

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE LANGUES  
ETRANGERES : ALLEMAND

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGE:  
GERMAN

\*\*\*\*\*

## **DIE THEMATISCHE PROGRESSION IN TEXTEN AUS DEM LEHRWERK „IHR UND WIR PLUS 3“ ALS INDIKATOR DER KOHÄRENZ**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme des professeurs de  
l'enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S II)

Par :

**BIKIE EWO**  
**DO Claudia Alice**  
**Licenciée es Lettres**

Sous la direction  
**Dr. Georges Claude MASSOCK**  
Chargé de cours



Année Académique  
2015-2016



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)



Meiner seligen, zärtlichen Mutter BIKIE ZANG Suzanne

*„Die eigentliche thematische Struktur des Textes besteht dann **in der Verkettung und Konnexität der Themen**, in ihren Wechselbeziehungen und ihrer Hierarchie, in den Beziehungen zu den Textabschnitten und zum Textganzen, sowie zur Situation. Diesen ganzen Komplex von thematischen Relationen im Text nenne ich die **„thematische Progression“** (TP). Diese Progression stellt das Gerüst des Textaufbaus dar.“*

**František Daneš**

## VORWORT

Texte in ihren unterschiedlichen Formen sind unerlässlicher Bestandteil des DaF- Unterrichts, entweder in der mündlichen oder in der geschriebenen Form. Egal ihre Erscheinungsformen machen sie den Deutschlernenden besonders in Kamerun viel zu schaffen. Um diesem Problem abzuhelpfen, stützt sich vorliegende Arbeit auf textlinguistische Kenntnisse. Thema der Arbeit lautet „*die thematische Progression in Texten aus dem Lehrwerk IHR und WIR Plus 3 als Indikator der Kohärenz*“. Damit besteht Hauptanliegen meiner Arbeit darin, es aufzuzeigen, wie durch eine Analyse an Texten aus dem Lehrwerk die thematische Progression Kohärenz in diesen Texten signalisiert, und somit das Textverstehen in unseren Schulen vereinfachen kann. Da Texte zugleich Lernmittel, Lerngegenstand und Lernprodukte sind, finde ich es relevant zu erforschen, inwieweit Textkompetenz durch die thematische Progression in Texten erreicht werden kann.

Bei der Abfassung dieser Arbeit war ich aber mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert. Unter anderen zähle ich den Zugang zur angemessenen Literatur, der mir nicht so leicht war. Hinzu kommt auch die Tatsache, dass ich nur ein Laie im Gebiet des wissenschaftlichen Arbeitens bin. Von Gottes Gnaden haben mich viele Menschen bei meinem Voranschreiten unterstützt, sei es finanziell oder geistig. Bei ihnen möchte ich mich an dieser Stelle bedanken.

Ich danke meinem Betreuer, Dr. Georges MASSOCK, der mich bei der Entstehung und Anfertigung dieser Arbeit mit wertvollen Ratschlägen, konstruktiven Bemerkungen, mit Geduld, aber auch mit der zu meiner Verfügung gestellten Literatur unterstützt hat. Ich bedanke mich gleich bei allen Deutschlehrenden der Fremdsprachenabteilung der ENS, denn ich habe Nutzen aus ihren Erfahrungen fünf Jahre lang gezogen. Meinem Vater Herrn EWODO ONANA danke ich ganz herzlich dafür, dass er für mich immer da war und noch da ist. Ein besonderer Dank gilt aber Frau EWODO Anne-Marie, Frau NKE Claire, und Herrn und Frau BELINGA für die materielle, finanzielle und moralische Unterstützung. Zum Schluss bin ich allen meinen Kommilitonen und Freunden, vor allem Frau KWOBE Salomé, Herrn ADOUL-AZIZ, Herrn BAKAÏWE Jean Marie, Herrn SOUNKOUA Issiyakou für ihre Hilfe, ihre moralische Unterstützung und das Korrekturlesen zum Dank verpflichtet.

Yaoundé, im Juni 2016

BIKIE EWODO Claudia

## RESUME

Ce travail dont le thème est intitulé « *la progression thématique dans les textes du manuel IHR und WIR Plus 3 en qualité d'indice de cohérence* » est un apport au traitement et à la compréhension de textes écrits dans nos lycées. Pour ce faire, ce travail a pour but de démontrer, à travers l'analyse de quelques textes du manuel, dans quelle mesure la progression thématique peut aider à une meilleure compréhension des textes. Ainsi, pour quitter du cadre purement théorique, une expérience a été menée avec des élèves du lycée de Biyem-Assi, en classe de Terminale Allemand 2, dans le but de mesurer le succès que peut leur apporter cette approche.

Le texte, et plus particulièrement le texte écrit est une partie intégrante du cours d'allemand ; il est en même temps moyen, objet et produit de l'apprentissage, d'où ce centre d'intérêt à lui accordé. Seulement, la compréhension et la conception de textes ne suscitent plus que de la peur aux élèves. La thématique ici abordée apparaît donc comme une tentative de remédier à ce problème.

Le présent travail est ainsi structuré en quatre chapitres. Le premier chapitre est dédié au « texte », en tant qu'objet d'étude de la linguistique textuelle ; le deuxième chapitre, pour sa part, traite de la progression thématique, tout en montrant son apport dans le processus de compréhension. Ces deux premiers chapitres constituent ainsi la partie théorique du travail. En ce qui concerne la partie empirique, il s'agit pour le troisième chapitre de mener une analyse proprement dite de quelques textes du manuel sus-cité, dans le but de démontrer comment la progression thématique dans ces textes permet la compréhension de ceux-ci; par ailleurs, une expérience menée dans ce même chapitre a pour but de rendre la méthode plus concrète dans un cadre réel d'apprentissage. Il est enfin question pour le quatrième chapitre de montrer l'intérêt didactique que porte la thématique abordée dans ce travail.

Au terme de cette étude, nous parvenons à ces résultats : premièrement, les éléments thématiques, puisqu'ils se repètent autant explicitement qu'implicitement dans un texte, constituent un indice significatif de cohérence dans les textes écrits, plus précisément dans l'apprentissage de l'allemand comme langue étrangère. Deuxièmement, les élèves peuvent mieux comprendre des textes écrits en Allemand et même produire leurs propres textes en s'appuyant sur la structure informationnelle de ceux-ci.

## ABSTRACT

The present work titled „*The thematic progression in texts of the book IHR und WIR Plus 3 as sign of coherence*” is a contribution to the textwork especially to the comprehension of texts in our schools. In order to do it, this work aims to show through an analysis of texts from the book how the thematic progression can contribute to the better understanding of texts. In a practical framework an experimentation with students from the government high school of Biyem-Assi, in the Terminale-A2 class has been also done in order to test the efficacy of that approach.

Written texts are part and parcel of the learning process. They are at the same time means, purposes and products of learning process. That is why a particular interest is shown to them here. Meanwhile the comprehension and production of texts only arouse fear by students. This work arises then as a solution in order to remedy this problem.

The present work is made up of four chapters: the first one is interested to the “text” as subject of textlinguistics; the second one deals with the thematic progression while demonstrating its contribution to the process of understanding texts; those two chapters are part of the theoretical framework. What the empirical work concerns, the third chapter aims an analysis of chosen texts from book just to show that the thematic progression effectively contributes to the understanding of texts. Experimentation is also done in this part of the work in order to make this approach operational in the learning process. The fourth chapter finally deals with the didactic interest of the thematic.

At the end of this work we come to two significant results: firstly, the thematic components constitute an important sign of coherence in written texts, since they appear implicitly and explicitly many times in texts. Secondly, we notice through the experimentation that students can also produce better texts by themselves, when they only pay attention to their informational structure.

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb. : Abbildung

bzw. : beziehungsweise

Ebd. : ebenda

FSP: funktionale Satzperspektive

Ibid: Ibidem

PA : Probanden aus der Gruppe A

PB : Probanden aus der Gruppe B

R: Rhema

S. : Seite

T: Thema

Tab. : Tabelle

TRG: Thema-Rhema-Gliederung

usw. : und so weiter

Vgl. : vergleich

Zit. : zitiert



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Das Modell zur Textualität von Schwarz-Friesel und Consten.....	19
Abb. 2 :Textweltmodell nach Rickheit, Sichelschmidt und Strohner .....	28
Abb. 3:Die einfache lineare Progression .....	36
Abb. 4:Die Progression mit durchlaufendem Thema.....	36
Abb. 5 :Die Progression mit abgeleiteten Themen .....	37
Abb. 6: Die Progression mit gespaltenem Rhema.....	38
Abb. 7: die Progression mit thematischem Sprung .....	38
Abb. 8: Zwei Vertextungsmuster in der Kontinuität und der Progression.....	40
Abb. 9: Ebenen der Textstruktur nach Motsch .....	43
Abb. 10: Ergebnisse von PA beim ersten Versuch .....	60
Abb. 11: Ergebnisse von PB beim ersten Versuch.....	61
Abb. 12: Ergebnisse von PA beim zweiten Versuch .....	62
Abb. 13: Ergebnisse von PB beim zweiten Versuch.....	63
Abb. 14: PB vorm Experiment.....	63
Abb. 15: PB nach dem Experiment.....	63
Abb. 16: Lernaktivitäten bei der Textkompetenz.....	67

## TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1 : Analyse der Textstruktur vom Text 1 .....	49
Tab. 2 : Analyse der Textstruktur vom Text 2 .....	52
Tab. 3: Analyse der Textstruktur vom Text 3 .....	54
Tab. 4: Analyse der Textstruktur vom Text 4 .....	56
Tab. 5: Analyse der Textstruktur vom Text 5 .....	57

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>WIDMUNG</b> .....	<b>i</b>
<b>VORWORT</b> .....	<b>iii</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>vii</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>viii</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>ix</b>
<b>KAPITEL 0: EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
0.1 Motivation zum Thema .....	1
0.2 Fragestellung und Hypothesen .....	1
0.3 Forschungsstand .....	2
0.4 Arbeitsziel.....	4
0.5 Methodisches Vorgehen .....	4
0.6 Aufbau der Arbeit.....	5
<b>ERSTER TEIL: THEORETISCHES</b> .....	<b>6</b>
1.1 Der alltägliche Textbegriff .....	7
1.2 Die Entwicklung des Textbegriffs in der (Text)-Linguistik .....	8
1.2.1 Der Textbegriff nach der sprachsystematisch orientierten Textlinguistik .....	9
1.2.2 Der Textbegriff nach der kommunikationsorientierten Textlinguistik .....	11
1.2.3 Das integrative Textmodell von Brinker.....	12
1.3 Linguistische Einordnung der Textfunktion.....	13
1.4 Textualitätskriterien als Eigenschaften, ein Text zu sein. ....	16
1.4.1 Die textinternen Merkmale .....	16
1.4.2 Die textexternen Merkmale.....	17
1.5 Textkohäsion vs. Textkohärenz .....	19

<b>KAPITEL 2: ZUR THEMATISCHEN PROGRESSION ALS INDIKATOR DER KOHÄRENZ BEIM TEXTVERSTEHENSPROZESS .....</b>	<b>25</b>
2.1 Zum Text und Textverstehen im DaF-Unterricht .....	25
2.2 Die Rolle des Weltwissens beim Textverstehensprozess .....	28
2.3 Zur thematischen Progression .....	29
2.3.1 Das (Text)-Thema .....	29
2.3.2 Zu Thema und Kohärenz.....	31
2.3.3 Das Thema-Rhema-Konzept der Prager Schule .....	32
2.4 Grammatische Bedingungen der Textkohärenz in thematischer Progression .....	34
2.5 Sinnkontinuität bei Haupttypen von thematischen Progressionen .....	35
2.5.1 Die einfache lineare Progression .....	35
2.5.2 Die Progression mit durchlaufendem Thema.....	36
2.5.3 Die Progression mit abgeleiteten Themen .....	37
2.5.4 Die Progression mit gespaltenem Rhema .....	37
2.5.5 Die Progression mit einem thematischem Sprung .....	38
2.6 Zum Textzusammenhang in thematischer Progression .....	39
<b>ZWEITER TEIL: EMPIRISCHES .....</b>	<b>42</b>
<b>KAPITEL 3: LINGUISTISCHE TEXTANALYSE AUSGEWÄHLTER TEXTE AUS DEM LEHRWERK „IHR und WIR Plus 3“ .....</b>	<b>43</b>
3.1 Was ist Textanalyse? .....	43
3.2 Die Textanalyse nach František Daneš.....	44
3.3 Zu Textsorten im Lehrwerk „IHR und WIR Plus 3“ .....	45
3.4 Korpusdarstellung.....	46
3.5 Strukturelle Textanalyse vom Korpus .....	48
3.6 Das Experiment .....	58
3.6.1 Zur Stichprobe: Auswahlkriterien der Probanden .....	58
3.6.2 Durchführung des Experiments .....	58

3.6.3 Datenerhebung und –auswertung .....	59
3.6.4 Schwierigkeiten beim Experiment .....	64
<b>KAPITEL 4: ZUR DIDAKTISCHEN RELEVANZ DER THEMATIK IM KAMERUNER DaF-UNTERRICHT .....</b>	<b>65</b>
4.1 Zu Prinzipien und Kompetenz im DaF- Unterricht .....	65
4.1.1 Die DaF-Unterrichtsprinzipien .....	65
4.1.2 Zum Kompetenzbegriff .....	66
4.2 Zur Textkompetenz.....	66
4.2.1 Textkompetenz als Ziel des DaF-Unterrichts .....	67
4.2.2 Textlinguistik als Mittel zur Textkompetenz .....	67
4.3 Zum Beitrag der Thematik für den Kameruner DaF-Unterricht .....	68
4.3.1 Für Kameruner Deutschlernende .....	69
4.3.2 Für Kameruner Deutschlehrende .....	69
<b>SCHLUSSBETRACHTUNG .....</b>	<b>71</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>72</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>75</b>

# KAPITEL 0: EINLEITUNG

## 0.1 Motivation zum Thema

Zwei Hauptanregungen haben mich dazu bewogen, das Thema „*Die thematische Progression in Texten aus dem Lehrwerk „IHR und WIR plus 3“ als Indikator der Kohärenz,*“ zu behandeln. Einerseits habe ich aus meiner Erfahrung zunächst als Studentin und dann als Praktikantin des Deutschen als Fremdsprache in *Lycée Général Leclerc* bemerkt, dass Texte im DaF-Unterricht für die Lernenden noch ein Gräuel im Lernprozess sind. In der Tat haben sie Schwierigkeiten damit, nicht nur Texte in der deutschen Sprache zu produzieren, sondern auch und vielmehr zu verstehen, da Zweiteres Ersteres impliziert. Deshalb will ich einen Beitrag zum Textverstehen leisten und habe mir Gedanken darüber gemacht, wie mithilfe der Textlinguistik das Textverstehen im Kamberner DaF-Unterricht gefördert bzw. erleichtert werden kann.

Andererseits wurde ich stark von der Lehrveranstaltung „*ALL 414: Einführung in die germanistische Textlinguistik*“ bei Dr. Georges Massock beeinflusst. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung wurden unter anderen Texttheorien entwickelt, wobei der Ansatz der „*thematischen Progression*“ mit konkreten Beispielen auch erklärt wurde und Grundformen thematischer Progressionen aufgelistet und analysiert wurden. Daraus habe ich mich entschieden, den Textverstehensprozess auf die thematische Progression von Texten zu stützen. So fördert die vorliegende Arbeit Textkompetenz aufgrund der Textinformationsstruktur.

## 0.2 Fragestellung und Hypothesen

Wie Eva Neuland und Corinna Peschel in ihrem Werk behaupten, geht die Auseinandersetzung mit Texten im DaF-Unterricht schon auf die pragmatisch-kommunikative Wende zurück (Vgl. Neuland/Peschel, 2013, S.159). Auch bekam der Text eine neue Bestimmung, die auf dem Kommunikationsziel beruht. Außerdem fördert der DaF-Unterricht bestimmte Kompetenzen (Hören- Sprechen- Lesen-Schreiben), die nach dem Kompetenzaufbau zu richtigen Handlungen werden sollen. Anders gesagt, soll die Fertigkeit „Lesen“ nicht als einfaches Lesen aufgefasst werden, sondern als ein komplexer Informationsverarbeitungsprozess, wobei Lernende Informationen aus dem Text zu seinem Verständnis herausziehen. Lesen Schüler jedoch einen Text, stehen sie vor dem Problem,

inhaltliche Zusammenhänge in diesen Text zu übertragen. So stellt sich die Aufgabe, Zusammenhänge aus einem Text zu rekonstruieren, um ihn zu verstehen. Da Texte dem DaF-Unterricht angehören, ist es nahe liegend die Frage aufzuwerfen, wie Kohärenz mit der thematischen Progression in einem Text gestaltet werden kann. Deshalb möchte ich in den Hauptteilen dieser Arbeit die Kompetenz beim Textverstehen auf thematische Progression im Text stützen. Dafür liegen folgende Fragestellungen meiner Forschungsarbeit zugrunde:

- Was wird unter Thema-Rhema- Gliederung bzw. thematischer Progression verstanden?
- Wie dient die thematische Progression der Textkohärenz beziehungsweise dem Textverstehensprozess?
- Inwiefern kann die thematische Progression das Textverständnis bei Lernenden fördern?

Ausgehend von den oben formulierten Fragestellungen werden auch folgende Hypothesen formuliert, die den Kern dieser Forschungsarbeit bilden:

- Da die thematische Progression auf Wiederaufnahmerelationen im Text aufweist, gilt sie als Indikator beziehungsweise Signal für die Kohärenz eines Textes.
- Die Informationsstruktur eines Textes vereinfacht sein Verständnis bei den Lernenden, und ermöglicht dann die Konzeption eigener Texte.

### **0.3 Forschungsstand**

Die Textlinguistik ist jene Sprachwissenschaft, deren Untersuchungsgegenstand monologische Texte sind. Sie setzt sich zum Ziel, „*die Struktur, d.h. den grammatischen und thematischen Aufbau sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen*“ (Brinker, 2010, S.9). Sie kann dadurch Einsichten in die Regelhaftigkeit von Textkonstitution und Textverstehen vermitteln und dazu beitragen, die eigene Textkompetenz zu verbessern, d.h. die Fähigkeit zu fördern, sowohl fremde Texte in der deutschen Sprache global und detailliert zu verstehen als auch eigene Texte zu konzipieren.

In den siebziger Jahren entwickelte Van Dijk das Konzept der Makrostruktur des Textes, nach dem ein globaler, abstrakter Plan jedem Text zugrunde liegt (Vgl. Brinker, 2010, S.9). Dessen Annahme wird damit begründet, dass jeder Sprecher in der Lage ist, einen Text als Ganzes zusammenzufassen, zu bewerten oder zu kommentieren. Er stellte Überlegungen an, wie die

Textkonzeption von einer Hauptidee ausgeht und sich stufenweise zu den detaillierten Bedeutungen entwickelt. So wurden in der Folge Operationen der Makrostrukturierung wie Tilgung, Verallgemeinerung und Konstruktion neuen Materials entwickelt. Darauf aufbauend schufen Walter Kintsch und er ein Textverarbeitungsmodell in einer Computersimulation des Kohärenzbildungsprozesses (Vgl. Brinker, 2010, S.9). Dieses kognitive Textverarbeitungsmodell versucht, die verschiedenen Prozesse zu beschreiben, die den Sprachteilnehmern die Produktion und Rezeption von Texten ermöglichen.

Schon mit seiner Theorie des Textzusammenhangs vertritt Peter Hellwig die Hauptthese, nach der Texte einer zweifachen Gliederung unterliegen, das heißt, ihre Gliederung haben zwei Dimensionen: die eine ist rein syntagmatisch und die andere ist im Kern pragmatisch (Hellwig, 1984, S.2). Ferner behauptet er, dass jede dieser beiden Dimensionen jeweils den Begriffen „Kohäsion“ und „Kohärenz“ entspricht. Seine Textkonzeption ist fast von der von Raible ähnlich, nach der *„ein Text nicht nur von links nach rechts, sondern auch von oben nach unten strukturiert sei, nämlich von umfassenderen zu kleineren Sinneinheiten“* (Hellwig, 1984, S.68). So wäre das Aufbauprinzip der zweiten Dimension eine „Teil- Ganzes-Hierarchie“, die auch Van Djijs Konzept der Makrostruktur zugrunde liegt.

Hoffmann hat sich seinerseits mit der Frage der Thema- Rhema- Gliederung beschäftigt und ihm nach impliziert Themenentfaltung als Prozess zur Stiftung von Kohärenz Themafortführung und Themenentwicklung, wobei die Themafortführung also die inhaltliche Progression darin besteht, *„dass rhematische Informationen über Themen angehäuft und systematisch ins Wissen integriert werden“* (Hoffmann zit. nach Hellwig, 2000, S.354).

Weitere Arbeiten wurden aber auch im Bereich durchgeführt und zwar die von den Deutschlehrenden Alain Roger Ndindjock und Francisca Allahocki Senta<sup>1</sup>.

Im Jahre 2010 zielte hauptsächlich die Forschungsarbeit von Ndindjock mit dem Thema *„Thematische Progression: eine textlinguistische Analyse anhand ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk Ihr und Wir 4“* darauf ab, den Didaktikern zu zeigen, wie die Textkonzeption bzw. Informationsverteilung von Texten den Textverstehensprozess erleichtert. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden also bestimmte Texte aus *„Ihr und Wir 4“* ausgewählt und nach der textlinguistischen Methode untersucht.

---

<sup>1</sup> Beide sind heute Deutschlehrer; ihre Arbeiten sind unveröffentlichte Abschlussarbeiten zu ihrer Lehrerbildung, die aber in jener Arbeit Platz finden.



Francisca Allahocki Sentaï hat ihrerseits 2015 auch einen Beitrag zum Textverstehen mit dem Thema *„Die Leistung der Kohäsionsmittel und der Kohärenz im Prozess des Textverstehens im kamerunischen DaF- Unterricht: eine linguistische Textanalyse anhand einiger ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk „Ihr und Wir plus 3“* geleistet. Ihr Hauptziel war es, anhand einer Analyse von ausgewählten Texten des Lehrwerks den Beitrag der Kohäsionsmittel und der Kohärenz zum Textverstehen aufzuzeigen.

Zwar spielen sowohl die Textkohäsion und -kohärenz als auch die Informationsverteilung von Texten eine entscheidende Rolle beim Textverstehen, die sogar von den letzteren Arbeiten jeweilig untersucht wurde. der Zusammenhang zwischen der Informationsverteilung eines Textes und dessen Kohärenz bleibt aber nicht ganz berücksichtigt. So ist Hauptziel dieser Arbeit, aufzuzeigen, wie anhand ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk *„IHR und WIR Plus 3“* die thematische Progression als Indikator der Kohärenz in diesen Texten fungiert.

#### **0.4 Arbeitsziel**

Die vorliegende Arbeit zielt hauptsächlich auf eine Textanalyse ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk *„IHR und WIR Plus 3“* ab, um zu zeigen, wie die thematische Progression in ausgewählten Texten die Textkohärenz signalisiert. Überdies möchte auch bewiesen werden, inwieweit die thematische Progression das Textverständnis in unseren Schulen erleichtern kann.

#### **0.5 Methodisches Vorgehen**

Diese Arbeit lehnt sich wesentlich an die Textlinguistik an. Um ihre Ziele zu erreichen, greift sie zu zwei wesentlichen Methoden: einerseits haben wir die Textanalyse ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk *„IHR und WIR Plus 3“* unter dem informationsstrukturellen Aspekt. In der Tat besagt die informationsstrukturelle Theorie, dass ein Satz aus Bekanntem und Unbekanntem Besteht. Das Bekannte, auch *Thema* genannt, ist die schon gegebene oder aus dem Kontext ableitbare Information. Hingegen bezeichnet das Unbekannte, das Rhema die neue Information, d.h., alle Informationen, die in einem Satz vorher nicht erwähnt wurden. In dieser Hinsicht werden Texte aus einer Folge von bekannten (Themen) und neuen Aussagen (Rhemen) konstruiert. Die Informationsstrukturelle Theorie gehört der Kohärenztheorie an, insofern als eine schlüssige Folge von Thema-Rhema-Strukturen einen Text kohärent macht. Hinzu kommt, jene Kohärenz wird auf syntaktischer Ebene durch kohäsive grammatische Einheiten (zum Beispiel Pronomina, Adverbien, Konjunktionen und semantisch-lexikalische Mittel) ausgedrückt. Texte können aber auch mit mangelnder Kohäsion kohärent sein (Vgl.

Linke/Nussbaumer/Portmann, 2004, S.266). In diesem Fall entsteht Textkohärenz aus der Verknüpfung von Weltwissen bzw. Handlungswissen mit den im Text vermittelten Informationen. Die Textanalyse unter informationsstrukturellem Aspekt wird hier angewendet, um aufzuzeigen, inwieweit die thematische Progression Textkohärenz signalisiert.

Andererseits wird ein Experiment mit Schülern aus der Terminale- Klasse von Lycée de Biyem- Assi durchgeführt, und als eine weitere Methode benutzt, um zu prüfen, ob diese Textanalyse bei einem wirklichen Lernprozess ein voller Erfolg sein könnte. Ich bediene mir jenem Experiment hier um den Konstruktivismus als einen Informationsverarbeitungsprozess bei den Lernenden zur Geltung zu bringen. Nach der konstruktivistischen Theorie wird tatsächlich der Lernende nicht mehr als „tabula- rasa“ betrachtet, da er selbst im Mittelpunkt des Lernprozesses steht. Der Konstruktivismus ist hier besonders wichtig, weil es um den Textverstehensprozess geht, wobei die Kognition hier mit dem Experiment auftaucht. So werden Texte zum Textverständnis von Lernenden selbst bei dem Experiment konzipiert und die Effizienz der Textanalyse im Lernprozess wird daher geprüft.

## **0.6 Aufbau der Arbeit**

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Was den theoretischen Teil betrifft, wird das erste Kapitel dem Textbegriff gewidmet, während das zweite dem Textverstehensprozess unter Berücksichtigung der thematischen Progression gewidmet wird. Betreffs des empirischen Teils wird eine Analyse an einigen Texten aus dem Lehrwerk „*IHR und WIR Plus 3*“ im dritten Kapitel durchgeführt, hinzukommen die Ergebnisse eines mit Deutschlernenden durchgeführten Experiments. So können die eingeführten Hypothesen da verifiziert bzw. falsifiziert werden. Nur danach kommt das vierte Kapitel über die didaktische Relevanz der behandelten Thematik.

# **ERSTER TEIL: THEORETISCHES**

## KAPITEL 1: ZUM TEXTBEGRIFF

Wie bereits angedeutet, sind sprachliche monologische Texte Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik. So ist es kaum vorstellbar, solch eine Arbeit zu verfassen, ohne vorher den Begriff „Text“ näher zu bestimmen, da Textdefinitionen zahlreich sind und immer zu Kontroversen in der Sprachwissenschaft geführt haben. So widmet dieses Kapitel der Bestimmung der Größe „Text“ zuerst unter Berücksichtigung ihres Gebrauchs in der Alltagssprache und dann unter dem Aspekt der nicht ganz unterschiedlichen aber vielmehr ergänzenden textlinguistischen Theorien; es wird aber auch über wichtige Begriffe gesprochen, die für die Textbestimmung in der Textlinguistik unentbehrlich sind.

### 1.1 Der alltägliche Textbegriff

Die Frage nach der Alltagsdefinition vom Textbegriff ist unumgängliche Voraussetzung für die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Begriff „Text“. Aus dem Lateinischen „textus“ bekommt der Text die Bedeutung „Gewebe“ oder auch „Geflecht“, und letztere illustriert metaphorisch nach Gansel und Jürgens den Charakter eines aus kleineren Einheiten bestehenden Ganzes, d.h., eine Zusammenfügung sprachlicher Zeichen (Vgl. Gansel/Jürgens, 2009, S.13). Damit die Bedeutung des Textbegriffs im Alltag erschlossen wird, greife ich auf die Definition des Wörterbuchs Duden (Duden, 2007). Dieses Wörterbuch definiert den Text als „*eine Folge von Sätzen, die miteinander in Zusammenhang stehen*“ und gibt unter anderen folgende Ausdrücke dazu:

- *Einen Text analysieren;*
- *Einen Text (auswendig)lernen;*
- *Ein schwieriger Text;*
- *Jmdn aus dem Text bringen;*
- *Aus dem Text kommen;*

Aus diesen Ausdrücken mit dem Begriff „Text“ ergibt sich, dass sich der tägliche Gebrauch des Textes auf die Schriftlichkeit beschränkt ist. Das heißt, gilt nur in der Alltagssprache als Text das, was zuerst in geschriebener Form vorkommt und beinhaltet dann zumindest zwei Sätze, wenn die Etymologie des Begriffs in Betracht gezogen wird. Diese Bestimmung entspricht der von Gansel und Jürgens, nach der

„*Texte als eine formal abgrenzbare Art der Äußerung wahrgenommen [werden], die mehr als einen Satz umfasst, also eine Folge von Sätzen mit inhaltlichem Zusammenhang. Das*

Gesamte Gebilde Text stellt ein relativ abgeschlossenes Ganzes dar und ist schriftlich fixiert“ (Gansel/ Jürgens, 2010, S.12).

Hier betrifft der „*inhaltliche Zusammenhang*“ das Brinker’sche *Merkmal der Kohärenz*<sup>2</sup>, das auch eine sehr wichtige Rolle bei der Textbestimmung spielt, auf das später ausführlicher eingegangen wird. Halten wir aber diese Textdefinition, dann wird es schwieriger, Gedichten zum Beispiel, die aus einem einzigen Satz bestehen, oder auch Reden, die spontan vorgetragen werden, den Status eines Textes zu verleihen. Es wird so festgestellt, dass der tägliche Gebrauch des Textes hier nicht vollständig ist.

Bei ihrer Textbestimmung heben jedoch Gansel und Jürgens hervor, dass ob eine sprachliche Einheit als Text gilt, hängt davon ab, was für ein Medium bei seiner Kommunikationsform<sup>3</sup> verwendet wird. Medien werden von Autor Holly als „*technische Hilfsmittel, die die Speicherung, Übertragung und Verstärkung von Sprach- und Schriftzeichen oder dem Sprachen dienen*“ (Holly,1999, S.69). Als Beispiele dafür haben wir den Tonband, den Film, ...usw.

So stehen Kommunikation und Medien in enger Verbindung zusammen, da Zweiteres Ersterem dient. Und wir verstehen auch aus dieser Bestimmung von Medien, dass Texte in unterschiedlichen Formen erscheinen können. Es wird denn zwischen schriftlichen und mündlichen Texten<sup>4</sup> unterschieden, wobei verschiedene Medien je nach der Erscheinungsform des Textes verwendet werden können. Von der Textbestimmung im Alltag behalten wir denn fest, dass auch wenn die Einheit „Text“ im Alltag eine Folge von Sätzen bezeichnet, die schriftlich fixiert ist, lässt sich der Text nicht auf das sprachlich Formulierte beschränken, sondern muss auch von Gestaltungsprinzipien des jeweiligen Mediums betrachtet werden.<sup>5</sup>

## **1.2 Die Entwicklung des Textbegriffs in der (Text)-Linguistik**

Die Textlinguistik als Teildisziplin der Sprachwissenschaft ist relativ jung und hat sich hauptsächlich in zwei Phasen entwickelt, nach denen der Begriff „Text“ fast unterschiedlich bestimmt wird: die sprachsystematisch orientierte und die kommunikationsorientierte

---

<sup>2</sup> Vom Autor hervorgehoben.

<sup>3</sup> Darunter wird eine bestimmte Kombination aus Medium, Zeichensystem, -typ und Interaktionsmodus verstanden, wobei alle Kombinationen nicht möglich sind.

<sup>4</sup> In der Semiotik werden aber auch Symbole (wie die an WC-Türen für Damen bzw. Herren) und Zeichen wie z.B Automarken als eigenständige Texte bestimmt.

<sup>5</sup> Damit wird gemeint, dass ein Text nicht nur schriftlich oder mündlich sein kann, muss aber auch die darin verwendeten Medien wie z.B. die visuellen Effekte in Betracht ziehen.

Textlinguistik. Je nach der Phase bekommt aber der Textbegriff fast unterschiedliche Definitionen, auch wenn beide sich hauptsächlich mit monologischen Texten befassen. Gemeinsam ist ihnen auch die Tatsache, dass als oberste Bezugseinheit für die Textlinguistik nicht mehr der Satz, sondern der Text gilt.

### **1.2.1 Der Textbegriff nach der sprachsystematisch orientierten Textlinguistik**

Die sprachsystematisch orientierte Textlinguistik gilt als erste Phase der Entwicklung dieser relativ jungen sprachwissenschaftlichen Disziplin. Wie sich ihre Bezeichnung verstehen lässt, stützt sich die sprachsystematisch orientierte Textlinguistik auf die strukturelle Linguistik und die generative Transformationsgrammatik, die die Sprache als Sprachsystem auffassen. Um das Wesen und die Ziele dieser ersten Phase zu verstehen, gehe ich zunächst auf die Theorien der strukturellen Linguistik und die der generativen Transformationsgrammatik ein.

Diese Forschungsrichtungen (strukturelle Linguistik und generative Transformationsgrammatik) entwickelten jeweils zwei Dichotomien zur Erklärung ihrer Forschungsziele: in der strukturellen Linguistik stand die Dichotomie *Langue/ Parole*<sup>6</sup> im Zentrum der Forschung, während die Dichotomie *Kompetenz/ Performanz*<sup>7</sup> in der generativen Transformationsgrammatik ausschlaggebend war.

Reflektiere ich aber über ihre jeweiligen Bestimmungen, nähern sich einerseits die Kategorien *Langue/ Kompetenz* und andererseits *Parole/ Performanz* beim Sinn an: wie die *Langue* bezieht sich relativ die *Kompetenz* auf das Regelsystem einer Sprache, während die *Parole* vielmehr wie die *Performanz* auf die Sprachverwendung verweist. Laut dieser Forschungsrichtungen liegt das Sprachsystem der Sprachverwendung zugrunde. Und Aufgabe der Textlinguistik im Rahmen der strukturellen Linguistik ist es, das sprachliche System durch die Anwendung geeigneter Methoden (zum Beispiel: das Analysenverfahren oder die Operationen wie die Segmentierung, die Klassifizierung) aufzudecken, und im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik die immanente Sprachkompetenz des idealen Sprechers/ Hörers zu beschreiben.

Obwohl die strukturelle Linguistik und die generative Transformationsgrammatik einige Unterschiede aufweisen, betrachten sie beide den Satz als die oberste linguistische

---

<sup>6</sup> *Langue* und *parole* sind de saussuresche Fachtermini, wobei die *Langue* der gemeinsame „Code“, die Sprache im Sinne von Nationalsprache, historischer Einzelsprache ist und wird so als soziales Faktum angesehen, während die *Parole* sich auf die Sprechfähigkeit, die Sprachverwendung bezieht.

<sup>7</sup> Das Begriffspaar *Kompetenz/Performanz* kommt von Chomsky, der die *Kompetenz* als die Fähigkeit eines Sprechers/Hörers, grammatisch korrekte Sätze hervorzubringen, während die *Performanz* das Hervorbringen von Sprachäußerungen ist.

Bezugseinheit, das bedeutet konkret, dass Ertere sich fast ausschließlich auf die Analyse und die Deskription der Satzstruktur, vor allem auf die Segmentierung und die Klassifikation sprachlicher Einheiten unterhalb der Satzebene (zum Beispiel: Satzglieder, Morpheme, Phoneme) konzentriert, während Zweitere von ihrer Gegenstandsbestimmung ausgeht, das heißt, von der Sprachkompetenz als der Fähigkeit des kompetenten Sprechers/Hörers einer bestimmten Sprache ausgeht, eine beliebige große Anzahl von Sätzen zu bilden und zu verstehen, um die Sprache als Regelsystem zu bestimmen. Dieses Regelsystem soll eine Menge von Sätzen einer Sprache erzeugen beziehungsweise generieren. Mit der Entstehung der Textlinguistik Mitte der 60er Jahre wurde aber der strukturellen Linguistik vorgeworfen, dass sie sich in ihren Forschungen auf die Größe „Satz“ beschränkt hätte. So wollte die moderne Linguistik nicht mehr den Satz, sondern den Text als die „oberste und unabhängigste sprachliche Einheit“ untersuchen (Vgl. Brinker 2010, S.14). Damit wird verstanden, dass außer der Wort- und Satzbildung auch die Textbildung, beziehungsweise -konstitution durch das Regelsystem der Sprache gesteuert wird.

So bleiben Spuren der strukturellen Linguistik und der generativen Transformationsgrammatik in der ersten Phase der Textlinguistik bzw. in der sprachsystematisch orientierten Textlinguistik: die Konzentration auf die Einheit „Satz“, denn der Text wird nur in Bezug auf die Einheit „Satz“ bestimmt. Brinker erhebt diesen Zusammenhang bei der deutlichen Bestimmung des Textbegriffs laut dieser Phase der Textlinguistik. So stimmt er überein, dass der Satz nach wie vor als „*Markstein*“ in der Hierarchie sprachlicher Einheiten angesehen wird; er gilt als die Struktureinheit des Textes, der nur eine Kette von aneinandergereihten wohlgeformten Sätzen ist (Vgl. Brinker, 2010, S. 14). Aus dieser Textbestimmung ergibt sich, dass die Textkohärenz nur aus den Wort- und Satzverknüpfungen bzw. aus den syntaktisch- semantischen Beziehungen zwischen sprachlichen Einheiten (Wörtern, Wortgruppen, Satzgliedern, Sätzen) entsteht.

Roland Harweg, wichtiger Hauptvertreter dieser ersten Phase der Textlinguistik verfasste die erste großangelegte Untersuchung über die Organisation von Texten und postulierte, dass der Text durch den Mechanismus der Substitution<sup>8</sup> zusammengehalten wird (Vgl. de Beaugrande/ Dressler, 1981, S.24). So werden Texte hier rein grammatisch erfasst und wir halten hier fest, dass der Text eine Folge von Sätzen ist, die miteinander in Zusammenhang stehen.

---

<sup>8</sup> Unter Substitution wird jenes linguistische Verfahren verstanden, wobei ein vorausgehendes Textelement ( Wort, Wortgruppe) durch ein damit inhaltlich verbundenes Element im Text wiederaufgenommen wird.

### 1.2.2 Der Textbegriff nach der Kommunikationsorientierten Textlinguistik

Die kommunikationsorientierte Textlinguistik ist die zweite Phase der Entwicklung der Textlinguistik und hat ihren Ursprung in Austins und Searles Sprechakttheorie. Sie (kommunikationsorientierte Textlinguistik) weist auf die im Text enthaltene kommunikative Funktion hin, die bisher unberücksichtigt blieb.

Mit der Pragmatik oder Pragmalinguistik<sup>9</sup> interessiert sich nun die neuere Linguistik nicht mehr für die Sprache als abstraktes System wie vorher, sondern für die Sprache als System symbolischer Kommunikation. In der Tat bedeutet die Sprache für Austin und Searles eine Handlung; diesbezüglich wird also das Sprechen als sprachliches Handeln bestimmt; das heißt, indem ich spreche, handle ich zugleich. Zum Beispiel äußere ich den Satz „Gehen sie sofort aus!“, handle ich auch, in dem ich ein bestimmtes Befehlen gebe.

In der Sprechakttheorie ist vor allem der Begriff **Illokution** von großer Bedeutung, die auf den Akt der Übermittlung empfängergerichteter Senderintention verweist. So entwickelt sich die kommunikationsorientierte Textlinguistik vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik, die ihrerseits die Bedingungen sprachlich- sozialer Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft zu beschreiben und zu erklären versucht. Unter pragmatischer Perspektive erscheint eben der Text als sprachliche Handlung, mit der der Sprecher/Schreiber eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer/ Leser herzustellen versucht.

Was die kommunikationsorientierte Textlinguistik betrifft, fragt sie nach den Zwecken, zu denen Texte in Kommunikationssituationen eingesetzt werden können und aber auch tatsächlich eingesetzt werden. Anders formuliert, befasst sie sich mit der kommunikativen Funktion von Texten und laut Brinker legt Letztere den Handlungscharakter eines Textes fest und bezeichnet

„die Art des kommunikativen Kontakts, die der Emittent (d.h., der Sprecher oder Schreiber) mit dem Text dem Rezipienten gegenüber zum Ausdruck bringt (z.B informierend oder appellierend;) erst sie verleiht dem Text also einen bestimmten kommunikativen **Sinn**.“  
(Brinker, 2010, S.15).

Das bedeutet einfach, dass die kommunikative Funktion des Textes grundlegend und unentbehrlich für dessen Bestimmung nach kommunikationsorientierter Textlinguistik ist.

---

<sup>9</sup> Die Pragmatik ist das Studium sprachlicher Handlungen und der Kontexte, in denen sie vollzogen werden.



Diese Textbestimmung achtet nicht mehr auf die Beschreibung grammatischer Strukturen von Texten wie in der sprachsystemorientierten Textlinguistik, sondern vielmehr auf die der kontextuellen Aspekte und der situativen und funktionalen Faktoren, unter denen ein Text entsteht. Nach dieser Phase sei der Text jene sprachliche Einheit, die eine kommunikative Funktion besitzt. Nach tiefen Überlegungen stellt man aber fest, dass sowohl in der einen als auch in der anderen Phase der Textlinguistik der Textbegriff nur teilhaft bestimmt wird; deshalb wird nach einer Textbestimmung gesucht, die alle Aspekte des Textes miteinbezieht.

### 1.2.3 Das integrative Textmodell von Brinker

In der Sprachwissenschaft beziehungsweise in der Textlinguistik gibt es so viele integrative Textmodelle von unterschiedlichen Autoren, auf die ich hier nicht eingehe. Das integrative Textmodell, das ich heranziehe, ist das integrative Textmodell von dem Hamburger Germanisten und Sprachwissenschaftler Klaus Brinker.

Die Notwendigkeit nach einem integrativen Textmodell hier lässt sich dadurch erklären, dass die Textbestimmung sowohl in der ersten Phase als auch in der zweiten Phase der Entwicklung der Textlinguistik alle Aspekte nicht berücksichtigt. Das bedeutet konkret, dass während sich die Textbestimmung zu sehr auf die grammatische, regelbasierte Textkonstitution bei der einen Phase konzentriert, achtet aber die Textbestimmung bei der anderen Phase vorwiegend auf die Beschreibung kontextueller, situativer und funktionaler Aspekte. Deshalb erscheinen diese verschiedenen Textauffassungen nicht als alternative oder widersprüchliche, sondern als komplementäre Konzeptionen. So wird der Text zum einen in sprachlicher Hinsicht bestimmt, wobei er als Folge sprachlicher Zeichen gilt (besteht so aus Bezeichnetem oder auch Bedeutung und aus Bezeichnendem oder auch Ausdruck)<sup>10</sup> und zum anderen wird in kommunikativer Hinsicht bestimmt, wobei der Text durch das Konzept der kommunikativen Funktion charakterisiert wird. Einfach gesagt, ist der Text zugleich eine sprachliche und kommunikative Einheit. So wird unter Text jene zusammenhängende Satzfolge verstanden, die eine kommunikative Funktion erfüllt. So meint Brinker: „*Der Terminus **Text** bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.*“ (Brinker, 2010, S.17). Anders formuliert, muss unbedingt ein sprachliches Gebilde eine kommunikative Funktion erfüllen, um als Text anerkannt zu werden. Die kommunikative Textfunktion erscheint also als ein Textkriterium, das aber bei der ersten Phase der

---

<sup>10</sup> Nach dem Saussure'schen Ansatz besteht ein sprachliches Zeichen aus einer Inhaltsseite („signifié“) oder auch „Bezeichnetem“ und einer Ausdrucksseite („signifiant“) auch „Bezeichnendem“ genannt.

Textlinguistik nicht auftaucht. So spielt die kommunikative Textfunktion bei dieser Textbestimmung eine bedeutungsrelevante Rolle; deshalb möchte ich im Folgenden auf den Begriff der Textfunktion etwa ausführlicher eingehen.

### **1.3 Linguistische Einordnung der Textfunktion**

Der Begriff „Funktion“ ist mit den Begriffen „Aufgabe“, „Zweck“ und „Sinn“ gleichzusetzen.

Die Textfunktion wäre dann der Sinn, der Zweck eines Textes und natürlich im Rahmen eines Kommunikationsprozesses. Sie ist der „Gesamtzweck“ eines Textes im sprachlichen Handeln und bezieht sich auf die Realisierung von Intentionen im Sinne einer Situationslenkung, oder -veränderung. Sie liegt dem Sprechhandlungskonzept zugrunde, denn mit Texten (und Äußerungen) versucht der Emittent im Kommunikationsprozess auf den Rezipienten einzuwirken. So ist seine Intention zielgerichtet und eben als sprachliches Handeln anzusehen, das sowohl intentional (hinter dem Sprechen beziehungsweise dem Schreiben verbirgt sich eine bestimmte Intention) und konventionell (sprachliche Zeichen werden innerhalb einer Sprachgemeinschaft nach bestimmten Regeln vollzogen, die von den Kommunikationspartnern jeweils in ihrem Sozialisationsprozess mehr oder weniger erlernt wurden) erfolgt. Daraufhin bestimmt der Freiburger Romanist Ernst-Ulrich Große die Textfunktion als die durch sprachliche Ausdrücke vermittelte Instruktion, die sich an den Rezipienten richtet (Vgl. Große, 1976, S.15). Diese Bestimmung der Textfunktion ist der des Germanisten Klaus Brinker nah, der sie als die durch konventionelle geltende Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Textverfassers an den Textrezipienten definiert (Vgl. Brinker, 2010, S.88). Zu merken ist es somit, dass die Miteinanderverknüpfung der intentionalen und konventionellen Aspekte sprachlicher Handlungen bei dieser Bestimmung noch mit dem Begriff des illokutiven Akts gleichzusetzen ist: einerseits legt der illokutive Akt den Handlungscharakter einer Äußerung fest, und andererseits legt die Textfunktion den Kommunikationsmodus<sup>11</sup> des Textes fest. Der illokutive Akt ist also der wichtige Teilakt, der Hinweise darüber gibt, wie die Proposition aufzufassen ist; so bezeichnet er die kommunikative Funktion der Sprechhandlung.

Es gibt zahlreiche Ansätze über die Textklassifikation, die ihrerseits eine bemerkenswerte Entwicklung gekannt hat. Fast alle gehen aber auf das Bühler'sche Organon-Modell zurück.

---

<sup>11</sup> Darunter wird jene im Text ausgedrückte Art des kommunikativen Kontakts vom Emittenten gegenüber dem Rezipienten verstanden.

Beim Bühlers Organon-Modell wird die Sprache als Werkzeug betrachtet, mittels dessen der Emittent mit dem Rezipienten über Dinge in der Welt kommuniziert.

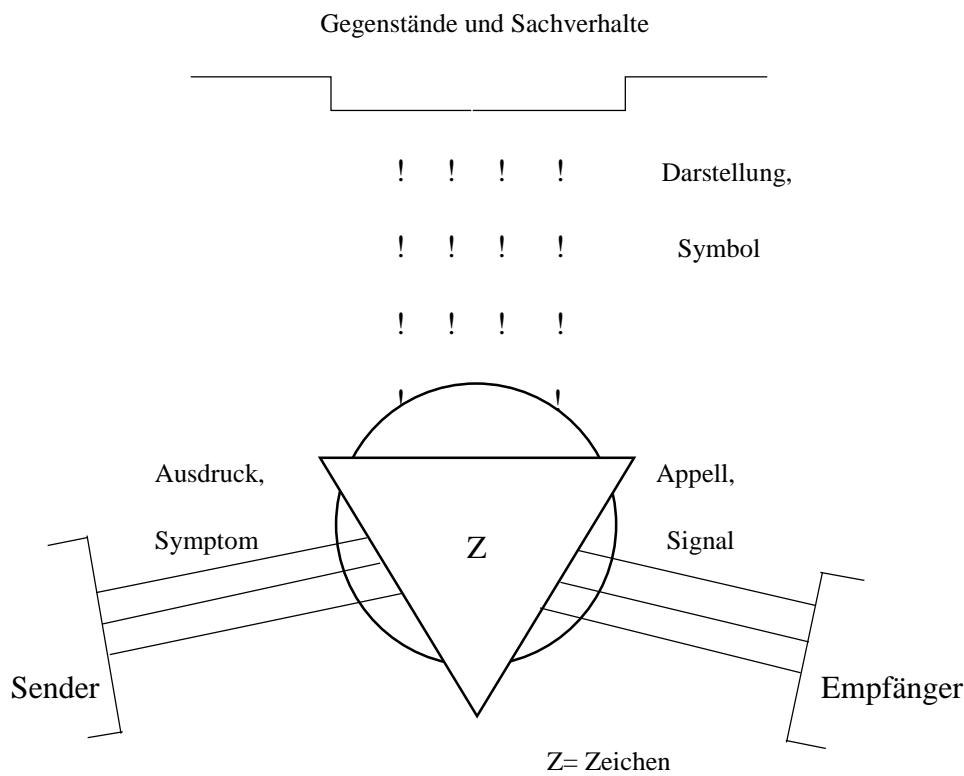


Abb. 1: Bühlers Organon- Modell (Vgl. Pelz, 2007, S.47)

In Bezug auf die Abbildung sind die drei unterschiedlichen grundlegenden Funktionen des sprachlichen Zeichens im Bühler'schen Organon-Modell folgende:

- Die Darstellungsfunktion: hier gilt das sprachliche Zeichen als Symbol für Gegenstände und Sachverhalte in der Wirklichkeit;
- Die Ausdrucksfunktion: das sprachliche Zeichen gilt eher hier als „Symptom“ der Innerlichkeit des Emittenten;
- Die Appellfunktion: das sprachliche Zeichen fungiert hierbei als „Signal“, indem es an den Rezipienten appelliert, etwas Bestimmtes zu tun.

Brinker ergänzt jedoch Bühlers Textfunktionen und unterscheidet fünf Textfunktionen unter dem kommunikativ-funktionalen Aspekt und zwar: die Informations-, die Appell-, die Obligations-, die Kontakt-, und die Deklarationsfunktion. (Vgl. Brinker, 2010, S. 98).

Bei der *Informationsfunktion* versucht der Emittent, dem Rezipienten über einen Gegenstand oder Sachverhalt zu informieren. So will er ihm irgendein Wissen vermitteln. Die informative

Textfunktion drückt sich oft in Texten durch performative Formeln mit Verben wie *informieren, mitteilen, berichten, unterrichten...* usw. aus.

Bei der *Appellfunktion* handelt es sich um eine Meinungs- und/oder Verhaltensbeeinflussung. Hier versucht der Emittent, dem Rezipienten dazu zu bewegen, eine bestimmte Einstellung gegenüber einer Sache einzunehmen, oder auch eine bestimmte Handlung zu vollziehen. Die appellative Funktion wird somit durch performative Formeln mit Verben wie *bitten, empfehlen, raten, fragen, verlangen...* aber auch durch grammatische Indikatoren wie der *Imperativsatz* oder die *Infinitivkonstruktion* zum Beispiel signalisiert.

Bei der *Obligationsfunktion* versucht der Emittent, sich dem Rezipienten gegenüber zu verpflichten, eine bestimmte Handlung zu vollziehen; das bedeutet, der Emittent ist dem Rezipienten zum Vollzug einer bestimmten Handlung verpflichtet. Die Obligationsfunktion sei mit thematischen Einstellungen voluntiver und intentionaler Art laut Brinker stark verbunden (Vgl. Brinker, 2010, S.98). So ergeben sich Obligationssignale aus dem *thematischen Textzusammenhang* aber auch aus *innertextlichen Merkmalen* wie dem Texttitel zum Beispiel oder aus dem *Handlungs- und Situationskontext*.

Bei der *Kontaktfunktion* versucht der Emittent, eine personale Beziehung zum Rezipienten herzustellen oder zu erhalten. So geht es hier um einen engen personalen Kontakt zwischen dem Emittenten und dem Rezipienten. Die kontaktspezifische Funktion beruhe so auf der Erfüllung einer sozialen Erwartung vom Emittenten und wird explizit durch performative Formeln mit Verben und Ausdrücken wie *Willkommen heißen, Beileid aussprechen, gratulieren, danken ...* usw. zum Beispiel signalisiert.

Bei der *Deklarationsfunktion* versucht der Emittent, den Rezipienten zu klären, dass der Text ein neues Faktum einführt. Das heißt, wenn der Text richtig verstanden wird, ist das für den Rezipienten der Beginn einer neuen Realität. Vorwiegend bestimmte Textüberschriften wie das *Testament*, die *Urkunde*, die *Bescheinigung*, die *Vollmacht...* aber auch direkte feste *ritualisierte* und *explizite Formeln* wie bei einer Eheerschließung oder auch beim Taufen zum Beispiel verweisen auf die Deklarationsfunktion.

Zusammenfassend ist die Textfunktion für die Textbestimmung in textlinguistischer Hinsicht grundlegend, insofern als als solche sie den Handlungscharakter des Textes bezeichnet. So weist Brinker auf enge Zusammenhänge zwischen Textfunktion und Textstruktur hin und auf Verträglichkeitsbeziehungen zwischen Textfunktion und Hauptthema des Textes. Deshalb

erscheint die Textfunktion als Basismerkmal zur Differenzierung von Textsorten; als Hauptmerkmal zur Textklassifikation werden somit zwischen Informationstexten (z.B. Rezension, Bericht, Nachricht...), Appelltexten (z.B.: Gesetz, Kommentar, Werbeanzeige...), Obligationstexten (z.B.: Vertrag, Gelöbnis, Garantieschein...), Kontakttexten (z.B.: Danksagung, Ansichtskarte, Kondolenzschreiben...) und Deklarationstexten unterschieden (zum Beispiel: Testament, Bescheinigung, Ernennungsurkunde...).

#### **1.4 Textualitätskriterien als Eigenschaften, ein Text zu sein.**

Nach der Textbestimmung als komplexe sprachliche Einheit, die einen kommunikativen Zweck erfüllt, fällt sofort ein, dass schon die kommunikative Absicht des Emittenten als bedeutungsrelevantes Textmerkmal gilt. Es gibt aber andere Merkmale, die einem Text typisch sind und die werden eben als Textualitätskriterien bezeichnet. So handelt es sich hier um die Kernfrage: was macht ein sprachliches Gebilde zu einem Text?

Die Textualität verweist auf die Gesamtheit der Eigenschaften, die einen Text zum Text machen. Bei dieser Bestimmung taucht aber der Begriff „Text“ zweimal und beide haben nicht dieselbe Bedeutung, da während Letzterer sich auf jene kommunikative, komplexe sprachliche Einheit bezieht, verweist Ersterer auf irgendein sprachliches Gebilde, das noch nicht als Text erkannt ist. Textualität wird auch als Texthaftigkeit bezeichnet und der Begriff wurde eingeführt, um die *Texte* von den *Nicht-Texten* abzutrennen.

De Beaugrande und Dressler definieren den Text als

„ eine KOMMUNIKATIVE OKKURENZ, die sieben Kriterien der TEXTUALITÄT erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text als nicht-kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt.“ (Vgl. de Beaugrande/ Dressler, 1981, S.3)

Einfach gesagt, beziehen sie sich die sieben verschiedenen Textkriterien auf den kommunikativen Aspekt, der immer für die Textbestimmung wesentlich bleibt. Es wird aber zwischen textinternen und -externen Merkmalen unterschieden, die hierher nach de Beaugrandes und Dresslers Aufzählung erläutert bzw. erörtert werden.

##### **1.4.1 Die textinternen Merkmale**

Zu textinternen Merkmalen gehören die Kohäsion und die Kohärenz. Sie werden eben als textzentrierte Begriffe bezeichnet, da sie sich direkt auf das Textmaterial, das heißt, auf die

grammatische Textkonstitution beziehen und beschäftigen sich somit mit der Struktur des Textes.

- **Die Kohäsion**

Als erstes Textkriterium betrifft die Kohäsion die Textoberfläche, der strukturell-grammatische Zusammenhang der Textteile untereinander, die durch kohäsive Mittel (unter anderen die Rekurrenz, die Substitution, die Pro-Formen) ausgedrückt werden. Das betonen De Beaugrande und Dressler, wenn sie sagen, dass die Kohäsion auf grammatischen Abhängigkeiten beruhe, da es eine Voneinanderabhängigkeit der Oberflächenkomponenten gebe, die durch bestimmte grammatische Formen und Konventionen signalisiert werde (Vgl. de Beaugrande/Dressler, 1981, S.8).

- **Die Kohärenz**

Unter Kohärenz wird jener konzeptionelle Textzusammenhang verstanden, das heißt, die Konstellation von Konzepten als Begriffen und Relationen oder Beziehungen, die dem Oberflächentext relevant sind und zugrunde liegen. Diese Relationen sind aber nicht immer im Text explizit, das heißt, sie kommen nicht immer ausdrücklich im Text vor, entstehen jedoch durch eine Textverarbeitung. Die Kohärenz ist denn in dieser Hinsicht das Ergebnis kognitiver Prozesse des Rezipienten. So ergibt sich keinen Sinn aus dem Text selbst, sondern durch die Interaktion von Textwissen mit dem gespeicherten Weltwissen im Kopf des Textrezipienten.

#### **1.4.2 Die textexternen Merkmale**

Die textexternen Merkmale sind jene Textkriterien, die sich nicht auf das Textgerüst beziehen, gehen aber über das Textliche hinaus. Sie verweisen auf Angaben, auf die Beschreibung der Kommunikationssituation, aus denen ein Text entsteht. Unter textexternen Kriterien zählen wir die Intentionalität, die Akzeptabilität, die Informativität, die Situationalität und die Intertextualität.

- **Die Intentionalität**

Kein Sprecher handelt zufällig, reflexartig oder unbewusst. Sprachliche Handlungen sind bewusst und verfolgen eine Absicht. Diese Absicht, etwas zu tun bzw. zu äußern, ist eine Form der Intentionalität. So bezeichnet die Intentionalität die Hauptintention des Textemittenten, einen kohäsiven und vor allem kohärenten Text zu produzieren, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen bzw. um Wissen zu verbreiten. Die Intentionalität ist also auf

dem Textemittenten gerichtet. So versucht es immer der Textrezipient, den Textsinn zur Erhaltung der Intentionalität zu erschließen.

- **Die Akzeptabilität**

Bezieht sich die Intentionalität auf den Textemittenten, so ist die Akzeptabilität mit dem Textrezipienten stark verbunden. Damit wird jene Einstellung des Textrezipienten gemeint, der seinerseits einen kohäsiven und kohärenten Text seitens des Textemittenten erwartet. Sie erscheint also als das Gegenstück der Intentionalität: der Textrezipient erwartet einen kohäsiven und kohärenten Text, der ihm zum Wissenserwerb nützlich und relevant ist.

- **Die Informativität**

Bei der Informativität als textexternem Kriterium handelt es sich um den Informationswert, das Informationspotential eines Textes. Sie bestimmt genau, wie neue und alte Informationen in einem Text strukturiert und ausgeglichen werden. Sie ist eines der textexternen Kriterien, die bei fast allen Texten immer auftauchen, denn jeder Text ist sowieso informativ; das heißt, Texte informieren fast immer über etwas.

- **Die Situationalität**

Die Situationalität verweist auf die Kontextuelle Einbettung eines Textes. In kommunikativer Hinsicht werden Texte immer in bestimmten Situationen oder Kontexten produziert bzw. rezipiert. Mit de Beaugrande und Dressler handle es sich um die verschiedenen Faktoren, welche einen Text bezüglich seiner Kommunikationssituation bedeutungsrelevant machen (Vgl. de Beaugrande/Dressler, 1981, S.12). So werden sowohl die Textbedeutung als auch der Textgebrauch von der Kommunikationssituation ausgehend erschlossen.

- **Die Intertextualität**

Die Intertextualität eines Textes bezieht sich auf Faktoren, die die Textproduktion, den Textgebrauch und die Integration von Wissen der Kommunikationsteilnehmer über einen oder mehrere vorheraufgenommene Texte abhängig machen. Ganz einfach geht es um den Bezug eines bestimmten Textes zu anderen Texten. So stehe jeder Text in einem etwa intertextuellen Bezug auf alle anderen Texte derselben Textsorte (Vgl. Friesel/Consten, 2014, S.20)

Die Annahme dieser Textualitätskriterien bedeutet jedoch nicht, dass letztere tatsächlich immer alle erkennbar in jedem Text erscheinen müssen. Zum Beispiel gibt es kohärente Texte ohne Kohäsion (kohäsive Mittel). Es handelt sich so nur um typische Textkriterien, die eben infrage gestellt werden. Die Textualität ist also nicht absolut, sondern prototypisch zu fassen.

Laut Schwarz-Friesel und Consten dient sie dazu, den Textbegriff aus textlinguistischer Perspektive von dem Textbegriff anderer linguistischen Disziplinen zu unterscheiden, um diese Disziplinen voneinander abzugrenzen, und deren Spezifika hervorzuheben. So haben die Autoren ein Modell zur Textualität entwickelt:

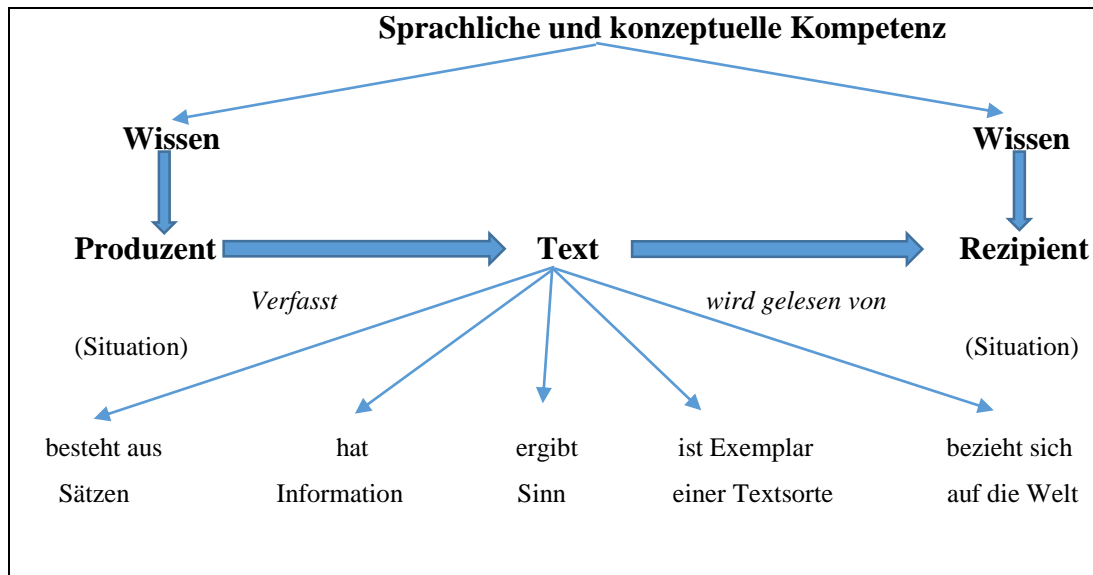


Abb. 1: Das Modell zur Textualität von Schwarz-Friesel und Consten (Vgl. Friesel/ Consten, 2014, S.21)

Bei diesem Modell wollen Schwarz-Friesel und Consten das Interaktionsverhältnis zwischen den unterschiedlichen Textkriterien deutlich machen. Dazu behaupten sie:

„Es ist typisch für einen Text, dass er als Exemplar einer Textsorte mit einer grammatischen Oberflächenstruktur, einem inhaltlichen Zusammenhang und einem globalen Sinngehalt von jemandem (für jemanden) mit einer bestimmten Intention in einer bestimmten Situation produziert wurde. Sprachproduktion und -rezeption von Texten werden maßgeblich von Sprach- und Weltwissen sowie kontextuellen Faktoren beeinflusst.“ (Friesel/ Consten, 2014, S.22)

## 1.5 Textkohäsion und Textkohärenz

Wie schon angedeutet, sind Kohäsion und Kohärenz textzentrierte Kriterien und werden eben als wichtigste Textaspekte angesehen. Beide Begriffe werden aber je nach Autoren als Synonyme (zum Beispiel: Van Dijk, Halliday und Hasan) oder als Gegensatzpaar verwendet (zum Beispiel: de Beaugrande und Dressler trennen die beiden streng voneinander.). In seinem Werk vertritt Peter Hellwig die Hauptthese, nach der Texte einer zweifachen Strukturierung unterliegen (Vgl. Hellwig, 1884, S.52). So gebe es zwei qualitative verschiedene Arten von Zusammenhang in einem Text, die den zwei unterschiedlichen



Textstrukturen (Kohäsion und Kohärenz) entsprechen: ein syntagmatischer Textzusammenhang (Kohäsion) und ein pragmatischer (Kohärenz). So geht es hier darum, den Unterschied zwischen beiden Begriffen anhand deren Definitionen zur Geltung zu bringen.

Bei der Kohäsion geht es um die Art und Weise, wie Komponenten der Textoberfläche miteinander verbunden sind. Das bestätigen de Beaugrande und Dressler, wenn sie meinen, sie beruhe auf grammatischen Abhängigkeiten (Vgl. de Beaugrande/Dressler, 1981, S.4). Anders gesagt, wird die Kohäsion vor allem durch Wiederaufnahme im Text verstoffet (Vgl. Brinker, 2010, S.37ff). Diese Bestimmung stimmt mit der von Hellwig, der sie wie folgt erklärt: „*Ich definiere „Kohäsion als das Gesamt der syntagmatischen Beziehungen in einem Text (...). Syntagmatisch heißen die Relationen zwischen Sprachzeichen, die miteinander in einer Äußerung vorkommen“*“ (Hellwig, 1884, S.54).

so lasse sich die Kohäsionsdimension auch als referentielle Ebene des Textes charakterisieren, denn Redeobjekte werden an bestimmter Stelle in Text eingeführt, und auch mit anderen durch Prädikate und andere Relatoren verknüpft. Es wird also etwas über ein und dasselbe Objekt an verschiedenen Stellen ausgesagt. Bei der Kohäsion ist die Verkettung das vorherrschende Prinzip, Kommunikation kommt durch Anknüpfung und Übergang zustande. Wiederaufnahmen können entweder anaphorisch sein, das heißt, sie können auf etwas Vorherliegendes hinweisen, oder sie können auch kataphorisch sein: in diesem Fall verweisen sie auf etwas Nachfolgendes. Unter den Kohäsionsstiftenden Mitteln zählen wir also die Rekurrenz, die Substitution, die Pro-Formen, die Ellipse, die Metakommunikative Ausdrücke, die verschiedenen junktiven Ausdrücke ... usw. Jene Kohäsionsmittel werden im Folgenden ausführlicher besprochen.

Unter Kohäsionsmitteln werden jene sprachlichen Mittel gemeint, die einzelne Sätze oder Satzteile aneinanderbinden. So dienen sie zur Ökonomie vom Sprachmaterial. Darunter zählen wir:

- **Die Rekurrenz**

Sie verweist auf die Wiedernahme eines Textelements im nachfolgenden Satz. Das bedeutet, dasselbe Lexem wird im Laufe eines Textes wiederholt; das ist also eine wortwörtliche Wiederholung.

Zum Beispiel: Der Schüler spricht das Gedicht aus. Das **Gedicht** ist von Shakespeare.

In diesem Beispiel sehen wir, dass das Wort „*Gedicht*“ im zweiten Satz wiederholt ist.

Eine andere Form der Rekurrenz ist die *Teilrekurrenz* oder auch *partielle Rekurrenz* genannt. Dabei wird dasselbe Wortmaterial mit Wortveränderung verwendet (Veränderung der Wortarten). Anders formuliert, handelt es sich nicht mehr um dasselbe Lexem, sondern um ein anderes Lexem aus demselben Verband, sozusagen die Wiederholung eines Textelementes in anderer Form. Das Referenzobjekt bleibt also dasselbe.

Zum Beispiel: Maria und Peter haben vor kurzem geheiratet. Die **Heirat** fand in ihrem Haus statt.

Im Beispiel wird das Verb „*heiraten*“ (haben...geheiratet) in einer anderer Form im zweiten Satz verwendet und wird somit zu dem Substantiv „*Heirat*“.

### ▪ Die Substitution

Sie weist auf die Wiederaufnahme eines Textelementes, Wortes oder einer Wortgruppe durch ein damit inhaltlich verbundenes Element hin, daher die Bezeichnung Substitution durch Autosemantika. Letztere bezeichnen Wörter, die selbst eine kontextunabhängige Bedeutung haben. Davon ausgehend sind hier Substitutionsmittel Synonyme, Hyponyme, Heteronyme aber auch Metaphern, die demselben Wortfeld angehören.

Zum Beispiel: Ich habe **Apfelsin** auf dem Markt gesehen. Die **Orangen** waren schon reif genug. (Synonymie)  
**Deutschsprachige Komponisten** sind die Besten auf der ganzen Welt. Das haben ja **Beethoven, Mozart und Schubert** bewiesen. (Hyponymie)

### ▪ Die Pro-Formen

Darunter werden grammatische Verweisausdrücke verstanden, die die Eigenschaft haben, sich auf etwas im Text schon Erwähntes zu beziehen, und wenn möglich Genus und Numerus des Bezugselementes zu tragen. Deshalb spricht man vom Textdeixis, um zu betonen, dass sich das Element im Text selbst befindet, auf das es bezogen wird. Zu Pro-Formen zählen vor allem Pronomina, Adverbien, Pronominaladverbien, Demonstrativpronomina... usw.

Pro-Formen dienen auch als Suchanweisung und je nach Richtung des Verweises wird zwischen *anaphorischem* und *kataphorischem* Verweis unterschieden. Beim anaphorischen Verweis handelt es sich um einen Rückverweis auf ein im Text früher erwähntes Element. Hier werden Pro-Formen *Anaphora* genannt, die nach dem koreferenten Ausdruck gebraucht werden.

Zum Beispiel: Heutige Schüler haben keinen Respekt mehr vor **ihren Lehrern**. So werden **sie** auch im Klassenzimmer beschimpft und bedroht.

In diesem Beispiel basiert die Textverknüpfung auf einer Rückverweisung: das Bezugselement „*Lehrer(n)*“ wird durch die Anaphora „*sie*“ im nächsten Satz wiederholt.

Beim kataphorischen Verweis handelt es sich um eine Vorwärtsverweisung; das heißt, es wird auf etwas noch nicht Erwähntes hingewiesen. Hier werden Pro-Formen vor dem koreferenten Ausdruck gebraucht und als Kataphora bezeichnet.

Zum Beispiel: Auf **ihr** Spiel hoffen alle Kameruner für nächste afrikanische Fussballmeisterschaft. **Die kamerunische Mannschaft** steht bestimmt unter Druck.

Beim Beispiel basiert die Textverknüpfung auf einer Vorwärtsverweisung: das Bezugselement „*die kamerunische Mannschaft*“ im zweiten Satz taucht im ersten Satz durch die Kataphora „*ihr*“ auf.

#### ▪ **Die Ellipse**

Hier geht es um einen unvollständigen Satz, bei dem nur Hauptbegriffe ausgedrückt werden und dessen fehlende Teile sind meist leicht zu ergänzen. Der Textverweis hier wird durch fehlendes Wortmaterial erzeugt. Anders formuliert, werden Oberflächenelemente durch anaphorische Verknüpfung erspart. Eine im Text stehende Ellipse fordert eine besondere Leistung des Textrezipienten, weil es um eine komplexe Interaktion zwischen Kognition und syntaktischen Konventionen geht.

Zum Beispiel: Meine Schwester **mag es gern, am Wochenende mit ihren Freunden auszugehen**. Ich weniger.

In diesem Beispiel bemerken wir, dass im zweiten Satz das Prädikat fehlt. Diesen Satz versteht man besser, nur wenn man den ersten schon verstanden hat.

#### ▪ **Die explizite metakommunikative Textverknüpfung**

Dabei geht es um die unterschiedlichen Textverknüpfungsformen, bei denen sich der Textproduzent selbst auf eine Stelle seines eigenen Textes bezieht und explizit einen Textverweis herstellt, in dem er im Text selbst über den Text spricht.

Zum Beispiel: **Wie bereits im ersten Kapitel angedeutet**, sind Texte Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik.

In diesem Beispiel greift der Textproduzent auf einen anderen Text, „*ersten Kapitel*“ zurück. Solch eine Verknüpfung ist hier nur mit dem Ausdruck „*wie bereits angedeutet*“ spürbar, der als metakommunikativer Hinweis bezeichnet wird.

#### ▪ **Die junktiven Ausdrücke**

Der Gebrauch von den unterschiedlichen junktiven Ausdrücken ist auch eine Form der Textverknüpfung. Unter junktiven Ausdrücken werden vier Haupttypen unterschieden: die Konjunktion, die Disjunktion, die Kontrajunktion und die Subordination.

Bei der *Konjunktion* oder auch Beiordnung verbinden sich zwei Dinge mit demselben Status, wobei die beiden innerhalb der Textwelt wahr sind. Sie wird meistens durch „*und*“ und manchmal durch „*auch*“, „*dazu*“, „*daneben*“, „*überdies*“ ... usw. ausgedrückt.

Zum Beispiel: Ich arbeite **und** du isst.

Hier verbindet „*und*“ zwei verschiedene Ereignisse desselben Satzes, die in der Textwelt als wahr angenommen werden.

Die *Disjunktion* ist ihrerseits eine Relation, wobei Dinge mit alternativem Status verbunden sind. Von den zwei Dingen kann aber nur eines in der Textwelt wahr sein. Sie wird unter anderen durch „*oder*“, „*entweder...oder*“ ausgedrückt.

Zum Beispiel: Wohin gehst du denn? In die Bibliothek **oder** in die Schule?

In diesem Beispiel verbindet „*oder*“ zwei verschiedene Alternative, wobei nur eine in der Textwelt wahr ist.

Was die *Kontrajunktion* betrifft, handelt es sich um eine Relation, wobei sich zwei Dinge desselben Status verbinden. In der Textwelt stimmt jedoch eines der Dinge mit dem anderen nicht überein. Die Kontrajunktion wird oft durch „*aber*“ unter anderen signalisiert.

Zum Beispiel: Ich fühle mich nicht mehr krank **aber** nachts habe ich oft Kopfschmerzen.

In diesem Beispiel verbindet „*aber*“ zwei unterschiedliche Situationen (einerseits die Gesundheit und andererseits die Krankheit), die innerhalb der Textwelt als inkongruent oder unvereinbar erscheinen.

Bei der *Subordination* oder auch *Unterordnung* geht es um eine Relation, wobei zwei Dinge verbunden werden, von denen eines vom anderen abhängt. So können jene Dinge eine Ursache-, Wirkungs-, Voraussetzungs-, ... oder Ereignisbeziehung haben. In einem Text machen Subordinationsjunktive Kohärenzrelationen. Darunter zählen wir unter anderen „*weil*“, „*da*“, „*denn*“, „*daher*“ und „*deshalb*“.

Zum Beispiel: Ich gehe nicht in die Schule, **weil** ich krank bin.

In diesem Beispiel verbindet „*weil*“ zwei Satzteile, wobei zweiterer Satzteil vom ersteren abhängt.

Vater hebt aber den unerforderlichen Charakter jener Kohäsionsmittel bei seiner Bestimmung der Kohäsion hervor: „*Kohäsion beruht auf der Freiheit, bestimmte Mittel anzuwenden oder nicht.*“ (Vater zit. nach Sandig, 2006, S.247)

Was die Kohärenz betrifft, handelt es sich um die Art und Weise, wie die Begriffe und Relationen sich zueinander verhalten, die hinter dem Oberflächentext stehen. So verweist sie auf den semantisch-pragmatischen Textzusammenhang. Van Dijk nach sei „*coherence*“ als „*connection*“ zu verstehen, das heißt, eine Voraussetzung der semantischen Textanalyse;

wörtlich bezeichnet er sie als „one of the central notions of a semantic analysis“ (Van Dijk zit. nach Adamzik, 2004, S.51). Sie bestimmt Hellwig als „denjenigen Zusammenhang, der die Aufeinanderfolge der Sätze eines Textes als pragmatisch sinnvoll erscheinen läßt“ (Hellwig, 1884, S.54). Darunter wird somit die semantische Interdependenz von einzelnen Textelementen beziehungsweise Textteilen verstanden. Deshalb greift sie auf das Weltwissen des Textrezipienten zurück, der nur damit Kohärenz stiften kann. So ist Sinnkontinuität Grundlage der Textkohärenz. Anders formuliert, die Kontinuität des Wissens vom Textrezipienten, das durch Textbestandteile aktiviert wird. Es werden also Textzusammenhänge durch kognitive Prozesse des Textrezipienten konstruiert. So liegt die Textkohärenz nicht nur am Textmaterial, sondern auch und vorwiegend am Textrezipienten.

Die Kohärenz bezieht sich so nicht nur auf die syntaktisch- semantischen Beziehungen zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen, das heißt, auf Referenzbeziehungen zwischen einzelnen sprachlichen Ausdrücken und auf anaphorische und kataphorische Verweisung (z.B.: durch Pro-Formen und Artikel) aber auch bei mangelnder Kohäsion auf die Verknüpfungsrelationen zwischen den Propositionen benachbarter Sätze, die durch Konjunktionen verdeutlicht werden.

Bei der Unterscheidung beider Konzepte sind die Bestimmungen von Barbara Sandig zum tiefen Verstehen der Begriffe sehr nützlich:

„Kohäsion ist die explizite sprachliche Verknüpfung von Äußerungen in einem Text zu einer zusammengehörigen Sequenz. Kohärenz ist der Größere Sinnzusammenhang, der anhand des Textes und anhand des Sprach- und Weltwissens von den Rezipierenden zu konstruieren ist.“ (Sandig, 2006, S. 263)

Nach diesem Zitat halten wir fest, dass Kohärenzbildung sowohl explizit und zwar durch Kohäsion als auch implizit durch Aktivierung des Weltwissens des Textrezipienten erfolgen kann.

## KAPITEL 2: ZUR THEMATISCHEN PROGRESSION ALS INDIKATOR DER KOHÄRENZ BEIM TEXTVERSTEHENSPROZESS

Der Text bleibt noch großer und wichtiger Teil des DaF-Unterrichts, bei dem wir mit allerlei Texten beziehungsweise mit schriftlichen und mündlichen Texten zu tun haben. Das bedeutet, sowohl schriftliche als auch mündliche Texte steuern den DaF-Unterricht. So liegt diesem Kapitel folgende Grundfrage zugrunde: wie dient die thematische Progression der Kohärenzbildung beim Textverstehensprozess? Um dieses Ziel zu erreichen, werden einerseits Kernbegriffe zum besseren Verständnis des Kapitels bestimmt beziehungsweise erläutert, und dann wird allmählich versucht, diese Begriffe in Verbindung zueinander zu setzen.

### 2.1 Zum Text und Textverstehen im DaF-Unterricht

Obwohl der Textbegriff schon in (text)-linguistischer Hinsicht definiert wurde, ist es nun auch wichtig, ihn aus der Perspektive der Didaktiker des DaF-Unterrichts zu klären. Dann beschäftige ich mich mit dem Begriff des Textverstehens, die zwei wesentlichen Fertigkeiten des DaF-Unterrichts umfasst und zwar das Lesen und das Schreiben.

Im Fremdsprachenunterricht beziehungsweise in der Didaktik ist der Text eine Ansammlung von Sätzen, oder auch Äußerungen, die syntaktische, thematische Zusammenhänge und vor allem eine kommunikative Funktion besitzt. Vorliegende Arbeit beschränkt sich aber auf schriftliche Texte. Hier spielt vorwiegend die Textfunktion eine wichtige Rolle im Lernprozess. Texte unterstützen den Lernprozess und haben hier die Hauptaufgabe, die Information und Kommunikation im DaF-Unterricht zu fördern: in Texten treffen Textrezipienten neue Wörter, neue grammatische Strukturen und erfahren aber auch andere Sichtweisen und Realitäten anderer Menschen und Länder. So erscheinen Texte im DaF-Unterricht unter unterschiedlichen Formen wie zum Beispiel Gespräche, Vorlesungen, Vorträge, Videoaufnahmen...usw. Im Allgemeinen geht es um medial und konzeptionell schriftliche beziehungsweise mündliche Texte<sup>12</sup>. (Vgl. Rösler, 2007, S.33ff) Deshalb kommen

---

<sup>12</sup>Rösler nach brauchen die Lernenden **medial und konzeptionell schriftliche und mündliche Texte**. Ein medial schriftlicher Text sei so ein Text in gedruckter Form, während ein medial mündlicher akustisch realisiert wird.

auch Erfahrungen und Weltwissen der Textrezipienten, oder einfach der Lernenden infrage. Das betont folgende didaktische Textbestimmung: (Püschel, 1999, S.33)

„Was ein Text ist, hängt davon ab, ob wir eine sprachliche Erscheinung als Text betrachten oder nicht. Etwas ist also nicht per se ein Text, sondern immer nur nach dem Verständnis von jemandem [...] Stattdessen müssen wir uns mit dem Gedanken vertraut machen, daß wir als Rezipienten [...] zugleich selber Textproduzenten sind, die sich aus vorgegebenem Material einen eigenen Text erzeugen.“

Aus diesem Zitat ergibt sich, dass von einem Text aus ist der Leser zugleich der Textrezipient und ein Textproduzent, der den Text je nach seiner Persönlichkeit, seiner Erfahrung und seinen Weltwissen liest und versteht. Was meint nun Verstehen?

Im DaF-Unterricht ist das Textverstehen mit dem Textlesen stark verbunden, da es unsinnig ist, deutsche Texte zu lesen, ohne sie zu verstehen. Nach dem Didaktiker Mbia gehöre das Lesen zu klassischen Kompetenzbereichen, die im DaF-Unterricht erworben werden sollte. Aber Letzteres wird nicht einfach als solches, das heißt, als einfaches Lesen angesehen, da es um einen fremdsprachlichen Unterricht geht. Daraus verstehen wir, dass Lesen mit Verstehen einhergeht, deshalb gibt er folgende Bestimmung des Lesens:

„Lesen wird nicht als einfache Fertigkeit verstanden, sondern meint die Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Art (literarische und Sachtexte, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte) sinngemäß auf verschiedenen Ebenen verstehen zu können, Texte als Ausdruck einer gewissen Kultur wahrnehmen und, wenn angemessen, als Produkt der Ästhetik genießen zu können sowie das Gelesenen in den eigenen Vorstellungen ausgestalten, über das Lesen nachdenken und sich mit anderen austauschen zu können.“ (Mbia, 2015, S.17)

So bestimmt, impliziert Textlesen auch Textverstehen; aber was heißt es nun, einen Text zu verstehen?

Täglich machen wir einen Unterschied zwischen *verstehen* und *hören*. Dieser Unterschied liegt darin, dass wir Wörter beziehungsweise Aussagen hören können, ohne sie jedoch zu verstehen. Das bedeutet, Sprachwissen (auf linguistischer Ebene) ist Voraussetzung dafür, dass wir Wörter und Aussagen in einer Sprache verstehen können. Dieses Sprachwissen reichen aber nicht aus und sollen durch Weltwissen ergänzt werden. Ferner behauptet der Didaktiker Mbia, dass es beim Verstehen für die Textrezipienten nicht nur darum handle, die

---

Ein konzeptionell schriftlicher Text wird in einer Kommunikationssituation produziert, die durch Distanz charakterisiert wird, während ein konzeptionell mündlicher Text durch Nähe charakterisiert wird.

Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben herzustellen, sondern auch den **Sinn**<sup>13</sup> zwischen Wörtern und Sätzen zu verstehen. So meint Verstehen für ihn das globale Erfassen der Informationen zum Text, ihre Ableitung aus dem Kontext; und schließlich bedeutet Verstehen aber auch, dass die Textrezipienten Text und Umwelt zueinander in Beziehung setzen (Vgl. Mbia; 2015, S.17). Textverstehen ist somit eine Konstruktion, eine ganze Arbeit im Fremdsprachenunterricht, die Sandig als „eine Aktivität, eine Konstruktion der Beziehungen zwischen Textelementen, wo auch letzte nicht signalisiert sind.“ definiert (Sandig, 2006, S.25). Das heißt, fehlen Kohäsive Mittel zum Beispiel im Text, bildet der Textrezipient selbst Kohärenz im Text durch Aktivitäten, die das Verstehen vereinfachen. Zur Herstellung der Kohärenz soll er aber über Wissen verfügen, das ihn zu den erforderlichen Ergänzungen, zur Setzung von Bezügen und Relationen, zur differenzierten Ordnung und Gliederung der linear gegebenen Informationen befähigt. Textverstehen sei also die Ordnung und Gliederung der in einem Text gegebenen Informationseinheiten in sinnvoller Art und Weise, auch wenn an der Textoberfläche eine andere Ordnung gegeben ist (Vgl. Sandig, 2006, S.26). Diese Ordnung und Gliederung hängen aber von jedem Rezipienten ab, der den Text je nach eigener Erfahrung und nach eigenen Weltwissen liest und versteht. Anders formuliert, ist Textverstehen eine subjektorientierte Tätigkeit, die hier als Voraussetzung zur Kohärenzbildung gilt. So gehen Rickheit, Sichelschmidt und Strohner in derselben Richtung wenn sie meinen, dass das Sprachverstehen ein kognitiver Prozess aus Bottom-up- und Top-down- Prozessen sei<sup>14</sup>, der sowohl aus dem zu behandelnden Text als auch aus dem Textrezipienten selbst entsteht (Vgl. Rickheit, Sichelschmidt, Strohner, 2007, S.11f). Somit haben wir von ihnen folgende Repräsentation des Textweltmodells:

---

<sup>13</sup> Hervorhebung von mir.

<sup>14</sup>Der Bottom-up verweist auf die Verarbeitung der Phoneme bzw. Grapheme, Morpheme, Wörter, Sätze und schließlich des ganzen Textes, die der Rezipient schrittweise in einem Wahrnehmungsprozess macht. Beim Top-down sollen diese verarbeiteten Strukturen und Inhalte zu eigenem Wissen, Erfahrungen, Emotionen oder Fähigkeiten in Bezug gesetzt werden.



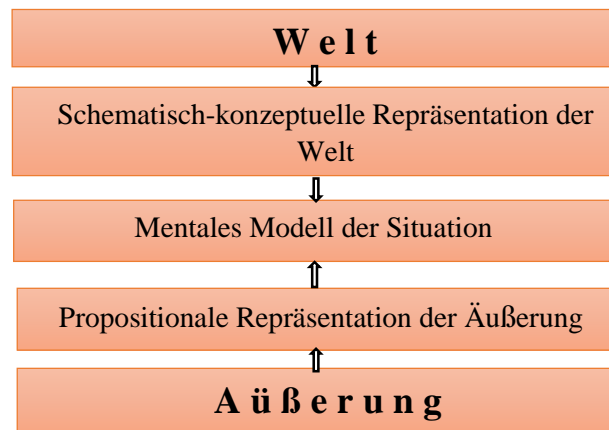


Abb. 2 :Textweltmodell nach Rickheit, Sichelschmidt, Strohner, 2007, S.12

## 2.2 Die Rolle des Weltwissens beim Textverstehensprozess

Nach dem bisher Gesagten ist immer ein Text sowieso informativ, das heißt, spricht immer über etwas und bezieht sich folglich immer auf etwas, einen Referent. Der Referent ist also eine geistige Einheit, die im Kopf des Textrezipienten gespeichert wird und symbolisch für die außersprachliche Welt steht. Referenten können entweder wirklich (wie bekannte Personen, Gegenstände oder auch Ereignisse) oder fiktiv (wie bei Märchen zum Beispiel) sein. Auf sie referieren wir durch Eigennamen, Pronomina...usw.: der Referent wird sprachlich ausgedrückt. Die Referenz wird somit auf unterschiedliche außersprachliche Sachverhalte vollzogen und bauen wir eine bestimmte Vorstellung von diesen außersprachlichen Sachverhalten auf, sprechen wir vom Textweltmodell des Textes.

Beim Textverstehen erfolgt das Textweltmodell eines Textes durch kognitive Prozesse, die sowohl textinterne als auch -externe Informationen miteinbeziehen. Anders formuliert, um einen Text wie möglichst richtig zu verstehen, soll auch der Textrezipient Wissen über den Textreferenten haben.

Beim Textverstehen gibt es aber auch Prozesse, die nicht durch textuelle oder sprachliche Einheiten hergestellt werden: die Inferenzen. Letztere seien Schlussfolgerungen, die neue Informationen durch Top- down schaffen und beim Lesen gezogen werden; sie erzeugen also Repräsentationen für das Textweltmodell, die sich aber nicht aus der Textsemantik ergeben, sondern aus Aktivierung von Weltwissen im Langzeitgedächtnis (Vgl. Friesel/Consten, 2014, S.70). Deshalb ist die lexikalische Kompetenz hier besonders wichtig, denn die Beherrschung der Wörter ermöglicht deren Semantisierung.

Hinzu kommt auch eine grundlegende Annahme in der Psycholinguistik, nach der unser Weltwissen langfristig in Form von konzeptuellen Organisationseinheiten, die sogenannten, mentalen Schemata, gespeichert ist. Schemata bezeichnen konzeptuelle Organisationseinheiten, die Standardsituationen oder Handlungen aus der Erfahrungswelt. Zwei Arten von Schemata werden unterschieden:

- statische Schemata, die auch **Frames** genannt werden (zum Beispiel: die Vorstellung eines Museums);
- dynamische, prozedurale Handlungsschemata, auch **Scripts** genannt (zum Beispiel: wie man Schuhe zubindet).

Beide Schemata beziehen sich auf eine außersprachliche Welt, erfolgen aber bewusst und aktiv oder unbewusst und passiv durch Verarbeitung. Solche Repräsentationen gewinnt der Textrezipient ausgehend von den im Text stehenden Wörtern beziehungsweise sprachlichen Ausdrücken. Die Voraussetzung der Vorkenntnisse bleibt jedoch hier erforderlich.

## **2.3 Zur thematischen Progression**

In Texten gewinnen wir Informationen über Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Ereignisse...usw. Diese Informationen werden auf eine spezifische Weise organisiert und strukturiert, so dass das Hauptthema in kleineren Themen eingeteilt wird; daher sprechen wir von der Informationsstruktur des Textes. Bevor es darauf näher eingegangen wird, ist es von großer Bedeutung, den Begriff „Thema“ richtig zu bestimmen und dann die funktionale Satzperspektive von Mathesius zu besprechen.

### **2.3.1 Das (Text)-Thema**

Das Vorhandensein eines (Text)-Themas ist wichtige Voraussetzung dafür, dass eine Satzfolge als kohärent empfunden wird. So ist das Thema mit der Kohärenz eng verbunden. Deshalb ist es leichter, Kohärenz bei einem Text nur auf der Basis seiner Überschrift zum Beispiel zu bilden (wenn es eine gibt), denn es wird auf außersprachliches Wissen nur vom Titel aus zurückgegriffen. Was ist aber ein Thema?

In der Sprachwissenschaft ist der Begriff „Thema“ mehrdeutig. Nur in der Textlinguistik unterscheiden wir zwischen Thema als Inhaltsgabe eines Textes und Thema als Gegensatz zum Rhema.

Was das Thema als Inhaltsgabe eines Textes betrifft, geht es hier um den Kerninhalt des Textes. Dieser ist entweder in einem bestimmten Textsegment (im Titel zum Beispiel)

realisiert, oder ist eine durch Kurzfassung des Textinhalts gewonnene semantische Einheit. Laut Brinker entspreche Van Djiks Makroproposition (oder auch globale Bedeutung des Textes) jenem Thema. Somit bestimmt er es als eine „*Makroproposition auf einem bestimmten Abstraktionsniveau*“, die im Text implizit auftaucht. (Van Djik zit. nach Brinker, 2010, S.47). Deshalb wird es durch eine Textverarbeitung des Textrezipienten gewonnen. Ihm nach spielen die Makrostruktur und ihr Aufbau (durch die Anwendung der Makroregeln, das heißt, allgemeine konventionelle Regeln zur Strukturierung von Texten durch Tilgung und Ersetzen) in einem psychologischen Prozess- Modell des Textverstehens eine wesentliche Rolle (Vgl. Brinker, 2010, S.47). Anders formuliert, hängt die Themabestimmung vom Gesamtverständnis des Textes ab, das der Rezipient anhand bestimmter Regeln vom Text hält.

Diese Makroregeln sind folgende:

- Das **Auslassen**, bei dem jede irrelevante, unwesentliche Information ausgelassen werden kann. Anders formuliert, gehen Details einfach verloren.

Zum Beispiel: Der Mann mit dem blauen Hemd ist ein Polizist.

→ **Der Mann ist ein Polizist.**

- Das **Selektieren**, bei dem einzelne Propositionen<sup>15</sup> ausgelassen werden können, wenn sie in einer Bedingungs-, Bestandteil-, oder Folgenbeziehung zur Makroproposition stehen.

Zum Beispiel: Peter möchte essen. Er öffnet den Kühlschrank und nimmt eine Banane.

→ **Peter nimmt eine Banane.**

- Das **Generalisieren**, bei dem wesentliche Komponenten ausgelassen werden, um durch eine zusammenfassende, neue Proposition ersetzt zu werden. Das zusammenfassende Wort soll sich jedoch direkt auf die zu ersetzenden Komponenten beziehen.

Zum Beispiel: Alle nahmen an dem Trauer teil. Der Präsident war da; der Premierminister war auch da. Nicht zu vergessen, ist der Dorfoberhaupt, der besonders schick angezogen war.

→ **Hohe Persönlichkeiten nahmen an dem Trauer teil.**

---

<sup>15</sup> C. Gansel und F. Jürgens betrachten die Proposition als eine grundlegende satzsemantische Kategorie, mit deren Hilfe der Kern der Satzbedeutung erfasst wird.

- Das **Konstruieren** bzw. das **Integrieren**, bei dem mehrere Propositionen durch eine neue zusammenfassende Aussage ersetzt werden.

Zum Beispiel: Ich wecke die Kinder auf. Sie putzen sich die Zähne und waschen sich. Dann bereiten sie sich auf die Schule vor.

→ **Die Kinder gehen zur Schule.**

Es ist jedoch klar, dass man bei der Anwendung dieser Regeln nur die globale Bedeutung des Textes hält und verliert somit Details dazu. Damit ist es auch möglich, keine einheitlichen, sondern unterschiedliche Zusammenfassungen des Textes zu haben.

### 2.3.2 Zu Thema und Kohärenz

Nach den verschiedenen Bestimmungen des Themas, ergibt sich eine Annäherung zwischen den Begriffen „Thema“ und „Kohärenz“. Bevor es darüber sehr genau besprochen wird, komme ich zunächst auf den Begriff der Kohärenz zurück.

Aufgabe einer Texttheorie ist es zu erklären, warum wir einen Text als kohärent und einen anderen als inkohärent betrachten. So wird die Kohärenz zu einem Merkmal der Textualität. In kognitiven Ansätzen gilt sie eher als mentaler Prozess, der jedem Textrezipient eigen ist. In Anlehnung an diesem Ansatz wird sie (aber nicht immer) als subjektiver Prozess dargestellt, der von dem Textrezipienten abhängig ist und nach ihm variiert. Die Kohärenz wird von Schwarz-Friesel und Consten als inhaltlicher Zusammenhang, genauer als semantische konzeptuelle Kontinuität definiert (Vgl. Friesel/Consten, 2014, S.89). Das bedeutet, sie verweist auf die Gesamtheit der sowohl expliziten als auch impliziten Relationen im Text, die dessen inhaltlichen Zusammenhang und die konzeptuelle Kontiguität des Textes gewährleisten. Anders formuliert, um die konzeptuelle Kontiguität eines Textes zu erkennen, sollen plausible Relationen zwischen Textteilen erkannt werden; und diese Plausibilität hängt vom Weltmodell des Textrezipienten ab. Es wird aber die **lokale** von der **globalen Kohärenz** nach Schwarz-Friesel und Consten unterschieden. Was wird nun unter lokaler Kohärenz verstanden?

„Ein Text T1 ist lokal kohärent, wenn die aufeinanderfolgenden Sätze S1 und S2 etc. Propositionen P1 und P2 etc. enthalten, deren referentielle Werte im jeweiligen Textmodell in konzeptuellen plausiblen Relationen stehen und somit eine inhaltliche Kontinuität gewährleisten“. (Friesel/Consten, 2014, S.93)

Das bedeutet, Sätze können beim Leseprozess beliebig vertauscht werden, ohne dass der Textsinn verloren geht, oder sich der Textsinn einfach verändert. Diese Sätze bilden somit autonome Bedeutungseinheiten, deren Inhalte auf keine semantische Überlappung, keine Identitätsrelation verweisen. Der Text bleibt aber damit kohärent. Und jene Kohärenz erfolgt sowohl durch explizite als auch implizite Relationen zwischen den Sätzen im Text.

Was die globale Kohärenz betrifft, meinen sie Folgendes: „*Ein Text  $T_1$  ist global kohärent, wenn sich die Propositionen  $P_1$  und  $P_2$  etc. der Sätze  $S_1$  und  $S_2$  etc.  $T_1$  oder einem Teil des Textweltmodells von  $T_1$ , d.h. einer übergeordneten kognitiven Domäne zuordnen lassen.*“ (Friesel/Consten, 2014, S.94). So geht es hier um den Textinhalt als Ganzes; der Rezipient muss die lokalen Propositionen zum ganzen Text setzen, um den globalen Zusammenhang herzustellen. Bei der Konzentration auf den Text als ganzheitliche Struktur ergeben sich hierarchische Zusammenhänge, und zwar Themen und Makrostrukturen.

Das Thema hier ist als Hauptgedanken, -information eines Textes zu betrachten. Um ein Thema in einem Text zu identifizieren, soll zunächst den Text verstanden und dessen Inhalt erfasst werden. Das Textthema ist somit als semantischen Kern des Textes aufzufassen, denn davon aus wird der Text als Ganzes informationell entwickelt. In Form eines Titels oder einer Überschrift kann das Thema als Konzeptuelle Einordnungsinstanz sogar globale Kohärenz in einem Text etablieren (Vgl. Friesel/Consten, 2014, S.97). So sei die Themenidentifikation als kognitiver Prozess fester Bestandteil des Textverstehens und daher wichtiger Untersuchungsaspekt der Textlinguistik.

### **2.3.3 Das Thema-Rhema-Konzept der Prager Schule**

Die 1926 begründete Prager Schule ist die erste strukturalistische Schule, die die Funktion des sprachlichen Zeichens im Vordergrund untersuchte. Sie definierte die Sprache als ein „*System von Ausdrucksmitteln, die geeignet sind für (die Erreichung) ein(es) Ziel(es)*“ (Helbig, zit. nach Pelz, 2007, S.65). Das bedeutet, bei ihrer Beschreibung des Sprachsystems spielte vor allem der funktionale Gesichtspunkt eine bedeutungsrelevante Rolle. Deshalb wurde die Prager Schule auch Funktionalismus bzw. funktionale Linguistik genannt.

Das Thema-Rhema-Konzept der Prager Schule beziehungsweise die Thema- Rhema-Gliederung verweist auf die Gliederung eines Satzes in das Thema als gegebene Information und das Rhema als die unbekannt Information. Die Thema-Rhema-Gliederung des Satzes wird oft durch die Wortstellung signalisiert; das Thema steht in vielen Sprachen grundsätzlich, in anderen häufig am Anfang des Satzes. Im Allgemeinen tritt es am Anfang

eines Satzes und erfüllt meist die Funktion des Subjekts. Nach Beneš wird die Thema-Rhema-Gliederung als „*Organisation und Hierarchie der semantischen Einheiten entsprechend ihrem Mitteilungswert*“ (Beneš, zit. nach Patocka, 2010, S. 5) aufgefasst. Sie ist also eine binäre Informationsstruktur des Satzes, eine komplementäre Mitteilungsstruktur aus Thema und Rhema.

Der Ausdruck wurde zum ersten Mal von Mathesius verwendet und als funktionale Satzperspektive bezeichnet. Unter der Bezeichnung „*Funktionale Satzperspektive*“ ist das Modell der Thema-Rhema-Gliederung besonders in der Prager Schule als Prinzip der kommunikativ-semantischen Gliederung des Satzes weiterentwickelt worden.

Nach der Thema-Rhema-Gliederung lässt sich somit ein Satz, von seinem Mitteilungswert her gesehen in zwei Teile gliedern, nämlich in den Ausgangspunkt der Aussage (Thema) und den Kern der Aussage (Rhema). Das Rhema ist also die Aussage über das Thema oder dessen Spezifizierung; es enthält die eigentliche Mitteilung des Satzes. So haben Texte eine informationstragende Schicht, die Informationen nach deren Bekanntheit strukturiert. Die funktionale Satzperspektive als semantischer Ansatz besagt also, dass eine sprachliche Äußerung semantische Einheiten besitzt, die darin organisiert und hierarchisiert sind.

Zum Beispiel:            Der Junge trägt eine Schüssel mit Wasser auf dem Kopf,

*Thema*

*Rhema*

Die Bezeichnungen *Thema* und *Rhema* werden sowohl auf die kommunikative Funktion der einzelnen Satzteile als auch auf deren logischen Inhalt bezogen. Laut Firbas stehen Thema und Rhema nicht nur für zwei gegensätzliche kommunikative Pole, sondern bilden eine Skala von thematischen bis nicht thematischen Elementen. (Vgl. Patocka, 2010, S.17). Anders formuliert, besteht ein Satz aus Elementen mit unterschiedlichem Mitteilungswert, wodurch sich eine kommunikative Dynamik ergibt. Letztere bezeichnet die Eigenschaft einer kommunikativen Einheit im Satz durch neue Informationen beziehungsweise durch Spezifizierungen.

Außerdem verwenden verschiedene Sprachwissenschaftler unterschiedliche Definitionskriterien für *Thema* und *Rhema*. Je nach Verwendung finden sich daher für das Thema auch die Bezeichnungen „*Topik*“, „*Hintergrund*“ und „*Präsupposition*“ und für das Rhema die Bezeichnungen „*Komment*“, „*Fokus*“, „*Kommentar*“ und „*Prädikation*“ in unterschiedlichen Paarungen.

Mit Daneš wurde aber die Thema-Rhema-Gliederung auf Texte angewandt, indem er die Textstruktur als „eine Sequenz von Themen“ darstellt (Daneš zit. nach Brinker, 2010, S.44). Ihm nach bestehe die eigentliche thematische Struktur des Textes in der Verkettung und Konnexität der Themen, in ihren Wechselbeziehungen und ihrer Hierarchie, in den Beziehungen zu den Textabschnitten und zum Textganzen, sowie zur Situation. Diese Gesamtheit von thematischen Relationen im Text hat er „**thematische Progression**“ genannt. Er behauptet ferner, sie stelle das Gerüst des Textaufbaus dar und unterscheidet fünf Haupttypen von thematischen Progressionen: die einfache lineare Progression, die Progression mit einem durchlaufenden Thema, die Progression mit abgeleiteten Themen, die Progression eines gespaltenen Rhemas und die Progression mit thematischem Sprung.

## **2.4 Grammatische Bedingungen der Textkohärenz in thematischer Progression**

Greimas entwickelte im Jahre 1971 den Isotopieansatz, nach dem ein semantisches Konzept dem Text zugrunde liegt. Jenes semantische Konzept wird durch lexikalische Indikatoren hergestellt, die ihrerseits die semantische Textstruktur durchschaubar machen und tragen somit zum Textverstehen bei (Vgl. Gansel/Jürgens, 2009, S.40). So werden Istotopieketten durch Wiederholungen im Allgemeinen (Synonyme, Pronomina, Hyperonyme...usw.) gebildet. Das meint Kallmeyer, wenn er den Text als „Gefüge von 1 bis n Isotopieebenen“ bestimmt (Ebd. S.41). Anders formuliert, wird Kohärenz bei einem Text gestiftet, wenn Seme ihrer lexikalischen Einheiten wiederaufgenommen werden. Deshalb gilt die Wiederaufnahme als wichtiges Prinzip zur Kohärenz und zum Textverstehen für Brinker. Dabei unterscheidet er aber die explizite von der impliziten Wiederaufnahme.

Bei der expliziten Wiederaufnahme geht es um eine Bedeutungsgleichheit: eine Bezugnahme auf dasselbe Objekt. Hier werden also bestimmte sprachliche Ausdrücke eines Textes in nachfolgenden Sätzen wiederaufgenommen. Diese Wiederaufnahme basiert jedoch auf der Bedeutungsgleichheit beziehungsweise -ähnlichkeit der sprachlichen Mittel. Zur expliziten Wiederaufnahme gehören vor allem die Rekurrenz, die Synonyme, die Pro-Formen, die Hyperonyme an.

Bei der impliziten Wiederaufnahme geht es um die Tatsache, dass es keine Referenzidentität zwischen dem wiederaufnehmenden Ausdruck und dem wiederaufgenommenen Ausdruck. In der Tat beziehen sich beide Ausdrücke auf verschiedene Referenzträger: es wird sozusagen über verschiedene Gegenstände gesprochen, die aber eng verbunden sind. Hier haben wir mit

logisch (begrifflich), ontologisch (naturgesetzlich), und kulturell begründeten Kontiguitätsverhältnissen zu tun.

Zum Beispiel: Bei dem Mathematikunterricht wurde uns ein besonders kompliziertes **Problem** gestellt. Die **Lösung** gibt der Lehrer nur nächste Woche. → **logisch** begründetes Kontiguitätsverhältnis

Das **Kind** lag auf dem Boden und spielte. Die **Mutter** war aber nicht zu weit. → **ontologisch** begründetes Kontiguitätsverhältnis

Wir haben ein **Haus** im Wald. Die **Türen** sind schon kaputt. → **kulturell** begründetes Kontiguitätsverhältnis

Daraus bestätige ich mit Brinker, dass Wiederaufnahmerelationen im Text schon eine Voraussetzung zur Textkohärenz sind. Die Tatsache, dass Informationen im Text organisiert und hierarchisiert im Text sind, macht auch diese Wiederaufnahmerelationen im Text möglich. So unterstützt die Informationsstruktur eines Satzes jene semantische Kontiguität<sup>16</sup>. Nun ist es die Hauptsache zu erklären, wie sich genau die Sinnkontinuität bei unterschiedlichen Progressionsformen ergibt.

## **2.5 Sinnkontinuität bei Haupttypen von thematischen Progressionen**

wie schon ausgeführt, ist die thematische Progression die Übertragung von Untersuchungsergebnissen zur Thema-Rhema-Gliederung von der Satzebene auf die Ebene des Textes. Sie ist der Textaufbau, der von Beziehungen zwischen Themen benachbarter Sätze abhängt. Sie ist also ein Anknüpfen und Fortschreiten: zu einem Text werden Ausführungen gemacht, die aber noch Fragen offen lassen oder neue Fragestellungen eröffnen; Letztere werden dann zu Themen der folgenden Ausführungen gemacht, und so weiter und so fort. Daraus entsteht allmählich eine Sinnkontinuität im Text. Haupttypen von thematischen Progressionen werden somit im Folgenden präsentiert, indem Kohärenzbildung durch Textkontiguität<sup>17</sup> gezeigt wird.

### **2.5.1 Die einfache lineare Progression**

Die einfache lineare Progression ist die elementarste Progression. In diesem Progressionstyp wird das Rhema (R) des ersten beziehungsweise vorangehenden Satzes zum Thema (T) des zweiten beziehungsweise nachfolgenden Satzes. Sie kommt häufig in Erzähltexten vor und ist typisch für Textanfänge, an denen viele Informationen schnell eingeführt werden müssen. So lässt sich die einfache lineare Progression folgendermaßen schematisch darstellen:

---

<sup>16</sup> In der Textlinguistik bezeichnet die semantische Kontiguität die Gesamtheit der Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern bzw. Wortgruppen in einem Text.

<sup>17</sup> Harweg bestimmt die Kontiguität als die syntagmatisch- semantische Affinität, die aus Wörtern, Wortgruppen eines Textes entsteht.



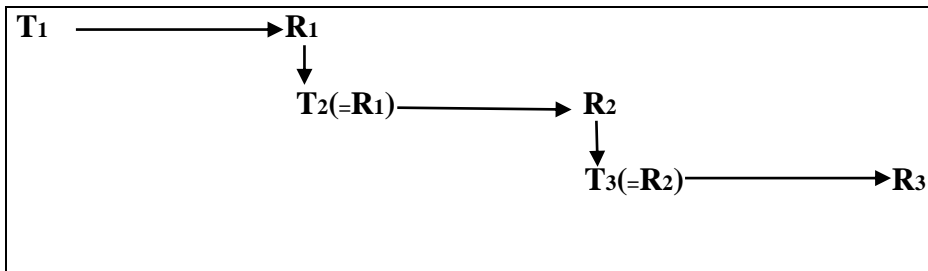


Abb. 3: Die einfache lineare Progression

Zum Beispiel: Der Lehrer gibt uns **eine Klassenarbeit**. **Sie** erscheint aber als kompliziert. **Die Prüfung** kann trotzdem bestanden werden.

In diesem Beispiel wird bemerkt, dass durch eine Pro-Form im zweiten Satz (*Sie*) und ein Synonym im dritten Satz (*die Prüfung*) das Rhema „Klassenarbeit“ zum Thema wird. So ergibt sich die Sinnkontinuität aus der expliziten Wiederaufnahme.

### 2.5.2 Die Progression mit durchlaufendem Thema

Bei diesem Progressionstyp bleibt das Thema in allen nachfolgenden Sätzen gleich oder konstant, während sich das Rhema ändert. Deshalb wird diese Progression auch Progression mit **konstantem** Thema bezeichnet. Eine Kette von Informationen entsteht also, die sich auf ein und dasselbe Thema beziehen. Diese Progressionsform ist besonders häufig in Einleitungen, Biographien und Lexikonartikeln beispielsweise zu finden. Schematisch lässt sie sich so darstellen:

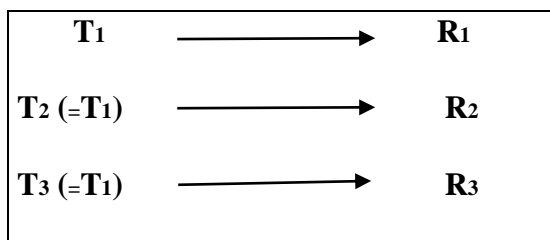


Abb. 4: Die Progression mit durchlaufendem Thema

Zum Beispiel: **Mein Nachbar** heißt Claude. **Er** arbeitet als Mechaniker in einer privaten Firma. **Er** möchte bald eine Maisonettewohnung mit seinen Ersparnissen bauen

Dieses Beispiel veranschaulicht, wie durch ein konstantes Thema (*Mein Nachbar = er = er*) der Text kohärent empfunden wird. Auch hier geht es um den Gebrauch von Pro-Formen beziehungsweise um die explizite Wiederaufnahme, die die Sinnkontinuität bei der Informationsstruktur gewährleistet.

### 2.5.3 Die Progression mit abgeleiteten Themen

Bei dieser Progressionsform gibt es ein *Ober-* oder *Hyperthema* ( $T_0$ ), aus dem Themen der nachfolgenden Sätze abgeleitet werden. Anders formuliert, ist das Hyperthema den anderen Themen (Hypothesen) übergeordnet. Diese Hypothesen hängen vom Hyperthema ab, welches implizit mittels kognitiver Prozesse des Textrezipienten vor allem Präsuppositionen genannt werden muss. Die Progression mit abgeleiteten Themen ist für Beschreibungen, Lebensläufe oder Instruktionstexte typisch. So lässt sie sich schematisch darstellen:

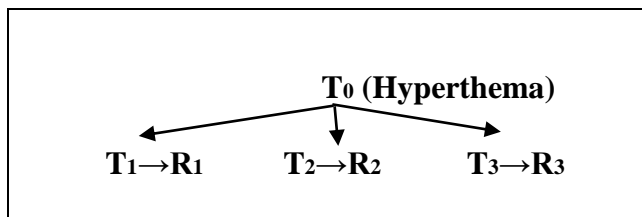


Abb. 5 :Die Progression mit abgeleiteten Themen

Zum Beispiel: **Die Schüler** hören aufmerksam zu. **Der Lehrer** erklärt die Regel in aller Ausführlichkeit. **Übungen** werden danach zusammen gemacht.

In diesem Beispiel haben wir in jedem Satz verschiedene Themen und zwar „*die Schüler*“ im ersten Satz, „*der Lehrer*“ im zweiten und „*Übungen*“ im dritten Satz. Auf den ersten Blick scheint es, als ob die Aneinanderreihung der drei Themen keine Sinnkontinuität erzeugen würde. Letzteren wird aber ein Oberthema (hier der *Unterrichtsverlauf* zum Beispiel) durch eine Verarbeitung des Textrezipienten übergeordnet, nur weil es sich aus diesen Wörtern ein logisch begründetes Kontiguitätsverhältnis ergibt. Die Sinnkontinuität wird also durch eine implizite Wiederaufnahme gewährleistet.

### 2.5.4 Die Progression mit gespaltenem Rhema

Hier wird das Rhema eines Satzes in zwei verschiedene Teile zerlegt bzw. aufgespaltet. Dann fungieren letztere als Themen in nachfolgenden, aber nicht unbedingt direkt aufeinanderfolgenden Sätzen. Zum Signal der thematischen Progression in Texten dienen beispielsweise folgende sprachliche Ausdrücke: *zum.....einen; zum.....anderen; einerseits.....andererseits; erstens.....zweitens; sowohl.....als auch; nicht nur.....sondern auch...usw.* Schematisch lässt sich diese Progressionsform so darstellen:

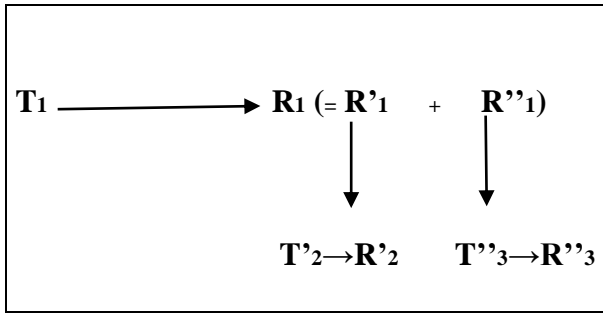


Abb. 6: Die Progression mit gespaltenem Rhema

Zum Beispiel: Meine Großmutter hat nur **zwei Töchter** zur Welt gebracht. **Die ältere Tochter, Tante Elisa**, ist letztes Jahr gestorben. **Meine Mutter** ist so allein geblieben.

In diesem Beispiel wird bemerkt, dass das Rhema im ersten Satz (*zwei Töchter*) eingeteilt wird und nur teilweise jeweils als Thema im zweiten Satz (*Tante Elisa*) und im dritten Satz (*Meine Mutter*) auftaucht. Anders formuliert, sind „Tante Elisa“ und „meine Mutter“ die zwei Töchter der Großmutter. Auch wenn die oben genannten sprachlichen Ausdrücke nicht explizit vorkommen, wird verstanden, dass die eine Tochter Tante Elisa ist, und die andere meine Mutter ist.

### 2.5.5 Die Progression mit einem thematischem Sprung

Obwohl Daneš diese Progressionsform auch angedeutet hat, wurde sie jedoch nicht näher erläutert. Hier handelt es sich aber darum, dass ein oder mehrere Glieder der thematischen Kette ausgelassen werden. Diese Glieder sind trotzdem leicht aus dem thematischen Kontext erschließbar. Die Progression mit einem thematischen Sprung kommt häufig in längeren Texten vor, in denen Themen verklammert werden und als **Textellipse** bezeichnet werden können. Folgende schematische Darstellung haben wir davon:

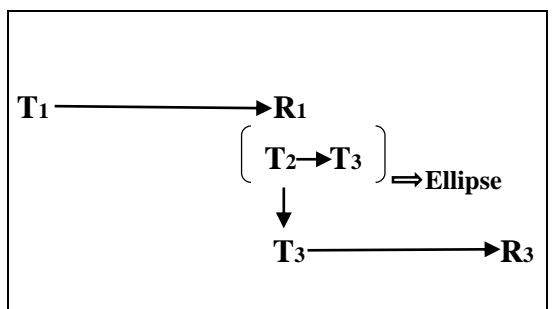


Abb. 7: die Progression mit thematischem Sprung

Zum Beispiel: Peter wurde gestern Abend zu einem Geburtstagsfest eingeladen. Ihm nach schmeckte der Kuchen überhaupt nicht gut.

Der Text scheint auf den ersten Blick, als ob er keinen Sinn hätte, weil einer den Eindruck gewinnt, dass es Informationen im Text fehlen. Das bedeutet, die Sinnkontinuität ergibt sich allein aus den fehlenden Informationen. Mit diesem Text kann aber nur verstanden werden, dass es einen Geburtstagskuchen beim -feier gab (hier **Textellipse**), dass nicht gut schmeckte.

Wichtig hier ist festzuhalten, dass diese verschiedenen Progressionstypen in wirklichen Texten nicht in reiner Form vorkommen, sondern werden unterschiedlicherweise kombiniert. So wird der dominierende Progressionstyp als die eigentliche Progressionsform des Textes ausgewählt.

## **2.6 Zum Textzusammenhang in thematischer Progression**

Die Hauptfrage hier lautet, wie werden thematische und rhematische Informationen gegliedert, um Kohärenz im Text zu schaffen?

Ein Text erscheint einem Textrezipienten als Abfolge von Wörtern und Sätzen. Damit er ihn richtig verstehen kann, muss er nicht nur die Satzfolge durch deren Organisation wahrnehmen, sondern auch die im Text geltende textuelle Entwicklung erkennen. Das bedeutet, der Textrezipient soll imstande sein, die wiederaufgenommenen Informationen in nachfolgenden Sätzen zu identifizieren und erkennen, und die Art und Weise erkennen, wie sie in der Satzfolge wiederaufgenommen werden; es ist ihm auch wichtig zu wissen, inwiefern diese Sätze in der Abfolge angeschlossen werden. Deshalb spielen hier Kohäsionselemente eine große Rolle in der Sinnkontinuität und der Progression.

Bei einer dynamischen Progression verläuft die Informationsorganisation vom Bekannten zu Unbekanntem, während die Sinnkontinuität aus einer Informationsorganisation vom Bekannten zu Bekanntem schon gewährleistet ist. So haben thematische Elemente hier die Aufgabe, durch Wiederholung die referentielle Kontinuität zu sichern, während rhematische Elemente neue Repräsentationen in das Textweltmodell bringen und somit eine informationelle Weiterentwicklung garantieren. Schwarz-Friesel und Consten nach könne den Wechsel von Kontinuität und Progression auch referentielle Dynamik beziehungsweise Bewegung genannt werden (Vgl. Friesel/Consten, 2014, S.104). Diese Interaktion von Kontinuität und Progression in einem Text ermöglicht seine thematische Entfaltung. Letztere bezeichnet die sprachliche und gedankliche Entwicklung eines Themas in einem kohärenten Text mit einer bestimmten Funktion in der Kommunikation. Die thematische Entwicklung

nach Brinker wird in unterschiedlicher Weise und zwar **narrativ, deskriptiv, explikativ** und **argumentativ** entfaltet (Vgl. Brinker, 2010, S.56)

Der Textzusammenhang bei thematischer Progression beruht auf der Tatsache, dass der Text nach Bekanntem und Unbekanntem gegliedert wird. Das Unbekannte, das wichtige Informationen zum Textverständnis enthält, soll mit dem Bekanntem verknüpft werden. Jene Gliederung erfolgt aber mithilfe Verknüpfungs- und Anknüpfungsmittel, die als Kohäsionsmittel zusammengefasst werden. Sätze in der Vertextung, deren Entwicklung sich aus Kohäsionsmitteln ergibt, kommen also nicht durch einfache Hierarchie, sondern durch dynamische, wechselseitige Verkettung zustande. So empfindet der Textrezipient eine Satzfolge als kohärent oder nicht. Damit sagen wir, dass die Gliederung von Thema- und Rhema-Strukturen Kohärenz im Text schaffen.

Da das Konzept der Thema-Rhema-Gliederung ein semantisches Konzept ist, muss die Textanalyse den inneren Zusammenhang, das heißt, die Kohärenzrelationen der Kohäsionsmittel im Text berücksichtigen. Bei der Thema-Rhema-Gliederung stellen rhematische Elemente als Ausdrucksmittel Isotopien als ihre Kohärenzrelationen in der Verknüpfung, und die Konnektoren die logisch-semantische Progression in der Anknüpfung her. Nach Seong Woo LIM erfolgt die Textkohärenz bei der Funktionellen Satzperspektive (FSP) beziehungsweise der Thema-Rhema-Gliederung (TRG) nicht nur durch ein fortführendes Thema, sondern auch durch die progressive Entwicklung des Rhemas (Vgl. LIM, 2004, S.176). In einem Baumgraphen veranschaulicht sie, wie Verknüpfung und Anknüpfung den inneren Textzusammenhang gewährleisten:

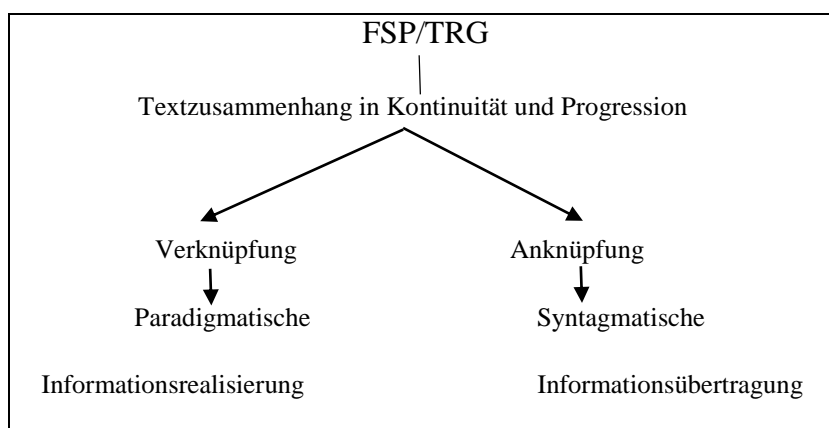


Abb. 8: Zwei Vertextungsmuster in der Kontinuität und der Progression

Typische Kohäsionsmittel für die Themawahl sind Topiks (thematische Elemente) als Verknüpfers, die eine Stütze der thematischen Kontinuität sind. Die nachfolgenden Topiks bringen keine spezifischere oder neuere Information als die im Vorgängersatz schon gegebenen Topiks. Die bekannte Information beziehungsweise das Thema wird mit den definiten, vorerwähnten Kohäsionselementen vermittelt. Dabei halten wir fest, dass auf syntaktischer Ebene die Kohärenz durch kohäsive grammatische Einheiten wie Pronomina, Adverbien, Konjunktionen und semantisch-lexikalische Mittel in einem Text garantiert wird. Somit fungieren die wieder aufgenommenen Topikelemente und die weiter anschließenden Konnektoren als thematische Elemente. Jene sprachlichen Mittel spielen eine wichtige Rolle beim Textverstehensprozess, denn sie verweisen meistens auf die Wirklichkeit (konkrete Menschen, Ereignisse ... und Handlungen) in der Progression.

Für Daneš seien thematische Elemente der Ansatzpunkt zur Beschreibung von Textstrukturen, wobei der Text als eine thematische Abfolge von Sätzen aufgefasst wird. Ein Grund dafür ist, dass durch die thematischen Elemente ein Satz mit den vorhergehenden Sätzen angeknüpft wird: sie sind sprachliche Mittel, durch die Textkohäsion und Textkohärenz zustande kommen.

### **Fazit**

Der aus zwei Kapiteln bestehende theoretische Teil verfolgte das Ziel, Theorien und Konzepte zur sprachlichen Einheit „Text“ darzustellen, wobei eine besondere Aufmerksamkeit auf die thematische Progression gelenkt wurde. In Bezug auf den Textverstehensprozess ergibt sich erstens daraus, dass die Gliederung der Thema-Rhema-Strukturen einen Text durch die Wiederaufnahme thematischer Elemente des Textes kohärent macht; da diese nur semantische Konzepte sind, merken wir uns zweitens, dass sie oft durch Kohäsionsmittel auf der syntaktischen Ebene unterstützt werden.

## **ZWEITER TEIL: EMPIRISCHES**

## KAPITEL 3: LINGUISTISCHE TEXTANALYSE AUSGEWÄHLTER TEXTE AUS DEM LEHRWERK „IHR und WIR Plus 3“

Das zu behandelnde Kapitel verfolgt das Hauptziel, es zu zeigen, wie die thematische Progression in ausgewählten Texten aus dem Lehrwerk „IHR und WIR 3“ (dem Korpus) Kohärenz signalisiert wird. So besteht das Kapitel aus zwei Hauptteilen und zwar einerseits aus einer linguistischen Analyse des Korpus ausgehend vom Daneš’schen Textmodell und andererseits aus einem Experiment zum Textverstehen mit Deutschlernenden der Terminale-Klasse, um die früher formulierten Hypothesen zu verifizieren. Dessen Ergebnisse werden dann durch Graphen und Tabellen veranschaulicht.

### 3.1 Was ist Textanalyse?

Unter Textanalyse versteht man die Untersuchung von Texten zwecks Beschreibung ihrer Strukturen, Funktionen und Themen. Textanalyse erfolgt unterschiedlich je nach Autoren, denn jeder hat seine eigene Textauffassung. Einen Text analysiert man, nur wenn man eigentlich eine Ahnung von seinem Wesen hat. Brinker zum Beispiel analysiert den Text unter dem kommunikativ-funktionalen (Textfunktion) und dem strukturellem Aspekt, der aus thematischer (Thema und Themenentfaltung) und grammatischer Ebene (grammatische Kohärenz) besteht.

Früher entwickelte auch Motsch sein eigenes Textmodell, wobei er sich mit unterschiedlichen Ebenen der Textstruktur zur Textanalyse befasste, wie folgende Abbildung es zeigt.

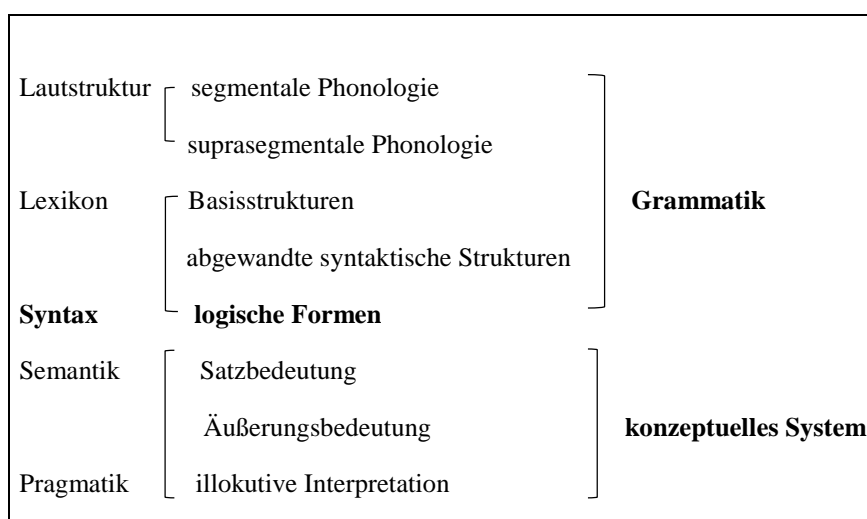


Abb. 9: Ebenen der Textstruktur nach Motsch (Vgl.Gansel/ Jürgens, 2009, S.129)



Daraus bestehe die Textstruktur sowohl aus Lauten, Lexik und Syntax (grammatischem Wissen) als auch aus den konzeptuellen Strukturen, die dem grammatischen Wissen zugrunde liegen (Vgl. Motsch zit. nach Gansel/Jürgens, 2009, S.129). So formuliert, bleibt die Textgrammatik unentbehrlich für die Textanalyse.

In Anlehnung an transphratischen Ansatz der Textlinguistik, welcher Texte als strukturelle Einheiten wie Sätze, aber noch umfangreicher als sie betrachtet, spielt vor allem die Textgrammatik eine wesentliche Rolle. Die Textkohärenz ergibt sich hier allein aus den syntaktisch-semantischen Beziehungen zwischen Sätzen und sprachlichen Elementen. Die heutige Textgrammatik verfolgt aber das Ziel, die allgemeinen Bestimmungen und Regeln beziehungsweise Normen der Textkonstitution und ihre Bedeutungen sowie ihre Bedingungen systematisch zu beschreiben. Dabei geht es also um die Erklärung und Klassifizierung der logisch-semantischen und der kognitiv-pragmatischen Elemente in Bezug auf den Textzusammenhang. Die Textanalyse erfolgt aber unterschiedlich je nach Autoren, denn jeder hat seine eigene Textauffassung. Und Daneš hat auch die seine.

### **3.2 Die Textanalyse nach František Daneš**

Das Thema-Rhema-Modell stellt eine Theorie des sprachlichen Handelns dar. In ihr werden Informationen einer Aussage nach ihrem „Neuigkeitsaspekt“ gegliedert. Daneš entwickelte das bekannteste Thema-Rhema-Modell und ihm nach beschränkt sich die Thema-Rhema-Gliederung auf Syntax, denn während das Thema für den Textaufbau besonders für die Kohäsions- und Kohärenzstiftung in einem Text wichtig ist, ist das Rhema seinerseits als Informationsträger wichtig zur dessen Informativität (Vgl. de Beaugrande/Dressler, 1980, S.145). Der Text gilt folglich als eine „*Sequenz von Themen*“. Um seine Struktur so darzustellen, überträgt er Untersuchungen zur Thema-Rhema-Gliederung von der Satzebene auf die Textebene.

Beim Thema-Rhema-Modell ist einleuchtend, dass die Textkohärenz in der Beschreibung der Abfolge von Thema und Rhema besteht. Das bedeutet, eine kohärente Abfolge von Sätzen ist dadurch charakterisiert, dass sich ihre Themen und Rhemen kontinuierlich und progressiv ablaufen. Mit Daneš wird somit Folgendes verstanden:

„Die eigentliche thematische Struktur des Textes besteht dann in der Verkettung und Konnexität der Themen, in ihren Wechselbeziehungen und ihrer Hierarchie, in den Beziehungen zu den Textabschnitten und zum Textganzen, sowie zur Situation.“ (Daneš zit. nach Brinker, 2004, S.44)

Damit wird verstanden, dass der Textaufbau hier durch die Beziehungen benachbarter Sätze entsteht. Diese Beziehungen veranschaulichen also sprachliche Phänomene, bei denen die Informationsprogression zu klären ist.

### 3.3 Zu Textsorten im Lehrwerk „*IHR und WIR Plus 3*“

Das Textsortenwissen ist der Bereich der Textlinguistik, der am meisten erforscht ist. Schon seit der transphratischen Textlinguistik dient die Textsorte dazu, einen Text mittels bestimmter Merkmale von einem anderen abzugrenzen. So versteht man darunter die Gesamtheit von formalen Kriterien zur Textbeschreibung und -klassifizierung, die einem Text eigen sind. Mit Brinker verweise die Textsorte auf ein konventionell geltendes Muster für komplexe sprachliche Handlungen, die sich durch typische Verbindung von situativen oder kontextuellen, funktionalen und strukturellen Merkmalen beschreiben lassen (Vgl. Brinker, 2010, S.125)

Das Lehrwerk „*IHR und WIR Plus 3*“ ist wesentlich umfangreicher und noch sprachlich komplexer als die anderen Lehrwerke „*IHR und WIR Plus*“ (die Bände 1 und 2), weil die Zielgruppe, hier die Schüler der Terminale -Klasse als Erwachsene in der deutschen Sprache im Vergleich zu den anderen Klassenstufen gelten. Anders formuliert, richtet sich der dritte Band an fortgeschrittene Lernende, die schon über die basischen und komplexen Strukturen der deutschen Sprache verfügen, aber auch etwa einen kritischen Blick über dessen behandelte Themen werfen können.

Das Lehrwerk „*IHR und WIR Plus 3*“ besteht aus einem Textbuch, einem Arbeitsheft (welche je eine Audio-CD enthalten) und einer Lehrerhandreichung. Betreffs der hier durchzuführenden Textanalyse werden nur Texte aus dem Textbuch ausgewählt und dann analysiert. Durch authentische Texte<sup>18</sup> und mit einer authentischen Sprache sprechen die Texte über aktuelle Themen, die den Schülern zur eigenen Identifikation und zu einem Transfer auf das eigene Lebensumfeld ermöglicht. Jene Texte gehören jedoch verschiedenen Textsorten und authentischen Texten an. Übrigens ist es wichtig, dass beim Textverstehen die Schüler diese Texte nicht unbedingt detailliert, sondern global und selektiv verstehen. So fördert das Lehrwerk das globale Leseverstehen.

---

<sup>18</sup> **Authentische Texte** im DaF-Unterricht bezeichnen jene Texte, die von Sprechern einer Sprache produziert wurden und die dann in den Unterricht besonders durch Lehrwerken hineingebracht werden. In diesem Fall bezieht sich die Authentizität der Texte auf deren Beschaffenheit.

### 3.4 Korpusdarstellung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Organisation und Hierarchisierung der Informationen in einem Text ihn kohärent macht. Aufgrund der Thematik ist es somit wichtig, dass das Korpus das Kriterium der Informativität erfüllt. Deshalb werden vor allem Informationstexte beziehungsweise Berichte ausgewählt, um möglichst viele Informationen darin zu haben. Hinzu kommt auch, dass die in diesen Texten zu vermittelnden Themen (Schulprojekte, Erziehung, Sport, Familienstreitereien und Interkulturalität) den Kameruner Deutschlernenden sehr nah ist. So können sie sich selbst bei der Lektüre sehr leicht identifizieren.

#### **Text 1: „SPRACH- FLUSS“ - ein Theaterprojekt S. 16<sup>19</sup> (siehe Anhang)**

David aus Togo:

„Im Juli wurde ich zusammen mit 19 anderen netten Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen afrikanischen Ländern zu einem Theater-Workshop nach Lomé eingeladen. Es war ein tolles Erlebnis. Wir haben eine Woche lang Deutsch gesprochen und Theater gespielt. Vorher war ich ganz schön aufgeregt und hatte ein bisschen Angst, aber die Stimmung war immer gut. Alles, was wir während des Theater-Workshops gemacht haben, hat mir Spaß gemacht: die Übungen zum Kennenlernen, die kleinen Szenen, das Spielen vor der Kamera. (...)“ (Schümann et al. ,2011, S.16)

#### **Text 2: Und früher? S. 21<sup>20</sup> (siehe Anhang)**

Freundschaft, Freunde - das war schon früher am wichtigsten für die jungen Leute. Wenn die Jugendlichen früher persönliche Probleme oder auch Probleme in der Schule hatten, konnten sie bei den Freunden Hilfe und Verständnis finden. Zu den Eltern war der Kontakt damals nicht so gut. Viele Interviewpartner beklagen sich über zu strenge Eltern, die nur ihre eigene Meinung für richtig hielten und nicht bereit waren, mit ihren Kindern zu diskutieren. Es gab auch viele Tabu-Themen, vor allem Liebe und Sexualität. Die Eltern sprachen zum Beispiel nicht darüber, wie man eine Schwangerschaft verhüten könnte. Sie verboten ihren Kindern sogar, die Freundin oder den Freund mit nach Hause zu bringen, weil sie Angst hatten, die Töchter könnten ein Kind bekommen oder die Söhne könnten ein Kind zeugen. Deshalb traf

---

<sup>19</sup> Aufgrund eines Platzproblems wurde freiwillig entschieden, einen Textabschnitt auszulassen, um die Textanalyse besser durchzuführen.

<sup>20</sup> Aufgrund eines Platzproblems wurde freiwillig entschieden, einen Textabschnitt auszulassen, um die Textanalyse besser durchzuführen.

man sich meistens heimlich mit den Freunden. Einige Interviewpartner erinnern sich daran, dass man früher nicht einmal Bücher über Sex lesen durfte. Auch in der Schule vermied man das Gespräch darüber. (...) (Schümann et al., 2011, S.21)

**Text 3: Kampfsport in Afrika S.42 (siehe Anhang)**

Die Trommeln schlagen immer lauter, die Kämpfer umklammern sich mit festem Griff. Das Ringen ist bei den Dioula der Volkssport Nummer Eins. Die besten Kämpfer sind Helden, ihre Namen kennt jedes Kind. Bei den Kämpfen in den afrikanischen Dörfern ist alles echt. Der Kampf, der Schmerz und der Sieg. Schon die Kleinsten üben sich in der alten Kunst. Hartes Training, Mut und der richtige Griff zum richtigen Zeitpunkt sind das Erfolgsrezept eines guten Ringers. Die Kämpfe sind eingebettet in feste Rituale. Weise Männer beraten die Ringer und befragen die Zukunft. Geheime Zaubersäfte sollen die Kämpfer stark machen. Das magische Doping ist ausdrücklich erlaubt. Die Trommeln begleiten die Ringkämpfe und heizen Ringern und Zuschauern gleichermaßen ein. (Schümann et al., 2011, S.42)

**Text 4: Immer wieder Streit S.48 (siehe Anhang)**

Mütter und Väter sollten nicht erwarten, dass ihre Kinder von Anfang an Freunde sind. Schließlich haben sich Geschwister ja nicht gesucht und gefunden. Sie erben zwar von ihren Eltern etwa 50 Prozent gleiche Gene, doch dies ist kein Grund sich zu lieben.

Besonders, wenn ihr Altersunterschied gering ist, kommt es häufig zu Streitereien, denn je vergleichbarer sie sind, desto stärker empfinden sie sich gegenseitig als Konkurrenten.

Aber andererseits bereiten die kleinen Streitereien unter Brüdern und Schwestern auf das Leben in der Gesellschaft vor, denn beim Streiten lernen Kinder ihre Grenzen kennen, sie lernen Kompromisse zu suchen und sich wieder zu versöhnen.

Deshalb haben es diejenigen, die zu Hause streiten lernen, leichter im Leben, schon im Kindergarten, aber auch später in der Partnerschaft oder im Beruf. (Schümann et al., 2011, S.48)

**Text 5: Was Jugendliche lesen S. 82**

Joshua ist der Sohn eines Schwarzafrikaners und einer Weißen, ein afro-deutsches Kind. Er macht sich Gedanken über die negativen Äußerungen und Vorstellungen, die er über Afrika und Afrikaner hört. Mit seinem westafrikanischen Vater spricht er über Gesellschaft, Kultur, Religion, Sprachen und Sitten Afrikas. Als er mit ihm in dessen Heimatland fliegt, entdeckt er

zwei Welten- das traditionelle Afrika und ein modernes Afrika, das sich scheinbar wenig vom Leben in Europa unterscheidet. Warum wird dieses Afrika in seinem Mutterland nicht gesehen? Glücklicherweise lernt Joshua zu Hause Anita, eine schwarze Afrikanerin, und ihre beiden weißen Freundinnen kennen. (Schümann et al. ,2011, S.82)

### 3.5 Strukturelle Textanalyse vom Korpus<sup>21</sup>

Zur Textanalyse werden folgende Zeichen gebraucht. Hier finden Sie bestimmt ihre Bedeutungen:

... : unterbrochener Satz (meist bei Relativsätzen)

[.....[ : Beginn der Struktur

].....] : Ende der Struktur

(Ø) : Ellipse

[.....] : die ganze Struktur

*Kursive Ausdrücke*: sind Textkonnektoren

#### ▪ Erste Textanalyse: „SPRACH-FLUSS“ – ein Theaterprojekt

David aus Togo:

1- [Im Juli wurde[ ich zusammen mit 19 anderen netten Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen afrikanischen Ländern (T1) ]zu einem Theater-Workshop nach Lomé eingeladen] (R1).

2- [Es] (T2) [war ein tolles Erlebnis] (R2).

.....T2 (=R1)→R2 einfache lineare Progression

3- [Wir] (T3) [haben eine Woche lang Deutsch gesprochen] (R3) (TØ) [*und* Theater gespielt] (R4).

..... T3 →R3 + R4 Progression mit thematischem Sprung

4- [*Vorher* war[ ich (T4) ]ganz schön aufgeregt] (R5) und (TØ) hatte ein bisschen Angst (R6), *aber* die Stimmung (T5) war immer gut (R7).

.....T0 = T3→[R3+R4] +T4→[R5+R6]+ T5→R7 Progression mit abgeleiteten Themen

---

<sup>21</sup> Die folgende Textanalyse wird nach der allgemeingültigen Theorie durchgeführt, nach der das Thema in einem Satz die Funktion des Subjekts dieses Satzes erfüllt. Natürlich gibt es Ausnahmen, die aber in dieser Arbeit nicht besprochen werden.

5- [Alles] (T6), ..., [hat mir Spaß gemacht] (R8).

..... T6→R8

**Progression mit thematischem Sprung**

... was [wir] (T7) [während des Theater-Workshops gemacht haben: die Übungen zum Kennenlernen, die kleinen Szenen, das Spielen vor der Kamera] (R9).

..... T7 →R9 (=T6)

**Progression mit thematischem Sprung**

**Bemerkung :** Der vorliegende Textauszug ist ein informativer Text, ein Bericht und besteht hier aus fünf Sätzen. Er berichtet über ein Theaterprojekt, das zugleich als Titel und Thema<sup>22</sup> des Textes fungieren kann. Hierhin variieren verschiedene Progressionstypen im Text und zwar: die einfache lineare Progression (Satz 1), die Progression mit abgeleiteten Themen (Satz 4) und die Progression mit einem thematischen Sprung (die Sätze 3,5). Der dominante Progressionstyp bleibt aber die Progression mit thematischem Sprung. Obwohl ein Glied der thematischen Kette dabei ausgelassen wird, lässt sich aber letzteres aus dem Kontext leicht ergänzen. So ergibt sich der Textzusammenhang aus einer impliziten Wiederaufnahme. Die am wichtigsten erscheinenden Signale der Textkohärenz werden in folgender Tabelle zusammengefasst:

Satz	Indikator	Kohäsionsmittel	Bezug	Kohärenzrelation
1.	Ich	Personalpronomen	David	Partielle Rekurrenz
2.	Es	Personalpronomen	Das Theaterprojekt	Partielle Rekurrenz
3.	Wir	Personalpronomen	David und seine Mitschüler	Partielle Rekurrenz
4.	Ich	Personalpronomen	David	Partielle Rekurrenz
5.	Wir	Personalpronomen	David und seine Mitschüler	Partielle Rekurrenz

Tab. 1 : Analyse der Textstruktur vom Text 1

Aus dieser Tabelle ergibt sich, dass die am wichtigsten Kohärenzindikatoren in verschiedenen Formen im Text auftauchen; solche Kohärenzrelationen zwischen den thematischen Elementen gewährleisten die Sinnkontinuität in den Sätzen. Hierbei wird vor allem

<sup>22</sup> Hier verweist das Thema auf den Kerninhalt des Textes, das ist nicht mit dem Thema als bekannte Information in einem Satz zu verwechseln (siehe dazu Kapitel 2.3.1).

aufgezeigt, wie die dominante thematische Progression, hier die mit thematischem Sprung das Textverständnis vereinfachen kann. Zwischen den Sätzen 2 und 3 zum Beispiel gibt es eine thematische propositionale Lücke und man kann sie durch etwa *'das Theaterworkshop bestand darin, Deutsch zu sprechen und Theater zu spielen'* ergänzen. Mit diesem ergänzten Satz läuft die thematische Progression linear. Das passiert auch zwischen den Sätzen 4 und 5, wobei die Sinnkontinuität durch die thematische propositionale Lücke *'ich habe alle Aktivitäten durchgeführt'* gewährleistet werden kann, wenn auch das Auftreten des Kohäsionsmittels *mir* im fünften Satz eine lineare Progression ermöglicht. In Anbetracht der Tatsache, dass es von dem *'Theaterprojekt'* erzählt wird, taucht im Text die narrative Themenentfaltung auf.

▪ **Zweite Textanalyse: Und früher?**

- 1- [Freundschaft, Freunde - das] (T1) [war schon früher am wichtigsten für die jungen Leute] (R1).  
..... T2 (=R1) → R2 einfache lineare Progression
- 2- *Wenn* [die Jugendlichen] (T2) [früher persönliche Probleme oder (TØ) auch Probleme in der Schule hatten] (R2) ....  
..... T2 (=R1) → R2 einfache lineare Progression
- 3- ... [konnten[ sie (T3) ]bei den Freunden Hilfe und Verständnis finden] (R3).  
..... T3 (=T1) → R3 Progression mit durchlaufendem Thema
- 4- [Zu den Eltern war[ der Kontakt (T4) ]damals nicht so gut] (R4).  
..... T4 → R4 Progression mit thematischen Sprung
- 5- [Viele Interviewpartner] (T5) [beklagen sich über zu strenge Eltern] (R5),...  
..... T5 → R5 Progression mit thematischem Sprung  
... ,[die] (T6) [nur ihre eigene Meinung für richtig hielten] (R6) *und* (TØ) [nicht bereit waren, mit ihren Kindern zu diskutieren] (R7).  
..... T6 (=R5) → R6 + R7 einfache lineare Progression
- 6- [Es gab] (T7) [auch viele Tabu-Themen, vor allem Liebe und Sexualität] (R8).  
..... T7 → R8 Progression mit thematischem Sprung
- 7- [Die Eltern] (T8) [sprachen zum Beispiel nicht darüber, wie man eine Schwangerschaft verhüten könnte] (R9).  
..... T8 → R9 Progression mit thematischen Sprung
- 8- [Sie] (T9) [verboten ihren Kindern sogar, die Freundin oder den Freund mit nach Hause zu bringen] (R10), ...  
..... T9 (=T8) → R10 Progression mit durchlaufendem Thema

... weil [sie] (T10) [Angst hatten] (R11), ...

..... T10 (=T9) → R11

Progression mit durchlaufendem Thema

... die Töchter (T11) könnten ein Kind bekommen (R12) oder die Söhne (T12) könnten ein Kind zeugen (R13).

..... [T11 (R10) → R12] + [T12 (R10) → R13]

Progression mit gespaltenem Rhema

9- [Deshalb traf man (T13) sich meistens heimlich mit den Freunden] (R14).

..... T13 (R10) → R14

einfache lineare Progression

10- [Einige Interviewpartner] (T14) [erinnern sich daran, dass man früher nicht einmal Bücher über Sex lesen durfte] (R15).

..... T14 → R15

Progression mit thematischem Sprung

11- [Auch in der Schule vermied man (T15) das Gespräch darüber] (R16).

..... T0 = [T15 → R16] + [T14 → R15]

Progression mit abgeleiteten Themen

**Bemerkung:** Dieser Text besteht aus elf Sätzen und ist auch ein Informationstext, ein Bericht über die frühere Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern. Dieses Thema kommt nicht so explizit im Titel vor, deswegen braucht der Rezipient, Aufmerksamkeit auf die Kohärenzrelationen im Text zu lenken. Darin stehen auch Informationen über die frühere Schätzung der Freundschaft für die Jugendlichen. Das wird aber nebenbei entwickelt, denn das ist die Folge ihrer Beziehung zu den Eltern. Hier werden die fünf thematischen Progressionen vertreten, doch die vorherrschende thematische Progression bleibt die Progression mit thematischem Sprung (die Sätze 4, 5, 6, 7, und 10). Jene Progression lässt sich aber hauptsächlich durch die einfache lineare Progression (die Sätze 2, 5<sup>23</sup> und 9) und die Progression mit dem durchlaufendem Thema (die Sätze 3 und 8<sup>24</sup>) ergänzen. Folgende tabellarische Darstellung veranschaulicht den Sinnzusammenhang des Textes durch die am wichtigsten erscheinenden Indikatoren:

<sup>23</sup> Der 5. Satz bei der Textanalyse ist zweispaltig. Es handelt sich hier um die 2. Spalte.

<sup>24</sup> Der 8. Satz ist seinerseits dreispaltig, und diese Spalten haben dieselbe thematische Progression.



Satz	Indikator	Kohäsionsmittel	Bezug	Kohärenzrelation
1.	Freundschaft / Freunde	Nomen	Freunde	Substitution
	das	Definitpronomen	Ibid.	Partielle Rekurrenz
2.	die Jugendlichen	Nomen	Junge Leute	Substitution
3.	sie	Personalpronomen	Ibid.	Partielle Rekurrenz
5.	die	Relativpronomen	Eltern	Partielle Rekurrenz
	ihre / ihren	Possessivpronomen	Ibid.	Partielle Rekurrenz
7.	die Eltern	Nomen	Ibid.	Totale Rekurrenz
8.	sie / sie	Personalpronomen	Ibid.	Partielle Rekurrenz
9.	man	Indefinitpronomen	Junge Leute	Substitution
11.	man	Indefinitpronomen	Ibid.	Substitution

Tab. 2 : Analyse der Textstruktur vom Text 2

Daraus ist zu ersehen, dass das Textthema *'Kinder- Eltern'* im Text vorwiegend durch die Rekurrenz und die Substitution als wichtigste Kohärenzrelationen im Text unterstützt wird. Auch wenn die thematische Progression mit thematischem Sprung im Text dominiert, ist das schon ein wesentlicher Weg zum Textverständnis. In der Tat werden diese Relationen auch durch das Vorhandensein von Pro- Formen wie Personal- (*sie*) und Relativpronomen (*die*) unterstützt. Bemerkenswert ist aber die thematische Progression bei den Sätzen 9, 10, und 11, besonders bei den Sätzen 9 und 11, wobei das Indefinitpronomen *'man'* als bekannte Information auftritt. Hier braucht es tatsächlich der Rezipient, sich auf die Informationsorganisation zu konzentrieren, denn es geht um ein Indefinitpronomen. So gibt es die Möglichkeit, dass er den Leitfaden verliert, angenommen, dass es auf etwas Unbestimmtes verweist. Betrachtet er aber näher diese Informationsorganisation, dann wird verstanden, dass *'man'* hier die bekannte Information *'junge Leute'* ersetzt. Da es von der früheren Eltern-Kindern-Beziehung erzählt wird, weist der Text auf eine narrative Themenentfaltung hin.

▪ **dritte Textanalyse: Kampfsport in Afrika**

1- [Die Trommeln] (T1) [schlagen immer lauter] (R1), [die Kämpfer] (T2) [umklammern sich mit festem Griff] (R2).

2- [Das Ringen] (T3) [ist bei den Dioula der Volkssport Nummer Eins] (R3).

..... T0 = [T1→R1+ T2→R2] + [T3→R3] Progression mit abgeleiteten Themen

- 3- [Die besten Kämpfer] (T4) [sind Helden] (R4), [ihre Namen kennt] (R5) [jedes Kind] (T5).  
 ..... [T4→R4] + [T5→R5] Progression mit thematischem Sprung
- 4- [Bei den Kämpfen in den afrikanischen Dörfern ist] alles (T6) [echt] (R6).
- 5- Der Kampf, der Schmerz und der Sieg (R6).  
 ..... T0 (=T3) = [T4→R4] + [T6 (=T3)→ R6] Progression mit abgeleiteten Themen
- 6- [Schon die Kleinsten] (T7) [üben sich in der alten Kunst] (R7).  
 ..... T7→ R7 Progression mit thematischem Sprung
- 7- [Hartes Training, Mut und der richtige Griff zum richtigen Zeitpunkt] (T8) [sind das Erfolgsrezept eines guten Ringers] (R8).  
 ..... T8→ R8 Progression mit thematischem Sprung
- 8- [Die Kämpfe] (T9) [sind eingebettet in feste Rituale] (R9).  
 ..... T0= [T8→ R8] + [T9→R9] Progression mit abgeleiteten Themen
- 9- [Weise Männer] (T10) [beraten die Ringer] (R10) [und (TØ) befragen die Zukunft] (R11).  
 ..... T10→ [R10 + R11] Progression mit thematischem Sprung
- 10- [Geheime Zaubersäfte] (T11) [sollen die Kämpfer stark machen] (R12).  
 ..... T11→ R12 ([T10→R10 + R11]+ T11→R12) Progression mit gespaltenem Rhema
- 11- [Das magische Doping] (T12) [ist ausdrücklich erlaubt] (R13).  
 ..... T12(= T11)→ R13 Progression mit durchlaufendem Thema
- 12- [Die Trommeln] (T13) [begleiten die Ringkämpfe] (R14) [und (TØ) heizen Ringern und Zuschauern gleichermaßen ein] (R15).  
 ..... T13→ [R14 + R15] Progression mit thematischem Sprung

**Bemerkung:** Das Thema dieses Textes bezieht sich hier auf einen afrikanischen Kampfsport nämlich das Ringen. Konkret berichtet der Text darüber, wie das Ringen in Afrika meist ausgeübt ist. Deshalb ist der Text Informationstexten zuzuordnen; genauer gesagt, ist der Text auch ein Bericht, wobei der vorherrschende Progressionstyp die Progression mit thematischem Sprung ist, gefolgt von der Progression mit abgeleiteten Themen. Der Text kreist außerdem um das Thema 'Ringen'. Dessen wichtigste Kohärenzindikatoren werden in dieser Tabelle zusammengefasst:

Satz	Indikator	Kohäsionsmittel	Bezug	Kohärenzrelation
2.	das Ringen	Nomen	Volkssport	Substitution
4.	bei den Kämpfen	Präpositionalphrase	Ibid.	Substitution
7.	hartes Training, Mut und der richtige Griff	Nominalphrase	Ibid.	Substitution
8.	Griff	Nomen	Ibid.	Substitution
10.	die Kämpfe geheime	Nominalphrase	Rituale	Substitution
11.	Zaubertränke	Nominalphrase	Ibid.	Substitution
12.	das magische Doping Die Trommeln	Nomen	Ibid.	Substitution

Tab. 3: Analyse der Textstruktur vom Text 3

Aus dieser Tabelle ist es zu folgern, dass die Substitution allein im Text als Kohärenzrelation auftaucht. Und das ist schon eine Sicherheit der Sinnkontinuität im Text. Überdies sind die Kohärenzindikatoren sehr eng mit dem Textthema verbunden. Das bedeutet, dass sie sich leicht in Weltwissen des Textrezipienten integrieren lassen. Was die thematische Progression betrifft, haben wir vor allem mit der Progression mit thematischen Sprung zu tun. Bei den Sätzen 2 und 3 zum Beispiel scheint keine direkte thematische vorzuliegen. Würde aber der ergänzte Satz *‘die Dioula sind gute Kämpfer’* zwischen den beiden Sätzen hinzugefügt, wäre es eine lineare thematische Abfolge. Trotzdem sind die Lexeme *‘Ringen’* und *‘Kämpfer’* inhaltlich verbunden, deshalb bleibt die Sinnkontinuität. Solche inhaltliche Relationen entstehen auch in den Progressionen mit thematischem Sprung zwischen den Sätzen 6, 7 und 7, 8 mit den rhematischen Elementen *‘Kunst, Training, Ringer und Kampf’*. Außerdem ist es mit dem 8. und 9. Satz zu verstehen, dass *‘Rituale mit weisen Männern erfolgen’*; so scheint es am Ende des 8. Satzes, als ob ein neuer Aspekt des Ringens und zwar über *‘Rituale des Ringens’* entwickelt würde. Der Text weist meines Wissens auf eine deskriptive Themenentfaltung hin, denn das Thema *‘Ringen’* wird im Laufe des Textes beschrieben.

▪ **Vierte Textanalyse: Immer wieder Streit**

- 1- [Mütter und Väter] (T1) [sollten nicht erwarten, dass ihre Kinder (T2) von Anfang an Freunde sind (R2)] (R1).
- 2- [Schließlich haben sich[ Geschwister (T3) ]ja nicht gesucht und gefunden] (R3).



Satz	Indikator	Kohäsionsmittel	Bezug	Kohärenzrelation
1.	Kinder	Nomen	Geschwister	Substitution
2.	Geschwister	Nomen	Ibid.	totale Rekurrenz
3.	Sie	Personalpronomen	Ibid.	partielle Rekurrenz
4.	Ihr	Possessivpronomen	Ibid.	partielle Rekurrenz
5.	Sie / sie	Personalpronomen	Ibid.	partielle Rekurrenz
6.	Die kleinen Streitereien	Nominalphrase	Streitereien	totale Rekurrenz
	Kinder	Nomen	Geschwister	Substitution
	ihre	Possessivpronomen	Ibid.	partielle Rekurrenz
	sie	Personalpronomen	Ibid.	partielle Rekurrenz

Tab. 4: Analyse der Textstruktur vom Text 4

Die vorliegende Tabelle zeigt, wie die verschiedenen Themen durch bestimmte Kohärenzrelationen nämlich die Rekurrenz und die Substitution durchlaufend entwickelt werden. Also Themen erscheinen hier als bekannte Informationen in Form von Substantiven und Pronomen, während die neuen Informationen ständig angehäuft werden. Das bedeutet, dass es immer mehr Informationen beziehungsweise Aussagen über das Thema ‘*Geschwister*’ im Allgemeinen gemacht werden. Jenes Thema tritt schon im ersten Satz auf, aber in einer anderen Form (*Kinder*) und das geht weiter mit dem Satz 3, wobei es die Form eines Pronomens (*sie*) einnimmt ... usw. Zum schluss ist festzustellen, dass die verschiedenen Informationen in Form einer Erklärung geäußert werden. Deshalb folgere ich daraus und auch aus dem Auftreten junktiver Ausdrücke (*denn, deshalb...*), die eine Kausalbeziehung im Text signalisieren, dass es im Text eine explikative Themenentfaltung vorherrscht.

▪ **Fünfte Textanalyse: Was Jugendliche lesen**

1- [Joshua] (T1) [ist der Sohn eines Schwarzafrikaners und einer Weißen, ein afro-deutsches Kind] (R1).

2- [Er] (T2) [macht sich Gedanken über die negativen Äußerungen und Vorstellungen] (R2),

..... T2 (= T1) → R2 Progression mit durchlaufendem Thema

... [die[ er (T3) ]über Afrika und Afrikaner hört] (R3).

..... T3 (= T2) → R3 Progression mit durchlaufendem Thema



Aus dieser Tabelle ist es zu merken, dass das wiederaufgenommene Thema 'Joshua' in meisten Sätzen (in den Sätzen 1, 2, 3, 4 und 6) als Subjekt auftritt, damit wird der Text am klarsten verstanden; das ist der Hauptvorteil der Progression mit durchlaufendem Thema. Im fünften Satz aber gibt es eine Progression mit thematischem Sprung. Dies verhindert doch nicht das Textverständnis, denn das Thema 'Afrika' schon beim vorangehenden Satz erscheint. Wegen dessen narrativen Charakters geht es im Text um eine narrative Themenentfaltung.

### 3.6 Das Experiment

Folgendes Experiment möchte auf der Basis einer Textarbeit aufzeigen, wie die Thema-Rhema-Strukturen einen Text kohärent machen. Deshalb werden ausgewählte Probanden eigene Texte in Anlehnung an von ihnen gelesene beziehungsweise verstandene Texte produzieren. Dafür wird mit zwei Texten aus dem Korpus gearbeitet.

#### 3.6.1 Zur Stichprobe: Auswahlkriterien der Probanden

Probanden sind hier Schüler der Terminale-Klasse. So werden genau zwanzig (20) Schüler und Schülerinnen der Terminale A2- Klasse von „Lycée de Biyem-Assi“ ausgewählt. Diese Klasse wählen wir aus, weil Schüler der Terminale Klasse schon Erwachsene im Denken sind. Sie sind fähig, ihre Meinungen über ein Thema zu äußern und einen Text kritisch zu lesen. Sie sollen aber auch in der Lage sein, Sätze im Deutschen mehr oder weniger richtig zu konstruieren.

#### 3.6.2 Durchführung des Experiments

Das folgende Experiment über die Textarbeit geht schrittweise vor, wie folgt:

**erste Etappe:** die Probanden bilden zufällig zwei unterschiedliche Gruppen: eine Kontroll- (Gruppe **A**) und eine Versuchsgruppe (Gruppe **B**). Und jede Gruppe besteht aus zehn Schülern.

**zweite Etappe:** jeder bekommt ein Arbeitsblatt mit einem Text, aus dem er selbst eine Kurzfassung des Textes schreiben soll. Und jeder Proband soll mit den zwei verschiedenen Texten arbeiten, aber nicht an demselben Tag<sup>25</sup>. Die Arbeit ist aber dieselbe und besteht darin, den Text zu lesen, zu verstehen und daraus eine kleine Zusammenfassung zu machen.

---

<sup>25</sup> Wenn sie die beiden Texte an demselben Tag erarbeiten, fürchte ich dass, der erste Text sie ermüdet, sodass der zweite nicht am ernstesten erarbeitet wird.

**dritte Etappe:** hier beginnt das eigentliche Experiment mit der Gruppe B über einige grammatischen Kenntnisse, und auch über die Thema-Rhema-Analyse, um ihre Textrezeption beziehungsweise -produktion zu verbessern. Deshalb sind mehrere Sitzungen nötig. Dabei lernen hauptsächlich, wie man mit einem Text zu seinem Verständnis umgeht, und dies durch die Thema-Rhema-Analyse. Kurz gesagt, sollen sie es lernen, wie ein Thema in einem Text immerfort entwickelt wird, sodass sie den Leitfaden des Textes nicht verlieren.

**vierte Etappe:** jeder Proband bekommt noch einmal ein Arbeitsblatt mit denselben Texten, die aber nicht an demselben Tag erarbeitet werden, um daraus jeweils eine (andere) kleine Zusammenfassung wieder zu machen. Diese Etappe dient dazu zu verifizieren, ob die in der dritten Etappe gelernten Kenntnisse bei der Versuchsgruppe gefestigt sind.

**fünfte Etappe:** es geht hier um einen Vergleich zwischen der Textproduktion der Probanden aus der beiden Gruppen vorm Experiment und deren Textproduktion nach dem Experiment. Die Schüler können jetzt Elemente hervorheben, die ihr Textverständnis erleichtert haben. Zum Schluss kann nun jeder Proband seine beiden unterschiedlichen Zusammenfassungen bekommen und vergleichen.

Bei folgendem Experiment arbeiten die Probanden anonym, um die Prüfungsangst hier abzubauen. Zu ihrer Identifikation werden Probanden der Gruppe A als „**PA**“, während Probanden aus der Gruppe B als „**PB**“ bezeichnet werden, jedes Mal gefolgt von einer persönlichen Nummer.

Schwerpunkt des Experiments liegt also bei der Informationsorganisation und -hierarchisation zur Kohärenzbildung in diesen Texten. Das ist hier Basiskriterium zur Messung ihres Verständnisgrads. Es wird nicht auf grammatische Fehler geachtet, denn das Wichtigste fürs Experiment ist, dass die Probanden das Textthema richtig verstehen können. Deshalb wird ein Akzent auf die Entwicklung des Themas im Daneš'schen Sinne gelegt.

### **3.6.3 Datenerhebung und –auswertung**

Die Probanden aus den Gruppe PA und PB arbeiten mit zwei Texten. Die Textarbeit wird ohne ihr Wissen und von zwanzig (20) benotet; das heißt, die durchschnittliche Leistung hat man mit der Note zehn (10), nach der der Text schon richtig verstanden wird. So werden folgende Kategorien unterschieden: **[0-5]**: falsch verstanden; **[6-9]**: schlecht verstanden; **[10-14]**: richtig verstanden; und **[15-20]**: sehr richtig verstanden.



▪ **Der erste Versuch**

Beim ersten Versuch mit der Gruppe PA bekommen wir folgende Daten:

	[ 0 – 5 ]	[ 6 – 9 ]	[ 10 – 14 ]	[ 15 – 20 ]
Text 1	3	4	2	1
Text 2	2	3	5	0
Gesamtzahl	5	7	7	1

Mit dieser Tabelle wird verstanden, dass beim ersten Text nur 3 Probanden hier durchschnittliche oder überdurchschnittliche Noten haben, während es 5 Probanden bei dem zweiten Text gibt, die durchschnittliche oder überdurchschnittliche Noten haben. Bei den beiden Texten haben also die Probanden insgesamt acht Noten von zwanzig, die zeigen, dass sie den Text zumindest richtig verstanden haben. Anders formuliert, liegt die Erfolgsquote nur bei ca. **40%**.

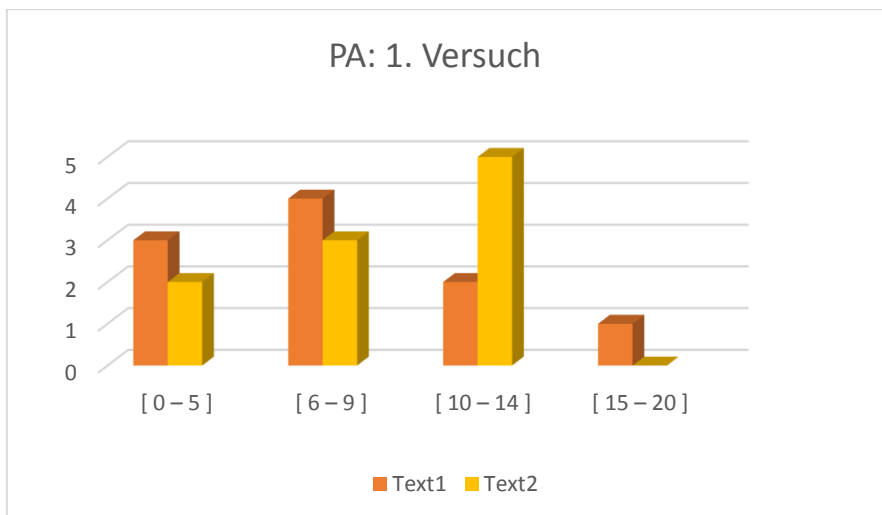


Abb. 10: Ergebnisse von PA beim ersten Versuch

Was die Gruppe PB angeht, Folgendes sind die Daten:

	[ 0 – 5 ]	[ 6 – 9 ]	[ 10 – 14 ]	[ 15 – 20 ]
Text 1	1	5	2	2
Text 2	2	4	3	1
Gesamtzahl	3	9	5	3

Es ist hier festzustellen, dass beim ersten Text es nur vier Noten gleich einer durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Note gibt, während auch 4 Probanden solche Noten beim zweiten Text erreicht haben, auch eine Erfolgsquote von ca. **40%**.

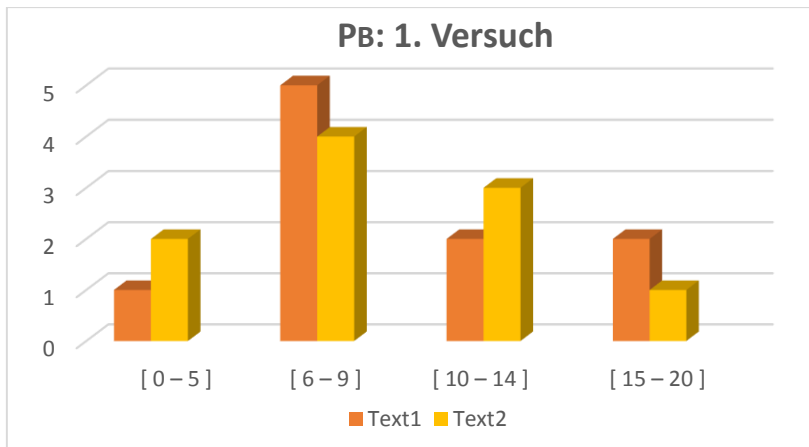


Abb. 11: Ergebnisse von PB beim ersten Versuch

- **Der zweite Versuch**

Beim zweiten Versuch, wobei die Gruppe PA nicht am Experiment teilnehmen soll, haben wir folgende Daten der Gruppe:

	[ 0 – 5 ]	[ 6 – 9 ]	[ 10 – 14 ]	[ 15 – 20 ]
Text 1	1	5	3	1
Text 2	2	6	2	0
Gesamtzahl	3	11	5	1

Daraus ist zu merken, dass die Ergebnisse noch schlimmer als die beim ersten Versuch sind; sie vertreten etwa **30%** der Erfolgsquote.

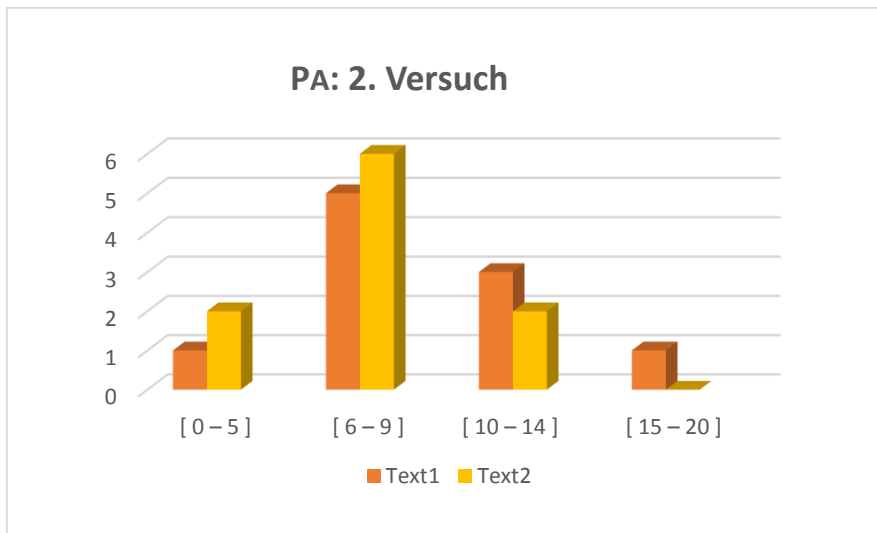


Abb. 12: Ergebnisse von PA beim zweiten Versuch

Aus der Versuchsgruppe PB bekommen wir folgende Daten nach insgesamt elf 2-stündigen Sitzungen. Während dieser Periode sollten sie lernen, wie es mit Texten nach der Thema-Rhema-Analyse gearbeitet wird.

	[ 0 – 5 ]	[ 6 – 9 ]	[ 10 – 14 ]	[ 15 – 20 ]
Text 1	0	2	6	2
Text 2	0	1	7	2
Gesamtzahl	0	3	13	4

Aus der Tabelle wird verstanden, dass es 17 Noten gibt, nach denen die Texte zumindest richtig verstanden wurden. So ist der Erfolgsquote von etwa **85%**. Das bedeutet, die Probanden haben sich um ca. **45%** verbessert. Mit der Tabelle ist also schon zu sehen, dass die Zahl der verstandenen Texte schon höher als die der nicht verstandenen Texte ist. Hier ist eine Darstellung der Ergebnisse:

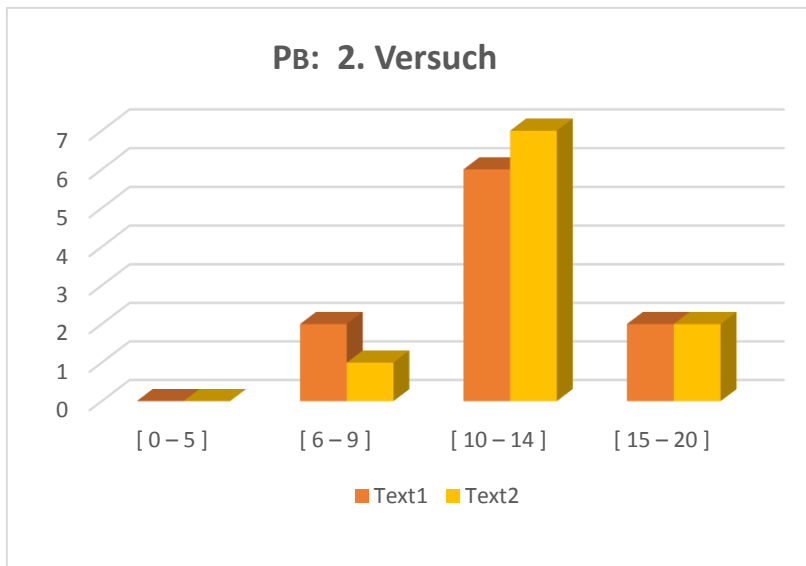


Abb. 13: Ergebnisse von PB beim zweiten Versuch

Da die zweite Hypothese der Arbeit hier verifiziert werden soll, ist es wichtig zu prüfen, ob der Erfolg bei der Textarbeit mit der vorgeschlagenen Methode deutlicher ist als der bei der Textarbeit ohne die Methode. Deshalb werden die Arbeiten der Versuchsgruppe vor dem Experiment mit deren Arbeiten nach dem Experiment verglichen.

<i>Vorm Experiment</i>					<i>Nach dem Experiment</i>				
	[0 - 5]	[6 - 9]	[10 - 14]	[15 - 20]		[0 - 5]	[6 - 9]	[10 - 14]	[15 - 20]
Text 1	1	5	2	2	Text 1	0	2	6	2
Text 2	2	4	3	1	Text 2	0	1	7	2

Daraus haben wir folgende Abbildungen, die ihren Fortschritt verdeutlichen:



Abb. 14: PB vorm Experiment

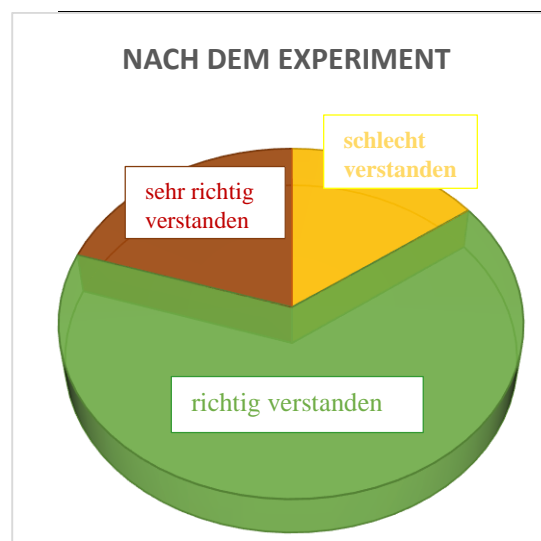


Abb. 15: PB nach dem Experiment

### **3.6.4 Schwierigkeiten beim Experiment**

Das Hauptproblem, mit dem ich bei diesem Experiment konfrontiert war, bezog sich ausschließlich auf die Probanden: sie nahmen die Sache nicht so ernst, dass sie oft mit einer stündigen Verspätung kamen, welche die Experimentplanung langfristig störte. Zum Glück haben wir es zusammen geschafft und, auch wenn die verwendete Methode viel Zeit einnimmt, bin ich von ihrer Wirksamkeit überzeugt. Hinzu kommt, dass sie Texte ab und zu bei ihren Mitschülern abschrieben.

## **KAPITEL 4: ZUR DIDAKTISCHEN RELEVANZ DER THEMATIK IM KAMERUNER DaF-UNTERRICHT**

Wichtiges Anliegen dieses Kapitels ist es, die Relevanz der behandelten Thematik im kamerunischen Kontext zu zeigen. So ergreift vorliegende Arbeit die Gelegenheit, einen Beitrag zum konkreten kamerunischen DaF-Unterricht zu leisten. Deshalb ist es notwendig, auf den Begriff der Textkompetenz zu kommen. Nur danach werden die Wichtigkeit der Textlinguistik zur Erreichung der Textkompetenz und dann die didaktische Relevanz der Thematik im kamerunischen Kontext besprochen.

### **4.1 Zu Prinzipien und Kompetenz im DaF- Unterricht**

Zur Erreichung seiner Ziele beruht der DaF- Unterricht auf bestimmten Unterrichtsprinzipien, die ihrerseits Kompetenzen bei Deutschlernenden fördern.

#### **4.1.1 Die DaF-Unterrichtsprinzipien**

Wesentliches Ziel des DaF-Unterrichts besteht darin, die Lernenden zum selbständigen sprachlichen Handeln und zu eigener Textproduktion zu befähigen. Um jenes Ziel zu erreichen, stützt er sich auf neun Prinzipien, die den Unterricht sozusagen steuern. Diese Unterrichtsprinzipien sind nicht trennbar voneinander zu verstehen, weil sie sich einander ergänzen. Es handelt sich eigentlich um die Förderung von autonomem Lernen, die Lerneraktivierung, die interkulturelle Orientierung, die Aufgaben-, die Mehrsprachigkeits-, die Lerner-, die Interaktions-, die Handlungs-, und die Kompetenzorientierung. Letztere definiert Ende als

„Schlüsselprinzip modernen Fremdsprachenunterrichts. Es besagt, dass es im Unterricht vor allem darauf ankommt, zu lernen, was man mit der Sprache tun kann: andere Menschen und Kulturen verstehen können, sich mit anderen verstehen können, Texte verstehen und produzieren können, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen können.“  
(Ende/Grotjahn/Kleppin, 2013, S.144)

Einfach formuliert, geht es dabei um die Entwicklung von bestimmten Kompetenzen beziehungsweise Kompetenzbereichen, die zu Zielen des DaF -Unterrichts angehören.

### **4.1.2 Zum Kompetenzbegriff**

In der Tat ist die Schule ein gesellschaftliches Milieu, in dem der Lernende im Alltag integriert werden soll. Sie ist ein Mittel zur Lösung bestimmter gesellschaftlichen Probleme. Deshalb soll die Sprache im Rahmen des Deutschunterrichts benutzt werden, um in der Schule beziehungsweise im Klassenraum miteinander zu kommunizieren. Das entspricht der Auffassung des heutigen Kompetenzaufbaus, nach dem die Hauptfertigkeiten im Kameruner DaF- Unterricht (Hören- Sprechen- Lesen- Schreiben) nach der Didaktiker Mbia zu richtigen Handlungen führen sollen. (Vgl. Mbia, 2015, S.15). So soll der Lernende demzufolge fähig sein, sich der deutschen Sprache zu bedienen, um in einer Kommunikationssituation sprachlich handeln zu können. Was ist aber mit dem Wort „Kompetenz“ zu verstehen?

Dazu meint Weinert, die Kompetenz bezieht sich auf

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen, und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S.27f.)

Das bedeutet, dass Kompetenzen aller Art im Deutschunterricht erlernt werden können. Die Kompetenz ist tatsächlich eine Kombination aus Wissen, Können und auch Handeln. Deshalb kann sie auch als der handelnde Umgang mit Wissen bezeichnet werden. Daher werden verschiedene Kompetenzen im Kameruner DaF-Unterricht gefördert und zwar die Sprachkompetenz (Sprachkompetenz und landeskundliche Sachkompetenz), die interkulturelle Kompetenz (Umgang mit fremden Kulturen), die kommunikative (sprachliches Handeln) und die pikturale Kompetenz (Bilderverstehen). Welche Kompetenz kann aber die Textarbeit ausschließlich fördern?

### **4.2 Zur Textkompetenz**

Alle Kompetenzen gehen im Deutschunterricht miteinander einher; deshalb kann die Textarbeit verschiedene Kompetenzen gleichzeitig fördern. Trotzdem handelt es sich vorwiegend bei der Textarbeit darum, Informationen eines Textes aus ihrem Kontext ableiten zu können, um sich damit in einer Kommunikationssituation mündlich oder schriftlich zu äußern. Texte sind komplexe Produkte einzelner Kulturen, stehen folglich in Verhältnis mit Sprache und Kultur. In dieser Hinsicht stellt sich eigentlich die Textkompetenz als die geeignete Kompetenz für die Textarbeit heraus.

#### 4.2.1 Textkompetenz als Ziel des DaF-Unterrichts

Bei der Textarbeit besteht die allgemeine Aufgabe des Deutschunterrichts darin, die Lernenden dazu zu befähigen, deutsche Texte aller Art zu verstehen und auch eigene Texte zu produzieren. Mit knappen Worten besteht jenes Ziel des Deutschunterrichts in der Rezeption und Produktion schriftlicher und mündlicher Texte beim Spracherwerb. So handelt es hier wesentlich um die Sprachkompetenz, das heißt, um die Aneignung sprachlichen Wissens und auf dessen Verwendung. Unter Textkompetenz versteht Portman-Tselikas „eine Fähigkeit, die die konzeptuelle Basis für alle Lernprozesse im Unterricht darstellt und zwischen der Erst- und der Zweitsprache transferiert werden kann.“ (Portman- Tselikas zit. nach Schöler, 2011, S.2). Damit meint er bestimmt, dass die Textkompetenz mündliche sowie schriftliche Sprachhandlung ermöglicht, besonders weil Textkompetenz immer auch Sprachkompetenz ist. Deshalb spielen Texte im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Sie sind zugleich Lernmittel, Lerngegenstand und auch Lernprodukte. So verweist die Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht auf die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben, und zum Lernen nutzen zu können. So schließt sie bestimmte Lernaktivitäten ein, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden:

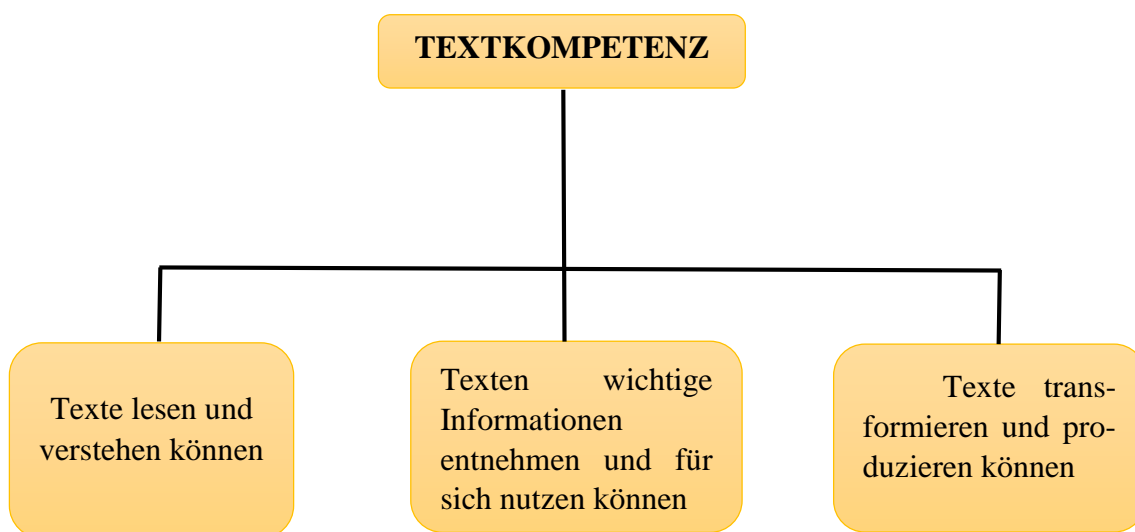


Abb. 146: Lernaktivitäten bei der Textkompetenz (Vgl. Schöler, 2011, S.3)

Daraus ist es festzustellen, dass der funktional- pragmatische Charakter zur kommunikativen Kompetenzförderung durch die zweite Lernaktivität auch mitberücksichtigt wird.

#### 4.2.2 Textlinguistik als Mittel zur Textkompetenz

In der Tat ist die Beschreibung und Erklärung grammatischer Phänomene eines Textes auf der Satzebene die ursprüngliche Aufgabe der Textlinguistik. Mit der Zeit aber nämlich in der



zweiten Phase der Textlinguistik wird nun der Text als Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik, die ihrerseits als „*Linguistik vom Text her*“ betrachtet wird. Sie ist somit die Linguistik des Textes, wobei die Sprache vom Text ausgehend beschrieben und erklärt wird. In dieser Hinsicht behauptet Coseriu, die Linguistik „*kann nur als Textlinguistik ihre Erkenntnisse voll entfalten*“ (Coseriu, zit. nach LIM, 2004, S.16). Anders formuliert, ist die Textlinguistik als Sprachwissenschaft dafür geeignet, die Sprache (vom Text her) zu erklären und beschreiben. Überdies sind Texte im Fremdsprachenunterricht unumgänglich; aus diesem Grund soll eine geeignete Methode zu besserem Umgang mit ihnen gefunden werden. Und da das Sprachwissen im Fremdsprachenunterricht gesteuert vermittelt wird, lassen sich textlinguistische Kenntnisse in die Sprachdidaktik leicht integrieren. Zum Schluss wird festgestellt, dass die Textlinguistik zahlreiche Möglichkeiten und Zugänge zu Sprachwissen und Sprachverwendung eröffnet. Warum sind aber textlinguistische Kenntnisse für die Textrezeption beziehungsweise Textproduktion im Kameruner DaF- Unterricht besonders aufschlussreich?

Drei textlinguistische Bereiche werden unterschieden und jeder dieser Bereiche kann einen Beitrag zum Kameruner DaF- Unterricht leisten:

- die Kohäsion; sie entspricht der Textsyntax und ermöglicht es, sich mit Phänomenen wie Referenz (Anaphora und thematische Progression, zum Beispiel) oder auch wie Ellipse in einem Text vertraut zu machen.
- Die Kohärenz; sie bezieht sich auf die Textsemantik und ermöglicht es, Phänomene wie Isotopien, Makrostrukturen in einem Text leicht zu identifizieren.
- Die Textsorten; letzterer Bereich der Textlinguistik ist für die Texttypologie, die Beschreibung von Textmustern verantwortlich. So kann sie Deutschlernenden dabei helfen, Textsorten zuerst zu identifizieren, zu beschreiben, und dann voneinander zu unterscheiden. So kann der Deutschlernende Textkompetenz auf diesen drei Ebenen entwickeln.

### **4.3 Zum Beitrag der Thematik für den Kameruner DaF-Unterricht**

Die vorliegende Forschungsarbeit, deren Thema „*die thematische Progression in Texten aus dem Lehrwerk IHR und WIR Plus 3 als Indikator der Kohärenz*“ lautet, kann das Fremdsprachenlernen in Kamerun sowohl seitens der Lernenden als auch seitens der Lehrenden verbessern.

### 4.3.1 Für Kameruner Deutschlernende

Die heutige Fremdsprachendidaktik kreist immer mehr um die Lernerzentriertheit und die Lernerautonomie. Beide sind didaktisch- methodische Prinzipien und obwohl sie ähnlich aussehen und zur Verwechslung führen können, unterscheiden sich aber beide voneinander.

Bei der Lernerzentriertheit geht es um ein Prinzip des Unterrichts, nach dem den Lernenden und ihrem individuellen Lernverhalten mehr Raum gegeben wird. Der Schwerpunkt wird hier auf ihre Individualität, ihre Interessen und Bedürfnisse sowie ihre Lebenswelt gelegt (Vgl. Ende et al., 2013, S.26). Was die Lernerautonomie anbelangt, geht es um ein Prinzip des Unterrichts, nach dem der Lerner beim Lernprozess immer mehr selbstständiger werden soll. Bei diesen beiden Prinzipien steht somit der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses. Das entspricht auch dem Wesen des Konstruktivismus, nach dem der Lernende kein „Black-box“ ist; er verfügt also über Vorkenntnisse, die er mithilfe des Lehrers zum Ausdruck bringen soll. Was bringt denn solch eine Thematik den Kameruner Deutschlernenden unter Berücksichtigung dieser beiden Prinzipien bei?

Unter diesem Gesichtspunkt gesehen, bringt die vorliegende Thematik den Kameruner Deutschlernenden Techniken zum autonomen Lernen: sie können selbst nach bekannten Informationen in einem Text suchen und sich daran anlehnen, um das Unbekannte zu identifizieren und dann (besser) zu verstehen. Diese Technik können sie eben auf längere authentische Texte anwenden, und so die Angst vor unbekanntem Wörtern abbauen.

Diese Thematik ist für die Absolvierung der kamerunischen Lehrerausbildung besonders relevant und wirksam, insofern als Textkompetenz bei der Verfassung der Forschungsarbeiten zur Erlangung des „D.I.P.E.S II“<sup>26</sup> von den angehenden Deutschlehrern entwickelt wird. In der Tat sind sie oft nicht nur während ihrer Ausbildung, sondern auch bei der Anfertigung ihrer Forschungsarbeiten mit besonders langen und hermetischen wissenschaftlichen Texten konfrontiert. So hilft ihnen die aus der Thematik erworbene Technik bei dieser wissenschaftlichen Verpflichtung.

### 4.3.2 Für Kameruner Deutschlehrende

Beim Leseverstehen listet Storch bestimmte Verhaltensweisen auf, die den Deutschlehrern typisch sind und als „*Fehler bei Verstehensübungen*“ betrachtet werden; unter anderen haben wir diese:

---

<sup>26</sup> Das „DIPES II“ ist eine Abschlussprüfung zur Lehrerausbildung an der École Normale Supérieure in Kamerun und bedeutet „Diplôme de professeurs de l'Enseignement Secondaire, deuxième grade“

- „Die Lernenden ... ohne Formulierung von Verstehenszielen und ohne Stimulierung durch Verstehenstechniken, einem Verstehentext aussetzen ...
- **Die Gewohnheit, auf Unbekanntes hinzuweisen und sich vor allem auf das zu konzentrieren, was die Lernenden noch nicht verstehen ...**<sup>27</sup> (Storch, zit. nach Koepfel, 2013, S.242)

Was den ersten Punkt betrifft, ist es klar, dass Techniken bei der Textarbeit gebraucht werden sollen und den Deutschlernenden vermittelt werden. So kann die thematische Progression als Technik zum Textverstehen verwendet werden. In Bezug auf den letzten Punkt gibt es aber ein Grundprinzip der Unterrichtsprogression, nach dem der Unterricht vom Bekannten zu Unbekanntem verlaufen soll. In dieser Hinsicht spielt die Thematik eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Textarbeit.

Die thematische Progression verteilt tatsächlich einen Satz in eine bekannte und eine unbekannt Information, wobei die bekannte Information meist im Satz als Subjekt auftaucht. So kann sich der Deutschlernende an das Vorkommen des Subjektes im Satz anlehnen, um zum Beispiel das Thema (den Kerninhalt) eines Textes herauszufinden und daraus einen anderen Text wie dessen Zusammenfassung selbst zu schreiben. Bei dieser Technik konzentrieren sich also die Deutschlernenden auf das schon Bekannte, um das Unbekannte begreiflicher zu machen. Überdies kann eben die Angst vor unbekannt Wörtern mit dieser Technik überwunden werden, die noch Hauptproblem der Kameruner Deutschlernenden bei der Textarbeit bleibt. Hinzu kommt, dass die Lernerautonomie durch die behandelte Thematik bestimmt gefördert werden kann.

### **Fazit**

Der aus zwei Kapiteln bestehende empirische Teil bestand darin, einerseits eine Textanalyse durchzuführen, wobei es gezeigt wurde, inwiefern die thematische Progression Kohärenz in einem Text schaffen kann. In der Tat schaffen thematische Elemente Kohärenz im Text, indem sie im Text immer noch auftauchen, sei es explizit, sei es implizit. Es wurde aber auch mit Deutschlernenden experimentiert, um die durch die Textanalyse erworbene Technik zu operationalisieren. Andererseits wurde die Relevanz der behandelten Thematik im kamerunischen Kontext besprochen. So ergibt sich aus diesem Teil, dass die thematische Progression kann als Technik zum Textverstehen verwendet werden und es somit fruchtbar machen. Überdies fördert diese Technik Textkompetenz im DaF- Unterricht.

---

<sup>27</sup> Dies wird von mir hervorgehoben.

## SCHLUSSBETRACHTUNG

Ziele der Arbeit bestanden darin, zum einen es aufzuzeigen, dass durch eine Textanalyse unter informationsstrukturellem Aspekt die thematische Progression Kohärenz in Texten aus dem Lehrwerk „*IHR und WIR Plus 3*“ signalisiert, und zum anderen wollte die Arbeit durch das Experiment zeigen, dass die thematische Progression das Textverstehen erleichtern kann. Leitfrage meiner Überlegungen war also die Hauptfrage: kann die thematische Progression überhaupt Kohärenz in Texten schaffen? Daraus und vielmehr aus der Textanalyse ergibt sich erstens, dass die thematische Progression als Signal der Kohärenz in ausgewählten Texten aus dem Lehrwerk gilt und zweitens, dass sie das Textverstehen bei Deutschlernenden im Lernprozess erleichtert. Dies wurde mit dem durchgeführten Experiment veranschaulicht. In der Tat wurde eine deutliche Verbesserung der Ergebnisse der Versuchsteilnehmer (hier die Gruppe B) beim Lernprozess festgestellt: vor dem Experiment erreichten nur ca. 40% der Noten zumindest den Durchschnitt 10/20, während es ca. 85% der Noten nach dem Experiment gibt, die zeigen, dass die Probanden den Text zumindest richtig verstanden haben. Damit wurden somit die Hypothesen der Arbeit verifiziert. Im Mittelpunkt meines Interesses steht die thematische Progression sowohl bei der Textanalyse als auch beim Experiment. So spielt die thematische Progression bei der Kohärenzbildung bzw. beim Textverstehensprozess eine nicht zu unterschätzende Rolle und kann eben in den DaF- Unterricht leicht integriert werden. Achten die Deutschlernenden auf die thematischen Elemente im Text, bilden sie allmählich Sinnzusammenhänge zwischen Textteilen, weil sie im Text explizit sowie implizit wieder aufgenommen werden. So kann das als eine ganze Technik bei dem Textverstehen zur Erreichung der Textkompetenz fungieren. Diese Arbeit kann eben als ein Beitrag zur Förderung der Textkompetenz im DaF- Unterricht angesehen werden. Das Hauptproblem liegt aber darin, dass diese Technik zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Anders formuliert, man soll sich Mühe geben, zuerst um sich der Technik anzueignen und zweitens um einem Dritten sie zu vermitteln. Und wir wissen, dass es keine ausreichende Zeit gibt, wenn es darum geht, mit dem Lehrstoff im Kameruner DaF-Unterricht durchzukommen. Die vorliegende Arbeit verdient jedoch eine weitere Vertiefung unter dem Aspekt der verschiedenen Wortstellungen, in denen informationsstrukturelle Eigenschaften wie Thema und Rhema in einem Satz auftreten.

## LITERATURVERZEICHNIS

### I- BÜCHER

- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Anoumatacky, Moussa/Kpogli, Essi/Nyankam, Jean/Ngatcha, Alexis/Ouédraogo, Dieudonné/Schümann, Anja (2013): *IHR und Wir Plus. Textbuch 3*. Deutschland: Hueber Verlag
- Brinker, Klaus (2010) : *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- De Beaugrande, Robert- Alain/ Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Duden (2007) (Hrsg.): *Deutsches Universalwörterbuch*. 6.Auflage. Mannheim.
- Ende, Karin/ Grotjahn, Rüdiger/ Kleppin, Karin/ Mohr, Imke (2015): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2009): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. 3.Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Gert, Rickheit/Lorenz, Sichelschmidt/Hans, Strohner (2007): *Psycholinguistik*. 2.Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Große, Ernst Ulrich (1976): *Text und Kommunikation. Eine linguistische Einführung in die Funktionen der Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, Ludger (2000): *Thema. Themenentfaltung. Makrostruktur*. In: Brinker et al. (Hrsg.) (2000): S.344-356
- Holly, Werner (1997): *Zur Rolle von Sprache in Medien. Semiotische und kommunikationsstrukturelle Grundlagen*. In: *Muttersprache* 107 S. 64-75

- Koepfel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 2. Auflage. Wilhelmstrasse 13: Schneider Verlag Hohengehren
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5.Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Mbia, Claude Marie (2015): *Kompetent Deutsch unterrichten*. Yaoundé: CIRTEF
- Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013) : *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler
- Pelz, Heidrun (2007): *Linguistik. Eine Einführung*. 10.Auflage. Hamburg: Campe Verlag
- Püschel, Ulrich (1997): „Puzzle – Texte“. *Bemerkungen zum Textbegriff*. In: Antos/Tietz (1997) (Hrsg.)(1997): *Die Zukunft der Textlinguistik*. Tübingen. S. 27-41.
- Rickheit, Gert/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (2007): *Psycholinguistik*. 2.Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag
- Sandig, Barbara (2006): *Textstilistik des Deutschen*. 2.Auflage. Berlin: Walter de Gruyter
- Schwarz- Friesel, Monika/Consten, Manfred (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG Verlag

## II- INTERNETQUELLEN

- Hellwig, Peter (1984): *Grundzüge einer Theorie des Textzusammenhanges*. In: Rothkegel, Annelly; Sandig, Barbara (Hrsg.) (1984): *Text - Textsorten - Semantik Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S.51-79  
Verfügbar unter der Webseite: <http://www.cl.uni-heidelberg.de/~hellwig/texttheorie.pdf> (Abgerufen am 29.10.2015 um 01: 55)
- LIM, Seong Woo (2004) : *Dissertation. Kohäsion und Kohärenz: Eine Untersuchung zur Textsyntax am Beispiel schriftlicher und mündlicher Texte*. Verfügbar unter: [https://opus.bibliothek.uni-werzburg.de/files/Diss\\_LIM\\_Seong\\_Woo.pdf](https://opus.bibliothek.uni-werzburg.de/files/Diss_LIM_Seong_Woo.pdf) (Abgerufen am 29.03.16 um 22:43)

Patocka, Frantz (2010): *V.O. „Textlinguistik“*. Verfügbar unter [http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/gnottbusch/doc/Textlinguistik\\_11.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/gnottbusch/doc/Textlinguistik_11.pdf) (Abgerufen am 29.10.2015 um 1:03)

Schöler, Marianne (2011): *Grundlagen zur Förderung der Textkompetenz. Was ist Textkompetenz?* Verfügbar unter der Webseite URL [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/lehrerfortbildung/bis\\_2012/Materialien/Schoeler.Was\\_ist\\_Textkompetenz\\_1\\_b\\_Kompatibilitaetsmodus1.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/lehrerfortbildung/bis_2012/Materialien/Schoeler.Was_ist_Textkompetenz_1_b_Kompatibilitaetsmodus1.pdf) (Abgerufen am 12. 5. 2016 um 20:42)

Weinert, Frantz (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel. In: Luise Börner (Hrsg.) *Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung als Motivationsfaktor*. Verfügbar unter: URL <http://www.enmitg.com/sprakdag-Hellerud/LuiseBorner.pdf> (Abgerufen am 10. 5. um 19:16)

### **III- NICHT- VERÖFFENTLICHE MEMOIRE- ARBEITEN**

Allahocki Sentaï, Francisca (2015) : *Die Leistung der Kohäsionsmittel und der Kohärenz im Prozess des Textverstehens im kamerunischen DaF- Unterricht: eine linguistische Textanalyse anhand einiger ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk „Ihr und Wir plus 3“*. Universität Jaunde I

Ndindjock, Alain Roger (2010): *Thematische Progression: eine textlinguistische Untersuchung anhand ausgewählter Texte aus dem Lehrwerk „Ihr und Wir 4“*. Universität Jaunde I

**ANHANG**



## C Was für ein Theater?!

## C1 „SPRACH-FLUSS“ – ein Theaterprojekt

- a Interessiert ihr euch für Theater? Warum? Warum nicht? Sprecht in der Klasse.
- b Lest den Informationstext und den Bericht von einem Teilnehmer.  
Was hat David in dem Theaterworkshop gemacht? Macht Notizen.



Windhoek, Lomé, Accra, Kampala, Nairobi ... An diesen Standorten des Goethe-Instituts trafen sich im Rahmen der Initiative PASCH („Schulen: Partner für die Zukunft“) und des Projekts „SPRACH-FLUSS“ insgesamt über 100 afrikanische Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren aus 16 Ländern, um unter der Leitung von Theaterpädagogen eine Woche lang gemeinsam szenisch zu arbeiten.  
Weitere Informationen unter: [www.pasch-net.de](http://www.pasch-net.de) und [www.partnerschulnetz.de](http://www.partnerschulnetz.de)

David aus Togo:

- „Im Juli wurde ich zusammen mit 19 anderen netten Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen afrikanischen Ländern zu einem Theater-Workshop nach Lomé eingeladen. Es war ein tolles Erlebnis. Wir haben eine Woche lang Deutsch gesprochen und Theater gespielt. Vorher war ich ganz schön aufgeregt und hatte ein bisschen Angst, aber die Stimmung war immer gut. Alles, was wir während des Theater-Workshops gemacht haben, hat mir Spaß gemacht: die Übungen zum Kennenlernen, die kleinen Szenen, das Spielen vor der Kamera.
- Es ging wirklich um einen „Sprachfluss“: Wir konnten Deutsch üben und gleichzeitig unsere Muttersprache oder andere Fremdsprachen sprechen. Wir haben tagelang geübt, aber immer ohne Langeweile oder Stress. Deshalb war es nicht einmal anstrengend. Am Ende des Workshops haben wir sogar ein kleines selbst geschriebenes Stück vorgestellt. Das war toll! Ich finde es super, Deutsch lernende Schüler und Schülerinnen zu treffen und mich mit ihnen auszutauschen. Deshalb habe ich mich bei diesem Workshop so wohl gefühlt. Wir sind mehr als Freunde geworden, fast Geschwister. Und wir waren alle so traurig, als wir voneinander Abschied nehmen mussten. Ich finde es toll, dass Deutschland solche Veranstaltungen organisiert, um die deutsche Sprache zu verbreiten und damit verschiedene Völker und Kulturen in Kontakt kommen. Hoffentlich reise ich bald nach Deutschland, um mehr über dieses tolle Land zu lernen.“

- c Fragt eure Mitschüler/Mitschülerinnen aus der anderen Gruppe nach ihren Ergebnissen und ergänzt die andere Statistik.

Für wie viele Jungen/Mädchen  
– ist ... wichtig?  
– spielt ... eine große Rolle?



▷ Arbeitsheft 3

Für ... % der Jungen/Mädchen  
– ist ... wichtig.  
– spielt ... eine große Rolle.

Für wie viele Jungen/Mädchen  
ist ... die Vertrauensperson?

A2

## Und früher?

- a Lest den Text. Welche Themen kommen vor? Kreuzt an.

Freizeit    Schule    Tabu-Themen    Eltern    Freundschaft    Geld

Die Zeitschrift JUMA hat mit Erwachsenen in Deutschland gesprochen und sie nach ihren Erinnerungen an ihre Jugend in den 50er- und 60er-Jahren gefragt. Hier sind zusammenfassend die Ergebnisse der Reportage.

Freundschaft, Freunde – das war schon früher am wichtigsten für die jungen Leute. Wenn die Jugendlichen früher persönliche Probleme oder auch Probleme in der Schule hatten, konnten sie bei den Freunden Hilfe und Verständnis finden. Zu den Eltern war der Kontakt damals nicht so gut. Viele Interviewpartner beklagen sich über zu strenge Eltern, die nur ihre eigene Meinung für richtig hielten und nicht bereit waren, mit ihren Kindern zu diskutieren. Es gab auch viele Tabu-Themen, vor allem Liebe und Sexualität. Die Eltern sprachen zum Beispiel nicht darüber, wie man eine Schwangerschaft verhüten<sup>1</sup> könnte. Sie verboten ihren Kindern sogar, die Freundin oder den Freund mit nach Hause

zu bringen, weil sie Angst hatten, die Töchter könnten ein Kind bekommen oder die Söhne könnten ein Kind zeugen. Deshalb traf man sich meistens heimlich mit den Freunden. Einige Interviewpartner erinnern sich daran, dass man früher nicht einmal Bücher über Sex lesen durfte. Auch in der Schule vermied man das Gespräch darüber. Leistung war früher noch nicht so wichtig wie heute. Deshalb waren auch der Leistungsdruck und der Kampf um die besten Noten nicht so stark. Man wollte miteinander Erfolg haben und half seinen Freunden in der Schule. Am Konkurrenzkampf sind früher nur wenige Freundschaften zerbrochen.

<sup>1</sup> eine Schwangerschaft verhüten: aufpassen, dass man kein Kind bekommt

▷ Arbeitsheft 4

- b Wie war es früher in Deutschland? Macht Notizen in euer Heft.

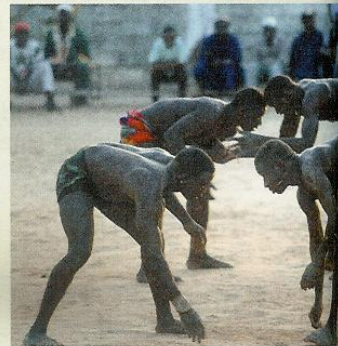
Thema *früher in Deutschland*  
Freunde *am wichtigsten für junge Leute*  
Eltern

## D Kreativwerkstatt

## D1 Kampfsport in Afrika

- a Welche dieser Kampfsport- und Kampfkunstarten kennt ihr? Was wisst ihr darüber? Sprecht in der Klasse.

Kung Fu ■ Boxen ■ Ju Jitsu ■ Bassula ■ Karate ■  
 Stockkampf ■ Aikido ■ Wrestling ■ Judo ■  
 Kick-Boxen ■ Sumo-Ringen ■ Moringue ■  
 Capoeira ■ Dioula-Ringen ■ NiGolo ■ ...



Ich kenne ...  
 Ich habe schon mal ... gesehen.  
 Da kämpft man ...

- b Lest den Text. Gibt es diesen traditionellen Kampfsport auch bei euch? Wo sonst noch? Was wisst ihr darüber? Sprecht in der Klasse.

Die Trommeln schlagen immer lauter, die Kämpfer umklammern sich mit festem Griff. Das Ringen ist bei den Dioula der Volkssport Nummer Eins. Die besten Kämpfer sind Helden, ihre Namen kennt jedes Kind. Bei den Kämpfen in den afrikanischen Dörfern ist alles echt. Der Kampf, der Schmerz und der Sieg. Schon die Kleinsten üben sich in der alten Kunst. Hartes Training, Mut und der richtige Griff zum richtigen Zeitpunkt sind das Erfolgsrezept eines guten Ringers. Die Kämpfe sind eingebettet in feste Rituale. Weise Männer beraten die Ringer und befragen die Zukunft. Geheime Zaubertänke sollen die Kämpfer stark machen. Das magische Doping ist ausdrücklich erlaubt. Die Trommeln begleiten die Ringkämpfe und heizen Ringern und Zuschauern gleichermaßen ein.

▷ Arbeitsheft 1

## D2 Projekt: Eine Kampfsportart vorstellen

- a Arbeitet in Gruppen und stellt euch vor, ihr möchtet deutschsprachigen Touristen eine Kampfsportart vorstellen, die typisch für euer Land / eure Region ist. Wählt eine Sportart aus.
- b Diskutiert gemeinsam folgende Fragen. Recherchiert anschließend Informationen und Fotos.
- Wann und wie ist diese Sportart entstanden?
  - Wie sind die Regeln?
  - Welchen Zweck hatte dieser Sport ursprünglich?
  - Wo findet man ähnliche Traditionen?
  - Wer übt diesen Sport aus?
- c Entscheidet euch in der Gruppe für eine Präsentationsform, z.B.
- ein Poster
  - ein fiktives Interview mit einem Sportler
  - ein Informationspapier für Touristen
  - ein Porträt eines berühmten Sportlers
  - ein Artikel in einem Reiseführer
  - ...
- d Präsentiert eure Ergebnisse in der Klasse.

▷ Arbeitsheft 1

**A5** Und was willst du?

Probleme, nichts als Probleme in der Familie – soll man da überhaupt noch heiraten und eine Familie gründen? Wir haben Jugendliche auf der Straße danach gefragt.

21–25 

a Hörst die Aussagen der Jugendlichen. Welche Aussagen sind richtig?

**Sarah ...**

- 1 fühlt sich sehr allein.
- 2 möchte später Kinder haben.
- 3 mag ihre Eltern nicht besonders.
- 4 findet gute Freunde wichtig.
- 5 möchte später vielleicht Krankenschwester werden.

**Detlef ...**

- 1 hat selbst keine Familie.
- 2 will nicht heiraten.
- 3 möchte gern heiraten und Kinder haben.
- 4 möchte auch Karriere machen.
- 5 interessiert sich für fremde Kulturen.

**Mario ...**

- 1 möchte Karriere machen.
- 2 meint, dass eine Arbeit interessant sein muss.
- 3 findet Hobbys wichtiger als den Beruf.
- 4 hält eine saubere Umwelt für wichtig.
- 5 möchte gern reich werden.

**Leonie ...**

- 1 versteht sich nicht besonders gut mit ihren Eltern.
- 2 möchte später Hausfrau werden.
- 3 findet es nicht gut, dass sie kein eigenes Geld hat.
- 4 hat vor, bald eine Familie zu gründen.
- 5 möchte von niemandem finanziell abhängig sein.

b Macht eine Umfrage in der Klasse und fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen.

Die meisten ... möchten ...  
Nur wenige ... glauben, dass ...  
Einige ... finden ... wichtig.  
Viele ... wollen am liebsten ...

heiraten ■ Kinder haben ■ Karriere machen ■  
(nicht) berufstätig sein ■ als ... arbeiten ■  
Zeit für ... haben ■ ...

**B****Geschwister****B1****Immer wieder Streit**

a Lest, was der Frankfurter Psychologe und Pädagoge Dr. Siegfried Kluge dazu sagt, und löst die Aufgaben auf Seite 49.

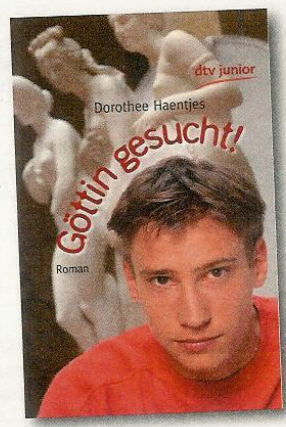
- Mütter und Väter sollten nicht erwarten, dass ihre Kinder von Anfang an Freunde sind. Schließlich haben sich Geschwister ja nicht gesucht und gefunden. Sie erben zwar von ihren Eltern etwa 50 Prozent gleiche Gene, doch dies ist kein Grund sich zu lieben. Besonders, wenn ihr Altersunterschied gering ist, kommt es häufig zu Streitereien, denn je
- 5 vergleichbarer sie sind, desto stärker empfinden sie sich gegenseitig als Konkurrenten. Aber andererseits bereiten die kleinen Streitereien unter Brüdern und Schwestern auf das Leben in der Gesellschaft vor, denn beim Streiten lernen Kinder ihre Grenzen kennen, sie lernen Kompromisse zu suchen und sich wieder zu versöhnen.
- 10 Deshalb haben es diejenigen, die zu Hause streiten lernen, leichter im Leben, schon im Kindergarten, aber auch später in der Partnerschaft oder im Beruf.

D2

**B** Jugendbücher

**B1** Was Jugendliche lesen

a Schaut euch die Titel und die Titelbilder der Bücher genau an. Worum geht es in den Büchern? Was denkt ihr? Sprecht darüber in der Klasse.



D3

b Die folgenden Texte stehen auf der Rückseite der Bücher. Sie beschreiben, worum es geht und wollen Lust auf die Geschichten machen. Lest die Texte. Markiert maximal zwei Begriffe oder Wortgruppen, die den Inhalt beschreiben und ordnet die Texte den Buchtiteln zu. Vergleicht die Texte mit euren Vermutungen in a.

**A** Vor zwei Tagen lag Nick noch am Strand in Griechenland, jetzt hat ihn der graue Alltag wieder. Doch das neue Schuljahr soll anders werden, denn Nick hat sich von Sabrina getrennt und fühlt sich frei für neue Erfahrungen: für Lea, für Rike oder doch für Penny, die Neue in der Klasse?

**B** Europa ist kein Paradies, auch nicht für Einwanderer aus dem Senegal. Trotzdem will Salies kleiner Bruder Madické nach Frankreich, um ein bisschen reicher und berühmter zu werden. Doch die Wunschträume, die er sich für die kleinen Inseln Niodior, einer kleinen Insel im Atlantik vor der Küste des Senegals, geträumt werden, sind weit weg von der Realität.

**C** Joshua ist der Sohn eines Schwarzafrikaners und einer Weißen, ein afro-deutsches Kind. Er macht sich Gedanken über die negativen Äußerungen und Vorstellungen, die er über Afrika und Afrikaner hört. Mit seinem westafrikanischen Vater spricht er über Gesellschaft, Kultur, Religion, Sprachen und Sitten Afrikas. Als er mit ihm in dessen Heimatland fliegt, entdeckt er zwei Welten – das traditionelle Afrika und ein modernes Afrika, das sich scheinbar wenig vom Leben in Europa unterscheidet. Warum wird dieses Afrika in seinem Mutterland nicht gesehen? Glücklicherweise lernt Joshua zu Hause Anita, eine schwarze Afrikanerin, und ihre beiden weißen Freundinnen kennen.

## **EINIGE TEXTARBEITEN DER PROBANDEN**