

NARRATIVES UND ARGUMENTATIVES SCHREIBEN IM SPANNUNGSFELD VON TEXTKOMPETENZ UND INTERKULTURALITÄT

Plamen Tsvetkov
University of Sofia

Abstrakt. Der Aufsatz befasst sich mit der wechselseitigen Beeinflussung von L1 und L2 bei der Textproduktion. Zunächst werden die begrifflichen und theoretischen Grundlagen der Untersuchung dargestellt. Kern der Studie ist jedoch nicht die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Thematik, sondern die empirisch gestützte Analyse. Grundlage dessen ist ein Experiment mit 30 Probanden, das hinreichendes Material an narrativen und argumentativen Texten erbrachte. Die Auswertung des Materials führt zu dem durchaus erstaunlichen Ergebnis, dass trotz der zu erwartenden Defizite in der sprachlichen Kompetenz in syntaktischer Hinsicht zwischen L1 und L2 nur geringe Unterschiede festzustellen sind. Außerdem zeigt sich, dass die Probanden nicht ausreichend in der Lage sind, die Produktion narrativer Texte adäquat nach den kulturspezifisch vorgegebenen Kriterien zu realisieren.

Daraus werden einige Schlüsse abgeleitet. Hierzu zählt in praktischer Hinsicht die Notwendigkeit einer stärkeren Hinführung an Spezifika narrativer Texte im Rahmen der sprachlichen Ausbildung.

Keywords: textual competence, language contact, interculturality

1. Einführung

Inspiziert durch das Projekt „Mehrsprachigkeit und Textproduktion im Kontext von Migration“, das seit September 2008 an der Universität zu Köln von Prof. Dr. Claudia Riehl geleitet wird, wurde die Idee geboren, eine ähnliche Untersuchung durchzuführen – schriftsprachliche Kommunikation und ihre Ergebnisse, bezogen auf Deutsch und Englisch als fremde Sprachen und Bulgarisch als Muttersprache, wozu es bereits einige Vorarbeiten gab (Tsvetkov 2011, 2013, 2013a sowie Metz & Tsvetkov 2011, 2012 und Metz & Schuppener 2011).

Für dieses Pilotunternehmen konnten Partnerinnen vom Lehrstuhl „Anglistik und Amerikanistik“ an der St.-Kliment-Ohridski-Universität, Sofia gewonnen werden, mit denen ich schon in vielfältiger Weise kooperiert habe – vor allem über die Projekte „Interkulturelle Kommunikation“ und „Experimental introduction of computer-based assessment systems and the monitoring of foreign language acqui-

sition at the Faculty of Classical and Modern Philology, Sofia University“, geleitet von Prof. Dr. Madlen Danova (vgl. Metz & Tsvetkov 2012a).

Für dieses Projekt wurde als Endergebnis die Form einer Studie gewählt. Die AutorInnen werden versuchen, Antworten auf folgende Fragen zu finden: Was würde sich ergeben, wenn man Texte vergleicht, die die gleichen Probanden in ihrer Muttersprache und in ihrer ersten Fremdsprache verfasst haben? Werden Texte, die die gleichen externen Merkmale und die gleichen Intentionen haben, sprachlich gleich oder anders organisiert? Weisen die Texte auch bestimmte Unterschiede auf, die kulturspezifisch sind? Diese Erkenntnishorizonte strebt auch der vorliegende Beitrag¹⁾ im Sprachenpaar Deutsch und Bulgarisch an, ohne konkrete unterrichtsbezogene Vorschläge zu machen. Dabei werden allgemeine Charakteristika der Texte wie Textlänge, Art der eingesetzten Sprachmittel, lexikalische, syntaktische sowie textmusterspezifische Prägungen nicht ausgespart.

Wichtige und für diese Ziele auch nutzbare Einsichten findet man in erster Linie in explorativen Studien zur Textproduktion in der Fremd- oder Zweitsprache (u. a. Knapp 1997, Rapti 2005, Skiba 2008). Nicht zu unterschätzen sind in diesem Zusammenhang auch Erkenntnisse theoretischer Abhandlungen zur Textkompetenz (u. a. die Beiträge in Knorr & Nardi (Hrsg.) 2011, Beckert 2011, Schmölzer-Eibinger 2011), der kontrastiven Linguistik (Rein 1983, Hawkins 1986, Kortmann 1998) und der Sprachkontaktforschung (Weinreich 1953, Bechert & Wildgen 1991, Thomason 2001, Clyne 2003, vor allem aber Riehl 2001 und 2009). Riehl (2001) untersucht die Textproduktion in vielsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Ihre Interessen liegen primär darin, den möglichen Einfluss der Sekundär- oder Tertiärsprachen in diesen Räumen auf die Textsortenstruktur bei schriftlichen Textproduktionen von Sprechern bzw. Schreibern der deutschsprachigen Minderheiten herauszufinden. Obwohl es sich in ihren Untersuchungen um die Beeinflussung fremder Sprachen auf deutschmuttersprachige Textproduktion handelt, so sind diese Resultate auch relevant für Analysen deutschfremdsprachiger Texte.

2. Text – Kultur – Interkulturalität

Texte stellen abgeschlossene und zusammenhängende Äußerungen dar, die in schriftlicher oder mündlicher Form auftreten können. Die schriftlichen Texte sind in der Lage, die Kommunikation zwischen nicht gleichzeitig Anwesenden zu ermöglichen, Wissen zu speichern, Denkprozesse und Erkenntnisse zu entfalten. Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch Textorientiertheit aus, d.h. der schriftliche Text²⁾ ist sowohl Ausgangspunkt als auch eins seiner Ziele. Zahlreiche Studien bestätigen, dass nicht nur grammatikalisches, lexikalisches und orthografisches Wissen, sondern auch Wissen über Textstrukturen, Textsorten und Textmuster notwendig ist, damit Lernende in der Lage sind, domänen- und kulturspezifisch adäquate Texte zu verfassen (Riehl 2001, Becker-Mrotzek & Schindler 2007, Hufeisen 2008, Dimitrova 2012). Die Textproduktion in einer Fremdsprache setzt weitere Kenntnisse voraus, und es kommen damit auch

Schwierigkeiten hinzu. Die FremdsprachenlernerInnen stehen vor einer dreifachen Aufgabe (vgl. Metz & Tsvetkov 2012):

- 1) sich mittels Texten eine fremde Sprache anzueignen;
- 2) durch die Aneignung einer fremden Sprache zu einer anderen Kultur zu gelangen;
- 3) das Wissen über die fremde Kultur einzusetzen, um kulturspezifisch adäquate Texte zu produzieren, die sich durch eine angemessene Adressatenorientierung auszeichnen.

Die Beziehung Text – Kultur wird von Ehlich (2011: 18) folgendermaßen dargelegt: „Kultur zielt [...] auf Dauer ab. Sie ist [...] herausragender Ort für genau jene Zwecke, die der Verdauerung des sprachlichen Handelns im Text zugrunde liegen. Die Entwicklung von Textarten ist eine spezifische Erscheinungsform von Kultur, und Textarten können nicht a-kulturell gesehen und verstanden werden“. Des Weiteren geschieht die Begegnung von Kulturen in der Begegnung von Sprachen (vgl. ebd.: 20). Mit dieser Äußerung überschneidet sich die fremdsprachige Kommunikation mit Begriffen wie interkultureller Kommunikation, Interkulturalität und interkultureller Kompetenz, denn bei der fremdsprachigen Kommunikation ist in der Regel einer der Kommunikationspartner aus einem anderen Kulturkreis, was unwillkürlich die (außer)sprachliche Gestaltung des Kommunikationsakts beeinflussen kann. Mit anderen Worten lässt sich sagen: Unter Interkulturalität der fremdsprachigen Kommunikation (siehe Fußnote 4) wird verstanden, dass eine Fremdsprache von Kommunikanten unterschiedlicher kultureller Herkunft³⁾ in bestimmten Kommunikationssituationen als Kommunikationsmittel benutzt wird, wobei sich die unterschiedlichen Werte, Einstellungen, Weltauffassungen und -ansichten verschiedener Kulturen auf das Verhalten der Kommunikationspartner auswirken. Demzufolge könnte die Interaktion⁴⁾ erheblich erschwert werden. In diesem Kontext ist es für den Fremdsprachenunterricht relevant, die Ausbildung zur interkulturellen Kompetenz miteinzubeziehen und als eines der Unterrichtsziele zu betrachten. Interkulturelle Kompetenz bedeutet aber nicht, dass die FremdsprachlernerInnen als Angehörige der Zielkultur auftreten und sich wie solche verhalten müssen. Sie sollen meines Erachtens die eigene kulturelle Identität bewahren. Ein didaktisches Unterrichtskonzept soll erstellt werden, das besagt, dass der Unterricht auch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz zum Ziel hat, d.h., die Lernenden werden für die interkulturellen Unterschiede sensibilisiert⁵⁾. Bezogen auf Texte ist in diesem Sinn eine besondere Text(sorten)kompetenz vonnöten, weil die gleichen Textsorten in verschiedenen Sprachen ihre eigenen internen und externen Strukturen haben (vgl. die Beiträge in Fix et al. (Hrsg.) 2001, dazu auch Kileva-Stamenova 2011: 35f., Dimitrova 2012).

3. Sprachkontakt

Historisch gesehen existierten Sprachen und Kulturen nie isoliert, z.B. übte das Lateinische einen sehr starken Einfluss auf die romanischen und germanischen

Sprachen aus. Die Sprachen und die Kulturen der Nationen, die unter osmanischer Herrschaft lebten, waren einer starken Beeinflussung unterworfen. Die zunehmende Globalisierung und das immer weiter wachsende Interesse an Mehrsprachigkeit wirken sich heutzutage auf das (Sprach)Verhalten der Menschen nicht nur auf der Ebene des Sprachsystems aus, sondern auch auf der Ebene des Sprachgebrauchs. Eins der Folgen davon heißt Sprachkontakt.

Weinreich⁶⁾ (1977: 15) bezeichnet „zwei oder mehr Sprachen als miteinander in K o n t a k t [Hervorhebung im Original] stehend [...], wenn sie von einunddenselben Personen abwechselnd gebraucht werden. Die die Sprachen gebrauchenden Individuen sind somit der Ort, an dem der Kontakt stattfindet“. Es handelt sich bei dieser Definition um eine psycholinguistische Begriffsbestimmung, denn der Fokus liegt auf den Vorgängen, die sich „im Kopf“ eines mehrsprachigen Individuums vollziehen, wenn abwechselnd zwei oder mehrere Sprachen gebraucht werden.

Eine soziolinguistische Begriffsbestimmung wird von Bechert & Wildgen (1991: 1) vorgeschlagen: „Zwei oder mehr Sprachen stehen in Kontakt miteinander, wenn sie in derselben Gruppe gebraucht werden. Dazu ist es nicht notwendig, daß jedes einzelne sprechende Individuum, das zu dieser Gruppe gehört, alle diese Sprachen spricht oder versteht. Der Ort des Sprachkontaktes ist damit die Gruppe im ganzen“.

Unter Sprachkontakt versteht Riehl (2009: 11) „die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen“ und unterscheidet zwei Richtungen:

- a) den Einfluss der Erstsprache⁷⁾ auf die Zweitsprache;
- b) den Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache.

3.1 Folgen von Sprachkontakt

Das Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Sprachen bringt am wenigsten Folgen mit sich, wenn diese Sprachen nur in bestimmten Situationen verwendet werden. Z.B. benutzen die Germanistik-StudentInnen die deutsche Sprache ausschließlich im Unterricht. Sie besuchen Vorlesungen, beteiligen sich an Seminaren und verfassen ihre Hausaufgaben auf Deutsch (L2). In der Familie, mit Freunden oder in öffentlichen Institutionen verwenden sie das Bulgarische (L1). In diesem Fall spricht man von Diglossie⁷⁾, d.h. die Verwendung der Sprachen ist auf Domänen verteilt. Wechselt jemand von einer Sprache in eine andere, so spricht man von Code-Switching. Es ist diskussionswürdig, ob sich das Prinzip des Code-Switchings nur auf ganze Phrasen bezieht, z.B.:

(1) Германците непрекъснато търсят *ruhiges Zimmer*; *ihr Hotelzimmer soll ruhig sein*. (Bsp. nach Vassileva 2012: 19)

Wird nur ein Wort in der anderen Sprache geäußert, wie in den Beispielen (2) und (3), so handelt es sich um Ad-hoc-Entlehnungen oder Ad-hoc-Übernahmen (vgl. Riehl 2001: 61), die oft morphologisch und syntaktisch nach den Regeln der Nehmersprache markiert (flektiert) sind (siehe Beispiel 3).

(2) Наемът не е *übertrieben*, нормален е наемът, колкото е по *Mietspiegel*. (Bsp. nach Vassileva 2012: 17)

(3) Реших да си погледна Konto-то. (Bsp. nach Vassileva 2012: 18)

Zusammenfassend kann man sagen: Sprachkontakt⁸⁾ ist ein Ergebnis von Mehrsprachigkeit und/oder Vielsprachigkeit⁹⁾. Das primäre Interesse der Sprachkontaktforschung liegt in den Phänomenen, die zur wechselseitigen Beeinflussung von Sprachen führen. Des Weiteren befasst sich die Sprachkontaktforschung mit der Frage, ob Elemente der Kontaktsprache übernommen werden und wie diese in die Nehmersprache integriert werden. Diese Elemente können lexikalischen, grammatischen, pragmatischen oder auch kulturellen Charakter haben.

4. Textkompetenz

Portmann-Tselikas verdeutlicht in zahlreichen Studien die Bedeutung der Textkompetenz für den Umgang mit Texten und für den Lernerfolg. Laut Portmann-Tselikas (2001: 8) „könnte man den allgemeinen Begriff der Textkompetenz definieren als Fähigkeit, Sprache als Instrument der Erkenntnis zu benützen und, gestützt auf das Medium der Sprache allein, in Texten kodifiziertes Wissen zu gewinnen, zu prüfen, mit anderem Wissen zu verbinden und damit Orientierung in der Welt zu gewinnen und solche Orientierungen auch zu vermitteln“. Die Textkompetenz eines Individuums lässt sich in zwei Fähigkeiten unterteilen. Wer über Textkompetenz verfügt, kann:

- 1) Texte selbständig lesen und das Gelesene verstehen und interpretieren;
- 2) selber Texte für einen potenziellen Adressaten herstellen, um persönliche Absichten und Anliegen in angemessener Form mitzuteilen (vgl. Portmann-Tselikas 2003: 102).

Bei der Textkompetenz handelt es sich nicht um eine sprachliche Kompetenz im engeren Sinne, sondern „um die Kompetenz auf ganz bestimmte Weise mit Sprache umzugehen, also um eine höherstufige Fähigkeit“ (Portmann-Tselikas 2002: 16). Dass die Sprach- und Textkompetenz nicht gleichzusetzen sind, wird durch die Namengebung dieses Begriffs erklärt (vgl. Portmann-Tselikas 2005: 2). Feld-Knapp (2005: 17 sowie 2009: 119) bemerkt jedoch, „die Sprachkenntnisse bilden die Grundlage für die Textkompetenz“ und verweist auf die zweidimensionale Funktion der Texte im Sprachunterricht. Diese Tatsache betont erneut die Schwierigkeiten beim Erwerb von Textkompetenz, mit denen FremdsprachlerInnen konfrontiert werden.

Zur Beurteilung der Textkompetenz schlägt Schmölzer-Eibinger (2011: 143ff.) sechs Indikatoren¹⁰⁾ vor, die „keineswegstrennscharf“ sind und „immer in Bezug zueinander“ zu sehen sind: (1) Perspektivenwechsel und Strategienvielfalt, (2) Bedeutungskonstruktion im Kontext, (3) Fokussierung auf Kernaussagen, (4) Themenvielfalt und Textkohärenz, (5) Veränderungen am Text, (6) sprachliche Variation.

Diese Indikatoren weisen wiederum auf den komplexen Charakter¹¹⁾ der Textkompetenz hin und bestimmen die drei wesentlichen Ebenen, auf denen sie untersucht werden kann: Struktur, Inhalt und Sprache.

Zusammenfassung: Der Umgang mit Texten und ihrer Produktion ist ein äußerst komplexer Prozess, der aus mehreren Komponenten besteht. Sie werden noch komplexer, wenn Texte in einer Fremdsprache rezipiert und/oder verfasst werden. Textkompetenz versteht sich als eine „Schlüsselkompetenz des Lernens“ (Schmölzer-Eibinger 2011: 15).

5. Analysemodelle

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, narrative und argumentative Texte zu analysieren, die die gleichen Probanden in ihrer Erstsprache (Bulgarisch) und in ihrer Fremdsprache (Deutsch) verfasst haben. Dabei soll der Schwerpunkt auf der Globalstruktur der Texte liegen, indem Auswirkungen des Sprach- bzw. Kulturkontakts identifiziert werden sollen.

5.1 Analysemodell für die narrativen Texte

Das Analysemodell von Boueke et al. (1995) wurde für die Untersuchung der Proben herangezogen, da es sich auf Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen bezieht. Das Ziel dieses Modells ist es, die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten der Textstruktur in mündlichen und schriftlichen Geschichten von Kindern und Erwachsenen darzulegen (vgl. Schüle et al. 1995: 244). Bevor ich auf das Modell eingehe, muss erklärt werden, was die Autoren unter *Geschichte*¹²⁾ verstehen. Als *Geschichte* bezeichnen Boueke et al. (1995) die spezifische Variante der Erzählung, die der Klasse *erzählen*₂ nach Ehlich (1983: 129f.) zugeordnet wird. Um den Begriff *Erzählen* für die linguistische Forschung zu definieren, schlägt Ehlich eine Unterscheidung zwischen *erzählen*₁ und *erzählen*₂ vor. Der Begriff *erzählen*₁ entspricht der Alltagssprachlichen Verwendung und umfasst sprachliche Tätigkeiten wie Berichten, Schildern, Beschreiben, Mitteilen, Wiedergeben, Darstellen und Erzählen im engeren Sinne. Das Erzählen im engeren Sinne wird von Ehlich abgehoben, da es distinktive charakteristische Strukturen und Funktionen besitzt. Kurz: unter *erzählen*₁ versteht Ehlich die „Weitergabe von Geschehenem“, *erzählen*₂ setzt dagegen die „Herstellung einer gemeinsamen Welt“ voraus (ebd.: 138f.).

Ein Text kann als Geschichte gelten, wenn:

- alle für die Darstellung relevanten Ereignisse darin vorkommen;
- die Linearisierung dieser Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen erkennbar ist;
- die Etablierung eines – die „Erzählwürdigkeit“ begründenden – „Bruchs“ der eigentlich zu erwartenden Ereignisverläufe erfolgt ist;
- die emotionale Qualifizierung der Ereignisfolgen gelungen ist (vgl. Boueke et al. 1995: 75).

Das Modell von Boueke et al. (1995) besteht aus vier Entwicklungsstufen¹³⁾ der Erzählkompetenz und unterscheidet vier Strategien bzw. Strukturtypen. Auf der ersten Stufe sind die Ereignisse unverknüpft aneinander gereiht (enumerative Strategie bzw. isolierter Strukturtyp). Auf der zweiten Stufe werden die Ereignisse mittels temporaler und kausaler Konnektoren zu Ereignisfolgen verbunden (Sequenzierungsstrategie bzw. linearer Strukturtyp). Typisch für die dritte Stufe

ist die Gliederung der Erzählung in ein Vor- und Nachher und das Vorhandensein eines Bruchs, der die Geschichte erzählwürdig macht (Kontrastierungsstrategie bzw. strukturierter Strukturtyp). Erzählungen, die dieser Stufe zugeordnet werden können, zeichnen sich durch eine Globalstruktur aus, die nach Boueke et al. (1995) folgende Teile hat: Setting, Episode mit dem o.g. Bruch, Abschluss¹⁴). Am Ende der Entwicklung (auf der vierten Stufe) stehen die Involvierungsstrategie und der narrativ strukturierte Strukturtyp. Die letzte Stufe der Entwicklung narrativer Kompetenz lässt sich an der Affektstruktur-Markierung erkennen (vgl. Schüle et al. 1995: 247f.), die der emotionalen Involvierung des Lesers dient und folgende drei Bereiche umfasst:

- 1) Valenz – es handelt sich um Wörter mit negativer und positiver Bedeutung;
- 2) psychologische Nähe – wird durch direkte oder indirekte Rede erreicht;
- 3) Plötzlichkeit – dadurch wird Spannung aufgebaut und der Bruch eingeleitet.

Typisch sind Temporaladverbien wie *plötzlich* und *auf einmal* (vgl. ebd.: 255 sowie Boueke et al. 1995: 144ff.).

Erzählungen, die die letzte Stufe erreicht haben, zeichnen sich durch eine Globalstruktur aus, die dank der Affektstruktur-Markierung¹⁵) aus Exposition, Komplikation und Auflösung besteht. Am Anfang der Geschichte können auch eine Orientierung und am Ende eine Coda stehen, deren Aufgabe ist es, eine pragmatische Funktion zu erfüllen (vgl. Boueke et al. 1995: 79).

In sprachlicher Hinsicht zeichnen sich narrative Texte durch eine gewisse Dominanz von Konjunktionen und Adverbien aus, wodurch die Ereignisse zu kohärenten Ereignisfolgen angeknüpft werden (*und, dann, zuerst, danach, daraufhin, schließlich, zuletzt* u.a.). Die Temporaladverbien (*plötzlich, auf einmal* u.a.) leiten den o.g. Bruch ein.

5.2. Analysemodell für die argumentativen Texte

Ein argumentativer Text verlangt die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Sachverhalt. Die Aufgabe besteht darin, eine Frage Punkt für Punkt zu prüfen und die Ergebnisse, nach logischen Gesichtspunkten geordnet, darzulegen. Mit anderen Worten: der/die Argumentierende muss dafür sorgen, dass „aus einem argumentativen Skelett ein lebendiger Körper wird, der ansehnlicher ist als blanke Knochen“ (Hermann et al. 2011: 39).

Ein Argument (lat. argumentum = Darstellung, Beweis) besteht normalerweise aus einer These und aus einer oder mehreren Begründungen. In einem Text mit argumentativer Themenentfaltung werden das Für und Wider (Pro und Contra) einander gegenübergestellt und abgewogen, um schlussendlich ein Fazit zu ziehen und eine Meinung bilden zu können. Im Mittelpunkt steht das Überzeugungsproblem. Durch die Aussagekraft der Argumente soll der Adressat von der Richtigkeit der These überzeugt werden, d. h. die Minimalgliederung des Textes bilden mindestens eine These und ein Argument. Nach der Einleitung, deren Aufgabe es ist, das Interesse des Adressaten zu wecken und ihn ohne Umschweife an das zu erörternde Thema hinzuführen, folgt das Vorgehen meistens nach zwei möglichen Mustern (vgl. Fix 2008: 104):

These – für-wider-für-wider-für-wider (...) – Schlussfolgerung

These – für-für-für (...) -wider-wider-wider (...) – Schlussfolgerung

In sprachlicher Hinsicht dominiert das Prinzip der Subordination von Sätzen (vgl. Brinker 2010: 75). Die wichtigsten Arten der Verbindung von Haupt- und Nebensätzen¹⁶⁾ sind die kausale, die konzessive, die konditionale, die konsekutive und die adversative Satzverknüpfung.

6. Die Untersuchung

An dem Experiment waren 30 Germanistik-StudentInnen beteiligt. Jede Testperson hat während der im Rahmen des Projektes organisierten Sprachwerkstatt vier Texte vorgelegt: zwei narrative Texte und zwei argumentative Texte, und zwar auf Bulgarisch (L1) und auf Deutsch (L2).

6.1 Methode

Zahlreiche Studien zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten arbeiten mit Bildergeschichten¹⁷⁾. Zur Erhebung der argumentativen Texte in ähnlichen Studien sollen die Probanden einen formellen Brief an einen Abgeordneten (Riehl 2001) oder an einen Professor (Augst et al. 2007) verfassen. Zur Datenerhebung wurde hier eine andere Methode herangezogen. Den Probanden ist ein Kurzfilm¹⁸⁾ gezeigt worden, eine 3,5 Minuten lange Video-Sequenz, nur mit Musik untermalt, die aus mehreren Alltagssituationen in der Schule und in der Freizeit besteht – Abschreiben von Mitschülern, aggressives Verhalten, Diebstahl, Ignorieren von Mitschülern, die zum Beispiel keine Markenkleidung tragen oder zurückhaltend sind – Sequenzen, wo es Probleme/Konflikte zwischen Personen gibt. Durch den Film hat man den Vorteil, dass er nicht nur ein Thema vorgibt, über das geschrieben werden soll, weshalb sich die Probanden angesprochen fühlen sollten. Nachdem die Probanden den Film gesehen hatten, erhielten sie folgende Aufgabe: „Jetzt erzählt bitte eine Geschichte, wo euch selber etwas Ähnliches passiert ist. Bitte, erzählt nicht, was ihr auf dem Video gesehen habt, sondern was ihr selbst erlebt habt.“ (Hier wurde eindrücklich darauf hingewiesen, dass es natürlich eine ähnliche Szene sein kann, wie sie auf dem Video vorkommt, wenn jemand so Ähnliches schon selber erlebt hat. Er/sie soll erzählen, wie es bei ihm/ihr war.)

Bevor die Probanden mit der eigentlichen Schreibaufgabe begonnen haben, wurden einige persönliche Daten (Name, Alter, Geschlecht) sowie Daten über ihren Sprachstand anhand eines Fragebogens erfasst. Alle Probanden hatten 40 Minuten Zeit, die Aufgabe zu erfüllen.

Nach einer Pause haben sich die Probanden zum zweiten Mal den Film angesehen und sollten die narrativen Texte auf Bulgarisch verfassen.

Ähnlich wurde auch mit den argumentativen Texten einen Tag später vorgegangen. Die argumentativen Texte wurden auf Grundlage des gleichen Videofilms verfasst. Hier wurden die Testpersonen gebeten, das Thema „Zwischenmenschliche Probleme“ schriftlich zu diskutieren, und explizit dazu aufgefordert, keine Geschichte zu erzählen, sondern ihre Ideen bezüglich des Themas

argumentativ darzustellen. Durch die so gestellte Aufgabe können erste Hypothesen formuliert werden: (1) Die Probanden werden narrative Texte produzieren, die der Klasse *erzählen*₂ nach Ehlich (1983) zugeordnet werden können und nach dem Analysemodell von Boueke et al. (1995) analysiert werden können. (2) Da die Probanden die Textsorte Erörterung kennen, würden sie keine Schwierigkeiten haben, argumentative Texte zu produzieren. (3) Keine gravierenden Unterschiede im Bereich der quantitativen Auswertungen der Texte sind zu erwarten. (4) Das Durchschnittsalter der am Experiment beteiligten Personen (20 Jahre) setzt eine Angleichung von geschriebener und gesprochener Sprache voraus¹⁹⁾.

6.2 Resultate

6.2.1 Quantitative Darstellungen auf der Text- und Satzebene

Die Anzahl der Sätze stellt eine Möglichkeit der Textlängebestimmung dar. Da die Satzlänge selbst aber eine variable Größe ist, kann dieser Ansatz nur unzureichend sein, daher wird auch die Anzahl der Wörter berücksichtigt. Es gehört zu den beliebten Untersuchungen der Stilstatistik, bestimmte Durchschnittswerte der Wortzahl in den Sätzen für bestimmte Textsorten zu ermitteln (vgl. Sowinski 1991: 91). In Anlehnung an Sowinski (1991: 92f.) werden kurze Sätze, Sätze mittlerer Länge und lange Sätze unterschieden. Die kurzen Sätze bestehen nach Sowinski aus drei bis fünf Satzgliedern und etwa 10 Wörtern. Die Sätze mittlerer Länge umfassen vier bis sieben Satzglieder und etwa zehn bis zwanzig Wörter. Lange Sätze gehen bei Sowinski über sieben Satzglieder und zwanzig Wörter hinaus.

Tabelle 1 gibt Auskunft über die Text- bzw. Satzlängen sowie über die Satzkomplexität der narrativen Texte:

Tabelle 1

	L2	L1
Anzahl Texte	30	30
Anzahl Wörter	8111	8042
mittlere Textlänge	270,3	268
Sätze	479	513
mittlere Satzlänge	16,9 Wörter	17,1 Wörter
einfache Sätze	82	88
komplexe Sätze	397	425

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Durchschnittswerte der narrativen L1- und L2-Texte sehr nah liegen. Folgt man der Einteilung nach Sowinski, so lässt sich feststellen, dass die mittellangen Sätze dominieren sowohl in der L1 als auch in der L2.

Die erreichten Durchschnittswerte der argumentativen Texte können folgender Tabelle entnommen werden. Außerdem werden Angaben über die Satzkomplexität gemacht.

Tabelle 2

	L2	L1
Anzahl Texte	30	30
Anzahl Wörter	6927	7002
mittlere Textlänge	230,9	233,4
Sätze	375	393
mittlere Satzlänge	12,5	13,1
einfache Sätze	52	48
komplexe Sätze	323	345

Obwohl die Durchschnittswerte bezüglich der Text- und Satzlängen im Vergleich zu den narrativen Texten einen leichten Abwärtstrend verzeichnen, werden keine gravierenden quantitativen Unterschiede zwischen den L1- und L2-Texten beobachtet. Dies lässt sich dadurch erklären, dass muttersprachliches und fremdsprachliches Textwissen die Schreibprozesse wechselseitig beeinflusst haben.

Zusammenfassung: Im Bereich der quantitativen Text-Werte lässt sich als signifikantes Ergebnis festhalten, dass die L1- und L2-Texte keine gravierenden Unterschiede bezüglich des Textumfangs aufweisen. Die Dominanz der Sätze mittlerer Länge nach Sowinski²⁰⁾ ist ein überzeugender Beweis dafür, dass die Probanden in der Lage sind, konzeptionell schriftliche Texte²¹⁾ zu verfassen. An dieser Stelle muss jedoch eingeräumt werden, dass mehr Quantität oft kritisiert wird. Längere Sätze sind z.B. auf syntaktische Defizite und Unsicherheiten in der Interpunktion zurückzuführen. Es gibt erfahrungsgemäß VielschreiberInnen, deren Texte für die Rezipienten keine oder nur geringe Informationen bringen.

6.2.2 Analyse der Globalstruktur

Die Analyse nach dem Erzählmodell von Boueke et al. (1995) zeigt folgende Ergebnisse:

Nur drei L2-Texte und zwei L1-Texte konnten nach dem o.g. Erzählmodell analysiert werden. Ein L2-Text wurde der dritten Stufe (Kontrastierungsstrategie, narrativer Strukturtyp) zugeordnet. Drei Texte ließen sich der vierten und höchsten Stufe zuordnen (Involvierungsstrategie, narrativ strukturierter Strukturtyp). Diese zeichnen sich durch eine gelungene affektstrukturelle Markierung der Globalstruktur aus und verfügen über alle drei Kategorien: Valenz, psychologische Nähe, Plötzlichkeit. Zwar haben die Probanden narrative Texte verfasst, aber diese stellen eine „Weitergabe von Geschehenem“ dar und können daher nicht als „erzählen₂“ bezeichnet werden. Bei der Analyse hat sich die Tendenz, Wechsel von *erzählen₂* zu *erzählen₁*, als zentrales Problem sowohl für die L1- als auch für die L2-Texte erwiesen. Demzufolge nehmen die narrativen Texte die Form eines Berichts, einer Schilderung oder einer Beschreibung ein. Dieses Phänomen wurde bereits in einigen Vorarbeiten zu dem Thema be-

obachtet (vgl. Metz & Tsvetkov 2012, Tsvetkov 2013a). Die (explizite)²²⁾ Markierung der Plötzlichkeit scheint ein kultuspezifisches Element der Affekt-Struktur einer Geschichte zu sein. Obwohl die FremdsprachlerInnen die Textsorte *Geschichte* noch in den Lehrwerken für Anfänger kennen lernen (vgl. z. B. Aufderstraße et al. 2003: 76f. und 88, Aufderstraße et al. 2003a: 60, Lemcke et al. 2009: 92, Motta & Ćwikowska 2009: 164), stellt ihr Einsatz eine Rarität dar, erklärbar durch den Einfluss der dominanten Sprache auf die Fremdsprache.

Wie bereits erwähnt, wurde für die Analyse der Globalstruktur der argumentativen Texte das Analysemodell nach Fix (2008) herangezogen. Die Schreiber sollten Argumente bzw. Gegenargumente einbringen und diese gegeneinander abwägen. Statt dessen hat die Mehrheit der Probanden über ein Ereignis berichtet und zum Schluss lediglich eine persönliche Meinung geäußert, ohne einen Standpunkt zu entwickeln oder eine begründete eigene Position zu erarbeiten. Der Anteil der argumentativen Texte, die auf einer Synthese der Pro- und Contra-Argumente beruhen, liegt nur bei 6,67% (zwei L2- und zwei L1-Texte).

Im Hinblick auf die Globalstruktur der Texte lässt sich zusammenfassend sagen: Die Probanden haben z.T. orthografisch und grammatisch einwandfreie Texte vorgelegt, die nicht dem Sinn der Aufgabe entsprochen haben.

7. Fazit

Die Untersuchungen im Rahmen dieses Pilotunternehmens befassten sich zunächst mit dem Erstellen von einem Textkorpus und bezogen sich dann auf Teilaspekte der Textproben. Es konnten zahlreiche Ergebnisse ermittelt werden, die bei einem Vergleich der quantitativen Werte der auf Deutsch und auf Bulgarisch verfassten Texte untereinander oft nur geringfügige Abweichungen oder keine Abweichungen zeigten. Es fanden sich aber auch einige deutliche Ergebnisse, die bestimmte Tendenzen erkennen ließen:

- Allgemein lässt sich festhalten, dass alle vorgelegten Proben Texte waren, die den sprachlichen Prinzipien folgten und durch ausgeprägtes sprachliches Normbewusstsein gekennzeichnet sind.

- Die durchschnittliche Satzlänge – es werden mittellange Sätze bevorzugt – widerlegt die Behauptung (wenigstens im Bereich der Syntax), dass jüngere Schreiber Texte produzieren, die sich durch spezifische Abweichungen von herkömmlichen Mustern der Schriftlichkeit auszeichnen (vgl. Sieber 1998: 51).

- Übernahme von textsortenspezifischen Elementen im strukturellen Bereich (Einfluss der L1 auf die L2) der narrativen Texte wurde identifiziert. Dies dürfte nicht kritisiert werden, weil beim Gebrauch einer Fremdsprache die Muttersprache nicht völlig ausgeblendet werden kann. In dieser Hinsicht ist es für die schriftliche Kommunikation wichtig, dass Textsorten in Bezug auf Textsortenmerkmale und Textstrukturen und eventuell im Vergleich zu entsprechenden Textsorten in der Ausgangssprache rezeptiv und produktiv gelernt werden sollten.

– Im Bereich der Argumentation macht sich die Tendenz bemerkbar, dass die Probanden narrativ oder deskriptiv vorgehen und zum Schluss eine Meinung äußern. Als Forderung aus den mangelhaften Ergebnissen lässt sich ableiten: Das Einüben bestimmter Textsorten mit argumentativer Themenentfaltung und die gezielte Routinisierung der einzelnen Fähigkeiten würden den Schreibprozess entlasten und zu einer besseren fremdsprachlichen Schreib- bzw. Textkompetenz beitragen.

An verschiedenen Stellen dieses Beitrags wurde deutlich, dass sich weitere Untersuchungen anbieten. Um zu genaueren Ergebnissen zu kommen, sollten auch mehrere qualitative Merkmale im Vordergrund stehen, z.B. die Gedankenführung durchpassende Überleitungen, Wortschatz, syntaktische Integrationen und Präzisionen u.a. Da die Beurteilung von Textkompetenz sich nicht nur auf der Schreibkompetenz gründet, wäre eine Ausweitung dieser Untersuchung auf anderen Ebenen (mündlichen Sprachproben, Leseverhalten usw.) eine sinnvolle Ergänzung.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aufderstraße, Hartmut, Bock, Heiko, Eisfeld, Karl-Heinz, Gerdes, Mechtild, Holthaus, Hanni, Müller, Jutta & Müller, Helmut. (2003). *Themen 1 aktuell*. Kursbuch + Arbeitsbuch. Lektion 6-10. Ismaning: Max Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut, Müller, Jutta & Storz, Thomas. (2003a): *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Teil 1 (Lektionen 1-7). Ismaning: Max Hueber.
- Augst, Gerhard, Disselhoff, Katrin, Henrich, Alexandra, Pohl, Thorsten & Völzing Paul-Ludwig. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bechert, Johannes & Wildgen, Wolfgang. (1991). *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker, Tabea. (2011). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten. (2007). Schreibkompetenz modellieren. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, 5, 7-26.
- Beckert, Christine. (2011). *Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bolten, Jürgen. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

- Boueke, Dietrich, Schüle, Frieder, Büscher, Hartmut, Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar. (1995). *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Brinker, Klaus. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7., durchgesehene Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Clyne, Michael. (2003). *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP.
- Dimitrova, Marijka. (2012). Text – Textwissen – Textkompetenz (113-121). In: Dimova, Anna, Boycheva, Snezhana, Wenzel, Bettina & Miteva, Neli (Hrsg.). *Perspektiven und Chancen der Germanistik im 21. Jahrhundert. Tagungsbeiträge*. Veliko Tarnovo: Faber.
- Ehlich, Konrad. (1983). Alltägliches Erzählen (128-150). In: Sanders, Willy & Wegenast Klaus (Hg.). *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehlich, Konrad. (2011). Texte erfassen – Texte verfassen (17-23). In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella. (Hrsg.). *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feld-Knapp, Ilona. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona. (2009). Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse (DaF) (115-153). In: Adamzik, Kirsten & Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: Gunter Narr.
- Ferguson, Charles. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Fix, Martin. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Fix, Ulla, Habscheid, Stephan & Klein, Josef (Hrsg.). (2001). *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hawkins, John. (1986). *A Comparative Typology of English and German: Unifying the Contrasts*. London & Sydney: Croom Helm.
- Herrmann, Markus, Hoppmann, Michael, Stölzgen, Karsten & Taraman, Jasmin. 2011. *Schlüsselkompetenz Argumentation*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Hufeisen, Britta. (2008). Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifik von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 50-53.
- Hug, Michael. 2001. *Aspekte zeitsprachlicher Entwicklung in Schülertexten*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

- Kileva-Stamenova, Reneta. (2011). *Die Übersetzung öffentlicher Urkunden im Sprachenpaar Bulgarisch und Deutsch*. Sofia: Universitätsverlag „St. Kliment Ochridski“.
- Knapp, Werner. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.). (2011). *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf. (1984). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf. (1994). Schriftlichkeit und Sprache (587-604). In: Hartmut, Günther & Ludwig, Otto (Hg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf. (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35, 346-375.
- Kortmann, Bernd. (1998). Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht (136-167). In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.). *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zum Sprachvergleich und Übersetzung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Krause, Wolf-Dieter. (2010). Wesen und Formen fremdsprachiger Kommunikation (33-52). In Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Labov, William & Waletzky, Joshua. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience (pp. 12-44). In: Helm, June (Editor). *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring meeting of the American Ethnological Society*. Seattle & London: University of Washington press.
- Lemcke, Christiane, Rohrmann, Lutz & Scherling, Theo. (2009). *Berliner Platz 1 neu. Deutsch im Alltag*. Berlin & München: Langenscheidt KG.
- Metz, Detelina & Schuppener, Georg. (2011). Textkompetenz-Entwicklung im DaF-Unterricht. Eine Evaluation durch kreatives Schreiben. *Studia Germanistica*, 9, 137-148.
- Metz, Detelina & Tsvetkov, Plamen. (2011). Kreatives Schreiben: Textkompetenzen bulgarischer Schüler (Klassenstufen 8 – 10) (255-266). In: Kümmel, Martin (Hrsg.). *Sprachvergleich und Sprachdidaktik. Beiträge zu den 19. GeSuS-Linguistiktage Freiburg im Breisgau, 2.-4. März 2010*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.

- Metz, Detelina & Tsvetkov, Plamen. (2012). Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Kreatives Schreiben in der Erwachsenenbildung. Wege zum Ziel. *Estudios Filológicos Alemanes*, 24, Sevilla: Fénix Editora. 281-292.
- Metz, Detelina & Tsvetkov, Plamen. (2012a). Alles schon vernetzt oder was? *Съпоставително езикознание*, 2, 33-46.
- Motta, Grigorio & Świkowska, Beata. (2009). *Direkt. 8. Klasse intensiv* (= учебник за интензивно изучаване на немски език в VIII клас.). Bulgarische Adaption: Marinova, Gergana & Dolaptchieva, Maya. Sofia: PONS Bulgarien.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001). Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 38, 3-13.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb (13-43). In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.). *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003). Textkompetenz und Spracherwerb. Die Rolle literater Techniken für die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht (101-121). In: Schneider, Günther & Calüna, Monika (Hg.). *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: IUDICIUM.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2005). Was ist Textkompetenz? In: <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/Portmann.Textkompetenz.pdf> (Zugriff: 31.10.2011).
- Rapti, Aleka. (2005). *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Rein, Kurt. (1983). *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riehl, Claudia. (2001). *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, Claudia. (2009). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. 2., durchgesehene Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Schülein, Frieder, Wolf, Dagmar & Boueke, Dietrich. (1995). Mündliche und schriftliche Erzähltexte von Kindern und Erwachsenen (243-269). In: Baumann, Jürgen & Weingarten Rüdiger (Hg.). *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sieber, Peter. (1998). *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Skiba, Dirk. (2008). *Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. Eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner*. Tübingen: Gunter Narr.
- Sowinski, Bernhard. (1991). *Stilistik. Stilnormen und Stilanalysen*. Stuttgart: Metzler.
- Stoytcheva = Стойчева, Даниела. (2012). *Многоезичието в обучението по съвременни езици*. София: Анупис.
- Thomason, Sarah G. (2001). *Language Contact. An Introduction*. Washington: Georgetown University Press.
- Tsvetkov, Plamen. (2011). Die wechselseitige Beeinflussung bei der Textproduktion (Deutsch/Bulgarisch). *Estudios Filológicos Alemanes*, 22, Sevilla: Fénix Editora. 245-251.
- Tsvetkov, Plamen. (2013). Grammatische Vertextungsmittel kontrastiv. Textkompetenzen bulgarischer SchülerInnen (45-54). In: Lachout, Martin (Hg.). *Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Tsvetkov, Plamen. (2013a). Die Entwicklung narrativer Fähigkeiten im DaF-Unterricht. Eine Querschnittstudie vom 8. bis 10. Schuljahr (281-286). In: Knipf-Komlósi, Elisabeth, Öhl, Peter, Péteri, Attila & Rada, Roberta V. (Hg.). *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen. 21. Internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Tsvetkov, Plamen. (2013b). Der Begriff „Textkompetenz“ und seine Komplexität (431-436). In: Веселинов, Димитър (ред.). *Девета конференция на млади учени от Факултета по класически и нови филологии*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Vassileva = Василева, Ирена. (2012). Превключване на езиковия код при българи, живеещи в Германия. *Съпоставително езикознание*, 2, 14-21.
- Weinreich, Uriel. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague et al.: Mouton.
- Weinreich, Uriel. (1977). *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: C. H. Beck.
- Weinrich, Harald. 2005. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 3. revidierte Auflage. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

NOTES

1. Der Beitrag folgt der seit dem 1. August 1998 gültigen Rechtschreibreform. Ausnahmen bilden Zitate, bei denen lizenzrechtliche Gründe einer Änderung entgegenstehen.
2. Im Folgenden wird unter Text immer die schriftliche Form gemeint.
3. Nicht nur sprachlich, sondern auch politisch, ethnisch, geografisch usw.
4. Eine terminologische Bestimmung und Abgrenzung der Begriffe „fremdsprachige Kommunikation“ und „fremdsprachige Interaktion“ findet sich in Krause (2010: 33f.).
5. Dazu gehört die Entwicklung einer Reihe von Kompetenzen wie Toleranz, Empathie, Rollendistanz, Synergiebewusstsein, Kulturwissen, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Metakommunikationsfähigkeit u.a. (vgl. Bolten 2001: 85f., etwa Stoytcheva 2012: 5 und 9).
6. Die ursprüngliche Definition von Sprachkontakt geht auf Uriel Weinreich (1953) zurück. Hier wird die aus dem Englischen von Jörg Kohlhasse übersetzte Ausgabe zitiert.
7. Da der Begriff Erstsprache hier im Sinne der zuerst gelernten Sprache gebraucht wird und dieser Terminus nicht für die Sprache steht, die Kinder zuerst in natürlicher Umgebung als Muttersprache erlernen (vgl. Barkowski & Krumm 2010: 69), würde ich die Beziehung Erst- und Zweitsprache in der o.g. Definition folgenderweise darstellen: L_x bzw. L_{x+1} ;
8. Das Diglossie-Konzept geht auf Ferguson (1959) zurück.
9. Eine Überdehnung des Sprachkontakt-Begriffs ist möglich, wenn Varietäten einer Sprache einbezogen werden (vgl. Riehl 2009: 12).
10. Eine terminologische Bestimmung und Abgrenzung der Begriffe Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit findet sich in Stoytcheva (2012: 44).
11. Die Indikatoren markieren „hohe“ bzw. „niedrige“ Textkompetenz und sind an zwei Polen einer Skala angesiedelt, auf der vielfältige individuelle Variablen möglich sind (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011: 143).
12. Mehr über den komplexen Charakter der Textkompetenz vgl. Tsvetkov (2013b).
13. Brinker (2010: 60f.) knüpft an das Strukturmodell von Labov & Waletzky (1967) an und spricht von Alltagserzählungen.
14. Ein Vier-Stufen-Modell der Erzählentwicklung findet sich auch in der Studie von Augst et al. (2007: 51f.).
15. Vgl. auch das „Mausschema“ nach Fix (2008: 95).
16. Der Einsatz verschiedener Erzählelemente (z.B. Markierungen der Plötzlichkeit) wird als Indikator für hohe Textkompetenz angesehen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011: 148).

17. Weinrich (2005: 755) führt den Begriff argumentative Konjunktionen ein. Er behandelt als solche die kausalen und die konzessiven Konjunktionen. Die Konjunktionen dieser Gruppe stellen einen argumentativen Zusammenhang zwischen der Basis und dem Adjunkt her.
18. U. a. Boueke et al. 1995, Hug 2001, Riehl 2001, August et al. 2007, Becker 2011. Becker (2011) führt drei Versuche durch, um die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern zu erforschen: Erzählen einer Bildergeschichte, einer Phantasiegeschichte und eines Erlebnisses (vgl. Becker 2011, 71f.).
18. Der Film wurde uns mit der freundlichen Genehmigung von Prof. Dr. Claudia Riehl (Universität zu Köln), die seit September 2008 das Projekt „Mehrsprachigkeit und Textkompetenz im Kontext von Migration“ leitet, zur Verfügung gestellt.
19. Diese Tendenz wird mit dem Terminus *Parlando* bezeichnet (vgl. Sieber 1998: 51f.)
20. Kurze Sätze entsprächen der Alltagsrede, die Sätze mittlerer Länge würden bei Presseberichten (mit Ausnahme von Texten der Boulevardzeitungen), der Geschäftskorrespondenz und der Fachtexte sowie der Erzählliteratur bevorzugt eingesetzt (vgl. Sowinski 1991: 92).
21. Zu den Begriffen konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit vgl. Koch & Oesterreicher (1985, 1994, 2007).
22. D.h. durch die Verwendung der Lexeme plötzlich oder auf einmal.

NARRATIVE AND ARGUMENTATIVE WRITING BETWEEN TEXTUAL COMPETENCE AND INTERCULTURALITY

Abstract. The article deals with the narrative and argumentative competence of Bulgarian students in German as a foreign language and Bulgarian as a native language. Foreign language education usually focuses on the spelling and the special grammatical structures or formulations that are typical of written texts. Certain culture-specific pragmatic conventions play a major role in the creation of a text. The texts are analysed according to criteria, such as text organization (text structure), macrostructure and command of text-specific patterns.

✉ **Mr. Plamen Tsvetkov**
20, Dilianka Str., Ent. B, app. 9.2 B
Sofia, Bulgaria,
E-mail: plamen.tsvetkov@gmail.com