

Zur Didaktik der Modalpartikel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

RUDOLF MUHR
(Graz)

SUMMARY

The article deals with problems in teaching the use of modal particles (mp) to foreign learners of German. In its first part a description of state-of-the-art is given about research concerning the mp of the German language. A further part of the work is devoted to problems with German teaching-materials for teaching the modal particles. It is being shown that there is a general lack of sensibility for the emotional and social risks connected with the use and wrong acquisition of mps. Furthermore regional differences in mp-use are being ignored. After a critical review of some theoretical assumptions in mp-research, a number of suggestions for an amelioration of the description and presentation of mp in teaching German to foreign learners are made.

1. Einleitung – Die Modalpartikeln als Probleme im DaF-Unterricht

Daß die Modalpartikeln (MP) im DaF-Unterricht ein Lernproblem sind, ist hinlänglich bekannt und in einer Reihe von Publikationen behandelt worden¹. Auch ausgearbeitete Lehrmaterialien gibt es. Zur Zeit sind das drei Publikationen, die das Problem mit unterschiedlichen Mitteln zu lösen versuchen. Es sind das die „Übungen zu den Partikeln“ (ÜDP) von Kötz (1987), die „Kleine deutsche Partikellehre“ (KDP) von Weydt u. a. (1983) sowie die Arbeit von Kemme (1979). Von diesen möchte ich mich mit den beiden letztgenannten näher beschäftigen, da sie dem neueren Stand der Forschung entsprechen und auch ziemlich umfangreich sind.

Ich gehe davon aus, daß ein durchschnittlicher DaF-Lehrer in der Regel auf das angebotene Material angewiesen ist und meistens aus zeitlichen und

¹ Vgl. dazu den Beitrag von Zimmermann (1981), Rösler (1983), Luchtenberg (1985) und die Artikel in Weydt (1981).

fachlichen Gründen nicht in der Lage ist, völlig neues Material für einen gesamten Kurs zu erstellen. Das gilt besonders für komplizierte und neue Lerninhalte, wie es die MP sind. Davon ausgehend ist auch die Annahme gerechtfertigt, daß die Lehrmaterialien so gestaltet sein müßten, daß sie ohne größeren Aufwand und ohne größere Probleme im Unterricht einsetzbar sind. Dies scheint mir aber bei den gegenwärtig vorhandenen Materialien nicht vollständig gewährleistet. Natürlich steht dieser Forderung der Umstand entgegen, daß das gesamte Gebiet der MP noch relativ neu ist und die Versuche zu ihrer Didaktisierung noch am Anfang stehen. Dies sei ausdrücklich berücksichtigt. Mein Beitrag versteht sich daher als Verbesserungsvorschlag.

Die Lernprobleme, die die MP bewirken, werden (grob gesprochen) verursacht durch a) ihre semantische Vagheit, b) die Kontextabhängigkeit ihrer Bedeutungen, c) die Homonymie/Überschneidung mit anderen Wortklassen, d) die Zugehörigkeit zur gesprochenen Sprache und e) die Wirkung, die sie auf die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern haben. Man kann diese Lernprobleme zusammenfassen als das Problem a) der MP-Bedeutung, b) der MP-Feststellung, c) der Rolle der MP in der Kommunikation, d) der didaktischen Darstellung und e) der Vermittlung dieser Inhalte im Unterricht.

2. Probleme der MP-Übungsmaterialien und MP-Forschung

Die Übungsmaterialien repräsentieren die jeweiligen theoretischen Ansätze, die es im Bereich der MP-Forschung gibt. So ist die Arbeit von Kötz dem Ansatz von Helbig und der Leipziger Schule verpflichtet, während der KDP von Weydt u. a. naturgemäß der Weydtsche Ansatz zugrundeliegt. Das ist verständlich – aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Grundlagen aber nicht unbedingt von Vorteil, da sich daraus eine Reihe von Widersprüchen und gegensätzlichen Festlegungen ergeben, die die einfache Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse in die schulische Praxis erschweren. Diese Hindernisse sollen in der Folge besprochen werden.

2.1 *Mangelnde Einigkeit über die Klassifikationskriterien und die Kategorisierung der MP – sowie die Anzahl der MP*

So werden z. B. die Kriterien Unflektierbarkeit und Unflektiertheit angeführt, zugleich aber Wörter wie *ruhig*, *eigentlich*, *einfach* durch dieses Kriterium bestimmt, die durchaus flektierbar sind und auch flektiert vorkommen. Richtig ist nur, daß diese Wörter bei modalem Gebrauch unflektiert sind. Dasselbe gilt für das Kriterium der Verschiebbarkeit, da

nicht, denn zumindest in Österreich gibt es einen Unterschied, ob jemand sagt: „*Wo kommst du denn her?*“ oder „*Wo kommst denn du her?*“. Der Unterschied besteht darin, daß die angesprochene Person im zweiten Fall abgewertet wird.

Die Unterscheidung von semantischen und illokutiven Partikeln wird z. B. von Helbig/Buscha (1984) bzw. Helbig/Kötz (1985) durchgeführt, nicht aber von der Gruppe um Weydt, die sich (zumindest im DaF-Bereich) ausschließlich auf die sog. Modalpartikeln beschränken. Hinzu kommt, daß die Arbeit von Kötz (1987) zwar von semantisch-kommunikativen Funktionen der Partikeln spricht, selbst aber keine Unterscheidung vornimmt und einige Partikeln zur Übung anbietet (z. B. zu, erst, ganz), die laut Helbig/Kötz (1985: 18 f.) ausschließlich der Gruppe der semantischen Partikeln angehören.² Die Folge davon ist, daß die KDP und die ÜDP verschiedene Partikeln, unterschiedlicher Kategorien, mit unterschiedlichen Gliederungen behandeln. In der KDP werden insgesamt 26 Partikeln geübt und in der ÜDP 15. Und wie groß die Unterschiede zwischen diesen Materialien sind, zeigt sich daran, daß von den insgesamt 41 der in beiden Arbeiten behandelten Partikeln, nur 11 in beiden vorkommen.

Damit sind die Übungsmaterialien ein getreues Abbild der gesamten Forschungslage, denn aufgrund eines Überblicks, den ich anhand von 7 Arbeiten vorgenommen habe³, konnte ich feststellen, daß nur 4 von insgesamt 36 Partikeln (*doch, denn, eben, eigentlich*) in allen 7 Listen enthalten waren. 7 MP waren in 6 Listen (*auch, bloß, etwa, ja, mal, schon, wohl*), 4 in 5 Listen (*aber, halt, rubig, vielleicht*), 2 in 4 Listen (*erst, einfach*), 1 in 3 Listen (*nun*), aber 11 in 2 Listen (*allerdings, allein, also, eb, einmal, gerade, immerhin, jedenfalls, noch, obnehin, schließlich, sowiewo, überhaupt*) und schließlich 7 in jeweils nur einer Liste (*dabei, da, dann, fast, gell, nämlich, nicht*).

2.2 Die Uneinigkeit über die Feststellungsverfahren und die Folgen

Die Feststellungsverfahren sind stark vom gewählten theoretischen Ansatz abhängig. Bisher wurden vorgeschlagen: 1) Fragetest, 2) Verschiebeprobe, 3) Weglaßprobe, 4) Fragemethode, 5) Paraphrasierung, 6) Kon-

² Angemerkt sei noch, daß die in Helbig/Kötz (1985) und Helbig/Buscha (1984) zur Unterscheidung angegebenen Kriterien häufig derart vage und nicht selten widersprüchlich sind, da sich sog. „semantische“ und „illokutiv“ Funktionen nicht immer klar voneinander trennen lassen.

³ Es waren das die Arbeiten von Bublitz (1978), Franck (1980), Helbig /Buscha (1984), Lütten (1977), Weydt et al. (1983), Weydt/Hentschel (1983).

struktion von möglichen Nachsätzen zum mp-haltigen Satz, 7) Analyse der Interaktionsbedingungen/der Vorannahmen und des Textzusammenhanges, 8) Einbettung in verschiedene Satztypen, 9) Wortfeldmethode durch Bildung paradigmatischer Oppositionen mehrerer MP untereinander etc. Abgesehen von der großen Zahl der anzuwendenden Verfahren, gibt es hier auch das Problem, daß in der Regel viele verschiedene Verfahren gleichzeitig angewendet werden müssen und diese trotzdem keine eindeutigen Ergebnisse erbringen. In den Materialien wirkt sich das insofern aus, daß man die Unterschiede in der Verwendung ein und desselben Wortes zwar darstellt, aber davon Abstand nimmt, die Abgrenzung selbst zum Lerngegenstand zu machen. Das ist im Anfängerunterricht durchaus vernünftig, da die meisten der Feststellungsverfahren nicht einfach zu handhaben sind und ja oft mehrere Verfahren zugleich angewandt werden müssen, wenn sie die gewünschten Ergebnisse liefern sollen. Die didaktische Folge ist die Vermittlung als Liste, die als gegeben präsentiert wird. Andererseits hat das auch zur Folge, daß die Lerner auf ihre sprachliche Intuition verwiesen werden und nicht kognitiv, sondern hauptsächlich intuitiv lernen müssen. Während dies im Unterricht mit Anfängern und Lernern auf der Unteren Mittelstufe gerechtfertigt erscheint, ist es bei fortgeschrittenen Lernern problematisch. In der KDP gibt es weder für Lehrer, noch für Lerner Hinweise auf die MP-Feststellungsverfahren und Unterscheidungsmerkmale. Die ÜDP führt in der Einleitung (1987: 7) immerhin drei Kriterien (Erststellenfähigkeit, Selbständigkeit als Satzglied, Fähigkeit, selbständig als Antwort fungieren zu können) an.

Wenn diese Vorgangsweise bei der derzeitigen Forschungslage in bezug auf den Lerner zumindest teilweise zu rechtfertigen ist, dann sicherlich nicht in bezug auf den fortgeschrittenen Lerner und vor allem nicht für den Lehrer. Wenigstens in entsprechenden Lehrerkommentaren müßte einsichtig gemacht werden, wie man sich als Lehrer im Homonymiendschungel zurechtfinden soll. Abhilfe dazu gibt zur Zeit nur die in der Reihe zur Methodik/Didaktik im DaF-Unterricht des Herder Instituts (Leipzig) erschienene Arbeit von Helbig/Kötz (1985).

2.3 Leichtfertigkeit der Übungsmaterialien beim Umgang mit den MP

Während die bislang geschilderten Probleme eher durch die allgemeine Forschungslage verursacht werden, sind die anschließend genannten durchaus selbstgemacht. Ich meine, daß besonders die KDP bei der Vermittlung der MP in manchen Fällen in Hinblick auf die möglichen Auswirkungen leichtfertig vorgeht und zu ungenau ist. Der erste Punkt,

unter denen die verschiedenen MP-Verwendungen präsentiert werden, in ihren Auswirkungen auf die Kommunikationspartner nicht gleichwertig sind. Dies sollte bei der Präsentation der Sprechaktkategorien berücksichtigt werden. Die Reihenfolge im Buch ist:

Staunen, Ja/Nein Fragen stellen, Vermuten, Etwas einwenden und widersprechen, Warnen und drohen, Meinen, Etwas Bestimmtes wissen wollen, Kurze rhetorische Fragen stellen, Auffordern, Einschränken, Kurz kommentieren, Bezüge herstellen, Wunschdenken, Gemischte Übungen.

Zwar hat der Lehrer durchaus die Möglichkeit, die einzelnen Kapitel unabhängig voneinander zu behandeln und nicht der Reihe nach durchzugehen. Doch dürfte der letztere Fall eher die Regel als die Ausnahme sein, da man ja davon ausgehen muß, daß die einzelnen Kapitel aufeinander aufbauen. Mir scheint daher, daß es für einen ausländischen Lerner nicht wesentlich ist, daß er lernt, wie er Warnungen und Drohungen natürlicher macht oder Aufforderungen idiomatischer.

Wesentlich ist meiner Meinung nach vielmehr, daß man als Fremder zuerst all jene Sprechakte lernt, die einem helfen, in der Fremde möglichst konfliktfrei durch den Alltag zu kommen.

Die Reihenfolge der vermittelten Sprechakte ist daher ein relevantes soziales Faktum und sollte folgendermaßen aussehen:

1) Vermuten, 2) Wunschdenken, 3) Bezüge herstellen, 4) Meinen, 5) Kurz kommentieren, 6) Kurze rhetorische Fragen stellen, 7) Staunen, 8) Etwas Bestimmtes wissen wollen, 9) Einschränken, 10) Etwas einwenden/widersprechen, 11) Auffordern, 12) Warnen und drohen.

Der Begründung für diese Reihenfolge ist die Auswirkung, die der Sprechakt auf das Image des Kommunikationspartners hat. Ich gehe davon aus, daß sich vier Kategorien von Sprechakten unterscheiden lassen, nämlich: 1) Beschreibungen, 2) Bewertungen, 3) Aufforderungen (zu denen auch die Fragen gehören) und 4) gesprächssteuernde Akte.⁴

Dieser Klassifikation liegt das Kriterium der Auswirkung des Sprechaktes auf das Image des Interaktionspartners zugrunde. So betrachtet, haben Bewertungen und Aufforderungen eindeutig einen Einfluß auf das Image des Kommunikationspartners, da er ja auf einer Skala zwischen den

⁴ Bezüglich der Begründung für diese Art der Klassifikation vgl. Muhr (1985).

Polen positiv: negativ eingeordnet bzw. zu einer Handlung veranlaßt wird. Sprechakte wie einschränken, etwas einwenden/widersprechen, auffordern, warnen/drohen gehören eindeutig in die Kategorie der imagebeeinflussenden Sprechakte. Sie bergen daher für einen nicht-muttersprachlichen Sprecher des Deutschen auch bei guter Kompetenz der Zielsprache ein erhebliches (Interaktions-)Risiko in sich, da bei nicht adäquater Verwendung solcher Sprechakte, Beziehungen auf Dauer gestört werden können. Wenn man diese Sprechakte schon vermittelt, dann sollte man auf alle Fälle Anmerkungen machen, unter welchen Voraussetzungen man diese Sprechakte vermittelt und welche Rolle die MP dabei spielen können. Die Lerner müssen dann aber schon sehr viel Deutsch können, um die Erklärungen verstehen zu können.

2.4 Die Wahl der Anredeformen

Der nächste Kritikpunkt betrifft alle Materialien in gleichem Maß. Die Lehrmaterialien präsentieren fast alle Übungssätze in der Du/Ihr-Anrede, was meines Erachtens gefährliche Situationen heraufbeschwören kann, da die Lerner die gelernten Sätze undifferenziert in die Sie-Form übertragen und dabei schreckliche Dinge erleben. Als Beispiel für diese Gefahr sei stellvertretend für alle Materialien das Kapitel Auffordern aus der KDP (1983: 96 ff.) zitiert, wo es heißt:

„In den meisten Fällen werden im Deutschen bei Aufforderungen aber die folgenden Abtönungspartikeln verwendet, die Aufforderungen wirken dadurch höflicher und natürlicher.“

Anschließend wird zu den 11 MP bzw. MP-Kombinationen jeweils ein Beispiel angeführt, von denen ein einziges in der Sie-Form ist. Die Umwandlung der anderen Beispielssätze in diese Sie-Form ist aber nicht ohne weiteres möglich. Man stelle sich den Satz „*Komm eben mal her!*“ in der Sie-Form vor: „*Kommen Sie eben mal her!*“ In der Regel würde der Satz exakt das Gegenteil von Höflichkeit und Natürlichkeit bewirken, nämlich eine Replik von der Art: „*Was bilden Sie sich überhaupt ein!*“.

Nicht genug damit: Es ist nicht gleichgültig, ob man a) eine Aussage mit einer MP in der Ich-Form äußert (*Ich möchte heute eigentlich arbeiten*), b) eine Frage in der Du-Form (*Magst du eigentlich Katzen?*) oder c) eine Frage in der Sie-Form (*Kennen Sie eigentlich portugiesische Weine?*) stellt bzw. d) Aussagen oder Fragen über Dritte (*Kennt er eigentlich portugiesische Weine?*) äußert. Die unproblematischste Form ist zweifelsohne die über nichtanwesende Dritte bzw. die in der 1. Person. Sie sollte daher auch als erste vermittelt werden, während die anderen Äußerungsformen

kungen versehen werden sollten.

Wenn in der KDP (1983: 26) z. B. in bezug auf die MP *eigentlich* angeführt wird, daß dadurch die Frage beiläufiger wird, dann gilt diese Aussage nur unter bestimmten Bedingungen der Partnerbeziehung, nämlich dann, wenn sich die KP kennen, einen bestimmten Vertrautheitsgrad erreicht haben und somit über den in Frage stehenden Sachverhalt bereits vorher Verständigung erzielt haben, daß man auf dieser Basis miteinander verkehren kann.

Eigentlich ist somit der Ausdruck dieser Vertrautheit, die umgekehrt nicht durch die Verwendung einer MP erzeugt werden kann.

Die Gegenprobe ist leicht gemacht, wenn man sich vorstellt, wie es wirken würde, wenn man bei einer x-beliebigen Gelegenheit (z. B. während der Vortragspause) einen bis dahin völlig unbekanntem Gesprächspartner die Frage stellt: „*Mögen Sie eigentlich Katzen?*“. Die wohl häufigste Reaktion darauf, abgesehen von der Bemerkung: „*Ich verstehe nicht, warum Sie das wissen wollen?*“, wäre wohl „*Aber, warum interessiert Sie das?*“, „*Was geht Sie das an?*“. Denn ohne Zweifel man tritt damit jemanden nahe und das trotz der Verwendung einer MP, die das alles entschärfen soll. Das kann selbst dann passieren, wenn man diese Frage andererseits an jm. stellt, den man zwar kennt, über seine persönlichen Vorlieben aber nichts weiß. Denn gerade (unangemessene) Fragen können als Zumutung oder als unverständlich empfunden werden und eine Beziehung auf Dauer in ein schiefes Licht bringen. Dies gilt besonders, wenn etwas Grundsätzliches in Frage gestellt wird. Und *eigentlich* ist eine MP, die eine solche Wirkung erzielt. Andere MP, die diese Wirkung ebenfalls haben, sind *überhaupt, denn, etwa, doch, schließlich*.

Das Fazit daraus ist, daß die Bedingungen der MP-Verwendung weitaus genauer als bisher beschrieben werden müssen, d. h., es müssen auf alle Fälle Angaben über

- a) die Kommunikationssituation (formell, informell, familiär etc.);
 - b) die Partnerbeziehung (fremd, bekannt, gut bekannt, vertraut);
 - c) die Verwendung im Zusammenhang mit Anredeformen (ich, du, Sie, er/sie);
 - d) die Wirkung des Sprechakts auf die Beziehung (sachbezogen/ beschreibend, personenbezogen/bewertend etc.)
- angeführt werden.

2.5 Die regionalen Unterschiede im MP-Gebrauch innerhalb des deutschen Sprachraums werden vernachlässigt

Die bislang vorliegenden Übungsmaterialien basieren auf einem Sprachgebrauch, der ausschließlich norddeutsch ist. Das gilt im besonderen Maße für die KDP, die auch ausdrücklich darauf hinweist, daß die sog. „Umgangssprache“ einbezogen wird. Viele der MP-Verwendungen entsprechen daher nicht dem österreichischen Sprachgebrauch (und wohl auch nicht dem süddeutschen), so daß durch die Verwendung von MP oft genug das Gegenteil des Beabsichtigten erreicht wird. Die Übungsmaterialien sollten daher entsprechende Hinweise auf regionale Gegebenheiten enthalten, damit sie wirklich überregional verwendbar sind.

Im besonderen betrifft das die MP und MP-Kombinationen *denn, etwa, doch wohl, nun mal, mal, eben mal, gerade mal, doch mal, schon mal, schon mal garnicht, denn überhaupt schon, vielleicht schon mal, nun schon, eigentlich nun mal, eigentlich schon mal, erst noch mal, bloß erst noch mal, doch eben ziemlich, eben fast schon, eben bloß, denn bloß* etc., die entweder völlig ungebräuchlich oder zumindest wenig gebräuchlich sind.

2.6 Probleme der MP-Beschreibung und Theoriebildung

Neben der fehlenden übergreifenden Theorie der Modalpartikel, die in der Lage wäre, die unterschiedlichen Wirkungen der MP, die Rolle von Betonung, Wortstellung und Intonation zu beschreiben und zu erklären, ist auch der Umstand hinderlich, daß es derzeit noch keine hinreichenden Beschreibungen der Semantik der MP gibt, die es erlauben würden, alle Varianten einer MP einfach und eindeutig zu handhaben. Zwar gibt es die Versuche der Gruppe um Weydt (vor allem Hentschel (1986)), sog. Grundbedeutungen der MP zu formulieren, doch widersprechen sich die dort formulierten Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer Arbeiten, so daß man wieder darauf angewiesen ist, eigene Schlußfolgerungen zu ziehen.

Der häufigste Fall in der Beschreibung der MP ist die Analyse ihrer Illokution, wobei oft nicht ganz klar ist, ob nun die Illokution oder die Perlokution beschrieben wird. Ein wesentlicher Unterschied im Beschreibungsansatz ist auch die Schwerpunktsetzung im syntaktisch-strukturellen Bereich versus dem sprechaktbezogenen.

Wie unterschiedlich sich das auf die Darstellung ein und derselben MP in den Übungsmaterialien auswirkt, möchte ich kurz am Beispiel von „denn“ zeigen:

- Anteilnahme, Interesse [= überhaupt, wirklich]. Auf eine dem KP bekannte Tatsache wird nachdrücklich (in Fragesätzen) mit besonderer Anteilnahme oder besonderem Interesse reagiert.
- Verstärkung [= sonst, überhaupt, wirklich]. Es soll (in Fragesätzen) auf Unbefriedigendes in der vorausgegangenen Mitteilung besonders nachdrücklich hingewiesen werden.

Die Beschreibungskategorie Verstärkung wird andererseits aber auch im Zusammenhang mit den Partikeln *auch*, *bloß*, *doch*, *mal*, *schon*, *zu* u. a. verwendet. Für den Lerner stellt sich da sicherlich die Frage, warum er für ein und dieselbe Intention jeweils verschiedene Partikeln verwenden soll und wann die Bedingung für die eine oder die andere gegeben ist! Auch bieten die angegebenen Ersatzwörter nur beschränkt Hilfe, da man sich diese alle merken müßte.

In der KDP (1983: 19, 27, 78, 162) heißt es dazu in den Kapiteln „Staunen“, „Ja/Nein-Fragen stellen“, „Etwas wissen wollen“ und in der Zusammenfassung am Ende des Buches:

- In Fragen, auf die man mit ja oder nein antworten kann, also in Entscheidungsfragen drückt „denn“ *Erstaunen* aus.
- Ja/Nein-Fragen stellen: Beschreibung wie oben.
- Etwas Bestimmtes wissen wollen: Denn und eigentlich machen Bestimmungsfragen natürlicher. Mit *denn* setzt man ein Gespräch fort. Man bezieht sich auf etwas, das der andere kennt (oder von dem man meint, daß er es kennt).
- Denn sagt man, wenn das bisher Gesagte nicht stimmt.
- Übergreifende Bedeutung: „denn“ nimmt immer auf etwas Vorangegangenes Bezug.

Der Nachteil hier ist, daß sich der Lerner ein und dieselbe MP und ihre Verwendung immer im Zusammenhang mit verschiedenen Sprechakten merken muß und die diesbezüglichen Hinweise nicht allzu präzise sind.

Bei Kemme (1978: 46 ff.) finden sich vier Übungen zu *denn*, wo folgendes angeführt wird:

- A macht eine Aussage über einen intendierten oder scheinbar gegebenen Sachverhalt. Sie haben Zweifel an dessen Möglichkeit, Gegebenheit oder Angemessenheit und äußern diesen Zweifel in Entscheidungsfragen mit „denn“.

- Ergänzungsfragen mit „denn“. Können hervorgerufen werden von einem Sprecher, der dem anderen andeutet, er wisse etwas, was dem anderen interessieren müßte.
- Das „denn“ weist zurück auf einen Sachverhalt, den man näher ergründen will. Sie dienen der näheren Bestimmung oder Begründung von Sachverhalten oder Personen, die schon in gewissem Maß bekannt sind, und zwar aufgrund von Vorwissen oder durch vorige Erwähnung oder durch Wahrnehmung.“

Die didaktischen Folgen dieser verschiedenen Ansätze sind, daß in bezug zur jeweiligen Partikel verschiedene Lerninhalte geübt werden, ohne daß eine der Arbeiten die wesentlichsten Aspekte der jeweiligen Partikel umfassen würde. Für den DaF-Lehrer hat das zur Konsequenz, daß er die drei Arbeiten nicht additiv verwenden kann, da es zuviele Unterschiede gibt.

Ich glaube daher, daß die Lehrmaterialien auch hinsichtlich der Beschreibung der MP verbessert werden müßten, indem die sog. Grundbedeutung der MP präziser erfaßt und einfache(re) und wenige Erkennungsmethoden eingesetzt werden.

3. Vorschläge zur Didaktik der MP anhand ausgewählter Bereiche

Ich möchte nun einige der aufgeworfenen Probleme besprechen, wobei ich das Problem, wieviele MP es tatsächlich gibt, ausklammere. Das bleibt der weiteren Grundsatzdiskussion vorbehalten. Ich nehme vorläufig die Listen von Helbig und Weydt et al. als gegeben an.

3.1 Die Beschreibung der MP und die verwendeten Übungstypen

Die Übungsmaterialien zu den Partikeln/MP könnten, wie ich zum Teil schon früher angesetzt habe, in folgender Weise verbessert werden:

a) Durch die Angabe relevanter Informationen bezüglich der Wirkungen und Verwendungsbedingungen der MP. Es sind dies Hinweise zur Kommunikationssituation, zur Partnerbeziehung unter der die MP verwendet werden kann und zur sozialen Wirkung des Sprechakts.

Das läßt sich unterrichtstechnisch am besten durch die Angabe von globalen Situationsbeschreibungen bewerkstelligen, wie es in der KDP zum Teil bereits der Fall ist.

b) Durch die präzisere Fassung der Grundbedeutungen von MP sowie durch die Angabe möglichst eindeutiger Paraphrasen/Ersatzformen pro jeweiliger Verwendungsweise im Kommunikationszusammenhang.

schemas mit Informationen zu den illokutiven Wirkungen, den möglichen semantischen Verwendungsweisen, Hinweisen zur Syntax (Wortstellung, Betonung, Intonation), regionalen Verwendungsbeschränkungen und den Kombinationsmöglichkeiten mit anderen MP.

Dies sei am Beispiel der Partikel *denn* dargestellt:

3.2 Exkurs zur Rekonstruktion der Grundbedeutung von „denn“

Man muß davon ausgehen, daß die MP (wie auch die Modalwörter) zweistellige Relatoren sind und somit als Spuren für mitverstandene Sätze im Sinne von Bublitz (1978: 29 f.) aufzufassen sind. Der eine Bezugspunkt der MP ist daher der Kommunikationsrahmen – repräsentiert durch das Vorwissen –, der andere der jeweils modifizierte Teil der Prädikation.

Daraus ergibt sich die Rekonstruktionsmethode: Anhand einer größeren Anzahl von Äußerungen mit der MP *denn*, die in die jeweils gültigen Situationsbeschreibungen eingebettet sind, wird eine Ersatzform für die MP gesucht, die möglichst viele illokutive Wirkungen abdeckt. Um dies zu erreichen, wird der Sprechakt in die Aussageform umgewandelt, die Situationsbedingungen durch *weil* angeknüpft bzw. die Wirkung durch *so daß* bzw. *daber* angeschlossen:

Beispielsäußerung 1):

„Wie komme ich denn von hier zum Zoo?“

Rekonstruktionsschema:

Ich frage Sie, wie ich von hier zum Zoo komme,

- weil ich mich jetzt völlig verlaufen habe.
- weil ich mich hier überhaupt nicht auskenne.
- weil es die Umstände notwendig machen.
- weil ich hilfsbedürftig bin und an ihre Großzügigkeit appelliere etc.
- so daß ich mein Anliegen insofern einschränke,
als es eine Ausnahme ist, daß ich sie belästige.

Beispielsäußerung 2):

„Hast du denn abgewaschen?“

Ich frage dich, ob du abgewaschen hast,

- weil du das unter normalen Umständen nicht tust und daher nicht zu erwarten war.

oder:

- weil du unter den gegenwärtigen Umständen ohnehin so wenig Zeit gehabt hast und das Abwaschen daher nicht zu erwarten war.
- so daß ich deshalb (positiv) überrascht bin, und zum Vorgang und den Effekt auf mich positiv eingestellt bin.

Beispielsäußerung 3):

„Der Zug fährt nur an Wochentagen!“

„Ist das denn sicher?“

Ich frage Sie das,

- weil mir hier gestern das Gegenteil gesagt wurde,
- weil diese Auskunft daher nicht zu erwarten war,
- so daß ich daher (negativ) überrascht bin,
- weil ich gegensätzliche Informationen habe
und somit Zweifel an der Richtigkeit ihrer Aussage/Kompetenz habe.

An diesen Beispielen ist klar ersichtlich, daß die jeweils verschiedene Illokution/Perlokution von *denn* durch die Situationsvorannahmen und Situationsbedingungen bestimmt wird. In allen Fällen läßt sich *denn* durch *jetzt/vorher* und/oder *unter diesen Umständen* ersetzen. Die Ersatzform muß dann durch die Situationsgegebenheiten aufgefüllt werden. Die Illokution wie Überraschung/Erstaunen bzw. Zweifel entsteht durch die jeweiligen Gegebenheiten. Auf diese Weise ist es gut möglich, die Grundbedeutung der MP zu rekonstruieren und den relevanten Verwendungszusammenhang klar zu machen. Das ist aber erst möglich, wenn die Lerner eine bestimmte Mindestkompetenz erreicht haben.

Aufgrund der Erfahrungen, die wir im DaF-Unterricht mit ausländischen Studenten und Immigranten gemacht haben⁵, sollte der Unterricht der MP frühestens in der Mittelstufe beginnen, wenn die Lerner in der Lage sind, metalinguistische Erklärungen einigermaßen zu verstehen und metakommunikative Kommentare abzugeben. Denn eine rein imitative Vermittlung der MP ist nach unseren Erfahrungen ebenso unmöglich, wie ihre (ausschließliche) Behandlung als quasi lexikalische Einheit, wie dies von Helbig/Kötz (1985: 46) vorgeschlagen wird. Vor allem kann es auf dieser Stufe passieren, daß sich die MP verselbständigen und die schon

⁵ Die angesprochenen Erfahrungen stammen aus dem Unterricht aus den Hochschulkursen am Institut für Germanistik der Universität Graz und dem DaF-Unterricht am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten.

Einheit angesehen werden und dann auch außerhalb der passenden Kontexte verwendet werden.

3.3 Vorschlag für ein verbessertes Darstellungsschema der MP in den Übungsmaterialien

Dieses sollte möglichst vereinheitlicht werden. Ich möchte das wiederum anhand der MP *denn* darstellen.

1. Situation/Textzusammenhang

Als erstes sollte ein Beispielstext das Vorkommen der MP demonstrieren:

Situation: Zwei Kollegen besprechen ihre Teilnahme an der wöchentlichen Abteilungsbesprechung, die für alle verpflichtend ist:

A: *Ich gebe nicht hin!*

B: *Sind Sie denn ganz sicher, daß das richtig ist?*

A: *Ja, ich habe es satt, mich zum Narren halten zu lassen und Dinge gesagt zu bekommen, die ich schon längst kenne!*

B: *Man wird es Ihnen übel nehmen!*

A: *Warum denn? Die wissen doch ohnehin, wie ich darüber denke.*

2. Verwendungsbeschreibung

(Diese Verwendungsbeschreibung beschreibt und benennt die Sprechhandlungen der Interaktionspartner.)

- 1) Sprecher A äußert seine Ansicht, nicht zu der verpflichtenden Besprechung gehen zu wollen.
- 2) Sprecher B äußert Zweifel an der Klugheit dieses Entschlusses, verweist indirekt auf die damit verbundenen Nachteile.
- 3) Sprecher A begründet seinen Entschluß.
- 4) Sprecher B: macht wieder einen Einwand, indem er direkt auf die möglichen Nachteile verweist.
- 5) Sprecher A: schränkt den vorangegangenen Einwand ein, indem er auf das Vorwissen der anderen Kollegen verweist.

3. Die soziale Wirkung/Illokution der Verwendung von *denn*

(Benennt die mit dem Einsatz der MP verbundenen Sprechaktkategorien.)

Die MP *denn* kann eingesetzt werden zum/bewirkt,

- a) den Ausdruck des Staunens
- b) den Ausdruck des Zweifels
- c) den Ausdruck der Einschränkung

4. Einschränkung der Bedingungen der Verwendung von *denn*
(Beschreibt die Verwendungsbeschränkungen.)

a) *Erstannen äußern*

- Angebracht, wenn das, worüber gestaunt wird, nicht banal ist;
- Angebracht nur, wenn es nicht übertrieben wirkt.

b) *Zweifel äußern*

- Angebracht bei Personen, deren Einstellungen man schon einigermaßen kennt;
- Angebracht bei Sachfragen allgemeiner Art, wenn die Person noch unbekannt ist;
- Angebracht, wenn das Selbstverständnis des Partners nicht verletzt wird, d. h., der Zweifel nicht ihn selbst betrifft.
- Unproblematisch über unbekannte Dritte in Zusammenhang mit sog. Sachfragen.

c) *Einschränken*

Im Prinzip gelten dieselben Bedingungen wie unter b) (hier wären darüber hinaus noch Anmerkungen zur Verwendung der Anredeformen anzuführen, die hier aber aus Platzgründen unterbleiben müssen).

5. Bedeutungsumschreibung und -feststellung

(Sie soll den fortgeschritteneren Lerner in die Lage versetzen, die Analyse selbst vorzunehmen.)

a) *Bedeutungsumschreibung*

Durch Anknüpfen der situativen Umstände mit einem kausalen Nebensatz, eingeleitet durch *weil*.

Beispiel: „*Was macht er denn?*“

Ich frage danach,

weil ich ihn gegenwärtig nicht sehe
und daher Zweifel habe, ob er noch da ist.

Wie hast du das denn gemacht?

Ich frage danach,

weil ich dir das nicht zugetraut habe
und daher über dich positiv überrascht bin.

(Sie sollen den Lerner durch Einsetzen in beliebig vorkommende Äußerungen in die Lage versetzen, die Grundbedeutung der MP innerhalb des Textzusammenhanges festzustellen.)

- ‚jetzt/vorher‘
- ‚unter diesen Umständen‘
- ‚genau genommen/wirklich‘

Im Prinzip gelten dieselben Bedingungen wie unter b).

5. Zusammenfassung

Die vorliegenden Ausführungen zur Didaktik der MP waren der Versuch, Vorschläge zur Verbesserung vorhandener Materialien zu machen. Zweifelsohne ließe sich dazu noch viel sagen, denn leider konnte weder auf die Zielgruppenproblematik, noch auf Probleme der Syntax, Intonation und Betonung der MP eingegangen werden. Ich hoffe aber, daß mir der Nachweis gelungen ist, daß die Verwendung der MP etwas sehr Diffiziles ist und daher im DaF-Unterricht bei ihrer Verwendung mehr Sorgfalt als sonst notwendig ist.

LITERATURVERZEICHNIS

- BUBLITZ, WOLFRAM (1978), *Ausdrucksweisen der Sprecher-einstellung im Deutschen und Englischen*. Tübingen.
- FRANCK, DOROTHEA (1980), *Grammatik und Konversation*. Königstein/Ts.
- HELBIG, GERHARD/BUSCHA, JOACHIM (1984), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig.
- HELBIG, GERHARD/KÖTZ, WERNER (1985), *Die Partikeln*. 2. überarb. Aufl. Leipzig.
- HENTSCHEL, ELKE (1986), *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln. Ja', doch', halb' und eben'*. Tübingen.
- KEMME, HANS-MARTIN (1979), „Ja“, „denn“, „doch“ usw. *Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übungen für den Unterricht an Ausländer*. München.
- KÖTZ, WERNER (1987), *Übungen zu den Partikeln*. 2. überarb. Aufl. Leipzig.
- LÜTTEN, J. (1977), *Untersuchung zur Leistung der Partikeln in der gesprochenen deutschen Sprache*. Göppingen.
- MUHR, RUDOLF (1985), „Textsortenzentrierte Verstehens- und Produktionsdidaktik im Unterricht DaF“. In: MÜLLER, BERND-DIETRICH (ed.), *Textarbeit – Sachtexte*. Bd. 2. München: 27–50.
- RÖSLER, DIETMAR (1983), „Der Erwerb der Abtönungspartikeln im institutionalisierten Lernprozeß Deutsch als Fremdsprache“. In: WEYDT, H. (ed.), *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: 291–301.

- RUDOLPH, E. (1979), „Zur Klassifizierung von Partikeln“. In: WEYDT, H. (ed.), *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/New York: 139–152.
- WEYDT, HARALD (ed.) (1979), *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin/New York.
- WEYDT, HARALD (ed.) (1981), *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg.
- WEYDT, HARALD/HENTSCHEL, ELKE (1983), „Kleines Abtönungswörterbuch“. In: WEYDT, H. (ed.), *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: 3–25.
- WEYDT, HARALD/TH. HARDEN/E. HENTSCHEL/D. RÖSLER (1983), *Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart.