

Zu den Potenzialen textlinguistischer Analysen beim Ausbau der sprachlichen Basis in mehreren Sprachen

Gabriella Perge

1. Einleitung

Im Zeitalter der Globalisierung, der Mobilität und der Internationalisierung kommt der Mehrsprachigkeit und ihrer Förderung eine immer größere Bedeutung zu. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit ist auf sprachpolitischer und bildungspolitischer Ebene eine der wichtigsten Zielsetzungen (Bausch/Königs/Krumm 2004; Feld-Knapp 2014a; Hufeisen 2019; Krumm 2021; Reich/Krumm 2013). Die Förderung bedeutet auch für den institutionellen Fremdsprachenunterricht große Aufgaben und zugleich große Herausforderungen (Feld-Knapp 2014a; Márki 2022; Perge 2018). Im Kontext der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen spielt die rezeptive Mehrsprachigkeit eine besonders wichtige Rolle. In der Wissensgesellschaft ist es nämlich von erstrangiger Bedeutung, sich in Texten in mehreren Sprachen orientieren und das neue Wissen anhand von Texten erwerben zu können (Feld-Knapp 2014b; Kertes 2015; Perge 2014a; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Bei der Förderung spielen die wissenschaftlich fundierten fremdsprachendidaktisch angelegten empirischen Forschungen und deren Ergebnisse eine Schlüsselrolle.

Im vorliegenden Beitrag werden auch die Ergebnisse einer fremdsprachendidaktisch angelegten qualitativen Forschung aufgegriffen, in der die spezifischen Merkmale der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Sprachlernenden mit L1 Ungarisch in mehreren Sprachen im rezeptiven Bereich untersucht wurden. Dabei wurde den Fragen nachgegangen, welche spezifischen Merkmale die sprachliche Handlungsfähigkeit von Lernenden in den Sprachen Ungarisch, Deutsch und Englisch hat, und inwiefern sich die rezeptive Mehrsprachigkeit der Lernenden äußert (Perge 2018). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die mehrsprachige Handlungsfähigkeit für Lernende mit L1 Ungarisch besonders wichtig ist, da ihre Muttersprache, die der finno-

ugrischen Sprachfamilie angehört (Brdar-Szabó 2010), nur von einem engen Kreis beherrscht wird und die Durchsetzung in einer mehrsprachigen Welt von den Lernenden mit L1 Ungarisch die Fähigkeit verlangt, in mehreren Sprachen handlungsfähig zu sein.

Die empirische Forschung, deren Gegenstand der Text darstellte, umfasste die folgenden vier Schritte: erstens die textlinguistische Analyse der Texte aus der Forscherperspektive, zweitens die Befragung zur Sprachhandlung der ProbandInnen, drittens die Textverständniskontrolle und viertens die Reflexion des Verstehensprozesses der ProbandInnen¹. Im Rahmen des ersten Schrittes wurde die Analyse von insgesamt 60 Textbeispielen (20 ungarische, 20 deutsche und 20 englische Textbeispiele) durchgeführt. Die Analyse, der der kommunikative Textbegriff von Brinker (Brinker/Cölfen/Pappert 2014) zugrunde lag, setzte sich zum Ziel, zum einen die exemplarischen Textbeispiele transparent zu machen, zum anderen die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel zu ermitteln und ihre textuelle Funktion zu erfassen. Durch die Analyse der Textbeispiele entstand eine Datenbank, über die ich als Forscherin verfüge. Diese Datenbank hat viele Potenziale inne, die für vielfältige Zwecke genutzt werden können.

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus der Datenbank drei Texte, die das Thema „Begabtenförderung“ thematisieren, in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch und Englisch) und ihre textlinguistischen Analysen ausgewählt. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, anhand der Ergebnisse der durchgeführten textlinguistischen Analysen Potenziale und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese Analyseergebnisse beim Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen im institutionellen Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Der Ausbau und die Erweiterung der sprachlichen Basis als einer wichtigen Komponente der kommunikativen Kompetenz, die das phonetisch-phonologische, lexikalische und grammatische Wissen über die sprachlichen Mittel bzw. die Strukturen umfasst, sind nämlich für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit besonders wichtig (Feld-Knapp 2014b; Feld-Knapp 2018; Jakus 2016; Sárvári 2023). Der Ausbau der sprachlichen Basis erfolgt im traditionellen Fremdsprachenunterricht einsprachig (Feld-Knapp 2014a; Perge 2019;

¹ Die Forschung wird in Perge (2018) ausführlich dargestellt.

2023). Dazu, dass der Fremdsprachenunterricht den neuen Herausforderungen und Erwartungen entsprechen kann und die Zielsetzung, d. h. die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen, verwirklichen kann, ist auch ein Paradigmenwechsel bei der Arbeit mit der sprachlichen Basis vonnöten². Der vorliegende Aufsatz möchte zu diesem Paradigmenwechsel einen Beitrag leisten.

Nach diesen einleitenden Worten werden im zweiten Kapitel die Textanalysen vorgestellt, anschließend werden konkrete Möglichkeiten zum Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen formuliert. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Textanalysen

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Vorstellung der Vorgehensweise bzw. der Ergebnisse der textlinguistischen Analysen in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch). Die Analyse erstreckte sich einerseits auf die Erfassung der Wiederaufnahmestruktur in den Texten, andererseits auf die Konnexion (Gansel/Jürgens 2002; Gross 1990).

Die Analyse umfasste vier Schritte, erstens die Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur in dem jeweiligen Textbeispiel. Diese Veranschaulichung erfolgt in jedem Fall im exemplarischen Textbeispiel mit unterschiedlicher Symbolik. Die sprachlichen Mittel, die sich auf die erfassten Themawörter des Textes beziehen, werden mit unterschiedlichen Buchstabentypen markiert (z. B. kursiv, fett, unterstrichen). Um die Markierung nachvollziehen zu können, werden dabei die Sätze des Textes nummeriert. Zweitens werden die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die einzelnen Themawörter in dem jeweiligen Textbeispiel in tabellarischer Form dargestellt. Die Tabellen ermöglichen einen besseren Überblick über die im ersten Schritt erfassten Themawörter und über die Vielfalt der sprachlichen Mittel, mit denen

² Zur Förderung des Wortschatzes in mehreren Sprachen s. Perge (2019) und zum Umgang mit dem Tempus in mehreren Sprachen s. Perge (2023).

auf diese Themawörter Bezug genommen wird. Die sprachlichen Mittel werden bei jedem Element in Klammern angegeben (z. B. Wiederholung oder Personalpronomen). Drittens wird die Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im jeweiligen Textbeispiel vorgestellt. Viertens vollzieht sich die Analyse der Konnexion im jeweiligen Textbeispiel.

Jeder Text behandelt das Thema der Begabtenförderung aus einer bestimmten Perspektive. Die Texte stellen nicht die Übersetzung voneinander dar, gehören aber zum selben Themenbereich, damit Lernende bei der Arbeit mit den Texten vor die gleiche kognitive Herausforderung gestellt werden. Die Texte gehören der Textsorte „Zeitungsbericht“ an und eignen sich für Lernende auf dem Sprachniveau B2 in der 11. bzw. 12. Klasse der Sekundarstufe II. Bei der Arbeit wird vorausgesetzt, dass Lernende, die L1 Ungarisch haben, über ausgeprägte Deutsch- und Englischkenntnisse verfügen. Über die Sprachkenntnisse hinaus sollen Lernende auch eine bestimmte kognitive Reife und thematische Vorkenntnisse besitzen.

2.1. Textbeispiel für Ungarisch: „Új irányok az iskolai tehetséggondozásban”

Im ungarischen Textbeispiel geht es um neue Wege der Begabtenförderung in den Schulen. Der Text befasst sich damit, wie, aufgrund welcher Kriterien begabte Schüler in den Schulen zu identifizieren und zu finden sind.

2.1.1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur im ungarischen Textbeispiel

[1-3] Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, hogy „a [1a] **tehetség** utat [1b] **tör** [1c] **magának**”, csak [1d] **hagyni kell kibontakozni**... Ezt ma már minden kutató, hozzáértő gyakorlati szakember téveszmének tartja, s csak arra jó, hogy letegyük a saját vállunkról a felelősséget, s áthárítsuk a „[2a] **tehetségígéretekre**”, megengedve azt a következtetést is: „ha nem [2b] **tört** utat [2c] **magának**, minden bizonnyal nem is [2d] volt eléggé [2e] **tehetséges** a [2f] diák”. Ma már világszerte egyértelműen megfogalmazódik az a követelmény, amit Czeizel professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „A [3a] **tehetséget** keresni kell”!

[4-6] Sokan az ^[4a] *iskolai tehetséggondozó munka* legkritikusabb ^[4b] *pontjának* tartják ezt a ^[4c] *területet*. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi ^[5a] **tehetségeket**, a leggondosabban összeállított ^[5b] **program** sem ^[5c] **lehet** hatékony. Másrészt azért is kritikus elem ^[6a] *ez*, mert ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon ^[6b] *azonosítani* a ^[6c] **tehetséget**.
 [7-9] Az iskolák többsége próbál kapaszkodókat keresni a ^[7a] **tehetségesek** ^[7b] *azonosításához*. Ezek a támpontok azonban elsősorban a pedagógusoknak a ^[8a] gyerekekre vonatkozó, nemritkán felszínes ismereteiből fogalmazódnak meg, s többnyire általános szempontokat jelölnek meg. Ilyen lehet például, hogy „jól ^[9a] dolgozik a ^[9b] gyerek”, „^[9c] motivált a ^[9d] tanuló”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb.

[10-12] Ezek utalhatnak ugyan a ^[10a] gyerek ^[10b] **tehetségére**, de csak ezek figyelembevételével többnyire inadekvát ^[10c] *azonosítási szempontok* alapján válogatják be a ^[10d] gyerekeket a ^[10e] **tehetségprogramokba** - az ^[10f] *azonosítás* nem a ^[10g] gyerek által felmutatott kognitív és egyéb jellemzőket ^[10h] *célozza meg*, inkább az iskola és a tanár által megfogalmazott elvárások teljesítését. Az ilyen típusú ^[11a] *azonosítás* ^[11b] *jóindulatú* ugyan, de gyakran ^[11c] *pontatlan*, ^[11d] *elfogult*, s ^[11e] *nem is hatékony*. Még veszélyes is ^[12a] *lehet*, ha ^[12b] *ennek következtében* nem ^[12c] azok ^[12d] kerülnek be a ^[12e] **tehetségprogramokba**, ^[12f] akiknek ^[12g] **ott** a ^[12h] helyük, így a ^[12i] **tehetséges** ^[12j] gyerekek ^[12k] el is kallódhatnak.

[13-14] Ma már a ^[13a] **tehetségigéret**ek korrekt felkutatásához alapvető követelmény a rendszer-jellegű ^[13b] *azonosítás* ^[13c] *kialakítása* az iskolában. ^[14a] *Ennek alapja*, hogy a hatékony ^[14b] *tehetség-azonosítás* ^[14c] *érdekében* a pedagógusnak többfajta módszert kell alkalmaznia, amelyek mindegyike másfajta információval gazdagítja majd a palettát. [...]

2.1.2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Textbeispiel

tehetség	gyerek	azonosítás	tehetségprogram
tehetség (Wiederholung)	volt (Verbalkonjugation)	iskolai [...] munka (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)	program (Ellipse)
tör (Verbalkonjugation)	diák (Synonymie)	pontjának (Possessivsuffix)	lehet (Verbalkonjugation)
magának (Reflexivpronomen)	gyerekekre (Wiederholung)	területet (Hyperonymie- Hyponymie-Beziehung)	tehetségprogramokba (Verbalkonjugation)
hagyni kell kibontakozni (öt) (bestimmte Verbalkonjugation)	dolgozik (Verbalkonjugation)	azonosítani (Wortbildungsmittel)	tehetségprogramokba (Wiederholung)

tehetségigéretetekre (Wortbildungsmittel)	gyerek (Wiederholung)	azonosításhoz (Wiederholung)	
tört (Verbalkonjugation)	motivált (Ellipse)	azonosítási szempontok (Wortbildungsmittel)	ott (Deixis - lokal)
magának (Reflexivpronomen)	tanuló (Synonymie)	azonosítás (Wiederholung)	
tehetséges (Wortbildungsmittel)	gyerek (Wiederholung)	célozza meg (Verbalkonjugation)	
tehetséget (Wiederholung)	gyerekeket (Wiederholung)	azonosítás (Wiederholung)	
tehetségeket (Wiederholung)	gyerek (Wiederholung)	jóindulatú (Ellipse)	
tehetséget (Wiederholung)	azok (Demonstrativpronomen)	pontatlan (Ellipse)	
tehetségesek (Wortbildungsmittel)	kerülnek be (Verbalkonjugation)	elfogult (Ellipse)	
tehetségére (Wiederholung)	akiknek (Relativpronomen)	nem hatékony (Ellipse)	
tehetséges (Wortbildungsmittel)	helyük (Possessivsuffix)	lehet (Verbalkonjugation)	
tehetségigéretetek (Wortbildungsmittel)	gyerekek (Wiederholung)	ennek következtében (Demonstrativpronomen)	
	el is kallódhatnak (Verbalkonjugation)	azonosítás (Wiederholung)	
		kialakítása (Possessivsuffix)	
		ennek alapja (Demonstrativpronomen)	
		tehetség-azonosítás (Wortbildungsmittel)	
		érdekében (Possessivsuffix)	
		ez (Demonstrativpronomen)	

2.1.3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im ungarischen Textbeispiel

Im vorliegenden ungarischen Textbeispiel befinden sich vier Topikketten (TK1: tehetség ‚Begabte‘, TK2: gyerek ‚Kind‘, TK3: azonosítás ‚Identifizierung‘, TK4: tehetségprogram ‚Begabtenprogramm‘). Auf die Elemente der Topikketten wird vor allem durch die Wiederholung der jeweiligen Lexeme [1a, 3a, 5a, 6c, 10b für TK1], [8a, 9b, 10a, 10d, 10g, 12j für TK2], [7b, 10f, 11a, 13b für TK3] bzw. [12e für TK4] und die Suffixe der Verbkonjugation [1b, 1d, 2b für TK1], [2d, 9a, 12d, 12k für TK2], [10h, 12a für TK3] bzw. [5c, 10e für TK4] Bezug genommen. Außerdem finden sich Beispiele für

Pronomen [1c, 2c für TK1], [12c, 12f für TK2] bzw. [12b, 14a für TK3], Wortbildungsmittel [2a, 2e, 7a, 12i, 13a für TK1] bzw. [6b, 10c, 14b für TK3], Synonymie [2f, 9d, für TK2] Possessivsuffixe [12h für TK2] bzw. [4b, 13c, 14c für TK3] Ellipse [9c für TK2] bzw. [11b, 11c, 11d, 11e für TK3] bzw. [5b für TK4] und Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen [4a, 4c für TK3]. Auf das Themawort ‚Begabtenprogramm‘ wird einmal durch ein Pronominaladverb ‚ott‘ (‚dort‘) Bezug genommen [12g], das sich als Deixis betrachten lässt.

2.1.4. Analyse der Konnexion im ungarischen Textbeispiel³

(1) Hosszú időn keresztül az a nézet volt domináns, **hogy** „a tehetség utat tör magának”, csak hagyni kell kibontakozni...

‚**Hogy**‘ (‚dass‘) leitet einen Subjektsatz ein und fungiert als eine neutrale Subjunktion. Auf den Subjektsatz verweist u.a. das velare Demonstrativpronomen (‚az‘).

(2) Ma már világszerte egyértelműen megfogalmazódik **az** a követelmény, **amit** Czeizel professzor már évekkel ezelőtt meghirdetett: „A tehetséget keresni kell”!

‚**Az**‘ (‚die‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das das Nomen „követelmény“ (‚Anforderung‘) begleitet und kataphorisch vorverweist. Auf dieses Nomen verweist anaphorisch das Relativpronomen ‚**amit**‘ (‚die‘) im Nebensatz.

(3) Nem véletlenül, **hiszen ha** nem találjuk meg az igazi tehetségeket, a leggondosabban összeállított a program sem lehet hatékony.

‚**Hiszen**‘ (‚nämlich‘) ist ein Konjunktionaladverb, das eine kausale Relation zum Ausdruck bringt. Damit wird begründet, warum die Suche bzw. die Identifizierung

³ Die den Texten entnommenen Sätze, in denen die Konnektoren analysiert werden, werden in den drei Sprachen fortlaufend nummeriert.

begabter Schüler einer der schwierigsten Bereiche der schulischen Begabtenförderung ist. **Ha** (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Programme für die Begabten nicht wirksam sind.

(4) Másrészt **azért** is kritikus elem ez, **mert** ugyanakkor nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetséget.

Azért (,darum‘) ist ein Konjunkionaladverb, das kataphorisch auf den Nebensatz vorverweist und mit der kausalen Subjunktion **mert** (,weil‘) im Nebensatz zusammenhängt. **Mert** gibt eine Begründung dafür an, warum die Suche nach den Begabten kritisch ist.

(5) **Ilyen** lehet például, hogy „jól dolgozik a gyerek”, „motivált a tanuló”, „a szülők aktívak az iskolai életben” stb.

Ilyen (,solche‘) ist ein demonstratives Artikelwort, das sich auf die im vorigen Satz erwähnten Stützpunkte bezieht. Das Nomen „támpont“ (,Stützpunkt“) erscheint neben **ilyen** nicht, diese Ellipse kann aber aufgrund des Textes erschlossen werden. Nach **ilyen** werden mögliche Stützpunkte als Beispiele aufgezählt.

(6) Ezek utalhatnak ugyan a gyerek tehetségére, **de** csak ezek figyelembevételével többnyire inadekvát azonosítási szempontok alapján válogatják be a gyerekeket a tehetség-programokba [...]

De (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden die Vor- und Nachteile bestimmter Aspekte, nach denen begabte Kinder identifiziert werden, einander gegenübergestellt.

(7) Az ilyen típusú azonosítás jóindulatú **ugyan**, de gyakran pontatlan, elfogult, s nem is hatékony.

„**Ugyan**“ (,zwar‘) ist ein Adverb, das eine Feststellung einleitet, der eine Einschränkung folgt. Die Form der Identifizierung der begabten Kinder wird als gutmütig, zugleich aber als ungenau und unwirksam bezeichnet. Bei dieser Einschränkung spielt das Adverb „ugyan“ eine Rolle. „Ugyan“ verbindet sich mit „de“ (,aber‘) im Nebensatz und damit wird die erwähnte Einschränkung ausgedrückt.

(8) Még veszélyes is lehet, **ha** ennek következtében nem azok kerülnek be a tehetség-programokba, akiknek ott a helyük, **így** a tehetséges gyerekek el is kallódhatnak.

„**Ha**“ (,wenn‘) ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. „**Így**“ (,so‘) ist eine konsekutive Konjunktion, die eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von „so“ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird erläutert, dass es vorkommen kann, dass nicht die richtigen Kinder in Begabtenprogramme gelangen und mit „így“ wird die Folge dieser Tatsache zum Ausdruck gebracht.

2.2. Textbeispiel für Deutsch: „Hochbegabt – zu gut für die Schule“

Im deutschen Textbeispiel geht es darum, wie hochbegabte Kinder in der Schule gefördert werden sollten, und inwiefern sich Schulen in dieser Hinsicht ändern und einem Paradigmenwechsel unterzogen werden sollten.

2.2.1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur im deutschen Textbeispiel

[1-3] Mehrere hunderttausend ^[1a] Kinder gelten in Deutschland als ^[1b] **hochbegabt** – doch ^[1c] sie sind damit keineswegs automatisch ^[1d] schulische Überflieger. Das ^[2a] *Bildungssystem* macht es den ^[2b] **Hochbegabten** oft unnötig schwer. [...] Für ^[3a] **hoch- und höchstbegabte** ^[3b] Kinder ist es also meist Glückssache, ob ^[3c] sie ^[3d] *im schulischen Umfeld* ausreichend gefördert werden.

[4-6] Ein Zustand, der sich nach Meinung vieler Experten so schnell wie möglich ändern sollte. „Denn ^[5a] Jugendliche, ^[5b] deren ^[5c] *Lernpotenzial* in der ^[5d] *Schule* unentdeckt bleibt, erhalten beim Übergang in die Arbeitswelt keine zweite Chance“, verweist Elke Völmicke auf eine Untersuchung des Wissenschaftszentrums Berlin zum Verlauf von Bildungskarrieren. ^[6a] *Schule* muss sich also ändern – ein Befund, den auch der Wiener Trendforscher und Strategieberater Franz Kühmeyer unterstreicht.

[7-9] „Es gibt nur drei Systeme, in denen Menschen nach Anwesenheitszeit beurteilt werden: Fabriken, Gefängnisse und ^[7a] *Schulen*“, sagt Kühmayer und schiebt süffisant nach: „Die Wirtschaft beginnt, sich davon bereits zu verabschieden.“ Anwesenheitszeit als Messgröße, also „^[8a] *Bildung* nach der Stechuhr“, sei denkbar ungeeignet, um ^[8b] *pädagogische Prozesse* sinnvoll und vor allem der ^[8c] **Begabung** entsprechend zu organisieren. Für ^[9a] *Lehrkräfte* und ^[9b] *Bildungsforscher* ist die Frage, wie ^[9c] *Schulen* das ^[9d] *Lernen* für ^[9e] **Hochbegabte** organisieren können, eine der derzeit größten Herausforderungen.

[10-13] So plädiert Jutta Billhardt, Vorsitzende von Hochbegabtenförderung e. V.: „Wir brauchen eigentlich ^[10a] *Sonderklassen* für ^[10b] **hochbegabte** ^[10c] Kinder, damit ^[10d] sie ^[10e] ihr geistiges Potenzial in einer Gemeinschaft umsetzen können in Leistung.“ Das sei der falsche Weg, widerspricht dagegen Stephan Hußmann, Erziehungswissenschaftler an der TU Dortmund: Wichtiger als die Aussonderung besonders ^[11a] **begabter** ^[11b] Kinder sei das Eingehen auf die unterschiedlichsten persönlichen Voraussetzungen innerhalb einer ^[11c] *Lerngruppe*. „^[12a] Kinder stärken heißt, ^[12b] ihren je eigenen Standpunkt ernst nehmen und ^[12c] sich einladen lassen, ^[12d] sie ein Stück des Weges zu begleiten. Und das gilt gleichermaßen für jede ^[13a] *Schülerin* und jeden ^[13b] *Schüler*, egal ob klein oder groß, langsam oder schnell, dick oder dünn“, so Hußmann. [...]

2.2.2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter deutschen Textbeispiel

Hochbegabte	Kinder	Schule
hochbegabt (Wortbildungsmittel)	Kinder (Wiederholung)	Bildungssystem (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
Hochbegabten (Wiederholung)	schulische Überflieger (bedeutungsähnlicher Ausdruck)	im schulischen Umfeld (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
hoch- und höchstbegabte (Wortbildungsmittel)	Kinder (Wiederholung)	Lernpotenzial (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)

Begabung (Wortbildungsmittel)	sie (Personalpronomen)	Schule (Wiederholung)
Hochbegabte (Wiederholung)	Jugendliche (bedeutungsähnlicher Ausdruck)	Schule (Wiederholung)
hochbegabte (Wortbildungsmittel)	deren (Relativpronomen)	Schulen (Wiederholung)
begabter (Wortbildungsmittel)	Kinder (Wiederholung)	Bildung (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sie (Personalpronomen)	pädagogische Prozesse (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	ihr (Possessivpronomen)	Lehrkräfte (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	Kinder (Wiederholung)	Bildungsforscher (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	Kinder (Wiederholung)	Schulen (Wiederholung)
	ihren (Possessivpronomen)	Lernen (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sich (Reflexivpronomen)	Sonderklassen (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sie (Personalpronomen)	Lerngruppe (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
	sie (Personalpronomen)	Schülerin (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)
		Schüler (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)

2.2.3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im deutschen Textbeispiel

Der deutsche Text enthält drei Topikketten (TK1: Hochbegabte, TK2: Kinder, TK3: Schule), auf deren Elemente erstens durch die Wiederholung [2b, 9e für TK1], [1a, 3b, 10c, 11b, 12a für TK2] bzw. [5d, 6a, 7a, 9c für TK3], zweitens durch die Mittel der Wortbildung [1b, 3a, 8c, 10b, 11a für TK1], drittens durch Pronomen [1c, 2c, 5b, 10d, 10e, 12b, 12c, 12d für TK2] und viertens durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [2a, 3d, 5c, 8a, 8b, 9a, 9b, 9d, 10a, 11c, 13a, 13b für TK4] Bezug genommen wird. Das Themawort ‚Kinder‘ wird in einem einzigen Fall durch das bedeutungsähnliche Substantiv ‚Jugendliche‘ [5a] wiederaufgenommen. Ebenso wird dieses Themawort einmal durch den Ausdruck ‚schulische Überflieger‘ [1d] identifiziert. In Bezug auf die Wortbildungsmittel lässt sich feststellen, dass das Themawort ‚Hochbegabte‘ in den meisten Fällen durch das daraus gebildete Adjektiv wiederaufgenommen wird. Hinsichtlich der Pronomen kann behauptet werden, dass die Personalpronomen dominieren. Auffallend oft werden auf Elemente der dritten

Topikkette ‚Schule‘ durch die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehungen Bezug genommen. Das Themawort ‚Schule‘ ist ein Oberbegriff bzw. ein umfassender Begriff und im Text kommen zahlreiche Begriffe vor, die inhaltlich zu diesem Oberbegriff gehören. Von Lesenden wird es beim Lesen verlangt, diese Zusammenhänge zu entdecken und den inhaltlichen Leitfaden zu erkennen.

2.2.4. Analyse der Konnexion im deutschen Textbeispiel

(9) Mehrere hunderttausend Kinder gelten in Deutschland als hochbegabt – **doch** sie sind damit keineswegs automatisch schulische Überflieger.

‚**Doch**‘ ist ein Konjunkionaladverb, das eine entgegensetzende Relation im Satz ausdrückt. Der zwischen den Propositionen bestehende Gegensatz (hier: hohe Anzahl an hochbegabten Kindern in Deutschland vs. nicht automatisch schulische Überflieger) wird damit betont.

(10) Für hoch- und höchstbegabte Kinder ist es also meist Glückssache, **ob** sie im schulischen Umfeld ausreichend gefördert werden.

‚**Ob**‘ ist eine neutrale Subjunktion, die einen Subjektsatz einleitet. Damit wird eine Art Zweifel bzw. Unsicherheit ausgedrückt. Es ist in diesem Fall nämlich nicht sicher, dass hochbegabte Kinder auch in der Schule gefördert werden.

(11) Schule muss sich **also** ändern – ein Befund, den auch der Wiener Trendforscher und Strategieberater Franz Kühmeyer unterstreicht.

‚**Also**‘ ist ein Konjunkionaladverb, das eine konsekutive Relation ausdrückt. Im vorangehenden Textteil wird über Probleme der Identifizierung von begabten Schülern gesprochen und daher muss sich die Schule ändern. Dieser Änderungswunsch bzw. diese Folgerung als Schlussfolgerung wird durch ‚also‘ zum Ausdruck gebracht.

(12) Anwesenheitszeit als Messgröße, also „Bildung nach der Stechuhr“, sei denkbar ungeeignet, **um** pädagogische Prozesse sinnvoll und vor allem der Begabung entsprechend **zu** organisieren.

„**Um...zu**“ drücken finale Relationen im Falle identischer Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt.

(13) Für Lehrkräfte und Bildungsforscher ist die Frage, **wie** Schulen das Lernen für Hochbegabte organisieren können, eine der derzeit größten Herausforderungen.

„**Wie**“ ist ein modales Interrogativadverb, das kataphorisch auf die Proposition im Nebensatz verweist.

(14) **So** plädiert Jutta Billhardt, Vorsitzende von Hochbegabtenförderung e. V.: „Wir brauchen eigentlich Sonderklassen für hochbegabte Kinder, **damit** sie ihr geistiges Potenzial in einer Gemeinschaft umsetzen können in Leistung.“

„**So**“ ist ein konsekutives Konjunkionaladverb, das eine Folge angibt. Die textuelle Funktion von ‚so‘ lässt sich mit dem vorangehenden Textteil zusammen ermitteln. Dort wird die Herausforderung der Zeit in Bezug auf die Organisation des Lernens für Hochbegabte für Lehrer und Bildungsforscher erläutert. Mit ‚so‘ wird die sich daraus ergebende Folge zum Ausdruck gebracht. „**Damit**“ drückt eine finale Relation im Falle unterschiedlicher Subjekte im Haupt- und Nebensatz aus. Im Falle finaler Relationen wird ein Sachverhalt als Ziel eines anderen Sachverhaltes benannt. Das Ziel der Sonderklassen für hochbegabte Kinder wird mit ‚damit‘ angegeben.

(15) **Das** sei der falsche Weg, widerspricht dagegen Stephan Hußmann, Erziehungswissenschaftler an der TU Dortmund: [...]

„Das“ ist ein Demonstrativpronomen, das anaphorisch auf die vorher geäußerte Proposition verweist. „Das“ bezieht sich auf die Idee von Jutta Billhardt im vorigen Satz, dass hochbegabte Kinder in Sonderklassen lernen sollten.

(16) „Kinder stärken heißt, ihren je eigenen Standpunkt ernst nehmen **und** sich einladen lassen, sie ein Stück des Weges zu begleiten.

„Und“ ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „den eigenen Standpunkt ernst nehmen“ und „sich einladen lassen“ miteinander verbindet.

2.3. Textbeispiel für Englisch: „Colour-coded children: School puts bright children in different uniforms”

Im vorliegenden englischen Textbeispiel geht es um eine Schule, in der Lernende aufgrund ihrer geistigen Fähigkeiten in unterschiedlichen Gebäuden mit unterschiedlichen Farben lernen. Es gibt drei Minischulen, wohin die Lernenden nach der Grundschule verteilt werden. Diese Verteilung bekommt auch Kritik, sie wird aber vom Direktor verteidigt und es wird von ihm dafür argumentiert.

2.3.1. Veranschaulichung der Wiederaufnahmestruktur im englischen Textbeispiel

[1-3] [1a] A secondary school is ‘streaming’ [1b] **pupils** based on ability in an attempt to attract [1c] **those** from well-off families. From the age of 11 all [2a] **pupils** are segregated – taught in separate colour-coordinated buildings, play in fenced-off areas and eat lunch at separate times. [3a] **Pupils** are ranked as [3b] **they** leave [3c] primary school and placed into one of three mini [3d] schools at Crown Woods College, Greenwich.

[4-6] [4a] **The gifted and talented** go to Delamere and wear purple ties and purple badges. [5a] **The rest** go to Ashwood, [5b] **which** wears blue, or Sherwood, [5c] **which** wears red. These two [6a] schools are more mixed ability but are still streamed into three tiers.

[7-9] Critics yesterday warned the move is demoralising for [7a] **pupils** and would merely increase competition and animosity between [7b] **them** rather than raise standards. But [8a]

headteacher ^[8b] *Michael Murphy* insists the measure is the only way to attract ^[8c] **pupils** of well-off parents. ^[9a] *Mr Murphy* is ^[9b] *one of the highest-paid headteachers* in England, last year earning £171,483.

[10-12] When ^[10a] *he* took over Crown Woods it was in special measures and ^[10b] *he* claims was ‘losing out’ to ^[10c] grammar schools in nearby Bexley and the ^[10d] selective schools in Bromley. Now ^[11a] *Mr Murphy* claims the ^[11b] school is oversubscribed for the first time and bright ^[11c] **pupils** no longer have ^[11d] **their** lessons disrupted by badly behaved ^[11e] **youths**. ^[12a] *Mr Murphy* said the ^[12b] school would not have survived without streaming.

[13-15] ^[13a] *He* said: ‘^[13b] *I* felt if ^[13c] we made explicit the provision for high-ability ^[13d] **children** ^[13e] we would be able to attract those ^[13f] **children** and ^[13g] **their** parents who would rather not put ^[13h] **them** in to a ^[13i] grammar,’ ^[13j] *he* said. ‘Mrs Thatcher said you can’t ignore the market, you have to respond to it.’ Streaming existed on the ^[15a] schools’ previous site but was less rigorous.

[16-19] And ^[16a] **pupils** did not wear different uniforms and were not taught in separate buildings. Kevin Courtney, deputy secretary of the National Union of Teachers has condemned the practice. He said: ‘The idea of taking a large ^[18a] school and turning ^[18b] it into three mini ^[18c] schools is likely to be good for [the ^[18d] school’s] relationships, but streaming is a step backwards. It leads to competition for ^[19a] **children** rather than improvement in ^[19b] teaching.’

2.3.2. Sprachliche Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter im englischen Textbeispiel

pupils	school	Michael Murphy
pupils (Wiederholung)	a secondary school (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	headteacher (bedeutungsähnlicher Ausdruck)
those (Demonstrativpronomen)	primary school (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	Michael Murphy (Wiederholung)
pupils (Wiederholung)	schools (Wiederholung)	Mr Murphy (Wiederholung)
pupils (Wiederholung)	schools (Wiederholung)	one of the [...] headteachers (bedeutungsähnlicher Ausdruck)
they (Personalpronomen)	grammar schools (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	he (Personalpronomen)

the gifted and talented (Ellipse)	selective schools (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	he (Personalpronomen)
the rest (Ellipse)	school (Wiederholung)	Mr Murphy (Wiederholung)
which (Relativpronomen)	school (Wiederholung)	Mr Murphy (Wiederholung)
which (Relativpronomen)	we (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	he (Personalpronomen)
pupils (Wiederholung)	we (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	I (Personalpronomen)
them (Personalpronomen)	grammar (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung, Ellipse)	he (Personalpronomen)
pupils (Wiederholung)	schools' (Wiederholung)	
pupils (Wiederholung)	school (Wiederholung)	
their (Possessivpronomen)	it (Personalpronomen)	
youths (Synonymie)	schools (Wiederholung)	
children (Synonymie)	school's (Wiederholung)	
children (Synonymie)	teaching (Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung)	
their (Possessivpronomen)		
them (Personalpronomen)		
pupils (Wiederholung)		
children (Synonymie)		

2.3.3. Analyse der sprachlichen Mittel für die Bezugnahme auf die Themawörter im englischen Textbeispiel

Der englische Text enthält drei Topikketten (TK1: pupils ‚Schüler‘, TK2: school ‚Schule, TK3: Michael Murphy). In diesem Textbeispiel sind die dominantesten Mittel der Wiederaufnahme die Wiederholung [1b, 2a, 3a, 7a, 8c, 11c, 16a für TK1], [3d, 6a, 11b, 12b, 15a, 18a, 18c, 18d für TK2] bzw. [8b, 9a, 11a, 12a für TK3], die Pronominalisierung [1c, 3b, 5b, 5c, 7b, 11d, 13g, 13h für TK1], [18b für TK2] bzw. [10a, 10b, 13a, 13b, 13j für TK3] und die Synonymie [11e, 13d, 13f, 19a für TK1] . Darüber hinaus finden sich auch Bezugnahmen durch die Ellipse [4a, 5a für TK1] und die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung [1a, 3c, 10c, 10d, 13c, 13e, 13i, 19b für TK2]. Mr. Murphy wird in zwei Fällen durch seinen Job ‚headteacher‘ als Direktor identifiziert [8a, 9b].

2.3.4. Analyse der Konnexion im englischen Textbeispiel

(17) A secondary school is ‘streaming’ pupils based on ability in an attempt to attract **those** from well-off families.

„**Those**“ (,jene‘) ist ein Demonstrativpronomen, das kataphorisch auf Kinder von wohlhabenden Familien vorverweist.

(18) Pupils are ranked **as** they leave primary school and placed into one of three mini schools at Crown Woods College, Greenwich.

„**As**“ (,sobald‘) ist eine temporale Subjunktion, die zwischen Ereignissen besteht, die sofort aufeinander folgen. Die Verteilung der Kinder in die Schulen folgt am Ende der Grundschule.

(19) These two schools are more mixed ability **but** are still streamed into three tiers.

„**But**“ (,aber‘) ist eine adversative Konjunktion, die zur Herstellung eines Gegensatzes im Satz beiträgt. In diesem Fall werden zwei Eigenschaften der genannten Schulen einander gegenübergestellt.

(20) Critics yesterday warned the move is demoralising for pupils and would merely increase competition **and** animosity between them rather than raise standards.

„**And**“ (,und‘) ist eine additive Konjunktion, die die Sachverhalte „Wettbewerb“ und „Hass bzw. Feindseligkeit“ miteinander verbindet.

(21) **When** he took over Crown Woods it was in special measures and he claims was 'losing out' to grammar schools in nearby Bexley and the selective schools in Bromley.

,**When**' (,als') ist eine temporale Subjunktion, mit der eine zeitliche Relation zwischen dem Haupt- und Nebensatz ausgedrückt wird.

(22) He said: 'I felt **if** we made explicit the provision for high-ability children we would be able to attract those children and their parents who would rather not put them in to a grammar,' he said.

,**If**' (,wenn') ist eine konditionale Subjunktion, die eine Bedingung ausdrückt. In diesem Satz wird die Bedingung dafür angegeben, in welchem Fall die Schule die wohlhabenden Kinder hätte gewinnen können.

3. Impulse zum Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen

Im Folgenden werden einige Impulse gegeben, wie sich die Ergebnisse der Textanalysen in den drei Sprachen (Kapitel 2) beim Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen nutzen bzw. einsetzen lassen.

- Wiederaufnahmestruktur in den Texten erfassen: Lernende können die Aufgabe bekommen, nach dem Lesen der drei Texte die wichtigsten Informationen tragenden Wörter (die Themawörter) in jedem Text zu suchen und zu markieren. Damit können die Topikketten in den einzelnen Texten erfasst werden. Im nächsten Schritt können die erfassten Themawörter in den drei Sprachen miteinander verglichen werden. Der Vergleich kann sich sowohl auf die Form als auch auf die textuelle Funktion beziehen. Der bewusste Vergleich der sprachlichen Form in den drei Sprachen bzw. dessen Reflexion tragen zur Bewusstmachung der

Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den Sprachen auch im Wortschatzbereich bei. Auf diese Weise lassen sich die Grammatik und der Wortschatz miteinander verbinden und werden nicht getrennt behandelt. Bei dieser Arbeit werden die Sprachen im ersten Schritt nacheinander, aber aufeinander bezogen, integriert behandelt.

- Die sprachlichen Mittel der Bezugnahme auf die Themawörter analysieren: Bei der Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den Sprachen spielt auch die Analyse der sprachlichen Mittel, mit denen auf die bereits erfassten Themawörter Bezug genommen wird, eine Rolle. Dabei können in Bezug auf die sprachübergreifenden und sprachspezifischen Elemente des Verweises wichtige Schlussfolgerungen gezogen werden. In jedem Fall ist es wichtig, den Lernenden das entdeckende Lernen zu ermöglichen, wobei sie ihre vorhandenen Sprachkenntnisse nutzen können. Durch die Analyse können Lernende auch dafür sensibilisiert werden, die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel, wie der Pronomina, als wichtige textgrammatische Mittel wahrzunehmen.
- Verweismittel in den Texten ergänzen: Lernende können auch zur bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln der Bezugnahme auf die Themawörter auch dadurch angeregt werden, indem sie lückenhafte Texte in mehreren Sprachen mit den fehlenden Verweismitteln (z. B. Pronomina, Synonyme) ergänzen. Diese Aufgabe verlangt eine gründliche Beschäftigung mit jedem Text. Es ist von großer Bedeutung, dass bei dieser Aufgabe auch auf der Textebene gearbeitet wird und über die mehrsprachige Arbeit hinaus das satzübergreifende Lesen in verschiedenen Sprachen gefördert werden kann. Dies lässt sich auch mit der Förderung des strategischen Leseverhaltens verbinden (Ehlers 1998; Perge 2014b). An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Aufgabe (so wie die vorigen Vorschläge) auch einen differenzierten Umgang mit sprachlichen Mitteln voraussetzt. Bei Pronomina beispielsweise reicht es nicht aus, sie ausschließlich aus der systemlinguistischen Perspektive zu behandeln, sondern die funktionale Betrachtung ist auch von hoher Relevanz. Lernende müssen dafür

befähigt werden, die textuelle Funktion der Pronomina in mehreren Sprachen zu erfassen und beim Lesen identifizieren zu können (Feld-Knapp 2018; Perge 2018).

- Konnektoren einsetzen und vergleichen: Lernende können darum gebeten werden, Texte in den drei Sprachen mit fehlenden Konnektoren zu ergänzen und dann die textuelle Funktion der Konnektoren in den drei Sprachen zu analysieren und zu vergleichen. Diese Fähigkeit ist auch beim Lesen wichtig, die textuelle Funktion von Verbindungselementen zu erfassen. Es ist natürlich auch möglich, über die funktionale Perspektive hinaus, zu prüfen, wie sich die Verbindungswörter als Wortart verhalten (z. B. inwiefern sie die Wortfolge beeinflussen).

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde ein für den institutionellen Fremdsprachenunterricht wichtiges und aktuelles Thema aufgegriffen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Mehrsprachigkeit, die im Kontext des Ausbaus bzw. der Erweiterung der sprachlichen Basis behandelt wird, wobei der Fokus auf dem grammatischen Bereich liegt. Der Artikel setzte sich zum Ziel, anhand von durchgeführten Textanalysen in drei Sprachen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der Ausbau der sprachlichen Basis im grammatischen Bereich im Fremdsprachenunterricht im Sinne der Mehrsprachigkeit durchgeführt werden kann. Aufgrund der Ergebnisse kann festgestellt werden, dass es möglich ist, beim Ausbau der sprachlichen Basis sich von der traditionell monolingualen Einstellung zu entfernen und mehrere Sprachen aufeinander bezogen, integriert zu involvieren. Dies verlangt aber von den Fremdsprachenlehrenden vor allem ein differenziertes, gut ausgebautes und solides Lehrerwissen, eine neue Denkweise und auch Offenheit.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (2004) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin / New York: De Gruyter. S. 732–737.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 15–33.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Éva / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen von DaF–Lehrenden II.: Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF–Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Gansel, Christina / Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München: Iudicium Verlag. S. 105–121.

- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich / Schmidt, Gabriele (Hrsg.): Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte. Berlin / Boston: De Gruyter. S. 337–350.
- Jakus, Enikő (2016): Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtextrn ungarischer Fremdsprachenlernender. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 328–347.
- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Ein Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin / Feld-Knapp, Ilona / Kárpáti, Zsófia / Kertes, Patrícia / Palotás Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. S. 108–134.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Márki, Herta (2022): Lehrendenkompetenzen für den Umgang mit neuen Lernendengruppen an ungarischen Schulen. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: UDV. S. 27–46.
- Perge, Gabriella (2014a): Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös József Collegium. S. 267–310.
- Perge, Gabriella (2014b): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta Könyvkiadó. S. 457–462.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium.

- Perge, Gabriella (2019): Wortschatzförderung in mehreren Sprachen. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft [= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn 30]. Budapest: UDV. S. 27–46.
- Perge, Gabriella (2023): Tempusgebrauch in mehreren Sprachen. In: Demmig, Silvia / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitta (Hrsg.): IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 281–291.
- Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Ebinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 39. S. 5–17.
- Reich, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Berlin: Waxmann.
- Sárvári, Tünde (2023): Lexikogrammatik: Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Quellen für die Textbeispiele:

- Balogh, László (o. J.): Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. <http://www.mindennapipszichologia.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseggondozasban> (zuletzt gesehen am 23. 02. 2016)
- Loveys, Kate (2011): Colour-coded children: School puts bright children in different uniforms. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2019131/Colour-coded-children-School-puts-bright-children-different-uniforms.html> (zuletzt gesehen am 23. 02. 2016)
- o. A. (O. J.): Hochbegabt – zu gut für die Schule. <http://www.pasch.net/de/pas/cls/leh/unt/dst/sch/de3357990.htm> (zuletzt gesehen am 23. 02. 2016)