

Transition Marker in argumentativen Texten von Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern: Vergleich von Kroatisch als L1 und Deutsch als L2

VESNA BAGARIĆ MEDVE, MANUELA KARLAK

*Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Lorenza Jäger 9,
HR 31000 Osijek, vbagaric@ffos.hr, mkarlak@ffos.hr*

DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.1.66-88.2023>

————— 1.01 Izvirni znanstveni članek – 1.01 Original Scientific Article —————

T. i. označevalci prehoda (angl. *transition markers*, TM) pomagajo bralcu razložiti pragmatične povezave med posameznimi koraki argumentacije in iz te funkcije izhaja pomembnost teh metadiskurzivnih elementov v argumentativnem pisanju. V pričujoči korpusnojezikoslovni študiji je analizirana raba TM v hrvaških besedilih L1 in nemških besedilih L2, ki so jih napisali študenti in študentke germanistike (jezikovna raven v nemščini B2). Primerjava pogostosti rabe TM na splošno in treh podkategorij TM (dodajanja, primerjave in posledice) v besedilih L1 in L2 je pokazala statistično pomembno razliko le pri rabi TM primerjave. Vendar pa rezultati kažejo na manj pestro rabo TM v besedilih L2 in na možnost prenosa teh jezikovnih struktur iz L1 v L2.

Transition markers (TMs) help the reader to interpret pragmatic connections between the individual steps of an argument. From this function emerges the importance of these metadiscursive elements in argumentative writing. In the present corpus linguistic study, the use of TMs in L1 Croatian and L2 German texts written by university students of German studies (B2 language level in German) is analysed. A comparison of the frequency of use of TMs overall and the three subcategories of TMs (addition, comparison and consequence) in the L1 and L2 texts showed a statistically significant difference only for the use of TMs of comparison. However, the results suggest a less varied use of TMs in L2 texts and the potential transfer of these linguistic structures from the L1 to the L2.

Ključne besede: metadiskurz, označevalec prehoda, hrvaščina kot L1, nemščina kot L2, prenos

Key words: metadiscourse, transition marker, L1-Croatian, L2-German, transfer

1. Einleitung

Die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz ist das allgemeine Ziel des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auf allen Bildungsebenen. Ein wichtiger Baustein im Prozess der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz ist die Aneignung von Schreibfertigkeit, die den Lernern unter anderem ermöglicht, über die Sprache zu reflektieren und aus ihren eigenen Fehlern zu lernen.

Nach Storch (1999: 248) ist Schreiben „ein langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist, z. B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes.“ Beim Schreiben werden zudem „verschiedene Modalitäten der Sprache aktiviert: graphomotorische Programme beim Niederschreiben, die graphische Repräsentation beim Mitlesen, sprechmotorische Programme beim parallelen inneren Sprechen“ (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass Schreiben eine lernintensive Tätigkeit ist (Ädel 2006), die sich gut zur Festigung aller sprachlicher Fertigkeiten eignet, insbesondere der Lese- und Sprechfertigkeit (vgl. Bohn 1989; Kast 1991).

In der Entwicklung der Schreibfertigkeit wird der Diskurskompetenz, die eine von mehreren Komponenten der kommunikativen Sprachkompetenz ist, ein wichtiger Stellenwert beigemessen. Diskurskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, „eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen bestehen“ (GER 2013: 123). Die meisten Modelle der kommunikativen (Sprach)Kompetenz fassen Kohäsion und Kohärenz unter den Bestandteilen der Diskurskompetenz zusammen (vgl. Canale 1983; Celce-Murcia 2007; Bachman und Palmer 2010; GER 2013). Horstmann et al. (2020: 236) definieren Kohäsion als „eine formale Verknüpfung von Textelementen auf der Satzoberfläche.“ Die Kohärenz wird dabei in zweierlei Hinsicht betrachtet: Zum einen nimmt sie „die Makrostruktur, d. h. die Gesamtstruktur eines Textes und die inhaltlichen Zusammenhänge, in den Blick, zum anderen die Herstellung von Sinnhaftigkeit durch den Rezipienten“ (Horstmann et al. 2020: 236). Auch wenn allgemeines Einverständnis darüber besteht, dass Kohäsion zur Herstellung von Kohärenz beiträgt, soll die Verwendung von Kohäsionsmitteln, z. B. von interaktiven Metadiskursmarkern als kohärenzstiftenden Elementen in schriftlichen Texten weiter untersucht werden. Eine weitere Frage, die in diesem Forschungszweig zusätzliche Aufmerksamkeit verdient, ist die wechselseitige Beziehung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache und ihre mögliche Interferenz in Bezug auf den Gebrauch von interaktiven Metadiskursmarkern bei der Konstruktion von Texten in zwei Sprachen. Diese Frage steht im Fokus der in diesem Beitrag dargestellten Studie.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut. Abschnitt 2 verdeutlicht den Begriff Metadiskurs und konzentriert sich dabei insbesondere auf Hylands (2005) Interpersonelles Metadiskursmodell (*Interpersonal model of metadiscourse*) und die Klassifikation von interaktiven Metadiskursmarkern, zu denen *Transition*

Marker gehören. Ein Überblick über die für die vorliegende Studie relevanten Untersuchungen wird in Abschnitt 3 gegeben. In Abschnitt 4 wird die Studie präsentiert und die Erklärungsmöglichkeiten für die gewonnenen Ergebnisse diskutiert. Der Beitrag wird mit abschließenden Bemerkungen in Abschnitt 5 abgerundet.

2. Metadiskurs

Der Begriff „Metadiskurs“ ist ein weit verbreiteter Begriff in der aktuellen Diskursanalyse. Nach Hyland (2005: 4) bietet der Metadiskurs einen Rahmen, um Kommunikation als soziales Engagement zu verstehen. Er betrachtet den Metadiskurs als eines der wichtigsten Mittel, mit denen die Kommunikation zwischen Schreibern/Sprechern und ihren Lesern/Zuhörern in wechselseitigen Akten des Verstehens und der Beteiligung zustande kommt. Für Hyland (2005: 37) ist Metadiskurs „ein Oberbegriff für die selbstreflexiven Ausdrücke, die verwendet werden, um interaktionelle Bedeutungen in einem Text auszuhandeln, und die dem Schreiber (oder Sprecher) helfen, einen Standpunkt auszudrücken und sich mit den Lesern als Mitgliedern einer bestimmten Gemeinschaft zu verbinden.“ Daraus ergibt sich, dass ohne Metadiskurs die Leser nicht in der Lage wären, einen Text zu kontextualisieren, und die Autoren nicht in der Lage wären, effektiv zu kommunizieren (vgl. Hyland 2005).

Eines der Hauptmerkmale des Metadiskurses ist die Nichtpropositionalität. Der Metadiskurs umfasst sprachliches Material, das keinen propositionalen Inhalt ausdrückt, sondern die Anwesenheit eines Autors signalisiert. Er zeigt, dass sich der Autor des Lesers und dessen Bedürfnisses nach „Ausarbeitung, Klärung, Anleitung und Interaktion“ bewusst ist (Hyland 2005: 17). Dementsprechend ist Metadiskurs als viel mehr als nur „Diskurs über den Diskurs oder Kommunikation über Kommunikation“ (Vande Kopple 1985: 83) zu verstehen, insbesondere aufgrund seines enormen Potenzials, sprachliche Merkmale einzubeziehen, die beschreiben, wie wir uns zu unseren Lesern verhalten.

Es gibt zahlreiche Taxonomien von Metadiskursmarkern. Der erste Versuch, die Metadiskursmarker systematisch zu beschreiben, wurde von Vande Kopple (1985) unternommen. Seine Taxonomie wurde von vielen Wissenschaftlern überarbeitet (siehe z. B. Crismore et al. 1993, Ädel 2006). Die meiste Anwendung in den wissenschaftlichen Analysen von Metadiskurs fand jedoch die Hylands (2005) Taxonomie, die in seinem Interpersonellen Metadiskursmodell verdeutlicht wurde. Dieses Modell hat die Operationalisierung des Konzepts Metadiskurs wesentlich erleichtert, was dazu geführt hat, dass es zu einem der am häufigsten verwendeten Modelle im Bereich der Forschung zum akademischen Schreiben in der Zweit- und Fremdsprache geworden ist.

Hylands Interpersonelles Metadiskursmodell (ebd. 49ff.) besteht aus zwei Dimensionen der Interaktion: (1) der interaktiven und (2) der interaktionalen

Dimension. Die interaktionale Dimension betrifft die Art und Weise, wie Schreiber Interaktion betreiben, um den Leser in den Text einzubeziehen. Mit dieser Funktion werden im Text folgende Metadiskursmarker verwendet: *Hedges*, *Boosters*, *Attitude Marker*, *Self-mentions* und *Engagement Marker*. Die interaktive Dimension, die in der vorliegenden Studie untersucht und daher näher vorgestellt wird, betrifft das Bewusstsein des Autors für seinen Leser, d.h. die Art und Weise, wie er oder sie versucht, das wahrscheinliche Wissen, Interessen, rhetorische Erwartungen und Verarbeitungsfähigkeiten des Lesers zu berücksichtigen. Die Verwendung von sprachlichen Ressourcen in dieser Dimension zeigt, inwieweit der Text mit Blick auf die Bedürfnisse der Leser konstruiert wurde. Nach Hyland (2005: 50) werden diese interaktiven Ressourcen verwendet, um propositionale Informationen so zu organisieren, dass „ein geplantes Zielpublikum sie wahrscheinlich als kohärent und überzeugend empfindet“, weshalb sie nicht nur einfach textorganisierende Funktionen erfüllen, da ihr Einsatz davon abhängt, was der Autor über seine Leser weiß. „Sie sind eine Folge der Einschätzung des Schreibers über die angenommenen Verständnisfähigkeiten des Lesers, das Verständnis verwandter Texte und den Bedarf an Interpretationshilfe sowie die Beziehung zwischen Schreiber und Leser“ (Hyland 2005: 50). In der interaktiven Dimension führt Hyland (ebd.) als Metadiskursmarker *Transition Marker*, *Frame Marker*, *Endophoric Marker*, *Evidentials* und *Code Glosses* an. Ihre allgemeine Funktion ist es, den Leser durch den Text zu führen.

Frame Marker signalisieren Textgrenzen oder Elemente der schematischen Textstruktur, die Informationen über Elemente des Diskurses einrahmen und die Funktion haben, Argumente in eine Reihenfolge zu bringen, zu kennzeichnen, vorherzusagen und zu verschieben, wodurch der Diskurs für die Leser oder Zuhörer klarer wird. Es gibt vier Unterkategorien von *Frame Markern*: *Sequenzierung* (z. B. „zuerst“, „dann“, „als nächstes“), *Kennzeichnung von Stadien* (z. B. „zusammenfassend“, „abschließend“), *Ankündigung von Zielen* (z. B. „mein Ziel ist“) und *Verschiebung von Argumenten* (z. B. „nun“, „lassen Sie uns zurückkehren zu“) (Hyland 2005: 51).

Endophoric Marker erleichtern das Verständnis und unterstützen Argumente, indem sie auf früheres Material verweisen oder etwas vorwegnehmen, das noch kommen wird (z. B. „wie oben in Abschnitt 2 erwähnt“).

Evidentials stellen Ideen aus anderen Quellen dar und unterstützen Argumente, die die Interpretation des Lesers leiten und die Beherrschung des Themas durch den Autor belegen (z. B. „laut X, Z“).

Code Glosses liefern zusätzliche Informationen durch Umformulierung, Erläuterung oder Ausarbeitung, um sicherzustellen, dass der Leser in der Lage ist, die vom Autor beabsichtigte Bedeutung zu erfassen. Sie spiegeln die Vorhersagen des Schreibers über den Wissensstand des Lesers wider (z. B. „nämlich“, „beispielsweise“, „wie z.B.“).

Transition Marker helfen dem Leser, pragmatische Verbindungen zwischen den einzelnen Schritten eines Arguments zu interpretieren. Nach Hyland

(ebd.) handelt es sich dabei hauptsächlich um Konjunktionen und adverbiale Phrasen, die additive, kausale und kontrastive Beziehungen im Denken des Autors signalisieren und Beziehungen zwischen Diskursabschnitten ausdrücken. Je nach der Diskursrolle, die ein *Transition Marker* spielen kann, gibt es drei Hauptkategorien (Martin und Rose 2003, zitiert in Hyland 2005: 50): (1) *Addition* bezieht sich auf Elemente, die verwendet werden, um einem Argument Elemente hinzuzufügen (z. B. „und“, „außerdem“, „zudem“, „dazu“); (2) *Vergleich* kennzeichnet Argumente als ähnlich (z. B. „ähnlich“, „genauso“) oder unterschiedlich (z. B. „im Gegensatz dazu“, „aber“, „andererseits“); (3) *Konsequenz* bezieht sich auf Schlussfolgerungen, die gezogen oder begründet werden (z. B. „daher“, „deshalb“, „folglich“), oder auf Argumente, denen widersprochen wird (z. B. „zugegeben“, „trotzdem“, „dennoch“).

Das Ziel der interaktiven sprachlichen Mittel ist nicht einfach die Organisation von Texten. Sie werden vielmehr eingesetzt, um propositionalen Inhalt so zu organisieren, dass ein bestimmtes Zielpublikum ihn kohärent und überzeugend findet, und um einen Text so zu gestalten und einzuschränken, dass er die Bedürfnisse bestimmter Leser erfüllt (Hyland 2005: 49–50). Daraus ergibt sich, dass die Verwendung von interaktiven Metadiskursmarkern davon abhängt, was der Schreiber über seine Leser weiß. Sie spiegeln das Bewusstsein des Schreibers über seine Leser wider. Davon ausgehend kann geschlossen werden, dass ein angemessener Gebrauch von interaktiven Metadiskursmarkern, zu einer besseren Textqualität beitragen kann.

3. Überblick über die relevanten Untersuchungen

Der Schwerpunkt vieler Studien im Bereich der Zweit- und Fremdsprachenschreibforschung liegt auf dem Vergleich des Gebrauchs von Konnektoren (darunter auch vieler *Transition Marker*) in schriftlichen Texten der Zweit- oder Fremdsprachenlerner mit denen von Muttersprachlern (z. B. Milton und Tsang 1993, Granger und Tyson 1996, Altenberg und Tapper 1998, Milton 2001, Bolton et al. 2002, Narita et al. 2004, Chen 2006, Vogel 2008, Park 2013, Breindl 2016, 2018, Pavičić Takač 2018, Han und Gardner 2021). Obwohl sich die Studien in vielerlei Hinsicht unterscheiden (z. B. in den angewendeten Klassifikationen, dem Kontext, in dem die Studien durchgeführt wurden, der Textgattung und dem zum Vergleich verwendeten Korpus muttersprachlicher Texte), weisen die Forschungsergebnisse interessanterweise auf ähnliche Ergebnisse hin. Es scheint, dass Schreiber in der Zweit- oder Fremdsprache (L2) unabhängig von ihrer Erstsprache (L1) eine begrenzte Anzahl von Konnektoren übermäßig, zu wenig, falsch oder gar nicht verwenden. So verglichen Altenberg und Tapper (1998) Aufsätze aus dem schwedischen Teilkorpus des *International Corpus of Learner English* (ICLE) mit einem muttersprachlichen Kontrollkorpus, d. h. mit Aufsätzen, die von britischen Universitätsstudenten geschrieben wurden. Die Studie zeigte, dass fortgeschrittene Englischlerner einzelne Konnektoren

übermäßig oder zu wenig gebrauchen und dass sie Konjunktionen generell selten anwenden. Ähnliche Ergebnisse wurden im asiatischen Kontext von Milton und Tsang (1993) erzielt, die einen übermäßigen Gebrauch einer ganzen Reihe von logischen Konnektoren in Texten von Englischlernern im Vergleich zu Texten von Muttersprachlern feststellten. Ihre qualitative Analyse der Konnektoren zeigte darüber hinaus, dass die Lerner die Konnektoren entweder falsch (d. h. die Verwendung des logischen Konnektors war irreführend) oder redundant (d. h. der logische Konnektor war nicht notwendig und trug nicht zur Gesamtkohärenz des Textes bei) gebrauchten (Milton und Tsang 1993: 228). In ähnlicher Weise fanden Granger und Tyson (1996) heraus, dass französische Englischlerner einzelne Konnektoren zu viel oder zu wenig verwenden und dabei Fehler auf der semantischen, stilistischen oder syntaktischen Ebene begehen. In den Studien von Chen (2006) und Vogel (2008) wurde ein klarer Hinweis auf den übermäßigen Gebrauch von einigen adverbialen Konnektoren in Texten der Englischlerner festgestellt. So hat auch Park (2013) festgestellt, dass koreanische Englischlerner im Vergleich zu amerikanischen und britischen Muttersprachlern in argumentativen Texten einige kontrastive Konjunktionen häufiger, seltener, gar nicht oder falsch verwenden. Ferner zeigte die Studie von Bolton et al. (2002), dass sowohl L2- als L1-Texte von Studierenden eine wesentlich geringere Anzahl verschiedener Konnektoren enthalten als Texte von professionellen Akademikern, wobei die Tendenz zur übermäßigen Verwendung in L2-Texten von Studierenden viel ausgeprägter ist. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Narita et al. (2004) in ihrer komparativen Studie zum Gebrauch logischer Konnektoren in argumentativen Texten, die in Englisch von fortgeschrittenen japanischen Universitätsstudenten und amerikanischen Universitätsstudenten verfasst wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass japanische Englischlerner im Vergleich zu Muttersprachlern einzelne Konnektoren signifikant übermäßig oder nicht ausreichend nutzten und eine deutliche Präferenz für den Gebrauch logischer Konnektoren in der Satzanfangsposition zeigten, was mit dem Versuch der Lerner, die kohäsive Verbindung zwischen zwei Sätzen zu sichern, erklärt wurde. Auch die Forschung zu metadiskursiven Elementen in Satzanfangsposition von Pavičić Takač (2018) hat gezeigt, dass kroatische L2-Englischschreibende im Anfangsstadium dazu neigen, zum einen diese Metadiskurselemente übermäßig zu verwenden und, zum anderen eine geringe Anzahl bestimmter Metadiskurselemente zu bevorzugen. Zu interessanten Ergebnissen über den Konnektorengebrauch in argumentativen Texten der Muttersprachler des Deutschen und fortgeschrittener Deutschlerner aus Schweden, China und Weißrussland kam Breindl (2016, 2018). Sie hat festgestellt, dass Muttersprachler bis zu drei Mal so häufig Adverbkonnektoren wie Deutschlerner verwenden und dass bei Deutschlernern die koordinative Reihung das zentrale Verknüpfungsverfahren ist, wobei Deutschlerner *aber* und *und* meistens nicht textsortenadäquat verwenden. Zudem bestätigen ihre Ergebnisse die These, dass L2-Lerner in ihren argumentativen Texten eine eingeschränkte Variationsbreite von Konnektoren zeigen und sie allgemein in

geringerem Ausmaß als Muttersprachler verwenden. Die Ergebnisse der Han und Gardners (2021) Studie zum Gebrauch von *Transition Markern* in Texten auf Englisch, die von Universitätsstudierenden - chinesischen Englischlernern und englischen Muttersprachlern - verfasst wurden, stellen die Schlüsse über den übermäßigen oder geringen Gebrauch dieser Metadiskursmarker in Texten der chinesischen Englischler (vgl. z. B. Lei 2012) in Frage. In ihrer Studie wurde kein signifikanter Unterschied in der Gebrauchshäufigkeit von *Transition Markern* durch chinesische und englische Schreiber für die meisten *Transition Marker*-Items festgestellt.

Einige Untersuchungen haben auf den Einfluss der typologischen Charakteristika der L1 (vgl. Breindl 2016) auf die Produktion von schriftlichen Texten in der L2 sowie der zugrunde liegenden kulturübergreifenden Unterschiede im Gebrauch von bestimmten Metadiskursmarkern in Texten von L1- und L2-Schreibern (vgl. Mauranen 1993) hingewiesen. Dass L1-Konventionen die Verwendung von Metadiskursmarkern beeinflussen können, ebenso wie der Mangel an explizitem Unterricht zu Metadiskursmerkmalen bei L2-Lernern, wurde auch in den Untersuchungen zum Schreiben von Universitätsstudenten in Englisch und Persisch bestätigt (vgl. Mirshamsi und Alami 2013, Alipour et al. 2015).

Der Einfluss von L1 beim Schreiben von L2-Texten wird als L1-Interferenz bezeichnet. Nach Chesterman (1998) bezieht er sich auf die Annahme, dass muttersprachliche Strukturen dazu neigen, in die fremdsprachliche Performanz übertragen zu werden, was zu verschiedenen Fehlern oder abweichendem Gebrauch führt. Zudem ist das Schreiben in einer Fremdsprache für den Lerner eine geistig anspruchsvolle Aufgabe, die viel Anstrengung und bewusstes Nachdenken über die Sprache erfordert. Diese Tatsachen könnten Aufschluss über die Frage geben, warum viele L2-Lerner beim Gebrauch verschiedener kohäsiver Mittel übertreiben.

Im Einklang mit Ädel (2006) spiegelt der übermäßige Gebrauch von Metadiskursmitteln möglicherweise das starke metasprachliche Bewusstsein der Lerner als Benutzer einer Fremdsprache wider. Sie stellt die Hypothese auf, dass, wenn das Schreiben in einer L2 eine größere kognitiv-linguistische Anstrengung erfordert, was bedeutet, dass die Lerner mehr bewusste Anstrengungen unternehmen müssen, um ihr Sprechen und Schreiben zu verarbeiten, eine solche Aktivität wahrscheinlich zu einem verstärkten Gebrauch von Metadiskursmitteln führt, weil sprachliche Aktivitäten in einer Fremdsprache weniger automatisiert und vertraut sind. Daher sollten die Lerner verschiedenen Schreibaktivitäten ausgesetzt werden, die ihre Schreibkenntnisse verbessern und die automatisierte Sprache sowie den angemessenen Gebrauch des Metadiskurses fördern können.

Die Studie von Kobayashi und Rinnert (2012) bestätigt teilweise die Hypothese von Ädel (ebd.). Eine Kombination aus sprachenübergreifenden, Querschnitt- und Längsschnittvergleichen von L1- und L2-Aufsätzen, die von 64 Schreibern verfasst wurden, zeigte, dass Schreibanfänger im Englischen als

Fremdsprache auf ihr L1-Wissen angewiesen waren, während die erfahrensten Englisch-als-Fremdsprache-Schreiber ausgefeilte Kenntnisse der Einleitungselemente, ein größeres Bewusstsein für das Publikum und genrebezogene rhetorische Merkmale in beiden Sprachen zeigten. Im Lichte der Multikompetenztheorie (vgl. Cook 2008) argumentieren die Autoren, dass sich die Beziehungen zwischen L1- und L2-Schreibwissen von fast getrennten Systemen zu größeren Überschneidungen verändern. Das Wissen über Schreibmerkmale beginnt sich zu überschneiden oder zu verschmelzen, wenn man verschiedenen L1- und L2-Erfahrungen ausgesetzt ist, insbesondere wenn sich ähnliche Muster in beiden Sprachen wiederholen. Dies bedeutet, dass sprachspezifisches Wissen sowohl für die L1- als auch für die L2-Textkonstruktion verfügbar wird (Kobayashi und Rinnert 2012).

Aber welche Sprache hat mehr Einfluss auf die andere? Beeinflusst die L1 die L2, oder umgekehrt? Studien (z. B. Kobayashi und Rinnert 2012, Uysal 2008) haben gezeigt, dass es einen bidirektionalen Transfer beim Schreiben gibt. Forschungsergebnisse deuten auch darauf hin, dass der Einfluss der einen Sprache stärker ist, in der die Schreibenden den meisten Input zum Schreiben und mehr Schreiberfahrung erhalten haben (Kobayashi und Rinnert 2012). „Das heißt, wenn deklaratives Wissen über ein bestimmtes Textmerkmal, wie z. B. das Gegenargument, aus einem L1-Kontext gelernt wird, wird es mit dem L1-Schreiben in Verbindung gebracht, während das Gegenteil der Fall zu sein scheint, wenn es durch L2-Unterricht erworben wird“ (Kobayashi und Rinnert 2012:126).

4. Die vorliegende Untersuchung

Eine häufige Verwendung von *Transition Markern* ist ein Merkmal des akademischen Schreibens (Cao und Hu 2014, Khedri et al. 2013). Angesichts dieser Tatsache ist es verwunderlich, dass der Gebrauch von *Transition Markern* im akademischen Diskurs so wenig erforscht ist. Die bisherigen sprachübergreifenden Studien zum Gebrauch von bestimmten Kategorien von Metadiskursmarkern haben sich meistens mit dem Vergleich ihrer Verwendung in den L1- und L2-Texten auf Englisch befasst, wobei muttersprachliche und fremdsprachliche Texte nicht von denselben Schreibern verfasst wurden, was keine Einsichten in den potenziellen Transfer dieser sprachlichen Strukturen aus der L1 in die L2 erlaubte. Darüber hinaus gibt es wenige systematische Untersuchungen zum Metadiskurs, vor allem zu *Transition Markern* in Texten, die von kroatischen Muttersprachlern geschrieben wurden. Die vorliegende explorative Studie versucht diese dadurch entstandene Forschungslücke zu schließen.

Ziel der Studie ist es, den Gebrauch von *Transition Markern* (TM) in argumentativen L1-kroatischen und L2-deutschen Texten, die von denselben Schreibern verfasst wurden, zu analysieren und zu vergleichen. In der Analyse wird von den folgenden Forschungsfragen ausgegangen:

- RQ1: Wie ist die Häufigkeitsverteilung von TM in L1-kroatischen und L2-deutschen Texten?
- RQ2: Gibt es einen statistisch signifikanten Unterschied in der Häufigkeitsverteilung von TM zwischen L1-kroatischen und L2-deutschen Texten?

4.1. Methodologie

4.1.1. Das Korpus

Das in dieser Studie verwendete Korpus der argumentativen Texte wurde im Rahmen des groß angelegten Forschungsprojekts *Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski u usporedbi*¹ (im Folgenden *KohPiTekst*) erstellt. Die Gründe, sich im Projekt auf argumentative Texte zu konzentrieren, waren vielfältig. Zum einen sind argumentative Texte im akademischen Schreiben relevant und prominent, zum anderen erfordert diese Textsorte den Einsatz von Metadiskurs. Nicht weniger wichtig war die Tatsache, dass die Universitätsstudenten, die Teilnehmer an der im Projekt durchgeführten Forschung waren, in ihrem fremd- und muttersprachlichen Sekundarschulunterricht als Teil ihrer Vorbereitungen auf die Abiturprüfung, das Schreiben von argumentativen Texten eingeübt haben. Zudem waren die Schreibaufgaben, welche die Teilnehmer im Projekt erhielten, hinsichtlich der Anforderung den Schreibaufgaben in der Abiturprüfung in den fremdsprachlichen Fächern und in Kroatisch als ihrer Muttersprache sehr ähnlich. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass alle Teilnehmer gleichmäßig auf das Schreiben von argumentativen Texten im Projekt vorbereitet waren.

Für diese Studie wurden zwei Teilkorpora von Texten aus dem *KohPiTekst*-Korpus verwendet, die jeweils 78 argumentative Texte in kroatischer und deutscher Sprache enthalten. Die Texte wurden von 78 kroatischen Deutschstudierenden im ersten Studienjahr verfasst, die sich zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie auf dem Sprachniveau B2 nach dem GER (2013) befanden. Ihr Sprachniveau wurde durch die staatliche Abiturprüfung in Deutsch bestimmt, die sie ablegen mussten, um sich für das Hochschulstudium einschreiben zu können.

Zu Beginn des ersten Semesters erhielten die Studierenden die Aufgabe, einen argumentativen Aufsatz von 200 bis 230 Wörtern in deutscher Sprache zu verfassen, in dem sie zwei Standpunkte darlegen, ihre Meinung äußern

¹ Das Projekt *Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi* (dt.: Kohärenz in geschriebenen fremdsprachlichen Texten: Kroatisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Ungarisch im Vergleich, IP-2016-06-5736) wurde von der Kroatischen Forschungsgemeinschaft (kr.: Hrvatska zaklada za znanost, eng.: Croatian Science Foundation) im Rahmen des Forschungsprogramms „Forschungsprojekte IP-2016-06“ gefördert und lief von März 2017 bis Juli 2020.

und Argumente anführen mussten. Nach zwei bis drei Monaten wurden sie gebeten, das Gleiche in ihrer Muttersprache zu machen, d. h. einen argumentativen Aufsatz zum gleichen Thema mit mindestens 250 Wörtern zu schreiben. Die Themen der argumentativen Texte und andere Elemente der Aufgaben in den beiden Sprachen, mit Ausnahme der Textlänge, unterschieden sich nicht. Die aus den vergleichbaren Texten entstandenen Teilkorpora wiesen zudem eine ähnliche Anzahl der Token auf: Das kroatische L1-Korpus bestand aus insgesamt 23717 Token, und das deutsche L2-Korpus enthielt 21151 Token. Aus den angegebenen Merkmalen dieser zwei Teilkorpora geht hervor, dass die Analyse des Gebrauchs von *Transition Markern* an zwei Parallelkorpora durchgeführt wird.

4.1.2. Methoden der Analyse

Die Analyse der Korpora basierte auf Hylands (2005) Liste von Metadiskursmitteln. Obwohl diese Liste aufgrund von Unklarheiten in der Literatur darüber, was als Metadiskurs gilt, nicht vollständig ist (vgl. Hyland 2005), wurde der Schluss gezogen, dass sie in dieser Studie anwendbar ist, da sie eine Synthese einiger zuvor entwickelter Taxonomien des Metadiskurses darstellt und da sie in vielen anderen Studien zu Metadiskursmarkern angewendet wurde, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Studien erleichtert.

Die Korpusanalyse von *Transition Markern* (TM) wurde mit dem Korpusabfragetool *Sketch Engine* (<http://www.sketchengine.eu>) durchgeführt. Es wurden nur die Metadiskurs-Items (vgl. ebd.: 220) in die Analyse einbezogen, welche die, in die drei Unterkategorien *Addition*, *Vergleich* und *Konsequenz* unterteilten *Transition-Marker*-Funktionen, realisieren. Vor der Korpusanalyse wurden die Rechtschreibfehler, die die automatische Computersuche stören würden, korrigiert.

Tabelle 1 enthält die TM für Addition, Vergleich und Konsequenz, die den kroatischen L1- und deutschen L2-Korpora entnommen wurden. Zu den Items in der Tabelle ist Folgendes anzumerken:

1. Da es für manche TM in einer Sprache nicht immer nur ein Äquivalent in einer anderen Sprache gibt (z.B. hat der deutsche TM *und* im Kroatischen seine Entsprechungen *i*, *te*), sind die Items in jeder Sprache in der Tabelle in einer solchen Reihenfolge aufgeführt, dass ihre Bedeutungen mehr oder weniger übereinstimmen. Um die Bedeutungen der TM in den einzelnen Sprachen transparenter zu machen, werden die TM (oder Gruppen von TM), die die gleiche oder eine ähnliche Bedeutung haben, durch Semikolon von anderen TM getrennt.
2. Die Tabelle enthält TM in einer bestimmten Sprache, die zwei Unterkategorien zugeordnet werden können. So kann z. B. der kroatische Marker *a* sowohl in der Bedeutung [und] als TM der Addition als auch in der Bedeutung [während] als TM des Vergleichs verwendet werden.

Tabelle 1. Die Liste der kroatischen und deutschen TM aus den Korpora

TM	L1-Kroatisch	L2-Deutsch
Addition	<i>i, te, a; također, isto tako; k tomu / k tome, uz (sve) to, zatim; osim toga, štoviše; nadalje</i>	<i>und; auch; zudem, dazu, noch, darüber hinaus, dann; zusätzlich, außerdem, abgesehen davon; weiterhin, weiter, ferner</i>
Vergleich	<i>ali, nego, već, no; međutim, ipak; unatoč tomu / unatoč tome; a, dok; iako, premda; nasuprot tomu / nasuprot tome, pak; s druge strane, u drugu ruku</i>	<i>aber; allerdings, dennoch, jedoch, doch; trotzdem; während, und; obwohl; dagegen, im Gegenteil, im Gegensatz zu; auf der anderen Seite, andererseits</i>
Konsequenz	<i>jer, zato što; budući da, pošto, s obzirom na to da; zato, iz tog razloga, zbog toga; pa, te; stoga, dakle; time, tako da; kao posljedica</i>	<i>weil, denn; da; deshalb, darum; dadurch, infolgedessen; also; so; damit, so dass;</i>

Da die durchgeführte einfache lexikalische Suche alle Beispiele für die Verwendung eines bestimmten Items ergab, musste in einem nächsten Schritt jedes Beispiel in seinem Satzzusammenhang untersucht werden, um herauszufinden, ob es „eine diskursinterne Funktion [...] erfüllt, die dem Leser hilft, Verbindungen zwischen Ideen zu interpretieren“ (ebd.: 50). In diesem Analyseschritt wurden alle Beispiele für eine bestimmte Itemverwendung, die keine metadiskursive Funktion erfüllten, von der weiteren Analyse ausgenommen.

Es sollte auch erwähnt werden, dass in den Fällen, in denen mehrere verschiedene Typen von TM innerhalb eines Satzes auftraten, diese als separate Token gezählt wurden, im Einklang mit der Perspektive der Mikroebene, die in einigen Studien angenommen wurde (vgl. z.B. Ädel 2006).

Die Analyse basiert auf den so gewonnenen quantitativen Daten, weil eine gründliche qualitative Analyse aller 78 L1-kroatischer Texte und der gleichen Anzahl L2-deutscher Texte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Für die quantitative Analyse wurde die relative Häufigkeit, die Treffer pro 10.000 Wörter darstellt, für jeden TM im kroatischen L1-Korpus und für die entsprechenden Items im deutschen L2-Korpus berechnet². Der t-Test für abhängige Stichproben wurde verwendet, um die Unterschiede in der Häufigkeit des Gebrauchs der TM insgesamt und der verschiedenen Kategorien von TM zwischen den Teilkorpora zu testen. Vor dem Durchführen des t-Tests wurde mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov Tests für Normalität überprüft, ob die Daten normal verteilt waren.

² Zur statistischen Auswertung von Korpusdaten siehe z.B. Brezina (2018)

4.2. Ergebnisse

Die erste Forschungsfrage betraf die Häufigkeit der Verwendung von TM und ihrer Unterkategorien in argumentativen Aufsätzen, die in L1-Kroatisch und L2-Deutsch verfasst wurden. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich ist, wurde eine relativ hohe absolute Häufigkeit (d.h. die Gesamtzahl der Vorkommen) von TM in beiden Korpora beobachtet - 825 im kroatischen L1-Korpus und 690 im deutschen L2-Korpus. Mit Abstand am häufigsten wurden in beiden Korpora TM der Addition verwendet, gefolgt von TM des Vergleichs und TM der Konsequenz. Interessanterweise traten im deutschen L2-Korpus die TM des Vergleichs und die TM der Konsequenz fast gleichmäßig auf, was im kroatischen L1-Korpus nicht der Fall war.

Was die TM-Typen in beiden Korpora angeht, waren die Werte der absoluten Häufigkeit der TM-Typen auch ähnlich, mit Ausnahme von TM-Typen in der Unterkategorie Konsequenz (siehe Tabelle 2). Die Analyse ergab auch, dass im kroatischen L1-Korpus 27 Typen von TM mehr als fünf Mal vorkamen, während das deutsche L2-Korpus nur 17 Typen von TM enthielt, die mehr als fünf Mal auftraten.

Darüber hinaus wurden in beiden Korpora große Unterschiede im Gebrauch von TM zwischen einzelnen Texten bzw. Schreibern festgestellt. Im kroatischen L1-Korpus reichte die Gebrauchshäufigkeit von TM von 5 bis 22 pro Text, im deutschen L2-Korpus von 3 bis 17 pro Text. Die Anzahl der verschiedenen TM betrug im L1-Kroatischen zwischen 2 und 11 und im L2-Deutschen zwischen 1 und 9.

Tabelle 2. Token- und Typenhäufigkeit von TM in den Korpora L1-Kroatisch (L1-Kro) und L2-Deutsch (L2-De)

TM-Unterkategorien	Frequenz (roh)			
	Token		Typen	
	L1-Kro	L2-De	L1-Kro	L2-De
Addition	346	330	11	13
Vergleich	282	186	15	14
Konsequenz	197	174	16	10
Insgesamt	825	690	42	37

Was die relativen Häufigkeiten betrifft (d.h. die Anzahl der Vorkommen pro 10.000 Token im Korpus), gab es 347,85 TM im kroatischen L1-Korpus und 326,23 TM im deutschen L2-Korpus. Bei der Berechnung der relativen Häufigkeit der Unterkategorien von TM wurde festgestellt, dass es im deutschen L2-Korpus mehr TM für Addition gab als im kroatischen L1-Korpus (L1-Kro = 156,02 vs. L2-De = 145,88). Dagegen enthielt das kroatische L1-Korpus 118,90 TM für Vergleich und 83,06 TM für Konsequenz und das deutsche L2-Korpus nur 87,94 TM für Vergleich und 82,27 für Konsequenz.

Die nächsten drei Tabellen zeigen die absoluten (*f*) und relativen (*rf*) Häufigkeiten (Treffer pro 10.000 Token) bestimmter Items innerhalb der drei Unterkategorien von TM - Addition (Tabelle 3), Vergleich (Tabelle 4), Konsequenz (Tabelle 5) - in den L1-Kroatisch und L2-Deutsch Korpora. Die Verteilung der Häufigkeiten der TM-Items ist entsprechend der Rangfolge in jedem Korpus dargestellt.

Tabelle 3. Häufigkeit der TM: Addition

L1-Kro			L2-De		
TM-Item	f	rf	TM-Item	f	rf
<i>i</i>	161	67,88	<i>und</i>	149	70,45
<i>također</i>	66	27,83	<i>auch</i>	121	57,21
<i>a</i>	39	16,44	<i>noch</i>	27	12,77
<i>te</i>	22	9,27	<i>außerdem</i>	11	5,20
<i>isto tako</i>	19	8,01	<i>dann</i>	6	2,83
<i>nadalje</i>	14	5,90	<i>zudem</i>	3	1,42
<i>uz (sve) to</i>	10	4,22	<i>weiterhin</i>	3	1,42
<i>osim toga</i>	9	3,80	<i>zusätzlich</i>	2	0,95
<i>štoviše</i>	3	1,27	<i>dazu</i>	2	0,95
<i>zatim</i>	2	0,84	<i>darüber hinaus</i>	2	0,95
<i>k tomu/k tome</i>	1	0,42	<i>ferner</i>	2	0,95
			<i>abgesehen davon</i>	1	0,47
			<i>weiter</i>	1	0,47

Wie in Tabelle 3 zu sehen ist, gibt es im kroatischen L1-Korpus weniger TM-Items der Addition, aber viele von ihnen werden häufig verwendet. Dies wird noch deutlicher, wenn man die Gebrauchshäufigkeiten einiger semantisch ähnlicher Items zusammenzählt, z. B. *i* und *te*, die beide in der Bedeutung von [und] verwendet werden. Im L2-Korpus des Deutschen dominiert ebenfalls die Verwendung des Items *und*, gefolgt vom Item *auch*. Betrachtet man jedoch die relative Häufigkeit bestimmter, semantisch gleicher TM der Addition im L1-Kroatischen und L2-Deutschen Korpus, z. B. *i* und *und*, *također* und *auch*, *osim toga* und *außerdem*, *k tomu/k tome* und *zudem*, so kann man feststellen, dass ihr Wert im L2-deutschen Korpus höher ist als im L1-kroatischen.

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse für die TM des Vergleichs. Die Ergebnisse deuten auf eine vielfältigere und häufigere Verwendung dieser Unterkategorie von TM im L1-kroatischen Korpus hin als im deutschen L2-Korpus. Der mit Abstand am häufigsten verwendete TM im L2-deutschen Korpus ist *aber*. Dasselbe gilt für das L1-kroatische Korpus, in dem das Item *ali* an der Spitze der Tabelle steht, gefolgt von dem Item *no*, das im Kroatischen in einer ähnlichen Bedeutung wie *ali* [aber] und im gegenwärtigen Kroatischen immer mehr in der Bedeutung von *međutim* [allerdings] verwendet wird (vgl. Pranjković 2018).

Tabelle 4. Häufigkeit der TM: Vergleich

L1-Kro			L2-De		
TM-Item	f	rf	TM-Item	f	rf
<i>ali</i>	74	31,20	<i>aber</i>	96	45,39
<i>no</i>	56	22,61	<i>auf der anderen Seite</i>	21	9,93
<i>dok</i>	28	11,81	<i>doch</i>	16	7,56
<i>a</i>	27	11,38	<i>andererseits</i>	15	7,09
<i>ipak</i>	26	10,96	<i>obwohl</i>	13	6,15
<i>s druge strane</i>	22	9,28	<i>und</i>	6	2,84
<i>iako</i>	20	8,43	<i>jedoch</i>	5	2,36
<i>međutim</i>	8	3,37	<i>im Gegensatz dazu</i>	4	1,89
<i>nasuprot tomu/ nasuprot tome</i>	5	2,11	<i>im Gegenteil</i>	3	1,42
<i>već</i>	5	2,11	<i>allerdings</i>	3	1,42
<i>pak</i>	4	1,69	<i>trotzdem</i>	1	0,47
<i>unatoč tomu/ unatoč tome</i>	3	1,27	<i>dagegen</i>	1	0,47
<i>nego</i>	2	0,84	<i>während</i>	1	0,47
<i>premda</i>	1	0,42	<i>dennoch</i>	1	0,47
<i>u drugu ruku</i>	1	0,42			

Tabelle 5. Häufigkeit der TM: Konsequenz

L1-Kro			L2-De		
TM-Item	f	rf	TM-Item	f	rf
<i>jer</i>	78	32,89	<i>weil</i>	118	55,79
<i>pa</i>	22	9,28	<i>so</i>	16	7,56
<i>te</i>	19	8,01	<i>deshalb</i>	13	6,15
<i>zbog toga</i>	17	7,17	<i>denn</i>	11	5,20
<i>stoga</i>	10	4,22	<i>also</i>	8	3,78
<i>tako da</i>	10	4,22	<i>da</i>	3	1,42
<i>zato</i>	8	3,37	<i>dadurch</i>	2	0,95
<i>time</i>	7	2,95	<i>darum</i>	1	0,47
<i>zato što</i>	6	2,52	<i>damit</i>	1	0,47
<i>budući da</i>	4	1,69	<i>so dass</i>	1	0,47
<i>pošto</i>	4	1,69			
<i>dakle</i>	3	1,27			
<i>iz tog razloga</i>	3	1,27			
<i>s obzirom da</i>	3	1,27			
<i>zbog toga što</i>	2	0,84			
<i>kao posljedica</i>	1	0,42			

Im Vergleich zum L1-kroatischen Korpus, in dem mehr unterschiedliche TM-Items der Konsequenz relativ häufig verwendet werden (s. Tabelle 5), werden im L2-deutschen Korpus die TM-Items aus dieser Unterkategorie weniger variationsreich gebraucht. Weiterhin ist die relative Häufigkeit der Verwendung bestimmter, semantisch gleicher TM in zwei Korpora (z.B. *jer* und *weil*) im L2-deutschen Korpus größer, insbesondere wenn man die Werte der relativen Häufigkeit von *weil* und *denn* zusammenzählt.

In einem nächsten Schritt wurde statistisch geprüft, ob es einen signifikanten Unterschied in den relativen Häufigkeiten der TM und jeder Unterkategorie von TM zwischen den beiden Korpora gibt. Der t-Test für abhängige Stichproben zeigte, dass die TM in den kroatischen L1-Texten der Teilnehmer insgesamt nicht signifikant häufiger verwendet wurden als in ihren deutschen L2-Texten ($t(77) = 1,258, p = ,212$). Darüber hinaus wurde kein signifikanter Unterschied zwischen L1-kroatischen Texten und L2-deutschen Texten im Auftreten von TM der Addition ($t(77) = -,835, p = ,407$) sowie von TM der Konsequenz ($t(77) = ,158, p = ,875$) festgestellt. Der einzige statistisch signifikante Unterschied zwischen L1-kroatischen und L2-deutschen Texten wurde beim Gebrauch von TM des Vergleichs festgestellt ($t(77) = 4,007, p = ,000$). Aus der Abbildung 1, die den Mittelwert (errechnet mit Hilfe der relativen Häufigkeit) der einzelnen Unterkategorie zeigt, geht hervor, dass in den Texten auf L2-Deutsch die Unterkategorie der TM des Vergleichs wesentlich weniger vertreten ist als in den Texten auf L1-Kroatisch.

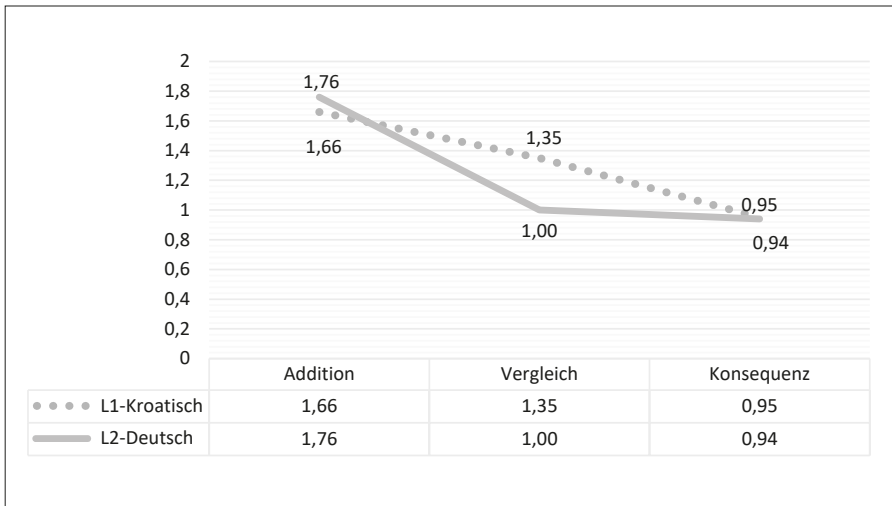


Abbildung 1. Mittelwert der einzelnen Unterkategorien von TM

4.3. Diskussion

Die Ergebnisse unserer korpuslinguistischen Studie, in welcher der Gebrauch von TM in den L1-kroatischen und L2-deutschen Texten analysiert und verglichen wurde, geben eine Einsicht in quantitative und bestimmte qualitativen Aspekte der Verwendung von TM in den L1 und L2 argumentativen Texten, die von denselben Schreibern verfasst wurden.

In Bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens der TM zeigen unsere Forschungsergebnisse, dass die Schreiber beim Verfassen ihrer argumentativen Texte sowohl in L1-Kroatisch als auch in L2-Deutsch relativ häufig TM gebrauchen, obwohl sie sich der TM beim Verfassen ihrer muttersprachlichen Texte im Allgemeinen häufiger bedienen (s. Tabelle 2). Obwohl es schwer ist, einen Vergleich mit den bisherigen relevanten Studien zu ziehen, vor allem weil in diesen Studien fremdsprachliche und muttersprachliche Texte nicht von gleichen Schreibern verfasst wurden, scheint dieser Befund den Ergebnissen einiger Studien (z. B. Chen 2006, Pavičić Takač 2018, Vogel 2008), in denen generell der übermäßige Gebrauch von Konnektoren und Metadiskursmarkern in nicht-muttersprachlichen Texten festgestellt wurde, zu widersprechen. Einen etwas aufschlussreicheren Einblick in den Gebrauch von TM in unseren Parallelkorpora bieten die Ergebnisse zur Verwendung von drei TM-Unterkategorien und den einzelnen TM-Items.

Die am häufigsten benutzte Unterkategorie von TM in beiden Korpora ist die Addition, was mit den Ergebnissen der Studien von Breindl (2016, 2018) und Lei (2012) einhergeht. Diese „merkmalsärmste Relation“ (vgl. Breindl 2016: 52) verdankt ihre starke Vertretung in beiden Korpora dem häufigen Gebrauch von *und*, d. h. *i* [und]. Obwohl den TM *und/i* die TM *auch/također* nahe folgen (s. Tabelle 3), ist es auffallend, dass die Schreiber in ihren L1-kroatischen Texten den TM *i* [und] gegenüber allen anderen, nicht nur additiven TM, stark favorisieren. Dieser Befund ruft wenigstens zwei Fragen hervor, die in weiteren Studien geklärt werden sollen. Erstens, könnte es sein, dass der Gebrauch von *i* [und] in argumentativen Texten auf Kroatisch im Allgemeinen dominiert, was zur Folge haben könnte, dass dies als Quelle des potenziellen Transfers beim Schreiben in einer Fremdsprache angesehen werden kann. Diese Frage wurde außerdem von den Ergebnissen der Studie von Breindl (2016) angeregt, denn in dieser Studie wurde festgestellt, dass die weißrussischen Lernenden des Deutschen, d. h. die Muttersprachler einer slavischen Sprache, im Vergleich zu den chinesischen und schwedischen Deutschlernenden sowie den deutschen Muttersprachlern, den Konnektor *und* in ihren deutschen Texten auch am häufigsten benutzen. Zweitens, könnte der dominierende Gebrauch von *und* im Zusammenhang mit der Textsorte und womöglich mit bestimmten Charakteristika von Forschungsteilnehmern stehen. Einige Studien mit chinesischen Benutzern/ Lernenden des Englischen zeigen nämlich widersprüchliche Ergebnisse in Bezug auf den Gebrauch von *and* [und]. In Han und Gardners Studie (2021), in der Texte unterschiedlichen Genres die L1- und L2-Korpora bildeten, wurde

and viel seltener benutzt als einige andere TM, während in der Studie von Ma und Wang (2016) in Essays der chinesischen universitären Englischlernenden, aber auch der englischen Muttersprachler, *and* der mit Abstand am häufigsten verwendete Konnektor war. Was den Gebrauch anderer TM der Addition in unserer Studie angeht (s. Tabelle 3), soll bemerkt werden, dass ihr Gebrauch in beiden Teilkorpora, vor allem dem deutschen L2-Korpus, nach *und/i* und *auch/također* sehr stark nachlässt (vgl. dazu auch Breindl 2016, 2018).

Die zweithäufigst vertretene Unterkategorie der TM in unseren beiden Teilkorpora sind die TM des Vergleichs. Das meist bevorzugte Item aus dieser Unterkategorie ist *weil*, bzw. *ali* (s. Tabelle 4). Dass die Mutter- und Fremdsprachler in ihren argumentativen Texten diesem adversativen Konnektor den Vorrang geben, wurde auch in einigen anderen Studien (vgl. z.B. Park 2013) festgestellt. Es ist aber interessant, dass der Konnektor *allerdings* bzw. *however* in Texten der deutschen und englischen Muttersprachler (vgl. Breindl 2016, Han und Gardner 2021) auch sehr stark vertreten ist. Dies ist allerdings nicht der Fall mit fremdsprachlichen Texten (vgl. Granger und Tyson 1996, Narita et al. 2004, Park 2013), wie auch die Ergebnisse unserer Studie zeigen. Es kann eine Parallele gezogen werden zwischen der häufigen Verwendung von *allerdings* in Korpora von muttersprachlichen argumentativen Texten und *no* in unserem kroatischen L1-Korpus. Da es sich um den Konnektor handelt, der semantisch ähnlich mit *ali* [aber] und *međutim* [allerdings] ist, bedarf der Gebrauch dieses TM im kroatischen L1-Korpus im Vergleich mit *aber* im deutschen L2-Korpus einer gründlichen qualitativen Analyse.

Die TM der Konsequenz werden in unseren beiden Teilkorpora am wenigsten verwendet. Im Gegensatz zu den deutschen Muttersprachlern (vgl. Breindl 2016), die *da* vor *weil* bevorzugten, haben unsere Teilnehmer in ihren kroatischen Texten am häufigsten das Item *jer* [weil] benutzt (s. Tabelle 5). Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob bestimmte sprachtypologische und -kulturelle Merkmale des Kroatischen den übermäßigen Gebrauch von *weil* in deutschen Texten unserer Teilnehmer verursacht haben.

Die Tatsache, dass im deutschen L2-Korpus die TM der Konsequenz genauso wenig wie TM des Vergleichs vertreten sind, ist besorgniserregend. Diese beiden Unterkategorien der TM sind für einen argumentativen Text charakteristisch – sie dienen zum Vergleich von Argumenten, beziehen sich auf Schlussfolgerungen, die gezogen oder begründet werden, oder auf Argumente, denen widersprochen wird und sollten daher häufiger als TM der Addition in argumentativen Texten gebraucht werden.

Darüber hinaus finden wir eine kleine Variationsbreite der TM-Items im deutschen L2-Korpus im Vergleich zum kroatischen L1-Korpus äußerst problematisch (s. Tabellen 3–5). In deutschen Texten fällt vor allem der übermäßige Gebrauch von vier TM-Items - *und*, *auch*, *aber* und *weil* - im Vergleich zu allen anderen auf. Im GER (2013: 125) werden diese vier Items als „einfache Konnektoren“ bezeichnet, deren Gebrauch zur Verknüpfung von Wortgruppen auf der Sprachstufe A2 erwartet wird. Eine solche Kompetenzbeschreibung

erlaubt die Interpretation, dass der häufige Gebrauch dieser Konnektoren in den Texten der fortgeschrittenen Deutschlerner Zeichen einer niedrigeren Kompetenz sein mag. Die Deutschlerner scheinen dazu zu neigen, in ihrem Diskurs die gleichen Ausdrucksmittel zu wiederholen, statt sie zu variieren, was im Einklang mit den Resultaten ähnlicher Studien ist (z.B. Anwardeen et al. 2013). Betrachtet man ferner die einzelnen selten vorkommenden Items, z. B. in der Unterkategorie des Vergleichs, aus der kognitiven Sicht, ist es aufschlussreich, dass ihr Gebrauch beim argumentativen Schreiben eine größere kognitiv-linguistische Anstrengung erfordert (vgl. Ädel 2006) als beispielsweise die der additiven TM, wo Argumente nicht einander entgegengesetzt werden müssen. Aus diesem Grund werden im L2-deutschen Korpus Items wie *jedoch*, *im Gegensatz dazu*, *dagegen* oder *während* sehr selten gebraucht, woraus man schließen kann, dass die Lerner den Gebrauch dieser Items lieber meiden. Stattdessen entscheiden sich die DaF-Lerner für das viel sichere *aber*, dessen Gebrauch sie wahrscheinlich automatisiert haben, was dazu beigetragen hat, dass es in kognitiv-linguistischer Hinsicht für sie weniger anstrengend ist.

Ausgehend von den Ergebnissen vieler Studien (s. Abschnitt 3), nach denen die Fremdsprachenlerner im Vergleich zu Muttersprachlern bestimmte Konnektorentypen und Metadiskursmarker signifikant mehr oder weniger verwenden, haben wir angenommen, dass auch in unserer Studie ein statistisch signifikanter Unterschied in der Häufigkeit der Verwendung von TM zwischen L1-kroatischen und L2-deutschen Texten zu erwarten ist. Es stellte sich aber heraus, dass für die Verwendung von TM insgesamt und sogar zwei Unterkategorien der TM, Addition und Konsequenz, kein signifikanter Unterschied festgestellt wurde. Dieser Befund geht einher mit den Ergebnissen von Han und Gardner (2021), nach denen kein signifikanter Unterschied im Gebrauch der meisten TM-Items zwischen den Texten in L1 und L2 besteht. Ihrer Meinung nach sollte der Schluss über den geringen und übermäßigen Gebrauch von TM nicht nur auf Grund von Häufigkeitsverteilungen gebracht werden, es sollten auch andere Faktoren miterücksichtigt werden wie die Angemessenheit der Verwendung der TM im Kontext. Ergänzend würden wir auch die Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen von Fremdsprachenlernenden, z. B. im Schreibstil oder in den lexikalischen Präferenzen, hervorheben. In Bezug auf das Letztere zeigen unsere Ergebnisse, dass die TM-Items wie *i* [und], *također* [auch], *jer* [weil], *ali* [aber] von unseren Germanistikstudenten in ihren L1-kroatischen Texten gleichermaßen bevorzugt werden wie in ihren L2-deutschen Texten, was ein anderes Licht auf die Interpretation der Gebrauchshäufigkeit dieser vier Konnektoren auf höheren Stufen des Fremdsprachenlernens wirft. Obwohl unsere Studie keine Beweise dafür liefert, ist es wohl möglich, dass es sich hierbei um einen sprach- oder kulturellspezifischen Transfer aus der L1 in die L2 handelt. Was die Angemessenheit der Verwendung der TM angeht, deuten unsere Forschungsergebnisse auf Fehler in der Verwendung bestimmter TM in der L2 hin, was folgende Beispiele veranschaulichen:

- (1) *Als Schlussfolgerung würde ich sagen, dass **trotzdem** Tiere in der Wohnung viel mehr Schmutz bringen und mehr reinigen fordern, Glück und Spaß die sie mitbringen niemand ersetzen kann. (enj188)*
- (2) ***Außerdem**, das Leben in der Stadt ist ganz schneller. (nj119)*
- (3) *Die Wohnungen sind nicht billig, **so** es ist sehr schwer zu finden ein angemessener Ort von leben. (nj109)*

Aus den Beispielen geht Folgendes hervor: (1) falsche Wortwahl (**obwohl** statt **trotzdem**), (2) falsche Wortfolge nach dem TM in Anfangsposition mit überflüssigem Komma (**Außerdem** ist das Leben...), was wiederum auf einen Transfer aus der L1 in die L2 hindeuten könnte (**Osim toga**, *život u gradu je puno brži.*), und (3) Auslassung eines Elements sowie falsche Position des finiten Verbs (**so dass** es sehr schwer ist... statt **so** es ist sehr schwer...). Beim letzten Beispiel scheint außerdem der Einfluss des Englischen als L3 durchaus möglich zu sein (**so it is very hard to find...**), da wir mehrere Beispiele mit ähnlichem (falschen) Gebrauch des TM *so* gefunden haben. Aus diesem Grund sollte man auch den potentiellen Einfluss der L3 auf die L2 bzw. L1 im Gebrauch der TM in weiteren Studien erforschen, vor allem auch den Aspekt der bisherigen Schreiberfahrung, d. h. in welcher Sprache die Lernenden mehr Input zum Gebrauch der TM erhalten haben (vgl. Kobayashi und Rinnert 2012).

5. Schlussfolgerung

Die Untersuchungen zur Verwendung von *Transition Markern* (TM), der am häufigsten vorkommenden Metadiskursmarkern im akademischen Schreiben, sind im Deutschen als L2 und einer slavischen Sprache als L1 spärlich. In dieser Hinsicht hat unsere Studie versucht, eine Forschungslücke zu schließen. Das Ziel der Studie war, den Gebrauch von *Transition Markern* (TM) in argumentativen L1-kroatischen und L2-deutschen Texten, die von denselben Schreibern verfasst wurden, zu analysieren und zu vergleichen. Die in einem korpuslinguistischen Forschungsdesign gewonnenen Ergebnisse verweisen auf Folgendes:

1. Sowohl in L1-kroatischen als auch L2-deutschen Texten dominiert die Verwendung von TM der Addition.
2. In L2-deutschen Texten werden die textsortenspezifischen TM der Konsequenz und besonders die TM des Vergleichs weniger benutzt als in L1-kroatischen Texten.
3. Die favorisierten TM in beiden Korpora sind die semantisch neutralen *i/und*, *auch/također*, *jer/weil*, *ali/aber*.
4. Für die L2-deutschen Texte ist ein allgemein weniger variationsreicher Gebrauch der TM charakteristisch, was in einem engeren Zusammenhang mit dem übermäßigen oder unzureichenden Gebrauch einzelner TM steht.
5. Das L1-kroatische und das L2-deutsche Korpus unterscheiden sich nicht in der Häufigkeitsverteilung der TM insgesamt, der TM der Addition und

der TM der Konsequenz. Der einzige statistisch signifikante Unterschied besteht in der Häufigkeit des Vorkommens von TM des Vergleichs.

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse unserer Studie auf einen potenziellen Transfer aus der L1 (möglich auch aus der L3) in die L1, was dafür spricht, dass die Lernenden im DaF-Unterricht auf allen Bildungsstufen viel mehr Schreibaktivitäten und, wenn nötig, explizite kontrastive Erklärungen benötigen (vgl. Mirshamsi und Alami 2013, Alipour et al. 2015), damit sie ihre Sprachbewusstheit über den Gebrauch von TM in ihrer Mutter- und Fremdsprache entwickeln, und die Gebrauchsweise bestimmter TM auch in der Fremdsprache richtig erwerben und automatisieren können. Dabei könnte sich auch das Konzept des *Translanguaging* im Sinne einer potenziellen Lehr- und Lernstrategie als durchaus hilfreich erweisen (vgl. Jazbec 2022).

Unsere Studie hat gleichzeitig auch viele neue Forschungslücken identifiziert. Sie betreffen vor allem die Ermittlung des Gebrauchs der TM in unterschiedlichen Textsorten im Kroatischen als L1 und, davon ausgehend, den L1-Transfer in die L2, d. h. den Einfluss sprach- und kulturspezifischer Faktoren auf den Gebrauch von TM. Das Verhältnis zwischen dem Gebrauch von TM und Kohärenz in argumentativen Texten ist auch ein Thema, dem in den zukünftigen Forschungen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

LITERATUR

Annelie, ÄDEL, 2006: *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Philadelphia: John Benjamins.

Mohsen ALIPOUR, Ali JAHANGARD, Mohsen BEMANI, 2015: Metadiscourse across three varieties of argumentative essays by university students: Native English, Iranian EFL learners and native Persian. *English for Specific Purposes World* 16/45, 1–16.

Bengt ALTENBERG, Marie TAPPER, 1998: The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. *Learner English on Computer*. Hg. Sylviane Granger. Harlow: Longman. 80–93.

Nor Hafizah ANWARDEEN, Eunice Ong LUYEE, Joanna Indra GABRIEL, Seyed Ali Rezvani KALAJAHI, 2013: An Analysis: The Usage of Metadiscourse in Argumentative Writing by Malaysian Tertiary Level of Students. *English Language Teaching* 6/9, 83–96.

Lyle F. BACHMAN, Adrian S. PALMER, 2010: *Language Assessment in Practice*. Oxford usw.: Oxford University Press.

Reiner BOHN, 1989: Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht. *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Hg. Manfred Heid. München: iudicium. 51–60.

Kingsley BOLTON, Gerald NELSON, Joseph HUNG, 2002: A corpus-based study of connectors in student writing: Research from The International Corpus of English in Hong Kong (ICE-HK). *International Journal of Corpus Linguistics* 7/2, 165–182.

Eva BREINDL, 2016: Konnexion in argumentativen Texten. Gebrauchsunterschiede in Deutsch als L2 vs. Deutsch als L1. Normalität in der Sprache. Hgg. Franz d'Avis und Horst Lohnstein. Hamburg: Buske. 37–64.

Eva BREINDL, 2018: Konnexion in argumentativen Texten von DaF-Lernern und Muttersprachlern. *Deutsche Sprache* 46/1, 22–36.

Vaclav BREZINA, 2018: *Statistics in Corpus Linguistics. A Practical Guide*. Cambridge usw.: Cambridge University Press.

Michael CANALE, 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and Communication*. Hgg. Jack C. Richards, Richard W. Schmidt. London: Longman. 2–27.

Feng CAO, Guangwei HU, 2014: Interactive metadiscourse in research articles: A comparative study of paradigmatic and disciplinary influences. *Journal of Pragmatics* 66, 15–31.

Marianne CELCE-MURCIA, 2007: Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Hgg. Eva Alcón Soler, Maria Pilar Safont Jordà. Dordrecht: Springer. 41–57.

Cheryl Wie-yu CHEN, 2006: The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. *International Journal of Corpus Linguistics* 11/1, 113–130.

Andrew CHESTERMAN, 1998: *Contrastive Functional Analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Vivian COOK, 2008: *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Routledge.

Avon CRISMORE, Raija MARKKANEN, Margaret S. STEFFENSEN, 1993: Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication* 10/39, 39–71.

GER = EUROPARAT, RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT, 2013: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.

Sylviane GRANGER, Stephanie TYSON, 1996: Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes* 15/1, 17–27.

Chao HAN, Sheena GARDNER, 2021: However and other transitions in the Han CH-EN corpus. *Journal of English for Academic Purposes* 51, Article 100984. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-english-for-academic-purposes/vol/51/suppl/C> (15. 10. 2022).

Susanne HORSTMANN, Julia SETTINIERI, Dagmar FREITAG, 2020: *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Ken HYLAND, 2005: *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London und New York: Continuum.

Saša JAZBEC, 2022: Čezjezičnost – novi stari pristop k učenju in poučevanju (tujih) jezikov. *Slavia Centralis* 15/2, 114–128.

Bernd KAST, 1999: *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Berlin etc.: Langenscheidt.

- Mohsen KHEDRI, Chan Swee HENG, Seyed Foad EBRAHIMI, 2013: An exploration of interactive metadiscourse markers in academic research article abstracts in two disciplines. *Discourse Studies* 15/3, 319–331.
- Yuichiro KOBAYASHI, Carol RINNERT, 2012: Understanding L2 writing development from a multicompetence perspective: Dynamic repertoires of knowledge and text construction. *L2 writing development: Multiple perspectives*. Hg. Rosa M. Manchón. Berlin: De Gruyter Mouton. 101–134.
- Lei LEI, 2012: Linking adverbials in academic writing on applied linguistics by Chinese doctoral students. *Journal of English for Academic Purposes* 11, 267–275.
- Yuanyi MA, Bo WANG, 2016: A Corpus-based Study of Connectors in Student Writing: A Comparison between a Native Speaker (NS) Corpus and a Non-native (NNS) Learner Corpus. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5/1, 113–118.
- Anna MAURANEN, 1993: Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes* 12/1, 3–22.
- John C.P. MILTON, Elsa Shuk-Ching TSANG, 1993: A corpus-based study of logical connectors in EFL students' writing: directions for future research. *Studies in Lexis*. Hgg. Richard Pemberton, Elza S. C. Tsang. Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology, Language Center. 215–246.
- John MILTON, 2001: *Elements of a written interlanguage: A computational and corpusbased study of institutional influences on the acquisition of English by Hong Kong Chinese students*. PhD. thesis. Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology.
- Atefe MIRSHAMSI, Hamid ALLAMI, 2013: Metadiscourse markers in the discussion/conclusion section of Persian and English master's theses. *The Journal of Teaching Language Skills* 5/3, 23–40.
- Masumi NARITA, Chieko SATO, Masatoshi SUGUIRA, 2004: Connector usage in the English essay writing of Japanese EFL learners. *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*. Lissabon, Portugal: European Language Resources Association (ELRA). 1171–1174.
- Yong-Yae PARK, 2013: Corean College EFL Students' Use of Contrastive Conjunctions in Argumentative Writing. *English Teaching* 68/2, 55–77.
- Višnja PAVIČIĆ TAKAČ, 2018: Sentence-initial interactive metadiscourse and text coherence in EFL argumentative essays. *Lonaka Journal of Learning and Teaching (special issue) Advances in Academic and Professional Writing Research, Pedagogy and Practice in Education: The Past, the Present and the Future*, 13–29.
- Ivo PRANJKOVIĆ, 2018: O riječima nego, no, već, još i tek. *Fluminensia* 30/1, 63–76.
- Günther STORCH, 1999: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: W. Fink.
- Hacer Hande UYSAL, 2008: Tracing the culture behind writing: Rhetorical patterns and bidirectional transfer in L1 and L2 essays of Turkish writers in relation to educational context. *Journal of Second Language Writing* 17/3, 183–207.
- William J. VANDE KOPPLE, 1985: Some Exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication* 36/1, 82–93.
- Radek VOGEL, 2008: Sentence linkers in essays and papers by native vs. non-native writers. *Discourse and Interaction* 1/2, 119–126.

OZNAČEVALCI PREHODA V ARGUMENTATIVNIH BESEDILIH MATERNIH GOVORCEV IN UČENCEV TUJIH JEZIKOV: PRIMERJAVA HRVAŠČINE KOT L1 IN NEMŠČINE KOT L2

Namen prispevka je bil analizirati in primerjati rabo t. i. označevalcev prehoda (angl. *transition markers*, TM) v argumentativnih hrvaških in nemških besedilih, ki sta jih napisala ista pisca. Korpus, uporabljen v študiji, je nastal v okviru obsežnega raziskovalnega projekta *Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski u usporedbi (KoHPiTekst)*, ki med drugim raziskuje rabo metadiskurza v besedilih v tujem in prvem jeziku. Za raziskavo sta bila uporabljena dva podkorpusa besedil iz korpusa *KohPiTekst*, ki obsegata 78 argumentativnih besedil v hrvaščini in nemščini. Besedila so napisali hrvaški študenti prvega letnika nemščine, ki so bili v času izvajanja raziskave pri nemščini kot L2 na ravni B2 po SEJO. Korpusna analiza TM je bila opravljena z orodjem za analizo korpusov Sketch Engine. Rezultati kažejo, da je v obeh korpusih mogoče opaziti razmeroma visoko absolutno pogostost. V obeh korpusih so bili daleč najpogosteje uporabljeni TM dodajanja, sledili so jim TM primerjanja in TM posledice. Zanimivo je, da so se TM primerjanja in TM posledice v nemškem korpusu L2 pojavljali skoraj v enaki meri, kar pa ni veljalo za hrvaški korpus L1, kjer je bila pogostejša raba TM primerjanja. Vrednosti relativne pogostosti uporabe prav tako kažejo, da študenti pri pisanju v L2 uporabljajo nekoliko več TM dodajanja kot pri pisanju v L1, kjer uporabljajo več TM primerjanja. Tudi v podkategoriji TM primerjanja je bila edina statistično značilna razlika v pogostosti rabe TM ugotovljena med besedili L1 hrvaščine in L2 nemščine, saj se TM te skupine veliko pogosteje pojavljajo v besedilih L1. Rezultati kažejo tudi večje razlike v uporabi TM v L1. V L2 študenti pri pisanju pogosteje ponavljajo enaka izrazna sredstva (npr. *ker*, *ampak*, *in*). Poleg tega je bilo mogoče opaziti potencialni prenos nekaterih TM iz L1 v L2.
