

UNIVERSITÄT TAMPERE
Institut für Sprach- und
Translationswissenschaften

ZUR ROLLE DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IM DaF-UNTERRICHT DER GYMNASIALEN
OBERSTUFE

Pro gradu-Arbeit
Katja Tyrylä
Dezember 2001

Tampereen yliopisto

Kieli- ja käännöstieteilaiden laitos

TYRYLÄ, KATJA: Zur Rolle der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht der gymnasialen Oberstufe

Pro gradu –tutkielma, 88 s., 16 liites.

Germaaniminen filologia

Joulukuu 2001

Tutkielman aiheena ovat saksan kielen sävytyspartikkelit ja niiden käyttäminen lukion saksan kielen opetuksessa. Sävytyspartikkelit, joita suomen kielessä ilmaistaan mm. –han, –hän, –pa ja –pä päätteillä ovat tärkeitä elementtejä puhutussa saksan kielessä. Ilman sävytyspartikkeleita kieli kuulostaa luonnottomalta ja jäykältä ja niiden tunteminen kuuluu saksan kielen oppijan kommunikatiivisiin taitoihin. Sävytyspartikkeleiden opettamista on kuitenkin pidetty vaikeana ja ne on usein kielenopetuksessa sivuutettu. Tutkimuksessa pyrin selvittämään miten sävytyspartikkeleita voisi lukion saksan kielen oppitunneilla opettaa, mitkä ovat niiden oppimisen ja opettamisen suurimmat hankaluudet.

Tutkielman teoreettisessa osassa referoin lyhyesti joukkoa puhutun kielen kannalta tärkeitä opetusmetodeja, käsittelen puhutun kielen tärkeyttä kielenopetuksessa sekä pohdin suomalaisen puhekulttuurin merkitystä vieraan kielen oppimisessa. Teoriaosassa esittelen saksan kielen sävytyspartikkelit ja käsittelen ongelmia, joita niiden monimerkityksisyys tutkijoille aiheuttaa. Selvitän myös miksi sävytyspartikkelit ovat tärkeitä sekä puhutussa kielessä yleensä, että saksan kielen opetuksessa. Teoriapohjana käytän keskusteluanalyysiä, puhutun kielen tutkimusta ja vieraan kielen didaktiikkaa.

Empiirisessä osassa analysoin tekemäni pienimuotoisen tutkimuksen tuloksia. Tutkimus koostuu viidestä oppitunnista, joiden aikana olen nauhoittanut kirjan *Kleine deutsche Partikellehre* (Weydt et al. 1983a) pohjalta laatimiani puheharjoituksia.

Tutkimuksessa selvisi, että sävytyspartikkeleiden oppiminen erillisenä kokonaisuutena on vaikeata. Helpoiten opittiin sävytyspartikkelit, jotka esiintyvät useimmin opettajan kielessä. Suurimpia vaikeuksia aiheuttivat partikkelit, jotka oppilaat tunsivat entuudestaan muussa merkityksessä. Oppilaat pitivät sävytyspartikkeleiden opettelemista jonkinlaisena ”piristävänä lisäopetuksena”, koska niitä ei luettu oppikirjasta. Opetuksen helpottamiseksi myös oppikirjojen tulisi nykyistä enemmän kiinnittää huomiota sävytyspartikkeleihin. Partikkeleiden esiintyminen oppikirjassa auttaisi oppilaita ymmärtämään, että ne ovat samalla tavalla kommunikatioon tarvittavia välineitä kuin sanasto ja kielioppikin.

Eräs tutkimuksen positiivisimmista tuloksista lukion saksan kielen opettajien kannalta on, että sävytyspartikkeleiden opiskelu ei heikentänyt kurssin muiden osioiden oppimista. Motivaatio oli koko kurssin ajan hyvä ja kurssikokeen taso oli täysin normaali, vaikka osa oppitunneista oli käytetty sävytyspartikkeleiden opiskeluun.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	4
2. DIE ROLLE DES MÜNDLICHEN IM DAF-UNTERRICHT	6
2.1 HISTORISCHE ÜBERSICHT	6
2.1.1 <i>Die direkte Methode/ die Reform-Methode</i>	6
2.1.2 <i>Von der Nachkriegszeit zur kommunikativen Didaktik</i>	7
2.1.3 <i>Die Entwicklung der kommunikativen Didaktik</i>	8
2.2 DIE POSITION DES MÜNDLICHEN IN FINNLAND	9
2.3 ZUR KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ UND ZU DEN FREMDSPRACHENLEHRPLÄNEN DER GYMNASIALEN OBERSTUFE	10
2.4 DIE EIGENE GESPRÄCHSKULTUR – DIE FREMDE GESPRÄCHSKULTUR	12
3. DIE WORTART DER ABTÖNUNGSPARTIKELN	13
3.1 PARTIKELN, ABTÖNUNGSPARTIKELN ODER MODALPARTIKELN?	13
3.2 DEFINITIONEN DER ABTÖNUNGSPARTIKELN.....	15
3.3 ZUM PROBLEM DER HOMONYMIE.....	17
4. ZUR ROLLE DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IN DER GESPROCHENEN SPRACHE	21
4.1 ZUR BEDEUTUNGSKONSTITUTION IN DER SPRECHSITUATION	21
4.2 ZU FUNKTIONEN DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IN SPRECHSITUATIONEN	23
5. ABTÖNUNGSPARTIKELN UND DEUTSCHUNTERRICHT	26
5.1 ABTÖNUNGSPARTIKELN ALS LERNPROBLEM	26
5.2 MÖGLICHE LÖSUNGEN DES PROBLEMS	28
5.3 ABTÖNUNGSPARTIKELN IM FINNISCHEN UND IM DEUTSCHEN	29
6. FALLSTUDIE: WO LIEGEN DIE GRÖßTEN SCHWIERIGKEITEN BEIM ERLERNEN DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IM DAF- UNTERRICHT?	33
6.1 ZIEL DER UNTERSUCHUNG	33
6.2 ZUR UNTERSUCHUNGSGRUPPE	33
6.3 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG.....	34
6.3.1 <i>Die erste Unterrichtseinheit: Einführung in die Abtönungspartikeln</i>	35
6.3.2 <i>Die zweite Unterrichtseinheit: Handlungskomplex „Staunen“</i>	37
6.3.3 <i>Die dritte Unterrichtseinheit: Handlungskomplex „Meinen“</i>	45
6.3.4 <i>Die vierte Unterrichtseinheit: Handlungskomplex „Einschränken“</i>	51
6.3.5 <i>Die fünfte Unterrichtseinheit: Mündliche Prüfung</i>	56
6.4 ERGEBNISSE DER FALLSTUDIE: ZUSAMMENFASSUNG.....	73
6.5 DIDAKTISIERUNG DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IM DAF-UNTERRICHT	78
7. SCHLUSSWORT	83
8. LITERATURVERZEICHNIS	87
ANHÄNGE.....	91

1. EINLEITUNG

Mein Interesse an der Rolle des Mündlichen im Deutschunterricht hat seinen Ursprung in den Schwierigkeiten, die ich selbst gehabt habe. Trotz gutem Erfolg beim Abitur im Fach Deutsch konnte ich kaum ein einziges Wort auf Deutsch sagen, als ich 1995 mein Studium begann. Erst das Austauschjahr half mir.

Während des Studiums habe ich oft als Lehrerin gearbeitet und meine Erfahrungen in verschiedenen Schulen zeigen, dass das Mündliche eine sehr geringe Rolle im Deutschunterricht spielt. Besonders klein ist die Rolle in der gymnasialen Oberstufe, wo das Abitur als Ziel angesehen wird. Dort ist der Anteil des Mündlichen noch geringer, weil nur das Schriftliche betont wird, das beim Abitur geprüft wird. Ob eine obligatorische mündliche Prüfung eine Lösung wäre, ist eine offene Frage.

In der Lehrerausbildung (1999-2000) habe ich die Seminararbeit über die Probleme des Mündlichen im Deutschunterricht geschrieben, wo ich mit Hilfe einer Umfrage versucht habe herauszufinden, welches die wichtigsten Gründe sind, die die Kommunikation auf Deutsch so mühselig machen. Nach der Selbsteinschätzung der Schüler war der knappe Wortschatz der Hauptgrund für die Schwierigkeiten beim Reden, aber auch das Fehlen der mündlichen Übungen wurde mehrmals erwähnt. Die Antworten der Schüler können jedoch nicht verallgemeinert werden, weil das Korpus ziemlich klein war.

In der Literatur, die ich für meine Seminararbeit konsultiert habe, wurde mehrmals erwähnt, dass Merkmale der gesprochenen Sprache wie Abtönungspartikeln und Hörsignale im DaF-Unterricht sehr oft völlig übersehen werden. In der Literatur wurde jedoch nicht erwähnt, wie diese Merkmale den Schülern beigebracht werden könnten. Diese Tatsache war die entscheidende Anregung zu dieser Arbeit.

Das Ziel dieser Pro-gradu-Arbeit ist herauszufinden, ob es möglich ist, den Schülern die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht beizubringen, und wenn es möglich ist, wie man sie am besten unterrichten könnte. Ich habe mit Schülern, die die erste Klasse der gymnasialen Oberstufe besuchen, eine Fallstudie durchgeführt, worauf diese Arbeit basiert.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird die Rolle des Mündlichen im Deutschunterricht besprochen: Die Geschichte der üblichsten Unterrichtsmethoden, die die Bedeutung der Kommunikation betont haben, wird kurz zusammengefasst. Die Position des Mündlichen in Gegenwart und Zukunft sowie die Position der gesprochenen Sprache in den finnischen Lehrplänen werden vorgestellt. Überdies wird die finnische Gesprächskultur im Vergleich zu anderen Gesprächskulturen besprochen.

Im dritten Kapitel wird auf das Bezeichnungsproblem und auf die Definitionen der Abtönungspartikeln eingegangen. Auch das Problem der Worteinheit und das Problem der vielen Bedeutungen der Abtönungspartikeln werden behandelt.

Die Rolle der Abtönungspartikeln in der gesprochenen Sprache wird im Kapitel 4 besprochen. Die Abtönungspartikeln werden in dieser Arbeit unter dem gesprächsanalytischen Aspekt betrachtet, weil es das Ziel dieser Arbeit ist, die kommunikativen Funktionen der Abtönungspartikeln zu untersuchen und der empirische Teil der Arbeit aus der Analyse der Dialoge besteht. Die Zielsetzungen der Gesprächsanalyse richten sich u. a. auf die verschiedenen sprachlichen Verhaltensweisen, die es uns ermöglichen, in Rede und Gegenrede mit einem oder mehreren Kommunikationspartnern ein Thema zur Sprache zu bringen, zu entwickeln, wieder zu wechseln und auch zu einem gemeinsamen Ende zu führen. Diese starke Orientierung an organisatorischen und strukturellen Aspekten des Miteinander-Sprechens unterscheidet den gesprächsanalytischen Forschungsansatz zum Teil von den Forschungsperspektiven, die z.B. im Rahmen der Sprechakttheorie entwickelt wurden. (Linke et al. 1996, 258.)

Im Kapitel 5 wird die Rolle der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht im Allgemeinen betrachtet, und am Ende des Kapitels werden finnische und deutsche Abtönungspartikeln miteinander verglichen und es wird auch die Rolle der finnischen Schüler beim Erlernen der Abtönungspartikeln besprochen.

Auf das „Kernthema“ dieser Arbeit wird im sechsten Kapitel eingegangen. Da werden die wichtigsten Gründe dargestellt, warum Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht behandelt werden müssten und warum es schwierig ist, sie zu lernen.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus fünf Unterrichtseinheiten, die im Januar 2001 durchgeführt wurden. Die Fallstudie basiert auf dem Werk *Kleine deutsche Partikellehre* (1983) von Weydt, Harden, Hentschel und Rösler. Ich habe aus diesem Buch einige Übungen ausgewählt, die nach meiner Meinung die in Alltagsgesprächen am häufigsten vorkommenden Partikeln enthalten und die man im Rahmen der fünf Unterrichtseinheiten behandeln kann. Aufgrund der auf Tonband dokumentierten Dialoge werde ich untersuchen, welche Abtönungspartikeln von den Schülern am meisten/am wenigsten verwendet werden, welche am häufigsten falsch verwendet werden, welche am leichtesten/am schwierigsten zu erwerben sind, und wie die Abtönungspartikeln am besten didaktisiert werden könnten.

Mit Hilfe dieser Arbeit möchte ich die Wichtigkeit der Merkmale der gesprochenen Sprache im DaF- Unterricht hervorheben und vielleicht den Deutschlehrern auch Tipps geben, wie man sich in der Wirklichkeit mit diesen oft fast völlig übersehenen Merkmalen beschäftigen kann.

2. DIE ROLLE DES MÜNDLICHEN IM DaF-UNTERRICHT

2.1 Historische Übersicht

Sauli Takala (1993) berichtet über die drei verschiedenen Reformperioden, die von Maija Saleva, die am Institut für Lehrerbildung in Turku arbeitet, identifiziert wurden. In diesen Reformperioden wurden laut der Untersuchung von Saleva die gesprochene Sprache im Fremdsprachenunterricht besonders betont. Die Studie zeigt auch, dass das Abitur schon seit dem 19. Jahrhundert eine der wesentlichsten Hindernisse eines vielfältigeren Fremdsprachenunterrichts ist. (Vgl. Takala 1993, 2.)

2.1.1 Die direkte Methode/ die Reform-Methode

Der Ausgangspunkt für die Entwicklung der direkten Methode war die Veröffentlichung der Schrift „*Der Sprachunterricht muß umkehren*“ (1880). Der Autor dieser Schrift war Wilhelm Viëtor, ein entschiedener Kritiker der Grammatik-Übersetzungs-Methode.

Er kritisierte in erster Linie die Vorherrschaft der Schrift und der Grammatik im Unterricht der lebenden Sprachen. Seiner Ansicht nach sollte im Unterricht die aktive mündliche Sprachbeherrschung im Vordergrund stehen und nicht das Auswendiglernen von Wörtern und Regeln. (Neuner&Hunfeld 1993, 33-34.)

Auch das deduktive Verfahren der Grammatik-Übersetzungs-Methode, das die Regeln vorgibt und diese an Beispielsätzen verdeutlicht, wurde mit dem induktiven Verfahren (vom Beispiel zur Regel) der direkten Methode ersetzt. Sprachgefühl wurde zum Ziel des sprachlichen Könnens. Man glaubte, dass man eine fremde Sprache direkt, ohne Hilfe der Muttersprache, nur durch Hören und Nachahmen, lernen kann. Man versuchte den Schülern die Sprache in lebensnahen Situationen beizubringen, und auch die Umgangssprache wurde in den Unterricht miteinbezogen. (Zu diesem Abschnitt: Neuner&Hunfeld 1993 34-35; Takala 1993, 3.)

Obwohl die direkte Methode begeistert aufgenommen wurde, verbreitete sie sich nicht sehr weit. Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde in Finnland die Betonung des Mündlichen besonders in den Oberschulen mit Referendarausbildung für unnötig und unwichtig gehalten. Dieses Verhalten verhinderte die Reform des Sprachunterrichts. (Takala 1993, 3-4.)

2.1.2 Von der Nachkriegszeit zur kommunikativen Didaktik

In der Nachkriegszeit bestand eine verstärkte Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen, weil die Zusammenarbeit mit anderen Ländern sich vermehrte und die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse sowohl in der Wirtschaft und Politik als auch im Alltagsleben hervortrat. Das Lernen von Fremdsprachen verlor seinen Status als Elite-Bildung.

Auch das Interesse an einer wissenschaftlichen Erforschung der Sprache, insbesondere auch der gesprochenen Sprache, wuchs. Als Folge dieser Strömungen entstand in den USA die audiolinguale Methode (ALM). Innerhalb der audiolingualen Methode nehmen technologische Hilfsmittel einen bedeutenden Platz ein. Das Sprachlabor steht dabei an erster Stelle.

Das Mündliche überwiegt das Schriftliche. Daraus ergibt sich auch die didaktische Folge der Fertigkeiten: Erst Hören, dann Nachsprechen, erst danach Lesen und zum Schluss Schreiben. Auch die Authentizität der Sprachvorbilder und die Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen werden betont. Die Muttersprache ist vom Unterricht vollkommen ausgeschlossen. (Neuner&Hunfeld 1993, 57-61.)

Die audiovisuelle Methode (AVM) entstand in Frankreich gleichzeitig mit der audiolingualen Methode. Ebenso wie die ALM legt die AVM vorrangig Wert auf die gesprochene Sprache. Das Unterrichtsprinzip der audiovisuellen Methode besteht darin, die Sprache, wo immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden. Der Einsatz technischer Medien wie Bild- und Tonträger, Diaprojektor und Tonbänder ist hierfür charakteristisch. (Neuner&Hunfeld 1993, 62-65.)

2.1.3 Die Entwicklung der kommunikativen Didaktik

Die wachsende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit und die rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien trugen erheblich dazu bei, dass sich der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen immer mehr ausweitete. Zur Zeit der Gründung der heutigen Grundschule in Finnland, Mitte der 70er Jahre, begann sich auch der kommunikative Ansatz zu verbreiten. In den 1970er Jahren wirkten Pragmatik, Soziolinguistik und Diskursanalyse auf die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes. Als typische Merkmale können folgende Prinzipien erwähnt werden:

- 1) Eine entscheidende Orientierung des Lehrprozesses an Inhalten, die dem Schüler etwas bedeuten.
- 2) Aktivierung des Schülers: Der Schüler wird als aktiver Partner im Lernprozess gesehen.
- 3) Variable Formen der Einzel-, Gruppen-, und Partnerarbeit an Stelle des Frontalunterrichts.
- 4) Lehrer wird als „Helfer“ im Lernprozess gesehen, und nicht nur als der Wissensvermittler.

- 5) Die Unterrichtsmaterialien sollten der jeweiligen Schülergruppe angepasst sowie variiert, erweitert und ergänzt werden können. (Zu diesem Abschnitt, Neuner&Hunfeld 1993, 83-105; Takala 1993, 5-8.)

Auch die Lehrpläne der 70er Jahre betonten die Wichtigkeit des Mündlichen so stark, dass Lehrer sogar nach Zusatzausbildung verlangten. Gemäß einer Untersuchung von Takala (1971) hielten 67% der befragten Schüler das Mündliche für den wichtigsten Teil der Sprache. Trotzdem wurde das Mündliche in der gymnasialen Oberstufe fast vergessen. Die Abiturprüfung war immer noch der heimliche Lehrplan. (Takala 1993, 9-12.)

2.2 Die Position des Mündlichen in Finnland

In den 70er Jahren wurde Finnland rasch internationaler, aber damals war das Tempo bedeutend langsamer als heute. Die Technologie entwickelt sich. Auslandstudien sind eher eine Regel als eine Ausnahme. Die gemeinsamen Arbeitsmärkte Europas werden immer attraktiver. Die Kommunikation in einer fremden Sprache ist ebenso alltäglich wie das Lesen einer Zeitung. Auch die schriftlichen Kontakte ähneln immer mehr der gesprochenen Sprache: E-mail, Telefax und Handys machen die Kommunikation immer umgangssprachlicher, was sich natürlich auch auf den Sprachgebrauch auswirkt. (Vgl. Yli-Renko/Salo-Lee 1991, 1.)

In einem Zeitungsartikel der Helsingin Sanomat berichtet Stenbäck (1999) über die Forschungsergebnisse, die von der Forscherin Marjatta Huhta vorgelegt wurden. Die Forschungsergebnisse erweisen deutlich, dass den Finnen im Arbeitsleben gerade die mündlichen Sprachkenntnisse fehlen. Der überwiegende Teil der Befragten hielt das Mündliche für den schwächsten Teil seiner Sprachkenntnisse. Sowohl das Personal als auch die Chefs waren der Meinung, dass in der Grundschule und in der gymnasialen Oberstufe zu wenig gesprochene Sprache unterrichtet wird.

Laut dieser Untersuchung müsste sich die Zahl derer, die sehr gut Englisch oder Deutsch sprechen, in fünf Jahren verdoppeln.

In den Firmen wird vermutet, dass der zunehmende Bedarf an Sprachkenntnissen große Märkte für die privaten Sprachschulen bringt. Laut Huhta würde die Verbesserung der Sprachkenntnisse eine Investition von 1 Million Mark pro hundert Angestellte bedeuten. (Stenbäck 1999.)

Teilweise haben auch die Schüler der gymnasialen Oberstufen die Bedeutung des Mündlichen in der Zukunft verstanden. Laut einer Untersuchung von Yli-Renko (1991) waren fast alle Befragten der Meinung, dass das Mündliche das Wichtigste im Deutschunterricht ist. Widersprüchlich ist allerdings, dass niemand die Menge des Grammatikunterrichts oder der schriftlichen Übungen einschränken möchte (Yli-Renko/Salo-Lee 1991, 50, 56). Das beruhe auf dem Abitur, das die Richtung des Lernens und Lehrens auch teilweise unbewusst bestimmt.

Laut SUKOL¹ ist die Betonung des Mündlichen eine der wichtigsten Herausforderungen der gymnasialen Oberstufe im 21. Jahrhundert. Im Zeitungsartikel „Sprachpolitische Tendenzen“ (Tempus² 8/99) wird betont, dass das Mündliche ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist und für Fremdsprachen eine ausreichende Stundenanzahl garantiert werden muss, so dass die Zeit nicht zu knapp ist. Nach dem Artikel sollten die Lehrer eine genügende Ausbildung für die Organisation der mündlichen Abschlussprüfung haben. Die Lehrer sollten auch die Arbeitszeit, die die mündliche Prüfung verlangt, völlig vergütet bekommen (Tempus 8/99, 20-21). Aber woher kommen die Ressourcen, mit denen die im Artikel erwähnten Maßnahmen finanziert werden? Das wird im Artikel nicht erwähnt.

2.3 Zur kommunikativen Kompetenz und zu den Fremdsprachenlehrplänen der gymnasialen Oberstufe

Im Fremdsprachenunterricht legt man schon lange Wert auf die *kommunikative Kompetenz*. Kommunikative Kompetenz bedeutet, dass man sich verschiedene notwendige Regeln und Mittel der Fremdsprache aneignet und diese Mittel in variierenden Situationen richtig und zielbewusst benutzen kann.

¹ SUKOL ist der Verband der finnischen Sprachlehrer

² „Tempus“ ist die Zeitschrift des Verbandes der finnischen Sprachlehrer (SUKOL) in Finnland

Es ist wichtig, die Besonderheiten der gesprochenen Sprache und des Gesprächs zu kennen. Die sprachliche Kompetenz, die das Wesentliche im Fremdsprachenunterricht ist und aus Grammatik, Aussprache und Beherrschung des Wortschatzes besteht, ist nur ein Teil der kommunikativen Kompetenz. Die kommunikative Kompetenz setzt voraus, dass der Sprachschüler die ganze Kommunikationssituation beherrscht; die Beherrschung nur des grammatikalischen Systems reicht nicht aus. (Vgl. Tiittula 1992, 9.)

In dieser Arbeit werden unter dem Begriff *Lehrplan* (das finnische *opetusuunnitelma*) die Lerninhalte und ihre Unterteilung im gymnasialen Kurssystem verstanden. (Vgl. Pantzar 1983, 19; Tohmola 1998, 7.) Früher verfasste die oberste Schulaufsichtsbehörde in Finnland einen ausführlichen Lehrplan, nach dem die Schulen verfahren mussten. Heute verfasst jede Schule ihren eigenen Lehrplan, in dem die Ziele des Unterrichts enthalten sind. (Vgl. Tohmola 1998, 7.)

Fremdsprachenunterricht sollte darauf abzielen, dass die Schüler über sehr unterschiedliche sprachliche und kommunikative Kompetenzen verfügen. Die Ziele variieren je nach Schulstufe. In der mündlichen Sprachbeherrschung sind die Ziele für die A1- und A2³-Sprache, dass der Schüler aktiv sprechen und an der Konversation teilnehmen kann und dass er Wortschatz, Phrasen und Grammatik vielseitig beherrscht. Auch die Schüler, die die B2-Sprache gewählt haben, sollten nach diesen Zielen ebenso gut kommunizieren können wie diejenigen, die Deutsch als A1-Sprache haben. Nur die Wörter *aktiv* und *vielseitig* fehlen in der Definition. Die B1- und B2-Sprachschüler sollten sprechen und an der Konversation teilnehmen können wie auch Wortschatz, Phrasen und Grammatik beherrschen. (Opetushallitus 1994, 61.)

Ziele der B3-Sprache sind, dass der Schüler über Alltagsthemen sprechen und befriedigend an der Konversation teilnehmen kann und die wichtigsten Phrasen und die Grammatik beherrscht.

³ Die A1- Sprache ist die obligatorische Fremdsprache, die ab dem dritten Schuljahr gelernt wird. Die A2- Sprache ist eine freiwillige Fremdsprache, die in der vierten oder fünften Klasse der Grundschule angeboten wird. Die B1- Sprache ist die im siebten Schuljahr begonnene obligatorische Fremdsprache, normalerweise Schwedisch. Die B2- Sprache ist eine freiwillige Fremdsprache, die in der achten Klasse beginnt. Die B3- Sprache beginnt erst in der gymnasialen Oberstufe. (Opetushallitus 1994, 22.)

Gemeinsam ist allen Stufen, dass der Schüler die Kommunikationsstrategien der jeweiligen Kultur kennt und Kenntnisse über die Völker, Länder und Kulturen hat. Der Inhalt und das Verstehen einer Äußerung sind wichtiger als die grammatikalische Korrektheit. In der mündlichen Kommunikation sind die Fehler nicht so störend wie in der geschriebenen. Es ist wichtig, dass man lernt, die Lücken in der Sprachbeherrschung durch Improvisation zu kompensieren. (Vgl. Opetushallitus 1994, 60-65.)

Meiner Ansicht nach sind die Ziele einigermaßen widersprüchlich und zu hoch angesetzt. Besonders viel wird von der mündlichen Sprachbeherrschung der B2-Sprachschüler verlangt. Zwar müssen die Ziele immer hoch gesetzt sein, aber wenn sie nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben, sollten die Definitionen umgeändert werden.

2.4 Die eigene Gesprächskultur – die fremde Gesprächskultur

Kommunikation und Kultur sind eng miteinander verbunden. Jeder trägt sein Kulturerbe immer bei sich und kommuniziert immer, manchmal unbewusst, nach den Regeln seines Kulturerbes. (Vgl. Lehtonen 1984, 84). Die Finnen benutzen also die finnischen Kommunikationsnormen auch in der Fremdsprache. „Die Finnen schweigen in zwei Sprachen“ steht auf der Werbepostkarte über die EU-Länder. Das gehört zur finnischen Natur: In Finnland reicht es aus, dass man erst zuhört und erst dann reagiert. Finnen denken also zuerst und sprechen danach, während z.B. Amerikaner und auch Deutsche „laut“ denken. Das Schweigen wird in Finnland allgemein mehr geschätzt als zum Beispiel in Deutschland oder in den USA. Auch die finnischen Erwartungen an das Verhalten des Sprechers und Hörers weichen sehr stark von denen in Süd- und Mitteleuropa ab.

Ausländer können denken, dass die Finnen gar nicht am Gesprächspartner interessiert sind, weil sie nichts sagen. Außerdem können die Ausländer nicht sicher sein, ob der Finne das Thema der Diskussion überhaupt verstanden hat, weil es so lange dauert, bis er antwortet oder überhaupt reagiert.

Auch die leichte beiläufige Konversation, der Small Talk über Wetter, Familie, Hobbys usw. soll den Finnen fremd sein, was oft als typisch finnisch bezeichnet wird. In den 80er Jahren ist in den Untersuchungen hervorgekommen, dass die Finnen hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse zu selbtkritisch sind und deswegen auch in der fremden Sprache schweigen (vgl. Lehtonen 1984, 85). Ein Teil der Schwierigkeiten der Finnen beim Kommunizieren beruhe also auf der Schweigekultur. Aber kann ein finnischer Sprachschüler überhaupt lernen, fließend in einer fremden Sprache zu kommunizieren? Sollte ein Finne sich alle Normen und Erwartungen der fremden Kultur aneignen? So eine Anpassung ist allerdings für die meisten beinahe unmöglich (vgl. Yli-Renko/Salo-Lee 1991, 3).

Eine Sprache wird durch jeweilige Kultur geprägt. Laut Pauli Kaikkonen (1994) sollte der Fremdsprachenunterricht die Neugier und das Interesse der Lernenden an der fremden Kultur wecken und dem Schüler dabei helfen, die Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur zu verstehen. Die Schüler sollten schon in der Schule verstehen, dass eine Fremdsprache nicht nur ein Mittel zur Kommunikation ist, sondern auch ein Teil einer anderen Kultur. (Zu diesem Abschnitt: vgl. Kaikkonen 1994, 45; Yli-Renko/Salo-Lee 1991, 2f.)

Meiner Ansicht nach sollte den Schülern schon ganz am Anfang beigebracht werden, dass z.B. das Unterbrechen in der Zielkultur gar nicht unhöflich ist, sondern eher umgekehrt. Die Schüler sollten auch wissen, dass das Schweigen in manchen Kulturen oft als Unfreundlichkeit oder Desinteresse angesehen wird. Wenn die Schüler über solche kulturbedingte Phänomene informiert sind, können sie sich auch richtig zum Lernen der Zielsprache verhalten. Wie Kaikkonen (1994, 118, 125) feststellt, muss der Fremdsprachenunterricht dem Schüler dabei helfen, über die Grenzen der eigenen Kultur und der eigenen Muttersprache hinauszuwachsen.

3. DIE WORTART DER ABTÖNUNGSPARTIKELN

3.1 Partikeln, Abtönungspartikeln oder Modalpartikeln?

Die Abtönungspartikeln sind für das Deutsche sehr charakteristische, unflektierbare, relativ „bedeutungsarme“ kleine Wörter, die wegen ihrer geringen denotativen Bedeutung lange Zeit von Grammatik und Lexikografie vernachlässigt wurden.

Erst die „pragmatische“ Wende in der Linguistik ermöglichte tiefere Einsichten. (Vgl. u.a. Burkhardt 1994, 130f.; Helbig 1977, 30; Weydt 1969, 68; Weydt, 1977, 218.)

Seit Harald Weydts Buch *Abtönungspartikeln* sind die deutschen Abtönungspartikeln zum Gegenstand vielfältiger linguistischer Untersuchungen geworden, deren Ergebnisse in zahlreichen Werken veröffentlicht worden sind. Trotzdem sind mancherlei Probleme „ungelöst und strittig“ geblieben (vgl. Weydt 1977, 217). In der Fachliteratur verursacht auch die unterschiedliche Terminologie Probleme. Abtönungspartikeln werden gelegentlich zum Beispiel *Modalpartikeln*, *modale Partikeln* oder *Satzpartikeln* genannt. U.a. Krivososov und Schwitalla nennen Abtönungspartikeln Modalpartikeln, Hartmann wiederum Satzpartikeln. (Vgl. Krivososov 1977, 176ff; Schwitalla, 1997, 172; Hartmann 1979, 121-138.)

Weydt (1977, 219) begründet seine Wahl des Terminus *Abtönungspartikeln* damit, dass der Begriff am wenigsten Konfusion hervorrufe und am wenigsten für anderes gebraucht sei. Der Terminus *Partikeln* ist nach Weydts Ansicht zu weit: zu dieser Klasse gehören (nach einer ziemlich weiten Auffassung) alle unflektierten Wörter wie Konjunktionen und Präpositionen usw. *Modalpartikeln* schließen nach Weydt (1977, 219) Partikeln wie *sicher*, *gewiss* und *wahrscheinlich* ein, die von Abtönungspartikeln abgegrenzt werden sollten, weil sie ein ganz anderes syntaktisches und semantisches Verhalten haben, sie können z.B. die Antwort auf eine Frage bilden. (Vgl. Kapitel 3.2) Der Terminus *Satzpartikel* wiederum verweist nach Weydt nur auf ein einziges, noch dazu rein syntaktisches Merkmal und sollte deshalb nicht anstelle des Terminus *Abtönungspartikel* benutzt werden. (Vgl. Weydt 1977, 219). Auch Helbig und Burkhardt ziehen den Terminus *Abtönungspartikeln* dem Terminus *Modalpartikeln* vor. Helbig (1990, 26) ist der Ansicht, dass die Abtönungspartikeln eine Subklasse der Partikeln sind.

Laut Helbig (1990, 31) ist die Funktion der Abtönungspartikeln mit *Modalität* sehr vage umschrieben und auch das Vermengen mit den *Modalwörtern* sollte vermieden werden.

Burkhardt (1994, 13) vertritt die Meinung, dass die Kategorie „modal“ als einer der Papierkörbe der Sprachwissenschaft fungiert, in den alle diejenigen Erscheinungen geworfen werden, die anders schwierig einzuordnen sind. (Vgl. Weydt 1977, 218; Helbig 1990, 31; Burkhardt 1994; 131f.)

Im Folgenden werden die Abtönungspartikeln hauptsächlich nach Weydt (1969, 1977) und Helbig (1990) definiert, weil diese Definitionen die einheitlichsten von zahlreichen Definitionen sind und weil alle den Partikeln zugeschriebenen Funktionen auf den von Weydt (1969) zusammengestellten syntaktischen, semantischen und pragmatischen Definitionselementen aufbauen (Zifonun et al. 1997, 903.)

3.2 Definitionen der Abtönungspartikeln

Sowohl Helbig (1990) als auch Weydt (1969, 1977) unterscheiden zwischen „echten“ *Abtönungspartikeln*, d. h. Abtönungspartikeln im engeren Sinne und *abtönungsfähigen Partikeln*, d. h. Abtönungspartikeln im weiteren Sinne. Nach der Klassifizierung von Helbig (1990, 36) gehören zu den „echten“ Abtönungspartikeln z.B. die folgenden, zumeist einsilbigen Wörter: *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, einfach, etwa, halt, ja, mal, nur, schon, vielleicht*. Zu den *abtönungsfähigen Partikeln* gehören z. B. *schließlich, immerhin, jedenfalls, überhaupt, allerdings, eigentlich*. (Helbig 1990, 37).

Auch die Abgrenzungen der Abtönungspartikeln unterscheiden sich von Autor zu Autor. Weydt (1969, 68f; 1977, 217f) und Helbig (1990, 32ff) teilen die folgende Ansicht:

- 1) Abtönungspartikeln sind unflektierbar.
- 2) Sie dienen dazu, die Stellung des Sprechers zum Gesagten zu kennzeichnen.
- 3) Sie können nicht in gleicher Bedeutung eine Antwort auf eine Frage bilden.
- 4) Sie beziehen sich auf den ganzen Satz.
- 5) Sie sind unbetont.
- 6) Sie sind in den Satz integriert.

- 7) Sie haben einen Lautkörper, der anders akzentuiert oder in anderer syntaktischer Stellung noch mindestens eine andere Bedeutung hat und dann einer anderen Funktionsklasse angehört.
- 8) Sie können nicht die erste Stelle im Satz einnehmen.

Unter „*echten*“ *Abtönungspartikeln* sind alle die Wörter zu verstehen, die die Bedingungen der obigen Definition erfüllen. Sie sind zumeist einsilbig und haben Homonyme in anderen Wortklassen. Der Begriff *abtönungsfähige Partikeln* ist weiter und soll alle Partikeln umfassen, die in einer bestimmten Verwendung *Abtönungspartikeln* sein können. Sie sind erststellenfähig, zumeist nicht einsilbig und haben normalerweise keine Homonyme in anderen Wortklassen. (Vgl. Weydt 1969, 69; Helbig 1990, 36f.)

Die oben genannten Merkmale sind nicht vollständig und sind von anderen Autoren zum Teil modifiziert, ergänzt und kritisiert worden. Wichtige Merkmale, die in der obigen Liste fehlen, sind zum Beispiel die folgenden Tatsachen:

- 1) Die *Abtönungspartikeln* sind in der Regel nicht negierbar (Gornik-Gerhardt, 1981, 33ff; zitiert nach Helbig 1990, 34).
- 2) Sie können weggelassen werden, ohne die Grammatikalität des Satzes zu verletzen (Franck 1980, 20; zitiert nach Helbig 1990, 33).
- 3) Die Funktion der *Abtönungspartikeln* liegt in erster Linie auf kommunikativer Ebene. Sie verändern nicht die Wahrheitsbedingungen des Satzes, sondern drücken Einstellungen des Sprechers zur Proposition aus (Helbig 1990, 34f).

Helbig (1977, 34) meint auch, dass die *Abtönungspartikeln* zu den *illokutiven Indikatoren*⁴ gehörten, weil ihre semantische Funktion minimal und unbestimmt sei, und die kommunikative Funktion dominiere. Die kommunikative Funktion der *Abtönungspartikeln* ist im Rahmen dieser Arbeit am wichtigsten und sie wird genauer im Kapitel 4 erläutert.

⁴ *illokutive Indikatoren* werden sprachliche Mittel genannt, die die Äußerung auch relativ unabhängig vom Kontext eindeutig oder wenigstens eindeutiger machen. (Vgl. Helbig, 1977, 34.)

3.3 Zum Problem der Homonymie

Die oben genannten Abtönungspartikeln sind nicht nur Abtönungspartikeln, sondern sie haben noch *Homonyme*⁵ in anderen Wortarten. (Weydt/Hentschel 1983, 4).

Die anderen Funktionen der Abtönungspartikeln sind aufgrund der semantischen Ähnlichkeit jedoch nicht immer *Homonyme* und auch Hentschel/Weydt (1990) verwenden nicht mehr das Wort *Homonym*, denn sie definieren wie folgt:

„Die Abtönungspartikeln sind...Sonderverwendungen von Wörtern, die primär andere Funktion haben.“ (Hentschel/Weydt 1990, 280).

Auch in dieser Arbeit wird von der *nicht abtönenden Funktion* oder von der *anderen Funktion* der Abtönungspartikeln gesprochen. Gerade diese Eigenschaft unterscheidet die Abtönungspartikeln von anderen Wortarten und verursacht zum Beispiel Lehrbuchautoren Schwierigkeiten. Die Wörterverzeichnisse der Lehrbücher enthalten oft gekünstelte, veraltete und steife „Entsprechungen“, durch die die Schüler davon abgehalten werden, die Abtönungspartikeln in ihren Sprachgebrauch aufzunehmen. Außer den Lehrbuchautoren bereiten die Abtönungspartikeln auch den Lexikografen Probleme. Die genügende Differenzierung der Partikeln nehme erstens zu breiten Raum ein, und zweitens seien die Abtönungspartikeln wegen ihrer Situationsgebundenheit besonders schwer als Lexikoneinträge zu behandeln. (Vgl. Kärnä, 1983, 93f.)

In diesem Kapitel werde ich die „echten“ Abtönungspartikeln (siehe Kapitel 3.2) nach dem Modell von Hentschel/Weydt (1990, 281f) mit je einem Beispiel für ihren Gebrauch als *Abtönungspartikeln* (AP) und für ihren *nicht abtönenden Gebrauch* (NA) darstellen. Ich habe das Modell von Hentschel/Weydt ausgewählt, weil es wegen seiner Einfachheit nach meiner Ansicht am besten in den Rahmen dieser Arbeit, also in den Rahmen des DaF-Unterrichtes passt. Die Modelle von Helbig (1990) und Weydt/Hentschel (1983) wären in diesem Kontext zu umfangreich.

⁵ *Homonym* = „Wort, das mit einem andern gleich lautet, den gleichen Wortkörper hat, aber in der Bedeutung [u. Herkunft]verschieden ist.“ (Duden 1989, 734.)

Die Partikeln werden in der Ordnung, in der sie im empirischen Teil dieser Arbeit vorkommen, dargestellt. Diejenigen, die nicht im empirischen Teil vorkommen, werden als Letzte behandelt. Die Beispiele basieren zwar auf Weydt et al. (1983) und Hentschel/Weydt (1990), wurden aber von mir zusammengestellt.

aber (siehe Kapitel 6.3.2 und 6.4)

AP *Ihr seid aber groß geworden!*

NA *Es ist schön, aber kalt da draußen.*

vielleicht (siehe Kapitel 6.3.2 und 6.4)

AP *Dieses Hotel ist vielleicht teuer!*

NA *Vielleicht kommt er noch heute.*

ja (siehe Kapitel 6.3.2, 6.3.3 und 6.4)

AP *Die Torte ist ja sauer!*

NA *Bist du am Abend zu Hause? – Ja.*

denn (siehe Kapitel 6.3.2, 6.3.3 und 6.4)

AP *Kommst du denn morgen?*

NA *Er kann auch mitkommen, denn er hat Geld gespart.*

doch (siehe Kapitel 6.3.3 und 6.4)

AP *Das kann doch nicht wahr sein!*

NA *Hast du kein Geld? – Doch.*

eben (siehe Kapitel 6.3.3 und 6.4)

AP *Das klappt eben nicht.*

NA *Warst du eben da?*

halt (siehe Kapitel 6.3.3 und 6.4)

AP *Das Segeln ist halt teuer.*

NA *Halt!*

- auch* (siehe Kapitel 6.3.3 und 6.4)
 AP *Ich bin sehr müde. - Es ist auch sehr spät.*
 NA *Ich will auch Schokolade!*
- einfach* (siehe Kapitel 6.3.3 und 6.4)
 AP *Ich habe einfach keine Zeit fernzusehen.*
 NA *Die Aufgabe ist sehr einfach.*
- eigentlich* (siehe Kapitel 6.3.4 und 6.4)
 AP *Ich möchte eigentlich ins Kino gehen.*
 NA *Die eigentliche Erklärung für seine Abwesenheit war die Faulheit.*
- schon* (siehe Kapitel 6.3.4 und 6.4)
 AP *Ich werde schon zeigen, was ich kann!*
 NA *Ist er schon gekommen?*
- mal* (siehe Kapitel 6.3.5 und 6.4)
 AP *Schaut mal an die Tafel!*
 NA *Warst du schon mal in Deutschland?*
- bloß/nur*
 AP *Wo ist bloß mein Schlüssel? /Was soll ich nur tun?*
 AP *Sei bloß vorsichtig!*
 NA *Er hat bloß seine Meinung geäußert./ Ich habe nur einen Apfel.*
- etwa*
 AP *Du hast doch nicht etwa die Tür zugemacht?*
 NA *Da gab es etwa 3500 Zuschauer.*
- erst*
 AP *Mein Vater ist stark. – Und mein erst!*
 NA *Sie kam erst um halb fünf nach Hause.*

ruhig

AP *Mach ruhig weiter!*

NA *In der Klasse war es ruhig.*

wohl

AP *Hast du wohl diesen Brief geschrieben?*

NA *Ich fühle mich jetzt wohl.*

Die Partikeln *bloß/nur, etwa, erst, ruhig* und *wohl* sind nicht in der Fallstudie enthalten, aus der der empirische Teil dieser Arbeit besteht.

Diese Partikeln sind auf keinen Fall unwichtiger oder bedeutungsloser als die anderen: Der Umfang der Fallstudie hat einfach die Anzahl der Partikeln eingeschränkt, und die zur Untersuchung gewählten Handlungskomplexe bestimmten, welche Partikeln zur Verfügung standen. Die Wahl der Handlungskomplexe wird präziser im Kapitel 6.3 erläutert.

In der Fallstudie kommen auch drei Partikeln vor, die in diesem Kapitel nicht dargestellt wurden: *schon mal, nun mal* und *immerhin*. *Schon mal* und *nun mal* sind die Partikelkombinationen, die nicht in der Darstellung von Hentschel/Weydt (1990) enthalten sind. Mit *schon mal* drückt man aus, dass man etwas ziemlich gut findet, aber dass noch etwas fehlt (vgl. Weydt et al 1983, 115).

Die Stimmung ist schon mal gut, wenn nur das Wetter besser würde.

Nun mal bedeutet das gleiche wie *eben* und *halt*, aber es wirkt sachlicher und unpersönlicher (vgl. Weydt et al. 1983, 70).

Die Hausaufgaben müssen nun mal gemacht werden.

Immerhin gehört zu den „abtönungsfähigen“, also nicht zu den „echten“ Partikeln (siehe Kapitel 3.2), aus denen die Liste von Hentschel/Weydt (1990) besteht. Es drückt aus, dass die Erwartungen des Sprechers nicht erfüllt werden, aber das Ergebnis auch nicht ganz schlecht ist (vgl. Weydt et al. 1983, 115).

Das Wetter war schlecht, aber immerhin war die Stimmung gut.

Abtönungspartikeln haben eine Menge von semantischen, syntaktischen und pragmatischen Eigenschaften. Dennoch ist in der Linguistik bisher keine Einigkeit über die Abgrenzung der Wortart erreicht worden.

Das beruht darauf, dass man in dem Maße, in dem man die Zahl der definitiven Eigenschaften vergrößert, den Umfang der betreffenden Klasse einschränkt, und umgekehrt (Hentschel/Weydt 1990, 282).

Weil ich mich in dieser Arbeit auf die Funktionen der Abtönungspartikeln in der gesprochenen Sprache konzentriere, werde ich in den nächsten Kapiteln hauptsächlich auf die pragmatisch-kommunikativen Eigenschaften eingehen.

4. ZUR ROLLE DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IN DER GESPROCHENEN SPRACHE

Wie Helbig (1977, 34) feststellt, blieben die Partikeln auf syntaktisch-semantischer Ebene immer ein schwer zu beschreibendes Randphänomen. Wegen ihrer geringen semantischen Funktion wurden sie bestenfalls zu *Abtönungspartikeln*, die bestimmte Nuancen ausdrückten, aber für die Bedeutung des Satzes insgesamt als sekundär und irrelevant angesehen wurden. Da die semantische Funktion der Partikeln minimal und relativ unbestimmt ist, ist ihre kommunikative Funktion noch bedeutsamer. (Helbig, 1977, 34.)

Im Folgenden gehe ich näher auf die kommunikativen Funktionen der Abtönungspartikeln in Sprechsituationen ein.

4.1 Zur Bedeutungskonstitution in der Sprechsituation

Weydt (1969) benutzte das Konzept der *Sprechsituation* als bloßes Hilfsmittel bei der Suche der *Grundbedeutung* für jede Partikel.

Kirstein (1983) ist der Auffassung, dass es sich eher lohnt, die erklärende Kraft der Sprechsituation, in der die partikelhaltige Äußerung getätigt wird, zu erkunden, als auf den sogenannten *Lexeminhalt* zurückzugreifen. Zum Beispiel im folgenden Fall erklärt der *Lexeminhalt* eigentlich weniger als die Sprechsituation bzw. der Kontext (Kirstein 1983, 214):

Findest Du das vielleicht schön?

„Primär ist die Bedeutung : *eventuell*... (... Der Satzinhalt wird tatsächlich als Möglichkeit angeboten) ... Der Sprecher nimmt die Antwort nicht voraus und zeigt das durch *vielleicht*.“ (Kirstein 1983, 214; zitiert nach Weydt, 1969, 37).

In diesem Beispiel ist *vielleicht* im ursprünglichen Text nicht kursiv geschrieben. Laut Kirstein (1983, 214) soll das bedeuten, dass es sich nicht um eine Partikel handelt. Im gleichlautenden Gegenbeispiel ist *vielleicht* kursiv geschrieben:

Findest Du das vielleicht schön? (Erwartete Antwort: Nein.)

„...hier handelt es sich um eine Bedeutungsübertragung. Primär ist die Bedeutung: *eventuell*...Diese Bedeutung wird auf den Fall übertragen, dass die Antwort *nein* erwartet wird. Das geht aus dem Kontext hervor. Hier gibt der Sprecher sich ironisch so, als ließe er dem Gefragten alle Möglichkeiten der Antwort.“ (Kirstein 1983, 214; zitiert nach Weydt, 1969, 37).

Es soll hier darauf hingewiesen werden, dass eine *primäre Bedeutung* oder *Grundbedeutung* einer Partikel immer von den Faktoren der gegebenen Sprechsituation abhängig ist. Wie in diesem Fall, konstituiert sich die Bedeutung erst durch die tatsächliche Freistellung des Hörers durch den Sprecher bzw. durch die ironisierende Einengung des Hörers durch den Sprecher. Laut Kirstein (1983, 223) hätte die Annahme einer eigenen Bedeutung für jede Verwendungsweise einer Partikel nur eine „Partikelmultiplikation“ (in *doch₁, doch₂, doch₃ - n*) zur Folge. Statt dieser soll nach Kirstein als charakteristisches Merkmal der Abtönungspartikeln gelten, dass sie ihre Bedeutung definitiv erst im jeweiligen Interaktionszusammenhang konstituieren.

4.2 Zu Funktionen der Abtönungspartikeln in Sprechsituationen

Helbig (1990, 55-64) hat die Funktionen der Abtönungspartikeln deutlich dargestellt. Sandig (1979, 84-94) beschreibt den Gebrauch der Abtönungspartikeln im Dialog und berührt teilweise gleiche Themen wie Helbig.

Ich folge hier hauptsächlich der Darstellung von Helbig, konzentriere mich aber auf die Funktionen, die an die Sprechsituationen gebunden sind. Mit Hilfe der Argumente von Sandig versuche ich die Aspekte von Helbig zu erläutern.

Einstellungsregulierende Ausdrucksmittel

Oben ist festgestellt worden, dass die Abtönungspartikeln *Einstellungsausdrücke* sind, die sich auf die Ansichten, Haltungen, Erwartungen, Annahmen und Emotionen des Sprechers und Hörers sowie auch auf die jeweilige soziale Rollenverteilung beziehen. In der jüngeren Literatur herrscht weitgehende Übereinstimmung darin, dass die Abtönungspartikeln eher zur Intentions- als zur Darstellungsebene gehören, d.h., dass sie nichts zum propositionalen Gehalt des Satzes beitragen, sondern viel mehr mit der Sprechereinstellung zu tun haben. Die Abtönungspartikeln sind nicht nur *Einstellungsausdrücke* wie z.B. Modalwörter, sondern *einstellungsregulierende* Ausdrucksmittel, d.h, dass sie über Einstellungen rangieren, die ihrerseits mit anderen Mitteln ausgedrückt werden. (Vgl. Helbig 1990, 56f.)

Illokutive Indikatoren

Die Funktion der Abtönungspartikeln als *illokutive Indikatoren* (siehe Kapitel 3.2) ist vor allem in der Sprechakttheorie aufgedeckt worden. Helbig (1977, 34ff) ist der Auffassung, dass Abtönungspartikeln ohne weiteres *illokutive Indikatoren* sind, weil sie den gemeinten Sprechakt einfacher machen können. Er hat seine Auffassung u.a. mit folgendem Beispiel veranschaulicht:

- 1) *Du kannst mal das Fenster schließen*
- 2) *Du kannst ja das Fenster schließen*
- 3) *Du kannst doch das Fenster schließen*

In (1) ist eine schwache Aufforderung ausgesprochen, in (2) ein Ratschlag, in (3) ein Ratschlag oder die Zustimmung zu einem Wunsch des Sprechpartners. (Vgl. Helbig 1977, 34; Helbig 1990, 58f.) Die Auffassung von Helbig (1977) wurde in der Folgezeit etwas präzisiert und zugleich relativiert.

Sandig (1979, 89f) stellt fest, dass die Abtönungspartikeln der Modifizierung des Sprechakts dienen; mit ihrer Hilfe wird der Sprechakt während seines Vollzugs deutlich auf die Gegebenheiten der Interaktion bezogen. Laut Sandig kann sich dies dann auch darin auswirken, dass die illokutionäre Rolle des Sprechaktes verdeutlicht wird. Aber aufgrund der Polyfunktionalität der Sprechaktindikatoren allgemein und aufgrund der vielseitigen Verwendbarkeit der Abtönungspartikeln in Frage- und Feststellungshandlungen ist Sandig der Ansicht, dass die Auffassung von Helbig zu weit gehe. (Vgl. Helbig 1977, 34; 1990, 58f; Sandig 1979, 89f.)

Auch wenn die Rolle der Abtönungspartikeln als illokutive Indikatoren relativiert werden muss, haben sie nach Helbig (1990, 60) auf jeden Fall eine illokutionsbezogene Funktion: Mit ihrer Hilfe kann die illokutive Rolle sowohl angezeigt (indiziert) als auch verschoben (modifiziert) werden.

Konversationssteuernde Funktion

Die illokutive Rolle der Abtönungspartikeln ist nur eine von mehreren Funktionen. Darum ist es nötig, die sprechakttheoretischen Ansätze mit den Ansätzen aus der Gesprächsanalyse und Interaktionsanalyse zu verbinden. Im Hinblick auf den Konversationsaspekt indizieren die Abtönungspartikeln die konkrete Gesprächstellung, d.h. sie zeigen an, ob der Gesprächspartner sich am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Gesprächs befindet und haben eine *konversationssteuernde* Funktion, indem sie Einfluss auf die Weiterentwicklung des Gesprächsablaufs nehmen. Sie leiten ein Gesprächsakt ein, aus oder gliedern ihn intern (z.B. *ja*, *so*, *also*), referieren anaphorisch oder kataphorisch auf vorher Gesagtes oder folgende Gesprächsakte und beanspruchen die Aufmerksamkeit des Hörers. Außerdem dienen sie auch der Rückmeldung und Bestätigung des Hörers (z.B. *ja*, *genau*, *eben*) und der Themenentwicklung, z.B. durch Themenfortführung oder –wechsel (z.B. *übrigens*, *überhaupt*). (Helbig 1990, 60f.)

Interaktionsstrategische Funktionen

Die interaktionsstrategischen Funktionen tragen dazu bei, die Funktion des Sprechaktes unter den gegebenen Bedingungen der Interaktion mit entsprechenden sprachlichen Mitteln zu verdeutlichen. Sie drücken auch Annahmen, Bewertungen oder Erwartungen im Hinblick auf die Reaktion des Gesprächspartners, im Hinblick auf die Antwort aus (vgl. Helbig 1990, 61f). Damit sind auch Partnerhypothesen des Sprechers verbunden. Sandig (1979, 86f) veranschaulicht diese Funktion mit folgendem Beispiel:

1a) *Die Sprache ist immer ein Ausdruck der Kultur. (Sandig 1979, 86)*

1b) *Die Sprache ist doch immer ein Ausdruck der Kultur. (Sandig, 1979, 87)*

Den Beispielsatz (1a) könnte der Hörer banal finden. Der Sprecher vermutet, dass auch der Hörer das Festgestellte für richtig hält, aber dass er es im Moment nicht präsent hat. Mit *doch* kann der Sprecher es dem Hörer präsent machen. Der Sprecher nimmt also mit *doch* Rücksicht auf die Annahmen des Hörers. (Vgl. Sandig 1979, 86f.)

Zu den interaktionsstrategischen Funktionen der Abtönungspartikeln gehört auch, dass sie die Proposition abschwächen oder verstärken oder auch in einen bestimmten Interaktionszusammenhang bringen. Damit rufen sie beim Hörer Reaktionen hervor, die durch dieselbe Äußerung ohne Abtönungspartikeln nicht zustande gekommen wären (Helbig 1990, 61f):

2a) *...daß s n bißchen problematisch is... (Sandig 1979,87)*

2b) *Es ist eigentlich ein bißchen so, daß s problematisch is... (Sandig, 1979, 87)*

Hier nimmt der Sprecher an oder hält es für möglich, dass die Annahmen und Interessen von Sprecher und Hörer unverträglich sind. Er drückt sein Interesse aus, aber berücksichtigt auch die vorausgesetzten anderen Interessen des Hörers. So wird die Feststellung abgemildert.

Mit Hilfe der Abtönungspartikeln ist es also möglich, ausdrücklich andere mögliche Annahmen und Interessen des Hörers zu berücksichtigen.

Dabei ist es wichtig, dass beide, sowohl der Sprecher als auch der Hörer, den Sprechakt als Zug in der Interaktion möglichst in gleicher Weise einschätzen: in seiner Funktion für die Interaktion. (Vgl. Sandig 1979, 86f.)

5. ABTÖNUNGSPARTIKELN UND DEUTSCHUNTERRICHT

Abtönungspartikeln sind in der Linguistik im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts Objekt intensiver Forschung gewesen. Daher hätte man glauben können, dass auch diejenigen Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache, die ihren Schwerpunkt auf die gesprochene Sprache legten, den Abtönungspartikeln als konstitutivem Teil des Dialogs besondere Aufmerksamkeit gewidmet hätten. So war es aber nicht: Sie sind in den Dialogen vorgekommen, aber sie sind weder systematisch genutzt noch erklärt worden. Götze (1993) beschreibt die Situation der Abtönungspartikeln unter Deutsch als Fremdsprachelernenden so: *„Modalpartikeln lernen wir ja denn doch nicht!“* (Götze 1993, 227f).

5.1 Abtönungspartikeln als Lernproblem

Harden/Rösler (1981) weisen darauf hin, dass Lerner des Deutschen als L2-Sprache den Wert von Abtönungspartikeln für die sprachliche Interaktion häufig nicht einschätzen können. In einer von ihnen durchgeführten empirischen Untersuchung stellte sich heraus, dass sowohl Lerner mit geringen als auch Lerner mit guten Deutschkenntnissen eine partikelarme Sprachverwendung für besser hielten, während Muttersprachler des Deutschen das Fehlen der Abtönungspartikeln für sehr unnatürlich hielten.

Die von Harden/Rösler (1981, 72f.) hinsichtlich ihrer Bevorzugung bzw. Ablehnung einer partikelhaltigen Sprache befragten Lerner boten bezüglich ihrer Präferenzen folgende Gründe an:

1. Bevorzugung einer partikelhaltigen Sprache

- Die partikelhaltige Sprache wirkt flüssiger, klarer, korrekter, umgangssprachlicher.
- Die Sprecher wirken freundlicher, wärmer, interessanter, unterhaltender, lebhafter, menschlicher, expressiver und emotionaler.

2. Bevorzugung einer partikelfreien Sprache

- Die partikelfreie Sprache wirkt flüssiger, klarer, korrekter, sachlicher
- Partikelfreie Sprecher sprechen „wie ein Nachrichtensprecher“.

Harden/Rösler gehen davon aus, dass Lerner im gesteuerten Erwerbsprozess nur wenig Gelegenheit haben, Abtönungspartikeln kennenzulernen oder ihren Gebrauch selbst aktiv einzuüben. Das Ergebnis der Untersuchung von Harden/Rösler ist hinsichtlich der vorliegenden Arbeit sehr interessant. Im empirischen Teil dieser Arbeit ist nämlich auch ein der Untersuchung von Harden/Rösler ähnlicher Teil enthalten. (Dazu genauer Kapitel 6.3.1)

Zimmermann (1981, 111) betrachtet die Stellungseigenschaften (syntaktisch), die Bedeutung (semantisch) und die adäquate Verwendung (pragmatisch) der Abtönungspartikeln als die wesentlichsten Lernprobleme. Dazu erwähnt er auch die vielen Homonyme als Problem.

Götze (1993, 228) sieht die erste Schwierigkeit darin, dass Abtönungspartikeln im Deutschen so zahlreich und bedeutungsdifferenziert sind, weil sie vom jeweiligen Kontext, von der Sprecherintention sowie der Intonation abhängig sind. Weil die direkte Übersetzung in die Ausgangsprachen im Regelfall unmöglich ist, sollen die Abtönungspartikeln nach Götze unter interkulturellem Aspekt erhebliche Probleme bereiten. Der zweite Einwand von Götze ist eher linguistischer Natur: Die Mehrzahl der Übungen in den Lehrbüchern wie auch in der *Kleinen deutschen Partikellehre* (siehe z.B. Kapitel 6.3) bietet isolierte Einzelsätze, denen Übungsanweisungen vorangestellt sind wie: *Warnen oder drohen Sie!* oder *Bilden Sie Imperativsätze mit ja, bloß, nur!* usw.

Götze ist der Ansicht, dass das illokutive Potential der jeweiligen Abtönungspartikeln auf diese Weise dem ausländischen Lerner nicht bewusst werde und er allenfalls eine vage Vorstellung der Gebrauchsbedeutung gewinne. (Götze 1993, 228f.)

Der dritte Kritikpunkt von Götze ist lernpsychologischer Natur: Nach Götze beziehen Übungen der genannten Art die Lernenden nicht ausreichend als handelndes Subjekt ein: Die Erfahrungen und Interessen der Lernenden bleiben unberücksichtigt. Statt dessen werden sie aufgefordert, sich in eine Situation hineinzuphantasieren, die ihnen aus vielen Gründen fremd ist und deren sprachliche Bewältigung ihnen nicht am Herzen liegt. (Götze 1993, 229f.)

5.2 Mögliche Lösungen des Problems

Harden/Rösler (1981 78f) halten die Lehrer-Lerner Beziehung für die wichtigste Sache, die im Unterricht berücksichtigt werden müsste. Sie fordern auch Raum für die freie Rede. Dem Lehrer müsste es nach Harden/Rösler möglich sein, ein partikelfreundliches Klima zu schaffen, d.h. dass die Lerner soweit auftauen, dass sie ihre Ängste vor dem Sprechen in der fremden Sprache und vor dem Umgehen mit den anderen Lernern in der Gruppe abbauen können.

Zimmermann (1981, 116f) schlägt vor, dass man die Vermittlung der Abtönungspartikeln mit der Vermittlung handlungsrelevanten Alltagswissens koppelt. Unter diesem Aspekt unterscheidet Zimmermann einige weitere Teilschritte des Lernziels der Abtönungspartikeln. Schüler sollen wissen,

- 1) dass in einer Sprache X bestimmte kommunikationsrelevante Beziehungen, wie Erwartungen oder interpersonale Beziehungen in der Art der Sprechäußerung zum Ausdruck kommen
- 2) dass Abtönungspartikeln benutzt werden müssen, und dass sie im Deutschen möglicherweise im Gegensatz zu ihrer Muttersprache eine Rolle spielen
- 3) welche Rolle sie spielen

- 4) dass man durch sie etwas Bestimmtes ausdrücken kann; Schüler sollten die Fertigkeit haben, die Abtönungspartikeln in formaler und intentionaler Hinsicht richtig zu gebrauchen. (Vgl. Zimmermann 1981, 117.)

Mit dem letztgenannten Aspekt ist auch die Forderung verbunden, Abtönungspartikeln nicht isoliert, sondern in Sätze eingebettet und diese wiederum in Sprechakte eingebettet zu präsentieren. Nur so können die kontextuellen Möglichkeiten, aber auch die Beschränkungen gelehrt und gelernt werden. (Götze 1993, 230; Cheon-Kostrzewa/Kostrzewa 1997, 88.)

Neben dem oben genannten Aspekt hebt Götze (1993, 231f) auch die Themenwahl und die fremdkulturelle Komponente hervor. Man sollte immer mit Themen beginnen, die der Lebenserfahrung der Schüler entsprechen. Daneben müsste man immer die Ausgangskultur der Lernenden berücksichtigen: Wie drückt der Lernende analoge Handlungen (Drohung, Warnung, Erstaunen usw.) in seiner Erstsprache aus, sprachlich oder nicht sprachlich? Vermeidet er möglicherweise jeglichen Ausdruck aus Gründen der Tabuisierung oder des Gesichtwahrens? Diese Punkte spielen eine wichtige Rolle auch beim Unterrichten der Abtönungspartikeln, denn wie Götze feststellt, scheidet ein Gespräch zwischen den Kulturen häufiger am kulturellen Hintergrund als an linguistischen Faktoren. (Götze 1993, 232.)

5.3 Abtönungspartikeln im Finnischen und im Deutschen

Im Finnischen gibt es ebenso wie im Deutschen eine große Anzahl von Abtönungspartikeln, deren Gebrauch mit eindeutigen Regeln sehr schwierig zu erfassen ist. Einerseits kann die Gesamtverwendungsweise einer deutschen Partikel auf mehrere Ausdrucksmöglichkeiten des Finnischen verteilt sein, die auch strikteren Situationsabhängigkeiten unterworfen sind, andererseits stellt sich heraus, dass es auch im Finnischen ein und dasselbe Wort oder Suffix sein kann, das in verschiedenen Bedeutungen, je nach dem Kontext, vorkommen kann; es verhält sich also in einigen Fällen ebenso wie mit den deutschen Abtönungspartikeln. (Vgl. Husso 1981, 93.)

Sowohl Husso (1981) als auch Kärnä (1983) haben in ihren Untersuchungen die finnischen und deutschen Abtönungspartikeln kontrastiv behandelt. Im Folgenden gebe ich eine ganz kurze Zusammenfassung der Arbeiten von Husso und Kärnä über die finnischen Abtönungspartikeln.

Laut Kärnä (1983, 85) gliedern sich die Abtönungspartikeln im Finnischen in zwei Gruppen: in die selbstständigen Lexeme und in die sogenannten *Zusatzpartikeln*, die einem bestimmten Wort im Satz angehängt werden. Die Gruppe der Zusatzpartikeln besteht nach Kärnä aus der geschlossenen Menge von sieben Morphemen, *-hAn*, *-kA*, *-kin*, *-kAAAn*, *-kO*, *-pA*, *-s* und ist problemlos abzugrenzen. Dagegen ist die Gruppe der selbstständigen Partikeln in abtönender Funktion schwieriger festzulegen. Wenn man die Unflektierbarkeit und die semantisch-pragmatische Funktion im Satz als Merkmale betrachten würde, könnte man laut Kärnä (1983, 86) die folgenden Lexeme zu den finnischen Abtönungspartikeln zählen: *nyt*, *sitten*, *vasta*, *jo*, *sitä*, *muka*, *kai sentään*, *vaikka*, *vaan*, *että*, *kyllä*. Kärnä betont allerdings, dass diese Liste keinesfalls vollständig ist. Die Liste von Husso (1981, 94) sieht ein wenig anders aus: *kai*, *muka*, *näet*, *oikeastaan*, *sitten*, *toki*, *hyvänsä*, *ikinä*, *sentään*, *suinkaan*, *suinkin*, *vasta*, *vaikka*. Im Finnischen gibt es also bei der Abgrenzung der Abtönungspartikeln das selbe Problem wie im Deutschen.

Ich habe in der Untersuchung von Kärnä (1983) einige interessante Beispielsätze gesammelt, die auch hinsichtlich des empirischen Teils dieser Arbeit nützlich sind. Sie illustrieren auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen finnischen und deutschen Abtönungspartikeln.

1a) *Das ist vielleicht klasse!*

1b) *Ehkä se on makee!*

Die finnische Entsprechung für *vielleicht* als Satzadverb heißt *ehkä*. Kärnä (1983, 87) stellt fest, dass dieses *ehkä* in der Sprache der Vorschulkinder und Schulanfänger, aber nicht mehr in der Umgangssprache von Jugendlichen und Erwachsenen in der Funktion der Abtönungspartikel vorkommt.

Nach meiner Erfahrung ist dieses *ehkä* neuerdings auch in der Sprache der Teenager (14 bis 16- jährige) sehr beliebt und vermutlich auch in fast allen Altersgruppen bekannt.

Daher ist dieses Übersetzungsmodell nach meiner Ansicht und Erfahrung (siehe Kapitel 6.3.2) beim Unterrichten der Abtönungspartikeln verwendbar.

Wie aus der vorliegenden Arbeit später (im Kapitel 6.3.2) hervorgeht, ist dieses *ehkä* unter Schülern in der gymnasialen Oberstufe jedoch nicht modisch.

2a) *Das ist doch merkwürdig!*

2b) *Sepä(s) on merkillistä!*

3a) *Frag sie doch, ob sie meinen Bruder kennt...*

3b) *Kysypä(s) häneltä, tunteeko hän veljeni...*

So dargestellt erscheinen die Ähnlichkeiten der deutschen und finnischen Abtönungspartikeln größer zu sein, als sie es in der Wirklichkeit sind. Bei der Übersetzung muss man aber auf eine Reihe von Restriktionen Rücksicht nehmen, weil sich die letzliche Bedeutung erst in der Sprechsituation konstituiert (vgl. Kapitel 4.1.1) Die syntaktischen Restriktionen lassen sich jedoch relativ leicht ausarbeiten, während die Regularitäten, die auf Unterschieden bei den interaktiven, emotionalen oder bewertenden Konnotationen der Abtönungspartikeln beruhen, schwieriger zu bemerken sind.

4a) *Ist das nicht phantastisch?*

- *Doch, ganz toll.*

4b) *Eikö olekin fantastista?*

-* *Kylläpä(s)/* *Onpa(s), suorastaan upeaa.**

Für die Zustimmung wird im Finnischen entweder das Verb wiederholt oder eine Partikel oder eine Kombination von zwei Zustimmungspartikeln verwendet. Mögliche Antworten auf die Frage (4a) wären:

- *On, suorastaan upeaa.*
- *On kyllä,.../On toki,...*
- *Kyllä,.../Kyllä on,...*
- *Kyllä, Kyllä,.../Kyllä toki.*

Die Partikel *toki*, die aus dem Schwedischen *dock* entlehnt worden ist, und die nur zum Teil die gleichen Gebrauchsregeln wie das deutsche *doch* hat, wird im Vergleich zu ihrem heutigen Status im Finnischen zu häufig von Schülern als Übersetzung von *doch* angeboten. Das mag auf der Einwirkung des Schwedischen beruhen. (Zu diesem Abschnitt: vgl. Kärnä 1983, 87-90.)

Wie schon festgestellt, stellen die Abtönungspartikeln ein besonderes Problem im Fremdsprachenunterricht dar. Obwohl im Finnischen ähnliche Ausdrucksweisen für bestimmte Sprechereinstellungen gebraucht werden wie die deutschen Abtönungspartikeln, bilden diese auch für die finnischsprachigen Deutschlernenden ein Lernproblem. Kärnä (1983, 93) weist auf eine Lehrbuchanalyse hin, die einen der Gründe hat aufdecken können, warum die Abtönungspartikeln für so schwierig gehalten werden. Das Deutsche in den Texten klingt flüssig, aber die Entsprechungen im Vokabular sind oft ungenügend, steif und veraltet. Es kommt sogar vor, dass für eine Abtönungspartikel im Vokabular eine Entsprechung für das gleichlautende Lexem in propositionaler Funktion gegeben wird. Es ist den Schülern also nicht möglich, die Wirkung der deutschen Abtönungspartikeln nachzuempfinden. Kärnä (1983, 93) gibt auch ein paar „Lösungstipps“ für dieses Problem:

- 1) Die Lehrbücher sollten die Abtönungspartikeln im Vokabular nicht als gesonderte Lexeme, sondern im Kontext auführen.
- 2) Die Übersetzungshilfen, die gegeben werden, müssen im Finnischen dieselbe Stilebene aufweisen.
- 3) Auf die vielfältige Verwendung bestimmter Lexeme (*aber, denn, doch, ja, schon, usw.*) sollte verwiesen werden.
- 4) Auch in der Lehrerausbildung sollten die Abtönungspartikeln berücksichtigt werden, damit die Lehrer auf solche Fragen eingehen können, die die Abtönungspartikeln aufwerfen, auch wenn sie nur rezeptiv angeboten werden. (Kärnä, 1983, 93.)

6. FALLSTUDIE: WO LIEGEN DIE GRÖßTEN SCHWIERIGKEITEN BEIM ERLERNEN DER ABTÖNUNGSPARTIKELN IM DaF- UNTERRICHT?

6.1 Ziel der Untersuchung

Wie ich schon in der Einleitung erwähnt habe, ist das Ziel dieser Untersuchung herauszufinden, wie man in der gymnasialen Oberstufe die Abtönungspartikeln am besten unterrichten könnte. Wie schon mehrmals festgestellt worden ist, bilden die Abtönungspartikeln für die finnischsprachigen Deutschlerner ein Lernproblem, obwohl es auch im Finnischen ähnliche Ausdrucksweisen für bestimmte Sprechereinstellungen gibt. Mit Hilfe dieser Fallstudie möchte ich zeigen, dass es überhaupt möglich ist, die Abtönungspartikeln im DaF- Unterricht zu behandeln anstatt sie zu übersehen. Ich versuche auch herauszufinden, wo die größten Probleme beim Erwerb und bei der Verwendung der Abtönungspartikeln liegen, so dass diese Punkte in der Zukunft berücksichtigt werden könnten, wenn die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht oder in Lehrbüchern behandelt werden.

6.2 Zur Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe bestand aus zwei Lerngruppen, in denen es je 26 Schüler gab, die die erste Klasse der gymnasialen Oberstufe besuchten. Der Kurs war der erste Kurs des B2-Deutschen in der gymnasialen Oberstufe. Die Schüler sollten schon zwei Jahre Deutsch in der Grundschule gelernt haben. Die Gruppen waren jedoch sehr heterogen. Die Hälfte der 52 Schüler hatte Deutsch in der achten Klasse (B2) der Grundschule angefangen, ein Viertel schon in der fünften Klasse (A2) der Grundschule und ein Viertel erst in der gymnasialen Oberstufe (B3). Dieses Viertel (B3) hatte schon drei Kurse Deutsch in der gymnasialen Oberstufe hinter sich. Es gab auch einige, die schon in der dritten Klasse der Grundschule (A1) mit Deutsch angefangen hatten. 37 Probanden waren Mädchen und 15 Probanden Jungen. Alle Probanden waren 16-17 Jahre alt.

6.3 Durchführung der Untersuchung

Wie schon erwähnt wurde, basiert die Fallstudie auf dem Buch *Kleine deutsche Partikellehre (1983a)*, das in Übungseinheiten eingeteilt ist, die man als Bündel von Sprechakten auffassen kann. In diesen Einheiten wird jeweils ein Handlungskomplex (zum Beispiel **Staunen**) behandelt. Die wichtigsten dafür verwendeten Partikeln werden erklärt und eingeübt. Es gibt einfache Übungen, die auch mit geringen Deutschkenntnissen erledigt werden können.

Zu einem Teil davon gehören auch Sprachlaborübungen. Außerdem gibt es etwas schwierigere Übungen, bei denen vorausgesetzt wird, dass die Lernenden aus vorgegebenem Material eigenständig Sätze bilden können. Bei den schwierigsten Übungen wird die Fähigkeit zu selbstständigem Formulieren auf der Basis des eigenen Wortschatzes vorausgesetzt. (Vgl. Weydt et al. 1983, 5-6.)

Für meine Untersuchung habe ich drei Einheiten, nämlich **Staunen**, **Meinen** und **Einschränken** ausgewählt. Der einfache Grund, warum ich gerade diese drei Einheiten ausgewählt habe, ist, dass sie nach meiner Ansicht die meisten in Alltagsgesprächen und in Lehrbüchern vorkommenden Abtönungspartikeln enthalten, die den Schülern teils schon bekannt sein sollten. Doch habe ich später bemerkt, dass auch einige wichtige und übliche Partikeln wie *mal* fehlen. Darum habe ich vor der mündlichen Prüfung auch die Verwendung von *mal* mit einigen, von der Klassenzimmersprache bekannten Beispielen an der Tafel erläutert.

Lest mal den Satz vor!

Hört mal genau zu!

Nehmt mal die Bücher hervor!

Es gab insgesamt vier mal 45 Minuten Zeit für die Einführung in das Thema und für die Übungen des jeweiligen Handlungskomplexes, und 90 Minuten Zeit für die mündliche Prüfung. Das galt natürlich jeweils für beide Gruppen (siehe Anhang 1).

Ich bereitete für jede Einheit aufgrund den *Kleinen deutschen Partikellehre* Übungsblätter (siehe Anhänge 3-5) vor, die im Unterricht bearbeitet wurden.

Am Ende jeder Unterrichtseinheit wurden Dialoge mit den geübten Abtönungspartikeln auf Tonband aufgenommen. Am Ende des Kurses fand die mündliche Prüfung statt (Anhang 6), durch die der Erwerb der geübten Partikeln überprüft wurde. Auch die mündliche Prüfung wurde aufgenommen. In den folgenden Kapiteln werden die aufgenommenen Dialoge analysiert.

6.3.1 Die erste Unterrichtseinheit: Einführung in die Abtönungspartikeln

In der ersten Unterrichtseinheit wurde den Schülern eine Kopie verteilt, wo zweimal derselbe Dialog stand: einmal mit Abtönungspartikeln, einmal ohne sie (siehe Weydt & al. 1983a, 11; Anhang 2). Die Schüler bekamen vier Aufgaben. Sie mussten:

- 1) die Dialoge durchlesen,
- 2) die Wörter unterstreichen, die den Unterschied zwischen den Dialogen ausmachen,
- 3) auf die Frage antworten, welcher Dialog leichter zu lesen ist,
- 4) auf die Frage antworten, welcher Dialog natürlicher ist.

Die Antworten mussten auch begründet werden. Den Probanden war anhand einiger einfacher Beispielsätze mitgeteilt worden, dass die Abtönungspartikeln kleine Wörter sind, die es auch im Finnischen gibt, und die zum Beispiel mit den Endungen *-han*, *-hän*, *-pa*, *-pä* ins Finnische übersetzt werden können. In dieser Phase wussten die Probanden also kaum, was die Abtönungspartikeln sind und wie sie auf den Text wirken. Trotzdem hatten die Antworten eine Art „roten Faden“.

Insgesamt 45 von 52 Probanden waren anwesend, als die erste Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, und alle (bis auf einem) konnten die richtigen Wörter unterstreichen. Nur eine völlig unausgefüllte Kopie wurde zurückgegeben. Die Antworten auf die Fragen 3 und 4 waren sehr frei formuliert, und die Einstellung der Befragten zu den Dialogen war bei den Antworten deutlich zu merken. 36 von 45 Befragten waren der Meinung, dass der Dialog A mit Abtönungspartikeln einfach viel „besser“ war. Die Antworten wurden auch gut begründet. Der Dialog A wurde als „natürlicher“, „lebendiger“, „höflicher“, „sprachreicher“, „weicher“, „schöner“ und „freundlicher“ angesehen. Auch die Kommentare „echtes Deutsch“ und „umgangssprachlich“ kamen mehrmals hervor.

Der Dialog B wurde von diesen 36 Befragten für „unhöflich“, „sachlich“, „unfreundlich“, „schriftsprachlich“, „kurzgefasst“ und „langweilig“ gehalten. Die Antworten der finnischen Probanden ähnelten sehr den Antworten der deutschen Sprecher, mit denen Weydt et al. (1983a, 12f) einen ähnlichen Test gemacht hatten.

Trotz der positiven Einstellung zum abtönungshaltigen Dialog A wurde der Dialog B von 10 Befragten dieser Gruppe als leichter zu verstehen und zu übersetzen bezeichnet. Ich vermute, dass die Anzahl derjenigen, die den Dialog B eigentlich leichter gefunden hatten, in der Wirklichkeit noch größer war. Wahrscheinlich wollten die meisten Probanden nicht zugeben, dass die Partikeln ihr Lesen und Verstehen erschweren, weil sie ihre Bedeutung für den Text erkannt hatten und sonst den Dialog besser gefunden hatten.

Vier der Befragten hatten nicht geantwortet und fünf Befragte fanden den Dialog B ohne Abtönungspartikeln besser. Der Dialog B wurde von diesen 5 Probanden für „leicht“, „deutlich“ und „prägnant“ gehalten. Der Dialog A wurde mit den Wörtern „komisch“, „undeutlich“, „schwierig“ und „übergenu“ beschrieben. Diese Gruppe war natürlich auch der Meinung, dass der Dialog B leichter zu verstehen und zu übersetzen war.

Obwohl der Dialog A mit Abtönungspartikeln von 80% der Befragten als angenehmer angesehen wurde, waren nur 57% von dieser Gruppe der Meinung, dass der Dialog A auch leichter zu verstehen ist. Es ist auch anzunehmen, dass ein Teil der 57% den Dialog A deswegen leichter gefunden hat, weil er ihnen nur besser gefallen hat. Die erste Unterrichtseinheit ergibt, dass die Abtönungspartikeln sehr wichtig für den Text und für die Sprache überhaupt sind. Sie wecken das Interesse der Schüler an der Sprache, weil sie die Sprache natürlicher machen. Die meisten Schüler möchten Deutsch „in deutscher Weise“ sprechen lernen, und die Abtönungspartikeln scheinen eine gute Motivationsquelle zu sein. Auch die Lehrbuchautoren müssten die Bedeutungen der Abtönungspartikeln genauer berücksichtigen, damit die finnischen Entsprechungen der Abtönungspartikeln im Vokabular auf gleicher Ebene liegen. Die veralteten und nicht-umgangssprachlichen Entsprechungen in Lehrbüchern machen die Abtönungspartikeln schwierig zu verstehen. (Vgl. Kärnä, 1983, 93.)

Am Ende der ersten Unterrichtseinheit wurden die Dialoge zusammen übersetzt und die Bedeutungen der Abtönungspartikeln erklärt. Die Probanden wurden auch gefragt, wie sie die Abtönungspartikeln überhaupt finden. „Toll, aber schwierig“ kann als üblichste Antwort zusammengefasst werden.

6.3.2 Die zweite Unterrichtseinheit: Handlungskomplex „Staunen“

Für diese Unterrichtseinheit wurden insgesamt drei Übungsblätter vorbereitet (siehe Anhang 3). Auf dem ersten Blatt wurden die Abtönungspartikeln *aber*, *vielleicht*, *ja* und *denn* in der Funktion Staunen vorgestellt. Mit Hilfe der Beispielsätze wurde veranschaulicht, dass die Partikeln in den Beispielsätzen nicht in der Bedeutung auftreten, die die Probanden schon kennen. Die Probanden durften zuerst selbst versuchen, die Sätze zu übersetzen, und danach wurden die „richtigen“ Alternativen gegeben.

Auf dem Übungsblatt 2 gab es Übungen zu den vier behandelten Partikeln. Weil die Übungen auf der Kassette waren, wurden sie als Ausspracheübungen durchgeführt. So hörten die Probanden auch die richtigen Betonungen. Die Probanden wurden ermutigt, bei der Akkzentuierung der Sätze zu übertreiben.

Die letzte Aufgabe der zweiten Unterrichtseinheit war ein Rollenspiel, das ich vorbereitet hatte (siehe Anhang 3). Heidelberg und seine Sehenswürdigkeiten waren aktuelle Themen im Lehrbuch und wurden daher zum Thema gewählt. Der Zweck war, dass die Probanden in Dreiergruppen ein kleines Rollenspiel mit Hilfe einiger Wörter machen, wo sie möglichst vielseitig die gelernten vier Abtönungspartikeln verwenden sollten. Die Rollenspiele von sieben verschiedenen Gruppen wurden aufgenommen und transkribiert. Die Dauer der Gespräche war insgesamt 7,17 Minuten. Zum Verständnis der Verschriftlichung gesprochener Äußerungen gebe ich hier die in den Transkriptionen der vorliegenden Arbeit verwendeten Transkriptionszeichen wieder.

- \ fallende Intonation nach einer Toneinheit
- / steigende Intonation nach einer Toneinheit
- * ganz kurze Pause

**	mittlere Pause
2,5	Pause mit Angabe der Dauer in Sekunden
<	das Folgende wird lauter gesprochen
>	das Folgende wird leiser gesprochen
→	das Folgende wird schneller gesprochen
←	das Folgende wird langsamer gesprochen
:	auffallende Dehnung
<u>nach</u>	Unterstrichenes wird simultan gesprochen
(...)	Unverständliches

LACHEND Kommentare in Großbuchstaben

(Schwitalla 1997, 21, 196, 197.)

I Staunen Partikeln: *aber, vielleicht, ja, denn* Rollenspiel

S1 = Sprecher 1, S2 = Sprecher 2, S3 = Sprecher 3

Dialog 1. Dauer ca. 32 Sekunden

1. S1	aber das ist /sehr hässlich\	
2. S2		* und fürchterlich
3. S1	nein, /nein das ist aber /schön	
4. S3	das ist vielleicht </wunderbar:	
5. S1	es ist so</klein	
6. S3	/nein* is so** ja	
7. S2		LACHEND
8. S3		es ist vielleicht /schön
9. S1	nein**	
10. S2	>aber es ist (...)	
11. S1	ja** and	
12. S2		LACHEN
13. S3		LACHEN
14. S1	das ist lanweilig*	
15. S2	nein, nein * das ist sehr * /interessant * das ist * vielleicht glänzend\	
16. S3	ich gehe zu hause\	
17. S1	LACHEN	
18. S2	LACHEN	
19. S3	LACHEN	

Dialog 2. Dauer ca. 1,28 Minuten

1. S1	ich möchte /die ** schön universität sehen\
2. S2	ja\ * wir gehen zu ** di juniversität de**
3. S1	/aa
4. S3	nein * <u>das ist aber</u> </sehr uninteressant
5. S1	<u>ich denke dass</u>
6. S2	ich denke das ist /lockend

36. S3 gut > middag * eiku * 4* gehen wir in himalaja
 37. S2 ja
 38. S3 das ist ganz gut
-

Dialog 4. Dauer ca. 58 Sekunden

1. S1 universität liegt da drüben * 2 * bitte * gucken sie
 2. S2 mikä se oli LACHEN
 3. S1 ööh * affen * eiku venaa * das kino vaikka ** das kino liegt da drüben *
 gucken sie
 4. S2 * 4* hä
 5. S3 > das ist aber klein
 6. S1 ja das ist ** ja * klein ** ääh * hier sehen sie das </schloss
 7. S2 kolmatta kertaa LACHEND ** das schloch ist vielleicht schön *
 2 *
 8. S1 was denken /sie * eiku du henrik
 9. S3 ich denke dass ** das schloss ist * 2 * /fürchterlich * 2 *
 10. S1 okei * joo * ööh * da drüben ist ** das mode: * de:schäft
-

Dialog 5. Dauer ca. 1,25 Minuten

1. S1 /da:a LACHEND
 2. S2 /da drüben
 3. S1 >ja\
 4. S2 /sehr interessant **
 5. S3 aber das ist so * fürchterlich
 6. S1 LACHEN
 7. S2 LACHEN
 8. S3 LACHEN
 9. S2 so gehen wir /geradeaus
 10. S1 ja und ** die landschaft ist sehr schön und * sie können es * gucken
 11. S2 LACHEN
 12. S1 LACHEN
 13. S3 LACHEN
 14. ja ich möchte ** öö * die friedenskirche sehen **
 15. S1 wir haben ** es gesehen\
 16. S3 wo liegt /es
 17. S1 /hier
 18. S3 LACHEN
 19. S2 LACHEN
 20. S1 <es war /(...)
 21. S2 aber ich möchte den bismarckplatz sehen * wo liegt /es
 22. S1 bismarckplatz liegt ** nicht weit von hier * wir können da gehen
 23. S3 oo ja \ >das ist sehr schön * 3 * ist das universität ** där * dort
 24. S1 nein nein ** es ist * LACHEN * affenskulptu:r
 25. S3 was ist das auf der linken /seite
 26. S1 die alte brücke
-

Dialog 6 Dauer ca. 1,20 Minuten

1. S1 aa * affenskulptur
 2. S2 /ja

3. S3	/ja	
4. S1	ich liebe affens * du liebst **	
5. S2		skulptur
6. S1	ja * skulptur	
7. S3	das ist ja < /toll	LACHEN
8. S2	hei hei hei * kom * /follow /me	
9. S1	okei ja ja	
10. S3	ja ja okei	
11. S1	da </drüben gibt es * ää * die ** bismarckplatz\	
12. S3	das ist aber < /toll	
13. S2	das ist ja vielleicht hässlich\	
14. S1	<u>was</u> ** was ist /das	LACHEND
15. S3	<u>was</u> hässlich ** was ist /das	LACHEND
16. S1	ich ich öö LACHEND ** das ist ja / lockend	
17. S2		/lockend
18. S1	ja ja * du bist lockend	
19. S2	kan du explaining to ma: to mig to me	
20. S1		/what ** für mich
21. S2	für mich für mich	
22. S1	was * müss ich ** für dich * 3 *	
23. S2		explaining
24. S1		explaining
25. S2	was segen sie * was segt sie *	
26. S3		was sagt sie
27. S2	was sagt sie	
28. S3	→ ich weiß nicht	
29. S1	was möches ** was möchtest du sehen	
26. S3	die /affenskulptur	
27. S2	/ou	
28. S1	ou	
29. S2	of course so	
30. S1	again	LACHEN

Dialog 7. Dauer ca. 52 Sekunden

1. S1	zuerst gehen wir zu ** das schloss * es ist /ganz alt\
2. S2	das sieht aber * schrecklich aus\
3. S1	und dann * hier ist die fußgängerzone * mit viele modegeschäfte * und * /kino
4. S3	das ist aber /lang **
5. S1	das ist vielleicht (...) * und der letzte platz ist öö * der bismarckplatz * und die **
6. S1	affenskulptur in der /mitte* 2 *
7. S2	das ist ja:\ hässlich
8. S1	unser tour ist * vorbei * jetzt **
9. S2	SEUFZEND * das war aber langweilig\ *
10. S1	danke\

Die Analyse der Gespräche basiert auf den schon im Kapitel 1 erwähnten Fragen:

- 1./2. Welche Abtönungspartikeln werden am meisten/am wenigsten verwendet?
3. Welche werden am häufigsten falsch verwendet?
4. Welche werden am leichtesten erworben?
5. Welche sind am schwierigsten zu erwerben?

Die Tabelle 1 erläutert die Verwendungshäufigkeit jeder geübten Partikel.

Tabelle 1

Partikel	richtig	falsch	unklar	andere Funktion	insg.
aber	6	1	-	7	14
vielleicht	6	-	1	-	7
ja	5	-		19	24
denn	-	-	-	-	-
	17 (38%)	1 (2%)	1 (2%)	26 (58%)	45

Die Partikel *aber* wurde in den Gesprächen insgesamt vierzehnmal verwendet: sechsmal richtig als Abtönungspartikel und siebenmal als Konjunktion und einmal falsch als Abtönungspartikel.

Die Partikel *vielleicht*, die meistens austauschbar mit *aber* ist, wurde sechsmal richtig als Abtönungspartikel verwendet und einmal war die Bedeutung unklar, weil der Satz abgebrochen wurde.

Das Wort *ja* kam deutlich am häufigsten vor, zwar nicht als Abtönungspartikel, sondern als Antwortpartikel (vgl. Helbig 1990, 165-172).

Denn wurde dagegen kein einziges Mal in den Dialogen erwähnt.

Analyse

Aufgrund dieser Dialoge ist es sehr schwierig deutliche Antworten auf die oben genannten Fragen zu geben, weil die Dialoge mehr oder weniger chaotisch waren. Die Aufgabe (Rollenspiel) war den Probanden vermutlich zu schwierig und auch die Zeit, das Rollenspiel zu planen, war zu knapp.

Wie in der Tabelle 1 zu sehen ist, wurden *aber*, *ja* und *vielleicht* fast ebenso häufig als Abtönungspartikeln richtig verwendet.

In der Übungsphase wurde den Probanden erklärt und veranschaulicht, dass man mit *ja über* die Sache selbst staunt und mit *aber* und *vielleicht* über das **Wie** einer Sache (Weydt et.al 1983a, 18; Helbig 1990, 167). Es ist jedoch zu vermuten, dass dieser Unterschied in der Gesprächssituation zum größten Teil vergessen wurde.

Überraschend war die Häufigkeit der Verwendung von *vielleicht*. Ich hatte vermutet, dass *vielleicht* am wenigsten verwendet würde, weil es zweisilbig ist und daher auch bei der Aussprache schwieriger als *aber* oder *ja*. Eine mögliche Erklärung für die häufige Verwendung von *vielleicht* liegt in der finnischen Übersetzung. In der Übungsphase erwähnte ich, dass man den Beispielsatz *Der Turm ist vielleicht hoch* (siehe Anhang 3 (1)) ins Finnische zum Beispiel mit dem Ausdruck *Ehkä korkee torni* übersetzen kann. *Ehkä* hat normalerweise im Finnischen die gleiche Bedeutung wie das betonbare Modalwort *vielleicht = möglicherweise* im Deutschen. Dieser Ausdruck wurde von den Probanden offensichtlich sehr lustig gefunden: Meine Betonung wurde nachgeahmt und mehrmals wiederholt. Wahrscheinlich ist das finnische „ehkä“ als Abtönungspartikel schon veraltet. Noch vor 10 Jahren wurde es in der finnischen Umgangssprache sehr häufig verwendet, und daher wurde auch diese Übersetzungsmöglichkeit mitgeteilt.

Die Häufigkeit der Verwendung von *ja* beruht vermutlich darauf, dass die Probanden keine anderen *Hörersignale*⁶, wie *mhm*, *hmh*, *wirklich?*, *genau*, *eben*, *tja* benutzen können. Sie müssen immer nur *ja* wiederholen, weil sie keine anderen Ausdrucksmittel haben.

⁶ Mit den *Hörersignalen* kann der Hörer/die Hörerin zeigen, dass er/sie noch wach oder aufmerksam ist (aufmerksamkeitsbezeugende Hörersignale), oder seine/ihre Einstellung zum Gesagten signalisieren (kommentierende Hörersignale), z.B. Zustimmung, Spannung, Zweifel usw. (Vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, 269.)

Die Hörsignale gehören auch zur selben im Deutschunterricht vernachlässigten Gruppe wie die Abtönungspartikeln, die den Schülern in Sprechsituationen Schwierigkeiten verursachen und die sowohl in Lehrbüchern als auch in der Lehrersprache berücksichtigt werden müssten.

Der Grund dafür, warum *denn* gar nicht benutzt wurde, könnte sein, dass den Probanden nur die Verwendung von *denn* in Entscheidungsfragen beigebracht wurde, weil sie in dieser Funktion Erstaunen ausdrückt, was das Thema war. *Denn* kann aber auch in Bestimmungsfragen verwendet werden, wo es die Frage freundlicher macht, z.B. *Wie heißt du denn?* Diese Frage war den Probanden aus dem Lehrbuch bekannt und vermutlich fanden sie es paradox, dass ihnen jetzt geraten wurde, nur mit *ja* oder *nein* auf die *denn*-Fragen zu antworten. Diese Tatsache hätte ich entweder beim Vorbereiten der Übungsblätter berücksichtigen müssen, oder zumindest hätte ich im Unterricht ein Beispiel für diesen Fragetyp geben sollen. Allerdings war *denn* auch die letzte der vier behandelten Partikeln, was auch ihr Fehlen erklären kann.

Ob *aber*, *vielleicht* und *ja* erworben wurden, ist eine interessante Frage. Obwohl ich im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer auf die Intonation eingehe, ist es hier sinnvoll auch die Intonation der Probanden zu berücksichtigen, weil auch die Natürlichkeit und Geläufigkeit der Intonation nach meiner Ansicht ebenso wie die Häufigkeit ihrer Verwendung die Tatsache erläutern können, ob eine Partikel wirklich erworben worden ist oder nicht. Aufgrund der Intonation der Probanden ist *aber* am besten erworben worden. In allen 6 Sätzen, wo *aber* als Abtönungspartikel verwendet wurde, hatten die Probanden die richtige Intonation. *Vielleicht* wurde zweimal schön, zum Kontext passend ausgesprochen, aber in den vier restlichen Sätzen hatten die Probanden Schwierigkeiten mit der Intonation, und die Sätze klangen unnatürlich und steif. *Ja* wurde hinsichtlich der Intonation am schlechtesten erworben, was eigentlich überraschend war. Nur in einem Satz wurde *ja* mit der richtigen Intonation ausgesprochen. In den restlichen *ja*- Sätzen wurde *ja* mit einem zu langen Vokal oder mit der fallenden Intonation ausgesprochen, was gar nicht zum Erstaunen passt.

Wie schon erwähnt, wurde die Intonation von allen vier Partikeln am Anfang des Unterrichts mit Hilfe der zur *Kleinen deutschen Partikellehre* gehörenden Kassette geübt. Die Probanden hatten also die Intonation aller vier Partikeln gleich viel geübt.

6.3.3 Die dritte Unterrichtseinheit: Handlungskomplex „Meinen“

Auch für diese Unterrichtseinheit wurden ähnliche Übungsblätter vorbereitet, wie für den Handlungskomplex **Staunen**. Den Probanden wurde erklärt, dass man, wenn man im Deutschen seine eigene Meinung äußert oder die Meinung des Gesprächspartners berücksichtigt, dann oft die Partikeln *ja, doch, eben, halt, nun mal, auch, einfach* benutzt. Die Bedeutungen wurden mit Hilfe des Übungsblattes 1 erläutert, und die richtige Intonation wurde mit der Ausspracheübung geübt (siehe Anhang). Außer den Übungen zu diesen Partikeln gab es eine Wiederholungsübung, wo die Abtönungspartikeln zum **Staunen** wiederholt wurden und der Bedeutungsunterschied zwischen zwei *ja* erläutert wurde. Anstelle des Rollenspiels war die aufzunehmende Übung ein Lückentext, in den die Probanden aus den angegebenen Partikeln die richtigen Abtönungspartikeln einsetzen sollten. Auch die Partikeln zum **Staunen** waren darin enthalten. Der Lückentext war mit Hilfe eines Muttersprachlers so entworfen worden, dass es den Probanden aufgrund der durchgeführten Übungen im Prinzip möglich sein sollte, die richtigen Partikeln einzusetzen. Insgesamt 6 Dialoge wurden aufgenommen, aber der Text wurde nur einmal transkribiert, weil alle Probanden den gleichen Text hatten. Die Varianten der verwendeten Abtönungspartikeln sind numeriert worden. Die Dauer eines Dialogs betrug ca. 2 Minuten.

II MEINEN

Partikeln *ja, doch, eben, halt, (nun mal), auch, einfach*
(aber, vielleicht, ja, denn)

Lückentext

S1 = SchülerIn 1

S2 = SchülerIn 2

Dialoge 1-6 Dauer ca. 2 Minuten/Dialog (ca. 12 Minuten insgesamt)

1. S1 was nimmst du * ich nehme eine heiße chokolade und drei erd * LACHEND* beereiskugel.

2. S2 ich kann 1) ja 2) ja3) doch 4) ja 5) einfach 6) doch kein eis essen * mein magen erträgt 1) doch 2) einfach 3) ja 4) eben 5) eben 6) einfach kein eis
3. S1 das ist 1) ja 2) ja3) aber 4) ja 5) doch 6) ja* ← selbstverständlich * nimm 1) auch 2) ja 3) auch 4) auch 5) ja 6) eben etwas ande:res
4. S2 ich nehme eine cola und eine bre:zel
5. S1 wo warst du 1) einfach/ 2) denn 3) ja 4) doch 5) aber 6) halt** > jester abend\ ** du hattest doch 2) doch 3) doch 4) ja 5) ja 6) doch gesagt dass du kommst\
6. S2 ich war nur in der weegee * ich mag discos 1) eben/ 2) ja3) aber 4) eben 5) auch 6) auch nicht so gern
7. S1 das ist 1) ja 2) vielleicht 3) aber 4) auch 5) ja 6) aber →komisch\ * /was machst du 1) einfach\ 2) doch 3) denn 4) doch 5) denn 6) denn
8. S2 ich treibe 1) auch 2) ja auch 3) ja 4) auch 5) einfach 6) einfach sehr viel sport, lese und quatsche mit freunden in einem cafe was sollte ich 1) ja 2) nun mal 3) denn 4) doch 5) auch 6) eben machen/
9. S1 → na ja * discos können 1) eben 2) doch 3) ja 4) halt 5) eben 6) eben nicht allen gefallen und * der lärm das da ist * a:b un zu: störend * aber es macht 1) doch 2) ja 3) doch 4) eben 5) doch 6) doch spass zu tan * zen
10. S2 gerade/ der lärm/ ist * 1) ja 2) eben 3) ja 4) ja 5) einfach 6) halt gefährlich → für die ohren
11. S1 du hast 1) ja 2) ja 3) auch 4) ja 5) doch 6) ja recht * ich habe oft ** sch * ← schwierigkeiten LACHEND zu hören * wenn ich in der disco gewesen bin
12. S2 ja/ * nach einem discoabend ist es 1) auch 2) doch 3) doch 4) aber 5) eben 6) einfach nicht so einvach zu hören * was machst/ du 1) doch 2) ja 3) denn 4) doch 5) denn 6) denn wenn du nicht in der disco bist/
13. S1 ich spiele → tennis, unihockey, eishockey und mache aerobics
14. S2 so viele/ hobbys * du bist 1) ja 2) doch 3) ja 4) auch 5) einfach 6) eben seh * sehr fleißig
15. S1 weiß ich nicht * ich mag ← 1) einfach 2) ja 3) einfach 4) eben 5) nun mal 6) einfach alles was ich mache LACHEND ** das ist 1) doch 2) ja 3) aber 4) ja 5) ja 6) ja ganz einfach\
16. S2 ich/ fühle mich 1) ja 2) doch 3) ja 4) auch 5) doch 6) auch so foo * faul im im vergleich zu dir
17. S1 du bist 1) ja\ 2) – 3) aber 4) aber 5) ja 6) aber lustig\ ** das stimmt 1) eben\ 2) – 3) eben 4) ja 5) eben 6) ja gar/ nicht\ * ich mache diese sachen nur ab * < und zu * wenn ich 1) auch 2) – 3) denn 4) aber 5) auch 6) auch lust habe/ aber du hast 1) doch 2) – 3) doch 4) ja 5) ja 6) doch gesagt dass du 1) auch 2) – 3) auch 4) auch 5) auch 6) auch jeden tag sports treibst ** du bist also\ fleißiger als ich/
18. S2 ach/so\ da können wir beide zufrieden sein\ * wir sind 1) ja 2) – 3) einfach 4) eben 5) doch 6) eben beide fleißig\

Im Text gab es insgesamt 27 Lücken, in die die 6 Paare richtige Partikeln einzusetzen versuchten. Im transkribierten Text gibt es insgesamt nur 156 Partikeln, weil in einer Aufnahme die 6 letzten Partikeln fehlten.

Die Auswertung der Verwendung der Partikeln basiert hauptsächlich auf der *Kleinen deutschen Partikellehre* (Weydt et al. 1983) und dem *Lexikon deutscher Partikeln* (Helbig, 1990).

Die Tabelle 2 stellt die Verwendungshäufigkeit der Abtönungspartikeln im Handlungskomplex **Meinen** zusammen.

Tabelle2

Partikel	richtig	falsch	Homonym	insg.
ja	33	10	-	43
doch	17	13	-	30
auch	6	11	6	23
eben	12	8	-	20
halt	3	-	-	3
nun mal	1	1	-	2
einfach	11	3	-	14
aber	8	3	-	11
denn	8	1	-	9
vielleicht	1	-	-	1
	100 (64%)	50 (32%)	6 (4%)	156

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist der Anteil der falschen Verwendung (auch die Verwendung in anderer Funktion ist enthalten) der Partikeln (36%) bedeutend geringer als die richtige Verwendung (64%), was natürlich ein sehr positives Ergebnis ist.

Analyse

Die Abtönungspartikel *ja* wurde deutlich am häufigsten verwendet, und auch der Anteil falscher Verwendung war nicht so groß (23%). Die häufige Verwendung von *ja* liegt natürlich teilweise daran, dass die Probanden schon gelernt hatten, *ja* in zwei verschiedenen Handlungskomplexen, sowohl in Ausrufesätzen (**Staunen**) als auch in Aussagesätzen (**Meinen**) zu verwenden.

Hier war auch die Intonation bei der Aussprache von *ja* viel besser als beim Staunen (siehe 6.3.2.). Es gab allerdings einige Sätze, wo mehrere Probanden ein zu langes *a* sprachen oder eine fallende Intonation hatten, z.B. *das stimmt ja:\ gar nicht.*

Obwohl *ja* auch in diesen Sätzen richtig als Abtönungspartikel verwendet wurde, könnten deutsche Muttersprachler Schwierigkeiten haben, die Funktion von *ja* zu verstehen, weil es hier mit der Intonation der Antwortpartikel *ja* ausgesprochen wurde. Die Schwierigkeit bei der Aussprache von *ja* liegt wohl darin, dass das finnische Wort „jaa“ (= ach so) sehr häufig in der finnischen Alltagssprache verwendet wird und dabei die Aussprache total vom Deutschen abweicht. Der Vokal ist sehr lang und offen und die Intonation fallend. Für das Finnische sind die langen und offenen Vokale im Allgemeinen sehr typisch.

Auch *doch* wurde viel verwendet, aber sehr oft falsch (65%). *Doch* wurde in Ergänzungsfragen oft falsch benutzt, z.B. * *Was machst du doch?* oder * *Was sollte ich doch machen?* Ich vermute, dass einige Probanden *doch* aus Versehen anstelle von *denn* benutzt hatten. Die restlichen Fehler beruhen wohl auf der Ähnlichkeit mit *ja*. Den Probanden wurde beigebracht, dass mit *doch* auch Übereinstimmung ausgedrückt wird, wie auch mit *ja*, aber dass es im Unterschied zu *ja* einen leichten Widerspruch ausdrückt (Weydt et al. 1983a, 68). Einige Probanden hatten regelmäßig *doch* anstatt *ja* benutzt. **Du bist doch sehr fleißig.* Im Prinzip könnte man *doch* in diesem Satz verwenden, aber zu diesem Kontext passt *doch* nach meiner Ansicht nicht, weil man hier keine Übereinstimmung ausdrücken will, sondern eher Staunen. *Aber* oder *ja* wären beide gute Alternativen. Auch an anderen Stellen, wo *doch* falsch verwendet wurde, ging es um ähnliche Situationen: *Doch* wäre im Prinzip möglich gewesen, aber andere Partikeln hätten deutlich besser zum Kontext gepasst.

Auch wurde deutlich häufiger falsch (74%) als richtig verwendet. Das war aber keine Überraschung, weil die Übersetzung von *auch* als Abtönungspartikel ins Finnische ein bisschen problematisch ist. Auf dem Übungsblatt 1 (Anhang 3) gab es ein Beispiel, wie man *auch* als Abtönungspartikel verwendet und der Satz wurde gemeinsam ins Finnische übersetzt:

-Es ist erstaunlich wie stark Carola ist.

-Sie treibt ja auch viel Sport.

-Hämmästyttävää, kuinka vahva Carola on.

-Hänhän harrastaakin paljon urheilua.

Diese finnische Entsprechung wurde als komisch und schwierig angesehen, und die Bedeutung von *auch* als Abtönungspartikel wurde vermutlich durch dieses Beispiel nicht deutlich genug. Es gab auch keine speziellen Übungen zur Verwendung von *auch*, wie z.B. zur Verwendung von *doch*, *ja*, *eben* und *halt*. Wegen der Wiederholung gab es nicht genug Zeit, alle Partikeln zu üben, und *auch* wurde mit Absicht vernachlässigt, weil es nach meiner Ansicht am wenigsten von den Partikeln dieser Gruppe in Alltagssituationen vorkommt und vermutlich am schwierigsten zu erwerben ist. Diese Schwierigkeit beruht vermutlich auf den anderen Bedeutungen von *auch*, die den Probanden bekannt sind. Am bekanntesten ist *auch* als Adverb: *Sie kommt auch mit*.

Ich vermute, dass es den Schülern schwierig ist, den Unterschied zwischen dem Adverb *auch* und der Abtönungspartikel *auch* zu verstehen. Das war auch beim Dialog zu sehen. *Auch* wurde sechsmal als Abtönungspartikel richtig verwendet, und sechsmal als Adverb.

Eben wurde eigentlich häufiger verwendet, als ich erwartet hatte. Leider betrug der Anteil der falschen Verwendung 40%. Die häufige Verwendung von *eben* könnte wieder an der finnischen Übersetzung liegen, die auf das Übungsblatt geschrieben wurde. *Das ist eben so* wurde mit *No kun se vaan nyt on niin, Piste* übersetzt, und diese Übersetzung wurde von einem Probanden vorgeschlagen. Natürlich wurden zuerst Tipps gegeben, wie *eben* auf den Satz einwirkt, aber der Vorschlag war trotzdem nach meiner Ansicht sehr passend und erläuterte deutlich die Funktion von *eben*. Wegen dieses energischen Eindrucks, den *eben* schuf, wurde die Partikel vermutlich zu eifrig benutzt, auch in Sätzen, zu denen sie gar nicht passte.

* *Du bist eben sehr fleißig.*

Halt war gar nicht so beliebt wie *eben*, obwohl die Übungen die beiden Partikeln berücksichtigten. Der einzige Unterschied, dass man *halt* häufiger in Süddeutschland und *eben* in Norddeutschland benutzt, kann wahrscheinlich nicht auf die Verwendungshäufigkeit bei den Probanden einwirken. Vielleicht klang *eben* auch bei der Intonationsübung einfach effektiver als *halt* und war deswegen leichter zu behalten.

Im Allgemeinen erinnerten sich die Probanden besser an solche Partikeln, deren Aussprache auf der Kassette irgendwie auffallend oder „komisch“ war.

Nun mal wurde auf dem Übungsblatt nur erwähnt, und es wurde erklärt, dass *nun mal* das gleiche bedeutet wie *eben* oder *halt*, aber sachlicher und unpersönlicher wirkt (Weydt et al. 1983a, 70). Deswegen war es ein bisschen überraschend, dass es sogar zweimal verwendet wurde. Dasselbe Paar hatte es zweimal verwendet, was wahrscheinlich bedeutet, dass *nun mal* ihm aus irgendeinem Grund gefiel.

Die Verwendung von *einfach* fiel den Probanden vermutlich leicht, weil es ziemlich viel (vierzehnmal) benutzt wurde und der Anteil richtiger Vorschläge 73% betrug. Obwohl es auf dem Übungsblatt keine spezielle Übung zu *einfach* gab, konnten die Probanden es richtig benutzen, was bei *auch* nicht klappte. Das mag wieder auf dem Finnischen beruhen. Die Bedeutung als Abtönungspartikel und die Bedeutung als Adverb können mit demselben Wort ins Finnische übersetzt werden, und *einfach* wird auch sehr oft im Finnischen als abtönende Partikel benutzt:

Ich habe einfach keine Lust! = Mua ei yksinkertasesi huvita!

Aber gehörte zum Handlungskomplex **Staunen** und war den Probanden schon bekannt. Die Verwendung von *aber* wurde auch vor der Dialogphase wiederholt. Beim Staunen wurde *aber* viel verwendet, aber sehr häufig als Konjunktion. Jetzt konnten die Probanden es besser als Abtönungspartikel benutzen. 73% der Vorschläge waren richtig. Auch bei falschen Vorschlägen ging es um die falsche abtönende Verwendung und nicht um die Verwendung als Konjunktion:

*...wenn ich aber Lust habe.

Denn war auch schon bekannt, und vor der Dialogphase wurde noch betont, dass *denn* nur in Fragesätzen vorkommt. Das blieb auch in Erinnerung: *denn* wurde nämlich nur einmal (von 9) falsch verwendet. Dennoch hätte *denn* häufiger verwendet werden sollen. Kein einziges Probandenpaar hatte es systematisch in jeder Frage verwendet, wie es eigentlich gemeint war, weil die Funktionen anderer Abtönungspartikeln in Fragesätzen den Probanden unbekannt waren.

Beim Handlungskontext **Staunen** war *vielleicht* ebenso beliebt wie *aber*, aber hier wurde es nur einmal verwendet, obwohl es ebenso wie *aber* auch wiederholt wurde. Beim **Staunen** wunderte ich mich wegen der häufigen Verwendung von *vielleicht*, und bezog mich auf der Suche nach der Erklärung auf die finnische Übersetzung (siehe Kapitel 6.3.2). Es kann sein, dass die Probanden erst jetzt bemerkten, dass *aber* „leichter“ als *vielleicht* in derselben Bedeutung zu verwenden ist, als sie den fertigen Text mit Lücken vor sich sahen. Es ist zu vermuten, dass einige *aber* gewählt haben, weil die Lücken zu kurz für *vielleicht* waren, oder weil *aber* einfach schneller zu schreiben ist. Eine andere Erklärung dafür, dass *vielleicht* plötzlich so selten vorkam, kann ich nicht finden. Aber diese „Probe“ zeigte, dass *vielleicht* doch nicht so gut erworben war, wie ich das aufgrund der richtigen Intonation beim Handlungskomplex **Staunen** vermutete.

6.3.4 Die vierte Unterrichtseinheit: Handlungskomplex „Einschränken“

Der Unterricht wurde ebenso wie früher angefangen. Mit dem Übungsblatt 1 (Anhang 5) wurden den Probanden die Bedeutungen verschiedener Partikeln (*eigentlich*, *schon*, *schon mal*, *immerhin*) erläutert und nach den passenden Entsprechungen gesucht. Übung 1 war wieder auf der Kassette, damit die Probanden die richtigen Betonungen und Intonationen hören konnten. In der Übung 1 wurde die Partikel *eigentlich* geübt. Übung 2 war auch eine mündliche Übung, wo die Probanden nur *immerhin* in die Sätze einsetzen sollten. Bei der Übung 3, die aufgenommen wurde, bekamen die Probanden einige Minuten Zeit den Lückentext mit den angegebenen Partikeln auszufüllen und vorzulesen. Diesmal war der Lückentext kürzer als beim Meinen, weil die Zeit beim Meinen zu knapp geworden war. Der Text bestand aus zwei kurzen Dialogen. Sechs Dialoge wurden aufgenommen.

Auch hier wurde nur ein Dialog transkribiert, weil alle Probanden den gleichen Text (Weydt et al. 1983a, 116.) hatten. Die Dauer der Dialoge war ca. 2,4 Minuten. Die Partikelvorschläge sind numeriert und kursiviert.

III EINSCHRÄNKEN

Partikeln: **eigentlich, schon, schon mal, immerhin**

Lückentext

S1 = Sprecher 1, S2 = Sprecher 2

Dialog 1. Dauer ca. 20 Sekunden

1. S1 piiter geht es gar nicht gut\ *
 2. S2 wieso denn * er hat doch 1) *eigentlich* 2) *eigentlich* 3) *immerhin* 4) *immerhin* 5) *immerhin* 6) - schon arbeit gefunden\
 3. S1 das stimmt 1) *schon* 2) *schon* 3) *schon* 4) *schon* 5) *schon* 6) *schon* aber 1) *immerhin* 2) *eigentlich* 3) *eigentlich* 4) *eigentlich* 5) *eigentlich* 6) *schon mal* wollte er etwas ganz anderes machen
 4. S2 naja * das kan ich verstehen\ * aber wenigstens hat er arbeit ** das ist doch 1) *immerhin* 2) *schon mal* 3) *schon mal* 4) *schon mal* 5) *schon mal* 6) - gar nicht schlecht
-

Dialog 2. Dauer ca. 20 Sekunden

1. S1 hans und ich * wir wollten gestern abend 1) *eigentlich* 2) *eigentlich* 3) *schon* 4) *eigentlich* 5) *eigentlich* 6) *immerhin* ins theater gehen * aber es war schon * ausverkauft aber wir haben 1) *immerhin* 2) *immerhin* 3) *eigentlich* 4) *immerhin* 5) *schon* 6) *schon* noch karten fürs kino bekommen
2. S2 wie war denn film/*
3. S1 das thema hat mich 1) *eigentlich* 2) *eigentlich* 3) *schon* 4) *eigentlich* 5) *eigentlich* 6) *eigentlich* nicht so interessiert\ * aber der film war gut gemacht\
4. S2 das ist doch 1) *schon* 2) *immerhin* 3) *immerhin* 4) *schon* 5) *immerhin* 6) *schon* etwas\

In den Dialogen gab es insgesamt 8 Lücken, in die die 6 Paare die richtigen Partikeln einzusetzen versuchten. Zwei Partikeln waren jedoch wegen der schlechten Qualität des Bandes kaum zu hören. Deswegen wird die Auswertung aufgrund von 46 Partikeln gemacht. Die Auswertung basiert auf den Lösungen von Weydt et al. (1983, 119).

Die Tabelle 3 erläutert die Verwendung verschiedener Partikeln.

Tabelle 3

Partikel	richtig	falsch	andere Funktion	insg.
eigentlich	13	3	-	16
schon	9	4	-	13
immerhin	9	3	-	12
schon mal	4	1	-	5
	35 (76%)	11 (24%)		46

Wie aus der Tabelle hervorgeht, waren 76 % aller Vorschläge richtig. Der Anteil richtiger Antworten war also bedeutend größer als bei früheren Handlungskomplexen. Die Probanden konnten auch selbst erklären, warum diese Aufgabe am leichtesten war. Die ausreichende Zeit war nach ihrer Meinung der erste Grund für ihr gutes Ergebnis mit diesen Partikeln. Die früheren Unterrichtseinheiten wurden wegen der zu knappen Zeit kritisiert. Es wurde klar, dass die Probanden erst jetzt genug Zeit hatten, um die Bedeutungen zu verstehen, und jetzt hatte auch die Lehrerin mehr Zeit, den Inhalt des Übungsblattes 1 gründlich zu erklären. Außerdem wurden die vier Partikeln als leichter angesehen als die früher gelernten. Doch könnten die Probanden nicht begründen, warum die vier leichter waren. „Es gab nur nicht so viele Möglichkeiten“ war die üblichste Erklärung dafür, dass jetzt am wenigsten Fehler gemacht wurden.

Analyse

Die Abtönungspartikel *eigentlich* wurde von allen bisher gelernten Partikeln deutlich am leichtesten gefunden und das war auch aus den Ergebnissen zu ersehen. Die Erklärung ist einfach, dass *eigentlich* in Lehrbüchern am häufigsten gerade als Abtönungspartikel vorkommt und den Probanden nur in dieser Funktion bekannt ist. Es gehört also schon zum Grundwortschatz der Schüler. Es ist auch zuzugeben, dass es zu den Partikeln gehört, die die Lehrerin am liebsten verwendet, d.h. es kommt in der Unterrichtssprache vielleicht häufiger vor als die anderen Partikeln.

Eigentlich gehört nach Helbig (1990, 36f) zu abtönungsfähigen Partikeln, die keine Homonyme in anderen Wortklassen haben sollten, obwohl *eigentlich* auch als Adjektiv auftritt:

Was war der eigentliche Grund dafür?

Sonst passt *eigentlich* besser zu Bedingungen der abtönungsfähigen Partikeln als zu denen der „echten“ Abtönungspartikeln (siehe Kapitel 3.2). Obwohl Weydt (1983b, 10) der Ansicht ist, dass es zu den „echten“ Abtönungspartikeln gehöre, vertrete ich hier dieselbe Auffassung wie Helbig und im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird *eigentlich* zu den abtönungsfähigen Partikeln gezählt.

Schon ist wohl die den Probanden bekannteste Partikel dieser Gruppe, aber nicht als Abtönungspartikel, sondern als Adverb oder Gradpartikel: *Der Zug kommt schon* oder *Es ist schon spät*. Daher wurde *schon* vermutlich auch oft in diesem Lückentext verwendet. Dennoch betrug der Anteil der falschen Vorschläge 31%. Die ziemlich hohe Fehlerquote könnte daran liegen, dass die Übersetzungen und auch Bedeutungen des Adverbs bzw. der Gradpartikel *schon* und der Abtönungspartikel *schon* ziemlich stark voneinander abweichen. Es könnte sich hier um das gleiche Problem handeln wie bei der Partikel *auch* (siehe Kapitel 6.3.3). Die Partikel ist also in anderer Bedeutung sehr bekannt, aber die Bedeutung als Abtönungspartikel weicht sehr stark von dieser bekannten Bedeutung ab. Vermutlich haben die Probanden in beiden Fällen die Bedeutungen verwechselt und daher versucht, die bekanntere Bedeutung in den Kontext einzusetzen. Daraus könnte sich die hohe Fehlerquote ergeben.

Immerhin war den meisten Probanden bisher unbekannt, aber es wurde trotzdem als eine der leichteren Abtönungspartikeln angesehen und 75 % der Vorschläge waren richtig. Es wurde zweimal an der Stelle von *eigentlich* falsch verwendet und einmal im Satz *Das ist doch immerhin gar nicht schlecht*. Hier hatten Weydt et al. (1983a, 11) nur eine richtige Lösung (*schon mal*) angegeben, aber nach meiner Ansicht passt auch *immerhin* zu diesem Satz. Weydt et al. (1983a, 115) definieren *immerhin* folgenderweise:

„Immerhin drückt aus, dass die Erwartungen des Sprechers nicht erfüllt werden. Aber das Ergebnis ist auch nicht ganz schlecht. Dieses „besser als gar nichts“ wird mit immerhin ausgedrückt.“ (Weydt et. al 1983a, 115.)

Auch im Artikel „Immerhin“ (Weydt 1979, 335-347) ist kein Grund zu finden, warum *immerhin* nicht zu diesem Satz passen würde. Die Auswertung wurde jedoch anhand von Weydt et al. (1983a) gemacht, und daher wurde *immerhin* in diesem Satz als falsch betrachtet.

Immerhin und *eigentlich* wurden von den Probanden für leicht gehalten und auch die Fehlerquote war gering. *Eigentlich* war den Probanden schon aus Lehrbüchern bekannt, *immerhin* dagegen nicht. Jetzt hatten die Probanden mehr Zeit, ihre Partikelwahl zu überlegen. Außerdem haben *eigentlich* und *immerhin* keine anderen Funktionen, die den Probanden bekannter gewesen wären als die abtönende Funktion, was meiner Ansicht nach einer der wichtigsten Gründe für die geringe Fehlerquote ist. Aufgrund dieser Übung könnte man vermuten, dass die abtönungsfähigen Partikeln, die (fast) keine Homonyme in anderen Wortklassen haben, ein bisschen leichter zu erwerben sind.

Schon mal war neben *nun mal* die einzige Partikelkombination in allen durchgeführten Unterrichtseinheiten. Es wurde nur 5 Mal verwendet, aber 80 % der Vorschläge waren richtig. Nach den Ratschlägen des Übungsblattes 1 (siehe Anhang) war es auch ziemlich leicht die Lücken zu finden, wo *schon mal* fehlte. Auch die Intonation der Probanden in *schon mal*- Sätzen war schön. *Mal* wurde kein einziges mal mit zu langem und breitem *a* ausgesprochen wie z.B. *ja* (siehe Kapitel 6.3.3), sondern ganz kurz. Bei kürzeren Partikeln wie *ja*, *aber*, *schon* gab es ziemlich große Schwierigkeiten mit der Intonation, aber Sätze mit *eigentlich*, *immerhin* und *schon mal* wurden zum großen Teil richtig ausgesprochen. Da kann man die Frage stellen, ob die Tatsache, dass bestimmte Partikeln als leichter angesehen werden als die anderen, auch bewirkt, dass sie besser ausgesprochen werden, oder ob die Intonation einfach von Wörtern des Kontextes abhängt. Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht genauer auf diese Frage eingegangen werden.

6.3.5 Die fünfte Unterrichtseinheit: Mündliche Prüfung

Die fünfte Unterrichtseinheit war aus organisatorischen Gründen in zwei Teile eingeteilt. Den Probanden wurde wieder ein Lückentext verteilt, wo es Lücken für die Abtönungspartikeln *ja, aber, doch, denn, eben, eigentlich, schon, immerhin* und *mal* gab. Der Text war im Prinzip der gleiche Text, der den Probanden als „Einführung in die Abtönungspartikeln“ (siehe Anhang 2 und Kapitel 6.3.1) in der ersten Unterrichtseinheit gegeben worden war, aber einige Wörter waren ausgetauscht worden. Dieser Text wurde aus zwei Gründen zum zweiten Mal benutzt: erstens wollte ich erfahren, ob die Probanden sich erinnern, dass sie irgendwann einen ähnlichen Text gesehen hatten und das ausnutzen könnten oder ob sie den Text beim ersten Mal nur oberflächlich gelesen hatten. Zweitens waren in diesem Text alle nach meiner Ansicht üblichsten und auch wichtigsten Abtönungspartikeln im vernünftigen Kontext enthalten. In dem Text, den ich selbst für den Handlungskomplex **Meinen** entworfen hatte, gab es das Problem, dass in die Lücken mehr Partikeln passten, als ich vorgesehen hatte, weil der Kontext ein bisschen undeutlich war. Auch die Deutschen, die die Lücken ausfüllten, konnten nicht sicher sein, welche Partikeln in Frage kamen. Daher war die Unterrichtseinheit schwierig zu analysieren. Um dieses Problem zu vermeiden, wählte ich die schon existierende Übung. Auch diese Übung bereitete jedoch bestimmte Probleme: es gab z.B zwei Lücken, wo Weydt et al. (1983a) solche Partikelkombinationen vorgeschlagen hatten, die im Rahmen der Fallstudie nicht vorgekommen waren, was natürlich die Probanden verwirrte. Auf die Probleme wird in der Analyse genauer eingegangen.

In der Übung war auch *mal* enthalten, das nicht zu den geübten Partikeln gehörte. Daher wurde die Funktion von *mal* am Anfang der Unterrichtseinheit anhand einiger Beispiele an der Tafel erläutert:

- 1) *Schreib mal alles auf!*

Mit Hilfe dieses Beispiels wurde den Probanden erklärt, dass die Aufforderung durch *mal* eher beiläufig wirkt. *Mal* mindert das Gewicht der Aufforderung (Helbig 1990 175f.; Weydt et al. 1983, 96-107). In dieser Funktion war *mal* den Probanden schon bekannt. Es wird oft in der Lehrersprache benutzt.

2) *Besuch mich doch mal!/Gib mir eben mal noch eine Kugel Eis!*

Es wurde auch erklärt, dass *mal* oft mit *doch* oder *eben* in Aufforderungssätzen kombiniert wird.

3) *Kannst du mir mal ein Brötchen geben?*

Außerdem wurde erläutert, dass *mal* auch in Entscheidungsfragen vorkommen kann, wo es auch eine ähnliche abmildernde Funktion hat wie in Aufforderungssätzen.

Nach dieser kleinen Unterrichtsphase hatten die Probanden ca. 10 Minuten Zeit, die Lücken mit Partikeln aus der angegebenen Auswahl auszufüllen. Danach kamen sie zu zweit in einen anderen Raum, wo die Dialoge aufgenommen wurden. Die Probanden durften nicht die ausgegebenen Übungsblätter mithaben, sondern sie hatten die Regeln zu Hause lernen sollen. Insgesamt wurden 26 Dialoge aufgenommen, von denen hier 14 analysiert werden. Die Dauer eines Dialogs betrug ca. 1,25 Minuten, d.h. die Dauer aller 14 Dialoge betrug insgesamt ca. 19,8 Minuten. Wieder wurde der Text nur einmal transkribiert wie auch beim Meinen und Einschränken. Die Variationen der Partikeln sind nummeriert und kursiviert worden.

IV MÜNDLICHE PRÜFUNG

**Partikeln: ja, aber, doch
denn, eben, eigentlich,
schon, immerhin, mal**

Lückentext

S1 = Sprecher 1

S2 = Sprecher 2

1. S1 ja, das gibt's 1) *eigentlich* 2) *schon mal* 3) *ja* 4) *doch* 5) *schon* 6) *schon* 7) *doch*
8) – 9) *schon* 10) *doch* 11) *ja* 12) *eigentlich* 13) *aber* 14) *schon* gar nicht\ *
was machst du 1) *denn* 2) *denn* 3) *denn* 4) *denn* 5) *denn* 6) *denn* 7) *denn* 8)
denn 9) *denn* 10) *denn* 11) *denn* 12) *denn* 13) *denn* 14) *denn* hier\ * ich denke
du bist in spanien/
2. S2 war ich auch * aber jetzt wohne ich in heidelberg ** bin gerade auf dem
ru:ckweg

3. S1 ist 1) ja 2) ja 3) ja 4) ja 5) ja 6) aber 7) ja 8) eben 9) eigentlich 10) aber 11) aber 12) ja 13) aber 14) ja toll/ * ich fahre nämlich / auch nach heidelberg aber nur übers wochenende\
4. S2 gut\ * dann können wir 1) aber 2) eben 3) immerhin 4) schon 5) immerhin 6) immerhin 7) doch 8) ja 9) doch 10) immerhin 11) schon 12) immerhin 13) doch 14) doch während der fahrt ein bisschen über die alten zeiten quatschen 1) – 2) denn/ 3) nicht wahr/ 4) gell/ 5) < denn\ 6) ja 7) eben 8) – 9) aber/ 10) oder/ 11) aber 12) aber 13) aber 14) eigentlich
5. S1 ja * 1) schon 2) schon 3) ja 4) doch 5) – 6) doch 7) schon 8) doch 9) eigentlich 10) schon 11) schon 12) denn 13) doch 14) schon aber sag 1) doch 2) doch 3) ja 4) mal 5) mal 6) denn 7) mal 8) mal 9) doch 10) doch 11) mal 12) doch 13) mal 14) mal wo fährt 1) eigentlich 2) eigentlich 3) eigentlich 4) denn 5) denn 6) denn 7) denn 8) denn 9) denn 10) eben denn 11) denn 12) immerhin 13) denn 14) aber der ** ööh* neun uhr dreißig * zug 1) denn 2) denn 3) denn 4) eigentlich 5) joo 6) doch 7) schon 8) eigentlich 9) eigentlich 10) eigentlich 11) eigentlich 12) denn 13) – 14) denn * ab/
6. S2 weiß ich auch nich ** warte 1) mal * 2) ja 3) eben 4) mal 5) mal 6) mal 7) mal 8) mal 9) mal 10) doch 11) doch 12) doch 13) mal 14) doch da steht es 1) ja 2) - 3) doch 4) schon 5) – 6) doch 7) ja 8) schon 9) schon 10) mal 11) mal 12) ja 13) ja 14) ja ** gleis drei ** du hast 1) eigentlich 2) immerhin 3) ja 4) aber 5) – 6) eigentlich 7) eigentlich 8) ja 9) aber 10) aber 11) ja 12) eigentlich 13) aber 14) eigentlich reichlich gepäck für ein wochenende ** komm * ich * ich helfe dir 1) schon 2) – 3) denn/ 4) schon 5) doch 6) – 7) schon 8) doch 9) doch 10) schon 11) mal 12) denn 13) denn 14) eben
7. S1 oo, lass ruhig\ * s geht 1) ja 2) schon 3) doch 4) schon 5) – 6) schon 7) schon 8) doch 9) mal 10) ja 11) doch 12) doch 13) aber 14) aber * is 1) eigentlich 2) immerhin 3) schon 4) ja 5) schon 6) ja 7) ja 8) aber 9) doch 10) mal 11) ja 12) ja 13) eigentlich 14) ja nicht weit
8. S2 ein wochenende ist 1) aber 2) eigentlich 3) doch 4) ja 5) doch 6) eigentlich 7) immerhin 8) ja 9) eigentlich 10) doch 11) ja 12) ja 13) ja 14) eben ziemlich knapp * für heidelberg\

9. S1 stimmt 1) ja immerhin 2) schon 3) schon 4) schon 5) schon 6) schon 7) denn 8) ja 9) ja 10) schon 11) schon 12) doch 13) doch 14) mal * aber dann bin ich * 1) mal 2) schon 3) immerhin 4) immerhin 5) immerhin 6) immerhin 7) immerhin 8) doch 9) eben 10) eigentlich 11) immerhin 12) eigentlich 13) schon 14) immerhin für * ein paar * tage raus aus Düsseldorf
10. S2 arbeitest du 1) denn/ 2) denn 3) denn 4) denn 5) denn 6) denn 7) denn 8) denn 9) denn/ 10) denn/ 11) denn 12) doch/ 13) denn 14) denn da/
11. S1 ja * in einem café * 1) doch 2) aber 3) ja 4) eigentlich 5) eigentlich 6) schon 7) eigentlich 8) doch 9) doch 10) aber 11) eigentlich 12) eigentlich 13) eigentlich 14) eigentlich ganz gut * aber hin LACHEND und wieder muss ich 1) aber ja 2) immerhin 3) schon mal 4) schon mal 5) schon mal 6) schon mal 7) eben 8) denn ja 9) schon mal 10) ja schon 11) schon mal 12) denn doch 13) aber ja 14) schon mal ** raus
12. S2 LACHEND finde ich auch
13. S1 aber sag LACHEND 1) eigentlich\ 2) schon 3) eben 4) mal 5) mal 6) mal 7) mal 8) mal 9) schon 10) doch 11) doch 12) – 13) mal 14) schon ** ich erzähle die ganze zeit von mir ** wieso/ bist du 1) denn immerhin 2) denn 3) denn 4) schon eigentlich 5) – 6) denn 7) denn doch 8) eigentlich 9) eigentlich 10) schon mal 11) doch eigentlich 12) – 13) denn immerhin 14) doch ja jetzt in heidelberg und was machst du 1) denn 2) – 3) denn 4) denn 5) denn 6) denn 7) denn 8) denn 9) denn 10) denn 11) denn 12) - 13) denn 14) denn LACHEND da so/

Im Dialog gab es 25 Lücken, in die die 14 Paare die richtigen Alternativen aus der angegebenen Auswahl einsetzen sollten. Wenn alle Probanden in jede Lücke eine Partikel eingesetzt hätten, hätte es im obigen transkribierten Text insgesamt 336 Partikelvariationen gegeben. Die Kombinationen wurden als eine Partikel gerechnet. Weil es jedoch 12 unausgefüllte Lücken und 4 mit der Abtönungspartikel nicht ausgefüllte Lücken gab, wird die Auswertung auf 320 Partikeln basieren. Die Tabelle 4 erläutert die Verwendung jeder Partikel.

Tabelle 4

Partikel	richtig	falsch	andere Funktion	insgesamt
denn	59	8	3	70
schon	17	23	3	43
doch	21	22	-	43
ja	32	9	-	41
eigentlich	24	13	-	37
mal	22	6	-	28
aber	11	9	3	23
immerhin	8	10	-	18
eben	2	6	1	9
(schon mal)	-	(8)	-	(8)
	196 (61%)	114 (36%)	10 (3%)	320

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist der Anteil falscher Vorschläge größer als beim Handlungskomplex **Meinen**, der als sehr schwierig angesehen wurde. Die Auswertung basiert hauptsächlich auf den Antwortvariationen von Weydt et al. (1983, 11f), aber bei einigen Lücken wurden auch mehr Alternativen als richtig betrachtet als Weydt et al. vorgeschlagen hatten.

Analyse

Im Handlungskomplex **Meinen** wurde *denn* fast regelmäßig richtig, aber in Hinsicht auf den Kontext viel zu wenig verwendet. Nach dieser Unterrichtseinheit wurde den Probanden detulich gemacht, dass *denn* als Abtönungspartikel im Rahmen unserer Übungen immer nur in Fragesätzen vorkommt und auch immer die richtige Alternative in Fragesätzen ist. Es wurde auch betont, dass z.B. *aber*, *ja* und *vielleicht* auf keinen Fall in Fragesätzen vorkommen können.

Bei der mündlichen Prüfung waren 84% der *denn*-Vorschläge richtig und *denn* wurde auch von den meisten Probanden in allen Fragesätzen verwendet.

Jetzt war das Problem, dass *denn* sogar ein bisschen zu oft, also nicht nur in Fragesätzen benutzt wurde.

*Komm, * ich helfe dir denn (dann)*

In diesem Satz hatten die Probanden vermutlich an *denn* als Adverb gedacht. Als Adverb kann *dann* durch *denn* ersetzt werden, und die Probanden hatten wahrscheinlich *denn* irgendwo in so einer Funktion gesehen und benutzten es daher in diesem Satz. Z.B der folgende Satz wäre möglich:

Ich gehe denn (=dann) (Helbig, 1990, 110).

Denn wurde auch im Aufforderungssatz verwendet.

**Sag denn (wo der Zug abfährt)*

Auch hier konnten die Probanden *denn* in der Funktion von *dann* verwenden, weil es im Finnischen üblich ist, *dann* in Aufforderungssätzen zu verwenden, wenn man ein bisschen verärgert oder ungeduldig ist.

Sano sitten (mistä se juna lähtee)

ist im Finnischen ein durchaus möglicher Ausdruck, obwohl „sitten“ den Satz nicht mildert, was eigentlich die Funktion der Abtönungspartikeln ist. Es ist aber auch zu vermuten, dass ein großer Teil der Probanden gar nicht an die Funktion der Abtönungspartikeln dachten, als sie die Partikeln in die Lücken einsetzten. Wahrscheinlich wollten die Probanden all den Nutzen ziehen, den sie vom Finnischen bekommen konnten, weil sie die Informationen der Übungsblätter wenigstens teilweise vergessen hatten und ohne die Hilfe der Übungsblätter zurechtkommen mussten.

Der Unterschied zwischen *denn* und *dann* ist auch im Allgemeinen für die DaF-Lernenden sehr schwer zu erlernen. Die zwei Wörter werden z.B. ständig in Aufsätzen verwechselt.

Außer dieser Verwendung von *denn* als Adverb, waren die restlichen falschen Vorschläge total falsch. *Stimmt denn!* oder *denn* statt *nicht wahr* können keine Erklärung in den finnischen Entsprechungen finden.

Nach meiner Ansicht könnte vermutet werden, dass trotz einiger falscher Verwendungen die meisten Probanden die Verwendung von *denn* im Handlungskomplex **Staunen** erworben hatten. Diese Vermutung beruht auf der Tatsache, dass *denn* in Fragesätzen bis auf ein paar Ausnahmen von allen Probanden völlig richtig verwendet wurde.

Es wird nicht behauptet, dass die Probanden *denn* in allen Kontexten richtig verwenden könnten, aber wenigstens kann die Verwendung in geübten Situationen zunehmen.

Auch *schon* wurde sehr häufig verwendet, aber leider, wie auch im Handlungskomplex **Einschränken**, überwiegend falsch. 53% von allen Vorschlägen waren falsch. Im Kapitel 6.3.4 wurde auf die andere, den Probanden schon bekannte Bedeutung/Funktion von *schon* als Gradpartikel oder Adverb hingewiesen, als die Erklärung für die häufige falsche Verwendung gesucht wurde. Es wurde vermutet, dass die häufige Verwendung daran liegt, dass *schon* in anderer Bedeutung/Funktion „zu“ bekannt ist und dass die Probanden Funktionen als Adverb und Gradpartikel mit der Funktion als Abtönungspartikel verwechseln. Die gleiche Vermutung gilt teilweise auch für diese Übung.

Im Text gab es drei Lücken, in die *schon* gepasst hätte. Die Anzahl der richtig verwendeten *schon*-Wörter sollte also 42 sein. Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurde *schon* insgesamt 43-mal verwendet, aber leider nicht in richtigen Lücken. In diesen drei richtigen Lücken wurde es 17-mal benutzt. Es gab eine Lücke, wo Weydt et al. nur *eben* als richtige Antwort im folgenden Satz angeben.

Ja, eben, aber sag mal...

Hier wurde jedoch auch *schon* akzeptiert, weil auf *schon aber* folgt, d.h. es wird eine Zustimmung mit Vorbehalt signalisiert (vgl. Helbig 1990, 202, 206). In dieser Übung wurde *schon* dreimal in anderer Funktion, als Adverb, benutzt:

...da steht es schon

In diesem Satz wurde *schon* von drei Probandenpaaren in der Bedeutung *bereits* verwendet, was ganz verständlich ist, weil der Satz auch leicht ins Finnische zu übersetzen ist:

...tuolla se jo on.

Das finnische *jo* entspricht dem Adverb *schon* (*bereits*). Dagegen waren die restlichen falschen Verwendungen von *schon* gar nicht verständlich. Ich vermute, dass es sich teilweise auch um Nachlässigkeit handelte.

Schon wurde von den Probanden bereits in der Übungsphase sehr leicht gefunden, weil es im Prinzip (als Adverb) bekannt war. Daher kann es sein, dass die Übungen zu *schon* von Probanden einfach übersehen wurden, weil sie annahmen, dass die Verwendung von *schon* als Abtönungspartikel ebenso leicht ist wie die Verwendung von *schon* als Adverb. Das war aber nicht der Fall, und die Analyse ergab, dass die meisten Probanden die Verwendung von *schon* als Abtönungspartikel gar nicht erworben hatten. „Zu leicht“ wurde in diesem Fall „zu schwierig“.

Die Fehlerquote bei der Verwendung von *doch* war fast ebenso hoch (51%) wie bei *schon*. Der Anteil der falschen Verwendungen war auch im Handlungskomplex **Meinen** groß, wo *doch* geübt wurde. Da wurde *doch* mit *denn* verwechselt, und zu oft anstelle von *ja* verwendet. Da hätte man sogar von dem Phänomen *Lieblingspartikel* (siehe Husso 1981, 89) sprechen können.

Die Probanden hatten die Verwendung von *doch* als Abtönungspartikel im Rahmen dieser Untersuchung nur im Handlungskontext **Meinen** gelernt. Ihnen war also erklärt worden, dass mit *doch* Übereinstimmung hergestellt wird, wie auch mit *ja*, dass aber *doch* im Unterschied zu *ja* auch einen leichten Widerspruch ausdrückt.

Du weißt doch, dass ich keine Haustiere haben will.

Außer diesen Informationen waren Ausrufesätze wie *Das kann doch nicht wahr sein!* aus dem Lehrbuch bekannt. Die Probanden wussten auch, dass man mit *doch* auf eine negierte Frage oder Aussage antworten kann:

-Haben wir nichts zu essen?

-Doch.

Im Prüfungstext gab es eigentlich nur eine Lücke, in die Weydt et al. *doch* eingesetzt hatten (...*das gibt's doch gar nicht*). Die Verwendung von *doch* in den folgenden Sätzen wurde trotzdem akzeptiert, weil es nach meiner Ansicht im Rahmen der Definitionen von Helbig (1990, 111-119) verwendet wurde. In Klammern wird der Vorschlag von Weydt et al. angegeben.

...aber sag doch, wo fährt der 9.30 Uhr Zug eigentlich ab? (mal)

...es geht schon, ist doch nicht weit. (ja)

Ein Wochenende ist doch ziemlich knapp für Heidelberg. (ja)

Es war also möglich, die Partikel *doch* 56-mal richtig zu verwenden. Wie die Tabelle zeigt, wurde es 43-mal verwendet, aber nur 21-mal richtig. Wie erwähnt, wurde *doch* im Text **Meinen** oft falsch anstelle von *denn* und von *ja* verwendet. Hier waren die Problemstellen teilweise gleich, aber *doch* wurde auch häufig anstelle von *schon* (**Stimmt doch*) und anstelle von *mal* (**Warte doch*) verwendet. Es kann jetzt gefragt werden, warum *Sag doch* (wo der Zug eigentlich abfährt) als richtig angenommen wurde und * *Warte doch* (da steht es ja) nicht. Laut Helbig (1990, 113) kann *doch* in Aufforderungssätzen entweder die Aufforderung verstärken und dringend, ungeduldig oder ärgerlich wirken, vor allem mit *endlich* oder *immer*. *Doch* kann aber auch beruhigend, höflich oder eher beiläufig, z.B in Verbindung mit *bitte* oder *mal* wirken. Bei *Sag doch* kann es nach meiner Ansicht darum gehen, dass der Sprecher ungeduldig ist, weil er wissen will, wo der Zug abfährt. Auch die Kombination *Sag doch endlich...* wäre in diesem Zusammenhang möglich.

Warte doch wäre nach meiner Ansicht gemäß der Definition von Helbig (1990, 113) nicht passend in diesem Kontext. *Warte doch mal* wäre in Ordnung, aber das laute *doch* klingt hier zu unhöflich und passt nicht zur Information des Satzes.

Eine mögliche Erklärung für die häufige falsche Verwedung von *doch* könnte die finnische Partikel *toki* sein. Die Partikel *toki* ist aus dem Schwedischen *dock* entlehnt, und hat nur zum Teil die gleichen Gebrauchsregeln wie das deutsche *doch*. (Kärnä 1983, 90.) In der Übungsphase wurde z.B der Beispielsatz *Du hast doch gesagt, dass du kommst* von Probanden zuerst * *Sä sanoit toki, että sä tuut* übersetzt. Danach wurde den Probanden erklärt, dass *toki* nur selten eine Übersetzungsmöglichkeit für *doch* als Abtönungspartikel ist.

Ist das nicht toll? = Eikö olekin mukavaa?

Ja, doch. = Kyllä, toki

In diesem Zusammenhang wäre die Übersetzung *toki* passend, aber auch hier könnte der Hörer *toki* ein bisschen unterschätzend finden: „Ja, es geht“. Im Deutschen wird mit der Antwortpartikel *doch* eher Begeisterung ausgedrückt, aber im Finnischen wirkt *toki* in dieser Funktion neuerdings nach meiner Meinung ein bisschen veraltet und künstlich.

Toki wird allerdings im Vergleich zu seinem heutigen Status in der finnischen Standardsprache viel zu häufig von Schülern als Übersetzung von *doch* angeboten (vgl. Kärnä, 1983, 90), und es ist zu vermuten, dass viele Probanden auch in dieser Übung *doch* mit der Bedeutung *toki* in die Lücken einsetzten.

* *Stimmt doch...* = *Pitää toki paikkansa*

* *Warte doch...* = *Odota toki*

Die finnischen Sätze wären syntaktisch und semantisch möglich, wenn die Bedeutungen von *doch* und *toki* in diesen Kontexten einander entsprechen würden, was jedoch nicht der Fall ist.

Es muss festgestellt werden, dass weder *doch* noch *schon* erworben wurden. Sie wurden viel verwendet, aber hauptsächlich falsch.

Diese zwei können also zu den *Lieblingspartikeln* der Probanden gerechnet werden. Laut Husso (1981, 89) gehören zu den *Lieblingspartikeln* die Partikeln, die man zwar viel verwendet, bei deren Verwendung man aber nicht nach verschiedenen Situationskontexten differenzieren kann und daher viele Fehler macht.

Die Partikel *ja* wurde von den meisten Probanden richtig verwendet. 78% der Vorschläge waren richtig. *Ja* wurde früher sowohl im Handlungskontext **Staunen** als auch im Handlungskontext **Meinen** geübt. In beiden Kontexten wurde es zum großen Teil richtig verwendet, aber die Aussprache bereitete Probleme: die Intonation war im Kontext **Staunen** beinahe total falsch, und auch im Kontext **Meinen** gab es einige Sätze mit *ja*, die für einen Deutschen Schwierigkeiten beim Verstehen hätten verursachen können (siehe Kapitel 6.3.3).

Bei dieser Übung war die Intonation schon besser als in früheren Aufnahmen. Die falschen Verwendungen befanden sich in Sätzen wie

**Stimmt ja, aber...*(schon)

**Sag ja, wo fährt...*(mal/doch)

**Warte ja, da steht es...*(mal)

**Ja, ja, aber sag mal...*(eben/schon)

In den drei ersten Sätzen wurde *ja* wahrscheinlich mit Absicht benutzt. Ich vermute, dass die Probanden entweder der Auffassung waren, dass man *ja* in diesem Zusammenhang wirklich verwenden kann oder dass sie keine bessere Alternative hatten. Beim letzten Satz kann wieder die finnische Entsprechung „joo, joo“ oder „kyllä, kyllä“ zugrunde liegen. Mit diesem Ausdruck wurde auf die Frage *nicht wahr?* geantwortet und im Finnischen wäre es möglich, sogar üblich, mit „ja, ja“ auf *nicht wahr?* zu antworten.

Aufgrund der Analyse dieser Übung kann nach meiner Ansicht festgestellt werden, dass auch die Verwendung von *ja* einigermaßen erworben wurde. Bei *ja* ist das Problem eher die Intonation. Die Finnen neigen dazu, die Vokale zu offen und lang auszusprechen, und das müsste im Allgemeinen immer im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden.

Die Hypothese, dass die richtige Intonation ein wichtiges Merkmal dafür wäre (siehe Kapitel 6.3.2), ob eine Partikel erworben ist oder nicht, muss jedoch aufgrund der Verwendung und Aussprache von *ja* in Frage gestellt werden.

Die Intonation ist natürlich beim Erwerben der Abtönungspartikeln sehr wichtig, weil es um die gesprochene Sprache geht, aber man muss auch die Eigenschaften der Muttersprache der Probanden berücksichtigen, wenn man das Erwerben der Abtönungspartikeln bezüglich der Aussprache betrachtet. Wenn 78% der Verwendung von *ja* richtig ist, können die fallende Intonation oder die zu langen und offenen Vokale in einigen Äußerungen nach meiner Ansicht nicht bedeuten, dass *ja* gar nicht erworben worden wäre.

Eigentlich wurde im Handlungskontext **Einschränken** sehr leicht gefunden. In dieser Übung war der Anteil der falschen Verwendung jedoch 35%, was eine hohe Fehlerquote im Vergleich zur Fehlerquote im Kontext **Einschränken** (19%) war. Es gab im Text 3 Lücken, wo Weydt et al. *eigentlich* als richtig angenommen hatten. Außerdem war *eigentlich* nach meiner Meinung im folgenden Satz möglich:

Ein Wochenende ist eigentlich ziemlich knapp für Heidelberg. (ja)

Die Probanden hatten die Möglichkeit, *eigentlich* insgesamt 52-mal richtig zu verwenden. Es wurde nur 37-mal verwendet und davon 13-mal falsch. Die falsche Verwendung betraf zum größten Teil Sätze, zu denen *eigentlich* hinsichtlich des Kontextes gar nicht passte.

- 1) **Du hast eigentlich reichlich Gepäck für ein Wochenende.*
- 2) **ist eigentlich toll!*
- 3) **...aber dann bin ich eigentlich ein paar Tage raus aus
Düsseldorf*

In den Sätzen (1) und (2) geht es ums Staunen, was aus dem Kontext deutlich hervorgeht. Sogar 5 Probandenpaare hatten *eigentlich* in den ersten Satz eingesetzt, was ziemlich überraschend ist. Die Probanden hätten aufgrund der mitgeteilten Information verstehen können, dass *eigentlich* zu diesen Sätzen nicht passt.

Ich nehme an, dass der Kontext entweder schlecht verstanden wurde, oder dass nicht einmal versucht wurde, ihn zu verstehen. Im Satz (3) wurde *eigentlich* von einigen Probanden wahrscheinlich mit *immerhin* verwechselt und daher in diesen Satz eingesetzt.

Bei *eigentlich* können die Fehler teilweise darauf beruhen, dass es für leicht zu lernen gehalten wurde. Die Probanden haben sich vielleicht zu sehr auf ihre eigenen Kenntnisse verlassen und eine „leichte“ Partikel da benutzt, wo sie ihnen sofort einfallen, ohne den Kontext zu berücksichtigen. Dies wäre eine Erklärung, warum bei *eigentlich* so viele Fehler gemacht wurden, obwohl es früher viel besser beherrscht wurde.

Hier kann man leider nicht feststellen, dass die Verwendung von *eigentlich* erworben worden wäre. Nach der Übung im Handlungskontext **Einschränken** schien die Verwendung automatisiert zu sein, und ich war beinahe sicher, dass diese Partikel keine Schwierigkeiten verursacht. Aber gerade hier liegt das Problem: Die Probanden dachten, dass die Partikel leicht ist, und konzentrierten sich nicht so ordentlich auf die Verwendung der Partikel. Die erste Übung mit der Partikel *eigentlich* war wahrscheinlich zu leicht und die Probanden konnten die Regeln nicht in anderen Zusammenhängen verwenden.

Die Partikel *mal* wurde erst am Anfang der letzten Unterrichteinheit den Probanden beigebracht. *Mal* war den Probanden ziemlich bekannt, weil es viel in der Unterrichtssprache verwendet wird und weil es auch oft in Lehrwerken vorgekommen ist. Auch die Funktion von *mal* war den meisten Probanden schon klar.

In dieser Übung wurde *mal* 28-mal verwendet und der Anteil der richtigen Verwendung betrug 79%. Das gute Ergebnis kann teilweise daraus folgen, dass die Verwendungsregeln noch gut in Erinnerung waren, weil sie gerade unterrichtet worden waren, aber auch das häufige Vorkommen in der Unterrichtssprache kann Einfluss auf das gute Ergebnis haben. *Mal* wurde z.B. in den folgenden Sätzen falsch verwendet:

**Da steht es mal (ja)*

**Es geht mal (schon)*

**Ist mal nicht weit (ja)*

Hier hatten die Probanden vergessen, dass *mal* entweder in Aufforderungssätzen oder in Entscheidungsfragen vorkommt. Die Probanden hatten wahrscheinlich nur aufgrund der passenden Form *mal* in diese Sätze eingesetzt. Die Sätze klingen ebenso gut mit *mal* wie mit *ja* oder *schon*: alle sind einsilbige Abtönungspartikel mit einem Vokal. Aber die ähnliche Form reicht nicht aus, wenn die Abtönungspartikel gelehrt und gelernt werden.

Trotz einiger Fehler bei der Verwendung von *mal* konnten die meisten Probanden es nach meiner Meinung ziemlich fließend verwenden. Der größte Faktor, der die Verwendung von *mal* leichter machte, dürfte seine häufige Verwendung im Unterricht sein. *Mal* könnte als ein Beispiel für Bedeutung der Lehrersprache angesehen werden. Die zur Lehrersprache gehörenden Abtönungspartikel scheinen leichter zu erwerben zu sein.

Die Verwendung von *aber* ähnelte der Verwendung im Handlungskontext **Staunen**. Die Fehlerquote 52% war hoch: eine Erklärung wäre die finnische Übersetzung „mutta“ (*aber* als Konjunktion), die negativen Einfluss auf die Verwendung der Abtönungspartikel *aber* hätte.

1) **Das gibt´s aber gar nicht! = Mutta ei voi olla totta!*

2) **...dann können wir aber über die... = Mutta sittenhän me voidaan...*

3) **wo fährt aber der...Zug ab?Mutta mistä se juna lähtee?*

Die obigen Sätze sind Beispiele dafür, dass das finnische „mutta“ vermutlich auf die Wahl der Partikel eingewirkt hat. Die Probanden hätten diesen Fehler vermeiden können, wenn sie sich an die Regeln für die Verwendung von *aber* als Abtönungspartikel erinnert hätten. Nur der Satz (1) hat mit dem Staunen zu tun, aber in den anderen zwei Sätzen gibt es keinen Grund, *aber* zu verwenden. Aber die Regeln waren allgemein oft vergessen worden, und ich vermute, dass die meisten Probanden nur nach dem Gefühl wenigstens einen Teil der Lücken ausfüllten.

Wenn die Übungen dieser Art nach dem Gefühl gemacht werden, ist der Einfluss der Muttersprache bestimmt sehr groß. Bei den nächsten Beispielfällen handelt es sich nicht um die Einwirkung des Finnischen.

1)**Ja, in einem Café, aber ganz gut*

2)**es geht aber*

Ich vermute, dass im Satz (1) der Kontext schlecht verstanden wurde, und im Satz (2) wurde wahrscheinlich die zuerst erinnerte Partikel eingesetzt: Ein Teil der Fehler dürfte leider auf Gleichgültigkeit oder Desinteresse an der zu lernenden Sache beruhen.

Wieder muss die Hypothese über die Bedeutung der natürlichen Intonation und Betonung beim Erwerben der Abtönungspartikeln in Frage gestellt werden. Im Handlungskontext **Staunen** wurde behauptet, dass *aber* hinsichtlich der Aussprache die am besten erworbene Abtönungspartikel wäre, weil die Sätze mit *aber* auf dem Band sehr natürlich klangen. Aufgrund dieser Übung kann kaum festgestellt werden, dass *aber* erworben worden wäre. Die Streuung bei der Verwendung von *aber* ist zu groß im Vergleich zu Partikeln, die nach meiner Ansicht einigermaßen gut erworben worden sind.

Die Partikel *immerhin* wurde von Probanden auch als sehr leicht angesehen, als sie im Handlungskontext **Einschränken** vorgestellt wurde. Beim **Einschränken** war auch die Fehlerquote viel geringer (25%) als in der zu analysierenden Übung (55%). Auch bei *eigentlich* war die Situation ähnlich. Im Kontext **Einschränken** wurde die Hypothese gestellt, dass die „abtönungsfähigen“ Partikeln wie *eigentlich* und *immerhin* leichter zu erwerben wären, weil sie z.B fast keine Homonyme in anderen Wortklassen hätten wie die „echten“ Abtönungspartikeln. Aufgrund dieser Übung ist auch diese Hypothese in Frage zu stellen, weil hier auch *immerhin* in ganz unmöglichen Zusammenhängen verwendet wurde.

1)**Ein Wochenende ist immerhin ziemlich knapp für Heidelberg.*

2)**Stimmt immerhin.*

Aufgrund der häufigen Verwendung von *immerhin* in Sätzen wie (1) und (2), muss festgestellt werden, dass diese Partikel gar nicht erworben worden ist. Vermutlich war die Übung, die beim Komplex **Einschränken** aufgenommen wurde, zu leicht, und daher schienen *eigentlich* und *immerhin* den Probanden so leicht zu sein. Vielleicht verließen sich die Probanden wieder zu sehr auf sich selbst und benutzten *immerhin*, wo sie wollten, ohne an seine Funktion zu denken.

Die Partikel *eben* wurde im Handlungskomplex **Meinen** ziemlich häufig verwendet, aber der Anteil falscher Verwendung war mit 40% ziemlich hoch. Im Test war er aber mit 78% fast doppelt so hoch. Man muss jedoch die Tatsache berücksichtigen, dass es im Text keine Lücke für *eben* in der Funktion gab, wie sie im Handlungskomplex **Meinen** geübt wurde. Die einzige Möglichkeit, *eben* in diesem Text zu verwenden, war die Antwort *ja, eben*, wo *eben* die Funktion der Antwortpartikel hatte. Darauf hätte ich bei der Wahl der Übung Rücksicht nehmen sollen, weil das wohl die Probanden verwirrte.

Eben wurde hier jedoch abweichend von Weydt et al. in zwei Sätzen akzeptiert:

- 1) ...*aber dann bin ich eben zwei Tage raus aus Düsseldorf*
(immerhin)
- 2) ...*aber hin und wieder muss ich eben raus* (doch mal)

Nach meiner Ansicht wird *eben* in diesen Sätzen im Rahmen der Definition von Helbig (1990, 120) verwendet:

„... Die Faktizität des Sachverhalts wird als nicht weiter diskutierbare Begründung ausgegeben, Fragen nach zusätzlichen Gründen blockiert. Es soll Schlussstrich gezogen werden, deshalb oft redeabbrechend.“ (Helbig, 1990, 120.)

Der letzte Satz der Definition passt nicht zum Inhalt der akzeptierten Sätze, weil die Ausdrücke nicht redeabbrechend sind, aber sonst sehe ich kein Hindernis, *eben* in diesen Sätzen zu verwenden.

Die Partikelkombination *schon mal* war nicht in der Partikelliste enthalten, die am Anfang der Übung stand. Dennoch wurde sie achtmal verwendet. Wie in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt wurde, gab es zwei Lücken, die eine den Probanden unbekanntes Partikelkombination voraussetzten:

- 1)...*aber hin und wieder muss ich doch mal raus.*
- 2) *Wieso bist du denn eigentlich jetzt in Heidelberg?*

Doch mal wurde am Anfang des Unterrichtes erwähnt, als die Verwendung von *mal* vorgestellt wurde, aber natürlich konnten sich die Probanden daran nicht erinnern, weil sie keine Übungen dazu gemacht hatten. *Schon mal* war also neben *nun mal* die einzige den Probanden bekannte Partikelkombination, und sie wurde auch an der Stelle *doch mal* 6-mal verwendet, was völlig verständlich ist. Die Probanden sahen, dass es hier wegen der zwei Striche um eine Partikelkombination gehen musste, und setzten die einzige ihnen bekannte Kombination, an die sie sich erinnerten, ein. Hier hätte ich den Satz verändern müssen, damit keine verwirrende Situation entstanden wäre.

Im Satz (2) wurden sowohl *denn* als auch *eigentlich* akzeptiert, aber hier wurden auch „neue“ Partikelkombinationen angeboten. *Denn immerhin* (zweimal), *denn doch*, *doch eigentlich* kamen in diesem Satz vor. *Denn doch* ist in Aussagesätzen eine mögliche Kombination, aber nicht in Fragesätzen:

Das ist denn doch weit angenehmer als in der Großstadt (Helbig 1990, 110).

Aber die restlichen zwei sind völlig neue Erfindungen. Das Erfinden eigener Partikelkombinationen zeigt jedoch, dass auch die heutigen Schüler kreativ sein können, obwohl behauptet worden ist, dass sie keine Kreativität mehr haben.

Neben diesem Kombinationsproblem gab es im Text noch eine Lücke, die Schwierigkeiten verursachte. Ich wollte erfahren, ob sich die Probanden auch an etwas aus dem früheren Unterricht Bekanntes erinnern und ließ eine zusätzliche Lücke für *nicht wahr?*, *ne'?* oder *gell?*

Obwohl diese Ausdrücke nicht zu den Abtönungspartikeln gehören, sind sie mehrmals im Unterricht vorgekommen, und die Unterschiede zwischen verschiedenen Dialekten sind auch mitgeteilt worden, weil sie auch wichtige Merkmale des gesprochenen Deutsch sind.

In freien Gesprächen, in Rollenspielen und Dialogen, die im Rahmen der Unterrichtsstunden (außerhalb Fallstudie) durchgeführt worden sind, sind diese Ausdrücke sehr beliebt gewesen. Darum wollte ich jetzt prüfen, ob die Probanden wirklich die Verwendung erworben hätten, aber das Ergebnis war nicht so hervorragend. Nur zwei Probandenpaare hatten verstanden, worum es ging: *nicht wahr* und *gell* wurden angeboten.

6.4 Ergebnisse der Fallstudie: Zusammenfassung.

Wie die Analyse ergab, war das Erwerben der Abtönungspartikeln gar nicht leicht. Den Probanden wurden insgesamt 15 (+1) Abtönungspartikeln in drei verschiedenen Handlungskomplexen beigebracht: **Staunen:** *ja, aber, vielleicht, denn*; **Meinen:** *ja, doch, eben, halt, nun mal, auch, einfach*; **Einschränken:** *eigentlich, schon, schon mal, immerhin*. Außerdem wurde *mal* im Zusammenhang mit der mündlichen Prüfung behandelt.

Die erste Übung war ein Rollenspiel, in dem die Probanden mit Hilfe einiger Stützwörter und Ausdrücke ein ganz freies Gespräch spielen sollten, wo sie die geübten Abtönungspartikeln benutzen mussten. Diese Übungsform erwies sich als ein bisschen zu schwierig: die Verwendung der Abtönungspartikeln in Gesprächen war entweder übertrieben oder sie wurden gar nicht verwendet. Einige Gespräche hatten überhaupt keinen roten Faden und waren schwierig zu verstehen. 45 Minuten waren einfach zu wenig Zeit um die Übungen zu den Abtönungspartikeln und das Rollenspiel zu bewältigen.

Daher veränderte ich die Übungsmethode und entwarf selbst einen Lückentext zum Handlungskontext **Meinen**.

Obwohl der Text vor dem Unterricht von einem deutschen Muttersprachler geprüft wurde, gab es auch in diesem Text Lücken, die sowohl die Probanden als auch ich und mein deutscher Helfer zu schwierig fanden. Der Text war auch zu lang. Die Probanden hatten nicht genug Zeit, die verteilten Übungsblätter zu lesen, um die richtigen Alternativen zu suchen. Auf dem Band war deutlich zu hören, dass häufig zu „Notlösungen“ gegriffen wurde, was gar nicht das Erwerben der Abtönungspartikeln förderte.

Weil die zwei ersten Übungen sich als zu schwierig erwiesen hatten, erleichterte ich die dritte auf Band aufzunehmende Übung. Ich wählte einen schon existierenden Lückentext zum **Einschränken** aus dem Buch *Kleine deutsche Partikellehre*. Jetzt hatte ich genug Zeit, die neuen Partikeln zu lehren, und die Probanden hatten auch Zeit, die Übungsblätter auszunutzen und sich ordentlich auf die Aufgabe zu konzentrieren. Die Probanden waren sehr zufrieden und hielten diese Übung für viel leichter als die vorigen Übungen.

Wie schon im Kapitel 6.3.5 erwähnt wurde, wollte ich auch für die mündliche Prüfung einen schon existierenden Text wählen. Obwohl ich den Text mehrmals durchlas und lange überlegte, ob ich ihn mehr verändern sollte, blieben auch in diesem Text Lücken, die die Probanden verwirrten. (siehe Kapitel 6.3.5). Obwohl die Probanden eine Woche vor der mündlichen Prüfung aufgefordert worden waren, alle verteilten Blätter und gemachten und korrigierten Übungen gründlich durchzulesen, ist aufgrund der Ergebnisse anzunehmen, dass nur einige Probanden das taten. Obwohl die Bedeutung der mündlichen Prüfung für die Gesamtnote betont wurde, wurde diese Sache deutlich vernachlässigt. Ich vermute, dass die meisten Probanden die Abtönungspartikelunterrichtseinheiten als eine Art Ausnahme- oder Zusatzunterricht, der vernachlässigt werden konnte, ansahen, weil die Information nicht im Lehrbuch zu finden war. Die meisten Probanden waren am Anfang des Kurses sehr motiviert und wollten wirklich die Abtönungspartikeln lernen, aber am Ende des Kurses war die Zeit natürlich wegen vieler Klassenarbeiten knapp, und dann wurden die Abtönungspartikeln nicht beachtet.

Das Ergebnis ist am sinnvollsten aufgrund der mündlichen Prüfung auszuwerten, weil in dieser Prüfung beinahe alle (9) in Alltagsgesprächen üblichen und einmal geübten Abtönungspartikeln wiederholt wurden. Wie sich aus der Analyse ergibt, unterschieden sich die Ergebnisse der mündlichen Prüfung teilweise stark von den Ergebnissen der Unterrichtseinheiten. Natürlich wirkt darauf die Tatsache, dass die Probanden während der Unterrichtseinheiten immer die Übungsblätter mit Regeln benutzen konnten, aber in der Prüfungssituation keine Hilfsmittel zur Verfügung hatten. Daher kann am besten aufgrund der Prüfungssituation ausgewertet werden, ob eine Partikel erworben worden ist oder nicht.

Nach der der Analyse gibt es nur drei Abtönungspartikeln, deren Verwendung auf einem Niveau steht, wo vermutet werden kann, sie seien erworben worden. *Denn* wurde gar nicht im Handlungskontext **Staunen** verwendet, und die Verwendung im Handlungskontext **Meinen** war noch nicht systematisch. Aber in der mündlichen Prüfung wurde es systematisch in Fragesätzen verwendet, was nach meiner Ansicht zeigt, dass seine Funktion in Fragesätzen erworben worden war.

Ja wurde schon im ersten Handlungskontext häufig verwendet, aber sehr oft in anderer Funktion. Im Handlungskontext **Meinen** war die Verwendung schon besser, obwohl die Aussprache immer noch nicht zum Kontext passend war. In der letzten Phase war auch die Aussprache in Ordnung, und der Anteil richtiger Verwendung 78%. Aufgrund dieser Ergebnisse ist anzunehmen, dass auch *ja* einigermaßen erworben worden war.

Die dritte Abtönungspartikel, deren Verwendung meist systematisch richtig war, ist *mal*. Sie wurde erst am Anfang der letzten Unterrichtseinheit unterrichtet und vermutlich teilweise deshalb besser behalten. Trotzdem kann aufgrund des Anteils der richtigen Verwendung (79%) festgestellt werden, dass auch *mal* erworben worden war. Auch die häufige Verwendung von *mal* in der Lehrersprache konnte sein Erwerben fördern.

Es muss leider festgestellt werden, dass die 6 anderen in der mündlichen Prüfung vorgekommenen Partikeln kaum erworben wurden.

Doch und *schon* wurden in der Analyse als *Lieblingspartikeln* klassifiziert (siehe S.62), was nach meiner Ansicht eine gute Erklärung für die häufige, aber falsche Verwendung ist. *Doch* und *schon* gefielen den Probanden vermutlich deshalb, weil sie schon in anderer Bedeutung bekannt waren und von der Form her in alle Lücken gut zu passen schienen. So wurden vermutlich die Gebrauchsregeln dieser Partikeln in abtönender Funktion einfach vergessen oder übersehen.

Die häufige falsche Verwendung von *eigentlich* und *immerhin* in der mündlichen Prüfung war ein bisschen überraschend. Im Handlungskontext **Einschränken** wurden sie gut beherrscht, aber in der Prüfung fast gar nicht. Hier kann der Grund für die falsche Verwendung eine zu große Selbstsicherheit der Probanden sein. Weil die zwei Partikeln von den Probanden als sehr leicht angesehen wurden, wurden sie wahrscheinlich nur überallhin gestreut, ohne an den Kontext zu denken.

Die Verwendung der Partikel *aber* fiel den Probanden schwer. Wie schon in der Analyse erwähnt wurde, beruht die Schwierigkeit auf der finnischen Entsprechung von *aber*, „mutta“, die der deutschen Konjunktion *aber* entspricht. Die Probanden hatten die Abtönungspartikel *aber* so verwendet, wie sie das finnische „mutta“ hätten verwenden können. Die Gebrauchsregeln oder die Funktion der Abtönungspartikel *aber* wurden also nicht berücksichtigt oder waren vergessen worden.

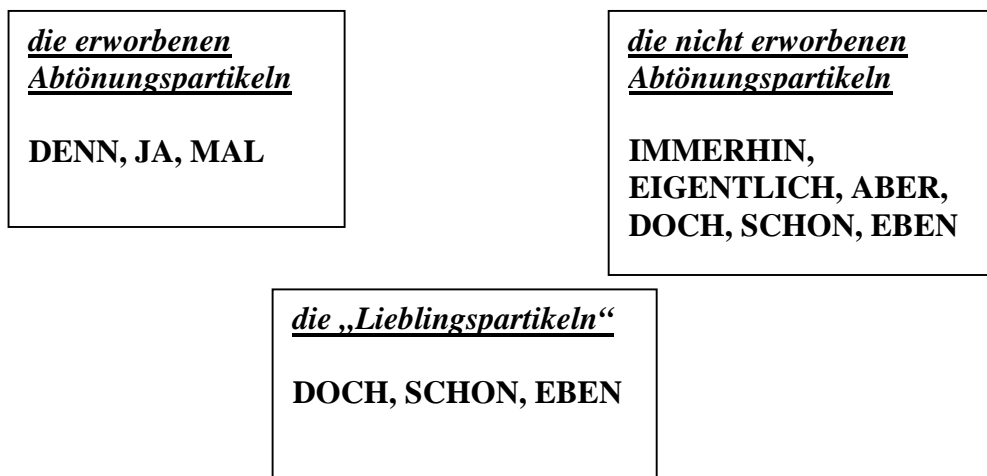
Aufgrund der mündlichen Prüfung ist die Verwendung von *eben* kaum zu analysieren, weil es im Text keine Lücke für *eben* als Abtönungspartikel gab. Ich hätte diesen Mangel berücksichtigen sollen, als ich den Text wählte. Dennoch wurde *eben* sehr oft, aber falsch sowohl im Handlungskontext **Meinen** als auch in der mündlichen Prüfung verwendet, was zeigt, dass es den Probanden gefiel. Deswegen könnte angenommen werden, dass *eben*, wie auch *doch* und *schon*, zu den Lieblingspartikeln der Probanden gehört.

Die häufige Verwendung von *schon mal* war auch mein Fehler. Wie erwähnt, gab es im Text zwei Lücken, die Partikelkombinationen forderten. Weder *schon mal* noch *nun mal* passten in diese Lücken, aber *schon mal* wurde da natürlich mehrmals verwendet, weil es die einzige Partiklenkombination war, an die sich die Probanden erinnerten.

Obwohl ich den Text so hätte verändern müssen, dass es keine die Probanden störenden Faktoren gegeben hätte, war es eine positive Überraschung für mich, dass die Probanden auch „neue“ Kombinationen geschaffen hatten. Das zeigt, dass sie ein bestimmtes Interesse an der Sache und auch Kreativität hatten.

Die Abbildung 1 soll das Erwerben der Abtönungspartikeln aufgrund der mündlichen Prüfung erläutern.

Abbildung 1



Diese Einteilung ist also nur aufgrund der mündlichen Prüfung in der letzten Unterrichtseinheit gemacht worden. Die Partikeln *vielleicht*, *auch*, *einfach*, *halt*, *nun mal*, *schon mal* fehlten in dieser Übung, weil es unmöglich war, eine Übung zu finden, die alle geübten Partikeln enthalten hätte. Aufgrund der früheren Übungen ist jedoch zu vermuten, dass *einfach* zu den erworbenen Partikeln gehört (siehe Kapitel 6.3.4), *vielleicht*, *auch*, *halt* und *nun mal* zu den nicht erworbenen (siehe Kapitel 6.3.3 und 6.3.4) und *schon mal* auch eine Lieblingspartikel ist (siehe Kapitel 6.3.4 und 6.4).

Die Ergebnisse ähneln teilweise den Resultaten der Untersuchung von Husso (1981), in der sie den Gebrauch der Abtönungspartikeln bei Ausländern (Finnen und in Deutschland wohnenden Ausländern) mit Hilfe von Lückentexten untersuchte. In dieser Untersuchung wurden *aber*, *ja* und *mal* am besten verwendet. *Doch*, *denn* und *auch* wurden auch viel verwendet, aber nicht so oft richtig. Wenig und falsch wurden u.a. *eben*, *halt* und *vielleicht* verwendet.

Auch in der Untersuchung von Husso fiel es den Probanden leicht, *ja* und *mal* zu verwenden und *eben* und *vielleicht* verursachten Schwierigkeiten wie auch in der Fallstudie der vorliegenden Arbeit. Die kleinen Übereinstimmungen sprechen für die Reliabilität der Untersuchungen. Auch unter anderen Bedingungen können die Ergebnisse gleich sein. (Vgl. Husso 1981, 90.)

6.5 Didaktisierung der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht

Wie schon mehrmals erwähnt worden ist und wie auch die Fallstudie zeigt, stellen die Abtönungspartikeln für den DaF- Unterricht ein besonderes Problem dar. Obwohl die Probleme und die möglichen Lösungen schon in den Kapiteln 5.1 und 5.2 behandelt worden sind, werden sie in diesem Kapitel im Hinblick auf die Fallstudie noch einmal zusammengefasst. Für das Problem gibt es mehrere Gründe, die schon im Kapitel 5. dargestellt worden sind. Hier werden die wichtigsten Gründe zusammenfassend dargestellt:

- 1) Die Abtönungspartikeln kommen normalerweise nicht in der Hierarchie der zu lernenden Erscheinungen des Deutschen vor: weder im Rahmen des Wortschatzunterrichtes, noch im Grammatikunterricht (vgl. Rathmayr 1989, 294). Obwohl die Dialogtexte neuerer Lehrwerke ziemlich viele Abtönungspartikeln enthalten, liegen die Entsprechungen im Vokabular nicht auf gleicher Ebene (vgl. Kärnä, 1981, 93).
- 2) Die Abtönungspartikeln haben eine höchst komplexe Funktionsweise und Bedeutung. Was bedeuten die Abtönungspartikeln? Wann werden sie gebraucht? Wie ist ihre kontextuelle und präsuppositionale Bedeutungsspezifizierung? (Zimmermann 1981, 111). Auf diese Fragen sollte ein kompetenter Lehrer sofort antworten können, was nur selten der Fall ist.
- 3) Die Homonymie vieler Abtönungspartikeln mit Satzadverbien oder Satzäquivalenten, die eine andere Bedeutung tragen, erschwert das Erlernen, wie auch die Fallstudie zeigte (Zimmermann 1981, 111).

Die Lehrwerke spielen im heutigen Schulalltag immer noch eine sehr große Rolle, obwohl versucht worden ist, ihre Rolle im Vergleich zu anderen Materialien zu vermindern. Darum wäre es nötig, dass die Abtönungspartikeln und ihre Bedeutung in Gesprächssituationen auch in Lehrwerken deutlich thematisiert werden.

Sonst fällt es einem Lehrer schwer, die Schüler von der Wichtigkeit der Abtönungspartikeln zu überzeugen, weil das Lehrbuch von den meisten Schülern immer noch als die einzige richtige Informationsquelle angesehen wird. Auch die Ergebnisse der Fallstudie der vorliegenden Arbeit ergeben die Tatsache, dass zur Zeit der Prüfung die nicht aus dem Lehrbuch stammende Information übersehen wurde, obwohl die Motivation am Anfang des Kurses sehr groß war.

Ein gutes Lehrbuch reicht aber allein nicht aus. Die Schüler müssen für die Abtönungspartikeln und ihre vielseitigen Verwendungsweisen sensibilisiert werden (vgl. Rösler 1983, 296). Durch authentische gesprochene Texte kann die Häufigkeit der Abtönungspartikeln den Schülern vor Augen geführt werden, und man kann sie außerdem durch das Tilgen aller Abtönungspartikeln selber erfahren lassen, wie hölzern, unnatürlich und hart der Dialog ohne Abtönungspartikeln ist (Rathmayr 1989, 624f). Auf diese Weise wird die Funktion der Abtönungspartikeln den Schülern ohne komplizierte Erklärungen klar. Es ist bezüglich des Erwerbens der Abtönungspartikeln wichtig, dass die Schüler selbst erfahren, wie die Abtönungspartikeln auf den Ausdruck wirken. Das erhöht auch die Motivation sie zu lernen und zu gebrauchen, wie auch die Fallstudie dieser Arbeit zeigte.

Es wäre auch wichtig, dass man bei der Didaktisierung der Abtönungspartikeln nicht vom einzelnen Wort, sondern von der Funktion ausgehen würde (Rathmayr 1989, 625.) Das ist aber bei den heutigen Schülern nicht leicht zu erreichen. Vielen, häufig guten Schülern, reicht es nicht aus, wenn mitgeteilt wird, dass eine Partikel in diesem Satz etwas bedeutet, und in jenem Satz etwas anderes. Sie möchten etwas Konkreteres haben, und sehen unzufrieden aus, wenn gesagt wird, dass die Funktion von der Situation abhängig ist. Nach meiner Erfahrung ist es da am besten vom Finnischen auszugehen, wenn es nur möglich ist.

1 a) *Toi poikahan on hyvännäkönen!*

2 a) *Der Junge sieht ja gut aus!*

1 b) *Olenhan syntynyt Suomessa*

2 b) *Ich bin ja in Finnland geboren*

Anhand dieser Beispiele ist es leicht zu zeigen, dass auch die Bedeutung der finnischen Endung *-han* von der Situation abhängig ist. Im Satz (1a) wird mit *-han* Erstaunen ausgedrückt, und in dem anderen (1b) wird mit *-han* etwas begründet oder erklärt. (1b) könnte z.B. eine Antwort auf Ausrufe wie *Du sprichst aber schönes Finnisch!* oder *Du hast aber schöne blaue Augen!* sein.

Es ist jedoch nicht immer möglich, die passende finnische Entsprechung zu finden, oder die Erklärung kann für ungenügend gehalten werden. Auch wenn es dem Lehrer gelingt, *ein partikelfreundliches Klima* (vgl. u.a. Rösler 1989, 296; Weydt et al. 1983 a, 9; Kapitel 5) zu schaffen, kann dieses Klima durch einen Fehler oder wegen einer kleinen Unsicherheit zerstört werden. Daher ist es mehr als wichtig, dass auch der Lehrer den Bereich der Abtönungspartikeln sehr gut kennt.

Ein *partikelfreundliches Klima*, ein kompetenter Lehrer und ein Lehrbuch in dem Abtönungspartikeln vorkommen, reichen allein nicht aus. Um die Lernenden dazu zu befähigen, Partikeln in der echten Kommunikation zu verstehen und zu verwenden, sind darüber hinaus gezielte Übungen notwendig. Für den DaF-Unterricht kenne ich zwei Abtönungspartikelübungsbücher, die *Kleine deutsche Partikellehre* von Weydt (1983), auf der auch die Fallstudie dieser Arbeit basiert, und *die Übungen zu den Partikeln* von Kötz. Das Übungsbuch von Kötz ist nach einzelnen Partikeln gegliedert, was nach meiner Ansicht keine Voraussetzung für die Verwendung der Abtönungspartikeln im Ernstfall schafft. Bei solchen Übungen konzentrieren sich die Lernenden zu sehr auf das Wort, wobei die Funktion im Hintergrund bleibt. Die Partikellehre von Weydt ist nach Sprechhandlungstypen gegliedert, was nach meiner Meinung besser die Funktion der Abtönungspartikeln hervorhebt. Die Übungstypen, Minidialoge, Lückentexte und Rollenspiele, die in der Fallstudie dieser Arbeit verwendet wurden, passen nach meiner Ansicht gut zum DaF-Unterricht. Natürlich müsste man mit leichteren Übungen wie mit kürzeren Lückentexten und Minidialogen anfangen und erst danach das Rollenspiel als Übungstyp verwenden. Die komplexe kommunikative Funktionalität der Abtönungspartikeln muss bei jeder Übung betont werden, und die Lernenden müssen sich dessen bewusst sein, dass die Verwendung der Partikeln eine „heikle Sache“ ist und Auswirkungen auf der Beziehungsebene hat.

Gespräche darüber, welche Partikel in einer bestimmten Situation welchen kommunikativen Effekt hervorruft, sind didaktisch ergiebiger als ein Mehr an einseitigem Training (vgl. Rathmayr 1989, 631). In der Fallstudie der vorliegenden Arbeit gab es nicht genug Zeit für die Erklärungen und Gespräche, was sicherlich das Erwerben der Partikeln erschwerte.

Die Fallstudie ergab, dass die Abtönungspartikeln viele Fragen unter den Lernenden wecken. Daher dürften die Unterrichtseinheiten nicht eingeschränkt sein. Ein Sprechhandlungstyp ruft mehr Fragen hervor als der andere und es scheint hinsichtlich des Erwerbens für die Lernenden wichtig zu sein, dass sie immer eine Antwort auf ihre Fragen bekommen. Sonst stört die Unsicherheit das partikelfreundliche Klima.

Die Zeit im DaF- Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist heute zu knapp, und gerade daher werden die „Kleinigkeiten“ wie Abtönungspartikeln oft übersehen. Wie könnte man Abtönungspartikeln trotz knapper Zeit unterrichten? Die vorliegende Arbeit erweist, dass die Didaktisierung der Abtönungspartikeln auch unter heutigen Bedingungen durchaus möglich ist, ohne andere Teile des Sprachunterrichts zu vernachlässigen, aber auf diese Weise sind die Abtönungspartikeln eine Art „Zusatzmaterial“ und werden nicht als ein normaler Teil des Unterrichts angesehen. Daher wäre es wichtig, dass sie zusammenfassend z.B. am Anfang des Lehrbuchs oder in der Lehrbuchgrammatik erwähnt würden. Im Lehrerhandbuch könnte es Tipps oder Modelle für Lückentexte, Minidialoge und Rollenspiele geben, die zum Thema der jeweiligen Lektion passen würden. Nach meiner Ansicht wäre es für Lehrbuchautoren kein großes Problem, verschiedene Sprechhandlungstypen in Texten zu berücksichtigen. Nach der Sensibilisierungsphase (vgl. Kapitel 6.3.1) könnten die Abtönungspartikeln in Form von mündlichen Übungen behandelt werden und bräuchten keine zusätzliche Zeit. Wenn der Wortschatz der Übungen dem der Lektionen ähnlich wäre, wären die Abtönungspartikelübungen auch gleichzeitig Wortschatzübungen. So würden die Abtönungspartikeln nicht zu viel Zeit des Lehrers in Anspruch nehmen, und auch die Lernenden würden sie für einen möglichen Teil der Klassenarbeit halten und nicht nur für Abwechslung bringende Extraübungen, die sofort vergessen werden können. Hier liegt auch eine Schwierigkeit.

Während der Fallstudie waren die Probanden sehr begeistert und hatten eine sehr positive Einstellung zu den Abtönungspartikeln, was beim Erwerben sehr wichtig ist. Damit die Abtönungspartikeln als ein Teil des normalen Unterrichts verstanden werden, muss sich der Lehrer bestimmt viel mehr Mühe für das Schaffen eines partikelfreundlichen Klimas geben. Dabei wären gerade die Gespräche über die Funktionen der Abtönungspartikeln sowohl im Finnischen als auch im Deutschen sehr wichtig. Verrückte oder übertriebene Übersetzungsbeispiele würden beim Erwerben helfen. Natürlich müssten die Beispielsätze wie auch alle Themen zum Interessengebiet der Lernenden gehören, weil der interessante Inhalt der Beispielsätze das Erwerben fördert. Zum Beispiel Sätze wie im Folgenden könnten bei Schülern im Alter von 15-18 nach meiner Erfahrung effektiv sein:

1) - *Die Mathelehrerin hat gestern einen gut aussehenden Mann im Zentrum geküsst.*

- *Das ist aber unglaublich! / Das ist ja unglaublich!*

2) - *Ich wollte eigentlich in die Karibik reisen, hatte aber einfach zu wenig Geld. So bin ich eben nach Renko (ein kleiner Ort in der Nähe von Hämeenlinna) gefahren.*

- *Das war immerhin weg von zu Hause!*

Wie schon festgestellt worden ist, sollte auf die Abtönungspartikeln sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung mehr Wert gelegt werden, so dass es allen Lehrern klar wäre, dass die Abtönungspartikeln keine „unnötigen Wörtchen“, sondern wichtige Teile der idiomatischen Sprache sind. (Vgl. Kärnä 1983, 97). Neben der Lehrerausbildung wäre es nach meiner Ansicht sinnvoll im Universitätsunterricht der Germanistik, auch in einem für alle obligatorischen Kurs, die Merkmale der gesprochenen Sprache zu behandeln. Ohne eigenes Interesse an der Sache wissen die meisten Germanistik-Studierenden kaum, was für Wörter die Abtönungspartikeln (oder Hörersignale) sind.

7. SCHLUSSWORT

Das Ziel dieser Pro-gradu-Arbeit war herauszufinden, wo die größten Probleme des DaF-Unterrichts im Bereich der Abtönungspartikeln liegen bzw. ob und wie diese Probleme zu lösen sind. Außerdem wollte ich mit der Fallstudie zeigen, dass es im Rahmen des normalen DaF-Unterrichtes durchaus möglich ist, die Abtönungspartikeln zu behandeln. Mit dem Ergebnis bin ich einigermaßen zufrieden: eine Menge Problemfelder wurde entdeckt, und auch einige Lösungen können aufgrund der Fallstudie vorgeschlagen werden. Das Ergebnis zeigt jedoch auch, dass die Didaktisierung der Abtönungspartikeln unter heutigen Bedingungen sehr schwierig ist, und viel Zeit und Mühe sowohl von Lehrern als auch von Lernenden verlangt. Die Kenntnisse und die Motivation der Lehrer spielen eine große Rolle, wenn die Abtönungspartikeln unter heutigen Bedingungen unterrichtet werden.

Im Kapitel 2 wurde die Rolle des Mündlichen im DaF-Unterricht im Allgemeinen betrachtet. Die wichtigsten Methoden, die das Mündliche betont haben, wurden dargestellt, und auch die heutige Situation und die Ziele des heutigen Lehrplans im Fach Deutsch als Fremdsprache wurden besprochen. Auch die finnische Gesprächskultur wurde mit anderen Gesprächskulturen verglichen.

Im Kapitel 3 wurde der Begriff *Abtönungspartikel* definiert und die Eigenschaften der Abtönungspartikeln dargestellt. Auch der Begriff *Homonymie* wurde erläutert. Das Kapitel 4 konzentrierte sich auf die Rolle der Abtönungspartikeln in Gesprächssituationen. Sowohl die Bedeutungskonstitution als auch die Funktionen in Sprechsituationen wurden behandelt.

Im Kapitel 5 wurde auf die Schwierigkeit der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht eingegangen und mögliche Lösungen wurden vorgeschlagen. Auch die Unterschiede zwischen den finnischen und deutschen Abtönungspartikeln wurden in diesem Kapitel behandelt, weil sie auch einen Teil des Problembereichs des DaF-Unterrichts bilden.

Im 6. Kapitel wurde die im Januar 2001 durchgeführte Fallstudie dargestellt. Das Ziel der Fallstudie war Antworten auf die folgenden Fragen zu finden.

- 1) Welche Abtönungspartikeln werden am häufigsten/am wenigsten verwendet?
- 2) Welche werden am häufigsten falsch verwendet?
- 3) Welche werden am leichtesten erworben?
- 4) Welche sind am schwierigsten zu erwerben?
- 5) Gibt es „Lieblingspartikeln“?

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der Fallstudie ist im Kapitel 6.4 enthalten. Die Frage des Erwerbens ist nach meiner Ansicht kompliziert. Aufgrund des ziemlich kleinen Korpus kann man nur vermuten, ob eine Partikel erworben worden ist oder nicht. Die Analysen beruhen also auf meinen Annahmen und können daher nicht verallgemeinert werden.

Obwohl Antworten auf die gestellten Fragen gefunden wurden, gab es in der Fallstudie bestimmte Mängel, die auf die Ergebnisse der Fallstudie Einfluss gehabt haben können.

- 1) Ich hätte vor dem Durchführen der Fallstudie mehr Literatur über die Abtönungspartikeln lesen sollen: Es gab einige Situationen, wo die Probanden eine bessere Erklärung forderten, wo ich sie aber nicht sofort geben konnte. Das Wissen hätte auch beim Vorbereiten der Übungen geholfen.
- 2) In den Übungen gab es einige Stellen, die die Probanden möglicherweise verwirrten. Solche Stellen hätte ich schon beim Vorbereiten bemerken müssen.
- 3) Die Zeit für die Übungen war zu knapp. Mit dieser Tatsache hätte ich rechnen müssen. Das Erwerben der Abtönungspartikeln verlangt Zeit, und zu viele Abtönungspartikeln in einer Unterrichtseinheit erschwerten das Erwerben.

Außerdem hätte ich die Analyse aufgrund der freien Rede machen wollen, aber wie erwähnt wurde, war das Rollenspiel als Übungstyp den Probanden zu schwierig und daher hätte diese Methode keine nennenswerten Ergebnisse erzielen können.

Ich hätte diese Tatsache schon beim Vorbereiten der Fallstudie berücksichtigen und die Übungen anders anordnen sollen. Wahrscheinlich hätte ein Rollenspiel in einer späteren Phase bessere Ergebnisse ergeben.

Trotz dieser Mängel gab es auch positive Seiten beim Durchführen der Fallstudie. Nach meiner Ansicht ist es mir gelungen, ein „partikelfreundliches“ Klima zu schaffen. Nach der ersten Unterrichtseinheit wartete die Mehrheit der Probanden schon auf die nächste Unterrichtseinheit. Einige kamen sogar nach dem Unterricht zu mir und wollten mehr über die Abtönungspartikeln wissen. Die Probanden hatten Spaß, als sie die Übungen im Unterricht machten, aber die Medaille hat auch ihre Kehrseite: obwohl die Probanden motiviert waren, wurden die Übungen zu Abtönungspartikeln nicht als Hausaufgaben oder überhaupt als obligatorische Aufgaben, sondern als „tolles Extra“ angesehen. Es ist mir also gelungen, das Interesse der Probanden an den Abtönungspartikeln zu erwecken, und die meisten erkennen sie bestimmt im Text. Ich vermute, dass die Probanden auch eine positive Einstellung zu diesen „kleinen Wörtern“ (auf Finnisch wurden die Abtönungspartikeln im Laufe der Fallstudie „pikkusanat“ genannt) bekommen haben, weil die meisten auch im Feedback am Ende des Kurses der Meinung waren, dass sie etwas über den Gebrauch der Abtönungspartikeln gelernt hatten, und dass die Abtönungspartikeln nützlich sind. Ob sich die Verwendung der Abtönungspartikeln nach der Fallstudie in freier Rede vermehrt hat, ist schwer zu sagen. Aber im letzten Kurs des Semesters hielten die Schüler kleine Vorträge, und in Vorträgen, die in Form von Dialogen gehalten wurden, wurden auch einige Abtönungspartikeln verwendet, worüber ich mich sehr freute.

Es ist jetzt erwiesen worden, dass die Abtönungspartikeln im Rahmen des normalen DaF-Unterrichtes behandelt und auch einigermaßen erworben werden können. Es sind auch einige Vorschläge gemacht worden, mit denen das Lehren und Lernen der Abtönungspartikeln leichter werden können. Es ist aber festzustellen, dass die Abtönungspartikeln, trotz möglicher Reformen, immer eine Herausforderung für die Lehrer sein werden. Hoffentlich werden die Lehrer sie auch als Herausforderung ansehen: die richtige Verwendung und das richtige Verstehen der Abtönungspartikeln sind große Schritte in Richtung auf ein idiomatisch gesprochenes Deutsch und ein reibungsloses Verstehen des Deutschen.

Wie werden die Abtönungspartikeln am besten erworben? Was für Übungen sind am effektivsten? Wie sollen die Fehler korrigiert werden? Müssen die Partner bei Dialogen ab und zu getauscht werden? Eine wie große Rolle spielen die Intonationsübungen? Solche Fragen entstanden, als ich die Fallstudie durchführte. Eigentlich enthält die erste Frage alle anderen und die Antwort auf diese Frage wäre den Lehrbuchautoren und Lehrern Gold wert. Es gibt viele Untersuchungen zu Abtönungspartikeln, aber keine, die die Antwort auf diese wichtige Frage gäbe. Jetzt kann nur vermutet werden, dass eine Methode besser ist als die andere. Natürlich müsste eine Untersuchung zu dieser Frage sehr umfangreich sein, damit die Ergebnisse verallgemeinert werden könnten. Es wäre zu wünschen, dass diese Frage möglichst bald gründlicher erörtert wird.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Abraham, Werner (1995), „Wieso stehen nicht alle Modalpartikel in allen Satzformen“. In: *Deutsche Sprache* 2/1995, 124-146.

Bartsch, Renate (1979), „Die Unterscheidung zwischen Wahrheitsbedingungen und anderen Gebrauchsbedingungen in einer Bedeutungstheorie für Partikeln“. In: Weydt (Hrsg.) 1979, 365-377.

Burkhardt, Armin (1994), „Abtönungspartikeln im Deutschen“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 22/1994, 129-151.

Burkhardt, Armin (1995), „Zur Übersetzbarkeit von Abtönungspartikeln“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 23/1995, 172-201.

Dalmas, Martine (1992), „Bewertung durch Partikeln“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/92, 95-100.

Franck, Dorothea (1979), „Abtönungspartikeln und Interaktionsmanagement“. In: Weydt (Hrsg.) 1979, 3-13.

Götze, Lutz (1993), „Modalpartikeln aus der Sicht der Sprachlehr- und Sprachlernforschung“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/1993, 227-233.

Hartmann, Dietrich (1979), „Syntaktische Funktionen der Partikeln *eben, eigentlich, einfach, nämlich, ruhig, vielleicht* und *wohl*. Zur Grundlegung einer diachronischen Untersuchung von Satzpartikeln im Deutschen“. In: Weydt (Hrsg.) 1979, 121-138.

Helbig, Gerhard (1990), *Lexikon deutscher Partikeln*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1990.

Hentschel, Elke – Weydt, Harald (1989), „Wortartenprobleme bei Partikeln“. In: Weydt (Hrsg.) 1989, 3-18.

Husso, Aila (1981), „Zum Gebrauch von Abtönungspartikeln bei Ausländern“. In: Weydt (Hrsg.) 1981, 81-99.

Kärnä, Aino (1983), „Abtönung im Finnischen und im Deutschen“. In: Weydt (Hrsg.) 1983, 85-95.

Kemme, Hans-Martin (1979), „Ja“, „denn“, „doch“ usw. *Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übungen für den Unterricht an Ausländer*. München 1979.

Kirstein, B. (1983), „Partikeln und Sprechsituation“. In: Weydt (Hrsg.) 1983, 213-225.

Kötz, Werner (1984), *Übungen zu den Partikeln*. Verlag Enzyklopädie Leipzig 1984.

Kostrzewa, Bok Ja Cheon/Kostrzewa Frank (1997a), „Der Erwerb der deutschen Modalpartikeln. Ergebnisse aus einer Longitudinalstudie (I)“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/1997, 86-93.

Kostrzewa, Bok Ja Cheon/Kostrzewa Frank (1997b), „Der Erwerb der deutschen Modalpartikeln. Ergebnisse aus einer Longitudinalstudie (II)“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/1997, 150-156.

Krivososov, Aleksej (1989), „Zum Problem der Klassifizierung der deutschen Partikeln“. In: Weydt (Hrsg.) 1989, 30-38.

Liefländer-Koistinen, Luise (1990), „Zum deutschen *doch* und finnischen *-han*. Beobachtungen zur Übersetzbarkeit der deutschen Abtönungspartikeln“. In: Weydt (Hrsg.) 1989, 185-195.

Linke, Angelika – Nussbaumer, Markus – Portmann, Paul R. (1996), *Studienbuch Linguistik, 3., unveränderte Auflage*. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1996.

Muhr, Rudolf (1989), „Zur Didaktik der Modalpartikel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Weydt (Hrsg.) 1989, 645-660.

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Druckhaus Langenscheidt, Berlin 1993.

Opetushallitus (1994), *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Painatuskeskus Helsinki 1994.

Pantzar, Tuula (1983), *Die kommunikative Kompetenz als Zielsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts*. (Pro-gradu-Arbeit) Tampere: Tampereen yliopisto 1983.

Piitulainen, Marja-Leena – Lehmus Ursula – Sarkola Irma (1997), *Saksan kielioppi*, Otavan kirjapaino, Keuruu 1997.

Rathmayr, Renate (1989), „Zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Partikeln“. In: Weydt (1989) (Hrsg.), 623-633.

Rost-Roth, Martina (1999), „Formulierungshilfen und Fehlerkorrekturen als Erwerbspotentiale. Freie Konversationen im Gruppenunterricht und Tandeminteraktionen“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/1999, 160-164.

Rudolph, Elisabeth (1979), „Zur Klassifizierung der Partikeln“. In: Weydt (Hrsg.) 1979, 139-151.

Sallinen-Kuparinen Aino (1980), *Puheviestinnän opettaminen*. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu 1981.

Sandig, Barbara (1979), „Beschreibung des Gebrauchs von Abtönungspartikeln im Dialog“. In: Weydt (Hrsg.) 1979, 84-94.

Schwitalla, Johannes (1997), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, Berlin 1997.

Stenbäck, Irma (1999), „Suomalaisilla mielestään liian harva kieli hallussa.“ (Die Finnen halten ihre Fremdsprachenkenntnisse für unzureichend). In: *Helsingin Sanomat* 11.3.1999.

SUKOL (=Suomen kieltenopettajien liitto) (Verband der finnischen Sprachlehrer) (1999), „Kielipoliittiset linjaukset“ (Sprachpolitische Tendenzen). In: *Tempus*, 8/99, 20-21.

Takala, Sauli (Hrsg.) (1993), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. Kirjapaino Sisäsuomi OY 1993.

Tiittula, Liisa (1992), *Puhuva kieli – suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaan kirjapaino Oy, Loimaa 1992.

Tohmola, Sari (1998), *Zur Behandlung von Hörsignalen in Deutschlehrwerken der gymnasialen Oberstufe*. (Pro-gradu-Arbeit) Tampere: Tampereen yliopisto 1998.

Weydt, Harald (1969), *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Verlag Gehlen, Bad Homburg v. d. H. 1969.

Weydt, Harald (1977), *Aspekte der Modalpartikeln*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1977.

Weydt, Harald (1977), „Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 14/1977, 30-43.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1979), *Aspekte der Modalpartikeln*. Walter de Gruyter & Co, Berlin 1979.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1981), *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikel für Lerner des Deutschen*. Julius Groos Verlag, Heidelberg 1981.

Weydt, Harald – Harden, Theo – Hentschel, Elke – Rösler, Dietmar (1983a), *Kleine Deutsche Partikellehre*. Ernst Klett, Stuttgart 1983.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1983b), *Partikeln und Interaktion*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1983.

Weydt, Harald/Hentschel, Elke (1983c), „Kleines Abtönungswörterbuch“. In: Weydt (Hrsg.) 1983b, 3-24.

Weydt, Harald (Hrsg.) (1989), *Sprechen mit Partikeln*. Walter de Gruyter & Co, Berlin 1989.

Yli-Renko Kaarina & Salo-Lee Liisa (1991), *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 147 1991. Turun yliopiston offsetpaino 1991.

Zifonun, Gisela – Hoffmann, Ludger – Strecker, Bruno (1997), *Grammatik der deutschen Sprache, Band I*. Walter de Gruyter, Berlin-New York 1997.

Zimmermann, Klaus (1981), „Warum sind die Modalpartikeln ein Lernproblem?“. In: Weydt (1981) (Hrsg.), 111-122.

ANHÄNGE

Anhang 1.

LEKTION 1. (Mittwoch 3.1.2001/Donnerstag 4.1.2001)

-Dialog A/Dialog B- Übung: Zuerst als Hörübung vom Band

- 1) Lest die Dialoge durch!
- 2) Unterstreicht die Wörter, die den Unterschied zwischen den Dialogen ausmachen!
- 3) Welcher Dialog ist leichter zu lesen? Warum?
- 4) Welcher Dialog ist natürlicher ? Warum?

LEKTION 2. (Freitag 5.1.2001) (Anhang 2.)

- Thema: Staunen; Partikeln: *aber, vielleicht, ja, denn*
- „Übersetzungsübungen“: Was für eine Bedeutung haben diese Partikeln, wenn es um das Meinen geht? (zusammen)
- Wie werden diese Partikeln verwendet? - Übungen auf der Kassette
- Rollenspiel mit Hilfwortschatz: „Als Tourist in Heidelberg“ (wurde aufgenommen)

LEKTION 3. (Freitag 12.1.2001) (Anhang 3.)

- Thema: Meinen; Partikeln: *ja, doch, eben, halt, (nun mal), auch einfach*
- „Übersetzungsübungen“ :Was für eine Bedeutung haben diese Partikeln, wenn es um das Meinen geht? (zusammen)
- Wie werden diese Partikeln verwendet?- Übungen auf der Kassette
- Lückentext: Die Probanden mussten die fehlenden Partikeln in die Lücken einsetzen (zuerst schriftlich, dann mündlich (wurde aufgenommen)).

LEKTION 4. (Freitag 19.1.2001) (Anhang 4.)

- Thema: Einschränken; Partikeln: *eigentlich, schon, schon mal, immerhin*
- „Übersetzungsübungen“: Was für eine Bedeutung haben diese Partikeln, wenn es um das Einschränken geht? (zusammen)
- Wie werden diese Partikeln verwendet? - Eine Übung auf der Kassette, zwei Partnerübungen (ein Lückentext - Dialog (wurde aufgenommen))
- Wiederholung; Wie werden die Partikeln beim Staunen und Meinen verwendet?

MÜNDLICHE PRÜFUNG (26.1, 29.1, 30.1) (Anhang 5.)

- Den Probanden wurde ein Lückentext (Dialog) verteilt und sie bekamen ca. 10 Minuten Zeit die Lücken auszufüllen. Danach mussten sie den Dialog mit dem Partner möglichst „natürlich“ vorlesen. Alle Dialoge wurden aufgenommen.

Anhang 2**Dialog A**

X: Ja, das gibt's doch gar nicht!
Was machst du denn hier? Ich
denk´du bist in England!

Y: War ich auch, aber jetzt
wohn´ich in Berlin. Bin gerade
auf dem Rückweg.

X: Ist ja toll, ich fahr´nämlich
auch nach Berlin, aber nur übers
Wochenende.

Y: Gut, dann können wir ja
während der Fahrt ein bisschen
über die alten Zeiten quatschen.

X: Ja eben, aber sag' mal, wo fährt
denn der 9.30 Uhr-Zug eigentlich ab?

Y: Weiß ich auch nicht, warte mal...
da steht's ja: Gleis drei. – du hast ja
reichlich Gepäck dabei für ein Wo-
chenende! Komm, ich helf' dir mal.

X: Och, laß ruhig, es geht schon, ist
ja nicht weit

Y: Ein Wochenende ist ja ziemlich
knapp für Berlin

Dialog B

X: Ja, das gibt's gar nicht!
Was machst du hier? Ich denk´du
bist in England!

Y: War ich auch aber jetzt wohn´ich
in Berlin. Bin gerade auf dem
Rückweg.

X: Ist toll, ich fahr´nämlich auch
nach Berlin, aber nur übers
Wochenende.

Y: Gut, dann können wir während
der Fahrt ein bisschen über die alten
Zeiten quatschen.

X: ja, aber sag, wo fährt der 9.30 Uhr-
Zug ab?

Y: Weiß ich auch nicht, warte...da steht's:
Gleis drei. Du hast reichlich Gepäck dabei für
ein Wochenende. Komm, ich helfe dir.

X: Och, laß, es geht, ist nicht weit.

Y: Ein Wochenende ist ziemlich knapp
für Berlin.

Anhang 3

1(3)

FREITAG 5.1.2001

HÄMMÄSTELY - STAUNEN

Kun haluaa ilmaista hämmästyä saksaksi, voi käyttää seuraavia sävytyspartikkeleja:
aber, vielleicht, ja, denn

Ihr seid *aber* groß geworden!
Ich habe *vielleicht* einen Hunger!

Huch, das Wasser ist *ja* eiskalt!
Hast du *denn* kein Geld mehr?

Suomenna ylläolevat lauseet.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Tunnet *aber* (mutta), *vielleicht* (ehkä) entuudestaan esim. lauseista „Er ist arm, aber glücklich“ ja „Vielleicht ist er schon zu Hause“. Seuraavissa lauseissa pikkusanat eivät ole kuitenkaan perusmerkityksissään. Sanoja *aber* ja *vielleicht* voi käyttää lähes aina rinnakkain.(samassa merkityksessä)

Der Kaffee ist *aber* heiß!

Der Turm ist *vielleicht* hoch!

Suom. _____

Sanat *ja* (kyllä) ja *denn* (sillä) tunnet myöskin entuudestaan. Seuraavissa lauseissa näillä sanoilla on eri merkitys.

Das ist *ja* süß!

Hast du *denn* ein eigenes Auto?

Suom. _____

Kysymyksissä, joihin voi vastata **kyllä** tai **ei**, *denn*-partikkelilla ilmaistaan hämmästyä.

Sanoilla *aber* ja *vielleicht* voit siis useimmiten hämmästellä vaihtoehtoisesti, mutta *ja*-partikkelilla hämmästelet hiukan eri asiaa.

Der Kaffee ist *ja* heiß!

Der Kaffee ist *aber/vielleicht* heiß!

Suom.

Lauseet eivät siis tarkoita samaa. Suomenna lauseet ja yritä muotoilla sääntö siitä miten partikkelit eroavat toisistaan.

Sääntö:

STAUNEN 5.1.2001

2(3)

Übung 1: *Muodosta seuraavista sanoista lauseita, joissa käytät **aber**-sävytyspartikkelia.*

Beispiel: Film - lustig = Der Film ist aber lustig.

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. das Haus - schön | 6. das Wetter - schlecht |
| 2. die Stadt - interessant | 7. Schmuck - teuer |
| 3. das Essen - scheußlich - schmecken | 8. Zigaretten - billig |
| 4. der Krimi - langweilig | 9. die deutsche Sprache - kompliziert |
| 5. das Kleid - bunt | 10. Fernsehprogramm - uninteressant |

Übung 2: *Tee kuten edellinen tehtävä, mutta vaihda **aber**-partikkelin tilalle **vielleicht***

Beispiel: Film - lustig = Der Film ist **vielleicht** lustig.

Übung 3: *Ilmaise hämmästyksi lisäämällä **ja**-partikkeli seuraaviin lauseisiin.*

Beispiel: Du hast eine schöne Wohnung = Du hast **ja** eine schöne Wohnung

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Die Rechnung ist gar nicht hoch | 6. Du bist schon größer als dein Bruder |
| 2. Dein Vater hat den Abwasch gemacht | 7. Der ist wirklich Professor. |
| 3. Der Wagen läuft wieder. | 8. Ihr habt zwei Kühlschränke. |
| 4. Das ist fürchterlich | 9. Da draußen liegt Schnee. |
| 5. Das ist ein toller Zufall. | 10. Du bist eine richtige Künstlerin. |

Übung 4: *Ilmaise hämmästyksi kysymyksellä, johon lisää **denn**-partikkelin.*

Beispiel: Hast du schon wieder Hunger? = Hast du **denn** schon wieder Hunger?

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Bist du schon wieder da? | 6. Sind deine Freunde immer noch da? |
| 2. Gehst du heute nicht zur Schule? | 7. Hat Peter schon sein Examen? |
| 3. Hast du keine Wohnung? | 8. Ist es schon zwölf? |
| 4. Ist Maria verreist? | 9. Hast du so wenig Geld? |

5 Willst du nicht aufstehen?

10. Warst du in Amerika?

FREITAG 5.1.2000**STAUNEN 3(3)****ROLLENSPIEL**

Kuvitelkaa tilanne, jossa olette turisteina Heidelbergissä. Olette oppaan johtamalla kaupunkikierröksellä, jossa kierrätte eri nähtävyyksiä. Ottakaa jokainen oma roolinne. Joku voi suhtautua jokaiseen nähtävyyteen äärettömän negatiivisesti, joku toinen taas äärettömän positiivisesti. Tarkoituksena on kommentoida oppaan esittelemiä kohteita *hämmästelllen ja käyttää vasta opittuja pikkusanoja aina kun mahdollista! (aber, vielleicht, ja, denn)*

Roolit: Opas + turistit**Stützwortschatz:**

das Schloss

die Universität

die Fußgängerzone

die Friedenskirche

die alte Brücke die Affensculptur = apinaveistos

der Heumarkt (aukio Heidelbergissa) der Bismarckplatz (aukio Heidelbergissa)

das Modegeschäft = muotiliike

das Kino = elokuvateatteri

die Landschaft = maisema

die Aussicht = näkymä

Hier sehen Sie...= Tässä näette...

Da drüben gibt es... = Tuolla on...

Auf der linken Seite liegt...= Vasemmalla puolella on...

Wo liegt...? = Missä on...?

Ich möchte....sehen = Haluaisin nähdä...

hoch =korkea

schön = kaunis

alt = vanha

interessant = mielenkiintoinen

teuer = kallis

groß = suuri

wunderbar = ihana

lang = pitkä (längste = pisin)

hässlich = ruma

glänzend = loistava

lockend = houkutteleva

fürchterlich = kauhea

billig = halpa

klein = pieni

langweilig = pitkäväteinen

kurz = lyhyt

Anhang 4.

1(4)

FREITAG 12.1.2001

MIELIPITEEN ILMAISU- MEINEN

Kun saksaksi ilmaistaan omaa mielipidettä tai otetaan kantaa toisen mielipiteeseen, käytetään usein seuraavia sävytyspartikkeleita: *ja, doch, eben, halt, (nun mal), auch, einfach*

Partikkelin *ja* opit tuntemaan jo hämmästyttävä ilmaisevana partikkelina. Seuraavissa lauseissa *ja*-sanalla ilmaistaan yhteisymmärrystä.

Sie wissen *ja*, dass Sie viel arbeiten müssen. Das ist *ja* selbstverständlich

Suom. _____

Millä tavoin *ja* vaikuttaa lauseisiin? _____

Partikkeli *doch* on merkitykseltään hiukan samankaltainen *ja*-sanalla kanssa, mutta *doch* saattaa ilmaista myös kevyttä vastarintaa.

Du hast *doch* gesagt, dass du kommst. Das ist *doch* ganz einfach

Suom. _____

Partikkeleilla *eben* ja *halt* on täysin sama merkitys. *Eben* on pohjoissaksalainen variantti ja *halt* eteläsaksalainen.

Das ist *eben* so. Das kann man *halt* nichts machen.

Suom. _____

Mitä *halt* ja *eben*-sanoilla mielestäsi ilmaistaan? _____

Partikkelia *nun mal* voi käyttää samassa yhteydessä kuin *eben/halt*-partikkeleita. sen käyttö saa ilmaisun vaikuttamaan asiallisemmalla ja persoonattomammalla kuin *eben/halt*-partikkeleiden.

Sanan *auch* tunnet entuudestaan merkityksessä myös. „Ich will auch einen Apfel“. Sävytyspartikkelina *auch* yhdistää ilmaistun asian johonkin aiemmin sanottuun tai ajateltuun asiaan.

Es ist erstaunlich (hämmästyttävää) wie stark Carola ist. - Sie treibt (ja) *auch* viel Sport.

Suom. _____

Millä suomen kielen päätteellä kääntäisit auch ylläolevassa esimerkissä? _____

Einfach-sana tarkoittaa yksinkertaista, kuten tiedätkin „Das ist einfach“. Samankaltainen merkitys sillä on myös sävytyspartikkelina.

Ich mache **einfach**, was ich will

Ich verstehe das **einfach** nicht.

Suom. _____

12.1.2001 FREITAG**MEINEN 2(4)*****Übung 1***

Lisää ja- partikkeli seuraaviin lauseisiin.

Beispiel: Du hast recht = Du hast ja recht

1. Das ist weiter nicht schlimm.
2. Das ist selbstverständlich.(itsestäänselvää)
3. Die Fahrpreise werden immer teurer.
4. Du weißt, dass ich morgen Examen (koe) mache.
5. Er hat eine Familie zu ernähren (elättää).

Usein ja-partikkelia käytetään perustelemissa lauseissa, joiden puhuja pitää perustelemaansa asiaa ilmeisenä. Beispiel: Meiers brauchen eine große Wohnung; sie haben ja fünf Kinder.

ODER: weil sie ja fünf Kinder haben.

Übung 2.

Lisää painoton **doch**-partikkeli seuraaviin lauseisiin.

Beispiel: Du hast gesagt, dass du kommst = Du hast **doch** gesagt, dass du kommst.

1. Das kannst du nicht machen.
2. Ich hatte dir gesagt, dass du nicht zu spät kommen sollst.
3. Es hat keinen Zweck, sich aufzuregen. (Ei ole mitään järkeä hermostua)
4. Es macht Spaß, Auto zu fahren.
5. Goethe ist langweilig.

Übung 3.

Lisää seuraaviin lauseisiin **eben** tai **halt** ilmoittamaan, että asia on nyt näin!

Beispiel: Da kann man nichts machen = Da kann man **eben** nichts machen.

1. Die Preise steigen (hinnat nousevat) immer weiter.
2. Er hat viel Glück gehabt.
3. Er ist ein guter Sportler.
4. Autofahren ist gefährlich.
5. Deutsch ist schwer zu lernen.

WIEDERHOLUNG**3(4)**

Lisää seuraaviin lauseisiin **aber**, **vielleicht**, **ja**, **denn**. Muista, että **denn** esiintyy vain kysymyksissä, **aber** ja **vielleicht** käytetään, kun ihmetellään, että jokin asia onkin esim. hienempi kuin puhuja oli odottanut. **Ja**-sanalla hämmästellään jotakin, jota puhuja ei ole osannut alkuunkaan odottaa.

Übung 1.

Beispiel: Du hast _____ starken Kaffee gemacht. - Du hast aber (vielleicht) starken Kaffee gemacht. (Tässä tapauksessa kahvi on erityisen vahvaa.) - Du hast ja starken Kaffee gemacht. (Jos puhuja sanoo näin, kahvi on hänen mielestään yleensä laihaa, mutta tämä kerta on poikkeus.)

1. Das ist _____ ein schönes Hotel!
2. Ist _____ etwas passiert?
3. Der Teppich hat _____ Flecken. (läiskiä)!
4. Das Mickey-Maus-Heft ist _____ komisch.
5. Du hast _____ viele Bücher!
6. Er hat _____ ein neues Auto!
7. Willst du _____ gehen?
8. Der Film war _____ spannend!
9. Du hast _____ große Fenster in deiner neuen Wohnung!
10. Hast du _____ kein Geld mehr?

Übung 2.

Lisää seuraaviin lauseisiin joko **doch** tai **ja**. Muista että molemmilla yritetään aikaansaada yhteisymmärrystä, mutta **doch**-sanalla voi ilmaista myös pientä ”vastarintaa”, jos on esimerkiksi pettynyt siihen mitä puhekumppani on tehnyt tai jättänyt tekemättä.

Beispiel: Warum fragst du? Du weißt, dass ich keine Zeit habe. - Warum fragst du? Du weißt **doch**, dass ich keine Zeit habe.

1. Das ist klar. Wir sind uns einig. (Olemme yksimielisiä) _____
2. Wieso kommt Peter nicht? Er hat gesagt, dass er kommt. _____
3. Wir sind alle einverstanden (Me ollaan kaikki yhtä mieltä.) Wir wollen keinen Streit. _____
4. Du brauchst mich gar nicht darum zu bitten; es ist selbstverständlich, dass ich deine _____ Blumen _____ gieße. (kastelen kukkasesi). _____
5. Du weißt, dass wir abends nicht ausgehen können; wir müssen bei den Kindern bleiben. _____

6. Du musst zugeben, dass es ein gelungener Abend war. _____

7. Ich weiß nicht, warum du immer Kaffee trinkst. Milch ist viel gesünder. _____

8. Gib nicht so lange Erklärungen. Das weiß ich längst. _____

9. Schon wieder hat BVB Dortmund gewonnen. Das ist kaum zu glauben.(Eihän se voi olla totta!) _____

10. Denk mal nach. Das kann gar nicht stimmen. _____

FREITAG 12.1.2001**MEINEN****4(4)**

Lisää seuraavaan dialogiin oikeat partikkelit oikealle kohdalle! Valitse partikkeli juuri opeteltujen joukosta: *ja, doch, eben, halt, nun mal, auch, einfach*. (Joissain kohdissa, esim. kysymyslauseissa/ hämmästelyä ilmaisevissa lauseissa viime kerralta tutut *aber, vielleicht, denn* ja *ja* voivat myös sopia. Ole tarkkana!)

Ihr sitzt in einem Café, und wartet auf andere Austauschschüler. Ihr kennt einander schon 2 Tage.

A: Was nimmst du? Ich nehme eine heiße Schokolade und drei Erdbeereiskugel.

B: Ich kann _____kein Eis essen; mein Magen erträgt (sietää)_____kein Eis.

A: Das ist _____selbstverständlich. Nimm _____etwas anderes.

B: Ich nehme eine Cola und eine Brezel.

A: Wo warst du _____gestern Abend? Du hattest _____gesagt, dass du kommst.

B: Ich war nur in der WG.(asuntola). Ich mag Discos _____nicht so gern.

A: Das ist _____komisch! (Huom. hämmästely!) Was magst du _____?

B: Ich treibe _____sehr viel Sport, lese und quatsche (jutella) mit Freunden in einem Café.Was sollte ich _____machen?

A: Na ja, Discos können _____nicht allen gefallen und der Lärm (melu) da ist ab und zu (silloin tällöin) störend, aber es macht _____Spaß zu tanzen.

B: Gerade der Lärm ist _____gefährlich für die Ohren.

A:Du hast _____Recht. Ich habe oft Schwierigkeiten zu hören, wenn ich in der Disco gewesen bin.

B: Ja, nach einem Discoabend ist es _____nicht so einfach zu hören. Was machst du _____wenn du nicht in der Disco bist?

A: Ich spiele Tennis, Unihockey, Eishockey und mache Aerobics.

B: So viele Hobbys! Du bist _____sehr fleißig(ahkera)!

A: Weiß ich nicht..., ich mag _____alles was ich mache.Das ist _____ganz einfach.

B: Ich fühle mich _____so faul im Vergleich zu dir! (faul = laiska, im Vergleich zu= verrattuna)

A: Du bist _____lustig! Das stimmt _____gar nicht. Ich mache diese Sachen nur ab und zu, wenn ich _____Lust habe, aber du hast _____gesagt, dass du _____ jeden Tag Sport treibst. Du bist also fleißiger als ich!

B: Ach so... dann können wir beide zufrieden (tyytyväinen) sein; wir sind _____beide fleißig!

Anhang 5

1(2)

FREITAG 19.1.2001

EINSCHRÄNKEN

Kun saksaksi halutaan ilmaista ”niin, mutta kun...”- tyyppisiä asioita, rajoittaa jollain tavoin sitä mitä ollaan sanomassa, voidaan käyttää seuraavia sävytyspartikkeleita.

eigentlich, immerhin, schon, schon mal

eigentlich

Ich möchte doch ins Kino, aber ich habe *eigentlich* keine Zeit.

Suom. _____

Miten *eigentlich*-sana vaikuttaa lauseeseen? _____

Eigentlich-sanalla voi antaa myös lyhyitä vastauksia: „Hast du viele Freunde?“- „*Eigentlich* nicht.“ „*Eigentlich* ja.“ „*Eigentlich* schon.“

schon

„Deine Wohnung ist aber groß!“ - Das stimmt *schon*, aber sie ist auch sehr teuer.

Suom. _____

Schon-sanaa käytetään kun ollaan samanaikaisesti samaa mieltä, mutta halutaan ilmaista, että asialla on toinenkin puolensa.

schon mal

„Das Wetter ist *schon mal* prima. Wenn wir nur einen schönen ruhigen Platz finden, wird das ein herrlicher Tag.“

Suom. _____

schon mal- partikkelilla ilmaistaan, että jokin asia on hyvin, mutta jotakin vielä puuttuu, ennenkuin voidaan olla täysin tyytyväisiä. Usein asia ilmaistaan käänteisesti käyttämällä *gar nicht* yhdistelmää:

”Das Wetter ist *schon mal gar nicht* schlecht” _____

Immerhin – „Ich mag Mathe, und ich habe geglaubt, dass ich eine 10 bekomme. Aber die Prüfung war sehr schwer, aber ich habe *immerhin* eine 9 bekommen.“

Suom.

Immerhin-partikkelilla voidaan ilmaista, että puhujan toiveet eivät ole täyttyneet, mutta tulos on „parempi kuin ei mitään.“

Übung 1

2(2)

Lisää *eigentlich* lauseisiin.

Beispiel: Kannst du mal das Auto in die Garage stellen?

Einwand: Das ist dein Wagen = Das ist *eigentlich* dein Wagen.

1. Möchtest du etwas essen? - Ich habe keinen Hunger
2. Kommst du mit schwimmen? - Ich finde es zu kühl.
3. Sollen wir ins Kino gehen? - Ich würde lieber fernsehen.
4. Möchtest du eine Zigarette? - Ich rauche nicht mehr.
5. Trinkst du noch ein Bier? - Ich habe schon genug.
6. Kommst du mit zum Skifahren? Ich habe keine Zeit.
7. Können Sie mir bei der Autoreparatur helfen? Ich verstehe nichts von Autos
8. Willst du ein Eis? Ich habe gerade eins gegessen.

Übung 2

Lisää immerhin lauseisiin (suullisesti parin kanssa)

Beispiel : eine 4 bekommen haben (ich) - Ich habe immerhin eine 4 bekommen.

1. ein guter Mathematiker sein (er) -
2. schon sprechen können (das Kind)-
3. schönes Wetter gehabt haben (wir)-
4. die Bronzenmedaille gewonnen haben (er) -
5. eine Arbeit gefunden haben (sie)
6. eine gute Note bekommen haben (ihr)

Übung 3

Lisää *schon, schon mal, eigentlich* tai *immerhin* seuraaviin dialogeihin.

Klaus: Peter geht es gar nicht gut.

Wolfgang: Wieso denn? Er hat doch (1)_____ schon Arbeit gefunden.

Klaus: Das stimmt (2)_____, aber (3)_____ wollte er etwas ganz anderes machen.

Wolfgang: Naja, das kann ich verstehen. Aber wenigstens hat er Arbeit. Das ist doch (4)_____ gar nicht schlecht.

Maria: Hans und ich, wir wollten gestern Abend (5)_____ ins Theater gehen, aber es war schon ausverkauft. Aber wir haben(6)_____ noch Karten fürs Kino bekommen.

Erika: Wie war denn der Film?

Maria: Das Thema hat mich (7)_____ nicht so interessiert, aber der Film war gut gemacht.

Erika: Das ist doch (8)_____ etwas!

Anhang 6**ÜBUNG FÜR DIE MÜNDLICHE PRÜFUNG (26.1, 29.1, 30.1.2001)**

Allaolevassa dialogissa voit käyttää seuraavia oppimiasi pikkusanoja: *ja, aber, doch, denn, eben, eigentlich, schon, immerhin, mal*. Etsi pikkusanoille oikeat paikat!(jos kaksi viivaa, saattaa tulla kaksi pikkusanaa peräkkäin)

A: Ja, das gibt's _____gar nicht! Was machst du _____ hier? Ich denke du bist in Spanien!

B: War ich auch, aber jetzt wohne ich in Heidelberg. Bin gerade auf dem Rückweg.

A: Ist _____toll, ich fahre nämlich auch nach Heidelberg, aber nur übers Wochenende.

B: Gut, dann können wir _____während der Fahrt (matkan aikana)ein bisschen über die alten Zeiten quatschen,_____? (eiks ni?)

A: Ja, _____, aber sag_____, wo fährt _____der 9.30 Uhr-Zug _____ab?

B: Weiß ich auch nicht, warte_____da steht es ____:Gleis drei.- Du hast _____reichlich (runsaasti) Gepäck für ein Wochenende! Komm, ich helfe dir _____.

A: Och, lass ruhig, es geht_____, ist_____ nicht weit.

B: Ein Wochenende ist_____ziemlich knapp (melko vähän) für Heidelberg.

A: Stimmt_____, aber dann bin ich _____für die paar Tage raus aus Düsseldorf.

B: Arbeitest du _____da?

A: Ja, in einem Café; _____ganz gut, aber hin und wieder muss ich_____ raus.

B: Finde ich auch.

A: Aber sag _____, ich erzähle die ganze Zeit von mir. Wieso bist du _____jetzt in Heidelberg und was machst du _____ da so?