

# ZUR ROLLE UND FUNKTION VON DISKURSMARKERN IN ARGUMENTATIVEN ABITURTEXTEN

PATRÍCIA KERTES

## Abstract

*Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, über die Funktionen von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten einen Überblick zu gewinnen. In einer Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Arbeit wird erläutert, wie argumentative Abiturtexte mit Hilfe von Kategorien der kognitiven Texttypologie erfasst werden können. Darauf aufbauend wird der Begriff Diskursmarker eingeführt und als texttypologische Variable beschrieben. In der Auswertung der Analyseergebnisse wird darauf eingegangen, welche Funktionen die Diskursmarker in argumentativen Abiturtexten erfüllen, wie sie metapragmatische Bewusstheit signalisieren und darüber hinaus welche Feststellungen über weitere textsortenspezifische Merkmale der Textsorte zu treffen sind.*

**Schlüsselwörter:** Diskursmarker, metapragmatische Bewusstheit, argumentativer Abiturtext, Funktionen von Diskursmarkern

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Funktionen von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten. Durch die Auswertung der Analyseergebnisse werden nicht nur wichtige textsortenspezifische Merkmale der genannten Textsorte dargelegt, sondern auch die funktionale Kategorie bzw. die textuellen Funktionen von Diskursmarkern beleuchtet.

Zur Verdeutlichung einer holistisch-kognitiven Herangehensweise an argumentative Abiturtexte werden die für die Analyse relevanten Aspekte der kognitiven Textlinguistik und Texttypologie beschrieben. Darauf folgend wird der Begriff *Diskursmarker* charakterisiert und als texttypologische Variable dargestellt. Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Auswertung von Analyseergebnissen im Hinblick auf Funktionen und metapragmatische Bewusstheit, wobei auch weitere textsortenspezifische Merkmale aufgegriffen werden. Grundlage für die vorliegende Untersuchung bildete die Analyse von 17 argumentativen Abiturtexten aus dem Németh László Gymnasium.

## 2. Der argumentative Abiturtext in der holistisch-kognitiven Herangehensweise

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der Analyse von argumentativen Abiturtexten erläutert. Auf Grund dieser Auseinandersetzung wird ein Überblick darüber gewonnen, wie sich textsortenspezifische Merkmale von Textsorten mit Hilfe der kognitiven

Texttypologie erfassen lassen. Da Diskursmarker in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt stehen, wird aus den Analyseaspekten der Texttypologie dieser Gesichtspunkt hervorgehoben und ausführlicher behandelt.

## 2.1. Text und Textsorte in der holistisch-kognitiven Auffassung

In der holistisch-kognitiven Textlinguistik liegt dem Textbegriff die kommunikative und kognitive Komplexität zugrunde. Der Text und die mit ihm im Zusammenhang stehenden Prozesse werden in diesem theoretischen Rahmen als ein Ökosystem verstanden (Rickheit–Strohner 1993: 16), in dem das Verhältnis zwischen dem Textproduzierenden, dem Textrezipierenden und der Situation verändert wird. Daher wird der Text als Zusammenspiel von mentaler Kognition und Umwelt verstanden (Tolcsvai Nagy 2001: 34). In diesem Sinne kann der Text auf Grund der kognitiven und kommunikativen Komplexität mit Hilfe folgender Feststellungen definiert werden (Tolcsvai Nagy 2006a: 150–151):

- Der Text funktioniert in sprachlichen Interaktionen, in denen Textproduzierende und Textrezipierende mit ihrem aktivierten Wissen in Bezug auf das Thema und die Situation aktive Teilnehmer der Interaktion sind;
- Merkmale des Textes und die Voraussetzungen für sein Verstehen sind den teils universalen, teils kulturspezifischen Schemata gleichgesetzt, die als komplexe mentale Repräsentationen des aktivierten Wissens der Teilnehmer in Bezug auf das Thema und die Situation aufgefasst werden;
- Bei der Textrezeption und -produktion kommen sowohl das strukturelle als auch das prozedurale Wissen der Textproduzierenden und Textrezipierenden zur Geltung, da während dieser Prozesse die Textelemente parallel und aufeinander bezogen verarbeitet werden und die übergreifenden Textzusammenhänge anhand des Verstehens des ganzen Textes überblickt werden.

Diese Feststellungen zeigen, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Text von mehreren Gesichtspunkten ausgehend erfolgen kann. Für eine textlinguistische Herangehensweise sind drei Merkmale wesentlich: der Text in seiner physischen Realität (z. B. der Anfang und das Ende des Textes, seine Gliederung – im engen Zusammenhang mit den kommunikativen Merkmalen), die prozedurale Verarbeitung des Textes (z. B. die Prozesse des Textverstehens in Bezug auf sprachliche Ausdrücke, Strukturen und ihre Zusammenhänge) und die Verarbeitung der komplexen konzeptuellen Textstruktur (Einordnung der Bedeutung des Textes in komplexe mentale Repräsentationen) (Tolcsvai Nagy 2006b: 68–69).

Auf Grund der theoretischen und methodischen Leitlinien der jeweiligen sprachwissenschaftlichen Rahmentheorie<sup>1</sup> kann auf die Art und Weise geschlossen werden, wie das komplexe Verhältnis von Text und Textsorte beschrieben werden kann. In der auf empirischem Realismus beruhenden holistisch-kognitiven Linguistik wird als Ausgangspunkt für die Beschreibung der Textsorten der Gebrauch in den Vordergrund gestellt, die textsortenspezifischen Merkmale und die Funktionen der jeweiligen Textsorte werden aus einer

<sup>1</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den theoretischen und methodischen Rahmen der holistisch-kognitiven Texttypologie ist bei Tolcsvai Nagy (2006b) zu lesen.

empirischen Perspektive betrachtet beschrieben (Ladányi – Tolcsvai Nagy 2008: 17–58). Für den theoretischen und methodischen Rahmen einer holistisch-kognitiven Texttypologie sind neben den oben genannten Herangehensweisen an den Textbegriff der theoretische Rahmen der holistisch-kognitiven Linguistik und die in der Kategorisation zur Geltung kommende Prototypentheorie ausschlaggebend (Tolcsvai Nagy 2006b: 70–73). Nach dieser Auffassung wird die Textsorte nicht als eine in sich geschlossene Struktur, sondern als ein Schema definiert, das den Teilnehmern der sprachlichen Interaktion mehr oder weniger zur Verfügung steht und dessen Verwendung mehr oder weniger mentalen Aufwand mit sich bringt (Tolcsvai Nagy 2006b: 67). Als Grundlagen für dynamische Prozesse der Textproduktion und -rezeption gelten Ziele und Erwartungen der Teilnehmer der sprachlichen Interaktion, sowie Thema, aktuelle Textwelt und schematisches Wissen über die Textsorte. In diesem dynamischen Prozess sind Textsorten keine mechanischen Realisierungen von Schemata (Tolcsvai Nagy 2008: 43). Des Weiteren geht aus diesem dynamischen Verhältnis hervor, dass Kategorisation und Prototypentheorie (ausführlich s. Langacker 2008) auch bei der Beschreibung der Textsorten wichtige Faktoren sind. In der holistisch-kognitiven Texttypologie werden darauf basierend Variablen für die Beschreibung der Textsorten angegeben, die in jedem Text zur Geltung kommen.

## 2.2. Texttypologie in der holistisch-kognitiven Auffassung

Die texttypologischen Variablen sind anhand der textlinguistischen Herangehensweise an den Textbegriff in drei Bereichen zu untergliedern, und zwar die texttypologischen Variablen des Textes (Tolcsvai Nagy 2006b: 75–85):

- in seiner physischen Realität
  - die Länge
  - die Gliederung des Textes;
- in der prozeduralen Verarbeitung des Textes
  - Textwelt;
  - Perspektivierung;
  - Subjektivierung;
  - Aufmerksamkeitslenkung;
  - die Variablen auf der Makroebene
    - ⇒ Struktur, Aufbau des Textes;
  - die Variablen auf der Mesoebene
    - ⇒ Diskursdeixis
    - ⇒ Koreferenz
    - ⇒ Diskursmarker
    - ⇒ Texttopik und -fokus
    - ⇒ Nebenordnung von Sätzen
    - ⇒ Schemata
    - ⇒ Abschnitt;
  - die Variablen auf der Mikroebene
    - ⇒ Deixis
    - ⇒ Diskursdeixis
    - ⇒ Koreferenz
    - ⇒ Diskursmarker;
- in der Verarbeitung der komplexen konzeptuellen Textstruktur.

Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Begriffen dieser stichwortartigen Liste würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, deshalb soll an dieser Stelle nur kurz darauf hingewiesen werden, dass sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und sich als ein wichtiger Ausgangspunkt für weitere texttypologische Untersuchungen erweist.

### 2.3. Der argumentative Abiturtext

Im abstrahierten Sinne kommt der Text in zwei (Erscheinungs-)Formen vor: in der dialogischen, gesprochenen, spontanen, weniger kohärenten und in der monologischen, schriftlichen, geplanten, strukturierten und kohärenten Form (Tolcsvai Nagy 2008: 44). Der argumentative Abiturtext ist die Realisierung der letzteren Form. Wie bei den meisten Textsorten dieser Gruppe werden die Kenntnisse auch bei dieser Textsorte nur teilweise durch praktische Erfahrungen erworben, sie werden zum größeren Teil durch einen mehr oder weniger bewusst gestalteten Prozess des schulischen Unterrichts modelliert. Im Unterricht sind Texte nicht nur Repräsentationsformen des Kommunizierens, sondern auch Kettenglieder interaktionalen sozialen Handelns der Kommunizierenden und kommen in den Input- und Outputfunktion bzw. Mitteilungs-, Muster- und Kontrollfunktion vor (Feld-Knapp 2005: 16 ff.). Da die Kenntnisse über die untersuchte Textsorte während des Unterrichts gelernt werden, wäre es zielführend, sich in einer ersten Annäherung an die Textsorte über die Themen und die Ziele des Unterrichts, die zur Entstehung des (schematischen) Wissens über die Textsorte beitragen, einen Überblick zu verschaffen.

Die Kenntnisse über Textsorten, die sich SchülerInnen während des Unterrichts aneignen, werden durch das Thema, die Methode und die Ziele des Unterrichts bestimmt, die in Input- und Outputregelungen offiziell vorgegeben werden. Die Inputregelungen werden auf verschiedenen Ebenen der Unterrichtsregelung formuliert: auf bildungspolitisch-erzieherischer Ebene (der Nationale Grundlehrplan (NAT)), auf didaktisch-methodischer Ebene (Rahmenrichtlinien) und auf unterrichtspraktischer Ebene (lokale Lehrpläne). Die folgende Tabelle veranschaulicht die Zielsetzungen des Nationalen Grundlehrplans im Hinblick auf das Argumentieren (OKM 2003):

Der Nationale Grundlehrplan	Die Zielsetzungen im Hinblick auf die Argumentation
Teil III. Grundlegende Ziele des schulischen Unterrichts	<u>Förderung von Schlüsselkompetenzen</u> , Förderung muttersprachlicher Kompetenz: der Situation entsprechende, überzeugende Formulierung von mündlichen und schriftlichen Argumenten; Fähigkeit zur kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung; Wissen über die Wirkung der Sprache auf Andere <u>Die hervorgehobenen Förderungsaufgaben</u> : Lernen lernen: Förderung des logischen und kreativen Denkens (Systematisieren, Kombinieren, Schlussfolgern, Problemlösestrategien), Förderung der Fähigkeit zur Bewertung von Alternativen, zur Entscheidung, zum Argumentieren

Teil VII. <i>Aufbau von NAT</i> Kapitel II <i>Ungarische Sprache und Literatur</i>	<u>Bildungsgebiet <i>Ungarische Sprache und Literatur</i>:</u> Förderung der Textproduktion: Produzieren von Texten, die der Situation und den Gesprächspartnern entsprechen; fundierte Kenntnisse über Textsorten, v. a. ihre kommunikative, sprachliche und stilistische Charakteristika, Fähigkeit zur überzeugenden Stellungnahme
---	--

**Tabelle 1:** Zielsetzungen des Nationalen Grundlehrplans im Hinblick auf die Argumentation (OKM 2003)

In der Rahmenrichtlinie für „Ungarische Sprache und Literatur“ wird hinsichtlich der Argumentation folgenden Themenkreisen eine zentrale Rolle zugewiesen (OKM 2004): kultiviertes Sprachverhalten, mündliche und schriftliche Textproduktion, private und öffentliche Kommunikation und wesentliche rhetorische Kenntnisse. Neben den Themenkreisen werden noch die für das Argumentieren wichtigen Textsorten genannt: Diskussion, Stellungnahme, Rede, Zusammenfassung, Abhandlung, Referat, Vortrag, Essay (Antalné 2003: 1–2). Auf unterrichtspraktischer Ebene beinhalten die lokalen Lehrpläne den Anforderungen des NAT und den Empfehlungen der Rahmenrichtlinien entsprechende argumentative Inhalte und Textsorten.

Als **Outputregelung** gelten nachstehende Prüfungsanforderungen<sup>2</sup> hinsichtlich Inhalt, Aufbau und Sprache (siehe: Tabelle 2).

Kriterien der Bewertung		
Inhalt	Aufbau, Struktur	Sprache
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entsprechende Informiertheit im Thema</li> <li>– gedankliche Reife</li> <li>– klare, durchdachte Darlegung Herangehensweise an die Problematik</li> <li>– überzeugende Anwendung der Kenntnisse</li> <li>– ausführlich beschriebene Behauptungen</li> <li>– relevante Beispiele, Hinweise</li> <li>– glaubwürdige, überzeugende Gedanken</li> <li>– kritische Denkweise</li> <li>– persönliche Reflexionen</li> <li>– dargelegte/entfaltete Meinung, Standpunkt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– der Textsorte und dem Thema entsprechender Aufbau</li> <li>– im Zusammenhang mit der Logik des Textes stehende Texteinheiten (Einleitung, Hauptteil, Schluss)</li> <li>– gut strukturierte Texteinheiten</li> <li>– überzeugender, logischer, klarer Gedankengang</li> <li>– klarer Zusammenhang zwischen gedanklichen Einheiten und Behauptungen</li> <li>– globale und lineare Kohäsion</li> <li>– entsprechende Textlänge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dem Thema, der Situation, der persönlichen Meinungsäußerung entsprechende sprachliche, stilistische Register</li> <li>– eindeutige, exakte Formulierung</li> <li>– abwechslungsreiche Satztypen (im Hinblick auf Inhalt und Struktur)</li> <li>– präziser, variabler Wortschatz im Interesse eines sinnvollen Gedankenganges</li> <li>– expressiver Stil</li> </ul>

**Tabelle 2:** Ungarische Sprache und Literatur – Mittelstufenabitur; Korrekturrichtlinien (OKM 2006)

<sup>2</sup> Das zweistufige Abitursystem in Ungarn beschreibt Tóth (2009: 178).

Es wäre wichtig, neben den Input- und Outputregelungen **die praktische Umsetzung** der theoretischen Leitlinien zu untersuchen. Der Umgang mit Texten könnte im Späteren u. a. durch Analyse von Lehrwerken, Hospitieren, Interviews mit Schülern und Lehrern analysiert werden. Feld-Knapp (2009: 188–190) verweist auf die Wichtigkeit der Textanalyse im didaktischen Kontext, rückt im Sinne einer neuen veränderten Lehr- und Lernkultur die Fragen der differenzierten Beurteilung von Schülertexten in den Mittelpunkt und hebt auf diese Weise die Prozessorientierung der Textproduktion hervor. Diese Fragen können noch im Rahmen von weiteren Arbeiten untersucht werden.

Die Beschreibung in den Regelungen verdeutlicht, dass **rhetorische Traditionen** einen großen Einfluss auf die textsortenspezifischen Merkmale der argumentativen Texte ausüben. Man könnte sogar festhalten, dass die Rhetorik im Grunde genommen nicht nur das Argumentieren und die Textproduktion bestimmt hat, sondern auch den schulischen und universitären Unterricht selbst (Barthes 1997: 71). Für die textsortenspezifischen Merkmale der argumentativen Texte sind rhetorische Traditionen von großer Wichtigkeit. An dieser Stelle werden nur zwei Traditionen hervorgehoben, die für die untersuchte Textsorte besonders relevant sind. Erstens hat die Rhetorik den Aufbau, die Strukturierung der Texte in Einleitung, Hauptteil und Schluss bestimmt, welche als schematische Eigenschaft der monologischen, geplanten Texte betrachtet wird. Zweitens soll noch eine weitere wichtige rhetorische Tradition erwähnt werden, nämlich die klassische Rhetorik. Der zufolge werden drei aufeinander folgende Phasen der Textgestaltung genannt: *Inventio* (die gedankliche Findung des Stoffes), *Dispositio* (inhaltliche Anordnung, Gliederung) und *Elocutio* (Formulierung und Ausgestaltung des Textes) (Fehér 2006: 55), die den schulischen Schreibunterricht bis zum heutigen Tag wesentlich bestimmen.

Die Auseinandersetzung mit dieser Textsorte fordert besondere Aufmerksamkeit hinsichtlich der Situation, in der die Texte entstehen. Der dynamische Prozess der Textproduktion läuft nämlich in einer eigenartigen Schreibsituation ab: Der Textproduzierende reagiert in einem bestimmten Zeitrahmen und in einer festgelegten Länge auf einen vorgegebenen Schreibimpuls. Der Text soll auf rhetorischen Traditionen basierenden, den Textproduzierenden bekannten Kriterien entsprechen. Um diesen Kriterien zu entsprechen, sollen Textproduzierende über einen hohen Grad pragmatischer und metapragmatischer Bewusstheit verfügen, daher lässt sich die letztere als wichtiges textsortenspezifisches Merkmal des argumentativen Abiturtextes bezeichnen.

### **3. Metapragmatische Bewusstheit als textsortenspezifisches Merkmal von argumentativen Abiturtexten**

Im Folgenden werden die Begriffe pragmatische und metapragmatische Bewusstheit erläutert und letztere als textsortenspezifisches Merkmal der untersuchten Textsorte hervorgehoben. Im Prozess der Textproduktion kommen verschiedene Grade der Bewusstheit des Textproduzierenden zum Ausdruck. Die pragmatische Bewusstheit umfasst diejenigen Prozesse, die der Textproduzierende während der Textproduktion hervorbringt, die metapragmatische Bewusstheit bezieht sich auf diejenigen Prozesse, in denen er auf seine eigene sprachliche Tätigkeit, auf den eigenen Text Bezug nimmt (Verschueren 1999: 187–198). Das Ausmaß der pragmatischen und metapragmatischen Bewusstheit kann sich von Textsorte zu Textsorte ändern;

für dialogische, gesprochene, spontane, weniger kohärente Texte sind sie weniger typisch als für monologische, schriftliche, geplante, strukturierte und kohärente Texte.

Es ist wichtig zu betonen, dass der dynamische Prozess der Bedeutungskonstituierung dadurch beeinflusst wird, in welchem Grad der Textproduzierende die sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit verwendet (Tátrai 2011: 119–125). Nach der ersten Annäherung an die untersuchte Textsorte im vorigen Kapitel wurde festgestellt, dass im Falle des argumentativen Abiturtexes der Textproduzierende einen hohen Grad der Bewusstheit aufzeigen muss – sowohl in Bezug auf den Textproduktionsprozess als auch in Bezug auf die sprachliche Gestaltung und sprachliche Strukturiertheit des Textes. Für die Herausbildung dieser Art der Bewusstheit wäre metakognitives Wissen, d. h. Selbsteinschätzung der mentalen Zustände, Kontrolle und Steuerung der mentalen Aktivitäten sowie Reflexion über den eigenen Wissenskonstruktionsprozess eine Voraussetzung, worauf Feld-Knapp (2006: 136–137; 2009: 205–206) verweist.

Die Signale der metapragmatischen Bewusstheit, die „die ‚eigentliche‘ laufende Kommunikation zum Gegenstand haben“ (Graefen 1997: 159), sind die folgenden sprachlichen Mittel: Diskursdeixis, auch Textdeixis genannt (Canisius–Knipf 1996: 97–98), Diskursmarker, sprachliche Mittel des Zitierens und Hinweisens (Tátrai 2011: 119–125). Durch diese sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit kann nicht nur der Aufbau, die Struktur des Textes, sondern auch die textproduzierende und -rezipierende Tätigkeit zum Gegenstand der Reflexion werden (Tátrai 2011: 119–125). Die sprachlichen Mittel der metapragmatischen Bewusstheit erscheinen auf Mikro-, Meso- und Makroebene des Textes und können zur Herausbildung des Textsinns beitragen. Als ihr weiteres wesentliches Merkmal soll noch erwähnt werden, dass ihre sprachliche Ausdrucksweise in einem ikonischen Zusammenhang mit dem Grad der metapragmatischen Bewusstheit steht: Je ausführlicher sie formuliert werden, ein desto größerer Grad der metapragmatischen Bewusstheit ist für die Textsorte charakteristisch. Durch die metapragmatischen Mittel können die folgenden textuellen Funktionen erfüllt werden:

- Bezugnahme auf den eigenen Text, auf verschiedene Textstellen;
- bewusster und reflektierter Umgang mit den Prozessen der Textproduktion und Textrezeption;
- Bezugnahme auf andere Texte (im Zusammenhang mit dem Zitieren und Hinweisen)<sup>3</sup>.

Für die untersuchte Textsorte sind alle drei Funktionen wichtig. Letztere wird in dieser Arbeit nicht behandelt, obwohl ihr in den argumentativen Abiturtexten eine große Bedeutung zukommt: Der Schreibimpuls ist der Ausgangspunkt der Argumentation, er wird in den Texten oft zitiert und auf ihn wird noch öfter hingewiesen. Wie das Zitieren und Hinweisen in diesen Arbeiten die metapragmatische Bewusstheit signalisieren, soll während einer späteren Auseinandersetzung mit der Textsorte untersucht werden.

<sup>3</sup> Wie das Zitieren und Hinweisen als Mittel der metapragmatischen Bewusstheit funktionieren, wird von Csonotos–Tátrai (2008) ausführlich behandelt.

## 4. Diskursmarker

### 4.1. Begriffsbestimmung

Die Bezeichnungen für die funktionale Gruppe von Diskursmarkern<sup>4</sup> sowie die Begriffsbestimmungen in der einschlägigen Literatur weisen ein vielfältiges Bild auf<sup>5</sup>. Es ist aber wichtig zu betonen, dass die Kategorie von Diskursmarkern durch ihre funktional-pragmatischen, und nicht durch ihre formalen Eigenschaften zu erfassen ist (Hansen 1998: 65). Zu dieser heterogenen Gruppe werden verschiedene Wortarten (Konjunktionen, Adverbien, konjugierte Verben, Substantive, Partikeln) und verschiedene sprachliche Einheiten (Lexeme, Syntagmen, Satzteile) gezählt (Dér 2008a: 3).

In der Vielzahl der Definitionsversuche soll eine gemeinsame Grundlage festgestellt werden, die Diskursorganisation, auch Text- und Gesprächsorganisation genannt (Auer-Günther 2003: 1). Durch diese Funktion wird im Diskurs eine verbindende, regierende Rolle erfüllt; durch sie werden Themen und Textteile miteinander verbunden und der Textrezipierende wird über den Aufbau, die sprachliche Gestaltung sowie die inhaltlichen Zusammenhänge des Textes informiert (Dér 2008a: 2). Die wichtigste Funktion, die textuelle Funktion von Diskursmarkern besteht darin, das Verhältnis zwischen dem von ihnen eingeführten Segment S2 und dem vorigen Segment S1 zu signalisieren (Fraser 1999: 931). Neben dem Segmentieren von Diskurs werden durch Diskursmarker das Verhältnis des Textproduzierenden zu bestimmten Teilen beziehungsweise sein emotionales Verhältnis zum Textrezipierenden ausgedrückt (Aijmer 2002: 55). Daneben tragen die Diskursmarker dazu bei, kohärente mentale Repräsentationen über die vermittelten Informationen herauszubilden (Louwerse-Mitchell 2003: 203). Für die Definition von Diskursmarkern sind neben den bisherigen Überlegungen einige Schlüsselwörter hervorzuheben (Dér 2005: 249–250):

- Konnektivität – Diskursmarker tragen zur Kohärenz bei, indem sie in einer textstrukturierenden Funktion auftreten;
- Multikategorialität – heterogene Kategorie im Hinblick auf die syntaktischen Eigenschaften;
- Metatextualität – nach Traugott (1995) ermöglichen die Diskursmarker den Textproduzierenden eine metatextuelle Arbeit;
- Bedeutungskonzeptionen – Kernbedeutung: Die Diskursmarker verfügen über eine invariante Bedeutung, die den gemeinsamen Kern bildet; Homonymie: Die Diskursmarker haben mehrere Bedeutungen, die voneinander unabhängig sind; Polysemie: Die Diskursmarker haben mehrere Bedeutungen, die miteinander zusammenhängen und durch den Kontext geprägt sind.

<sup>4</sup> discourse marker, discourse particle, pragmatic marker, pragmatic particle, cue phrase, discourse operator, pragmatic connective, phatic connective, Diskursmarker, pragmatische Marker, beziehungsweise pragmatikai kötőszók (Német T. Enikő), metaszövegbeli operátorok (Banczerowski Janus), bevezető szók és kifejezések (Keszler Borbála), társalgásszervező- és jelölő elemek (Kugler Nóra), konnektor (Csúry István), árnyaló partikula (Péteri Attila), diskurzuspertikula (Gyuris Beáta), diskurzusjelölő (Dér Csilla Ilona, Schirm Anita, Dömötör Adrienne) usw.

<sup>5</sup> Über die Forschungen von Diskursmarkern bietet einen ausführlichen Überblick Csilla Ilona Dér (Dér 2009: 293–303).

Im Hinblick auf die Funktionen von Diskursmarkern nennt Schiffrin (1987) textuelle, interaktive und sich auf die Attitüde der Textproduzierenden beziehende Funktionen. Durch die textuelle Funktion wird die Beziehung zwischen Textstellen wie thematische Zusammenhänge, Zitieren oder Selbstkorrektur markiert. Die interaktive Funktion weist auf das Verhältnis der Textrezipierenden und Textproduzierenden hin, sei es eine Antwort, eine Meinung, eine Bewertung oder ein Hinweis auf das aktivierte gemeinsame Wissen. In dieser letzteren Funktion kommt der Fokussierung der Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle zu. Die Funktion, die sich auf die Attitüde der Textproduzierenden bezieht, lässt sich auch als eine spezifische Art der interaktiven Funktion auffassen, da hier auf die Attitüde des Textproduzierenden ein größerer Wert gelegt wird. Die Attitüde bezeichnet eine mentale Repräsentation, die unsere Werturteile und Stellungnahmen bezüglich eines Objekts umfasst, durch die unser Verhalten wesentlich beeinflusst wird (Kiss 2004: 369).

## 4.2. Diskursmarker als texttypologische Variable

Wie Diskursmarker in einem Text auftreten und funktionieren, ist auch als texttypologische Variable zu untersuchen. Diskursmarker kommen häufiger in dialogischen, gesprochenen, spontanen, weniger kohärenten Texten (Dér 2008b: 445) vor, obwohl in der Fachliteratur, wie zum Beispiel bei Siepmann (2005) eine spezifische Gruppe von Diskursmarkern in der Wissenschaftssprache untersucht wird, und zwar jene Diskursmarker, die aus mehreren Wörtern bestehen und vor allem textuelle Funktion erfüllen.

Diskursmarkern als texttypologischer Variable werden in der oben angesprochenen Texttypologie folgende Rolle zugewiesen: In Bezug auf die prozedurale Verarbeitung des Textes können sie einerseits im Zusammenhang mit Perspektivierung, Subjektivierung und Aufmerksamkeitslenkung, andererseits als texttypologische Variable auf der Mikro- und Mesoebene untersucht werden. Auf der Mikro- und Mesoebene sind Funktionen, Bedeutungen, Wirkungskreis und sprachliche Formulierungen zu analysieren. Bei der Analyse von argumentativen Abiturtexten wäre noch ein weiterer wichtiger Untersuchungsaspekt einzubeziehen, und zwar die Auseinandersetzung mit den Diskursmarkern als sprachliche Signale der metapragmatischen Bewusstheit.

## 5. Diskursmarker in argumentativen Abiturtexten – Auswertung der Analyseergebnisse

Grundlage für die vorliegende Untersuchung bildete die Analyse von 17 argumentativen Abiturtexten. Die Texte wurden von ungarischen SchülerInnen aus dem Németh László Gymnasium im Rahmen des schriftlichen Mittelstufenabiturs im Fach „Ungarische Sprache und Literatur“ im Jahre 2009<sup>6</sup> verfasst.

<sup>6</sup> Die Aufgabe war Folgendes:

„Im folgenden Interviewausschnitt äußert György Spiró, der zeitgenössische Schriftsteller, seine Meinung über die heutige Situation des Lesens und des Schreibens von literarischen Werken.

„Im Zusammenhang mit der Sprache fällt mir übrigens auf, dass die ungarische Literatur in Gefahr ist, weil die Zahl der Leser in den jungen Generationen rasch sinkt. Seit Langem unterrichte ich an einer Universität, dort sehe ich es auch so. Das Problem ist, dass bei Kindern in der Grundschule keine Leselust geweckt wird. Es ist zu bedenken, ob man eine Menge von Werken der älteren ungarischen Literatur, wie die Romane von Jókai nicht

Die Auswertung der Analyseergebnisse beruht auf den folgenden Aspekten: In einem ersten Schritt der Analyse werden die Funktionen von Diskursmarkern zusammengefasst und mit Hilfe von Beispielen dargestellt. Zweitens werden Diskursmarker als Signale der metapragmatischen Bewusstheit untersucht. Drittens wird anhand der Analyseergebnisse auf weitere textsortenspezifische Merkmale geschlossen.

### 5.1. Auswertung der Analyseergebnisse im Hinblick auf die Funktionen

Fasst man die Analyseergebnisse im Hinblick auf die Funktionen von Diskursmarkern zusammen, sind folgende Funktionen resümierend herauszustellen:

- textuelle Funktionen
  - in Bezug auf eine Verbindung
  - in Bezug auf neue Formulierung
  - in Bezug auf Zusammenfassung
- interaktive Funktion
  - in Bezug auf das aktivierte gemeinsame Wissen
- Funktion in Bezug auf Attitüde
  - in Bezug auf die Einstellung zum Inhalt
  - in Bezug auf eine Stellungnahme, wertende Funktion

Unter den textuellen Funktionen trägt die Neuformulierung als Funktion (1-3) dazu bei, die vorherige Textstelle leichter und genauer verstehen zu können (Dömötör 2008: 430). Des Weiteren ist von der Definition von Fraser ausgehend zu untersuchen, wie der Diskursmarker die Bedeutung der S1-Segmente modifiziert: Die Neuformulierung kann neue Interpretation (1–2) oder eine inhaltliche Ergänzung (3) bedeuten.

- (1) **Magyarán** nem tudják elképzelni, amit olvasnak, ezért nem tudják élvezni azt.  
[Mit anderen Worten: Sie können sich nicht vorstellen, was sie lesen, deshalb können sie es nicht genießen.]
- (2) **Valóban:** a régi magyar alkotásokat régi magyar nyelvhasználat jellemzi, ami sokszor nehezen érthető.  
[Tatsächlich: Die Werke der früheren ungarischen Literatur werden durch den früheren ungarischen Sprachgebrauch charakterisiert, der oft schwierig zu verstehen ist.]
- (3) Azonban, **mint már említettem**, ezek kialakulásában, fejlődésének irányának meghatározásában a legnagyobb szerepe a szülőknek kell, hogy legyen, [...].  
[Aber, wie ich schon erwähnt habe, müssen die Eltern bei deren Entstehung, der Bestimmung der Entwicklungslinie die größte Rolle haben.]

---

neu formulieren sollte, um sie genießen zu können. Die Hälfte der Wörter verstehen die heutigen ungarischen Kinder nicht.”

Argumentieren Sie für und/oder gegen die von György Spiró aufgeworfenen Probleme! Nehmen Sie dabei auf Ihre bisherigen Leseerlebnisse und -erfahrungen Bezug!”

In den Fällen, in denen die Diskursmarker eine verbindende Funktion erfüllen (4–5), wird die Aufmerksamkeit auf die inhaltliche Segmentierung der Textstelle gelenkt.

- (4) **Részint** azért, mert nekem, illetve rólam szól, **részint** pedig azért, mert egy felnőtt, egy irodalmár mondja el a véleményét rólunk fiatalokról, laikusokról, azaz egyszerű olvasókról.  
[Teils, weil es mich anspricht und um mich geht, teils, weil ein Erwachsener, ein Literat seine Meinung über uns, Jugendliche, Laien, d. h. einfache Leser äußert.]
- (5) Esszémben erre kívánok reflektálni **mind** a közoktatás, **mind** rohanó világunk tükrében.  
[In meinem Essay möchte ich das Thema im Spiegel sowohl unseres öffentlichen Schulsystems als auch unserer schnelllebigen Welt reflektieren.]

Die verbindende Funktion ist die häufigste textuelle Funktion in den analysierten Abiturtexten, die von Konjunktionen erfüllt wird. Sie kann beispielweise adversativ (6) oder kausal (7) sein.

- (6) **Viszont** ezzel az olvasás legfőbb lényegét söprik el, mégpedig a képzelőerő használatát.  
[Aber dadurch wird das Wesentliche des Lesens und zwar die Verwendung der Vorstellungskraft außer Acht gelassen.]
- (7) **Tehát** az emberek változó nézőpontjainak is köze lehet az olvasás visszaeséséhez.  
[Also die wechselnden Meinungen der Menschen können auch mit dem Rückgang des Lesens zu tun haben.]

Die textuelle Funktion 'Zusammenfassung' kommt in vielen Textstellen vor, wie es sich im folgenden Beispiel (8) zeigt.

- (8) **Egy szó mint száz**, az olvasás fontosságát vissza kell ültetni az emberek szokásai közé.  
[Der langen Rede kurzer Sinn: Die Wichtigkeit des Lesens muss in die Gewohnheiten der Menschen wieder integriert werden.]

Die zweite funktionale Gruppe von Diskursmarkern ist die Gruppe von Diskursmarkern in der interaktiven Funktion. Bei dieser Funktion kommt der Hinweis auf das aktivierte gemeinsame Wissen mit Hilfe von Verben in der 1. Person Plural (9–10) zum Ausdruck. Neben den Verben in der 1. Person Plural kann diese Funktion auch durch Verben in der 3. Person Plural (11–12) erfüllt werden.

- (9) Okafogyott lenne azonban a problémát kizárólag az iskola hatáskörébe tartozó jelenségként föltüntetni, ugyanis, **mint tudjuk**, a fiatalok nevelése elsősorban otthon, és nem az iskolában dől el.

[Es gibt keinen Grund dafür, das Problem als ein ausschließlich den Zuständigkeitsbereich der Schule betreffendes Phänomen zu bezeichnen, denn, wie wir wissen, für die Erziehung der Jugendlichen nicht die Schule, sondern die Familie ausschlaggebend.]

- (10) **Arról se feledkezzünk meg**, hogy egy ilyen lépés etikai kérdéseket is felvet.  
[Vergessen wir nicht, dass ein solcher Schritt auch ethische Fragen aufwirft.]
- (11) **Úgy gondolják sokan**, hogy a ház összképét rontja a könyvek látványa, és ez is befolyással lehet a gyerekekre, ugyanis hiába szeretne olvasni, ha nincs mit.  
[Viele denken, dass das Gesamtbild des Hauses durch den Anblick der Bücher beeinträchtigt wird, und das kann auf das Kind einen Einfluss ausüben: Der Wunsch, zu Hause zu lesen, ist vergebens, wenn es dort keine Bücher gibt.]
- (12) **Sokan úgy gondolják**, minek olvasni, hiszen mindent megtudhatnak a tévéből.  
[Viele denken, dass es keinen Sinn hat zu lesen, denn man kann sich durch das Fernsehen informieren.]

Durch die Funktion in Bezug auf Attitüde lässt sich die Einstellung zum Inhalt markieren, wobei der Inhalt der S2-Segmente modifiziert wird (13). Aus den Beispielen (14–15) geht hervor, dass bei dieser Funktion auch eine Stellungnahme ausgedrückt werden kann. Das häufigste Ausdrucksmittel in dieser letzteren Funktion ist der Diskursmarker *szerintem* 'meiner Meinung nach'.

- (13) **A könnyebb érthetőség kedvéért** különválasztom az irodalom olvasását, a kortársirodalom olvasását és kevésbé értékesnek tartott művek olvasását.  
[Um es leichter verständlich zu machen, trenne ich das Lesen der Literatur vom Lesen zeitgenössischer Literatur und vom Lesen weniger wertvoller Werke.]
- (14) **Véleményem szerint** nem csak a fiatal generációkra, de a felnőttekre is igaz ez; nem csak Magyarországon, de globálisan is.  
[Meiner Meinung nach gilt es nicht nur für die junge Generation, sondern auch für die Erwachsenen, nicht nur in Ungarn, sondern weltweit.]
- (15) **Az én álláspontom szerint** nem műveket kéne „átírni”, sokkal inkább műveket kéne kicserélni.  
[Meiner Ansicht nach sollte man die Werke nicht umschreiben, sondern viel mehr austauschen.]

In den analysierten Abiturtexten sind auch solche Beispiele für Diskursmarker zu finden, bei denen zwei oder mehrere Diskursmarker in unterschiedlichen Funktionen parallel auftreten, wie zum Beispiel die textuellen, verbindenden und interaktiven, auf das aktivierte gemeinsame Wissen hinweisenden Funktionen (16). Neben den textuellen Funktionen 'Zusammenfassung' (17) und 'Verbindung' (18) kommt auch die Funktion in Bezug auf die Attitüde, die Stellungnahme vor.

- (16) A tananyag sokszor politikai célokat szolgálhat (lásd régebben), **így nem mondhatjuk**, hogy az olvasmányok eldöntése teljesen „liberális” okon folyik. [Der Unterrichtsstoff kann politischen Zwecken dienen (siehe früher), daher kann man nicht sagen, dass die Auswahl der Lektüre anhand „liberaler” Gründe erfolgt.]
- (17) **Összességében** tehát Spiró György olvasókról tett megállapításai **szerintem** helytállóak, azonban a klasszikusok problémájának megoldásában és a magyar irodalom helyzetében különbözik az álláspontunk. [Alles in allem sind meiner Meinung nach die Behauptungen von György Spiró über die Leser zutreffend, aber bezüglich der Lösung des Problems von Klassikern und der Situation der ungarischen Literatur stimme ich ihm nicht zu.]
- (18) Egyetértek az író feltevésével, **azonban véleményem szerint** a probléma orvoslására számos egyéb lehetőség is kínálkozik. [Ich bin mit der Annahme des Schriftstellers einverstanden, aber meiner Meinung nach bieten sich für die Lösung des Problems noch zahlreiche Möglichkeiten.]

## 5.2. Auswertung der Analyseergebnisse im Hinblick auf die metapragmatische Bewusstheit

Werden Diskursmarker als Signale für metapragmatische Bewusstheit betrachtet, muss noch einmal betont werden, dass ihre vorrangige Funktion darin besteht, auf die eigene sprachliche Tätigkeit Bezug zu nehmen (Tátrai 2011: 119–125). Des Weiteren wird durch Diskursmarker als Zeichen der metapragmatischen Bewusstheit ein reflektiertes Verhältnis zu textrezipierenden und -produzierenden Tätigkeiten ausgedrückt, wie im Folgenden aus den Beispielen hervorgeht.

In Anlehnung an die Analyse der Funktionen von Diskursmarkern werden sie im Folgenden auch als sprachliche Signale der metapragmatischen Bewusstheit untersucht. Bei dieser Untersuchung wird neben den typischen Funktionen auch darauf eingegangen, in welcher Texteinheit die metapragmatische Bewusstheit signalisierenden Diskursmarker vorkommen und wie groß ihr Wirkungskreis in dieser Funktion ist. Vor der Auswertung der Analyseergebnisse ist es wichtig voranzuschicken, dass sich der Grad der metapragmatischen Bewusstheit im Zusammenhang mit der sprachlichen Ausdrucksweise ändern kann.

In der Einleitung ist die häufigste Funktion die Stellungnahme, die Hervorhebung der eigenen Gedanken in Bezug auf den Schreibimpuls, das Zitat von György Spiró (18). Der Wirkungskreis dieser Diskursmarker umfasst einen Satz.

Im Hauptteil werden die Thesen formuliert, die Argumente genannt und Belege gesammelt. Im ersten Satz der Abschnitte erfüllen Diskursmarker interaktive Funktionen, wie Aufmerksamkeitslenkung (19) und wertende Funktion (20), wobei für Textrezipierende der Prozess der Aufnahme erleichtert wird.

- (19) **Visszatérve** személyes olvasási élményeiről az általánosabb problémára, a gimnázium alatti évek szintén nem bővelkednek túl gyakran olvasásában eltelt órákban.  
[Nach meinen persönlichen Leseerlebnissen zurück zum allgemeineren Problem; so gesehen waren die Gymnasialjahre an Stunden, die man mit Lesen verbrachte, nicht besonders reich.]
- (20) **Az én személyes meglátásom szerint** a fiatalok igenis szeretnek olvasni, és nem itt keresendő a probléma.  
[Nach meiner persönlichen Überzeugung lesen die Jugendlichen doch gern, und das Problem ist nicht hier zu suchen. ]

Innerhalb der Abschnitte sind abwechslungsreiche Funktionen und Wirkungskreise zu beobachten. In der unten zitierten kürzeren Textstelle (21; 22a; 22b) sind Beispiele für wertende Funktion (22) und textuelle, verbindende Funktion (22a; 22b) zu lesen. Letztere ist besonders wichtig, weil sie den Text strukturiert und dadurch für Textrezipierende als Orientierungshilfe gilt.

- (21) **Szerintem** ez a megoldási javaslat több szempontból sem szerencsés:  
[Meiner Meinung nach ist dieser Lösungsvorschlag aus mehreren Aspekten nicht erfreulich:]
- (22) a. **először** is az irodalmi művek stílusát épp a nyelvezet adja, ezért nagy veszteség lenne pont a nyelvezeten változtatni, hisz akkor már nem ugyanaz a mű lenne.  
[zum Ersten ergibt sich der Stil von literarischen Werken aus ihrer Sprache, deshalb wäre es ein großer Verlust, die Sprache zu ändern, denn in diesem Fall wäre das Werk nicht dasselbe.]
- (22) b. **Másodsorban** pedig azért nem szerencsés, mert egy ilyen „műátírás” nem minden esetben kivitelezhető, hiszen a magyar például régebben több igeidővel rendelkezett háromnál, s ezeket az árnyalatnyi különbségeket nem lehetne pontosan átadni.  
[Zum Zweiten ist es wiederum nicht erfreulich, weil eine solche „Umschreibung” nicht in jedem Fall durchzuführen ist, denn im Ungarischen gab es früher mehr als drei Tempora, und diese Bedeutungsnuancen lassen sich ins heutige Ungarische nicht genau übertragen.]

Im letzten Satz der Abschnitte weisen Diskursmarker auf eine größere Texteinheit hin, durch sie werden die Gedanken resümiert und auf das vorher Gesagte Bezug genommen (23). Der Diskursmarker hat im genannten Beispiel die textuelle Funktion 'Verbindung' und 'Zusammenfassung'.

- (23) **Tehát** az emberek változó nézőpontjainak is köze lehet az olvasás visszaeséséhez.  
[Also die wechselnden Meinungen der Menschen können auch mit dem Rückgang des Lesens zu tun haben.]

Im Schlussteil tragen Diskursmarker zur traditionellen Funktion dieser Texteinheit, zur Zusammenfassung des Gesagten (24) und der eigenen Gedanken (25) bei. Die textuelle, zusammenfassende Funktion ist mit dem größten Wirkungskreis verbunden, die Zusammenfassung des ganzen Textes wird durch den Hinweis auf das bisher Gesagte eingeführt (24). In dieser Texteinheit kommen Diskursmarker in wertender Funktion in einer großen Zahl vor (25).

- (24) **Összefoglalva** írásomat elmondhatom, hogy főleg Spiró György megállapítása mellet érveltem, néhol kiegészítve azt.  
[Als Zusammenfassung meines Schreibens kann ich behaupten, dass ich vor allem für die Behauptung von György Spiró argumentiert habe, und sie an einigen Stellen ergänzt habe.]
- (25) Spiró György **szerintem** jogosan vette észre, hogy „az irodalom veszélyben van”.  
[Meiner Meinung nach hat György Spiró berechtigt bemerkt, dass „die Literatur in Gefahr ist“.]

### 5. 3. Auswertung der Analyseergebnisse im Hinblick auf weitere textsortenspezifische Merkmale

Wie oben (vgl. 4.2.) angedeutet wurde, lässt sich die Untersuchung von Diskursmarkern als texttypologischen Variablen auch im Zusammenhang mit Perspektivität, Subjektivierung und Aufmerksamkeitslenkung durchführen. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse im Hinblick auf diese textsortenspezifischen Merkmale ausgewertet.

Den oben ausgeführten Textbeispielen ist zu entnehmen, dass die Diskursmarker dazu beitragen können, die Perspektive des Textproduzierenden zu markieren. In den Fällen, in denen die Diskursmarker die Funktion in Bezug auf Attitüde, die wertende Funktion erfüllen (14–15), ist dieser Fall der Perspektivität besonders deutlich. Tritt die textuelle, zusammenfassende Funktion mit der Funktion in Bezug auf Attitüde parallel auf (17–18), wird auch die Perspektive des Textproduzierenden betont. Diesbezüglich lassen sich neben den Funktionen auch die Tempusformen untersuchen. Durch die Vergangenheitsform bei Verben in der 1. Person Singular wird die Perspektive auf ein früheres *Ich* übertragen, wie es sich am Beispiel (3) zeigt. Des Weiteren können Diskursmarker, vor allem Verben in der 1. Person Plural (10; 16) auch die Perspektive einer Gemeinschaft durch die Funktion in Bezug auf das aktivierte gemeinsame Wissen signalisieren. Im Zusammenhang mit der wertenden Funktion ist es wichtig zu betonen, dass sie das subjektive Verhältnis des Textproduzierenden zu Texteinheiten signalisiert und er dadurch offensichtlicher Beteiligter der Konzeptualisation wird. Dafür sind in den oben genannten Beispielen die Diskursmarker *szerintem*; *véleményem szerint* 'meiner Meinung nach'; *az én személyes meglátásom szerint* 'meiner persönlichen Ansicht nach' etc. typisch. Bei dieser Art der Subjektivierung ist der Textproduzierende für das Gesagte verantwortlich.

Der Aufmerksamkeitslenkung dienen vor allem die Diskursmarker in textuellen Funktionen. Bei dieser Textsorte stehen die in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellten Begriffe in kausalen, adversativen und konsekutiven Beziehungen zueinander, wodurch

eine Argumentation ausgebaut werden kann. Die Neuformulierungen wie die inhaltliche Ergänzung und Neuinterpretation (1–3) bewirken bei den Textrezipierenden nicht nur eine Fokussierung der Aufmerksamkeit, sondern auch eine Erhöhung ihrer Aufmerksamkeit auf den hervorgehobenen Inhalt.

## 6. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit lag in der Untersuchung der Funktionen von Diskursmarkern. Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen:

- Diskursmarker kommen in dieser monologischen, schriftlichen, geplanten, strukturierten und kohärenten Textsorte häufig vor und erfüllen vielfältige Funktionen;
- die holistisch-kognitive Texttypologie erweist sich als solide Grundlage für texttypologische Untersuchungen.

Wie allerdings die Ergebnisse dieser auf der holistisch-kognitiver Texttypologie basierenden Untersuchung zeigen, müssen jedoch weitere Anstrengungen unternommen werden, um die textsortenspezifischen Merkmale von argumentativen Abiturtexten kennen zu lernen. Zum einen ist die Erstellung größerer Korpora erforderlich, zum anderen könnte das Miteinbeziehen weiterer Analyseaspekte der dargestellten kognitiven Texttypologie helfen, einen Überblick über die textsortenspezifischen Merkmale von argumentativen Abiturtexten zu erhalten.

## Bibliographie

- Aijmer, Karin 2002. *English discourse particles. Evidence from corpora*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Antalné Szabó, Ágnes 2003. A retorika tanítása [Rhetorikunterricht]. In: Antalné Szabó, Ágnes – Kugler, Nóra: *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiai témavázlatok* [Fachpädagogische Themenabrisse zum Muttersprachenunterricht]. Handschrift
- Auer, Peter – Günther, Susanne 2003. Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 38. <http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/38/index.htm>
- Barthes, Roland 1997. A régi retorika. Emlékeztető [Die alte Rhetorik. Erinnerung]. In: Thomka, Beáta (Hrsg.): *Az irodalom elméletei III.* [Die Theorie der Literatur III.] Pécs: Jelenkor. 69–175.
- Canisius, Peter – Knipf, Erzsébet 1996. *Textgrammatik. Ein Einführungskurs. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Anfänger*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csontos, Nóra – Tátrai, Szilárd 2008. Az idézés pragmatikai megközelítése (Az idézési módok vizsgálatának lehetőségei a magyar nyelvű írásbeliségben) [Pragmatische Annäherung an das Zitieren (Möglichkeiten für die Untersuchung von Art und Weise des Zitierens in der ungarischen Schriftsprache)]. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*: 59–119.
- Dér, Csilla Ilona 2005. Diskurzuszerveződés és grammatikalizáció – néhány magyar diskurzusjelölő kialakulásáról [Diskursorganistaion und Grammatikalisierung – zur Entstehung einiger ungarischen Diskursmarker]. *Nyelvtudományi Közlemények* 102: 247–264.

- Dér, Csilla Ilona 2008a. Diskurzusjelölők – funkcionális szóosztály? [Diskursmarker: funktionale Wortgruppe?] In: *Budapest Uráli Műhely 5. – SzóOSZTÁLYtalálkozó* (MTA Nyelvtudományi Intézet, 2005. január 11.) konferenciakötet. <http://fgtort.nytud.hu/images/stories/bum5/DerCsillaBUM5.pdf>
- Dér, Csilla Ilona 2008b. Diskurzusjelölők az internetes nyelvhasználatban [Diskursmarker in der Internetsprache]. In: Sárdi, Csilla (Hrsg.): *MANYE XVII. Kommunikáció az információs technológia korszakában*. Pécs, Székesfehérvár: MANYE – Kodolányi János Főiskola. 444–450.
- Dér, Csilla Ilona 2009. Mik is a diskurzusjelölők? [Was sind eigentlich Diskursmarker?] In: Keszler, Borbála – Tátrai, Szilárd (Hrsg.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban* [Diskurs in Grammatik – Grammatik in Diskurs]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 293–303.
- Dömötör, Adrienne 2008. A *hoggy* úgy mondjam diskurzusjelölő [Sozusagen als Diskursmarker]. *Magyar Nyelv* 104: 427–442.
- Fehér, Erzsébet 2006. Szövegtipológia a retorikai hagyományban [Texttypologie in der rhetorischen Tradition]. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok* [Text und Texttyp. Texttypologische Studien]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 27–63.
- 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 2006. Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lernen lehren – Lehren lernen*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 1.). 135–154.
- Feld-Knapp, Ilona 2009. Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Fraser, Bruce 1999. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31: 931–952.
- Graefen, Gabriele 1997. *Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang. (= Arbeiten zur Sprachanalyse; Bd. 27.)
- Hansen, Maj-Britt Mosegaard 1998. The function of discourse particles. A study with special reference to spoken standard French. *Pragmatics & Beyond. New Series* 53: 65–90.
- Kiss, Paszkál 2004. Vélemény, véleményformálás: attitűdök szerepe a nevelésben [Meinung, Meinunsbildung: Die Rolle von Attitüden in der Erziehung]. In: N. Kollár, Katalin – Szabó, Éva (Hrsg.): *Pszichológia pedagógusoknak* [Psychologie für Pädagogen]. Budapest: Osiris Kiadó. 369–392.
- Ladányi, Mária – Tolcsvai Nagy, Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet [Funktionale Linguistik]. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII: 17–58.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Louwerse, Max M. – Mitchell, Heather Hite 2003. Towards a taxonomy of a set of discourse markers in dialog: A theoretical and computational linguistic account. *Discourse Processes* 35 (3): 199–239.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium 2003. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [Regierungserlass zu Verordnung, Einführung und Umsetzung von dem Nationalen Grundlehrplan]. [www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)
- Oktatási és Kulturális Minisztérium 2004. Kerettanterv 2000 [Rahmenrichtlinie 2000]. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&ctag=articlist&iid=1&articleID=1288>
- Oktatási és Kulturális Minisztérium 2006. Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli érettségi vizsga javítási-értékelési útmutató [Ungarische Sprache und Literatur – Mittelstufenabitur; Korrekturanweisungen]. [www.okm.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi\\_2006/k\\_magyir\\_06maj\\_ut.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2006/k_magyir_06maj_ut.pdf)

- Riekheit, Gert – Strohner, Hans 1993. *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Modelle, Methoden, Ergebnisse*. UTB für Wissenschaft: Uni Taschenbücher; 1735. Tübingen, Basel: Francke.
- Schiffirin, Deborah 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siepmann, Dirk 2005. *Discourse markers across languages. A contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*. Abingdon, New York: Routledge.
- Tátrai, Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés* [Einführung in die Pragmatik]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana* [Textlinguistik der ungarischen Sprache]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.) 2006. *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok* [Text und Texttyp. Texttypologische Studien]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor 2006b. A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben [Die Grundlagen für die Texttypologie in einem kognitiv-linguistischen Rahmen]. In: Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok* [Text und Texttyp. Texttypologische Studien]. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 64–90.
- Tolcsvai Nagy, Gábor 2008. Topik és szövegtípus [Topik und Texttyp]. In: Tátrai, Szilárd – Tolcsvai Nagy, Gábor (Hrsg.): *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan* [Text, Texttyp, Grammatik]. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 41–48.
- Tóth, Patrícia 2009. Auf der Suche nach der Textqualität – Textkompetenz ungarischer SchülerInnen im Spiegel der Textqualität ihrer Abiturtexthe. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Band 2.) 177–192.
- Traugott, Elizabeth C. 1995. The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. In: <http://www.stanford.edu/~traugott/papers/discourse.pdf>
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding pragmatics*. London: Arnold.