116 -146, Aufgabe I)

Der Austausch zu der Funktion des finiten Verbs *gehört* zeigt zum einen, dass TN 11 sich bei seinem Antworten leicht unsicher ist (steigende Intonation, Wiederholungen und Pausen sowie der Ausdruck *ich denke* am Ende des Abschnitts), während TN 1 mit dem Vorschlag des TN 11, dieses Wort zu markieren, nicht einverstanden ist. Es handelt sich hier um das Verb *gehört*, das als Prädikat des Satzes „Die Sprache (...) gehört jedoch nicht dazu“ fungiert. Innerhalb dieses Satzes ist ein Relativsatz zwischen zwei Kommata eingebettet. Nach dem zweiten Komma folgt das Verb *gehört*. Die Position nach dem Komma könnte dazu führen, dass TN 11 dem Verb eine verbindende Funktion zuschreibt.

Weiterhin haben 88% der TN (7 aus 8 TN) den konzessiven Konnektor *obwohl* markiert. Bei der Benennung der Bedeutung oder der Funktion des Konnektors haben die meisten TN jedoch Schwierigkeiten. TN 1 erwähnt drei unterschiedliche Interpretationen für den Konnektor *obwohl*: eine kausale, eine additive und eine komparative:

TN 1: **obWOHL** hab_ich aUch markiert.
(--)
TN 11: **[obwohl-]**
TN 1: **[obwoh:l?] ja:: sie::: äh:**
(1.0)
TN 1: si [(.) sie (.) HIER?]
TN 11: [ich hab nicht mark]iert aber waRUM?
TN 1: nicht?
TN 11: nein?
TN 1: **obwo_OHL_äh?**
begrÜ:ndet,

(1.0)
 äh oder::
 me::
 (-)
 kann man AUCH, (1.0)
 TN 11: °hh
 TN 1: VOLLschreiben wenn man, (.)
NOCH eine:-
 TN 1: mph::
 TN 1: (1.0)
 äh:: oder:_ä_noch eiNE::
 (--)
noch ein zum b noch ein sch äh BEispiel?
 (-)
GEben::: möchte?
 (--)
 ob **oder mit_äh::**
f_verGLEICH::?
 (-)
 mit (-)
 °h äh zum beispiel obWOHL es_s das äh es kommt hier-
 °h **verGLEICH zwischen-**
 (-)
der ENGLISH sprache und der chinesischen sprache.
 TN 11: ja.:
 TN 1: **(es/das) macht ein verGLEICH.**
 (2.0)
 °h und_ähm.
 (1.0)
 ja?
 (-)
 desWEgen habe ich markiert.

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 147-189, Aufgabe I)

Der erste Erklärungsversuch des TN für den konzessiven Konnektor ist, ihm eine begründende Bedeutung zuzuschreiben, was eine Assoziation zwischen Kausalität und Konzessivität seitens des TN zeigt. Die additive Interpretation signalisiert, dass der Kontext einen Einfluss auf die Rezeption der Konnektoren haben kann: In dem ersten Satz von Text 1: Aufgabe I (T 1 A I) wird auf eine „Reihe anderer Sprachen (u.a. auch Deutsch)“ referiert, die neben der englischen Sprache die Voraussetzungen einer Weltsprache erfüllen. Danach wird die chinesische Sprache

erwähnt und es wird begründet, warum diese im Grunde die Voraussetzungen einer Welt-
sprache erfüllt und trotzdem keine ist. Dieser Kontext erweckt bei TN 1 den Eindruck, es
handele sich im Fall des Chinesischen um ein weiteres Beispiel¹⁹⁶ von potenziellen
Weltsprachen in dem gegebenen Kontext. Ein letzter Erklärungsversuch für *obwohl* bezieht
sich auf eine komparative Dimension. Da das Textfragment wie bereits dargestellt mehrere
Sprachen erwähnt, denkt der TN, es könne sich um einen Vergleich handeln. Dagegen meint
TN 5, der konzessive Konnektor *obwohl* zeige einen Gegenzug. TN 5 wiederholt den
Gesamtkontext von *obwohl* (Neben und HS), und betont dabei das Indefinitpronomen *keine* in
„keine Weltsprache“, um die Gegensätzlichkeit zu betonen:

TN 5: ja geNAU. (---)
 und dann hab_ich **obWOHL** markIERT?
 weil das_äh_ähm **einen GEGenzug** ZEIGT?

TN 25: hm_hm?

TN 5: also obWOHL chiNesen mit etwa neu=äh NEUNhundert millionen SPREChen die
 weltweit am MEIsten verbreitete MUTtersprache ist? (.)
 ist chinesisch **!KEINE!** weltsprache. (-)
 also es gibt=äh **GEGenzug**;
 und ohne obWOHL
 (2.0)
 konnte ich NICHT (.) diese (.)
 zwei verBINden, oder?

TN 25: ja.

(Transkription T 1: TN 5 + TN 25, Z. 45-57, Aufgabe I)

TN 5 assoziiert die Konzessivität von *obwohl* mit Kontrastivität und betont zugleich die
Notwendigkeit des Subjunktors für die Verbindung des Haupt- und Nebensatzes. TN 25 ist mit
der Erläuterung einverstanden.

Während die meisten Dyaden die semantische Dimension des Subjunktors ansprechen, indem
sie über mögliche Bedeutungen von *obwohl* sprechen, konzentriert sich Dyade 3 (TN 19 + TN
21) auf die morphologische und funktionelle Seite des Verbindungswortes:

TN 19: obWOH:L chinesisch mit etwa
 (--)
 äh: neunHUNdert millionen sch::prechern?
 (-)
 die WELTweit am meisten verbreitete MUTtersprache ist.=

TN 21: =obWOHL (---) ob[wo:hl-]

TN 19: [obWOHL?]

¹⁹⁶ Nach Englisch, Deutsch und einer Reihe weiterer Sprachen.

(-)

TN 21: ist ein **konjunkTIV**.

TN 19: hm_hm?

TN 21: es macht_äh:

TN 19: **NEbensatz**.

TN 21: e_JA.

TN 19: zwei sätze zusammen.

°h ist chinesisch KEine weltsprache?

(.)

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 120-135, Aufgabe I)

Es bleibt allerdings offen, ob TN 19 mit „Konjunktiv“ eine „Konjunktion“ meint. Was dafür sprechen würde ist die Ergänzung: „Nebensatz“ und „zwei Sätze zusammen“. Damit betont der Proband die Verbindungsfunktion des Konnektors *obwohl*. Bemerkenswert an dieser Stelle ist auch die Nutzung von Fachtermini durch die TN.

Ähnlich wie TN 5 interpretiert TN 23 *obwohl* als kontrastiv, indem er ihn mit dem Adverbkonnektor *aber* gleichsetzt. Bei dem Vorlesen des Kontexts betont TN 23 das Indefinitpronomen *keine* stark. TN 15 findet für *obwohl* ein anderes Synonym, nämlich den Adverbkonnektor *trotzdem* und formuliert den Satz um.

TN 23: ob!WOHL!

(---)

und_äh

obWOH und obWOH auch_äh markIEHen.

markieren

obWOH (-) bedeutet_äh:

obWOH bedeutet_äh

(.)

!A!ber.

(---)

aber chiNE? aber:

(2.0)

aber::: chiNEsisch_äh haben?

neunhundert_äh milliziOnen sprachen die WERD;

millionen *(weltweit)*

am MEIsten

verbreiter MU::Ttersprach ist.

(-)

ist chinesisch **!KEI!NE** (--) WELTsprache.

TN 15: obWOHL_ähm.

(1.0)

ist_äh
 (---)
TROTZdem.
 TN 23: ja? [**TROTZdem**]
 TN 15: [ja: ja.]
 (1.0)
 TN 15: n
 (-)
 n
 (-)
 n_ICH (.) benutze TROTZdem (und)
erSATZ_d das sAtz.
ersetze den Satz
 (.)
 chiNE (.) chiNEsisch mit etwas noi (.) hundert millionen
 sprEchern die
neunhundert
 weltweit am MEIsten.
 vor
 (--)
 äh verbHEItete mut_äh muttersphache i:st_a.
verbreitete muttersprache
 TROTZdem.
 (-)
 n: chinesisich i (-) kanna wEltasprach (.) ist.
keine Weltsprache
 (2.0)

TN 23: !NEI::N.!

(Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 85-133, Aufgabe I)

Auch wenn TN 15 mit *trotzdem* korrekt bei der semantischen Interpretation Relation liegt, widerspricht ihm der TN 23. Dabei kann man erneut feststellen, dass die TN Kontrastivität mit Konzessivität assoziieren. Die Strategie des Umformulierens zwecks Erschließung der Bedeutung einer Relation erscheint ebenso als Konstante in mehrfachen Probandengesprächen. Die Kernaspekte der Analyse werden im Folgenden zusammengefasst:

- Der Adverbkonnektor *denn* wurde von allen TN in seiner verbindenden Funktion und kausaler Bedeutung erkannt;
- Der Subjunktor *obwohl* wurde von den meisten TN in seiner verbindenden Funktion erkannt;

- Der mehrteilige Konnektor *nicht nur (...) sondern auch* wird von den TN leicht rezipiert und als feste Verbindung interpretiert
- Relativpronomen werden eine verbindende Funktion zugeschrieben;
- Bei der Interpretation von Relativsätzen wird nach Bezugswörtern der Relativpronomen gesucht.
- Wissen über Genus spielt eine wichtige Rolle bei dem Identifizieren des richtigen Bezugswortes.
- Nebensätze gelten als schwieriger im Vergleich zu Hauptsätzen. Für ein besseres Verstehen formulieren TN Nebensätze in Hauptsätze um.
- Ein Verb, das nach einem eingebetteten Relativsatz platziert ist, wird als Verbindungswort interpretiert.
- Kontrastivität und Konzessivität werden miteinander assoziiert und verwechselt.
- Kausalität und Konzessivität werden in Verbindung gebracht und manchmal verwechselt.
- TN benutzen metasprachliche Ausdrücke im Rahmen der Bedeutungsaushandlungen zu den verschiedenen Konnektoren (*Relativsatz, HS, NS*).

3.1.2. Text 1 Aufgabe II

Die zweite Aufgabe zum ersten Text besteht aus einem Lückentext. Die TN suchen zu zweit die passenden Lösungen aus den gegebenen Lösungsvorschlägen und begründen Ihre Auswahl. Die erste Lücke ist als Beispiel ausgefüllt.

II. Lesen Sie den folgenden Lückentext ein Mal. Lesen Sie den Text ein zweites Mal und füllen Sie ZU ZWEIT die Lücken aus. Die richtigen Antworten finden Sie in dem unteren Kasten, allerdings nicht in der richtigen Reihenfolge.

SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Antworten und BEGRÜNDEN Sie diese. (10 Minuten)

Die erste Lücke ist für Sie als Beispiel ausgefüllt.

- 1 Mittlerweile hat Englisch auch im Bereich der Wissenschaft eine herausragende
- 2 Bedeutung erlangt. Gleiches gilt für das Internet. Mehr als jede zweite Webseite
- 3 (56,4%) ist auf Englisch verfasst. Danach folgen Inhalte auf Deutsch (7,7%), auf
- 4 Französisch (5,6%), auf Japanisch (4,9%) und Spanisch (3%). _____ hoch
- 5 die Dominanz des Englischen _____ erscheint, _____ wird im historischen
- 6 Vergleich _____ der Wandel deutlich: Noch 1997 bestand das World Wide Web zu
- 7 über 80% aus Inhalten englischer Sprache. Dies lässt für die Zukunft eine
- 8 Verstärkung des Trends zur Vielsprachigkeit vermuten.

Danach	auch	doch (2x)	so (2x)
--------	------	-----------	---------

Text 1: Aufgabe II (T 1 A II)

Die erste Grafik zeigt, wie viel Prozent richtige Lösungen jeder TN erreicht hat. Vier TN, die zugleich zwei Dyaden entsprechen, haben 100% der Lücken richtig gelöst. Die anderen vier TN (den weiteren zwei Dyaden entsprechend) haben jeweils 60% der Antworten richtig angegeben.

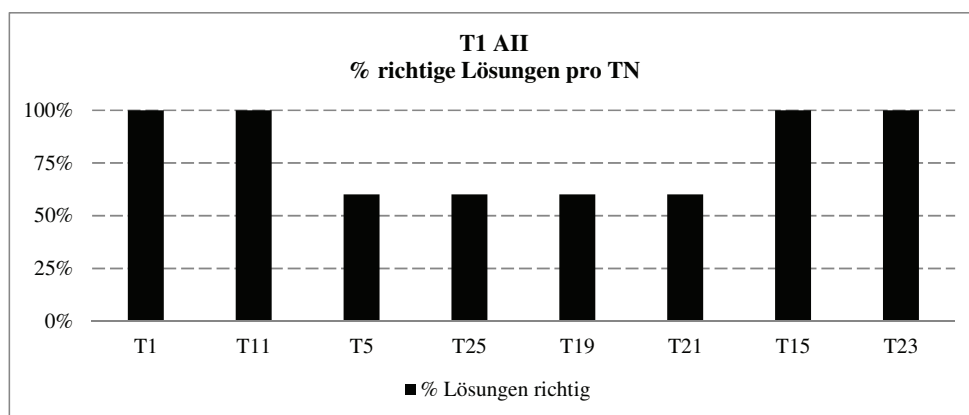


Abbildung 6: T 1 A II - % richtige Lösungen pro TN

Zusammenfassend hat die Hälfte der TN die Aufgabe zu 100% richtig gelöst. Die nächste grafische Darstellung gibt Aufschluss darüber, wie viel Prozent der TN sich für welche richtige Antwort entschieden haben.

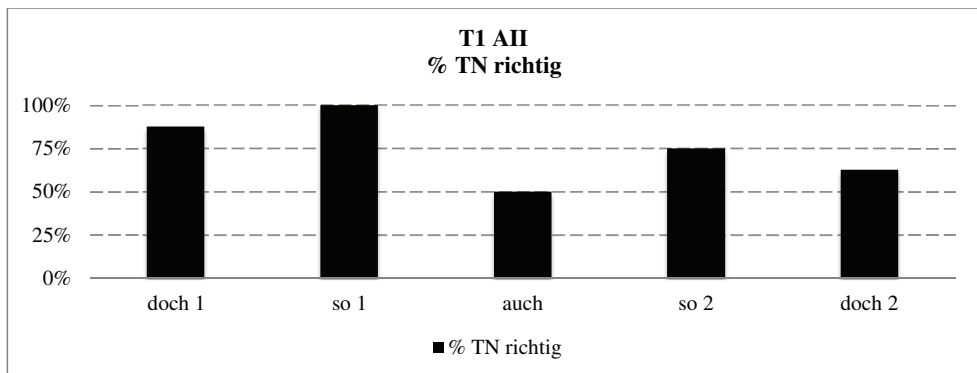


Abbildung 7: T 1 A II - % TN richtig

Die erste Lücke (*doch1*) haben 88% der TN richtig ausgefüllt. Das erste *so* haben alle TN (100%) richtig eingesetzt. Mit *auch* hat nur die Hälfte (50%) der TN die dritte Lücke ausgefüllt, während die vierte Lücke von 75% der TN mit dem zweiten Konnektor *so* ausgefüllt wurde. Den zweiten Konnektor *doch* haben 63% der TN für die letzte Lücke gewählt.

Im nächsten Schritt werden die entsprechenden Argumentationen seitens der TN anhand der Ausschnitte aus den Gesprächsprotokollen analysiert, wobei es sich in den meisten Fällen schwer unterscheiden lässt, wo die Begründung für einen Konnektor aufhört und wo die für den nächsten anfängt.

Der folgende Gesprächsausschnitt illustriert, dass die erste Dyade (TN 1 + TN 11) zwar die ersten vier Lücken richtig löst, eine Begründung jedoch nur für den Subjunktore *so 1*, gefolgt von einem graduierbaren Ausdruck, sowie für die Fokuspartikel *auch* liefert. Bei dem Subjunktore *so 1* liegt Verbletzstellung vor, was die TN meistens als Signal dafür erkennen, dass der Satz durch einen subordinierenden Konnektor eingeleitet ist. Dass *so 1* in dem Fall von dem Adjektiv *hoch* gefolgt ist, könnte ein Grund dafür sein, warum diese Lücke von allen TN¹⁹⁷ richtig gelöst wurde. *so 1* wird von den TN mit einem graduierten Ausdruck assoziiert und wird von TN 1 als *Verstärkung* interpretiert. Das Adjektiv *hoch* wird dabei betont:

TN 1: (ich hab) geschrieben **DOCH?**
 äh (.) HIER?
 nach äh::
 (1.0)
 die:
 (-)
 die ZAHL die::-

¹⁹⁷ Siehe Abbildung 7 im Rahmen dieser Aufgabe.

Oder::-

(1.0)

°h

TN 1: nach [der] sprache? ja **DOCH so**?

TN 11: [DOCH?]

TN 1: **HOCH.**

TN 11: **DOCH so hoch** hier, [ha?]

TN 1: [ja,]

TN 1: die domiNANZ des ENGLischen.

auch,

AUCH?

(--)

TN 1: hast du auch? (.) [geschrieben?]

TN 11: [erschei:nt?]

TN 11: ja **AUCH?**

TN 1: auch erSCHEINT.

TN 11: ja.

TN 1: äh: hab ich das geSCHRIEben?

TN 11: =so (xxx)?

TN 1: äh (--) wei::l:: das zei::gt?

(2.0)

wie VIEL (.) die dominAnz?

des (.) äh::: äh:

TN 11: ERscheint.

TN 1: der ENglischen sprache äh: sehr sch äh

(2.0)

STARK oder e_scheint.

sehr äh=

TN 11: =ja.

TN 1: KLAR.

(1.0)

doch so HOCH.

(--)

TN 11: ja: ich würde [hier dachten] dass auch **verSTÄrkung** ja.

TN 1: [STÄrkung oder?]

TN 1: ja?

(-)

verSTÄrkung.

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 337-381, Aufgabe II)

Während der Adverbkonnektor *doch* 1 von den TN unkommentiert bleibt, wird auf die Fokuspartikel *auch* kurz argumentativ eingegangen. Laut TN 1 zeigt *auch* „wie viel“ oder die Intensität bzw. die Stärke. TN 1 ersetzt die Partikel *auch* mit dem Adverb „stark“.

Im Rahmen der Argumentation der dritten Dyade (TN 19 + TN 21) spielt das Adjektiv *hoch* ähnlich wie für den TN 1 aus der ersten Dyade eine wesentliche Rolle bei dem korrekten Ausfüllen der Lücke mit *so* 1. Dieses Mal lautet die Begründung: „Komparativ“.

TN 19: HIER ähm:
 (2.0)
 <<murmelnd> so (---) doch (-) auch>
 TN 21: wir HABen !HOCH! hier.
 (--)
 naTÜRlich so:: hoch;
 wie ein: **komparaTIV.**
 SO::=

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 430-434, Aufgabe II)

Auch in diesem Fall wird das Adjektiv *hoch* stark betont. Sobald TN 21 den Fokus auf das Adjektiv setzt, erscheint es ihm als „natürlich“, dass die Lücke vor dem Adjektiv mit *so* ausgefüllt wird. Erwähnenswert ist auch die Nutzung des metasprachlichen Ausdrucks „Komparativ“. Im Rahmen einer längeren Aushandlungssequenz wird noch zwei Mal auf den Ausdruck „Komparativ“ eingegangen. Währenddessen illustriert TN 21 die Verwendung von *so* durch ein weiteres Beispiel: „so hoch, so teuer“ und erklärt, dass es sich um ein *Adjektiv* handle, das mit *so* zusammenkommt:

TN 21: °hhh !SO!
 TN 19: das ist ((lacht))=
 TN 21: =(xxx) (-) SO.
 TN 19: ja.
 TN 21: **so:: mit adJEktiv.**
 so HOCH. so::: TEUer so-=
 TN 19: <<mit hoher Stimme> !JA. !>
 das di:> °h
 (1.0)
 es ist SO.
 ((lacht))
 TN 21: m.
 (1.0)
 TN 21: **wie ein:: komparaTI:V.**
 TN 19: hm_hm-
 TN 21: es **komparaTIV?=**

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 489 – 504, Aufgabe II)

TN 19 ist mit der Lösung des TN 21 einverstanden und betont dabei seine Zustimmung durch ein Wortspiel, in dem *so* eine neue Funktion erfüllt: „das ist so“.

Während sich die TN hinsichtlich der Lücke mit *so I* im Klaren sind, haben sie Schwierigkeiten, die Bedeutung von *doch I* zu erschließen, obwohl sie die Lücke richtig ausfüllen:

TN 19: das ist
 ((Schiebgeräusch auf dem Tisch))
 da_dis hier muss (--) **!DOCH::! SO:?**

TN 21: **!JA. ! doch so:=**

TN 19: **=doch so:? [HOCH-]**

TN 21: **[hoch-]**

TN 19: die domiNANZ des englisch.
 (3.0)

TN 21: <<leise, murmelnd> des englischEN?>

TN 19: das_s ja des GEhte.
 (3.0)
 so (einfach.) das ist DOCH so.
 ((Schreibgeräusche ca. 3 Sek.))

TN 21: aber waRUM:: **!DOCH!** hier.
 (1.0)
 nicht **AUCH so.**
 (2.0)

TN 19: das hab=ich einmal (gelesen) das ist **gleich wie Nebensatz.**
 (7.0)

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 470 – 488, Aufgabe II)

Anhand des Gesprächsprotokolls lässt sich feststellen, dass sich die TN hinsichtlich der Anwendung von *doch I* nicht einig sind. TN 21 schlägt stattdessen die Partikel *auch* vor. Die Unsicherheit beider TN erkennt man auch an den langen Denk- und Schreibpausen. Auf die Frage des TN 21 „warum doch“ antwortet TN 19, er habe das in der Form einmal gelesen, es handele sich hier um einen NS. Dass der Proband den NS erkennt, lässt sich durch die Verbletzstellung nachvollziehen. Die Verwendung von *doch I* scheint eher automatisiert zu sein: Der Proband erinnert sich, dies in der Form einmal gelesen zu haben. Zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch fragt TN 21 erneut nach einer Begründung, warum *doch I* eingesetzt wurde. Dort wird erneut deutlich, dass der Ausdruck „Doch so hoch (...)“ bei TN 19 automatisiert ist, denn er behauptet, man benutze das so manchmal. Weiterhin erläutert TN 19 den NS mit der Verbletzstellung und formuliert den Satz mit *doch I* zuerst mittels des Ausdrucks „es ist deutlich, dass (...)“ um:

TN 21: aber **wa!RU:M.!**
 TN 19: DOCH so
 TN 21: waRUM hast-
 TN 19: **das MAN benutzt manchmal**
 GUCK mal.
NEbensatz.
VERB am ende.
 °h das_äh:
es ist DEUtli äh: deutlich dass die englische sprAche-
 (dominanzent) die HEUTE zu tage.
 (---)
 ja?
 TN 21: ja_a:-
 (1.0)

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 563 – 576, Aufgabe II)

Dem zweiten Teil des Satzes „(...) so wird im historischen Vergleich doch der Wandel wichtig“ wird eine adversative Bedeutung zugeschrieben. TN 19 benutzt bei der freien Umformulierung des Satzes den Adverbkonnektor *aber*:

TN 19: **!A!ber?**
 (--)
 so WIRD?
 (--)
 im hisTOrischen vergleich?
 (-)
auch der WANdel deutlich.
 (1.0)
 das heißt gleich wie::: (-) **obWOHL.**
 TN 21: aHA. m_m.:
 TN 19: **fast GLEICH?**
DOCH-
 das_s HEIßT da äh_so_m:
obWOHL die_äh
 (-)
die:: (-) ENGLische sprache domiNANZ (.) ist?
 (1.0)
 wird auch äh (.) so_n der ZUKunft und so::
 (1.0)
 geWANdelt wird.
 (3.0)
 aber:: hier (.) **HIER ist doch.**

ich bin GANZ sicher.

TN 21: JA=ja=a_ja.

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 577-600, Aufgabe II)

Dieser Teil des Gesprächs wirft ein neues Licht auf die Bedeutung von *doch 1* aus der Sicht des TN. Während TN 19 die für *doch 2* vorgesehene Lücke falsch mit *auch* ausfüllt, findet er eine neue Erklärung für *doch 1*, und zwar eine konzessive Bedeutung: Der Satz wird mittels des konzessiven Subjunktors *obwohl* umformuliert. Hinsichtlich dieser Interpretation betont TN 19 seine Sicherheit, während TN 21 letztendlich auch seine Zustimmung ausdrückt.

Die vierte Dyade (TN 15 + TN 23) führt insgesamt ein sehr langes Gespräch im Rahmen der Lösung der Aufgabe II (vgl. z.B. T 1: TN 15 + TN 23, Z. 343 – 435, Aufgabe II). Die Aufgabe wird von Anfang an richtig gelöst und die zwei TN sind sich grundsätzlich bezüglich der Lösungsvorschläge auch einig. Im Folgenden wird die Aufmerksamkeit auf einen Ausschnitt gerichtet, der Einblicke in die Rezeption von *doch1* und *doch2* aus Sicht der TN bietet:

TN 15: dau- m_äh_meine ANTwort_äh ist_äh GLEICH. (-) mit dir.

TN 23: ja?

TN 15: hm_hm.

DOCH ist_äh

TN 15: **!A!ber.**

TN 23: **Aber.**

TN 15: daut_ähm. (.) waRUM_u:

(1.0)

n:: beNUTZT du hier (.) dOCh.

(-)

ICH finde.

n: DAUCH.

doch

m:: ist_äh (-) beTONUNG.

TN 23: **beTOnend?=-**

TN 15: <<flüstsernd> =ja.> ja.

(Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 351 – 366, Aufgabe II)

Aus diesem Gesprächsprotokollausschnitt kann man erschließen, dass TN 15 den Adverbkonnektor *doch1* mit *aber* übersetzt. Somit wird *doch 1* als adversativ, kontrastiv interpretiert. Mit *aber* hat *doch1* außerdem in dem Fall auch die Tatsache gemeinsam, dass er in dem gegebenen Kontext nicht konnektintegrierbar ist, da Verbletzstellung folgt. Dem Konnektor *doch 2* wird eine betonende Funktion zugeschrieben.

Für den Subjunktor *so 1* finden die TN 15 und TN 23 eine ähnliche Erklärung wie die anderen Dyadenteilnehmer/innen auch. Das Adjektiv *hoch* wird betont und der Ausdruck „so hoch“

wird mit einem Komparativ assoziiert. Ähnlich wie TN 21 liefert TN 15 auch ein weiteres Beispiel mit *so* und Adjektiv („so groß“).

```
TN 15:  =ich finde !SO! äh SO ist_äh  
        (1.0)  
        komparativ.  
TN 23:  kompa[raTIV? ja?= ]  
TN 15:  [=parativ ja.] so !HO! m::  
        (2.0)  
        !SO! hoch m::  
        adjekt äh: !HOCH!  
        adjektiv  
        (1.0)  
        zum BEispiel.  
        so:: GROß.  
TN 23:  ja-
```

(Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 491 – 403, Aufgabe II)

Metasprachliche Ausdrücke (*Komparativ*, *Adjektiv*) werden auch hier benutzt, während TN 15 und TN 23 im Fall von *so* / nicht auf die Verbletzstellung referieren.

Zusammenfassend kann man Folgendes festhalten:

- Die meisten TN füllen die Lücken korrekt aus, können aber die Funktion der jeweiligen Konnektoren nicht genau erläutern;
- Der Subjunktor *so* wird mit Adjektiven in Verbindung gebracht und als Verstärkung interpretiert;
- So + graduierender Ausdruck wird von den TN als „Komparativ“ verstanden;
- Der Konnektor *doch* wird als betonend interpretiert;
- Verbletzstellung wird von TN erkannt und in Verbindung mit einem NS gebracht;
- *Aber* wird als Synonym für *doch* benutzt;
- Satzumformulierung wird als Strategie zwecks eines besseren Verstehens der Verbindungen zwischen Sätzen verwendet.
- Metasprachliche Ausdrücke werden von den TN benutzt, um die Bedeutung und Funktion der Verbindungswörter zu erläutern.

3.1.3. Angaben zum Komplexitätsgrad des ersten Textes:

Am Ende der Lösung aller Aufgaben zu einem Text werden die TN aufgefordert, den Komplexitätsgrad des Lesetexts einzuschätzen und ihre Antwort zu begründen. Die am Ende eines Aufgabensets gestellte Frage ist:

die GRÜNde,
 die machen DIEse sprache als_ä
 WELTsprache?
 wir AUCh kEnnen schon.
 F: hm:hm?
 TN 1: ja.
 wir äh::
 desWEgen ((lacht))
 (-)
 ist **nicht eine:**
 (2.0)
ist ein:: neuER (.) text oder ein nEUe thema.

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 450 – 478, Komplexitätsangabe)

Die TN betonen die Klarheit des Textes. Die Vertrautheit mit dem Thema zeigt ihre Beschreibung, weder das Thema noch der Text seien neu. Inhaltliche Aspekte aus dem Text, wie die Dominanz des Englischen als Weltsprache und die dafür aufgeführten Gründe werden als Beispiele für den hohen Bekanntheitsgrad des Themas genannt.

TN 25 aus der zweiten Dyade evaluiert den Text als „verständlich“, während TN 5 aus derselben Dyade „unkompliziert und verständlich“ ankreuzt. Als Begründung dafür werden die Klarheit und Verständlichkeit der im Text benannten argumentativen Faktoren sowie die Einfachheit und Verständlichkeit des Wortschatzes²⁰⁰ erwähnt. Innerhalb der dritten Dyade herrscht ebenso Einigkeit darüber, dass der Text verständlich und leicht war²⁰¹. Für TN 15 aus der vierten Dyade ist der Text verständlich, weil er eine klare Struktur hat. Der Proband erläutert, dass im Text zunächst das Thema und dann Beispiele und Faktoren illustriert werden²⁰². TN 23 markiert auf dem Antwortbogen die Einschätzungen „kompliziert und verständlich“, äußert sich aber im Gesprächsprotokoll nicht dazu. Als TN 15 jedoch den Text als „verständlich“ einordnet, reagiert TN 23 lachend mit der rhetorischen Frage, ob der Text nicht kompliziert sei.

Zusammenfassend finden alle TN den ersten Lesetext verständlich. Zu dieser Einschätzung seitens der TN führen: Klarheit des Textes, ein verständlicher Wortschatz, Vertrautheit mit dem Thema sowie eine verständlich strukturierte Themenentfaltung.

²⁰⁰ Vgl. dazu Transkription T1: TN 5 + TN 25, Z. 361 – 382, Komplexitätsangabe.

²⁰¹ Vgl. dazu Transkription T1: TN 19 + TN 21, Z. 764 – 769, Komplexitätsangabe.

²⁰² Vgl. dazu Transkription T1: TN 15 + TN 23, Z. 674 – 775, Komplexitätsangabe.

3.1.4. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 1)

Am Ende jedes Aufgabensets und nach der Beantwortung der Frage zur Einschätzung des Komplexitätsgrades des jeweiligen Lesetexts wird den TN die Frage nach einer eigenen Definition der textuellen Komplexität gestellt ²⁰³. Im Folgenden werden die Transkriptionsausschnitte analysiert, die Aufschluss über die Komplexitätsdefinitionen der TN nach dem ersten Text bieten.

Im Gesprächsprotokoll der Dyade 1 (TN 1 + TN 11) lassen sich folgende Merkmale der textuellen Komplexität herauskristallisieren: Komplexität und Länge der unbekannten Wörter, Zahl der unbekannten und komplexen Wörter im Text, die Abwesenheit einer Überschrift sowie ein unbekanntes Thema:

TN 1: wann ist für MICH ein:: text komplex?
äh
(3.0)
°h wenn ICH_äh::
wenn den TEXT wenn der text äh::
(--)
vie::l_äh
(1.0)
ähm::
(--)
**komplExe oder:: LANGge oder:: (---) wOrter die: ich: nicht
kEnne.**
F: hm_hm?
TN 1: und äh.
(2.0)
wäre ja:: **!SCHWER!** oder hat_äh eine::
(2.0)
oder wenn **wenn ich KEIN zum beispiel kEIne:: (.) wenn
ich::_äh (.)**
k (--) kein obersCHRIFT hat den text kein Überschrift hat?
Überschrift *Überschrift*
es wäre **ein BISSchen::**
(---)
SCHWER?
aber der (-) WICHtige: wichtige !GRUND! ist äh-:
wenn ich-
wenn ich die::-

²⁰³ Vgl. hierzu Abschnitt 1.1.3. Begriffseingrenzung, Definition und Klassifikation der Komplexität.

wenn ich äh::: SE_äh?
dass in in dem text **VIEL (-) wOrter die komplex (.) äh sie
lang oder: die ich nIcht kenne?**
dann (.) **es wäre JA: (-) schwer.**

TN 11: und ich denke auch äh **wenn das THEma:::**
(1.0)
ich KENne:: sie nicht?

F: hm_hm?

TN 11: ich KENne:: es nicht?
ich denke das AUCH äh ist ähh
(1.0)
unverSTÄNDlich.

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 495 – 533, Komplexitätsdefinition)

Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass die TN das Attribut „komplex“ mit den Attributen „schwer“ und „unverständlich“ gleichsetzen. Es gibt keine klare Vorstellung darüber, was textuelle Komplexität ist, jedoch eine relativ breite Palette an Merkmalen, die eine Mischung zwischen Komplexität, Schwierigkeit und Unverständlichkeit eines Textes determinieren. Zu den bereits aufgezählten fügt TN 1 auch den Aspekt der eigenen Motivation des Lesers hinzu:

TN 1: =und äh-.
(3.0)
ob MAN äh::
(2.0)
wenn man die die LUST hat;
oder NICHT.

(Transkription T 1: TN 1 + TN 11, Z. 543 – 548, Komplexitätsdefinition)

Daraus kann man erschließen, dass die Einschätzung der Komplexität eines Textes stark individuell ist und nicht nur durch messbaren linguistischen Parameter bedingt. Es findet auch eine Hierarchisierung der Merkmale im Rahmen der Komplexitätsdefinition statt. TN 1 betont, dass unter allen genannten Dimensionen der Wortschatz der wichtigste Komplexitätsträger sei. Viele Wörter, die komplex, lang oder unbekannt sind, erhöhen den Komplexitätsgrad des Textes laut des TN, der aber Komplexität an dieser Stelle mit Schwierigkeit übersetzt. Der Wortschatz wird auch von der zweiten Dyade als Eigenschaft der Komplexität hervorgehoben:

TN 25: wenn es_äh:: (1.0)>
zu VIEL; WÖRter? (---)
dass sie komplIZIERT ist.

(Transkription T 1: TN 5 + TN 25, Z. 386 – 388, Komplexitätsdefinition)

Der Dimension des Wortschatzes fügt TN 5 eine neue hinzu, und zwar bezogen auf die Fragen zum Text. Sollten diese unklar sein, so erhöht sich die Komplexität des Textes:

TN 5: äh::: (.)
 wenn:: <hhh
 (2.0)
 wenn die (.) Wörter UN::verstandbar sind?
 (1.0)
 unver<< :-) >ständig> sind?
 (-)
 äh:::
 AUCH wenn die:: ähm: (---)
 (1.0)
 die-
 (2.0)
 FRAGEN.
 äh:::
 (2.0)
 daRÜBer; (.) ph::
 (1.0)
 also (.) UNKLAR. (--) sind-

(Transkription T 1: TN 5 + TN 25, Z. 393 – 410, Komplexitätsdefinition)

Hier lässt sich feststellen, dass die Aufgabenstellung und insgesamt der Kontext der empirischen Studie einen Einfluss auf die Komplexitätsdefinitionen der TN ausüben. Komplexität des Textes und Komplexität der Aufgaben zum Text werden durch die TN nicht immer separat betrachtet. Dies wird auch deutlich, als TN 25 auf die Verbindungen zwischen Sätzen referiert. Er fügt als Komplexitätsmerkmal das Identifizieren von Bezugswörtern hinzu:

TN 25: ja; (.) es GIBT auch, (-) äh: **die verBINDung**
 ZWischen (.) äh:
 (1.0)
 ZWischen:::
 zwei SÄTzen und_so, (--)
 zum BEispiel, (.)
 DIEse; oder DIES-
 bezieht sich woRAUF; und SO-

F: hm_hm?

TN 25: das ist auch (-)
 finde ich **SCHWIERig** (.) manchmal.

(Transkription T 1: TN 5 + TN 25, Z. 415 – 425, Komplexitätsdefinition)

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass „komplex“ und „schwierig“ für den TN synonym sind. Das Thema Satzverbindungen und Bezugsausdrücke taucht auch im Rahmen der Definitionsversuche der dritten Dyade (TN 19 + TN 21) auf. Auch diese TN erwähnen zuerst den Wortschatz, referieren dann auf die Nebensätze, Relativsätze:

TN 19: komplexer TEXT?
(1.0)
ein TEXT (.) der: ich (.) den ICH << :-) > nicht verSTehen kann,>

TN 21: viele **NEUe: wörter** ähm !NEE! äh
viele neue WÖRter und
(1.0)
komplIZIERte:::
(-)
WÖRter und
(---)
zum BEIspiel ein_äh:
(---)
VIEle::: NEbensätze.

F: hm_hm?

TN 21: **VIEle:::**
(-)
RElativsätze auch-
das: [mit DURCH und einANder so]

TN 19: [wissenschaftliche AUSdrucke]
Ausdrücke

TN 21: auch-
(-)
das ist: (.) **DAS heißt (.) kompliziert.**

(Transkription T 1: TN 19 + TN 21, Z. 776 – 798, Komplexitätsdefinition)

Zum Thema Wortschatz erwähnen die TN neben den vielen neuen und komplizierten Wörtern auch die wissenschaftlichen Ausdrücke, die zur Komplexität beitragen können. Zahlreiche Nebensätze und Relativsätze wirken vor allem dann komplex, wenn sie „durcheinander“ sind, also verschachtelt oder nicht klar identifizierbar. TN 19 gibt am Anfang dieses Gesprächsprotokolls eine klare Definition für einen komplexen Text, nämlich ein Text, den er nicht verstehen kann. Damit wird die individuelle, subjektive Perspektive auf die textuelle Komplexität deutlich. Am Ende dieser Sequenz lässt sich auch feststellen, dass Komplexität mit Kompliziertheit assoziiert wird.

Auch für TN 23 aus der vierten Dyade spielt der Wortschatz eine relevante Rolle bei der Definition der textuellen Komplexität. Ein Text ist dann komplex, wenn es viele Wörter im Text gibt, die er nicht verstehen kann. Als Beispiel nennt er interessanterweise einige Konnektoren, nämlich *obwohl*, *denn*, *nach* und *doch*. Auch hier lässt sich der Einfluss der Studie auf die Antwort der TN beobachten.

TN 23: äh WENN?
 (.)
 ich habe ei Einige
 (--)
 WÖRter nicht_äh:
 (--)
 verSTEHen zum beispiel_äh
 (1.0)
 äh:
 (1.0)
 ob!WO_O.!
 obwohl

F: hm_hm.

TN 23: und (.) !DENN:..!
 (--)
 und_äh:
 !NACH! (.) !DOCH!
 DIEse (--) wörter

(Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 786 – 803, Komplexitätsdefinition)

Darüber hinaus versucht TN 23 den Einfluss der Konnektoren auf die textuelle Komplexität zu erklären:

TN 23: **kann man FINDen.**
 TN 23: **aber (.) wenn MAN?**
 (.)
 das (-) nicht_äh
 (-)
 verSTEHen.
 (-)
 dana:ch diese text_äh
 (-)
 kann NICHT_äh verstEHen?
 F: hm_hm?
 TN 23: und_äh die_st (.) **stachuTUR ist_äh**
 Struktur
 !NICHT!_äh

äh: DEUTlich_äh

F: hm_hm. =

TN 23: =das ist eine NEgativ pOSitive fü:
für

(2.0)

verSTehen.

(Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 812 – 832, Komplexitätsdefinition)

TN 23, der die textuelle Komplexität mit dem Aspekt der Verständlichkeit assoziiert, erläutert, die Konnektoren seien wichtig für das Erkennen der Textstruktur. Das Identifizieren der Verbindungswörter allein ist aus der Sicht des TN jedoch nicht genug, um den Text zu erschließen. Der Verstehensgrad von Konnektoren hat einen positiven oder negativen Einfluss auf das Textverstehen allgemein. Die Wichtigkeit der Struktur für die Orientierung im Text wird von TN 23 auch im weiteren Verlauf des Gesprächs betont²⁰⁴, während TN 15 als weiteres Komplexitätsmerkmal ein fremdes Thema hinzufügt.

Kurz zusammengefasst: Komplexitätsmerkmal eines Textes ist aus der Sicht der TN der Wortschatz: Eine Vielzahl von langen, unbekannten, komplizierten oder wissenschaftlichen Wörtern im Text führt zu einer höheren Komplexität. Ein Proband zählt auch die Konnektoren (*obwohl, denn, nach und doch*) zu dieser lexikalischen Komplexitätsdimension und erwähnt dabei die Struktur des Textes als Komplexitätsträger. Je besser man Verbindungswörter, die zugleich textstrukturierend sind, versteht, desto besser kann man auch die Struktur des Textes erkennen und begreifen. Eine klare Themenentfaltung trägt zu weniger textueller Komplexität bei. Zahlreiche und verschachtelte Neben- und Relativsätze machen den Text aus der Sicht der TN auch komplexer. Nicht zuletzt werden die Vertrautheit mit der Thematik des Textes, die Existenz einer Überschrift sowie die Motivation des Lesers zu textuellen Komplexitätsmerkmalen aus der Sicht der TN genannt.

3.1.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 1

Hiermit werden zusammenfassend die Ergebnisse der Gesprächsprotokollanalysen zu Text 1 skizziert. Es handelt sich dabei um die Verbalisierungen der TN während des LöSENS der Aufgaben I und II.

Es gibt Konnektoren, die durch die TN eher in ihrer verbindenden Funktion erkannt werden als andere: Dazu zählen der Adverbkonnektor *denn*, der Subjunktor *obwohl*, der mehrteilige Konnektor *nicht nur (...) sondern auch*. Die Tatsache, dass die Konnektoren als Verbindungswörter erkannt

²⁰⁴ Transkription T 1: TN 15 + TN 23, Z. 912 – 926, Komplexitätsdefinition.

werden ist keine Garantie dafür, dass sie auch richtig verstanden werden. Aus semantischer Sicht wird die Konzessivität teils mit Kontrastivität, teils mit Kausalität assoziiert oder verwechselt (*obwohl* wird mit *weil* oder mit *aber* in Verbindung gebracht). Relativpronomen werden als Verbindungswörter rezipiert. Beim Identifizieren eines Relativsatzes wird fast immer nach einem Bezugswort für das Relativpronomen gesucht. Fehler passieren dabei häufig, wenn die TN das richtige Genus des Bezugswortes nicht kennen. Nebensätze und Relativsätze sind aus Sicht der TN schwieriger als Hauptsätze. Die Verbletzstellung gilt als wichtigstes Signal dafür, einen NS als solchen zu kategorisieren. Manchmal werden Verben als Wörter mit Verbindungsfunktion interpretiert, wenn Sie einem NS in der Vorfeldstellung folgen. Der Subjunktor *so* wird mit Adjektiven in Verbindung gebracht und als „Komparativ“ verstanden, während der Konnektor *doch* als Betonung oder Verstärkung interpretiert wird. Im Rezeptionsprozess der Konnektoren²⁰⁵ wenden die TN bestimmte Strategien an. Dazu zählen Umformulierungen²⁰⁶, Wiederholungen, Untersuchung des Kontexts, Verwendung von Metasprache, Suche nach Bezugswörtern und Ersetzen der gegebenen Konstruktion durch eigene Beispiele.

3.2. Auswertung: Text 2

Der zweite Text im Rahmen der empirischen Studie - *Schmerz*²⁰⁷ wurde am 20.08.2011 eingeführt und hinsichtlich des neuen Wortschatzes entlastet. Er ist Teil der Einheit Leseverstehen der 6. DSH-Musterprüfung an der Uni Mainz. *Schmerz* ist kürzer als der erste Text, enthält jedoch mehr Fachbegriffe aus dem Bereich Anatomie-Biologie. Somit wird ein Gleichgewicht zwischen der Länge des Textes einerseits und der Dichte des Fachwortschatzes andererseits hergestellt. Zu diesem Text wurden drei Aufgaben konzipiert, die im Folgenden dargestellt werden. Die während des Aufgabenlösungsprozesses entstandenen Gesprächsprotokolle werden analysiert.

3.2.1. Text 2 Aufgabe I

Die erste Aufgabe zum Text 2 besteht aus einem Textabschnitt, in dem die TN zu zweit Wörter identifizieren und markieren sollen, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen herstellen. Es handelt sich also um denselben Aufgabentyp wie im Fall der ersten Aufgabe zum ersten Text. Das Ziel besteht auch hier darin zu überprüfen, ob die TN die Konnektoren in dem

²⁰⁵ D.h. während des Suchens nach Verbindungswörtern und während des Erklärungsversuchs ihrer Funktion und Bedeutung.

²⁰⁶ Nebensätze werden in Hauptsätze umformuliert.

²⁰⁷ Nach Kerber, Bärbel: 'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. *Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst* und stammt aus der *Psychologie heute* 25 (1998) H5

Text erkennen, und wie sie die verbindende Funktion dieser definieren und argumentieren. Der erste Konnektor (*und*) ist als Beispiel in dem Text markiert.

I. Lesen Sie den folgenden Text erst leise, jeder für sich, dann LAUT und ABWECHSELND. Markieren Sie ZU ZWEIT die Wörter, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen herstellen.

BEGRÜNDEN Sie, warum Sie bestimmte Wörter markiert haben und SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber. (10 Minuten)

Ein Wort ist für Sie als Beispiel markiert.

1 „Die Hälfte der untersuchten Zwillingspaare war eineiig und hatte somit
 2 identische Erbanlagen. Die andere Hälfte war zweieiig und folglich mit
 3 unterschiedlichen genetischen Anlagen ausgestattet. Alle Zwillingspaare waren
 4 jeweils gemeinsam in derselben familiären Umgebung bei ihren leiblichen Eltern
 5 aufgewachsen. Unter Laborbedingungen wurden die Testteilnehmer an einer
 6 Stelle der Stirn einem kontinuierlich stärker werdenden Druck ausgesetzt. Sobald
 7 sie hierbei Schmerz verspürten, sollten sie sich bemerkbar machen. Es zeigte sich,
 8 dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung
 9 aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die
 10 eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Somit kann die genetische
 11 Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für
 12 das gleiche Schmerzempfinden sein. Unsere Schmerzgrenze haben wir also nicht
 13 vererbt bekommen sondern durch Lernen am Modell erworben.“²⁰⁸

Text 1: Aufgabe I (T 1 A I)

Im ersten Schritt werden die von den TN markierten Konnektoren mittels zweier Grafiken zusammengefasst. Die erste Grafik zeigt, welche TN wie viel Prozent der in dem Text vorhandenen Konnektoren erkannt haben:

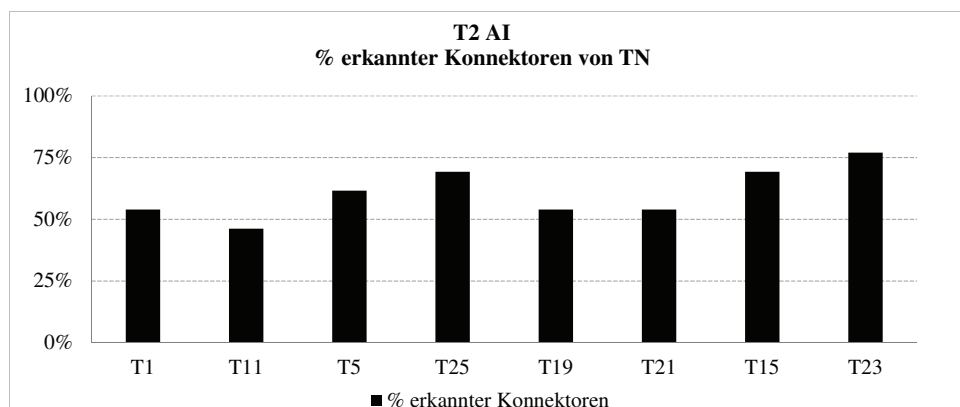


Abbildung 8: T 2 A I - % erkannter Konnektoren von TN

²⁰⁸ „Schmerz“, nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“ In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH- Musterprüfung. Uni Mainz, URL: bild.tistory.com/attachment/cfile6.uf@124083114B40E2430D9502.pdf [Letzter Zugriff am 01.06.2016, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen.

Anhand der Abbildung kann man feststellen, dass 7 aus 8 TN über 50% der in dem Abschnitt enthaltenen Konnektoren erkannt haben. Die höchsten Werte wurden von Dyade 2 (TN 5 und TN 25 mit jeweils 62% und 69%), und von Dyade 4 (TN 15 + TN 23 mit jeweils 69% und 77%) erreicht.

Die nächste Grafik zeigt, welche Konnektoren von wie viel Prozent der TN und welche weiteren Wortschatzeinheiten als verbindendes Element im Text erkannt wurden. Mit der Farbe Schwarz sind die Konnektoren markiert, die auch laut der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition als solche zu verstehen sind. Mit gestreiften Balken sind die Wörter markiert, die nach Rezeption der TN eine Verbindungsfunktion im Text erfüllen, jedoch nicht den dieser Arbeit zugrundeliegenden Kriterien für Konnektoren entsprechen oder nicht in ihrer Vollständigkeit markiert worden sind (wie im Fall von *sondern*).

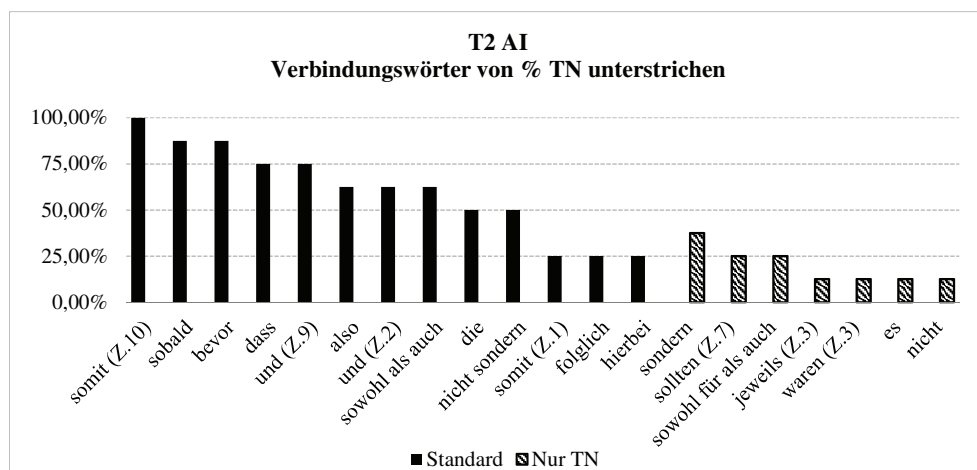


Abbildung 9: T 2 A I – Verbindungswörter von % TN unterstrichen

Der Konnektor *somit* in der Zeile 10 wurde von 100% der TN erkannt, während 87% (d.h. 7 aus 8 TN) die Konnektoren *sobald* und *bevor* erkannt haben. Den Subjunktor *dass* und den Konjunktoren *und* in der Zeile 9 haben jeweils 75% der TN (d.h. 7 aus 9 TN) erkannt, während 62% *also*, *und* in der Zeile 2 und den mehrteiligen Konnektor *sowohl als auch* als Verbindungswörter markiert. Die Hälfte der TN hat das Relativpronomen *die* und den Konnektor *nicht sondern* in der ersten Zeile als verbindend erkannt. Nur jeweils zwei TN (25% haben die Konnektoren *somit* in der Zeile 1, *folglich* und *hierbei* identifiziert. *Sondern* wurde von 37% der TN markiert, während 25% *sowohl für als auch* markiert haben. In diesen zwei Fällen handelt es sich um nicht komplett oder nicht korrekt erkannte mehrteilige Konnektoren: *nicht (nur) sondern* und *sowohl als auch*. Auch in diesem Text werden zwei Verben als Wörter mit

verbindender Funktion markiert: *sollen* (25%) und *waren* (1,25%). Jeweils ein Proband (1,25%) markiert ebenso die Wörter *jeweils*, *es* und *nicht*.

Im Folgenden werden Ausschnitte aus den Gesprächsprotokollen ausgewählt und analysiert, die Einblicke darüber geben, warum TN bestimmte Wörter als in dem gegebenen Kontext verbindend rezipiert haben, und welche Funktion und/oder Bedeutung diesen Wörtern durch die TN zugeordnet wurde.

Der Fokus bei der Analyse liegt zum einen auf den Wörtern, die aus der Perspektive der TN verbindend sind, jedoch grammatikalisch keine Konnektoren sind: z.B. *sollten*. Zum anderen orientiert sich die Analyse an Gesprächsprotokollauschnitten, wo die TN besonders viel verbalisiert haben: z.B. im Falle von *sobald* und zum Teil *somit*. Darüber hinaus wird kurz auf den Konjunktur *und* eingegangen.

Die kopulative Konjunktion *und* erscheint mehrmals im Text. In der ersten Zeile ist der koordinierende Konnektor *und* als Beispiel markiert. In der zweiten Zeile wird er in seiner verbindenden Funktion von 62% der TN erkannt. *Und* in der Zeile schafft eine koordinierte Verbindung zwischen dem Satz „Die andere Hälfte war zweieiig“ und dem Satz „folglich mit unterschiedlichen genetischen Anlagen ausgestattet“. Nach *und* kommt der nicht nacherstfällige Adverbkonnektor *folglich*. Aus allen acht TN hat nur TN 15 sowohl *und* in der Zeile 2 als auch *folglich* markiert. TN 23 (aus derselben Dyade mit TN 15) hat zwar *folglich* markiert, *und*(Z.2) jedoch nicht, wobei laut des Antwortbogens *und*(Z.2) markiert und hinterher wieder unmarkiert wurde. Vier weitere TN (TN 1 + TN 11, TN 5 + TN 25) haben *und*(Z.2) zwar markiert, *folglich* aber nicht, während TN 19 + TN 21 weder *und*(Z.2) noch *folglich* markiert haben. Daraus kann man erschließen, dass die TN keine direkte Verbindung zwischen dem Konjunktur und dem Adverbkonnektor *folglich* identifizieren. Die meisten erkennen zwar *und*(Z.2) als Verbindungswort jedoch die wenigsten *folglich*.

Interessant ist auch zu beobachten, dass *und*(Z.9) von 75% erkannt wurde, während *und*(Z.2) von 62,5%. Der Unterschied liegt nur bei einem TN. Der quantitative Aspekt der Analyse dient jedoch lediglich der Orientierung, wo bei der qualitativen Analyse Schwerpunkte gelegt werden sollen. *Und*(Z.9) befindet sich am Anfang des Satzes nach dem Punkt und ist somit groß geschrieben. Das könnte möglicherweise ein Grund dafür sein, dass der Konnektor leichter für die TN erkennbar ist als *und*(Z.2,) der klein geschrieben und zwischen seinen zwei Konnekten positioniert ist. Trotz der hohen Prozentzahl der TN, die *und* entweder in der Zeile 2 oder in der Zeile 9 als Verbindungswort markieren, äußern sich die TN eher wenig hinsichtlich einer Begründung, warum sie *und* markiert haben. Im Wesentlichen handelt es sich um die

Erläuterung, dass es sich um eine Verbindung zwischen zwei Sätzen handelt oder um das Hinzufügen einer weiteren Erklärung im Text²⁰⁹.

Zu dem von 87,5% der TN (d.h. 7 aus 8 TN) markierten temporalen Subjunktorkor *sobald* liefern die TN mehr Einblicke in ihre zugrundeliegenden Gedankengänge.

Die TN der ersten Dyade (TN 1 + TN 11) verbalisieren ihre Gedanken zum Subjunktorkor *sobald*. Gleichzeitig wird argumentiert, warum auch das Modalverb *sollten* eine verbindende Funktion erfülle. Während TN 1 sowohl *sobald* als auch das gleich nach dem temporalen NS stehende Modalverb *sollten* markiert hat, markierte TN 11 lediglich das Verb *sollten*:

TN 11: und ich habe::
(3.0)
SOLLten?
(linie SIEben?)

TN 1: ja?

TN 11: sobald_äh: sie hierbei schmerz_äh ver_ä (.) verSPUTtern?
verspüren
sollten SIE !SICH?!
(-)
bemerktbar MACHen.=

TN 1: =ich habe **soBALD** an so äh damit sie-
(.)
mitein ANder komm äh:: (1.0)
(--)
KOMmen?
<<jede Silbe betonend> **so bald** sie hier bei schmerz ver>
ä_ve::: verspürten **!SOLL!ten**.
°h so wie ein-
sie HABen (.) eine:
von:_äh
sie haben vor:
(--)
äh vor IHnen eine (.) äh:: AUFGabe.
(-)
das (.) äh [liegt.]

TN 11: [ja.]

TN 1: soBALD sie aber schmerzfrei ä_erspürten <<lachend>
!SOLLTEN! sie sich bemerkbar machen.
(1.0)

²⁰⁹Siehe hierzu: Transkription T 2: TN 1 + TN 11, Z. 828 – 848, Aufgabe I.

ja?
 TN 11: also was HAST du markIert.
soBALD und **sollte?**=
 TN 1: **=ja.**
 (2.0)
 ja.

(Transkription T2: TN 1 + TN 11, Z.120 -154, Aufgabe I)

Aus diesem Transkriptionsausschnitt lässt sich feststellen, dass TN 1 den Temporalkonnektor *sobald* in Verbindung mit dem Modalverb *sollten* bringt. *Sollten* bildet die linke SK für den zweiten Satz „sollten sie sich bemerkbar machen“ und steht nach dem Komma. TN 1 wiederholt den Temporal- und HS mehrmals und betont dabei das Verb *sollten*. Hinsichtlich der temporalen Bedeutung des Subjunktors *sobald* erklärt TN 1: „sie haben vor ihnen eine Aufgabe“. Das zeigt, dass er die nachzeitige Verknüpfung²¹⁰ durch *sobald* erkennt. Interessanterweise fragt TN 11 nicht danach, warum TN 1 *sollten* markiert hat. Er erkundigt sich jedoch nach einer Begründung für *sobald*:

TN 11: **aber waRUM soBALD.**
 TN 1: **so_BA-ALD?** (-) **!SIE!** hier bei sch äh:: schmerz (.)
verspurten?
 TN 11: ja:?
 TN 1: **also fuhlten**
!SOLLTEN! sie sollten?
 (-)
 s_äh:::: sich berke äh (--) [bemerktbar machen.]
 TN 1: [(xxx) **NUR_äh**] **sollten::**
 möchtest du::
 (---)
 TN 1: (also_f) (-) f_wEnn sie SCHMERZ fühlen,
fühlen
 sollten sie sich beMERktbar äh beMERktbar äh::: (---)
 TN 11: ((räuspert sich))
 TN 1: machen.
 (2.0)
 also.
 (2.0)
 ich FInde, das äh (1.0) verBIndet.
 TN 11: **ich werde [NUR (das verb/gefäbt)]**
 TN 1: [das ist eine] verBIndung ich weiß,

²¹⁰ Vgl. hier 1.3.2.3. Semantische Klassifikation zu der semantischen Klassifikation von Konnektoren.

(3.0)
 was DENKST du.
 TN 11: ich::: NEIN.
 ich denke NEIN. ((lacht))
 TN 1: oKE.

(Transkription T2: TN 1 + TN 11, Z.155 – 180, Aufgabe I)

Im Rahmen seiner Argumentation betont TN 1 nicht nur das Modalverb *sollten* sondern auch das Personalpronomen *sie*, das als Subjekt des Temporalsatzes fungiert. Das Subjekt des Temporalsatzes wird in dem HS identisch wiederaufgenommen, was möglicherweise dazu beiträgt, dass TN 1 das Verb *sollten* als Verbindungselement interpretiert. Bemerkenswert ist auch sein Versuch, den Temporalsatz mit eigenen Worten umzuformulieren, wobei die Umformulierung nur lexikalisch und grammatikalisch nicht von Relevanz ist: Er ersetzt das Verb *verspürten* mit dem Synonym *fühlten*, in dem Versuch, dem anderen TN den Temporalsatz noch klarer zu machen. TN 11 kann jedoch die von TN 1 behauptete Verbindungsfunktion des Verbs *sollten* nicht nachvollziehen, während TN 1 seine Sicherheit gegen Ende des Abschnitts noch einmal zum Ausdruck bringt.

Den Subjunktor *sobald* markieren auch TN 5 und TN 25. TN 25 erklärt die Funktion von *sobald*, indem er versucht, den Kontext zusammenzufassen: Dabei gibt er die Prozesshaftigkeit des Geschehens durch das Beibehalten der chronologischen Ordnung wider²¹¹. TN 5 ist allerdings über die Verbindungsfunktion von *sobald* nicht im Klaren. Sie bezweifelt, dass sich *sobald* auf den ersten Satz beziehe. Wie auch im Rahmen der Analysen zum Text 1 wird auch hier deutlich, dass die Frage nach einem Bezugswort eine wichtige Strategie der TN bei der Erschließung der Bedeutungen der Relationen ist. In diesem Fall fokussiert sich TN 5 auf das Adverb *hierbei* und stellt fest, dieses sei ein Bezugswort für den Ausdruck „kontinuierlich stärker werdenden Druck“ aus dem Satz davor. Beide TN markieren *hierbei* als Wort mit einer verbindenden Rolle und sind sich hinsichtlich der Bezugsrelation sicher:

TN 5: =abe::r
 (1.0)
 i_ich DEnke **soBALD bezieht sich NICHT auf de**
 (1.0)
 TN 25: <<sehr kurz>ja.>
 TN 25: **erSTE [!SATZ!]**. (xxx)]
 TN 5: [(erste/letzte) satz]
 TN 25: (xxx) unter die laborbeDINGung.
 (1.0)

²¹¹ Vgl. dazu Transkription T 2: TN 5 + TN 25, Z. 71 – 101, Aufgabe I.

zum beispiel UNter:: (--)
HIER_BEI? bezieht sich auf_äh
(2.0)
ich GLAUbe das sie- (-) zieht sich?
(-)
auf kon- (-) tuÖRlich stärker werdenden DRUCK.

TN 5: !JA;! genau.
(1.0)

TN 25: (ja.)
und **soBALD** sie-
(3.0)
(was hältst du daVON.)

TN 5: also, **HIERbei_ja. ich DENke ja=**
TN 25: **=ja. hier (.) hierBEI, bezieht sich**

TN 25: **[auf kontuÖRlich]**
TN 5: **[!WEIL! es beZIEHT sich-]**
(1.)

TN 5: **auf:::**
(-)
stärker druck aber °h
soBALD. ich_denke soBALD (das ist)
(--)
verBIndet nichts hier, oder?
(14.0)

TN 25: ja.
(5.0)
so (.) bald,
(3.0)

TN 25: ok.

(Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 102 – 140, Aufgabe I)

Der Zweifel hinsichtlich der Verbindungsfunktion des temporalen Subjunktors *sobald* wird immer größer im Laufe des Gesprächs. TN 5 behauptet am Ende der Sequenz, *sobald* erfülle keine Verbindungsfunktion („verbindet nichts“). Diese Beobachtung ist vor allem deswegen interessant, da *sobald* einen Verbletztsatz einführt, was normalerweise dazu führt, dass die TN den einleitenden Konnektor als verbindend erkennen. Da die temporale Verknüpfung durch *sobald* nachzeitig ist und der NS dem HS vorgesetzt, scheint es schwieriger für die Probandin zu sein, *sobald* als Verbindungswort zu interpretieren.

Die vierte Dyade (TN 23 + TN 15) erkennt die temporale Bedeutung des Subjunktors *sobald*. TN 23 benutzt dabei sogar den metasprachlichen Ausdruck *temporal* und findet Zustimmung seitens des TN 15. TN 23 versucht, die Bedeutung des Konnektors *sobald* zu erläutern:

TN 23: in zeile_äh:
SECHS. hab=ich_äh **soBALD**.

TN 15: sobald-
ja

TN 23: marKIERT.

TN 15: ((räuspert sich))

TN 23: **soBALD ist eine Temporal**.

TN 15: **ja**.

TN 23: äh:
ist_äh eine::

TN 15: °hhh

TN 23: ist äh:

TN 15: hhh°
(1.0)

TN 23: ist äh eine:: (-) **KURZ zeit_äh** [kurzzeit]

TN 15: [(xxx) kurzzeit] ja.

TN 23: **nach (.) einer KURZzeit_äh**.
(2.0)
nach einer KURZzeit_äh:::
soWIE **gleichzEitig** oder
(LAtent) ist_äh eine:
(1.0)
mit_äh (---) **zwischen (-) GLEICHzeitig und_äh [danAch.]**
[(danach)]

TN 15: (1.0)

TN 23: das heißt_äh
°h **NACH eine (-)**
nach eine KURZzeit.

TN 15: ja.

(Transkription T 2: TN 15 + TN 23, Z.181-209, Aufgabe I)

Aus der Sicht des TN 23 illustriert *sobald* eine kurze Zeit bzw. dass etwas nach einer kurzen Zeit passiert. Der Konnektor *sobald* wird mit dem Temporaladverb *gleichzeitig* assoziiert, bevor er dann noch präziser auf der Zeitachse fixiert wird, nämlich zwischen „gleichzeitig“ und „danach“. Die Genauigkeit, mit der TN 23 versucht, den Subjunktors zeitlich zu definieren, spricht für eine Sensibilisierung hinsichtlich der temporalen Konnektoren seitens des TN.

TN 15 und TN 23 markierten außerdem den konsekutiven Konnektor *somit*, der von 100% der TN markiert wurde. *Somit* wird eine zusammenfassende Bedeutung zugesprochen:

TN 15: <<flüsternd> oKE.>
was markIERST du
(--)
n: i ERSTer satz.
(1.0)

TN 23: ich hab (.) ich habe **soMIT**.
ich habe **soMI::T** (1.0) markIERen.

TN 15: waHUM.
warum

TN 23: somi::t_äh
(2.0)
soMI:T_äh ist soMÜT ist_äh
(.)
EIne zu::: zusammenfAssen.
Zusammenfassung

TN 15: ja.

(Transkription T 2: TN 15 + TN 23, Z. 114 – 129, Aufgabe I)

Weiterhin fragt TN 15 nach dem Bezugswort für *somit*. Die Frage nach dem Bezugswort für einen gewissen Konnektor wurde bereits oftmals als Strategie von den TN zwecks Identifizierung der Verbindungswörter angewandt:

TN 15: n: **WA WAS bezieht se_sich (.) auf (.) somit?**
(2.0)

TN 23: **eiNEIige**.

TN 15: o:h_oKE.
(2.0)

TN 23: die:::
(1.0)
ZEile zwei hat-
(--)
HAbE ich_äh FO::Lg lich_äh

TN 15: **fögeLICH.=**

TN 23: [=ja?]

TN 15: [ja.] ja.

TN 23: **FOLG (.) lich_äh: (-)** markiert.
(3.0)

TN 15: waHUM.
warum
(6.0)

TN 23: **fo:lglich.**
 ich weiß (.) ich weiß !NICHT.!
 (3.0)

TN 15: m:
 (4.0)
 m:::_ICH n: n_ICH finde.
 FOLGlich i (.) ist_äh
 (.)
 soMIT ist gleich.

(Transkription T 2: TN 15 + TN 23, Z. 144 – 170, Aufgabe I)

Während TN 23 ein Bezugswort für *somit* nennt, betont TN 15, er habe den Adverbkonnektor *folglich* markiert. TN 15 behauptet, dass *folglich* und *somit* gleich sind.

Zusammenzufassen sind nach der Analyse der ersten Aufgabe zum Text 2 folgende Erkenntnisse:

- Der Konjunktior *und* am Anfang des Satzes ist etwas leichter zu erkennen als derselbe Konjunktior, der sich zwischen zwei Konnektoren befindet.
- Der temporale Konnektor *sobald* wird von den meisten TN in seiner verbindenden Funktion erkannt.
- Der temporale Konnektor *sobald* wird auf der Zeitachse zwischen „gleichzeitig“ und „danach“ fixiert.
- Nachzeitigkeit wird mit Gleichzeitigkeit assoziiert.
- Der konsekutive Konnektor *somit* wird von allen TN in seiner verbindenden Funktion erkannt.
- Verben im HS, die einem NS folgen, werden als Verbindungswörter interpretiert, vor allem wenn der Haupt- und der NS dasselbe Subjekt teilen (z.B. *sollten*).
- Um sich über die Verbindungsfunktion eines Wortes zu vergewissern, fragen die TN nach einem Bezugswort.
- Die TN benutzen metasprachliche Ausdrücke, wenn sie über die Verbindungswörter sprechen (z.B. *temporal*)

3.2.2. Text 2 Aufgabe II

Die Multiple-Choice-Aufgabe zum Text 2 beinhaltet vier Items. Das erste Item wurde als Beispiel gelöst. Jedes Item besteht aus einem Satz oder Abschnitt aus dem Originaltext und drei Umschreibungen dieses Satzes oder Abschnitts, wobei zwei umgeschriebene Varianten jeweils fehlerhaft sind. Die TN müssen die Alternative markieren, die den Sinn des Originalsatzes am besten widerspiegelt und darüber hinaus grammatikalisch korrekt ist. Im Fokus der

Umschreibungen steht der jeweilige Konnektor sowie die Verbstellung im Satz. Darüber hinaus müssen die TN bei jedem Item angeben, ob sie sich hinsichtlich ihrer Antwort sicher oder unsicher sind und ihre Antwortwahl mündlich begründen. Die Anforderung zur Angabe des Sicherheitsgrades sollte zu einer höheren Reflektiertheit während des Lösens führen.

II. Wählen Sie ZU ZWEIT die IN DIESEM KONTEXT richtige Bedeutung a, b oder c für die folgenden Sätze. Geben Sie an, ob Sie sich bei Ihrer Antwort sicher oder nicht sicher sind. NUR EINE Antwort ist richtig. BEGRÜNDEN Sie Ihre Auswahl.

(10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

<p>Beispiel: Sobald sie hierbei Schmerz verspürten, sollten sie sich bemerkbar machen.</p> <p>a) Sie sollten sich hierbei bemerkbar machen, unmittelbar nachdem sie Schmerzen verspürten.</p> <p>b) Wenn Sie hierbei Schmerzen verspürten, sollten sie sich bemerkbar machen.</p> <p>c) Obwohl sie hierbei Schmerzen verspürten, sollten sie sich nicht bemerkbar machen.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>
<p>1. Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden.</p> <p>a) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, wenn sie diese als Schmerzen empfanden.</p> <p>b) Es zeigte sich, dass sie diese als Schmerzen empfanden, bevor in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten.</p> <p>c) Es zeigte sich, dass in allen Fällen, bevor jeweils beide Zwillinge diese als Schmerzen empfanden, sie eine ähnliche Belastung aushielten.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>
<p>2. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge.</p> <p>a) Und das galt weder für die eineiigen noch für die zweieiigen Zwillinge.</p> <p>b) Und das galt entweder für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge.</p> <p>c) Und das galt für die eineiigen sowie für die zweieiigen Zwillinge.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>

<p>3. Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Somit kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p> <p>a) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Jedoch kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p> <p>b) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Also kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p> <p>c) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Nichtsdestotrotz kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>
---	------------------------	------------------------------

Text 2: Aufgabe 2 (T 2 A II)

Die Grafik erfasst prozentual folgende Antwortkombinationen: sichere richtige Lösungen, unsichere richtige Lösungen, richtige Lösungen ohne Angabe des Sicherheitsgrades und richtige Lösungen.

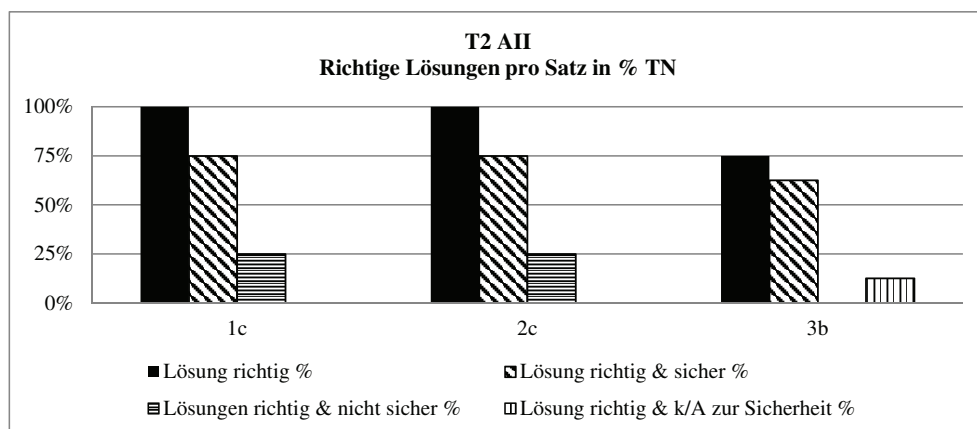


Abbildung 10: T 2 A II – Richtige Lösungen pro Satz in % TN

Das erste Item haben alle 8 TN (100%) richtig gelöst. 75% davon, d.h. 6 TN waren sich dabei sicher, während sich 25%, d.h. 2 TN bei der Lösung nicht sicher waren. Der Fokus dieses Items war der temporale Konnektor *bevor*. Bei der ersten Umschreibung (a) wurde der Konnektor *bevor* durch *wenn* ersetzt, der sowohl eine kausale als auch eine temporale Funktion erfüllen kann. In der zweiten Umschreibung enthält der temporale Satz mit *bevor* einen sinnveränderten Ausdruck aus dem *dass*-Satz als Distraktor. Bei der dritten Umschreibung ist der *bevor*-Satz zwar anders als im Originaltext eingebettet, aber grammatikalisch richtig.

Das zweite Item haben ebenso 100% der TN richtig gelöst, 75% waren sich sicher, während 25% sich bei der richtigen Angabe der Lösung unsicher waren. Die Ergebnisse des zweiten Items sind deckungsgleich mit denen des ersten Items. Dabei handelt es sich um den mehrteiligen Konnektoren *sowohl (...) als auch*. Er wurde in den ersten zwei Varianten falsch durch zwei weitere mehrteilige Konnektoren: *weder (...) noch* und *entweder (...) oder* ersetzt. Im dritten Schritt wurde der ursprüngliche Satz mithilfe des Konjunktors *sowie* umformuliert, so dass der Sinn des Originalsatzes gleichbleibt und die Umformulierung grammatikalisch korrekt ist.

75% der TN, d.h. 7 TN, haben das dritte Item korrekt gelöst. Davon waren sich 63% (5 TN) sicher, während 1 TN (13%) die richtige Lösung gefunden hat, jedoch keine Angabe über den Sicherheitsgrad gemacht hat. Der Fokus bei diesem Item liegt auf dem Konnektor *somit*, der zweimal falsch durch *jedoch* und durch *nichtsdestotrotz* ersetzt worden ist.

Im Folgenden werden die relevanten Stellen aus dem Transkript für jedes der drei Items ausgewählt und analysiert. Der Fokus liegt auf den Konnektoren *sobald*, *bevor* und *sowohl als auch*.

Bei der Lösung des ersten Items liegen alle TN richtig. Interessante Einblicke in ihre Gedankengänge dabei bietet vor allem Dyade 2 (TN 5 + TN 25)²¹². Während TN 25 behauptet, man könnte anstatt c) auch die Lösung mit *wenn*, also a) nehmen, erklärt TN 5, dass der Subjunktor *wenn* eine Bedingung darstellt, während es in dem gegebenen Kontext um den Subjunktor *bevor* geht. TN 5 hebt auch die zeitliche Dimension von *bevor* hervor, indem sie erläutert: „was geschieht vor was“. Darüber hinaus benutzt sie den metasprachlichen Begriff *konditional* um zu zeigen, dass *wenn* eine andere Art von Relation definiert als die vorzeitige temporale Verknüpfung durch *bevor*:

°hh KANN MAN hier AUCH !WENN! auch sagen.
wenn sie DIEse als schmerzen empFINDden?
es ist ähnlich.
(2.0)

²¹² Transkription T 2: TN 5 + TN 25, Z. 243 – 347, Aufgabe II.

TN 5: <<lautes Scharrgeräusch> aber **WENN hie:r_hier zeigt> eine**
[BE::]

TN 25:

[zum BEispiel?]

TN 5: be::

(1.0)

BeDINGung. also

(4.0)

und HIER geht es um beVOR.

(9.0)

WAS_schiebt vor WAS (-) (x)

(2.0)

ich DEnte, es ist SO,

(1.0)

TN 25: (xxx)

(4.0)

TN 5: **es ist NICHT (-) konditionaL. also,**

(--)

es GEHT um beVOR.

(--)

TN 25: ja ich WEIß;

(Transkription T 2: TN 5 + TN 25, Z. 277 – 301, Aufgabe II)

Der kurze Gesprächsprotokollauschnitt zeigt, dass TN 5 klar zwischen der konditionalen Dimension von *wenn* und der temporalen Bedeutung von *bevor* unterscheiden kann. Am Ende dieser Sequenz scheint TN 25 auch davon überzeugt zu sein. Im weiteren Verlauf des Gesprächs fährt TN 25 mit der Begründung weiter fort. Dabei wird der Kontext so zusammengefasst, dass der zeitliche Aspekt hervorgehoben wird. TN 25 versucht mit eigenen Wörtern, eine Chronologie des im Text beschriebenen Prozesses zu verdeutlichen:

TN 5: w_WEIL sie:: (.) äh::m

(-)

äh::m

(-)

ERSTmal_ähm::

(1.0)

äh b_beLASTUungen_n erTRagen?

TN 25: hm_hm-

(1.0)

TN 5: **und DANN sie_äh empfANDen schmerzen.**

TN 25: ich GLAUbe dass HIER

(-)

wenn; (.) wenn ich SAGE?
wenn SIE; diese ALS schmerzen empfanden?
DANN (-) äh
es GEHT um:-
(.)
eine:: ÄHNliche belastung, (-) aushALTung.
n_SO.
(2.0)

TN 5: **aber DAS hat (.) dann eine ko (.) konditionALE bedeutung.**

TN 25: hm_hm?
(2.0)

TN 5: u:::nd
(--)
ich DENke- (.) wir hier,
wir MÜssen_ähm
(1.0)
um die !ZEIT!
um die ZEITen konzentrieren. oder?
(2.0)

TN 25: hm.

(Transkription T 2: TN 5 + TN 25, Z. 302-332, Aufgabe II)

Der Ausschnitt illustriert die gedankenordnende Zusammenfassung als Strategie von TN 5. Dabei werden das Adverb *erstmal* und der Adverbkonnektor *dann* benutzt. Gleichzeitig lässt sich die Unsicherheit des TN 25 beobachten, der immer noch eine konditionale Interpretation bevorzugt und dabei den Kontext nach dem *wenn (...) dann* Muster umformuliert. Dagegen bleibt TN 5 bei ihrer Meinung, dass es hier um eine zeitliche Relation geht und nicht um eine konditionale. Am Ende sind sich die zwei TN einig, dass c) die richtige Lösung ist, sie sind sich jedoch beide unsicher. Erwähnenswert ist auch an dieser Stelle, dass die TN Wörter aus dem Text im Verlauf ihrer Argumentation von sich aus mit eigenen Wörtern ersetzen, wie im Fall von *aushalten*, was durch das Wort *ertragen* ersetzt wird. Dies lässt sich auch im Rahmen anderer Aufgaben beobachten und kann als Strategie interpretiert werden, wodurch sich die TN den Kontext selbst entlasten.

Der mehrteilige Konnektor *sowohl als auch* wird von allen TN richtig verstanden, indem er durch die richtige Alternative mit *sowie* ersetzt wird²¹³. Interessant zu beobachten ist die Abwägung im Rahmen der zweiten Dyade zwischen den Alternativantworten, die ebenso

²¹³ vgl. u.a. T 2: AII, TN 1 + TN 11, Z. 359 – 376

TN 25: das ist BE. (-) hier.
(2.0)
es (-) es (.) es galt soSOHL?
es galt entWEder für die einigen ALS auch.
(--)
es ist nicht (WE/WEder).
(--)
es ist HIER auch für die einige? als (.) auch (.) für die-
(1.0)

TN 5: m:::

TN 25: es ist ÄHnlich wie ent!WE!der oder (-) oder n_als auch
5.0)

TN 5: also !A:! es ist

TN25: [ja. weder es_ist KOMplett falsch.]

TN 5: [komPLETT falsch,]

Der Anfang des langen Gesprächs zwischen TN 5 und TN 25 um das zweite Item der Aufgabe II²¹⁴ illustrieren, dass die Form entscheidend ist, wenn es um die Rezeption von Konnektoren geht. Die Tatsache, dass der Konnektor *sowohl (...) als auch* mehrteilig ist, führt zu der Assoziation mit dem absichtlich falsch konstruierten Distraktor *entweder (...) als auch*. Während die Option *weder (...) noch* von Anfang an wegen der klaren Antonymie mit dem Konnektor *sowohl (...) als auch* ausgeschlossen wird, schwankt die Dyade zwischen den Lösungen *entweder (...) als auch* und *sowie*. Nicht nur die Mehrteiligkeit spielt dabei eine Rolle, sondern auch die Präsenz von *als auch* in beiden Konstruktionen (sowohl in dem richtigen als auch in dem falschen Ausdruck). Letztendlich entscheiden sich die beiden TN für die richtige Alternative mit *sowie*, sind sich aber dabei unsicher. Die Unsicherheit lässt sich auch an nonverbalen Merkmalen des Gesprächs feststellen: die langen Denkpausen, das Seufzen und die häufigen Überlappungen zwischen den zwei TN.²¹⁵

TN 23: **CE:**,
und das ga::lt=

²¹⁵ siehe: T2: AII, TN 5+TN 25, Z. 364 – 395

TN 15: **ja.**
 TN 23: für die
 (.)
 ei (.) EIigen.
 so!WIE!=
 TN 15: **=ja.**
 TN 23: für die zweiEIigen.=
 TN 15: =ja
 TN 23: ZWillinge.
 TN 15: ja.
 (--)
 TN 23: das ist_äh ÄHnlich_äh.
 TN 15: ja.
 TN 23: **äh ÄHnlich_äh**
 (--)
 so!WIE! ist_äh:: eine
 (-)
 AUCH zwei möglichkeiten.=
 TN 15: ja:.
 TN 23: als au als **nicht nu:r**
 sondern AUCh_äh
 (.)
 äh::
 (.)
 äh::
 (.)
 die **EInerseits_äh oder (.) ANdererseits_äh.**

(Transkription T 2: TN 15 + TN 23, Z. 812 – 840, Aufgabe II)

Für TN 23 zeigt der Konnektor *sowie* „zwei Möglichkeiten“, genauso wie der Konnektor *sowohl (...) als auch* und *nicht nur (...) sondern auch*. Den zweiteiligen Aspekt versucht der Proband auch mit dem Ausdruck *einerseits (...) andererseits* zu übersetzen.

Im letzten Item der Aufgabe II wird der Fokus auf den konsekutiven Konnektor *somit* gelegt. Hier antworten 75% der TN richtig, d.h. 6 aus den 7 TN. Für dieses Item wurde ein längerer Ausschnitt aus dem ursprünglichen Text gewählt. Die Länge des Fragments wirkt im ersten Augenblick überraschend oder verunsichernd auf die TN. Dies lässt sich im Folgenden Gespräch beobachten.

TN 1: wir haben einen **GROßen** teil.
 (-)
 hier.

TN 11: hm.
(3.0)
<< :-) > ich bin nicht Sicher.>

TN 1: ((lacht))

TN 11: ((lacht))

TN 1: ((lacht)) <<lachend> am> << :-) > anfang>

TN 11: ((lacht))
(2.0)

TN 1: es zeigte si:ch-
((Flüstern ca. 9 Sek.))

TN 1: **MERKST du_s sind alle (dran./drei.)**
(1.0)
((lacht))

TN 11: ((lacht))
(2.0)
((Flüstern, Klick- oder Klappgeräusche ca. 26 Sek.))

TN 1: **<< :-) > was passIERT hier.>**

Beide: ((lachen))
(14.0)

TN 1: **!AH! soMIT** kann die-

TN 11: **[ich DENK (somit:::?)]**

TN 1: [((zieht Luft scharf ein))]

TN 1: <<mit hoher Stimme> HO:::> hhh°
(5.0)
(nein NICHT.)
((flüstert ca. 11 Sek.))

TN 1: was MEINST du (.) **soMIT hat die: glei:che: bedeutung wie jedoch?**

TN 11: ((atmet seufzend ein und aus))
(3.0)

TN 1: <<flüsternd> **OH:: das WEIß ich nicht->**

(Transkription T 2: TN1 + TN11, Z. 372 – 404, Aufgabe II)

Dieser Ausschnitt illustriert sehr viele nonverbale Handlungen: Lachen, Lächeln, lange Denkpausen, Ein- und Ausatmen, Seufzen sowie Klickgeräusche. Darüber hinaus spricht auch das Flüstern für die Unsicherheit der TN. Dies zeigt, dass die Länge eines Textes, eines Fragments oder eines Satzes eine wesentliche Auswirkung auf den Verstehensprozess der Leser haben kann. Länge kann den affektiven Filter einschalten und bestimmte Reaktionen bei den Rezipient/innen auslösen. Das zeigt sich hier außerdem durch die anfängliche Anmerkung des TN 11: „Ich bin nicht sicher“ und durch die rhetorische Frage des TN 1: „was passiert hier“.

Umso wichtiger sind „sprachliche Wegweiser“ (vgl. Breindl & Waßner 2006: 46), die zur inhaltlichen Orientierung im Text beitragen. Nach einiger Zeit fällt TN 1 der Konnektor *somit* auf. Die Überraschung drückt er mittels der Interjektion *ah* aus. Ab dem Zeitpunkt konzentrieren sich die zwei TN auf die Erschließung der Bedeutung von *somit*. Der erste Versuch ist *somit* mit *jedoch* gleichzustellen, wobei TN 1 zugibt, er kenne die Bedeutung von *jedoch* nicht. Nach weiterer Diskussion²¹⁶ einigen sich die TN auf eine falsche Lösung mit dem Adverbkonnektor *jedoch*. Somit setzten sie eine konsekutive (*somit*) mit einer adversativen (*jedoch*) Verknüpfung gleich, was möglicherweise daran liegt, dass zumindest einer der TN die Bedeutung von *jedoch* nicht kennt. Die Variante mit dem ebenso konsekutiven Adverbkonnektor *also* schließen die TN deutlich aus:

TN 1: JEdoch. ja?
[ich auch.]
TN 11: [ja-]
TN 1: ((räuspert sich))
also es geht überhAUpt nicht mit ALso.=
TN 11: **=also:.=**
TN 1: **=nicht.=**
TN 11: =ich denke NEIN?=
(Transkription T 2: TN 1+TN 11, Z. 455 – 462, Aufgabe II)

Ebenso ausgeschlossen wird der konzessive Adverbkonnektor *nichtsdestotrotz*, der den TN bereits bei der Aussprache Schwierigkeiten bereitet:

TN 1: =und nã::: <<jede Silbe einzeln aussprechend> nichts des
totrotzt>
TN 11: =das << :-) > ich weiß es nicht.> ((lacht))
TN 1: ist ein (-) ein neue
(1.0)
neues <<lachend> WORT,>
((lacht))
TN 11: ja ich (kenne nicht-/denke-)
TN 1: **ich_äh:: denke jeDOCH (-) mit dem A:?**
TN 11: mit_(D)A::?
TN 1: ja?=
TN 11: **=aber (-) NICHT sicher.**
(Transkription T 2: TN 1+TN 11, Z. 463 – 474, Aufgabe II)

Der Grund, warum die Variante mit *nichtsdestotrotz* nicht in Frage kommt ist, weil die TN diesen Konnektor nicht kennen. So zählt er nicht in der Abwägung. Die Art und Weise, wie die

²¹⁶ Siehe: Transkription T2: TN 1+TN 11, Z. 444 – 469, Aufgabe II.

TN auf den unbekannten Konnektor reagieren, nämlich durch Lachen und Lächeln sowie durch eine fragmentierte Aussprache des Wortes zeigt, dass die Länge des Konnektors ebenso eine Wirkung auf die TN hinterlässt. Beide geben zu, dass sie das Wort nicht kennen: „ich weiß es nicht“ und „es ist ein neues Wort“. Am Ende entscheiden sich die TN für den konzessiven Konnektor *jedoch*, dessen Bedeutung sie aber ebenso nicht beherrschen, und drücken ihre Unsicherheit aus. Interessant zu beobachten ist, dass die TN zwischen zwei Konnektoren, die sie nicht kennen, den Konnektor auswählen, der eine einfachere Form hat (in diesem Fall kürzer, einfacher auszusprechen), und der geläufiger ist.

TN 5 und TN 25 schließen den Konnektor *nichtsdestotrotz* zuerst aus und auch die Variante mit *jedoch* erscheint ihnen als komplett falsch. Sie entscheiden sich für die richtige Variante mit *also*:

TN 25: ja. (-) also KANN.
 die geNETische.
 SO. das ist GLEICH **so!MIT!**.
 somit KANN.
 die genetische, (x) **ALSO** kann die genetische ähnlichkeit-
 (3.0)
 ist der **GRUND** für das.

TN 5: hm_hm?
 (2.0)
 a: ist komPLETT falsch?
 [be: also-]

TN 25: [be?]
 (.)

TN 5: (xxx) es ist CE.

TN 25: NICHTS_s. (-) desTO?
 (1.0)
 trotz.
 (3.0)
 nicht_desT0,trotz.
 (2.0)

TN 5: << :-> > BE_hä_a::: >

TN 25: das (sicher).
 (1.0)
 das bin ich SIcher.
 (1.0)

TN 5: es ist_ä so_wie::
 äh_ein::_erEIgnis?

TN 25: ja. geNAU

Wie TN 19 und TN 21 assoziiert auch TN 23 den konsekutiven Konnektor *also* mit dem Adverbkonnektor *folglich*. Aus der Sicht des TN 23 stellen *somit*, *also* und *folglich* eine „Zusammenfassung“ dar.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Analyse der Aufgabe II stichwortartig skizziert:

- Die TN benutzen Metasprache während der Verbalisierung ihrer Gedanken beim Erklären der Konnektoren (z.B. *konditional*).
- Während der Erläuterung der Konnektoren formulieren die TN den Kontext um und geben diesen mit eigenen Wörtern wieder (z.B. *aushalten* wird durch *ertragen* ersetzt)
- Für manche TN ist die Grenze zwischen temporalen und konditionalen Verknüpfungen unscharf (vgl. TN 25 und die Konnektoren *bevor* und *wenn*).
- Die Form der Konnektoren hat eine Auswirkung auf die Rezeption durch die TN (z.B. Der mehrteilige Konnektor *sowohl (...) als auch* wird eher mit anderen mehrteiligen Konnektoren assoziiert als mit einteiligen, auch wenn die einteiligen dieselbe Bedeutung haben. Ein längerer Konnektor wie *nichtsdestotrotz* wirkt unverständlicher als ein kürzerer Konnektor wie *jedoch*.)
- Die TN drücken ihre Unsicherheit auch nonverbal aus (durch lange Denkpausen, Seufzen, Überlappungen der Gesprächsbeiträge).
- Die große Länge eines Satzes oder eines Abschnitts wirkt sich in der Regel negativ auf die Rezeption der Konnektoren aus.
- Der konsekutive Konnektor *also* illustriert aus der Sicht mancher TN eine Definition oder eine Zusammenfassung.
- Für manche TN ist der konsekutive Konnektor *also* synonym mit *folglich*.

3.2.3. Text 2 Aufgabe III

Die dritte Aufgabe zum Text 2 ist eine Fehlerkorrektur-Aufgabe. In einem Textabschnitt sind mehrere Konnektoren markiert. Davon sind sechs Konnektoren durch in dem Kontext unangemessene Konnektoren ersetzt worden. Die TN müssen die absichtlich falsch eingesetzten Konnektoren finden und diese durch korrekte Alternativen ersetzen. Ihre Lösungen müssen die TN begründen. Der erste falsche Konnektor wurde bereits als Beispiel durch einen richtigen ersetzt. Somit bleiben fünf falsche Konnektoren zu identifizieren. Für diese Aufgabe sind 10 Minuten vorgesehen worden. Alle Dyaden haben jedoch diese Zeit überschritten. Die Aufgabenstellung war wie folgt:

III. Lesen Sie den folgenden Text. Sechs der markierten Wörter sind in diesem Kontext FALSCH. WELCHE? Welche Wörter könnten stattdessen richtig sein? Geben Sie die in diesem Kontext falschen Wörter zusammen mit den Zeilennummern und den richtigen Varianten in den unten vorgesehenen Lücken an.

Lösen Sie die Übung mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin und BEGRÜNDEN Sie MÜNDLICH Ihre Antwort. (10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

1 „Nicht jeder Mensch hält gleich viel Schmerz aus – vielmehr hat jeder eine eigene,
2 individuelle Schmerzgrenze. Trotzdem warum schreit der eine vor Schmerz auf, weil
3 der andere unter denselben Bedingungen kaum mit der Wimper zuckt? Sind unsere
4 Gene dazu verantwortlich oder spielen Umwelteinflüsse eine Rolle? Schmerzforscher
5 des Londoner St. Thomas-Krankenhauses gingen diesen Fragen in einer Studie mit
6 mehr als 600 Zwillingspaaren nach. (...) Welche Schmerzen für uns noch akzeptabel sind, variiert auch mit dem Alter und dem
7 Geschlecht. Dagegen haben Menschen mit zunehmendem Alter eine höhere
8 Toleranzgrenze gegenüber Schmerzen. „Wir wissen nicht, dass das daran liegt,
9 dass ältere Leute insgesamt mehr Schmerzen ertragen haben oder weil sie weniger
10 Mitgefühl für ihre Schmerzen bekommen“, meint Tim Spector. Andere Untersuchungen
11 zeigen, dass Männer mehr Schmerz aushalten als Frauen. Aber hier ist man sich nicht
12 im Klaren, woran das liegt. Es wird jedoch vermutet, dass sich Männer an sozial
13 erwünschtem Verhalten orientieren.“²¹⁸

Beispiel: In der Zeile 2: „Trotzdem“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „Doch“.

1. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
2. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
3. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
4. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
5. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.

Text 2: Aufgabe 3 (T 2 A III)

Da sich eine quantifizierende Zusammenfassung der Ergebnisse mittels einer Grafik für diesen Aufgabentyp als schwierig erwies, werden die Lösungen mittels Tabellen erfasst. Diese enthalten Folgendes: In der ersten Spalte werden die fünf Konnektoren samt Zeilenzahlen aufgelistet, die in dem Kontext falsch eingesetzt wurden. Die zweite Spalte listet die jeweils korrekten Varianten auf (die Konnektoren aus dem Originaltext), während die dritte Spalte zeigt, welche davon als

²¹⁸ „Schmerz“, nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“ In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH- Musterprüfung. Uni Mainz, URL: <http://www.berufliche-erkennung.de/hessen.html> (Letzter Zugriff: 8.08.2011), Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen).

falsch identifiziert wurden. Hier sind auch die Konnektoren aufgelistet, die durch die TN als falsch identifiziert wurden, obwohl sie eigentlich korrekt sind. Die letzte Spalte zeigt die von den TN vorgeschlagenen korrekten Varianten für die von ihnen als in dem Kontext falsch identifizierten Konnektoren. In Klammern steht dabei, ob die vorgeschlagene Lösung wiederum falsch ist. Für jeden TN wurde eine separate Tabelle erstellt. Die Tabellen mit Lösungen der jeweils zwei TN derselben Dyade werden untereinander dargestellt und kurz kommentiert:

TN 1:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	-	-
dazu_4	Dafür	dazu (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen (richtig)	dadurch (falsch)
dass_9	Ob	dass (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		weil_10 (falsch)	haben (falsch)
		dass_12 (falsch)	wie (falsch)

TN 11:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	-	-
dazu_4	Dafür	dazu_4 (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen_8 (richtig)	dadurch (falsch)
dass_9	Ob	dass_9 (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		weil_10 (falsch)	haben (falsch)
		dass_12 (falsch)	wie (falsch)

Tabelle 15: T 2 A III – Lösungen TN 1 + TN 11

Aus den fünf falsch eingesetzten Konnektoren identifizieren TN 1 und TN 11 drei: *dazu* in der Zeile 4 (*dazu_4*), *dagegen* in der Zeile 8 (*dagegen_8*) und *dass* in der Zeile 9 (*dass_9*). Nur zwei davon ersetzen sie korrekt: Das Pronominaladverb *dazu_4* wird korrekt mit dem Pronominaladverb *dafür* ersetzt, der Konnektor *dass_9* wird korrekt durch *ob* ersetzt, während der korrekt identifizierte Konnektor *dagegen_8* mit der falschen Variante *dadurch* ersetzt wird. Zwei in dem Kontext richtige Konnektoren werden wiederum als unangemessen identifiziert und durch jeweils zwei Alternativlösungen ersetzt: *weil* in der Zeile 10 (*weil_10*) wird durch das Verb *haben* ersetzt und *dass* in der Zeile 12 (*dass_12*) wird durch *wie* ersetzt.

TN 5:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	weil (richtig)	obwohl (falsch)
dazu_4	Dafür	dazu (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen (richtig)	als Beispiel dafür (falsch)
dass_9	Ob	dass (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		vielmehr_1 (falsch)	sondern (falsch)

TN 25:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	weil_2 (richtig)	obwohl (falsch)
dazu_4	Dafür	dazu_4 (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen_8 (richtig)	als Beispiel dafür (falsch)
dass_9	Ob	dass_9 <i>daran</i> (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		vielmehr_1 (falsch)	sondern (falsch)

Tabelle 16: T 2 A III – Lösungen TN 5 + TN 25

TN 5 und TN 25 erkennen vier von den fünf in dem Kontext unangemessenen Konnektoren: *weil_2*, *dazu_4*, *dagegen_8* und *dass_9* in Kombination mit *daran*, wobei *daran* fälschlicherweise als unangemessen identifiziert wurde. Aus den vier korrekt identifizierten Konnektoren werden nur 2 durch richtige Varianten ersetzt: *dazu_4* wird korrekt durch *dafür* ersetzt und *dass* wird richtig durch *ob* ersetzt. TN 5 und TN 25 identifizieren außerdem fälschlicherweise *vielmehr_1* als unangemessen und ersetzen es mit *sondern*.

TN 19:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	weil_2 (richtig)	während (richtig)
dazu_4	Dafür	dazu_4 (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen_8 (richtig)	somit (falsch)
dass_9	Ob	dass_9 (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		oder_4 (falsch)	und (falsch)

TN 21:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	weil_2 (richtig)	während (richtig)
dazu_4	Dafür	dazu_4 (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen_8 (richtig)	somit (falsch)
dass_9	Ob	dass_9 (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		oder_4 (falsch)	und (falsch)

Tabelle 17: T 2 A III – Lösungen TN 19 + TN 21

TN 19 und TN 21 identifizieren richtigerweise dieselben vier Konnektoren als falsch wie auch die TN 5 und TN 25. Aus diesen vier ersetzen TN 19 und TN 21 drei davon mit richtigen Alternativkonnektoren: *weil_2* ersetzen sie richtigerweise mit *während*, *dazu_4* mit *dafür* und *dass_9* mit *ob*. TN 19 und TN 21 identifizieren nicht *aber_12* als unangemessen, dafür schlagen sie fälschlicherweise *oder_4* vor und ersetzen dieses mit *und*.

TN 15:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	weil_2 (richtig)	während (richtig)
dazu_4	Dafür	dazu_4 (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	dagegen_8 (richtig)	danach (falsch)
dass_9	Ob	dass_9 (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	-	-
		oder_4	und

TN 23:

Im Text	Korrekt	Identifiziert als falsch	Lösung
weil_2	Während	weil_2 (richtig)	während (richtig)
dazu_4	Dafür	dazu_4 (richtig)	dafür (richtig)
dagegen_8	So	-	-
dass_9	Ob	dass_9 (richtig)	ob (richtig)
aber_12	Auch	aber_12 (richtig)	-
		jedoch_13 (falsch)	somit (falsch)

Tabelle 18: T 2 A III – Lösungen TN 15 + TN 23

TN 15 und TN 23 identifizieren jeweils vier von den falsch eingesetzten Konnektoren: *weil_2*, *dazu_4* und *dass_9* identifizieren beide TN als falsch. TN 23 identifiziert zusätzlich *aber_12*, während TN 15 *dagegen_8* identifiziert. Für drei davon finden sie auch die richtigen Alternativkonnektoren: *weil_2* ersetzen sie korrekterweise durch *während*, *dazu_4* durch *dafür* und *dass_9* mit *ob*. Für *aber_12* finden sie keine alternative Lösung. Zusätzlich identifiziert TN 23 fälschlicherweise *jedoch_13* als unangemessen und ersetzt dieses mit *somit*. TN 15 identifiziert wiederum *oder_4* als falsch und ersetzt dieses mit *und*.

Die nächste Tabelle fasst alle Lösungen der TN zusammen. In der ersten Spalte sind noch die in dem Text unangemessen Konnektoren aufgelistet. Das Minuszeichen symbolisiert, dass der Konnektor nicht als falsch identifiziert wurde, während das Pluszeichen das Gegenteil zeigt, nämlich dass die TN den jeweiligen unangemessenen Konnektor als solchen identifiziert haben.

	TN 1	TN 11	TN 5	TN 25	TN 19	TN 21	TN 15	TN 23
weil_2	-	-	+	+	+	+	+	+
dazu_4	+	+	+	+	+	+	+	+
dagegen_8	+	+	+	+	+	+	+	-
dass_9	+	+	+	+	+	+	+	+
aber_12	-	-	-	-	-	-	-	+

Tabelle 19: T 2 A III – Lösungen der TN

Aus der obigen Tabelle lässt sich Folgendes erschließen: *weil_2* wurde von 6 aus 8 TN identifiziert, *dazu_4* von allen TN, *dagegen_8* von 9 aus 10 TN, *dass_9* von allen TN, während *aber_12* nur von einem TN identifiziert wurde. Zusammenfassend war der Adverbkonnektor *aber* am schwierigsten als falsch oder unangemessen zu identifizieren, gefolgt durch den konditionalen Subjunkt *weil*. Am leichtesten als falsch zu identifizieren waren die

Konnektoren *dass*²¹⁹, *dazu* und *dagegen*. Zu beobachten ist, dass *aber* der einzige adversative Adverbkonjektor unter den fünf ist. *Dagegen* hat zwar auch eine kontrastive Bedeutung, ist aber ein Adverbpronomen oder ein relationales Adverb.

Die nächste Tabelle zeigt in der ersten Spalte die korrekten Alternativen für die falschen Konnektoren. Parallel dazu werden die von den TN angegebenen Alternativen dargestellt:

	TN 1	TN 11	TN 5	TN 25	TN 19	TN 21	TN 15	TN 23
während_2	-	-	obwohl	obwohl	während	während	während	während
dafür_4	dafür	dafür	dafür	dafür	dafür	dafür	dafür	dafür
so_8	dadurch	dadurch	als Beispiel dafür	als Beispiel dafür	somit	somit	danach	-
ob_9	ob	Ob	Ob	ob	ob	ob	ob	ob
auch_12	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabelle 20: T 2 A III – Korrekte Alternativen vs. Alternativen der TN

Alle TN haben das Pronominaladverb *dafür* als richtige Lösung für den falschen Konjektor *dagegen* gewählt. Auch alle TN haben *ob* als richtige Alternative für den nicht relationalen Konjektor *dass* identifiziert. Anstelle des konditionalen Konnektors *weil* hat nur die Hälfte der TN den richtigen Konjektor *während* eingesetzt. Zwei weitere haben *obwohl* als Alternative gewählt. Der Adverbkonjektor *so* wäre die richtige Alternative für den fälschlicherweise eingesetzten Konjektor *dagegen* gewesen. Hierzu haben die TN vier mögliche Alternativen: Die erste Dyade wählt den instrumental Adverbkonjektor *dadurch*. Die zweite Dyade hat den Ausdruck „als Beispiel für“ benutzt, während Dyade 3 *somit* gewählt hat. TN 15 aus der Dyade 4 hat sich für den temporalen Adverbkonjektor *danach* entschieden. *Auch* wäre die richtige Alternative anstelle des Adverbkonnektors *aber* gewesen. TN 23 hatte zwar *aber* als falsch identifiziert, hat jedoch keine Alternative dafür vorgeschlagen. Somit gibt es keinen TN, der die Alternative *auch* gewählt hat.

Im Folgenden werden relevante Stellen aus den Gesprächsprotokollen ausgewählt und analysiert, die Einblicke in die Entscheidungsprozesse der TN während der Lösung der obigen Aufgabe anbieten. Der Fokus liegt auf den absichtlich falsch eingesetzten Konnektoren und auf den von den TN vorgeschlagenen Lösungen.

TN 19 und TN 21 erkennen richtigerweise den ersten falschen Konjektor, nämlich den kausalen *weil*. Sie schlagen auch die richtige Lösung vor, nämlich den kontrastiven Konjektor *während*. Dieser entspricht der Originalvariante im Text:

TN 19: [WEIL?]

²¹⁹ Siehe dazu die Erläuterungen zum nach Sicht von Pasch et al. (2003) nicht relationalen Konjektor *dass* in dem Abschnitt 1.3.2. Merkmale und Eingrenzung.

TN 21: **[WE_EIL,]**
 (-)
 TN 19: **geNAU?**
 (-)
 welche ZEile?
ZWEI?
 ((Schreibgeräusche im Hintergrund ca. 7 Sek.))
 <<murmelnd> zwei::?>
 was RIChtig ist ist (-) **WÄHrend.**
 (3.0)
 °hh
 (1.0)
gleiche ZEIT.
 GLEIche
 TN 21: m:
 TN 19: un::
 TN 21: ((flüstert unverständlich))
 TN 19: wei:::_l !A!

(Transkription T2: TN 19 + TN 21, Z. 609 – 627, Aufgabe III.)

Der kurze Gesprächsprotokollausschnitt zeigt, dass die zwei TN die richtige Lösung schnell finden und sich darüber einig sind. Die TN interpretieren den Subjunktor *während* als definitorisch für Gleichzeitigkeit und beziehen sich nicht auf die im Text ausgedrückte Kontrastivität: „Trotzdem warum schreit der eine vor Schmerz auf, **während** der andere unter denselben Bedingungen kaum mit der Wimper zuckt?“²²⁰ Während TN 19 und TN 21 den kontrastiven Aspekt nicht erkennen und sich auf die Definition der Gleichzeitigkeit fokussieren, definiert TN 23 aus der vierten Dyade den Subjunktor während durch seinen kontrastiven Aspekt:

TN 23: **WÄHrend** die andere unter
 (-)
 denSELben.
 (.)
 beDINGung (.) en.
 kaum mit der?
 (-)
 WIMper (.) zucket.

²²⁰ „Schmerz“, nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“ In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH- Musterprüfung. Uni Mainz, URL: <http://www.berufliche-erkennung.de/hessen.html> (Letzter Zugriff: 8.08.2011), Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen.

das ist_äh nicht_äh eine:
 (---)
 eine: (-) beGRÜnden.
 TN 15: ja.
 TN 23: äh ähn_das ist_äh eine
 (-)
 äh eine gegenTÄR.
 Gegenteil
 TN 15: ja.
 eine gegenTÄR.
 Gegenteil

(Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 989 – 1009, Aufgabe III)

Innerhalb der vierten Dyade herrscht Einigkeit darüber, dass in dem gegebenen Kontext *weil* die falsche Konjunktion ist, da es sich dort nicht um eine Begründung handele, sondern um den Ausdruck eines „Gegenteils“. Damit ist die Kontrastivität der Relation durch das Verbindungswort *während* gemeint. Dies wird im Rahmen des Gesprächs weiterhin teilweise durch Wiederholung bekräftigt²²¹.

Das Pronominaladverb *dazu* haben alle TN als falsch identifiziert und korrekt durch *dafür* ersetzt. Das folgende Fragment aus einem Gesprächsprotokoll illustriert die Begründung der TN hierzu:

TN 11: verANTwortung?
 (-)
 TN 11: [!JA!]
 TN 1: [m::]

 TN 11: [ist RIChtig] zu
 TN 1: [NEI::N]
 (---)
 TN 1: daZU?
 (1.0)
 NEIN.
 (8.0)
 WArte.
 (3.0)
 TN 11: oder verantWORTlich !FÜR! etwas.
 (2.0)

²²¹ Siehe hierzu auch Transkription 2: TN 15 + TN 23, Z. 1015 – 1074, Aufgabe III.

TN 1: <<lachend> ja.>
 TN 11: [<<lachend> ja?>]
 TN 1: [daVOR daVOR.]
 dafür dafür
 TN 11: dafür?
 Beide: ((lachen))
 TN 1: [°hh vier?]
 TN 11: [(xxx)]
 TN 1: **JA: dazu: ist falsch.**
 (--)
 LInie vier.
 (1.0)
 TN 11: (dafür?)
 TN 1: ja.
 ((Schreibgeräusch))
 TN 11: daFÜR?
 TN 1: **es ist ein [da!ZU! <<lachend> verantwortendlich]_s geht**
 nicht.>

(Transkription T2: TN 1 + TN 11, Z. 1064 – 1096, AIII)

Die TN 1 und die TN 21 erkennen den richtigen Konnektor dank der bereits gelernten festen Verbindung *verantwortlich + für*. Die richtige Lösung wird automatisch gefunden, sobald die TN das Adjektiv *verantwortlich* in dem Text identifizieren. Sie formulieren dieses in das Nomen *Verantwortung* um, was auch dafür spricht, dass ihnen dieser Ausdruck bekannt ist. Dieselbe Begründung gilt auch für die TN 19 und TN 21:

TN 21: warum daFÜR?
 TN 19: **verANTwortlich für etwas.**
 (4.0)
 TN 21: <<murmelnd> **verANTwortlich:??**
 (1.0)
 für etwas SEIN.
 (---)
 ja.
 TN 19: hm:_hm?

(Transkription T2: TN 19 + TN 21, Z. 644 – 652, Aufgabe III)

Trotz der kurzen Denkpause (ca. 4 Sek.) sind sich die TN der Dyade 3 einig, dass es hier um den Ausdruck „verantwortlich sein für etwas“ geht, und dass in dem Kontext das Pronominal Adverb *dazu* falsch ist. Die TN sind in der Lage, die jeweilige Präposition aus dem Pronominaladverb zu extrahieren (*zu* bzw. *für*), so dass die Assoziation mit der festen

Verbindung noch natürlicher vorkommt. Dyade 2 (TN 5 + TN 25) und Dyade 4 (TN 15 + TN 23) sind sich über die richtige Lösung ebenso einig und berufen sich auf denselben Ausdruck *verantwortlich für*²²². TN 23 benutzt dafür den metasprachlichen Ausdruck „feste Verbindung“:

TN 23: **sei verantwortlich_äh !FÜR!** [ist_äh] eine (.)

TN 15: [ja]

TN 23: **feste verBINDung.=**

TN 15: **=ja. FESte verbindung.**

was bedeutet?

TN 23: **äh: ist (xxx) FESte verbindung.**

das ist_äh

(1.0)

das heißt_äh

oh oh:::

FÜHren !ZU! oder

ist_äh auf etwas_äh zurück zu führen.

(Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1057-1068, AIII)

Während TN 15 fragt, was „feste Verbindung“ bedeutet, erklärt ihm TN 23 den fachlichen Begriff durch das konkrete Beispiel: „auf etwas zurückführen“, was gleichzeitig ein Synonym für die feste Verbindung in dem Originalsatz ist. Das signalisiert die Vertrautheit des TN 23 mit den festen Verbindungen, was auch durch die Betonung der jeweiligen Präpositionen deutlich wird (*für*, *zu*).

Der Adverbkonnektor *so* erfüllt in dem gegebenen Kontext eine explikative Funktion und wurde absichtlich durch das in dem Zusammenhang falsche Pronominaladverb *dagegen* ersetzt, das eine adversative Verknüpfung realisiert. Auch wenn 7 aus 8 TN den Konnektor *dagegen* als falsch identifizieren, findet keiner der TN die perfekte richtige Alternative dazu, wobei TN 5 und TN 25 mit ihrer Lösung *als Beispiel dafür* semantisch der korrekten Alternative *so* sehr naheliegen.

TN 1 und TN 19 ersetzen *dagegen* mit dem instrumentalen Pronominaladverb *dadurch*²²³. Da die TN im Rahmen des Gesprächs keine Erklärung dafür anbieten, warum sie sich für die Alternative *dadurch* entschieden haben, könnte man dies auf die morphologische Ähnlichkeit der Konnektoren *dagegen* und *dadurch* zurückführen. Der Versuch, eine richtige Alternative zu finden erfordert lange Denkpausen, diese variieren geschätzt zwischen 1 und 18 Sekunden.

²²² Siehe: Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z.623 – 630, Aufgabe III und Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1054 – 1077, Aufgabe III.

²²³ Transkription T2: TN 1 + TN 11, Z. 561 – 612, Aufgabe III.

Passend zu der in diesem Kontext explikativen Bedeutung des Adverbkonnektors *so* ist die Lösung der TN TN 5 und TN 25, nämlich *als Beispiel dafür*. Diese ist morphologisch nicht die passendste Option, zeigt jedoch, dass die TN den Sinn der Verknüpfung verstanden haben. Einigkeit darüber, dass *dagegen* falsch ist, herrscht vom Anfang des Gesprächs an zwischen den beiden TN:

²²⁴ Transkription T2: TN 19 + TN 21, Z. 1137 – 1266, Aufgabe III.

TN 25: [verEHRT,]
 TN 25: **AUCH?**
 äh_als beispiel.
 oder (-) zum BEispiel?_haben.
 (1.0)
 (NICHTS) daGEgen.

(Transkript T2: TN 5 + TN 25, Z. 659 – 684, Aufgabe III)

Das oben zitierte Gesprächsfragment zeigt zwei Lösungsvarianten, die die TN ausprobieren, bis sie sich im weiteren Verlauf für den Ausdruck *als Beispiel dafür* entscheiden. Es handelt sich um die die Ausdrücke *als Beispiel* und *zum Beispiel*. Zu beobachten ist, dass das Adverb *auch* in dem Satz davor einem Einfluss auf die Entscheidung der TN hat: „Welche Schmerzen für uns noch **akzeptabel** sind, variiert **auch** mit dem Altern und dem Geschlecht“²²⁵. Eine andere lexikalische Einheit, die die Rezeption der Probanden in dem Zusammenhang beeinflusst und dazu führt, dass die TN das Pronominaladverb *dagegen* als falsch klassifizieren, ist das Wort *akzeptabel*, der in dem oben zitierten Satz ebenso hervorgehoben wurde:

TN 5: [m:::]
 TN 25: [äh:::]
 (3.0)
 TN 25: die die ÄLter MENschen?
 (1.0)
 sind akZEpt_L. des_s_e (.) äh (.)
 SCHMERZen (.) so.
 (---)
 es_sind NICHT dageGEN?

(Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 686 – 694, Aufgabe III)

TN 25 sieht einen Gegensatz zwischen der Bedeutung von *akzeptabel* und der Bedeutung von *dagegen* und schlussfolgert, dass *dagegen* in dem Kontext falsch sei. Dies illustriert erneut die Rolle des Wortschatzes auf die Rezeption der Konnektoren durch die TN. Das Beispiel zeigt, dass die semantische Dimension der sprachlichen Umgebung des Konnektors einen wesentlichen Einfluss auf die Rezeption des Konnektors durch die Nicht-Muttersprachler hat sowie die Sensibilität der Rezipient/innen auf die semantischen Nuancen wie die intratextuellen Gegensätze.

²²⁵ „Schmerz“, nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“ In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH- Musterprüfung. Uni Mainz, Quelle: <http://www.berufliche-erkennung.de/hessen.html> (Letzter Zugriff: 8.08.2011), Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen.

TN 15 und TN 23 identifizieren *dagegen* ebenso als falsch, können jedoch nicht vom Anfang an eine Erklärung dafür liefern. Sie ersetzen *dagegen* konsekutiv mit anderen Pronominaladverbien. Das spricht wie im Fall von TN 19 und TN 21 dafür, dass die TN im Stande sind, die morphologische Struktur der Konnektoren zu verstehen und jeweils die Präposition daraus zu extrahieren.²²⁶ Die von den TN 15 und TN 23 gelieferten Alternativen zum Pronominaladverb *dagegen* sind: *danach*, *darüber* und *damit*:

TN 23: **daNACH?**
 TN 15: ja.
 TN 23: **waHUM.**
 (3.0)
 TN 15: **ich WEIß nicht.**
 (1.0)
 ((unverständliches Flüstern, ca. 1 Sek.))
 (3.0)
 TN 23: in: ZEile::
 (3.0)
 daGEgen?
 TN 15: ja.
 (4.0)
 TN 23: daGEgen haben menschen.
 (7.0)
 TB 15: **daCHÜber**
darüber
 (8.0)
 TN 15: daCHÜber.
 TN 23: darüber?
 TN 15: ja::
 TN 23: vielleicht ist **da!MIT.!** ((lacht))
 TN 15: **da!MIT!**
 Beide: ((lachen ca. 2 Sek.))
 (Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1231 – 1254, Aufgabe III)

Zu beobachten sind die langen Denkpausen von bis zu 8 Sek. zwischen den einzelnen Lösungsvorschlägen der TN. Dies deutet auf die Herausforderung hin, die richtige Alternative für *dagegen* zu finden. Das Lachen der TN nach dem letzten Vorschlag: *damit* zeigt ihre Selbstkritik. Vermutlich merken sie bei dem letzten Vorschlag *damit*, dass ihre Lösungsversuche lediglich auf der morphologischen Ähnlichkeit mit *dagegen* basieren.

²²⁶ Transkript T2: TN 15 + TN 23, Z. 1219 – 1304, Aufgabe III

Letztendlich behauptet TN 23, das ursprüngliche Pronominaladverb sei doch richtig, er ist sich aber nicht darüber sicher.

Der nicht relationale Subjunktor *dass* wird von allen TN als in dem Kontext falsch erkannt und richtig mit dem Subjunktor *ob* ersetzt. Daraus kann man erschließen, dass die TN die Bedeutungen der zwei Subjunkturen gut voneinander unterscheiden können²²⁷. Auch die Schnelligkeit bei der Findung der richtigen Lösung untermauert die Hypothese, dass die Konnektoren *dass* und *ob* für die TN leicht verständlich sind. Beim Lösen dieses Items betonen drei von den vier Dyaden das Adverb *nicht* in dem Ausdruck „wissen nicht“, bevor sie *dass* mit *ob* ersetzen. TN 19 und TN 21 versuchen den Lösungsvorschlag mit metasprachlichen Begriffen zu erklären: Sie referieren auf die *indirekte* vs. *direkte Rede*:

TN 21: wo ist HIER falsch.
TN 19: wir wissen **NICHT?**
 (.)
 hier das_d_ähm:
 °hhh das heißt_äh::: hhh°
 ((klopft mit Finger auf Tischplatte))
 indIREKte so (ein/in) direkte FRAge oder so.
 wir wissen **NICHT?**
 (.)
 !OB! (.) das daran lie:gt?
 (.)
 DASS:.
 (1.0)

TN 21: <<mit tiefer Stimme, murmelnd> hm_hm>
(Transkription T2: TN 19 + TN 21, Z. 752 – 765, Aufgabe III)

TN 19 kann die genaue Bezeichnung *direkte* vs. *indirekte Rede* nicht wiedergeben, sein Erklärungsversuch zeigt jedoch, dass er mit der Funktion der nichtrelationalen Subjunkturen *dass* und *ob* vertraut ist. Eine richtige Erklärung für die korrekte Verwendung von *ob* liefern auch TN 5 + TN 25:

TN 5: HIER es ist vielLEICHT (x?) vielleicht;
 (---)
 entWEder JA oder nein.=
TN 25: =ja:
TN 5: ((lacht))
 (1.0)

²²⁷ Siehe hierzu: Transkription T 2: TN 1 + TN 11, Z. 615 – 618, Aufgabe III; Transkription T 2: TN 19 + TN 21, Z. 751 – 854, Aufgabe III; Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 753 – 803, Aufgabe III; Transkription T2: TN 15 – TN 23, Z. 1308 – 1377, Aufgabe III.

<<laute Klickgeräusche>
 TN 25: **es gibt ZWEI sachen hier.>**
 (3.0)
 das DAran lie:gt-
 (5.0)
 ja oke.
 TN 5: äh:: also OB.
 (Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 776 – 788, Aufgabe III)

Mit eigenen Wörtern drückt TN 5 die Bedeutung der durch *ob* realisierten Verknüpfung aus: „entweder ja oder nein“, „es gibt zwei Sachen hier“. Somit zeigen die TN, dass ihnen bekannt ist, dass in dem gegebenen Kontext die Konjunktion *ob* einen indirekten Fragesatz einleitet, der zwei Antwortalternativen offenlässt. Auch TN 15 und TN 23 assoziieren die Konjunktion *ob* mit zwei möglichen Antworten auf eine indirekte, durch *ob* eingeleitete Frage:

TN 23: **haben ZWEI möglichkeit_äh**
 TN 15: ja.
 (-)
 TN 23: ähn:
 (1.0)
 n: ich
 (3.0)
zwei Möglichkeiten.
 TN 15: <<flüsternd> ja.>
 TN 23: er? Ältere leute insgesamt_äh=
 TN 15: =ja
 TN 23: **MEHR** schmerzen.=
 TN 15: =ja.
 TN 23: er:TRAgen (.) !HA!ben.
 TN 15: ja.
 TN 23: **oder:**
 (1.0)
 sie: (.) **WEniger.**=
 TN 15: =ja.
 TN 23: mit_äh geFÜHL_äh.=
 TN 15: =ja.
 TN 23: für ihre schmerzen beKO:Mmen.
 TN 15: <<flüsternd> ja::>
 TN 23: OB ist_äh auch_äh
 (-)
 eine
 TN 15: ja.

(1.0)
 TN 15: [(xxx)]
 TN 23: [eine::] WA:.
 wahl

(Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1340 – 1370, Aufgabe III)

Für TN 15 und TN 23 signalisiert *ob* die Existenz zweier gegensätzlicher Möglichkeiten. Dies drückt TN 23 durch die Betonung der Antonyme *mehr* und *weniger* aus, verbunden durch den adversativen Konnektor *oder*, der ebenso einen Kontrast darstellt. Darüber hinaus assoziiert TN 23 die Bedeutung von *ob* mit einer „Wahl“, was ebenso die Entscheidung zwischen Alternativen signalisiert.

Dass der adversative Adverbkonnektor *aber* fälschlicherweise anstelle des kopulativen Adverbkonnektors *auch* benutzt wurde, erkennen keine der acht TN. TN 5 und TN 25 diskutieren über die Rolle des adversativen Konnektors *aber*, definieren die Bedeutung der Relation durch *aber* als „Gegenzug“, entscheiden aber letztendlich, dass die Verknüpfung durch *aber* korrekt ist²²⁸. Auch TN 15 und TN 23 verbalisieren Ihre Gedanken zu dem adversativen Adverbkonnektor *aber*²²⁹. TN 23 vermutet, der Adverbkonnektor *aber* sei falsch. Anstelle von *aber* favorisiert TN 23 einen Konnektor, der eine Zusammenfassung ausdrückt. Dies hat auch mit der Position des einzuleitenden Satzes zu tun, der sich fast am Ende des Textfragments befindet:

TN 23: nach meiner verMUTung.
 TN 15: ja:.
 TN 23: !A!ber ist_äh falsch.
 (-)
 TN 15: HAMber.
 aber
 TN 23: aber.
 TN 15: waHUM.
 TN 23: äh: WEI:_IL?
 (--)
 in die: in dieser: SATZ.
 TN 15: °hh hhh°
 TN 23: in?
 in der d äh::_LEtzte satz.=
 TN 15: =ja-
 TN 23: h ha (.) HABen eine::

²²⁸ Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 834 – 866, Aufgabe III.

²²⁹ Transkription T 2: TN 15 + TN 23, Z. 1438 – 1517, Aufgabe III.

(---)

äh eine:

(4.0)

eine zusammenFAS eine (-) !AN!dere ursache. dies.

(Transkription T 2: TN 15 + TN 23, Z. 1436 – 1455)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, dass sich die TN hinsichtlich einer richtigen Alternative für den Adverbkonnektor *aber* unsicher sind. Auch die relativ lange Denkpause von geschätzten 4 Sek. vor der Angabe einer Begründung dafür, dass *aber* in dem Kontext falsch ist, deutet auf Unsicherheit hin. Somit lassen sie den Konnektor unverändert.

Folgende Erkenntnisse lassen sich nach der Analyse der dritten Aufgabe zum Text 2 zusammenfassen:

- Die TN kennen die Funktion der nicht-relationalen Subjunkoren: *dass* und *ob*. Sie können zwischen *dass* und *ob* beim Ausdruck der indirekten Rede unterscheiden.
- Die TN können aus einem Pronominaladverb die Präposition extrahieren.
- Feste Verbindungen, die den TN bekannt sind, spielen eine wichtige Rolle bei der Rezeption der Satzrelationen (Alle TN wählen *dafür* anstelle von *dazu*, sobald sie in dem Kontext das Wort *verantwortlich* identifizieren).
- Die TN verwenden metasprachliche Ausdrücke während der Lösung der Aufgabe (z.B. *feste Verbindung*, *indirekte Rede*)
- Nicht alle TN können zwischen Kausalität, Kontrastivität und Konzessivität unterscheiden (Die Hälfte der TN ersetzen *weil* durch *während*, zwei TN ersetzen *weil* durch *obwohl* und zwei weitere identifizieren *weil* nicht als falsch in dem gegebenen Kontext).
- Der Wortschatz spielt eine wesentliche Rolle bei der Rezeption der Konnektoren. Die Bedeutung des Worts *akzeptabel* beeinflusst beispielsweise die Entscheidung der TN, ob der Konnektor *dagegen* in dem Kontext richtig ist.
- Die TN fokussieren sich manchmal mehr auf die Form als den Inhalt eines Konnektors. Bei der Suche einer richtigen Alternative für das Pronominaladverb *dagegen* denken die TN konsekutiv über die ähnlich konstruierten Konnektoren *danach*, *darüber*, *damit* nach.
- Der adversative Konnektor *aber* wird von keinem TN als unangemessen identifiziert, auch wenn er in dem gegebenen Kontext absichtlich falsch eingesetzt wurde.

3.2.4. Angabe zum Komplexitätsgrad des zweiten Textes

Auf die am Ende des zweiten Aufgabensets gestellte Frage: „Wie fanden Sie den Lesetext? Bitte markieren Sie. (Mehrfachantworten sind möglich.)“²³⁰ antworteten die TN wie folgt: 6 aus 8 TN fanden den zweiten Text „verständlich“, zwei davon haben die Angabe „leicht“ und „verständlich“ gemacht. Dagegen haben zwei TN den Text als „kompliziert“ eingestuft. Im Folgenden werden Protokollauschnitte ausgewählt und analysiert, die mehr Einblicke in die Einschätzung des Lesetexts seitens der TN anbieten:

TN 1 und TN 11 schätzen den Lesetext beide als „verständlich“ ein:

TN 1: ganz (-) verSTÄNDlich (x)
oder?
TN 11: °h h°
ja:: der text ist verSTÄNDlich?
aber die:: (---) FRagen nicht. ((lacht))

(Transkription T 2: TN 1 + TN 11, Z. 1112 – 1116, Komplexitätsgrad)

In dem kurzen Transkriptionsfragment wird es deutlich, dass TN 11 zwischen der Komplexität des Textes und der Komplexität der Aufgaben unterscheidet. Während er den Text als „verständlich“ beschreibt, findet er die Aufgaben, die er „Fragen“ nennt nicht verständlich. Das Lachen am Ende dieser Aussage könnte darauf hindeuten, dass der Proband die Schwierigkeit der Aufgabe aus einer subjektiven Perspektive betont und eigentlich nicht unbedingt meint, dass die Aufgaben unverständlich sind, sondern dass Sie einen Schwierigkeitsgrad haben, der seine übertrifft. Als Begründung für die Verständlichkeit des Textes nennt er die Tatsache, dass er mit der Thematik des Textes vertraut ist. Das liegt laut TN 1 daran, dass er den Text bereits gelesen habe. Das sei der Grund dafür, dass der Text für ihn verständlich ist²³¹.

Auch für TN 5 und TN 25 ist der zweite Lesetext verständlich. Die Begründung von TN 5 für die Angabe „verständlich“ ist folgendem Transkriptionsausschnitt zu entnehmen:

TN 5: =äh::m also:: (---)
die::m_meisten WÖRter sind
(1.0)
äh VÖllig beKANNT?
F: m.
TN 5: u:::nd_äh::: die:: SÄtze sind_äh::m
(2.0)

²³⁰ Die Antwortmöglichkeiten lauten: a) schwierig, b) leicht c) kompliziert d) unkompliziert e) komplex f) verständlich g) unverständlich.

²³¹ Siehe hierzu: Transkription T 2: TN 1 + TN 11, Z. 1129 – 1146, Komplexitätsgrad.

NICHT kompliziert.

(Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 911 – 918, Komplexitätsgrad)

Der Text ist für TN 5 also deswegen verständlich, weil der größte Teil des Wortschatzes bekannt ist, und weil die Sätze „nicht kompliziert sind“. Dieselbe Meinung hinsichtlich des Wortschatzes teilt auch TN 25, für den alle Wörter bekannt sind. Darüber hinaus bekräftigt er, dass es keine Schwierigkeiten mit den Verbindungen zwischen den Sätzen gab:

TN 25: hm_hm?
(---)
ich AUCh. ich GLAUbe dass_s alle die WÖRter?
(-)
für mich beKANNT; (--) ist? sind?
und äh
(3.0)
es gibt KEINe schwierigkeiten
(---)
äh::
(3.0)
ähm: (.) für die verBInDung zwischen:
(-) SÄtzen und so

(Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 922 – 934, Komplexitätsgrad)

Erwähnenswert ist auch, dass die Begründung des TN 25 durchdacht ist, was an den relativ langen Pausen von bis zu ca. 3 Sek. zu erkennen ist. Hinsichtlich der Rezeption von Konnektoren ist der zweite Teil der Antwort des TN TN 25 erkenntnisreich, denn er thematisiert die Verbindung zwischen den Sätzen aus seiner Sicht. „Keine Schwierigkeiten“ mit den Satzverbindungen ist aus der Perspektive des TN ein Argument für die Verständlichkeit eines Textes.

TN 19 und TN 21 schätzen den Lesetext als „leicht“ und „verständlich“ ein, machen jedoch darauf aufmerksam, dass unter den Antwortmöglichkeiten die Alternative „medium“ fehlt. Das zeigt, dass die TN eigentlich nach einer Mitte auf der Skala verständlich – unverständlich suchen²³².

TN 15 und TN 23 fanden den zweiten Text „kompliziert“²³³. Ein Grund dafür sind die vielen Wörter, die TN 23 „nicht deutlich versteht“. Darüber hinaus werden Konnektoren genannt, u.a. *trotzdem*, *doch*, *dagegen*. Hierzu deutet TN 23 indirekt auf die Aufgabe zur Fehlerkorrektur hin. Daraus kann man erschließen, dass TN 23 den Komplexitätsgrad des Lesetexts mit dem

²³² Siehe: Transkription T2: TN 19 + TN 21, Z. 1370 – 1380, Komplexitätsgrad.

²³³ Siehe: Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1611 – 1615, Komplexitätsgrad.

Komplexitätsgrad der Aufgabe assoziiert. Ein weiteres Argument für die Angabe „kompliziert“ seitens TN 23 sind die festen Verbindungen im Text sowie die Verbindungswörter:

TN 23: feste verBInDung.
(-)
feste verBInDung
(-)
zu: FInDen.
TN 15: ja.
TN 23: u::nd_äh in DIEse text_äh
AUCH viele
(---)
äh: viele:: STICHwort.
ist_äh eine:
TN 15: ja.
TN 23: konTAKT_äh.
ZWIschen.
(---)
SA zwischen SATZ,=
TN 15: =ja.
TN 23: und SATZ und_äh (--) eine:
(---)
äh: verBInDung zwi:schen
(1.0)
zwischen (1.0) äh WORT?
TN 15: ja.
TN 23: und WORT. und das ist_äh
(1.0)
TN 15: ((seufzt))
TN 23: eine SCHWER.
TN 15: ja.

(Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1642 – 1669, Komplexitätsgrad)

TN 23 benutzt am Ende des zitierten Transkriptionsfragments das Wort „schwer“, was darauf hindeutet, dass er zwischen der Angabe „kompliziert“ und dem Komplexitätsgrad „schwer“ nicht bewusst unterscheidet. Während TN 23 die unterschiedlichen Begründungen für die Angabe „kompliziert“ verbalisiert, stimmt TN 15 meistens lediglich zu. Darüber hinaus wiederholt TN 15 einen Teil der von TN 23 genannten Konnektoren als Beispiel für die Kompliziertheit des Wortschatzes: *damit*, *somit*, *folglich* und *sobald*. Die TN sind durch die Übungen mit Fokus auf Konnektoren höchstwahrscheinlich bei der Einschätzung der textuellen Komplexität beeinflusst:

TN 23: und_äh WELche ist ähnlich_äh und_äh
 (-)
 welche ist_äh GEgenüber.
 ist_äh
 (-)
 ist_äh GEgenteile.

TN 15: ja.

(Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1731 – 1737, Komplexitätsgrad)

Auch in diesem kurzen Abschnitt lässt sich beobachten, dass die Aufgaben eine bestimmte Wirkung auf die Einschätzung des Komplexitätsgrads des Textes durch die TN haben. TN 23 erwähnt die im Rahmen der Aufgabenlösung erforderliche Abwägung zwischen synonymen Konnektoren und Konnektoren, die gegenteilig sind.

Kurz zusammengefasst: Die meisten TN finden den Text „verständlich“ oder „leicht“ und „verständlich“. Zwei TN kategorisieren den Text als kompliziert, wobei die Begründung dafür eher auf die Aufgaben zum Text referiert als auf den Text selbst. Zu den Argumenten für die Verständlichkeit des Textes zählen: der bekannte und verständliche Wortschatz, Vertrautheit mit dem Text und mit dem Thema, die Abwesenheit schwieriger Verbindungen zwischen Sätzen. Zwei TN betonen, man hätte noch eine Antwortalternative „medium“ haben müssen. Die zwei TN, die den Text als „kompliziert“ eingeschätzt haben, referieren stattdessen auf die Aufgaben und nicht auf den Text an sich. Sie erwähnen dabei schwierige Konnektoren. Zwischen „schwer“ und „komplex“ wird kaum unterschieden.

3.2.5. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 2)

Im Folgenden wird auf die Definitionen der textuellen Komplexität aus Sicht der TN eingegangen. Die entsprechenden Transkriptionsfragmente werden analysiert, um die Komplexitätsdefinitionen der TN am Ende des zweiten Aufgabensets zusammenfassen zu können. Viele Angaben zu der Bedeutung der Komplexität eines Textes überlappen sich mit den Angaben nach dem ersten Aufgabenset.

TN 1 und TN 11 betonen erneut zum einen den unbekannten Wortschatz („neue Wörter, die für mich schwer sind“) als Parameter der textuellen Komplexität im Text. Zum anderen erwähnen sie ein unbekanntes Thema als weitere Komplexitätsdimension²³⁴. Auch TN 25 zählt den schwierigen Wortschatz zu den Komplexitätsmerkmalen eines Textes:

TN 25: komplexer TEXT,
 wenn es (.) so VIE:le: SCHWIERige: (-) !WOR!ten gibt.

²³⁴ Siehe: Transkription T 2: TN 1 + TN 11, Z. 1155 – 1173, Komplexitätsdefinition.

F: hm_hm?

TN 25: das ist EINE schwierig.

(Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 941 – 944, Komplexitätsdefinition)

Die Aussagen von TN 25 beleuchten außerdem, dass der Proband Komplexität mit Schwierigkeit assoziiert. In seiner Erläuterung zur Komplexitätsdefinition benutzt er zweimal das Adjektiv „schwierig“. An die Begründung bezüglich des Wortschatzes schließt sich auch TN 5 an. Sie betont dabei die „unbekannten Wörter“. Darüber hinaus erwähnt sie auch die „Verbindungen“ als Komplexitätsmerkmal. Damit meint sie die Verknüpfungen zwischen den Sätzen:

```
TN 5: ((atmet hörbar ein)) m:::
      (1.0)
      wenn ES_ähm::
      (--)
      ein (schwieri)ges
      ((atmet hörbar ein))_ubf:::
      << :-> > wenn es> VIEL_ähm (-) VIEle
      (2.0)
Wörter die:: für MICH nicht beKANNT sind? gibt?
      (--)
      auch_ähm:::
      (1.0)
zum BEispiel wenn die::: verBINDungen sind (.) SCHWER sind.
zum BEispiel soMIT. oder daRAN. (-) wo_ähm:::
woRAUF beZIEHT sich AN. oder::: (---) MIT oder so?
```

(Transkription T2: TN 5 + TN 25, Z. 947 – 961, Komplexitätsdefinition)

Als Beispiel für die Verknüpfungen zwischen den Sätzen nennt TN 5 den Konnektor *somit* sowie das Pronominaladverb *daran* und erwähnt auch die Strategie, die die TN häufig bei der Bedeutungerschließung der Konnektoren benutzen, nämlich die Frage nach dem Bezugswort. Auch hier lässt sich der Einfluss der Aufgaben und des Aufgabenlösungsprozesses auf die Komplexitätsdefinition der TN erkennen. Nach dem zweiten Text sind die TN außerdem sensibilisierter in Bezug auf die Konnektoren als nach dem ersten Text.

TN 21 zählt ebenso den Wortschatz zu den Komplexitätsdimensionen. TN 19 referiert auf zahlreiche unverständliche Neben- und Relativsätze, die zur textuellen Komplexität beitragen:

```
TN 19: m:..
      (---)
      w_ein satz VIEle nEbensätze rElativsätze.
      wenn ein
      kann ich nicht verTE::hen;
```

(-)

<< mit hoher Stimme> HIER war> alles KLAR-

(-)

TN 21: **VIEle schwierig wörter;**

(Transkription T2: TN 19 + TN 21, Z. 1378 – 1386, Komplexitätsdefinition)

TN 19 betont außerdem, dass in dem zweiten Text „alles klar“ war und unterscheidet dadurch zwischen der Komplexität eines Textes allgemein und dem Komplexitätsgrad des zweiten Textes insbesondere. TN 23 fokussiert sich im Rahmen seiner Komplexitätsdefinition auf die Konnektoren. Als Beispiel nennt er *trotzdem*, *doch*, *somit*, *also*, *jedoch*. Auch hier wird deutlich, dass die Aufgaben zum zweiten Text die Meinung des TN über die Komplexität eines Textes allgemein beeinflussen. Darüber hinaus erwähnt TN 23 als Beispiel zwei synonyme Konnektoren: *somit* und *also*. Dazwischen zu unterscheiden erscheint dem TN als „schwer“²³⁵. TN 15 meint, dass er die Bedeutung eines Textes global verstehen kann, aber wenn es nach der Bedeutung einzelner Wörter wie z.B. *somit* gefragt wird, dann ergeben sich Verstehensprobleme²³⁶.

Zusammenfassend gibt es nach dem zweiten Aufgabenset folgende Vorstellungen seitens der TN darüber, was textuelle Komplexität bedeutet. Nach wie vor nennen die TN den unbekannten Wortschatz als Quelle für die Komplexität des Textes. Dieses Mal lässt sich jedoch ein erhöhter Fokus auf die Konnektoren feststellen. Zwischen ähnlichen Konnektoren zu unterscheiden finden die TN schwer und darüber hinaus können sie eher die globale Bedeutung eines Textes erschließen, als punktuell Konnektoren zu definieren. Das Thema Verknüpfungen zwischen Sätzen, die Frage nach Bezugswörtern für bestimmte Konnektoren sowie eine hohe Zahl von schwierigen Neben- und Relativsätzen zählen aus der Sicht der TN auch zu Komplexitätsparametern eines Textes. Nicht zuletzt lässt sich beobachten, dass die Aufgaben zu einem bestimmten Text einen Einfluss auf die Definitionen textueller Komplexität haben. Die TN unterscheiden außerdem meistens nicht zwischen „schwer“ und „komplex“.

3.2.6. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 2

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen zum zweiten Aufgabenset kurz zusammengefasst. Zum zweiten Text wurden alle drei Aufgaben ausgewertet und die Gesprächsprotokolle dazu wurden analysiert. Es wurde festgestellt, dass manche Konnektoren leichter identifizierbar und verständlicher sind als andere. Das ist der Fall des Konjunktors *und*,

²³⁵ Siehe hierzu: Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1753 – 1791, Komplexitätsdefinition.

²³⁶ Siehe hierzu: Transkription T2: TN 15 + TN 23, Z. 1796 – 1815, Komplexitätsdefinition.

des temporalen Konnektors *sobald*, des konsekutiven Konnektors *somit*, der nichtrelationalen Konnektoren *dass* und *ob* und des Pronominaladverbs *dafür*. Darüber hinaus werden manche Verben wie z.B. *sollten* als Verbindungswörter interpretiert. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Haupt- und Nebensatz dasselbe Subjekt teilen. Um die Bedeutung von Pronominaladverbien zu erschließen, extrahieren die TN die jeweiligen Präpositionen aus den Pronominaladverbien. Die morphologische Struktur spielt dabei eine vorrangige Rolle. Dabei fokussieren die TN manchmal eher die Form als den Inhalt. Dazu zählen nicht nur die Pronominaladverbien sondern auch die mehrteiligen Konnektoren. Diese werden eher mit anderen mehrteiligen Konnektoren mit unterschiedlicher Bedeutung als mit einteiligen Konnektoren mit gleicher Bedeutung assoziiert (siehe das Beispiel von *sowohl (...) als auch*). Feste Verbindungen spielen eine wichtige Rolle bei der Erschließung der Bedeutung der Pronominaladverbien (z.B. *verantwortlich dafür*). Die Länge eines Textabschnitts (z.B. Item 3 der Aufgabe II), eines Satzes oder eines Worts (z.B. *nichtsdestotrotz*) haben eine hemmende Wirkung auf den Verstehensprozess. Auf semantischer Ebene gibt es bestimmte Relationen, die für die TN nicht trennscharf sind: Dazu zählen temporale und konditionale Relationen (*bevor* vs. *wenn*) sowie kausale, kontrastive und konzessive Verknüpfungen (*weil* vs. *obwohl* vs. *während*). Der Wortschatz spielt meistens eine wichtige Rolle bei der Interpretation von Verknüpfungen. Die TN nutzen außerdem metasprachliche Ausdrücke, wenn sie sich zu den Konnektoren äußern (z.B. *temporal*, *feste Verbindung*, *indirekte vs direkte Rede*, *NS*, *Relativsatz* etc).

3.3. Auswertung: Text 3

Der dritte Text im Rahmen der empirischen Studie behandelt das Thema „Wahl des Studienortes“ und ist ein Auszug aus der *Zeit* (21): 19. Mai 2005, S.79f. Der Ausschnitt stammt aus der DSH Musterprüfung der Katholischen Universität Eichstätt Ingolstadt und wurde am 27.08.2011 im Rahmen eines vorbereitenden Seminars durch die Forscherin bei den TN eingeführt. Der Zweck war die Entlastung hinsichtlich des neuen Wortschatzes. Zu diesem Text wurden drei Aufgaben konzipiert, die in den folgenden Unterkapiteln dargestellt werden. Die Ergebnisse der Aufgaben werden erfasst und die dazu entstandenen Gesprächsprotokolle werden ausschnittsweise und nach Schwerpunkten analysiert.

3.3.1. Text 3 Aufgabe I

Die erste Aufgabe zum Text 3 folgt demselben Prinzip der ersten Aufgabe zu Text 1 und der ersten Aufgabe zu Text 2. Die TN müssen einen Textausschnitt lesen und zu zweit entscheiden,

welche Wörter eine verbindende Funktion zwischen Sätzen oder Textteilen haben. Die TN müssen die Verbindungswörter in dem Fragment markieren und mündlich begründen, warum bestimmte Wörter aus Ihrer Sicht eine Verbindung herstellen. Die Zeitangabe von 10 Minuten dient lediglich der Orientierung. Die meisten TN haben länger für die Lösung der Aufgabe gebraucht. Das erste Verbindungswort wurde als Beispiel in dem Textfragment markiert. Im Folgenden wird die Aufgabe wiedergegeben und ausgewertet.

I. Lesen Sie den folgenden Text erst leise, jeder für sich, dann LAUT und ABWECHSELND. Markieren Sie ZU ZWEIT die Wörter, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen herstellen.

BEGRÜNDEN Sie, warum Sie bestimmte Wörter markiert haben und SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber. (10 Minuten)

- 1 „Sehen wir uns zunächst an, welche Kriterien für Studienanfänger bei der Wahl ihres
2 Studienortes wichtig sind. Hier finden sich zwar immer noch die klassischen Wünsche:
3 Die zwei wichtigsten Gründe für die Wahl des Studienortes sind für knapp zwei Drittel
4 der Befragten die Nähe zum Heimatort und das „Hotel Mama“, also die Möglichkeit, zu
5 Hause zu wohnen, um Geld zu sparen. Für manche ist es zudem auch wichtig, an einer
6 kleinen Universität zu studieren, wegen der kurzen Wege und
7 wegen des persönlichen Kontakts zu den Dozenten, während andere große Städte und
8 große Universitäten wegen des breiten inhaltlichen und kulturellen Angebotes
9 bevorzugen. Aber neben den klassischen Kriterien werden auch andere Merkmale bei
10 der Auswahl der Universität immer wichtiger: Eine gute Ausstattung der Universität
11 erwarten 51% der Befragten, 52% wünschen sich, dass die Universität ihrer Wahl
12 einen guten Ruf hat, vor allem aber soll das Lernangebot ihren fachlichen Interessen
13 entsprechen, sagen 83%.“²³⁷

Text 3: Aufgabe I (T 3 A I)

Im ersten Schritt werden die Antwortbögen der TN quantitativ ausgewertet, indem die markierten Wörter mittels einer Excel-Tabelle werden und als Grafik dargestellt werden. Die folgende Grafik stellt alle durch die TN unterstrichenen Verbindungswörter prozentual dar. Die schwarzen Balken sind die durch die TN unterstrichenen Verbindungswörter, die im Sinne dieser Arbeit als Konnektoren klassifiziert werden können. Die gestreiften Balken zeigen Wörter, die die TN als verbindend rezipieren, die jedoch nach den dieser Arbeit zugrundeliegenden Konnektorenmerkmalen nicht als Konnektoren einzuordnen sind. Dazwischen liegen einige Konnektoren, die von keinem TN markiert wurden, obwohl sie in dem Textabschnitt eine verbindende Funktion erfüllen.

²³⁷ Auszug aus der *Zeit* (21): 19. Mai 2005, S.79f, Text vereinfacht und verkürzt. Deutsche Sprachprüfung zur Hochschulzugangsberechtigung (DSH). Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt, URL: <http://www.ku-eichstaett.de/fileadmin/1905/pdf/Lesetext.pdf> (letzter Zugriff: 14.07.2011), Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie unternommen.

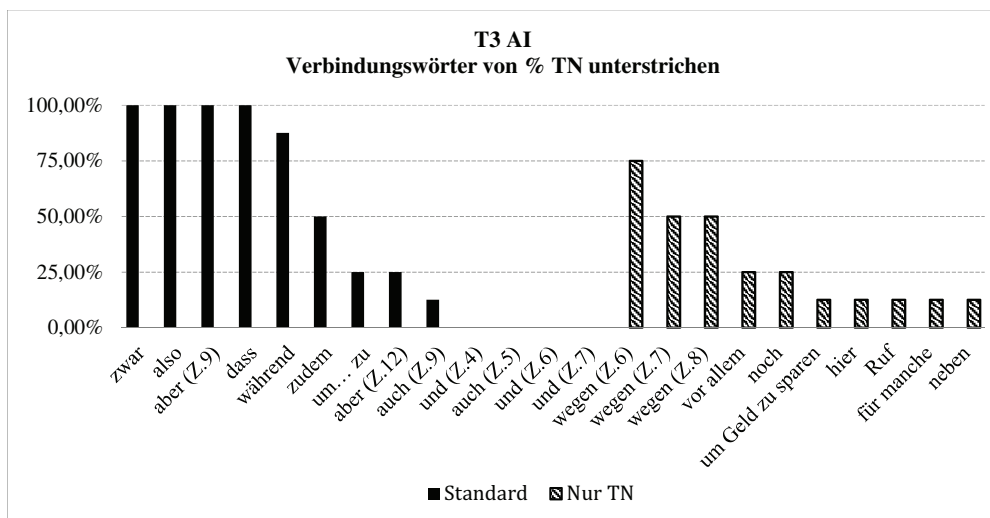


Abbildung 11: T 3 A I – Verbindungswörter von % TN unterstrichen

Alle TN (100%) haben folgende Konnektoren markiert: *zwar*, *aber* in der Zeile (9), *also* und *dass*. 87,5% der TN haben den Subjunktor *während* markiert, während nur noch 50% den Adverbkonnektor *zudem* markiert haben. 25% haben die konsekutive Verknüpfung *um (...) zu* markiert. Den adversativen Adverbkonnektor *aber* in der Zeile 12 haben ebenso nur 25% der TN markiert. Den kopulativen Adverbkonnektor *auch* in der Zeile 9 hat nur noch 1 TN markiert, d.h. 12,5%. Dagegen hat keiner der TN den Adverbkonnektor *auch* in der Zeile 5 markiert. Den kopulativen Konjunktorkon *und* haben die TN weder in der Zeile 4 noch in den Zeilen 6 und 7 markiert. 75% der TN haben die Präposition *wegen* in der Zeile 6 markiert, während jeweils 50% die Präposition *wegen* in den Zeilen 7 und 8 markiert haben. Den adverbialen Ausdruck *vor allem* haben 25% der TN markiert, ebenso wie das Adverb *noch*. Den ganzen finalen Satz „um Geld zu sparen“ hat 1 Proband markiert. Jeweils 1 Proband hat außerdem das Lokaladverb *hier*, das Nomen *Ruf*, die Konstruktion *für manche* und die Präposition *neben* markiert.

Die nächste Grafik stellt dar, wie viel Prozent der Konnektoren durch jeden TN erkannt worden sind.

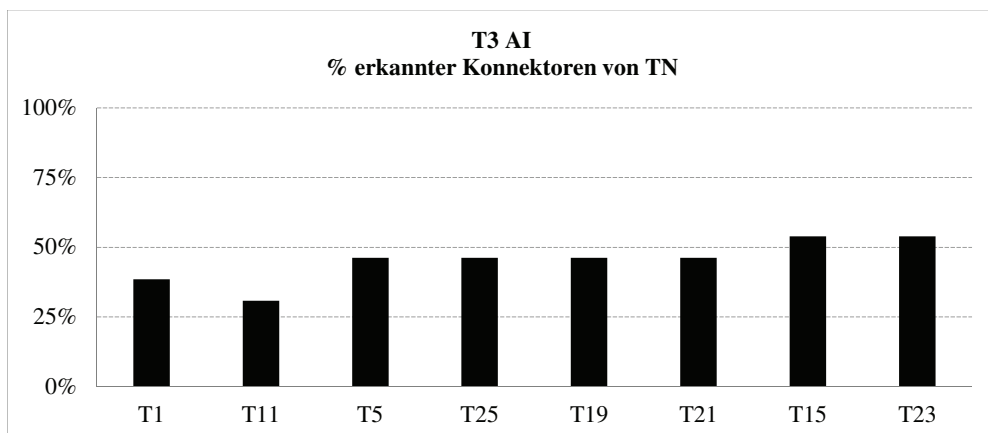


Abbildung 12: T 3 A I - % erkannter Konnektoren von TN

Aus der Abbildung kann man erschließen, dass nur die TN der Dyade 4, nämlich TN 15 und TN 23 knapp über 50% der im Text vorhandenen Konnektoren identifiziert haben²³⁸. Zwei weitere Dyaden, d.h. TN 5 und TN 25 sowie TN 19 und TN 21 haben 46% der Konnektoren erkannt, während innerhalb der ersten Dyade TN 1 38% der Konnektoren als verbindend markiert hat und TN 11 nur noch 31%. Im Vergleich zu den Ergebnissen der T1 AI und T2 AI haben die TN bei der T 3 A I schlechter abgeschnitten, d.h. sie haben weniger Konnektoren identifiziert. Im nächsten Schritt werden Ausschnitte aus den Gesprächsprotokollen analysiert, die Aufschluss über die Gedankengänge der TN bei dem Identifizieren von Wörtern und Konstruktionen geben, die aus ihrer Sicht eine verbindende Funktion erfüllen. Der Fokus liegt auf den Adverbkonnektoren *zwar* und *aber* in der Zeile 9, auf der finalen Konstruktion *um Geld zu sparen* sowie auf der Präposition *wegen* in den Zeilen 6 und 7.

TN 5 und TN 25 identifizieren den Adverbkonnektor *zwar* als erstes Wort mit einer verbindenden Funktion und erkennen seine Verbindung zu dem Adverbkonnektor *aber* in der Zeile 9. Aus Sicht der zwei TN zeigt *zwar* ein Beispiel:

```
TN 5:      =hm_hm?
           ((atmet 2 Sek. ein und aus))
           ERSTmal hab_ich::: (ZWAR?)

TN 25:     hm_hm?
           (1.0)

TN 5:      ja: Also das=ist-=
TN 25:     =oder
```

²³⁸ Es geht hier um Konnektoren nach den dieser Arbeit zugrunde liegenden Merkmalen und Definitionen.

TN 5: ähm (.) ZEIGT a
(.)

TN 5: es [GIBT] (.)

TN 25: [ja.]
ein BEIspie:l u:nd;
(2.0)
ZWAR hier zeigt-
(1.0)
dass es (.) ein BEIspiel gibt?
(-)
zwar Immer noch die klassischen WÜnsche?

TN 25: **zwar HIER mit !A!ber.**
(--)
eine (xxx-)

TN 5: **aber es gibt KEIN aber.**

TN 25: **HIER.**
(---)
steht es UNten.

(Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 8 – 29, Aufgabe I)

TN 5 identifiziert nicht von Anfang an den Adverbkonjektor *aber*, der zusammen mit *zwar* die konzessive Konstruktion bildet. *Aber* erscheint später im Text und wird durch TN 25 aufgezeigt. Ein Grund, warum TN 25 die Verbindung zwischen *zwar* und *aber* (Z.9) nicht sofort erkennt, scheint nicht nur die Distanz im Text sondern auch die Interpunktion zu sein:

TN 5: **=aber es GIBT doch °hh**

TN 5: **[HIER] EInen punkt?**

TN 25: [aber den]

TN 25: **ja. (x)_geNAU.**
einen PUNKT dann-
(--)
A:ber?
(1.0)
neben den KLASsischen?

TN 5: **°h aber ich_DEnke die::-**
die beiden gehören NICHT zusammen.

(Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 41 – 51, Aufgabe I)

Aus der Sicht des TN 5 gehören die Adverbkonjektoren *zwar* und *aber* nicht zusammen, weil sie von einem Punkt getrennt sind. Weiterhin assoziiert TN 5 den Adverbkonjektor *zwar* mit dem explikativen Adverbkonjektor *nämlich*:

TN 5: **=was SIND die klassssischen wünsche?**

TN 5: [also]=
 TN 25: [= (x)]
 TN 5: die ZWEI:: wegs_s:-
 verstecksten GRÜNde.=
 TN 25: =hier STEHT,=
 TN 5: =also das ist so wie NÄmlich hier.

(Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 56 – 62, Aufgabe I)

Um die Bedeutung des Adverbkonnektors *zwar* zu verstehen, bezieht sich TN 5 auf den unmittelbaren Kontext und stellt dabei die Frage: „Was sind die klassischen Wünsche?“. Während TN 5 versucht, die selbst gestellte Frage zu beantworten, fällt ihr *nämlich* als Bedeutung für *zwar* auf, was man durch den explikativen Charakter von *nämlich* erläutern kann. TN 5 betont das Wort *zwei*, was darauf hindeutet, dass sie wahrnimmt, dass die Antwort auf ihre Frage eine Aufzählung ist. Die Aufzählung der Gründe interpretiert sie als eine Erklärung und denkt deswegen, dass *zwar* genau wie der explikative Adverbkonnektor *nämlich* eine Erläuterung signalisiert. Während TN 25 erneut auf den adversativen Adverbkonnektor *aber* in der Zeile 9 referiert, ersetzt TN 5 *zwar* mit *nämlich*, um zu überprüfen, ob die zwei Adverbkonnektoren in dem Kontext austauschbar sind:

TN 5: wenn (.) wenn du hier_äh verWECHselt also_z NÄmlich.
 (1.0)
 HIER finden sich NÄmlich immer NOCH: (.) die klassischen
 wünsche?
 (---)
 es !GEHT!.

(Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 73 – 78, Aufgabe I)

Mit „verwechselt“ meint TN 5 ‚wechselt‘, also ‚ersetzt‘. Der zitierte Transkriptionsausschnitt zeigt, dass aus der Sicht der Probandin der umformulierte Satz mit *nämlich* korrekt ist. Dies signalisiert sie mit der Betonung auf „es geht“! TN 25 ist mit der vorgeschlagenen Lösung nicht vollkommen einverstanden. Er lenkt die Aufmerksamkeit immer wieder auf *aber* in der Zeile 9 und suggeriert, dass der mehrteilige Konnektor *zwar* (...) *aber* eine adversative Relation wiedergibt, indem er diesen mit *nicht nur* aus dem mehrteiligen adversativen Konnektor *nicht nur* (...) *sondern auch* vergleicht²³⁹. Aus den Erklärungen des TN 25 schlussfolgert TN 5, er meine eine konzessive Verknüpfung:

TN 5: vielleicht-
 (3.0)
 also du MEINST !KON!zessiv.

²³⁹ siehe: Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 80 – 101, Aufgabe I

TN 25: ja-
 ZWAR mit aber,
 (2.0)
 TN 5: **((lacht))**
 << :-> > ich MEine das nicht.>
 beide: ((lachen))
 (1.0)
 TN 5: oKE ähm::
 also !ZWAR!.
 TN 25: zwar?
 TN 5: O_ke.=
 TN 25: **=UND aber=**

(Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 103 – 117, Aufgabe I)

Das Transkriptionsfragment zeigt, dass sich die zwei TN der zweiten Dyade bis zum Ende des Gesprächs bezüglich der Adverbkonnektoren *zwar* und *aber* nicht einig sind. TN 25 ist der festen Überzeugung, dass die zwei Konnektoren nur zusammen einen Sinn ergeben. Diesen interpretiert TN 25 als adversativ. TN 5 spricht dem mehrteiligen Konnektor *zwar (...) aber* korrekterweise eine konsekutive Bedeutung zu, ist jedoch mit dieser Interpretation im gegebenen Kontext nicht einverstanden. Sie plädiert für die explikative Bedeutung von *zwar* und versteht den Adverbkonnektor *zwar* als Synonym für *nämlich*. Die nonverbalen Signale wie das Lachen und die lächelnde Stimme zeigen, dass sich die TN auf einer metakognitiven Ebene befinden, auf der sie sich von ihren eigenen Meinungen distanzieren können.

Das Gespräch zwischen TN 19 und TN 21 ist viel kürzer und illustriert, dass sich die zwei TN sehr schnell darüber einig sind, dass *zwar* im gegebenen Kontext zusammen mit *aber* in der Zeile 9 eine Konstruktion bildet. Während TN 21 den Adverbkonnektor *aber* nicht von Anfang an identifiziert, kann TN 19 mit Leichtigkeit darauf hinweisen²⁴⁰. Dagegen erkennen TN 15 und TN 23 nicht, dass *zwar* zusammen mit *aber* als Verknüpfung funktioniert. Vielmehr assoziiert TN 23 den Adverbkonnektor *zwar* mit dem Adverb *noch*, was auf eine Interpretation als kopulative Verknüpfung hindeutet²⁴¹. Auch TN 1 und TN 11 erkennen den Adverbkonnektor *aber* in der Zeile 9 als Konnektor, sind sich jedoch weder seiner Funktion noch seiner Relation mit *zwar* bewusst²⁴².

²⁴⁰ Siehe: Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 37 – 49, Aufgabe I.

²⁴¹ Siehe: Transkription T3: TN 15 + TN 23, Z. 163 – 202, Aufgabe I.

²⁴² Siehe: Transkription T 3: TN 1 + TN 11, Z. 136 – 147, Aufgabe I.

Den finalen Satz „um Geld zu sparen“ markiert nur TN 11, der auch bei anderen ähnlichen Aufgaben Verben als Verknüpfungswörter markiert hat. Hier handelt es sich um den ganzen Satz mit *um (...) zu*, dem der TN 11 eine verbindende Funktion zuspricht:

TN 11: **=ich habe AUCH_äh: (--) um geld zu SPÄren?**

(2.0)

das beDEUtet hier? äh

TN 1: um GELD zu sparen?

TN 11: **ja?**

(.)

ALles.

(1.0)

<<flüsternd> so>

TN 1: ja-

TN 11: also das beDEUtet_n

(--)

äh::

man kann sp_äh geld SPÄren?

(--)

WENN_äh

(1.0)

in Einem hOtel MAma_äh=

TN 1: =°hh

TN 11: leben oder:

(2.0)

WOHnen.

(3.0)

also (.) DAS

(2.0)

das bedeutet auch_äh die:

(1.0)

du GRUND_äh warum_äh man_äh

(--)

im hOtel MAma?

(1.0)

äh::

(-)

am besten LEBen.

(1.0)

oder WOnnen.

wohnen

TN 1: ah oKE.

(Transkription T 3: TN 1 + TN 11, Z. 79 – 116, Aufgabe I)

TN 11 versucht, den finalen Satz dadurch zu erklären, dass er den unmittelbaren Kontext dieses Satzes umformuliert. Er liefert dabei zwei mögliche Bedeutungen für *um (...) zu*: Zum einen eine konditionale, indem er bei der Umformulierung den konditionalen Subjunktor *wenn* benutzt, und zum anderen eine kausale, indem er den Satz mit *um (...) zu* als „Grund“ interpretiert. TN 1 scheint mit der Erläuterung von TN 11 einverstanden zu sein, da seine Antwort „ok“ ist. TN 11 unterstreicht jedoch den Satz mit *um (...) zu* nicht auf seinem Antwortbogen, was darauf hindeutet, dass er von der Antwort des TN 11 nicht komplett überzeugt ist.

Weiterhin unterstreichen 75% der TN die Präposition *wegen* in der Zeile 6, und jeweils 50% markieren *wegen* in den Zeilen 7 und 8. TN 5 versteht die Präposition *wegen* als eine Begründung:

TN 25: aber waRUM hier WEgen hast du markie.

(1.0)

TN 5: **WEgen hier zei::gt äh eine beGRÜndung?**

(1.0)

wie << :-> >IMmer;>

((lacht))

TN 25: hm_hm?

TN 5: also waRUM_ähm::;

(1.0)

warum:: SOLL man. an einer !KLEI!nen universität studIERen.

TN 25: **ja wegen der KURzen=**

TN 5: **=WEge und_äh WEgen des persÖNelsch Konax?**

persönlichen Kontakts

((Kritzelpgeräusche))

(---)

TN 5: **es gibt hier ZWEI mal wegen-**

TN 25: [und HIER steht AUCH-]

TN 5: [also die **be**]gründUNGen?

(Transkription T 3: TN 5 + TN 25, Z. 151 – 168)

Die nonverbalen Signale, die TN 5 während der Erklärung von *wegen* als Begründung gibt, nämlich das Lachen und die lächelnde Stimme sowie der Ausdruck „wie immer“ zeigen, dass die Probandin mit den kausalen Verknüpfungen sehr vertraut ist. Die Erläuterung erscheint ihr fast überflüssig. Darüber hinaus identifiziert sie zweimal die Präposition *wegen*, die sie jeweils als Begründung deutet. TN 25 scheint mit dieser Interpretation einverstanden zu sein, die TN

merken nicht, dass es um Präpositionen und nicht um Konnektoren geht. TN 21 aus der dritten Dyade erkennt ebenso zwei von den drei *wegen* - Präpositionen und interpretiert diese als „feste Verbindung“:

TN 21: zwei mal WEgen?
 (2.0)
 <<murmelnd> wegen MACHT auch (-) fEste verbindung? (.) hier?>
 ((Schreibgeräusch))

TN 19: hm_hm?

(Transkription T 3: TN 19 + TN 21, Z. 116 – 120, Aufgabe I)

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse zur ersten Aufgabe im Rahmen des dritten Textes zusammenfassend skizziert:

- Alle TN identifizieren die Adverbkonnektoren *zwar*, *aber* und *also* sowie den nichtrelationalen Konnektor *dass* als Wörter mit verbindender Funktion.
- Nicht alle TN erkennen die Verbindung zwischen *zwar* und *aber* als konzessiven mehrteiligen Konnektor.
- Ein Proband erklärt den Adverbkonnektor *zwar* durch den explikativen Adverbkonnektor *nämlich*.
- Ein Proband markiert den kompletten Finalsatz „um Geld zu sparen“ als Konstruktion mit verbindender Funktion. Diese interpretiert er als Grund oder Bedingung.
- Die Präposition *wegen* wird als Verbindungswort markiert und als Begründung interpretiert. Andere TN interpretieren *wegen* zusammen mit dem Substantiv als feste Verbindung.
- TN formulieren Sätze um, damit sie die Bedeutung eines bestimmten Konnektors erschließen können.
- Die TN benutzen Metasprache: *konzessiv*, *feste Verbindung*.

3.3.2. Text 3 Aufgabe II

Die zweite Aufgabe zu Text 3 basiert auf einem Textfragment, in dem fünf Konnektoren markiert wurden. Für jeden der markierten Konnektoren werden drei Alternativen angeboten. Nur eine davon entspricht der eigentlichen Bedeutung des markierten Konnektors. Die TN müssen für jedes Item die richtige Alternative identifizieren und dabei angeben, ob sie sich bei der Lösung sicher oder unsicher waren. Das erste Item ist als Beispiel gelöst. Die TN sind

aufgefordert, die Aufgabe zu zweit zu lösen und Ihre Antworten zu begründen. Als Orientierung wird eine Zeitangabe von 10 Minuten vorgeschlagen:

II. Lesen Sie den folgenden Text leise, jeder für sich. Was bedeuten die markierten Wörter? Wählen Sie bitte ZU ZWEIT die richtige Antwort: a, b oder c. Geben Sie an, ob Sie sich bei Ihrer Antwort sicher oder nicht sicher sind. BEGRÜNDEN Sie Ihre Antwort. (10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

- 1 „Wenn man sich dazu entschließt zu studieren, ist nicht nur die Wahl des
2 Studienfaches, sondern auch des Studienortes bzw. der Universität, an der man
3 studieren möchte, eine der wichtigsten Entscheidungen sowohl für die Ausbildung
4 als auch für den Beruf.(...)“
5 Es gibt in Deutschland immer mehr Studienbeginner, die sich ihre Universität
6 bewusst mit Hilfe eines Rankings aussuchen. 50% nutzen die Rankings für Ihre
7 Entscheidung, an welcher Hochschule sie studieren wollen. Dadurch nimmt auch die
8 Bedeutung der Rankings für die Hochschulen selbst zu, denn Universitäten bzw.
9 Fachbereiche mit guten Ranking-Ergebnissen werden für Studenten natürlich
10 interessanter und attraktiver. Rankings können aber einen Kreislauf in Gang setzen,
11 der etwa so aussieht: Universitäten mit gutem Ruf locken gute Studenten an, die in
12 ihren Examina gute Ergebnisse erzielen, so dass die Universitäten mehr Geld
13 bekommen, was wiederum eine Verbesserung ihrer Lehre und Forschung zur Folge
14 hat; dies hat gute Bewertungen bei den Rankings zur Folge, was wieder mehr
15 Studenten anzieht. Eine Folge davon könnte sein, dass sich die Konkurrenz und die
16 Qualitätsunterschiede zwischen den Hochschulen deutliche verschärfen.“²⁴³

Beispiel: nicht nur..... sondern auch: a) eine von den zwei Aspekten <input checked="" type="checkbox"/> b) beide von den zwei Aspekten c) keine von den zwei Aspekten	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Ich bin sicher.</div>	Ich bin nicht sicher.
1. dadurch: a) durch diese Tatsache b) das ist das Ziel c) so dass	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.
2. denn: a) deswegen b) weil c) nichtsdestotrotz	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.
3. so dass: a) der Grund davon ist b) die Konsequenz davon ist c) nämlich	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.
4. davon: a) von diesem Kreislauf b) von den Studenten c) von dem Geld	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.

Text 3: Aufgabe II (T 3 A II)

²⁴³ Ebenda.

Folgende Grafik fasst die Ergebnisse der zweiten Aufgabe zusammen: Sie illustriert, wie viel Prozent der TN welche Items richtig gelöst haben. Gleichzeitig zeigt die Grafik, ob die TN bei ihren Lösungen eine Angabe zur Sicherheit gemacht haben und ob sie sich bezüglich ihrer Antwort sicher oder unsicher sind.

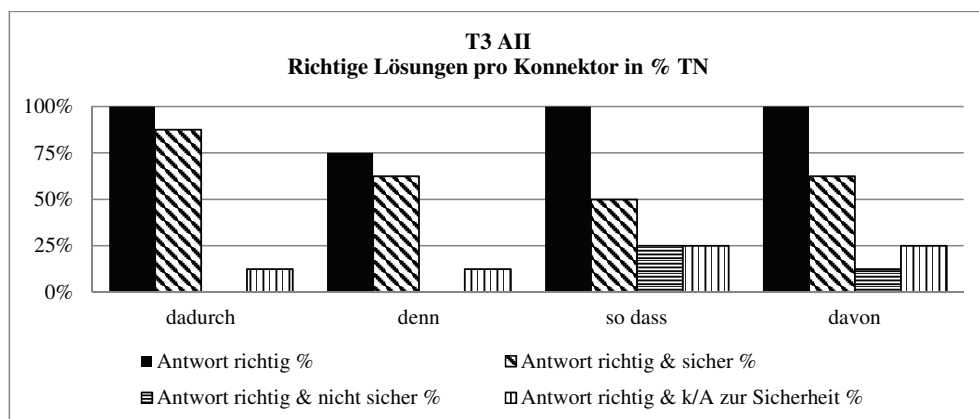


Abbildung 13: T 3 A II - Richtige Lösungen pro Konnektor in % TN

Für den Konnektor *dadurch* haben 100% der TN die richtige Lösung gefunden, d.h. alle TN haben die Antwort a) „durch diese Tatsache“ gewählt. 88% davon waren sich dabei sicher, während 13% (also 1 TN) keine Angabe zur Sicherheit gemacht hat. Die richtige Alternative zum Konnektor *denn* (Antwort b, d.h. *weil*) haben 75% der TN gefunden. 63% davon waren sich auch sicher, und 1 TN hat keine Angabe zur Sicherheit gemacht. Das Item mit *so dass* haben erneut alle TN (100%) richtig gelöst, indem sie die Antwort b, „die Konsequenz davon ist“ angegeben haben. Allerdings waren sich nur die Hälfte der TN über ihre Angabe sicher. 25% der TN waren sich nicht sicher, während die anderen 25% keine Angabe zur Sicherheit gemacht haben. Das Item *davon* haben ebenso 100% der TN richtig gelöst. Die richtige Alternative war a, „von diesem Kreislauf“. 63% davon waren sich sicher, 13% waren sich unsicher, und 25% haben keine Angabe zur Sicherheit gemacht.

Im Folgenden werden einige relevante Ausschnitte aus den Gesprächsprotokollen analysiert. Diese bieten Einblicke in die Gedankengänge der TN bei der Lösung jedes Items.

Für den instrumentalen Adverbkonnektor *dadurch* haben alle TN die richtige Erklärung gefunden, nämlich „durch diese Tatsache“. Fast alle TN waren sich dabei auch sicher.

TN 19 und TN 21 diskutieren sehr lange über eine passende Begründung für ihre Angabe²⁴⁴. Um die richtige Lösung zu finden, lesen die TN noch einmal das Textfragment. Während des

²⁴⁴ Siehe: Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 325 – 428, Aufgabe II

Lesens ersetzt TN 21 den Adverbkonnektor *dadurch* automatisch mit der richtigen Alternative „durch diese Tatsache“. Nachdem sich dann die beiden TN einig sind, dass „durch diese Tatsache“ eine passende Lösung ist, überprüfen sie erneut, ob die anderen zwei Alternativen tatsächlich falsch sind.

Ebenso lange diskutieren TN 25 und TN 5 zwecks Findung der richtigen Alternative für den kausalen Adverbkonnektor *denn*²⁴⁵. Zuerst ersetzen sie *denn* durch den ebenso kausalen Adverbkonnektor *deswegen*, der jedoch in dem Kontext ungeeignet ist, da *denn* die Begründung einleitet, während *deswegen* eher die Konsequenz einer Ursache darstellt. Nachdem der Kontext noch einmal gelesen wird und nach einer Denkpause von ca. 9 Sek. fängt TN 5 an, die Lösung „deswegen“ zu bezweifeln und schlägt die Alternative mit dem kausalen Subjunktor *weil* vor:

TN 5: =ich denke **WEIL**.
 (4.0)
 ich denke hier f_WEIL passt besser.

(Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 295 – 297, Aufgabe II)

Nachdem die TN den Kontext erneut lesen, taucht wieder Unsicherheit auf, und TN 5 kann sich zwischen *weil* und *deswegen* schwer entscheiden:

TN 5: ja=also **WEIL**.
 (2.0)
 oder?
 (1.0) was (weiß/meinst) du.
 WEIL oder deswegen.

(Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 325 – 329, Aufgabe II)

Der Subjunktor *weil* wird in dem Gesprächsprotokoll betont, allerdings ist auch die Unsicherheit feststellbar, und zwar durch häufige Denkpausen sowie durch die Gegenfrage an den Dyadenpartner: „was meinst du?“. Dabei werden noch einmal die beiden kausalen Konnektoren zitiert: *weil* und *deswegen*. Der konzessive Konnektor *nichtsdestotrotz* wurde von Anfang an ausgeschlossen. TN 25 entscheidet sich für *deswegen* und argumentiert mit der Position am Anfang des Satzes. TN 5 ist letztendlich mit der Lösung *deswegen* einverstanden und definiert den dadurch eingeleiteten Satz als „Ursache“. Dabei stellt der Satz vor dem Adverbkonnektor *deswegen* die Ursache dar, während der dadurch eingeleitete Satz die Konsequenz signalisiert.

²⁴⁵ siehe: Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 266 – 356, Aufgabe II

In dem Gespräch zwischen TN 19 und TN 21 wird die Überzeugung der TN deutlich, dass *weil* die richtige Lösung für das Item *denn* ist²⁴⁶. Der Adverbkonnektor *nichtsdestotrotz*, den die TN mit Schwierigkeiten lesen, wird mit *deswegen* assoziiert. Die klare Alternative für *denn* ist der Subjunktor *weil*, der einen Grund einleitet:

TN 19: <<murmeln> trotz>
 °hh
 (-)
nichtsdestoTROTZ?
das ist (-) gleich wie desWEgen.
 (--)
 <<murmeln> (alsowas-)>
 (1.0)
 GLEIche äh
 (.)
 die beide sind GLEICH?
 (--)
 << :-) > wir brauchen nicht zu gucken das ist WEIL.>
 (auf jeden) fall ist DENN das heißt
 (.)
das hat die WEIL bedeutung.
 °h ein GRUND?

(Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 470 – 486)

Die Aussage „Wir brauchen nicht zu gucken (...)“ seitens des TN 19 signalisiert die Sicherheit des TN, dass die passende Alternative für *denn* der Subjunktor *weil* ist. TN 21 ist damit einverstanden und fasst weiterhin zusammen, *nichtsdestotrotz* habe dieselbe Bedeutung wie *deswegen*, während *weil* dieselbe Bedeutung wie *denn* habe.

Für den konsekutiven Konnektor *so dass* finden alle TN die richtige Alternative, aber nur 50% davon sind sich dabei sicher. Innerhalb der vierten Dyade vermutet TN 23 zuerst, die richtige Alternative für *so dass* sei der explikative Adverbkonnektor *nämlich*. TN 15 widerspricht ihm. Dieser bevorzugt die Antwort „die Konsequenz davon ist“²⁴⁷. Während TN 15 die Bedeutung der Relation zwischen Grund und Konsequenz abwägt, stellt TN 23 weiterhin die Hypothese auf, es könne sich auch um eine „andere Möglichkeit“ handeln, die man durch den Adverbkonnektor *nämlich* ausdrücken kann. Für TN 15 bedeutet nämlich eine Erklärung, er bleibt aber trotz der langen Diskussion bei seiner ursprünglichen Antwort b): „die Konsequenz davon ist“.

²⁴⁶ siehe: Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 462 – 505, Aufgabe II

²⁴⁷ siehe: Transkription: T 3: TN 15 + TN 23, Z. 848 – 1084, Aufgabe II

Für das Pronominaladverb *davon* haben alle TN die richtige Alternative gefunden, nämlich „von diesem Kreislauf“. Das zeigt, dass die TN bei ihrer Lösung den Kontext beachten. Interessanterweise identifizieren TN 19 und TN 21 das Wort „Kreislauf“, während sie den Kontext laut lesen und teilweise umformulieren. Das Wort „Kreislauf“ betonen die TN, interpretieren es allerdings nicht sofort als Indiz dafür, dass die richtige Lösung „von diesem Kreislauf“ ist. Sie schwanken zuerst zwischen den Alternativen „von den Studenten“ und „von diesem Kreislauf“ und entscheiden sich letztendlich für die richtige Variante. Während sich TN 19 dabei sicher ist, ist sich TN 21 auch am Ende nicht sicher²⁴⁸:

TN 21: **KE: . wir machen A: . von: diesem KREISlauf.**

TN 19: **ich markIERe a: du markierst be:**

TN 21: m-

TN 19: **und es ist EIN ist richtig.**

(6.0)

TN 21: ich DENke be.

(.)

aber WENN ich:_äh

äh: mÄche (-) anstand daVON?

anstatt

von den stuDENTen

ts

(.)

PASST nicht so;

<< :-> > (x)=ich WEIß nicht.>

TN 19: **eine FOLge von**

dIEsem KREISlauf.

(3.0)

TN 21: ja die (xxx) **PASST besser.**

(Transkription T 3: TN 19 + TN 21, Z. 899 – 917, Aufgabe II)

Das Transkriptionsfragment illustriert zum einen die Unsicherheit des TN 21 sowie die Kompromissbereitschaft des TN 19, der vorschlägt, dass jeder seine bevorzugte Antwort markiert. Somit würden laut des TN die Chancen wachsen, dass zumindest einer von den beiden die richtige Lösung hat. Darüber hinaus zeigt der Abschnitt die wesentliche Rolle des Kontexts. Sobald TN 21 versucht, seine Alternative „von den Studenten“ in den Kontext zu integrieren, stellt er fest, dass der Satz nicht mehr harmonisch klingt. So entscheidet er sich doch für die Alternative „von diesem Kreislauf“, die in dem Fall laut des TN besser passt.

²⁴⁸ Siehe: Transkription: T 3: TN 19 + TN 21, Z. 786 – 922, Aufgabe II.

Die Analyseergebnisse der Gesprächsprotokolle zur zweiten Aufgabe des Textes 3 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die TN verstehen die Konnektoren *dadurch* und *so dass* grundsätzlich sehr gut. Trotzdem schwankt ein TN zwischen der konsekutiven Bedeutung und einer explikativen Bedeutung für *so dass*. Aus der Perspektive dieses TN ist der explikative Adverbkonnektor *nämlich* ein potentielles Synonym für *so dass*.
- Der Kontext spielt eine entscheidende Rolle bei der Erschließung der Konnektorenbedeutung. Die TN beachten den Kontext und im Rahmen des Verstehensprozesses fassen sie diesen zusammen und formulieren ihn um.
- Nicht alle TN können zwischen der Funktion von *denn* und der Funktion von *deswegen* unterscheiden.
- Während für einige TN *weil* ein Synonym für *denn* ist, haben andere Schwierigkeiten, zwischen Ursache und Konsequenz zu unterscheiden.
- Einige TN behaupten, der Adverbkonnektor *nichtsdestotrotz* habe dieselbe Bedeutung wie *deswegen*, was darauf hindeutet, dass aus Sicht mancher TN konzessive und kausale Relationen nicht immer trennscharf sind.

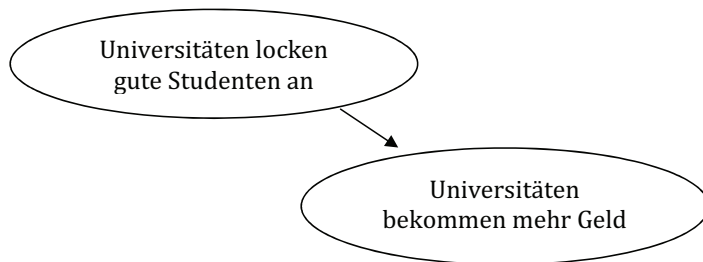
3.3.3. Text 3 Aufgabe III

Bei der dritten Aufgabe zum dritten Text geht es um eine Grafikerstellung. Die TN müssen einen Textabschnitt lesen und zu zweit eine Grafik erstellen, die Verbindungen zwischen Textteilen und Sätzen in dem gegebenen Textfragment darstellen soll. Während der Aufgabe sollen die TN verbalisieren und erläutern, welche Wörter ihnen bei der Grafikerstellung geholfen haben. Als Orientierung wurde eine Zeitangabe von ca. 10 Minuten vorgeschlagen. Die meisten TN haben diese Zeit überschritten. Zwei Grafikelemente wurden als Beispiel für die TN vorgegeben. Die Aufgabenstellung samt Beispiel lautet wie folgt:

III. Lesen Sie den folgenden Text jeder für sich. Erstellen Sie ZU ZWEIT eine GRAFIK zum Text. Diese Grafik soll die Verbindungen zwischen den Textteilen und Sätzen darstellen. Während Sie die Grafik erstellen, SPRECHEN SIE mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber und ERKLÄREN SIE, welche Wörter Ihnen dabei geholfen haben (10 Minuten):

- ¹ „Rankings können aber einen Kreislauf in Gang setzen, der etwa so aussieht:
- ² Universitäten mit gutem Ruf locken gute Studenten an, die in ihren Examina gute
- ³ Ergebnisse erzielen, so dass die Universitäten mehr Geld bekommen, was wiederum
- ⁴ eine Verbesserung ihrer Lehre und Forschung zur Folge hat; dies hat gute
- ⁵ Bewertungen bei den Rankings zur Folge, was wieder mehr Studenten anzieht. Eine
- ⁶ Folge davon könnte sein, dass sich die Konkurrenz und die Qualitätsunterschiede
- ⁷ zwischen den Hochschulen deutliche verschärfen.“²⁴⁹

Hier sehen Sie ein Beispiel, wie Sie die Grafik anfangen können. Sie können aber natürlich auch anders anfangen. Benutzen Sie dafür das extra Blatt:



Text 3: Aufgabe III (T 3 A III)

Trotz der expliziten Aussage, dass sie auch anders als durch das Beispiel suggeriert anfangen können, haben alle TN den vorgeschlagenen Grafikanfang benutzt und ihn weiterentwickelt. Keiner der TN hat eine extra Seite für die Grafikerstellung benötigt. Im nächsten Schritt werden die Grafiken der TN wiedergegeben. Relevante Teile aus den Gesprächsprotokollen werden analysiert, um Einblicke in die Gedankenprozesse der TN während der Grafikerstellung zu bekommen.

²⁴⁹ Ebenda.

TN 1 und TN 11 erstellen folgende Grafik auf Basis von dem vorgeschlagenen Beispiel.

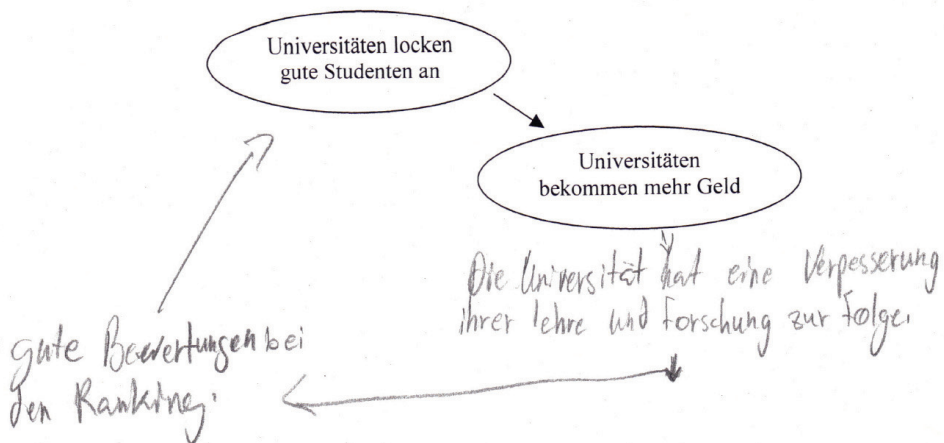


Abbildung 14: T 3 A III – Lösung TN 1 + TN 11

Die erste Dyade (TN 1 und TN 11) erstellt eine kreisförmige Grafik. Dabei gehen die TN schrittweise vor. Sie orientieren sich nach dem jeweils folgenden Satz. Sie strukturieren ihre Gedanken, indem sie folgende Konnektoren benutzen: „also“, „un dann“, „und dann“:

TN 11: und so wir MACHen **eine kreis**?

(4.0)

(was MACHen wir.)

(4.0)

TN 1: **was ist das_äh NÄCHSte satz?**

TN 11: der nächste SATZ_äh

dass sie haBEN?

(-)

äh:::

dass SIE_e:::

(1.0)

äh_MEHR studenten anZIEhen.

(.)

oder: anLOCKen.

(1.0)

ist die GLEIche bedeutung.

(5.0)

also universitätEn (-) bekommen (.) MEHR geld? und dann_äh haben verbesserung ihrer lehrE und der FORschung?

(---)

und dann?

(-)

äh:::
(3.0)
eine gute: be (1.0) beWERTungen? (---)
(1.0)
bei den RANKings?
(---)
oder NOCH eInmal.

TN 1: hm_hm?

(Transkription T3: TN 1+ TN 11, Z. 348 – 377, Aufgabe III)

Auch im Rahmen dieser Aufgabe konzentrieren sich die TN auf den Wortschatz. Sie ersetzen bestimmte lexikalische Einheiten mit eigenen Wörtern. Das Wort *anlocken* wird z.B. durch das Wort *anziehen* ersetzt. Das ist eine Strategie, um den Text zu entlasten. TN 1 schlussfolgert, dass die Sätze, die die einzelnen Teile der Grafik darstellen, die gleiche Bedeutung haben²⁵⁰. Damit meint er vermutlich, dass sie alle den gleichen Wert im Rahmen des Kreislaufs haben. Sie fungieren nämlich als Elemente in einer Reihe von Ursachen und Folgen. Eine Folge ist zugleich die Ursache für die nächste Folge. Die Tatsache, dass die TN einen Kreis skizzieren, kann auch an dem Wort *Kreislauf* in dem ersten Satz des Textausschnitts liegen. Die TN schließen am Ende den Kreis, indem Sie einen Pfeil in Richtung des ursprünglich grafisch dargestellten Satzes zeichnen.

Dagegen schließen TN 5 und TN 25 im Rahmen ihrer Grafik den Kreis nicht: Sie platzieren dafür die Folgen und Ursachen untereinander und zeichnen damit eine Kette:

²⁵⁰ Siehe: Transkription T3: TN 1+ TN 11, Z. 376 – 400, Aufgabe III.

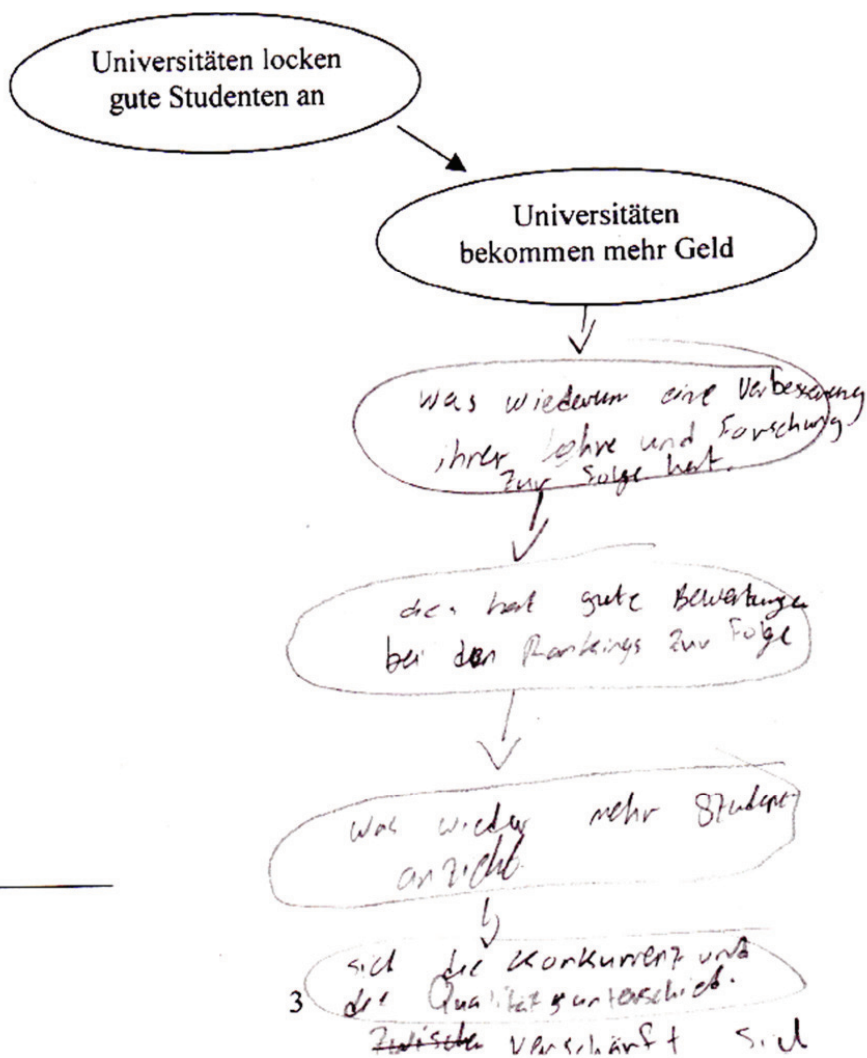


Abbildung 15: T 3 A III – Lösung TN 5 + TN 25

In ihrem Gespräch fassen TN 5 und TN 25 den Text mit Ihren eigenen Wörtern zusammen und konzentrieren sich dabei auf das Wort *Folge*, was in dem Text drei Mal vorkommt:

TN 5: ich MEine hier. ähm:::
 (2.0)
 sie HAb (.) äh
 sie haben::_äh::_die forsch äh FORSCHung verbesser:t?
 also:
 n DAS äh das hat_ähm
 (1.0)
 eine GÜte beWERTung als:=
 TN 25: =ja.=

TN 5: **=FOLge.**
 also das FOLGT noch.
 TN 25: hm_hm?
 TN 5: °hh <<flüsternd> beide RANkings.>
 ((Schreibgeräusche 13 Sek.))
 TN 5: **ah, du meinst dass_äh:::**
 die anziehung_äh:::
 neu studenten oder MEHR studenten=
 TN 25: =ja-
 TN 5: **[das ist !AUCH!]**
 TN 25: [wenn es]
 (.)
 TN 5: **noch FAKtor. ((lacht))=**
 TN 25: **=ja.**
 (1.0)
 TN 5: oKE. (das wird)
 ((Schreibgeräusche 18 Sek.))
 TN 5: ANziehen-
 TN 25: <<leise murmelnd> und das als eiNE?
 (-)
 FOLge davon (könnte sein?)>
 TN 5: **!NOCH! eine <<lachend> FOLge?>**
 TN 25: nein. das ist
 das ist NICHT nur äh
 (5.0)
 dAs ist
 (--)
 eine FOLge (xxx)
 ((murmelnd 5 Sek.))
 TN 5: **also !NOCH! eine folge.**

(Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 457 – 495, Aufgabe III)

Eine Ursache wird von TN 5 „Faktor“ genannt. Die Tatsache, dass es in dem gegebenen Kontext zu einer Aufzählung von zahlreichen Folgen kommt, scheint den TN bewusst zu sein. Sie betonen dabei das Adverb noch (**!NOCH!**) und reagieren lachend auf die Redundanz der ausgedrückten Folgen im Text. Die Wiedergabe als Grafik ist nichtsdestotrotz ein anspruchsvoller Prozess für die TN, was man an den langen Denkpausen und Dehnungen erkennen kann. Den TN ist bewusst, dass sich der Kreislauf auf den gesamten Textabschnitt

bezieht²⁵¹. Das heißt, sie unterscheiden zwischen der Verknüpfung zwischen Sätzen und den Verknüpfungen innerhalb eines größeren Textfragments.

TN 19 und TN 21 zeichnen eine beinahe kreisförmige Grafik und schließen ebenso an dem vorhandenen Anfang an. Das letzte Element der Grafik ist jedoch nicht mit dem ersten verbunden:

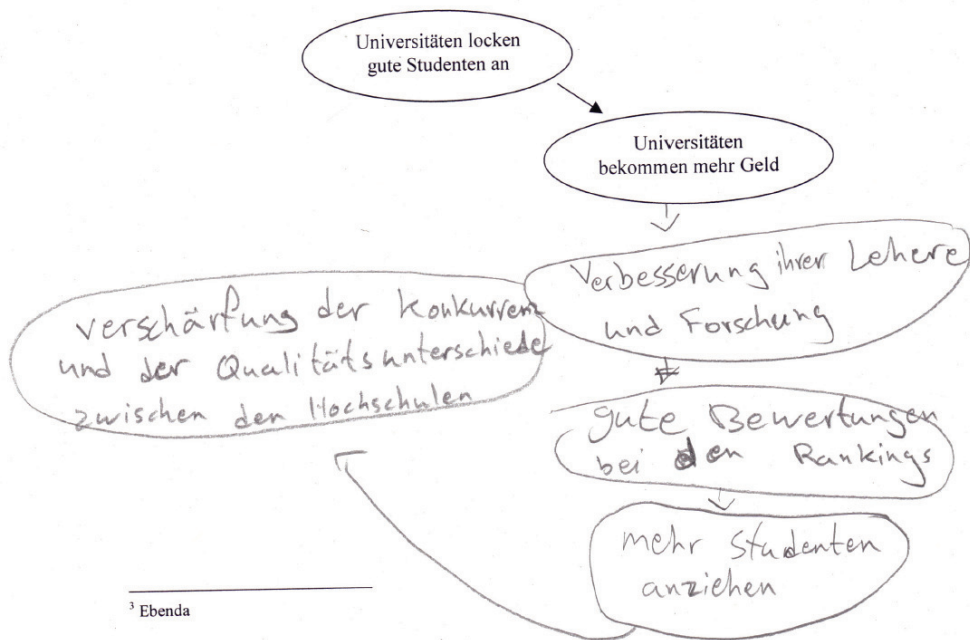


Abbildung 16: T 3 A III – Lösung TN 19 + TN 21

Während TN 5 und TN 25 die einzelnen Grafikelemente als Sätze formuliert haben, versuchen TN 19 und TN 21 die Sätze zu nominalisieren, so dass ihre Grafik ein höheres Abstraktionsniveau beweist. Die TN sind sich darüber im Klaren, dass sie bei der Erstellung der Grafik die Sätze umformulieren. Sie interpretieren die Sätze des Textabschnitts ebenso als eine Aneinanderreihung von Folgen²⁵². Wie bereits TN 1 und TN 11 nutzen die TN 19 und TN 21 den temporalen Adverbkonnektor *dann* mehrmals, um ihrem Gedankenfluss eine chronologische Ordnung zu verleihen.

TN 15 und TN 23 erstellen eine kreisförmige Grafik mit einem Grafikelement außerhalb des Kreises:

²⁵¹ Siehe: Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 499 – 543, Aufgabe III.

²⁵² Siehe: Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 942 – 1020, Aufgabe III und T3: TN 19 + TN 21, Z. 1162 – 1190, Aufgabe III.

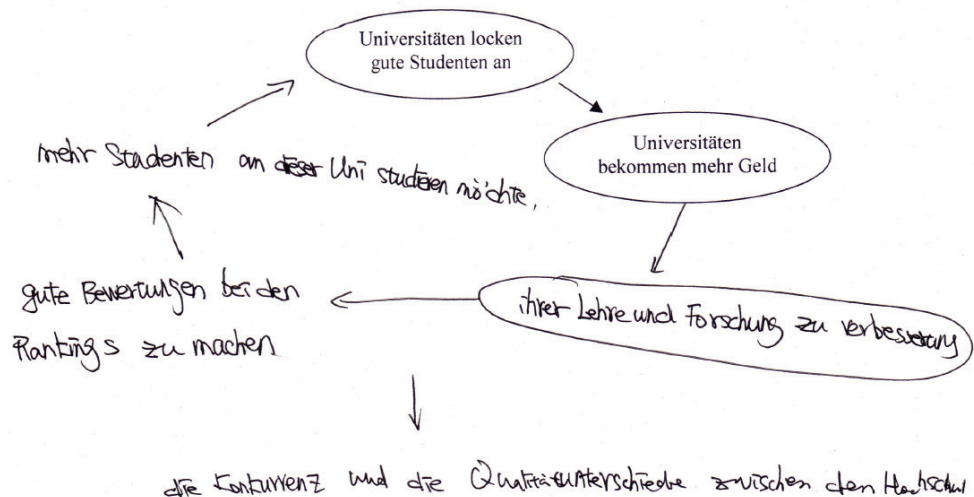


Abbildung 17: T 3 A III – Lösung TN 15 + TN 23

Die einzelnen Elemente der Grafik enthalten zwar keine ganzen Sätze, sind allerdings auch keine gelungenen Nominalisierungen, sondern eine Zwischenform, ein Versuch seitens der TN, die Sätze umzuformulieren²⁵³. Das Wort *Kreislauf* wird von den TN betont und hat möglicherweise einen Einfluss auf die Grafikerstellung.

Im Folgenden werden zusammenfassend einige Erkenntnisse aus der Auswertung der Aufgabe III dargestellt:

- Die meisten TN rezipieren das Wort „Kreislauf“ am Anfang des Textausschnitts. Dieses fungiert als Signalwort und beeinflusst die Art und Weise, wie die TN die Grafik erstellen.
- Die meisten TN erstellen die Grafik kreisförmig.
- Die einzelnen Elemente der Grafik werden als eine Reihe von Folgen und Ursachen dargestellt. Das dreifach im Text vorhandene Wort „Folge“ spielt dabei eine Rolle.
- Während der Grafikerstellung versuchen die TN, die Sätze umzuformulieren und zu nominalisieren.
- Während der Grafikerstellung fassen die TN den Textausschnitt zusammen. Dabei verwenden sie häufig den Adverbkonjektor *dann*, um ihre Gedanken chronologisch zu ordnen.

²⁵³ siehe Transkription T3: TN 15 + TN 23, Z. 1237 – 1311, Aufgabe III

- Manche TN unterscheiden zwischen Verknüpfungen auf Satzebene und Verknüpfungen auf der Ebene des Textabschnittes.
- Insgesamt ist die Grafikerstellung eine Herausforderung für die TN.
- Die Gesprächsprotokolle zu der Grafikerstellung referieren sehr stark auf den Textabschnitt und sind weniger argumentativ.

3.3.4. Angaben zum Komplexitätsgrad des dritten Textes

Alle TN haben den dritten Text als „verständlich“ eingeschätzt. Davon hat ein TN die Angabe „leicht“ und „verständlich“ gemacht, ein anderer „unkompliziert“ und „verständlich“ und ein dritter „kompliziert“ und „verständlich“. Im Folgenden werden Ausschnitte aus den Gesprächsprotokollen ausgewertet. Sie sollen Aufschluss über die Begründung der TN geben, die hinter den genannten Komplexitätsangaben steht.

Die persönliche Identifikation mit dem Thema ist ein Grund, warum TN 11 den Text als „verständlich“ einstuft:

TN 11: ich würde Sagen:: **verSTÄNDlich?**
 ((Schreibgeräusch ca. 1 Sek.))

TN 1: ich (-) AUCH?=
 TN 11: **=wir sind die:: stuDENTen?**
also wi::r WISsen
 ((Papierrascheln Hintergrund ca. 10 Sek.))
 (2.0)

TN 11: **Alles,**
 ((lacht))

(Transkription T3: TN 1 + TN 11, Z. 443 – 451, Komplexitätsgrad)

TN 11 betont nicht nur die Identifikation mit der Thematik an sich, sondern auch die situative Anpassung. Da sich die TN zu der Zeit ebenso mit der Auswahl der Studienorte befassen, ist die Vertrautheit mit dem Textthema umso höher²⁵⁴. Neben der Bekanntheit der Informationen im Text nennt TN 19 eine weitere Begründung für die Angabe „verständlich“, nämlich die Vertrautheit mit dem Text, die man dadurch gewinnt, dass man den Text vorher gelesen hat²⁵⁵. TN 5 schätzt den Text ebenso als „verständlich“ ein. Sie behauptet, einige Wörter seien kompliziert, man könne sie aber aus dem Kontext heraus ableiten:

TN 25: warum ist es verSTÄNDlich.

²⁵⁴ Siehe: Transkription T3: TN 1 + TN 11, Z. 455 – 459, Komplexitätsgrad.

²⁵⁵ Siehe: Transkription T3: TN 1 + TN 11, Z. 469 – 481, Komplexitätsgrad.

TN 5: ((lacht))
 äh::: einige wörter waren kompliZIERT?=
 =aber:::
 (1.0)
 die kann man f_vom konZEPT.
 (-)
 verSTehen.

(Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 574 – 581, Komplexitätsgrad)

Mit „Konzept“ meint die Probandin höchstwahrscheinlich „Kontext“. Dieser Gesprächsprotokollausschnitt illustriert, dass die Beherrschung von bestimmten Lesestrategien wie z.B. die Erschließung der Bedeutung von unbekannten Wörtern aus dem Kontext heraus dazu führt, dass ein gewisser Text als „verständlich“ rezipiert wird²⁵⁶.

Was bei TN 19 und TN 21 dazu führt, den Text als jeweils leicht und verständlich bzw. unkompliziert und verständlich einzuschätzen, sind u.a. die verständlichen Verbindungen im Text. Damit referiert TN 21 auf die Vertrautheit mit den Aufgabentypen:

TN 21: (es) (.) war RICHTig einfach die:
 RN 19: ts:
 TN 21: HIER die verBInDung.
 ((lautes Papierrascheln im Hintergrund ca. 8 Sek.))
 und SO oft gemAcht und

(Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 1256 – 1260, Komplexitätsgrad)

Der kurze Ausschnitt zeigt, dass TN 21 keine Trennung zwischen dem Komplexitätsgrad des Textes und dem der Aufgaben macht. Darüber hinaus nennt TN 19 den bekannten Wortschatz als Argument für die Verständlichkeit des Textes sowie die Abwesenheit von Fremdwörtern. TN 19 erwähnt ebenso die Vertrautheit mit den Aufgaben als Grund, warum der Text als „leicht“ und „verständlich“ einzustufen ist. TN 21 fügt außerdem hinzu, dass der Text nicht sehr viele Relativsätze enthält und somit verständlich ist. Er betont, dass die Relativsätze auf ihn verwirrend wirken und dass für ihn die Fragen nach dem Bezugswort schwierig sind. Die TN behaupten, in dem Text habe es zwar einige Nebensätze, aber ihre Anzahl sei nicht zu groß. Unter allen aufgelisteten Argumenten scheint der Wortschatz das wichtigste zu sein. Dies betont zum Schluss TN 21 noch einmal²⁵⁷.

TN 15 schätzt den Lesetext ebenso als „verständlich“ ein, während TN 23 erläutert, dass für ihn der Text „verständlich“ und „kompliziert“ zugleich ist. „Kompliziert“ findet er den Text dann, wenn er Wörter wie „sodass“ nicht „eindeutig“ versteht. Da der TN in dem Fall auf einen

²⁵⁶ Vgl. auch: Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 567 – 607, Komplexitätsgrad.

²⁵⁷ Siehe: Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 1277 – 1333, Komplexitätsgrad.

Konnektor referiert, wird auch an dieser Stelle klar, dass die Aufgaben eine Rolle bei der Einschätzung der Verständlichkeit des Textes spielen.²⁵⁸

Kurz zusammengefasst: Alle TN finden den dritten Text verständlich. Darunter stuft ein TN den Text als sowohl „verständlich“ als auch „kompliziert“ ein. Als Begründung dafür versucht der letztere zu erläutern, dass auch ein verständlicher Text „kompliziert“ wirken kann, wenn manche Wörter wie z.B. der Konnektor „so dass“ nicht bekannt sind. Die Argumente für die Verständlichkeit des Textes sind außerdem: Vertrautheit und Identifikation mit dem Thema, Vertrautheit mit dem Text durch vorbereitendes Lesen, bekannter Wortschatz, die Abwesenheit von Fremdwörtern, eine geringe Zahl an Relativ- und Nebensätzen sowie Strategien, die den TN erlauben, sich im Text zurecht zu finden, wie z.B. die Bedeutungserschließung der unbekannten Wörter aus dem Kontext heraus.

3.3.5. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 3)

Auch nach dem dritten Text werden die TN nach einer Definition textueller Komplexität aus ihrer Sicht gefragt. Viele Aspekte dieser Definitionen wiederholen sich nach jedem Text. Es lassen sich jedoch auch immer wieder neue Nuancen feststellen, die auf eine Entwicklung des Komplexitätsverständnisses in Bezug auf Texte im Laufe der Studie hindeuten. Im Folgenden werden die Definitionen der jeweiligen TN aus den passenden Gesprächsausschnitten extrahiert. Neben dem schwierigen Wortschatz als Komplexitätsmerkmal erwähnt TN 1 auch das Thema. Ein neues Thema führt zu einer erhöhten textuellen Komplexität²⁵⁹. Für TN 11 bleibt ein komplexer Text eindeutig ein Text, der schwierige Wörter enthält²⁶⁰. Auch zum Thema Wortschatz äußern sich TN 5 und TN 25. Da geht es um die Fremdwörter als Komplexitätsparameter. Zahlreiche Fremdwörter führen dazu, dass ein Text komplex ist²⁶¹. Darüber hinaus nennt TN 5 die Verbindungen zwischen den Sätzen als Komplexitätsfaktor. Sie erwähnt als Beispiel den mehrdeutigen Konnektor „während“²⁶².

TN 25 erläutert auch, dass ein Text am Anfang als komplex erscheinen kann, aber nach einiger Zeit dann doch verständlich wirkt. Der zeitliche Aspekt spielt eine wichtige Rolle als Komplexitätsparameter. Diese Zeit kann man vielfältig interpretieren. Entweder meint der Proband die Zeit zwischen dem ersten Kontakt mit dem Text und dem Moment, wenn man mit

²⁵⁸ Siehe: Transkription T3: TN 15 + TN 23, Z. 1737 – 1845, Komplexitätsgrad.

²⁵⁹ Siehe: Transkription T3: TN 1 + TN 11, Z. 492 – 500, Komplexitätsdefinition.

²⁶⁰ Siehe: Transkription: T3: TN 1 + TN 11, Z. 507 – 517, Komplexitätsdefinition.

²⁶¹ Siehe: Transkription: T3: TN 5 + TN 25, Z. 612 – 616, Komplexitätsdefinition und T3: TN 5 + TN 25, Z. 663 – 677, Komplexitätsdefinition.

²⁶² Siehe: Transkription: T 3: TN 5 + TN 25, Z. 641 – 653, Komplexitätsdefinition.

[illegible]

(Transkription T3: TN 5 + TN 25, Z. 681 – 716, Komplexitätsdefinition)

Trotz der einmaligen Intervention der Forscherin, die versucht, das von dem TN Gemeinte zusammenzufassen, ist das oben zitierte Fragment aufschlussreich für die zwei bereits erwähnten wesentlichen Komplexitätsparameter: Zeit und Wortschatz. Darüber sind sich beide TN der zweiten Dyade (TN 5 und TN 25) einig. Die Einigkeit lässt sich auch durch Überlappungen von Sprechturns und Wiederholungen beobachten. Interessant ist auch die Anmerkung des TN 5 hinsichtlich Worteinheiten. Sie erläutert, dass man ein und dasselbe Wort im Laufe der Zeit besser versteht. Es geht hier um die Qualität des Verstehens, die sich mit der Zeit weiterentwickelt und damit die Komplexität des Textes sinkt.

Während TN 5 und TN 25 die textuelle Komplexität eher als Gegensatz der textuellen Verständlichkeit sehen, assoziiert TN 21 die Komplexität mit Kompliziertheit. Ein komplizierter und somit auch ein komplexer Text ist für die TN 19 und TN 21 ein Text, der einerseits viele unbekannte Wörter enthält und andererseits zahlreiche Relativsätze:

TN 21: << :-) > **wenn ich die WORter nicht kenne? dann:**
 für MICH ein:
 [komplizIERter:] text.
 TN 19: [nicht !NUR!.]
 (--)
 F: [ja]
 TN 21: [ich DENke. (echt) (.) !SO!.]
 TN 19: [wenn es viel::e] auch **relaTIVsätze** gibt-
 (-)
 TN 21: ja **relatIVsätze** auch=
 TN 19: =hm-
 TN 21: macht SCHWER.

(Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 1338 – 1349, Komplexitätsdefinition)

Ein weiterer interessanter Aspekt der textuellen Komplexität aus Sicht der TN ist das Tempus. TN 19 betont, dass ein langer Text mit allen Verben im Präteritum komplex sein kann, auch wenn der Text bekannt ist. Das liegt daran, dass der Proband das Präteritum als komplexes Tempus einschätzt. Auch TN 21 stimmt TN 19 zu. Beide TN sind sich darüber einig, dass das Perfekt als Tempus einfacher ist als das Präteritum, weil sie es häufiger benutzen²⁶³.

Als Antwort auf die Frage nach eigener Definition für die textuelle Komplexität referiert TN 23 erneut auf den Wortschatz:

TN 23: äh:
 (2.0)
 wenn ich_i:

²⁶³ Siehe: Transkription T3: TN 19 + TN 21, Z. 1366 – 1406, Komplexitätsdefinition.

diese WÖRter.
 ich (--) NICHT-
 nicht_äh ein_äh_deut einDEutlich_äh;
 (---)
 äh verst (.) verSTEhen.
 F: hm_hm?
 TN 23: verSTEhe?
 äh:
 FINde ich diese text ist_äh
 (---)
 kompliziERT_äh.

(Transkription T3: TN 15 + TN 23, Z. 1850 – 1863, Komplexitätsdefinition)

Der Transkriptionsausschnitt zeigt, dass TN 23 zwischen Komplexität und Kompliziertheit nicht unterscheidet. Für ihn ist ein Text kompliziert, wenn er die Wörter nicht richtig versteht. Weiterhin gibt er als Beispiel den Subjunktorkonjunktiv *so dass* und erwähnt ein weiteres Komplexitätsmerkmal, nämlich die Verbindung zwischen Sätzen und Wörtern²⁶⁴. Hier wird auch deutlich, dass es um die Qualität des Verstehens geht. TN 23 verwendet für das gründliche Textverstehen den Ausdruck „einen Text tief lernen“. Daraus kann man erschließen, dass dem TN bewusst ist, dass es mehrere Dimensionen des Verstehens gibt. Das Verstehen der Verbindungen zwischen Sätzen und Wörtern zählen in dem Kontext aus der Sicht des TN zu einem tiefgründigen Textverstehen. Für TN 15 ist ein komplexer Text ein Text, der sich einem „besonderen“ Thema widmet. Damit meint der Proband ein fachliches Thema und gibt als Beispiel den Bereich der Medizin²⁶⁵.

Um die Komplexitätsdefinitionen der TN am Ende des dritten Aufgabensets kurz zusammenzufassen werden einige Erkenntnisse aufgeführt. Auch nach dem dritten Text interpretieren die TN die Komplexität als Gegenteil der Verständlichkeit oder als Kompliziertheit. Der Wortschatz spielt dabei nach wie vor die vorrangige Rolle. Zahlreiche unbekannte Wörter, Fremdwörter oder Wörter, die man nicht gut versteht machen einen Text komplexer. Dazu werden auch Verbindungswörter gezählt. Auch die Polysemie mancher Konnektoren wird als Komplexitätsmerkmal am Beispiel von *während* erwähnt. Ein neuer Aspekt lässt sich beobachten – die TN unterscheiden zwischen Wörtern, die sie nicht verstehen und Wörtern, die sie nicht gut verstehen. Die Qualität des Verstehens scheint in dem Bewusstsein der TN präsent zu sein. Zwei TN sprechen in diesem Kontext auch den Faktor Zeit an. Ihre Hypothese ist, dass man im Laufe der Zeit einen Text oder ein Wort immer besser verstehen kann. Ein weiteres Komplexitätsmerkmal von Texten

²⁶⁴ Siehe: Transkription T3: TN 15 + TN 23, Z. 1879 – 1894, Komplexitätsdefinition.

²⁶⁵ Siehe: Transkription T3: TN 15 + TN 23, Z. 1952 – 1985, Komplexitätsdefinition.

ist laut zweier TN das Tempus. Präteritum führt aus ihrer Sicht zu mehr textueller Komplexität als Perfekt, den sie dank der häufigen Anwendung viel besser verstehen. Das Thema wird erneut als Komplexitätsmerkmal genannt. Ein fachliches Thema führt zu mehr Textkomplexität.

3.3.6. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 3

Nachfolgend werden die Analyseergebnisse zum dritten Aufgabenset zusammenfassend dargestellt. Alle drei Aufgaben (Markieren der Verbindungswörter, Mehrfachantworten mit Definitionen für ausgewählte Konnektoren und Grafikerstellung basierend auf einem Textausschnitt) wurden ausgewertet. Auf Basis der Gesprächsprotokolle der TN wurde Folgendes festgestellt: Die Adverbkonnektoren *zwar*, *aber*, *also* und der nichtrelationale Konnektor *dass* werden von allen TN als Wörter mit verbindender Funktion identifiziert. Einige TN erkennen auch die Verbindung zwischen *zwar* und *aber* als Teile desselben mehrteiligen konzessiven Konnektors, obwohl *aber* später im Textfragment erscheint. Ein TN versteht *zwar* als explikativen Konnektor und setzt ihn mit dem Adverbkonnektor *nämlich* gleich. Eine andere Besonderheit im Rahmen der Aufgabe zur Markierung der Verbindungswörter ist die Tatsache, dass ein Finalsatz mit *um (...) zu* als Konstruktion mit verbindender Funktion markiert und von dem TN als Grund oder Bedingung interpretiert wird. Manche TN unterstreichen auch die Präposition *wegen* als Wort mit Verknüpfungsfunktion und interpretieren die Konstruktion *wegen + Nomen* als feste Verbindung. *Denn* wird als Synonym für *weil* verstanden, während *deswegen* fälschlicherweise als Synonym für *nichtsdestotrotz* interpretiert wird. Auch wenn der konzessive Konnektor *nichtsdestotrotz* auch im Rahmen des zweiten Aufgabensets erschienen ist, kennen die TN seine Bedeutung immer noch nicht. Die TN haben Schwierigkeiten, Konzessivität und Kausalität voneinander zu unterscheiden. Einige TN assoziieren *denn* mit *deswegen*, da beide keine Postponierer sind, obwohl *denn* eine Begründung und *deswegen* im Gegensatz dazu eine Ursache einleitet. Die Bedeutung der Konnektoren *dadurch* und *so dass* ist allen TN gut bekannt. Unsicherheit lässt sich bei der Unterscheidung zwischen einer konsekutiven und einer explikativen Bedeutung für den Konnektor *so dass* erkennen.

Um die Bedeutung und die Funktion der Konnektoren zu erschließen, beziehen sich die TN immer wieder auf den Kontext, formulieren Sätze vor allem durch Nominalisierung um und rufen Grammatikkenntnisse mittels Metasprache auf. Die TN sind im Stande, einen Textausschnitt als Grafik wiederzugeben. Dabei orientieren sie sich nach bestimmten Signalwörtern im Text wie z.B. „Kreislauf“ oder „Folge“. Während der Grafikerstellung ordnen die TN ihre Gedanken, indem sie den Text zusammenfassen. Dabei verwenden sie häufig den temporalen Adverbkonnektor „dann“ und erstellen somit eine mentale Chronologie des Textes.

3.4 Auswertung: Text 4

Der vierte und letzte Text der empirischen Studie heißt *Nanotechnologie - eine wichtige Technologie des 21. Jahrhunderts*²⁶⁶ und stammt aus der Einheit zum Leseverstehen einer DSH-Musterprüfung der Universität Stuttgart. Der Text wurde am 03.09.2011 zwecks Entlastung im Bereich Wortschatz im Rahmen eines VS eingeführt. Zu erwähnen ist, dass die vierte Dyade (TN 15 und TN 23) das Aufgabenset bereits vor der Entlastung des Textes bearbeitet hat. Der Grund war die zeitliche Nicht-Verfügbarkeit der TN aufgrund des Umzugs aus dem Ort, wo die empirische Studie stattgefunden hat. Die zwei TN haben jedoch den Text zwecks eigener Vorbereitung im Voraus bekommen. Zum vierten Text wurden drei Aufgaben konzipiert. Die ersten zwei Aufgaben (Lückentext und Multiple-Choice) werden im Folgenden in einzelnen Kapiteln ausgewertet. Die dritte Aufgabe (Zuordnung von Sätzen und Satzteilen) wird aus der Auswertung ausgeschlossen. Der Grund dafür ist zum einen die extreme Schwierigkeit, mit der alle TN diese Aufgabe gelöst haben. Die zeitliche Orientierungsangabe von 10 Minuten wurde extrem überschritten, und die TN haben auch zahlreiche Zeichen der Müdigkeit geäußert, wie sehr lange Denkpausen, Seufzen und tiefes Ein- und Ausatmen. Dies hat auch zu einzelnen Interventionen der Forscherin geführt, die im Falle dieser Aufgabe manche Antworten durch Bestätigung oder Hinweise möglicherweise beeinflusst hat. Die langen Gesprächsprotokolle zu der Aufgabe III zum Text 4 sind vorwiegend durch Wiederholungen von Textteilen geprägt und enthalten trotz ihrer Länge wenige Hinweise auf die Gedankengänge der TN bei der Aufgabenlösung sowie wenige Verweise auf Konnektoren. Somit wird im Folgenden der Fokus auf Aufgabe I und Aufgabe II gelegt. Diese werden zuerst mittels grafischer Darstellung ausgewertet. Anschließend werden die Gesprächsprotokolle analysiert.

3.4.1. Text 4 Aufgabe I

Die erste Aufgabe ist basiert auf einen Textausschnitt, in dem 10 Lücken eingeführt wurden. Die Lücken entsprechen jeweils einem Konnektor. Die Lösungen werden in aleatorischer Reihenfolge in einem Antwortkasten am Ende des Lückentexts angeboten. Die erste Lücke wurde als Beispiel ausgefüllt. Die TN werden aufgefordert, die restlichen 9 Lücken mithilfe des Antwortkastens zu zweit auszufüllen. Dabei werden die TN gebeten, ihre Lösungen zu kommentieren und zu begründen. Die vorgeschlagene Zeitangabe beträgt 15 Minuten und dient nur zur Orientierung. Der Konnektor *dass* erscheint in dem Antwortkasten zweimal, allerdings

²⁶⁶ *Die Nanotechnologie – eine wichtige Technologie des 21. Jahrhunderts*. Verstehen und Verarbeiten eines Textes. DSH-Musterprüfung. Universität Stuttgart, URL: http://dsh.tud-forum.de/pdfs/DSH_UN_Stuttgart-Leseverstehen_Text_3.pdf (letzter Zugriff: 27.08.2011).

wurde er einmal für die Beispiellücke verwendet, so dass den TN genauso viele einzelne Konnektoren übrig bleiben wie Lücken. Im Folgenden wird die Aufgabenstellung zitiert:

I. Lesen Sie den folgenden Lückentext ein Mal. Lesen Sie den Text ein zweites Mal und füllen Sie ZU ZWEIT die Lücken (1 bis 10) aus. Die richtigen Antworten finden Sie in dem unteren Kasten, allerdings nicht in der richtigen Reihenfolge.

SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Antworten und BEGRÜNDEN Sie diese. Die erste Lücke ist für Sie als Beispiel ausgefüllt.

(15 Minuten)

Die erste Lücke ist für Sie als Beispiel ausgefüllt.

- 1 „Ein weiterer zukunftssträchtiger Anwendungsbereich von Nanomaterial ist die
- 2 Medizin. Fachleute haben bereits festgestellt, (1) dass bestimmte Nanopartikel
- 3 auf ideale Weise Medikamente im Blut transportieren können. (2) _____ bleibt das
- 4 Medikament länger im Blut.(3) _____ wird die Behandlung deutlich verstärkt.
- 5 (4) _____ zur Behandlung von Tumoren sollen Nanoteilchen in Zukunft
- 6 eingesetzt werden. Man verwendet dazu Eisenoxidteilchen, (5) _____ man
- 7 erhitzen kann. Man transportiert die Eisenoxidteilchen in den Tumor, (6)_____ er
- 8 sich ganz damit gefüllt hat. Die Teilchen im Tumor werden (7) _____ auf 45
- 9 Grad Celsius erhitzt, (8) _____ zum Absterben des Tumors führt. Auf diese Weise
- 10 besteht die Möglichkeit, einen Tumor gezielt zu behandeln. Im Gegensatz zur
- 11 herkömmlichen Tumorbehandlung wird (9) _____ nicht der ganze Körper durch
- 12 die Behandlung mit Nanoteilchen geschädigt.
- 13 Die genannten Beispiele zeigen, (10) _____ die Nanotechnologie trotz ihres
- 14 jungen Alters bereits in vielen wissenschaftlichen und industriellen Bereichen von
- 15 Bedeutung ist. Experten gehen deswegen davon aus, dass die Nanotechnologie das
- 16 Warenangebot und den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts entscheidend beeinflussen
- 17 wird.“²⁶⁷

Text 4 Aufgabe I (T 4 A I)

daraufhin	dass (2x)	auch	dadurch	bis
also	was	die	so	

Basierend auf den Konnektoren, die den Lücken im Text entsprechen wird zuerst eine Grafik erstellt. Diese fasst zusammen, wie viel Prozent der TN welche Konnektoren richtig eingesetzt haben:

²⁶⁷ Die Nanotechnologie – eine wichtige Technologie des 21. Jahrhunderts. Verstehen und Verarbeiten eines Textes. DSH-Musterprüfung. Universität Stuttgart, URL: http://dsh.tud-forum.de/pdfs/DSH_UN_Stuttgart-Leseverstehen_Text_3.pdf (letzter Zugriff: 27.08.2011), Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen]

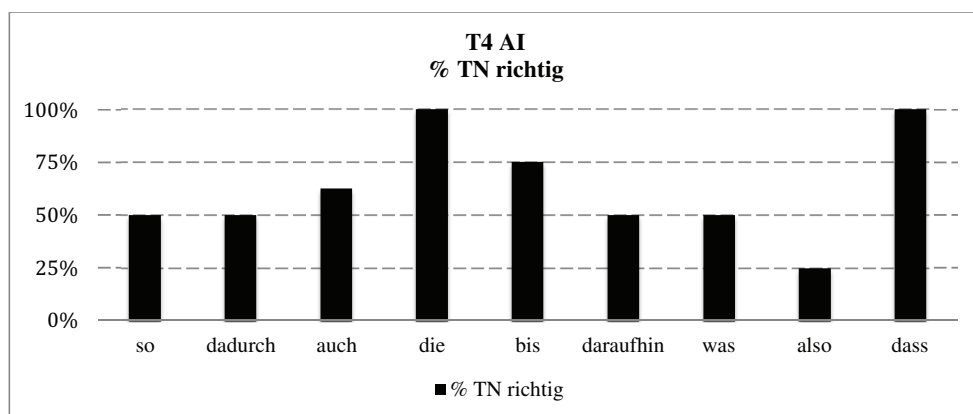


Abbildung 18: T4 AI - % TN richtig

Laut der Grafik haben alle 8 TN genau die Konnektoren richtig eingesetzt, die laut Pasch et al. (2003) keine Konnektoren sind: das Relativpronomen *die* und der nicht-relationale Postponierer *dass*. Den temporalen Subjunktor *bis* haben 75% der TN richtig eingesetzt und den kopulativen Adverbkonnektor *auch* 63%. Die Hälfte der TN haben folgende Konnektoren in die richtigen Lücken eingetragen: *so*, *dadurch*, *daraufhin* und *was*, während der konsekutive Adverbkonnektor *also* nur noch von 25% der TN (d.h. 2 TN) richtig verwendet wurde.

Die zweite Grafik zeigt, welche TN (nach Dyaden gereiht) wie viel Prozent der Lücken richtig ausgefüllt haben:

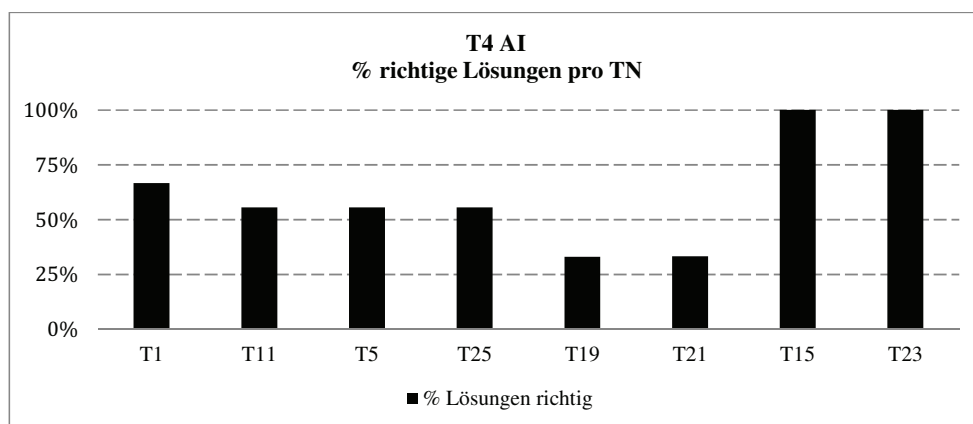


Abbildung 19: T4 AI - % richtige Lösungen pro TN

Interessant ist, dass gerade die zwei TN, die nicht an dem Einführungsseminar zwecks Entlastung des Textes teilgenommen haben, alle Lücken richtig gelöst haben. Es handelt sich um TN 15 und TN 23 (vierte Dyade). TN 1 hat 67% der Lücken richtig ausgefüllt, während sein Dyadenpartner TN 11 nur 56% der Lücken korrekt geschlossen hat. 56% der Lücken haben auch TN 5 und TN 25 (zweite Dyade) richtig gelöst, während TN 19 und TN 21 mit 33% das niedrigste Ergebnis hatten.

Im Folgenden werden die Gesprächsprotokolle analysiert, die während der Aufgabenlösung entstanden sind. Die Analyse orientiert sich nach den auszufüllenden Konnektoren, die Ausschnitte werden jedoch nach Relevanz gewählt. Allgemein ist festzuhalten, dass der dieser Aufgabe zugrundeliegende Textabschnitt vergleichsweise länger ist. Dies führt zu einer längeren Bearbeitungszeit, geprägt durch lange Denk- und Lesepausen sowie durch Wiederholungen. Wie bereits erwähnt, wurde das Relativpronomen *die* von allen TN richtig eingesetzt. Bis die TN jedoch die korrekte Lösung gefunden haben, haben sie stattdessen vor allem zwei weitere Alternativen in Erwägung gezogen, nämlich das generalisierende Relativpronomen *was* und den nicht-relationalen Subjunktor *dass*. Folgender Transkriptionsausschnitt zeigt das Dilemma der TN 1 und TN 11 hinsichtlich der Lösung von Lücke 5, bis sie die korrekte Antwort mit dem Relativpronomen *die* finden:

TN 1: ja:: und dann kommt **DASS**.
 ((Schreibgeräusch))
 TN 11: ja.
 (1.0)
DASS (-) ma:n=
 TN 1: =dass MAN (.) erhitzen kann.
 (-)
 ja?
 TN 11: ja.
 TN 1: oder **!WAS?! (-)** ne !NEIN! DASS ah ja;
 TN 11: nein **DASS.=**
 TN 1: =DASS=dass doch=
 TN 11: dass ma:n=
 (Transkription T 4: TN 1 + TN 11, Z. 105 – 117, Aufgabe I)

Dieser kurze Abschnitt zeigt die Unsicherheit der TN bezüglich der 5. Lücke: Anstelle des Relativpronomens *die* wird der nicht-relationale Konnektor *dass* vorgeschlagen, ohne auf Signale wie Genus und Numerus zu achten. Im weiteren Schritt schlagen TN 1 und TN 11 doch die richtige Lösung für Lücke 5 vor:

TN 11: [FÜNF **die**]
 TN 1: [oKE?]
 (4.0)
 ((Schreibgeräusch))
 TN 11: also:: (-) **ZEHN ist_d DASS.=**
 TN 1: =dAss=ja.
 (5.0)
eisenoxid (.) TEILchen.
plural (.) DIE.=

TN 11: =hm_hm?=
(Transkription T 4: TN 1 + TN 11, Z. 255 – 265, Aufgabe I²⁶⁸)

TN 1: =(man) (.) erHITzen kann.

(Transkription T 4: TN 1 + TN 11, Z. 255 – 265, Aufgabe I²⁶⁸)

Nachdem die TN feststellen, dass der Konnektor *dass* in der Lücke 10 besser passt, füllen sie auch die Lücke 5 richtig aus. Die Begründung für die Lösung mit dem Relativpronomen *die* ist der Numerus des Bezugswortes, nämlich Plural („die Eisenoxidteilchen“).

Auch TN 5 und TN 25 schlagen eine weitere falsche Alternative statt des Relativpronomens *die* vor, nämlich *was*:

TN 5: und dann hab ich die fünf gemacht mit **WAS?**

(4.0)

TN 5: also:=
TN 25: [(xxx)=]

TN 5: **[=es bezieht sich auf_äh] eiSEN::? (-)**

oxide- (-)

((atmet laut ein und aus))

ok. so es bezieht <<lachend> sich> darauf ((lacht))

(---) auf diese (---)

TN 25: eiSEN? eisendioxid-

TN 5: **ja genau. (das.)**

TN 25: man transportiert die eisen(xxx)

TN 5: EIsendioxidTEILchen_((lacht))

TN 25: teilchen

TN 5: <<hauchend/lachend>> teilchen.> ok.

TN 25: (xxx)

TN 5: **also WAS bezieht sich DArAuf.**

(4.0)

TN 5: also [man KANN eisen]_äh::

TN 25: [(xxx)]

TN 5: eisen (-) oxidteilchen er_erHITzen.

(5.0)

TN 25: oKE?

TN 5: ja:.

TN 25: ich LASse- (.) ich glaube (-)

TN 5: !OKE! wir LAssen das erstmal [und dann?]

TN 25: [ja ok.=]

(Transkription T 4: TN 5 + TN 25, Z. 62 – 88, Aufgabe I)

²⁶⁸ siehe auch: Transkription T 4: TN 1 + TN 11, Z. 226 – 265, Aufgabe I

Die Frage nach dem Bezugswort beantworten die TN richtig, die Lücke füllen sie jedoch mit dem generalisierenden Relativpronomen *was*. Das Transkriptionsfragment zeigt allerdings, dass sich TN 5 und TN 25 nicht sicher sind. Sie entscheiden sich, die Lücke vorläufig mit *was* zu schließen, mit der Absicht, die Lösung zum späteren Zeitpunkt zu revidieren. Bemerkenswert ist im Rahmen dieses Gesprächsprotokollfragments auch die Rolle des Wortschatzes. Das Fachwort Eisenoxidteilchen bereitet den TN Schwierigkeiten beim Vorlesen. TN 5 verzichtet sogar darauf, das Wort auszusprechen und ersetzt es mit dem Personaladverb *darauf*, was auch eine gewisse Lückentoleranz im Bereich Wortschatz darstellt. Dass die Lösung der Lücke für die TN herausfordernd ist, zeigen auch die langen Denkpausen von bis zu 5 Sek. sowie die häufigen Dehnungen.

Von Anfang an richtig wird die Lücke von TN 19 und TN 21 ausgefüllt:

TN 21: =MAN ve[rWENdet dazu]
 TN 19: [rwendet dazu]
 TN 21: eisenoxidTEILchen?
 (-)
 TN 21: D[IE:]
 TN 19: [**die:**]
 TN 21: MAN,
 (--)
 erHITZten kann. **!DI_IE?!**
 erhitzen
 (-)
 TN 19: [hm_hm.]
 TN 21: [**relaTIV**]satz <<murmelnd> hier,>
 (Transkription T 4: TN 19 + TN 21, Z. 398 – 410, Aufgabe I)

TN 19 und TN 21 sind sich einig, dass das Relativpronomen *die* die richtige Lösung für Lücke 5 ist. Dies zeigten auch die Überlappungen (sie sprechen gleichzeitig die richtige Antwort aus) sowie die stark akzentuierte Betonung auf *die*. Die Begründung wird sehr prägnant durch die Benennung des metasprachlichen Ausdrucks *Relativsatz* durch TN 21.

Der nicht-relationale Konnektor *dass* wird ebenso von allen TN richtig eingesetzt (Lücke 10). Während TN 5 und TN 25 *dass* zuerst anstelle des Relativpronomens *die* einsetzen möchten²⁶⁹, sind sich TN 19 und TN 21 von Anfang an bei der richtigen Lösung sicher:

TN 21: °h die geNANnten,
 (.)
 bei:spiele, zeigen?

²⁶⁹ siehe: Transkription T 4: TN 5 + TN 25, Z. 107 – 118, Aufgabe I

TN 21: **[DASS:]**
 TN 19: **[DASS:]**
 TN 19: << :-) > [DASS: (---) °hh DASS:>]
 TN 21: << :-) > **[dass EINFach zeigen DASS->]**
 TN 19: oKE dass?

(Transkription T 4: TN 19 + TN 21, Z. 305 – 312, Aufgabe I)

Die Sicherheit und die Einstimmigkeit der TN 19 und TN 21 hinsichtlich der Lösung für die Lücke 10 wird durch die Überlappungen und die Schnelligkeit ihrer Antworten deutlich. Als Begründung wird auf das Verb *zeigen* referiert. TN 21 deutet auch darauf hin, dass die Antwort einfach zu finden war.

Den temporalen Subjunktor *bis* setzen 75% der TN richtig ein (Lücke 6). TN 1 und TN 11 versuchen jedoch konsekutiv, die Lücke 7 und die Lücke 8 mit *bis* auszufüllen:

TN 1: °h 0
 ((liest leise ca. 6 Sek.))
 TN 11: °hhh
 (6.0)
BIS vielleicht?
 TN 1: **wo (.) SIEben?**
 TN 11: **SIEben?**
 (1.0)
 TN 1: ((räuspert sich))
 TN 11: **bis auf_n (--) fünfundvierzig GRAD,**
 (.)
 class erZIEHT
 Celsius erhitzt
 TN 1: <<flüsternd> celsius>
 (12.0)
 im: GEgensatz?
 (5.0)
 TN 11: **nein ich DENke bis !ACHT-!**
 (2.0)
 TN 1: bis zum absterben des [TUmors fuhrt.]
 TN 11: [bis zum absterben des] tumors führt.
 TN 1: ((räuspert sich))
 hm_hm? (-) ich DENke auch.
 TN 11: ja?

(Transkription, T 4: TN 1 + TN 11, Z. 153 – 176, Aufgabe I)

Die langen Denkpausen von bis zu 12 Sek. deuten auf die Unsicherheit der TN hin. *Bis* wird zum einen in Verbindung mit Zahlen (*bis 45°*) und zum anderen mit dem Verb *führen* gebracht,

Eine weitere Lücke am Anfang eines Satzes ist die Nummer 2, die korrekt durch den konsekutiven Adverbkonjektor *so* ausgefüllt werden müsste. TN 1 und TN 11 füllen die Lücke 2 richtig aus:

²⁷⁴ Siehe: Transkription T 4: TN 15 + TN 23, Z. 319 – 370, Aufgabe I.

(2.0)
 ((flüstert ca. 4 Sek.))
 (2.0)
 s:::ie::
 (--)
sch beSCHREIBT schon die
(1.0)
ideAle weise?

TN 11: hm_hm.
 (2.0)

TN 1: äh:: (-) medikamente im blut transportieren KÖNnen?

TN 11: ja=

TN 1: =<<mit hoher Stimme> w_s_so bleibt dann> die medika[MEN]te
 länger im blut.

TN 11:

[ja]

TN 1: vielleicht habe ich (1.0) NICHT richtig gemacht aber?
 (---)
 lieber NOCHmal gucken.

TN 11: ((räuspert sich))

TN 1: oKE?

TN 11: n_oKE.

(Transkription T4: TN 1 + TN 11, Z. 5 – 42, Aufgabe I)

Der Ausschnitt zeigt, dass sich TN 1 bei seiner Lösung nach der Position des Verbs orientiert. Das Verb *bleibt* wird jedes Mal betont, was darauf hindeutet, dass der konsekutive Adverbkonnektor *so* mit der Vorfeldposition assoziiert wird, auch wenn unbewusst. Außerdem deutet TN 1 darauf hin, dass die Verknüpfung durch *so* eine Beschreibung der Art und Weise darstellt. Die Unsicherheit bezüglich seiner Antwort drückt der Proband offen aus. Er suggeriert, dass sie die Antwort revidieren, indem sie noch einmal schauen. Während die Erläuterung von TN 1 auf eine modale Verwendung von *so* referiert, definieren TN 5 und TN 25 die Relation mit *so* als *Folge*:

TN 25: so wird die beHANDlung (deutlich/dadurch) verSTÄRKT,
 TN 5: also (.) !SO! das ist so wie eine: FOLge [oder so]
 TN 25: [(X) (tja_oder)]
 ja._[folge.]

TN 5: [ja: also]

(Transkription T 4: TN 5 + TN 25, Z. 23 – 27, Aufgabe I)

TN 5 und TN 25 sind sich über die Bedeutung von *so* einig, setzten den Adverbkonnektor aber in die Lücke 3 anstatt Lücke 2 ein. Grund dafür könnte auch die Verbstellung sein sowie die Tatsache, dass beide Lücken die Vorfeldposition besetzen. Auch Lücke 3 befindet sich am

Anfang eines Satzes nach einem Punkt. Die Interpunktion spielt möglicherweise auch eine Rolle bei der Entscheidung der TN. TN 19 und TN 21 schwanken bei Einsetzen von *so* auch zwischen der Lücke 2 (*so bleibt*) und der Lücke 3 (*so wird*)²⁷⁵.

Das instrumentale Pronominaladverb *dadurch* wird von TN 1 und TN 11 richtig eingesetzt, nachdem mehr Konnektoren ausprobiert wurden. Folgende Konnektoren werden nacheinander ausgeschlossen: *die*, *also*, *dass*, *auch* und *bis* und die richtige Lösung mit *dadurch* wird für die Lücke 3 gewählt, ohne eine weitere Begründung zu nennen²⁷⁶. Für TN 5 und TN 25 hat das Pronominaladverb *dadurch* eine modale Bedeutung:

TN 5: also:: (-) anfang hab_ich daDURCH?
 (1.0)
TN 25: hm_hm? (.) ich auch.
TN 5: das ist so-
 (2.0)
 moDAL ((lacht))
TN 25: (ja/ah), weil (.) das im blut
TN 5: ja. [das] ist **eine eine m_m_meth_methODE oder so**,
TN 25: [das]
TN 25: hm_hm?
TN 5: also
TN 25: durch-
TN 5: **DURCH diese methode dadurch bleibt (-)**
TN 25: das medikaMENT?
TN 5: ja;

(Transkription T 4: TN 5 + TN 25, Z. 8 – 22, Aufgabe I)

Auch wenn T 5 und TN 25 *dadurch* nicht in die richtige Lücke einsetzen, interpretieren sie den Adverbkonnektor richtig. *Dadurch* ist laut TN 5 „modal“, zeigt eine „Methode“ an. Im Rahmen dieser Erläuterung formuliert TN 5 den Konnektor um: *Dadurch* wird zu „durch diese Methode“. Auch wenn nicht perfekt eingesetzt (mit *so* vertauscht), wird *dadurch* richtig verstanden.

Der temporale Adverbkonnektor *daraufhin* wird von TN 21 und TN 22 zuerst anstelle von *so* in die zweite Lücke eingesetzt, bevor sie nach nochmaliger Überlegung die Lücke 9 damit ausfüllen. Beide Lösungen sind falsch. Die TN sind letztendlich der Überzeugung, dass Lücke 2 mit dem Adverbkonnektor *also* auszufüllen ist. *Also* gehört allerdings in die Lücke 9, welche die TN fälschlicherweise mit *dadurch* ausfüllen. Der Versuch *daraufhin* in die zweite Lücke zu

²⁷⁵ siehe: Transkription T 4: TN 19 + TN 21, Z. 41 – 106, Aufgabe I

²⁷⁶ siehe: Transkription T4: TN 1 + TN 11, Z. 60 – 84, Aufgabe I

platzieren kann damit zusammenhängen, dass die TN für diesen Konnektor sowie für den Adverbkonnektor *also* eine Vorfeldposition bevorzugen²⁷⁷.

Auch TN 25 und TN 5 assoziieren den Adverbkonnektor *also* mit dem Satzanfang. TN 25 schlägt vor, *also* in die Lücke 4 einzusetzen. Die Originalvariante für die Lücke 4 ist jedoch der Adverbkonnektor *auch*. TN 5 interpretiert den durch *also* eingeleiteten Satz als eine „Folge“:

```
TN 25:  aber also VIER?
        (1.0)
TN 5:   ((atmet laut ein))
TN 25:  [also?      ]
TN 5:   [((atmet aus)) ]
TN 25:  zur behandlung von tuMOren sollen-
TN 5:   ich habe geDACHT, _ähm:::
        (-- ) weil_äh:::
        (3.0)
TN 5:   die beHANDlung: (-)
        t_äh::: deutlich (-)
        daDURCH äh:::f:::
        (3.0)
TN 5:   [verSTÄRKT] wird also das ist (.) eine so f_Folge.
TN 25:  [also      ]
TN 25:  aber steht hier das verb am ENde. (2.0)
        eingesetzt werden.
TN 5:   also zur_äh:::
TN 25:  und das ist nicht, [(xxx) ]
TN 5:   [!NEIN!]. also zur behandlung von SOLLen
TN 25:  wo (-- ) ((Laute von Stift auf Papier))
TN 5:   SOLLen eingesetzt werden.
TN 25:  ja <<lautes Klopfen>>(ich hab)>
TN 5:   ja das ist
        (3.0)
TN 25:  (xxx)
TN 5:   ok.
TN 25:  also? (-) zur behandlung von tumoren sollen mit-
TN 5:   h_ja:::? (-)
```

(Transkription T 4: TN 5 + TN 25, Z. 31 – 59, Aufgabe I)

Aus den Überlegungen der TN kann man erschließen, dass die Verbstellung einen Einfluss auf die Rezeption der Konnektoren hat. TN 25 stellt fälschlicherweise fest, dass in dem Satz, der

²⁷⁷ siehe: Transkription T 4: TN 19 + TN 21, Z. 474 – 506, Aufgabe I

mit der Lücke 4 anfängt, das Verb am Ende steht. Dies könnte als Argument gegen das Ausfüllen der Lücke 4 mit *also* fungieren. TN 5 korrigiert TN 25, indem sie auf das Modalverb „sollen“ hindeutet. Das führt dazu, dass die infinite Konstruktion *eingesetzt werden* die rechte Klammer des Satzes bildet. Somit erkennen beide TN, dass der Konnektor in der Lücke 4 zu keiner Verbletzstellung führt.

Allgemein lassen sich während der Lösung der Aufgabe I bestimmte Strategien feststellen, die die TN anwenden. Die TN beweisen eine Art Lückentoleranz. Wenn Sie eine Lücke nicht ausfüllen können, überspringen sie diese vorläufig und kehren dazu zurück, nachdem sie andere Lücken ausgefüllt haben. Dabei helfen ihnen wiederholtes Lesen und der Bezug auf den Gesamtkontext²⁷⁸. Die Position des Verbs im Satz ist für die TN immer wieder eine Orientierung bei der Lösung der Aufgabe. Deswegen wird das Verb in dem jeweiligen Satz oft betont:

TN 21: ZU:R behandlung? von-
(-)
tuMören?
SOLlen äh:: nanoteilchen in zukunft ein::gesetzt werden.
TN 19: ((murmelt unverständlich, ca. 2 Sek.))
TN 21: **ist_äh: ein NEbensatz.=**
TN 19: **=nee.**
(--)
nee das verb ist nicht am ENde.
(---)
TN 21: !DOCH-!
TN 19: so SOLlen.
(2.0)
TN 21: ach so:: SOLlen.
TN 19: **SOLlen.**
(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 136 – 150)

Die TN tendieren manchmal zur Übergeneralisierung der Regel, dass in einem Nebensatz das Verb am Ende sein muss, wie man in dem obigen Transkriptionsausschnitt beobachten kann. Weitere von den TN angewandte Strategien sind: Notierung von Stichwörtern zwecks Erinnerung, Selbstreflektion über eigene Sicherheit/Unsicherheit sowie Selbstregulierung der Lesegeschwindigkeit, so dass sie den kohärenten Fluss eines Textfragments erkennen können²⁷⁹.

²⁷⁸ siehe: Transkription T 4: TN 1 + TN 11, Z. 290 – 320, Aufgabe I

²⁷⁹ Siehe: Transkription T 4: TN 19 + TN 21, Z. 200 – 221, Aufgabe I.

Im Folgenden werden Erkenntnisse aus der Auswertung der Aufgabe I zum Text 4 kurz zusammengefasst:

- Alle TN verwenden das Relativpronomen *die* und den nicht-relationalen Konnektor *dass* korrekt.
- Bevor die TN die Lücke richtig mit dem Relativpronomen *die* ausfüllen, probieren sie eine Lösung mit dem nicht-relationalen *dass* und mit dem generalisierenden Relativpronomen *was*.
- Um das richtige Relativpronomen einzusetzen, identifizieren die TN das entsprechende Bezugswort und orientieren sich nach dem Numerus des Bezugsworts.
- Fachliche Wortschatzeinheiten wie *Eisenoxidteilchen* können die Kohärenz des Leseflusses und die Rezeption von Konnektoren negativ beeinflussen.
- Der temporale Subjunktor *bis* wird mit Zahlenangaben sowie mit dem Verb *führen* in Verbindung gebracht.
- Die Adverbkonnektoren *auch*, *also*, *dadurch* und *daraufhin* werden tendenziell mit der Vorfeldposition im Satz assoziiert.
- Der Adverbkonnektor *dadurch* wird als „modal“ interpretiert und mit dem Ausdruck „durch diese Methode“ umformuliert.
- Die Position des Verbs spielt eine große Rolle bei der Rezeption und der richtigen Anwendung von Konnektoren.
- Die TN wenden bei dem Ausfüllen des Textes mit Konnektoren einige Strategien an: Lückentoleranz, Gesamtkontextbezug, Selbstreflexion bezüglich Sicherheit/ Unsicherheit mit der eigenen Lösung, Betonung des Verbs, Regulierung der Lesegeschwindigkeit sowie wiederholtes Lesen.

3.4.2. Text 4 Aufgabe II

Die Aufgabe II (Multiple-Choice) zum Text 4 basiert auf ein Textfragment, in dem sechs Konnektoren markiert wurden. Für jeden der sechs Konnektoren wurden jeweils drei Synonyme als Alternative angegeben. Die TN müssen den Textausschnitt lesen und zu zweit für jeden Konnektor jeweils das bestpassende Synonym identifizieren. Das erste Item (indem) wurde bereits als Beispiel gelöst. Die TN werden aufgefordert, ihre Antwort zu begründen, und zugleich anzugeben, ob sie sich über ihre Lösung sicher oder unsicher sind. Die vorgeschlagene Zeit beträgt 10 Minuten:

II. Lesen Sie den folgenden Text leise, jeder/ jede für sich. Was bedeuten die markierten Wörter? Wählen Sie bitte ZU ZWEIT die richtige Antwort: a, b oder c. Geben Sie an, ob Sie sich bei Ihrer Antwort sicher oder nicht sicher sind. Sprechen Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Bedeutung und BEGRÜNDEN Sie Ihre Antwort. (10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

- 1 „Ein Beispiel für das Entstehen neuer Eigenschaften bei nanogroßem Material ist der
2 chemische Stoff Titandioxid: Dieser Stoff lässt sich in Nanoteilchen zerlegen, indem
3 man ihn auf eine hohe Temperatur erhitzt. Dadurch entsteht aus dem Ausgangsstoff
4 ein sogenanntes Nanopulver, das aus kleinsten Teilchen in Nanogröße besteht.
5 Nanoteilchen aus Titandioxid sind für sichtbares Licht durchlässig, halten aber UV-
6 Strahlung ab. Diese beiden Eigenschaften hat das Titandioxid in seiner ursprünglichen
7 Größe nicht. Somit ist Nanopulver aus Titandioxid als hochwirksamer Schutz vor UV-
8 Strahlung geeignet. Deshalb wird nanogroßes Titandioxid z.B. Sonnencreme als UV-
9 Schutz beigemischt. Sonnencreme mit Titandioxidteilchen hat gegenüber anderen
10 Produkten den Vorteil, durchsichtig zu sein. Sie wirkt zudem nur an der
11 Hautoberfläche, dringt also nicht in den Körper ein. Deswegen schadet sie nicht der
12 Gesundheit.
13 Auch Siliziumdioxid lässt sich ein Nanopulver mit vorteilhaften Eigenschaften
14 herstellen, das in der Industrie bereits zum Einsatz kommt.“²⁸⁰

²⁸⁰ Ebenda.

Beispiel: indem: a) weil b) dass c) dadurch, dass	<div style="border: 3px double black; padding: 2px; display: inline-block;">Ich bin sicher</div>	Ich bin nicht sicher
1. Dadurch: a) Danach b) Dafür c) Hierdurch	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
2. aber: a) zwar b) da c) jedoch	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
3. Somit: a) Trotzdem b) Danach c) Also	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
4. zudem: a) dazu b) außerdem c) aber	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
5. also: a) dann b) schließlich c) infolgedessen	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher

Text 4: Aufgabe II (T 4 A II)

Die folgende Grafik erfasst die Ergebnisse der Aufgabe II samt der Angaben zur Sicherheit. Die schwarzen Balken zeigen, wie viel Prozent der TN welche Items richtig gelöst haben, die diagonal gestreiften Balken stellen prozentual richtige und sichere Antworten pro Konnektor/Item dar, während die horizontal gestreiften Balken richtige und unsichere Antworten darstellen.

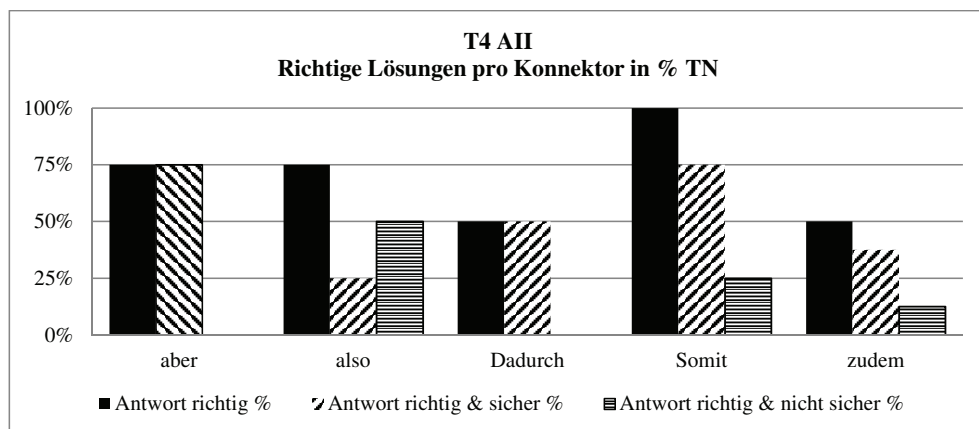


Abbildung 20: T4 AII – Richtige Lösungen pro Konnektor in % TN

Alle TN (100%) haben für den konsekutiven Adverbkonnekter *somit* das richtige Synonym gefunden. 75% waren sich dabei sicher, während 25% trotz ihrer richtigen Antwort unsicher waren. 75% (d.h. 6 TN) haben die richtige Bedeutung für den adversativen Adverbkonnekter *aber* gefunden. Alle waren sich dabei auch sicher. Ebenso 75% der TN haben für den konsekutiven Adverbkonnekter *also* das richtige Äquivalent gefunden. 25% (d.h. 2 TN) waren sich über ihre Lösung sicher, während sich die anderen 50% unsicher waren. Für den instrumentalischen Adverbkonnekter *dadurch* haben 50% der TN die richtige Bedeutung gefunden. Diese 50% waren sich dabei auch sicher. Für den kopulativen (additiven) Adverbkonnekter *zudem* haben auch 50% der TN das passende Synonym gefunden, während sich dabei 38% sicher waren und 13% unsicher.

Wie bereits erwähnt haben alle TN das richtige Äquivalent für den konsekutiven Adverbkonnekter *somit* gefunden, nämlich *also* (Variante c). TN 5 und TN 25 interpretieren die Relation mit *somit* als ‚Folge‘:

TN 25: soMIT?

TN 5: soMIT ist nanoPULver, <<liest leise>(xxx)> soMIT?

TN 25: Also?=
 TN 5: !=ALSO!=

TN 25: =ja_a.

((Schreibgeräusch))

TN 25: das ist **eine FOLge**,

TN 5: ja geNAU.

(Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 282 – 289, Aufgabe II)

Aus dem kurzen Ausschnitt lässt sich beobachten, dass sich die TN sehr schnell über die richtige Lösung sowie über die Erklärung dazu einig sind. Das ist auch der Fall für TN 19 und TN 21²⁸¹. TN 15 und TN 23, die ebenso schnell die richtige Antwort identifizieren, erklären *somit* und *also* durch das Adverb ‚folglich‘, was auf dieselbe konsekutive Interpretation wie im Fall von TN 5 und TN 25 zurückzuführen ist. Darüber hinaus interpretieren sie die Relation als ‚Zusammenfassung‘²⁸²

Für den adversativen Adverbkonnekter *aber* finden 75% (d.h. 6 TN) die richtige Antwort *jedoch* (Variante c). TN 19 und TN 21 wägen im Rahmen des Lösungsprozesses außerdem ab, ob der konzessive Adverbkonnekter *zwar* eine gute Alternative wäre.

TN 19: **A:ber?**

!JE!doch.

(---)

²⁸¹ Siehe: Transkription T 4: TN 19 + TN 21, Z. 769 – 788, Aufgabe II.

²⁸² Siehe: Transkription T 4: TN 15 + TN 23, Z. 1209 – 1230, Aufgabe II.

TN 21: WARte << :-) und flüsternd> warte.>
 (2.0)
ZWAR?
da und JEdoch.

TN 19: **ZWA:R (-) nein?**

TN 21: (xxx) entSTEHT?
 (1.0)
 ((murmelt unverständlich, ca. 5 Sek.))

TN 19: ye:s.
 (5.0)

TN 21: **ZWA:R fa:lsch?**

TN 19: m:_hm_hm?

TN 21: <<gedehnt> !DA!für: (--) gründe oder:>
 (1.0)

TN 19: [NICHTS]

TN 21: [PASST] nicht

TN 19: **JEdoch.**
 (1.0)
 ((Schreibgeräusch))
jedoch hat (x) MANCHmal die bedeutung von aber;
oder ALLerdings.

TN 21: ja.

(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 696 – 720, Aufgabe II)

Die Überlegung hinsichtlich des Adverbkonnektors *zwar* basiert möglicherweise auf dem Wissen der TN über die adversative Verwendung von *zwar* zusammen mit *aber*. Sie distanzieren sich allerdings von dieser Lösungsalternative, nachdem sie auch die falsche Variante mit dem Pronominaladverb *dafür* ausschließen. Sie entscheiden sich am Ende für den adversativen Adverbkonnektor *jedoch*. TN 19 definiert in der letzten Zeile des zitierten Protokollauschnitts *aber* als teilweise Synonym für *jedoch* und für *allerdings*. Diese Spezifizierung der Bedeutung durch TN 19 zeigt die Vertrautheit des TN mit den hier genannten Konnektoren.

Dieselbe Tendenz, *aber* mit dem adversativen Adverbkonnektor *zwar* in Verbindung zu bringen, lässt sich auch bei TN 15 und TN 23 feststellen. Während sie versuchen, dies zu begründen, stellt TN 15 fest, dass *zwar* doch die falsche Antwort ist. Er suggeriert aus seiner Sicht den konditionalen Subjunktor *da* als Alternative, was wiederum falsch ist. Um zu begründen, dass *zwar* kein Synonym für *aber* ist, kontextualisiert TN 15 die adversative Konstruktion *zwar (...) aber* in einem eigenen Beispiel:

TN 15: **zwar ist_äh FALSCH.**

TN 23: m:
 TN 15: ja.
 (1.0)
 TN 23: WELche [antwort_äh ist da.]
 TN 15: [meine antwort ist DA,]
 (-)
 TN 23: warUm?
 TN 15: waHUM zwar ist_äh falsch.
 (-)
 ts z: **zwar (.) Aber.**
 (-)
 ja.
 (4.0)
 TN 23: ZWAR aber:
 TN 15: °h zu (.) zum BEispiel.
 (3.0)
ich bin:: zwa:r KRANK.
 (-)
 TN 23: hm-=
 TN 15: **=aber;**
 (1.0)
ich: (--) IMmer zur schule;
 (2.0)
GING.
 (--)
 TN 23: hm_hm?

(Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 1088 – 1114, Aufgabe II)

Auch wenn das Beispiel des TN nicht grammatikalisch korrekt ist (Tempus und Verbstellung sind teilweise falsch), so zeigt es trotzdem, dass TN 15 die richtige Verwendung von *zwar (...)* *aber* kennt und diese erklären kann. TN 23 ist mit der Argumentation gegen die Lösung mit *zwar* einverstanden, fragt jedoch nach einer Begründung für die Alternative mit dem kausalen *da*. Nachdem TN 15 ca. 13 Sekunden nachdenkt, übernimmt TN 23 das Wort und erläutert, dass *da* ein Synonym für *weil* ist und somit eine ‚Begründung‘ zeigt:

TN 23: DA bedeutet wär,
 weil
 ist eine:
 (6.0)
 <<leise> m:> **beGRÜN: (---) dÜng::.**

(Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 1131 – 1135, Aufgabe II)

Daraufhin fordert TN 15 TN 23 auf, den Kontext zu beachten und fängt an, den entsprechenden Satz im Textabschnitt vorzulesen. Wenn TN 23 den TN 15 erneut nach einer Erläuterung für seinen Lösungsvorschlag (*da*, Variante b), fragt, schlägt TN 15, dass er die Begründung mittels eines Bildes liefert. Letztendlich wählt TN 23 die Lösungsvariante mit *zwar* aus, und gibt an, dass er sich dabei sicher ist. TN 15 dagegen bleibt bei seiner Antwort mit *da* und gibt ebenso an, dass er sich bei der Lösung sicher ist²⁸³.

Für den konsekutiven Adverbkonnekter *also* haben ebenso 75% der TN die richtige Antwort identifiziert, nämlich den Adverbkonnekter *infolgedessen* (Variante b). Nur 25% (d.h. 2 TN) waren sich dieses Mal bei der Antwort sicher.

TN 19 und TN 21 schwanken im Rahmen eines langen Gesprächs hauptsächlich zwischen dem konsekutiven Adverbkonnekter *infolgedessen* und dem temporalen Adverbkonnekter *schließlich*²⁸⁴, wobei der temporale Adverbkonnekter *dann* auch kurze in die Überlegung mit einfließt. Sie entscheiden sich für *infolgedessen*, sind sich jedoch nicht sicher. Während TN 21 am Anfang des Gesprächs nicht weiß, welche Alternative die Bedeutung von *also* am besten wiedergibt, erkennt TN 19 das Wort *Folge* innerhalb von *infolgedessen*. Das ist der Grund, warum er sich für diesen Adverbkonnetor als Antwort entscheidet:

TN 21: **DRINGT also:?**
 TN 19: **[DRINGT?]**
 TN 21: [nicht (ein)]
 (4.0)
 TN 19: **DRINGT-**
 TN 21: **DRI:NGT?**
 TN 19: (xxx)
 TN 21: u:nd vor (xxx)
 ((murmelt leise vor sich hin, ca. 3 Sek.))
 ((Stille, Atemgeräusche, ca. 37 Sek.))
 TN 21: **DRINGT_h:**
 (3.0)
ALso?
 (4.0)
 TN 19: was MEINST du?
 (2.0)
 TN 21: **ich habe KEine ahnung.**
 ((lacht stimmhaft))
 (2.0)

²⁸³ Siehe: Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 1138 – 1205, Aufgabe II

²⁸⁴ Siehe: Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 906 – 1045, Aufgabe II

TN 19: <<flüsternd> keine> AHNung.
(1.0)

TN 21: **vielleicht !DANN.!**

TN 19: **NEE.**
(2.0)

DRINGT dann nicht an den-
(3.0)

sie WI:RKT?
(-)

aber nur an der (.) HAUPT (.) oberfläche?
Hautoberfläche

(.)

DRINGT
(3.0)

schließLICH?

TN 21: SCHLIEßlich?

TN 19: dringt schließLICH nicht in den körper EIN.
(3.0)

oder:=-

TN 21: **=inFOLgedessen.**

TN 19: **in!FOL!gedEssen.**
in FOLge=

TN 21: =ja:-
(--)

TN 21: <<murmelnd> DRI:NGT infolgedessen nicht in den körper.>

TN 19: ein-
(1.0)

TN 19: **inFOLgedessen. in FOLge.**
(.)

ich GLAUbe es ist rIchtig.

(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 903 – 951, Aufgabe II)

Ein anderer interessanter Aspekt, der sich in dem oben zitierten Protokollfragment beobachten lässt, ist die Betonung des Verbs, das sich unmittelbar vor dem Adverbkonnektor befindet. Dieses wird einige Male wiederholt was darauf hindeutet, dass die TN in dem Verb ein Signal für die korrekte Antwort suchen. Auch das Wort *Folge* wird innerhalb des Adverbkonnektors *infolgedessen* betont und als Signal interpretiert. Dies ist für sie ausschlaggebend, da die TN wissen, dass *also* eine konsekutive Bedeutung hat. Nachdem die TN den Kontext noch einmal lesen, um die Richtigkeit der gewählten Antwort zu überprüfen, werden sie wieder unsicher.

TN 19 betont, dass es schwer zu entscheiden ist. Er bleibt trotz Unsicherheit bei der Variante mit *infolgedessen*. TN 21 reflektiert zum Schluss über seinen eigenen Lösungsprozess:

TN 21: **am ANfang hatte ich keine ahnung.**

((lacht stimmhaft))

TN 19: [äh: ich bin NICHT sicher.]

TN 21: **[aber:]**

TN 21: **LANGsam langsam,**

((Papierrascheln))

TN 19: **aber: °h SCHLIEßlich.**

(-)

kann SEIN.

(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 1034 – 1042, Aufgabe II)

TN 21 stellt fest, dass er am Anfang des Lösungsprozesses für das Item *also* überhaupt keine Idee hinsichtlich einer Antwort hatte. Er suggeriert jedoch eine schrittweise Verbesserung in dieser Hinsicht im Laufe des Entscheidungsprozesses. Parallel zu diesem Schlussgedanken reflektiert TN 19 immer noch über die Korrektheit seiner Antwort und erwähnt ein letztes Mal, dass die Alternative mit dem Temporalkonnektor *schließlich* aus seiner Sicht doch eine Antwortmöglichkeit wäre. Dies zeigt den starken introspektiven Charakter der Aufgabe.

Für den instrumentalen Adverbkonnektor *dadurch* finden 50% der TN die richtige Alternative, nämlich *hierdurch* (Variante c). TN 5 und TN 25 zählen nicht dazu. Ihr Lösungsprozess ist aber deswegen interessant, weil sie die Antwort *hierdurch* zuerst in Erwägung ziehen, sich dann aber schließlich für den temporalen Adverbkonnektor *danach* entscheiden. Bei der Überlegung hinsichtlich *hierdurch* orientieren sich die TN an der Präposition *durch*, die in beiden Wörtern enthalten ist. Das Pronominaladverb *dafür* schließen die TN von Anfang an aus. Den Adverbkonnektor *danach* wählen die TN, weil sie ihn als logisch in der Chronologie des im Text beschriebenen Prozesses empfinden. Trotzdem sind sich die TN dabei unsicher²⁸⁵. Aus einem ähnlichen Grund entscheiden sich auch TN 15 und TN 23 für die Lösung mit *danach*²⁸⁶. Dagegen schließen TN 19 und TN 21 die Lösung mit dem Temporalkonnektor *danach* als erste aus. Sie konzentrieren sich auf die Lösungsalternativen *hierdurch* und *dafür*²⁸⁷.

Für den kopulativen (additiven) Adverbkonnektor *zudem* finden 50% der TN die richtige Alternative, nämlich den Adverbkonnektor *außerdem*. Nur 38% davon sind sich dabei sicher. Für TN 5 und TN 25 ist die richtige Antwort eindeutig. Die Alternative mit dem adversativen

²⁸⁵ Siehe: Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 234 – 277, Aufgabe II.

²⁸⁶ Siehe: Transkription T 4: TN 15 + TN 23, Z. 787 – 1009, Aufgabe II.

²⁸⁷ Siehe: Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 635 – 682, Aufgabe II.

Adverbkonjektor *aber* schließen sie aus, da dieser aus ihrer Sicht einen Gegenzug ausdrückt²⁸⁸. Sie entscheiden sich für die Lösung mit *aber*. Aus der Sicht des TN 19 sind die Varianten mit *dazu* und *außerdem* falsch, was TN 21 nur teilweise nachvollziehen kann. TN 21 ist mit der Ansicht einverstanden, dass *außerdem* falsch ist. Den Adverbkonjektor *dazu* könne er sich als Lösung vorstellen. Die morphologische Ähnlichkeit zwischen den Adverbkonjekturen *dadurch* und *dazu* könnte dabei einen Einfluss haben.

TN 19: **daZU: und außerdem falsch;**
A:ber ist richtig.

TN 21: **AUßerde:m ist falsch.**
(1.0)

TN 19: hm_hm?

TN 21: **aber daZU.**
(.)
sie **WIRKT** dazu,

TN 19: m::
(2.0)
sie wirkt (.) Aber?
(-)
NUR an der h:aupt (äh) hautoberfläche.
Hautoberfläche
(--)
WIRken.
(1.0)
((Rascheln, Tonstörung))
Oder?

TN 21: **sie: WIRKT?**
(1.0)
zuDEM.

TN 19: °hh

TN 21: **sie wirkt zudem** nur an der HAUTfläche?
sie WI:RKT aber nur an der haut (.) oberfläche.
ist (-) RIChtig. aber
aber (.) daZU: ich denke aUch.

TN 19: ts
(--)

TN 21: **sie WIRKT dazu:** nur an-

(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 839 – 868, Aufgabe II)

²⁸⁸ Siehe: Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 297 – 337, Aufgabe II.

Das Transkriptionsfragment illustriert die bereits erwähnte Schwankung zwischen den Lösungen *dazu* und *aber*. Darüber hinaus lässt sich die Strategie der TN im Rahmen des Lösungsprozesses beobachten, nämlich die mehrfache Wiederholung des Verbs zusammen mit jeweils einer der beiden Alternativen. Das Verb wird dabei betont. Das Argument gegen *dazu* seitens TN 19 zeigt, dass er sich nicht nur an dem Verb sondern an einer möglichen falschen festen Verbindung orientiert, nämlich *wirken an*. Laut des TN sei *wirken an* korrekt, während *wirken dazu* falsch sei. Somit entscheidet er sich gegen die Lösung mit *dazu*, welche die Präposition *zu* enthält:

TN 19: was.
 (2.0)
 wirken AN:.
 nicht daZU: oder
 pf
 (2.0)

(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 869 – 874, Aufgabe II)

Letztendlich entscheidet sich der TN 19 doch für den adversativen Adverbkonnektor *aber* als Alternative zum kopulativen *zudem*.

TN 15 und TN 23 antworten von Anfang an korrekt und diskutieren nur kurz über die Lösung:

TN 23: und_äh:
 (.)
 in ZEile::
 (1.0)
 TN 15: ((schnieft die Nase))
 TN 23: ZEHN.
 TN 15: ZEHN,
 (-)
 zuDEM.
 TN 23: [zi:]
 TN 15: **[zu]dem (.) bedeutet_äh**
 (-)
 ((schnieft die Nase))
 m:
 zu!SÄTZ!lich.
 (.)
 !AU!ßerdem.
 TN 23: hm-
 TN 15: ja.

(Transkription T 4: TN 15 + TN 23, Z. 1230 -1248, Aufgabe II)

TN 15 liefert eine eigene Definition für zudem, nämlich „zusätzlich und außerdem“. Damit ist auch der TN 23 einverstanden.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Auswertung der Aufgabe II kurz zusammengefasst:

- Alle TN finden das richtige Synonym für den konsekutiven Adverbkonnektor *somit*. Die Relation mittels *somit* wird als ‚Folge‘ oder als ‚Zusammenfassung‘ interpretiert und wird mit dem Adverb *folglich* assoziiert.
- Der adversative Adverbkonnektor *aber* wird in Verbindung mit dem konzessiven Adverbkonnektor *zwar* *gesehen*. Einige TN erkennen allerdings, dass *aber* und *zwar* keine Synonyme sind, sondern in manchen Kontexten zusammen eine konzessive Relation darstellen. Um das zu verdeutlichen, kontextualisiert ein Proband den mehrteiligen Konnektor *zwar (...) aber* in einem eigenen Beispiel.
- 75% der TN sehen den adversativen Adverbkonnektor jedoch als Synonym für den ebenso adversativen Adverbkonnektor *aber*.
- Ein TN suggeriert als Synonym für *aber* fälschlicherweise den konditionalen Subjunktor *da*.
- Bei der Abwägung, ob der Adverbkonnektor *infolgedessen* die richtige Alternative für den konsekutiven Adverbkonnektor *also* ist, orientieren sich einige TN nach dem Wort ‚Folge‘ innerhalb des Konnektors.
- Bei manchen TN besteht große Unsicherheit, ob die bessere Alternative für den Konnektor *also* der konsekutive Konnektor *infolgedessen* oder der temporale Konnektor *schließlich* ist.
- Morphologische Ähnlichkeit spielt eine wichtige Rolle bei der Entscheidung über die richtige Alternative für einen bestimmten Konnektor (siehe *dadurch* und *hierdurch*).
- Manche TN assoziieren den instrumentalen Adverbkonnektor *dadurch* mit dem temporalen Adverbkonnektor *danach*.
- Verben und feste Verbindungen werden als Orientierung bei der Entscheidung über die Bedeutung eines Konnektors benutzt (siehe das Verb *wirken* mit *durch* die TN falsch konstruierten festen Verbindungen *wirken an* und *wirken dazu*). Im Rahmen des Lösungsprozesses einer Aufgabe mit Fokus auf Konnektoren werden Verben in dem jeweiligen Kontext von den TN betont.

3.4.3. Angaben zum Komplexitätsgrad des vierten Textes

Auf die Frage nach dem Komplexitätsgrad des Lesetexts haben die TN nach dem vierten und letzten Lesetext wie folgt geantwortet: 6 TN haben den Lesetext als „kompliziert“ eingeschätzt. Davon hat ein Proband ‚kompliziert‘ und ‚verständlich‘ angegeben, während ein anderer ‚kompliziert‘ und ‚unverständlich‘ angegeben hat. Ein weiterer Proband hat den Text als ‚verständlich‘ eingestuft und ein anderer als ‚leicht‘ und ‚verständlich‘. Es lassen sich somit größere Diskrepanzen unter den Angaben der TN erkennen als bei den bisherigen Texten. Die Analyse der Protokollauschnitte gibt Aufschluss darüber, was die TN zu ihren Komplexitätseinschätzungen bewegt hat.

TN 1 und TN 11 haben beide die Angabe ‚kompliziert‘ gemacht²⁸⁹. Die Begründung des TN 11 bezieht sich auf den Wortschatz, insbesondere auf die zusammengesetzten Wörter. TN 11 referiert auf die zahlreichen Anwendungsbereiche, die in dem Text dargestellt werden und die nicht in der richtigen Reihenfolge sind. Dabei ist es ungewiss, ob der Proband sich ausschließlich auf den Text bezieht oder ob er unter dem Einfluss der dritten Aufgabe zur Zuordnung der Sätze und Satzteile ist²⁹⁰.

TN 5 findet den Text ‚verständlich‘ und ‚kompliziert‘, während TN 25 nur die Angabe ‚verständlich‘ macht²⁹¹. Als Begründung für die Verständlichkeit gibt TN 5 die bekannten Wörter an. Kompliziert fand sie den Lesetext zugleich wegen den Zahlreichen Verbindungen und Attribute²⁹². TN 25 deutet auf unauffällige Attribute hin, die er als „lange Attribute“ bezeichnet:

TN 25: auch. (.)
es gibt ATtribut. (.) die man ähm_mä man kann NICHT sehen
(.) (leicht/vielleicht) oder (---)
(1.0)
aber es GIBT auch eine:
TN 5: also.
(.)
ja (.)
mit LANGE attribut zum beispiel,
((laute Raschelgeräusche))
TN 25: **LANGE attribute man kann nicht SEhen oder,**
TN 5: das ist m: (--) glaub_ich-
(2.0)

²⁸⁹ Siehe: Transkription T4: TN 1 + TN 11, Z. 1606 – 1620, Komplexitätsgrad.

²⁹⁰ Siehe: Transkription T4: TN 1 + TN 11, Z. 1623 – 1663, Komplexitätsgrad.

²⁹¹ Siehe: Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 824 – 832, Komplexitätsgrad.

²⁹² Siehe: Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 835 – 842, Komplexitätsgrad.

die daMIT hergestell<<lachend> te> lackierungen; ich habe
gedacht, am ANfang das ist ein HAUPT<<lachend> satz>. da,
((lacht))
ein_äh RELATIVsatz.

TN 25: ja

TN 5: **abe**<<lachend> r> dann hab_ich (-)
[gemerkt es gibt KEIN verb;] das ist

TN 25: [(xxx)]

TN 25: vielleICHT das ist==

TN 5: =A**tt**ribut.

(Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 827 – 849, Komplexitätsgrad)

In dem oben zitierten Protokollausschnitt verdeutlichen die TN, was sie mit den langen Attributen meinen, die zur Kompliziertheit des Textes beitragen. TN 5 gibt ein konkretes Beispiel eines Partizipialattributs aus dem Text und gesteht, dass sie diesen am Anfang für einen HS oder für einen Relativsatz gehalten hat. Da sie aber kein Verb identifizieren konnte, merkte sie, dass es sich um ein Partizipialattribut handele. Später im Gespräch nennt TN 5 das Attribut sogar *Partizipialattribut*²⁹³.

Ein weiteres Argument für die Angabe ‚kompliziert‘ sind die „komplizierten“ oder die „wissenschaftlichen Wörter“. Damit meinen die TN den Fachwortschatz²⁹⁴.

TN 19 fand den Text ‚leicht‘ und ‚verständlich‘, während TN 21 den Text als ‚kompliziert‘ einstufte. Sie vergewissern sich dabei erneut, dass sich die Angabe des Komplexitätsgrades auf den Text oder auf die ‚Sprache‘ bezieht. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die TN dieses Mal zwischen der Komplexitätsangabe des Textes und der zu bearbeitenden Angaben unterscheiden. Mit dem Lesetext hätten sie „keine Probleme“, so TN 21. Schließlich gesteht eben dieser Proband, der Text sei „ein bisschen kompliziert“²⁹⁵. Als Argument nennt er die neuen Wörter und den unbekannten Bereich „Nanotechnologie“. Das sei ein neues Thema für ihn²⁹⁶. Er fügt hinzu, dass er mehrere Anläufe zum Verstehen brauchte, was darauf hindeutet, dass der Text etwas kompliziert ist²⁹⁷.

TN 23 findet den Text ‚kompliziert‘ und ‚unverständlich‘, während TN 15 lediglich die Angabe ‚kompliziert‘ macht²⁹⁸. Der Begründungsversuch des TN 23 zeigt jedoch, dass er auf die Zuordnungsaufgabe (Aufgabe III) referiert und nicht auf den Lesetext selbst²⁹⁹. Erwähnenswert

²⁹³ Siehe: Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 886, Komplexitätsgrad.

²⁹⁴ Siehe: Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 871 – 882, Komplexitätsgrad.

²⁹⁵ Siehe: Transkription T4: TN 19+ TN 21, Z. 2060 – 2099, Komplexitätsgrad.

²⁹⁶ Siehe: Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 2127 – 2149, Komplexitätsgrad.

²⁹⁷ Siehe: Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 2168 – 2180, Komplexitätsgrad.

²⁹⁸ Siehe: Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 2337 – 2348, Komplexitätsgrad.

²⁹⁹ Siehe: Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 2365 – 2371, Komplexitätsgrad.

ist auch die Anmerkung des TN 15. Er gesteht, dass sie beide „den ganzen Tag“ den Text gelesen haben, aber dass sie ihn trotzdem vergessen haben. Die Herausforderung besteht laut des TN darin, dass die Aufgaben auf Textteile referieren und nicht auf den Text als Ganzes. Auch hier stellt man fest, dass die TN bei der Komplexitätsgradangabe den Text von den Aufgaben nicht trennten³⁰⁰.

Kurz zusammengefasst: Die meisten TN finden den vierten Lesetext ‚kompliziert‘, wobei zwei TN ihn als ‚verständlich‘ bezeichnen und eine Probandin als ‚kompliziert‘ und ‚verständlich‘. Wie auch bei den anderen Texten unterscheiden nicht alle TN zwischen Lesetext und Aufgaben, wenn sie die Komplexitätsgradangabe machen. Einige TN referieren auf die Zuordnungsaufgabe, wenn sie die Angabe ‚kompliziert‘ machen. Argumente für die Kompliziertheit sind außerdem der Fachwortschatz, die Nicht-Vertrautheit mit der Thematik sowie die zahlreichen langen Partizipialattribute, die nicht immer als solche erkannt werden.

3.4.4. Definition textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden (nach Text 4)

Auch nach dem vierten und letzten Text werden die TN nach ihren eigenen Definitionen der textuellen Komplexität gefragt. Im Folgenden werden die relevanten Gesprächsprotokollauschnitte zu den Komplexitätsdefinitionen analysiert und die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

TN 1 unterscheidet nicht zwischen komplex und kompliziert. Wenn er explizit danach gefragt wird, ob der Text 4 kompliziert oder komplex ist, antwortet er, der Text sei kompliziert. Dem stimmt auch TN 11 zu. TN 1 gibt zu, dass er den Unterschied zwischen *kompliziert* und *komplex* nicht kennt. Interessant ist jedoch, dass er das zum ersten Mal am Ende des letzten Textes thematisiert:

TN 1: warUm nicht komPLEX.
 (3.0)
 EIgentlich de: d das UNterschi_ied?
 zwischen komplex und kompliziert **W**EIß ich nicht.
 (-)
TN 1: <<lachend> !JA=!
TN 11: =((lacht))
 (2.0)
TN 1: **äh: (man hört) das GLEICH.**
 (--)
 ja? wenn man: (.) wenn man hört komPLEX und komplexZIERT äh.

³⁰⁰ Siehe: Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 2391 – 2434, Komplexitätsgrad.

(---)
denkt man DASS äh
(--)
die BEIden äh:
die GLEIche bedeutung haben.
((lacht))

(Transkription T4: T 1 + TN 11, Z. 1657 – 1673, Komplexitätsdefinition)

TN 1 nennt die phonetische Ähnlichkeit zwischen den Wörtern *komplex* und *kompliziert* als Grund dafür, dass er unter den beiden Adjektiven nicht unterscheiden kann. Aus seiner Sicht sind beide Attribute gleich. TN 11 dagegen betont, dass aus seiner Sicht kompliziert schwieriger als komplex sei. Dafür gibt er keine weitere Begründung:

TN 11: ich denke=
TN 1: =((lacht))=
TN 11: =ich denke die::
kompliziert ist_äh
(---)
(ich/ist) schwieriger als_äh komPLEX.
(1.0)
komPLEX?
TN 1: komPLEX.
TN 11: ja:.
(1.0)
also ist äh
(2.0)
MEHR kompli<<lachend> ZIERT> ((lacht)) als äh komplex.

(Transkription T4: T 1 + TN 11, Z. 1675 – 1688, Komplexitätsdefinition)

Bezüglich des höheren Schwierigkeitsgrads der Komplexität gegenüber der Kompliziertheit fügt TN 11 lachend hinzu, kompliziert sei schwieriger als komplex. Die lachende Aussprache dieser eigenen Hypothese des TN bezüglich der Komplexität zeigt, dass der TN sich über sein repetitives Wortspiel bewusst ist. Zugleich ist das Lachen ein Zeichen von reflektierter Distanzierung von den eigenen Aussagen.

Für TN 5 ist eine hohe Anzahl an unbekannten Wörtern ein Marker für textuelle Komplexität. Darüber hinaus deuten aus Sicht des TN 5 die schwierigen Verbindungen auf einen komplexen Text hin. Sie erklärt, dass ein unbekanntes Wort zum Teil aus dem Kontext heraus erschlossen werden kann, während schwierige Verbindungen zu größeren Verstehensschwierigkeiten führen:

TN 5: also w: (---) ein TEXT, ((lacht)) der tschähm: (.) viele
unbekannte wörter entHÄLT? ((lacht))

F: hm_hm?

TN 5: also ja (--) also wenn das_WORT nicht bekannt_äh (.) ist
u:nd AUCH ähm: (.)
wenn die v_verbindungen SCHWIERig sind.
also wenn (-)
das Wort NICHT (.)
beKANNT, ist dann (-)
kann man MANchmal_äh aus dem KONtext? (.) etwas verSTEHen.
aber wenn AUCH die verbindungen SCHWER si schwierig sind
also kann man (.) man kann überHAUPT ni<<lachend>>cht>
verstehen.

F: hm_hm-

TN 5: also BEIde:
ver_die verbindungen zwischen (-)
sätze? und (-)
auch die wörter.

(Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 874 – 890, Komplexitätsdefinition)

TN 25 schließt sich den von TN 5 definierten Komplexitätsmerkmalen an: Zum Thema Wortschatz fügt er unbekannte Ausdrücke sowie feste Verbindungen hinzu:

TN 25: **auch die_fe: die Wo äh die WÖrter die (.)**
ich nicht KENne, (---)
äh:::au we:: sch_t_!AUCH! (-)
äh:: (.)
ich hab einmal geSEHen,
äh_AUSdrucke.
die:: vielleicht kann man NICHT wissen.
äh::
(2.0)
auch das ist_äh (--)
AUCH f äh die: feste verbindungen?

(Transkription T4: TN 5 + TN 25, Z. 893 – 903, Komplexitätsdefinition)

Auch eine lexikalische Dimension der textuellen Komplexität erwähnt TN 21. Für ihn enthält ein komplexer Text zahlreiche unbekannte Fremdwörter. Darüber hinaus zählt er auch ein unbekanntes Thema zu den Komplexitätsmerkmalen. Viele Relativsätze sowie Verbindungen zwischen den Sätzen zählen auch zu den Komplexitätsmarkern des TN 21, ohne dass er diese weitere expliziert ³⁰¹. TN 19 wiederholt die meisten von TN 21 genannten Komplexitätsmerkmale. Eine hohe Anzahl an Nebensätzen zählt er auch dazu. TN 21 deutet

³⁰¹ Siehe: Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 2192 – 2213, Komplexitätsdefinition.

darauf hin, dass TN 19 bei den Texten, die die genannten Komplexitätsmerkmale aufweisen, nie angegeben hat, dass sie kompliziert seien:

TN 21: ich habe NIE gehört.
<< :-) > dass SO ein TEXT_äh für dich ist [komplZIERT] ist.>
TN 19: [(SCHWE:R?)]
TN 21: oder SCHWER?
(2.0)
TN 19: m:_sie WÄren:: nicht so schwEr nicht so komplizie:rt?
((Papierrascheln))
alles war KLAR?
(--)
hm?
(-)
nicht VIEle nebensätze,
(3.0)
ALles wir haben geLERNT?
(-)
wir haben alles geSCHAFFT.

(Transkription T4: TN 19 + TN 21, Z. 2209 – 2224, Komplexitätsdefinition)

Das zitierte Protokollfragment zeigt, dass die TN nicht nur über ihre eigenen Leistungen und Angaben reflektieren, sondern auch über die des Dyadenpartners. Darüber hinaus kann mau aus der Antwort des TN 19 verstehen, dass er zwischen der Frage nach der Definition der textuellen Komplexität allgemein und der Frage nach dem Komplexitätsgrad des Textes unterscheiden kann.

TN 23 und TN 15 nennen ein unbekanntes Thema als Komplexitätsmerkmal. Darüber hinaus versucht TN 23, eine elaborierte Erklärung für den Unterschied zwischen *komplex* und *kompliziert* zu liefern, während TN 15 die Differenz zwischen den beiden Begriffen nicht bewusst ist. Für TN 23 ist ein Text komplex, wenn er viele Relativ- oder Nebensätze enthält, während die Tempi sowie die unbekannten Wörter keinen negativen Einfluss auf das Verstehen ausüben. Ein komplizierter Text ist für ihn dagegen ein Text, in dem einige Wörter einen negativen Einfluss auf das Verstehen haben³⁰². Darüber hinaus differenziert er zwischen Komplexität des Textes und eigenem Verstehen:

TN 23: komPLEX_äh
nur f für die TEXT._äh und aber komplizIert_äh
(.)
ist_äh

³⁰² Siehe: Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 2519 – 2580, Komplexitätsdefinition.

(--)
für !MICH.!
für MEIne verstAnd.

(Transkription T4: TN 15 + TN 23, Z. 2579 – 2585, Komplexitätsdefinition)

Bisher haben die anderen TN in einzelnen Fällen zwischen der Komplexität der Texte und der der Aufgaben unterscheiden können. Einigen TN wurde auch der Unterschied zwischen der textuellen Komplexität allgemein und der der bearbeiteten Texte insbesondere klar, wobei sie sich der Diskrepanz zwischen komplex und kompliziert nie vollkommen bewusst waren. Vor diesem Hintergrund gelingt es TN 23, einen Unterschied zwischen der Komplexität des Textes allgemein und der Wirkung auf das eigene Verstehen festzustellen. Dabei betont er das Personalpronomen *mich* in „für mich“ und das Possessivpronomen *meinen* in „für meinen Verstand“ und zeigt damit, dass er sich der subjektiven Perspektive auf einen Text bewusst ist.

Zusammenfassend gibt es nach dem vierten Aufgabenset folgende Definitionen textueller Komplexität seitens der TN: Ein komplexer Text enthält eine große Anzahl an unbekannten Wörtern, Fremdwörtern, festen Verbindungen und schwierigen Ausdrücken sowie schwierige Satzverbindungen und zahlreiche Relativ- und Nebensätze. Ein unbekanntes Thema wird ebenso als Komplexitätsmerkmal eines Textes genannt. Einige TN merken an, dass sie den Unterschied zwischen *kompliziert* und *komplex* nicht kennen. Ein Proband begründet das durch die phonetische Ähnlichkeit der beiden Adjektive. Bei einem anderen TN wird im Dyadengespräch deutlich, dass er die Diskrepanz zwischen komplexen Texten allgemein und den Texten aus der empirischen Studie wahrnimmt. Schließlich versucht ein TN, den Unterschied zwischen Komplexität und Kompliziertheit zu erklären. Aus seiner Sicht enthält ein komplexer Text zahlreiche Satzverbindungen und Relativsätze, die Wörter und Verbtempi dabei jedoch keinen negativen Einfluss auf das Verstehen manifestieren. Das Gegenteil passiert aus seiner Sicht bei einem komplizierten Text. Darüber hinaus betont er, dass ein komplexer Text komplex an sich ist, während sich die Kompliziertheit auf das individuelle Verstehen des Rezipienten bezieht.

3.4.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse nach Text 4

Im Folgenden werden zusammenfassend die Analyseergebnisse zum Text 4 skizziert. Aus den 3 Aufgaben zum Text 4 wurden nur die ersten zwei (Lückentext und Multiple-Choice) ausgewertet. Die dritte Aufgabe wurde aus den im Abschnitt 3.4. ausgeführten Gründen nicht ausgewertet. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den zwei Analysen beziehen sich sowohl auf die Rezeption einzelner Konnektoren als auch auf die aufgabenspezifischen Strategien, die die TN

anwenden, um bestimmte Lösungen zu finden. Zu den Verbindungswörtern, die die TN gut verstehen können, zählen die Relativpronomen sowie der nicht relationale Konnektor *dass*. Bei der Rezeption und Anwendung der Relativpronomen identifizieren und analysieren die TN die entsprechenden Bezugswörter. Sie orientieren sich dabei vorwiegend nach dem Numerus. Der Unterschied zwischen Verwendung eines Relativpronomens und der eines generalisierenden Relativpronomens (z.B. *was*) kennen die TN nicht immer. Manche Konnektoren werden darüber hinaus mit bestimmten Satzstellungen assoziiert. Mit der Vorfeldposition assoziieren die TN folgende Konnektoren: *auch*, *also*, *dadurch* und *daraufhin*. Die Position des Verbs spielt immer eine wichtige Rolle bei der Rezeption der Konnektoren. Auch die Bedeutung des Verbs und seine potenzielle Verwendung in festen Verbindungen ist von großer Relevanz aus Sicht der TN im Kontext der Konnektorenrezeption. Die Strategien, die die TN bei dem Ausfüllen eines Textes mit Konnektoren anwenden sind: Lückentoleranz, Gesamtkontextbezug, Selbstreflexion bezüglich Sicherheit/ Unsicherheit der Antwort, Betonung des Verbs, Regulierung der Lesegeschwindigkeit, wiederholtes Lesen.

Weiterhin verstehen die TN konsekutive Konnektoren gut (z.B. *somit*). Zwischen Adversativität und Konzessivität können sie jedoch weniger gut unterscheiden: Aber wird von manchen TN als Synonym von zwar interpretiert. Andere TN verstehen jedoch die Bedeutung der konzessiven Konstruktion *zwar (...) aber* und kontextualisieren diese als Beispiel. Morphologische Aspekte wie z.B. die morphologische Ähnlichkeit (z.B. *dadurch* vs. *hierdurch* oder *dadurch* vs. *danach*) beeinflussen die Rezeption seitens der TN. Darüber hinaus sind Wörter, die in Konnektoren enthalten sind, von Relevanz bei dem Verstehen (z.B. *Folge* in *infolgedessen*). Große Unsicherheit besteht für manche TN bei der Feststellung von Diskrepanzen zwischen der konsekutiven Bedeutung des Adverbkonnektors *infolgedessen* und der temporalen Bedeutung von *schließlich*. Die Trennung zwischenn Instrumentalität und Temporalität ist in manchen Fällen aus der Perspektive der TN ebenso unscharf (z.B. *dadurch* und *danach*). Der Kontext, in dem sich die Konnektoren befinden, wird von den TN beachtet.

3.5. Auswertung der retrospektiven Gespräche

Wie bereits im Abschnitt 2.2.2.3. Retrospektives Gespräch dargestellt, wurden am Ende des vierten Aufgabensets kurze retrospektive Gespräche mit den TN durchgeführt. Diese basierten auf den folgenden Fragen:

1. Wie fanden Sie die Lesetexte?
2. Wie fanden Sie die Übungen?
3. Denken Sie, die Übungen könnten bei der DSH-Vorbereitung helfen?

4. Wie fanden Sie die Arbeit zu zweit?

Im Folgenden werden die Gesprächsprotokolle der TN zu den jeweiligen Fragen analysiert und die Erkenntnisse zusammengefasst.

3.5.1. Die Lesetexte

Zuerst werden die Ausschnitte aus den Gesprächsprotokollen ausgewertet, die der Leitfrage nach der Meinung der TN über die Lesetexte entsprechen³⁰³.

Auf die Frage, wie er die Lesetexte fand, ging TN auf die Fülle der in den Texten enthaltenen und die für ihn möglicherweise brauchbaren Informationen ein. Darüber hinaus betonte er, dass der vierte Text („Nanotechnologie“), „komplex“ oder „kompliziert“ war³⁰⁴.

Im Rahmen derselben Frage erläutert TN 1, dass jeder der behandelten Texte ein anderes Thema habe. Davon fand er ein oder zwei Themen einfacher als die anderen³⁰⁵. Auf die Bitte um Präzisierung bezeichnet TN 1 den ersten Text als „einfach“ und den zweiten Text als „nicht so schwer“³⁰⁶. „Komplex“ oder „kompliziert“ fand TN 1 Text 4 zum Thema „Nanotechnologie“. Die Begründung liegt in der teilweise unbekannten Thematik des Textes³⁰⁷.

TN 5 fand die Lesetexte retrospektiv betrachtet „unkompliziert“, da alle Wörter für sie bekannt waren, und die Sätze empfand sie als „unkompliziert“ und „leicht“³⁰⁸. Auf die Frage der Forscherin, welcher Text etwas komplizierter sei, nennt TN 5 zuerst den dritten Text und erwähnt das inhaltliche Detail der „Rankings“. Daraufhin korrigiert sich TN 5 und nach einer kurzen Aufzählung zweier anderer Varianten durch die Forscherin antwortet Ist seine Antwort in Bezug auf den vierten Text zum Thema „Nanotechnologie“:

TN 5: vielleICHT._äh:::
 (--)
 also vielleICHT !JA! nanotechnologie es gibt_äh:-
 wissenschaftliche (.) AUSdrücke und so,

(Transkription I: TN 5, Z. 41 – 44, Frage 1)

Die Wiederholung des Adverbs *vielleicht* sowie die Dehnung und die Denkpause relativieren die Antwort der Probandin. Den vierten Text findet sie trotzdem etwas komplizierter, da er „wissenschaftliche Ausdrücke“ enthält.

³⁰³ Die Leitfrage lautete: Wie fanden Sie den Lesetext?

³⁰⁴ Siehe: Transkription I: TN 11, Z. 3 – 17, Frage 1.

³⁰⁵ Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 10 – 24, Frage 1.

³⁰⁶ Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 24 – 36, Frage 1.

³⁰⁷ Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 49 – 73, Frage 1.

³⁰⁸ Siehe: Transkription I: TN 5, Z. 5 – 21, Frage 1.

TN 21 fand die Lesetexte im Nachhinein „sehr verständlich“:

TN 25: (ich fand sie/es waren) SEHR verständlich.
(Transkription I: TN 25, Z. 5, Frage 1)

Die Betonung liegt dabei auf dem Adverb *sehr*. TN 25 begründet seine Aussage bezüglich der Verständlichkeit der Texte durch die Bekanntheit des Wortschatzes. Daraufhin präzisiert er seine Begründung wie folgt:

TN 25: aber !NICHT! alle=nicht=alle abe:r-
die GANze wörter?
hh°
(1.0)
VIEle wörter-
(--)
((lacht))
und_äh::
(1.0)
die FESTE verbindung war nicht so;
(1.0)
schwer AUCH?

F: hm_hm?

TN 25: **und_s gibt NICHT viele ausdrücke.**
n_das war-
(--)

(Transkription I: TN 25, Z. 17 – 32, Frage 1)

TN 25 relativiert seine ursprüngliche Antwort indem er erklärt, dass er zwar nicht alle Wörter, aber viele Wörter kennt. Darüber hinaus findet er die festen Verbindungen nicht so schwer und die Anzahl der „Ausdrücke“ schätzt er als insgesamt gering ein. Mit „Ausdrücken“ sind möglicherweise die idiomatischen Ausdrücke oder die Fachausdrücke gemeint. Auf die Frage der Forscherin, welcher Text doch als etwas schwieriger, komplizierter oder komplexer charakterisiert werden könnte, antwortet TN 25 auch mit dem vierten Text „Nanotechnologie“. Als Begründung nennt er die vielen „wissenschaftlichen Ausdrücke“ sowie Fremdwörter. Er betont jedoch, dass **nur** der Text „Nanotechnologie“ etwas schwieriger war.³⁰⁹

Eine differenziertere Antwort hinsichtlich der Schwierigkeit der Texte gibt TN 19:

TN 19: die vier: vier TEXte?
F: hm_hm?
TN 19: °h **mit zwar: unterSCH:IE:DE?**
(.)

³⁰⁹ Transkription I: TN 25, Z. 37 – 58, Frage 1.

es gab (.) Einfacher?
als die anderen zw_ähm:
 (.)
 ((Klopfgeräusch))
 war_ähm.
 (-)
biss::chen schwieriger als die andere?
 das war
°h die NANotechnologie:?
 °h
 en (.) aber am ANfang waren: die: **wEltsprachen SCHMERzen?=
 =weil ganz einfach:**
 (-)
<< :-) > wir hatten KEIne probleme.>

(Transkription I: TN 25, Z. 4 – 21, Frage I)

Ähnlich wie TN 1 findet auch TN 19 die ersten zwei Texte sehr einfach und den letzten Text etwas schwieriger als die anderen. Trotz der Bewusstheit über den variierenden Schwierigkeitsgrad der vier Texte sagt der Proband am Ende, dass sie (auf die dritte Dyade referierend) keine Probleme mit den Texten hätten. TN 21 assoziiert die Texte mit den Aufgaben. Aus seiner Sicht waren die ersten drei Texte „verständlich“ und „unkompliziert“. Die Aufgaben zu den ersten drei Texten findet er untereinander ähnlich. Den letzten Text dagegen bezeichnet er „ein bisschen kompliziert“. Als Begründung erwähnt er die Fremdwörter und das neue, unbekannte Thema. Dazu betont er auch die Tatsache, dass die Übungen zu dem letzten Text unterschiedlich zu den anderen waren. Die Zuordnungsübung war dem TN als Übungstyp völlig neu und er empfand diese als besonders schwierig. Insgesamt betont er den großen Lernwert der Texte³¹⁰.

TN 15 findet den vierten Text auch „kompliziert“ und das Thema „Nanotechnologie“ „schwerer als die anderen drei Themen“³¹¹. Hinsichtlich desselben Textes fügt TN 23 das Argument des teilweise unverständlichen Wortschatzes hinzu³¹².

3.5.2. Die Aufgaben

Die zweite Leitfrage des kurzen retrospektiven Interviews bezieht sie auf die Meinungen der TN über die Aufgaben. In der Frage wurde anstatt „Aufgaben“ das Wort „Übungen“ benutzt,

³¹⁰ Siehe: Transkription I: TN 21, Z. 6 – 80, Frage 1.

³¹¹ Siehe: Transkription I: TN 23, Z. 17 – 25, Frage 1.

³¹² Siehe: Transkription I: TN 23, Z. 28 – 58, Frage 1.

denn das letztere entspricht eher der Repräsentation der TN über die Aufgabe³¹³. TN 11 fand die Übungen „ein bisschen komisch“ und betont, dass sich manche Übungstypen wiederholt haben. Darüber hinaus verdeutlicht er, dass er „keine Lust“ auf den Lösungsprozess hatte³¹⁴. Die ehrliche Meinung wird durch lächelnde Sprache ausgedrückt und durch ein Lachen begleitet. Die Antwort des TN 11 zeigt, dass sich für ihn der unterschiedliche Charakter der Aufgaben aus der empirischen Studie im Gegensatz zu herkömmlichen Übungen bemerkbar gemacht hat. Die Tatsache, dass er die Aufgaben als „komisch“ bezeichnet, illustriert seine Schwierigkeit, die Individualität der Aufgaben zu definieren. Interessant ist, dass er die Aufgaben als sich wiederholend empfindet. Das kann daran liegen, dass alle Aufgaben, obwohl von unterschiedlichen Typen, den Fokus immer wieder auf die Konnektoren gesetzt haben. Gleichzeitig könnte sich die Aussage des TN 11 bezüglich der Redundanz darauf beziehen, dass sich manche Übungstypen wie das Markieren von Verbindungswörtern und die Multiple-Choice-Aufgaben wiederholt haben. Auf die Nachfrage der Forscherin, warum er bei den Übungen keine Motivation für die Lösung hatte, antwortete der TN 11, dass die Übungen keine Grammatik beinhalten:

```
TN 11:  ((lacht)) ist äh:::
        (2.0)
        h_hat << :-) < KEIne grammatik. oder:::>
F:      !KEI!ne grammAtik?
TN 11:  !DAS!_n grammatIK !JA! aber nicht nicht wie: wir haben
        gelernt?
        (2.0)
        äh::
        (4.0)
        ich weiß nicht.
        ((lacht))
```

(Transkription I: TN 11, Z. 44 – 54, Frage 2)

Die Forscherin wiederholt rhetorisch die Antwort des TN hinsichtlich der Abwesenheit von Grammatik in den Übungen. Daraufhin präzisiert TN 11, dass es zwar Grammatik in den Übungen gab, allerdings nicht in der Form, wie er es gewohnt war. Die lächelnde Stimme, das Lachen und der Satz “ich weiß nicht” am Ende des Gesprächsabschnitts relativieren die Antwort des TN etwas. Weiterhin erläutert er, dass man bei den Übungen nicht viel zu schreiben hatte. Darüber hinaus empfindet er die Übungen schwer, die Wörter mit derselben Bedeutung

³¹³ Die zweite Leitfrage lautet: Wie fanden Sie die Übungen?

³¹⁴ Siehe: Transkription I: TN 11, Z. 24 –54, Frage 2.

beinhielten³¹⁵. Damit meint er möglicherweise die Multiple-Choice Aufgaben, in denen man Synonyme für die Konnektoren finden musste. TN 1 sagt, die Übungen waren “ein bisschen neu” für ihn. Er betont dabei das Adjektiv *neu*. Vor dem Adjektiv *neu* macht der TN eine Denkpause von ca. 3 Sek., was darauf hindeutet, dass der Proband über das richtige Wort für die Charakterisierung der Übungen nachdenken muss. Als die Forscherin nachfragt, warum die Übungen neu für ihn seien, vermutet der Proband, es könnte damit zusammenhängen, dass er sie im Rahmen einer Doktorarbeit bearbeiten muss.³¹⁶ Damit thematisiert ein Proband zum ersten Mal den Kontext, in dem die Aufgaben gelöst worden sind, nämlich die empirische Studie. Daraus kann man erschließen, dass sich zumindest bei diesem TN die Laborbedingungen bemerkbar machen und einen Einfluss auf seine Wahrnehmung der Aufgaben haben. TN 1 versucht weiterhin zu präzisieren, was für die Aufgaben charakteristisch ist. Dabei betont er, die Aufgaben seien von unterschiedlichen Typen und Schwierigkeitsgraden³¹⁷. Besonders schwierig fand TN 1 die Grafikerstellung, wobei er seine Antwort gleich wieder relativiert³¹⁸. Auf die Frage danach, worum es in den Übungen geht, antwortet TN 1, man könne mittels dieser Übungen seine „Grammatik untersuchen“. Daraufhin geht er auf die Verbindungsfunktion der Wörter ein:

TN 1: hier kann man äh-
 (1.0)
 sein::e::
 (3.0)
 grammatIQUE (-) lass es (.) mich sagen=untersuchen?
 Grammatik
 ja?
 F: hm_hm?
 TN 1: und äh:f:::_äh
 (2.0)
 es GIBT-
 zum BEIspiel wenn=man äh::
 (3.0)
 es gibt (.) Wörter die äh die:: verbIndungen zwischen sätze
 (.) haben? ja,
 (--)
 diese WÖrter kann man (---) f äh:::
 !NICHT! !NICHT! nur in einem wort schreiben? sondern

³¹⁵ Siehe: Transkription I: TN 11, Z. 118 – 122, Frage 2.

³¹⁶ Siehe: Transkription I: T 1, Z. 80 – 90, Frage 2.

³¹⁷ Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 93 – 129, Frage 2.

³¹⁸ Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 142 – 146, Frage 2.

(1.0)
 äh:::
 (--)
haben noch EINS ZWEI DREI wörter.
 (.)
die sie GLEICH sind.

(Transkription I: TN 1, Z. 156 – 179, Frage 2)

Der Protokollausschnitt zeigt, dass dem TN bewusst ist, dass es in den Übungen um die Wörter geht, die Verbindungen zwischen den Sätzen herstellen. Darüber hinaus referiert der Proband auf die Polysemie der Konnektoren. Die Bedeutung einer Relation zwischen Sätzen kann durch mehrere Alternativwörter ausgedrückt werden.

Für TN 5 waren die Übungen „leicht“, „klar“ und „deutlich“. Die Probandin geht dabei auf die Konnektoren und ihre Bedeutungen ein:

TN 5: die waREN-
 also:-
 (---)
 leicht? also entweder das ist also eine FOLge dann mache ich so-
 also::: oder-
 °h **entweder ES ist dann (.) äh (.) MODal dann mache ich dadurch**
 dass? oder-
 (1.0)
 ja: **indem,**
 F: hm_hm.
 TN 5: on also,
 die waren !KLAR!
 u:nd-
 ja (-) **deutlich.**

(Transkription I: TN 5, Z. 50 – 63, Frage 2)

TN 5 nennt einige Beispiele aus den Aufgaben, die diverse semantische Relationen illustrieren: Für konsekutive Relationen benutzt die Probandin *also*, während für modale Verbindungen *dadurch dass* oder *indem* aus ihrer Sicht angemessen sind. Auf die Nachfrage der Forscherin, wie sich die Aufgaben von anderen Aufgaben unterscheiden, die die Probandin kennt³¹⁹, erklärt sie, dass die Übungen meistens Ketten von Faktoren, Gründen und Folgen dargestellt haben.

TN 5: also MAN muss es so wie ähm:
 (3.0)
 die: übUNGen waren (.) so zEIgen

³¹⁹ Dabei werden kurz einige Übungstypen aus der empirischen Studie erwähnt.

so wie eine Kette also.
 °h also::
 (--)
 erstmal ein GRUND.
 dann waRUM- (.)
 warum: also f (.) vielleicht fakTOren und dann gründe und dann folgen und
 dann
 °hh ja u::nd ähm
 h°
 die übUNGen waren (.) so:
 (-)
 daRÜBer immer << :-) > was> darüber ja.
 F: hm_hm?
 TN 5: also sie:: also zum BEIspiel_l
 als wir ein_ähm
 <<in englischer Aussprache> DIAgramm?>
 geMACHT haben?=
 F: =diaGRAMM?
 TN 5: diagramm geMACHT haben also-
 °h es GAB_äh sowie_ähm-
 (2.0)
 IMmer.
 FAKtoren gründe und folgen und so;
 u::nd-
 ja?

(Transkription I: TN 5, Z. 75 – 102, Frage 2)

TN 5 referiert ins besondere auf die Aufgabe zur Grafikerstellung. Damit illustriert sie ihre Aussage, dass die Übungen im Kern Ketten von Faktoren, Gründen und Folgen waren.

TN 5 sieht die Aufgaben differenziert. Für ihn waren sie „manchmal leicht und manchmal schwer“. Er erkennt, dass es in den Aufgaben um Verbindungen ging. Als Beispiel nennt er eine Aufgabe, im Rahmen derer man ein Synonym für *aber* finden musste. Diese bezeichnet er als schwer. Aus seiner Sicht war zudem die Grafikerstellung³²⁰ schwer.

TN 19 fand die Aufgaben „nicht sehr kompliziert“, „verständlich“ und zusammen mit dem Dyadenpartner gut lösbar³²¹. Auf die Frage der Forscherin, in welcher Hinsicht sich die Aufgaben in der empirischen Studie von anderen unterscheiden, betont TN 19 die Differenzen zwischen diesen Übungen und denen, die er aus der Schule kennt:

³²⁰ Siehe: Transkription I: TN 25, Z. 63 – 81, Frage 2.

³²¹ Siehe: Transkription I: TN 19, Z. 27 – 45, Frage 2.

TN 19: äh::
 g_sie sie sind ANders:_f::?
 weil::=norMalerweise::
 °h
 (.)
 n a in der schUle und in in dem KURs?
 h_haben wir a_ANDers gemacht.
 wir haben::_äh grammati:que noRmalisIERen verbalisIERen?
 hier war AUSfüllen, strEichen, grAfiks,
 °h und_äh in der SCHUle wir haben: nicht_s_t diese übungen
 (-) gehabt.=

(Transkription I: TN 19, Z. 51 – 61, Frage 2)

Während man im Rahmen dieser Aufgaben „ausfüllen“, „unterstreichen“ und „Grafiken“ erstellen musste, geht es in den Schul- und Kursaufgaben laut des TN mehr um Grammatik, um Nominalisierungen und Verbalisierungen.

TN 15 referiert in seiner Einschätzung hinsichtlich der Aufgaben auf die Konnektoren, die er „Konjunktiv“ nennt. Damit meint der Proband *Konjunktionen*. Diese findet er „kompliziert“³²² TN 23 erwähnt, es gebe „unterschiedliche Übungen“. Als Beispiel nennt er den Lückentext zum Ausfüllen sowie die Multiple-Choice Aufgaben. Bei diesen Aufgaben betont er die Wichtigkeit des Denkprozesses, vor allem hinsichtlich der Struktur des Textes. Der TN erläutert, dass sobald man die Struktur des Textes verstanden habe, sei es einfach, die Reihenfolge innerhalb eines Textes zu verstehen. Er referiert damit möglicherweise auf die letzte Aufgabe zum Text 4, nämlich die Zuordnungsübung³²³.

3.5.3. Die Relevanz der Aufgaben in Bezug auf die DSH-Vorbereitung

Die dritte Frage des kurzen retrospektiven Interviews thematisiert, ob und inwiefern die in der empirischen Studie bearbeiteten Übungen den TN bei der Vorbereitung auf die DSH-Prüfung helfen können³²⁴.

TN 11 erkennt die Hilfe im Rahmen der DSH-Vorbereitung darin, dass er mittels dieser Übungen viele neue unbekannte Wörter gelernt hat³²⁵. Für den TN 11 liegt also der Mehrwert der Aufgaben der Studie in einer besseren Prüfungsvorbereitung im Bereich Wortschatzerwerb. Er ist fokussiert auf das Vokabellernen und erkennt weniger die grammatikalischen Aspekte

³²² Siehe: Transkription I: TN 15, Z. 68 – 80, Frage 2.

³²³ Siehe: Transkription I: TN 23, Z. 60 – 170, Frage 2.

³²⁴ Die dritte Frage des retrospektiven Interviews lautet: Denken Sie, die Übungen könnten bei der DSH-Vorbereitung helfen?

³²⁵ Siehe: Transkription I: TN 11, Z.177 – 189, Frage 3.

der Aufgaben. Auf die Frage nach Beispielen für Wörter, die er im Rahmen der Studie gelernt hat, antwortet TN 11 nur allgemein mit „viele“. Nach einer sprachlich nicht identifizierbaren Kurzintervention des am Interview anwesenden TN 1 nennt TN 11 „die Verbindungen“. Dies kann jedoch in der Analyse nicht berücksichtigt werden, da hier ein deutlicher Einfluss durch den Dyadenpartner erfolgt ist.

TN 1 schließt sich hinsichtlich des Wortschatzaspekts an. Er betont außerdem, dass es hier um Leseverstehen geht, was der Einheit Leseverstehen in der DSH-Prüfung entspricht. Seine Schlussfolgerung ist: Je mehr man liest, desto einfacher kommen einem die Wörter und die Texte vor³²⁶.

Auch TN 5 betont, die Übungen haben ihr dabei geholfen, den Wortschatz zu erweitern. Laut der Probandin beziehen sich die gelernten Wörter auf Gründe und Folgen:

TN 5: also::_m:- (-)
 man KANN jetzt ähm
 (.)
 °hh
 (.) also es ga es gab einige Wörter die ich-
 äh::
 (--)
 also-
 << :-) > nicht KENne> es gibt IMMER <<lachend> wörter die> ich nicht kenne
 aber-
 °hhh ähm diese WÖRter sind so wie ein (.) !BEWEIS! dass=
 =daNACH gibt es einen !GRUND! oder::
 F: hm_hm?
 TN 5: gibt es eine FOLge oder-
 °h so HAB_ich so::
 (--)
 ich habe geLERNT diese wörter zu::: manchmal zu !SUCH!en.=
 F: hm_hm?
 TN 5: =und dann die GRÜNde zu finden.
 °h (.) ja::

(Transkription I: TN 5, Z. 110 – 129, Frage)

In dem zitierten Gesprächsausschnitt erläutert TN 5, sie habe gelernt, nach den Wörtern im Text zu suchen, die ein „Beweis“ für Gründe oder Folgen sind, und dann die Gründe zu finden. Die TN referiert somit auf die Aufgabe zum Identifizieren und Markieren von Konnektoren sowie auf die Aufforderung, dabei zu argumentieren.

³²⁶ Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 187 – 208, Frage 3.

TN 25 findet, die Aufgaben hätten ihm sehr bei der Vorbereitung der Prüfung geholfen. Als Beispiel dafür nennt er die festen Verbindungen sowie einige Adverbkonnektoren wie *zusätzlich* und *außerdem*³²⁷.

TN 19 glaubt, dass die Übungen ihm bei der DSH-Vorbereitung geholfen haben. Dabei referiert er auf die Existenz einiger Fragen oder Aufgaben, die sich im Rahmen der DSH wiederfinden könnten³²⁸. Zu diesen Aufgaben betont TN 21 ganz besonders den Lückentext zum Ausfüllen:

TN 21: ja. äh: äh: äh:
 (1.0)
 be!SON!ders die: übUng?
 (-)
 die LUCken äh: füllen muss.
 Lücken
F: hm_hm?
TN 21: **(das) war: äh_war: richtig_äh GUT für: die de=es ha: auch**
 weil_äh
 (1.0)
 WENN:: man: diese TEXT_äh:: mAchen?
 da das HEIßT_äh
 er HAT d die:: den: TEXT ver ve ve::r-
 (---)
 verSTANDen.=

(Transkription I: TN 21, Z. 88 – 101, Frage 3)

Das Ausfüllen des Lückentexts ist für den TN eine Garantie für das Textverstehen und somit eine sehr gute Vorbereitung für die DSH-Prüfung.

Nach langer Überlegung bezüglich des Nutzens der Übungen bei der Prüfungsvorbereitung (ca. 19 Sek.) sagt TN 15, er wüsste es nicht³²⁹. Dagegen schätzt TN 23 die Bearbeitung Aufgaben als einen sehr großen Vorteil im Sinne der Vorbereitung auf die Prüfung:

TN 23: m:
 (2.0)
 wenn MAN diese texte::
 (2.0)
 teilNEHmen.
 das ist_äh
 (3.0)

³²⁷ Siehe: Transkription I: TN 25, Z. 134 – 148, Frage 3.

³²⁸ Siehe: Transkription I: TN 19, Z. 67 – 77, Frage 3.

³²⁹ Siehe: Transkription I: TN 15, Z. 89 – 91, Frage 3.

ist eine:
 (---)
 äh **GROße::**
 (-)
VORteile für die de es ha prüfung
 F: hm_hm?
 TN 23: **man ka in diese text_äh**
 (2.0)
 VIEL_äh
 (2.0)
 VIE:1?
 (---)
VIEle zu lerlen.
 lernen
 viele zu lerlel.
 lernen
zum BEispiel EIne:
 (--)
äh: DEUtliche st_hukTU:R.
 Struktur
 (-)
 äh:
 (.)
 O:der
 (---)
 äh: (1.0) EIne:
 (1.0)
 ANderseits ist_äh
 andererseits
 (2.0)
wie KANN !MAN! eine:
 (--)
komplizierte TEXT_äh zu:
 (-)
EINfach_äh
 (3.0)
 EINfach_äh
 ((Seufzen))
 (1.0)
 äh::
verSTehen.

F: hm_hm?

TN 23: **das ist_äh WIChtig_äh fü:**

für

(---)

die de=es=ha PRÜfung.

(Transkription I: TN 23, Z. 262 – 314, Frage 3)

Mit der „Teilnahme an den Texten“ meint der Proband die Bearbeitung der Aufgaben zu den Texten oder die Teilnahme an der empirischen Studie. Unter den vielen Aspekten, die man laut des TN aus dieser „Teilnahme“ lernen kann (dabei ist die Betonung und Wiederholung von *vielen* zu beobachten) nennt TN 23 konkret die „deutliche Struktur eines Textes“. Weiterhin erklärt er, dass man lernen kann, wie man „einen komplizierten Text einfach verstehen kann“. Das sei wichtig für die DSH-Prüfung. Diese letzte Aussage des TN deutet darauf hin, dass die Übungen auch zum Erlernen von Strategien im Umgang mit den Lesetexten geführt haben. Dies ist bei den anderen TN im Rahmen dieser Frage weniger zum Ausdruck gekommen, vielleicht mit der Ausnahme der TN 5, die darauf referiert, dass sie gelernt hat, nach bestimmten Kausal- oder Konsekutiv-Markern im Text zu suchen. Bei der TN 5 ist allerdings unklar, ob sie dies strategisch interpretiert oder sich lediglich auf die Übung zum Markieren von Konnektoren bezieht.

3.5.4. Die Arbeit zu Zweit

Die letzte Leitfrage aus dem retrospektiven Interview referiert auf die Arbeit in Dyaden, die ein wesentliches Element der Forschungsdesigns ist³³⁰. Alle TN haben sich insgesamt positiv zur Partnerarbeit geäußert.

TN 11 fand die Arbeit zu zweit besser, da die beiden Partner ihre manchmal verschiedenen Meinungen so austauschen konnten. Wenn man eine Person hat, mit der man sprechen kann, kann man die Übung einfacher lösen, so der Proband³³¹.

Auch der TN 1 findet die Arbeit zu zweit besser als die Einzelarbeit und begründet dies damit, dass sich die zwei Partner ergänzen können. Wenn einer der beiden etwas vergessen hat, kann der andere intervenieren und umgekehrt³³². Auch im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung argumentiert auch TN 5 und betont, die Arbeit zu zweit sei besser, auch weil man mit dem Partner diskutieren kann³³³.

³³⁰ Die vierte Frage des kurzen retrospektiven Interviews lautet: Wie fanden Sie die Arbeit zu zweit?

³³¹ Siehe: Transkription I: TN 11, Z. 87 – 111, Frage 4.

³³² Siehe: Transkription I: TN 1, Z. 216 – 231, Frage 4.

³³³ Siehe: Transkription I: TN 5, Z. 139 – 145, Frage 4.

Die Arbeit zu zweit fand der TN 19 auch gut. Auf die Nachfrage der Forscherin hinsichtlich einer Begründung, stellt TN 19 die Partnerarbeit differenzierter dar:

(Transkription I: TN 19, Z. 88 – 105, Frage 4)

TN 19 betont, dass es von dem Aufgabentyp abhängig ist, ob die Partnerarbeit geeignet ist. Für ihn war die gemeinsame Bearbeitung von Multiple-Choice-Aufgaben beispielsweise sehr von Vorteil, da sein Partner ihm oft geholfen hat. Im Falle einer Textproduktion oder bei anderen Aufgaben, die das Schreiben implizieren bevorzugt der Proband die Einzelarbeit. Außerdem schätzt TN 19 den Meinungs austausch, der einem den Zugang zu andere Verstehensweisen ermöglicht³³⁵.

Dem TN 21 erscheint selbstverständlich, dass die Partnerarbeit besser ist. Wenn man eine Übung oder einige Wörter nicht versteht, ist man auf die Hilfe des Partners angewiesen, so der Proband. Er betont, dass sein Dyadenpartner ihm sehr geholfen hat, indem er ihm viele Wörter und manchmal sogar den Text erklärt hat³³⁶.

³³⁶ Siehe: Transkription I: TN 21, Z. 110 – 135, Frage 4.

Auch TN 15 findet die Arbeit zusammen mit einem Kollegen „ein bisschen“ besser. Dabei referiert der Proband auf eine Übung zum Erkennen von Konnektoren als Beispiel. Wenn er ein Wort als verbindend identifiziert, kann ihm der Dyadenpartner bei der Begründung helfen³³⁷, so TN 15.

Nach kurzer Überlegung (ca. 3 Sek.) gesteht auch TN 23, er findet die Arbeit zu zweit besser³³⁸. Gleichzeitig versucht er sich vorzustellen, wie es wäre, wenn er dieselbe Arbeit allein machen würde. Wenn er sich dann über eine Lösung nicht sicher wäre, würde er dann selbst nachdenken, im Wörterbuch oder in einem Grammatikbuch nachschlagen. Dagegen ermöglicht die Arbeit zu zweit die gemeinsame Diskussion, wenn man sich bei der Lösung nicht sicher ist. Der Entscheidungsprozess erfolgt dann durchs miteinander Sprechen und gemeinsames Denken³³⁹.

3.5.5. Zusammenfassung der Analyseergebnisse aus den retrospektiven Interviews

Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen der Probanden im Rahmen des kurzen retrospektiven Interviews am Ende der empirischen Studie zusammenfassend skizziert. Die Zusammenfassung orientiert sich nach den vier Leitfragen des Kurzinterviews.

Zu der Frage, wie sie die Lesetexte fanden, antworteten die meisten TN, die Texte waren verständlich, und bereiteten ihnen keine besonderen Schwierigkeiten. Einige TN antworteten differenzierter und beleuchteten, dass sich der Schwierigkeitsgrad der Texte vom Text zu Text variierte. Die meisten TN fanden die ersten zwei Texte („Weltsprachen“ und „Schmerzen“) besonders einfach, während der letzte Text („Nanotechnologie“) von allen TN als etwas schwierig oder kompliziert kategorisiert wurde. Die zwei Hauptargumente für die Schwierigkeit des letzten Textes waren das neue, relativ unbekannte Thema zum einen sowie der Fach- und Fremdwortschatz zum anderen. Zu der Begründung der Verständlichkeit und Einfachheit der anderen Texte zählten die TN die Bekanntheit des Wortschatzes sowie die Tatsache, dass es in den meisten Fällen keine komplizierten Verbindungen, Relativ- oder Nebensätze in den jeweiligen Texten gab. Einige wenige TN assoziieren die Einschätzung des Textes mit den dazu gehörigen Aufgaben. So ist zum Beispiel der vierte Text durch die Schwierigkeit der Zuordnungsaufgabe geprägt.

Zu der Frage, wie sie die Aufgaben fanden antworten die meisten TN differenziert. Sie erkennen, dass es mehrere Aufgabentypen gab, z.B. Markieren von Verbindungswörtern,

³³⁷ Siehe: Transkription I: TN 15, Z. 132 -178, Frage 4.

³³⁸ Siehe: Transkription I: TN 23, Z. 325 – 330, Frage 4.

³³⁹ Siehe: Transkription I: TN 23, Z. 335 – 389, Frage 4.

Multiple-Choice, Grafikerstellung. Darüber hinaus betonen machen TN, dass diese Aufgaben sich von den Aufgaben in der Schule oder in dem Kurs unterscheiden. Einem TN wird sogar die Rezeptionsorientiertheit der Aufgaben bewusst, in dem er feststellt, dass es in diesen Aufgaben nicht sehr viel zu schreiben gab. Ein anderer Proband findet die Aufgaben redundant, möglicherweise wegen der Fokussierung auf einen Aspekt oder wegen der Wiederholung einiger Aufgabentypen. Als schwierigste Aufgaben dienen die Grafikerstellung und die Zuordnungsübung.

Die Frage, ob die Aufgaben aus der empirischen Studie bei der Vorbereitung auf die DSH-Prüfung helfen, bejahen die meisten TN. Den Hauptmehrwert erkennen die TN in dem zusätzlichen Wortschatzerwerb. Manche TN geben als Beispiel auch einige Konnektoren, vor allem die kausalen und die konsekutiven sowie die Tatsache, dass dieselbe Bedeutung einer Satzrelation durch mehrfache Verbindungswörter zum Ausdruck gebracht werden kann. Darüber hinaus betonten manche TN, dass sie durch diese Übungen gelernt haben, nach Verbindungswörtern zu suchen sowie die Struktur eines Textes zu erschließen, was wiederum von großer Relevanz für die DSH-Vorbereitung sei. Unter den Aufgabentypen fand ein Proband den Lückentext als besonders hilfreich für die DSH, während ein anderer die Aufgaben zum Leseverstehen allgemein als sehr nutzbar betrachtete, da es auch in der DSH-Prüfung eine Einheit zum Leseverstehen gibt.

Die letzte Frage bezieht sich auf die Meinung der TN über die Arbeit zu zweit. Alle TN bevorzugen die Partnerarbeit und betrachten diese als hilfreich. Die Hauptargumente sind zum einen die Möglichkeit sich gegenseitig zu ergänzen sowie gemeinsam über die Lösungen zu diskutieren. Man kann sich laut der TN außerdem Wörter oder sogar den Text von dem Dyadenpartner erklären lassen. Ein TN beantwortet die Frage noch differenzierter und sagt, dass im Falle der Aufgaben wie Markieren oder Multiple-Choice die Arbeit zu zweit besser sei, während bei Aufgaben, die Sprachproduktion beinhalten, die Einzelarbeit geeigneter sei.

4. Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation

Die Ergebnisse der Analysen aus dem *Kapitel 3. Auswertung der Daten* werden im Folgenden kategorisiert und dargestellt. Darauf basierend werden die der zentralen Forschungsfrage zugehörigen Unterfragen beantwortet. Die hier aufgeführten Analyseergebnisse stammen aus drei Datensätzen: den Gesprächsprotokollen, die durch Verbalisierung während des Lösungsprozesses der vier Aufgabensets in dyadischer Interaktion entstanden sind, den Protokollen zum Thema Komplexitätsgrad aus der Sicht der Probanden sowie den Gesprächsprotokollen zu den Komplexitätsdefinitionen aus Probandenperspektive. Die Ergebnisse werden nach Kategorien gruppiert. Aus den jeweiligen Kategorien werden besonders relevante Aspekte ausgewählt und interpretiert.

An dieser Stelle sei noch einmal die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit wiederholt: **Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler des Deutschen Konnektoren in Texten zum Leseverstehen aus DSH-Prüfungen?**

Die Unterfragen zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage und den Unterfragen zugeordneten Datensätze sind folgende:

- a) Wie gestaltet sich der Erkennungsprozess der Konnektoren als Wörter mit verbindender Funktion durch die nicht-muttersprachlichen Leser/innen? Dazu sind vor allem die Erkenntnisse aus den drei Aufgaben zum Markieren der Verbindungswörter relevant (T 1 A I, T 2 A I und T 3 A I).
- b) Wie erschließen die nicht-muttersprachlichen Leser/innen die Bedeutung der Konnektoren? Die Antwort dazu liefern Erkenntnisse aus den Analysen der Gesprächsprotokolle zu allen Aufgaben.
- c) Welche Konnektoren können auf Basis des Erkennungsprozesses und Bedeutungsserschließungsprozesses als komplex interpretiert werden? Um diese Frage zu beantworten, werden ebenso die Analyseergebnisse der Gesprächsprotokolle zu allen Aufgaben benutzt.
- d) Welche Merkmale weist ein komplexer Text aus Sicht der nicht-muttersprachlichen Leser/innen auf? Die Antwort zu dieser Frage basiert auf den Analyseergebnissen der Gesprächsprotokolle zu den Fragen nach einer eigenen Komplexitätsdefinition am Ende jedes Aufgabensets.

Folgende Kategorien lassen sich aus den bisherigen Analyseergebnissen herauskristallisieren.

- Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren
- Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung
- *Relative Komplexität* der Konnektoren

- *Relative Komplexität* eines Textes

Diesen Kategorien entsprechend werden in den nächsten Abschnitten die Ergebnisse dargestellt und interpretiert. Am Ende eines jeden Abschnitts wird jeweils eine Unterfrage beantwortet. Im Abschnitt 4.5. *Retrospektion aus der Sicht der Probanden* werden die Ergebnisse der retrospektiven Interviews zusammengefasst.

4.1. Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren

Ein wichtiger Schritt in dem nicht-muttersprachlichen Rezeptionsprozess der Konnektoren ist die Erkennung ihrer Verbindungsfunktion durch die Leser/innen. Auf Basis von Analysen der Gesprächsprotokolle zu den Aufgaben T1 AI, T2 AI und T3 AI werden die Ergebnisse dargestellt, die diesen Teil des Rezeptionsprozesses illustrieren. Dafür wird die Kategorie *Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren* in zwei Unterkategorien aufgeteilt:

- Erkennungsgrad der Konnektoren und
- Merkmale des Erkennungsprozesses.

Zum Erkennungsgrad der Konnektoren werden die Ergebnisse aufgelistet, die Aufschluss darüber geben, welche Konnektoren von vielen Probanden erkannt werden und welche Konnektoren mit Schwierigkeit und von wenigen Probanden erkannt werden. Wichtig ist zu notieren, dass die Anzahl der Probanden dabei nur einen relativen Signalwert hat und keine Signifikanz, da die Studie qualitativ angelegt ist. Zu den Merkmalen des Erkennungsprozesses zählen zum einen die Strategien, die die Probanden verwenden, um die Wörter mit Verbindungsfunktion zu identifizieren. Die markierten Wörter, die aus Sicht mancher Probanden eine Verbindungsfunktion erfüllen, die aber im Sinne der dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Merkmale keine Konnektoren sind, stellen auch eine Besonderheit des Erkennungsprozesses dar.

4.1.1. Erkennungsgrad der Konnektoren:

Hierzu lassen sich zwei Subkategorien unterscheiden: Die erste Subkategorie bilden die Konnektoren mit einem hohen Erkennungsgrad, nämlich die, die von allen oder von den meisten TN relativ leicht in dem Kontext als verbindend erkannt werden. Die zweite Subkategorie bilden die Konnektoren mit einem niedrigen Erkennungsgrad, nämlich die, die von wenigen Proband/innen oder nur mit Schwierigkeiten als Wörter mit Verbindungsfunktion erkannt werden.

Zuerst werden die Ergebnisse zu den Konnektoren aufgelistet, die von allen oder den meisten TN leicht oder relativ leicht in ihrer Verbindungsfunktion erkannt werden. Das sind die Konnektoren mit hohem Erkennungsgrad:

- Der kausale Adverbkonnektor *denn* wird von allen TN in seiner verbindenden Funktion erkannt³⁴⁰.
- Das Relativpronomen *die* wird von den meisten TN in seiner verbindenden Funktion einfach erkannt, vor allem wenn das Bezugswort ein Substantiv ist³⁴¹.
- Die mehrteiligen Konnektoren: *nicht nur (...) sondern auch* werden von den meisten TN in seiner verbindenden Funktion erkannt³⁴².
- Der konzessive Subjunktorkonjunkt *obwohl* wird von den meisten TN in seiner verbindenden Funktion erkannt³⁴³.
- Der Konjunktorkonjunkt *und* wird Anfang eines Satzes von den TN eher erkannt als wenn er sich zwischen zwei Sätzen befindet³⁴⁴.
- Der temporale Subjunktorkonjunkt *sobald* wird von den meisten TN leicht in seiner verbindenden Funktion erkannt³⁴⁵.
- Der konsekutive Adverbkonnektor *somit* wird von den meisten TN in seiner Verbindungsfunktion erkannt, wenn er sich am Anfang des Satzes befindet, und von wenigen TN erkannt, wenn er innerhalb des Satzes platziert ist³⁴⁶.
- Der konzessive Adverbkonnektor *zwar* wird von allen TN in seiner Verbindungsfunktion erkannt, wobei nicht alle TN den Konnektor *zwar* als Teil der Konstruktion *zwar (...) aber* identifizieren³⁴⁷.
- Der adversative Adverbkonnektor *aber* wird von allen TN in seiner Verbindungsfunktion erkannt³⁴⁸.
- Der konsekutive Adverbkonnektor *also* wird von allen TN in seiner Verbindungsfunktion erkannt³⁴⁹.
- Der nichtrelationale Konnektor *dass* wird von allen TN in seiner Verbindungsfunktion erkannt³⁵⁰.

³⁴⁰ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁴¹ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁴² Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁴³ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁴⁴ Siehe: Kap. 3.2.1.

³⁴⁵ Siehe: Kap. 3.2.1.

³⁴⁶ Siehe: Kap. 3.2.1.

³⁴⁷ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁴⁸ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁴⁹ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁵⁰ Siehe ebd.

Weiterhin werden die Ergebnisse dargestellt, die Aufschluss über Konnektoren mit einem niedrigen Erkennungsgrad geben:

- Das Pronominaladverb *dazu* wird von wenigen TN als verbindend erkannt³⁵¹.
- Der adversative Adverbkonnektor *jedoch* wird von keinem TN als verbindend erkannt³⁵².
- Der konsekutive Adverbkonnektor *folglich* wird von wenigen TN in seiner Verbindungsfunktion erkannt³⁵³.
- Das Pronominaladverb *hierbei* wird von wenigen TN als verbindend erkannt³⁵⁴.
- Der kopulative Adverbkonnektor *auch* wird von den meisten TN nicht in seiner verbindenden Funktion erkannt³⁵⁵.
- Die finale Konstruktion *um (...) zu* wird von wenigen TN als verbindend erkannt³⁵⁶.

4.1.2. Merkmale des Erkennungsprozesses

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse zusammengefasst, die die Merkmale des Erkennungsprozesses darstellen. Sie zeigen das Vorgehen der TN, während sie Wörter mit Verbindungsfunktion innerhalb eines Textabschnittes identifizieren müssen. Dabei wird herausgearbeitet, welche Besonderheiten sich hier feststellen lassen. Dieser Kategorie sind zwei weitere Subkategorien zugeordnet: Zum einen die Strategien der TN bei der Erkennung von Konnektoren und zum anderen als verbindend identifizierte Wörter oder Konstruktionen, die laut Theorie keine Konnektoren sind.

In Bezug auf erste Subkategorie - Strategien, die die Probanden verwenden, um Verbindungswörter im Textfragment zu finden - lassen sich folgende Erkenntnisse auflisten:

- Mehrteilige Konnektoren wie *nicht nur (...) sondern auch* werden leicht erkannt, da sie mit festen Verbindungen assoziiert werden³⁵⁷.
- Sobald die TN einen Relativsatz identifiziert haben, wird nach Bezugswörtern für das Relativpronomen gesucht³⁵⁸.
- Das Wissen über das Genus spielt bei der Identifizierung eines Bezugsworts eine wichtige Rolle³⁵⁹.

³⁵¹ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁵² Siehe ebd.

³⁵³ Siehe: Kap. 3.2.1.

³⁵⁴ Siehe ebd.

³⁵⁵ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁵⁶ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁵⁷ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁵⁸ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁵⁹ Siehe ebd.

- Die TN verwenden metasprachliche Ausdrücke im Rahmen des Erkennungsprozesses der Konnektoren (*Relativsatz, HS, NS, temporal, konzessiv, feste Verbindung*)³⁶⁰

In Bezug auf die zweite Subkategorie - Wörter oder Konstruktionen, die von den TN als verbindend identifiziert wurden, die aber laut der theoretischen Eingrenzung keine Konnektoren sind – sind folgende Erkenntnisse relevant. Sie zeigen eine Besonderheit des Erkennungsprozesses durch die Probanden:

- Ein Verb, das nach einem eingebetteten Relativsatz platziert ist, wird als Verbindungswort interpretiert (z.B. *gehört*). Die Interpunktion (in dem Fall Komma) kann dabei eine Rolle spielen³⁶¹.
- Ein Verb im HS, das einem NS folgt, wird als Verbindungswort interpretiert, vor allem wenn der Haupt- und der NS dasselbe Subjekt teilen (z.B. *sollten*)³⁶².
- Ein kompletter Finalsatz mit *um (...) zu* wird als Konstruktion mit verbindender Funktion interpretiert³⁶³.
- Die Präposition *wegen* wird als Verbindungswort interpretiert. Aus Sicht einiger Probanden bildet sie zusammen mit dem Genitiv eine feste Verbindung³⁶⁴.

Folgende Grafik illustriert die Struktur aller Ergebnisse, die Aufschluss über den Erkennungsprozess der Konnektoren geben:

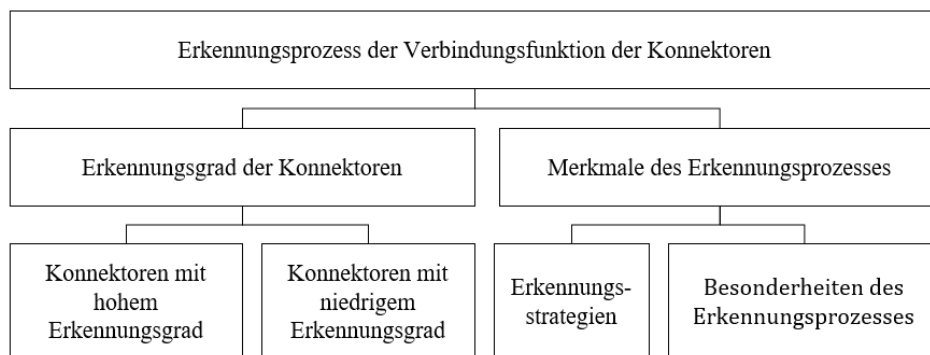


Abbildung 21: Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren

Die obige Grafik erfasst die Kategorie und Subkategorien der Ergebnisse, die die Antwort auf die erste Teilforschungsfrage strukturieren. Diese lautet: **Wie gestaltet sich der**

³⁶⁰ Siehe: Kap.3.1.1., Kap. 3.2.1., Kap. 3.3.1.

³⁶¹ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁶² Siehe: Kap. 3.2.1.

³⁶³ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁶⁴ Siehe: Kap. 3.3.1.

Erkennungsprozess der Konnektoren als Wörter mit verbindender Funktion durch die nicht-muttersprachlichen Leser/innen?

Aus den Analyseergebnissen resultiert, dass die Probanden manche Konnektoren eher erkennen als andere. Zu den **Konnektoren mit einem hohen Erkennungsgrad** zählen: der Kausale Adverbkonnektor *denn*, das Relativpronomen *die*, der mehrteilige Konnektor *nicht nur (...) sondern auch*, der konzessive Subjunktorkonjunkt *obwohl*, der additive Konjunktorkonjunkt *und*, der temporale Subjunktorkonjunkt *sobald*, der konsekutive Adverbkonnektor *somit*, der konzessive Adverbkonnektor *zwar*, der adversative Adverbkonnektor *aber*, der konsekutive Adverbkonnektor *also* und der nicht relationale Konnektor *dass*. Man kann feststellen, dass zu den am meisten erkannten Konnektoren allen morphologischen und semantischen Klassen gehören. Am Beispiel vom Konjunktorkonjunkt *und* lässt sich beobachten, dass der Konnektor eher erkannt wird, wenn er sich in Null- oder Vorfeldposition befindet. Das kann entweder mit der Interpunktion zusammenhängen oder mit der Großschreibung des Konnektors, der mehr Aufmerksamkeit seitens der Leser/innen erhält.

Zu den Konnektoren mit einem niedrigen Erkennungsgrad zählen die Pronominaladverbien *dazu* und *hierbei*, der adversative Adverbkonnektor *jedoch*, der konsekutive Adverbkonnektor *folglich*, der kopulative Adverbkonnektor *auch* und die finale Konstruktion *um (...) zu*.

Der Erkennungsprozess der Konnektoren wird von bestimmten Merkmalen geprägt.

Dazu zählen bestimmte **Strategien**, die die TN anwenden: ein mehrteiliger Konnektor *nicht nur (...) sondern auch* wird mit festen Verbindungen assoziiert. Da die Probanden mit festen Verbindungen im Rahmen des DSH-Vorbereitungskurses vertraut gemacht wurden, sind sie in Bezug darauf sensibilisiert. Relativpronomen in Relativsätzen analysieren die Probanden, indem sie nach einem Bezugswort suchen und auf das Genus achten. Ist das Bezugswort ein Substantiv, so wird das Relativpronomen leichter erkannt, als wenn es sich auf ein anderes Pronomen bezieht. Darüber hinaus verwenden die Probanden während des Erkennungsprozesses zahlreiche metasprachliche Begriffe (*Relativsatz*, *HS*, *NS*, *temporal*, *konzessiv*, *feste Verbindung*). Dies ist ein Zeichen dafür, dass der Erkennungsprozess auch ein metakognitiver Prozess ist.

Zu den Besonderheiten des Erkennungsprozesses der Konnektoren zählt die Tatsache, dass die TN vereinzelt eine Verbindungsfunktion in Wörtern und Konstruktionen erkennen, die keine Konnektoren sind. Dazu zählen Verben (*gehört*, *sollten*), ein Finalsatz mit *um (...) zu* und eine Präposition (*wegen*). Ein pragmatischer Grund für diese Sonderfälle ist, dass im Text der Aufgabenstellung das Wort Konnektor nicht explizit genannt wurde. Es wurde vermieden, um

die Aufmerksamkeit der TN nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die TN wurden aufgefordert, lediglich Wörter zu identifizieren, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen darstellen. Ihnen wurde die Entscheidung überlassen, welche Wörter verbindend wirken. Darüber hinaus spielen Verben im Gesamtprozess der Rezeption von Konnektoren eine herausragende Rolle, vor allem wegen der Satzletztstellung im Falle der Subjunktionen. In den konkreten Fällen von *gehört* und *sollten* kann auch die Interpunktion eine Rolle spielen, denn beide Verben folgen einem Komma jeweils nach einem Relativ- und einem Temporalsatz. Die Präposition *wegen* markieren die TN als Wort mit Verbindungsfunktion zum einen wegen der von ihnen erkannten kausalen Bedeutung und zum anderen, weil sie *wegen* + *Nomen* als feste Verbindung interpretieren. Feste Verbindungen assoziieren die Probanden tendenziell mit der Verbindungsfunktion.

4.2. Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse dargestellt, die Aufschluss darüber geben, wie die TN die Bedeutung der Konnektoren interpretieren und welche Merkmale des Aushandlungsprozesses der Konnektorenbedeutung sich innerhalb der dyadischen Interaktion feststellen lassen. Die Ergebnisse in Bezug auf die Bedeutung der Konnektoren aus der Sicht der TN werden nach Unterkategorien gruppiert. Diese basieren auf der semantischen Klassifikation der Verknüpfungen von Peter von Polenz (1988: 268-290)³⁶⁵. Daraus wurden folgende Klassen ausgewählt, die sich in den Ergebnissen widerspiegeln: *adversative Verknüpfungen*, *konzessive Verknüpfungen*, *explikative Verknüpfungen*, *temporale Verknüpfungen*, *instrumentale Verknüpfungen*, *finale Verknüpfungen*, *konsekutive Verknüpfungen*, *kausale Verknüpfungen*, *konditionale Verknüpfungen*. Die Bedeutung der Verknüpfungen wird auf die Konnektoren übertragen, die diese Verknüpfungen realisieren. *Kausale*, *konzessive*, *adversative*, *finale*, *konditionale*, *instrumentale* und *temporale Verknüpfungen* bilden nach Peter von Polenz (1988: 268-290) eigene Klassen. In der semantischen Klassifizierung von Breindl/Volodina & Waßner (2014: 683-1129) werden *kausale* und *konzessive*, *finale* und *instrumentale* Konnektoren zusammen mit den *konditionalen*, *negativ-konditionalen* und *irrelevanzkonditionalen* Konnektoren unter der Klasse der *konditional basierten Konnektoren* aufgelistet³⁶⁶. *Additive*³⁶⁷,

³⁶⁵ Vgl. 1.3.2.3. Semantische Klassifikation.

³⁶⁶ Die Kausal basierten Konnektoren bilden laut Breindl/Volodina & Waßner (2014: 685, Hervorhebung im Original) die dritte Hauptklasse von „aussagenlogisch basierten“ Konnektoren. Diese umfasst: „diejenigen, denen – ggf. vermittelt – eine Bedingungs-Relation zugrundeliegt. Darin ist das eine Argument die BEDINGUNG oder VORAUSSETZUNG, für das andere, das die Folge (dies im allgemeinen Fall nicht kausal, also nicht als ‚Wirkung‘ gemeint) dargestellt.“

³⁶⁷ Peter von Polenz (1988:268) nennt die additiven Verknüpfungen *koppulativ*.

negationsinduzierte additive, adversative und komitative Konnektoren werden der Klasse der *additiv basierten Konnektoren* zugeordnet (vgl. ebd.). Die *temporalen Konnektoren* sind dagegen keiner weiteren Klasse untergeordnet (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden auf die Konnektorenbedeutung aus Sicht der Probanden eingegangen.

4.2.1. Konnektorenbedeutung aus Sicht der Probanden

Im Abschnitt 4.1. *Erkennungsprozess der Verbindungsfunktion der Konnektoren* wurde illustriert, dass zahlreiche Konnektoren unabhängig von ihrer semantischen oder morphologischen Klasse von den meisten TN in ihrer Verbindungsfunktion erkannt werden. Darüber hinaus sind die Probanden fähig, Lückentexte mit zum großen Teil korrekten Konnektoren auszufüllen und auf Konnektoren bezogene Items der Multiple-Choice Aufgaben zum Teil korrekt zu lösen. Dies ist jedoch keine Garantie dafür, dass die Konnektoren auch richtig verstanden werden, oder dass die Probanden die richtige Bedeutung der Konnektoren interpretieren können. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die Konnektorenbedeutung aus Sicht der Probanden und mit Fokus auf die Abweichungen von den standardisierten Konnektorenbedeutungen dargestellt. Die semantischen Kategorien wurden danach gruppiert, wie häufig sie durch die Probanden miteinander in Verbindung gebracht wurden.

Kausale, kontrastive und konzessive Verknüpfungen:

- **Konzessivität** wird als **Kontrastivität** oder **Kausalität** verstanden:³⁶⁸ Der konzessive Subjunktor *obwohl* wird von den TN als Begründung oder als „Gegenzug“ interpretiert³⁶⁹. Darüber hinaus wird *obwohl* auch als „Vergleich“ interpretiert, was nah an der adversativen Interpretation („Gegenzug“) liegt³⁷⁰. Der Subjunktor *obwohl* wird mit Kontrastivität in Verbindung gebracht, indem er auch mit dem adversativen Adverbkonnektor *aber* assoziiert wird³⁷¹. Gleichzeitig wird der konzessive Subjunktor *obwohl* mit dem ebenso konzessiven Adverbkonnektor *trotzdem* gleichgesetzt. Auch der *syntaktische Einzelgänger doch*, der sowohl als adversativ als auch als konzessiv interpretiert werden kann³⁷², wird mit dem konzessiven Subjunktor *obwohl* gleichgesetzt.³⁷³

³⁶⁸ Siehe: Kap. 34.1.

³⁶⁹ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁷⁰ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁷¹ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁷² Vgl. Breindl/Volodina & Waßner 2014: 1189.

³⁷³ Siehe: Kap. 3.1.2.

- **Kausalität** wird manchmal als **Konzessivität** verstanden. Der kausale Adverbkonnekter *deswegen*³⁷⁴ wird als Synonym für *nichtsdestotrotz* interpretiert³⁷⁵.
- Der Vergleich zwischen dem **kausalen Subjunktorkor weil** und dem **kausalen Adverbkonnekter deswegen** stellt eine Herausforderung für manche Probanden dar. Der Adverbkonnekter *deswegen* wird als „Ursache“ interpretiert. Dabei markiert er eine Konsequenz³⁷⁶.

Kausale, konsekutive, finale, konzessive und metakommunikative Verknüpfungen:

- **Kausale und konsekutive Verknüpfungen** werden von den Probanden miteinander in Verbindung gebracht. Ein TN erklärt den kausalen Adverbkonnekter *denn* als „Folge“³⁷⁷.
- Manche Probanden haben Schwierigkeiten, den **konsekutiven Konnekter so dass**³⁷⁸ zu erklären und assoziieren ihn mit dem **metakommunikativen Adverbkonnekter nämlich**. Weiterhin interpretieren sie die Verknüpfung mit *so dass* als **kausal** („Konsequenz“) ³⁷⁹.
- **Die finale Verknüpfung** mit *um (...) zu* wird zum Teil als kausal („Grund“) interpretiert³⁸⁰.
- Der mehrteilige Konnekter *zwar (...) aber* wird **konzessiv** interpretiert, während der Adverbkonnekter *zwar* mit dem **metakommunikativen Adverbkonnekter nämlich** gleich gesetzt wird³⁸¹.

Temporale, konditionale, konsekutive und instrumentale Verknüpfungen:

- **Temporale Verknüpfungen** werden von den meisten Probanden richtig interpretiert. So wird der Adverbkonnekter *sobald* beispielsweise als temporal interpretiert und auf einer Zeitachse zwischen Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit fixiert³⁸².
- **Temporale und konditionale Verknüpfungen** werden miteinander in Verbindung gebracht. Manche TN diskutieren lange über den Unterschied zwischen dem temporalen Adverbkonnekter *bevor* und dem konditionalen Subjunktorkor *wenn*³⁸³.

³⁷⁴ Breind/Volodina & Waßner (2014: 118) interpretieren *deswegen* als kausal und KONSEQUENS-Marker.

³⁷⁵ Siehe: Kap. 3.3.2.

³⁷⁶ Siehe: Kap. 3.3.2.

³⁷⁷ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁷⁸ Nach Breind/Volodina & Waßner (2014: 1206) gilt *so dass* als kausal und KONSEQUENS-Marker.

³⁷⁹ Siehe: Kap. 3.3.2.

³⁸⁰ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁸¹ Siehe: Kap. 3.3.1.

³⁸² Siehe: Kap. 3.2.1.

³⁸³ Siehe: Kap. 3.2.2.

- Der Unterschied zwischen **temporalen** und **konsekutiven Verknüpfungen** ist manchen Probanden nicht klar: So können sie die Diskrepanzen zwischen der konsekutiven Bedeutung des Adverbkonnektors *infolgedessen* und der temporalen Bedeutung von *schließlich* nicht erkennen³⁸⁴.
- Der temporale Subjunktior *bis* wird mit Zahlenangaben (45°), mit dem Verb *führen* und mit dem Modaladverb *ganz* in Verbindung gebracht. Somit wird er als die gleichnamige Präposition interpretiert³⁸⁵.

Aus den Auflistungen der Ergebnisse in Bezug auf die Konnektorenbedeutung aus der Sicht der Probanden lässt sich eine breite Palette von intersemantischen Assoziationen abstrahieren.

Tendenziell bestehen mentale Verbindungen zwischen:

- Kontrastivität, Konzessivität und Kausalität,
- Kausalität und Konsekutivität,
- Konsekutivität und Metakommunikativität,
- Finalität und Metakommunikativität,
- Temporalität und Konditionalität,
- Temporalität und Konsekutivität.

Im Folgenden werden die Merkmale des Aushandlungsprozesses hinsichtlich der Konnektorenbedeutung dargestellt. Diese bieten Informationen über die Entwicklung der oben aufgelisteten Bedeutungsassoziationen.

4.2.2. Merkmale der Aushandlungsprozesses der Konnektorenbedeutung

In Bezug auf die Merkmale des Aushandlungsprozesses der Konnektorenbedeutung lassen sich zum einen einige durch die Probanden angewandte Strategien feststellen. Zum anderen lenken bestimmte textuelle oder konnektoreneigene Eigenschaften den Bedeutungsaushandlungsprozess der Konnektoren in einer bestimmten Art und Weise.

Zuerst werden Ergebnisse hinsichtlich der **Strategien der Probanden im Prozess der interaktiven Bedeutungserschließung** dargestellt:

- Probanden interpretieren die Verbletzstellung als Signal für einen NS³⁸⁶.
- Probanden betonen das Verb, um die Bedeutung des Konnektors besser zu erschließen³⁸⁷.

³⁸⁴ Siehe: Kap. 3.2.2.

³⁸⁵ Siehe: Kap. 3.4.1.

³⁸⁶ Siehe Kap. 3.4.1.

³⁸⁷ Siehe Kap. 3.4.1., Kap. 4.4.2.

- Probanden orientieren sich nach der Bedeutung des Verbs bei der Rezeption der Konnektoren³⁸⁸.
- Probanden orientieren sich nach den Satzstellungen der Konnektoren (z.B. *auch*, *also*, *dadurch* und *daraufhin* im Vorfeldposition)³⁸⁹.
- Wort-, Satz- oder Kontextumformulierungen (Verbalisierungen, Nominalisierungen) werden als Strategie im Bedeutungserschließungsprozess praktiziert. Manchmal ersetzen die Probanden automatisch Wörter aus dem Kontext eines Konnektors mit eigenen Wörtern (z.B. *anlocken* durch *anziehen*, *verspüren* durch *fühlen*)³⁹⁰. Dies führt zur Entlastung des Textes und vereinfacht die Rezeption der Konnektoren.
- Probanden fassen Textausschnitte zusammen und benutzen dabei gedankenordnende Temporalkonnektoren und -adverbien, um sich semantische Relationen im Text klar zu machen³⁹¹. Dies zeigt den starken Bezug der Probanden auf den Kontext während der Bedeutungserschließung von Konnektoren.
- Probanden erläutern Konnektorenbedeutungen, indem sie eigene kontextualisierende Beispiele oder Gegenbeispiele nennen³⁹².
- Probanden interpretieren mehrteilige Konnektoren als feste Verbindungen: z.B. *nicht nur (...) sondern auch*³⁹³.
- Metasprachliche Ausdrücke werden verwendet, um sich gegenseitig die Bedeutung der Konnektoren zu erläutern (z.B. *komparativ*, *NS*, *Adjektiv*, *temporal*, *konditional*, *feste Verbindung*, *Relativsatz*)³⁹⁴. Mittels Metasprache rufen die Probanden außerdem ihre grammatikalischen Kenntnisse ab.
- Probanden können zwischen Verknüpfungen auf Satzebene und Verknüpfungen auf der Ebene des Textabschnitts unterscheiden³⁹⁵.
- Probanden entwickeln Lückentoleranz, um die Bedeutung der Konnektoren besser zu erschließen³⁹⁶.
- Probanden regulieren ihre Lesegeschwindigkeit und wiederholen Leseabschnitte, um Konnektorenbedeutungen besser zu erschließen³⁹⁷.

³⁸⁸ Siehe: Kap. 3.4.1.

³⁸⁹ Siehe: Kap. 3.4.1.

³⁹⁰ Siehe: Kap. 3.1.2., Kap. 3.2.2., Kap. 3.3.3., Kap. 3.2.1.

³⁹¹ Siehe: Kap. 3.2.2., Kap. 3.3.3.

³⁹² Siehe: Kap. 3.4.2.

³⁹³ Siehe: Kap. 3.1.1.

³⁹⁴ Siehe: Kap. 3.1.2., Kap. 3.2.1., Kap.3.2.2., Kap. 3.2.3., Kap. 3.4.1.

³⁹⁵ Siehe: Kap. 3.3.3.

³⁹⁶ Siehe: Kap. 3.4.1.

³⁹⁷ Siehe: Kap. 3.4.1.

- Probanden suchen nach Bezugswörtern für die Reativpronomen, um die Verbindungen zwischen Haupt- und Relativsätzen zu verstehen. Im Rezeptionsprozess fragen sie sich gegenseitig nach dem Bezugswort³⁹⁸.

Weiterhin werden die Ergebnisse dargestellt, die sich auf **Textmerkmale beziehen, die eine Wirkung auf den Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung haben:**

- Die Länge eines Textabschnitts eines Satzes oder eines Wortes haben einen gewissen Einfluss auf den Bedeutungserschließungsprozess der Konnektoren. Je länger der Textabschnitt (z.B. Item 3 der Aufgabe II), der Satz oder das Wort (z.B. *nichtsdesto-trotz*), desto schwieriger die Bedeutungserschließung der Konnektoren³⁹⁹. Zwischen zwei Konnektoren, die sie nicht kennen, wählen die Probanden den Konnektor, der die einfachere und kürzere Form hat (z.B. *nichtsdestotrotz* vs. *jedoch*)⁴⁰⁰.
- Die Form der Konnektoren hat eine Auswirkung auf die Rezeption der Konnektorenbedeutung. Der mehrteilige Konnektor *sowohl (...) als auch* wird beispielsweise eher mit anderen mehrteiligen Konnektoren assoziiert als mit einteiligen, auch wenn die einteiligen dieselbe Bedeutung haben⁴⁰¹.
- Die Morphologie und die Wortbildungsstruktur eines Wortes spielen eine wichtige Rolle bei der Rezeption der Konnektorenbedeutung: Um die Bedeutung von Pronominaladverbien zu erschließen, extrahieren die Probanden die jeweiligen Präpositionen aus den Pronominaladverbien (z.B. *für* aus *dafür*, *zu* aus *dazu*)⁴⁰². Dies zeigt, dass die Probanden über *morphologische Bewusstheit* (*morphological awareness*⁴⁰³) verfügen.
- Morphologische Aspekte wie z.B. die morphologische Ähnlichkeit (z.B. *dadurch* vs. *hierdurch* oder *dadurch* vs. *danach*) beeinflussen die Rezeption seitens der Probanden. Darüber hinaus sind Wörter, die in Konnektoren enthalten sind, von Relevanz bei dem Verstehen (z.B. *Folge* in *infolgedessen*)⁴⁰⁴.
- Feste Verbindungen, die den Probanden bekannt sind, spielen eine wichtige Rolle bei der Rezeption der Satzrelationen. Sobald das Wort *verantwortlich* im Kontext

³⁹⁸ Siehe: Kap. 3.4.1.

³⁹⁹ Siehe: Kap. 3.2.2.

⁴⁰⁰ Siehe: Kap. 3.2.2.

⁴⁰¹ Siehe: Kap. 3.2.2.

⁴⁰² Siehe: Kap. 3.2.3.

⁴⁰³ *Morphological awareness* ist „student’s ability to reflect on and manipulate smaller meaningful units that form words“ (Kieffer/Biancarosa/Mancilla & Martinez 2013: 697-698). Weiterhin erwähnen die Autoren den Beitrag der morphologischen Bewusstheit in „facilitating students’ extraction of semantic and syntactic information from morphologically complex words during reading“ (vgl. ebd.: 698).

⁴⁰⁴ Siehe: Kap. 3.4.2.

identifiziert wird, schlussfolgern die Probanden, dass das passende Verknüpfungswort *dafür* ist, da sie die feste Verbindung *verantwortlich sein für etwas* kennen⁴⁰⁵. In manchen Fällen machen die Probanden falsche Annahmen über bestimmte Kombinationen zwischen Verb und Präposition und interpretieren diese als feste Verbindungen, wie in dem Fall von *wirken an* und *wirken zu*⁴⁰⁶. Ein weiteres Beispiel, für die Übergeneralisierung und falsche Anwendung von Wissen über feste Verbindungen ist die Interpretation der Präposition *wegen* + *Substantiv* als eine feste Verbindung⁴⁰⁷.

- Der Wortschatz spielt eine wichtige Rolle bei der Interpretation der Konnektorenbedeutung. Zum Beispiel beeinflusst das Wort *akzeptabel* die Entscheidung der Probanden, ob der Konnektor *dagegen* richtig ist. Die Probanden unterscheiden dabei *positive* und *negative* Bedeutungen von Wörtern⁴⁰⁸. Auch der Fachwortschatz (z.B. *Eisenoxidteilchen*) kann einen negativen Einfluss auf die Rezeption von Konnektoren haben, da sie die Kohärenz des Leseflusses unterbrechen.⁴⁰⁹
- Signalwörter im Text helfen den Probanden bei der Wiedergabe eines Textausschnitts als Grafik⁴¹⁰.

Die Kategorien und Subkategorien der Ergebnisse, die auf den Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung bezogen sind, werden im Folgenden mittels einer grafischen Darstellung erfasst. Daraufhin wird auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage eingegangen.

⁴⁰⁵ Siehe: Kap. 3.2.3.

⁴⁰⁶ Siehe: Kap. 3.4.2.

⁴⁰⁷ Siehe: Kap. 3.4.1.

⁴⁰⁸ Siehe: Kap. 3.2.3.

⁴⁰⁹ Siehe: Kap. 3.4.1.

⁴¹⁰ Siehe: Kap. 3.3.3.

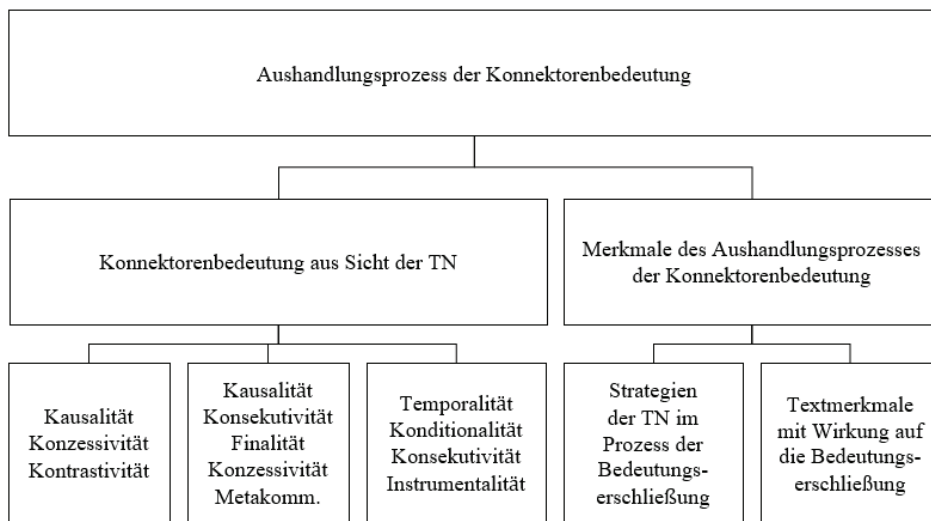


Abbildung 22: Aushandlungsprozess der Konnektorenbedeutung

Die obige Grafik strukturiert die Ergebnisse nach den entwickelten Kategorien und Subkategorien und bietet eine Grundlage für die Beantwortung der zweiten Unterfrage der zentralen Forschungsfrage: **Wie erschließen die nicht-muttersprachlichen Leser/innen die Bedeutung der Konnektoren?**

Die Probanden erschließen die Bedeutung der Konnektoren im Rahmen eines komplexen Prozesses. Dieser wird zum einen durch seine spezifischen Merkmale und zum anderen durch seine Ergebnisse in Bezug auf die Konnektorenbedeutung charakterisiert.

Die Bedeutungen der Konnektoren aus Sicht der Probanden entsprechen nicht immer dem theoretischen Standard. Auch wenn die TN die Konnektoren meistens richtig in ihrer verbindenden Funktion erkennen und sie auch in Lückentexten richtig anwenden, haben sie oft Schwierigkeiten, deren genaue Bedeutung zu erschließen und zu benennen. Vielmehr lässt sich ein breites Spektrum von Assoziationen herauskristallisieren, die die Bedeutungserschließung der Probanden charakterisieren. So werden kausale Konnektoren mit konzessiven und kontrastiven in Verbindung gebracht. Gleichzeitig werden kausale Konnektoren mit konsekutiven, finalen, konzessiven und metakommunikativen Konnektoren assoziiert. Weiterhin ist die Grenze zwischen temporalen und konditionalen Konnektoren unscharf aus der Sicht der Probanden. Dasselbe gilt auch für die Temporalität, Konsekutivität und Instrumentalität.

Der Prozess der Bedeutungerschließung durch die Probanden weist außerdem eine Reihe von charakteristischen Merkmalen auf. Diese werden in Strategien der Proband/innen im Bedeutungsaushandlungsprozess und in Textmerkmale mit Wirkung auf den Bedeutungerschließungsprozess unterteilt.

Zu den Strategien, die den Bedeutungsaushandlungsprozess charakterisieren zählen u.a. folgende: Um Konnektoren zu verstehen, orientieren sich die Probanden nach den Verben im Text und betonen diese. Sie achten auf die Satzstellung des Verbs und auf seine Bedeutung. Auch die Satzstellung der Konnektoren nutzen die Probanden als Signal im Bedeutungerschließungsprozess. Darüber hinaus formulieren die Probanden Wort-, Satz und Kontext um, fassen den Textausschnitt zusammen, um ihre Gedanken zu strukturieren. Sie erläutern Konnektorenbedeutungen, indem sie diese durch eigene Beispiele kontextualisieren. Das Wissen über feste Verbindungen hilft den Probanden bei der Interpretation der mehrteiligen Konnektoren. Außerdem verwenden sie Metasprachen, um in der Interaktion die Konnektorenbedeutung auszuhandeln und grammatikalisches Wissen abzurufen. Probanden können zwischen Verknüpfungen auf Satzebene und Verknüpfungen auf der Ebene des Textabschnitts unterscheiden. Im Verstehensprozess regulieren sie ihre Lesegeschwindigkeit und wiederholen das Lesen bestimmter Textfragmente. Sie sind lückentolerant. Bei der Interpretation von Relativpronomen orientieren sie sich an dem Bezugswort.

Eine weitere Kategorie im Rahmen der Merkmale der Bedeutungerschließung bildet die Wirkung von Textmerkmalen auf die Probanden im Rahmen dieses Prozesses. Zu den einflussreichen Merkmalen zählen: die festen Verbindungen, die Satzstellung, der Wortschatz (inkl. Fachwortschatz), die Länge von Textabschnitt und Wörtern, die Signalwörter im Text sowie die morphologische Struktur der Konnektoren.

4.3. Relative Komplexität der Konnektoren

Im Kapitel 1.1.3.1. *Absolute und relative Komplexität* wurde auf die Dichotomie *absolute* vs. *relative Komplexität* (Miestamo 2008: 23) eingegangen. Die *relative Komplexität* wird als ‚Schwierigkeit‘ (*difficulty*) verstanden und bezieht sich auf die Perspektive der Sprachnutzer (*user-oriented*), während sich die *absolute Komplexität* auf die objektiven Eigenschaften eines Systems (in diesem Fall eines Textes) bezieht (*system-oriented*). Im Folgenden wird der Begriff der *relativen Komplexität* auf die Konnektoren übertragen. Die relative Komplexität der Konnektoren bezieht sich auf ihren subjektiven Schwierigkeitsgrad, d.h. auf den Schwierigkeitsgrad aus der Perspektive der Probanden. Die Ergebnisse dazu lassen sich sowohl aus dem

Konnektorenerkennungsprozess als auch aus dem Erschließungsprozess der Konnektorenbedeutung ableiten. Es geht darum festzuhalten, welche Konnektoren einen niedrigeren Grad an relativer Komplexität aufweisen und welche einen höheren Grad an relativer Komplexität.

4.3.1. Konnektoren mit niedrigem relativen Komplexitätsgrad

Auf Basis der bisherigen Analyseergebnisse haben folgende Konnektoren einen niedrigen relativen Komplexitätsgrad:

- **Die nicht-relationalen Subjunktoren *dass* und *ob*:** Wie im Kapitel 1.3.2. *Merkmale und Eingrenzung* bereits erläutert, erfüllen die Konjunktionen *dass* und *ob* nicht das dritte Konnektorenmerkmal (M3) laut Pasch et al (2003: 1). Diesem Merkmal entsprechend muss die Bedeutung eines Konnektors eine zweistellige Relation sein. Dies ist für *dass* und *ob* dann nicht der Fall, wenn *ob* lediglich einen Sachverhalt bewertet, während *dass* *Definitheit*⁴¹¹ ausdrückt⁴¹². Gerade in dieser Verwendung wird *dass* von den Probanden in seiner verbindenden Funktion gut erkannt.⁴¹³ Die Probanden kennen außerdem die Funktion der nicht-relationalen Subjunktoren: *dass* und *ob*. Sie können zwischen *dass* und *ob* beim Ausdruck der indirekten Rede unterscheiden⁴¹⁴. Die TN können zugleich die Verben identifizieren, auf welche die Konjunktionen *dass* und *ob* üblicherweise folgen (z.B. *wissen*, *zeigen*)⁴¹⁵.
- **Relativpronomen (z.B. *die*)**⁴¹⁶: Während generalisierende Relativpronomen (z.B. *was*) nach der Klassifikation von Breindl & Wassner (2006: 47) zu den Konnektoren zählen, entsprechen Relativpronomen nicht den Konnektorenmerkmalen nach Pasch et al (2003: 1). Sie werden in dieser Arbeit trotzdem zu den Wörtern mit verbindender Funktion gezählt. Sie werden auch von den meisten Probanden als verbindend erkannt und als Relativpronomen benannt, wie u.a. im Abschnitt 3.1.1. *Text 1 Aufgabe 1* dargestellt. Außerdem verwenden alle Probanden das Relativpronomen *die* korrekt in dem Lückentext im Abschnitt 3.4.1. *Text 4 Aufgabe 1*. Um das richtige Relativpronomen einzusetzen, identifizieren die Probanden das entsprechende Bezugswort und orientieren sich nach dem Numerus des Bezugsworts.

⁴¹¹ Vgl. Pasch et al. (2003: 5).

⁴¹² Vgl. Kapitel 1.3.2. und Kap. 1.3.2.2.5, auch für weitere Verwendungen von *dass* und *ob*.

⁴¹³ Siehe: Kap. 3.2.1.

⁴¹⁴ Kap. 3.2.3., Kap. 3.4.1.

⁴¹⁵ Kap. 3.2.3., Kap. 3.4.1.

⁴¹⁶ Siehe: Kap. 3.1.1., Kap. 3.4.1.

- **Den kausalen Adverbkonnektor *denn***⁴¹⁷: Alle Probanden erkennen *denn* in seiner Verbindungsfunktion und seine kausale Bedeutung wird richtig interpretiert. Der einzige Fall, in dem zum Teil Unsicherheiten auftauchen, ist wenn die Probanden den Adverbkonnektor *denn* mit dem Konnektor *weil* oder mit dem Konnektor *deswegen* vergleichen müssen (Kap. 3.3.2).
- **Die mehrteiligen Konnektoren: *nicht nur (...) sondern auch***⁴¹⁸, ***sowohl (...) als auch***⁴¹⁹: Diese werden leicht als Wörter mit Verbindungsfunktion erkannt. Fast alle Probanden interpretieren sie als feste Verbindungen. Während Schnorbusch (2011: 103) Polylexikalität⁴²⁰ als Merkmal der komplexen Konnektoren sieht, trägt sie im Falle der genannten mehrteiligen Konnektoren nicht zu einem erhöhten Komplexitätsgrad aus der Perspektive der Probanden bei.
- **Initiales *und***⁴²¹: *Und* ist laut Fernandez-Bravo (2001: 201) der „verbreitetste und der verwendbarste Konjunkt“, ein „Prototyp der Junktoren“ (vgl. ebd.). Initiales *und* wird großgeschrieben, besetzt die Nullposition im Satz und dient als Textorganisator (vgl. ebd.: 204). Die Großschreibung und die textorganisierende Funktion sowie die große Verbreitung des kopulativen Konjunktors *und* können auch Gründe dafür sein, dass die meisten Probanden das initiale *und* in seiner Verbindungsfunktion erkennen (3.2.1. Text 2 Aufgabe I). In anderen Satzstellungen wird der Konjunkt *und* deutlich weniger oder kaum erkannt⁴²².
- **Den temporalen Konnektor *sobald***⁴²³: Der temporale Konnektor *sobald* wird von den meisten TN in seiner verbindenden Funktion erkannt und wird auch sehr genau interpretiert.

4.3.2. Konnektoren mit hohem relativen Komplexitätsgrad

Zu der Kategorie der Konnektoren mit hohem relativen Komplexitätsgrad zählen prinzipiell alle Verknüpfungswörter, die unter der Kategorie der Konnektoren aus der Sicht der Probanden (Kap. 4.2.1.) zusammengefasst wurden. Eine Auswahl der bereits im Abschnitt 4.2.1.

⁴¹⁷ Siehe: Kap. 3.1.1.

⁴¹⁸ Siehe: Kap. 3.1.1.

⁴¹⁹ Siehe: Kap. 3.2.1., Kap. 3.2.2.

⁴²⁰ Polylexikalität heißt aus mehreren lexikalischen Komponenten bestehend (vgl. Schnorbusch 2011: 103). Schnorbusch bezieht sich in dem Zusammenhang auf phraseologische Präpositionen als komplexe Konnektoren (vgl. ebd.).

⁴²¹ Siehe: Kap. 3.2.1.

⁴²² vgl. Kap. 3.3.1.

⁴²³ Siehe: Kap. 3.2.1.

Die Infinitivkonstruktion um (...) zu⁴²⁴: Pasch et al. (2003: 4) schließen *um (...)* *zu* durch das fünfte Merkmal der Konnektoren⁴²⁵ aus ihrem Konnektoreninventar aus. Im Gegensatz zum finalen Konnektor damit wird *um (...)* *zu* als Nichtkonnektor bezeichnet (vgl. Pasch et al. 2003: 4). In der vorliegenden Arbeit wird die Infinitivkonstruktion *um ... zu* als Konnektor bezeichnet⁴²⁶. Die Verbindungsfunktion der Infinitivkonstruktion *um ... zu* wird zwar von einigen Probanden erkannt⁴²⁷, ihre Bedeutung wird jedoch mit einer konditionalen oder kausalen Verknüpfung assoziiert⁴²⁸.

- **Der mehrdeutige Subjunktor *während*** wird wegen seiner Polysemie⁴²⁹ als Beispiel im Rahmen einer Komplexitätsdefinition aus der Perspektive der Probanden⁴³⁰ gegeben. Im Abschnitt 3.2.3. *Text 2 Aufgabe III* wird im Rahmen der Aufgabe zur Fehlerkorrektur deutlich, dass sich nicht alle Probanden über die Bedeutung des Subjunktors *während* in dem gegebenen Kontext im Klaren sind. Die meisten Probanden erkennen, dass in dem Kontext der kausale Subjunktor *weil* unangemessen ist, nur die Hälfte ersetzen ihn jedoch mit dem kontextuell angemessenen Subjunktor *während*. Andere ersetzen *weil* durch *obwohl* anstelle von *während*⁴³¹. Dabei interpretieren ein Teil der Probanden die Verknüpfung mit *während* als Gleichzeitigkeit⁴³² und ein Teil interpretieren sie als „Begründung“ oder als „Gegenteil“⁴³³. Trotz der Unschärfe in der Definition der Bedeutung von *während* wird der Subjunktor in seiner Verbindungsfunktion von den meisten TN erkannt⁴³⁴.
- **Der kopulative (additive) Adverbkonnektor *auch*** wird im Kontext fast kaum in seiner Verbindungsfunktion erkannt.⁴³⁵ In der Aufgabe zur Fehler-Korrektur wurde das additive *auch* absichtlich durch den adversativen Adverbkonnektor *aber* ersetzt. Nur

⁴³⁵ Siehe: Kap. 3.3.1.

ein Proband konnte *aber* als in dem Kontext unangemessen identifizieren und keiner der Probanden konnte *auch* als richtige Lösung vorschlagen⁴³⁶. Im Abschnitt 3.1.2. *Text 1 Aufgabe II* wird *auch* von der Hälfte der Probanden in den Lückentext richtig eingesetzt, die Bedeutung wird jedoch kaum thematisiert.⁴³⁷ In dem erwähnten Lückentext kann *auch* als Fokuspartikel im Sinne von Pasch et al. (2003) interpretiert werden⁴³⁸.

- **Der adversative Adverbkonjektor *jedoch***⁴³⁹ wird zusammen mit ein paar anderen Konnektoren als Beispiel im Rahmen der Komplexitätsdefinition eines Probanden erwähnt⁴⁴⁰. *Jedoch* wird von keinem Probanden als Wort mit verbindender Funktion in einem Textausschnitt von T1 AI erkannt⁴⁴¹. Einige Probanden sind sich unsicher, ob der konsekutive Adverbkonjektor *somit* und der adversative *jedoch* dieselbe Bedeutung haben und entscheiden nach langer Diskussion fälschlicherweise, dass die zwei Konnektoren synonym seien⁴⁴². Auch im Rahmen der Aufgabe zur Fehler-Korrektur wird deutlich, dass der Konjektor *jedoch* für einige Probanden eine Herausforderung darstellt⁴⁴³. Dort identifiziert ein Proband den Adverbkonjektor *jedoch* fälschlicherweise als im Kontext unangemessen und ersetzt ihn ebenso fälschlicherweise mit dem konsekutiven Adverbkonjektor *somit*⁴⁴⁴.
- **Der konzessive Adverbkonjektor *nichtsdestotrotz*** ist den meisten Probanden unbekannt. Die Probanden haben Schwierigkeiten, den Konjektor vorzulesen und auszusprechen, nicht zuletzt wegen der Länge des Wortes, die auf die TN einschüchternd wirkt. Dies macht sich auch durch nonverbale Reaktionen wie das Lachen seitens der Probanden bemerkbar⁴⁴⁵. Im Rahmen der Multiple-Choice Aufgabe im Abschnitt 3.3.2. *Text 3 Aufgabe II* wird *nichtsdestotrotz* von manchen Probanden

⁴³⁶ Siehe: Kap. 3.2.3.

⁴³⁷ Siehe: Kap. 3.1.2.

⁴³⁸ Pasch et al. (2003: 126) vergleicht die additiven Fokuspartikel *auch* mit den additiven Konnektoren *und*, *sowie*, *sowohl (...) als auch* und erläutert dabei ihre „Bedeutungskomponente der Quantifizierung“, da sie „zwei oder mehr Entitäten gleichen Typus in eine ‚listende‘ Beziehungsbeziehung zueinander bringen“. Für die Fokuspartikel *auch* „ist die Quantifizierung eine präsuppositionale, d.h. im Diskurs nicht zur Debatte stehende Komponente: Auch liefert als Information mit, dass die durch das Trägersatzkonjekt bezeichnete Proposition für Alternativen zum Fokusaussdruck bzw. zu einem durch die Fokusprojektion definierten Ausdruck ebenfalls gilt.“ (ebd.)

⁴³⁹ Nach Breindl/Volodina & Waßner (2014: 1198) auch als *konzessiv* interpretiert

⁴⁴⁰ Siehe: Kap. 3.2.5.

⁴⁴¹ Siehe: Kap. 3.1.1.

⁴⁴² Siehe: Kap. 3.2.2.

⁴⁴³ Siehe: Kap. 3.2.3.

⁴⁴⁴ Es handelt sich hier um zwei unterschiedliche Probanden, die im Rahmen von zwei unterschiedlichen Aufgaben den adversativen Adverbkonjektor *jedoch* mit dem konsekutiven Adverbkonjektor *somit* assoziieren.

⁴⁴⁵ Siehe: Kap. 3.2.2.

von Anfang an aus den Antwortalternativen ausgeschlossen⁴⁴⁶. Manche Probanden assoziieren den konzessiven Adverbkonnektor *nichtsdestotrotz* mit dem kausalen Adverbkonnektor *deswegen*⁴⁴⁷.

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Rahmen der relativen Komplexität der Konnektoren und der zwei Subkategorien mittels einer Tabelle zusammengefasst:

Relative Komplexität der Konnektoren	
Konnektoren mit niedrigem relativen Komplexitätsgrad	Konnektoren mit hohem relativen Komplexitätsgrad
<ul style="list-style-type: none"> Die nicht-relationalen Subjunkturen <i>dass</i> und <i>ob</i> Relativpronomen (z.B. <i>die</i>) Der kausale Adverbkonnektor <i>denn</i> Die mehrteiligen Konnektoren <i>nicht nur (...) sondern auch, sowohl (...) als auch</i> Initiales <i>und</i> Der temporale Konnektor <i>sobald</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Die Infinitivkonstruktion um (...) zu Der mehrdeutige Subjunktor <i>während</i> Der kopulative (additive) Adverbkonnektor <i>auch</i> Der adversative Adverbkonnektor <i>jedoch</i> Der konzessive Adverbkonnektor <i>nichtsdestotrotz</i>

Tabelle 21: Relative Komplexität der Konnektoren

Auf Grundlage der hier dargestellten Ergebnisse wird im nächsten Schritt die dritte Unterfrage der zentralen Forschungsfrage beantwortet. Diese lautet: **c) Welche Konnektoren können auf Basis des Erkennungsprozesses und Bedeutungserschließungsprozesses als komplex interpretiert werden?**

Die relative Komplexität wird nach (Miestamo 2008: 23) als ‚Schwierigkeit‘ (*difficulty*) definiert und bezieht sich auf die Perspektive des Sprachnutzers (*user-oriented*)⁴⁴⁸. Wie bereits in diesem Kapitel beschrieben wird die relative Komplexität auf die Konnektoren übertragen. Somit schildert die relative Komplexität der Konnektoren ihren Schwierigkeitsgrad aus der Perspektive der Probanden. Die Antwort auf die Frage nach der relativen Komplexität der Konnektoren wird mittels der Analyseergebnisse beantwortet, die sich sowohl auf den Erkennungsprozess der Konnektoren als auch auf den Prozess der Bedeutungserschließung beziehen. Demnach lassen sich zwei Kategorien von Konnektoren unterscheiden: Konnektoren mit niedrigem relativen Komplexitätsgrad und Konnektoren mit hohem relativen Komplexitätsgrad.

Zu den Konnektoren mit niedrigem relativen Komplexitätsgrad zählen: Die nicht-relationalen Subjunkturen *dass* und *ob*, Relativpronomen (z.B. *die*), der kausale Adverbkonnektor *denn*, die mehrteiligen Konnektoren *nicht nur (...) sondern auch, sowohl (...) als auch*, initiales *und*, der

⁴⁴⁶ Siehe: Kap. 3.3.2., Kap. 3.2.2.

⁴⁴⁷ Siehe: Kap. 3.3.2.

⁴⁴⁸ Siehe: Kap. 1.1.3.1.

temporale Konnektor *sobald*. Zu den Konnektoren mit einem hohen relativen Komplexitätsgrad zählen: die Infinitivkonstruktion *um (...) zu*, der mehrdeutige Subjunktor *während*, der kopulative (additive) Adverbkonnektor *auch*, der adversative Adverbkonnektor *jedoch*, der konzessive Adverbkonnektor *nichtsdestotrotz*. Es lässt sich feststellen, dass in beiden Kategorien zahlreiche morphologische und semantische Konnektorenklassen vertreten sind. Während Polylexikalität⁴⁴⁹ ein Merkmal der Konnetoren mit einem niedrigeren relativen Komplexitätsgrad ist, ist Polysemie⁴⁵⁰ eine Eigenschaft der Konnektoren mit einem hohen relativen Komplexitätsgrad.

Im Folgenden wird auf die relativen Komplexitätsmerkmale eines Textes eingegangen, d.h. auf die Merkmale textueller Komplexität aus Sicht der Probanden.

4.4. Relative Komplexitätsmerkmale eines Textes

Die relativen Komplexitätsmerkmale eines Textes werden auf Basis der Analyseergebnisse der folgenden Gesprächsprotokolle erarbeitet: der Protokolle, die zu den Fragen nach dem Komplexitätsgrad jedes Textes entstanden sind und der Protokolle, die aus den Antworten der Probanden zu der Frage nach einer eigenen Definition der textuellen Komplexität resultierten. Am Ende jedes Aufgabensets wurden die Probanden aufgefordert, Angaben zum Komplexitätsgrad des jeweiligen Textes zu machen. Sie mussten die nach ihrem Empfinden passendsten unter den folgenden textevaluativen Begriffen wählen (Mehrfachantworten waren möglich): a) schwierig; b) leicht; c) kompliziert; d) unkompliziert; e) komplex; f) verständlich; g) unverständlich. Die Probanden mussten daraufhin ihre Angaben begründen. Weiterhin wurden die TN am Ende jedes Aufgabensets nach dem eigenen Verständnis über die Merkmale eines komplexen Textes gefragt.

Folgende Ergebnisse sind zusammenfassend festzustellen (jeweils aus einem Maximum von 32 Antwortmöglichkeiten = 8 Probanden x 4 Texte):

- verständlich, leicht + verständlich, unkompliziert + verständlich = 22 Probanden
- kompliziert = 5 Probanden
- kompliziert + verständlich = 3 Probanden
- kompliziert = 1 Proband

Trotz der Schwierigkeiten im Erkennungs- und Bedeutungserschließungsprozess, die beim Lösen der Aufgaben zu beobachten waren sowie trotz einer oft hohen Unsicherheit, manifestiert

⁴⁴⁹ Bezieht sich auf die mehrteiligen Konnektoren.

⁴⁵⁰ Bezieht sich auf die mehrdeutigen Konnektoren.

durch lange Denkpausen und Reaktionszeiten sowie durch eigene Angabe zum Sicherheitsgrad, finden die meisten Probanden die vier Texte leicht und verständlich. Die Ergebnisse aus den Begründungen der Probanden hinsichtlich des Komplexitätsgrads des jeweiligen Textes lassen sich mit den Ergebnissen aus den Antworten der Probanden zu der Frage nach einer eigenen Definition der allgemeinen textuellen Komplexität kombinieren. Daraus werden zwecks Darstellung der relativen Komplexitätsmerkmale folgende Kategorien entwickelt. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass bis auf zwei Ausnahmen die meisten Probanden die Begriffe "komplex" und "kompliziert" nicht unterscheiden können.

Relativer Komplexitätsgrad und Wortschatz

Zum Thema Wortschatz lassen sich folgende relative Komplexitätsmerkmale eines Textes herauskristallisieren:

- Hohe Anzahl unbekannter Wörter
- Fremdwörter
- Komposita
- Fachwortschatz
- Hohe Anzahl an schwierigen Verbindungswörtern, unter besonderer Betonung der Polysemie der Verbindungswörter
- feste Verbindungen.

Relativer Komplexitätsgrad und syntaktische Strukturen

Ein komplexer Text wird aus der Sicht der Probanden durch folgende Merkmale hinsichtlich syntaktischer Strukturen gekennzeichnet:

- hohe Anzahl an Nebensätzen,
- schwierigen Satzverbindungen
- zahlreiche Relativsätze,
- zahlreiche Partizipialattribute
- unerkennbare argumentative Strukturen.

Relativer Komplexitätsgrad und Thema

In Bezug auf das Thema eines Textes lassen sich folgende Komplexitätsmerkmale abstrahieren:

- Unbekanntes Thema,
- Fachliches Thema,
- Ein Thema, das nicht vom Anfang erläutert wird,
- Geringe Anzahl an Beispielen, die abstrakte Ideen veranschaulichen,

- Keine Zusammenfassung des Inhalts,
- Keine Überschrift.

Relativer Komplexitätsgrad und individuelle Faktoren der Probanden

- Keine Motivation der Leser/innen, den Text zu lesen, führt zu erhöhter relativer Komplexität.
- Wenn sich Leser/innen mit dem Text nicht auseinandergesetzt haben (z.B. ihn nicht vorher gelesen haben), gilt er als komplex.

Relativer Komplexitätsgrad und Tempus

- Ein langer Text, in dem alle Verben im Präteritum sind, ist für die Probanden komplex.

Relativer Komplexitätsgrad und Zeitraum

- Komplexität ist kein festes Konstrukt, sondern eine Variable, die auch vom Faktor Zeit abhängt. Einen Text, der am Anfang nur oberflächlich verstanden wird, kann im Laufe der Zeit besser verstanden werden.

Relativer Komplexitätsgrad und Textlänge

- Ein langer Text weist aus Sicht der Probanden einen höheren Komplexitätsgrad auf als ein kurzer Text.

Relativer Komplexitätsgrad und Fragestellung

- Die Komplexität des Textes wird vom Komplexitätsgrad eines Aufgabentyps beeinflusst.

Komplexität vs. Kompliziertheit

- Kompliziert ist laut der Probanden auf einer Schwierigkeitsskala dem Attribut komplex übergeordnet. Nach Meinung eines Probanden ist *kompliziert* schwieriger als *komplex*.

Wie bereits im Kapitel 1.1.3. eingeführt formulieren Fisher/Frey & Lapp (2012: 49) drei Dimensionen der Textkomplexität: eine *qualitative*, eine *quantitative* und eine auf *Leser und Aufgabe* bezogene Dimension. Mittels einer Tabelle werden die in diesem Kapitel aufgelisteten Kategorien nach den drei Dimensionen von Fisher/Frey & Lapp (ebd.) tabellarisch zusammengefasst.

Textkomplexität		
<i>Qualitative Dimension</i>	<i>Quantitative Dimension</i>	<i>Leser und Aufgabe</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Syntaktische Strukturen • Thema • Tempus 	<ul style="list-style-type: none"> • Länge • Häufigkeit der Neben- und Relativsätze 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Faktoren • Zeitraum • Fragestellung

Tabelle 22: Textkomplexität in Anlehnung an Fisher/Frey & Lapp (2012)

Diese tabellarische Darstellung der drei Dimensionen von Fisher/Frey & Lapp (2012: 49) ist eine komprimierte Zusammenfassung der Kategorien, die in diesem Abschnitt in Bezug auf die relative Textkomplexität aufgeführt sind.

Auf Basis der hier aufgelisteten Kategorien wird im Folgenden die vierte Unterfrage der zentralen Forschungsfrage beantwortet. Diese lautet: **Welche Merkmale weist ein komplexer Text aus Sicht der nicht-muttersprachlichen Leser/innen auf?**

Die Komplexität eines Textes hängt aus der Sicht der Probanden von folgenden Faktoren ab: Wortschatz, syntaktische Strukturen, Tempus, Thema, individuelle Aspekte, Zeit, Fragestellung. Zahlreiche unbekannte, komplizierte oder fachliche Wörter, viele feste Verbindungen und schwierige Verbindungswörter, eine hohe Anzahl an Nebensätzen, Relativsätzen sowie Partizipialattributen, zahlreiche komplizierte Satzverbindungen und ungenaue argumentative Strukturen sind Merkmale eines komplexen Textes aus Sicht der Probanden. Darüber hinaus zählen auch ein unbekanntes oder fachliches Thema, eine undeutliche Themenentfaltung, die Abwesenheit einer Überschrift, einer Textzusammenfassung oder konkreter Beispiele zu abstrakten Inhalten. Die Textlänge und Anhäufung von Präteritum als Tempus im Text sind weitere Komplexitätsmerkmale. Nicht zuletzt hängt die relative textuelle Komplexität von Aspekten wie der Motivation der Leser/innen sowie von dem Zeitraum der Auseinandersetzung mit dem Text ab. Die mit dem Text verbundenen Fragestellungen beeinflussen ebenso die Wahrnehmung der textuellen Komplexität aus Sicht der Probanden.

Im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit⁴⁵¹ sind folgende Aspekte der relativen textuellen Komplexität hervorzuheben: Eine hohe Anzahl an schwierigen Verbindungswörtern führt zu mehr textueller Komplexität aus der Sicht der Probanden. Besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang die mehrdeutigen Konnektoren wie z.B. *während* sowie die Tatsache, dass die Bedeutung einer Verknüpfung durch mehrere Konnektoren zum Ausdruck gebracht werden kann. Darüber hinaus gelten Nebensätze als komplizierter im Vergleich zu den Hauptsätzen. Relativsätze zählen ebenso als Komplexitätsmerkmal, obwohl die Relativpronomen einen niedrigen relativen Komplexitätsgrad aufweisen.

4.5. Retrospektion aus der Sicht der Probanden

In diesem Abschnitt werden die Analyseergebnisse der kurzen retrospektiven Interviews (siehe 3.5. Auswertung der retrospektiven Gespräche) zusammengefasst, die am Ende der Studie

⁴⁵¹ Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler des Deutschen Konnektoren in Texten zum Leseverstehen aus DSH-Prüfungen?

durchgeführt wurden. Wie die Probanden die empirische Studie retrospektiv reflektiert haben, ist ihren Antworten auf die Leitfragen zu entnehmen. Wie im Abschnitt 2.2.2.3. Retrospektives Gespräch erwähnt können die Analyseergebnisse zur Formulierung von didaktischen Empfehlungen hilfreich sein. Darauf wird im Rahmen des Ausblicks dieser Arbeit eingegangen.

Die Probanden wurden gefragt, wie sie die Texte, die Aufgaben und die Arbeit zu zweit empfunden haben. Hinsichtlich der Aufgaben wurde auch die Relevanz für die Vorbereitung auf die DSH-Prüfung aus der Sicht der Probanden erfragt.

Folgende Ergebnisse lassen sich in Bezug auf die Einstellung der Probanden gegenüber den **Aufgaben** zusammenfassen:

- Ein großer Teil der Probanden fanden die Aufgaben leicht, klar und deutlich.
- Einige Probanden erkannten die Fluktuation des Schwierigkeitsgrades der Aufgaben.
- Die meisten Probanden erkannten Unterschiede zwischen den im Rahmen der empirischen Studie bearbeiteten Aufgaben und sonst von ihnen bekannten Aufgaben.
- Als schwierigste Aufgabentypen wurden die Erstellung einer Grafik und Ermittlung der richtigen Reihenfolge für Satzteile genannt.
- Die Probanden erkannten, dass beim Lösen der Aufgaben keine Sprachproduktion erforderlich war.
- Die Probanden erkannten, dass die Aufgaben die Bedeutung der verbindenden Wörter im Text behandeln.

Zusammenfassend lässt sich die Fähigkeit der Probanden erkennen, die Aufgaben zu reflektieren und sich metakognitiv über ihre verschiedenen Schwierigkeitsgrade und Typen zu äußern.

Relevanz der Aufgaben für die DSH-Vorbereitung aus der Probandensicht

Da sich die Probanden zur Zeit der Datenerhebung in der Vorbereitungsphase auf die DSH-Prüfung befanden, wurden sie gefragt, ob und inwiefern ihnen die Aufgaben bei der Prüfungsvorbereitung geholfen haben.

Die meisten Probanden empfanden die Aufgaben mit Hinblick auf die DSH hilfreich und nannten dafür folgende Gründe:

- Während der Bearbeitung der Aufgaben lernt man viele neue Wörter.
- Es gibt in der DSH Prüfung auch eine Einheit zum Leseverstehen.
- Solche Aufgabentypen, vor allem Lückentexte, können auch in der DSH-Prüfung erscheinen.
- Man lernt durch die Aufgaben neue Konnektoren.

- Man lernt, nach den Konnektoren zu suchen.
- Die Lösung dieser Aufgaben garantiert ein tiefgründiges Verstehen des jeweiligen Textes.
- Wenn man die Struktur eines Textes erschließt, kann man auch einen komplizierten Text verstehen.
- Neue Texte bedeuten neue Themen, mit denen man in Vorbereitung auf die DSH vertraut wird.

Die Relevanz der Aufgaben aus der empirischen Studie für die Vorbereitung der DSH-Prüfung wird durch die Probanden bestätigt. Die Konnektoren werden in diesem Zusammenhang als lexikalische Einheiten betrachtet, deren semantische und morphologische Vielfalt durch das Lösen der Aufgaben vertieft wird. Das Bearbeiten der DSH-Musterlesetexte wird ebenso als Chance rezipiert, das Themenspektrum hinsichtlich der Vorbereitung auf die Leseinheit der Prüfung zu erweitern.

Einstellungen der Probanden gegenüber der Partnerarbeit

Die dyadische Interaktion ist die Form der Datenelizitierung, die der vorliegenden empirischen Studie zugrunde liegt. Im Rahmen des retrospektiven Kurzinterviews wurden die Probanden auch auf das Thema Partnerarbeit innerhalb der Dyade angesprochen. Alle Äußerungen der Probanden hinsichtlich Partnerarbeit waren positiv. Sie fanden die Arbeit zu zweit besser als die Einzelarbeit. Die genannten Gründe für die positive Einstellung gegenüber der Partnerarbeit waren:

- Man ergänzt einander.
- Es findet ein Meinungs austausch statt.
- Man diskutiert miteinander und übt dabei das Sprechen.
- Die Multiple-Choice-Aufgaben eignen sich besonders für die Arbeit zu zweit.
- Das gegenseitige Erklären und Begründen demonstriert einen hohen Verständnisgrad.
- Der Partner wird als "Hilfe" empfunden, da er Unverständliches erklären kann.

Die Reflexion der Probanden über die dyadische Interaktion zeigt, dass das gemeinsame Lösen der Aufgaben bei gegenseitigem Ergänzen und Unterstützen durch die Partner zu besseren Ergebnissen führt. Identifiziert werden auch Aufgabentypen (Multiple-Choice), die für die Partnerarbeit besser geeignet sind. Positive Auswirkungen des Sprechens und Argumentierens auf den Verstehensprozess allgemein lassen sich ebenso erkennen.

Fazit und Ausblick

Das Erkenntnisinteresse der Dissertation war die Gewinnung von Einblicken in die Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau. Der vorliegenden Arbeit lagen dreierlei Ziele zugrunde: Sie soll Ergebnisse generieren, die einen empirischen Beitrag zur Rezeptionsforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache leisten und die zur Optimierung des Lesekompetenz-Trainings im Rahmen der DSH-Vorbereitungskurse führen können. Die Arbeit soll darüber hinaus einen empirischen Beitrag zur Erforschung der textuellen Komplexität im Hinblick auf die Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau leisten.

Die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation lautet: Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler des Deutschen Konnektoren in Texten zum Leseverstehen aus DSH-Prüfungen? Die zentrale Forschungsfrage umfasst vier Unterfragen:

- a) Wie gestaltet sich der Erkennungsprozess von Konnektoren als Wörter mit verbindender Funktion durch die nicht-muttersprachlichen Leser/innen?
- b) Wie erschließen die nicht-muttersprachlichen Leser/innen die Bedeutung der Konnektoren?
- c) Welche Konnektoren können auf Basis des Erkennungsprozesses und Bedeutungsererschließungsprozesses als komplex interpretiert werden?
- d) Welche Merkmale weist ein komplexer Text aus Sicht der nicht-muttersprachlichen Leser/innen auf?

In Kapitel 4 wurde in jeweils einem Abschnitt auf die Unterfragen eingegangen. Im nächsten Schritt werden die Antworten aller Unterfragen zusammengefasst und somit die zentrale Forschungsfrage beantwortet. Die folgende Grafik veranschaulicht den Zusammenhang zwischen der zentralen Forschungsfrage und den Unterfragen:

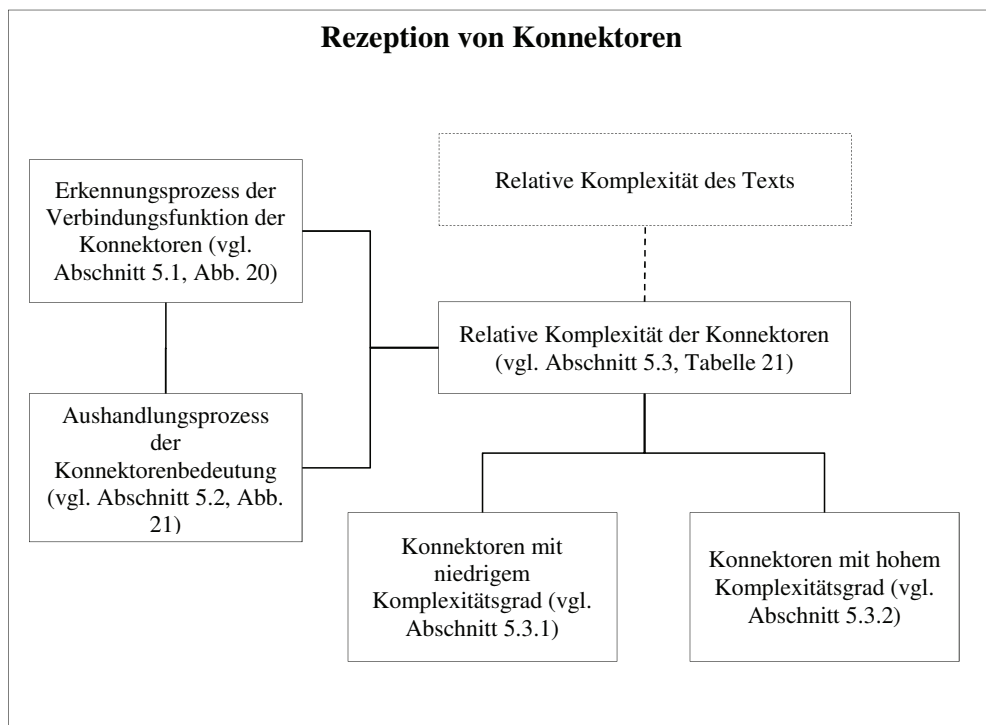


Abbildung 23: Rezeption von Konnektoren

Die Rezeption der Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in der Phase der Vorbereitung auf die DSH-Prüfung befinden, ist ein komplexer kognitiver Vorgang. Mittels dyadischer Interaktion wurden Gesprächsprotokolle zu Aufgaben mit Fokus auf Konnektoren generiert. Die Aufgaben wurden auf Basis von vier ausgewählten Texten aus DSH-Musterprüfungen entwickelt. Die Analyse der Gesprächsprotokolle gibt Aufschluss darüber, wie sich dieser rezeptive Prozess gestaltet. Dabei wurde der Fokus auf einige für diesen Prozess wesentliche Bestandteile gelegt. Eine erste Kategorie, die Einblicke in die Rezeption von Konnektoren bietet, ist der Erkennungsprozess der Konnektoren als Wörter mit verbindender Funktion im Text. Zwei Dimensionen des Erkennungsprozesses wurden beleuchtet: Zum einen der Erkennungsgrad unterschiedlicher Konnektoren und zum anderen die für den Prozess charakteristischen Merkmale. Die Konnektoren werden unterschiedlich in ihrer Funktion als Verbindungswörter rezipiert. Zu Konnektoren mit einem hohen Erkennungsgrad, d.h. zu denjenigen, die leicht in ihrer Verbindungsfunktion erkannt werden, zählen: der kausale Adverbkonnektor *denn*, das Relativpronomen *die*, die mehrteiligen Konnektoren *nicht nur (...) sondern auch*, *sowohl (...) als auch*, der konzessive Subjunktor *obwohl*, der Konjunktor *und* in der Nullposition, der temporale Subjunktor *sobald*, der

konsekutive Adverbkonnektor *somit* am Anfang eines Satzes, der konzessive Adverbkonnektor *zwar*, der adversative Adverbkonnektor *aber*, der konsekutive Adverbkonnektor *also* und der nicht-relationale Konnektor *dass*. Konnektoren mit einem niedrigen Erkennungsgrad hinsichtlich ihrer Verbindungsfunktion sind: der adversative Adverbkonnektor *jedoch*, der konsekutive Adverbkonnektor *folglich*, die Pronominaladverbien *dazu* und *hierbei*, der kopulative Adverbkonnektor *auch* und die Infinitivkonstruktion *um (...) zu*.

Der Erkennungsprozess der Konnektorenverbindungsfunktion lässt sich durch bestimmte Merkmale charakterisieren: zum einen geht es um die Besonderheit, dass die Probanden Wörter als verbindend erkennen, die laut der Theorie keine Konnektoren sind. Zum anderen sind es von den Probanden verwendete Strategien, um Verbindungswörter im Text zu erkennen. Zu den Strategien zählen das Abrufen von Wissen über feste Verbindungen, um dadurch vor allem mehrteilige Konnektoren zu erkennen, das Suchen und Fragen nach einem Bezugswort, das Abrufen von Wissen über Genus, um Relativpronomen zu identifizieren sowie die Verwendung von Metasprache, um grammatikalisches Wissen abzurufen und sich gegenseitig die Konnektoren zu erklären. Ein besonderes Merkmal des Erkennungsprozesses ist, dass die Probanden Wörter mit Verbindungsfunktion benennen, die formell keine Verbindungswörter sind. Dazu zählen Verben (*gehört, sollten*), die einem Nebensatz oder einem Relativsatz folgen, komplette Finalsätze mit der Infinitivkonstruktion *um (...) zu* sowie die Präposition *wegen*. Verben haben außerdem im Gesamtprozess der Rezeption von Konnektoren einen hohen Orientierungswert, vor allem wegen der Verbletzstellung in Neben- und Relativsätzen.

Die zweite Kategorie in Bezug auf die Konnektorenrezeption ist der Bedeutungserschließungsprozess. Die Bedeutung wird dem Forschungsdesign entsprechend innerhalb der Dyade zwischen jeweils zwei TN ausgehandelt. Durch die Analyse der Verbalisierungen der Probanden wurden zum einen Kategorien erarbeitet, die durch die Probanden erschlossene Bedeutungen zusammenfassen. Zum anderen wurden charakteristische Merkmale des Bedeutungserschließungsprozesses herauskristallisiert, die die Probanden bei der gegenseitigen Erschließung und Erklärung der Konnektorenbedeutung verwenden.

Zum komplexen Geflecht von Bedeutungsassoziationen der Probanden gehören folgende:

- Konzessivität, Kontrastivität und Kausalität: Die Probanden bringen diese drei Bedeutungen in unterschiedlichen Zusammenhängen miteinander in Verbindung. Der konzessive Subjunktor *obwohl* wird beispielsweise kausal und adversativ interpretiert
- Kausale, konsekutive, finale, konzessive und metakommunikative Verknüpfungen werden ebenso kontextabhängig miteinander assoziiert. Der kausale Adverbkonnektor deswegen wird als konsekutiv interpretiert, der konsekutive *so dass* wird durch den

metakommunikativen Adverbkonjektor *nämlich* erklärt, während die finale Infinitivkonstruktion *um (...) zu* als Grund rezipiert wird.

- Temporale, konditionale, konsekutive und instrumentale Verknüpfungen werden von den Probanden miteinander in Verbindung gebracht. Obwohl temporale Verknüpfungen oft richtig interpretiert werden, werden sie in manchen Situationen mit konditionalen oder konsekutiven Konnektoren assoziiert. So sind sich die Probanden über den Unterschied zwischen dem temporalen *bevor* und dem konditionalen *wenn* unsicher. Darüber hinaus können sich die Probanden die Diskrepanz zwischen dem konsekutiven Adverbkonjektor *infolgedessen* und dem temporalen Adverbkonjektor *schließlich* nicht in erklären.

Darüber hinaus wird der Erschließungsprozess der Konnektorenbedeutung durch bestimmte Merkmale charakterisiert. Diese beinhalten Strategien, die die Proband/innen zwecks Bedeutungserschließung anwenden und prozessrelevante Textmerkmale. Zu den Strategien zählen die Orientierung an der Verbletzstellung und an der Bedeutung des Verbs, die Betonung des Verbs, die Orientierung an der Stellung der Konnektoren, Umformulierung oder Zusammenfassung des Kontextes, Nutzung von eigenen Beispielen, um die Bedeutung von Konnektoren zu erläutern, Abrufen von Wissen über feste Verbindungen, Interpretation von mehrteiligen Konnektoren als feste Verbindungen, Verwendung von Metasprache zwecks Abrufen von grammatikalischen Wissen über die Konnektoren sowie zwecks gegenseitiger Erklärung der Konnektorenbedeutung, Unterscheidung zwischen Verknüpfungen auf Satz- und Textebene, Entwicklung von Lückentoleranz, Regulierung der eigenen Lesegeschwindigkeit und Wiederholung von Textabschnitten sowie Identifizierung von Bezugswörtern.

Aus textueller Perspektive lassen sich einige Textmerkmale benennen, die eine Auswirkung auf die Bedeutungserschließung der Konnektoren durch die Probanden haben. Dazu zählen: die Länge eines Textes, eines Wortes oder Textabschnitts, die Mehrteiligkeit von Konnektoren, die Morphologie und Wortbildungsstruktur der Konnektoren, die festen Verbindungen und Aspekte des Wortschatzes wie Fachwortschatz sowie Signalwörter oder positive und negative Bedeutung einiger Wörter.

Auf Basis des Erkennungsprozesses (vgl. Abschnitt 4.1, Abb. 19) sowie des Bedeutungserschließungsprozesses der Konnektoren (vgl. Abschnitt 4.2, Abb. 20) lässt sich die Frage nach der relativen Komplexität der Konnektoren (vgl. Abschnitt 4.3, Tabelle 21) beantworten. So können Konnektoren nach ihrer relativen Komplexität in Konnektoren mit einem niedrigen relativen Komplexitätsgrad (vgl. Abschnitt 4.3.1) und Konnektoren mit einem hohen relativen Komplexitätsgrad (vgl. Abschnitt 4.3.2) unterteilt werden. Zu denjenigen mit einem niedrigen

relativen Komplexitätsgrad zählen die nicht-relationalen Subjunkturen *dass* und *ob*, Relativpronomen, der kausale Adverbkonjektor *denn*, die mehrteiligen Konnektoren, initiales *und* sowie der temporale Konjektor *sobald*. Zu den Konnektoren mit einem hohen Komplexitätsgrad zählen: die Infinitivkonstruktion *um (...) zu*, der mehrdeutige Subjektor *während*, der kopulative (additive) Adverbkonjektor *auch*, der adversative Adverbkonjektor *jedoch*, der konzessive Adverbkonjektor *nichtsdestotrotz*. Nicht zuletzt lassen sich Konnektoren auch innerhalb der Definitionen der textuellen Komplexität aus der Perspektive der Probanden wiederfinden. Sowohl der hohe Komplexitätsgrad als auch die Dichte der Verknüpfungswörter tragen laut der Probanden zur erhöhten textuellen Komplexität bei. Nebensätze und Relativsätze gelten ebenso als komplexitätserhöhendes Textmerkmal. Diese sind zwei in Bezug auf Konnektoren besonders wichtige Aspekte der relativen Komplexität des Textes, die in Abbildung 23 in einem Kasten mit gestricheltem Rand dargestellt wurde. Die relative Komplexität des Textes ist in einem Interdependenz-Verhältnis mit dem Rezeptionsprozess der Konnektoren. Zum einen beeinflusst der Rezeptionsprozess die textuelle Komplexität aus der Sicht der Probanden. Zum anderen wirkt sich die relative Komplexität des Textes auf den Rezeptionsprozess aus. Gleichzeitig ist die ermittelte relative Komplexität der Konnektoren ein Baustein der relativen Komplexität des Textes allgemein. Die nächste Abbildung zeigt zudem weitere Bausteine, die sich aus den Ergebnissen der Gesprächsprotokolle zur Komplexitätsdefinition aus Sicht der Probanden herauskristallisieren lassen (vgl. Abschnitt 4.5. Retrospektion aus der Sicht der Probanden):

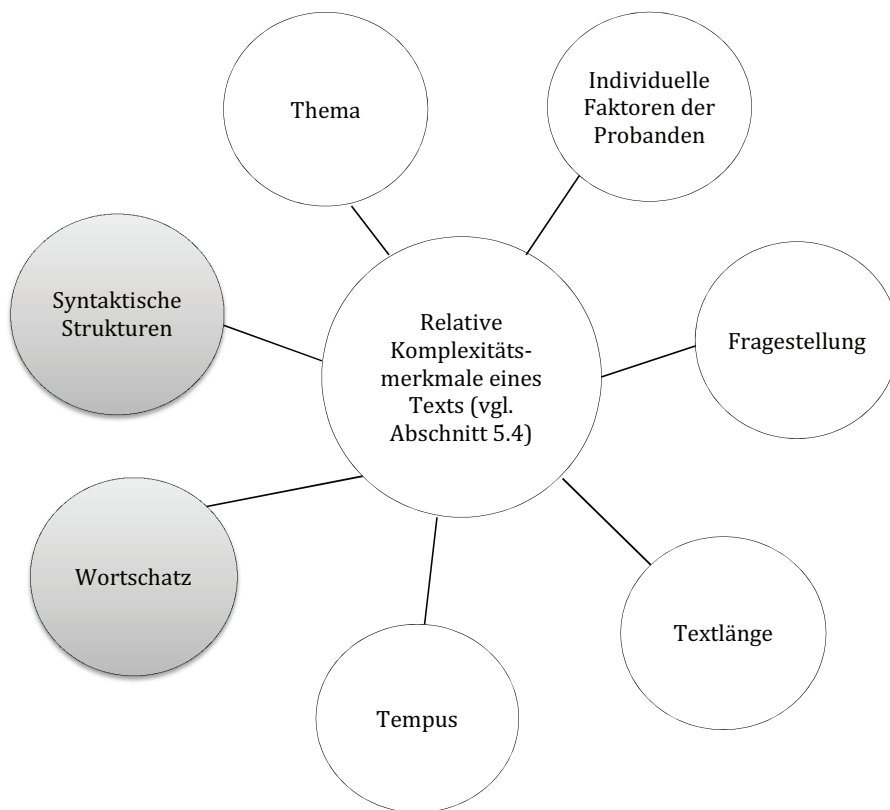


Abbildung 24: Relative Komplexitätsmerkmale eines Textes

Die in der Grafik mit grauem Hintergrund gekennzeichneten Kreise enthalten die Kategorien der relativen Komplexitätsmerkmale eines Textes mit direktem Bezug auf die Rezeption von Konnektoren. Zum einen sind die Konnektoren selbst Wortschatzeinheiten, die von den Probanden in ihren Komplexitätsdefinitionen erwähnt wurden: Eine hohe Anzahl an schwierigen Verbindungswörtern allgemein und polyseme Verbindungswörter insbesondere gelten als Komplexitätsträger aus der Sicht der Probanden. Zum anderen beeinflusst die Kategorie der syntaktischen Strukturen die Rezeption von Konnektoren durch die folgenden Aspekte: die hohe Anzahl an Nebensätzen, schwierige Satzverbindungen, zahlreiche Relativsätze und unklare argumentative Strukturen. Weitere relative Komplexitätsmerkmale eines Textes werden in folgenden Kategorien gruppiert: Textlänge, Tempus, Fragestellung, individuelle Faktoren der Probanden und Thema (vgl. Abschnitt 4.5. Retrospektion aus der Sicht der Probanden). Alle diese Merkmale können auch nach der Unterteilung von Fisher/Frey & Lapp (2012: 49) gruppiert werden, nämlich nach einer qualitativen und einer quantitativen Dimension sowie nach der Dimension “Leser und Aufgabe” (siehe Tabelle 22).

Die meisten Probanden konnten die feinen Unterschiede zwischen Komplexität, Kompliziertheit, Schwierigkeit und Unverständlichkeit nicht erläutern. Aus der Sicht eines einzigen Probanden wurde Komplexität als weniger schwierig im Vergleich zur Kompliziertheit eingestuft. Obwohl eine genaue Bedeutung von Komplexität den meisten Probanden unklar blieb, wurde mittels der Frage nach eigenen Komplexitätsdefinitionen trotzdem das Ziel erreicht, unterschiedliche Merkmale des Textes zu erfassen, die aus der Sicht der Probanden eine Herausforderung für den Textverstehensprozess darstellen können. Dabei lag der Fokus darauf zu beobachten, inwiefern die Probanden die Konnektoren oder die durch Konnektoren geschaffene Satzrelationen in ihren Komplexitätsdefinitionen beleuchten. Wie in den Abschnitten 3.1.4, 3.2.5, 3.3.5 und 3.4.4. dargestellt, erwähnen die wenigsten Probanden die Konnektoren in ihren Komplexitätsdefinitionen. Das dominanteste Merkmal ist der Wortschatz, und damit meinen die Probanden die unbekannten, fremdsprachlichen, komplizierten oder fachlichen Wörter. Sie zählen die Konnektoren zum Teil zu diesen Wörtern. Dies zeigt, dass den Probanden die wesentliche kohärenzstiftende und textorganisierende Rolle der Konnektoren wenig bewusst ist. Auch die im retrospektiven Interview gestellte Frage danach, ob die im Rahmen der empirischen Studie bearbeiteten Aufgaben den Probanden bei der Vorbereitung der DSH-Prüfung helfen, wurde in den meisten Fällen mit der Begründung bejaht, dass man durch die Aufgaben mehr Wörter gelernt habe. Vor diesem Hintergrund wird ein Ausblick hinsichtlich der Erhöhung des Bewusstseins über die Rolle der Konnektoren bei der Textrezeption formuliert. Das Desiderat bezieht sich außerdem auf die Optimierung des Leseverstehenstrainings im Rahmen der DSH-Vorbereitungskurse. Dabei werden auch die Ergebnisse der kurzen retrospektiven Interviews (vgl. Abschnitt 4.5. Retrospektion aus der Sicht der Probanden) mitberücksichtigt.

Zum Schluss möchte ich einige Grenzen dieser Dissertation zusammenfassend beleuchten. Die Studie wurde in deutscher Sprache durchgeführt. Die Durchführung in der Fremdsprache kann sich negativ auf die Datenvalidität auswirken. So merkt Aguado (2004: 30) an, dass sich bei der Verbalisierung in der L2 die Befragten oft zu stark auf das korrekte Sprechen in der L2 fokussieren. Das kann eine kognitive Belastung hervorrufen. Da ich die Muttersprachen der Proband/innen jedoch nicht beherrsche, wäre die Durchführung in deren Muttersprache nur mithilfe einer Vermittlungsperson möglich gewesen. Durch die Übersetzung hätte allerdings der direkte Zugang zu den Antworten gefehlt. Die zeitliche Parallelität zwischen dem DSH-Kurs und der empirischen Studie ist zwar Teil des Forschungsdesigns, stellt jedoch auch eine weitere Herausforderung dar. Sie führt möglicherweise zur Überlastung der Proband/innen in beiden Kontexten. Nichtsdestotrotz sind empirische Erkenntnisse gerade über die Zielgruppe

der DSH-Kursteilnehmer/innen sehr wichtig für die didaktische Optimierung der genannten Kurse und zugleich sehr selten. Die bereits erwähnte Problematik mit Hinblick auf die Durchführung des retrospektiven Interviews unmittelbar nach der letzten Dyadenaufnahme kann eine nachteilige Wirkung in Bezug auf die Objektivität der Antworten der Proband/innen darstellen. Auch dies ist durch den zeitlichen Druck der Zielgruppe zu begründen. Zu der wiederholt gestellten Frage nach der Definition der Komplexität ist festzuhalten, dass die Proband/innen trotz ihrer metakognitiven Fähigkeit in den wenigsten Fällen „Komplexität“ von „Schwierigkeit“ trennen konnten. Das Abstraktionsniveau der Frage übersteigt die sprachlichen Fähigkeiten der Proband/innen in der L2 oder L3 kommt. Dadurch wirken ihre Antworten auf die Fragen etwas redundant. Deswegen ist es wichtig, sich die Frage zu stellen, inwieweit die durch die Proband/innen formulierten Komplexitätsdefinitionen Artefakte sind. Dieselbe Frage stellt sich auch in Bezug auf die anderen erhobenen Daten, insbesondere auf die Gesprächsprotokolle. Dies führt zu der Überlegung, inwieweit die identifizierten Prozesse bei der nichtmuttersprachlichen Rezeption von Konnektoren auf DSH-Niveau auch dann so ablaufen, wenn der Rezeptionsprozess nicht durch gezielte Aufgaben und im Rahmen eines speziell konzipierten Forschungsdesigns stattfindet. Es ist davon auszugehen, dass die Rezeption von Konnektoren in einem natürlichen, ungesteuerten Kontext anders abläuft. Dies ist jedoch nur mit psycholinguistischen Instrumenten überprüfbar und wäre im Rahmen eines interdisziplinär fortzuführenden Projekts denkbar. Für den didaktischen Kontext jedoch sind die hier erzielten Erkenntnisse durchaus anwendbar. Das dyadisch-interaktive Setting ähnelt dem unterrichtlichen Kontext und die externalisierten Gedankengänge sind somit hilfreich bei der Optimierung des Trainings in Bezug auf die Rezeption von Konnektoren. Die Herausforderungen, welche die Introspektion mit sich bringt, wurden in dem Kapitel 2 zum Forschungsdesign ausführlich diskutiert.

Die Ergebnisse bieten trotz der aufgezeigten Grenzen wertvolle Einblicke in den Rezeptionsprozess in Bezug auf Textkohärenz durch das Erkennen von Konnektoren an der Textoberfläche und das Verstehen ihrer Bedeutung in der textuellen Tiefenstruktur. Darüber hinaus spielen die Ergebnisse eine wichtige Rolle für die Erstellung von didaktischen Empfehlungen für die DSH-Vorbereitungskurse im Bereich Leseverstehen. Ein Beispiel dafür wäre die Fokussierung auf die Realisierungsformen der Kohärenz in Texten. Hilfreich wäre dabei das Trainieren eines im Hinblick auf Konnektoren bewussten Lesens. Durch Techniken wie das Markieren von Konnektoren oder die Darstellung des Textes in grafischer Form werden die Probanden hinsichtlich Kohärenzphänomene sensibilisiert. Sie trainieren dadurch auch ihre Lückentoleranz im Bereich Wortschatz. Die Konnektoren als Wortschatzeinheiten können in

Synonymie-Folgen geübt werden. Dabei spielt die Kontextualisierung eine wichtige Rolle. Für polyseme Konnektoren können passende Kontexte vermittelt werden. Die dyadische Interaktion, die in der vorliegenden Studie zwecks Elizitierung von Daten instrumentalisiert wurde, kann auch innerhalb des DSH-Vorbereitungskurses eingesetzt werden. Die Probanden können Texte hinsichtlich Identifizierung von kohärenten Strukturen zu zweit lesen und besprechen, sie können die Bedeutung von textuellen Verbindungselementen aushandeln und sich gegenseitig nach Bezugswörtern fragen, was zu einem erhöhten Grad der Textstrukturbewusstheit einerseits und zu einer Stärkung der Rezeptionsselbständigkeit führen kann.

Hinsichtlich Forschungsdesiderate im Bereich der empirischen Untersuchung relativer Komplexität von Texten bietet die vorliegende Arbeit ein mit Hinblick auf die fokussierte Zielgruppe (TN eines DSH-Vorbereitungskurses) und auf das fokussierte textuelle Komplexitätsmerkmal (die deutschen Konnektoren) erstes Beispiel, wie einzelne für das fremdsprachliche Textverstehen relevante Komplexitätsmerkmale aus der Perspektive nicht-muttersprachlicher Leser unterschiedlicher Sprachniveaus untersucht werden können. Solche Untersuchungen können zur Erarbeitung relativer Komplexitätsprofile beitragen, die wiederum zur Anpassung und Optimierung des Trainings im Bereich Leseverstehen führen können. Solche Komplexitätsprofile können nicht nur für Konnektoren erstellt werden, sondern auch für andere relevante Realisierungsphänomene der Kohärenz in Texten. In weiterführenden Studien kann durchaus untersucht werden, inwieweit gewisse Formen der Wiederaufnahme relativ komplexer sind als andere. Ebenso interessant wäre die Erforschung der relativen Komplexität in Bezug auf die thematische Enfaltung des Textes. Für einzelne relativ komplexe Konnektoren ist es denkbar, quantitative Studien durchzuführen, um zu untersuchen, inwieweit ein für eine geringe Zahl an Proband/innen komplexer Konnektor auch flächendeckend als relativ komplex gilt. Nicht zuletzt ist es von Interesse, das hier entwickelte Forschungsdesign auch für Zielgruppen mit anderen Charakteristika (sei es in Bezug auf die Sprachenkonstellation, auf die Motivation etc.) anzuwenden. Interessant neben der Fokussierung auf ein sprachliches Phänomen wäre auch die Fokussierung auf einen bestimmten Sprachnutzer. Es könnten Mikrostudien mit einzelnen Proband/innen, die Eigenschaften des *Generalized Outsider* im Sinne Miestamos (vgl. 1.1.3.1.1.) aufweisen, entwickelt werden. Ziel wäre eine genauere Untersuchung von textuellen Komplexitätsträgern.

Das breite Spektrum an weiterführenden Studien, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Rezeption kohärenzstiftender Merkmale und ihre relative Komplexität beleuchten könnten, zeigt die Potenziale eines wenig empirisch erforschten linguistisch-didaktischen Bereichs auf.

Die Plastizität des hierfür entwickelten Forschungsdesigns kann darüber hinaus zur Gewinnung neuer Erkenntnisse angepasst und verwendet werden.

Bibliografie

- Abbott, Barbara (2010): *Reference*. Oxford: Oxford University Press.
- Achard, Michel (2013): Construal and perspective taking. In Robinson, Peter (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 120-122.
- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.) (2009): *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.
- Aguado, Karin (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Aguado, Karin (2004): Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge. In: *Fremdsprachen und Hochschule*, 71, 24-38.
- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 47-56.
- Aguado, Karin/Grotjahn, Rüdiger & Schlak, Torsten (2005): Erwerbsalter und Sprachlernerfolg: Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 275-293.
- Aguado, Karin/Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang.
- Aguado, Karin/Schramm, Karen & Vollmer, Johannes (Hrsg.) (2010): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang.
- Ahrenholz, Bernt (2014): Lernaltersprachenanalyse. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 167-182.
- Aitchinson, Jean (1991): *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Akbarian, Is'haaq (2010): The Relationship between Vocabulary Size and Depth for EAS/ EAP learners. In: *System* 2010/38: 391-401.
- Alderson, J. Charles (1984): Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" In: Alderson, J. Charles & Urquhart, Alexander H. (Hrsg.): *Reading in a foreign language*. London & New York: Longman, 1-27.
- Alderson, J. Charles (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. Charles (2005): *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment*. New York: Continuum.

- Alderson, J. Charles & Urquhart, Alexander H. (1992): *Reading in a foreign language*. 5. Auflage. London & New York: Longman
- Altmann, Hans (1981): *Formen der "Herausstellung" im Deutschen. Rechtsversetzungen, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Altmann, Hans & Hahnemann, Suzan (2010): *Prüfungswissen Syntax*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Anderson, John R. (1976): *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, Richard C. & Pearson, P. David (1984): A schema-theoretic view of basic processes in reading. In: Pearson, P. David (Hrsg.): *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 255-291.
- Apeltauer, Ernst (2010): Lernalterssprache(n). In: Krumm, H.J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 832 - 841.
- Asher, Nicholas & Lascarides, Alex (2003): *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, R. & Shiffrin, Richard (1968): Human memory: A proposed system and its control process. In: Spence, K. & Spence, J. (Hrsg.): *The psychology of learning and motivation*. Band 2. New York: Academic Press, 89-195.
- Ausubels, David Paul (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: *Journal of Educational Psychology* 51, 267-272.
- Averintseva-Klisch, Maria (2013): *Textkohärenz*. Heidelberg: Winter.
- Bachmann, Thomas (2002): *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Baker, Linda & Brown, Ann L. (2002): Metacognitive Skills and Reading. In: Pearson, David P. etc. (Hrsg.): *Handbook of Reading Research*. New York & Abingdon: Routledge, 353-394.
- Baker, Linda & Carter Beall, Lisa (2009): Metacognitive Processes and Reading Comprehension. In: Israel, Susan E. & Duffy, Gerald G. (Hrsg.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York & Abingdon: Routledge, 373-383.
- Ballweg, Joachim (2004): Weil – Ursachen, Gründe, Motive. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik*. Berlin & New York: de Gruyter, 325-332.
- Bandar, Al-Hejin (2004): Attention and Awareness: Evidence from Cognitive and Second Language Acquisition Research [online]. In: Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics 4/1, 1-22. URL: <http://tesolal.columbia.edu/article/attention-and-awareness/> (Zugriff: 10.08.2016).
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): *Integrative Textlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Baumann, Klaus-Dieter (1996): Die Verständlichkeit von Texten - eine Herausforderung für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. In: in Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht: Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr, 153-175.

- Baurmann, Jürgen (2006): Texte verstehen im Deutschunterricht. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York.: de Gruyter, 239-253.
- Baynes, Timothy/ Cleeremans, Axel & Wilken, Patrick (Hrsg) (2009): *The Oxford Companion to Consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaugrande, Robert de & Dressler, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Beck, Bärbel & Kliemem Eckhard (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bernhardt, Elisabeth B. (2011): *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York & Abingdon: Routledge.
- Beyer, Sabine (2005): Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 42/1: 18-22.
- Biebricher, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache*. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens. Tübingen: Narr.
- Biere, Bernd Ulrich (1991): Textverstehen und Textverständlichkeit. *Studienbibliographien Sprachwissenschaft Bd. 2*. Heidelberg: Groos.
- Block, Ellen L. (1986): The comprehension strategies of second language learners. In: *TESOL Quarterly* 20/3, 463-494.
- Blühdorn, Hardarik (2003): Zur Semantik der Konjunktion *als*. Pragmatische und syntagmatische Aspekte. In: Hentschel, Elke (Hrsg.): *Particulae Collectae. Festschrift für Harald Weydt zum 65. Geburtstag*. Linguistik online 13, 1/03. Bern: Universität Bern, 11-53.
- Blühdorn, Hardarik (2004a): Einleitung. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik*. Berlin & New York: de Gruyter, 125-136.
- Blühdorn, Hardarik (2004b): Die Konjunktionen *nachdem* und *bevor*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik*. Berlin & New York: de Gruyter, 185-212.
- Blühdorn, Hardarik (2006): Textverstehen und Intertextualität. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 277-298.
- Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.) (2004): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.) (2006): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Bobrow, Daniel G. & Collins, Allan (Hrsg.) (1975): *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.

- Bowles, Melissa A. (2010): *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York & Abingdon: Routledge.
- Bradley, D. C. (1979): Lexical representation of derivational relations. In: Aronoff, M. & Kean, M. L. (Hrsg.): *Juncture*. Saratoga, CA: Anma Libri, 37-55.
- Bransford, J.D./Barclay, J.R. & Franks, J. J. (1972): Sentence memory: A constructive versus interpretative approach. In: *Cognitive Psychology* 3, 193-209.
- Brdar, Mario/Gries, Stefan/Fuchs, Milena Z. (2011): *Cognitive Linguistics. Convergence and Expansion*. Amsterdam: Benjamins.
- Bredel, Ursula (2008): Deixis in Mündlichekeit und Schriftlichkeit. In: Ahrenholz, Bernt etc. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Brdar, Mario/Gries, Stefan & Fuchs, Milena Z. Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweit-spracherwerbsforschung*. Frankfurt a.M.: Lang, 129-138.
- Breindl, Eva (1989): *Präpositionalobjekte und Präpositionalobjektsätze im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Breindl, Eva (2003): Das Rätsel und das paradoxe allerdings: (K)ein Fall für die Textgrammatik der deutschen Sprache. In: Thurmair, Maria & Willkop, Eva (Hrsg.): *Am Anfang war der Text - 10 Jahre "Textgrammatik der deutschen Sprache"*. München: iudicium, 73-94.
- Breindl, Eva (2004a): Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen. In: *Deutsche Sprache* 32/1, S. 2-31.
- Breindl, Eva (2004b): Polysemie und Invarianz bei Konnektoren: allerdings und andere Kontrastmarker. In: Pohl, Inge & Konerding, Klaus-Peter (Hrsg.): *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang (= Sprache, System und Tätigkeit 52), S. 171-197.
- Breindl, Eva (2006): Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung: Additivität, Adversativität und Konzessivität. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensomatik*. Berlin & New York: de Gruyter 225-254.
- Breindl, Eva (2011): Nach Rom freilich führen viele Wege. Zur Interaktionsstruktur, Diskursstruktur und Prosodie bei der Besetzung der Nacherstposition. In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.): *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr Verlag.
- Breindl, Eva/Gunkel, Lutz & Stecker, Bruno (2006) (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Festschrift für Gisela Zifonun. Tübingen: Narr.
- Breindl, Eva/Volodina, Anna & Waßner, Ulrich Hermann (2014): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Semantik der deutschen Satzverknüpfen*. Teilband 1 + 2. Berlin/München & Boston: de Gruyter.
- Breindl, Eva & Walter, Maik (2009): *Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen*. Eine Korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Amadeus, Bd. 38.
- Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (2006): Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 46-70.

- Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinker, Klaus (1971): Aufgaben und Methoden der Textlinguistik. Kritischer Überblick über den Forschungsgrad einer neuen linguistischen Teildisziplin. In: *Wirkendes Wort* 21, 217-237.
- Brinker, Klaus (1979): Zur Gegenstandsbestimmung und Aufgabenstellung der Textlinguistik. In: Petöfi, János (Hrsg.): *Text vs. Sentence: Basic Questions of Text Linguistics*. Teil 1. Hamburg: Buske, 3-12.
- Brinker, Klaus (1992): *Textlinguistik*. Heidelberg: Groos.
- Brinker, Klaus (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 275 – 283.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Analyse. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Britton, Bruce K & Graesser, Arthur C. (Hrsg.) (1996): *Models of Understanding Text*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brumfit, Christopher J. (1984): *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, Alan (2008): *Social Research Methods*. 3. Auflage. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Bublitz, Wolfram (1988): *Supportive Fellow-speakers and Cooperative Conversations. Discourse Topics and Topical Action, Participant Roles and "Recipient Action" in a Particular Type of Everyday Conversation*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Bühlig, Kristin (2007): Konnektivpartikel. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 525-546.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fragen. Tübingen: Narr.
- Busse, Dietrich (1994): Kommunikationsmodelle und das Problem des Sprachverstehens. Zur Verwendung technischer Metaphern in der Sprachwissenschaft. In: Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Technik in Sprache und Literatur. Festschrift für Franz Hebel*. Darmstadt: Verlag der TH Darmstadt, 207-234.
- Bußmann, Hadumond (Hrsg.) (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Cain, Kate (2010): *Reading Development and Difficulties*. Oxford: BPS Blackwell.
- Cairns, H. S./Coward, W. & Jablon, A. D. (1981): Effects of Prior Context upon the Integration of Lexical Information during Sentence Processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 445-453.

- Cambourian, Alain (Hrsg.) (2001): *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Canisius, Peter (2006): Pronomina, Personen, Perspektiven. Zum Reflektorpronomen der erlebten Rede. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 125-143.
- Carobbio, Gabriella (2008): Kommentierendes Handeln in wissenschaftlichen Vorträgen: Prozedurale Leistungen von *jetzt / nun* und *adesso / allora*. In: Heller, Dorothee (Hrsg.): *Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation*. Frankfurt a.M.: Lang, 221-235.
- Changizi, Mark A. (2001): Universal scaling laws for hierarchical complexity in languages, organisms, behaviors and other combinatorial systems. In: *Journal of Theoretical Biology* 211, 277-295.
- Cherubim, Dieter & Schön, Georg (1993): Zwischen Scylla und Charybdis? Schwierigkeiten koreanischer Germanistikstudenten beim Formulieren von wissenschaftlichen Texten und Probleme ihrer Bewertung. In: *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 1993/22, 129-148.
- Chiang, Shiao-Yun & Mi, Han-Fu (2011): Reformulation: a verbal display of interlanguage awareness in instructional interactions. *Language Awareness* 20/2, 135-149.
- Chipere, Ngoni (2003): *Understanding Complex Sentences. Native Speaker Variation in Syntactic Competence*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- Christmann, Ursula (1989): Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen. Münster: Aschendorff.
- Christmann, Ursula (2004): Verstehens- und Verständlichkeitsmessung. Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin & New York: de Gruyter, 33-62.
- Christmann, Ursula (2008): Rhetorisch-stilistische Aspekte moderner Verstehens- und Verständlichkeitsforschung. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas & Knape, Joachim (2008): *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31. Band 1. Berlin & New York: de Gruyter.
- Christmann, Ursula (2014): Was Sie schon immer an Textverständlichkeit verstehen wollten. In: Fisch, Rudolf (Hrsg.): *Der Ton macht die Musik – über die Modernisierung der administrativen Sprache*. Berlin: Duncker & Humblot, 33-48.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (2001): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D. & Schön, F. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 145-223.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (2006): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Auflage. Weinheim & München: Juventa.
- Chung, Jenny S. (2000): Signals and reading comprehension – theory and practice. In: *System* 28/2, 247-259.
- Clark, Herbert H. & Clark, Eve V. (1977): *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Clarke, Mark A. (1980): The short circuit hypothesis of ESL reading: Or when language competence interferes with reading performance. In: *Modern Language Journal* 64, 203-209.
- Cohen, Andrew D. (2011): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Second Edition. Harlow: Longman.
- Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (2007): *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, Allen/Brown, John & Larkin, Kathy (1980): Interference in text understanding. In: Spiro, R. J./Bruce, B. C & Brewer, W. F. (Hrsg.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 385-407.
- Consten, Manfred & Marx, Konstanze (2006): Komplex-Anaphern – Rezeption und textuelle Funktion. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 375-378.
- Consten, Manfred & Schwarz-Friesel, Monika (2007): Anapher. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) *Deutsche Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 265-292
- Conte, Maria-E./Petöfi, János S.; Sözer, Emil (Hrsg.) (1989): *Text and Discourse Connectedness, Proceedings of the Conference on Connexity and Coherence, Urbino, 1984*. Amsterdam: Benjamins.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Corder, S. P. (1978): Language-learner Language: In: Richards, J. S. (Hrsg.): *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 71–92.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 671-684.
- Crain, Stephen & Shankweiler, Donald (1988): Syntactic Complexity and Reading Acquisition. In: Davison, Alice & Green, Georgia (Hrsg.): *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 167-189.
- Culicover, Peter W. (2013): *Grammar & Complexity. Language at the Intersection of Competence and Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Culicover, Peter W. & Jackendoff, Ray (2005): *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim (1978): Educational implications of mother tongue maintenance for minority language groups. In: *Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.
- Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 103-122.
- Dahl, Östen (2004): *The Growth and Maintenance of Linguistic Complexity*. Amsterdam: Benjamins.

- Dalmas, Martine (2001): Perspektivenwechsel durch Konnektoren und “Formen mit konnektorähnlicher Funktion”. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 109-128.
- Daneš, František (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In: *Folia linguistica* 4, 72-78.
- Davies, Alan (2004): The native speaker in applied linguistics. In: Davies, Alan & Elder, Catherine: *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 431-449.
- Davies, Alan & Elder, Catherine (2004): *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden & Oxford: Blackwell.
- Davis, James N. & Bistodeau, Linda (1993): How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. In: *Modern Language Journal*, 77/4, 459-469.
- Davison, Alice & Green, Georgia M. (Hrsg.) (1988): *Linguistic Complexity and Text Comprehension. Readability Issues Reconsidered*. Hillsdale (New Jersey) etc.: Erlbaum.
- De Bot, Kees (1992): A Bilingual Production Model: Levelt’s ‘Speaking’ Model Adapted. In: *Applied Linguistics* 13/1, 1-24.
- De Bot, Kees & Schreuder, Robert (1993): Word production and the bilingual lexicon. In: Schreuder, Robert & Weltens, Bert (Hrsg.): *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 191- 215.
- De Guerrero, María C.M. (2005): *Inner Speech – L2. Thinking Words in a Second Language*. New York: Springer.
- De Ridder, Isabelle/Vangehuchten, Lieve & Gómez, Marta Sesna (2007): Enhancing Automaticity through Task-Based Language Learning. In *Applied Linguistics* 28/2, 309-315.
- Dederding, Hans Martin (1993): Beziehungsfragen. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart etc.: Klett-Verlag, 149-158.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 213-228.
- Deppert, Alex (2001): *Verstehen und Verständlichkeit. Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Derwing, Tracey M. (2013): Intelligibility in SLA. In Robinson, Peter: *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 329-331.
- Deutscher, Guy (2000): *Syntactic Chance in Akkadian. The Evolution of Sentential Complementation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, John (1910): *How We Think: Reflective Practice, Journals and Learning Logs*. Boston & New York: D. C. Heath & Co.
- Di Biase, Bruno & Kawaguchi, Satomi (2013): Processability Theory (PT). In: Robinson, Peter (Hrsg.): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 512-517.
- Dijkstra, A. & van Heuven, W. (1998): The BIA-model of bilingual word recognition. In: Grainger, J & Jacobs, S. (Hrsg.): *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 189-225.

- Dik, Simon C. (1989): *The Theory of Functional Grammar. Teil 2.* Dordrecht: Foris.
- Dik, Simon C. (1990): On the semantics of conditionals. In: Nuyts, J./Bolkestein, A. M. & Vet, E. (Hrsg.): *Layers and Levels of Representation in Language Theory. A functional view.* Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 233-261.
- Di Meola, Claudio (2004): Ikonische Beziehungen zwischen Konzessivrelation und Konzessivkonnektoren. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensomatik.* Berlin & New York: de Gruyter, 287-308.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen.* 1. Auflage. Marburg. [online]. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Zugriff: 12.08.16).
- Dressler, Wolfgang Ulrich (1973): *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Niemeyer.
- Dreyer, Carisma & Nel, Charl (2003): Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. In: *System* 31, 349-365.
- Duden (2009): *Grammatik.* Band 4 Mannheim & Zürich: Dudenverlag.
- Duden (2011): *Deutsches Universalwörterbuch,* 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim & Zürich: Dudenverlag
- Dürr, Michael & Schlobinski, Peter (2006): *Deskriptive Linguistik. Grundlagen und Methoden.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eckerth, Johannes (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen.* Tübingen: Narr.
- Eckerth, Johannes (2008): Task-based learner-learner interaction: investigating learning opportunities, learning processes, and learning outcomes. In: Eckerth, Johannes & Siekmann, Sabine (Hrsg.): *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 89-118.
- Eckerth, Johannes & Siekmann, Sabine (Hrsg.) (2008): *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Edmondson, Willis J. (1996): Textverstehensprozesse/ Spracherwerbsprozesse. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb: Verstehen und Produzieren.* Tübingen: Narr, 111- 126.
- Eggs, Frederike (2006): *Die Grammatik von als und wie.* Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.* Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely & Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik.* Hamburg: Buske, 9-25.
- Ehlich, Konrad (1989): Deictic Expressions and the Connexity of Text. In: Conte, Maria-Elisabeth/Petöfi, Janos S. & Sözer, Emel (Hrsg.): *Text and Discourse Connectedness.* Amsterdam: Benjamins, 33-52.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Bogner, Andrea etc. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: iudicium, 13-42.

- Elen, Jan & Clark, Richard E. (2006) (Hrsg.): *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research*. Amsterdam etc.: Elsevier.
- Ellis, Nick C. (1994a): Implicit and Explicit Language Learning: An Overview. In: Ellis, Nick C. (Hrsg.): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic, 1-31.
- Ellis, Nick C. (Hrsg.) (1994b): *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic.
- Ellis, Nick C. (2003): Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In: Doughty, Catherine & Long, Michael (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 33-68.
- Ellis, Nick C. & Larsen-Freeman, Diane (Hrsg.) (2010): *Language as a Complex Adaptive System*. Michigan: Wiley-Blackwell.
- Ellis, Rod (1991): Grammar teaching – practice or consciousness-raising. In: Ellis, Rod (Hrsg.): *Second language acquisition and second language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 232-241.
- Ellis, Rod (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2009): The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production. In *Applied Linguistics* 30/4. Oxford: Oxford University Press, 474-509.
- Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München: iudicium.
- Érdi, Péter (2008): *Complexity Explained*, Berlin & Heidelberg: Springer.
- Erickson, T.D. & Mattson, M. E. (1981): From Words to Meaning: A Semantic Illusion. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 540-551.
- Eroms, Hans-Werner (2001): Zur Syntax der Konnektoren und Konnektivpartikeln. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*. München: iudicium.
- Eskildsen, Søren W. (2008): Constructing another Language – Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 30/3, 335-357.
- Everett, Daniel L. (2005): Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã. Another look at the design features of human language. In: *Current Anthropology* 46, 621-646.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2000): Formen der Konnexion. In Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 331-344.
- Fandrych, Christian & Graefen, Gabriele (2002): Text commenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua* 21, 17-43.
- Feilke, Helmuth (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz: Ein Forschungsbericht. *Siegener Papiere zur Aneignung Sprachliche Strukturformen* 10. Siegen: Universität.

- Feilke, Helmuth (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas & Knappe, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik*. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31. Band 2. Berlin & New York: de Gruyter, 2227-2240.
- Fenk-Oczlon, Gertraud & Fenk, August (2008): Complexity trade-offs between the subsystems of language. In: Miestamo, Matti/Sinnemäki, Kaius/Karlsson, Fred (Hrsg.): *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: Benjamins, 43-65.
- Fernandez-Bravo, Nicole (2001): Initiales *und* in einer textorientierten Perspektive. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 201-222.
- Ferraresi, Gisella (Hrsg.) (2011): *Konnectoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr.
- Finegan, Edward (2012): *Language. Its Structure and Use*. Sixth Edition. Boston: Wadsworth Publishing.
- Finkbeiner, Claudia (1996): Überlegungen zu den Determinanten bedeutungskonstituierender Konstrukte beim Wissensaufbau im Textverstehensprozeß. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdsprachenunterricht: Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr, 91-110.
- Finkbeiner, Claudia (2005): Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen. Tübingen: Narr.
- Fisher, Douglas/Frey, Nancy & Lapp, Diane (2012): *Text Complexity. Raising Rigor in Reading*. Newark: International Reading Association.
- Fix, Ulla (2006): Was heißt Texte kulturell verstehen? Ein- und Zuordnungsprozesse beim Verstehen von Texten als kulturellen Entitäten. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 254-276.
- Flavell, J. H. (1978): Metacognitive development. In: Scandura, J. M. & Brainerd, C. J. (Hrsg.): *Structural/ process theories of complex human behavior*. Alphen a.d. Rijn: Sijthoff & Noordhoff, 213-245.
- Fodor, J. & Garrett, M. (1967): Some Reflections on Competence and Performance. In: Lyons, J. & Wales, R. J. (Hrsg.): *Psycholinguistic Papers*. Chicago, 135-154.
- Forster, Kenneth I. (1976). Accessing the mental lexicon. In: Wales, Roger J. & Walker, Edward (Hrsg.): *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North-Holland, 257-287.
- Foschi Albert, Marina (2012): Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17/1, 25-39.
- Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D. & Schön, F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frazier, Lyn (1985): Syntactic Complexity. In: Dowty, David R./ Karttunen, Lauri & Zwicky, Arnold (Hrsg.): *Natural Language Parsing: Psychological, Computational and Theoretical Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 129-189.

- Frazier, Lyn (1988): The study of linguistic complexity. In: Davison, A. & Green, G. M. (Hrsg.): *Linguistic Complexity and Text Comprehension. Readability Issues Reconsidered*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 193-221.
- Frey, Hanno (2010): *Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!*. Münster etc.: Waxmann.
- Fritsche, Johannes (1982a): Zum Gegenstandsbereich einer Untersuchung deutscher Konnektive. In: Fritsche, Johannes (Hrsg.): *Konnektivausdrücke, Konnektiveinheiten. Grundelemente der semantischen Struktur von Texten*. 1. Auflage. Hamburg: Buske, 25-99.
- Fritsche, Johannes (Hrsg.) (1982b): *Konnektivausdrücke, Konnektiveinheiten. Grundelemente der semantischen Struktur von Texten*. 1. Auflage. Hamburg: Buske.
- Frohning, Dagmar (2007): *Kausalmarker zwischen Pragmatik und Kognition. Korpusbasierte Analysen zur Variation im Deutschen*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Gánem-Gutiérrez, Gabriela Adela & Harun, Haliza (2011): Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: an application of Concept-Based Instruction. *Language Awareness* 20/2, 99-119.
- Garbe, Christine/Holle, Karl & Jesch, Tatjana (2009): *Texte lesen – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.
- Garrod, Simon (1992): Psycholinguistic Processes in the comprehension of written texts. In Stein, Dieter (Hrsg.): *Cooperating with Written Textes. The Pragmatics and Comprehension of Written Textes*. Berlin & New York: de Gruyter, 83-101.
- Garrod, Simon (1995): Distinguishing between Explicit and Implicit Focus during Text Comprehension. In: Rickheit, Gert & Habel, Christopher (Hrsg.): *Focus and Coherence in Discourse Processing*. Berlin & New York: de Gruyter, 3-17.
- Gazdar, Gerald & Geoffrey K. Pullum (1976): *Truth-functional connectives in natural language*. Papers from the Twelfth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society, 220-234.
- Gell-Mann, Murray (1995): What is Complexity? [online]. In: *Complexity* 1/1. URL: <http://tuvalu.santafe.edu/~mgm/Site/Publications.html> (Zugriff: 13.08.16), 16-19.
- Geluykens, Ronald (2013): Cohesion and Coherence. In: Robinson, Peter (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 90-92.
- Givón, Talmy (2009): *The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2012): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster etc.: Waxmann.
- Golinkoff, R. (1975-1976): A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders. In: *Reading Research Quarterly* 11, 623-659.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Graefen, Gabriele & Thielmann, Winfried (2007): Der Wissenschaftliche Artikel. In: Auer, Peter & Baßler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus, 67-97.
- Graesser, Arthur C./Millis, Keith K. & Zwaan, Rolf A. (1997): Discourse comprehension. In: *Annual Review of Psychology* 46, S. 163-189.

- Graesser, Arthur C./Singer, Murray & Trabasso, Tom (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. In: *Psychological Review* 101, 371-395.
- Grainger, J. & Dijkstra, A. (1992): On the representation and use of language information in bilinguals. In: Harris, R. J. (Hrsg.): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier, 207-220.
- Green, David W. (1998): Mental control of the bilingual lexico-semantic system. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1/2, 67-81.
- Groeben, Norbert (1978): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten: Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. 2. Auflage. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie I: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (1987): Verstehen, Erklären, Bewerten in einer Empirischen Literaturwissenschaft. In: Ibsch, E. & Schram, D. H. (Hrsg.): *Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik (Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik)*. Amsterdam: Editions Rodopi, 65-106
- Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1989): Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsblick*, Tübingen: Niemeyer, 165-196.
- Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1996): Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/ denk-psychologischer Sicht. In Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Narr, 68-89.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Auflage. Weinheim & München: Juventa.
- Gross, Maurice (1981): Les bases empinques de la notion de predicat semantique. In: *Langages* 63, 7-52.
- Großmann, Uta (2009): Fachtexte richtig lesen - eine Untersuchung zum inkongruenten Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften. In: Peuschel, Kristina & Pietzuch, Jan P. (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache : 29. und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig. Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 80. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 9-26.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In Bolton, Sibylle (Hrsg.) (2000): *Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: Gilde, 7-55.
- Gülich E, Raible W (1977): *Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten*. München: Fink.
- Günthner, Susanne (2012): Eine interaktionale Perspektive auf Wortarten: Das Beispiel und zwar. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin & Boston: de Gruyter, 14-47.
- Gundel, Janette K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. In: *Language* 69, 274–307.

- Guenther, Udo/Strohner, Hans & Terhorst, Eva (1986): Das Lesen von Texten. In: *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 15/1-2, 8-42.
- Häusermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: indiciu.
- Halle, Morris/Bresnan, Joan & Miller, George (Hrsg.) (1979): *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Halliday, Michael A. K. (1970): Language Structure and Language Function. In: Lyons, John (Hrsg.): *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 140-165.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. London & New York: Longman.
- Han, Kyoung-Nam (2011): *Pronomenresolution und Centering bei komplexen Sätzen mit Subordination im Deutschen* [online]. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2011/8354/> (Zugriff: 25.01.2015).
- Harweg, Roland (1968): *Pronomina und Textkonstitution*, München: Fink.
- Haspelmath, Martin (2006): Against markedness (and what to replace it with). In: *Journal of Linguistics* 42, 25-70.
- Hawauchi, Chieko (2013): Limited Capacity Hypothesis. In Robinson, Peter (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 389-390.
- Hawkins, John A. (2004): *Efficiency and Complexity in Grammars*. Oxford: Oxford University Press.
- Heidolph, Karl Erich/ Flämig, Walter & Motsch, Wolfgang (1984): *Grundsätze einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Heine, Lena (2006): Lernstrategien und Lautdenkprotokolle: Wie Fremdsprachenlernende bei der Bearbeitung von fremdsprachlichen Texterschließungsaufgaben vorgehen [online]. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 7/4, Art. 30: 18 S. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/192/425> (Zugriff: 13.02.2016).
- Heine, Lena (2008): Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts. In: Eckerth, Johannes & Siekmann, Sabine (Hrsg.): *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 203-226.
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevil/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 123-136.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung. Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, H. Johannes (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main: Lang, 167-206.
- Helbig, Gerhard (1980): Was sind „weiterführende Nebensätze“? In: *Deutsch als Fremdsprache* 17/1, 13-23.
- Helbig, Gerhard (1990): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Enzyklopadie Leipzig.

- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2000): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.
- Hemforth, Barbara (2006): Psycholinguistische Methoden zur Untersuchung des Satz- und Textverstehens. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 205-221.
- Hempel, Carl G. & Oppenheim, Paul (1948): Studies in the Logic of Explanation. In: *Philosophy of Science* 15/2, 135-175.
- Heringer, Hans-Jürgen (2011): *Texte analysieren und verstehen. Eine linguistische Einführung*. Paderborn: W. Fink.
- Hobbs, John (1985): *On the coherence and structure of discourse*. CSLI-Report 85-37, Stanford: CSLI Publications.
- Hoffmann, Ludger (2005): Reflexionen über die Sprache: de Saussure, Bühler, Chomsky. In: Kulturwissenschaftliches Institut (Hg.): *Jahrbuch 2004*. Bielefeld: transcript, 79-111.
- Hoffmann, Ludger (2006): Ellipse im Text. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 90-107.
- Hoffmann, Ludger (2007): *Deutsche Wortarten*. Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2012): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hornung, Antonie (2006): Grammatikerwerb durch Textproduktion – eine schreib- und sprachdidaktische Hypothese. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne & Neuland, Eva (Hrsg.): *Texte in Sprachforschung und Unterricht*. München: iudicium, 141-155.
- Housen, Alex & Kuiken, Folkert (2009): Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* 30/4: 461-473.
- Hudson, Thom (1988): The effects of induced schemata on the ‘short circuit’ in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. In: Carrell, Patricia L./Devine, Joanne & Eskey, David E.: *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 183-205.
- Huey, E. B. (1908): *The psychology and pedagogy of reading*. New York: Macmillan.
- Huey, E. B. (1968): *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: MIT Press.
- Imo, Wolfgang (2012): Wortart Diskursmarker? In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin & Boston: de Gruyter, 48-88.
- Inhoff, Albrecht Werner (1983): Attentional Strategies during the Reading of Short Stories. In: Rayner, Keith (Hrsg.): *Eye Movements in Reading. Perceptual and Language Processes*. New York & London: 181-192.
- ISCL Hauptseminar (2011): *Analyzing complexity and text simplification: Connecting linguistics, processing, and applications* [online]. URL: <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/~dm/11/ws/complexity/> (Zugriff: 01.07.2014).
- Israel, Susan E. & Duffy, Gerald G. (2009): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York & Abingdon: Routledge.
- Jahr, Silke (1996): *Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption - Kognition - Applikation*. Tübingen: Narr.

- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jonassen, David (Hrsg.) (1985): *The Technology of Text. Principles for Structuring, Designing and Displaying Text*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Press.
- Jones, Randall L./Thschirner, Erwin (2006): *Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*. London & New York: Routledge.
- Just, Marcel Adam & Carpenter, Patricia (1992): A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. In: *Psychological Review* 99/1, 122-149.
- Kallmeyer, Werner/Klein, Wolfgang & Meyer-Hermann, Reinhard (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik*. Band 2. Königstein: Athäneum.
- Kamp, Hans (1981): A theory of truth and semantic representation. In: Groenendijk, J. A./Janssen, T. & Stokhof, M. (Hrsg.): *Formal Methods in the Study of Language*. Dordrecht: Foris, 277-322.
- Karcher, Günther L. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. 2. Auflage. Heidelberg: Groos.
- Karlsson, Fred (2007): Constraints on multiple initial embedding of clauses. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 12/1, 107-118.
- Karpf, Anemarie (1990): *Selbstorganisation in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n)*. Tübingen: Narr
- Karttunen, Lauri (1969a): Pronouns and variables [online]. In: Proceedings in the Fifth Regional Meeting of the CLS, 108-116.
URL: <http://www.stanford.edu/~laurik/publications/archive/> (Zugriff: 10.08.16).
- Karttunen, Lauri (1969b): Discourse Referents [online]. In: Ph.D. Dissertation on *Problems of Reference in Syntax*. Indiana University.
URL: <http://www.stanford.edu/~laurik/publications/archive/> (Zugriff: 10.08.16).
- Keimes, Christina/Rexing, Volker & Ziegler, Birgit (2011): Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Ausgangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer integrierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien. In Faßhauer, Uwe/Aff, Josef/Fürstenau, Bärbel & Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 37-49.
- Keller, Rudi (2003): Zu einer Theorie der semiotischen Kompetenz. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 165-176.
- Kimball, John (1973): Seven principles of surface structure parsing in natural language. In: *Cognition* 2/1:15-47.
- Kindt, Walther (1981): Komplexität und Verständlichkeit von Texten: kritische Anmerkungen zur Untersuchung „Textkomplexität und Leseverhalten“. In: Hintzenberg, Dagmar/Schmidt, J. Siegfried & Zobel, Reinhard (Hrsg.): *Zum Literaturbegriff in der Bundesrepublik Deutschland*. Braunschweig & Wiesbaden: Vieweg, 217-238.
- Kintsch, Walter E. (1974): *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Kintsch, Walter E. (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Constructive-Integration Model. In: *Psychological Review* 95, 163-182.
- Kintsch, Walter E. (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter E. & van Dijk, Teun A. (1978): Towards a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review* 85, 363-394.
- Kirsh, David (2009): Knowledge, Implicit Vs Explicit. In Bayne, T./Cleeremans, A. & Wilken, P. (Hrsg.): *The Oxford Companion to Consciousness*. Cambridge, 397-402.
- Klare, George R. (2002): Readability. In: Pearson, David P. (Hrsg.) & Barr, Rebecca/Kamil, Michael L. & Mosenthal, Peter (Hrsg. der Sektionen) (2002): *Handbook of Reading Research*. New York & Abingdon: Routledge, 681-745.
- Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Klix, Friedhardt (1998): Begriffliches Wissen - episodisches Wissen. In: Klix, F. & Spada, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C, Serie H. Band 6: Wissen. Göttingen: Hogrefe, 167-212.
- Kluwe, Rainer H. & Schiebler, Kay (1984): Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitive Leistungen. In: Weinert, Franz E. & Kluwe, Rainer H.: *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 31-60.
- Knott, Alistair (1999): *Discourse relations as descriptions of an algorithm for perception, action and theorem-proving. Proceedings of the International Workshop on Levels of Representation in Discourse (LORID'99)*, Edinburgh, 150-156.
- Knott, Alistair & Sanders, Ted (1998): The Classification of Coherence Relations and their Linguistic Markers: An Exploration of Two Languages. In: *Journal of Pragmatics* 30, 135-175.
- Koda, Keiko (1993): Transferred L1 strategies and L2 syntactic structure in L2 sentence comprehension. In: *Modern Language Journal* 77/4, 490-500.
- Koda, Keiko (1994): Second language reading research: Problems and possibilities. In: *Applied Psycholinguistics* 15, 1-28.
- Koda, Keiko (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Koda, Keiko (2013): Reading. In: Robinson, Peter (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 546-551.
- König, Ekkehard (1986): Conditionals, Concessive Conditionals, and Concessives: Areas of Contrast, Overlap and Neutralization. In: Traugott, Elizabeth Closs/Meulen, Aliceter/Reilly, Judy S. & Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *On Conditionals*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, S. 229-246.
- König, Ekkehard & Eisenberg, Peter (1984): Zur Pragmatik von Konzessivsätzen. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 313-332.
- Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Empirie, Theorie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer.

- Köster, Juliane/Lütgert, Will & Creutzburg, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Konopka, Marek (2006a): Topologie komplexer Sätze und Textverstehen. Zur Stellung von Verbletztsätzen mit *weil*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 108-124.
- Konopka, Marek (2006b): Zur Stellung der Relativsätze. In: Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Stecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Festschrift für Gisela Zifonun. Tübingen: Narr, 141-162.
- Koreik, Uwe (Hrsg.) (2005): *DSH und TestDaF – eine Vergleichsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kortmann, Bernd & Szmrecsanyi, Benedikt (Hrsg.) (2012): *Linguistic complexity: second language acquisition, indigenization, contact*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Kotin (2011): Konnektoren als prototypische Tempusmarker. Versuch einer kognitivistisch basierten Reanalyse. In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.) (2011): *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr, 311-232.
- Krashen, Stephen D. (1977): Some Issues Relating to the Monitor Model. In: Yorio, Carlos Alfredo/Crymes, Ruth H. & Brown, H. Douglas (Hrsg.): *On TESOL '77 Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in research and practice*. Washington DC: TESOL, 144-158.
- Krashen, Stephen D. (1980): The input hypothesis. In: Alatis, J. (Hrsg.): *Current issues in bilingual education*. Washington DC: Georgetown University Press, 168-180.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The input hypothesis*. London: Longman.
- Krause, Maxi (2001): Textverknüpfung mittels *da* + Präposition, illustriert anhand von *dabei*. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 129-146.
- Krifka, Manfred (2009): *Textkohärenz und Textbedeutung*. Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt-Universität zu Berlin. [online]. URL: http://amor.cms.hu-berlin.de/~h2816i3x/Lehre/SE_Textkohärenz_Textbedeutung.pdf (Zugriff: 14.02.2016).
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Küppers, Bernd Olaf (1990): *Der Ursprung biologischer Information*. München. Piper.
- Kusters, Wouter (2003): *Linguistic Complexity: The Influence of Social Change on Verbal Inflection*. PhD Dissertation. Utrecht: LOT.
- Kusters, Wouter (2008): Complexity in linguistic theory, language learning and language change. In: Miestamo, Matti/Sinnemäki, Kaius & Karlsson, Fred (Hrsg.): *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: Benjamins, 3-23.

- Labov, William & Waletzky, Joshua (1967): Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: Helm, J. (Hrsg.): *Essays on the Verbal and Visual Arts of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle & London, 12-44.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Band 2. Frankfurt am Main: Athenäum, 78-126.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Langacker Ronald W. (2001): Discourse in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics* 12/2, 143-188.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann & Tausch (1974): *Verständlichkeit*. München: Ernst Reinhard.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann & Tausch (1999): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Ernst Reinhard.
- Lantolf, James P. (Hrsg.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. (2006): Sociocultural theory and second language learning: State of the art. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28/1, 67-109.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (Hrsg.) (2008): *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Language*. London: equinox.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (2006): The Emergency of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics* 27/4, Oxford University Press, 590-619.
- Larsen-Freeman, Diane (2012a): Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? In: *Language Teaching* 45/2, 202-214.
- Larsen-Freeman, Diane (2012b): Complexity Theory. In: Gass, Susan M. & Mackey, Alison (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London & New York: Routledge, 73-89.
- Larsen-Freeman, Diane (2013): Complexity Theory/ Dynamic System Theory. In: Robinson, Peter (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*, New York & Abingdon: Routledge, 103-105.
- Leeman, Jennifer/Arteagoitia, Igone/Fridman, Boris & Doughty, Catherine (1995): Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In: Schmidt, Richard (Hrsg.): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Manoa: University of Hawai'i Press, 217-253.
- Lehmann, Christian (1984): *Der Relativsatz. Typologie seiner Strukturen – Theorie seiner Funktionen – Kompendium seiner Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Lehmann, Christian (1988): Towards a typology of clause linkage. In: Haiman, John & Thompson, Sandra (Hrsg.): *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, 181-225.

- Lerch, Kent D. (Hrsg.) (2004): *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Libben, Gary (2000): Representation and processing in the second language lexicon: the homogeneity hypothesis. In: Archibald, J. A. (Hrsg.): *Second language grammars*. Boston: Blackwell Press, 228-248.
- Lindsay, Peter H. & Norman, Donald A. (1977): *Human Information Processing. An Introduction to Psychology*. 2. Auflage. New York: Academic Press.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul (1996): *Studienbuch Linguistik*. 3., unveränderte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Linke, Angelika & Feilke, Helmuth (2009): *Oberfläche und Performanz. Untersuchung zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lisiecka-Czop, Magdalena (2003): *Verstehensmechanismen und Lesestrategien von fremdsprachigen Fachtexten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lochtman, Katja & Müller, Heidy Margrit (Hrsg.) (2009): *Sprachlehrforschung. Festschrift fuer Prof. Dr. Madeline Lutjeharms*. Bochum: AKS-Verlag.
- Lodewick, Klaus (2010): *DSH & Studienvorbereitung 2020: 31 Folien für den Unterricht: mit didaktisch-methodischen Kommentaren*. Göttingen, Fabouda-Verlag.
- Lötscher, Andreas (2006): Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens. Textverstehen aus grammatischer Sicht. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 19-45.
- Loman, Nancy & Mayer, Richard (1983): Signaling Techniques that Increase Understandability of Expository Prose. In: *Journal of Educational Psychology* 75, 402-412.
- Long, Michael H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In: *Applied Linguistics* 4/2, 126-141.
- Lorch, Robert F. (1989): Text-Signaling Devices and Their Effects on Reading and Memory Processes. In: *Educational Psychology Review* 1/3, 209-234.
- Lorch, Robert F. (1995): Integration of Topic Information during Reading. In: Lorch, R.F. & O'Brien, Edward J. (Hrsg.): *Sources of Coherence in Reading*. Hillsdale N.J.: Erlbaum, 279-294.
- Lorch, Robert F. & Lorch, Elizabeth (1996): Effects of Organizational Signals on Free Recall of Expository Text. In: *Journal of Educational Psychology* 88/1, 38-48.
- Lundquist, Lita (1985): Coherence: From Structures to Process. In: Sözer, Emel (Hrsg.): *Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results*. Hamburg: Buske, 151-175.
- Lutjeharms, Madeline (1988): *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS.
- Lutjeharms, Madeline (1994): Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5, 2, 36-77.
- Lyons, John (Hrsg.) (1970): *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Mackey, Alison (1995): Stepping up the pace: Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions. In: *ESL*. Unpublished doctoral dissertation. University of Sidney.
- Macris-Erhard, Anne-Françoise/Krumrey, Evelin/Magnus, Gilbert (Hrsg.) (2008): Temporalsemantik und Textkohärenz. Zur Versprachlichung zeitlicher Kategorien im heutigen Deutsch. Tübingen: Stauffenburg.
- Mann, Thomas (1960): Der kleine Herr Friedemann. In: Mann, Thomas (Hrsg.): *Gesammelte Werke*. Band 8, 2. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- Mann, Virginia A./Shankweiler, Donald & Smith Suzanne T. (1984): The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language* 11, 627-643.
- Mann, William & Thompson, Sandra (1988): Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. In: *Text* 8, 243-281.
- Marillier, Jean-François (2001): Der syntaktische Status der parataktischen adversativen Junktoren. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 185-200.
- Marinis, Theodoros (2013): Reaction Time (RT). In Robinson, Peter: *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 545-546.
- Markee, Numa (2013): Turn Taking. In Robinson, Peter (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 658-660.
- Marschall, Gottfried R. (2001): Semantik und konnektive Funktion der additiven Gradpartikeln: *auch* unter anderen. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 159-172.
- Marslen-Wilson, William & Tyler, Lorraine Komisarjevsky (1980): The temporal structure of spoken language understanding. In: *Cognition* 8/1, 1-71.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarb. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- McWhorter, John (2001): The world's simplest grammars are creole grammars. In: *Linguistic Typology* 5/2-3, 125-166.
- McWhorter, John (2007): *Language Interrupted: Signs of Non-native Acquisition in Standard Language Grammars*. New York: Oxford University Press.
- McWhorter, John (2011): *Linguistic simplicity and complexity: why do languages undress?*. Boston & Berlin: de Gruyter.
- Meibauer, Jörg (Hrsg.): *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik. Referate anlässlich der 8. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Heidelberg 1986*. Tübingen: Niemeyer.
- Meibauer, Jörg (2001): *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

- Meireles, Selma M. (2006): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 299-314.
- Mempel, Caterina & Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 147-166.
- Meyer, Bonnie (1985): Signaling the Structure of Text. In: Jonassen, David (Hrsg.): *The Technology of Text. Principles for Structuring, Designing and Displaying Text*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Press, 64-89.
- Meyer, Bonnie (2003): Text Coherence and Readability. In: *Topics in Language Disorders* 23, 204-221.
- Mezger, Verena/Schroeder, Christoph & Simsek, Yazgül (2014): Elizitierung von Lernaltersprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 73-86.
- Miestamo, Matti (2006): On the feasibility of complexity metrics. In: *FinEst Linguistics, Proceedings of the Annual Finnish and Estonian Conference of Linguistics*, Tallin, May 6-7, 2004, 11-26.
- Miestamo, Matti (2008): Grammatical complexity in a cross-linguistic perspective. In: Miestamo, Matti/Sinnemäki, Kaius & Karlsson, Fred (Hrsg.): *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: Benjamins, 23-41.
- Miestamo, Matti (2009): Implicational hierarchies and grammatical complexity. In: Sampson, Geoffrey/ Gill, David & Trudgill, Peter (Hrsg.): *Language Complexity as an Evolving Variable*. Oxford: Oxford University Press, 80-97.
- Miestamo, Matti/Sinnemäki, Kaius & Karlsson, Fred (2008) (Hrsg.): *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: Benjamins.
- Minsky, Marvin (1975): A framework for Representing Knowledge. In: Winston, Patrick H. (Hrsg.): *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill, 211-277.
- Moroni, Manuela Caterina (2011): Zur nicht-modalen und modalen Leseart von schon. In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.): *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr, 183-206.
- Morton, John (1969): Interaction of information in word recognition. In: *Psychological Review* 76/2, 165-178.
- Moxey, Linda M. & Sanford, Anthony J. (1993): *Communicating Quantities: A Psychological Perspective*. Psychology Press.
- Murrell, Graham A. & Morton, John (1974): Word recognition and morphemic structure. In: *Journal of Experimental Psychology* 102/6, 963-968.
- Nassaji, Hossein (2011): Issues in second language reading: Implications for acquisition and instruction. In: *Reading Research Quarterly* 46, 173–184.
- Nemser, William (1971): Approximative systems of foreign language learners. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 9/2, 115-123

- Neustadt, Eva & Zabel, Rebeca (2012): ‚*Es kann keine Frage sein, dass...*‘ Argumentationsanalysen im Kontext DaF: Ein Aufgabenforschlag zur Förderung von rezeptiver Argumentationskompetenz. *Zielsprache Deutsch* 39/1: 17-33.
- Nold, Günter & Henning, Rossa (2007): Leseverstehen. In: Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim & Basel: Beltz, 197-212.
- Norris, John M. & Ortega, Lourdes (2009): Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics* 30/4: 555-578.
- Nuan, David (2004): *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaumer, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus (1994): Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 5, 48-69.
- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau: Sauerländer, 141-186.
- Oded, Brenda & Walters, Joel (2001): Deeper processing for better EFL reading comprehension. In: *System*, 29/3, 357-370.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second Language Acquisition Process in the Classroom. Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oxford, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies, Applied Linguistics in Action Series, Edited by Christopher N. Candlin & David R. Hall*. Harlow u.a.: Longman.
- Ozono, Shuichi & Ito, Harumi (2003): Logical connectives as catalysts for interactive L2 reading. In: *System* 31/2, 283-297.
- Pafel, Jürgen (2012): Wie viel an syntaktischer Struktur ist notwendig? Zur Syntax deutscher Sätze und zu den Interfaces der Syntax. *Linguistische Berichte* 2012/230: 183-228.
- Pallotti, Gabriele (2009): CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics* 30/4: 590-601.
- Pander Maat, Henk & Degand, Liesbeth (2001): Scaling causal relations in terms of speaker involvement. In: *Cognitive Linguistics* 12/3, 211-245.
- Pasch, Renate/Brauß, Ursula/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlage der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin & New York, de Gruyter.
- Paul, Hermann (1992): *Deutsches Wörterbuch*. 9., vollständig neu bearbeitete Auflage von Helmut Henne und Georg Objartel unter Mitarbeit von Heidrun Kämper-Jensen. Tübingen: M. Niemeyer.
- Pearson, David P. (Hrsg.) (1984): *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

- Pearson, David P. (Hrsg.) & Barr, Rebecca/Kamil, Michael L./Mosenthal, Peter (Hrsg. der Sektionen) (2002): *Handbook of Reading Research*. New York & Abingdon: Routledge.
- Perfetti, C.A. & Lesgol, A.M. (1977): Discourse comprehension and sources of individual differences. In: Just, M. A. & Carspenter, P. A. (Hrsg.): *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 141-183
- Perkins, Revere D. (1992): *Deixis, Grammar and Culture*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pesce, Silvia G. (2008): Focused tasks in L2 Spanish grammar learning and teaching. In: Eckerth, Johannes & Siekmann, Sabine (Hrsg.): *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67-88.
- Pesce, Silvia G. (2010): *Löse- und Lernprozesse bei der Bearbeitung grammatisch-kommunikativer Lernaufgaben. Eine Studie am Beispiel des Spanischen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Peuschel, Kristina & Pietzuch, Jan P. (Hrsg) (2009): Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache : 29. und 30. Mai 2007 am Herder-Institut der Universität Leipzig. Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 80. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Peyer, Elisabeth & Kaiser, Irmtraud (2010): Subjektive und objektive Messgrößen zur Erforschung des fremdsprachlichen Leseverstehens: Selbsteinschätzung und Testergebnisse im Vergleich. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2010/21: 79-105.
- Pfister, Anna (2001): „Funktionsdistinktive Merkmale von *besonders*, *insbesondere*, *vor allem* in Spitzenposition“. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 173-184.
- Pica, Teresa (1994): Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes. In: *Language Learning* 44, 193-527
- Pittner, Karin & Berman, Judith (2010): *Deutsche Syntax*. Tübingen: Narr.
- Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Posner Michael I. (1994): Attention: the mechanism of consciousness [online]. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 91, 7398-7403. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC44408/?page=1> (Zugriff: 11.08.2016).
- Quasthoff Uta M. (1980): *Erzählen in Gesprächen*, Tübingen: Narr.
- Raabe, Horst (1974): Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Raabe, Horst (Hrsg.): *Trends in kontrastiver Linguistik*. Band. 1. Tübingen: Narr 1-50.
- Raasch, Albert (1979): Lernaltersprache im Französischunterricht: Begriffe und praktische Probleme. In: *Französisch heute* 1, 19-34.
- Raible, Wolfgang (1992): *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg: Winter.
- Ravetto, Miriam & Blühdorn, Hardarik (2011): Die Kausalkonnectoren denn, weil, da im Deutschen. In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.): *Konnectoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr, 207-250.

- Redder, Angelika (1990): *Grammatik und sprachliches Handeln: ‚denn‘ und ‚da‘*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2000): Textdeixis. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd & Heinemann, Wolfgang (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. I. Berlin & New York: de Gruyter, 283-294. [HSK 16.1]
- Redder, Angelika (2009a): Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von *dabei* etc. in der Wissenschaftskommunikation. In: Ehrich, Veronika/Fortman, Christian/Reich, Ingo & Reis, Marga (Hrsg.): *Koordination und Subordination im Deutschen*. Hamburg: Buske, 182-201.
- Redder, Angelika (2009b): Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven. In: Lévy-Tödter, Magdalène & Meer, Dorothee (Hrsg.): *Perspektiven auf Hochschulkommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang, 17-44.
- Redder, Angelika (2010): Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen-sprachgeschichtliche Rekonstruktion. In: Tanaka, Shin (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: Iudicium, 25-44.
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella & Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik*. Münster etc.: Waxmann.
- Reigeluth, Charles (1983): Meaningfulness and Instruction: Relating what is Being Learned to what a Student Knows. In: *Instructional Science* 12, 197-218.
- Rescher, Nicholas (1998): *Complexity. A Philosophical Overview*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Rickheit, Gert (1991): *Kohärenzprozesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rickheit, Gert/Günther, Udo & Sichelschmidt, Lorenz (1992): Coherence and coordination in written text: Reading time studies. In: Stein, Dieter (Hrsg.): *Cooperating with Written Textes. The Pragmatics and Comprehension of Written Textes*. Berlin & New York: de Gruyter, 103-127.
- Rickheit, Gert & Schade, Ulrich (2000): Kohärenz und Kohäsion. In Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 275-283
- Rickheit, Gert/Schnotz, Wolfgang & Strohner, Hans (1985): The concept of inference in discourse comprehension. In: Rickheit, G./Strohner, H. (Hrsg.): *Inferences in text processing*. Amsterdam: North-Holland, 3-49.
- Riemer, Claudia (2007): Textrezeption und Textproduktion als fremd-/zweitsprachliche Kernkompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Textkompetenzen*. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 161-166.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 15-32.
- Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/

- Hufeisen Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK, 1. Berlin & New York: de Gruyter, 764-781.
- Robinson, Peter (Hrsg.) (2011a): *Task-Based Language Learning*. Malden: The Sheridan Press.
- Robinson, Peter (Hrsg.) (2011b): *Second language task complexity: researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: Benjamins.
- Robinson, Peter (Hrsg.) (2013): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge.
- Roller, Cathy M. & Matambo, Alex R. (1992): Bilingual readers' use of background knowledge in learning from text. In: *TESOL Quarterly*, 26/1, 129-141.
- Ross, Steven (1998): Self-assessment in second language testing. A meta-analysis and analysis of experiential factors. In: *Language Testing* 15/1, 1 -20.
- Rost, Jürgen (2004): *Lehrbuch Testtheorie- und Testkonstruktion*. 2. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hrsg.) (1984): *Text – Textsorten – Semantik*. Hamburg: Buske.
- Rothstein, Björn (Hrsg.) (2012): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Rumelhart, David E. (1975): Notes on a schema for stories. In: Bobrow, Daniel G. & Collins, Allan (Hrsg.): *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic, 211-236.
- Rumelhart, David E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro, R. J./Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (Hrsg.): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 33-58.
- Rumelhart, David E., & Ortony, A. (1977): The representation of knowledge in memory. In: Anderson, R.C./Spiro, R. J. & Montague, W. E. (Hrsg.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 99-135.
- Ryan, E. B. (1981): Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor comprehenders. In: Waller, T. C. & MacKinnon, G. E. (Hrsg.): *Advances in reading research*. Band 3. New York: Academic Press, 223-261.
- Sachtleber, Susanne (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte: eine kontrastive Analyse*. Frankfurt am Main: Lang.
- Sampson, Geoffrey/ Gill, David & Trudgill, Peter (Hrsg.) (2009): *Language Complexity as an Evolving Variable*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanchez, Rebecca Polley/Lorch, Elizabeth P. & Lorch Robert F. (2001): Effects of Headings on Text Processing Strategies. In: *Contemporary Educational Psychology* 26/3: 418-428.
- Sander, Ted/Spooren, Wilbert & Noordman, Leo (1992): Towards a taxonomy of coherence relations. In: *Discourse Processes* 15, 1-35.
- Sanford, Anthony J. & Garrod, Simon C. (1981): *Understanding Written Language: Exploration of Comprehension Beyond the Sentence*. Chichester: Wiley.
- Schade, U./Langer, H./Rutz, H. & Sichelschmidt, L. (1991): Kohärenz als Prozess. In: Rickheit, G. (Hrsg.): *Kohärenzprozesse: Modellierung von Sprachverarbeitung in Texten und Diskursen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7-58.

- Schanen, Francois (1993): Funktionen der 'vor-ersten' Stellung. In: Marillier, Jean-Francois (Hrsg.): *Satzanfang – Satzende: syntaktische, semantische und pragmatische Untersuchungen zur Satzabgrenzung und Extraposition*. Tübingen: Narr, 145-160.
- Schanen, Francois (2001): Textkonnektoren: der begriffliche Hintergrund. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 1-18.
- Schank, Roger C. & Abelson, Robert P. (1977): *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schilder, Frank (2004): Temporale Konnektoren im Diskurs. In: Blühndorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik*. Berlin & New York: de Gruyter, 161-184.
- Schmidt, Claudia (2009): Kohärenzprozesse beim fremdsprachlichen Lesen. In: Lochtman, Katja & Müller, Heidy Margrit (Hrsg.): *Sprachlehrforschung. Festschrift für Prof. Dr. Madeline Lutjeharms*. Bochum: AKS-Verlag, 67-75.
- Schmidt, Richard (1992): Psychological mechanisms underlying second language fluency. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 14/4, 357-385.
- Schmidt, Richard (1995a): Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, Richard (Hrsg.): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report no. 9. Manoa: University of Hawai'i Press, 1-63.
- Schmidt, Richard (Hrsg.) (1995b): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report no. 9. Manoa: University of Hawai'i Press.
- Schmidt, Siegfried J. & Zobel, Reinhard (1981): Textkomplexität und Leseverhalten. In: Hintzenberg, Dagmar/Schmidt, J. Siegfried & Zobel, Reinhard (Hrsg.): *Zum Literaturbegriff in der Bundesrepublik Deutschland*. Braunschweig & Wiesbaden: Vieweg, 102-154.
- Schmied, Josef/Haase, Christoph & Povolná, Renata (Hrsg.) (2007a): *Complexity and Coherence: Approaches to Linguistic Research and Language Teaching*. Göttingen: Cuvillier.
- Schmied, Josef/Haase, Christoph & Povolná, Renata (2007b): Complexity and Coherence – Outlining a Mosaic. In: Schmied, Josef/Haase, Christoph & Povolná, Renata (Hrsg.): *Complexity and Coherence: Approaches to Linguistic Research and Language Teaching*. Göttingen: Cuvillier, 1-12.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Weidacher, Georg (Hrsg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Schneider, Agnieszka (2010): *Zur Standardisierung der DSH-Prüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven des Online-Angebots*. Hamburg: disserta.
- Schneider, Walter & Shiffrin, Richard M. (1977): Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review* 84, 1-66.
- Schnorbusch, Daniel (2011): Komplexe Konnektoren – eine Annäherung. In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.): *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr, 99-126.
- Schnotz, Wolfgang (1993): *Aufbau von Wissensstrukturen*. München: Psychologie Verlagsunion.

- Schnotz, Wolfgang (2001): Textproduktions- und Textverstehensforschung. In: Haspelmath, Martin/König, Ekkehard/Oesterreicher, Wulf & Raible, Wolfgang (Hrsg.): *Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter,
- Schnotz, Wolfgang (2006): Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 222-238.
- Schoenke, Eva (2010): Textdidaktik und Textlinguistik für Studierende – Wissensverarbeitung beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 57/4: 451-471.
- Schoonen, Rob/Hulstijn, Jan & Bossers, Bart (1998): Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10. In: *Language Learning*, 48/1, 71-106.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas/Waner, Wolfgang/Eichler, Wolfgang/Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2008): Lernstrategien im Fach Deutsch: In DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 258-269.
- Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozeß als mentales Handeln*. Münster etc.: Waxmann.
- Schramm, Karen (2006): Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process: Research and teaching perspectives. In: *Babylonia*, 2006/3, 25-30.
- Schramm, Karen (2007): Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen. In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Empirie, Theorie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 199–221.
- Schreblowski, Stephanie (2004): *Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung*. Münster etc.: Waxmann.
- Schwarz, Monika (2000): *Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohäsion im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Segalowitz, Norman (2013): Fluency. In Robinson, Peter (Hrsg.): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 240-244.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 10/3, 209-231.
- Selmani, Lirim (2012): Durch und hervorgerufene mentale Prozesse. In: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 2012/2: 166-185.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2) [online]. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2009/10, 353-403. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Zugriff: 06.07.2014).

- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014a): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Settinieri, Julia (2014b): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 57-72.
- Sheorey, Ravi & Mokhtari, Kouider (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. In: *System*, 29/4, 431-449.
- Siam, Emad & Eddin, Roshdy (2012): Konnektoren im Deutschen – Erwerbsprobleme bei arabischen Deutschlernern und Probleme der Darstellung in einsprachigen Wörterbüchern. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 2012/2, 78-87.
- Simon, Herbert A. (1996): The Architecture of Complexity: Hierarchic systems. In: Simon, H.A. (Hrsg.): *Science of the Artificial*. Cambridge M.A.: The MIT Press, 183-216.
- Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, Peter (2009): Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis. In *Applied Linguistics* 30/4: 510-532.
- Smith, Frank (2012): *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. 6. Auflage. New York & Abingdon: Routledge.
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen, eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Sparks, Richard (2013): Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH). In Robinson, Peter (Hrsg.): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, S.390-392.
- Stanners, Robert F./Neiser, James T./Hernon, William P. & Hall, Roger (1979): Memory representation for morphologically related words. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 399–412.
- Stanovich, Keith E. (2000): *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York & London: The Guilford Press.
- Stark, Elisabeth (2006): *Indefinitheit und Textkohärenz*. Tübingen: Niemeyer.
- Stede, Manfred (2007): *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Steffensen, Margaret S. (1986): Register, cohesion and cross-cultural reading comprehension. In: *Applied Linguistics* 7/1, 71-85
- Steffensen, Margaret S. & Joag-Dev, Chitra (1992): Cultural knowledge and reading. In: Alderson, John Charles & Urquhart, Alexander H. (Hrsg.): *Reading in a foreign language*. 5. Auflage. London & New York: Longman, 48-61.
- Steigleder, Sandra (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest : eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum-Verlag.

- Stein, Dieter (Hrsg.) (1992): *Cooperating with Written Textes. The Pragmatics and Comprehension of Written Textes*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Stemmer, Brigitte (1991): *What's on a C-test taker's mind? Mental processes in C-test taking*. Bochum: Brockmeyer.
- Stevenson, Marie/Schoonen, Rob & De Glopper, Kees (2003): Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. In: *Language Learning*, 53/4, 765-815.
- Strohner, Hans (2003): Parsing-Prozesse. In: Rickheit, Gert/Herrmann, Theo & Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 524-532.
- Strohner, Hans (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York.: de Gruyter, S.187-204.
- Strube, Gerhard & Hermann, Theo (2001): Rezeption und Produktion sprachlicher Äußerungen [online]. Manuskript: 1-63. URL: http://www.fpsy.uni-freiburg.de/wp-content/uploads/2010/11/spada-kap5-sprechen-und-sprachverstehen_kurz.doc (Zugriff: 14.02.2016). Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1998): Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. In: *The Modern Language Journal*, Volume 82 Issue iii, 320-337.
- Sweetser, Eve E. (1990): *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweller, John (1994): Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. In: *Learning and Instruction* 4, 295-312.
- Sweller, John (2004): Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. In: *Instructional Science* 32, 9-31.
- Sweller, John (2006): How the Human Cognitive System Deals with Complexity. In: Elen, Jan & Clark, Richard E. (Hrsg.): *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research*. Amsterdam etc.: Elsevier, 13-25.
- Sweller, John & Chandler, Paul (1994): Why some material is difficult to learn. In: *Cognition and Instruction* 12, 185-233.
- Szczodrowski, Marian (1988): Der fremdsprachliches Mechanismus: Konstituierung und Funktionieren. In: *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung: Materialien des internationalen Symposiums des Polnischen Neuphilologenverbandes und des Internationalen Deutschlehrerverbandes*. Sopot, 23.-27.9.1988, 187-192.
- Szczodrowski, Marian (1998): Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*.
- Taft, Marcus & Forster, Kenneth I. (1976): Lexical storage and retrieval of polymorphemic and polysyllabic words. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15, 607-620.
- Tanaka, Shin (Hrsg.) (2010): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: Iudicium
- Tanaka, Shin (2011): *Deixis und Anaphorik. Referenzstrategien in Text, Satz und Wort*. Berlin & Boston: de Gruyter.

- Terre Blanche, Martin/Durrheim, Kevin & Painter, Desmond (Hrsg.) (2006): *Research in Practice. Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Terrell, Tracy David (1986): Acquisition in the Natural Approach: The Binding/ Access Framework. In: *The Modern Language Journal* 70/3, 213-227.
- Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thorndike E. L. (1917): Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. In: *Journal of Educational Psychology* 8, 323–332.
- Thurmair, Maria (2006): Textuelle Aspekte von Modus und Modalität. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin & New York: de Gruyter, 71-89.
- Tindall-Ford, Sharon/Chandler, Paul & Sweller, John (1997): When two sensory modes are better than one. In: *Journal of Experimental Psychology: Applied* 3/4, 257-287.
- Toulmin, Stephen E. (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urgelles-Coll, Miriam (2010): *The Syntax and Semantics of Discourse Markers. Continuum Studies in Theoretical Linguistics*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Valentin, Paul (2001): *so oder So*. In: Cambourian, Alain (Hrsg.): *Textkonnectoren und andere textstrukturierende Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg, 147-175.
- van Dijk, Teun A. (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- van Lier, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- van der Voort, Hein (2004): *A Grammar of Kwaza*. Berlin: de Gruyter.
- Vater, Heinz (2001): *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink.
- Viehweger, Dieter (1988): Illokutionswissen und Handlungsstrukturen. In: *Forschungen zum Text. Neuphilologische Mitteilungen* LXXXIX/4.
- Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main: Lang.
- Vollmer, Helmut Johannes (2008): Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment. In: Eckerth, Johannes & Siekmann, Sabine (Hrsg.): *Task-Based Language Learning and Teaching. Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 227-290.
- Volodina, Anna (2011): Sweetser's Drei-Ebenen-Theorie: Theoretische Überlegungen vor dem Hintergrund einer korpuslinguistischen Studie über konditionale und kausale Relationen. In: Gisella Ferraresi (Hrsg.): *Konnectoren im Deutschen und im Sprachvergleich: Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr, 127-155.

- Von Polenz, Peter (1988): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin & New York: de Gruyter.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, Michael/John-Stiener, Vera/Scribner, Sylvia & Soubermann, Ellen (Hrsg.): Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wales, Roger J. & Walker, Edward (Hrsg.) (1976): *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North-Holland.
- Walker, M./Joshi, A. & Prince, E. (1998) (Hrsg.): *Centering Theory in Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Walter, Maik & Grommes, Patrick (Hrsg.) (2008): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbforschung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Walz, David L. & Pollack, Jordan B. (1985): Massively parallel parsing: A strongly interactive model of natural language interpretation. In: *Cognitive Science* 9/1, 51-74.
- Wanner, Eric & Maratsos, Michael (1978): An ATN approach to comprehension. In: Halle, Morris/Bresnan, Joan & Miller, George (Hrsg.): *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, USA: MIT Press, 119-162.
- Waßner, Ulrich H. (2004): Konklusiva und Konklusivität. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik*. Berlin & New York: de Gruyter, 373-424.
- Waßner, Ulrich H. (2006): Zur Relevanz von und zur Irrelevanz bei Irrelevanzkonditionalen. In Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Stecker, Bruno (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Festschrift für Gisela Zifonun*. Tübingen: Narr, 381-401.
- Waßner, Ulrich H. (2011): Ausdrucksalternativen bei Konnektoren – Varianten oder Fehler?. In: Ferraresi, Gisella (Hrsg.): *Konnektoren im Deutschen und im Sprachvergleich. Beschreibung und grammatische Analyse*. Tübingen: Narr, 57-98.
- Weinert, Franz E. & Kluwe, Rainer H. (1984): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiss, Peter (1962): *Fluchtpunkt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Willenberg, Heiner (2004): Wie und wie weit kann man Textverstehen durch Textaufgaben erfassen?. In Köster, Juliane/Lütgert, Will/Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. Frankfurt am Main: Petre Lang.
- Williams, Jessica (2013): Form-meaning connection (FMC). In Robinson, Peter (Hrsg.): *The Routledge Encyclopedia of Language Acquisition*. New York & Abingdon: Routledge, 249-251.
- Wotschack, Christiane (2009): Zum Einfluss von Lesestrategien auf Effekte der kognitiven Kontrolle. In: Heide, Judith/Hanne, Sandra/ Brandt, Oda-Christina/ Fritzsche, Tom & Wahl, Michael (Hrsg.): *Spektrum Patholinguistik 2*. Potsdam: Universität Potsdam, 69-78.
- Wrobel, Heike (1994): *Sprachverstehen als kognitiver Prozeß. Zur Rezeption komplexer Temporalsätze*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wygotsky, Lew Semjonowitsch (1971): *Denken und Sprechen*. Stuttgart: S. Fischer.
- Xianyou, He (2004): The Influence of Text Topics' Familiarity and Reading Level on the Effects of Text Signals. In: *Psychological Science (China)* 27/3, 595-597.

- Young, Dolly J. & Oxford, Rebecca (1997): A Gender-Related Analysis of Strategies Used To Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language. In: *Applied Language Learning* 8/1, 43-73.
- Zaefferer, Dietmar (1987): Satztypen, Satzarten, Satzmodi. Was Konditionale (auch) mit Interrogativen zu tun haben. In: Meibauer, Jörg (Hrsg.): *Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik. Referate anlässlich der 8. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Heidelberg 1986*. Tübingen: Niemeyer, 259-285.
- Zaefferer, Dietmar (1991): Conditionals and unconditionals: Cross-linguistic and logical aspects. In: *Semantic universals and universal semantics*, Berlin & New York: de Gruyter, 210-237.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin: de Gruyter.
- Zydati, Wolfgang (2007): Der „Wagenhebereffekt“ des textproduktiven Schreibens für die Entwicklung fremdsprachlicher und sachfachlicher Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 198-206.

Benutzte Texte für die Entwicklung der Aufgaben im Forschungsdesign:

- Bauhaus Universität Weimar: *Weltsprache Englisch in der Welt der Sprachen. DSH-Musterprüfung*. [online] URL: http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/sprachen/files/sz/kursangebot/deutsch/LV___GR_Aufgaben.pdf (letzter Zugriff: 04.11.2014).
- Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt: *Deutsche Sprachprüfung zur Hochschulzugangsberechtigung (DSH)* [online]. In: Zeit (21): 19. Mai 2005, S.79f.. URL: <http://www.ku-eichstaett.de/fileadmin/1905/pdf/Lesetext.pdf> (letzter Zugriff: 14.07.2011).
- Kerber, Bärbel (1998): *Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst* [online]. In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH-Musterprüfung. Uni Mainz. URL: bild.tistory.com/attachment/cfile6.uf@124083114B40E2430D9502.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2014).
- Universität Stuttgart: *Die Nanotechnologie – eine wichtige Technologie des 21. Jahrhunderts. Verstehen und Verarbeiten eines Textes DSH-Musterprüfung* [online]. URL: <http://www.uni-kassel.de/~studkoll/at02.ghk> (letzter Zugriff: 04.11.2014).

Benutzte Software:

- f4transkript*. <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> (letzter Zugriff: 04.11.2014)

Anhang

Anhang A	- Fragebogen zum Sprachenprofil – Muster	377
Anhang B	- C-Test - Muster	381
Anhang C	- Aufgabensets - Muster	385

Fragebogen zum Sprachenprofil

Teilnehmer -
Nummer:

1. Ihr Alter _____ Jahre

2. Ihr Geschlecht weiblich ()
männlich ()

3. In welchen Berufen arbeiten Sie bzw. haben Sie gearbeitet?

4. Welche Fächer studieren Sie bzw. haben Sie studiert?

5. Mit welcher Sprache sind Sie primär aufgewachsen?

a. _____

Falls Sie mehrsprachig aufgewachsen sind: mit welchen weiteren Sprachen?

b. _____

c. _____

6. Wo sind Sie aufgewachsen?

Deutsch im Herkunftsland

7. Haben Sie Deutsch schon in Ihrem Herkunftsland gelernt?
(Bitte berücksichtigen Sie im Folgenden sowohl das Lernen im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts!)

Ja () Nein () Wenn nein, bitte mit Frage 11 fortfahren!

8. In welchem Alter haben Sie begonnen, Deutsch in Ihrem Herkunftsland zu lernen?
mit _____ Jahren

9. Wie lange haben Sie Deutsch in Ihrem Herkunftsland gelernt?

a. _____ Jahre und _____ Monate

b. Wie viele Stunden (à 60 Minuten) pro Woche durchschnittlich?

_____ Stunden pro Woche

10. Bitte beschreiben Sie stichpunktartig, wie Sie in Ihrem Heimatland vorwiegend Deutsch gelernt haben (z.B. Deutschunterricht an der Schule und/oder an der Universität, deutschsprachige Freunde, Tandem, Privatstunden, autodidaktisch etc.).

11. Spricht in Ihrer Familie jemand Deutsch als Muttersprache? Mutter ()
Vater ()

sonst jemand: _____

Deutsch in Deutschland bzw. in einem anderen deutschsprachigen Land

12. Wann haben Sie zum ersten Mal Deutschland oder ein anderes deutschsprachiges Land besucht?

mit _____ Jahren und _____ Monaten

13. Wann sind Sie nach Deutschland oder in ein anderes deutschsprachiges Land gezogen?

mit _____ Jahren und _____ Monaten

14. Wie lange leben Sie insgesamt schon in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land?

_____ Jahre und _____ Monate

15. Haben Sie Deutschland/die deutschsprachigen Länder zwischendurch für mehr als 2 Monate verlassen?

a. Ja () Nein ()

b. Wenn ja, wie viele Monate insgesamt?

_____ Monate

16. Hatten Sie in Deutschland und/oder in den deutschsprachigen Ländern Deutschunterricht?

a. Ja () Nein ()

b. Wenn ja, wie lange?

_____ Jahre und _____ Monate

c. Wie viele Stunden (à 60 Minuten) pro Woche durchschnittlich?

_____ Stunden pro Woche

17. Wie häufig verwenden Sie die deutsche Sprache in Ihrem täglichen Leben auf einer Skala von 1 (sehr selten) bis 4 (sehr häufig)? Markieren Sie die entsprechende Zahl mit einem Kreis.

sehr selten	selten	häufig	sehr häufig
1	2	3	4

18. Wie häufig verwenden Sie Ihre Muttersprache in Ihrem täglichen Leben auf einer Skala von 1 (sehr selten) bis 4 (sehr häufig)? Markieren Sie die entsprechende Zahl mit einem Kreis.

sehr selten	selten	häufig	sehr häufig
1	2	3	4

19. Wie häufig verwenden Sie weitere Sprachen in Ihrem täglichen Leben auf einer Skala von 1 (sehr selten) bis 4 (sehr häufig)?

sehr selten	selten	häufig	sehr häufig
1	2	3	4

20. Schätzen Sie bitte Ihre Deutschkenntnisse auf einer Skala von 1 (sehr niedrig, Anfänger) bis 6 (fast muttersprachlich) ein. Markieren Sie die entsprechende Zahl mit einem Kreis.

sehr niedrig	niedrig	mittel	hoch	sehr hoch	fast muttersprachlich
1	2	3	4	5	6

21. Wie wichtig ist es Ihnen, Deutsch auf einem sehr hohen Niveau zu sprechen?
Bitte tragen Sie es auf einer Skala von 1 (völlig unwichtig) bis 4 (sehr wichtig) ein. Markieren Sie die entsprechende Zahl mit einem Kreis.

völlig unwichtig	unwichtig	wichtig	sehr wichtig
1	2	3	4

Weitere Fremdsprachenkenntnisse

22. Welche weiteren Fremdsprachen haben Sie gelernt?

Fremdsprache	Anfangsalter	Niveau von 1 (sehr niedrig, Anfänger) bis 6 (fast muttersprachlich)

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

C-TEST

Teilnehmer-Nummer:

1. Sprachenlernen im Tandem

Beim Sprachenlernen im Tandem arbeiten zwei Personen zusammen, die unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Die Bei_____ treffen si_____ einige Stu_____ pro Wo_____, wobei m_____ einer d_____ Sprachen bego_____ wird. Na_____ der Häl_____ der Ze_____ wechselt m_____ schließlich i_____ die and_____ Sprache. Tandem i_____ effektiv, de_____ es verbi_____ Lernen m_____ echter Kommun_____. Man erf_____ außerdem et_____ über die andere Person und die Kultur des Heimatlandes. Und jeder bestimmt selbst, was, wann, wie viel und wie gelernt wird.

Wie finden Sie den Text?

sehr leicht leicht mittel schwer sehr schwer

keine Meinung

2. Fremdsprachenkenntnisse

Eine aktuelle Studie des Meinungsforschungsinstituts „forsa“ zeigt: Jeder Dritte braucht heute im Beruf Fremdsprachenkenntnisse. Deutschland benö_____ Arbeitskräfte, d_____ beruflich i_____ einer and_____ Sprache verha_____ können u_____ sich sic_____ auf interna_____ Parkett bew_____. 92 % al_____ Befragten hal_____ einen läng_____ Auslandsaufenthalt f_____ eine se_____ gute Mögli_____, Fremdsprachen z_____ lernen. A_____ Platz zwei fol_____ Sprachkurse (85 %), dan_____ das Le_____ von Büchern. Ein Auslandsaufenthalt ist für viele auch deshalb der eindeutige Favorit, weil man nebenbei Erfahrungen im Umgang mit anderen Kulturen sammelt und flexibler und selbständiger wird.

Lesen Sie nun die Aussagen 3 – 4. Entscheiden Sie auf der Basis des vorliegenden Textes, ob die Aussagen zutreffen, nicht zutreffen oder im Text nichts dazu erwähnt wird. Kreuzen Sie die zutreffende Antwort an.

3. In Deutschland sind Arbeitnehmer gefragt, die über fremdsprachliche Kompetenzen verfügen.

- A *Die Aussage trifft zu.*
B *Die Aussage trifft nicht zu.*
C *Es wird im Text nichts dazu erwähnt.*

4. Ein Auslandsaufenthalt ist oft sehr teuer.

- A *Die Aussage trifft zu.*
B *Die Aussage trifft nicht zu.*
C *Es wird im Text nichts dazu erwähnt.*

Wie finden Sie den Text?

sehr leicht leicht mittel schwer sehr schwer

keine Meinung

3. Online-Netzwerke

Kommunikation über Online-Netzwerke und Communities wie StudiVZ oder Facebook ist für viele vor allem junge Leute inzwischen unverzichtbar. Einer Befragung zufolge verbrachten im Durchschnitt 70 % aller 12- bis 24-Jährigen rund zwei Stunden am Tag im Internet. Viele der Jugend wollen auch diese Wege ihre Beziehungen und Freundschaften pflegen. Dadurch verbundene Risiken werden jedoch von ihnen nicht immer richtig eingeschätzt. Die Anbieter von Internet-Plattformen sollten größtmögliche Transparenz über die Geschäftsbedingungen und bessere Vorkehrungen zum Datenschutz bieten. Zugleich sollte Nutzern die Entscheidungsfreiheit eingeräumt werden, inwieweit sie ihre Daten für die Nutzung zu anderen Zwecken zur Verfügung stellen wollen.

Lesen Sie nun die Aussagen 7 – 8. Entscheiden Sie auf der Basis des vorliegenden Textes, ob die Aussagen zutreffen, nicht zutreffen oder im Text nichts dazu erwähnt wird. Kreuzen Sie die zutreffende Antwort an.

7. Ungefähr ein Viertel der Jugendlichen zwischen 12 und 24 Jahren gibt an, täglich ca. 2 Stunden das Internet zu nutzen.

- A Die Aussage trifft zu.
- B Die Aussage trifft nicht zu.
- C Es wird im Text nichts dazu erwähnt.

8. Nicht allen Jugendlichen sind die Gefahren, die im Internet lauern, bewusst.

- A Die Aussage trifft zu.
- B Die Aussage trifft nicht zu.
- C Es wird im Text nichts dazu erwähnt.

Wie finden Sie den Text?

sehr leicht leicht mittel schwer sehr schwer

keine Meinung

4. Weltausstellungen

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vereinigen gigantische Ausstellungen alle Länder der Erde. Sie zie_____ Millionen Besu_____ an. Je_____ Land präsen_____ dort se_____ technischen u_____ gesellschaftlichen Entwic_____. Zunächst v_____ allem d_____ Industrie so_____ Technik gewi_____, öffnete m_____ sich i_____ Laufe d_____ Jahre au_____ den Schönen Künsten. Anf_____ wurden d_____ Weltausstellungen abwec_____ von England beziehu_____ Frankreich organ_____. Als nach dem Einschnitt der beiden Weltkriege 1958 die Ausstellung in Brüssel stattfand, ging es nicht mehr in erster Linie darum, bloßen technischen Fortschritt vorzuführen. Das offizielle Motto lautete „Technik im Dienste des Menschen. Fortschritt der Menschheit durch Fortschritt der Technik.“

Wie finden Sie den Text?

sehr leicht leicht mittel schwer sehr schwer

keine Meinung

Teilnehmer-Nummer:

Leseverstehen

I. Lesen Sie den folgenden Text erst leise, jeder für sich. Lesen Sie den Text noch einmal laut und abwechselnd. Markieren Sie ZU ZWEIT die Wörter, die eine Verbindung zwischen den Sätzen herstellen. Begründen Sie mündlich, warum Sie bestimmte Wörter markiert haben. (5 Minuten)

Die erste Antwort ist als Beispiel für Sie angegeben.

- ¹ „All diese Voraussetzungen erfüllt nicht nur die englische, sondern auch eine Reihe
² anderer Sprachen (u.a. auch Deutsch). Die Sprache, die von den meisten Menschen auf
³ der Welt gesprochen wird, gehört jedoch nicht dazu. Obwohl Chinesisch mit etwa 900
⁴ Millionen Sprechern die weltweit am meisten verbreitete Muttersprache ist, ist
⁵ Chinesisch keine Weltsprache, denn die Zahl derer, die Chinesisch als Fremdsprache
⁶ beherrschen, ist, z.B. im Vergleich zur englischen Sprache verschwindend gering.“⁴⁵²

II. Lesen Sie den folgenden Lückentext ein Mal. Lesen Sie den Text ein zweites Mal und füllen Sie ZU ZWEIT die Lücken aus. Die richtigen Antworten finden Sie in dem unteren Kasten, allerdings nicht in der richtigen Reihenfolge.

SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Antworten und BEGRÜNDEN Sie diese. (10 Minuten)

Die erste Lücke ist für Sie als Beispiel ausgefüllt.

- ¹ Mittlerweile hat Englisch auch im Bereich der Wissenschaft eine herausragende
² Bedeutung erlangt. Gleiches gilt für das Internet. Mehr als jede zweite Webseite (56,4%)
³ ist auf Englisch verfasst. Danach folgen Inhalte auf Deutsch (7,7%), auf Französisch
⁴ (5,6%), auf Japanisch (4,9%) und Spanisch (3%). _____ hoch die
⁵ Dominanz des Englischen _____ erscheint, _____ wird im historischen
⁶ Vergleich _____ der Wandel deutlich: Noch 1997 bestand das World Wide Web zu
⁷ über 80% aus Inhalten englischer Sprache. Dies lässt für die Zukunft eine Verstärkung
⁸ des Trends zur Vielsprachigkeit vermuten.

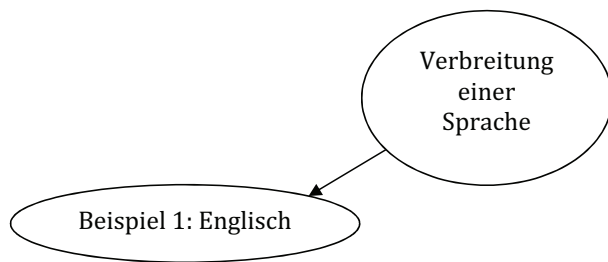
Danach	auch	doch (2x)	so (2x)
--------	------	-----------	---------

⁴⁵² „Weltsprache Englisch in der Welt der Sprachen“, DSH-Musterprüfung. Bauhaus-Universität Weimar, Quelle: http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/sprachen/files/sz/kursangebot/deutsch/LV___GR_Aufgaben.pdf, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen]

III. Lesen Sie den folgenden Text jeder für sich. Erstellen Sie ZU ZWEIT eine GRAFIK zum Text. Diese Grafik soll die Verbindungen zwischen den Textteilen und Sätzen darstellen. Während Sie die Grafik erstellen, SPRECHEN SIE mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber und ERKLÄREN SIE, welche Wörter Ihnen dabei geholfen haben. (15 Minuten)

1 „Dass eine Sprache wie Englisch zu einer Weltsprache wurde, ist nicht auf einen
2 friedlichen Beschluss der Völker zurückzuführen. Ihre Vorherrschaft ist ohne Zweifel
3 das Resultat von Macht. Zwei Faktoren haben vor allem zur Entwicklung der
4 englischen Sprache zur Weltsprache beigetragen: die Expansion der britischen
5 Kolonialmacht und der Aufstieg der USA zur führenden Wirtschaftsmacht des 20.
6 Jahrhunderts. Hinzu kommt, dass Englisch als relativ leicht erlernbar gilt, so dass es
7 weltweit am häufigsten als erste Fremdsprache gelehrt und gelernt wird.
8 Englisch ist ein Beispiel dafür, dass die Verbreitung einer Sprache dem
9 wirtschaftlichen, kulturellen und außenpolitischen Erfolg ihrer Sprecher folgt. Auch die
10 Wissenschaften haben Einfluss auf die Verbreitung. Da z.B. Deutschland am Anfang
11 des vorigen Jahrhunderts den Ruf hatte, das in den Wissenschaften am weitesten
12 fortgeschrittene Land zu sein, wurde die deutsche Sprache zur dominierenden
13 Weltsprache in Wissenschaft und Kunst. Diesen Status verlor sie jedoch nach 1945 –
14 allerdings nicht durch die abnehmende Bedeutung der deutschen Wissenschaftler,
15 sondern zum einen durch die erzwungene Emigration vieler Wissenschaftler und
16 Intellektueller während der Zeit des Nationalsozialismus.“

Auf der nächsten Seite sehen Sie ein Beispiel, wie Sie die Grafik anfangen können. Sie können aber natürlich auch anders anfangen:



IV. Wie fanden Sie den Lesetext? Bitte markieren Sie. (Mehrfachantworten sind möglich.):

- h) schwierig
- i) leicht
- j) kompliziert
- k) unkompliziert
- l) komplex
- m) verständlich
- n) unverständlich

Teilnehmer-Nummer:

Leseverstehen

I. Lesen Sie den folgenden Text erst leise, jeder für sich, dann LAUT und ABWECHSELND. Markieren Sie ZU ZWEIT die Wörter, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen herstellen.

BEGRÜNDEN Sie, warum Sie bestimmte Wörter markiert haben und SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber. (10 Minuten)

Ein Wort ist für Sie als Beispiel markiert.

1 „Die Hälfte der untersuchten Zwillingspaare war eineiig und hatte somit identische
2 Erbanlagen. Die andere Hälfte war zweieiig und folglich mit unterschiedlichen
3 genetischen Anlagen ausgestattet. Alle Zwillingspaare waren jeweils gemeinsam in
4 derselben familiären Umgebung bei ihren leiblichen Eltern aufgewachsen. Unter
5 Laborbedingungen wurden die Testteilnehmer an einer Stelle der Stirn einem
6 kontinuierlich stärker werdenden Druck ausgesetzt. Sobald sie hierbei Schmerz
7 verspürten, sollten sie sich bemerkbar machen. Es zeigte sich, dass in allen Fällen
8 jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese
9 als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die
10 zweieiigen Zwillinge. Somit kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen
11 Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.
12 Unsere Schmerzgrenze haben wir also nicht vererbt bekommen sondern durch Lernen
13 am Modell erworben.“⁴⁵³

⁴⁵³ „Schmerz“, nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“ In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH- Musterprüfung. Uni Mainz, Quelle: <http://www.berufliche-erkennung.de/hessen.html> [Letzter Zugriff am 8.08.2011, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen]

II. Wählen Sie ZU ZWEIT die IN DIESEM KONTEXT richtige Bedeutung a, b oder c für die folgenden Sätze. Geben Sie an, ob Sie sich bei Ihrer Antwort sicher oder nicht sicher sind. NUR EINE Antwort ist richtig. BEGRÜNDEN Sie Ihre Auswahl. (10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

<p>Beispiel: Sobald sie hierbei Schmerz verspürten, sollten sie sich bemerkbar machen.</p> <p>d) Sie sollten sich hierbei bemerkbar machen, unmittelbar nachdem sie Schmerzen verspürten.</p> <p>e) Wenn Sie hierbei Schmerzen verspürten, sollten sie sich bemerkbar machen.</p> <p>f) Obwohl sie hierbei Schmerzen verspürten, sollten sie sich nicht bemerkbar machen.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>
<p>1. Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden.</p> <p>d) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, wenn sie diese als Schmerzen empfanden.</p> <p>e) Es zeigte sich, dass sie diese als Schmerzen empfanden, bevor in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten.</p> <p>f) Es zeigte sich, dass in allen Fällen, bevor jeweils beide Zwillinge diese als Schmerzen empfanden, sie eine ähnliche Belastung aushielten.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>
<p>2. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge.</p> <p>d) Und das galt weder für die eineiigen noch für die zweieiigen Zwillinge.</p> <p>e) Und das galt entweder für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge.</p> <p>f) Und das galt für die eineiigen sowie für die zweieiigen Zwillinge.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>

<p>3. Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Somit kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p>		
<p>d) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Jedoch kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p> <p>e) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Also kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p> <p>f) Es zeigte sich, dass in allen Fällen jeweils beide Zwillinge eines Paares eine ähnliche Belastung aushielten, bevor sie diese als Schmerzen empfanden. Und das galt sowohl für die eineiigen als auch für die zweieiigen Zwillinge. Nichtsdestotrotz kann die genetische Ähnlichkeit, die ja bei zweieiigen Zwillingen nicht gegeben ist, nicht der Grund für das gleiche Schmerzempfinden sein.</p>	<p>Ich bin sicher.</p>	<p>Ich bin nicht sicher.</p>

III. Lesen Sie den folgenden Text. Sechs der markierten Wörter sind in diesem Kontext FALSCH. WELCHE? Welche Wörter könnten stattdessen richtig sein? Geben Sie die in diesem Kontext falschen Wörter zusammen mit den Zeilennummern und den richtigen Varianten in den unten vorgesehenen Lücken an.

Lösen Sie die Übung mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin und BEGRÜNDEN Sie MÜNDLICH Ihre Antwort. (10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

1 „Nicht jeder Mensch hält gleich viel Schmerz aus – vielmehr hat jeder eine eigene,
2 individuelle Schmerzgrenze. Trotzdem warum schreit der eine vor Schmerz auf, weil
3 der andere unter denselben Bedingungen kaum mit der Wimper zuckt? Sind unsere
4 Gene dazu verantwortlich oder spielen Umwelteinflüsse eine Rolle? Schmerzforscher
5 des Londoner St. Thomas-Krankenhauses gingen diesen Fragen in einer Studie mit
6 mehr als 600 Zwillingspaaren nach. (...) Welche Schmerzen für uns noch akzeptabel sind, variiert auch mit dem Alter und dem
7 Geschlecht. Dagegen haben Menschen mit zunehmendem Alter eine höhere
8 Toleranzgrenze gegenüber Schmerzen. „Wir wissen nicht, dass das daran liegt,
9 dass ältere Leute insgesamt mehr Schmerzen ertragen haben oder weil sie weniger
10 Mitgefühl für ihre Schmerzen bekommen“, meint Tim Spector. Andere
11 Untersuchungen zeigen, dass Männer mehr Schmerz aushalten als Frauen. Aber hier
12 ist man sich nicht im Klaren, woran das liegt. Es wird jedoch vermutet, dass sich
13 Männer an sozial erwünschtem Verhalten orientieren.“⁴⁵⁴

Beispiel: In der Zeile 2: „Trotzdem“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „Doch“.

1. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
2. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
3. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
4. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.
5. In der Zeile ____: „____“ ist falsch. Das in diesem Kontext passende Wort ist „____“.

⁴⁵⁴ „Schmerz“, nach Kerber, Bärbel: „'Ein Indianerherz kennt keinen Schmerz'. Wie Erziehung unsere Leidensfähigkeit beeinflusst.“ In: Psychologie heute 25 (1998) H5, 6. DSH- Musterprüfung. Uni Mainz, Quelle: <http://www.berufliche-erkennung.de/hessen.html> [Letzter Zugriff am 8.08.2011, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen]

IV. Wie fanden Sie den Lesetext? Bitte markieren Sie. (Mehrfachantworten sind möglich.):

- o) schwierig
- p) leicht
- q) kompliziert
- r) unkompliziert
- s) komplex
- t) verständlich
- u) unverständlich

Teilnehmer-Nummer:

Leseverstehen

I. Lesen Sie den folgenden Text erst leise, jeder für sich, dann LAUT und ABWECHSELND. Markieren Sie ZU ZWEIT die Wörter, die eine Verbindung zwischen Sätzen oder Textteilen herstellen.

BEGRÜNDEN Sie, warum Sie bestimmte Wörter markiert haben und SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber. (10 Minuten)

Ein Wort ist für Sie als Beispiel markiert.

1 „Sehen wir uns zunächst an, welche Kriterien für Studienanfänger bei der Wahl ihres
2 Studienortes wichtig sind. Hier finden sich zwar immer noch die klassischen Wünsche:
3 Die zwei wichtigsten Gründe für die Wahl des Studienortes sind für knapp zwei Drittel
4 der Befragten die Nähe zum Heimatort und das „Hotel Mama“, also die Möglichkeit,
5 zu Hause zu wohnen, um Geld zu sparen. Für manche ist es zudem auch wichtig, an
6 einer kleinen Universität zu studieren, wegen der kurzen Wege und wegen des
7 persönlichen Kontakts zu den Dozenten, während andere große Städte und große
8 Universitäten wegen des breiten inhaltlichen und kulturellen Angebotes bevorzugen.
9 Aber neben den klassischen Kriterien werden auch andere Merkmale bei der Auswahl
10 der Universität immer wichtiger: Eine gute Ausstattung der Universität erwarten 51%
11 der Befragten, 52% wünschen sich, dass die Universität ihrer Wahl einen guten Ruf
12 hat, vor allem aber soll das Lernangebot ihren fachlichen Interessen entsprechen, sagen
13 83%.“⁴⁵⁵

⁴⁵⁵ Auszug aus der *Zeit* (21): 19. Mai 2005, S.79f, Text vereinfacht und verkürzt. Deutsche Sprachprüfung zur Hochschulzugangsberechtigung (DSH). Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt, Quelle: <http://www.ku-eichstaett.de/fileadmin/1905/pdf/Lesetext.pdf> [letzter Zugriff am 14.07.2011, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie unternommen.]

II. Lesen Sie den folgenden Text leise, jeder für sich. Was bedeuten die markierten Wörter? Wählen Sie bitte ZU ZWEIT die richtige Antwort: a, b oder c. Geben Sie an, ob Sie sich bei Ihrer Antwort sicher oder nicht sicher sind. BEGRÜNDEN Sie Ihre Antwort. (10 Minuten)

Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

- 1 „Wenn man sich dazu entschließt zu studieren, ist nicht nur die Wahl des
2 Studienfaches, sondern auch des Studienortes bzw. der Universität, an der man
3 studieren möchte, eine der wichtigsten Entscheidungen sowohl für die Ausbildung als
4 auch für den Beruf.(...)
- 5 Es gibt in Deutschland immer mehr Studienbeginner, die sich ihre Universität bewusst
6 mit Hilfe eines Rankings aussuchen. 50% nutzen die Rankings für Ihre Entscheidung,
7 an welcher Hochschule sie studieren wollen. Dadurch nimmt auch die Bedeutung der
8 Rankings für die Hochschulen selbst zu, denn Universitäten bzw. Fachbereiche mit
9 guten Ranking-Ergebnissen werden für Studenten natürlich interessanter und
10 attraktiver. Rankings können aber einen Kreislauf in Gang setzen, der etwa so
11 aussieht: Universitäten mit gutem Ruf locken gute Studenten an, die in ihren Examina
12 gute Ergebnisse erzielen, so dass die Universitäten mehr Geld bekommen, was
13 wiederum eine Verbesserung ihrer Lehre und Forschung zur Folge hat; dies hat gute
14 Bewertungen bei den Rankings zur Folge, was wieder mehr Studenten anzieht. Eine
15 Folge davon könnte sein, dass sich die Konkurrenz und die Qualitätsunterschiede
16 zwischen den Hochschulen deutliche verschärfen.“⁴⁵⁶

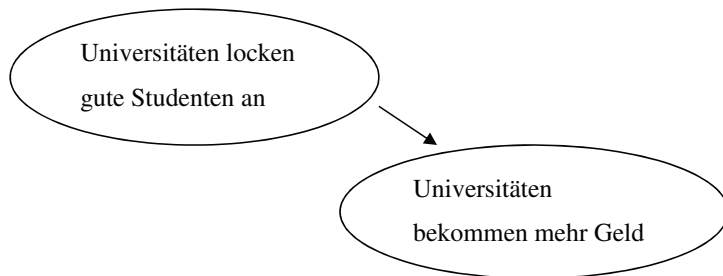
Beispiel: nicht nur..... sondern auch: d) eine von den zwei Aspekten <input checked="" type="checkbox"/> e) beide von den zwei Aspekten f) keine von den zwei Aspekten	<div style="border: 3px double black; padding: 5px; text-align: center;">Ich bin sicher.</div>	Ich bin nicht sicher.
5. dadurch: d) durch diese Tatsache e) das ist das Ziel f) so dass	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.
6. denn: d) deswegen e) weil f) nichtsdestotrotz	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.
7. so dass: d) der Grund davon ist e) die Konsequenz davon ist f) nämlich	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.
8. davon: d) von diesem Kreislauf e) von den Studenten f) von dem Geld	Ich bin sicher.	Ich bin nicht sicher.

⁴⁵⁶ Ebenda

III. Lesen Sie den folgenden Text jeder für sich. Erstellen Sie ZU ZWEIT eine GRAFIK zum Text. Diese Grafik soll die Verbindungen zwischen den Textteilen und Sätzen darstellen. Während Sie die Grafik erstellen, SPRECHEN SIE mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin darüber und ERKLÄREN SIE, welche Wörter Ihnen dabei geholfen haben (10 Minuten):

- ¹ „Rankings können aber einen Kreislauf in Gang setzen, der etwa so aussieht:
² Universitäten mit gutem Ruf locken gute Studenten an, die in ihren Examina gute
³ Ergebnisse erzielen, so dass die Universitäten mehr Geld bekommen, was wiederum
⁴ eine Verbesserung ihrer Lehre und Forschung zur Folge hat; dies hat gute Bewertungen
⁵ bei den Rankings zur Folge, was wieder mehr Studenten anzieht. Eine Folge davon
⁶ könnte sein, dass sich die Konkurrenz und die Qualitätsunterschiede zwischen den
⁷ Hochschulen deutliche verschärfen.“⁴⁵⁷

Hier sehen Sie ein Beispiel, wie Sie die Grafik anfangen können. Sie können aber natürlich auch anders anfangen. Benutzen Sie dafür das extra Blatt:



⁴⁵⁷ Ebenda

IV. Wie fanden Sie den Lesetext? Bitte markieren Sie. (Mehrfachantworten sind möglich.)

- a) schwierig
- b) leicht
- c) kompliziert
- d) unkompliziert
- e) komplex
- f) verständlich
- g) unverständlich

Teilnehmer-Nummer:

Leseverstehen

I. Lesen Sie den folgenden Lückentext ein Mal. Lesen Sie den Text ein zweites Mal und füllen Sie ZU ZWEIT die Lücken (1 bis 10) aus. Die richtigen Antworten finden Sie in dem unteren Kasten, allerdings nicht in der richtigen Reihenfolge.

SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Antworten und BEGRÜNDEN Sie diese. Die erste Lücke ist für Sie als Beispiel ausgefüllt.

(15 Minuten)

Die erste Lücke ist für Sie als Beispiel ausgefüllt.

1 „Ein weiterer zukunftssträchtiger Anwendungsbereich von Nanomaterial ist die
2 Medizin. Fachleute haben bereits festgestellt, (1) dass bestimmte Nanopartikel auf
3 ideale Weise Medikamente im Blut transportieren können. (2) _____ bleibt das
4 Medikament länger im Blut. (3) _____ wird die Behandlung deutlich verstärkt. (4)
5 _____ zur Behandlung von Tumoren sollen Nanoteilchen in Zukunft eingesetzt
6 werden. Man verwendet dazu Eisenoxidteilchen, (5) _____ man erhitzen kann.
7 Man transportiert die Eisenoxidteilchen in den Tumor, (6) _____ er sich ganz damit
8 gefüllt hat. Die Teilchen im Tumor werden (7) _____ auf 45 Grad Celsius erhitzt,
9 (8) _____ zum Absterben des Tumors führt. Auf diese Weise besteht die
10 Möglichkeit, einen Tumor gezielt zu behandeln. Im Gegensatz zur herkömmlichen
11 Tumorbehandlung wird (9) _____ nicht der ganze Körper durch die Behandlung
12 mit Nanoteilchen geschädigt.
13 Die genannten Beispiele zeigen, (10) _____ die Nanotechnologie trotz ihres jungen
14 Alters bereits in vielen wissenschaftlichen und industriellen Bereichen von Bedeutung
15 ist. Experten gehen deswegen davon aus, dass die Nanotechnologie das Warenangebot
16 und den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts entscheidend beeinflussen wird.“⁴⁵⁸

daraufhin	dass (2x)	auch	dadurch	bis
also	was	die	so	

⁴⁵⁸ „Die Nanotechnologie – eine wichtige Technologie des 21. Jahrhunderts. Verstehen und Verarbeiten eines Textes. DSH-Musterprüfung . Universität Stuttgart, Quelle:
http://dsh.tud-forum.de/pdfs/DSH_UN_Stuttgart-Leseverstehen_Text_3.pdf [letzter Zugriff am 27.08.2011, Hervorhebungen und Änderungen sowie neue Nummerierung der Zeilen werden im Rahmen der vorliegenden Studie vorgenommen]

II. Lesen Sie den folgenden Text leise, jeder/ jede für sich. Was bedeuten die markierten Wörter? Wählen Sie bitte ZU ZWEIT die richtige Antwort: a, b oder c. Geben Sie an, ob Sie sich bei Ihrer Antwort sicher oder nicht sicher sind. Sprechen Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Bedeutung und BEGRÜNDEN Sie Ihre Antwort. (10 Minuten)
Die erste Lösung ist als Beispiel für Sie angegeben.

- 1 „Ein Beispiel für das Entstehen neuer Eigenschaften bei nanogroßem Material ist der
 2 chemische Stoff Titandioxid: Dieser Stoff lässt sich in Nanoteilchen zerlegen, **indem**
 3 man ihn auf eine hohe Temperatur erhitzt. **Dadurch** entsteht aus dem Ausgangsstoff
 4 ein sogenanntes Nanopulver, das aus kleinsten Teilchen in Nanogröße besteht.
 5 Nanoteilchen aus Titandioxid sind für sichtbares Licht durchlässig, halten **aber** UV-
 6 Strahlung ab. Diese beiden Eigenschaften hat das Titandioxid in seiner ursprünglichen
 7 Größe nicht. **Somit** ist Nanopulver aus Titandioxid als hochwirksamer Schutz vor UV-
 8 Strahlung geeignet. Deshalb wird nanogroßes Titandioxid z.B. Sonnencreme als UV-
 9 Schutz beigemischt. Sonnencreme mit Titandioxidteilchen hat gegenüber anderen
 10 Produkten den Vorteil, durchsichtig zu sein. Sie wirkt **zudem** nur an der
 11 Hautoberfläche, dringt **also** nicht in den Körper ein. Deswegen schadet sie nicht der
 12 Gesundheit.
 13 Auch Siliziumdioxid lässt sich ein Nanopulver mit vorteilhaften Eigenschaften
 14 herstellen, das in der Industrie bereits zum Einsatz kommt.“⁴⁵⁹

Beispiel: indem: g) weil h) dass i) dadurch , dass	<div style="border: 3px double black; padding: 2px; display: inline-block;">Ich bin sicher</div>	Ich bin nicht sicher
9. Dadurch: g) Danach h) Dafür i) Hierdurch	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
10. aber: g) zwar h) da i) jedoch	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
11. Somit: g) Trotzdem h) Danach i) Also	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
12. zudem: g) dazu h) außerdem i) aber	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher
13. also: d) dann e) schließlich f) infolgedessen	Ich bin sicher	Ich bin nicht sicher

III. Bringen Sie die folgenden Sätze und Satzteile ZU ZWEIT in die richtige Reihenfolge. SPRECHEN Sie mit Ihrem Partner/ Ihrer Partnerin über die Reihenfolge und BEGRÜNDEN Sie diese. Tragen Sie die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge in die Tabelle ein. (10 Minuten)

Die ersten zwei Buchstaben sind als Beispiel für Sie eingetragen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
j	g										

- a. dass Schmutz an der Oberfläche dieser Gegenstände nicht mehr haftet.
- b. sind zehnmal kratzfester als herkömmliche Lackierungen.
- c. Wenn man nämlich Nanopulver aus Siliziumdioxid einem Lack beimischt,
- d. wird der Schmutz gewaschen.
- e. so kann die damit hergestellte Lackierung fast nicht mehr zerkratzt werden.
- f. Lackierungen mit Nanopartikeln,
- g. das in der Industrie bereits zum Einsatz kommt.
- h. die man für Autos oder Möbel verwenden kann,
- i. Waschbecken und Fensterscheiben mit einer solchen Schutzschicht haben den Vorteil,
- j. Auch aus Siliziumdioxid lässt sich ein Nanopulver mit vorteilhaften Eigenschaften herstellen,
- k. Sobald das Waschbecken oder die Fensterscheibe mit Wasser in Berührung kommt,
- l. Bestimmte Nanoteilchen kann man auch als eine extrem dünne Schutzschicht auf Oberflächen auftragen.

IV. Wie fanden Sie den Lesetext? Bitte markieren Sie. (Mehrfachantworten sind möglich.)

- h) schwierig
- i) leicht
- j) kompliziert
- k) unkompliziert
- l) komplex
- m) verständlich
- n) unverständlich

Wie rezipieren Nicht-Muttersprachler/innen Konnektoren in deutschsprachigen Texten? Mittels eines auf dyadischer Interaktion basierenden Forschungsdesigns wurden verbale Daten erhoben, die einen Zugang zu den Verarbeitungsprozessen von Konnektoren ermöglichen. Die vorliegende Arbeit stellt dar, inwieweit Nicht-Muttersprachler/innen des Deutschen auf DSH-Niveau die verbindende Funktion von Konnektoren im Text erkennen und welche Gründe sich für Abweichungen im Verständnisgrad ableiten lassen. Die Ergebnisse zeigen, dass die nicht-muttersprachliche Rezeption von Konnektoren ein komplexer kognitiver Vorgang ist, bei dem zahlreiche Strategien zum Einsatz kommen. Von großer Relevanz ist der Bedeutungserschließungsprozess. Hinsichtlich ihrer Komplexität lassen sich Konnektoren in zwei Kategorien unterteilen: solche mit einem niedrigen relativen Komplexitätsgrad (wie die kausale Konjunktion „denn“ oder der mehrteilige Konnektor „sowohl als auch“) und solche mit einem hohen relativen Komplexitätsgrad (wie der mehrdeutige Konnektor „während“ oder der Adverbkonnektor „jedoch“). Die Ergebnisse fungieren als Impulse für die Erstellung von didaktischen Empfehlungen im Bereich Leseverstehen.

ISBN 978-3-7376-0334-8



9 783737 603348 >