

AUFGABENTYP-SPEZIFISCHER KONNEKTIVGEBRAUCH IN SCHRIFTLICHEN TEXTEN VON DAF-LERNENDEN

Eine korpusbasierte Untersuchung

Helena Wedig, Universität Antwerpen
Burçin Amet, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Juliana Goschler, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Carola Strobl, Universität Antwerpen

Abstract

Konnektive fungieren als ein zentrales Kohäsionsmittel und dienen der expliziten Verknüpfung von Propositionen. Bisherige Studien für Englisch als Fremdsprache weisen auf eine aufgabentyp-spezifische Nutzung von solchen kohäsiven Mitteln – insbesondere von Konnektiven – hin, die auch in den Texten von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden (DaF-Lernenden) zu erwarten sind. Allerdings ist unerforscht, welche spezifischen Präferenzen im Gebrauch von Konnektiven in argumentativen und deskriptiven Texten von fortgeschrittenen DaF-Lernenden zu finden sind. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Frage mithilfe einer korpusbasierten Untersuchung explorativ nachgegangen: Insgesamt wurden 212 Texte von erwachsenen DaF-Lernenden (GER-Sprachniveau: B2 und C1) sowie Schreibenden mit Deutsch als Erstsprache aus dem Essaykorpus (argumentative Texte) von Falko und dem Zusammenfassungskorpus (deskriptive Texte) GerSumCo untersucht. Die Ergebnisse der Pilotstudie verdeutlichen, dass einzelne Konnektive aufgabentyp-spezifisch benutzt werden und lernerspezifischer Konnektivgebrauch stattfindet.

Keywords: Kohäsion; Kohärenz; Deutsch als Fremdsprache; Konnektive; Lernerkorpus; Texttyp; Aufgabentyp

Abstract

Connectives function as a central cohesive device and are used to explicitly link ideas in texts. Previous findings in learner language research for English suggest that the use of connectives depends on the text genre. For German, the preferences regarding the use of connectives in argumentative and summarizing texts by language remain unexplored. Our explorative pilot study investigates this question by means of a corpus-based analysis: 212 texts produced by adult learners of German as a foreign language (CEFR language level: B2 and C1) and writers with German as first language from the essay corpus Falko and the summary corpus GerSumCo were examined. The results show genre-specific and learner-specific connective use.

Keywords: cohesion; coherence; German as a foreign language; connectives; learner corpus; text type; task type

1. Einleitung

Kohärente, kohäsive und textsortenadäquate Texte zu produzieren, ist eine komplexe Anforderung für Schreibende (vgl. Antos 2019: 240). Beim Schreiben solcher Texte finden Prozesse auf mehreren Ebenen statt, die von vielfältigen Faktoren beeinflusst werden (vgl. Jakobs 2019: 248): Ein Text gilt als kohärent, wenn auf inhaltlicher Ebene ein Textzusammenhang zwischen Konzepten und Relationen erzeugt wird (vgl. de Beaugrande / Dressler 1981: 5). Kohäsiv wird ein Text, wenn dessen Propositionen (vgl. Fabricius-Hansen 2000) auf formaler und grammatischer Ebene mit sprachlichen Mitteln explizit verbunden werden (vgl. Halliday / Hasan 1976). Textsortenadäquat ist ein Text, wenn er Merkmale jeglicher Art einer bestimmten Textsorte aufweist. Dabei umfasst jede Textsorte andere Merkmale, die die kommunikative Funktion, Struktur, sprachliche Gestaltung, typischen Inhalte und den Verwendungskontext eines Textes betreffen (vgl. de Beaugrande / Dressler 1981: 188–193). Ausgehend von der These, dass jeder konkrete Text in der Regel eine bestimmte Textsorte repräsentiert

(vgl. Brinker / Cölfen / Pappert 2018: 133), sind bei der Produktion eines Textes auch immer textsortenspezifische Merkmale zu berücksichtigen. In der Sprachdidaktik (vgl. z.B. Fandrych / Thurmair 2011) wächst die Einsicht, „Textsortenkompetenz als wichtigste Sprachkompetenz“ (Heinemann 2012: 90) zu betrachten, da ihr eine „fundamentale Bedeutung“ (Brinker / Cölfen / Pappert 2018: 136) für die Kommunikationspraxis zukommt. Dieser Stellenwert der Kompetenz, kohärente, kohäsive und textsortenadäquate Texte zu produzieren, kommt auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (nachfolgend: GER) zur Geltung; dort wird sie unter „Pragmatischen Kompetenzen“ (Europarat 2001: 123) als ein zentrales Lehr- und Lernziel des Sprachaneignungsprozesses herausgestellt (vgl. Europarat 2001: 123-130). Hierbei wird insbesondere die adäquate Verwendung von sprachlichen Mitteln wie Konnektiven in Texten von Sprachaneignenden erwartet (vgl. Europarat 2020: 165). Diese Kompetenzen berücksichtigend werden in Sprachprüfungen verschiedene Textsorten mithilfe spezifischer Aufgabentypen evoziert (vgl. z.B. Kecker / Eckes 2022: 306-308).

Wie sich diese Kompetenzen bei Schreibenden in einer Fremdsprache (L2)¹ entwickeln, beschäftigt die Fremdspracherwerbsforschung: Für den im vorliegenden Beitrag untersuchten Bereich des Konnektivgebrauchs liegen für das Englische als Fremdsprache (nachfolgend: L2-Englisch) erste Studien vor, die auf eine aufgabentyp-spezifische Nutzung von Konnektiven hinweisen (z.B. in Hessayy / Hamedi 2013; Tywoniw / Crossley 2019; Tabari / Johnson 2023), für das Deutsche fehlen jedoch solche direkten Vergleiche der Konnektivnutzung von L2-Schreibenden bei verschiedenen Aufgabentypen. Einzelne Studien wie die von Konjevod (2012), Breindl (2016), Pavičić Takač / Kružić / Ivezić (2020), Wu / Li (2022) und Wedig et al. (eingereicht) weisen darauf hin, dass L2-Deutsch-Schreibende prinzipiell andere Nutzungspräferenzen zeigen als L1-Schreibende. Zwar liegt der Fokus dieser Studien – mit Ausnahme von Konjevod (2012) und Wedig et al. (eingereicht) – bislang zumeist auf argumentativem Textschreiben und dem Vergleich von L1- und L2-Schreibenden, aber beim Vergleich der Studien miteinander lassen sich erste Hinweise auf aufgabentyp-spezifische Nutzung finden. Diese Studien sollten um weitere Aufgabentypen ergänzt werden, die im akademischen Kontext relevant sind und deren Beherrschung auch in Sprachprüfungen zur Zulassung an Universitäten vorausgesetzt werden. Im digitalen TestDaF beispielsweise wird seit 2020 neben dem argumentativen Textschreiben (argumentative Textsorte) auch zusammenfassendes Textschreiben (deskriptive Textsorte) als Aufgabentyp verlangt (vgl. Kecker / Eckes 2022). Angelehnt an diese Entwicklung sind daher auch kontrastive Studien vonnöten, die diese beiden Aufgabentypen miteinander vergleichen.

Dieser Beitrag stellt einen ersten Ansatz dar, sich der beschriebenen Forschungslücke anzunähern: Dazu wird eine korpuslinguistische Pilotstudie vorgestellt, die explorativ untersucht, welche spezifischen Präferenzen im Gebrauch von Konnektiven in argumentativen und deskriptiven (hier: zusammenfassenden) Texten von fortgeschrittenen L2-Deutsch-Schreibenden im akademischen Kontext zu finden sind; vergleichend werden die Daten von L1-Deutsch-Schreibenden hinzugezogen. Der Konnektivgebrauch in den L1-Texten soll als Orientierungspunkt, jedoch nicht als normative Vorgabe für eine adäquate Nutzung betrachtet werden (vgl. Shadrova et al. 2021). Vielmehr dient er als Referenz, um mögliche L2-spezifische Merkmale im Konnektivgebrauch zu identifizieren. Dabei ist anzunehmen, dass sich der Konnektivgebrauch in Abhängigkeit von der Sprachkompetenz unterscheidet; die untersuchten Texte fortgeschrittener Schreibender können daher spezifische Muster im Gebrauch aufweisen, die sich von denen der Anfänger*innen unterscheiden – dies gilt nicht nur für die L2-, sondern auch für die L1-Schreibenden (vgl. Bereiter 1980; Feilke / Augst 1989; Europarat 2001, 2020).

¹ Mit L1 wird im Folgenden die Erstsprache einer Person bezeichnet; L2 beschreibt eine Sprache, die nach der L1 angeeignet wurde/wird. In diesem Beitrag beziehen sich alle L2-Ausführungen auf die Aneignung von Fremdsprachen.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 wird zunächst ein Forschungsüberblick zu Aufgabentypen allgemein (Abschnitt 2.1) und Kohäsion beim Fremdsprachenerwerb (Abschnitt 2.2) gegeben; anschließend folgt ein Abschnitt zu Konnektiven in Texten von L2-Schreibenden-Lernenden (Abschnitt 2.3). In Abschnitt 3 wird die durchgeführte korpuslinguistische Pilotstudie vorgestellt. Hierzu werden die Forschungsfragen (Abschnitt 3.1), die Korpora *Fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache* (kurz: Falko) (vgl. Lüdeling et al. 2008) und *German Summary Corpus* (kurz: GerSumCo) (vgl. Wedig / Strobl 2024) (Abschnitt 3.2), die Methode (Abschnitt 3.3) und die Ergebnisse (Abschnitt 3.4) der Untersuchung vorgestellt. In Abschnitt 4 werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit dem bisherigen Forschungsstand diskutiert. Schließlich wird der Beitrag in Abschnitt 5 zusammengefasst und ein Fazit gezogen.

2. Aufgabentypen und Kohäsion bei der L2-Aneignung

2.1 Aufgabentypen

In Sprachprüfungen liegen verschiedene Aufgabentypen vor, die eingesetzt werden, um bestimmte Textsorten zu evozieren. Dies ist von Bedeutung, da Textsorten – verstanden als „konkrete Realisationsformen komplexer Muster sprachlicher Kommunikation“ (Brinker / Cölfen / Pappert 2018: 133) – bei der Aneignung einer Sprache, vor allem im schriftsprachlichen Bereich, eine zentrale Rolle spielen (vgl. Europarat 2001: 54; 66-69). So ist „[j]eder konkrete Text [...] eine Realisierung einer bestimmten Textsorte“ (Schwarz-Friesel / Consten 2014: 39) und um die Funktion eines Textes zu erkennen und den Inhalt rezipieren zu können, aber auch für die angemessene Produktion eines Textes, sind sprachliches und soziales Wissen über Textstrukturen, also Textsorten und inhaltliche Textkohärenz, unabdingbar (vgl. Storch 1999: 251; Schwarz-Friesel / Consten 2014: 49). In der Textlinguistik wird postuliert, dass Texte „anhand von allgemeineren Regelmäßigkeiten und Mustern“ (Metzeltin et al. 2022: 604) in Textsorten klassifiziert werden können. Jedoch ist dies mit einer Einschränkung verbunden: Themenentfaltung spielt bei Textsortenausprägungen eine entscheidende Rolle; d.h. Schreibende passen ihre Texte der situativen und textfunktionalen Aspekte entsprechend an, weshalb in der Praxis oft das Phänomen der Textsortenmischung beobachtbar ist. Dies erschwert eine allgemeingültige Beschreibung von einzelnen Textsorten (vgl. Brinker / Cölfen / Pappert 2018: 139)².

Der rezeptive und produktive Umgang mit Textsorten wird in Sprachprüfungen vorausgesetzt. Dabei stellte bislang das argumentative Schreiben – z.B. in *DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang)* (vgl. Qualitätszirkel des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. 2022), *telc (The European Language Certificates)* (vgl. Telc gGmbH 2019) und digitaler *TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache)* (vgl. Kecker / Eckes 2022) – die zentrale Schreibaufgabe dar, mit dem sich Sprachaneignende auseinandersetzen sollten. Deshalb überrascht es nicht, dass das argumentative Schreiben zu den am meisten erforschten Aufgabentypen im Bereich DaF gehört, während Aufgabentypen wie narratives und zusammenfassendes Schreiben bislang nur marginal erforscht wurden. Kürzlich wurde in die digitale Form des *TestDaF* jedoch auch der Aufgabentyp zusammenfassendes Textschreiben explizit aufgenommen (vgl. Kecker / Eckes 2022); damit ist empirische For-

² Der *Textsortenbegriff* (vgl. Adamzik 2016, 2019) ist nicht unproblematisch: Textsorte, Textklasse, Textmuster, Textart und Texttyp werden in Forschung und Praxis meistens synonym verwendet (vgl. Feld-Knapp 2009: 123-124). Heinemann / Heinemann (2002: 143) machten einen Vorschlag zur hierarchischen Stufung von Textklassen: Als hierarchiehöchste Ebene betrachten sie *Texttyp* (z.B. informierender Text), gefolgt von der Ebene *Textsortenklasse 2* (z.B. Schrifttext), danach folgt *Textsortenklasse 1* (z.B. Zeitungstext), dann *Textsorte* (z.B. Wetterbericht); auf der hierarchieniedrigsten Ebene ist die *Textsortenvariante* (z.B. Reisewetterbericht) verortet.

schung dazu nötiger denn je. Die Entscheidung, diesen Aufgabentypen in den digitalen TestDaF aufzunehmen, begründet sich auf einer von Arras (2012) durchgeführten Bedarfsanalyse im deutschsprachigen universitären Raum: Diese Analyse hat gezeigt, dass Studierende und Lehrende eines Aufgabentyps bedürfen, durch den längere faktenbasierte und in der Textstruktur klare Texte produziert werden sollen, in denen die eigene Meinung sowie Meinungen von anderen wiedergegeben werden (vgl. Arras 2012: 144). Marks (2015) hat durch einen Vergleich bisheriger Inhalte des TestDaF und der sprachlichen Bedürfnisse der Universitäten gezeigt, dass dieser Aufgabentyp zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht durch den digitalen TestDaF abgedeckt wurde und somit auch nicht zur Vorbereitung innerhalb der Sprachkurse gehörte. Angeregt durch diese Studie wird seit 2020 von Prüflingen verlangt, neben einer Argumentation auch eine Zusammenfassung zu schreiben.

Vorliegende Studien für L2-Englisch (z.B. Cumming et al. 2005; Guo / Crossley / McNamara 2013) haben bereits gezeigt, dass die beiden Aufgabentypen unterschiedliche Anforderungen an Lernende stellen. Cumming et al. (2005) argumentieren, dass von Studierenden geschriebene Argumentationen und Zusammenfassungen unterschiedliche Anforderungen im Bereich der lexikalischen und der syntaktischen Komplexität sowie in der Rhetorik und Pragmatik mit sich bringen. So verlangen Argumentationen von den Schreibenden, dass sie eigene Erfahrungen in einem Text kohärent zusammenbringen; Zusammenfassungen hingegen verlangen das Verständnis der Quelltexte und die korrekte und kohäsive Wiedergabe der sich im Quelltext befindenden Argumente (vgl. Cumming et al. 2005: 34). Darüber hinaus argumentieren Guo / Crossley / McNamara (2013), dass Bewerter*innen der verschiedenen Aufgabentypen ebenfalls andere Schwerpunkte legen: So beeinflusst laut Guo / Crossley / McNamara (2013: 233-234) eine höhere Quantität an kohäsiven Mitteln die Qualität argumentativer Texte negativ, während kohäsive Mittel in Zusammenfassungen positiv mit deren Qualität korrelieren. Für das Deutsche liegen zwar keine kontrastiven Studien vor, Zimmermann (2020) aber konnte bereits aufzeigen, dass Lernende neuen Herausforderungen gegenübergestellt werden, z.B. die der Kombination von Rezeption und Produktion. Um diesen ersten Tendenzen nachzugehen, fokussiert die vorliegende explorative Studie auf den Vergleich der Aufgabentypen Argumentationen und Zusammenfassung.

2.2 Kohäsion

Bei linguistischen Textdefinitionen wird das Merkmal der Kohärenz als Definitionskriterium aufgeführt. So beschreiben Brinker / Cölfen / Pappert (2018: 17) Text folgendermaßen:

Der Terminus „Text“ bezeichnet eine von einem Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.

Sie gehen dabei von einem umfassenden Kohärenzkonzept aus und differenzieren zwischen grammatischen und thematischen Kohärenzbedingungen (vgl. Brinker / Cölfen / Pappert 2018: 18). In anderen textlinguistischen Arbeiten wird zwischen Kohärenz und Kohäsion unterschieden (vgl. z.B. Halliday / Hasan 1976; de Beaugrande / Dressler 1981; Averintseva-Klisch 2018): Während mit Kohärenz der Textzusammenhang auf inhaltlicher Ebene gemeint ist, bezeichnet Kohäsion den Textzusammenhang auf formaler Ebene. Kohäsion stellt bei dieser Unterscheidung aber keine notwendige oder hinreichende Bedingung für Kohärenz dar: Die Sätze in Beispiel (1) sind kohärent zueinander; der Zusammenhang der beiden Sätze wird in Beispiel (2) durch den Einsatz des Konnektivs *aber* als Kohäsionsmittel explizit markiert:

(1) Am Anfang war es nur für Spaß und spannend, jetzt wird es gefährlich.

(2) Am Anfang war es nur für Spaß und spannend, **aber** jetzt wird es gefährlich. (Falko L2)

Kohäsionsmittel existieren auf der phonologischen, morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Ebene (vgl. Averintseva-Klisch 2018: 8-13); ein Text gilt als kohäsiv, wenn Propositionen durch explizite sprachliche Merkmale (z.B. Referenz, Substitution, Ellipsen, Konnektoren und lexikalische Kohäsion; vgl. Halliday / Hasan 1976: 29) miteinander verbunden werden. Konnektoren oder auch Konnektive³ zählen zu den syntaktischen Kohäsionsmitteln (vgl. Averintseva-Klisch 2018: 11-13). Sie werden von Pasch et al. (2003) mit den folgenden Merkmalen definiert: Sie sind „nicht flektierbar, vergeben keine Kasusmerkmale an ihre syntaktische Umgebung, sind semantisch zweistellig [...], haben propositionale Argumente [...] und ihre Argumentausdrücke sind potenziell Satzstrukturen [...]“ (ebd.: 331). Auf syntaktischer Ebene unterscheiden Pasch et al. (2003: 417-547) zwischen sechs verschiedenen Konnektorenklassen: Subjunktoren (z.B. *wenn*), Postponierern (z.B. *weswegen*), Verb-zweitsatzeinbettern (z.B. *vorausgesetzt*), Konjunktoren (z.B. *das heißt*), nicht positionsbeschränkten Adverbkonnektoren (z.B. *allerdings*) und nicht vorfeldfähigen Adverbkonnektoren (z.B. *nämlich*).

In ihrer Funktion als semantisch zweistellig können Konnektoren die Interpretation einer semantischen Relation beeinflussen (vgl. Breindl / Volodina / Waßner 2015: 14). In der textlinguistischen Literatur werden zumeist vier bis fünf grundlegende Relationstypen unterschieden: De Beaugrande / Dressler (1981: 76-80) unterscheiden zwischen den vier Kategorien Konjunktion, Disjunktion, Kontrajunktion und Subordination. Erweiternd unterscheiden Breindl / Volodina / Waßner (2015: 253-267) zwischen den Kategorien temporal, additiv-basiert, alternativ-basiert, konditional-basiert und metakommunikativ, die sie in jeweils bis zu acht weitere Unterkategorien aufgliedern. Diese grobe Unterscheidung zwischen additiven (z.B. *außerdem*), konditional-kausalen (z.B. *wenn*), temporalen (z.B. *danach*) und kontrastiven (z.B. *hingegen*) Relationen findet auch Anwendung in der zumeist englischsprachigen Diskursanalyse (vgl. Scheffler / Stede 2016: 1009), an welchen sich diese Pilotstudie anlehnt: Halliday / Hasan (1972: 242-243) zum Beispiel unterscheiden zwischen den vier groben Kategorien *additive*, *adversative*, *causal* und *temporal*, Martin (1992: 178, 2015: 38) zwischen *additive*, *comparative*, *temporal* und *consequential* und Webber et al. (2019) zwischen *comparison*, *contingency*, *expansion* und *temporal*. Unsere Pilotstudie folgt der Unterscheidung von Webber et al. (2019).

Im GER (vgl. Europarat 2001: 123-130; 2020: 162-167) werden Kohärenz und Kohäsion zwar wörtlich im Einzelnen aufgeführt, aber inhaltlich als Ganzes betrachtet und in nur einer Skala zusammengefasst. Kohärenz und Kohäsion werden als Merkmale der Diskurskompetenz beschrieben; die Diskurskompetenz ist dabei den pragmatischen Kompetenzen untergeordnet und beschreibt die „Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“ (Europarat 2001: 123). Die GER-Skala zur *Kohärenz und Kohäsion* umfasst in ihrer aktualisierten Fassung drei Schlüsselkonzepte, in denen u. a. der Gebrauch von Konnektiven explizit thematisiert wird:

- Wörter oder Elemente vor allem mit logischen und zeitlichen Konnektoren verbinden;
- die Textstruktur durch Absätze hervorheben;
- die Arten der eingesetzten Kohäsionsmittel variieren, mit weniger „klobigen“ Konnektoren (C-Niveaus). (Europarat 2020: 165)

³ Die Termini *Konnektiv*, *Konnektor* und *Junktor* werden in der Literatur i.d.R. synonym verwendet. Averintseva-Klisch (2018: 18) verweist auf diese synonyme Verwendung: „Konnektoren (auch: Konnektive, Junktoren)“. Ágel (2017: 228) unterscheidet zwischen zwei Kohäsionsgliedern: „Junktoren (= Satz-/Nichtsatzverbinder) und Konnektoren (=Text- und Gesprächsorganisatoren)“. Wir verwenden den Begriff Konnektive.

Der bewusste Einsatz kohäsiver Mittel kann demnach als ein Indikator für ausgeprägte Sprachkompetenz und Diskursbewusstsein betrachtet werden. Dieser Ansatz deckt sich auch mit vorliegenden Studien, in denen Kohäsion beim L2-Schreiben untersucht wurde (z.B. Liu / Braine 2005; Yang / Sun 2012), und mit den Anforderungen bestehender Sprachtests. So gilt sowohl für Zusammenfassungen als auch für Argumentationen im deutschsprachigen Raum der variantenreiche und adäquate Gebrauch von kohäsiven Mitteln als ein zentrales Bewertungskriterium:

3. Mit welchen sprachlichen Mitteln wurde der Text geschrieben?
 - Sind die Sätze im Text miteinander verbunden, d.h. ist der Text kohärent? Werden unterschiedliche Konjunktionen verwendet? Sind die verwendeten Konjunktionen sinnvoll?
(Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. 2024: k.A.)

Dies zeigt, dass etwaige Untersuchungen zum aufgabentyp-spezifischen Gebrauch von kohäsiven Mitteln, ähnlich zu den vorliegenden Studien zu L2-Englisch, auch für den deutschsprachigen Raum von Bedeutung sein könnten. Insbesondere im Fokus des Bewertungskriteriums stehen dabei Konnektive, die besonders mittels korpuslinguistischer Untersuchungen in Hinblick auf ihre Häufigkeit und die vorliegenden Präferenzen untersucht werden können, wie auch in dieser vorliegenden Studie.

2.3 Kohäsion in L2-Texten

Wie bereits erwähnt, gibt es keine uns bekannten Studien zu L2-Deutsch, die die Nutzung von kohäsiven Mitteln in verschiedenen Aufgabentypen miteinander vergleichen. Da im angloamerikanischen Raum Zusammenfassungen bereits seit über zehn Jahren zu existierenden Sprachtests gehören, können diese Ergebnisse jedoch Hinweise auf mögliche Tendenzen auch im deutschsprachigen Raum geben. In der folgenden Literaturübersicht fokussieren wir uns insbesondere auf Studien, die den Gebrauch von Konnektiven miteinbeziehen.

So zeigen Untersuchungen mit L2-Englisch-Schreibenden zur Kohäsion in verschiedenen Aufgabentypen, dass sich Kohäsionsmittel je nach Aufgabentyp unterscheiden (vgl. z.B. Hessamy / Hamedi 2013; Plakans / Gebril 2017; Kim / Crossley 2018; Tabari / Johnson 2023): Hessamy / Hamedi (2013) verglichen die Nutzung kohäsiver Mittel wie zum Beispiel Koreferenz, Substitution, Konnektive sowie lexikalische Kohäsion (Wiederholungen, Synonyme, Hypo- und Hyperonyme und Kollokationen) in textabhängigen Erörterungen sowie in freien Erörterungen von bilingualen Schreibenden mit Persisch und Englisch als Erstsprachen. Sie fanden unter anderem heraus, dass die Schreibenden in textabhängigen Erörterungen Kohäsion eher durch Referenz, Konjunktion und lexikalische Kohäsion erzeugen, während sie in freien Texten eher demonstrative Pronomen und Kollokationen einsetzen. Zudem geben sie an, dass die textabhängigen Aufgaben einen positiven Effekt auf die lexikalische Diversität sowie die Quantität der kohäsiven Mittel haben. Tabari / Johnson (2023) zeigen ein ähnliches Ergebnis; auch sie finden Unterschiede in der Nutzung von kohäsiven Mitteln in narrativen und argumentativen Essays. Kim / Crossley (2018) fanden heraus, dass lexikalische Kohäsion auf Satzebene positiv mit textgebundenen Erörterungen korreliert, nicht aber mit freien Erörterungen. Zudem zeigen sie auf, dass positiv-logische Konnektive (z.B. *darüber hinaus*) negativ mit freien Erörterungen korrelieren.

Einige Studien fokussieren spezifisch Konnektive: Alghamdi (2014) hat beispielsweise gezeigt, dass L2-Schreibende in narrativen Texten im Vergleich zu L1-Schreibenden und zu L1- und L2-Argumentationstexten etwas häufiger kausale Konnektive verwenden und Tywoniw / Crossley (2019) zeigten, dass textgebundene Erörterungen durch eine stärkere Verwendung spezifischer Konnektive – z.B. *although* („obwohl“), *as* („als“), *however* („jedoch“) – und eine größere lexikalische

Überlappung von Inhaltswörtern zwischen den Texteinheiten gekennzeichnet sind, während freie Erörterungen eine größere lexikalische Überlappung von Funktionswörtern, insbesondere Pronomen, sowie eine spezifische Nutzung von Konnektiven – z.B. *also* (,auch‘), *additionally* (,zusätzlich‘), *therefore* (,daher‘) – aufweisen.

Im deutschsprachigen Raum wurden bislang vor allem Studien durchgeführt, die die Textproduktion von L1- und L2-Schreibenden anhand desselben Aufgabentyps miteinander vergleichen. So hat Breindl (2016) Argumentationen von L1- und L2-Deutsch-Schreibenden in Hinblick auf die syntaktischen und semantischen Subklassen analysiert und festgestellt, dass L1-Schreibende im Vergleich zu L2-Schreibenden weitaus häufiger Adverbkonnektoren verwenden, während L2-Schreibende im Vergleich zu L1-Schreibenden eher zur Nutzung von Konjunkturen neigen. Zudem markieren L1-Schreibende Kausalbeziehungen expliziter als L2-Schreibende. Hier neigen sie außerdem eher zur Nutzung von konsekutiven Adverbkonnektoren und kausalen Subjunkturen. Darüber hinaus zeigen die L2-Schreibenden eine geringere lexikalische Variation. Der Fokus der Konnektivnutzung liegt demnach bei *und*, *aber*, *weil* und *wegen*. Außerdem merkt Breindl (2016: 59) an, dass L2-Schreibende die Konnektive *aber* und *und* nicht aufgabentyp-adäquat verwenden. Unterstützt werden diese Ergebnisse von Wu / Li (2022): Sie untersuchten Argumentationen von L2-Deutsch-Schreibenden in Hinblick auf die Häufigkeit, die Diversität, die vorliegenden Abweichungen sowie die Verteilung der Konnektive generell und stellten fest, dass L2-Schreibende weniger Konnektive nutzen als L1-Schreibende; auch in Bezug auf die syntaktische und semantische Verteilung der Konnektive fanden sie ähnliche Ergebnisse wie Breindl (2016). Sie stellten jedoch zudem fest, dass L2-Deutsch-Schreibende mit L1-Chinesisch bereits auf dem Sprachniveau A1 häufig additive Konnektive gebrauchen.

Konjevod (2012) untersuchte einen anderen Aufgabentypen, nämlich biografisches Schreiben. Sie stellte fest, dass L2-Schreibende bei diesem Aufgabentypen weniger Konnektive nutzen als L1-Schreibende. L2-Schreibende verwenden Konnektive, die in Anlehnung an den GER (vgl. Konjevod 2012: 53; Europarat 2020: 165-166) eher in den niedrigeren Kompetenzniveaus A1 und A2 erwartet werden und deren Bedeutung und syntaktische Stellung sie deshalb gut beherrschen sowie dadurch sicher in den jeweiligen Kontext einbinden können (Beispiele: *dann*, *da*, *danach*, *so*, *nämlich*, *deswegen*, *schließlich*, *daher*, *aber*, *dennoch*, *jedoch*, *doch*, *und*) (vgl. Konjevod 2012: 55-56).

Zusammenfassungen als Aufgabentyp wurden erstmals von Wedig et al. (im Druck, eingereicht) in Hinblick auf Konnektive untersucht, wobei auch ein Einfluss der L1 der Lernenden (hier: Niederländisch) nachgewiesen wurde: Wedig et al. (im Druck) analysierten den Konnektivgebrauch bei L2- Schreibern mit Niederländisch als L1 und stellten dabei im Vergleich zu existierender Literatur vor allem Unterschiede im Gebrauch spezifischer Konnektive (z.B. *aber*, *jedoch*, *und*) fest. In einer Folgestudie (vgl. Wedig et al. eingereicht) untersuchten sie einen möglichen Einfluss der L1 (hier Niederländisch) auf den Konnektoregebrauch. Die Ergebnisse zeigen, dass L2-Deutsch-Schreibende mit L1-Niederländisch im Vergleich zu L2-Deutsch-Schreibern mit anderen L1 und zu L1-Deutsch-Schreibern andere Präferenzen hinsichtlich einzelner Konnektive (z.B. *aber*, *und*) aufzeigen. Zudem benutzen L2-Deutsch-Schreibende mit L1-Niederländisch insgesamt mehr Konnektive als L1-Deutsch-Schreibende und andere L2-Schreibende, insbesondere solche, die additive und konditional-kausale Relationen markieren.

Insgesamt zeigen die Studien zu L2-Englisch einen aufgabentyp-spezifischen Gebrauch von Kohäsionsmitteln, beispielsweise einen höheren Konnektivgebrauch beim quellenbasierten Schreiben (wie der Zusammenfassung) im Vergleich zum argumentativen Schreiben. Die unterschiedlichen Ergebnisse der Studien zum L2-Deutschen legen daher die Vermutung nahe, dass eine aufgabentyp-spezifische Nutzung von kohäsiven Mitteln, insbesondere von Konnektiven, auch in den deutschen L2-Texten zu erwarten ist. Eine empirische Untersuchung des Konnektivgebrauchs in verschiedenen Aufgabentypen steht allerdings noch aus; in dieser vorliegenden Pilotstudie wird dem mittels einer korpuslinguistischen Untersuchung nachgegangen.

3. Korpuslinguistische Untersuchung

3.1 Forschungsfragen

In den vorherigen Abschnitten wurde die bisher sehr begrenzte Forschungslage in Bezug auf aufgaben-spezifische Nutzung von Konnektiven im Bereich DaF aufgezeigt. Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunkte in den einzelnen Studien zum Englischen und Deutschen lassen sich bislang keine deutlichen Tendenzen aufzeigen. Angesichts der Relevanz von Aufgabentypen vor allem für Sprachprüfungen ist es jedoch sowohl theoretisch als auch aus einer angewandten Perspektive heraus notwendig, aufgabentyp-spezifische Merkmale des Konnektivgebrauchs bei L2-Deutsch-Schreibern im Vergleich zu L1-Deutsch-Schreibern herauszuarbeiten. Dies kann durch die Analyse von vergleichbaren Lernerkorpora erfolgen. Folgende Forschungsfragen sind für die vorgestellte explorative Korpusstudie leitend:

1. Welche semantischen Relationen finden sich in den Aufgabentypen Argumentation und Zusammenfassung? Gibt es Unterschiede im Gebrauch bei L1- und L2-Schreibern?
2. Gibt es einen aufgabentyp-spezifischen Gebrauch einzelner Konnektive? Gibt es Unterschiede im Gebrauch bei L1- und L2-Schreibern?

3.2 Korpora

Zur Beantwortung der Forschungsfragen greift die Studie auf eine korpuslinguistische Untersuchung zurück. Die analysierten Textdaten stammen aus den Korpora Falko und GerSumCo, die im Folgenden vorgestellt werden.

3.2.1 Falko

Das frei zugängliche *Fehlerannotierte Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache* (kurz: Falko) der Humboldt-Universität zu Berlin setzt sich aus sechs Subkorpora zusammen. Die für diese Untersuchung ausgewählten Texte stammen aus den Subkorpora *Essay-Kernkorpus* (L2-Deutsch) und *Vergleichskorpus* (L1-Deutsch). Die Texte von L2-Deutsch-Schreibern der GER-Sprachniveaus B2 bis C2 mit diversen L1 (z.B. Englisch, Russisch, Türkisch) wurden zwischen 2006 und 2008 sowohl in Feriensprachkursen an der Freien Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin als auch an ausländischen Universitäten und Goethe-Instituten erhoben; die Texte der L1-Deutsch-Schreibern wurden zwischen 2006 und 2007 in den Abschlussklassen von drei Gymnasien in Berlin, Eichwalde und Potsdam und in einer Veranstaltung des Studiengangs Deutsch als Fremdsprache der Freien Universität zu Berlin erhoben. Die Teilnehmenden verfassten die Texte unter Aufsicht, entweder direkt in einem Texteditor ohne Rechtschreibkorrektur oder handschriftlich. Es war nicht gestattet, Hilfsmittel zu verwenden und die Bearbeitungszeit betrug 90 Minuten. Zur Auswahl standen den Teilnehmenden vier verschiedene Themen (Feminismus, Universitätsabschluss, Kriminalität, finanzielle Entlohnung), aus denen sie eines auswählen und zu dem sie einen argumentativen Aufsatz verfassen sollten. Zu den erhobenen Texten wurden auch Metadaten zum Alter, Geschlecht, akademischen Hintergrund, zur sprachlichen Biografie und Erhebungssituation erfasst (vgl. Lüdeling et al. 2008; Reznicek et al. 2012). Die Textauswahl für die vorliegende Untersuchung erfolgte mittels eines zweistufigen Verfahrens: Zunächst wurde anhand thematischer Kriterien (Feminismus und Kriminalität) sowie des Sprachniveaus (B2–C1) eine Vorauswahl getroffen; anschließend wurden aus diesem eingegrenzten Datensatz zufällig (jeder zweite Text) die finalen Texte gewählt. Diese Entscheidungen

wurde getroffen, um die Komplexität der Analyse und die Anzahl möglicher Einflussfaktoren zu minimieren sowie die Vergleichbarkeit der Korpora bezüglich des Sprachniveaus zu gewährleisten.

Eine Übersicht zu den Grunddaten der in der vorliegenden Untersuchung analysierten Texte aus dem Korpus Falko findet sich in der nachfolgenden Tabelle 1:

	Falko	
Deskriptive Statistik	L1	L2
Anzahl Texte	15	30
Wörter gesamt	7.797	14.907
Durchschnittliche Textlänge	520 Wörter	470 Wörter
Durchschnittliche Satzlänge	19 Wörter	18 Wörter

Tabelle 1
Deskriptive Statistik zu den analysierten Texten in Falko

3.2.2 GerSumCo

Das *German Summary Corpus* (kurz: GerSumCo) von Wedig / Strobl (2024) setzt sich aus zwei Teilkorpora zusammen: Das Teilkorpus GerSumCo L1 beinhaltet zum Zeitpunkt der Analyse (Februar 2024) 101 Zusammenfassungen von L1-Deutsch-Schreibern; das Teilkorpus GerSumCo L2 umfasst 66 Zusammenfassungen von L2-Deutsch-Schreibern mit diversen L1 (z.B. Chinesisch, Polnisch, Türkisch). Alle Texte wurden im Rahmen eines Promotionsprojektes zwischen 2022 und 2024 unter den gleichen Bedingungen erhoben: An verschiedenen Universitäten Deutschlands sowie an zwei ausländischen Universitäten haben dazu Lehrende von DaF-Kursen (L2-Deutsch) und universitären Veranstaltungen der Studiengänge Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (L1-Deutsch) ihre Studierenden gebeten, innerhalb von 60 Minuten zwei zuvor ausgewählte Texte aus dem Themenbereich Sprachvariation (Kiezdeutsch, Variantenwörterbuch des Deutschen, Mundarten-debatte in der Schweiz oder Viadrinisch) in einer Synthese zusammenzufassen. Vor dem Beginn der Verschriftlichung wurde den Studierenden eine kurze Einführung in das Schreiben von Synthesen gegeben. Die Texte wurden digital in einem vorbereiteten einheitlichen Template durch die Studierenden erstellt. Der Internetzugriff wurde nicht eingeschränkt, die Nutzung von Webseiten und KI-Tools wie Chat-GPT wurde jedoch verboten. Um Einflüsse der Quelltexte zu vermeiden, wurde die Aufgabe so konzipiert, dass die Zusammenfassungen als Synthesen der Quelltexte geschrieben werden, d.h., dass die Studierenden zwei Quelltexte in einer Zusammenfassung synthetisieren mussten. Die produzierten Zusammenfassungen wurden im Anschluss an die Datenerhebung auch im Hinblick auf ihre Ähnlichkeit zu den Quelltexten (via *Latent Semantic Analysis*⁴) kontrolliert und dadurch konnten wörtliche Überlappungen von längeren Textfragmenten, sogenanntes *Patchwriting* (vgl. Pecorari 2013), ausgeschlossen werden.

Eine Übersicht zu den Grunddaten der in der vorliegenden Untersuchung analysierten Texte aus dem Korpus GerSumCo findet sich in der nachfolgenden Tabelle 2:

⁴ Bei *Latent Semantic Analysis* (LSA) handelt es sich um ein computerlinguistisches Verfahren, das die Ähnlichkeit zweier Texte miteinander bzw. ihre Beziehung zueinander vergleicht.

Deskriptive Statistik	GerSumCo	
	L1	L2
Anzahl Texte	101	66
Wörter gesamt	29.293	17.423
Durchschnittliche Textlänge	290 Wörter	264 Wörter
Durchschnittliche Satzlänge	21 Wörter	18 Wörter

Tabelle 2
Deskriptive Statistik zu den analysierten Texten in GerSumCo

3.3 Methode

3.3.1 Semi-automatische Annotation

Die Korpora wurden automatisch tokenisiert sowie manuell normalisiert. Hierauf basierend wurden die Texte in *Python* mithilfe von *spacy* (vgl. Honnibal et al. 2020) in Sätze eingeteilt und mit Wortarten (POS-Tags) versehen. Die Korpora wurden dann automatisch vorannotiert und anschließend manuell korrigiert und angepasst. Dazu wurde ein selbstgeschriebenes Pythonskript genutzt, um eine automatische Vorannotation von semantischen Konnektivkategorien durchzuführen. Dabei wurde auf die *DimLex*-Datenbank (vgl. Stede 2002; Scheffler / Stede 2016) zugegriffen; eine Datenbank deutscher Konnektive mit Angabe der zugehörigen semantischen Kategorie basierend auf den *Penn-Discourse-Treebank 3.0* (kurz: PDTB-3) Guidelines (vgl. Webber et al. 2019), welche der englischsprachigen groben Einteilung in *additive* (PDTB-3: *Expansion*), *conditional-causal* (PDTB-3: *Contingency*), *temporal* (PDTB-3: *Temporal*) und *contrastive* (PDTB-3: *Comparison*) folgen. Nach dieser automatischen Analyse erfolgte die manuelle Korrektur bzw. Annotation der Texte, die mittels der Annotationsplattform *INCEpTION* (vgl. Klie et al. 2018) durchgeführt wurde. Für die Annotation wurden eigene Guidelines verwendet, die zuvor getestet und mit denen in einer Erprobungsphase ein *Inter-Annotator-Agreement* von 0,73 (Krippendorff's Alpha) erreicht wurde; d.h. die Annotator*innen stimmen in 73 % der Fälle überein. Als Grundlage für die Guidelines wurde eine verkürzte Version der auch von *DimLex* verwendeten PDTB-3 Guidelines verwendet, die zwischen den vier bereits genannten semantischen Oberkategorien unterscheidet: *Comparison*, *Contingency*, *Expansion* und *Temporal*. Wir definieren die vier Kategorien dabei wie folgt: *Comparison*-Konnektive signalisieren Kontraste oder Vergleiche zwischen zwei Propositionen (z.B. *jedoch*, *allerdings*, *dennoch*; s. Beispiel (3)), *Contingency*-Konnektive markieren Situationen, in denen eine Proposition eine zweite bedingt oder verursacht (z.B. *wenn*, *da*, *deshalb*; s. Beispiel (4)), *Expansion*-Konnektive signalisieren die Erweiterung einer Proposition durch eine zweite Proposition (z.B. *und*, *aber*, *auch*; s. Beispiel (5)) und *Temporal*-Konnektive markieren eine zeitliche Folge oder Überlappung zweier Propositionen (z.B. *dann*, *später*, *jetzt*; s. Beispiel (6)).

- (3) Man spart Geld, **jedoch** [*Comparison*] ruiniert man mit diesem Verhalten vor allem die kleinen Geschäfte [...]. (Falko L1)
- (4) Erstens ist Hochdeutsch nicht genug gepflegt, **deshalb** [*Contingency*] kann heutzutage fast kein Schweizer Hochdeutsch sprechen. (GerSumCo L2)
- (5) **Auch** [*Expansion*] innerhalb Deutschlands gibt es Unterschiede im Sprachgebrauch [...]. (GerSumCo L1)
- (6) **Heute** [*Temporal*] gibt es keine Gesetze mehr, die den Frauen eine bestimmte gesellschaftliche Rollvorschriften oder ihre Möglichkeiten und Rechte begrenzen. (Falko L2)

Hierbei wurden nicht nur alleinstehende Konnektive annotiert, sondern auch Konnektivkonstruktionen und Phrasen. Konnektivkonstruktionen (annotiert als *multi-word*) umfassen zwei Konnektive, die sich gegenseitig bedingen, um die intendierte semantische Information zu übermitteln (z.B. *entweder ... oder*; s. Beispiel (7)). Phrasen wurden annotiert, wenn ein Konnektiv aus mehr als einem Wort besteht (z.B. *darüber hinaus*; s. Beispiel (8)).

- (7) **Wenn** [*Contingency* | *multi-word*] es kein Ding, das vereinigt, gibt, **dann** [*Contingency* | *multi-word*] zerfallen diese Stämme und Völker. (GerSumCo L2)
- (8) **Auf diese Weise** [*Contingency* | *phrase*] bilden die polnisch-deutschen Studenten eine Gemeinschaft. (GerSumCo L2)

In Anlehnung an die Guidelines des *GECCo* Projektes (vgl. Lapshinova / Kerstin 2012), in dem Kohäsion im Deutschen und Englischen kontrastiv untersucht wurde, wurden für unseren Vergleich nur Konnektive annotiert, die kohäsiv sind; dies bedeutet, dass Konnektive zwei Propositionen miteinander verbinden (s. Beispiel (9)), nicht aber zwei Nominal- oder Verbalphrasen (s. Beispiel (10)).

- (9) Zum Beispiel junge Menschen verwenden den Dialekt häufiger beim Schreiben, **und** [kohäsiv] auch in den Nachrichten wird der Dialekt bevorzugt. (GerSumCo L2)
- (10) Für mich waren meine Universitätsabschlüsse ganz wertvoll **und** [nicht kohäsiv] bedeutungsvoll. (Falko L2)

Um Ambiguitäten in Bezug auf diese Unterscheidungen aufzulösen, wurden besondere Fälle beispielhaft in den Guidelines aufgeführt und für die Annotator*innen hinreichend erklärt (wie z.B. bei *dann*, das als *Contingency*, *Expansion* oder *Temporal* annotiert werden kann). Darüber hinaus wurden die Annotator*innen darauf hingewiesen, dass sie sich am Kontext orientieren sollen und im Falle von Zweifel einen Ersetzungstest durchführen können.

3.3.2 Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung wurde mittels *R* (vgl. R Core Team 2022) durchgeführt. Dabei wurde der prozentuale Anteil der semantischen Kategorien auf Basis der Anzahl aller Konnektive berechnet. Bei der Berechnung des prozentualen Anteils der einzelnen Konnektive wurde die Anzahl der Konnektive der zugehörigen semantischen Klasse als Grundlage verwendet.

Die Analyse der statistischen Signifikanz wurde mittels der *Log-Likelihood-Ratio* (vgl. Rasyon / Garside 2000) durchgeführt. Um die Vorkommenshäufigkeiten aller vier Subkorpora miteinander zu vergleichen, wurde dabei jedes Korpus mit jeweils jedem anderen Korpus verglichen und die *Log-Likelihood-Ratio* in Abhängigkeit der jeweiligen Korpora-Kombination berechnet. Dazu wurden mittels der absoluten Häufigkeiten der semantischen Kategorien (bzw. der einzelnen Konnektive) ($a = \text{Korpus 1}$; $b = \text{Korpus 2}$) sowie der totalen Anzahl der Konnektive (bzw. der Konnektive der semantischen Klassen) ($c = \text{Korpus 1}$; $d = \text{Korpus 2}$) zunächst die erwartbaren Häufigkeiten mittels der Formeln $E1 = c \cdot (a+b) / (c+d)$ und $E2 = d \cdot (a+b) / (c+d)$ berechnet. Anschließend wurde die *Log-Likelihood-Ratio* mithilfe der Formel $LL = 2 \cdot (a \cdot \ln(a/E1) + b \cdot \ln(b/E2))$ bestimmt. Je höher der LL-Wert, desto signifikanter ist der Unterschied zwischen den Korpora: Ein LL-Wert zwischen 3,84 und 6,62 bezieht sich dabei auf einen p-Wert von $p < 0,05$; ein LL-Wert zwischen 6,68 und 10,83 auf einen p-Wert von $p < 0,01$; ein LL-Wert zwischen 10,83 und 15,13 auf einen p-Wert von $p < 0,001$; ein LL-Wert größer als 15,13 auf einen p-Wert von $p < 0,0001$.

3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der korpuslinguistischen Untersuchung vorgestellt. Die nachfolgende Tabelle 3 gibt einen Überblick in die Anzahl der Konnektive in den beiden Korpora:

Deskriptive Statistik	Falko		GerSumCo	
	L1	L2	L1	L2
Konnektive gesamt	424	793	1.118	605
Durchschnittliche Konnektive pro Text	28	26	11	9

Tabelle 3

Deskriptive Statistik zu den Konnektiven in den analysierten Korpora Falko und GerSumCo

3.4.1 Verteilung der semantischen Kategorien

Tabelle 4 zeigt die Untersuchungsergebnisse zur Verteilung der semantischen Kategorien innerhalb der Korpora. In den Zeilen sind die prozentualen Anteile der semantischen Kategorien der Konnektive per Korpus sowie die dazugehörigen absoluten Häufigkeiten in Klammern angegeben: Insgesamt wird aus Tabelle 4 in Kombination mit den Ergebnissen der statistischen Auswertung ersichtlich, dass sich die Korpora in Hinblick auf *Contingency*- und *Expansion*-Konnektive nicht signifikant unterscheiden. In Bezug auf die *Comparison*-Konnektive fällt auf, dass im Korpus Falko mit L2-Texten⁵ prozentual gesehen nur halb so viele Konnektive auftreten wie in den anderen drei Korpora. Besonders interessant ist jedoch der Vergleich der Verwendung der *Temporal*-Konnektive: Hier zeigt sich, dass sich Falko L1 und Falko L2 signifikant von GerSumCo L1 und GerSumCo L2 unterscheiden ($p < 0,001$; $LL > 14,6$).

	Falko		GerSumCo	
	L1	L2	L1	L2
<i>Comparison</i>	14,9 % (63)	8,2 % (65)	16,0 % (179)	14,3 % (87)
<i>Contingency</i>	31,4 % (133)	30,8 % (244)	33,2 % (371)	30,6 % (185)
<i>Expansion</i>	45,8 % (194)	53,1 % (421)	48,7 % (544)	52,4 % (317)
<i>Temporal</i>	8,0 % (34)	7,9 % (63)	2,1 % (24)	2,6 % (16)

Tabelle 4

Verteilung der semantischen Kategorien in den Korpora

Der nachfolgende Abschnitt gibt einen detaillierteren Einblick in die einzelnen semantischen Kategorien.

⁵ Nachfolgend erfolgt die Nennung des Korpus und der jeweiligen Texte im verkürzten Format: Falko L1 für *Falko mit L1-Texten*, Falko L2 statt *Falko mit L2-Texten*, GerSumCo L1 statt *GerSumCo mit L1-Texten* und GerSumCo L2 für *GerSumCo mit L2-Texten*.

3.4.2 Häufig verwendete Konnektive in den einzelnen semantischen Kategorien

Tabelle 5 zeigt die Verteilung der fünf häufigsten Konnektive innerhalb der Kategorie *Comparison*. Während ein erster Blick zeigt, dass alle Korpora unterschiedliche Präferenzen andeuten, fallen besonders die Konnektive *während*, *doch*, *obwohl* und *dafür* in der Analyse der *Log-Likelihood-Ratio* auf: *Doch*, *während* und *dafür* zeigen eine deutliche Abhängigkeit von dem Aufgabentypen; so zeigen sich hier signifikante Unterschiede zwischen den Korpusgruppen GerSumCo und Falko (*doch*: $p < 0,0001$; *während*: zwischen $p < 0,05$ und $p < 0,01$; *dafür*: zwischen $p < 0,05$ und $p < 0,0001$). *Doch* und *dafür* werden häufiger in argumentativen Texten verwendet; *während* häufiger in zusammenfassenden Texten. *Obwohl* zeigt signifikante Unterschiede zwischen L1 und L2 ($p < 0,01$) im Allgemeinen, aber auch einen signifikanten Unterschied zwischen Falko L1 und GerSumCo L2 ($p < 0,001$) und ist häufiger in L2-Deutsch-Texten als in L1-Deutsch-Texten zu finden. Darüber hinaus zeigen die Konnektive *dennoch* und *dagegen* keine signifikant unterschiedliche Nutzung in den Korpora.

Rang	Falko				GerSumCo			
	L1		L2		L1		L2	
1	doch	36,5 % (23)	doch	40,0 % (26)	jedoch	24,0 % (43)	jedoch	17,2 % (15)
2	dabei	14,3 % (9)	dafür	16,9 % (11)	allerdings	7,8 % (14)	einerseits	10,3 % (9)
3	dafür	7,9 % (5)	zwar	7,7 % (5)	doch	6,7 % (12)	obwohl	10,3 % (9)
4	jedoch	6,3 % (4)	jedoch	6,2 % (4)	dabei	5,0 % (9)	während	6,9 % (6)
5	wiederum	6,3 % (4)	dagegen	4,6 % (3)	dennoch	5,0 % (9)	dabei	5,7 % (5)

Tabelle 5
Fünf häufigste Konnektive der Kategorie *Comparison* in den Korpora

In Hinblick auf die in Tabelle 6 dargestellten Konnektive der Kategorie *Contingency* zeigt sich ein gemischtes Bild. In Bezug auf die Konnektive *so*, *wenn* und *weil* ist ein signifikanter Unterschied zwischen GerSumCo L1 und den restlichen Korpusgruppen ($LL < 15,13$; $p < 0,0001$) vorhanden. *Wenn* und *weil* werden hier deutlich weniger verwendet; *so* deutlich mehr als in den anderen Korpora. *Denn* wird signifikant weniger häufig im GerSumCo L2 gebraucht (zwischen $p < 0,01$ und $p < 0,05$). *Um... zu* findet sich häufiger in den L2- als in den L1-Korpora; hier findet sich ein signifikanter Unterschied über beide Aufgabentypen hinweg ($LL > 6,8$; zwischen $p < 0,01$ und $p < 0,001$). Dahingegen unterscheidet sich die Nutzung von *da* in den L1-Korpora signifikant von der in den L2-Korpora ($LL < 6,8$; zwischen $p < 0,01$ und $p < 0,0001$). Innerhalb der L2-Gruppe wird *da* zudem signifikant weniger häufig in den GerSumCo-Daten verwendet ($LL = 5,61$; $p < 0,05$). Bei allen anderen Konnektiven zeigt sich keine signifikant andere Nutzung in spezifischen Korpora.

Rang	Falko				GerSumCo			
	L1		L2		L1		L2	
1	wenn	27,1 % (36)	wenn	29,9 % (73)	da	17,5 % (65)	wenn	27,6 % (51)
2	da	13,5 % (18)	um zu	13,1 % (32)	so	12,9 % (48)	um zu	10,3 % (19)
3	damit	13,5 % (18)	weil	8,6 % (21)	also	11,1 % (41)	da	8,1 % (15)
4	denn	10,5 % (14)	denn	7,8 % (19)	wenn	10,5 % (39)	deshalb	6,5 % (12)
5	weil	8,3 % (11)	damit	6,1 % (15)	denn	6,7 % (25)	weil	5,9 % (11)

Tabelle 6
Fünf häufigste Konnektive der Kategorie *Contingency* in den Korpora

Tabelle 7 zeigt die Verteilung der *Expansion*-Konnektive: In Kombination mit der Berechnung der *Log-Likelihood-Ratio* ist zu sehen, dass die Konnektive *noch* und *außerdem* signifikant unterschiedlich aufgabentyp-spezifisch verwendet werden ($LL < 3,8$; zwischen $p < 0,05$ und $p < 0,0001$). In Zusammenfassungen wird demnach häufiger *außerdem* verwendet, in Argumentationen häufiger *noch*. Die Verwendung von *wie* unterscheidet sich vor allem in Hinblick auf GerSumCo L1. Hier wird *wie* im Vergleich zu den anderen Korpora signifikant weniger häufig verwendet ($LL < 10,83$; zwischen $p < 0,001$ und $p < 0,0001$). Keine signifikanten Unterschiede liegen im Gebrauch von *sondern* und nur leichte Unterschiede im Gebrauch von *auch* und *und* vor.

Rang	Falko				GerSumCo			
	L1		L2		L1		L2	
1	auch	29,4 % (57)	aber	28,0 % (118)	auch	23,5 % (128)	auch	30,6 % (97)
2	aber	24,2 % (47)	auch	22,1 % (93)	und	9,2 % (50)	aber	12,9 % (41)
3	und	11,3 % (22)	und	15,9 % (67)	aber	5,5 % (30)	und	11,7 % (37)
4	wie	8,2 % (16)	noch	5,2 % (22)	dabei	3,9 % (21)	wie	7,9 % (25)
5	noch	7,7 % (15)	wie	5,2 % (22)	sondern	3,9 % (21)	außerdem	4,7 % (15)

Tabelle 7
Fünf häufigste Konnektive der Kategorie *Expansion* in den Korpora

Bei Betrachtung von Tabelle 8 in Kombination mit der Analyse der *Log-Likelihood-Ratio* zeigt sich, dass insgesamt nur niedrigfrequente *Temporal*-Konnektive zu finden sind: Allein *dann* sticht hervor, da es in den beiden GerSumCo-Teilkorpora nicht vorkommt. Hier unterscheidet sich die Nutzung in den Argumentationen signifikant von der Nutzung in den Zusammenfassungen ($LL > 6,83$; zwischen $p < 0,01$ und $p < 0,001$). *Gleichzeitig* hingegen findet sich nur in den Zusammenfassungen und nicht in den Argumentationen; auch hier unterscheidet sich die Nutzung signifikant ($LL > 3,8$; zwischen $p < 0,05$ und $p < 0,01$). *Während* findet sich in den Texten des GerSumCo L1 im Vergleich zu allen anderen Korpora signifikant häufiger ($LL > 3,8$; zwischen $p < 0,05$ und $p < 0,01$). Bei den Konnektiven *als*, *danach*, *bevor*, *nachdem*, *solange* und *zuerst* liegen keine signifikanten Unterschiede vor. Bei allen anderen Konnektiven finden sich nur vereinzelte Unterschiede, allerdings lassen sich hier keine Muster ableiten.

Rang	Falko				GerSumCo			
	L1		L2		L1		L2	
1	dann	35,3 % (12)	dann	35,0 % (22)	während	20,8 % (5)	zuerst	18,8 % (3)
2	später	11,8 % (4)	darauf	9,5 % (6)	gleichzeitig	16,7 % (4)	darauf	12,5 % (2)
3	jetzt	8,8 % (3)	als	6,3 % (4)	dabei	8,3 % (2)	gleichzeitig	12,5 % (2)
4	nun	8,8 % (3)	danach	6,3 % (4)	nachdem	8,3 % (2)	dabei	6,3 % (1)
5	davor	5,9 % (2)	bevor	4,8 % (3)	solange	8,3 % (2)	danach	6,3 % (1)

Tabelle 8
Fünf häufigste Konnektive der Kategorie *Temporal* in den Korpora

4. Diskussion und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Studie war die Untersuchung texttypenspezifischer Präferenzen bei der Konnektivnutzung in Argumentationen und Zusammenfassungen von L1- und L2-Deutsch-Schreibenden. Dabei wurde einerseits der Frage nachgegangen, wie die semantischen Kategorien in Argumentationen und Zusammenfassungen verteilt sind und andererseits untersucht, ob und inwiefern ein aufgabentyp-spezifischer Gebrauch einzelner Konnektive vorliegt. Für beide Forschungsfragen wurde darüber hinaus ein möglicher Zusammenhang mit dem Status des Deutschen als L1 bzw. L2 der Schreibenden untersucht.

Bei der Untersuchung der Verteilung der semantischen Kategorien hat sich gezeigt, dass keine signifikanten aufgabentyp-spezifischen Unterschiede in der Gesamtreihenfolge der semantischen Kategorien zu finden sind: Über beide Korpora und beide Gruppen (L1 und L2) hinweg liegen *Expansion*-Konnektive am häufigsten vor, gefolgt von *Contingency*-, *Comparison*- und *Temporal*-Konnektiven. Bei der detaillierten Analyse der Vorkommenshäufigkeit der semantischen Kategorien in den untersuchten Aufgabentypen zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede in der Nutzung der *Temporal*-Konnektive: Diese werden in den Argumentationen deutlich häufiger genutzt als in den Zusammenfassungen. Im Vergleich zu vorhergehenden Studien (vgl. Konjevod 2012; Breindl 2016; Wu / Li 2022; Wedig et al. eingereicht) werden die Tendenzen, dass die Aufgabentypen die Gesamtreihenfolge der semantischen Kategorien beeinflussen, somit nicht bestätigt. Der aufgezeigte Unterschied in der Nutzung der *Temporal*-Konnektive in den Argumentationen könnte auf die Tendenz von Schreibenden dieses Aufgabentyps zurückzuführen sein, eigene Erfahrungen in die Argumentation einzubauen, die auf Ereignisse in der Vergangenheit oder auch auf Ziele für die Zukunft referieren. Ebenso könnte der thematische Fokus der Schreibstimuli hier eine verstärkende Rolle spielen.

Beim Vergleich der Verteilung semantischer Kategorien in L1- und L2-Texten hat sich kein signifikanter Unterschied gezeigt – weder in der allgemeinen Reihenfolge noch im prozentualen Anteil der semantischen Kategorien. Allein in Hinblick auf Falko L2 hat sich gezeigt, dass sich der Anteil an *Contingency*-Konnektiven signifikant von allen anderen Korpora unterscheidet. Vorhergehende Studien haben hier deutlichere Ergebnisse aufgezeigt: So konnten zum Beispiel Wu / Li (2022) Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibenden des Sprachniveaus A1 bis B2 finden, die sie mittels des Einflusses der L1 auf die L2 der Schreibenden begründeten. Der weniger deutliche Unterschied der vorliegenden Untersuchung kann mit dem fortgeschrittenen Sprachniveau der L2-Schreibenden begründet werden: Bei L2-Schreibenden des fortgeschrittenen Sprachniveaus ist erwartbar, dass sie sich ähnlich wie L1-Schreibende verhalten.

In Hinblick auf die Verwendung einzelner Konnektive konnte ein aufgabentyp-spezifischer Gebrauch innerhalb der *Comparison*-, *Expansion*- und *Temporal*-Konnektive aufgezeigt werden: So

werden bei den *Comparison*-Konnektiven *doch* und *dafür* signifikant häufiger in argumentativen Texten verwendet und *während* häufiger in zusammenfassenden Texten. Bei den *Expansion*-Konnektiven wird *noch* häufiger in Argumentationen und *außerdem* häufiger in den Zusammenfassungen verwendet. Bei den *Temporal*-Konnektiven wird *dann* nicht in Zusammenfassungen und *gleichzeitig* nicht in Argumentationen genutzt. Insgesamt stehen die Ergebnisse im Einklang mit den Befunden der bestehenden Literatur: So haben beispielsweise Tywoniu / Crossley (2019) bereits aufgezeigt, dass im Englischen einzelne Konnektoren aufgabentyp-spezifisch genutzt werden. Auch im Vergleich mit den bestehenden Studien für das Deutsche (vgl. Konjevod 2012; Breindl 2016) zeigt sich, dass in den einzelnen Studien andere Konnektive präferiert wurden und kein eindeutiges Bild erkennbar ist. Dies kann auf verschiedene Faktoren wie die Erstsprache der Schreibenden, aber auch den individuellen Stil zurückgeführt werden, die einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Beim Vergleich der Verwendung einzelner Konnektive in L1- und L2-Texten zeigten sich signifikante Unterschiede: So werden der *Comparison*-Konnektiv *obwohl* sowie die *Contingency*-Konnektive *um... zu* und *da* von L2-Schreibenden häufiger genutzt als von L1-Schreibenden. Dieses Ergebnis wird durch bestehende Untersuchungen gestützt: So hat auch Konjevod (2012) festgestellt, dass es Konnektive gibt, die eher von L2-Schreibenden präferiert werden. Das vorliegende Ergebnis könnte mit der expliziten Vermittlung von Konnektiven als notwendige sprachliche Mittel einer Textproduktion im Sprachunterricht zusammenhängen.

Insgesamt kann also konstatiert werden, dass sich der Gebrauch von Konnektiven nur punktuell, d.h. bei einzelnen Konnektiven aufgabentyp-spezifisch unterscheidet. Es kann aus den hier vorliegenden Daten allerdings nicht geschlossen werden, dass sich die Aufgabentypen Argumentation und Zusammenfassung im Deutschen in Hinblick auf den Konnektivgebrauch allgemein so stark ähneln. Hier wäre für zukünftige Forschung ein Vergleich mit Texten von erfahrenen Schreibenden und redigierter Texte, wie Zeitungs-, Zeitschriften- oder Sachbuchtexte, interessant. Würde sich auch dort zeigen, dass sich die Aufgabentypen nicht stark unterscheiden, könnte man daraus schließen, dass die hier involvierten Schreibenden sich in Hinblick auf den Konnektivgebrauch aufgabentyp-adäquat verhalten. Dabei wäre jedoch außerdem noch darauf zu achten, ob sich die Variabilität des Konnektivgebrauchs innerhalb der einzelnen semantischen Kategorien unterscheidet – dies würde zusätzlich eine Analyse der Types, nicht nur der Tokens erfordern.

Dass sich Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibenden ebenfalls nur punktuell finden lassen, spricht dafür, dass L2-Deutsch-Schreibende auf dem hier fokussierten Sprachniveau B2–C1 keine eklatanten Probleme haben, Kohäsion mithilfe von Konnektiven in ihren Texten markieren. Die häufigere Nutzung einzelner Konnektive könnte ein Effekt expliziter Vermittlung sein; dies ist allerdings nur eine Vermutung. Auch hier wäre für die zukünftige Forschung die Frage nach eventuellen Unterschieden in der Variabilität interessant. Es wäre durchaus erwartbar, dass sich L2-Lernende stärker auf eine kleinere Auswahl an Konnektiven stützen – wäre dies tatsächlich der Fall, könnte man für die Vermittlung von DaF auf hohen Kompetenzstufen fordern, dass eine Ausweitung des Variantenreichtums ein lohnendes Lehr-/Lernziel sein könnte. Außerdem könnten zukünftige Analysen noch stärker qualitative Aspekte berücksichtigen, insbesondere die funktionale Angemessenheit des Konnektivgebrauchs. Denn entscheidend für eine hohe Schreibkompetenz ist letztlich nicht die alleinige Beherrschung verschiedener Formen – hier bestimmter Konnektive –, sondern eine präzise, der jeweiligen Aussage semantisch angemessene Verwendung. Ebenso wäre es sinnvoll, den Blick auf das gesamte Repertoire der verfügbaren Kohäsionsmitteln im Deutschen zu erweitern und Konnektive als Baustein innerhalb dieses Gefüges zu betrachten. Möglicherweise liegen Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibenden eher in der Art der präferierten Kohäsionsmittel als im Umgang mit einem spezifischen Kohäsionsmittel.

Die vorliegende Studie ist somit zunächst als Pilotstudie zu betrachten, deren Gegenstand weiterer Forschung bedarf. Folgestudien könnten, wie schon erwähnt, die Unterschiede zu Texten von erfahrenen Schreibenden untersuchen. Um die Besonderheiten von L2-Deutsch-Schreibenden

noch genauer bestimmen zu können, sollten auch Variabilität und funktionale Aspekte in die Untersuchungen einbezogen werden. Darüber hinaus könnten inter- und intraindividuelle Unterschiede von Lernenden fokussiert werden: Die Untersuchung von Unterschieden zusammenfassender und argumentativer Texte desselben/derselben Lernenden kann klären, ob der analysierte Konnektivgebrauch tatsächlich zwischen Aufgabentypen variiert oder ob Unterschiede im Konnektivgebrauch auf die Homogenität der untersuchten Gruppen (hier: zwei Korpora) zurückzuführen sind. Außerdem könnten sich weitere Studien qualitativ mit dem Einfluss der bei Zusammenfassungen eingesetzten Quellentext auf den neuen eigenen Text beschäftigen.

Dem Charakter einer Pilotstudie folgend besitzt die vorliegende Studie auch eine methodische Limitation: Eine zentrale Herausforderung lag trotz eines detaillierten Annotationsschemas in der subjektiven Natur der Annotation, die es erforderlich machte, wiederholt über die Annotationsguidelines zu diskutieren und Sonderregelungen zu entwickeln, um alle in den Texten auftretenden Fälle angemessen zu unterscheiden. Diese Schwierigkeiten waren besonders ausgeprägt aufgrund der spezifischen Natur der untersuchten Texte, nämlich Lernertexte. Des Weiteren lässt sich einschränkend bemerken, dass für die unterschiedlichen Schreibaufgaben ein wesentlicher Unterschied gegeben ist, der die Schreibprodukte beeinflussen kann: Bei der Zusammenfassung rezipieren die Schreibenden unmittelbar zuvor zwei schriftliche Texte und könnten daher auf diese Vorlagen zurückgreifen, was bei den Essays nicht der Fall ist. Durch die Art der Aufgabenstellung bei der Zusammenfassung wurde ein solches *Patchwriting* (vgl. Pecorari 2013) erschwert. Ebenso konnte in einem entsprechenden Test dieser Einfluss als geringfügig eingestuft werden; er kann jedoch nicht völlig ausgeklammert werden.

5. Fazit

Zusammenfassend hat sich in dieser Studie gezeigt, dass in den untersuchten Korpora sowohl aufgabentyp-spezifische als auch L2-spezifische Nutzung von Konnektiven zu finden sind. Angesichts weiterer zu beachtender Faktoren wie z.B. Alter, Erhebungsort, Erstsprache, Aufgabenstellung oder individueller Schreibstil kann jedoch nicht eindeutig geklärt werden, ob diese Unterschiede auf die untersuchten Aufgabentypen Zusammenfassung und Argumentation zurückzuführen sind. Bei weiteren Analysen sollten besonders die intra- und inter-individuellen Unterschiede hinzugezogen und analysiert werden, um in der Kombination mit den aufgezeigten Tendenzen belastbare Aussagen über aufgabentyp-spezifische Merkmale im Sprachgebrauch treffen zu können. Eine weitere Möglichkeit, die Belastbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, ist die Hinzunahme multifaktorieller Analysen: Zum Beispiel könnten die einzelnen Schreibenden in dieser Analyse als Zufallseffekt (*Random effect*) betrachtet werden, wodurch ihr Einfluss auf die Effektgröße kontrolliert werden kann. Eine Analyse der Effekte des Themas und der L1 wären ebenfalls interessant (vgl. Wedig et al. eingereicht).

Die vorliegende Untersuchung stellt somit einen ersten Schritt dar, eine wichtige Forschungslücke der Schnittstelle Textlinguistik und DaF-Sprachdidaktik zu schließen: Die durch verschiedene Aufgabentypen evozierten Textsorten nehmen einen hohen Stellenwert bei der Sprachkompetenzaneignung und -überprüfung ein; dies gilt sowohl für die Aneignung des Deutschen als Erst-, als auch als Fremdsprache. Obgleich der hier untersuchte argumentative Aufgabentyp bereits umfangreich untersucht wurde (vgl. Konjevod 2012; Breindl 2016; Pavičić Takač / Kružić / Ivezić 2020; Wu / Li 2022), liegen bislang keine klaren Beschreibungen von aufgabentyp-spezifischen Merkmalen in Bezug auf Textkohärenz und -kohäsion vor. Die hier untersuchten Konnektive bilden dabei nur einen Teil der sprachlichen Mittel, die zu einem kohäsiven und kohärenten Text beitragen können; alle zu einem kohärenten und kohäsiven Text beitragenden sprachlichen Mittel in den jeweiligen Texten zu untersuchen, wäre wünschenswert.

Damit verbunden liefern die vorliegenden Ergebnisse auch wertvolle Ansatzpunkte für weitere Überlegungen zur Vermittlung von Konnektiven und ihren aufgabentyp-spezifischen Funktionen im (Sprach-)Unterricht. Im Angesicht der Tatsache, dass die hier untersuchten Aufgabentypen Argumentation und Zusammenfassung für zentrale Deutsch-Sprachprüfungen relevant sind, erscheint uns eine tiefgehende Untersuchung und anschließende Beschreibung aufgabentyp-spezifischer Merkmale als notwendig. Wenn aufgabentyp-spezifische Konnektive ermittelt sind, können diese auch gezielt und authentisch durch Sprachlehrende vermittelt und durch Lernende gezielt angeeignet werden. Denn gerade bei prüfungsrelevanten Aufgabentypen sind eine adäquate Vermittlung und Förderung unabdingbar.

Literatur und Ressourcen

Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik: Eine einführende Darstellung*. Berlin / Boston: de Gruyter.

Adamzik, Kirsten (2019): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*. Tübingen: Narr, 135-168.

Ágel, Vilmos (2017): *Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder*. Berlin / Boston: de Gruyter.

Alghamdi, Emad A. (2014): Discourse markers in ESL personal narrative and argumentative papers: A qualitative and quantitative analysis. In: *International Journal of Humanities and Social Science* 4: 4, 294-305.

Antos, Gerd (2019): Schriftliche Textproduktion. Formulieren als Problemlösung. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 227-243.

Arras, Ulrike (2012): Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen: Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: HTW Saar, 137-148.

Averintseva-Klisch, Maria (2018): *Textkohärenz* (2. Aufl.). Heidelberg: Winter.

Beaugrande, Robert-Alain de / Dressler, Wolfgang U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive process in writing*. Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum, 73-93.

Breindl, Eva (2016): Konnexion in argumentativen Texten. Gebrauchsunterschiede in Deutsch als L2 vs. Deutsch als L1. In: d'Avis, Franz / Lohnstein, Horst (Hrsg.): *Normalität in der Sprache*. Hamburg: Buske, 37-64.

Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich H. (2015): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin / München / Boston: de Gruyter.

Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann / Pappert, Steffen (2018): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (9. durchges. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Cumming, Alister / Kantor, Robert / Baba, Kyoko / Erdosy, Usman / Eouanzoui, Keanre / James, Mark (2005): Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. In: *Assessing Writing* 10: 1, 5-43. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.02.001>.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2000): Formen der Konnexion. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik 1. Halbband*. Berlin / New York: de Gruyter Mouton, 331-343.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth / Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 115-139.
- Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. (2024): *TestDaF. Test Deutsch als Fremdsprache*. Bochum. <https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/der-papierbasierte-testdaf/auswertung-des-papierbasierten-testdaf/> (05.05.24).
- Guo, Liang / Crossley, Scott A. / McNamara, Danielle S. (2013): Predicting human judgments of essay quality in both integrated and independent second language writing samples: A comparison study. In: *Assessing Writing* 18: 3, 218-238.
- Halliday, Michael / Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Heinemann, Margot (2012): Textsorten und Sprachunterricht. In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten* 1, 89-97.
- Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Hessamy, Gholamreza / Hamed, Samira (2013): A Comparison of the Use of Cohesive Devices in EFL Learners' Performance on Independent vs. Integrated Writing Tasks. In: *Studies in English Language and Teaching* 1: 1, 121-146.
- Honnibal, Matthew / Montani, Ines / Van Landeghem, Sofie / Boyd, Adriane (2020): *spaCy: Industrial-strength Natural Language Processing in Python*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10009823>.
- Jakobs, Eva-Maria (2019): Textproduktion und Kontext: Domänenspezifisches Schreiben. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion*. (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 245-260.
- Kecker, Gabriele / Eckes, Thomas (2022): Der digitale TestDaF: Aufbruch in neue Dimensionen des Sprachtestens. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49: 4, 289-324. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0057>.
- Kim, Minkyung / Crossley, Scott A. (2018): Modeling second language writing quality: A structural equation investigation of lexical, syntactic, and cohesive features in source-based and independent writing. In: *Assessing Writing* 37, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.002>.
- Klie, Jan-Christoph / Bugert, Michael / Boulosa, Beto / Eckart de Castilho, Richard / Gurevych, Iryna (2018): The INCEption Platform: Machine-Assisted and Knowledge-Oriented Interactive Annotation. In: *Proceedings of System Demonstrations of the 27th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2018)*, 5-9.
- Konjevod, Antonela (2012): Connectives in student writing – a learner corpus study. In: *Strani Jezici* 41: 1, 47-59.

- Lapshinova, Ekaterina / Kunz, Kerstin (2012): *Guidelines for the correction of automatically annotated cohesive devices*. http://www.gecco.uni-saarland.de/GECCo/files/GECCo_I-WP_1.5_Annotation_reference_conjunctions.pdf (29.11.2024).
- Liu, Meihua / Braine, George (2005): Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. In: *System* 33: 4, 623-636.
- Lüdeling, Anke / Doolittle, Seanna / Hirschmann, Hagen / Schmidt, Karin / Walter, Maik (2008): Das Lernerkorpus Falko. In: *Deutsch als Fremdsprache* 45: 2, 67-73.
- Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen: Was leistet der TestDaF? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 21-39. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/189> (29.11.2024).
- Martin, James R. (1992): *English Text: System and structure*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, James R. (2015): Cohesion and texture. In: Tannen, Deborah / Hamilton, Heidi E. / Schiffrin, Deborah (Hrsg.): *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell, 61-81.
- Metzeltin, Michael / Fetzer, Anita / Loureda, Óscar / López Serena, Araceli (2022): Texte und Textsorten. In: Klabunde, Ralf / Mihatsch, Wiltrud / Dipper, Stefanie (Hrsg.): *Linguistik im Sprachvergleich. Germanistik – Romanistik – Anglistik*. Berlin: J. B. Metzler, 595-614.
- Pasch, Renate / Brauße, Ursula / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich H. (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren 1: Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Pavičić Takač, Višnja / Kružić, Barbara / Ivezić, Sanja V. (2020): A Corpus-Driven Exploration of Discourse Markers in L2 Academic Texts. In: Carrió-Pastor, María L. (Hrsg.): *Corpus Analysis in Different Genres*. New York: Routledge, 169-190.
- Pecorari, Diane (2013): *Teaching to avoid plagiarism. How to promote good source use*. Berkshire: Open University Press.
- Plakans, Lia / Gebril, Atta (2017): Exploring the relationship of organization and connection with scores in integrated writing assessment. In: *Assessing Writing* 31, 98-112. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.08.005>.
- Qualitätszirkel des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (2022): *DSH. Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. Handbuch zur DSH-Erstellung und Durchführung* (2. Aufl.). Göttingen.
- R Core Team (2022): *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rayson, Paul / Garside, Roger (2000): Comparing corpora using frequency profiling. In: *Proceedings of the workshop on Comparing Corpora, held in conjunction with the 38th annual meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2000)*, 1-6. <https://doi.org/10.3115/1117729.1117730>.
- Reznicek, Marc / Lüdeling, Anke / Krummes, Cedric / Schwantuschke, Franziska / Walter, Maik / Schmidt, Karin / Hirschmann, Hagen / Andreas, Torsten (2012): *Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen Version 2.01*. <https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/FalkoHandbuchV2/view> (29.11.2024).
- Scheffler, Tatjana / Stede, Manfred (2016): Adding semantic relations to a large-coverage connective lexicon of German. In: Maegaard, Bente / Calzolari, Nicoletta / Choukri, Khalid / Declerck, Thierry / Goggi, Sara / Grobelnik, Marko / Mariani, Joseph (Hrsg.): *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, 1008-1013.
- Schwarz-Friesel, Monika / Consten, Manfred (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WBG.

- Shadrova, Anna / Linscheid, Pia / Lukassek, Julia / Lüdeling, Anke / Schneider, Sarah (2021): A Challenge for Contrastive L1/L2 Corpus Studies: Large Inter-and Intra-Individual Variation Across Morphological, but Not Global Syntactic Categories in Task-Based Corpus Data of a Homogeneous L1 German Group. In: *Frontiers in Psychology* 12, 1-24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716485>.
- Stede, Manfred (2002): DiMLex: A Lexical Approach to Discourse Markers In: Lenci, Alessandro / Di Tomaso, Vittorio (Hrsg.): *Exploring the Lexicon – Theory and Computation*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 1-15.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink/UTB.
- Tabari, Mahmoud Abdi / Johnson, Mark D. (2023): Exploring new insights into the role of cohesive devices in written academic genres. In: *Assessing Writing* 57, 100749. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100749>.
- Telc gGmbH (2019): *Telc Language Tests. Handbuch Deutsch. B2* (8. überarb. Aufl). Frankfurt am Main: telc gGmbH. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/pdfs/Handbuch_und_Tipps_fuer_Pruefungsvorbereitung/Deutsch_B2_Handbuch.pdf (29.11.2024).
- Tywniwi, Rurik / Crossley, Scott (2019): The effect of cohesive features in integrated and independent L2 writing quality and text classification. In: *Language Education and Assessment* 2: 3, 110-134.
- Webber, Bonnie / Prasad, Rashmi / Lee, Alan / Joshi, Aravind (2019): *The Penn Discourse Treebank 3.0 Annotation Manual*. University of Pennsylvania.
- Wedig, Helena / Strobl, Carola / Ureel, Jim J. / Mortelmans, Tanja (im Druck): The use of connectives in L2 German writing by L1 Dutch students: A learner corpus study. In: Ackerley, Katherine / Castello, Erik (Hrsg.): *Continuing Learner Corpus Research: Challenges and Opportunities. Corpora and Language in Use Proceedings 7*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 213-243.
- Wedig, Helena / Strobl, Carola, / Ureel, Jim J. / Mortelmans, Tanja / Weber, Larissa (eingereicht): *The influence of L1 Dutch on connective use in L2 German academic writing: A contrastive corpus-based analysis*.
- Wedig, Helena / Strobl, Carola (2024): *German Summary Corpus (GerSumCo) v1.0.0*, Eurac Research CLARIN Centre, <https://clarin.eurac.edu/repository/xmlui/handle/20.500.12124/81> (29.11.2024).
- Wu, Zekun / Li, Yuan (2022): Der Gebrauch von Konnektoren bei chinesischen DaF-LernerInnen: Eine korpuslinguistische Untersuchung argumentativer Lernertexte. In: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi / Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 48, 111-140.
- Yang, Wenxing / Sun, Ying (2012): The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. In: *Linguistics and Education* 23: 1, 31-48.
- Zimmermann, Sonja (2020): „Das ist Zeitverlust für mich, den Text wieder lesen“ – Einblicke in das Schreiben von Zusammenfassungen in der Fremdsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 111-133. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3300/> (29.11.2024).

Biografische Notiz: Helena Wedig (M.A.) ist Doktorandin der Angewandten Sprachwissenschaft am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft und Translationswissenschaft der Universität Antwerpen. Ihren Master in Linguistik mit Schwerpunkt Computerlinguistik absolvierte sie an der Ruhr-Universität Bochum.

Kontaktanschrift:

Helena Wedig
Universität Antwerpen
Stadscampus gebouw D
Grote Kauwenberg 18
B-2000 Antwerpen
helena.wedig@uantwerpen.be

Biografische Notiz: Burçin Amet (M.A., M.Ed.) ist Doktorandin am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Abschlüsse Master of Arts in Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache und Master of Education mit den Fächern Deutsch und Kunst (Gymnasium) erlangte sie an der Universität Oldenburg.

Kontaktanschrift:

Burçin Amet
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Germanistik
Ammerländer Heerstr. 114–118
burcin.amet@uni-oldenburg.de

Biografische Notiz: Prof. Dr. Juliana Goschler ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache/ Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Mehrsprachigkeit/Deutsch als Zweitsprache, mit einem Fokus auf Merkmalen von Lerner*innensprache, fortgeschrittenem Spracherwerb und Bildungssprache.

Kontaktanschrift:

Juliana Goschler
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Germanistik
Ammerländer Heerstr. 114–118
juliana.goschler@uni-oldenburg.de

Biografische Notiz: Prof. Dr. Carola Strobl ist Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Übersetzung am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft und Translationswissenschaft der Universität Antwerpen. Ihre Forschungsinteressen umfassen Schreiberwerbsforschung, v.a. Entwicklung von Komplexität und Kohäsion, sowie computergestützte Fremdsprachen- und Übersetzungsdidaktik.

Kontaktanschrift:

Carola Strobl
Universität Antwerpen
Stadscampus gebouw D
Grote Kauwenberg 18
B-2000 Antwerpen
carola.strobl@uantwerpen.be

