

Die Analyse metadiskursiver Elemente in Lernertexten in kroatischer und deutscher Sprache

Rašić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:450827>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-31**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti

nastavničkog usmjerenja

Sara Rašić

**Analiza metadiskursnih elemenata u učeničkim tekstovima na
hrvatskom i njemačkom jeziku**

Diplomski rad

izv. prof. dr. sc. Leonard Pon

Osijek, 2020.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti

nastavničkog usmjerenja

Sara Rašić

**Analiza metadiskursnih elemenata u učeničkim tekstovima na
hrvatskom i njemačkom jeziku**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

izv. prof. dr. sc. Leonard Pon

Osijek, 2020.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Zwei-Fach-Studium)

Sara Rašić

**Die Analyse metadiskursiver Elemente in Lernertexten in kroatischer
und deutscher Sprache**

Diplomarbeit

Ao. Prof. Dr. Leonard Pon

Osijek, 2020

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Zwei-Fach-Studium)

Sara Rašić

**Die Analyse metadiskursiver Elemente in Lernertexten in kroatischer
und deutscher Sprache**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Ao. Prof. Dr. Leonard Pon

Osijek, 2020

IZJAVA – Vorlage

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum

19. 08. 2020.

SPariš 0922222292

ime i prezime studenta, JMBAG

Zusammenfassung und Schlüsselwörter in deutscher Sprache

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Analyse von metadiskursiven Elementen in den deutschen und kroatischen Lernertexten. Die Analyse wird nach Hylands Klassifikation durchgeführt. Es soll berücksichtigt werden, dass in diesem Fall Kroatisch die Muttersprache ist und Deutsch als Fremdsprache gelernt wird. Die Arbeit besteht aus der Einführung, dem theoretischen Teil, der Analyse und dem Schlusswort. Im theoretischen Teil wird der Begriff Metadiskurs näher bestimmt, damit die folgende Analyse deutlicher ist. Im zweiten Teil werden insgesamt 40 Lernertexte auf Deutsch und Kroatisch analysiert. In Lernertexten werden alle metadiskursiven Elemente ausgesucht und in Hylands Kategorien und Subkategorien klassifiziert. Die Forschungsergebnisse werden zuerst tabellarisch dargestellt. Danach folgt die ausführliche Analyse jeder Subkategorie, die mit Beispielen aus dem Korpus unterstützt wird. Bei mehrdeutigen Beispielen werden alle möglichen Interpretationen kommentiert. Im Schlusswort werden noch einmal alle Ergebnisse zusammengefasst und der Grund erwähnt, warum man sich mit dem Thema Metadiskurs weiter beschäftigen soll.

Schlüsselwörter: metadiskursive Elemente, Hylands Klassifikation, deutsche Lernertexte, kroatische Lernertexte

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung..... | 1 |
| 2. Theoretischer Teil | 2 |
| 2.1. Der Begriff Metadiskurs..... | 2 |
| 2.2. Der Unterschied zwischen Metadiskurs und Proposition..... | 4 |
| 2.3. Die Bedeutung von Metadiskurs | 5 |
| 2.4. Verschiedene Klassifikationen von Metadiskurs | 6 |
| 2.4.1. Williams Klassifikation von Metadiskurs..... | 6 |
| 2.4.2. Vande Koples Klassifikation von Metadiskurs..... | 7 |
| 2.4.3. Crismores Klassifikation von Metadiskurs..... | 7 |
| 2.4.4. Ädels Klassifikation von Metadiskurs | 8 |
| 2.4.5. Hylands Klassifikation von Metadiskurs..... | 8 |
| 3. Die Analyse..... | 15 |
| 3.1. Forschungsziele und Forschungsfragen..... | 15 |
| 3.2. Probanden | 16 |
| 3.3. Instrument und Korpus | 17 |
| 3.4. Ergebnisse..... | 17 |
| 3.5. Diskussion | 22 |
| 4. Schlusswort | 34 |
| 5. Literaturverzeichnis | 35 |
| 6. Tabellenverzeichnis | 37 |

1. Einleitung

Metadiskurs ist ein wenig erforschter, aber wichtiger Teil der Sprache. Metadiskurs kommt sowohl in der schriftlichen als auch in der gesprochenen Sprache vor. Es gibt verschiedene sprachliche und nichtsprachliche Elemente, die zum Metadiskurs gehören. Das Thema dieser Diplomarbeit ist die Analyse von metadiskursiven Elementen in kroatischen und deutschen Lernertexten und deren Vergleich. In dieser Arbeit werden metadiskursive Elemente in beiden Sprachen zuerst identifiziert und den entsprechenden Hyland'schen Kategorien zugeordnet. Es wird erforscht, wie viele metadiskursive Elemente in der deutschen und kroatischen Sprache verwendet werden. Das Ziel ist, herauszufinden, ob es mehr Elemente in kroatischen oder deutschen Lernertexten gibt. Mehrdeutige Beispiele gehören auch zu den Forschungsinteressen, denn sie können manchmal mehr als eine metadiskursive Funktion ausüben oder gleichzeitig als Metadiskurs und Teil der Proposition fungieren. Man muss berücksichtigen, dass Kroatisch die Muttersprache und Deutsch die Fremdsprache der Probanden ist.

Diese Diplomarbeit beinhaltet zwei Hauptteile, nämlich den theoretischen Teil und die Analyse. Im ersten Teil wird die theoretische Grundlage des Begriffs Metadiskurs gegeben. Verschiedene Klassifikationen von Metadiskurs werden auch dargestellt, aber der Schwerpunkt liegt auf Hylands Klassifikation. Im zweiten Teil werden dann deutsche und kroatische Lernertexte nach Hylands Subkategorien analysiert. Das Korpus umfasst insgesamt 40 Lernertexte, davon sind 20 auf Deutsch und 20 auf Kroatisch geschrieben. Die Anzahl aller metadiskursiven Elemente wird tabellarisch dargestellt, damit es übersichtlicher ist, welche und wie viele metadiskursive Elemente überhaupt verwendet werden. Danach wird jede Subkategorie detaillierter beschrieben und mit Beispielen unterstützt. Hier werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Verwendung von metadiskursiven Elementen in beiden Sprachen interpretiert. Am Ende ist das Schlusswort zu sehen, das hoffentlich andere dazu ermutigen wird, mit weiteren Forschungen fortzusetzen.

2. Theoretischer Teil

In folgenden Kapiteln werden die grundlegenden theoretischen Begriffe zum Thema Metadiskurs behandelt, um zu zeigen, was unter Metadiskurs verstanden werden kann und wie die Analyse der metadiskursiven Elemente eines Textes vorgenommen werden kann. Hier werden auch verschiedene Klassifikationen von Metadiskurs kommentierend dargestellt und im letzten Kapitel wird Hylands Klassifikation ausführlicher beschrieben.

2.1. Der Begriff Metadiskurs

Der Begriff Metadiskurs und seine Definitionen werden zum ersten Mal im Jahr 1959 erwähnt und sind unter den Linguisten noch immer relativ neu (Hyland 2005: 3). Es gibt viele Versuche, eine adäquate Definition und Funktion von Metadiskurs zu erklären. In diesem Kapitel werden einige Autoren erwähnt, die sich mit dem Thema Metadiskurs beschäftigt und metadiskursive Elemente in der gesprochenen und geschriebenen Sprache erforscht haben. Maschler (1994: 326) unterscheidet zwischen *linguaging* und *metalinguaging*, wobei letzteres ein Synonym für den Metadiskurs ist und als „linguaging about linguaging“ definiert wird. Er betont, dass der Sprachgebrauch veränderlich ist und von der Textsorte und verschiedenen kommunikativen Faktoren abhängt (Maschler 1994: 328). Hyland (2005: 16) behauptet, dass dieser Begriff Diskurs über den Diskurs bedeutet und zu einer besseren Verständigung zwischen dem Autor und Publikum beiträgt. Nach Hyland (2004: 134) versteht man unter Metadiskurs sprachliche Mittel, die im Text eingesetzt werden, um Kohärenz und Kohäsion zu erreichen. Katelhön (1998: 6) nennt Metadiskurs Metakommunikation oder Metasprache und definiert als autonome Elemente, die zur Verständlichkeit des Textes führen. Bei der Forschung von Metadiskurs ist es wichtig zu erwähnen, dass eine mündliche oder schriftliche Kommunikation nicht nur eine bloße Inhaltswiedergabe ist. Laut Mina und Biria (2017: 11) ist Metadiskurs in der geschriebenen Sprache notwendig, weil er eine sinnvolle Gliederung des Textes ermöglicht und das Lesen erleichtert. In mündlicher Kommunikation haben Mimik und Gestik auch eine metadiskursive Rolle (Katelhön 1998: 3). Ferner tragen metadiskursive Elemente zur Kohärenz und Kohäsion bei, was die Lesbarkeit und Verständnis erhöht (Takač, Medve 2013: 178). Ein großes Hindernis bei der

Analyse von Metadiskurs ist, dass es manchmal schwer zu bestimmen ist, was als ein metadiskursives Element fungiert. Es gibt viele sprachliche Mittel, die im Text eine metadiskursive Rolle spielen können, je nachdem in welchem Kontext sie sich befinden. Laut Ädel (2006: 22) können metadiskursive Elemente in mehreren Formen realisiert werden, was auch Schwierigkeiten bei der Analyse darstellt. Es können Wörter, Phrasen, Teilsätze, aber auch ganze Sätze sein. Im Folgenden werden englische Beispiele dargestellt, wo ein Wort, eine Phrase, ein Teilsatz und der ganze Satz eine metadiskursive Funktion ausüben. Wenn ein Wort als Metadiskurs fungiert, sieht das so aus:

- 1) Fortunately, in the past few years we have taken full advantage of the rising markets. (Amoy Properties, 1994 in Hyland 2005: 82)

Einzelne Wörter, die eine metadiskursive Rolle haben, können auch andere Positionen im Satz nehmen. Darüber hinaus gibt es auch Phrasen, die eine metadiskursive Funktion haben können:

- 2) In summary, the assessment of pain in babies and animals is so much more difficult than in adult humans that we must face the likelihood that we often get it wrong. (Ädel 2006: 23)

Manchmal kann ein Teilsatz als Metadiskurs fungieren, wie im nächsten Beispiel zu sehen ist:

- 3) We must believe that these tints are of service to these birds and insects in preserving them from danger. (Hyland 2005: 69)

Schließlich kann auch der ganze Satz eine metadiskursive Funktion ausüben, was im Folgenden dargestellt wird:

- 4) Before discussing this however, I would like to highlight some of the positives. (Nestle, 1993 in Hyland 2005: 76)

Warum diese Beispiele als Metadiskurs fungieren, wird in folgenden Kapiteln erläutert. Bei der Analyse von metadiskursiven Elementen ist Vorsicht geboten, weil ein und dasselbe Wort ein Teil des Metadiskurses sein kann, muss es aber nicht. Das hängt vom Kontext ab, in welchem das bestimmte Wort verwendet wird. Das Problem entsteht, wenn man sich entscheiden muss, welche Elemente eine metadiskursive Funktion ausüben und nichts mit der Proposition zu tun haben. Der Unterschied zwischen dem propositionalen Inhalt, bzw. der Proposition und den metadiskursiven Elementen wird im nächsten Kapitel ausführlicher erklärt.

2.2. Der Unterschied zwischen Metadiskurs und Proposition

Für das bessere Verständnis des Begriffs Metadiskurs, muss zuerst die Proposition definiert und von metadiskursiven Elementen eingeschränkt werden. Hyland (2005: 18) definiert metadiskursive Elemente als sprachliche Mittel, die nicht inhaltsbezogen sind. Mit anderen Worten ergeben metadiskursive Elemente keine Informationen über das geschriebene oder gesprochene Thema. Im nächsten Beispiel wird das verdeutlicht:

5) Da haben wir wieder einen gemeinsamen Termin, nämlich die Tagung in Wien (Stede, Schmitz 2000: 132).

Das Wort *nämlich* hat nichts mit dem Thema zu tun, sondern dient dazu, das Substantiv *Termin* näher zu bestimmen. Wie Maier (2017: 9) in ihrem Werk behauptet, bezieht sich Metadiskurs auf die Sprache, die den Leser durch den Text leitet und das Lesen erleichtert. Der propositionale Inhalt, bzw. die Proposition bezieht sich auf die externe Welt und umfasst Informationen über das Thema und Sachverhalte (Hyland 2005: 19). Mit der Proposition wird eine Aussage über die Welt im Text dargestellt. Wie eine Proposition verstanden wird, hängt auch vom situativen Kontext ab (Meibauer et al. 2007: 175). Das folgende Beispiel stellt eine Proposition dar:

6) Peter hat eine rote Hose (Meibauer et al. 2007: 175).

In diesem Satz wird etwas über die externe Welt ausgedrückt. Mit anderen Worten werden in diesem Beispiel nur Sachverhalte beschrieben und es gibt keine Elemente, die sich nur auf die Sprache beziehen. Bei der Analyse von metadiskursiven Elementen ist es manchmal schwer zu bestimmen, welche Textteile zu metadiskursiven Elementen und welche zur Proposition gehören. Takač und Ivezić (2019: 57) haben sich mit den englischen metadiskursiven Elementen beschäftigt und Multifunktionalität dargestellt, die ein und dasselbe Element im Text haben kann. Die folgenden zwei Beispiele zeigen verschiedene Funktionen des englischen Wortes *now*:

7) Now it doesn't seem as a big problem, but in the future it could become catastrophic. (Takač, Ivezić 2019: 57)

8) Now let us move to the drawbacks. (Takač, Ivezić 2019: 57)

Im ersten Beispiel geht es um ein Zeitadverb, das eine chronologische Abfolge der Ereignisse zeigt. Mit anderen Worten ist hier das englische Wort *now* Teil der Proposition. Im Vergleich dazu

funktioniert *now* im zweiten Beispiel als ein metadiskursives Element, weil der Anfang eines anderen Textteils markiert und keine Auskunft über das Thema gegeben wird. In Fällen, wo man unsicher ist, ob es um eine Proposition oder metadiskursive Funktion geht, kann man den Löschtest (Engl. *deletion test*) verwenden (Stede, Schmitz 2000: 129). Das heißt, wenn ein Text ohne das gelöschte Wort Sinn macht, dann ist es ein metadiskursives Element (Stede, Schmitz 2000: 129). Das wird im folgenden Beispiel aus dem Korpus verdeutlicht:

9) Zum erst sollte man erwähnen das uns alles nah ist, wenn wir in einer Stadt leben. (Aufsatz enj161)

Der Teilsatz *zum erst sollte man erwähnen* dient dazu, den Text in die Reihenfolge zu bringen und hat dabei eine metadiskursive Rolle. Wenn man diesen Teilsatz löscht, bleibt der Rest des Satzes semantisch korrekt. Es gibt aber Beispiele, die auch bei der Verwendung des Löschtests zweideutig bleiben. Die Zweideutigkeit eines Wortes ist besonders in der deutschen Sprache geprägt. Im folgenden Beispiel zeigen Stede und Schmitz die Schwierigkeit bei der Entscheidung, ob eine Partikel als metadiskursives Element fungieren kann:

10) Dann sind wir ja fertig. (2000: 126)

Laut Stede und Schmitz (2000: 126) kann die Partikel *ja* hier auf verschiedene Weise interpretiert werden. Einerseits kann sie als Satzfüller funktionieren. Andererseits zeigt sie, dass die Gesprächspartner mit dem Thema abgeschlossen sind, d.h. in diesem Fall ist die Partikel *ja* ein metadiskursives Element.

2.3. Die Bedeutung von Metadiskurs

Metadiskurs spielt eine bedeutsame Rolle für den Zweitsprachenerwerb. Um sich auf den Zweitsprachenerwerb auswirken zu können, muss Metadiskurs zuerst in der Muttersprache entwickelt werden. Obwohl die Rolle des Metadiskurses sehr wichtig ist, wird er oft im Sprachgebrauch vernachlässigt. Metadiskurs ermöglicht, ein höheres Niveau im Zweitsprachenerwerb zu erreichen. Mit Hilfe von metadiskursiven Elementen kann man sich besser in der gesprochenen und geschriebenen Sprache ausdrücken. Die Verwendung von metadiskursiven Elementen hilft dabei, einen Text kohäsiv zu verbinden (Williams 1992: 694). Die Kohäsion hilft der Leserschaft, den

gesamten Text besser zu verstehen. Aus diesem Grund soll Metadiskurs gelehrt werden. Hernandez (2008: 670) hat sich damit beschäftigt und kam zur Schlussfolgerung, dass man explizite Anweisungen zur Verwendung von Metadiskurs geben soll. Auf diese Weise werden die Sprachlernenden damit beginnen, Metadiskurs bewusst in der geschriebenen und gesprochenen Sprache zu verwenden. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Sprache und das soziale Umfeld sich gegenseitig beeinflussen. Brizuela et al. (1999: 132) behaupten, dass man verschiedene metadiskursive Elemente verwenden kann, je nachdem, ob eine Situation formell oder informell ist. Mit anderen Worten ermöglicht Metadiskurs, sich in einer bestimmten Situation angemessen zu benehmen.

2.4. Verschiedene Klassifikationen von Metadiskurs

Da die linguistische Beschäftigung mit dem Metadiskurs noch immer relativ neu ist, gibt es keine Klassifikation, wofür sich alle Linguisten entschieden haben. Viele von ihnen versuchen, eine möglichst genaue Klassifikation von metadiskursiven Elementen zu bestimmen. In diesem Kapitel ist eine kurze Übersicht über einige Autoren und ihre Arbeit an Metadiskurs zu sehen. Hylands Klassifikation wird detailliert beschrieben, weil die Analyse in dieser Diplomarbeit mithilfe von seiner Klassifikation durchgeführt wird. Da es zu diesem Thema geringe deutsche Forschungsarbeiten gibt, gibt es noch keine deutschen Übersetzungen für die Begriffe, die später in der Arbeit vorkommen. Aus diesem Grund werden die englischen Begriffe in gesamter Arbeit verwendet.

2.4.1. Williams Klassifikation von Metadiskurs

Seine Klassifikation umfasst nur drei verschiedene Kategorien, die nicht ausführlich beschrieben werden. Diese sind *hedges and emphatics*, *sequencers and topicalizers* und *narrators and attributors* (Lofti et al. 2019: 7). Der Autor benutzt *hedges* und *emphatics*, um eigene Meinung zu äußern oder um einen Beweis darzustellen. Die zweite Kategorie namens *sequencers and topicalizers* umfasst Textkonnectoren, die dazu dienen, den Text logisch und deutlich zu strukturieren (Lofti et al. 2019: 7). Unter *narrators and attributors* versteht man die Quellenangaben, die der Autor beim Schreiben verwendet (Lofti et al. 2019: 7). Williams Klassifikation ist der von Hyland sehr ähnlich, aber auch

nicht ausführlich genug. Jede Kategorie wird zu allgemein beschrieben, was bei der Analyse der metadiskursiven Elemente verwirrend sein könnte. Deswegen wird Williams Klassifikation von anderen Linguisten ergänzt.

2.4.2. Vande Koples Klassifikation von Metadiskurs

Seine Klassifikation umfasst zwei Kategorien, und zwar *textual metadiscourse* und *interpersonal metadiscourse* (Sanford 2012: 5). *Textual metadiscourse* bezieht sich auf Elemente, die Argumente im Text deutlich gliedern, Sachverhalte mit Beispielen unterstützen, usw. Vande Kople listet folgende Subkategorien von *textual metadiscourse* auf: Text-Bindewörter (Engl. *text connectives*), *code glosses*, *validity markers* und *narrators* (Sanford 2000: 5). Die zweite Kategorie heißt *interpersonal metadiscourse* und umfasst folgende Elemente: *illocution markers*, *attitude markers* und *commentaries* (Sanford 2000: 5). Diese Subkategorien helfen damit, Textabsätze deutlich zu gliedern, die Meinung des Autors zu äußern und eine Kommunikation mit dem Leser herzustellen (Sanford 2000: 5). Ein großer Teil dieser Klassifikation ähnelt der von Hyland, aber sie ist unvollständig und unklar. Anders gesagt wird diese Klassifikation nur kurz beschrieben und es gibt keine klare Abgrenzung zwischen den Subkategorien. Aus diesem Grund wird Hylands Klassifikation am meisten genutzt.

2.4.3. Crismores Klassifikation von Metadiskurs

Ihre Klassifikation von Metadiskurs ist fast gleich wie die von Vande Kople. Sie hat die erste Kategorie namens *textual metadiscourse* in zwei verschiedene Subkategorien geteilt und zwar: *textual markers* und *interpretative markers* (Maier 2017: 21). *Textual markers* sind *logical connectives*, *sequencers*, *topicalizers* und *reminders*, die dazu dienen, die Proposition im Text zu strukturieren, damit das Lesen erleichtert wird (Maier 2017: 21). *Interpretative markers* umfassen *code glosses*, *illocution markers* und *announcements*, die dem Leser helfen, einen Text besser zu verstehen (Maier 2017: 21).

2.4.4. Ädels Klassifikation von Metadiskurs

Laut Ädel (2006: 20) bezieht sich Metadiskurs auf den Autor, Leser und Text selbst. Alle drei Komponenten beeinflussen sich gegenseitig und sind voneinander abhängig. Ädel unterscheidet zwischen persönlicher und unpersönlicher Art von Metadiskurs, bzw. von *metatext* und *writer-reader interaction* (2006: 20). *Metatext* hat eine Grundfunktion, wie z.B. der Sprachgebrauch und Textstruktur (Ädel 2006: 20). Anders gesagt bezieht sich *metatext* auf die Art und Weise, wie ein Text geschrieben wird (Ädel 2006: 36). *Writer-reader interaction* bedeutet, dass der Autor mit bestimmten Ausdrücken eine Beziehung mit dem Leser etablieren und aufrechterhalten möchte (Ädel 2006: 20). Solche Ausdrücke zeigen, dass der Autor seiner Leser bewusst ist und von ihnen erwartet, dass sie irgendwie reagieren (Ädel 2006: 37).

2.4.5. Hylands Klassifikation von Metadiskurs

Da die Analyse in dieser Diplomarbeit Hylands Klassifikation folgt, wird sein Modell ins Detail dargestellt. Wenn es um die metadiskursiven Elemente geht, unterscheidet Hyland zwischen der *interactive* and *interactional* Kategorie (2005: 48). Jede Kategorie umfasst auch fünf weitere Subkategorien. Zuerst wird die Tabelle von Hylands Klassifikation und danach die detaillierte Beschreibung von jeder Kategorie und Subkategorie dargestellt.

Tabelle 1. Hylands Klassifikation von Metadiskurs (Hyland 2005: 49)

| Kategorie | Funktion | Beispiele |
|--------------------|--|-------------------------------------|
| Interactive | den Leser durch den Text leiten | Sprachliche Mittel |
| Transitions | Beziehungen zwischen den Hauptsätzen ausdrücken | in addition; but; thus; and |
| Frame markers | sich auf Diskursakte, Reihenfolgen oder Textabsätze beziehen | finally; to conclude; my purpose is |
| Endophoric markers | sich auf Informationen in anderen Textteilen beziehen | noted above; see Fig; in section 2 |

| | | |
|----------------------|---|---------------------------------------|
| Evidentials | sich auf Informationen aus anderen Texten beziehen | according to X; Z states |
| Code glosses | propositionale Bedeutung erläutern | namely; e.g.; such as; in other words |
| Interactional | den Leser in den Text einbeziehen | Sprachliche Mittel |
| Hedges | Verpflichtungen verweigern und Dialog öffnen | might; perhaps; possible; about |
| Boosters | Gewissheit betonen oder Dialog schließen | in fact; definitely; it is clear that |
| Attitude markers | die Einstellung des Autors zur Proposition ausdrücken | unfortunately; I agree; surprisingly |
| Self mentions | die explizite Referenz auf den Autor (die Autoren) | I; we; my; me; our |
| Engagement markers | die explizite Beziehung mit dem Leser aufbauen | consider; note; you can see that |

Hyland (2005: 50) bezeichnet *interactive resources* auf folgende Art und Weise: “They are a consequence of the writer's assessment of the reader's assumed comprehension capacities, understandings of related texts, and need for interpretive guidance, as well as the relationship between the writer and reader.” *Interactive resources* sind von großer Bedeutung, weil sie dem Autor helfen, den Text verständlicher zu strukturieren, damit die Leser ihn ohne Unterbrechungen lesen können. Diese Kategorie umfasst fünf weitere Subkategorien: *transition markers*, *frame markers*, *endophoric markers*, *evidentials* und *code glosses*.

Zuerst, *transition markers* bezeichnen additive, kausale und kontrastive Zusammenhänge bei der Argumentation im Text (Hyland 2005: 50). Sie werden am häufigsten verwendet und kommen meistens in Form von Konjunktionen und Adverbien vor (Hyland 2005: 50). Laut Hyland (2005: 50) *transition markers* “help the reader interpret their ideas”. Es ist wichtig zu betonen, dass dieselben Elemente auch zur Proposition beitragen können und dann keine metadiskursive Rolle spielen. Das soll bei der Analyse eines Textes berücksichtigt werden. *Transition markers*, die im Englischen oft

vorkommen, sind z.B. *and, however, moreover, in contrast, on the other hand, therefore, consequently*, usw. (Hyland 2005: 50). Das folgende Beispiel zeigt einen *transition marker*, der einen additiven Zusammenhang darstellt:

11) In addition, these ‘far out’ electrons have more energy than “close in” electrons. (Alters 2006: 33 in Maier 2017: 38)

Die englische Phrase *in addition* zeigt deutlich, dass der Autor zusätzliche Informationen für das zuvor erwähnte Argument liefert. Auf diese Weise hilft er den Lesern, sich im Text leichter zu orientieren. Wenn aber ein Argument eingeführt wird, das sich vom vorherigen unterscheidet, sieht das so aus:

12) However, although the geological environment provides us with the essential elements of human endeavor, it also generates some of the most potent hazards to our existence in form of earthquakes, volcanoes and floods. (Bennet 1997:1 in Maier 2017: 38)

Mit *however* ist es klar, dass der Autor ein Argument einführt, das einem anderen widerspricht. Mit *transition markers* ist es auch möglich, eine Folgebeziehung auszudrücken, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist:

13) Nonetheless, the procedures of the Tribunales were influenced by domestic procedural principles, primarily from the Anglo-American adversarial system. (Cryer 2007: 351 in Maier 2017: 44)

Die zweite Subkategorie, *frame markers*, gehören auch zu *interactive* Kategorie und laut Hyland (2005: 51) “signal text boundaries or elements of schematic text structure”. Mit anderen Worten sind *frame markers* Elemente, „used to sequence, to label stages, to announce discourse goals, and to indicate topic shifts” (Hyland 2004: 138). *Frame markers* helfen dem Leser, sich im Text besser zu orientieren und deswegen sind sie von großer Bedeutung. Wie bei *transition markers* ist es wichtig zu unterscheiden, welche Elemente eine metadiskursive Funktion ausüben und welche als Teil der Proposition dienen (Hyland 2005: 51). Die oben erwähnten Funktionen von *frame markers* werden hier dargestellt und erklärt. Das folgende Beispiel zeigt, wie der Autor den Zweck des Textes ankündigt:

14) I will now discuss each of these core businesses. (Pacific Concord 1993 in Hyland 2005: 76)

In diesem Fall dient der ganze Satz als *frame marker* und der Autor gibt Bescheid, was im Rest des Textes vorkommen wird. *Frame markers* werden auch verwendet, um Textteile in die Reihenfolge zu bringen, was dem Leser erleichtert, den Inhalt zu folgen. Das ist im nächsten Beispiel zu sehen:

15) There are three problems: (1) water supply, (2) fluid transfer; and (3) waste disposal. (Bennet 1997: 257 in Maier 2017: 39)

Mit *frame markers* ist es leichter, Textabsätze zu unterscheiden, was den ganzen Text übersichtlicher macht. Die englische Phrase *in conclusion* im nächsten Beispiel zeigt deutlich, dass der Autor mit dem Schlusswort beginnt:

16) In conclusion, the group is very optimistic about the prospects of the plastics industry. (Wing On, 1994 in Hyland 2005: 76)

Die dritte Subkategorie nennt man *endophoric markers*. Sie fungieren als eine Verbindung zwischen verschiedenen Textteilen. Wie Hyland (2005: 51) behauptet, beziehen sich *endophoric markers* auf etwas, das schon erwähnt wird oder sie erwähnen etwas im Voraus, das später im Text erläutert wird. Im folgenden Beispiel kann man sehen, dass der Autor ein Argument mit dem schon erwähnten Text verknüpft:

17) This is very much like the example we gave above at the beginning of chapter 1. (Applied Linguistics TB in Hyland 2005: 104)

Der unterstrichene Teilsatz hilft dem Leser, eine bestimmte Information früher im Text leichter zu finden. Dieser Teilsatz dient ebenfalls als ein metadiskursives Element, denn er trägt zur Proposition nicht bei. Andere Beispiele von *endophoric markers*, die im Englischen oft vorkommen, sind: *see Figure 2, as noted above*, usw. (Hyland 2005: 51).

Ferner werden *evidentials* oder auf Deutsch Quellenangaben, auch als metadiskursive Elemente angesehen. Nach Hyland (2004: 139) *evidentials* „indicate the source of textual information which originates outside the current text“. Diese sind am meisten in den wissenschaftlichen Arbeiten zu finden, wie zum Beispiel:

18) We're the top-rated underwriter of emerging markets debt, according to *Euromoney*, and *International Financing Review* named Chase 'Emerging markets debt house of the year'. (Chase Manhattan, 1994 in Hyland 2005: 78)

Mit Hilfe von *evidentials*, bzw. Quellenangaben gibt der Autor Bescheid, dass er eine bestimmte Information aus verschiedenen Quellen übernommen hat.

Die letzte Subkategorie nennt man *code glosses*. Das sind Elemente, die ein Argument im Text erklären, umformulieren oder zusätzliche Informationen liefern (Hyland 2005: 52). Im nächsten Beispiel ist ein *code gloss* im Englischen zu sehen:

19) [...] the concept of international criminal law tended to be used to refer to those parts of a State's domestic criminal law which deal with transnational crimes, that is, crimes with actual or potential transborder effects. (Winter 1996: 3 in Maier 2017: 44)

Der Textteil *that is* signalisiert eindeutig, dass der nachfolgende Text als Erklärung des Ausdrucks *transnational crimes* verstanden werden soll. *Code glosses* kommen sehr oft in Form von Interpunktion vor.

Die zweite Kategorie, die im Folgenden beschrieben wird, nennt man *interactional resources*. Diese haben nichts mit der Textstruktur zu tun, sondern sie bilden eine Beziehung mit dem Publikum und versuchen sie aufrechtzuerhalten. *Interactive resources* werden nach Hyland (2005: 52) folgendermaßen beschrieben: "They help control the level of personality in a text as writers acknowledge and connect to others, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties and guiding them to interpretations". Hier sind die folgenden Subkategorien zu finden: *hedges*, *boosters*, *attitude markers*, *self-mentions*, und *engagement markers*.

Mit der ersten Subkategorie, *hedges*, wird Subjektivität ausgedrückt. Wenn der Autor zögert, benutzt er *hedges* um Bescheid zu geben, dass die folgende Information nur seine Meinung ist (Hyland 2005: 52). Das lässt dem Leser die Möglichkeit, sich zu entscheiden, ob er dem Autor glaubt oder nicht. *Hedges* können in verschiedenen Formen vorkommen. Im nächsten Beispiel ist das Verb in der Funktion von *hedges* zu sehen:

20) However, struggling with the consequences of divorce seems to be a problem nearly everywhere. (Boele-Woelki 2004: 13 in Maier 2017: 46)

Das Verb *seem* gibt an, dass der Autor überhaupt nicht sicher ist, ob die Scheidungen wirklich ein Problem überall vorstellen. Er distanziert sich somit von der Proposition, dass sich der Kampf mit den Folgen einer Scheidung überall als Problem erweist. *Hedges* erlauben es den Lesern, die

Informationen auf ihre eigene Art und Weise zu interpretieren. So werden die Leser in den Text einbezogen.

Ferner sind *boosters* das Gegenteil von *hedges*. *Boosters* dienen dazu, Sicherheit und Selbstvertrauen auszudrücken (Hyland 2005: 52). Im Gegensatz zu *hedges*, drückt man mit *boosters* die Tatsachen oder Beweise aus. Sie kommen auch in verschiedenen Formen vor, wie im nächsten Beispiel dargestellt wird:

21) Certainly, as elsewhere, bureaucracy has led to the need for public participation becoming established as an undisputed societal value in America. (Winter 1996: 82 in Maier 2017:47)

Das englische Wort *certainly* zeigt, dass der Autor nur eine mögliche Lösung gibt, als ob es eine Tatsache wäre. *Boosters* werden immer verwendet, um die Leser zu überzeugen. Sowohl *hedges* als auch *boosters* können in Form von Verben, Adverbien, Phrasen, oder sogar Teilsätzen vorkommen.

Die nächste Subkategorie heißt *attitude markers*. Laut Hyland (2005: 53) umfassen *attitude markers* nur Gefühle des Autors: „Instead of commenting on the status of information, its probable relevance, reliability or truth, attitude markers convey surprise, agreement, importance, obligation, frustration, and so on“. Sie kommen in Form von Verben, Adverbien und Adjektiven vor, die die persönliche Einstellung zu etwas zeigen (Hyland 2005: 52). Im nächsten Beispiel sieht man das englische Adjektiv *important* in Funktion von *attitude marker*:

22) Hence, it is important to incorporate these features to pricing models. (Balakrishnan 2010: 2 in Maier 2017: 56)

Mit dem Adjektiv *important* scheint es, dass dem Autor diese Proposition persönlich wichtig ist.

Ferner sind *self-mentions* die nächste Subkategorie von metadiskursiven Elementen in Hylands Klassifikation. *Self-mentions* zeigen die Anwesenheit des Autors an und kommen in Form von persönlichen Pronomen *ich* oder Possessivpronomen vor (Hyland 2005: 53). Man soll bei der Analyse von Personalpronomen *wir* vorsichtig sein. Sowohl im Englischen als auch im Deutschen unterscheidet man zwischen dem *exclusive we* und *inclusive we*. Nur *exclusive we* hat die Funktion von *self-mentions*, was im folgenden Beispiel zu sehen ist:

23) We firmly believe we are well positioned to become a multimedia technology leader. (Vtech Holdings, 1994 in Hyland 2005: 79)

Das englische Pronomen *we* in diesem Beispiel umfasst nur den Autor und seine Kollegen, also der Leser gehört hier nicht.

Schließlich sind *engagement markers* die letzte Subkategorie in Hylands Klassifikation. Laut Hyland (2005: 53) *engagement markers* “explicitly address readers, either to focus their attention or include them as discourse participants”. Sie kommen in Form von Pronomen, Fragen, Imperativen, Modalverben, die Pflicht ausdrücken, usw. vor (Hyland 2005: 54). Wenn im Text das englische Pronomen *we* ein *inclusive we* ist, dann spricht man von *engagement marker*:

24) At the same time, it is essential that we should make a great effort to appreciate what is going on in China and respond accordingly. (Ming Pao Newspapers, 1994 in Hyland 2005: 82)

In diesem Beispiel, das *inclusive we* betrifft auch den Leser und fungiert als *engagement marker*. Mit Hilfe von *engagement markers* kann der Autor eine Beziehung zur Leserschaft herstellen.

3. Die Analyse

Die folgenden Kapitel befassen sich mit der detaillierten Analyse von metadiskursiven Elementen. Zuerst wird die Methodologie dargestellt, d.h. die Probanden, Instrumente, Korpus und Forschungsziele. Alle Forschungsergebnisse werden zuerst tabellarisch dargestellt. Dann folgt die ausführliche Analyse jeder Subkategorie. Den zweideutigen Beispielen wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In dieser Forschung werden die metadiskursiven Elemente in kroatischen und deutschen Lernertexten nach Hylands Klassifikation analysiert und verglichen. Genauer gesagt zeigt diese Forschung die Verwendung metadiskursiver Elemente unter Probanden, deren Muttersprache Kroatisch und Deutsch eine Fremdsprache ist. Eine solche Analyse wird erwünscht, denn es gibt kaum deutschsprachige Forschungen im Bereich Metadiskurs. Die Forschung in dieser Diplomarbeit könnte letzten Endes die Entwicklung der schriftlichen Kompetenz erleichtern. Da die Probanden gerade die Mittelschule beendet haben, könnte man sehen, ob sie ein fortgeschrittenes Niveau in schriftlicher Kompetenz erreicht haben. Beim Schreiben sind grammatisches Wissen und Wortschatz nicht genügend. Um einen ausgezeichneten Text zu schreiben muss man darauf achten, welche sprachlichen Mittel verwendet werden, damit die Ideen kohärent verknüpft sind und damit das ausgewählte Publikum alles versteht. Leider sind viele Schüler dessen nicht bewusst. Die Motivation für das Schreiben dieser Diplomarbeit liegt im Wunsch, die Wichtigkeit von Metadiskurs beim Schreiben hervorzuheben. Hoffentlich wird diese Analyse andere dazu ermutigen, mit der Forschung von Metadiskurs fortzufahren. Metadiskurs hilft beim Schreiben, weil man seine Ideen bewusst ordnet und Wörter vorsichtig wählt, je nach dem Kontext und der Leserschaft.

3.1. Forschungsziele und Forschungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie viele und welche metadiskursiven Elemente sowohl in kroatischer als auch in deutscher Sprache verwendet werden. Es wird dargestellt, ob man mehr metadiskursive Elemente auf Kroatisch oder auf Deutsch benutzt. Hier soll berücksichtigt werden, dass Kroatisch die Muttersprache ist. Das Forschungsinteresse ist auch festzustellen, ob es einen Unterschied im Anteil kroatischer und deutscher metadiskursiven Elementen überhaupt gibt. Welche metadiskursiven Elemente werden mehr in kroatischer Sprache und welche in deutscher Sprache benutzt, wird tabellarisch dargestellt. Ferner soll den zweideutigen Beispielen die Aufmerksamkeit

gewidmet werden, weil sie manchmal ungeeignet verwendet werden. Bei solchen Beispielen ist das Ziel zu bestimmen, ob sie überhaupt als metadiskursive Elemente fungieren und zur Lesbarkeit beitragen. Manchmal können solche Beispiele auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden und mehr als eine metadiskursive Funktion ausüben. Nach oben genannten Zielen werden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

- Wie viele metadiskursive Elemente gibt es in Lernertexten, die auf Kroatisch als Muttersprache verfasst sind?
- Wie viele metadiskursive Elemente gibt es in Lernertexten, die auf Deutsch als Fremdsprache verfasst sind?
- Gibt es einen Unterschied im Anteil einzelner metadiskursiver Elemente?
- Gibt es in der Analyse ungeeignet verwendete metadiskursive Elemente, bzw. Elemente, die nicht zur Kohärenz und Kohäsion beitragen?

Mit Hilfe von dieser Forschung kann herausgefunden werden, was für eine Bedeutung und einen Beitrag die Diskurskompetenz beim Schreiben hat, nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der Fremdsprache.

3.2. Probanden

Alle Lernertexte, die für diese Forschung ausgesucht werden, sind von kroatischen Schülern geschrieben. Es gibt 20 Probanden, die Aufsätze in der Muttersprache und Fremdsprache unter gleichen Bedingungen verfasst haben. Sie haben die Lernertexte nach dem Abschluss der Mittelschule geschrieben, gerade wenn sie sich an der Universität eingeschrieben haben. Was die deutsche Prüfung beim Staatsabitur angeht, hat jeder Schüler auch ein höheres Niveau geschrieben. Die Schüler haben zuerst den deutschen und in einer Zeitspanne von sechs Monaten den kroatischen Aufsatz geschrieben. Es gibt insgesamt 40 Lernertexte, die für diese Forschung gewählt werden. Die Identität der Schüler bleibt anonym und es ist unbekannt, ob es mehr männliche oder weibliche Probanden gibt. Es ist wichtig zu erwähnen, dass alle Probanden nach Zufall ausgewählt werden, d.h. man weiß nicht, wer über bessere Deutschkenntnisse verfügt und wer nicht.

3.3. Instrument und Korpus

Wie schon oben erwähnt wird, umfasst das Korpus insgesamt 40 Lernertexte. Davon sind 20 auf Kroatisch und 20 auf Deutsch geschrieben. Die Themen, die zur Verfügung standen, sind folgende: „Das Leben in der Stadt“ und „Onlineshopping“. Das Konzept des Aufsatzes ist dasselbe wie das, das man beim Staatsabitur schreibt. Jeder Aufsatz, bzw. Lernertext soll die Einleitung, den Hauptteil, eigene Meinung und das Schlusswort umfassen. Im Hauptteil sollen Vor- und Nachteile eines Themas erläutert werden. Was die Länge angeht, sind alle Aufsätze ca. 250-300 Wörter lang. Die Anweisungen umfassen drei Fragen, die im Aufsatz beantwortet werden sollen, die Textabteilungen, die Zahl der Wörter und die Dauer des Schreibens. Also, es gibt keine expliziten Anweisungen zur Verwendung von metadiskursiven Elementen beim Schreiben. Im Prüfungskatalog des Staatsabitur werden Kohärenz und Kohäsion benotet, aber in Anweisungen wird das nicht explizit angegeben. Mit anderen Worten wird die Verwendung von Metadiskurs in Anweisungen nicht direkt angegeben.

Die metadiskursiven Elemente in Lernertexten werden nach Hylands Klassifikation analysiert. Alle Elemente, die in Lernertexten gefunden werden, werden in zwei Kategorien zugeordnet. Jede Kategorie umfasst noch fünf weitere Subkategorien, die auch in Lernertexten gefunden und analysiert werden.

3.4. Ergebnisse

In diesem Kapitel ist die Anzahl von jeder Subkategorie zu sehen, die Probanden in ihren Lernertexten verwendet haben. Es wird vermutet, dass mehr metadiskursive Elemente im Kroatischen verwendet werden, weil es die Muttersprache ist, bzw. die Probanden haben mehr Kenntnisse in kroatischer Sprache. Es wird auch vorausgesetzt, dass es wenige oder keine *endophoric markers* und *evidentials* gegeben wird, weil sie meistens in wissenschaftlichen Arbeiten vorkommen. In folgender Tabelle werden die Anzahl für jede Subkategorie und die Gesamtzahl aller Subkategorien dargestellt.

Tabelle 2. Die Gesamtzahl metadiskursiver Elemente in jeder Subkategorie

| | Deutsche Lernertexte | Kroatische Lernertexte | Insgesamt |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|------------------|
| Interactive resource | | | |
| Transition markers | 56 | 78 | 134 |
| Frame markers | 43 | 49 | 92 |
| Endophoric markers | 0 | 3 | 3 |
| Evidentials | 12 | 13 | 25 |
| Code glosses | 29 | 23 | 52 |
| Interactional resource | | | |
| Hedges | 56 | 48 | 104 |
| Boosters | 39 | 19 | 58 |
| Attitude markers | 3 | 1 | 4 |
| Self-mentions | 22 | 22 | 44 |
| Engagement markers | 69 | 83 | 152 |
| Gesamtzahl | 329 | 339 | |

Man kann sehen, dass die Gesamtzahl in beiden Sprachen nicht so unterschiedlich ist. In kroatischen Lernertexten werden nur zehn metadiskursive Elemente mehr gefunden als in deutschen Lernertexten. Insgesamt werden auch mehr metadiskursive Elemente in *interactional* Kategorie benutzt. Also, die Probanden haben sich mehr darauf konzentriert, ihre eigene Meinung zu äußern und sich an die Leserschaft zu wenden. In dieser Kategorie werden am meisten *engagement markers* verwendet und *attitude markers* sind nur selten zu sehen. In *interactive* Kategorie werden am häufigsten *transition markers* und am wenigstens *endophoric markers* verwendet. Das ist üblich, weil man *endophoric markers* meistens in wissenschaftlichen Arbeiten finden kann. Ferner werden in beiden Sprachen mehr *hedges* als *boosters* verwendet, besonders in kroatischen Lernertexten. Das kann zur Schlussfolgerung führen, dass die Probanden meistens ihre eigene Meinung und Erfahrungen dargestellt haben. *Attitude markers* sind eine interessante Subkategorie, obwohl sie aufgrund der Tabelle nur viermal verwendet werden. Die Anzahl ist vielleicht höher, weil man in einigen Beispielen nicht sicher ist, ob es um *attitude markers* geht oder nicht. Interessanterweise gibt es sowohl in kroatischen als auch in deutschen Lernertexten die gleiche Anzahl von *self-mentions*, nämlich 22 Beispiele. Wie man es in der Tabelle sehen kann, gibt es keine großen Unterschiede in der

Verwendung von einzelnen Subkategorien. Ein größerer Unterschied liegt nur in der Verwendung von *boosters* vor. Es gibt 20 Beispiele mehr in deutschen als in kroatischen Lernertexten.

Wenn es um die deutschen Lernertexte geht, werden am meisten *engagement markers* benutzt, nämlich 69 Mal. Dann wird die gleiche Anzahl von *transition markers* und *hedges* gefunden, nämlich 56 Mal. *Attitude markers* treten nur dreimal vor und es gibt gar kein Beispiel von *endophoric markers*.

In kroatischen Lernertexten werden auch *engagement markers* am häufigsten verwendet, aber mehr als in deutschen Lernertexten. Nämlich 83 metadiskursive Elemente in Funktion von *engagement markers* werden hier gefunden. Danach werden *transition markers*, *frame markers* und *hedges* am meisten verwendet. Die Zahlen sind fast gleich wie bei deutschen Lernertexten. Bemerkenswert ist, dass in kroatischen Lernertexten drei Beispiele von *endophoric markers* gefunden werden, die später analysiert werden.

Obwohl alle Probanden die gleiche Anweisung bekommen haben, gibt es bestimmte Lernertexte, die auffällig sind. Deswegen ist in nächsten Tabellen die Anzahl von metadiskursiven Elementen in jedem einzelnen Lernertext zu sehen. Auf diese Weise kann festgestellt werden, ob es größere Abweichungen in der Anzahl metadiskursiver Elemente überhaupt gibt. Zuerst folgt die Tabelle, die die deutschen Lernertexte darstellt:

Tabelle 3. Die Anzahl metadiskursiver Elemente in deutschen Lernertexten

| DEUTSCHER AUFSATZ | TRANSITION MARKERS | FRAME MARKERS | ENDOPHORIC MARKERS | EVIDENTIALS | CODE GLOSES | HEDGES | BOOSTERS | ATTITUDE MARKERS | SELF- MENTIONS | ENGAGEMENT T MARKERS |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------|------------------------|---------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| enj151 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| enj153 | 4 | 2 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| enj155 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| enj156 | 2 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| enj157 | 3 | 1 | 0 | 1 | 5 | 3 | 1 | 0 | 4 | 4 |
| enj158 | 1 | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| enj159 | 4 | 0 | 0 | 2 | 3 | 4 | 6 | 0 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| enj160 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| enj161 | 4 | 2 | 0 | 0 | 3 | 4 | 8 | 0 | 0 | 5 |
| enj162 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| enj163 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| enj164 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| enj165 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 12 |
| enj166 | 1 | 4 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| enj167 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 |
| enj168 | 2 | 4 | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 4 | 5 |
| enj169 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 | 3 | 0 | 4 | 0 |
| enj170 | 2 | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 1 |
| enj171 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 12 |
| enj172 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Die Verwendung von *engagement markers* zieht die Aufmerksamkeit auf sich. Die meisten Probanden haben weniger als zehn *engagement markers* verwendet, nur in drei Fällen werden elf, bzw. zwölf *engagement markers* benutzt. Metadiskursive Elemente aus anderen Subkategorien werden in ähnlicher Zahl verwendet, d.h. es gibt keine großen Abweichungen in der Verwendung. Es werden maximal sieben *transition markers* und *hedges* in einem Lernertext gefunden. Die größte Anzahl von *boosters* in einem Lernertext ist acht. Interessant ist auch, dass *code glosses* sehr selten in einzelnen Lernertexten vorkommen, aber in einem Lernertext werden fünf Beispiele gefunden.

In nächster Tabelle werden metadiskursive Elemente in kroatischen Lernertexten dargestellt, damit man feststellen kann, ob es hier irgendwelche Abweichungen gibt.

Tabelle 4. Die Anzahl metadiskursiver Elemente in kroatischen Lernertexten

| KROATISCHER AUFSATZ | TRANSITION MARKERS | FRAME MARKERS | ENDOPHORIC MARKERS | EVIDENTIALS | CODE GLOSSES | HEDGES | BOOSTERS | ATTITUDE MARKERS | SELF- MENTIONS | ENGAGEMENT MARKERS |
|------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|-------------|--------------|--------|----------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| enj151 | 6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 3 | 6 |
| enj153 | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| enj155 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| enj156 | 6 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 |
| enj157 | 6 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 3 | 6 |
| enj158 | 4 | 3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| enj159 | 6 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| enj160 | 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| enj161 | 6 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| enj162 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| enj163 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| enj164 | 1 | 4 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| enj165 | 2 | 7 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 17 |
| enj166 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| enj167 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| enj168 | 1 | 4 | 0 | 0 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 |
| enj169 | 3 | 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| enj170 | 3 | 5 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 |
| enj171 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| enj172 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 6 | 2 |

In kroatischen Lernertexten ist es ähnlich wie im Deutschen. Beispiele enj161 und enj165 unterscheiden sich von anderen wegen der Anzahl von *engagement markers*. Im ersten werden elf und im zweiten Aufsatz 17 *engagement markers* verwendet. Beispiele enj159, enj167 und enj172 sind interessant, weil sie drei *endophoric markers* enthalten, was man in deutschen Lernertexten nicht

sehen kann. In anderen Subkategorien gibt es keine besonderen Unterschiede. Wie in den deutschen Lernertexten, wird es maximal sieben *transition markers* in einem kroatischen Lernertext gefunden. Man kann bemerken, dass weniger *boosters* in einzelnen Lernertexten verwendet werden. Am meisten werden vier *boosters* in einem kroatischen Lernertext gefunden. *Self mentions* kommen auch selten vor, aber im letzten Lernertext werden sechs *self mentions* gefunden, was im Vergleich zu anderen viel ist.

3.5. Diskussion

In diesem Kapitel wird jede Subkategorie diskutiert und mit Beispielen aus dem Korpus unterstützt. Zuerst wird die *interactive* Kategorie diskutiert. *Transition markers* in deutschen Lernertexten werden als erstes vorgestellt. In dieser Subkategorie kommen meistens Konjunktionen, Adverbien und Adverbialphrasen vor. Alle Probanden haben fast gleiche *transition markers* in ihren Aufsätzen verwendet. Unter den additiven *transition markers*, werden Adverbien *auch* und *noch* am meisten benutzt, wie in folgenden zwei Beispielen:

- 1) Man kann auch ins Kino gehen oder auf ein Konzert. (Aufsatz enj151)
- 2) Noch eine gute Sache ist das man verschiedene Sports treiben kann, oder im Chor singen, tanzen, man kann sogar volontieren. (Aufsatz enj151)

In beiden Beispielen ist es klar, dass der Autor verschiedene Vorteile des Lebens in einer Stadt aufzählt und dabei additive *transition markers* verwendet. Man kann auch sehen, dass *transition markers* keine feste Position im Satz haben, d.h. sie können irgendwo im Satz vorkommen. Unter den komparativen *transition markers*, werden am meisten diejenigen verwendet, die Vorteile von Nachteilen unterscheiden. Im nächsten Beispiel wird ein Nachteil von Onlineshopping mit einem *transition marker* eingeführt:

- 3) Auf der anderen Seite kann Onlineshopping sehr gefährlich sein. (Aufsatz enj156)

Diese Art von *transition markers* kommt sehr häufig vor. Die Phrase *auf der anderen Seite* signalisiert ein neues Argument, und zwar ein Argument, das einem schon erwähnten widerspricht. Viele Beispiele sind auch mit der zweiteiligen Konjunktion *einerseits...andererseits* geschrieben.

Konjunktionen *aber* und *doch* kommen auch oft vor. Es wird nur ein Beispiel von *transition markers* gefunden, das eine Folgebeziehung ausdrückt:

- 4) Viele Menschen sind mit Diskriminierungen begegnet, und deshalb, fällt es ihnen schwer sich in der Stadt zu assimilieren. (Aufsatz enj164)

Dieses Beispiel ist vielleicht verwirrend, denn man weiß manchmal nicht, ob eine Konjunktion zur syntaktischen Relation beiträgt oder als ein metadiskursives Element fungiert. Hier ist es möglich, den Löschtest anzuwenden (Stede, Schmitz 2000: 129). Der zweite Teilsatz bezeichnet die Folge, aber wenn man die Konjunktion löscht, können beide Teilsätze allein im Text stehen. Mit anderen Worten sind beide Sätze ohne diese Konjunktion korrekt und der Sinn der Aussage bleibt noch immer deutlich. Also, Konjunktionen *und deshalb* in diesem Beispiel fungieren als ein metadiskursives Element. In kroatischen Lernertexten ist Ähnliches zu sehen. Additive *transition markers*, die sehr oft verwendet werden sind *također*, *nadalje*, *isto tako*, usw. Das folgende Beispiel zeigt die ganze Phrase, die als ein additiver *transition marker* fungiert:

- 5) Kao dodatni razlog tomu, najčešće prijevozno sredstvo jest automobil, pa je i zagađenost zraka puno veća nego na selu. (Aufsatz enj156)

Von kontrastiven *transition markers* ist am häufigsten *dok* zu sehen, was dem deutschen Wort *während* entspricht:

- 6) Ljudi na selu u većoj su prednosti da imaju vrt i uzgajaju svoje voće i povrće dok se u gradu većinom sve mora kupovati. (Aufsatz enj167)

In solchen Beispielen muss man darauf achten, dass die Konjunktion *dok* auch eine temporale Bedeutung haben kann, d.h. sie kann Aussagen im Text chronologisch ordnen. In solchen Fällen hat diese Konjunktion eine propositionale und keine metadiskursive Funktion. Im obigen Beispiel, wie auch in allen anderen kroatischen Beispielen ist *dok* ein metadiskursives Element. Die Konjunktion *dok* betont hier einen Kontrast zwischen zwei Aussagen. Bemerkenswert sind auch Beispiele mit der kroatischen Partikel *ipak*, wie im Folgenden:

- 7) Ipak, uvijek je bolje nasamo sjesti i još jednom vidjeti opcije koje obje strane nude, te potom izabrati onu koja nam više odgovara s obzirom na način života koji vodimo. (Aufsatz enj156)

Dieser Satz befindet sich im Schlussteil und die kroatische Partikel *ipak* fungiert hier, um die Schlussfolgerung zu ziehen. Es gibt aber Beispiele, wo dieselbe Partikel in Kombination mit anderen Konjunktionen eine kontrastive Funktion hat:

8) Na primjer na selu, planinama ili negdje drugdje, ali ipak je najpoželjniji život u gradu. (Aufsatz enj161)

Das Wort *ipak* in diesem Beispiel betont den Unterschied zwischen dem Leben in einem Dorf und in einer Stadt.

Frame markers gehören zur zweiten Subkategorie und können vier verschiedene Rollen im Text einnehmen. Die häufigsten *frame markers* sind diejenigen, die Textabsätze kennzeichnen. Diese sind meistens im Vorfeld zu sehen:

9) Zum Beschluss, kann man sehen, dass Onlineshopping so viel Spaß wie auch Sorgen machen kann. (Aufsatz enj156)

In diesem Beispiel ist es klar, dass es um den letzten Textabsatz, bzw. Schlusswort geht. Die Phrase *zum Beschluss* gibt dem Leser zu verstehen, dass der Autor jetzt eine Schlussfolgerung zieht. Sehr häufig kommen auch *frame markers* vor, die Textteile ordnen, wie im nächsten Beispiel zu sehen ist:

10) Als erstes ist Onlineshopping sehr einfach. (Aufsatz enj156)

Hier sieht man, dass der Autor damit begonnen hat, alle Vorteile von Onlineshopping aufzulisten. Das erleichtert das Lesen, weil alle Vorteile übersichtlich geordnet sind. Ferner wird nur ein Beispiel gefunden, wo der Autor *frame markers* verwendet, um seine Ziele anzukündigen:

11) In diesem Aufsatz diskutiere ich beide Seiten. (Aufsatz enj153)

In diesem Satz gibt es keine Information über die Proposition, sondern es wird angekündigt, was im Rest des Textes erklärt wird. Deswegen fungiert der ganze Satz als ein metadiskursives Element. Im Kroatischen ist etwas Ähnliches zu finden, wie in folgenden zwei Beispielen:

12) Objekte strane imaju svoje prednosti i nedostatke, a ovdje su samo neke od njih. (Aufsatz enj159)

13) Mnogi vide pozitivne strane života u gradu, no i ova tema donosi i različite nedostatke. (Aufsatz enj162)

Diese Teilsätze verweisen auf die Ziele und das, was später im Aufsatz vorkommen wird. Deswegen dienen diese Teilsätze als metadiskursive Elemente. Im Gegensatz zu den deutschen Lernertexten, sind sie hier nicht in der ersten Person Singular geschrieben. Wie bei den deutschen Lernertexten, kommen *frame markers*, die Textteile ordnen, meistens am Satzanfang vor, aber es wird ein Beispiel gefunden, wo *frame marker* im Mittelfeld zu sehen ist:

14) Prednost života u gradu je ponajprije to što nam je puno toga dostupno. (Aufsatz enj151)

In diesem Beispiel verwendet der Autor *frame marker*, um Vorteile des Lebens in einer Stadt zu ordnen, damit der Aufsatz übersichtlicher wird. Das Wort *ponajprije* zeigt, dass der Autor mit der Beschreibung von Vorteilen gerade begonnen hat. Der Leser weiß, dass es in diesem Textteil nur um Vorteile geht und es fällt ihm leichter, diesen Textteil von anderen zu unterscheiden. In allen anderen Lernertexten kommen auch ähnliche Aufzählungen vor, die eine Funktion von *frame markers* haben. Es werden weder in deutschen noch in kroatischen Lernertexten *frame markers* gefunden, die den Themenwechsel signalisieren.

Die dritte Subkategorie, *endophoric markers*, werden am wenigsten verwendet, wahrscheinlich weil sie für diesen Textyp nicht charakteristisch sind. Es werden nur drei Beispiele in kroatischen Lernertexten gefunden und hier ist ein zu sehen:

15) Kao što sam već i ranije spomenula, okoliš je još jedan važan faktor. (Aufsatz enj167)

Der ganze Teilsatz bis zum Komma weist darauf hin, dass dieser Satz mit dem bereits erwähnten Textteil verknüpft ist. Dieser Teilsatz wird als Metadiskurs angesehen, weil er keine Information über das Thema liefert, sondern die Orientierung im Text erleichtert. *Endophoric markers* können auch andere Positionen im Satz einnehmen, wie man im nächsten Beispiel sehen kann:

16) Većinom su to stariji ljudi čija su djeca otišla u gradove radi već navedenih razloga ili umirovljeni ljudi koji se žele maknuti od svega i imati svoj mir. (Aufsatz enj172)

In diesem Satz befindet sich der Metadiskursmarker im Mittelfeld. Dieser Teilsatz zeigt, dass bestimmte Information im Text schon erwähnt wird. Auf diese Weise wird dem Leser geholfen, sie zu finden.

Evidentials erscheinen auch nicht so oft in deutschen und kroatischen Lernertexten. Da es sich um keine wissenschaftlichen Texte handelt, gibt es auch keine wissenschaftlichen Quellen. Zu *evidentials*

gehören auch Informationen aus unspezifischen Quellen (Kaltenböck 2009: 53). Das sieht man im nächsten Beispiel:

17) Das meint dass viele Menschen denken dass das Leben in der Stadt besser ist, als Leben auf dem Dorf. (Aufsatz enj159)

Mit der Aussage *viele Menschen denken* weiß man nicht, wer genau das gesagt hat. Aus diesem Grund gilt das als Hörensagen. Andere *evidentials* ähneln dem obigen Beispiel und werden mit Indefinitpronomina *einige* oder *welche* geschrieben. Diese Beispiele können auch anders interpretiert werden, bzw. sie können vielleicht als *hedges* fungieren. Das wird am nächsten Beispiel deutlicher erklärt:

18) Andere sind der Meinung, dass das Leben in einem Dorf viel besser für Kinder ist. (Aufsatz enj162)

Die Betonung in diesem Satz liegt auf den anderen Menschen, die diese Meinung haben. D.h., der Autor distanziert sich mit dieser Aussage, weil er in die Korrektheit der Information nicht sicher ist. Jedes Beispiel in den deutschen Lernertexten kann auf die gleiche Art und Weise interpretiert werden. In kroatischen Lernertexten werden die gleichen Ausdrücke verwendet, wie z.B. *neki* und *mnogi*. Diese entsprechen den deutschen Wörter *manche* und *viele*. Bemerkenswert ist das folgende Beispiel:

19) Svakoga dana sve češće se može čuti kako su ljudi u gradu povlašteniji i da život na selu nema smisla. (Aufsatz enj160)

Der Teilsatz *se može čuti* fungiert als *evidential*, bzw. als Hörensagen. Im Gegensatz zu den deutschen Lernertexten, wird hier eine Passivkonstruktion verwendet.

Code glosses, die der letzten Subkategorie in *interactive* Kategorie gehören, werden auch ziemlich oft verwendet. Am häufigsten ist die Phrase *zum Beispiel* zu sehen, auch in der abgekürzten Form:

20) Das ist eine Vorteile wenn man z. B. Hilfe mit irgendetwas braucht und auf jemanden sicherlich rechnen kann. (Aufsatz enj159)

Die Abkürzung *z.B.* hat nichts mit der Proposition zu tun. Mit diesem *code gloss*, aber auch mit allen anderen, wird der Beweis oder die Erklärung für eine Aussage vorgelegt (Blakemore 1996: 330). Was auch oft in der Analyse vorkommt, sind Interpunktionszeichen, wie im nächsten Beispiel:

21) Es gibt Menschen, die frisches Luft für sehr wichtig für ihre Gesundheit halten – sie wohnen in den Städten nicht. (Aufsatz enj153)

In diesem Beispiel fungiert nur der Strich als *code gloss*, denn nach dem Strich wird eine zusätzliche Information gegeben, die zum Textverständnis beitragen kann. Weitere Beispiele für *code glosses*, die in der Analyse gefunden werden, sind Klammern, Doppelpunkt und Semikolon. Diese *code glosses* sind hilfreich, wenn der Autor denkt, dass die Proposition missverstanden sein kann (Blakemore 1996: 339). Nominalphrasen, die nach Blakemore auch als *code glosses* fungieren können, werden weder in deutschen noch in kroatischen Lernertexten benutzt (1996: 343). In kroatischen Lernertexten ist es fast gleich, aber es gibt vielfältigere Ausdrücke, die als *code glosses* fungieren, wie zum Beispiel:

22) Nekim ljudima je važno imati sve pri ruci, odnosno u neposrednoj blizini te im upravo zato život u gradovima odgovara. (Aufsatz enj153)

Das Wort *odnosno* bestimmt genau, das was man zur Verfügung haben möchte. Andere Ausdrücke, die in der Analyse auch vorkommen, sind: *pogotovo*, *kao što*, usw. Die letzten zwei Beispiele zeigen, dass *code glosses* im Mittelfeld vorkommen können. Sie können auch am Satzanfang verwendet werden, wie im nächsten Beispiel:

23) Das meint dass viele Menschen denken dass das Leben in der Stadt besser ist, als Leben auf dem Dorf. (Aufsatz enj159)

Was die *interactional* Kategorie angeht, sind *hedges* die erste Subkategorie zu analysieren. Am meisten wird die folgende Phrase verwendet:

24) Meiner Meinung nach ist es schöner auf dem Land zu leben, aber eine Stadt in der Naahe zu haben. (Aufsatz enj151)

Die Phrase *meiner Meinung nach* weist darauf hin, dass es nur die Meinung des Autors und keine Tatsache ist. Mit Hilfe von *hedges* kann der Leser eine Aussage auf verschiedene Weise interpretieren, denn der Autor gibt Bescheid, dass das oben nur seine persönliche Meinung ist. Ferner können *hedges* in verschiedenen Formen und Positionen im Satz vorkommen. Bemerkenswert ist, dass die Verben *können* und *sollen* auch als *hedges* fungieren, wie in folgenden zwei Sätzen:

25) Langweile sollte nicht so oft vorkommen. (Aufsatz enj151)

26) Viele Fahrer sind dabei nervös und es kann dabei zu Unfällen kommen. (Aufsatz enj169)

In beiden Beispielen spürt sich die Unsicherheit des Autors. Beide Autoren verwenden *hedges*, um die möglichen Situationen des Lebens in einer Stadt darzustellen. Anders gesagt ist der Autor nicht völlig sicher, ob es in der Stadt langweilig ist oder ob es Unfälle gibt. Es gibt auch undeutliche Beispiele in der Analyse. In Lernertexten mit dem Adverb *manchmal* ist es schwer festzustellen, ob es um einen *hedge* überhaupt geht. Der Unterschied wird an nächsten zwei Beispielen dargestellt:

27) Manchmal gibt es zu viel Leute auf der Straße oder in dem öffentlichen Verkehrsmittel. (Aufsatz enj153)

28) Auf der anderen Seite ist das größte Problem beim Onlineshopping, dass die Dinge manchmal nicht wie auf dem Bild gezeigt aussehen. (Aufsatz enj155)

Im ersten Beispiel ist das Adverb *manchmal* kein metadiskursives Element. Es hat eine temporale Bedeutung und ist gleichzeitig Teil der Proposition. Im zweiten Beispiel ist es aber anders. Hier kann *manchmal* mit der Phrase *in bestimmten Fällen* ersetzt werden. Es trägt nicht zur Proposition bei, d.h. in diesem Beispiel geht es um einen *hedge*. Ferner gibt es noch einige Beispiele, die auf verschiedene Art und Weise interpretiert werden können:

29) Meiner Meinung nach hat das Onlineshopping mehr Vorteile und ich denke, dass man online viel schneller und günstiger einkaufen kann. (Aufsatz enj160)

Obwohl dieses Beispiel nach Hylands Klassifikation einem *hedge* entspricht, gibt es Linguisten, die ihm widersprechen. Nach Verdonik et al. (2007: 164) wird eine solche Satzkonstruktion nicht immer als *hedge* angesehen, sondern als ein Matrixsatz. Was die kroatischen Lernertexte angeht, werden die kroatischen Übersetzungen für oben genannte *hedges* gefunden. Am häufigsten ist das Verb *smatram* zu sehen, wie im folgenden Beispiel:

30) Smatram da je život najbolji u predgrađima, gdje se sve spaja. (Aufsatz enj155)

Hier ist es klar, dass der Autor seine eigene Meinung ausdrückt. Das bedeutet, dass die Leserschaft diese Meinung akzeptieren kann, muss aber nicht.

Boosters, die als Gegenteil von *hedges* beschrieben werden, sind auch oft in der Analyse zu sehen. In beiden Sprachen wird am häufigsten das Adverb *immer* benutzt, was dem Kroatischen *uvijek* entspricht:

31) Die Stadt ist auch immer Teüerer, und auch viel dreckiger (in Ekologischen Sinnen). (Aufsatz enj157)

Booster in diesem Satz verstärkt die Aussage des Autors, d.h. der Autor ist selbstbewusst in das, was er im Text behauptet. Mit diesem *booster* möchte der Autor die Leserschaft überzeugen, als ob diese Aussage eine Tatsache wäre. Weiter kommt *booster* im obigen Beispiel in Form nur eines Wortes vor und es gibt auch Beispiele, wo *boosters* in Form einer Phrase vorkommen können. Das folgende Beispiel zeigt eine solche Phrase, die als *booster* fungiert:

32) Die Kinder dürfen auf keinen Fall alleine auf der Straße gehen, wie es Kinder, die in den Land leben, können. (Aufsatz enj158)

Die Phrase *auf keinen Fall* verstärkt den ganzen Satz und der Autor scheint selbstbewusst zu sein. In der Analyse wird auch ein Beispiel gefunden, wo der ganze Teilsatz als *booster* fungiert:

33) Sie bietet eine gute Schulung, was eigentlich das wichtigste ist. (Aufsatz enj164)

Mit dem was-Satz wird ausgedrückt, dass das die einzige mögliche Antwort ist. Der Autor scheint sehr selbstbewusst zu sein, denn es gibt keinen Platz mehr für andere Alternativen. In kroatischen Lernertexten werden verschiedene Phrasen gefunden, die als *boosters* fungieren. Eine solche Phrase wird im nächsten Beispiel dargestellt:

34) To potvrđuje i citat da grad nikad ne spava. (Aufsatz enj168)

Der Satzanfang dient als *booster* wegen des Verbs. Das Verb *potvrđiti* entspricht dem deutschen *bestätigen* und bedeutet, dass der Autor für etwas einen Beweis hat. Man kann auch in letzten zwei Beispielen den Löschtest verwenden und der Satz wird noch immer sinnvoll sein. Damit wird bestätigt, dass es um Metadiskurs geht. Die obigen Beispiele zeigen, dass *boosters* irgendwo im Satz vorkommen können, d.h. sie haben keine feste Position im Satz.

Die nächste Subkategorie, die nach *endophoric markers* am wenigstens verwendet wird, ist *attitude markers*. In deutschen Lernertexten werden drei Beispiele gefunden, wo man ohne Zweifel sagen kann, dass es um *attitude markers* geht. Mit dem nächsten Beispiel folgt auch die Erklärung:

35) Leider können wir nie genau die Größe der Kleidung wissen. (Aufsatz enj155)

Das Adverb *leider* in diesem Satz hat die Funktion eines *attitude marker*. Dieses Wort signalisiert, dass der Autor Gefühle gegenüber der Proposition zeigt. Auf diese Weise integriert er sich selbst in den Text. In anderen zwei Beispielen ist es auch klar, dass der Autor seine Einstellung zu etwas darstellt. *Attitude markers* in diesen Beispielen nehmen auch andere Position im Satz ein, wie im Folgenden zu sehen ist:

36) Natürlich, verstehe ich, dass das Leben auf dem Land auch schön ist, aber mir passt die Stadt besser. (Aufsatz enj153)

In diesem Beispiel fungieren das Personalpronomen und Verb als *attitude marker*. In diesem Kontext entspricht das deutsche Verb *passen* dem englischen *like* und drückt aus, dass das Leben in der Stadt für den Autor besser ist. Dieses Beispiel ist verwirrend, denn nach Hylands Klassifikation ist das englische Verb *like* kein metadiskursives Element, aber es lässt sich nicht bestreiten, dass eine bestimmte Einstellung in dieser Aussage ausgedrückt wird. Das dritte Beispiel in den deutschen Lernertexten ist auch zweideutig und wird im Folgenden dargestellt:

37) Ich persönlich mag es nicht, über das Internet zu kaufen, weil ich es sehr unsicher finde und man nie weiß, was passieren kann. (Aufsatz enj165)

Dieser Teilsatz fungiert unbedingt als *self mention*, weil der Autor sich selbst im Text erwähnt. Man könnte ihn vielleicht wegen des Verbs als *attitude marker* betrachten. Das Verb zeigt die Abneigung, bzw. seine Einstellung zum Onlineshopping und deswegen könnte als *attitude marker* betrachtet werden. Wie schon oben erwähnt wird, hat Hyland nie Verben wie *like* oder *love* unter den *attitude markers* aufgelistet, was die Analyse erschwert. Schließlich hängt es vom Leser ab, wie er diesen Teilsatz interpretieren wird. Weiter gibt es im Kroatischen nur ein Beispiel von *attitude marker*:

38) Rijetko tko od današnje mladeži želi ići živjeti u selu i raditi primjerice na farmi, više se nažalost djeca koju su takva ismijavaju kada dođu iz sela u grad radi srednje škole i fakulteta. (Aufsatz enj172)

In diesem Satz ist es völlig klar, dass der Autor seine eigenen Gefühle gegenüber den Kindern ausdrückt. Es ist auch zu bemerken, dass *attitude markers*, auch wie fast alle anderen metadiskursiven Elemente, irgendwo im Satz stehen können. Genauso wie im Deutschen, gibt es in kroatischen Lernertexten auch zweideutige Beispiele mit dem Verb *volim*:

39) Volim biti u gradu i studirati, ali nebih voljela ostati cijeli život u gradu. (Aufsatz enj151)

Verben *volim* und *nebih voljela* sind zweifellos *self mentions*. Es lässt sich vom Verb erkennen, dass es um erste Person Singular geht. Wie im deutschen Beispiel, kann man es vielleicht als *attitude marker* betrachten. Es scheint, dass diese Beispiele unklar bleiben werden, denn jeder Leser betrachtet den Text aus eigener Perspektive und versteht ihn anders.

Self mentions gehören zur vorletzten Subkategorie, die in dieser Arbeit analysiert werden. Interessanterweise gibt es die gleiche Anzahl von *self mentions* sowohl in deutschen als auch in kroatischen Lernertexten. In deutschen Lernertexten kommen *self mentions* üblicherweise in Form von Personalpronomen vor, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist:

40) Dann wurde ich die Ruhe der Dorfgemeinschaft genießen aber auch viel in der Stadt erleben können. (Aufsatz enj166)

Die meisten *self mentions* sind am Ende des Aufsatzes zu sehen, wenn der Autor seine eigene Meinung zum Thema ausdrückt. Sich selbst zu erwähnen ist nicht obligatorisch, aber der Autor klingt entschlossen, wenn etwas aus eigener Perspektive erzählt wird. Ferner gibt es auch ein Beispiel, wo ein Possessivpronomen *mein* als *self mention* fungiert:

41) Es ist wahr, dass ich das sage weil ich schon mein ganzes Leben in der Stadt verbracht hab. (Aufsatz enj169)

In diesem Beispiel gibt es drei *self mentions*, aber nur *mein* ist ein Possessivpronomen. Auf diese Weise setzt sich der Autor direkt in den Text ein. Ferner kommen in kroatischen Lernertexten *self mentions* meistens in Form des Verb vor, weil das Subjekt des Satzes durch das Verb ausgedrückt wird. Das bedeutet, dass Personalpronomen im Kroatischen nicht nötig sind, was im folgenden Beispiel dargestellt wird:

42) Za mene je život u gradu predivan jer otvara različite mogućnosti kojima moгу razvijati svoj potencijal. (Aufsatz enj153)

Interessanterweise gibt es ein Beispiel, das gleichzeitig als *self mention* und *endophoric marker* fungiert. Dieses Beispiel wird schon oben erläutert:

43) Kao što sam već i ranije spomenula, okoliš je još jedan važan faktor. (Aufsatz enj167)

Das Verb *sam spomenula* ist ein *self mention*, weil der Autor sich selbst erwähnt. Wenn der ganze Teilsatz bis zum Komma unterstrichen wäre, wäre es dann ein *endophoric marker*, weil der Leser auf einen bereits erwähnten Textteil verweist wird.

Zum Schluss wird die letzte Subkategorie ausführlicher analysiert, nämlich *engagement markers*. Von allen metadiskursiven Elementen werden sie am meisten in beiden Sprachen benutzt. In deutschen Lernertexten werden am häufigsten Personalpronomina *du*, *wir* und das Anredepronomen *Sie* zu sehen, wie z.B.:

44) Wir können sehen dass das Leben in der Stadt nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile hat.
(Aufsatz enj159)

Dieses Beispiel ist interessant, denn mit diesem Pronomen *wir* wird auch der Leser gemeint. Alle Sätze in der Analyse, die das Pronomen *wir* enthalten, gehören zu *inclusive we* und fungieren dabei als *engagement markers* (Hyland 2005: 54). Es gibt kein Beispiel, wo der Leser ausgeschlossen wird. In einem solchen Fall wäre es ein *self mention*. Sehr oft kommen auch Fragen vor, wobei dann die ganzen Teilsätze als *engagement marker* fungieren, wie im folgenden Beispiel dargestellt ist:

45) Das Leben in der Stadt klingt sehr gut und anziehend aber hat solcher Leben einige Nachteile?
(Aufsatz enj158)

Mit der Frage wendet sich der Autor direkt an die Leserschaft und verlangt ihre Teilnahme an dem Text. Ähnliche Fragen werden auch im Kroatischen oft verwendet. Imperative, die auch als *engagement markers* fungieren, werden weder in deutschen noch in kroatischen Lernertexten gefunden. Ferner sind in deutschen Lernertexten auch Beispiele mit dem unpersönlichen *man* zu sehen:

46) Eines Tages will man auch eigene Kinder haben, da müssen wir auch an ihre Interesse denken.
(Aufsatz enj162)

Das unpersönliche *man* ist verwirrend, weil es eine verallgemeinerte Bedeutung hat. Mit anderen Worten kann sich dieses *man* auf irgendjemanden beziehen (Truan 2018: 353). In diesem Beispiel kann sich *man* auf eine unbestimmte Anzahl von Menschen beziehen, die in der Zukunft Kinder haben wollen. Dieses *man* kann auch dem englischen Pronomen *you* entsprechen. Dann hat dieses Pronomen eine metadiskursive Funktion und zwar eine Funktion von *engagement marker*. In kroatischen

Lernertexten ist es sehr ähnlich wie bei *self mentions*, weil *engagement markers* meisten in Form von Verben vorkommen. Das kann man im nächsten Beispiel sehen:

47) Sve je nadohvat ruke, a izbjegavamo gradsku vrevu i nečistoću. (Aufsatz enj151)

Das Verb in diesem Satz bezieht sich nicht nur auf den Autor, sondern auch auf den Leser und fungiert dabei als *engagement marker*.

4. Schlusswort

Die Aufgabe dieser Arbeit war, die Anzahl von metadiskursiven Elementen in deutschen und kroatischen Lernertexten darzustellen und sie nach Hylands Klassifikation zu analysieren.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Gesamtzahl von metadiskursiven Elementen in beiden Sprachen ähnlich ist. Es werden insgesamt 329 metadiskursive Elemente in deutschen und 339 in kroatischen Lernertexten identifiziert. In Hylands *interactive* Kategorie werden am meisten *transition markers* verwendet. In *interactional* Kategorie, aber auch insgesamt sind am häufigsten *engagement markers* zu sehen. Es gibt nur drei Beispiele von *endophoric markers*, was üblich ist, denn solche metadiskursiven Elemente kommen selten in dieser Textsorte vor. Alle drei Beispiele werden in kroatischen Lernertexten gefunden. Aus den Forschungsergebnissen kann man schließen, dass sehr ähnliche metadiskursiven Elemente in beiden Sprachen verwendet werden. In der Analyse werden auch problematische Beispiele gefunden, die sich auf verschiedene Art und Weise interpretieren lassen. Einige von ihnen können mehr als eine metadiskursive Funktion haben, je nachdem, wie der Leser den Text versteht. Es wird kein metadiskursives Element als unangemessen angesehen. Wenn die Analyse von mehreren Personen durchgeführt würde, würde jemand einen Text aus eigener Perspektive verstehen und einige Elemente vielleicht als unangemessen betrachten.

Hoffentlich hat die Analyse dazu beigetragen, den Begriff Metadiskurs besser zu verstehen. In dieser Arbeit versucht man, andere dazu ermutigen, sich mit diesem Thema weiter zu beschäftigen. Die weitere Forschung von Metadiskurs im Deutschen wäre wertvoll, denn deutschsprachige Texte werden kaum erforscht. Metadiskurs ist ein wichtiger Teil im Spracherwerb, nicht nur in der Fremdsprache, sondern auch in der Muttersprache. Wenn man sich ausreichend mit Metadiskurs beschäftigt, erreicht man ein höheres Sprachniveau und deswegen sollte das nicht vernachlässigt werden.

5. Literaturverzeichnis

- Ädel, Annelie (2006): *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Blakemore, Diane (1996): Are Apposition Markers Discourse Markers? *Journal of Linguistics* 2, 325-347.
- Brizuela, Maquela et al. (1999): Discourse Markers as Indicators of Register. *Hispania* 1, 128-141.
- Hernández, Todd (2008): The Effect of Explicit Instruction and Input Flood on Students' Use of Spanish Discourse Markers on a Simulated Oral Proficiency Interview. *Hispania* 3, 665-675.
- Hyland, Ken (2005): *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London and New York: Continuum.
- Kaltenböck, Gunther (2009): English comment clauses: position, prosody, and scope. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 1, 51-78.
- Katelhön, Peggy (1998): Redewiedergabe und/oder Metakommunikation – nur ein terminologisches Problem? *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/306558437_Redewiedergabe_undoder_Metakommunikation_-_nur_ein_terminologisches_Problem, abgerufen am 31.07.2020.
- Lotfi, Seyyed Abdolmajid Tabatabaee et al. (2019): A cross-cultural study of the use of metadiscourse markers in argumentative essays by Iranian and Chinese EFL students. *Cogent Arts & Humanities*, 1-21.
https://www.researchgate.net/publication/332118428_A_cross-cultural_study_of_the_use_of_metadiscourse_markers_in_argumentative_essays_by_iranian_and_chinese_efl_students abgerufen am 31.07.2020.
- Maier, Alexandra (2017): *Metadiscourse in University Textbooks*. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Anglistik.

- Maschler, Yael (1994): Metalanguaging and Discourse Markers in Bilingual Conversation. *Language in Society* 3, 325-366.
- Meibauer, Jörg et al. (2007): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart und Weimer: Verlag J.B.Metzler
- Mina, Khadije Ghahremani; Reza Biria (2017): Exploring Interactive and Interactional Metadiscourse Markers in Discussion Sections of Social and Medical Science Articles. *International Journal of Research in English Education* 4, 11-29.
- Pavičić Takač, Višnja; Sanja Vakanjac Ivezić (2012): Frame markers and coherence in L2 argumentative essays. *Discourse and Interaction*, 46-71.
- Pavičić Takač, Višnja; Vesna Bagarić Medve (2013): *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Sanford, Susan Gold (2012): A comparison of metadiscourse markers and writing quality in adolescent written narratives. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*, University of Montana.
- Sclafani, Jennifer (2018): *Talking Donald Trump. A Sociolinguistic Study of Style, Metadiscourse, and Political Identity*. London and New York: Routledge.
- Stede, Manfred; Birte Schmitz (2000): Discourse Particles and Discourse Function. *Machine Translation* ½, 125-147.
- Truan, Naomi (2018): Generisch, unpersönlich, indefinit? Die Pronomina *man*, *on*, *one*, und generisches *you* im politischen Diskurs. In: Gautier et al. (Hrsg.): *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. De Gruyter, 347-364.
- Verdonik, Darinka et al. (2007): Annotating Discourse Markers in Spontaneous Speech Corpora on an Example for the Slovenian Language. *Language Resources and Evaluation* 2, 147-180.
- Williams, Jessica (1992): Planning, Discourse Marking, and the Comprehensibility of International Teaching Assistants. *TESOL Quarterly* 4, 693-711.

6. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Hylands Klassifikation von Metadiskurs

Tabelle 2. Die Gesamtzahl metadiskursiver Elemente in jeder Subkategorie

Tabelle 3. Die Anzahl metadiskursiver Elemente in deutschen Lernertexten

Tabelle 3. Die Anzahl metadiskursiver Elemente in kroatischen Lernertexten

Sažetak

Ovaj diplomski rad bavit će analizom metadiskursnih oznaka u tekstovima na njemačkom i hrvatskom jeziku. Analiza učeničkih članaka će se provesti prema Hylandovim kategorijama. Treba uzeti u obzir da je hrvatski materinski, a njemački strani jezik. Diplomski rad se sastoji od uvoda, teorijskog dijela, analize i zaključka. U teorijskom dijelu će se pobliže opisati pojam metadiskurs kako bi analiza kasnije u radu bila jasnija. U drugom dijelu rada je ukupno analizirano 40 učeničkih tekstova na njemačkom i hrvatskom jeziku. U tim tekstovima su izdvojene sve metadiskursne oznake i svrstane u Hylandove kategorije i potkategorije. Rezultati istraživanja su prvo prikazani tablično. Nakon toga slijedi detaljna analiza svake potkategorije koje su usput potkrijepljene primjerima iz učeničkih tekstova. Kod višeznačnih primjera će se objasniti svaka metadiskursna uloga koju mogu imati u tom kontekstu. U zaključku su svi rezultati ukratko sažeti te je naveden razlog zašto se daljnji rad na ovu temu treba nastaviti.

Ključne riječi: metadiskursne oznake, Hylandova klasifikacija, njemački učenički radovi, hrvatski učenički radovi

