

Schriftenreihe

**Sprache und Sprachen  
in Forschung und Anwendung  
(SiFA)**

Herausgegeben vom Vorstand der

Gesellschaft für Sprache und Sprachen (GeSuS) e.V.

vertreten durch

Dr. Bettina Bock  
Dr. Volkmar Engerer  
Prof. Dr. Martin Joachim Kümmel  
PD Dr. Peter Öhl  
PD Dr. Manuela Schönenberger Cox

Band 5

ISSN 2364-561X

Verlag Dr. Kovač

Sergej Nefedov / Ljubov Grigorieva /  
Bettina Bock (Hrsg.)

**Deutsch als Bindeglied zwischen  
Inlands- und Auslandsgermanistik**

*Beiträge zu den 23. GeSuS-Linguistik-Tagen  
in Sankt Petersburg, 22.–24. Juni 2015*

**Verlag Dr. Kovač**

**Hamburg  
2017**



VERLAG DR. KOVAČ GMBH

FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail [info@verlagdrkovac.de](mailto:info@verlagdrkovac.de) · Internet [www.verlagdrkovac.de](http://www.verlagdrkovac.de)

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISSN: 2364-561X

ISBN: 978-3-8300-9467-8

© VERLAG DR. KOVAČ GmbH, Hamburg 2017

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. Archivbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706.

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort	11
<b>A. KONTRASTIVE UND TRANSLATOLOGISCHE STUDIEN</b>	<b>15</b>
<i>Alena Ďuricová</i> Termini in der Rezeptionsphase der Übersetzung	17
<i>Jana Lauková</i> Linguistische Behandlung von Übersetzungsproblemen am Beispiel des Sprachenpaares Deutsch-Slowakisch	25
<i>Eva Molnárová</i> Terminologie in einer interlingualen Komparation	35
<i>Yoshiko Ono</i> Korrelation zwischen BE/HAVE- und DO/BECOME-Typologie	45
<i>Waldfried Premper</i> Translatologie und kontrastive Linguistik: Historische, systematische und interdisziplinäre Aspekte	55
<i>Pavel Skrelin</i> German-Russian Language Contact: Is it in our power to foresee the flight of a word we have uttered?	65
<b>B. SPRACHE – GESELLSCHAFT – KULTUR</b>	<b>75</b>
<i>Danaíl Danov</i> Freedom of Speech and Political Advertising: European Election Campaign 2014	77
<i>Zdenko Dobrik</i> Klüfte des Interpretierens von Symbolen in verschiedenen Kulturen und Subkulturen	85
<i>Volkmar Engerer</i> Informationswissenschaft für Linguisten. Die Sprache des Information retrieval	93

<i>Michaela Kováčová</i> Das Bild von Deutschland in der Kaschauer Zeitung um die Jahrhundertwende (19./20. Jh.)	103
<i>Detelina Metz / Plamen Tsvetkov</i> Das Gehirn ist in Mode gekommen. Politische Werbung und Neurowissenschaft	113
<i>Elżbieta Pawlikowska-Asendrych</i> Zur Konzeptualisierung des Geschmacks in der Mediensprache. Eine kognitive Analyse am Beispiel kulinarischer Texte	123
<i>Pavla Schäfer</i> (Inter-)Kulturelle Aspekte der Vertrauensbildung	133
<i>Ressena Shuteva</i> Die Sprache der sozialen Netzwerke	143
<i>Eugen Zaretsky / Benjamin P. Lange</i> Soziolinguistische Porträts der größten Gruppen der Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland	151
<b>C. SPRACHWANDEL UND SPRACHVARIETÄTEN</b>	161
<i>Galina Baeva</i> Konditionalsätze in der Benediktinerregel des 9. bis 16. Jahrhunderts	163
<i>Grzegorz Chromik</i> Zur Entwicklung der frühneuhochdeutschen und neuhochdeutschen Schriftsprache in der deutschen Sprachinsel Bielitz (Bielsko)	173
<i>Maria Flaksman</i> Onomatopoeic words in Gothic: Iconic Elements in Wulfila's Translation of the New Testament	183
<i>Anna Just</i> Grammatik- und Sprachlehrbücher von außen und innen betrachtet. Zum Verhältnis von Titeln und Inhalten anhand deutschsprachiger Grammatik- und Sprachlehrbücher der polnischen Sprache aus dem 17. und 18. Jahrhundert	191

<i>Slawomira Kaleta-Wojtasik †</i> Zum Doppelausdruck in deutschsprachigen Testamenten Krakauer Bürger im 14.–15. Jahrhundert	201
<i>Anna Karin</i> Mit rede, diu niht des hoves sî – (Un-)Höfische Kommunikation in Gottfrieds von Straßburg Tristan“	209
<i>Irina Kompaneeva</i> Sprachliche Strategien der Didaktisierung im „Helmbrecht“	219
<i>Michel Lefèvre</i> Äußerungsrelevante Entwicklungstendenzen in Lexik, Syntax und Text im Deutschen in der Mitte des 18. Jahrhunderts	227
<i>Katharina Mucha</i> Zur Diskurs-Konstruktion Rhetorische(s) Fragen in bürgerlichen Trauerspielen des 18. Jahrhunderts	239
<i>Nadezda Ponamareva</i> Metanarrative Initial- und Finaltextblöcke im Prosaroman des 15.–16. Jahrhunderts	249
<i>Caterina Saracco</i> Altsächsische Possesivkomposita: Eine kognitive Analyse	257
<i>Galina Schapovalova</i> Zum Sprachwandel in den poetischen Texten vom Barock bis zur Moderne	267
<i>Franz Simmler</i> Makrostrukturen in Zunftordnungen des 15. und 16. Jahrhunderts	279
<i>Elena Tikhonova</i> Die Sprache der älteren Livländischen Reimchronik als Nachahmung des höfischen Epos	291
<i>Claudia Wich-Reif</i> Entwicklungstendenzen vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen in Zeit und Raum: <i>Wenn/Wann</i> der Genitiv als Objektkasus nicht schwindet	297

<b>D. IDIOMATISCHE PRÄGUNG DES DEUTSCHEN</b>	309
<i>Bettina Bock</i> Ethische Termini in Idiomen	311
<i>Natalia Kareva / Andrey Filippov</i> Russische und deutsche Wiedergabe der französischen Sprichwörter und Idiome in der anonymen „Neuen und vollständigen Französischen Grammatik“ (1749) und in der „Neuen französischen Grammatik“ von V.E. Teplov (1752)	323
<i>Ljubov Kopchuk</i> Die Besonderheiten des Schweizerhochdeutschen im Bereich der Kollokationen	331
<i>Kristina Manerowa</i> Modifizierung von Phraseologismen im Medientext: Der intertextuelle Aspekt	341
<i>Galina Ostrikova</i> Über den Gegensinn phraseologischer Einheiten	351
<i>Irina Parina</i> Vorschläge zur Ermittlung von phraseologischen Varianten und potentiellen Neologismen	359
<i>Eva Varga</i> Phraseologische Modifikation. Sprachspiele in der deutschen Werbesprache mit besonderer Berücksichtigung der Rezipientenseite	369
<b>E. GRAMMATISCHE FORM UND FUNKTION</b>	379
<i>Sergej Nefedov</i> Aufforderung in linguistischen Fachtexten	381
<i>Peter Öhl</i> Zur Akzeptanz der Einbettung von <i>ob</i> -Sätzen unter subjektiv veridischen Prädikaten: Eine Hypothese bezogen auf epistemische Weltmodelle – mit einem Seitenblick auf das Persische	391
<i>Manuela Schönenberger</i> Verbstellung in <i>weil</i> -Sätzen des Schweizerdeutschen	401

<i>Natalia Suponitskaja</i> Funktionsverbgefüge als implizite Marker der wissenschaftlichen Autorschaft	411
<i>Antonios Tsiknakis</i> Zur Kategorie von Verbzweit- und Verbletztsätzen	419
<b>F. LINGUISTISCHE UND LITERATUR- WISSENSCHAFTLICHE TEXTANALYSE</b>	429
<i>Sergej Bychkov</i> Theater-Metapher und europäische Identität der Frühen Neuzeit	431
<i>Waldemar Czachur</i> Sprachliche Muster im deutschen Erinnerungsdiskurs über den Zweiten Weltkrieg aus der Sicht der kultursensitiven Linguistik	439
<i>Konstantin Filippov / Ljubov Grigorieva</i> Deutschsprachige Grammatiken im wissenschaftlichen Diskurs der russischen Aufklärung	447
<i>Eugenia Gontscharova</i> Egozentrische Sprachmittel als Forschungsgegenstand relationaler Textstilistik	457
<i>Renata Kwaśniak</i> Die Makrostruktur ‚Inhaltsverzeichnis‘ in deutschen Schelmenromanen des 17. Jahrhunderts sowie in deutschsprachigen Übersetzungen bzw. Bearbeitungen fremdsprachiger Vorlagen	467
<i>Elisabeth Mager Hois</i> Georg Trakls Dichtung zwischen Verfall und Erlösung	477
<i>Xenia Nowozhilowa</i> Analysestrategie des narrativen Diskurses	485
<i>Olga Palekhova</i> Lexikalische Merkmale der Erörterung im Dialog	495
<i>Larissa Polubojarinova</i> „Mumu“ und die Folgen: zu Ivan Turgenevs Rezeption in Österreich	501



<i>Anna Szyndler</i> „Innere Emigration“ als problematischer Begriff. Der Literaturbetrieb in der Sowjetunion und im Dritten Reich – ein Vergleich	511
<i>Olga Teselkina</i> Performativität in Prosawerken von M. Frisch am Beispiel des Romans „Mein Name sei Gantenbein“	519
<i>Amira Žmirić</i> Das Bild Bosniens in Georg Brittings Werken „Kleines Tagebuch einer Fahrt durch Bosnien, die Herzegowina, Dalmatien, Montenegro und Albanien im Mai 1930“ und „Das bosnische Mahl“	527
<b>G. (FREMD)SPRACHENDIDAKTIK</b>	537
<i>Petra Besedová</i> Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht	539
<i>Miriam Matulová</i> Der Einfluss der fremdsprachigen Kinderfernsehprogramme auf den rezeptiven Fremdspracherwerb des Kindes im Vorschulalter	547
<i>Vesna Bagarić Medve / Leonard Pon / Višnja Pavičić Takač</i> Bewertungselemente der Diskurskompetenz unter der Lupe	555
<i>Zuzana Tuhárska</i> Besonderheiten der Fachsprachenvermittlung aus dem Bereich des Steuerrechts in der universitären Ausbildung	569
<i>Katarína Vilčeková</i> Die Verwendungsmöglichkeiten des CLIL-Werkzeugs im slowakischen Curriculum in der Sekundarstufe I	579

Die Literatur- und Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen (GeSuS) e.V. fanden vom 22. bis zum 24. Juni 2015 zum ersten Mal in Russland statt. Als Gastgeber trat die älteste russische Universität, die Staatliche Universität Sankt Petersburg (Gründungsjahr 1725), auf, und zwar der Lehrstuhl für Deutsche Philologie, der für seine besonders langen und reichen Germanistiktraditionen berühmt ist. Die Teilnahme von 250 Germanisten, die 72 Universitäten aus 17 verschiedenen Ländern vertraten, zeugte vom großen Interesse an dieser traditionellen Veranstaltung der GeSuS nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb Deutschlands. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hielten Vorträge und beteiligten sich an Diskussionen, die viele aktuelle Probleme der modernen Germanistik und deren Bereichen widerspiegeln: funktional-kommunikative Grammatik, Idiomatik, Sprachgeschichte, Textlinguistik, Literaturwissenschaft, interkulturelle Kommunikation, Deutsch als Fremdsprache, Übersetzungswissenschaft, Mediensprache, Fachsprachen und Theolinguistik. Die Berichtsmaterialien des Arbeitskreises Theolinguistik wurden als Sonderpublikation herausgegeben. Für dieses Buch wurden 59 Beiträge ausgewählt, die sich thematisch in die folgenden sieben Abschnitte einteilen lassen: *Kontrastive und translatologische Studien; Sprache – Gesellschaft – Kultur; Sprachwandel und Sprachvarietäten; Idiomatiche Prägung des Deutschen; Grammatische Form und Funktion; Linguistische und literaturwissenschaftliche Analyse des Textes; (Fremd-)Sprachendidaktik.* Der Titel dieses Sammelbandes „Deutsch als Bindeglied zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik“ ergibt sich aus der Tatsache, dass an den jährlichen GeSuS-Linguistiktage immer mehr ausländische Germanisten teilnehmen, die damit das Profil dieser Tagungen in Richtung kontrastive Studien, Vergleich von verschiedenen Sprachen und Didaktik prägen. Das bedeutet aber nicht, dass dadurch Themenvielfalt eingebüßt wurde: Das Spektrum der in diesem Buch zusammengeführten Beiträge ist sehr vielfältig und unterschiedlich. Eines der Ziele dieser Veranstaltung war es, den jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus verschiedenen Universitäten Europas Gelegenheit zu geben, ihre Forschungsergebnisse vorzutragen, sie zur Diskussion zu stellen und anschließend zu publizieren. Wir freuen uns daher insbesondere über die Beiträge des wissenschaftlichen Nachwuchses, die in den Band aufgenommen wurden. Der Abschnitt *A. Kontrastive und translatologische Studien* besteht aus sechs Beiträgen, die thematisch vergleichende Ansätze zur Betrachtung der linguistischen Probleme vereinigen. Außer einem geschichtlichen Überblick zur kontrastiven Linguistik als selbstständiger linguistischer Teildisziplin (Walfried Premper) werden in diesem Abschnitt noch solche Themen behandelt wie allgemeine



der Proband ‚grammatische‘ Wörter (sog. Funktionswörter, wie z.B. *weil*) in seinen Äußerungen nicht benutzt.

Da die Kommunikation in der Fremdsprache mit der Mutter als nahestehender Person erst Ende September 2014 angefangen hat, schließe ich daraus, dass der erworbene fremdsprachliche Wortschatz und die erworbenen grammatischen Strukturen auf den Fernsehkonsum des Kindes zwischen dem 3. und dem 6. Lebensjahr zurückzuführen sind. In den Beispielen b3–b5 steigt der Anteil an den aktiv benutzten fremdsprachigen Ausdrücken bei dem Kind im Vergleich zu den Beispielen b1 und b2, was der Interaktion mit der Mutter zuzuschreiben ist. Aus der oben beschriebenen Analyse der Kinderfernsehprogramme und der realen Aufnahmen der Kommunikation zwischen der fremdsprachigen Mutter und ihrem nicht fremdsprachigen Kind schließe ich, dass es möglich ist, dass ein Kind durch einen fremdsprachlichen Fernsehkonsum die Grundsteine der Fremdsprache lernen kann.

### Literatur

- Aufenanger, Stefan 1995: „Kindersendungen und Unterbrecherwerbung – ein kritischer Beitrag zur Definitionsproblematik“. In: Charlton, Michael et al.: *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Band 1: Das Werbeangebot für Kinder im Fernsehen*. Opladen: Springer, 83 – 201.
- Bender, Jochen 2013: *Kinder und Medien. Ein kurzer Einblick*. Norderstedt: Grin.
- Caviola, Sandra 2000: *Vorschulkinder und Gewalt im Kinderprogramm*. Münster: LIT.
- Eisermann, Jessica 2001: *Mediengewalt: Die Gesellschaftliche Kontrolle von Gewaltdarstellungen im Fernsehen*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Esser, Kerstin/Mattusch, Uwe 1994: *Zur Entwicklung des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland. Fakten und Anmerkungen*. Opladen: Leske+ Budrich.
- Frey-Vor Gerlinde/Schumacher, Gerlinde 2006: *Kinder und Medien 2003/2004: eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission*. Baden-Baden: Nomos.
- Kübler, Hans-Dieter/Swoboda, Wolfgang H. 1998: *Wenn die Kleinen fernsehen: Forschungsprojekt über ‚die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern‘*. Boston: Vistas.
- Reingen, Linus 2006: *Das kompetente Schulkind – Zum Umgang mit Medien am Beispiel eines Filmprojekts*. Norderstedt: Grin.
- Tracy, Rosemarie 2007: *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Attempto.
- Zylka, Johannes 2013: *Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung*. Münster: Waxmann.

## Bewertungselemente der Diskurskompetenz unter der Lupe

Vesna Bagarić Medve / Leonard Pon / Višnja Pavičić Takač

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird untersucht, welches von zwei Bewertungselementen – Anwendung der Kohäsionsmittel oder Herstellung semantischer Beziehungen – das Niveau der Diskurskompetenz zweier Gruppen von Fremdsprachenlernern besser erklärt. In einem ersten Schritt wurden je 20 Texte der Deutsch- und Englischlerner auf dem B2-Niveau nach dem GER holistisch bewertet. Im Anschluss daran wurde eine qualitative Analyse von Texten bezüglich folgender Aspekte durchgeführt: (1) Typen, Anzahl und Angemessenheit von gebrauchten Kohäsionsmitteln, und (2) Themen, thematische Progression und Kohärenzgrad. Die Analyse der Textkohärenz erfolgte unter Anwendung der *Topic-Based Analysis* von Watson Todd et al. (2004). In der quantitativen Analyse wurden folgende statistische Verfahren eingesetzt: Deskriptive Statistik, t-Test und Korrelationsanalyse. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf das Bewerten der Diskurskompetenz sowie auf lehr- und spracherwerbsspezifische Eigenschaften der Diskurskompetenz zweier Gruppen von Fremdsprachenlernern besprochen.

### 1 Theoretische und empirische Ausgangspunkte

In der Literatur aus dem Bereich der Sprachtestforschung und des Zweitspracherwerbs verbindet sich das Konzept der Diskurskompetenz gewöhnlich mit dem theoretischen Rahmen bzw. den Modellen der kommunikativen Kompetenz. Seit den 1980er Jahren wurden mehrere Modelle der kommunikativen Kompetenz entwickelt. In den einschlägigen Modellen der kommunikativen Kompetenz (vgl. Canale 1983; Bachman/Palmer 1996; Celce-Murcia et al. 1995; Celce-Murcia 2007; GER 2001) wurde die Diskurskompetenz allgemein als die Fähigkeit der Sprachbenutzer verstanden, grammatische Formen und Bedeutungen zu sinnvollen Texten zu verbinden. Daraus ergibt sich, dass die Diskurskompetenz das Verstehen und Produzieren von Texten ermöglicht. In diesem Prozess spielen zwei Wissensbereiche eine wichtige Rolle: das Wissen um Kohäsion und das Wissen um Kohärenz.

Das Konzept der Kohärenz bezieht sich auf den „inhaltlich-thematischen Zusammenhang eines Textes“ (Adamzik 2001: 284). Die Herstellung dieses semantischen Zusammenhangs hängt einerseits vom Autor des Textes ab, d.h. von der Art und Weise, wie er Ideen bzw. Propositionen im Text anreicht (Lautamatti 1987) bzw. wie er Kohäsionsmittel verwendet (Halliday/Hasan 1976). Andererseits hängt die Herstellung von Beziehungen zwischen verschiedenen semantischen Bedeutungen vom Leser ab, d.h. davon, wie er einen Satz in Bezug auf einen anderen Satz interpretiert (van Dijk 1977; Brown/Yule 1983). Kohäsion wird allgemein definiert als „durch Kohäsionsmittel auf der Textoberfläche signalisierter Textzusammenhang“ (Linke et al. 2001: 225). Die Forscher, deren Forschungsinteresse im Bereich des Zweitspracherwerbs liegt, haben sich relativ viel mit dem Gebrauch von Kohäsionsmitteln, vor allem



mit Konnektoren, beschäftigt. Sie konnten feststellen, dass Fremdsprachenlerner bestimmte Typen von Konnektoren entweder zu häufig oder zu selten oder nicht angemessen verwenden (vgl. Granger/Tyson 1996; Tankó 2004; Bagarić Medve/Pavičić Takač 2013). Der Kohärenz der fremdsprachlichen Texte wurde weniger Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Zusammenhang sei auf Wikborgs (1990) und Shakirs (1991) Untersuchungen hingewiesen, in denen Aufsätze fortgeschrittener Lerner des Englischen als Fremdsprache analysiert wurden, um herauszufinden, was zu Kohärenzbrüchen führt. Es wurden zwei Typen von Problemen identifiziert: Themenentfaltung und Kohäsion.

Was die Bewertung der Diskurskompetenz angeht, haben die oben beschriebenen Auffassungen von Diskurskompetenz dazu beigetragen, dass das Konstrukt der Diskurskompetenz im Prozess der Bewertung schriftlicher Arbeiten in der Regel als Kohäsion und Kohärenz konzeptualisiert und bezeichnet wird und dass die Bewertung mehr oder weniger holistisch erfolgt (Chiang 2003). Dabei wird der angemessene Gebrauch der textverknüpfenden Kohäsionselemente, die im Unterschied zu semantischen Beziehungen im Text der Beobachtung des Bewerbers direkt zugänglich sind, oft als Zeichen eines kohärenten Textes angesehen. Der Gebrauch von Kohäsionsmitteln mag aber für die Entstehung semantischer Beziehungen nicht entscheidend sein (Widdowson 1978; Yeh 2004).

Die Frage, in welchem Zusammenhang das allgemeine Diskurskompetenzniveau der Fremdsprachenlerner und ihre Anwendung der kohäsion- und kohärenzstiftenden Mittel zueinander stehen bzw. worauf die Bewertung der Diskurskompetenz basiert, wurde von Test- und Zweitspracherwerbsforschern selten angesprochen. In seinen Untersuchungen, die sich mit der Bewertung schriftlicher Produktionen der Englischlerner befassten, hat Chiang (1999, 2003) festgestellt, dass Bewerter ihre Bewertungsnote der allgemeinen Qualität eines Textes auf die Diskursmerkmale, besonders der Kohäsion, gründen. Um einen Beitrag zum aktuellen Wissensstand in diesem Bereich zu leisten, widmet sich die vorliegende Untersuchung der Analyse und der Bewertung der Diskurskompetenz in schriftlichen Texten der Lerner von zwei Fremdsprachen.

## 2 Untersuchung

### 2.1 Untersuchungsziel

Das Ziel der Untersuchung ist, empirisch zu überprüfen, welches von folgenden zwei Bewertungselementen das Niveau der Diskurskompetenz zweier Gruppen von Fremdsprachenlernern (Deutsch- und Englischlernern) besser erklärt: Anwendung der Kohäsionsmittel oder Herstellung semantischer Beziehungen.

Die aus diesem Ziel resultierenden Forschungsfragen lauten:

1. Welche Typen von Kohäsionsmitteln wenden die Deutsch- bzw. Englischlerner in ihren Texten an? Wie ist die Häufigkeit ihres (un)angemessenen Gebrauchs? Gibt es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen zwei Lernergruppen in der Anwendung von Kohäsionsmitteln?
2. Wie ist der Kohärenzgrad in Texten der Deutsch- bzw. Englischlerner? Gibt es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen zwei Lernergruppen im Kohärenzgrad?
3. Welche Teilkomponenten der Diskurskompetenz stehen in einem engeren Zusammenhang mit dem Niveau der Diskurskompetenz der Deutsch- bzw. Englischlerner: die Teilkomponenten, die die Anwendung der Kohäsionsmittel näher beschreiben, oder die Teilkomponenten, die die Herstellung semantischer Beziehungen erklären?

### 2.2 Probanden und Korpus

Unsere Probanden waren 40 Schüler der Abschlussklassen kroatischer Mittelschulen, die an der schriftlichen Staatsabiturprüfung (B2-Niveau des GER) in der deutschen bzw. englischen Sprache teilgenommen haben.

Die Selektion ihrer in der Abiturprüfung geschriebenen Texte erfolgte nach einer Methoden-Kombination: Zunächst wurden aufgrund der Zufallsauswahl 155 Texte selektiert und im Anschluss wurden 40 davon per intentionaler Wahl selektiert.<sup>1</sup> Für jede der Sprachen wurden also 20 Texte ausgewählt: jeweils 6 Texte, deren Kohärenz und Kohäsion bzw. Niveau der Diskurskompetenz die Bewerter im Rahmen des Staatsabiturs mit 3 und 5 Punkten bewertet haben, und 8 Texte mit 4 Punkten.<sup>2</sup> Eine solche Auswahl von Texten hat gewährleistet, dass es zwischen den zwei Probandengruppen – den Deutsch- und den Englischlernern – keinen statistisch bedeutsamen Unterschied im Niveau der Diskurskompetenz gibt [ $t_{(38)} = -.195$ ;  $p = .846$ ].

### 2.3 Instrumente

Bei der Analyse wurden zwei Instrumente herangezogen. Das erste Instrument ist ein Test zur Schreibfertigkeit, der im Rahmen des Abiturs geschrieben wurde. Die Aufgaben im englischen und im deutschen Test sind ähnlich, aber nicht identisch formuliert. In beiden Fällen muss derselbe Textumfang erreicht werden und die Zeit, die für das Fertigstellen des Textes vorgesehen ist, beträgt 75 Minuten. Im deutschen Test findet sich eine inhaltlich gesehen etwas detailliertere Arbeitsanweisung als im englischen Test.

<sup>1</sup> An dieser Stelle wollen wir uns bei dem NCVVO (kroatischer Dienst, der für die Durchführung des Abiturs zuständig ist) für seine Bereitschaft bedanken, uns die im Rahmen des Abiturs verfassten Schülertexte für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung zu stellen.

<sup>2</sup> Zur Erläuterung der Bewertung im Rahmen des Staatsabiturs siehe das zweite Instrument.



Als zweites Instrument dient ein Raster zur holistischen Beurteilung der Diskurskompetenz, wie es bei der Bewertung von Schülertexten im Rahmen des Abiturs tatsächlich verwendet wird. Das Raster bezieht sich auf zwei Subkomponenten der Diskurskompetenz: Kohärenz und Kohäsion. Beim ersten Deskriptor geht es darum, ob und inwieweit die Ideensequenzen logisch sind, während der zweite mit der Frage zu tun hat, ob die Kohäsionsmittel angemessen und effektiv eingesetzt werden. Bei der Bewertung wird mit einer Skala von 1 bis 5 gearbeitet, auch halbe Punkte werden vergeben. Ist der Text unleserlich oder enthält er weniger als 70 Wörter, werden keine Punkte vergeben.

## 2.4 Datenanalyse

Da der Zugang zur Diskurskompetenz der Lerner allem Anschein nach vor allem über die Analyse von Kohäsion und Kohärenz möglich ist (s. den Teil 1 des Beitrags), wurde im ersten Schritt eine qualitative Analyse<sup>3</sup> durchgeführt, die sich auf diese zwei Subkomponenten bezieht. Einerseits wurde der Gebrauch der Kohäsionsmittel untersucht, andererseits wurde unter Anwendung des Verfahrens von Watson Todd et al. (2004) die Kohärenz ermittelt.

Die Analyse der Kohäsionsmittel basiert auf einer vereinfachten Klassifikation von Kohäsionsmitteln, die aus Halliday und Hasan (1976), Linke et al. (2001) und Pasch et al. (2003) abgeleitet wurde. Die Kohäsionsmittel wurden in Bezug auf ihre Typen, Häufigkeit und Angemessenheit des Gebrauchs analysiert. Hier werden zwei Großgruppen unterschieden: lexikalische und grammatische Kohäsionsmittel. Unter lexikalischen Kohäsionsmitteln verstehen wir folgende: Rekurrenz (Wiederaufnahme wichtiger Wörter; Wiederaufnahme von Wortteilen; Wiederaufnahme der Satzstruktur), Substitution (Synonyme, Antonyme, Hyperonyme, ...), Allgemeinbegriffe (z.B. *die Sache*) sowie metakommunikative Verknüpfungen (z.B. *im Folgenden, wie oben bereits gesagt*). Zu den grammatischen Kohäsionsmitteln gehören folgende: Pro-Wörter oder Pro-Formen (Personal-, Possessiv-, Demonstrativ-, Relativ- und Indefinitpronomen, Pronominaladverbien), Ellipsen (z.B. *Ich will ein Handy. Ich auch.*) sowie Konnektoren (Konjunktionen, Konjunkionaladverbien, Adverbien).

Die Kohärenz der Lernertexte wurde anhand der von Watson Todd et al. (2004) entwickelten Analyse des Themas (engl. *topic-based analysis*) ermittelt. Diese Methode ermöglicht uns, den Kohärenzgrad des Textes sowie die Vorkommenshäufigkeit von Kohärenzbrüchen festzustellen. Dies sei eine objektivere Methode

<sup>3</sup> Es wurde jeweils nur der Hauptteil des Schülertextes analysiert, die Einleitung und der Schlussteil blieben unberücksichtigt.

zur Messung der Kohärenz als alle anderen, die uns momentan zur Verfügung stehen, so Watson Todd et al. (2004: 87–88).

Grundsätzlich gibt es drei Schritte in dieser Analyse.<sup>4</sup> In einem ersten Schritt werden die thematischen Einheiten (engl. *t-units*) und die Schlüsselkonzepte des Textes ermittelt. Ausgehend von den Ergebnissen dieses Schrittes wird der zu analysierende Text in einem zweiten Schritt graphisch dargestellt. In einem dritten Schritt werden anhand des Diagramms die Anzahl der Bewegungen sowie der Wert der einzelnen Bewegungen ermittelt.

Dem Prozess der qualitativen Analyse von Lernertexten im Hinblick auf die Fragestellung folgte eine quantitative Analyse. Alle quantifizierten Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 20.0) weiterverarbeitet. Ergänzend zur Berechnung der einfachen deskriptiven Statistiken sowie zu den t-Tests wurde eine Korrelationsanalyse berechnet.

## 2.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse, die auf die erste Forschungsfrage (Typen, Anzahl und Angemessenheit von gebrauchten Kohäsionsmitteln in den Texten der Deutsch- bzw. Englischlerner) antworten sollten, sind in quantifizierter Form in der Tabelle 1 zusammengefasst.<sup>5</sup>

Typen Kohäsionsmitteln	von Deutsch				von Englisch			
	+	%	-	%	+	%	-	%
<b>Lexikalische K.</b>	<b>170</b>	<b>16.1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>133</b>	<b>17.6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Rekurrenz	92	8.7	0	0	70	9.3	0	0
Substitution	35	3.3	0	0	31	4.1	0	0
Allgemeinbegriffe	38	3.6	0	0	32	4.2	0	0
Metakommunikative Verknüpfungen	5	0	0	0	0	0	0	0
<b>Grammatische K.</b>	<b>806</b>	<b>76.3</b>	<b>80</b>	<b>7.6</b>	<b>563</b>	<b>74.4</b>	<b>61</b>	<b>8.1</b>
Pro-Formen	468	44.3	34	3.2	357	47.2	27	3.6
Ellipsen	44	4.2	0	0	4	0.5	0	0
Konnektoren	294	27.8	46	4.3	202	26.7	34	4.5
<b>Kohäsionsmittel gesamt</b>	<b>976</b>	<b>92.4</b>	<b>80</b>	<b>7.6</b>	<b>696</b>	<b>91.9</b>	<b>61</b>	<b>8.1</b>

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung von angemessen (+) und unangemessen (–) gebrauchten Kohäsionsmitteln in den Texten der Deutsch- bzw. Englischlerner

<sup>4</sup> Eine detaillierte Beschreibung der Durchführung der Analyse ist in Watson Todd et al. (2004: 89ff.) zu lesen.

<sup>5</sup> Genauere Angaben zum Gebrauch einzelner Kohäsionsmittel sind bei den Autoren des Beitrags erhältlich.



Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, wurden in den Texten der Deutschlerner insgesamt 1056 Kohäsionsmittel gefunden, davon wurden 976 (92.4 %) angemessen und 80 (7.6 %) unangemessen benutzt. Die Texte der Englischlerner enthielten insgesamt 757 Kohäsionsmittel, von denen 696 (91.9 %) angemessen und 61 (8.1 %) unangemessen gebraucht wurden. Daraus ergibt sich, dass die deutschen Texte verhältnismäßig mehr Kohäsionsmittel enthielten, dafür aber denselben Prozentwert der angemessen verwendeten Kohäsionsmittel wie die englischen Texte aufwiesen. In beiden Gruppen der Texte wurden am häufigsten grammatische Kohäsionsmittel gebraucht. Eine besondere Betonung liegt dabei auf Pro-Formen, was auch zu erwarten war. Auch Konnektoren wurden relativ oft gebraucht, vor allem Konjunktionen wie *wenn* (56)<sup>6</sup>, *und* (48), *dass* (32), *aber* (28), *weil* (25) in den deutschen Texten und *that* (38), *and* (24), *if* (17), *because* (13), *when* (5), *but* (5) in den englischen Texten. Es ist wichtig zu betonen, dass gerade innerhalb der Gruppe der häufig verwendeten Konnektoren der höchste Anteil an unangemessen eingesetzten Kohäsionsmitteln festgestellt werden konnte. So wurde der Konnektor *und* in 40 % und der Konnektor *and* sogar in 55 % aller Fälle unangemessen benutzt.

Interessant ist, dass in den deutschen Texten mehr Konjunktionen als Konjunkionaladverbien benutzt wurden. Für die englischen Texte gilt das Gegenteil. Die meist gebrauchten Konjunkionaladverbien in den deutschen Texten waren *zum Beispiel*, *außerdem* und *deshalb* und in den englischen *for example*, *however*, *moreover*, *firstly*, *secondly*, *on the other hand*. Zu beobachten ist jedoch, dass der Großteil der Konnektoren (z.B. *einerseits*, *andererseits*, *erstens*, *zweitens*, *allerdings*, *trotzdem*, *immerhin* / *as a result*, *in addition to*, *finally*, *what is more*, *furthermore*, *last but not least* usw.) in den Lernertexten meistens nur ein bis zwei Mal auftauchte. Anzumerken ist noch, dass die Deutschlerner zwei verschiedene Arten der Konnektoren benutzten: sowohl Konnektoren, die die Verhältnisse zwischen den Ideen und Propositionen explizit markieren (z.B. *deswegen*, *demzufolge*, *trotzdem*, *obwohl*, *wenn*, *weil*), als auch Konnektoren, die den Diskurs organisieren (z.B. *zuerst*, *erstens*, *zweitens*). Es hat aber den Anschein, als ob die Englischlerner vorwiegend Konnektoren verwendeten, die den Diskurs organisieren (z.B. *firstly*, *secondly*, *thirdly*).

Um zu ermitteln, ob es einen bedeutenden Unterschied in der Anwendung der Kohäsionsmittel zwischen den zwei Lernergruppen gibt, wurden die Daten dem t-Test für unabhängige Stichproben unterzogen. Wie die Tabelle 2 zeigt, hat die

<sup>6</sup> Die in Klammern ausgewiesenen Werte stellen die Anzahl des Vorkommens des jeweiligen Konnektors in den Lernertexten dar.

Analyse einen statistisch signifikanten Unterschied in der Anwendung von Kohäsionsmitteln ergeben. Was die unangemessen eingesetzten Kohäsionsmittel angeht, so wurde kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt.

	Gruppe	n	M	SD	t	dif	Sig (2-tailed)
Kohäsionsmittel gesamt	Deutsch	20	52.800	19.587	2.983	38	.006**
	Englisch	20	37.850	10.903			
Kohäsionsmittel gesamt (angemessen verwendet)	Deutsch	20	48.800	17.304	3.070	38	.004**
	Englisch	20	34.800	10.793			
Kohäsionsmittel gesamt (unangemessen verwendet)	Deutsch	20	4.000	4.316	.874	38	.389
	Englisch	20	3.050	2.236			

Tabelle 2: Unterschied zwischen den Deutsch- und Englischlernern in der Anwendung von Kohäsionsmitteln (t-Test für unabhängige Stichproben)

Die zweite Forschungsfrage zielt auf den Kohärenzgrad der Texte der Deutsch- und Englischlerner und einen möglichen Unterschied zwischen den zwei Lernergruppen in diesem Aspekt ab. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Daten, die durch die qualitative Analyse der Textkohärenz erhoben wurden, quantifiziert und einer beschreibenden und erklärenden Analyse unterzogen. Die Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben.

	Gruppe	n	M	SD	t	dif	Sig (2-tailed)
Anzahl der T-Einheiten im Text	Deutsch	20	19.100	5.220	6.166	38	.000**
	Englisch	20	11.300	2.179			
Anzahl der Konzepte	Deutsch	20	6.550	2.282	2.508	31.453	.017**
	Englisch	20	5.050	1.395			
Anzahl der Bewegungen	Deutsch	20	20.900	9.781	3.080	26.653	.005**
	Englisch	20	13.300	5.110			
Der durchschnittliche Abstand zwischen Konzepten	Deutsch	20	1.584	.456	1.415	38	.165
	Englisch	20	1.418	.256			
Kohärenzbrüche (in % ausgedrückt)	Deutsch	20	12.525	17.202	.777	38	.442
	Englisch	20	9.103	9.608			
Kohärenzgrad (Bewegungen / 10 T-Einheiten)	Deutsch	20	<b>10.850</b>	<b>3.191</b>	<b>-1.000</b>	<b>33.238</b>	<b>.324</b>
	Englisch	20	<b>12.130</b>	<b>4.753</b>			

Tabelle 3: Unterschied zwischen den Deutsch- und Englischlernern in den Kohärenzmerkmalen (t-Test für unabhängige Stichproben)

Wie aus der Tabelle 3 (M-Spalte) zu ersehen ist, sind die Mittelwerte für die Anzahl der T-Einheiten, Konzepte und Bewegungen in den Texten der Deutschlerner



höher, was aussagt, dass die Texte der Deutschlerner inhaltlich komplexer sind als die Texte der Englischlerner. In diesen drei Kohärenzmerkmalen wurde auch anhand des t-Tests ein Unterschied zwischen den zwei Lernergruppen nachgewiesen. Was die nächsten zwei Kohärenzmerkmale (den durchschnittlichen Abstand zwischen Konzepten und Kohärenzbrüche) angeht, lässt sich aus den Angaben für Mittelwerte annehmen, dass die Texte der Englischlerner dadurch, dass sie weniger Kohärenzbrüche enthalten und dass der durchschnittliche Abstand zwischen Konzepten kleiner ist, kohärenter sind. Wie aus der Tabelle 3 hervorgeht, haben die Ergebnisse des t-Tests diese Annahme jedoch nicht bestätigt. Obwohl die Texte der Deutschlerner weniger Bewegungen pro 10 T-Einheiten enthalten als die der Englischlerner, was auf einen höheren Kohärenzgrad der deutschen Texte hinweist, hat der durchgeführte t-Test keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Lernergruppen im Kohärenzgrad ergeben.

Um zu untersuchen, welche Teilkomponente der Diskurskompetenz in einem engeren Zusammenhang mit dem allgemeinen Niveau der Diskurskompetenz der Deutsch- und Englischlerner steht, wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse werden in der Tabelle 4 dargestellt.

	Niveau der Diskurskompetenz	
	Deutsch	Englisch
Anzahl der angemessen gebrauchten Kohäsionsmittel	.413	.037
Anzahl der unangemessen gebrauchten Kohäsionsmittel	-.384	-.344
Anzahl der T-Einheiten im Text	.013	-.535*
Anzahl der Konzepte	-.319	.318
Anzahl der Bewegungen	-.149	.358
Der durchschnittliche Abstand zwischen Konzepten	.240	-.068
Kohärenzbrüche	-.232	.189
Kohärenzgrad (Bewegungen / 10 T-Einheiten)	.226	-.600**

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen den Merkmalen der Kohäsion und Kohärenz und dem Niveau der Diskurskompetenz der Deutsch- und Englischlerner

Die Korrelationsanalyse nach Pearson hat ergeben, dass zwischen den gewonnenen Punkten für Diskurskompetenz in den deutschen Texten und der Anzahl der angemessen verwendeten Kohäsionsmittel eine mittelstarke positive Korrelation besteht, die statistisch nicht signifikant ist. Unseren Erwartungen entsprechend, besteht zwischen dem Kohärenzgrad und dem Niveau der Diskurskompetenz auch eine positive Korrelation, die aber schwach und nicht signifikant ist. Auch die anderen Korrelationswerte, die den Zusammenhang zwischen den ver-

schiedenen Merkmalen der Kohäsion und Kohärenz und dem Niveau der Diskurskompetenz in den Texten der Deutschlerner beschreiben, sprechen für eine schwache Korrelation, die entsprechend dem Merkmal positiv oder negativ ist. Was die Texte der Englischlerner angeht, so konnte eine recht schwache positive Korrelation zwischen den gewonnenen Punkten für Diskurskompetenz und der Anzahl der angemessen verwendeten Kohäsionsmittel festgestellt werden. Was nicht angenommen werden konnte, ist, dass zwischen den gewonnenen Punkten für Diskurskompetenz und dem von uns errechneten Kohärenzgrad eine mittelstarke negative und zudem statistisch signifikante Korrelation vorliegen wird. Wie aus der Tabelle 4 hervorgeht, ist die Richtung des Zusammenhangs zwischen dem Niveau der Diskurskompetenz und den unterschiedlichen Merkmalen der Kohärenz der englischen Texte anders als bei den deutschen Texten.

## 2.6 Diskussion und Schlussfolgerung

Das Ziel der Untersuchung war empirisch zu ermitteln, welches von folgenden zwei Bewertungselementen das Niveau der Diskurskompetenz zweier Gruppen von Fremdsprachenlernern (Deutsch- und Englischlernern) besser erklärt: die Anwendung der Kohäsionsmittel oder die Herstellung semantischer Beziehungen. Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, wurden mehrere qualitative und quantitative Analysen von Texten der Fremdsprachenlerner durchgeführt.

In einem ersten Schritt wurde die Analyse der gebrauchten Kohäsionsmittel durchgeführt, die hervorgebracht hat, dass die Texte der Deutschlerner signifikant mehr Kohäsionsmittel enthalten, insbesondere grammatische. Dies steht in Einklang mit ihrer komplexeren inhaltlichen Ausarbeitung: In den Texten der Deutschlerner wurden bedeutend mehr T-Einheiten und Konzepte entdeckt als in den Texten der Englischlerner.

Weiterhin hat die Analyse gezeigt, dass sowohl Deutsch- als auch Englischlerner die Kohäsionsmittel zu mehr als 90% angemessen gebrauchen und dass sie sich in puncto der unangemessen benutzten Kohäsionsmittel nicht unterscheiden. Das Problem im Bereich der Kohäsion liegt darin, dass beide Gruppen der Fremdsprachenlerner ein beschränktes Inventar an Kohäsionsmitteln verwenden sowie dass sie diese Mittel zu einem Teil nicht zielsprachenkonform gebrauchen. Angesichts dieser Befunde sowie einiger Studien zur Rolle der Kohäsion für die Textkohärenz (Wikborg 1990; Shakir 1991) wollen wir uns hier dafür einsetzen, dass Kohäsionsmittel samt allen relevanten Aspekten auch im Fremdsprachenunterricht gebührend behandelt werden. Dass dies ein sinnvoller Vorschlag ist und recht fruchtbar ausfallen kann, wurde schon empirisch nachgewiesen (vgl. Haukås/Hoheisel 2013).



In einem zweiten Schritt unserer Untersuchung wurde die Analyse des Themas durchgeführt, um Schlüsse über die Kohärenz der Lernertexte zu ziehen. Aufgrund der Ergebnisse der quantitativen Analyse konnte kein statistisch signifikanter Unterschied im Kohärenzgrad der englischen und deutschen Texte festgestellt werden. Interessanterweise sprechen einige der gewonnenen Ergebnisse für eine bessere Kohärenz in den deutschen Texten (z.B. durchschnittlich weniger Bewegungen pro 10 T-Einheiten) als in den englischen Texten, während die Ergebnisse für den durchschnittlichen Abstand zwischen Schlüsselkonzepten und Kohärenzbrüche auf das Gegenteil zu verweisen scheinen. Die Frage liegt nahe, was solche widersprüchlichen Resultate herbeigeführt haben könnte. Betrachtet man die Ergebnisse der Korrelationsanalyse, wird die Situation noch verwirrender.

Die Korrelationsanalyse, die im letzten Schritt durchgeführt wurde, um den Zusammenhang zwischen dem Niveau der Diskurskompetenz und den ausgewählten Merkmalen der Kohäsion und Kohärenz zu ermitteln, hat gezeigt, dass die Anwendung der Kohäsionsmittel in den Texten der Deutschler mehr über ihr Niveau der Diskurskompetenz aussagt als die Herstellung semantischer Bezüge. Dies gilt aber für die Texte der Englischler nicht. Ihr Niveau der Diskurskompetenz scheint anhand des angemessenen Gebrauchs der Kohäsionsmittel schwer erklärbar zu sein. Darüber hinaus lässt der Befund, dass zwischen den Punkten für das Niveau der Diskurskompetenz und dem in der Untersuchung errechneten Kohärenzgrad eine mittelstarke negative Korrelation besteht, vermuten, dass die gelungene Herstellung semantischer Bezüge in den Texten der Englischler das hohe Niveau ihrer Diskurskompetenz nicht erklärt.

Diese divergierenden Ergebnisse scheinen durch ein Zusammenspiel von sprachsystem-, bewertungs- und nicht zuletzt analysebezogenen Faktoren entstanden zu sein.

Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen für die englischen und deutschen Texte lassen sich möglicherweise zu einem Teil auf unterschiedliche Sprachsysteme zurückführen. So könnte man einen höheren Anteil der Kohäsionsmittel in den deutschen Texten mit bestimmten morphologischen und syntaktischen Merkmalen der deutschen Sprache erklären. Zum Beispiel erscheint in vielen deutschen Sätzen, die einen Subjekt- oder Objektsatz enthalten, im Hauptsatz ein Korrelat (*es, das, darauf, davon* usw.). Das englische Sprachsystem erlaubt nur *it* da, wo in deutschen Sätzen *es* steht, und Äquivalente für z.B. *darauf, dafür, darüber* gibt es im Englischen keine. Wenn diese nicht korrekt eingesetzt werden, könnte das zu Kohärenzbrüchen führen. Somit scheint die Verflochtenheit von Kohäsion und Kohärenz in den Texten der Deutschler und ihre Wirkung auf

das allgemeine Niveau der Diskurskompetenz klar nachvollziehbar, worauf auch die Ergebnisse unserer Untersuchung hingewiesen haben. Aus diesem Grund hat man sich bei der Bewertung der Diskurskompetenz in den Texten der Deutschler mehr auf sprachinterne Eigenschaften der Kohärenz konzentriert. Die Bewertung der Diskurskompetenz in den Texten der Englischler erfolgt, so nehmen wir an, eher aufgrund von sprachexternen Merkmalen der Kohärenz bzw. davon, wie die Bewerter das im Text Gesagte aufnehmen und interpretieren. Die Aufgabenstellung in den Schreibtests könnte auch zu den festgestellten Unterschieden beigetragen haben. Die deutsche Aufgabe ist etwas detaillierter strukturiert, sie motiviert die Probanden, mehrere verschiedene Schlüsselkonzepte einzuführen und kann sicher für folgende sieben Schlüsselkonzepte verantwortlich gemacht werden: *Rolle, Familie, Singleleben, Vorteile, Nachteile, Jugendliche* und *Entscheidung*. Im Unterschied dazu favorisiert die englische Aufgabe drei Schlüsselkonzepte: *limits, students, school*. Die Werte, die die Kohärenz nach der Methode der Analyse des Themas anzeigen sollen, hängen eben davon ab, welche und wie viele Schlüsselkonzepte es in einem Text gibt sowie in welcher Beziehung sie zueinander stehen. In unserer Untersuchung hat sich gezeigt, dass mehr Konzepte zu wenigen Bewegungen zwischen ihnen führen, dass sie aber bei nicht gut ausgearbeiteten Themen einen größeren Abstand zwischen Konzepten und folglich mehr Kohärenzbrüche verursachen.

Weiterhin darf die Möglichkeit der unterschiedlichen Auffassung der Kohärenz von zwei Gruppen der Bewerter im Abitur nicht ausgeschlossen werden. Mehrere Untersuchungen (Lumely/McNamara 1995; Kondo-Brown 2002; Knoch 2011) haben gezeigt, dass die Bewerter trotz der gleichen Bewertungsanleitungen und Vorbereitungen auf den Bewertungsprozess die Deskriptoren unterschiedlich interpretieren. Dies können eine Menge Faktoren beeinflussen, unter anderen die Lernergruppe und, wie schon erwähnt, das Sprachsystem.

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass in unserer Auseinandersetzung mit den Lernertexten einige Fragen zum Vorschein kamen, die mit der Durchführung der Analyse des Themas zu tun haben und die daher entscheidend die Schlussfolgerungen beeinflussen können. Die Werte, die die Kohärenz anzeigen sollen, hängen davon ab, wie die Schlüsselkonzepte und ihre Beziehung zueinander identifiziert werden. Aber gerade dieser Schritt in der Analyse erwies sich als ein ziemlich subjektiver. Daher verlässt die Analyse des Themas – zumindest teilweise – den Boden der Objektivität. Nach der Autorengruppe um Watson Todd ist die Analyse des Themas die einzige objektive Methode zur Messung der Textkohärenz (vgl. 2004: 87–88). Aber bevor die Methode in den oben genannten



Punkten nicht verbessert wird, bleibt es dahingestellt, inwieweit diese Behauptung zutrifft.

### 3 Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat zu Ergebnissen geführt, die neue Fragen aufgeworfen haben, statt eine eindeutige Antwort auf die Frage zu gestatten, welches Bewertungselement (Kohäsion oder Kohärenz) das Niveau der Diskurskompetenz von Fremdsprachenlernern besser erklärt. Die Ergebnisse verleiten nämlich zum Schluss, dass in den Texten der Deutschler die Anwendung der Kohäsionsmittel in einem engeren Zusammenhang mit dem allgemeinen Niveau der Diskurskompetenz steht als die Herstellung semantischer Beziehungen. Derselbe Schluss gilt aber nicht für die Texte der Englischler. Die Gründe für einen solchen Widerspruch könnten mit folgenden Faktoren zusammenhängen: (1) die Unterschiede zwischen zwei Sprachsystemen, (2) die Methoden des Testens und Bewertens und (3) die Methode, die für die Kohärenzanalyse gewählt wurde. Weitere Untersuchungen sollen sich dem Einfluss dieser Faktoren auf die Bewertung und Analyse der Diskurskompetenz widmen.

Darüber hinaus hat die Analyse der Kohäsion und Kohärenz bestimmte Wissenslücken der Fremdsprachenler aufgedeckt, die eine systematische und explizite Behandlung im Unterrichtsprozess verlangen.

### Literatur

- Adamzik, Kirsten 2001: *Sprache. Wege zum Verstehen*. Tübingen, Basel: Francke.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian S. 1996: *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford u.a.: OUP.
- Bagarić Medve, Vesna/Pavičić Takač, Višnja 2013: „The influence of cohesion and coherence on text quality: A cross-linguistic study of foreign language learners' written production“. In: Piechurska-Kuciel, Ewa/Szymanska-Czaplak, Elżbieta (Hgg.): *Language in Cognition and Affect*. Berlin, Heidelberg: Springer, 111–131.
- Brown, Gillian/Yule, Georg 1983: *Discourse analysis*. Cambridge: CUP.
- Canale, Michael 1983: „From communicative competence to communicative language pedagogy“. In: Richards, Jack C./Schmidt, Richard W. (Hgg.): *Language and Communication*. London: Longman, 2–27.
- Celce-Murcia, Marianne 2007: „Rethinking the role of communicative competence in language teaching“. In: Alcón Soler, Eva/Safont Jordà, Maria P. (Hgg.): *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 41–57.
- Celce-Murcia, Marianne/Dörnyei, Zoltán/Thurrell, Sarah 1995: „Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications“. *Issues in Applied Linguistics* 6/2, 5–35.
- Chiang, Steve 1999: „Assessing grammatical and textual features in L2 writing samples: the case of French as a foreign language“. *Modern Language Journal* 83/2, 219–232.

- Chiang, Steve 2003: „The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning“. *System* 31, 471–484.
- Council of Europe 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Granger, Sylviane/Tyson, Stephanie 1996: „Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English“. *World Englishes* 15/1, 17–27.
- Halliday, Michael A. K./Hasan, Ruqaiya R. 1976: *Cohesion in English*. London: Longman.
- Haukäs, Åsta/Hoheisel, Minka 2013: „Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht – eine Interventionsstudie“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18/1, 76–92. Online unter: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas\\_Hoheisel.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf), gesehen am 03.10.2014.
- Knoch, Ute 2011: „Investigating the effectiveness of individualized feedback to rating behaviour – a longitudinal study“. *Language Testing* 28/2, 179–200.
- Kondo-Brown, Kim 2002: „A FACETS analysis of rater bias in measuring Japanese second language writing performance“. *Language Testing* 19/1, 3–31.
- Lautamatti, Liisa 1987: „Observations on the development of the topic of simplified discourse“. In: Connor, Ulla/Kaplan, Robert B. (Hgg.): *Writing across Languages: Analysis of L2 Texts*. Reading, MA: Addison-Wesley, 87–114.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. 2001: *Studienbuch Linguistik*. 4. Ausgabe. Tübingen: Niemeyer.
- Lumely, Tom/McNamara, Tim 1995: „Rater characteristics and rater bias: Implications for training“. *Language Testing* 12/1, 54–71.
- Pasch, Renate/Brauß, Ursula/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich Herman 2003: *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Shakir, Abdullah 1991: „Coherence in EFL Student-Written Texts: Two Perspectives“. *Foreign Language Annals* 24/5, 399–411.
- Tankó, Gyula 2004: „The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays“. In: Sinclair, John McH. (Hg.): *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, 157–181.
- van Dijk, Teun A. 1977: *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York: Longman.
- Watson Todd, Richard/Thienpermpool, Patteera/Keyuravong, Sonthida 2004: „Measuring the coherence of writing using topic-based analysis“. *Assessing Writing* 9, 85–104.
- Widdowson, Henry G. 1978: *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikborg, Eleanor 1990: „Types of coherence breaks in Swedish student writing: Misleading paragraph division“. In: Connor, Ulla/Johns, Anne M. (Hgg.): *Coherence in Writing. Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria, VA: TESOL, 131–149.
- Yeh, Chun-Chun 2004: „The Relationship of Cohesion and Coherence: A Contrastive Study of English and Chinese“. *Journal of Language and Linguistics* 3/2, 243–260.