

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Berlin)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 26

Ferran Robles / Kathrin Siebold (eds.)

El español y el alemán en contraste y sus implicaciones didácticas

Nuevas aportaciones desde la gramática, la traducción y la
lingüística de corpus

narr
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823395935>

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384

ISBN 978-3-8233-8593-6 (Print)

ISBN 978-3-8233-9593-5 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0471-5 (ePub)



Contenidos

Ferran Robles & Kathrin Siebold

Presentación 9

Estudios fonéticos

Mario Ruiz Moreno

Fonética castellana y alemana en contraste 17

Macià Riutort Riutort

Der Unterricht der Phonetik und Prosodie im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die deutsche Orthoepie als utopische Wunschsprache . 37

Estudios gramaticales

Bettina Kaminski

Deutsche Modalverben und ihre Entsprechungen im Spanischen in bilingualen WhatsApp-Verabredungen 53

Amador García-Tercero

Pensar para hablar en alemán como lengua extranjera. El uso de las adposiciones *entlang* y *a lo largo de* 65

Laura Nadal

Konnektoren in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung über die schriftliche Mediation 85

Estudios léxico-semánticos

Laura Arenas

Construcción de una “lista de adjetivos” para el análisis de estereotipos nacionales con estudiantes españoles de DaF 119

Sara Barroso Tapia

Metáforas cognitivas en los titulares de la prensa alemana y española. El dominio-origen de la PUERTA 135

*Estudios de traducción**Guiomar Topf Monge*Das Pronomen *man* und seine Entsprechungen im Spanischen 161*Ferran Robles & María Carbonell-Saiz*Los equivalentes de traducción de *also*. Valores discursivos en la conversación coloquial y correspondencias en español 177*Pau Bertomeu Pi**Übrigens...* La traducción del marcador discursivo *por cierto* en textos escritos en alemán 201*María Pilar Castillo Bernal*

Estudio diacrónico de la traducción automática neuronal en la herramienta Patent Translate 225

*Estudios de lingüística de corpus**María Mar Soliño Pazó*

El manejo de un corpus paralelo en el aula de alemán como lengua extranjera. Descubrir PaGeS 247

Marta Fernández-Villanueva & Oliver Strunk

TACCO Multimodal. Transcripción Asistida y Codificación de Corpus Orales Multimodales para vídeos de YouTube 263

Datos de las autoras y los autores 285

Konnektoren in Deutsch als Fremdsprache

Eine empirische Untersuchung über die schriftliche Mediation

Laura Nadal

Bei der Sprachmittlung oder Mediation handelt es sich um eine Kompetenz, die nach dem CEFR beim Erlernen einer L2 trainiert werden muss. Dabei fokussiert sich der Sprecher nicht auf die Vermittlung eigener Inhalte, sondern überbringt einem anderen Sprecher Information, die aus einer anderen Quelle stammt und die aufgrund linguistischer, kultureller oder konzeptueller Hürden nicht direkt verstanden werden kann. Als linguistische Einheiten mit prozeduraler Bedeutung spielen Konnektoren eine wichtige Rolle in der Dekodierung des Originaltextes und auch bei der Neukodierung der vermittelten Inhalte, denn Konnektoren strukturieren die Ideen im Text als kohäsionsstiftende Mittel und leiten als prozedurale Anweisungen die inferenzielle Verarbeitung. In einer schriftlichen Sprachmittlungsaufgabe wurde das Kriterium der Kohäsion durch die Anwendung von Konnektoren herangezogen, um die Leistung zweier DaF-Lerner-Gruppen, (CLIL, Content Language Integrated Learning, vs. mainstream-Unterricht), zu vergleichen. Zusätzlich wurden die sprachliche Korrektheit auf Satzebene und die pragmatische Erfüllung der Ziele als Bewertungskriterien berücksichtigt. Die CLIL-Gruppe zeigt eine deutlichere Beherrschung der Grammatik auf Satzebene, sowie eine ausgeprägtere Kompetenz bei Abrufen von Inferenzen. Dennoch sind die Ergebnisse auf der Ebene der Textgrammatik nicht eindeutig, woraus sich schließen lässt, dass nicht genug Aufmerksamkeit auf die Anwendung von Konnektoren in der schriftlichen Produktion gelegt wird und eine systematisierte Vermittlung der von Konnektoren codierten prozeduralen Anweisungen nötig ist.

1 Die Konnektoren in der inferentiellen Kommunikation

Argumentative Konnektoren spielen eine Schlüsselrolle in der menschlichen Kommunikation, denn ihre prozedurale, bzw. Anweisungen codierende Bedeutung ebnet den Weg für die Ableitung von Inferenzen (Blakemore 1987, 2002). In der Kommunikation bringt der Sprecher oder Autor eines Textes seine kommunikative Absicht durch verbale und non-verbale Zeichen zum Ausdruck. Solche Zeichen werden vom Hörer oder vom Leser als Kommunikationssignale erkannt und in Kombination mit den im Gedächtnis gespeicherten Annahmen interpretiert, sodass am Ende die intendierte kommunikative Absicht erschlossen wird (Sperber & Wilson 1998).¹

- (1) Ich wollte gerade frühstücken, aber da ist keine Butter mehr.

Während die codierte Bedeutung von (1) nur auf den Buttermangel im Kühlschrank hinweist, kann die kommunikative Absicht des Sprechers darin bestehen, den Hörer zum Einkaufen von Butter aufzufordern.

Die kommunizierte Annahme, die für den Sprecher und den Hörer erkennbar werden soll, wird also nicht nur durch linguistische Zeichen zum Ausdruck gebracht, sondern die linguistisch codierten Äußerungen dienen vielmehr als Indizien zur Aktivierung eines inferentiellen Prozesses beim Hörer zur Erschließung der zu kommunizierenden Annahme (Pons 2004). Demnach definiert man die Kommunikation als *ostensiv*, sie basiert auf einer Absicht, und *inferentiell*, die Absicht ist nicht nur linguistisch codiert und muss entschlüsselt werden (Sperber & Wilson 1998: 63). Der inferentielle Informationsverarbeitungsprozess basiert also auf dem Aufstellen von Hypothesen über die zu kommunizierende Absicht anhand des Prinzips der optimalen Relevanz (Sperber & Wilson 1998: 158): a) Der Hörer präsupponiert, dass der Sprecher maximale Relevanz

1 Linguistische Zeichen sind nur der erste Trigger zum Entfalten des inferenziellen Prozesses, dabei werden von den sprachlichen Zeichen mental hervorgerufene konzeptuelle Repräsentationen der Realität kombiniert und verarbeitet. Äußerungen können also sowohl die Realität repräsentierende Konzepte als auch prozedurale Einheiten enthalten, welche Anweisungen über die Verarbeitungsart und -möglichkeiten konzeptueller Repräsentationen codieren (Wilson & Sperber 2012: 150). Konnektoren gehören der zweit genannten Gruppe an. Aufgrund ihrer prozeduralen Bedeutung werden ihnen zwei Eigenschaften zugeschrieben: a) Asymmetrie: Sie brauchen konzeptuelle Repräsentationen zur Erfüllung ihrer anweisenden Funktion b) Rigidität: Sie bestimmen, welchen Kontext, d. h. welche im Gedächtnis gespeicherte Annahmen zur Erfüllung der prozeduralen Anweisung zutreffend sind (Escandell & Leonetti 2011; Wilson 2011; Carston 2016; Wilson 2016).

in seiner Kommunikation beabsichtigt (d. h. die Mitteilung möglichst vieler Erkenntnisse gegen einen möglichst niedrigen kognitiven Aufwand) und b) Die Auswahl der im Gedächtnis gespeicherten Annahmen, die mit der linguistisch codierten Botschaft des Sprechers kombiniert werden, erfolgt auch nach der optimalen Relevanz (d. h. ausschließliche Berücksichtigung der für die aktuelle kommunikative Situation bedeutsamen Annahmen) (Wilson & Sperber 2012: 27).

Infolgedessen haben die Konnektoren eine Schlüsselfunktion sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion von Texten, denn sie sind vergleichbar mit den Anweisungen eines Navi-Systems, die dem Fahrer die Wegsuche erleichtern. Konnektoren befinden sich auf der Schnittstelle zwischen Semantik und Pragmatik (Blühdorn 2010), ihre prozedurale Bedeutung dient der Auslösung von Inferenzen, diese können vom Hörer bzw. vom Leser mit einem höheren Sicherheitsgrad abgeleitet werden, als wenn der Konnektor fehlen würde (Loureda & Acín 2010; Portolés *et al.* 2020: 286):

- (2) Er kommt aus Schweden. Er ist blond.
- (3) Er kommt aus Schweden. *Deswegen* ist er blond.

Bei der Verarbeitung beider Äußerungen stützen sich die Leser wohl auf die allgemein akzeptierte Annahme, dass die Skandinavier meistens dem Prototyp der hellen Haut und den blonden Haaren subsumiert werden. Dennoch ist die Aktivierung dieser Annahme und die Erschließung der entsprechenden Inferenz automatischer bei (3) als bei (2) aufgrund der Anwendung des kausal-konsequativen Adverbkonnektors *deswegen* (Blühdorn, Foolen & Loureda 2017: 24). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Konnektoren die von den Diskurssegmenten oder Konnekten der Äußerung (*Er kommt. Er ist blond*) hervorgerufenen mentalen Repräsentationen als Input nehmen, ihre prozeduralen Anweisungen über sie entfalten und andere modifizierte mentale Repräsentationen als Output bekommen, die dem Hörer zu einem größeren Volumen an kognitiven Erkenntnissen bzw. Weltwissen führen (Nadal 2019: 47). Dies kann man anhand der Beispielaussagen (2) und (3) verdeutlichen: Bei der unverknüpften Coerscheinung der Diskurssegmente (2) erntet der Leser eine niedrigere Anzahl an kognitiven Erkenntnissen, anders gesagt, ist die Menge der zu erzielenden Schlussfolgerungen bei (3) durch die Verknüpfung des Konnektors höher.

Bei der Informationsverarbeitung übernehmen die Konnektoren eine wichtige Funktion schon in der ersten Phase, beim Aufbau der Mikrostruktur oder der Textgrundlage (van Dijk & Kintsch 1983). Dabei erfolgen die ersten kognitiven

Schritte der Verarbeitung, d. h. eine semantische Decodierung zusammen mit einer pragmatischen Ergänzung, bei denen sowohl linguistisches als auch nicht-linguistisches Input des Hörers (vorher gespeichertes Weltwissen) herangezogen werden. Auf die graphische Decodierung folgt das Erkennen der lexikalischen Einheiten, die bereits Teil des mentalen Lexikons sind, sowie die syntaktische Analyse oder *parsing* (Zuweisung syntaktischer Rollen zur Bildung von Wortgruppen und Sätzen). Auf semantischer Ebene wird jedem Wort eine Bedeutung zugeschrieben, sodass nicht nur Sätze (syntaktischer Begriff), sondern gleichzeitig Sinn enthaltende Propositionen gebaut werden (Nadal 2019: 30-31). Zum Beispiel muss man bei (1) einen extralinguistischen Referenten für das Pronomen *da* zur Vervollständigung der semantischen Verarbeitung finden. Um die microstrukturelle Verarbeitung abzuschließen, müssen die Propositionen zuletzt zueinander verknüpft werden und hierzu wird den Konnektoren eine wichtige Funktion zuteil:

The microstructure is constructed by forming propositional units according to the words of the text and their syntactic relationships and by analyzing the coherence relations among these propositions, which are often, but not always, signaled by cohesion markers at the linguistic level. (Kintsch & Rawson 2005: 210)

Die Verbindung zwischen Sätzen und Textpassagen kommt zwar nicht nur durch die Anwendung von Konnektoren zustande,² aber bei der Markierung durch einen Konnektor handelt es sich um eine linguistisch codierte Verknüpfung, die nicht nur auf formell-syntaktischer, sondern auch auf semantischer

2 Es bestehen vier weitere Mechanismen zur Verknüpfung von Propositionen: die logischen Implikationen (a), die *bridging inferences* (b), die Relationen durch Ursache-Effekt (c) und die Verknüpfung durch pronominale Einheiten (d):

„Fred is taller than Mary and Mary is taller than Tim“ impliziert: „Fred is taller than Tim“ (Kintsch & Rawson 2005: 219). Hierbei wird aus den Prämissen automatisch eine Konklusion herangezogen (wenn die Prämissen wahr sind, muss die Konklusion zwingend auch wahr sein) (Portolés 2004: 133).

„Sie wollten mit dem Auto fahren, aber stellten dann fest, dass sie die Schlüssel gar nicht dabei hatten“ impliziert: „Die Autoschlüssel“ (Kintsch & Rawson 2005: 219).

„Es regnet, die Terrasse wird wieder nass“. Hier ist aufgrund der gespeicherten Annahmen eine kausale Relation rekonstruierbar (*Regen > nass*).

„Maria ist meine Kusine. *Sie* wird morgen auch dabei sein“. Anders als bei den inferierbaren Relationen (A bis C), handelt es sich bei den pronominalen, referentiellen Einheiten wie bei den Konnektoren um linguistisch markierte kohäsionstiftende Mittel (Nadal 2019: 32). Pronominalen Einheiten wird auch eine prozedurale Bedeutung zugewiesen, sie leiten die inferentielle Kommunikation, indem sie die Suche eines Referenten in der extralinguistischen Realität erleichtern und so den Zugang zur adäquaten mentalen Repräsentation über das richtige Syntagma ermöglichen (Murillo 2010: 251; Carston 2016).

Ebene Gültigkeit erreicht (Blühdorn, Foolen & Loureda 2017: 21). Beim Vorhandensein von Konnektoren ist die Rede von einer koordinierenden Verknüpfung bzw. von relationaler Kohärenz (Sanders & Spooren 2001: 7), denn Konnektoren drücken die semantische Relation aus, welche den Zusammenhang zweier Propositionen rechtfertigt, d. h. sie bestimmen die Relevanz einer Proposition im Diskurs in Bezug auf die vorigen (Nadal 2019: 50). Der Autor eines Textes muss entscheiden, ob es sich um einen Kontrast, eine Ursache-Folge oder eine temporale Abfolge u. a. handelt. Dabei ist noch wichtig zu erkennen, dass der Konnektor selbst in manchen Fällen eine Inferenz auslösen kann (wie im Beispiel 3).

Wenn Konnektoren für die Textverarbeitung auf microstruktureller Ebene unabdingbar sind und ihnen eine Schlüsselrolle bei der Ableitung von Inferenzen zuteilwird, muss man auf sie bei der Textrezeption und Textproduktion und nicht zuletzt bei der Kompetenz der Sprachmittlung bzw. der Mediation im Erlernen einer L2 besonders Acht geben (Cezara Missing 2013; Yasuda 2019).

2 Syntaktische und semantische Typologie der Konnektoren

2.1 Syntax

Konnektoren lassen sich nach bestimmten syntaktischen und semantischen Merkmalen zu Klassen zusammenfassen. Auf syntaktischer Ebene wird zunächst zwischen integrierbaren und nicht-integrierbaren Konnektoren unterschieden, je nachdem ob sie in einem seiner Diskurssegmente auftreten können oder nicht (Blühdorn 2008: 3). Zur Klasse der nicht integrierbaren Konnektoren zählen koordinierende (*und, aber, denn, sondern*), welche in der Nullposition, d. h. zwischen den verknüpften Diskurssegmenten, auftreten, und subordinierende Konjunktionen (*weil, wenn, obwohl, da...*), welche die Vorfeld-Position im Diskurssegment einnehmen. Anders gesagt: Konjunktionen sind syntaktische Köpfe und daher auf periphere Positionen reaktiv zu den zwei Diskurssegmenten unter ihrem Skopus festgelegt (Blühdorn 2017: 326). Ihre Funktion besteht also darin, semantische Rollen an ihre Diskurssegmente zu vergeben (Blühdorn 2017: 325).

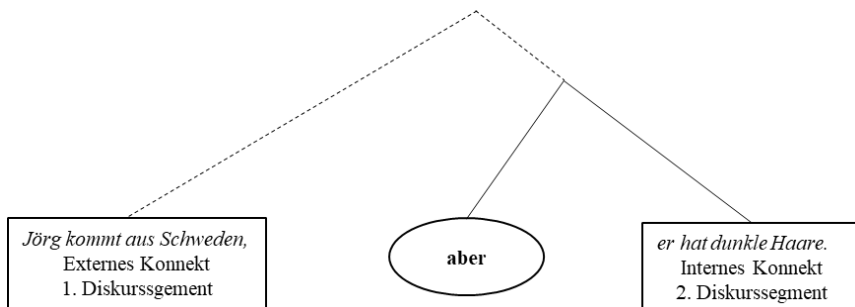


Abbildung 1. Koordinierende Konjunktionen (nach Blühdorn 2008)

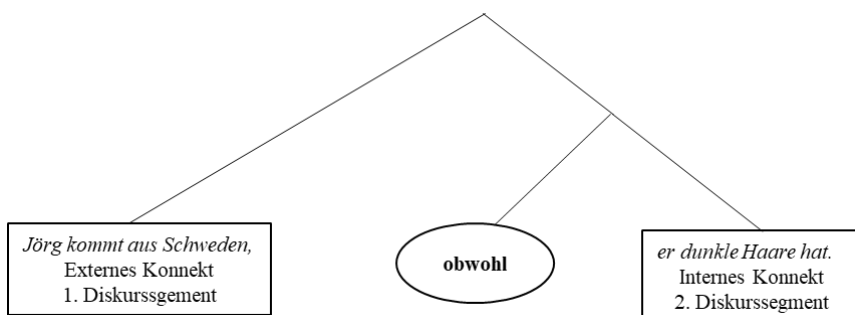


Abbildung 2. Subordinierende Konjunktionen (nach Blühdorn 2008)

Die syntaktische Abhängigkeit von beiden Konnekten ist stärker bei den Subjunktionen als bei den koordinierenden Konjunktionen, wie die gestrichelte Linie veranschaulicht.

Dagegen gehören die Pronominal- und Konjunkionaladverbien (wie *jedoch*, *trotzdem*, *dewegen*, *deshalb*, *dazu*...) zu den konnektintegrierten Adverbkonnektoren, da sie im Vorfeld oder im Mittelfeld des Trägerkonnektes (des eingeführten Diskurssegments) auftreten. Solche Adverbien setzen sich aus einer präpositionalen (-zu, -halb, trotz-) und einer pronominalen Komponente (da-, des-, dem-) zusammen. Die präpositionale Komponente vergibt dem pronominalen Elementen noch einen Kasus, sowie eine thematische Rolle. Seinerseits agiert das pronominale Element als Platzhalter und „sättigt“ die Leerstelle, die eine Präposition offen lässt. Zuletzt muss man noch auf eine vierte Gruppe hinweisen, nämlich die der Adverbkonnektoren wie *also*, *nämlich* oder *schließlich*, die sich morphologisch von der letztgenannten Klasse unterscheiden, da sie nicht aus pronominalen und präpositionalen

Komponenten gebildet sind, aber dieselbe verknüpfende Funktion erfüllen und den Pronominaladverbien gleichgestellt sind. In beiden Fällen wird eine Referenzbeziehung zu einem Ausdruck außerhalb des Diskurssegments, das als Wirt des Adverbkonnektors fungiert, hergestellt, obwohl dies bei den Pronominaladverbien durch ihre Morphologie sichtbarer ist (Blühdorn 2017: 326). Adverbkonnektoren sind Adjunkte und daher in ihrer Stellung bezüglich ihres Wirtes weniger festgelegt als Köpfe.

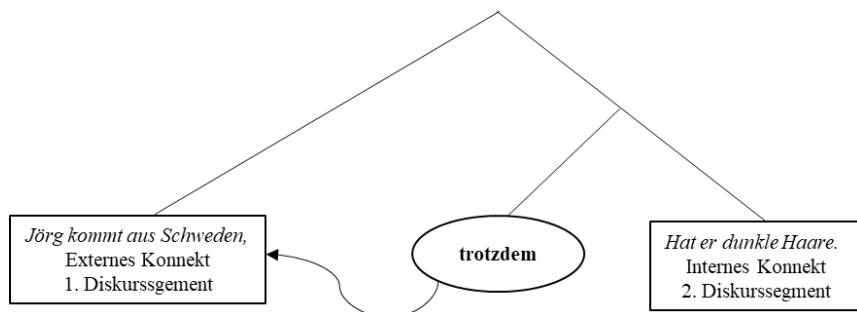


Abbildung 3. Adverbkonnektoren (nach Blühdorn 2008)

Im DaF-Unterricht werden koordinierende Konjunktionen als Erstes in den Sprachunterricht eingeführt, dennoch muss der Lerner nach Beenden des B1-Niveaus schon verschiedene subordinierende Konjunktionen und Adverbkonnektoren für unterschiedliche semantische Relationen beherrschen (Glaboniat *et al.* 2005).

2.2 Semantik

Was die semantischen Relationen angeht, operieren die meist verwendeten Konnektoren der vorliegenden Studie auf Argumentationsebene (aussagenlogische Konnektoren). Dies bedeutet, dass Konnektoren eine argumentative Richtung zwischen den Diskurssegmenten markieren (Portolés 2001: 89; Domínguez García 2007). In anderen Worten: Der Konnektor weist den Leser darauf hin, was für Informationen im nächsten Segment folgen können, so erwartet man bei einem ersten Diskurssegment wie *Es regnet*, drei unterschiedliche Folgemöglichkeiten je nach verwendetem Konnektor:

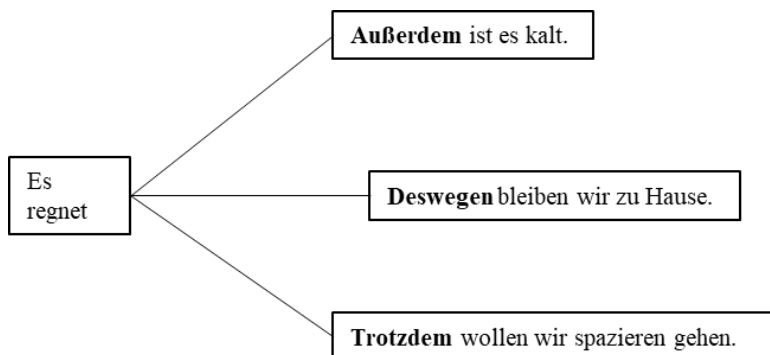


Abbildung 4. Argumentative Relationen

Mit *außerdem* werden zwei gleichgestellte, symmetrische Argumente adiert, die als Prämisse der gleichen Konklusion verstanden werden können (Nadal *et al.* 2017: 141-142). Mit *deswegen* stehen beide Konnekte in einer Ursache-Folge-Relation zueinander, aus dem ersten Segment oder Prämisse wird zwingend die Konsequenz im zweiten Segment erschlossen werden. Zuletzt kann ein contraargumentativer Konnektor ein Kontrast oder eine Gegenargumentation markieren (Blakemore 1989; Nadal 2019: 66), d. h. eine erwartete Konsequenz aus dem ersten Diskurssegment wird gecancelt (*Es regnet* → *man bleibt zu Hause*) oder zwei funktional gleichwertige Informationen werden vergleichend gegenübergestellt (*Mariana hat sehr gute Noten bekommen. Miriam dagegen hat immer Schwierigkeiten mit Mathematik*). Diese Konnektoren mögen zwar prototypisch für ihre Klasse sein, aber die grobe Dreifachteilung kann auch aufgegliedert werden, da zu jeder Gruppe Konnektoren verschiedener syntaktischen Kategorien gehören. Andere üblicherweise in den Grammatiken aufgeführte semantische Relationen (disjunktive, finale, instrumentale oder temporale) können diesen drei Hauptkategorien zugeordnet werden (Blühdorn 2010). In der vorliegenden Analyse wurden folgende Konnektoren zum Ausdruck jeder semantischen Relation gefunden:

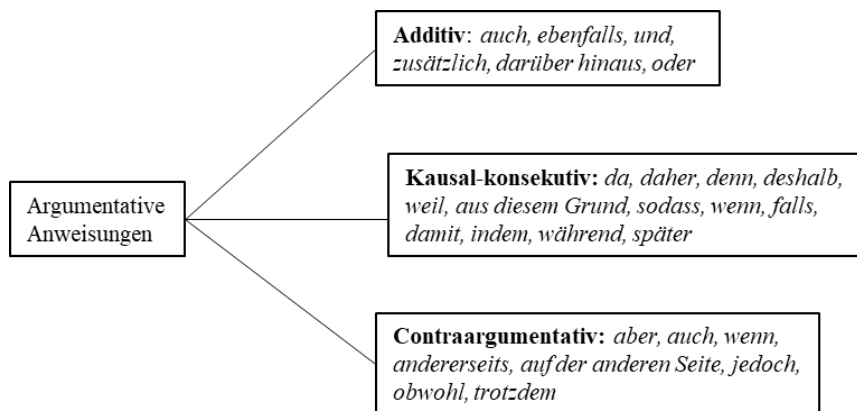


Abbildung 5. Argumentative Konnektoren

Zu den additiven Konnektoren kann auch die disjunktive Konjunktion *oder* mitgezählt werden. Es handelt sich zwar um eine alternativ basierte Relation (Pasch *et al.* 2003: 258), aber die damit verknüpften Alternativen können in einer möglichen Welt gegeben sein. Zu den kausal-konsekutiven Relationen gehören auch die finalen, konditionalen, instrumentalen und temporalen Sätze, die meistens anhand subordinierender Konjunktionen ausgedrückt werden. Allen gemeinsam ist die gleich gestellte argumentative Richtung der zwei Diskurssegmente (Portolés 2001), anders als bei der Contraargumentation, findet bei allen Arten der additiven und der kausal-konsekutiven Relationen keine Disruption der Kausalität, keine Inferenzen aus dem ersten Diskurssegment werden gestrichen (Loureda & Nadal 2016: 364; Nadal 2019: 66).

In den folgenden Beispielen wird den Diskurssegmenten nicht direkt die semantischen Rollen Ursache – Wirkung oder Ursache – Folge zugordnet, aber alle Relationen können als kausale Verbindungen paraphrasiert werden:

- (4) *Wenn* mein Cousin am Wochenende kommt, kann ich nicht zu meinen Eltern fahren → Ich fahre nicht zu meinen Eltern, *weil* mein Cousin am Wochenende kommt.
- (5) *Um* schneller tippen zu können, müssen Sie die Position der zehn Finger kennen. → Sie kennen die Position der zehn Finger, *deswegen* können Sie schneller schreiben.
- (6) *Indem* Sie mit den zehn Fingern tippen, können Sie schneller schreiben. → Sie tippen mit den zehn Fingern, *deswegen* schreiben Sie schneller.

- (7) *Während* Sie am Computer arbeiten, müssen Sie auf eine ergonomische Körperhaltung achten. → Sie arbeiten gerade am Computer, *deswegen* müssen Sie auf eine ergonomische Körperhaltung achten.

Zuletzt wurden auch wenige Konnektoren verwendet, die nicht argumentative, sondern informationsstrukturierende Anweisungen codieren (Garcés 2008). Informationsstrukturierern wird die folgende Definition vergeben:

[sie] dienen dazu, den Informationsfluss in Text [...] zu steuern. Sie ordnen und gliedern Themen und das, was zu ihnen beigetragen wird, zeigen die Eröffnung, die Fortsetzung oder das Ende von Handlungseinheiten [...], weisen auf Nebenhandlungen und Abschweifungen in der Handlungs dramaturgie hin (Blühdorn, Foolen & Loureda 2017: 24).

In dieser Studie wurden die Informationsstrukturierer *schließlich* und *zuletzt* verwendet, um das Ende einer Aufzählung zu signalisieren, und den Ausdruck *zum Beispiel*, um eine konkretisierende Information einzuführen.

3 Kohärenz und Kohäsion im CLIL-Ansatz

Die Ergebnisse früherer Forschungen, bei denen CLIL und Nicht-CLIL-Gruppen verglichen werden, sind in Bezug auf das Kriterium der Kohärenz und der Kohäsion nicht eindeutig (Llinares & Whittaker 2006; Vollmer *et al.* 2006). In Anbetracht der Grammatik- und Wortschatzanwendung scheint die Kompetenz der schriftlichen Produktion stärker bei den CLIL-Lernen zu sein (Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010; Ruiz de Zarobe 2010). Konkret ist eine bessere Anwendung bestimmter morphosyntaktischer Mittel bei den mündlichen Produktionen nachgewiesen worden (Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado 2009), sowie eine höhere syntaktische Komplexität der Satzkonstruktionen bei den schriftlichen Produktionen (Järvinen 2005; Lorenzo & Rodríguez 2014; Merino & Lasagabaster 2018). Im Allgemeinen wurde eine bessere Performance bei CLIL-Lernen in Bezug auf die schriftliche Produktion erkannt (Lasagabaster 2008; Lorenzo *et al.* 2010; Dalton-Puffer 2011). In der Regel haben CLIL-Gruppen ein präziseres Empfinden für pragmatische Anforderungen, sodass sie die kommunikativen Ziele der schriftlichen Aufgaben auf zutreffenderer Weise erfüllen (Järvinen 2010; Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010; Nadal & Thome im Druck). Dennoch sind die Unterschiede, was die Anwendung von Sprachmitteln der Textgrammatik zur Gewährleistung von Kohärenz und Kohäsion angeht, nicht immer endgültig nachgewiesen worden (Dalton-Puffer 2011: 187). Andere Studien hingegen zeigen eine Tendenz bei den CLIL-Sprachlernern zur

adäquateren Anwendung von kohäsionsstiftenden Mitteln wie Konnektoren oder nominalen Syntagmen, um akademische Sprachfunktionen und Sachverhältnisse zum Ausdruck zu bringen (CALP-Funktionen) (Whittaker *et al.* 2011; Yasuda 2019) und zu einer höheren syntaktischen Komplexität der Sätze in der Textproduktion (Lorenzo & Rodríguez 2014; Yasuda 2019), auch wenn die Notwendigkeit weiterer Nachweise bei den Forschungsarbeiten hervorgehoben wird. Konkret in der schriftlichen Mediation von instruktiven Texten hat eine CLIL-Lernergruppe im Kriterium Kohärenz und Kohäsion besser abgeschnitten im Vergleich zur Nicht-CLIL-Gruppe (Nadal & Thome 2022 und im Druck). Diese Mediationsstudien zeigen eine korrektere Anwendung der Textkonnektoren, sowie der referentiellen Pronominalausdrücke seitens der CLIL-Lerner, eine höhere Tendenz zur Omission, um stilistisch anfechtbare Wiederholungen zu vermeiden und eine logischere Anordnung der im Zieltext vermittelten Anweisungen sowohl in der mündlichen (Nadal & Thome 2022) als in der schriftlichen (Nadal & Thome im Druck) Sprachmittlung.

4 Die Kompetenz der Sprachmittlung nach dem CEFR

Bei der in der vorliegenden Studie analysierten Aufgabe handelt es sich um eine kommunikative Aktivität, mit der die Kompetenz der Sprachmittlung (auch Mediation) trainiert werden sollte (Europäischer Rat 2001: § 2.1.3). Als Sprachmittler beabsichtigt der Sprachlerner nicht, eine eigene Botschaft zu übermitteln, sondern er spielt die Rolle des sozialen Agents, der Brücken zwischen Sprechern meistens unterschiedlicher Sprachen oder Kulturen schlägt, um ihnen die Kommunikation zu ermöglichen oder zu erleichtern (Europäischer Rat 2018: 103). Bei der Unterstützung des Kommunikationsprozesses kann er mündliche oder schriftliche Texte übersetzen, dolmetschen, zusammenfassen, sprachlich vereinfachen oder an die neuen Leser anpassen (sprachliche, textuelle Mediation); er kann auch die passenden kulturellen Bedingungen zwischen Sprechern schaffen, sodass es zum Verständnis beider Parteien kommt (kulturelle, kommunikative Mediation); ferner kann der Sprachmittler Arbeitsgruppen moderieren mit dem Ziel, Vorschläge zur Entwicklung von Projekten zu diskutieren und Konsens zu erreichen, in anderen Worten, um neues Wissen gemeinsam zu schaffen (kognitive, konzeptuelle Mediation) (North & Piccardo 2016). Bei der Sprachmittlung agiert der Lerner also sowohl als Hörer, der eine kommunikative Absicht inferiert, als auch als Sprecher, der die inferierte Absicht neu codiert, sodass weitere Hörer in der Lage sind, sie durch die Kombination von Decodierung und Inferenz zu entschlüsseln (Nadal 2020). Daher erscheint die Nutzung von Einheiten mit prozeduraler Bedeutung zur

Hervorhebung der Relevanz einer Proposition in Bezug zur vorherigen und zur Steuerung der inferentiellen Informationsverarbeitung, sowohl in der Original-Mitteilung als auch in dem Produkt der Sprachmittlung von besonderer Wichtigkeit.

Für diese Studie haben die Studenten die schriftliche Sprachmittlung eines Textes durchgeführt. Bei der textuellen Mediation muss der Lerner einem Leser Zugang zum Inhalt eines Textes gewähren, indem er durch Strategien wie Zusammenfassen, sprachliche Anpassungen, Reformulieren oder ausführlicheres Erklären sprachliche, kulturelle oder konzeptuelle Barrieren abbaut (North & Piccardo 2016: 28; Nadal & Thome im Druck). Alle für die textuelle Sprachmittlung vorgeschlagene Aktivitäten ermöglichen die intralinguistische sowie die interlinguistische Ausführung (Europäischer Rat 2018), denn Übersetzen bzw. im Dolmetschen stellt eine Strategie zum Verständnisaufbau dar.

5 Die Studie: Metodologie und Hypothesen

Stichprobe

Diese Studie zielt darauf ab, die Leistung einer DaF-Lernergruppe unter der CLIL-Bedingung und einer Lernergruppe im *mainstream*-DaF-Unterricht anhand einer Aufgabe schriftlicher Sprachmittlung zu vergleichen (North & Piccardo 2016). Dabei wird die Kohäsion durch die Nutzung von Konnektoren als wichtigstes Vergleichskriterium herangezogen. Zusätzlich wurden die schriftlichen Sprachmittlungen jedoch auf die grammatikalisch-lexikalische Korrektheit, sowie auf die Vollständigkeit der Argumentation untersucht.

Die Studie wurde mit einer Stichprobe von 39 Studenten durchgeführt, die als Spanischmuttersprachler DaF im letzten Semester des BA Moderne Sprachen in der Universidad EAN (Bogotá) gelernt haben. Die Informanten gehören zur Altersgruppe 18-20. Es handelt sich um eine gemischte Gruppe, in der die Verteilung von weiblichen und männlichen Informanten ausgeglichen ist. Aus der Gesamtgruppe haben 20 Studenten im CLIL-Kontext das letzte Niveau absolviert, während die restlichen 19 weiterhin die gleichen Inhalte im gewöhnlichen *mainstream*-Unterricht vermittelt bekommen haben. Bevor der CLIL-Ansatz im letzten Semester für eine Gruppe eingeführt wurde, hatten alle Studenten 288 Unterrichtseinheiten (à 60 Minuten) absolviert und das Niveau A2 erreicht. Für das Semester waren also die B1-Inhalte vorgesehen. Infolgedessen kommt man zum Schluss, dass alle Informanten der Stichprobe in einem gleichen Ausgangspunkt stehen, sodass absolute Homogenität zwischen beiden experimentellen Gruppen garantiert wird. Dahinter steckt die Absicht, einen der meistverbreiteten Kritikpunkte der experimentellen CLIL-Forschung

zu vermeiden, nämlich dass die verglichenen Gruppen aus differenzierten Bedingungen stammen (Pérez Cañado 2016: 20).

Für die CLIL-Studenten wurde das Lernmodul *EDV-Kompetenzen und Word für das wissenschaftliche Arbeiten* entwickelt. Das Modul endete mit einem von einer deutschen Dozentin gehaltenen Workshop zur Erklärung und zum Trainieren der Word-Funktionen (*Microsoft Office* ©) in der Registerkarte *Referenzen* (Einfügen von Zitaten, Referenzenverwaltung, Erstellung von Literaturverzeichnissen, Inhaltsverzeichnissen oder Grafiken- und Abbildungsverzeichnissen). Die Nicht-CLIL-Gruppe bekam ähnliche didaktische Einheiten zum Thema digitale Kompetenzen, es wurden jedoch keine didaktischen Materialien oder Aufgaben gezielt für einen CLIL-Ansatz verwendet, sondern die Studenten arbeiteten mit dem üblichen Kursbuch.

Aufgabe

Für diese Studie haben die Studenten die schriftliche Sprachmittlung eines Textes durchgeführt. Konkret ist die Aufgabe der Skala *Relay specific Information* zuzuordnen, in der die Studenten relevante Information ausfindig machen mussten (Europäischer Rat 2018: 107).

Die Aufgabe war Teil einer didaktischen Einheit zum Einführen der Computertippen-Methode mit allen 10 Fingern. Die Studenten haben den Text *Das 10-Finger-System* zum Vergleich des Adler-Such-Systems und des 10-Finger-Systems erhalten. Der Originaltext besteht aus 994 Wörtern und enthält Bilder zum besseren Veranschaulichen des Inhalts. Dabei wurden die Studenten nach drei konkreten Informationen gefragt, die Sie dem Text entnehmen und in vereinfachter Form den Praktikanten eines Büros erklären mussten:

- 1) Muss ich alle 10 Finger verwenden?
- 2) Zielpublikum für das 10-Finger-System
- 3) Mehrwert des Computertippen-Systems

Die Informationen können gezielt in wenigen Worten zusammengefasst werden, dennoch handelt es sich bei allen drei abgefragten Punkten um eine Argumentation, denn der Lerner muss anhand der Informationen das Nutzen des 10-Finger-Systems rechtfertigen und dem Leser von dessen Nutzen überzeugen. Daher ist die Nutzung von Konnektoren als kohäsionsstiftende Mittel, die eine semantische Verknüpfung zwischen Propositionen verdeutlichen und Inferenzen hervorrufen, umso stärker zu erwarten (Portolés *et al.* 2020: 286).

Hypothesen

In Anbetracht der angeführten Theorie und vorheriger Forschungen möchte man in dieser Studie auf folgende Fragen eingehen:

1. Hat die CLIL-Gruppe bei den schriftlichen Sprachmittlungen eine höhere Anzahl an Konnektoren zur Gewährleistung der Kohäsion und zum Abrufen von Inferenzen verwendet?
2. Verwendet die CLIL-Gruppe bei den schriftlichen Sprachmittlungen Konnektoren, die dem Text eine höhere syntaktische Komplexität verleihen (Subjunkturen und Adverbkonnektoren vs. Konjunkturen)?
3. Weisen die schriftlichen Sprachmittlungen der CLIL-Gruppe eine größere Vielfalt an von den Konnektoren ausgedrückten semantischen Relationen zwischen Propositionen auf?
4. Weisen die schriftlichen Sprachmittlungen der CLIL-Lerner eine höhere grammatikalische Korrektheit auf Satzebene auf?
5. Werden die kommunikativen Anforderungen der Sprachmittlungsaufgabe von der CLIL-Gruppe besser erfüllt? Ist die Auswahl der vermittelten Argumente aus dem Original vollständiger und zutreffender als bei den Nicht-CLIL-Lernern?

Die Fragen 1 bis 3 gehen auf Aspekte der Textgrammatik ein, während sich Frage 4 auf die Ebene der Satzgrammatik bezieht (Casamiglia & Tusón 1999). Bei Frage 5 bewertet man im Allgemeinen die Erfüllung der Aufgabe aus pragmatischer Sicht. Auch wenn die Untersuchung die Anwendung von Textkonnektoren als Hauptbewertungskriterium zum Vergleich der von beiden Lernkontexten ermöglichten Fortschritte vorsieht, muss die Qualität der Arbeiten auch anhand weiterer Kriterien kontrolliert werden.

Analyse und Datencodierung

Bei den Schriften beider untersuchten Gruppen wurden die Konnektoren aufgezählt und nach einer syntaktischen und einer semantischen Kategorie klassifiziert. Auf syntaktischer Ebene wurden die Konnektoren als Konjunkturen (wie *und*), Subjunkturen (wie *wenn*) oder Adverbkonnektoren (wie *daher*) eingestuft.

Auf semantischer Ebene wurden die zwei Hauptgruppen der argumentativen Konnektoren und der metadiskursiven Informationsstrukturierer unterschieden. Ferner wurde jede argumentative Relation als additiv, kausal-konsekutiv oder contraargumentativ codiert. Zweck des Gruppenvergleichs wurde die Gesamtanzahl jeder Konnektorenkategorie durch die Gesamtwörteranzahl jeder Gruppe geteilt, um eine Proportion der Konnektoreinheiten pro Wort herauszurechnen. Zur Vermeidung kleiner Ziffern wurden die Rohdaten verhundertfacht.

Die gesamte Wörterzahl enthält die von den Studenten selbst produzierten Sätze, dabei wurden die abgeschrieben Textpassagen gestrichen und nicht mitgerechnet, da Abschriften keine Mediation anstreben.

Darüber hinaus wurden die Lexik-, Grammatik- und Syntaxfehler enthaltende Sätze markiert, um bei jeder Gruppe eine Proportion der falsch gebauten Sätze bezüglich der Gesamtanzahl zu kalkulieren. Bei den grammatikalischen Fehlern geht es um die Reihenfolge der Wörter im Satz (Satzklammer), Konjugationen, Verbzeiten, Kongruenz zwischen Subjekt und Verb oder fehlende Satzkomponente. Nicht mitgezählt wurden fehlende oder falsch genutzte Artikel sowie Deklinationen, da diese Art von Fehlern den Satzbau und die Verständlichkeit kaum beeinträchtigen.

In Bezug auf die inhaltliche Qualität wurden die in den Arbeiten enthaltenden Argumente aufgelistet und ihre Anwendungsfrequenz in jeder Gruppe gerechnet. Damit konnten die Sprachmittlungen aus pragmatischer Sicht anhand der Erfüllung der Aufgabenziele bewertet werden.

6 Ergebnisse und Diskussion

6.1 Kohäsion und Inferenzen: Anwendung von Konnektoren

Syntaktische Kriterien			MS		CLIL	
Konjunktoren			29	1,29	66	2,37
Adverbkonnektoren			51	2,27	52	1,86
Subjunktoren			50	2,23	62	2,23
Semantische Kriterien			MS		CLIL	
Argumentative Konnektoren	Additiv	Additiv	27	1,20	69	2,48
		Disjunktiv	8	0,35	9	0,32
		Gesamt	35	1,55	78	2,8
	Contraargumentativ	Adversativ	17	0,75	17	0,61
		Konzessiv	11	0,49	9	0,32
		Gesamt	28	1,24	26	0,93
	Kausal-konsekutiv	Kausal-konsekutiv	25	1,11	19	0,68
		Konditional	28	1,24	46	1,65

	Instrumental / final	1	0,04	5	0,18
	Temporal	3	0,13	4	0,14
	Gesamt	57	2,52	74	2,65
Metadiskursive Informationsstrukturierer		4	0,17	5	0,18
Gesamte Anzahl		129	5,75	184	6,63
Gesamte Wörter			2242		2774
Davon abgeschrieben		97	4,32	366	13,19

Tabelle 1. Anwendungsfrequenz der Konnektoren

Betrachtet man die unterschiedliche Anwendung von Konnektoren in der Gesamtheit der CLIL- und nicht-CLIL-Arbeiten (Tabelle 1), kann man eine leichte Tendenz feststellen: Die CLIL-Gruppe hat eine insgesamt höhere Anzahl an Konnektoren verwendet (129 vs. 184). Achtet man auf die Proportion pro Wort bleibt der Unterschied allerdings nur begrenzt, sodass nur von einer Tendenz zu sprechen ist.

Nach der syntaktischen Klassifikation der verwendeten Konnektoren weist die Nicht-CLIL-Gruppe eine größere Menge an Adverbkonnektoren nach und die CLIL-Gruppe zeigt vor allem einen Anstieg der koordinierenden Konjunktionen. Die Anzahl der verwendeten subordinierenden Konjunktionen ist die gleiche für beide Gruppen. Koordinierende Konjunktionen sind die erste Art der Satzverküpfung, die DaF-Lernern seit dem A1-Niveau vermittelt wird (Glaboniat *et al.* 2005), da diese durch die höhere Unverbundenheit der Konnekte einfachere syntaktische Strukturen ins Leben rufen (Blühdorn 2008: 3).

Nach semantischen Kriterien ist die Anzahl der contraargumentativen (adversativen, konzessiven) Verknüpfungen höher bei den Nicht-CLIL-Lernern, während die argumentativ gleichgestellten Verbindungen (additiven und kausal-konsekutiven) bei der CLIL-Gruppe leicht ansteigen. Betrachtet man die einzelnen Untergruppen, tendiert die CLIL-Gruppe zu einer vielfältigeren Auswahl der zu markierenden Textverbindungen, dennoch können keine endgültigen Schlussfolgerungen anhand der Daten gezogen werden, da die Unterschiede nur subtil sind.

Additive Konnektoren markieren eine Summe gleichgestellter Elemente (Pasch *et al.* 2003: 258). Zwei Argumente, die in die gleiche argumentative Richtung zeigen, werden koordiniert, sodass sie eine gleiche Konklusion bekräftigen (Nadal *et al.* 2017: 141-142). Unter den Daten ist die Nutzung vom für die Kategorie zentralen Konnektor *und* überrepräsentiert, mit 27 Fällen

bei Nicht-CLIL und 69 bei CLIL. Ansonsten findet man die Anwesenheit von anderen zur gleichen semantischen Klasse gehörenden Konnektoren wie *auch*, *ebenfalls*, *außerdem* und *zusätzlich*.

- (1) Natürlich ist es in der ersten Instanz schwierig *und* Sie sollten viel üben. (Nicht-CLIL)
- (2) Diese Punkte sind sehr wichtig, weil sie eine bestimmte Frage beantworten: „Muss ich alle 10 Finger verwenden?“. *Auch* spricht man über die Zielgruppe und den Mehrwert des Systems. (Nicht-CLIL)
- (3) Jetzt ist dieses System sehr wichtig, denn 2/3 Teile beruflichen Arbeiten und anderen Arbeiten macht man in dem Computer, *ebenfalls* verbringen wir lange Zeit in der digitalen Welt für persönliche Dinge. (Nicht-CLIL)
- (4) Die meisten beruflichen Aktivitäten erfordern die Arbeit am Computer. *Außerdem* verbringen wir viel Zeit in unserem täglichen Leben vor dem Computer. (CLIL)
- (5) Du sollst die Positionen der Tasten und die Umgreif Bewegungen kennen. Du kannst diese aber natürlich – falls du es für erforderlich hältst – an deine Bedürfnisse anpassen. *Zusätzlich* bei 2/3 aller beruflichen Tätigkeiten arbeitet man am Computer, *auch* zu Hause benutzen wir den Computer. (CLIL)

Die Tatsache, dass die Anzahl der additiven Verknüpfungen alle anderen markierten semantischen Relationen übersteigt, lässt sich durch den niedrigeren kognitiven Aufwand, den die Rezeption sowie die Produktion solcher Relationen in Vergleich zu anderen erfordern, erklären, denn Addition ist gemeinsam mit der Kausalität eine der am frühesten erworbenen Diskursrelationen (Sanders 2005; Lorenzo & Rodríguez 2014). Dabei handelt es sich um eine Relation, die nicht zwingend markiert werden muss, sodass die passenden Inferenzen vom Leser abgeleitet werden können, auch ohne explizite Verknüpfung könnte der Leser eine einfache Summe von Argumenten herleiten, obwohl die Anwesenheit eines Markers die Aufgabe vereinfachen kann (Nadal *et al.* 2017: 142). DaF-Lerner tendieren also dazu selbsterklärende, additive Relationen im Text zu oft zu markieren.

Erwähnenswert ist das Beispiel (5), in dem *zusätzlich* aus syntaktischer und semantischer Sicht falsch verwendet wurde. Der Lerner hatte die Absicht, zwei Absätze zu verbinden, aber der evidente Topikwechsel erlaubt die additive Relation nicht, es handelt sich nicht mehr um zwei Argumente, welche die gleiche Schlussfolgerung bekräftigen (Portolés 2001), sondern um zwei Thematiken (Position der Finger / Arbeit am Computer in der digitalen Welt). Zu beachten

ist die Tatsache, dass der Konnektor *zusätzlich* erst ab dem B2-Niveau eingeführt werden soll (siehe *Profile Deutsch*).

Bei den alternativ basierten bzw. disjunktiven Konnektoren wurde der zum A1 gehörenden Konjunktiv *oder* von beiden Gruppen verwendet. Anders als bei den additiven, erheben die Konnekte einer disjunktiven Relation keinen Geltungsanspruch, denn wenn p wahr ist, dann ist q falsch oder umgekehrt (Pasch *et al.* 2003: 258).

- (6) Das ist sehr gut, wenn Sie viel schreiben *oder* in einem Büro arbeiten. (Nicht CLIL)

Kommen wir nun auf die nächste Gruppe der Konnektoren, die eine contraargumentative Verbindung herstellen. Um adversative Relationen zu markieren, wurden drei Konnektoren verwendet: *aber* und *jedoch*, welche als die zentralen adversativen gelten.

Eine adversative Verwendung von *aber* beobachtet man im folgenden Beispiel:

- (7) Wenn man den Computer täglich 1 Stunde mit der Eingabe von Texten benutzt, verschwendet man 365 Stunden im Jahr, *aber* wenn man dem Zehn-Finger-System folgt, verdoppelt man die Geschwindigkeit und spart sich die Hälfte der Zeit.

Beide Sachverhalte gelten, keins wird annulliert oder vom anderen ersetzt und zwischen ihnen besteht eine Relation der Gleichläufigkeit, sodass die *aber*-Verbindung durchaus als *und*-Verbindung hätte codiert werden können (Pasch *et al.* 2003: 260). Beide funktional gleiche Funktive werden in einer kontrastiven Relation zueinander gebracht (Domínguez García 2007). Allein aus der Perspektive des Sprechers wird ein Kontrast inferiert, denn er mit *aber* zum Ausdruck bringt. Das Gleiche gilt für die mit *jedoch* markierten Textverknüpfung:

- (8) Diese Methode wird von Personen verwendet, die mit einem Computer arbeiten, im Jahr kannst du mehr als 200 Stunden mit nur zwei Fingern schreiben. Wenn du diese Methode verwendest, reduzierst du *jedoch* die Zeit, die du zum Schreiben verwendest.

Mit der Verwendung von *jedoch* wird ein Vergleich der zum Schreiben eingesetzten Stunden angestellt, der Sprachmittler möchte dem Leser auf diesen Kontrast in Zeitsparnis hinweisen (Portolés 2001; Domínguez García 2007).

Die meisten Kohäsionsfehler bei der Verwendung von Konnektoren wurden allerdings unter den adversativen Verknüpfungen festgestellt. Während nur ein Fehler unter den CLIL-Aufsätzen zu finden ist, zählt man fünf falsche Verwendungen von *jedoch* und *aber* unter den Nicht-CLIL-Sprachmittlungen.

- (9) Am Anfang kann es schwierig sein, alle Finger zu benutzen, *aber* es ist ok wenn Sie weniger Finger *utilisieren [verwenden]. (Nicht-CLIL)

Zum Beispiel hätte man bei (9) eine kausal-konsekutive Relation markieren wollen (schwierig → daher nicht unbedingt alle Finger). Rechnet man die fehlerhaften Verwendungen raus, kann man nicht weiterhin behaupten, dass die Nicht-CLIL-Gruppe eine höhere Anzahl an adversativen Relationen markiert hat. Die hohe Fehlerquote steht auch in Verbindung zum höheren kognitiven Aufwand, der von den contraargumentativen Relationen (adversativ und konzessiv) hervorgerufen wird (Nadal 2019), weswegen auch solche Verbindungen zu den letzterworbenen zählen (Sanders 2005; Rodríguez & Lorenzo 2014).

Bei den konzessiven Konnektoren besteht auch eine Konditionalrelation, aber kommt eine Negation auf der präpositionalen Ebene hinzu, eine aus dem Antezedens (erstem Diskurssegment) abgerufene Inferenz wird gestrichen (Pasch *et al.* 2003: 265). Daher ist die Rede von einer Erwartungsnegation (Loureda & Nadal 2016: 364; Nadal 2019: 66). Als konzessive Verknüpfungen wurden die zum B1-Niveau assoziierten Adverbkonnektoren *obwohl* und *trotzdem* in jeder Gruppe jeweils einmal, sowie der Konjunkt *aber* mit einer konzessiven Lesart verwendet.

- (10) Vielen Menschen fragen *(sich), ob es verbindlich ist, die 10 Finger *[zu] verwenden, nein, aber die Verwendung aller Finger ist besser, *obwohl* wenn es Probleme mit den Händen gibt, kein Problem, man kann 4 oder 6 Finger verwenden. (Nicht CLIL)
- (11) Das 10 Finger System ist ein System für unser Komfort und Gesundheit, *trotzdem* darf man mit 2, 4 oder 6 Finger arbeiten. (Nicht CLIL)
- (12) Das 10 Finger-System ist effizient und bietet eine erfolgreiche Methode, weil wir die 10 Finger auf der Tastatur benutzen, *aber* natürlich, Sie können diese Technik an Ihre Bedürfnisse anpassen. (CLIL)

Bei allen Beispielen wird die gleiche Implikatur aus dem ersten Diskurssegment annulliert: „Die Tastatur mit den 10 Fingern zu bedienen ist die einzige Möglichkeit“. Das zweite Diskurssegment bestätigt dem Leser, dass er die Technik auch nach eigenen Bedürfnissen variieren darf. Die Tatsache, dass die

konzessiven Relationen hauptsächlich durch *aber* markiert wurden, obwohl die Konnektoren *obwohl* und *trotzdem* im Unterricht bereits eingeführt wurden, zeigt eine Notwendigkeit, auf das Thema der Verknüpfungen auf Textebene und der contraargumentativen Relationen nachdrücklicher einzugehen.

Widmen wir uns zuletzt den kausal-konsekutiven Konnektoren. Unter dieser Hauptkategorie sind kausal-konsekutive Verbindungen im engsten Sinne, sowie konditionale, temporale, instrumentale und finale Relationen bei den Daten zu finden. Allen gemeinsam ist die Gleichorientierung der Argumentation beider Diskurssegmente, sowie die Möglichkeit der Paraphrasierung nach einem Ursache-Wirkung- oder Ursache-Folge-Schema (Pasch *et al.* 2003: 258).

Die kausal-konsekutiven sind die dritt meistrepräsentierten Textverknüpfungen unter den Daten. Bei den kausal-konsekutiven Relationen besteht die logische Beziehung zwischen p und q ($p \rightarrow q$) jeweils als Antezedens und Konsequens identifizierbar, wenn p gilt, dann gilt normalerweise auch q (*Er ist blond, weil er Schwede ist*) (Pasch *et al.* 2003: 265). Bei den kausalen Relationen steht der Konsequens vor dem Antezedens (*p weil q*) und bei den konsekutiven Relationen geschieht es umgekehrt (*Er ist Schwede. Daher ist er blond*). Als kausale Konnektoren wurden die Subjunkturen *da*, *weil* und der Adverbkonnektor *denn* von beiden Gruppen gewählt.

- (13) Die Zeit wir schreiben kann gespart werden, wenn wir das 10 Finger System lernen, *da* wir die Hälfte der Zeit brauchen werden. (CLIL)
- (14) Natürlich müssen wir mit allen 10 Fingern tippen, *weil* das schneller und entspannter ist. (CLIL)
- (15) Für diejenigen, die sich fragen, ob es notwendig ist, alle 10 Finger zu benutzen, lautet die Antwort ja, *denn* diejenigen, die die Tastatur mit 10 Fingern beherrschen, tippen schneller. (Nicht-CLIL)

Der Konnektor *weil* wird auf dem A2-Niveau eingeführt, während *da* und *denn* zu B1 gehören. Unter den konsekutiven wurde jeweils einmal der phraseologische Ausdruck *aus diesem Grund* verwendet. *Aus diesem Grund* wird wie die meisten phraseologischen Konnektoren von *Profile Deutsch* nicht zu einem Erwerbsniveau zugeordnet, was aus unserer Sicht eine Lücke in der Didaktik der Textkonnektoren darstellt, da solche lexikalisierten Ausdrücke auch die gleichen Funktionen wie Einwortkonnektoren erfüllen können und dementsprechend geregelter Teil der Curricula sein sollten (*aus diesem Grund, auf der anderen Seite, genauer gesagt, an erster Stelle* usw.).

- (16) Wir sind in einer globalisierten Welt, *aus diesem Grund* *wir verbringen viel Zeit am Computer und tippen. (CLIL)

Außerdem findet man noch die Adverbkonnektoren *daher* (B2), *deswegen* (B1), *deshalb* (B1), sowie die subordinierende Konjunktion *sodass* (B2).

- (17) Zum Beispiel, wenn Sie täglich 1 Stunde mit der Eingabe von Texten verbringen, könnten Sie durch die Verwendung dieses System 180 Stunden pro Jahr sparen. *Deswegen* lohnt es sich, die Methode zu erlernen. (Nicht-CLIL)
- (18) Andererseits der Text besagt, dass berufliche Aktivitäten viel Computerarbeit erfordern und dass wir zu diesem Zeitpunkt mehr Zeit in der digitalen Welt verbringen. *Daher* ist das Erlernen des 10-Finger-Systems sehr wichtig. (Nicht-CLIL)
- (19) Diese Technik kann schwer sein, *deshalb* können Sie auch wenige Finger verwenden. (CLIL)
- (20) Das bedeutet, dass Sie, wenn Sie die Schreibzeit optimieren, mehr Freizeit im Jahr haben werden, *so dass* es sich lohnt, die Technik der 10 Finger zu erlernen. (CLIL)

Nach den additiven sind die konditionalen Relationen die meistrepräsentierten. In den meisten Fällen erfolgte die Markierung durch den A2-Subjunktor *wenn*, aber die CLIL-Gruppe hat auch zweimal die subordinierende Konjunktion *falls* verwendet, welche erst für das Niveau B2 vorgesehen ist.

- (21) *Wenn* du nicht bereits jetzt mit deiner eigenen Tipptechnik sehr schnell tippen kannst, lohnt sich der Lernaufwand auf jeden Fall. (CLIL)
- (22) *Falls* erforderlich, können Sie die Technik an Ihre Bedürfnisse anpassen.

Konditionale Nebensätze stellen ein Sprachmittel zum Ausdruck von Hypothesen dar. Die Hypothesenaufstellung zählt zu einer wichtigen Sprachfunktion im akademischen Diskurs zu Wissensaufbau (Dalton-Puffer 2007: 159). Dabei geht es um die Beschreibung von Situationen, die nicht jetzt und hier zustande kommen oder sich in der Vergangenheit zu einem konkreten Zeitpunkt ereignet haben, sondern als mögliche Szenarien der Zukunft zu verstehen sind (Dalton-Puffer 2007: 160). Solche Relationen wurden oft ausgewählt, um die Möglichkeiten der Schreibmethode anzusprechen. Unter den negativ-konditionalen Konnektoren wurde nur eine Verwendung des Konnektors *sonst* bei der Nicht-CLIL-Gruppe registriert:

- (23) Sie müssen auch die Tasten und die Position vom Finger kennen, um diese Methode implementieren zu können, *sonst* ist sie komplex.

Hier tritt zur präsupponierten Konditionalbeziehung eine Negation zu, dabei handelt es sich um einen Konsequenz-markierenden Konnektor, der im eingeführten Konnekt die Konsequenz der hypothetischen Negation des Antezedens präsentiert (Pasch *et al.* 2003: 265). Zu paraphrasieren wäre die semantische Relation aus (23) als “Weil man die Position der Finger *nicht* kennt, ist das System komplex”. *Sonst* soll auf einem B1-Niveau in der Produktion verwendet werden.

Weiter werden finale und die instrumentalen Relationen als kausal-konsekutiv analysiert. Diese wurden mit *damit* von der CLIL-Gruppe, sowie einmal mit *indem* in der Nicht-CLIL-Gruppe markiert. Bei den finalen wird der Zweck einer Handlung genannt und bei den instrumentalen wird der Modus zum Austragen einer Handlung zum Ausdruck gebracht (Pasch *et al.* 2003: 266). Beiden Relationen unterliegt einer kausal-konsekutiven Relation nach dem Schema „weil p, dann q“.

- (24) Es ist wichtig, alle 10 Finger zu verwenden, *damit* Sie sich nicht so müde fühlen.
- (25) Wenn es Schwierigkeiten beim Tippen gibt, können Sie variieren, *indem* Sie weniger Finger verwenden oder die Tastenfinger wechseln, wie es das 10-Finger-System erlaubt.

Während *damit* im A2 Niveau eingeführt werden soll, gehört der Subjunktorkonnektor *indem* zum B2, was die einmalige Registrierung unter den Daten erklärt.

Zuletzt wurden zwei temporale Konnektoren unter den Daten registriert, die noch zum kausalen Schema zählen. Die temporalen Konnektoren haben als Argumente notwendig zeitspezifizierende Ereignisaussagen (Pasch *et al.* 2003: 258). Da sich beide temporale Argumente gleichzeitig oder nacheinander ereignen, kann noch das kausal-konsekutive Schema gebildet werden. Als Temporalkonnektoren findet man *während* und *später*.

- (26) Sie wollen ihre 10 Finger benutzen, *während* Sie in einer Schreibmaschine oder Computer schreiben. (Nicht CLIL)
- (27) Für eine effiziente Bedienung der Computertastatur, ist es wichtig, dass du deine Finger in die korrekten Positionen bringst. *Später* bemerkst du, dass du ohne lange nachdenken tippen kannst. (CLIL)

Schließlich sind einige metakommunikative Informationsstrukturierer unter den Daten zu finden. Bei der Nicht-CLIL-Gruppe findet man die diskursstrukturierenden Einheiten *schließlich* und *zuletzt*, obwohl der letztgenannte mit einer falschen argumentativen Funktion verwendet wurde.

- (28) *Schließlich* haben Sie die Ergonomie mit dieser Option.
- (29) Viele Menschen fragen, ob es verbindlich ist, die 10 Finger verwenden, nein, aber die Verwendung aller Finger ist besser, obwohl wenn es Probleme mit den Händen gibt, kein Problem, man kann 4 oder 6 Finger verwenden. **Zuletzt* muss man die Tastatur sehr gut kennen, weil es einfacher sein wird. (Nicht CLIL)

Bei (29) wird mit der Nutzung von *schließlich* die Einführung eines letzten Arguments in der Argumentationskette angekündigt (Garcés 2008: 264). Bei (30) übernimmt *zuletzt* keine echte diskursstrukturierende Markierung, stattdessen wollte der Lerner ein Bestärkungsargument zum vorher Gesagten hinzufügen. Der Konnektor *außerdem* wäre an dieser Stelle eine adäquate Verknüpfung gewesen.

Als Marker einer Konkretisierung sind die Ausdrücke *zum Beispiel* und *ein Beispiel* überwiegend in den CLIL-Schriften zu finden.

- (30) Heute brauchen 2/3 der Berufe die digitale Kompetenz. Wir werden also die langfristige Zeit sehen, die wir mit dem Schreiben von Texten verbringen (wir verbringen viel Zeit beim Schreiben). *Zum Beispiel*, du verbringst im Durchschnitt täglich 1 Stunde mit der Eingabe von Texten.

Zusammengefasst kann man der vorliegenden Analyse folgende Schlussfolgerungen entnehmen: Bei der Anwendung von Textkonnektoren, die relationale Kohärenz zwischen den Propositionen explizit machen (Kintsch & Rawson 2005: 210), kann nicht deutlich behauptet werden, dass die zwei experimentellen Gruppen (CLIL und Nicht-CLIL) unterschiedlich abgeschnitten haben, es wurde nur die Tendenz beobachtet, dass die DaF-Lerner unter der CLIL-Bedingung zu mehr Verknüpfungssignalen zugreifen. Die Fehlerquote bei den angewandten Konnektoren ist doch höher bei den Lernern der *mainstream*-Bedingung. Im Großen und Ganzen wäre eine längerfristige Implementierung des CLIL-Ansatzes notwendig, um unterschiedliche Fortschritte auf der Ebene der Textgrammatik feststellen zu können.

Darüber hinaus wurde eine Übermarkierung der additiven Relationen in beiden Gruppen beobachtet. Dies zeugt für eine Prädisposition der Lerner, oberflächliche, vom Leser leicht inferierbaren Relationen zu markieren, wohingegen

andere auf die Anwesenheit von expliziten Markierungen angewiesenen Textbeziehungen (wie die adversativen und konzessiven) nicht, oder nicht oft genug, signalisiert werden. Auch auf die Vielfalt bei der Auswahl von Konnektoren einer gleichen Kategorie soll intensiver eingegangen werden. Zuletzt sollen formbezogene, metadiskursive Konnektoren, die diskursstrukturierende und reformulierende oder konkretisierende Relationen zwischen Diskurssegmenten explizit machen, als Teil der Curricula thematisiert und in den geplanten didaktischen Einheiten eingeführt werden, da diese bisher nicht im *Profil Deutsch* enthalten sind und genauso wie die grammatikalische Klasse der Konnektoren zur Kohäsion und zum Inferenzenabruf in Textproduktionen beitragen.

6.2 Grammatikalische und lexikalische Korrektheit auf Satzebene

Wenn man die Fehleranalyse auf Satzebene betrachtet, ist die Fehlerquote der Nicht-CLIL-Gruppe deutlich höher bei einer ähnlichen Gesamtlänge der Schriften.

	Anzahl Sätze	Sätze mit grammatikalischen Fehlern in der Verwendung von Konnektoren	Sätze mit grammatikalischen Fehlern
CLIL	202	7	14
Nicht CLIL	156	25	33

Tabelle 2. Anzahl fehlerhafter Sätze

Frage 4 bei der Hypothesenaufstellung wird also bestätigt, die Lerner unter CLIL-Bedingungen scheinen bezüglich linguistischer Kriterien fortgeschrittener zu sein, obwohl beide Gruppen die gleichen Unterrichtsstunden erhalten haben. Diese Ergebnisse stimmen mit früheren Studien überein, nach denen der CLIL-Ansatz eine positive Auswirkung auf den Lernfortschritt einer L2 bei unterschiedlichen Kompetenzen (siehe Pérez Cañado 2020 für einen Überblick), inklusive bei der Sprachmittlung hat. Die Fehlerquote bei der Anwendung von Konnektoren ist auch in der Nicht-CLIL-Gruppe höher (Thome & Nadal im Druck).

6.3 Erfüllung der Aufgabe und Vollständigkeit der Argumentation

Bei der inhaltlichen Erfüllung der Aufgabe wurde ein Unterschied zwischen beiden Gruppen beobachtet. Die in der Mediationsaufgabe übermittelten Hauptargumente aus dem Original sind folgende (Tabelle 3).

Argumente	Verwendungsfrequenz bei Nicht-CLIL	Verwendungsfrequenz bei CLIL
Das 10-Fingersystem ist besser	13	19
Es gibt Alternativen, um weniger Finger zu verwenden	16	18
Das System ist gut für die Ergonomie	7	2
Man spart Zeit	16	15
Man schreibt schneller	15	18
Der Aufwand lohnt sich	7	8
Man braucht Übung	5	1
In der digitalen Welt arbeitet man viel mit dem Computer	11	10
Man muss die Position der Tasten auswendig kennen	11	14

Tabelle 3. Übermittelte Argumente

In Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen zur schriftlichen Produktion (Jexenflicker & Dalton-Puffer 2010; Järvinen 2010) und zur Sprachmittlung (Nadal & Thome 2022 und im Druck), kann in der vorliegenden Studie auch behauptet werden, dass die CLIL-Lerner die Ziele der Aufgabe aus pragmatischer Sicht besser erfüllt haben. Die von beiden Gruppen mit einer ähnlichen Frequenz verwendeten Hauptargumente fassen die wichtigsten Ideen aus dem Original zusammen, daher kann man nicht behaupten, dass die Aufgabe von den Nicht-CLIL-Lernern nicht erfüllt wurde. Dennoch wurde der folgende Unterschied festgestellt: CLIL-Lerner haben zusätzliche Argumente verwendet, die nicht nur den expliziten Inhalt aus dem Original wiedergeben, sondern aus der Inferenz stammen und den Inhalt ausbauen.

- Man kann sich auf den Inhalt des Textes besser konzentrieren
- Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass das 10-Finger-System besser für die Gesundheit ist
- Das System ist leicht zu lernen
- Man kann effizienter lernen und arbeiten

- Man hat mehr Zeit zum Privaten, z. B. um Urlaub zu machen
- Im Internet findet man Hilfe, um das System zu erlernen

Die Liste der inferierten Argumente zeugt dafür, dass die CLIL-Lerner mehr Input aus ihrem eignen Wissenshintergrund in die Informationsverarbeitung einbauen (Kintsch & Rawson 2005: 221), daher ein besseres Verständnis erlangen, sodass sich dies in der Mediation reflektiert (Nadal 2020). Darüber hinaus zeigt der Lerner mit dem Einbau von Implikaturen mehr Bereitschaft zur Reformulation (Nadal & Thome im Druck), er versucht, auf *frames* und *scripts* bzw. im Gedächtnis des Lesers der Mediation gespeicherte Annahmen zurückzugreifen, um ihnen den Inhalt in der Form einer neuen mentalen Repräsentation näher zu bringen (Nadal 2020).

7 Schlussfolgerungen

Bei einer schriftlichen Mediation muss der Sprachlerner einem Leser die wichtigsten Inhalte aus einem Original zusammenfassen und deutlicher vermitteln, sodass sowohl sprachliche als auch konzeptuelle Hürden überwunden werden (Europäischer Rat 2018: 105), dabei wird den Textkonnektoren als prozedurale Einheiten und Auslöser von Inferenzen eine wichtige Funktion zuteil (Portolés *et al.* 2020). In der Sprachmittlung muss der Leser die gleichen mentalen Repräsentationen erlangen, die im Original enthalten sind (Nadal 2020), eine korrekte Anwendung von Konnektoren, die den Inhalt des Textes organisieren und den Abruf von Inferenzen beim Leser leiten und vereinfachen, ist daher Teil einer guten Strategie zur schriftlichen Produktion. Um die Schlussfolgerungen der vorliegenden Analyse zusammenzufassen, wird gleich auf die fünf aufgestellten Fragen eingegangen.

Was die Kohäsion angeht, kann nur von einer Tendenz die Rede sein. Die CLIL-Gruppe hat eine leicht höhere Anzahl an Konnektoren verwendet, aber der Unterschied findet ihre Ursache vor allem in einer überhöhten Anwendung von additiven Konjunkturen. Die Fehlerquote im Einsatz von Textkonnektoren steigt bei den Nicht-CLIL-Lernern, welche vor allem Schwierigkeiten in der Anwendung von contraargumentativen Verknüpfungen zeigen. Wie bei früheren Forschungsarbeiten (Llinares & Whittaker 2006; Vollmer *et al.* 2006; Dalton-Puffer 2011: 187), kann auf der Ebene der Textgrammatik nicht von eindeutig unterschiedlichen Leistungen zwischen beiden Ansätzen gesprochen werden, ein längerfristiger CLIL-Einsatz, sowie die Durchführung weiterer empirischen und experimentellen Studien sind notwendig (Lorenzo & Rodríguez 2014; Yasuda 2019; Nadal & Thome 2022 und im Druck). Im Allgemeinen führen die Ergebnisse jedoch zur Schlussfolgerung, dass Verknüpfungen auf Textebene

nachdrücklicher im Unterricht thematisiert werden sollten, vor allem die Anwendung unterschiedlicher Konnektoren mit einer gleichen prozeduralen Anweisung (z.B. Addition durch *und* oder *außerdem*) soll systematisch trainiert werden. Contraargumentativen Relationen (adversativ, konzessiv) sollte man auch mehr Zeit in den Lehrprogrammen widmen. Bei der Vermittlung solcher Einheiten wird zurzeit zu sehr auf die syntaktische eingegangen, ohne die pragmatische und textuelle Funktion der Konnektoren zu berücksichtigen. Der vorliegende Aufsatz soll daher als Abruf an DaF-Dozenten gelten, eine pragmatische Wende bei der Vermittlung der Textkonnektoren ins Laufen zu bringen.

Zuletzt stellen metadiskursive Ausdrücke zur Reformulation (*das heißt, zum Beispiel, in anderen Worten* usw.) und Diskursstrukturierung eine Lücke in der DaF-Didaktik dar, denn sie sind im *Profile Deutsch* nicht aufgenommen worden. Insgesamt sind Konnektoren, die nicht nur aus einem Wort bestehen, sondern aus der Lexikalisierung sprachlicher Einheiten (*genauer gesagt*) unterrepräsentiert und finden kaum Platz im DaF-Unterricht, obwohl ihre prozedurale Bedeutung genau so sehr zur Kohäsion und zum Inferenzen-Abruf beiträgt und daher unabdingbar für die schriftliche Kompetenz sind.

Die vorliegende Studie zeigt auch methodologische Einschränkungen. Die Studenten wurden nur darauf hingewiesen, die Kohäsion des Textes zu beachten. Allerdings könnte einer solchen Aktivität der Sprachmittlung eine gesteuerte Aktivität zur Anwendung gezielter Konnektoren vorangestellt werden. Auf dieser Weise würde der Vergleich unter kontrollierteren Bedingungen stattfinden.

Die Verteilung der angewandten Konnektoren zeigt nicht, dass die CLIL-Lerner zu komplexeren syntaktischen Konstruktionen tendieren, anders als bei anderen Untersuchungen (Järvinen 2005; Whittaker & Llinares 2011; Lorenzo & Rodríguez 2014; Merino & Lasagabaster 2018; Yasuda 2019; Nadal & Thome im Druck). Die Quote von Konjunkturen stellt in beiden Fällen den Großteil der verwendeten Konnektoren dar. Auf semantischer Ebene können auch keine Unterschiede hervorgehoben werden, bei beiden Gruppen ist die Addition die meistmarkierte Relation.

Was die grammatische und die lexikalische Korrektheit auf Satzebene angeht, wurden die CLIL-Lerner in ihren schriftlichen Sprachmittlungen deutlich besser bewertet. Die Fehlerquote der Nicht-CLIL ist deutlich höher. Vor allem stellt der Satzbau eine Schwierigkeit dar. Die Ergebnisse unterstützen zahlreiche Untersuchungen, die eine bessere Leistung in der Anwendung syntaktischer Mittel (Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado 2009) und im Allgemeinen in der schriftlichen Produktion (Lasagabaster 2008; Lorenzo *et al.* 2010; Dalton-Puffer

2011), sowie in der schriftlichen Mediation (Nadal & Thome 2022 und im Druck) nachweisen. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass beide Gruppen die gleiche Anzahl an Unterrichtsstunden erhalten haben, sodass eine oft kritisierte, versteckte Variable der experimentellen Studien aufgehoben wurde (Pérez Cañado 2016: 20).

Zuletzt wurden die Schriften auf inhaltlicher Ebene untersucht, um die Erfüllung der Aufgabenziele aus pragmatischer Sicht zu bewerten. Die Hauptargumente, die im Text explizit enthalten sind, wurden von beiden Gruppen in ihren Produktionen gut aufgefasst, die CLIL-Lerner elaborieren jedoch die Argumentation weiter, um den Mehrwert des 10-Finger-Systems zu verteidigen, indem sie die expliziten Argumente mit dem eigenen Wissenshintergrund in Verbindung bringen und neue Argumente inferieren (z. B. *Man kann Zeit sparen* → *Sie werden effizienter arbeiten und Urlaub machen können*). Dies bedeutet, dass Lerner unter CLIL-Ansatz in dieser Studie besser in die Rolle des Mediators schlüpfen und ihre Reformulationen und formale Textanpassungen auf der inferentiellen Verarbeitung basieren.

Kurzum zeigt der CLIL-Ansatz weiterhin positive Auswirkungen auf den Lernprozess einer L2, weitere Untersuchungen auf der Ebene der Textgrammatik und auf pragmatischer Ebene (inferentielle Verarbeitung) müssen auf kleiner und großer Skala, kurz-, mittel- und langfristig durchgeführt werden, da die Textgrammatik und die Pragmatik bisher zum größten Teil außer Acht gelassen wurden und vor allem akademische Sprachfunktionen (bzw. CALP) ohne die Anwendung von Einheiten prozeduraler Bedeutung kaum zustande kommen können.

Literaturverzeichnis

- Blakemore, D. 1987. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. 1989. "Denial and contrast: a relevance theoretic analysis of *but*", in: *Linguistics and Philosophy*, 12, 15-37.
- Blakemore, D. 2002. *Relevance and linguistic meaning: the semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blühndorn, H. 2008. "Syntax und Semantik der Konnektoren Ein Überblick". Manuskript. Online: https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/blu_ueberblick.pdf (30/12/2021).
- Blühndorn, H. 2010. "Semantische Unterbestimmtheit bei Konnektoren", in: I. Pohl (ed.): *Semantische Unbestimmtheit im Lexikon*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 205-221.

- Blühdorn, H. 2017. "Diskursmarker: Pragmatische Funktion und syntaktischer Status", in: H. Blühdorn *et al.* (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 311-336.
- Blühdorn, H.; Foolen, A. & Loureda, Ó. 2017. "Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick", in: H. Blühdorn *et al.* (eds.): *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 7-47.
- Carston, R. 2016. "Linguistic Conventions and the Role of Pragmatics", in: *Mind & Language*, 31, 612-624.
- Cezara Missing, C. 2013. "Die Rezeption von deutschen Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler", in: P. Colliander *et al.* (eds.): *Linguistische Grundlagen für den Sprachunterricht*. Bozen: BU Press, 303-312.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classroom*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. 2011. "Content-and-language integrated learning: From practice to principles?", in: *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C.; Nikula, T. & Smit, U. (eds.). 2010. *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Domínguez García, N. 2007. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- Escandell, M. V. & Leonetti, M. 2011. "On the rigidity of procedural meaning", in: M. V. Escandell, M. Leonetti & A. Ahern (eds.): *Procedural meaning: problems and perspectives*. Bingley: Emerald Group, 81-102.
- Europäischer Rat. 1996/2001. *Common European Framework of Reference For Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. Online: [https://rm.coe.int/16802fc1bf\(27/10/2020\)](https://rm.coe.int/16802fc1bf(27/10/2020)).
- Europäischer Rat. 2018. *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Online: [www.coe.int/lang-cefr\(25/10/2020\)](http://www.coe.int/lang-cefr(25/10/2020)).
- Garcés, M. P. 2008. *La organización del discurso: marcadores de ordenación y reformulación*. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana & Vervuert.
- Glaboniat, M. *et al.* 2005. *Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Järvinen, H. 2005. "Language learning in content-based instruction", in: A. Housen & M. Pierrard (eds.): *Investigations in second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 433-56.

- Järvinen, H.-M. 2010. "Language as a meaning making resource in learning and teaching content: analysing historical writing in content and language integrated learning", in: C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit. 2010, 145-168.
- Jexenflicker, S. & Dalton-Puffer, C. 2010. "The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology", in: C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit. 2010, 169-190.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. 2005. "Comprehension", in: M. J. Snowling & C. Hulme (eds.): *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 209-226.
- Lasagabaster, D. 2008. "Foreign language competence in language and content integrated courses", in: *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Llinares, A. & Whittaker, R. 2007. "Talking and Writing in a Foreign Language in CLIL contexts: a Linguistic Analysis of secondary school learners of geography and history", in: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 83-94.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. 2010. "The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project", in: *Applied Linguistics*, 31, 418-442.
- Lorenzo, F. & Rodríguez, L. 2014. "Onset and expansión of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL", in: *System*, 47, 64-72.
- Loureda, Ó. & Acín, E. 2010. "Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español", in: Ó. Loureda & E. Acín (eds.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 7-59.
- Martínez, A. & Gutiérrez Mangado, M. 2009. "The acquisition of english syntax by CLIL learners in the basque country", in: Y. Ruiz de Zarobe & R. Jiménez Catalán (eds.): *Content and language integrated learning*. Bristol: Multilingual Matters, 176-196.
- Merino, J. A. & Lasagabaster, D. 2018. "CLIL as a way to multilingualism", in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 79-92.
- Murillo, S. 2010. "Los marcadores del discurso y su semántica", in: Ó. Loureda & E. Acín (eds.): *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, 241-280.
- Nadal, L. *et al.* 2017. "Processing additivity in Spanish: *incluso* vs. *además*", in: A. M. Di Cesare & C. Andorno (eds.): *Focus o additivity. Adverbial modifiers in Romance, Germanic and Slavic languages*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 137-154.
- Nadal, L. 2019. *Lingüística experimental y contraargumentación: un estudio del conector sin embargo del español*. Bern: Peter Lang.
- Nadal, L. 2020. "El procesamiento de pragmático en la mediación de textos multimodales", in: *Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación* 14, 27-49. Doi: 10.24310/REDIT.2020.v1i14.13724.

- Nadal, L. & Thome, S. 2022. "El potencial pedagógico de las actividades de mediación textual para la formación de traductores: validación empírica", in: *Hermēneus* 24 (im Druck).
- Nadal, L. & Thome, S. Im Druck. "Alemán como lengua extranjera y CLIL: análisis experimental sobre la mediación escrita de textos instructivos", in: *Porta Linguarum*.
- North, B. & Piccardo, E. 2016. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation For The Cefr. A Council of Europe Project*. Online: www.coe.int/lang-cefr (27/08/2021).
- Pasch, R. et al. 2003. *Handbuch der Deutschen Konnektoren*. Berlin: de Gruyter.
- Pérez Cañado, M. L. 2020. "What's hot and what's not on the current CLIL research agenda: weeding out the non-issues from the real issues. A response to Bruton (2019)", in: *Applied Linguistics Review* 11.
- Pons, S. 2004. *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco Libros.
- Portolés, J. [1998] 2001. *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. 2004. *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Portolés, J.; Sainz, M. E. & Murillo, S. 2020. "Partículas discursivas e instrucciones de procesamiento", in: A. Ahern, J. Amenós & M. V. Escandell (eds.): *Pragmática*. Madrid: Akal, 284-302.
- Rudolph, E. 1996. *Contrast: adversative and concessive relations and their expressions in English, German, Spanish, Portuguese on sentence and text level*. New York & Berlin: de Gruyter.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. "Written production and CLIL: An empirical study", in: C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit. 2010, 193-212.
- Sanders, T. & Spooren, W. 2001. "Text representation as an interface between language and its users", in T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (eds.): *Text representation: linguistic and psycholinguistic aspects*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1-24.
- Sanders, T. 2005. "Coherence, Causality and Cognitive complexity in discourse", in: M. Aurnague et al. (eds.): *First International Symposium on the exploration and modelling of meaning*. Toulouse: Université de Toulouse le Mirail, 105-114.
- Sperber, D. & Wilson, D. 1998. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vollmer, H. J. et al. 2006. "Subject-specific competence and language use of CLIL learners: the case of geography in grade10 of secondary schools in Germany". Conference presented at the ESSE8 in London, UK.
- Whittaker, R. & Llinares, A. 2011. "Written discourse development in CLIL at secondary school", in: *Language Teaching Research*, 15, 343-362.

- Wilson, D. 2011. "The conceptual-procedural distinction: past, present and future", in: M. V. Escandell, M. Leonetti & A. Ahern (eds.): *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*. Bingley: Emerald Group Publishing, 3-31.
- Wilson, D. 2016. "Reassessing the conceptual-procedural distinction", in: *Lingua*, 175-176, 5-19.
- Wilson, D. & Sperber, D. 2012. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yasuda, S. 2019. "Children's meaning-making choices in EFL writing: The use of cohesive devices and interpersonal resources", in: *System*, 85, 1-15.