



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Verwendung von Abtönungspartikeln in Schulaufsätzen

Ein quantitativer und qualitativer Vergleich
der 1. und 2. Klasse mit der 7. und 8. Klasse

Verfasserin

Elisabeth Wienerroither

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinem Diplomarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka ganz herzlich danken, der mir von Anfang an viele Freiheiten ließ, mir aber dennoch die ganze Zeit über mit Rat und Tat zur Seite stand. Vor allem für seine Vorschläge zur konkreten Themenfindung und sinnvollen Vorgehensweise sowie für sein geduldiges Durchsehen der Rohfassung bin ich ihm sehr dankbar.

Ein großer Dank gilt auch dem Wiener Stadtschulrat und der Direktorin der von mir gewählten Wiener Schule, die mir ihr Vertrauen schenkten, Schulaufsätze für diese Diplomarbeit verwenden zu dürfen. Besonders dankbar bin ich den Lehrerinnen und Lehrern, die von Anfang an mein Vorhaben unterstützten und mir halfen, wo es nur möglich war. Gedankt sei des Weiteren allen Schülerinnen und Schülern, die es mir erlaubten, ihre Texte für meine sprachwissenschaftliche Analyse zu verwenden.

Ein großer Dank gebührt allen Freunden und Bekannten, die mich im Laufe von zahlreichen Diskussionen auf interessante und hilfreiche Ideen brachten und mich dadurch von der Relevanz meines Themas immer wieder überzeugten. Besonders hervorgehoben sei Konstantin Küspert, der mir v.a. in der Endphase sehr hilfreich zur Seite stand. Zu guter Letzt, aber von ganzem Herzen möchte ich mich bei meinen lieben Eltern und Geschwistern bedanken, die mich die ganze Zeit über tatkräftig unterstützten, sei es durch mathematische und statistische Ratschläge, sei es durch Zeit und Geduld für das gemeinsame Durchsehen und Überarbeiten der Diplomarbeit, sei es durch aufbauende, liebe Worte.

Elisabeth Wienerroither, Jänner 2009

Der Schwierigkeitsgrad ist eigentlich sehr leicht. (2a22♂)

Aber ist dies überhaupt möglich? (7a1♀)

Ich habe sowieso eine bessere Idee. (1c10♂)

[Denn] Wer kann, der kann, und wer nicht hat eben Pech und muss sich selbst überlegen wie er ans Ziel kommt. (7a11♂)

[Aber] Man soll natürlich nicht übertreiben und ein Held werden, sondern immer nur das tun, was man kann. (7a5♀)

(Zitate aus SchülerInnentexten)

INHALT

1	Einleitung.....	11
2	Allgemeiner Teil.....	14
2.1	Partikeln in der deutschen Sprache und ihre Klassifizierungsmöglichkeiten.....	14
2.2	Abtönungspartikeln (APn) im Speziellen.....	17
2.2.1	Definition und Merkmale von APn.....	17
2.2.2	Gebrauch und Funktion von APn in der Mündlichkeit.....	21
2.2.3	Gebrauch und Funktion von APn in der Schriftlichkeit.....	24
2.3	Schulaufsätze im Rahmen des Deutschunterrichts.....	25
2.3.1	Aufsatzthemen in der 1. und 2. Klasse der AHS.....	26
2.3.2	Aufsatzthemen in der 7. und 8. Klasse der AHS.....	27
2.4	APn im Deutschunterricht – ein Thema?.....	29
3	Empirischer Teil.....	32
3.1	Aufgabenstellung und Zielsetzung.....	32
3.2	Das Korpus.....	33
3.3	Vorgehensweise und Analyseverfahren.....	36
3.4	Quantitative Darstellung der Ergebnisse und Versuch der Interpretation.....	38
3.5	Darstellung der Ergebnisse getrennt nach ♀ und ♂.....	40
3.5.1	Darstellung der Ergebnisse der 1. und 2. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂	41
3.5.2	Darstellung der Ergebnisse der 7. und 8. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂.....	46
3.6	Textsortenspezifische Auswertung der Verwendung von APn.....	51

3.6.1	Textsortenspezifische Auswertung der Verwendung von APn in den Texten der 1. und 2. Klasse.....	52
3.6.1.1	Spielbeschreibung.....	56
3.6.1.2	Märchen.....	57
3.6.1.3	Personenbeschreibung.....	59
3.6.1.4	Bildergeschichte.....	61
3.6.1.5	Gruselgeschichte.....	63
3.6.1.6	Erlebniserzählung.....	64
3.6.1.7	Leserbrief.....	66
3.6.2	Textsortenspezifische Auswertung der Verwendung von APn in den Texten der 7. und 8. Klasse.....	68
3.6.2.1	Erörterung.....	70
3.6.2.2	Interpretation eines literarischen Textes.....	72
3.7	Unterschiede in der Verwendung von APn zwischen den Texten der 1. und 2. Klasse und denen der 7. und 8. Klasse.....	74
3.8	Einige APn im Speziellen.....	80
3.8.1	<i>einfach</i>	80
3.8.2	<i>eigentlich</i>	82
3.8.3	<i>ja</i>	85
3.8.4	<i>natürlich</i>	86
3.8.5	<i>wohl</i>	89
3.8.6	<i>eh</i>	92
3.8.7	<i>halt</i>	95
3.9	Äquivalenzverwendungen bei APn.....	97
3.10	Selbstreflexion der SchülerInnen bei der Verwendung von APn....	99
3.11	Korrekturverhalten der LehrerInnen bezüglich der Verwendung von APn in Schulaufsätzen.....	103
4.	Zusammenfassung und Ausblick.....	107
5.	Abkürzungsverzeichnis.....	112
6.	Literaturverzeichnis.....	113

7.	Anhang.....	121
	Genehmigung des Stadtschulrates.....	A1
	Informationsblatt für SchülerInnen und Eltern.....	A2
	Textbeispiele.....	A3
	Spielbeschreibung (2a10♀).....	A3
	Märchen (1a4♀).....	A5
	Personenbeschreibung (1a1♀).....	A7
	Bildergeschichte (1a5♀).....	A9
	Gruselgeschichte (2a16♂).....	A11
	Erlebniserzählung (2a2♀).....	A13
	Leserbrief (2a23♂).....	A15
	Erörterung (7a7♂).....	A18
	Erörterung (7b12♂).....	A24
	Erörterung (8a6♀).....	A27
	Interpretation (8a2♀).....	A32
	Interpretation (8a3♀).....	A38
	Zusammenfassung.....	A45
	Lebenslauf.....	A47

1 Einleitung

In den letzten vier Jahrzehnten erlebte die Partikelforschung einen starken Aufschwung. Abtönungspartikeln¹ (APn) entwickelten sich vom unbeachteten „Flickwort“² hin zum Mittelpunkt zahlreicher sprachwissenschaftlicher Publikationen, Symposien und Aufsatzsammlungen. Aber nicht nur LinguistInnen untermauern durch ihre unzähligen Beiträge das wachsende Interesse an diesen unbewusst, doch so oft verwendeten Wörtern, sondern auch das rege, schier nicht enden wollende Diskutieren mit Freunden und Familie über die Verwendung dieser Wortklasse. Und so ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass sich auch in Printmedien und diversen Internetforen Beiträge über *eigentlich*, *halt*, *irgendwie* usw. finden lassen, welche auch in dieser Arbeit nicht unerwähnt bleiben sollen.

Da sich die Verwendung von APn im Gespräch über hinreichende sprachwissenschaftliche Beschäftigung erfreuen darf, sind Gebrauch und Funktion von APn in der Schriftlichkeit bis dato weitgehend unbeachtet geblieben. Und während der Partikelerwerb bei Deutschlernenden bereits als Problem erkannt worden ist und es diesbezüglich auch einiges an Literatur gibt, ist ein „weiterer, deutlich weißer Fleck auf der Landkarte der Partikelforschung [...] der muttersprachliche Erwerb durch Kinder“³.

Die wenig untersuchte Verwendung von APn in der Schriftlichkeit sowie der kaum beachtete muttersprachliche Erwerb von APn durch Kinder soll mit Hilfe dieser Arbeit, deren Ziel es ist, die Verwendung von APn in SchülerInnentexten aufzuzeigen, näher beleuchtet werden. Als Untersuchungskorpus dienen dabei Deutschschularbeiten aus der 1., 2., 7. und 8. Klasse einer Wiener AHS. In einem quantitativen und qualitativen Vergleich sollen der Gebrauch und die Funktion von APn beschrieben, interpretiert und diskutiert werden. Schulstufe, Geschlecht und Textsorte stellen hierfür die verschiedenen Parameter dar.

¹ Für diese Untergruppe der Partikeln gibt es in der Literatur zahlreiche Bezeichnung (siehe dazu auch 2.2.1). In der vorliegenden Arbeit werde ich sie Abtönungspartikeln (APn) nennen.

² May (2000) S. 63.

³ Weydt (1981) S. 60.

Den Anfang macht ein kurzer Abriss über den Stand der Forschung im Bereich der Partikeln und deren Klassifizierungsmöglichkeiten. Obwohl es diese Thematik betreffend mittlerweile unzählige Beiträge, Forschungen und Publikationen gibt, sind sich die LinguistInnen noch immer nicht über alle Definitionen und Klassifizierungsmodalitäten der Partikeln einig. Da es mir aber nicht darum geht, eine eigene Bestimmung der Wortklasse „Partikel“ zu liefern, umreiße ich den Stand der Forschung nur in aller Kürze und orientiere mich grob an den weitläufig gebrauchten Hauptmerkmalen und Definitionen. Nach diesem kurzen Überblick sollen die Erkenntnisse verschiedener SprachwissenschaftlerInnen zur Thematik der APn im Speziellen zusammengefasst und diskutiert werden, wobei Merkmale und Definition ebenso besprochen werden, wie deren Gebrauch und Funktion in der Mündlichkeit und in der Schriftlichkeit.

Da sich mein Untersuchungskorpus aus Deutschschulaufsätzen zusammensetzt, sollen einerseits die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch*⁴ (EPA) skizziert, andererseits sowohl die in den Klassen verwendeten Lehrwerke als auch die für die jeweilige Schulstufe von den SchülerInnen zu verfassenden typischen Textsorten vorgestellt und diskutiert werden. Festgestellt soll des Weiteren werden, ob Weydts 1981 geäußerte Kritik an der fehlenden Beschäftigung mit dem Erwerb von APn bei Kindern, deren Muttersprache Deutsch ist, noch immer gültig ist, oder ob APn mittlerweile im Rahmen des Deutschunterrichts besprochen werden sowie deren richtige Verwendung geübt wird.

Bevor die in meiner Untersuchung erlangten Ergebnisse dargestellt, interpretiert und diskutiert werden, sollen Aufgabenstellung, Zielsetzung, Korpus und Analyseverfahren detailliert beschrieben werden. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Fragen, ob es Unterschiede zwischen den Texten von Mädchen und Burschen gibt, ob APn je nach Textsorte verschieden (häufig) gebraucht werden und wo die wesentlichsten Unterschiede zwischen der APn-Verwendung in den Texten der 1. und 2. Klasse und denen der 7. und 8. Klasse liegen. Die erlangten Ergebnisse werde ich in Tabellen und Graphiken darstellen und anschließend zu interpretieren versuchen. Separat behandeln werde ich dann einerseits die in den Aufsätzen am häufigsten verwendeten APn, andererseits

⁴ Diese im EPA nachzulesenden Anforderungen sind v.a. für den Unterricht bzw. für die Texte der 7. und 8. Klasse relevant, weshalb ich v.a. auf die geforderten Lehrinhalte dieser Schulstufen eingehen werde.

auch APn, die zwar nur in der Umgangssprache verwendet werden sollten, sich aber dennoch in einigen SchülerInnentexten finden lassen (wie z.B. *eh* und *halt*).

Am Ende meiner Arbeit sollen noch das Eigenkorrekturverhalten der SchülerInnen im Bezug auf die Verwendung von APn thematisiert werden sowie das Korrekturverhalten der LehrerInnen diese Wortklasse betreffend, wobei mir nicht daran liegt, die von den Lehrer-Innen vorgenommenen Korrekturen in irgendeiner Weise in Frage zu stellen oder zu kritisieren. Anhand der von mir zitierten Korrekturen soll nur gezeigt werden, wann und warum die Verwendung von APn eine Fehlerquelle darstellen kann. Wie sich der Gebrauch von APn auf den gesamten Text auswirkt, also auf Ausdruck, Stil und eventuell auch auf die Qualität, soll anhand von Beispielen in der gesamten Arbeit immer wieder thematisiert werden. Um einen Einblick in mein Untersuchungskorpus zu liefern, sind dem Anhang einige SchülerInnentexte beigelegt. Jede Textsorte soll anhand eines Aufsatzes einer Schülerin bzw. eines Schülers beispielhaft veranschaulicht werden.

Den Schluss machen die Zusammenfassung der Ergebnisse sowie ein Ausblick auf weitere mögliche bzw. notwendige sprachwissenschaftliche Forschungen in diesem Gebiet.

2 Allgemeiner Teil

2.1 Partikeln in der deutschen Sprache und ihre Klassifizierungsmöglichkeiten

Bevor ich auf die APn im Speziellen eingehe, möchte ich in aller Kürze den Stand der Forschung im Bereich der Partikeln der deutschen Sprache zusammenfassen⁵, wobei vorweggenommen werden kann, dass sich die LinguistInnen über Definition und Abgrenzung zu anderen Wortarten bislang ebenso uneinig sind wie über eine adäquate Klassifizierung.

Schlägt man im Duden unter dem Begriff „Partikel“ nach, so findet man folgenden Eintrag:

¹**Par|ti|kel** [*auch* ... ‘ti...], die, -/-n <lat.> (*kath. Kirche* Teilchen der Hostie, Kreuzreliquie; *Sprachw.* unflektierbare Wortart, z.B. Präposition)

²**Par|ti|kel**, das; -s,-, auch die; -, -n (*Physik* Elementarteilchen)⁶

Sucht man in verschiedenen Grammatiken nach einer etwas genaueren Definition für Partikeln, so stößt man unweigerlich auf unterschiedliche Meinungen. Während einigen Sprachwissenschaftlern (Altmann, Engel) wie auch der Dudenredaktion in erster Linie das Charakteristikum der Unreflektierbarkeit der Partikeln am Herzen liegt⁷, fordern Hentschel und Weydt, man solle auf die wesentlichen semantischen Aspekte zurückgreifen, nämlich auf die Unterscheidung von lexikalischen, deiktischen, kategoriellen und synkategorematischen Bedeutungen⁸. „Auf dieser Grundlage können zunächst »Partikeln im weiteren Sinne« als Synkategorematika, also als Wörter ohne kategorematische und ohne kategorielle Bedeutung definiert werden“⁹. In anderen Worten: Partikeln gliedern laut Hentschel und Weydt weder einen bestimmten Bereich aus der außersprachlichen Wirklichkeit aus (sie entfalten sich also erst in Verbindung mit anderen

⁵ Interessierten sei die Partikel-Bibliographie von Harald Weydt (1987) sehr empfohlen.

⁶ Duden (2006) S. 766.

⁷ Vgl. Hentschel/Weydt (2003) S. 271.

⁸ Vgl. Hentschel/Weydt (2003) S. 272.

⁹ Hentschel/Weydt (2003) S. 272.

Worten), noch fassen sie es kategoriell, sondern drücken Beziehungen zwischen Wörtern aus¹⁰. Diese Definition scheidet zahlreiche unreflektierbare Wörter aus (wie z.B. *barfuß, hoffentlich, dort, heute, miau, pfui, aua, ...*), die laut Altmann und Engel alle Partikeln wären¹¹.

Hentschel und Weydt (2003) zählen zu den Partikeln im weiteren Sinn – also zu den Wörtern mit synkategorematischer Bedeutung – folgende Wortarten: Präpositionen, Konjunktionen, Konjunkionaladverbien, Modalwörter, Abtönungs-, Intensiv-, Fokus-, Antwort- und Negationspartikeln¹².

Auch Corinna May (2000) distanziert sich von Linguisten wie Engel und Altmann, die die Unflektierbarkeit als *das* Charakteristikum der Partikeln ansehen. „Als weitere wichtige Partikelmerkmale müssen ihre lexikalische Bedeutungsarmut, ihre nicht vorhandene grammatische Funktion und ihr fehlender Satzgliedcharakter genannt werden“¹³. An dieser gleichzeitigen Berücksichtigung aller Merkmale der Partikeln orientiert sich auch die m.E. gelungenste Partikeldefinition, nämlich die von Gerhard und Agnes Helbig. Sie umschreiben Partikeln als „kleine Wörter“, die sich zwar nicht verändern lassen, aber trotzdem nicht mit anderen unveränderlichen Wortarten wie Konjunktionen, Präpositionen, Adverbien etc. gleichzusetzen sind, da sie nicht über die syntaktischen Funktionen verfügen, wie sie z.B. den Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien und Modalwörtern zukommen¹⁴. Die beiden SprachwissenschaftlerInnen weisen außerdem auf den Partikelreichtum der deutschen Sprache hin; eine Tatsache, die für Deutsch als Fremdsprache lernende Menschen oft ein erhebliches Problem darstellt, da es in anderen Sprachen häufig keine adäquaten Übersetzungen gibt.

¹⁰ Vgl. Hentschel/Weydt (2003) S. 17-22.

¹¹ Vgl. Hentschel/Weydt (2003) S. 172-173.

¹² Vgl. Hentschel/Weydt (2003) S. 274.

¹³ May (2000) S. 52.

¹⁴ Vgl. Helbig/Helbig (1995) S. 7.

Gerhard Helbig (1994), auf deren Partikeleinteilung ich im Weiteren zurückgreifen werde, schlägt folgende Subklassen der Partikeln vor:

- Abtönungspartikeln oder Modalpartikeln (manchmal auch Satzpartikeln oder Einstellungspartikeln): *aber, auch, bloß, denn, ...*
- Gradpartikeln (oder Rangierpartikeln): *auch, ausgezeichnet, genau, besonders, nur, selbst, sogar, ...*
- Steigerungspartikeln: *außerordentlich, etwas, höchst, sehr, ziemlich, ...*
- Temporalpartikeln: *erst, noch, schon, ...*
- Antwortpartikeln: *ja, nein, doch, eben, genau, ...*
- Vergleichspartikeln: *wie, als, denn*
- Interjektionspartikeln: *ah! nanu! oweh! ...*
- Negationspartikeln: *kein, nicht, ...*
- Infinitivpartikeln: *zu* ¹⁵

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Definitionsversuche für die Wortklasse der Partikeln, die ausschließlich die Unflektierbarkeit als Charakteristikum heranziehen, eine zu unklare Abgrenzung zu anderen Wortarten ziehen. Andererseits sind zu kleinteilige Begriffsbestimmungen – wie z.B. die von Heidolph, der ausschließlich APn als Partikeln ansieht¹⁶ – ebenfalls nicht wirklich zielführend, da solche Definitionen m.E. zu vieles ausgrenzen und die Wortklasse der Partikeln dadurch zu eng fassen. Gerhard Helbig und Weydt/Hentschel gelang es m.E. sehr gut die Mitte zwischen einer detaillierten Definition und der nötigen Offenheit bzw. Flexibilität in der Beschreibung zu treffen, weshalb ich mich in meiner Arbeit auch an deren Definitionen und Klassifizierungen orientieren werde.

¹⁵ Vgl. Helbig (1994) S. 28-29.

¹⁶ Vgl. Heidolph (1981) S. 490.

2.2 Abtönungspartikeln (APn) im Speziellen

2.2.1 Definition und Merkmale

Sucht man in einschlägiger Literatur nach einer Definition für APn, so stößt man wohl unweigerlich und zu allererst auf Harald Weydt, der 1969 mit seiner Dissertation „Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen“ die Relevanz der APn, die bis dahin mit Bezeichnungen wie „Flickwörter“ oder „Füllwörter“ der linguistischen Forschung verschlossen blieben und als uninteressant galten¹⁷, begründete. Weydt erkannte die APn als wichtige sprachliche Komponente in der Kommunikation, eröffnete deren systematische Erforschung, organisierte zahlreiche Kongresse zu diesem Thema und veröffentlichte Sammelbände, in denen die gewonnenen Erkenntnisse dieser Tagungen zusammengefasst nachzulesen sind.

Trotz der zahlreichen Publikationen zum Thema APn scheint es bis dato keine vollkommene Einstimmigkeit bezüglich ihrer exakten Definitionsbausteine zu geben. Sogar die Bezeichnungen für APn variieren je nach SprachwissenschaftlerIn. Während Weydt (1969) ebenso wie z.B. Helbig (1994), Hentschel (1986) und Kessel (2005) den Begriff *Abtönungspartikel* verwendet (wobei Weydt schon im Titel seiner sprachwissenschaftlichen Arbeit das Problem der Benennung thematisiert, indem er im gleichen Atemzug von Abtönungspartikeln *und* Modalwörtern spricht), bevorzugen andere SprachwissenschaftlerInnen wie z.B. May (2000), Meibauer (1994), Molnár (2002) und Thurmair (1989) die Bezeichnung *Modalpartikel*. Malig-Klappenbach (1986) spricht diesbezüglich von den *emotional-expressiven Partikeln*, Kriwonossow (1977) von den *modalen Partikeln*. Sprachwissenschaftliche Laien bzw. Hobby-Sprachwissenschaftler wie der Autor des Buches „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ Bastian Sick verwenden oft auch heute noch Begriffe wie *Füllwörtchen*¹⁸, die von der Linguistik längst nicht mehr gebraucht werden.

Und so ist es nicht weiter verwunderlich, dass jede Sprachwissenschaftlerin und jeder Sprachwissenschaftler, die bzw. der den Bereich der APn erforschen will, zuerst einmal für sich festlegt bzw. festlegen muss, was er / sie unter APn versteht, welche Wörter er / sie wann und warum als APn bezeichnet – und wann und warum nicht.

¹⁷ Vgl. Ormelius-Sandblom (1997) S. 1, May (2000) S. 63.

¹⁸ Sick (2005) S. 112.

Harald Weydt schlägt folgende Merkmale für APn vor:

„Abtönungspartikeln

- a) sind unflektierbar,
- b) dienen dazu, die Stellung des Sprechers zum Gesagten zu kennzeichnen,
- c) können nicht in gleicher Bedeutung eine Antwort auf eine Frage bilden,
- d) können nicht die erste Stelle im Satz einnehmen,
- e) beziehen sich auf den ganzen Satz,
- f) sind unbetont [...]
- g) sind im Satz integriert“¹⁹.

Vereinfacht gesagt ist eine Abtönungspartikel lt. Weydt ein Wort, das nicht durch Flexion verändert wird und auch nicht zu den Präpositionen, Konjunktionen oder Adverbien gehört. Mit Hilfe dieser Partikeln drückt der Sprecher seine Einstellung zu dem aus, was er sagt. Weiters können sie nicht am Beginn des Satzes stehen, beziehen sich aber auf den gesamten Satz, sind in ihn eingegliedert und stets unbetont.

Thurmair (1989) stellt anhand der AP *halt* folgendes „distributionelles Grundmuster“ der APn dar: demnach sind APn

- unflektiert,
- unbetont bzw. unbetonbar,
- fakultativ,
- nicht erfragbar,
- haben Satzkorpus,
- können nicht negiert werden,
- stehen nur im Mittelfeld,
- stehen meist vor dem Rhema,
- sind satzmodusabhängig,
- können den Illokutionstyp modifizieren und
- sind miteinander kombinierbar²⁰.

¹⁹ Weydt (1977) S. 218.

²⁰ Vgl. Thurmair (1989) S. 37.

Meibauer ergänzt dieses Grundmuster noch mit den Eigenschaften „nicht koordinierbar“ und „nicht erweiterbar“²¹.

Einige Beispielsätze²² sollen der Veranschaulichung dienen:

- Das ist eben so.
- Damals war das halt noch was wert.
- Wieso sprichst du denn so komisch?
- Bringt ja nichts, also wozu auch?
- Jetzt sei doch nicht so!
- Hast du eigentlich viel gelernt?
- Mir ist das ja bewusst, aber...
- Das war vielleicht ein blöder Film!
- Du kennst dich in Wien eh aus, oder?

Helbig / Helbig sehen die APn neben den Gradpartikeln und den Steigerungspartikeln als eine der drei Hauptsubklassen der Partikeln an. Über die von mir im Besonderen behandelten APn sagen die beiden, diese bezögen sich nicht auf einzelne Satzglieder, sondern stets auf das Prädikat und somit auf den ganzen Satz. Weil sie die Sprechhandlungen indizieren und modifizieren, haben sie eine kommunikative Funktion und ordnen auf diese Weise das Gesagte in die gesamte Gesprächssituation ein. Weiters vermögen sie, den Gesprächsablauf zu gliedern, Sätze zu Texten zu verknüpfen und konkrete Ansichten über die Gesprächspartner zu signalisieren²³.

Elisabet Ormelius-Sandblom erklärt die vielen strittigen Fragen, die sich im Laufe der Beschäftigung mit APn ergeben, dadurch, dass „die Leistung der MPn sehr schwer erfassbar“²⁴ sei. Ein Problem das mit der Verwendung von Partikeln einhergeht, stellt die Tatsache dar, dass ein großer Teil der APn in unterschiedlichen Varianten vorkommen und ihrer Form nach auch als andere Wortformen verstanden werden könnten (Adverb, Konjunktion,...).

²¹ Vgl. Meibauer (1994) S. 29.

²² Beispiele sind von der Verfasserin ausgedachte oder von ihr in Dialogen vernommene Sätze.

²³ Vgl. Helbig/Helbig (1995) S. 10.

²⁴ Ormelius-Sandblom (1997) S. 1, S. 98.

Diese Tatsache, nämlich „dass MPn stets mehrere Bedeutungsvarianten aufweisen“, beschreibt Tanja Autenrieth als „eines der zentralen Probleme der MP-Forschung“²⁵. Auch Helbig / Helbig sehen diesen Umstand als erschwerend für die Analyse, was folgende Beispiele illustrieren sollen:

Das kostet <i>eben</i> viel Zeit.	(Abtönungspartikel)
<i>Eben</i> diesen Mann habe ich im Urlaub gesehen.	(Gradpartikel)
A: Das wird ihnen kaum gelingen. B: <i>Eben</i> .	(Antwortpartikel)
<i>Eben</i> ist der Zug angekommen.	(Adverb)
Die Landschaft ist hier recht <i>eben</i> .	(Adjektiv) ²⁶

Ein weiteres Problem – vor allem in Bezug auf die APn – ist, wie bereits kurz erwähnt, die Schwierigkeit der Beschreibung ihrer Funktion(en) und Bedeutung(en). Dadurch, dass sie hauptsächlich in der gesprochenen Sprache ihre Verwendung finden, ist deren Erforschung oft auf Tonaufnahmen und Transkriptionen angewiesen, die – und das muss nicht näher erklärt werden – noch um ein Vielfaches zeitaufwendiger und mühsamer sind als Studien, die anhand von schriftlichen Textbeispielen durchgeführt werden (können). Bevor nun im folgenden Punkt Gebrauch und Funktion der APn in der Mündlichkeit sowie in der Schriftlichkeit genauer betrachtet werden, sollen hier noch die laut Helbig allgemein gültigen Funktionen der APn aufgelistet werden.

Demnach sind APn:

- ein einstellungsregulierendes Ausdrucksmittel,
- situationsdefinierend,
- illokutionsindizierend oder -modifizierend,
- haben konversationssteuernde Funktion,
- interaktionsstrategische Funktionen,
- metakommunikative Funktion und
- konnektierende, d.h. textverknüpfende Funktion²⁷

²⁵ Autenrieth (2002) S. 1.

²⁶ Helbig/Helbig (1995) S. 11.

Die Analyse der Schulaufsätze soll u.a. aufzeigen, ob diese Funktionen und Merkmale von APn, die ja in erster Linie auf den Gebrauch in der Mündlichkeit abgestimmt sind, auch für die Schriftlichkeit gelten.

2.2.2 Gebrauch und Funktion von APn in der Mündlichkeit

APn werden in der gesprochenen Sprache in sehr hoher Dichte gebraucht. Erst wenn man gezielt darauf achtet, wird einem bewusst, wie häufig auf diese zurückgegriffen wird. Diese Tatsache berücksichtigen seit etwa vier Jahrzehnten (endlich) auch die LinguistInnen, denn „daß die Partikeln, und besonders die APn, eine große Rolle im gesprochenen Deutsch spielen, was bis vor nicht langer Zeit gar nicht gesehen wurde, wird heute kaum noch ernsthaft geleugnet“²⁸.

Vorweggenommen sei Folgendes festgestellt: Je umgangssprachlicher, „spontaner“ und emotionaler gesprochen wird und je weniger distanziert die Gesprächspartner zu einander stehen, desto öfter kommen APn zum Einsatz: „mehr in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache, mehr in der Umgangssprache des Alltags als in der gehobenen Sprache, mehr in spontaner als in geplanter Sprache und mehr in dialogischer als in monologischer Rede“²⁹.

Fügt man in einen anfangs partikelfreien Satz eine oder mehrere AP(n) ein, so ändert sich eher weniger die Bedeutung der Äußerung, als viel mehr die Art der Aussagenvermittlung³⁰. Ohne Partikeln haben wir laut Harald Weydt eine gewisse „Schroffheit des Tones“³¹. APn vermögen es aber, eine gewisse Gesprächsstimmung herzustellen und dadurch diese „Schroffheit“ zu verhindern. Partikeln tönen also nicht nur einzelne Wörter, Satzteile oder Sätze ab, sondern sogar ganze Gesprächssituationen. Vergessen darf man hierbei aber natürlich nicht auf die hohe Bedeutung von Mimik und Gestik, durch die es ebenfalls möglich ist, das Gespräch in eine bestimmte Richtung zu lenken.

²⁷ Vgl. Helbig (1994) S. 55 – 63.

²⁸ Weydt (1981) S. 7.

²⁹ Helbig/Helbig (1995) S. 7.

³⁰ Vgl. dazu auch Kirstein: Partikeln und Sprechsituation. In: Weydt (1983) S. 213-225.

³¹ Weydt (1969) S. 21.

Mit Hilfe von Partikeln ist es dem Sprecher / der Sprecherin aber auch verbal möglich, dem Gesagten eine bestimmte Richtung zu verleihen. Ein und derselbe Satz (*Du kannst dir eine Jacke anziehen*) kann unabhängig vom Handlungszusammenhang eine Feststellung, eine Aufforderung, ein Ratschlag oder eine Erlaubnis sein.

- (1) Du kannst dir doch eine Jacke anziehen.
- (2) Du kannst dir einfach eine Jacke anziehen.
- (3) Zieh dir halt eine Jacke an.³²

Während (1) und (2) als Ratschlag aufzufassen ist, stellt (3) eine (missmutig gegebene) Erlaubnis dar. Je nachdem welche Partikel(n) der Sprecher / die Sprecherin verwendet, erkennt der / die Angesprochene, wie das Gesagte zu verstehen ist bzw. wie die Haltung des Sprechers / der Sprecherin zum Gesagten aussieht. Mimik und Ton sind natürlich auch hier höchst mitentscheidend.

In anderen Worten, aber eigentlich das Gleiche behauptend, stellt Barbara Sandig die These auf, „Abtönungspartikeln dienen der Modifizierung des Sprechakts; der Sprechakt wird im Vollzug mit ihrer Hilfe deutlich auf die Gegebenheiten der Interaktion bezogen“³³. Auch Elke Hentschel und Harald Weydt beschreiben die Semantik von APn ähnlich. In ihrem *Handbuch der deutschen Grammatik* heißt es

Abtönungspartikeln haben die Funktion, das Gesagte im Kontext der Rede zu situieren. Sie geben dem Gegenüber Informationen darüber, in welchem Zusammenhang ein Satz geäußert wurde und ermöglichen es ihm, ihn pragmatisch einzuordnen³⁴.

Sie heben aber die Funktion und Bedeutung von APn auf eine noch höhere Stufe und sprechen in deren Zusammenhang sogar von einem „Metakommentar, eine[m] Kommentar über die Äußerung“³⁵. Dies würde bedeuten, dass die verwendete Partikel als Äußerung über den gesamten Satz zu verstehen sei. Sie allein fasse demnach zusammen, wie

³² Beispiele der Verfasserin in Anlehnung an Weydt (1983) S. 216.

³³ Sandig: Beschreibung des Gebrauchs von Abtönungspartikeln im Dialog. In: Weydt (1979) S. 89.

³⁴ Hentschel / Weydt (2003) S. 313.

³⁵ Hentschel / Weydt (2003) S. 313.

der Sprecher / die Sprecherin zu dem Gesagten stehe. In Ansätzen stimme ich dieser These zu, halte den Begriff „Metakommentar“ aber für zu hoch gegriffen.

Auch Corinna May betont in ihrer Abhandlung zur Thematik der deutschen APn (May wählt den Begriff „Modalpartikel“ / MP), dass APn vor allem ein Charakteristikum der gesprochenen Sprache seien. Sie bedauert allerdings, dass LinguistInnen, die eigentlich auf das häufige Vorkommen von APn in der gesprochenen Sprache aufmerksam machen wollen, oft Belegbeispiele nicht, wie man annehmen könnte, der gesprochenen Sprache entnehmen, sondern aus der geschriebenen³⁶. Weiters heißt es bei May, dass APn

eher in adressaten- als in sprecherorientierten Satztypen zu finden [sind]. Je privater, persönlicher und emotionaler ein Gespräch, desto mehr MPn werden verwendet. [...] Auch der Klang spielt eine große Rolle für den Gebrauch von MPn. [...] Durch das Einsetzen einer MP kann man den Rhythmus einer Äußerung variieren und sie freundlicher und lebendiger klingen lassen.³⁷

Fragt ein Erwachsener ein weinendes Kind zum Beispiel „Warum weinst du denn?“ klingt das mit Sicherheit freundlicher und liebenswürdiger als der gleiche Satz ohne AP: „Warum weinst du?“³⁸. Echtes Interesse bekundend und ehrlicher wirkt m.E. auch die (mittlerweile leider zur Floskel gewordene) Frage nach dem Befinden des Gesprächspartners, sofern sie mit einer AP erweitert wird: „Wie geht’s dir eigentlich / denn?“ vs. „Wie geht’s (dir)?“.

APn verleihen der Sprache also „Flüssigkeit, Verbindlichkeit und Eleganz; auch wenn sie relativ „bedeutungsarm“ sind [...], so drücken sie doch viele – mitunter sogar entscheidende – kommunikative Nuancen aus“³⁹, die – angepasst an die Situation – Interesse („Woher kommst du *eigentlich*?“), Freundlichkeit („Wie heißt du *denn*?“), Nachdrücklichkeit („Ich bin *eh* schon so gut wie weg!“), Schroffheit („Was machst du *überhaupt* hier?!“) etc. vermitteln können.

³⁶ Vgl. May (2000) S. 64.

³⁷ May (2000) S. 64.

³⁸ Vgl. Hentschel/Weydt (2003) S. 314.

³⁹ S. Helbig/Kötz (1981) S. 7.

2.2.3 Gebrauch und Funktion von APn in der Schriftlichkeit

Wann und warum verwendet man allerdings APn in der Schriftlichkeit? Haben sie da die gleichen oder zumindest ähnliche Funktionen? Vermögen es APn, einen ganzen Satz, Absatz oder gar Text abzutönen, zu färben, abzuschwächen, in eine bestimmte Richtung zu lenken?

Sicher ist, dass es weit weniger Untersuchungen zur Verwendung von APn in der Schriftlichkeit gibt als in der Mündlichkeit. Dieses Thema wird in den verschiedensten Abhandlungen und Publikationen meist recht kurz behandelt, indem der Sprachwissenschaftler / die Sprachwissenschaftlerin vorwegschickt, dass APn v.a. in der gesprochenen Sprache ihren Platz haben⁴⁰. Thurmair stellt in ihrer linguistischen Arbeit allerdings fest, dass

sich auch zahlreiche Modalpartikeln in Dialogen in der belletristischen Literatur, in der neueren Bühnensprache und in Filmdialogen [finden]. Und gerade in diesem Textsortenbereich erfüllen die Modalpartikeln eine wichtige Funktion: Sie tragen nämlich wesentlich dazu bei, Umgangssprache zu 'simulieren' und zu konstituieren, da manche anderen grundlegenden Merkmale der gesprochenen Sprache oft fehlen; Modalpartikeln haben also in diesen Texten oft auch Alibifunktion⁴¹.

Weiterhin betont Thurmair, dass nicht nur in primär dialogischen Textgattungen APn vorkommen, sondern auch in z.B. wissenschaftlichen Texten (typische APn: *ja, doch, eben*)⁴².

Harald Weydt untersuchte 1969 in seiner Dissertation u.a. die quantitativen Unterschiede der AP-Verwendung in der Schriftlichkeit und kam zu der Erkenntnis, dass in der Schriftsprache weit weniger Partikeln zu zählen sind als in der partikelreichen Alltagssprache. Weiters kann er durch seine Untersuchung beweisen, je umgangssprachlicher ein Text ist, desto partikelreicher ist er in der Regel auch. Er vergleicht hierfür die Literatursprache (705 Partikeln) mit der Zeitungssprache (869 Partikeln) und der Alltagssprache (3111 Partikeln)⁴³. Diese zahlenmäßige Überlegenheit der APn in der Münd-

⁴⁰ Vgl. u.a. Helbig/Kötz (1981) S. 7, Kessel/Reimann (2005) S. 46, May (2000) S. 64. Weydt (1981) S. 13.

⁴¹ S. Thurmair (1989) S. 3-4.

⁴² Vgl. Thurmair (1989) S. 3.

⁴³ Vgl. Weydt (1969) S. 98-100.

lichkeit begründet Weydt u.a. dadurch, dass der Leser / die Leserin in der Schriftsprache keine emotionalen und meist ohnehin redundanten Zusatzinformationen (APn) benötigt, denn er / sie „sieht jedes Wort klar vor Augen, kann eventuell noch einmal sen“⁴⁴.

Dieses Argument trifft aber vermutlich nicht unbedingt auch für Schulaufsätze zu, denn darin werden APn wohl nicht nur verwendet, um emotionale Zusatzinformationen zu liefern, sondern auch um die Aussage mittels einer AP – wie der Name schon sagt – abzutönen (abzuschwächen) bzw. umgangssprachliche Affekte mithilfe von APn zu simulieren. Mehr Informationen zu dieser Thematik soll die Analyse meines Untersuchungskorpus liefern.

2.3 Schulaufsätze im Rahmen des Deutschunterrichts

Da ich in meiner empirischen Untersuchung auch die (möglicherweise) unterschiedliche Verwendung von APn je nach Textsorte analysieren möchte, widme ich einen Teil dieser Arbeit dem Deutschunterricht an sich. Dabei beziehe ich mich in erster Linie auf die in der Schule meiner Erhebung verwendeten Deutschlehrbücher. In der Unterstufe sind das die Lehrbücher *Deutschstunde*⁴⁵ (Basisteil und Zusatzteil) 1 bzw. 2, herausgegeben von Pramper, Hammerschmid, Hochwind und Nömayr. In der Oberstufe ist es das von Robert Killinger herausgegebene Lehrbuch *Gestalten und Verstehen*⁴⁶ und die zum Band dazugehörige *Literaturkunde*⁴⁷, ebenfalls herausgegeben von Robert Killinger. Allen Schulbüchern gemein ist die ungefähr gleich starke Gewichtung vom sprachlichen Gestalten eines Textes und den grammatischen und orthographischen Themen. Schon das Inhaltsverzeichnis (sowohl in den Lehrbüchern der Unterstufe als auch in denen der Oberstufe) lässt erkennen, dass der Lehrplan je nach Schulstufe bestimmte Aufsatzthemen vorgibt, wobei gleich auf der Umschlagseite betont wird, dass „dieses Schulbuch [...] auf der Grundlage eines Rahmenlehrplanes erstellt [wurde], die Auswahl und die Gewichtung der Inhalte erfolgen durch die Lehrerinnen und Lehrer“⁴⁸.

⁴⁴ Weydt (1969) S. 103.

⁴⁵ S. Pramper 2005a, Pramper 2005b, Pramper 2005c, Pramper 1996a, Pramper 1996b.

⁴⁶ S. Killinger 2004.

⁴⁷ S. Killinger 1996.

⁴⁸ Killinger (2004) S. 2.

2.3.1 Aufsatzthemen in der 1. und 2. Klasse der AHS

Im ersten Kapitel des Lehrbuches der 1. Klasse (*Deutschstunde 1*) wird vorab geklärt, was im Deutschunterricht gelehrt und gelernt werden soll. Folgende fünf Bereiche werden besonders hervorgehoben:

- Bereich Sprachübung (Wortschatz erweitern, Textsorten bestimmen etc.)
- Bereich Lesen (fehlerfreies Vorlesen, Verstehen, Widergeben etc.)
- Bereich Sprechen (selbstsicheres Auftreten und Sprechen, erfolgreiches Argumentieren etc.)
- Bereich Rechtschreiben (Rechtschreibregeln, schnelles Nachschlagen im Wörterbuch etc.)
- Bereich Schreiben (verständliches Niederschreiben von Gedanken, der Textsorte angepasste Wortwahl, Textgestaltung etc.)⁴⁹

Neben Rechtschreib- und Grammatikübungen finden sich in diesem Buch auch zahlreiche Informationen und Übungsmöglichkeiten zu verschiedenen Textsorten: Personen-, Weg- und Gegenstandsbeschreibungen werden ebenso thematisiert wie Bildgeschichten, Fantasie-, Nach- und Erlebniserzählungen. Die unterschiedlichen Textsorten werden stets nach ähnlichem Muster behandelt: Steht z.B. eine Fantasieerzählung im Zentrum des Interesses, so finden sich in diesem Kapitel einige Beispieltex te bzw. -ausschnitte, Wortschatzübungen zum Erlernen der textsortenspezifischen Sprache (z.B. Wortfeld Märchen), allgemeine Informationen zur jeweilige Textsorte (z.B. besonderer Anfang „Es war einmal ...“ – besonderes Ende „Und wenn sie nicht gestorben sind ...“, typische Orte, Namen, Tiere, ...) und Grammatikübungen, die inhaltlich zum Thema passen. Weiters gibt es häufig Lückentexte, die der Wortschatzerweiterung dienen sollen, Übungen zu bekannten Redensarten bzw. Sprichwörtern sowie Vorschläge zur Geschichtseinleitung, zur Dehnung des Mittelteils und zum Schluss einer Erzählung.

Im Lehrbuch der 2. Klasse (*Deutschstunde 2*) wird erneut das richtige Verfassen einer Erlebniserzählung und einer fantasievollen Erzählung thematisiert. Die weiteren Schwerpunkte liegen auf dem korrekten Aufbau eines Berichts, einer Buch- und Spiel-

⁴⁹ Vgl. Pramper (2005) S. 6.

beschreibung sowie einer Bildergeschichte. Auch das zielführende, erfolgreiche Argumentieren wird erstmals im Rahmen des Deutschunterrichts besprochen. Der Aufbau dieses Lehrwerks ist dem des ersten Bandes sehr ähnlich: Grammatik- und Rechtschreibübungen haben darin ebenso ihren Platz wie Aufgaben zur Wortschatzvergrößerung, Informationen zu den jeweiligen Textsorten und passende Übungen dazu.

2.3.2 Aufsatzthemen in der 7. und 8. Klasse der AHS

Zu den Kernkompetenzen, die im Deutschunterricht vermittelt werden sollten, zählen – nachzulesen in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Fach Deutsch* (EPA) – das Verstehen von Texten und die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich damit auseinander zu setzen⁵⁰. Die Anforderungen zur angemessenen Darstellung von interpretatorischen bzw. erörternden Texten werden im EPA nur recht vage formuliert. Verlangt wird u.a., Aussagen präzise zu formulieren, Ausführungen klar und eigenständig zu gliedern, Wertungen argumentativ zu begründen und die Sprache normgerecht zu gebrauchen⁵¹. Genauer beschrieben werden die inhaltlichen Anforderungen:

Anforderungen für die Interpretation eines literarischen Textes werden in den EPA (2002) wie folgt zusammengefasst:

- Formulierung von *Interpretations-* bzw. *Analysehypothesen*
- Analyse der zentralen *strukturbildenden, genretypischen, syntaktischen, semantischen, stilistisch-rhetorischen* Elemente und ihrer Funktion für das Textganze bzw. Analyse von Argumenten im Hinblick auf Widersprüchlichkeit, Glaubwürdigkeit und Interessen
- Systematisierung der Analyseergebnisse
- Zusammentragen von relevantem Wissen über *literaturgeschichtliche, gattungsgeschichtliche, biographische, politisch-soziale Bezüge* bzw. soziale, politische oder mediale Zusammenhänge
- Interpretation als Konstruktion eines Zusammenhangs von *Struktur, Intention und Wirkung* eines Textes und Einordnung in allgemeinere Bezüge
- Bewertung z.B. nach ästhetischen oder pragmatischen Kriterien⁵².

⁵⁰ Vgl. EPA (2002) S. 7. (zitiert nach Ehlich/Steets (2003) S. 273.

⁵¹ Vgl. Ehlich/Steets (2003) S. 276.

⁵² S. EPA (2002) S. 15 (zitiert nach Ehlich/Steets (2003) S. 276.

Anforderungen für Erörterungen sind lt. EPA (2002):

- Zusammenfassung der Textvorlage: *erläuternde bzw. deutende Wiedergabe der pragmatischen bzw. literarischen Textvorlage*
- Analyse von zentralen Thesen, Argumenten, stilistischen und rhetorischen Elementen: *argumentative Auseinandersetzung mit zentralen Thesen, Argumenten und Darstellungsformen der Textvorlage im Rahmen des historischen und aktuellen Verstehungshorizontes*
- Position beziehen und argumentativ begründen: *weiterführende Problematisierung: Aufbau und Entfaltung einer eigenständigen fachspezifischen Argumentation*
- Bewerten: *begründete Urteilsbildung*⁵³.

Das Lehrbuch für die 7. und 8. Klasse der AHS, *Gestalten und Verstehen*, setzt sich aus drei großen Blöcken zusammen⁵⁴.

- Sprachliches Gestalten
- Rechtschreibung
- Sprachbetrachtung

Der erste Teil ist mit Abstand der umfangreichste und behandelt folgende Themen:

1. Seine Meinung äußern (Themenkatalog erarbeiten, richtiges Argumentieren, Diskussionen leiten etc.)
2. Sprachhandlungsstrategien erkennen (an allen möglichen Orten und Situationen)
3. Texte verstehen (Informationen filtern, Texte zusammenfassen, Gedichte verstehen etc.)
4. Sich richtig informieren (Internetrecherche, Arbeitstechniken für Referate u.ä., Verarbeitung von gefundener Information etc.)
5. Erzählen (Erlebnisse schildern, Erzählkern ausbauen, Geschichte fortsetzen, Menschen charakterisieren, verschiedene Erzählperspektiven, Zeitformen in Erzählungen, innerer Monolog, direkte und indirekte Rede etc.)
6. der Film

⁵³ S. EPA (2002) S. 16 (zitiert nach Ehlich/Steets (2003) S. 277).

⁵⁴ Vgl. Killinger (2004) S. 3.

Wie diese Themenaufstellung zeigt, wird im Deutschunterricht der 7. und 8. Klasse das Hauptaugenmerk auf das Verstehen von Texten, richtiges Argumentieren und an die Textsorte angepasstes Schreiben gelegt. Aus diesen vorgeschlagenen Themeninhalten lässt sich schließen, dass SchülerInnen der 7. und 8. Klasse AHS in erster Linie Erörterungen (also Problemarbeiten) und Interpretationen von (literarischen) Texten im Rahmen von Hausübungen und Schularbeiten zu schreiben haben, was ja ganz im Sinne der EPA ist.

Der ebenfalls für meine empirische Untersuchung in meinem Interessensbereich liegende Teil *Sprachbetrachtung* in Killingers Lehrbuch *Gestalten und Verstehen* umfasst Themen wie die Rolle der Grundwortarten, Merkmale der Fachsprachen, Satzübergreifende Verknüpfungen, Stilwerte und Satzgefüge sowie satzwertige Infinitiv- und Partizipialgruppen und Aspekte der Textgrammatik⁵⁵.

Interessant ist die Übersicht über die Wortarten. Partikeln werden zwar erwähnt, aber mit dem Beisatz „Man kann sie als „Fügewörter“ bezeichnen.“⁵⁶ sind in diesem Zusammenhang nur Konjunktionen und Präpositionen gemeint. Auch in der etwas genaueren Darstellung der Wortarten des Deutschen lassen sich mit keinem Wort Informationen zu den APn finden – obwohl sogar Interjektionen wie *ah*, *oh*, *hallo*; *summ summ* und *miau* erwähnt werden⁵⁷.

2.4 APn im Deutschunterricht – ein Thema?

Die Frage, ob APn im Deutschunterricht ein Thema sind, lässt sich – wie ich nach ausgiebiger Durchforstung zahlreicher Lehrbücher zu behaupten wage – mit einem klaren „Nein“ beantworten. In der Sprachwissenschaft werden APn zwar oft als Schwierigkeit für Deutschlernende erkannt⁵⁸, wie allerdings SchülerInnen, deren Muttersprache Deutsch ist, APn richtig und passend in ihren Schulaufsätzen gebrauchen können,

⁵⁵ Vgl. Killinger (2004) S. 3.

⁵⁶ Killinger (2004) S. 127.

⁵⁷ S. Killinger (2004) S. 130.

⁵⁸ Vgl. dazu Weydt (1983) S. 291-300, Cheon-Kostrzewa (1998) S. 14-16.

scheint im Lehrplan eine Lücke darzustellen. Darauf wies 1981 bereits Weydt hin, indem er – wie bereits in der Einleitung zitiert – den muttersprachlichen Erwerb von APn durch Kinder als „deutlich weißen Fleck auf der Landkarte der Partikelforschung“⁵⁹ bezeichnete. Für diesen unerforschten Bereich fordert Weydt eine „relative und absolute Chronologie im Auftreten, Abweichungen im Gebrauch und Prozesse, durch die der Partikelgebrauch der Kinder an den der Erwachsenen angepaßt wird“⁶⁰. Im Bereich des Partikelerwerbs bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache wird scheinbar auf deren natürliches Sprachgefühl gehofft. Dass sich die Verwendung von APn aber durchaus auch als Fehlerquelle manifestieren kann, soll im Abschnitt 3.11 etwas genauer betrachtet werden.

Obwohl in allen Lehrbüchern sowohl mündliche als auch schriftliche Aufgabenbereiche thematisiert werden und zumindest in den Büchern der Oberstufe sogar eine (wenn auch minimalistische) Wortartenlehre ihren Platz hat, werden – wie eben kurz erwähnt – Partikeln nur am Rande behandelt. Nicht nur, dass Partikeln auf Konjunktionen und Präpositionen eingeschränkt werden, heißt es in einer Randbemerkung, dass „ihre Bedeutung für die Grammatikalität eines Textes [...] zutage [tritt], wenn man sie aus einem Text entfernt“⁶¹. Das mag für die grammatisch relevanten Partikeln wie Konjunktion und Präposition zutreffen, die inhaltliche bzw. semantische Komponente vieler Partikeln wird hierbei aber völlig ignoriert. Dies führt mich zu meinem Hauptkritikpunkt: in keinem einzigen Lehrbuch werden die Funktionen und Charakteristika der APn besprochen. Als Herausforderung dürfte die Verwendung von APn nur für SchülerInnen erkannt werden, deren Muttersprache *nicht* deutsch ist. Diese Tatsache ist auch in zahlreichen Publikationen behandelt worden⁶². Renate Rathmayr thematisiert dies in ihrem Beitrag „Zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Partikeln“⁶³ und stellt fest, dass „in der Hierarchie der zu lernenden Erscheinungen einer Fremdsprache [...] die Partikeln aber normalerweise nicht vor[kommen]: weder als Vokabeln im Rahmen des Wortschatzunterrichts noch im Grammatikunterricht“⁶⁴. In den letzten beiden Jahrzehnten

⁵⁹ Weydt (1981) 60.

⁶⁰ Weydt (1981) S. 61.

⁶¹ Killinger (2004) S. 127.

⁶² Vgl. dazu Beiträge in Weydt (1989) sowie Cheon-Kostrzewa (1998).

⁶³ S. Rathmayr: Zur Lehr- und Lernbarkeit von Partikeln. In: Weydt (1989) S. 623-633.

⁶⁴ Weydt (1989) S. 624.

dürfte sich dieses Problem aber etwas gebessert haben, denn zehn Jahre später widmet sich Cheon-Kostrzewa der Frage nach Möglichkeiten zur AP-Vermittlung und geht somit über die Feststellung, dass APn für Deutschlernende eine gewisse Herausforderung darstellen, hinaus und liefert diesbezüglich zahlreiche Vorschläge⁶⁵.

Auch Aila Husso beschäftigte sich mit dem Erwerb bzw. dem Gebrauch von APn bei Ausländern und stellte in ihrer Untersuchung⁶⁶, in der sie den Partikelgebrauch von ausländischen Probanden mit dem von deutschen Probanden verglich, fest, dass

bei den deutschen Probanden eine bestimmte Partikel oder einige wenige Partikeln in den einzelnen Szenen gezielt verwendet wurden, und daß sie meistens mit einem hohen prozentualen Anteil vorkamen, während bei den ausländischen Probandengruppen eine mehr oder weniger große Streuung im Gebrauch von Partikeln festzustellen war⁶⁷.

Während sich also die deutschen ProbandInnen in der Partikelverwendung relativ einig waren (was auf eine Art natürliches Sprach- bzw. „Partikelgefühl“ hinweist), fiel der Gebrauch der APn bei den deutschlernenden Probanden nicht so einheitlich aus⁶⁸.

Mit der Frage, warum APn ein Lernproblem darstellen, befasst sich Klaus Zimmermann, aber auch er bezieht in seine Überlegungen ausschließlich SchülerInnen des Fremdsprachenunterrichts mit ein⁶⁹.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass APn im DaF⁷⁰- und DaZ⁷¹- Unterricht mittlerweile sehr wohl eine Rolle spielen und zumindest in ihren Ansätzen thematisiert werden, im Deutschunterricht für SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache werden APn allerdings noch immer kaum bis gar nicht behandelt.

⁶⁵ Vgl. Cheon-Kostrzewa (1998) S. 167 – 174.

⁶⁶ S. Husso: Zum Gebrauch von APn bei Ausländern. In: Weydt (1981) S. 81-99.

⁶⁷ Weydt (1981) S. 84.

⁶⁸ Vgl. Weydt (1981) S. 84-90.

⁶⁹ Vgl. Zimmermann: Warum sind die Modalpartikeln ein Lernproblem? In: Weydt (1981) S. 111-121.

⁷⁰ Gemeint ist „Deutsch als Fremdsprache“.

⁷¹ Gemeint ist „Deutsch als Zweitsprache“.

3 Empirischer Teil

3.1 **Aufgabenstellung und Zielsetzung**

Der empirische Teil der Diplomarbeit soll Aufschluss darüber liefern, ob und wie APn in der Schriftlichkeit verwendet werden. Dass APn in der spontanen Rede und überhaupt in der gesamten Mündlichkeit einen fixen Bestandteil darstellen, wurde bereits weiter oben (2.2) festgestellt; hierzu gibt es auch zahlreiche Untersuchungen (Helbig (1994), Kriwonossow (1977), Ormelius-Sandblom (1997), Thurmair (1989), Weydt (1969, 1977, 1979, 1981, 1983, 1989) u.v.m.). Weniger gut analysiert wurde bisher die Verwendung von APn in Texten. Dieser Tatsache soll mit dieser Arbeit entgegengearbeitet werden.

Bei den ersten Überlegungen zu Thema, Korpus und Vorgehensweise bzw. Analyseverfahren suchte ich nach einer Möglichkeit, die Verwendung von APn in authentischen, spontanen, nicht all zu stark überarbeiteten Texten zu analysieren. Da Liebesbriefe und Tagebucheinträge für eine wissenschaftliche Untersuchung zwar äußerst interessant wären, aber aufgrund der Schwierigkeit der Beschaffung hierfür nicht verwendet werden können, fiel meine Wahl stattdessen auf Schulaufsätze, die im Rahmen des Deutschunterrichts verfasst worden sind. Um auch das Korrekturverhalten der LehrerInnen analysieren zu können, entschied ich mich schlussendlich für die genauere Betrachtung von Deutschschularbeiten.

Ziel dieser empirischen Arbeit ist es, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wann und warum verwenden SchülerInnen APn?
- Beruht der Gebrauch von APn auf bewussten Überlegungen?
- Was bewirken APn bzw. was sollen sie bewirken?
- Wie entwickelt sich die Verwendung von APn im Laufe der Schulzeit?
- Lassen sich im Schulklassenvergleich quantitative und / oder qualitative Unterschiede zwischen Texten der 1. und 2. Klasse mit denen der 7. und 8. Klasse erkennen?
- Verwenden Mädchen (♀) und Burschen (♂) APn unterschiedlich?

- Werden APn in verschiedenen Textsorten verschieden (oft) verwendet? Wenn ja, in welchen Textsorten kommen besonders viele APn vor und warum?
- Welche APn werden am häufigsten verwendet?
- Gibt es APn, die mehr akzeptiert werden bzw. die als gehobener empfunden werden als andere?
- Inwieweit beeinflusst der mündliche Gebrauch von APn bzw. die Umgangssprache im Allgemeinen die Verwendung von APn in Schulaufsätzen?
- Reflektieren die SchülerInnen bewusst oder unbewusst über die Verwendung von APn?
- Bewerten, verurteilen oder honorieren die korrigierenden LehrerInnen die Verwendung von APn in Deutschschularbeiten?
- Und zu guter Letzt: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen Schreibstil bzw. Schreibfertigkeit und der Verwendung von APn feststellen?

Fragen wie diese sollen im Laufe meiner Untersuchung beantwortet werden. Auszählungen spielen hierfür ebenso eine Rolle wie darauf basierende Interpretationen und Schlussfolgerungen.

3.2 Das Korpus

Mein zu untersuchendes Korpus setzt sich aus den Deutschschularbeiten von neun Klassen einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) aus Wien zusammen, genauer gesagt aus drei 1. Klassen, zwei 2. Klassen, zwei 7. Klassen und zwei 8. Klassen. Da stellt sich natürlich die Frage, warum eine AHS ausgesucht worden ist und warum gerade die ersten beiden Klassen der Unterstufe und die letzten beiden Klasse der Oberstufe. Für eine AHS entschied ich mich, weil SchülerInnen einer solchen Schule in einem achtjährigen Bildungsweg zu einer umfassenden Allgemeinbildung geführt werden sollen und so auf besondere Spezialisierungen (technischer, mathematischer, fremdsprach-

licher Art etc.) verzichtet wird. Ausgegangen wird hierbei von der Annahme, dass der Deutschunterricht in einer AHS eine höhere Gewichtung erfährt als beispielsweise in einer Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) oder einer Höheren Bildungslehranstalt (HBLA) z.B. für wirtschaftliche Berufe. Für die AHS spricht des Weiteren die Tatsache, dass sie acht Jahre umfasst und somit interessante Schulstufenvergleiche möglich sind. Um eventuell existierende Unterschiede in der Verwendung von APn aufzeigen zu können, die sich auf das Alter bzw. die Schreibfertigkeit zurückführen lassen, entschied ich mich für die beiden ersten und die beiden letzten Klassen der AHS. Diese Klassenauswahl soll einerseits zeigen, wie, wann und warum SchülerInnen in den Anfängen ihres freien Aufsatzschreibens APn verwenden und wie, wann und warum dies SchülerInnen in den letzten beiden Jahren ihrer Schulzeit tun – und andererseits, welche Unterschiede sich im Vergleich der Unterstufenklassen mit denen der Oberstufenklassen aufzeigen lassen.

Betont werden muss die Tatsache, dass für diese Arbeit ausschließlich Aufsätze von SchülerInnen verwendet werden, die sich bereit erklärt haben, mir ihre Texte für diese anonym vonstatten gehende empirische Untersuchung zur Verfügung zu stellen. All diese SchülerInnen und deren Erziehungsberechtigte unterschrieben hierfür das Informationsschreiben, das im Anhang zu finden ist.

Das gesamte Korpus setzt sich aus insgesamt 368 Texten von 131 SchülerInnen (75 Schülerinnen und 56 Schüler) zusammen. Auf einen Blick lässt sich mein Untersuchungskorpus wie folgt darstellen:

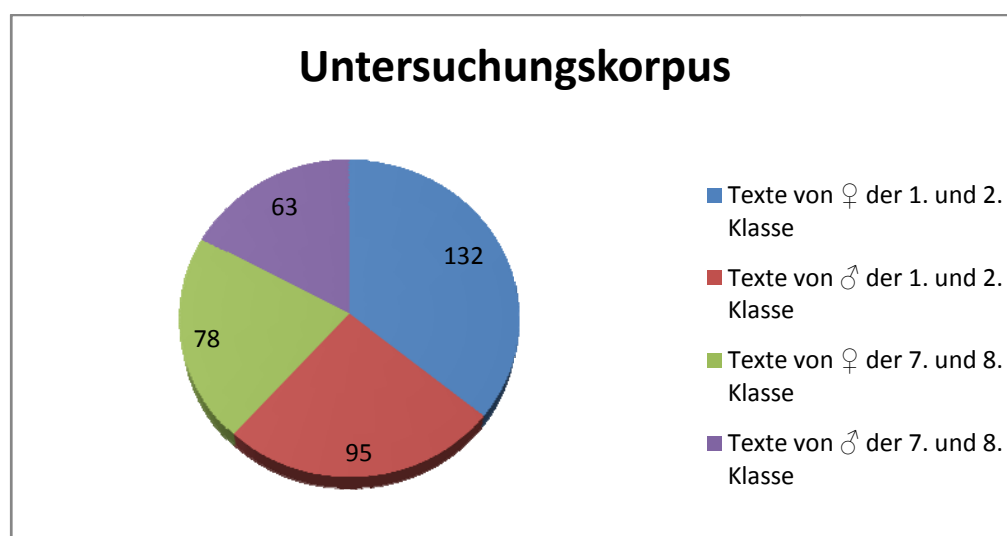


Diagramm 1: Untersuchungskorpus getrennt nach Schulstufe und Geschlecht der VerfasserInnen

Und detailliert aufgeschlüsselt folgendermaßen:

3 erste Klassen (1a, 1b, 1c):

- 30 SchülerInnen (21 ♀, 9 ♂)
- 122 Texte
- insgesamt ~ 27 490 Wörter
- im Schnitt ~ 225,33 Wörter pro Text
- Min.: 101 Wörter
- Max.: 400 Wörter

2 zweite Klassen (2a, 2b):

- 27 SchülerInnen (13 ♀, 14 ♂)
- 105 Texte
- insgesamt ~ 28 686 Wörter
- im Schnitt ~ 273,3 Wörter pro Text
- Min.: 180 Wörter
- Max.: 560 Wörter

2 siebte Klassen (7a, 7b):

- 39 SchülerInnen (14 ♀, 25 ♂)
- 75 Texte
- insgesamt ~ 51 115 Wörter
- im Schnitt ~ 681,53 Wörter pro Text
- Min.: 378 Wörter
- Max.: 1120 Wörter

2 achte Klassen (8a, 8b):

- 35 SchülerInnen (27 ♀, 8 ♂)
- 66 Texte
- insgesamt ~ 57 930 Wörter
- im Schnitt ~ 877,73 Wörter pro Text
- Min.: 602 Wörter
- Max.: 1343 Wörter

Insgesamt 9 Klassen:

- 131 SchülerInnen (75 ♀, 56 ♂)
- 368 Texte
- insgesamt ~ 165 221 Wörter
- im Schnitt ~ 449 Wörter pro Text
- Min.: 101 Wörter
- Max.: 1343 Wörter

3.3 Vorgehensweise und Analyseverfahren

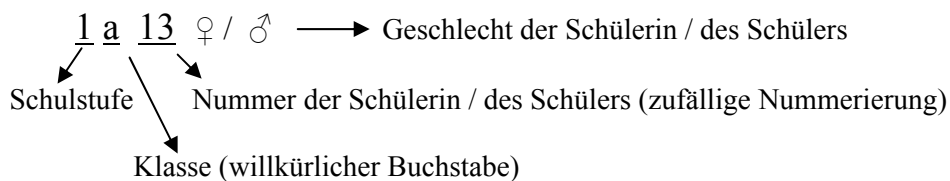
Nachdem das Thema gefunden und erste Gespräche mit LehrerInnen und der Direktorin einer Wiener AHS geführt worden waren, begann das Ansuchen für die Genehmigung des Wiener Stadtschulrates, SchülerInnentexte für meine Diplomarbeit verwenden zu dürfen. Die Zustimmung der Direktorin, der LehrerInnen sowie die eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin und deren Eltern waren hierfür ebenso notwendig wie die Entwicklung eines Konzepts und eines Organisationsplans sowie die Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes und zur Verwertung der Daten nur innerhalb der Diplomarbeit. Am 27.5.2008 erhielt ich schließlich die Zusage des Stadtschulrates, meine geplante Untersuchung durchführen zu dürfen (siehe Anhang).

Nach Gesprächen mit ProfessorInnen der für mich interessanten Klassen und deren Einverständnis, mich in meinem Vorhaben zu unterstützen, besuchte ich fünf Klassen der Unterstufe sowie vier Klassen der Oberstufe und erklärte den SchülerInnen die von mir geplante Diplomarbeit, verteilte Informationsblätter (siehe Anhang), deren unterschriebene Abschnitte ich eine Woche später von den jeweiligen DeutschprofessorInnen abholte. Nach der letzten Schularbeit wurden mir dann dankenswerterweise die SAn der SchülerInnen, die mit der Verwendung ihrer SAs einverstanden waren und das unterschriebene Informationsblatt abgegeben haben, von den ProfessorInnen anonymisiert und teilweise in kopierter Form zur Verfügung gestellt. Die erhaltenen 368 Texte bildeten nun mein Untersuchungskorpus (siehe 3.2).

Im ersten Lesedurchgang schrieb ich nun die Sätze, die APn enthalten, heraus und notierte mir Schulstufe, Thema, Note und Geschlecht des Schülers bzw. der Schülerin. Darauf folgte eine Kontrollleserunde, um sicher zu gehen, dass ich nichts überlesen hatte. Im dritten Durchgang zählte ich die Wörter des Textes, welche ich ebenfalls noch zu den notierten Sätzen vermerkte.

Die herausgeschriebenen, APn enthaltenden Sätze stellten nun mein differenziertes, genauer zu betrachtendes Analysekorpus dar. Nachdem ein Raster der in den Schularbeiten vorkommenden APn erstellt worden war, zählte ich die APn, wobei ich unterschiedliche Schwerpunkte setzte: nämlich Schulstufe, Textsorte und Geschlecht des Verfassers bzw. der Verfasserin.

Um SchülerInnen zitieren zu können, ohne deren Namen zu nennen bzw. zu wissen, habe ich folgende Zitiermethode bzw. folgendes Kürzel verwendet:



Beim Zitieren der Schulaufsätze werde ich orthographische und grammatikalische Fehler ebenso übernehmen wie Fehler in der Interpunktion und im Ausdruck. Da es für einen Teil meiner Untersuchung von Interesse sein wird, werde ich des Weiteren auch eventuelle Korrekturen und relevante Kommentare (vorgenommen vom Schüler / von der Schülerin selbst bzw. von der Lehrkraft) vermerken. Auch von SchülerInnen Durchgestrichenes kann hierbei von Interesse sein.

3.4 Quantitative Darstellung der Ergebnisse und Versuch der Interpretation

Die folgende Tabelle umfasst alle im gesamten Korpus vorkommenden APn. Getrennt nach Klasse und Geschlecht soll so ein erster Überblick über die Ergebnisse geliefert werden. *ach ja, aja, also* und *naja*, die ebenfalls einige Male im Korpus zu finden sind, klassifiziere ich nicht als APn, sondern als Gesprächspartikeln. Sie gehören daher nicht in diese Tabelle. *Natürlich* beziehe ich allerdings sehr wohl in meine Zählung und Interpretation mit ein, da ich es, anders als die meisten SprachwissenschaftlerInnen, zur Gruppe der APn reihe. Warum ich *natürlich* zu den APn zähle, wird unter 3.8.4 argumentativ erklärt.

Tabelle 1: APn in den Schulaufsätzen der 1., 2., 7. und 8. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

Schulklasse	1.		2.		7.		8.		insg.
♀ oder ♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	
Anzahl der SchülerInnen	21	9	13	14	14	25	27	8	131
Anzahl der Texte	83	39	49	56	28	47	50	16	368
aber	4	3	6	2	2	3	0	1	21
allerdings	0	1	0	0	4	3	5	9	22
auch	4	6	7	4	1	2	2	2	28
bloß	1	1	0	0	1	0	0	0	3
denn	2	2	2	6	2	0	1	0	15
doch	7	0	4	10	2	21	12	4	60
eben	1	0	0	1	0	6	1	4	13
eh	1	0	0	1	0	0	0	0	2
eigentlich	7	5	2	6	10	27	35	14	106
einfach	5	3	3	6	24	36	32	14	123
(ein)mal	2	0	3	0	3	1	6	1	16
gerade	1	0	0	1	0	1	2	1	6
halt	0	0	0	2	1	0	0	0	3
irgendwie	0	1	0	2	0	1	2	2	8
ja	20	4	5	8	12	17	15	11	92
natürlich	15	3	6	6	13	1	16	14	74
nicht einmal	1	1	1	1	0	1	5	2	12
nur	2	3	4	9	7	7	20	6	58
ohnehin	0	0	0	1	0	0	2	0	3
sehr wohl	0	0	0	2	0	0	4	0	6
schon	3	2	2	4	0	5	9	2	27
sowieso	0	1	0	3	0	3	3	2	12
überhaupt	3	0	0	0	2	5	8	5	23
übrigens	0	1	0	0	0	0	0	1	2
wohl	1	0	8	11	3	5	23	6	57
Anzahl der APn insg.	80	37	53	86	87	145	203	101	792

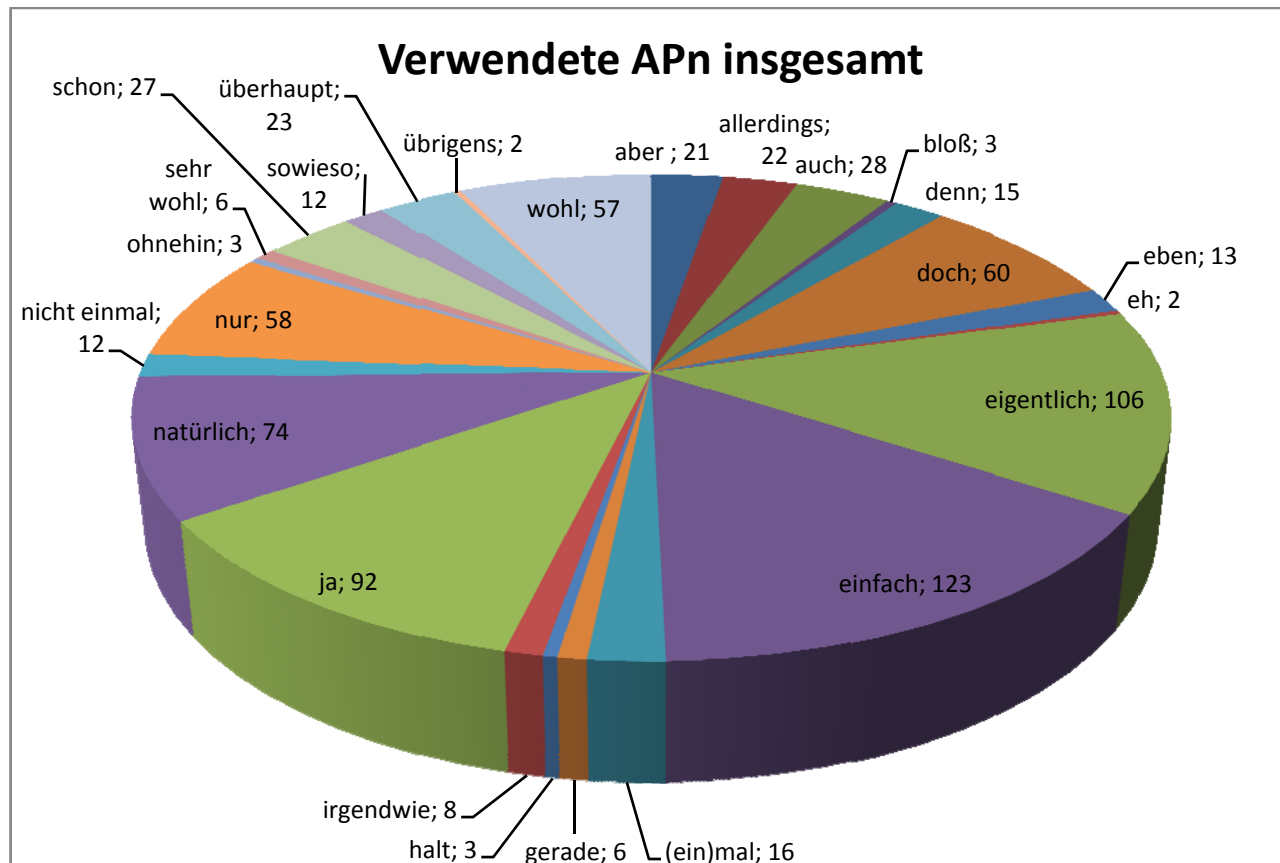


Diagramm 2: Die verwendeten APn im gesamten Korpus

Wie an Tabelle und Graphik zu erkennen ist, sind die APn *einfach*, *eigentlich* und *ja* die am häufigsten verwendeten APn in meinem Untersuchungskorpus. Auch *natürlich*, *doch*, *nur* und *wohl* sind im Vergleich zu den restlichen APn recht oft zu zählen. Zahlenmäßig weit abgeschlagen finden sich sowohl die stark umgangssprachlich geprägten APn *eh* und *halt* als auch die – wie man meinen könnte – an die Schriftsprache angepassten APn *ohnehin* und *bloß*.

Wie sich die Verwendung mit steigender Schulstufe ändert, ob es Unterschiede zwischen der AP-Verwendung der ♀ und ♂ gibt und welchen (quantitativen) Einfluss welche Textsorten auf den AP-Gebrauch haben, soll im Folgenden thematisiert werden.

3.5 Darstellung der Ergebnisse getrennt nach ♀ und ♂

Werden APn von ♀ öfter bzw. anders verwendet als von ♂? Diese Frage wurde mir von vielen befragten LehrerInnen mit einem „Das kann ich mir schon vorstellen“ beantwortet. Von vielen wird angenommen, dass ♀ APn häufiger verwenden als ♂. Als Grund für diese Annahme wird genannt, dass ♂ ev. dazu neigen, einen schrofferen, direkteren, unverblümteren Ausdruck zu haben als die ♀, die – so viele LehrerInnen – eher zum „Schwafeln“ und zum „Drum-herum-Reden“ neigen. Diese Vermutung zeigt (ganz egal, ob sie sich bestätigen lässt oder nicht), dass von einem Zusammenhang zwischen dem Pointiertheitsgrad des Textes und der Anzahl der verwendeten APn ausgegangen wird. D.h. es wird angenommen, je treffender und pointierter man schreibe, desto weniger APn gebrauche man, und je ausschweifender die Formulierungen ausfielen, desto häufiger werde auf APn zurückgegriffen. Sprachwissenschaftliche Studien zu dieser Frage konnten von mir leider nicht gefunden werden. Ruth Wodak beschäftigte sich 1983 allerdings mit der Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen der erfahrenen Erziehung, der Beziehung zwischen Mutter und Tochter und der (quantitativen) Verwendung von APn gibt. Ein Mitgrund für diese soziolinguistische Analyse war die untersuchungsleitende Hypothese, dass die „Partikelverwendung [...] von einer Menge soziologischer und psychologischer Faktoren der Sprecher abhängig und nur im Gesamtkontext einer Gesprächssituation verstehbar [ist]“⁷². Bisherige Theorien, die in erster Linie versuchten, den Sprachgebrauch geschlechtsspezifisch zu erklären, verurteilt Wodak aufgrund der Undifferenziertheit der Betrachtung⁷³. Das erzielte Resultat bestätigt ihre Theorie: ein Zusammenhang zwischen der Erziehung, der Beziehung zur Mutter und der Verwendung von APn konnte bewiesen werden. Die Gesellschaftsschicht bewirkte in ihrer Untersuchung keine signifikanten Beeinflussungen⁷⁴. Da ich keine Hintergrundinformationen über die VerfasserInnen der von mir untersuchten Texte habe, ist es mir nur möglich, die Verwendung von APn nach Geschlecht zu betrachten. Um eventuell bestehende Unterschiede klarer aufzeigen zu können, werde ich die 1. und 2. Klassen sowie die 7. und 8. Klassen getrennt nach ♀ und ♂ darstellen. Da ich wie Wodak davon ausgehe, dass das Geschlecht als alleinige Erklärungskomponente für die Verwendung von APn nicht ausreicht, gehe ich in meiner Hypothese davon aus, dass es keinen signifikan-

⁷² Weydt (1983) S. 203.

⁷³ Weydt (1983) S. 203.

⁷⁴ Vgl. Weydt (1983) S. 205-209.

ten quantitativen Unterschied in der Verwendung von APn gibt, der sich einzig auf das jeweilige Geschlecht zurückführen ließe. Die Tatsache, dass es in meinem Untersuchungskorpus mehr Aufsätze von ♀ als von ♂ gibt, erschwert zwar den Vergleich ein wenig, dies nahm ich aber dennoch in Kauf, da ich ansonsten, um ein Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern zu erreichen das Korpus hätte verkleinern müssen. Durch das Errechnen des prozentuellen, durchschnittlichen Vorkommens der einzelnen APn pro Text, konnte eine gute Vergleichsbasis geschaffen werden. Graphiken sollen die Tabellen veranschaulichen, erklärende Worte meinerseits Interpretations- und Erklärungsversuche liefern.

3.5.1 Darstellung der Ergebnisse der 1. und 2. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

Tabelle 2: APn in den Texten der 1. und 2. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

	Anzahl der verwendeten APn in den 132 Texten der ♀ der 1. und 2. Klasse	Anzahl der verwendeten APn in den 95 Texten der ♂ der 1. und 2. Klasse	Prozentuelles Vorkommen pro Text im Vergleich	
			♀	♂
aber	10	5	7,6%	5,3%
allerdings	0	1	-	1,1%
auch	11	10	8,3%	10,5%
bloß	1	1	0,8%	1,1%
denn	4	4	3,0%	4,2%
doch	11	8	8,3%	8,4%
eben	1	1	0,8%	1,1%
eh	1	1	0,8%	1,1%
eigentlich	9	11	6,8%	11,6%
einfach	8	9	6,1%	9,5%
(ein)mal	7	2	5,3%	2,1%
gerade	1	1	0,8%	1,1%
halt	0	2	-	2,1%
irgendwie	0	3	-	3,2%
ja	25	12	18,9%	12,6%
natürlich	21	9	15,9%	9,5%
nur	6	12	4,5%	12,6%
ohnehin	0	1	-	1,1%
sehr wohl	0	2	-	2,1%
schon	5	6	3,8%	6,3%
sowieso	0	4	-	4,2%
überhaupt	3	0	2,3%	-
übrigens	9	1	6,8%	1,1%
wohl	9	11	6,8%	11,6%
Anzahl der APn insg.	134	123	101,5%	129,5%

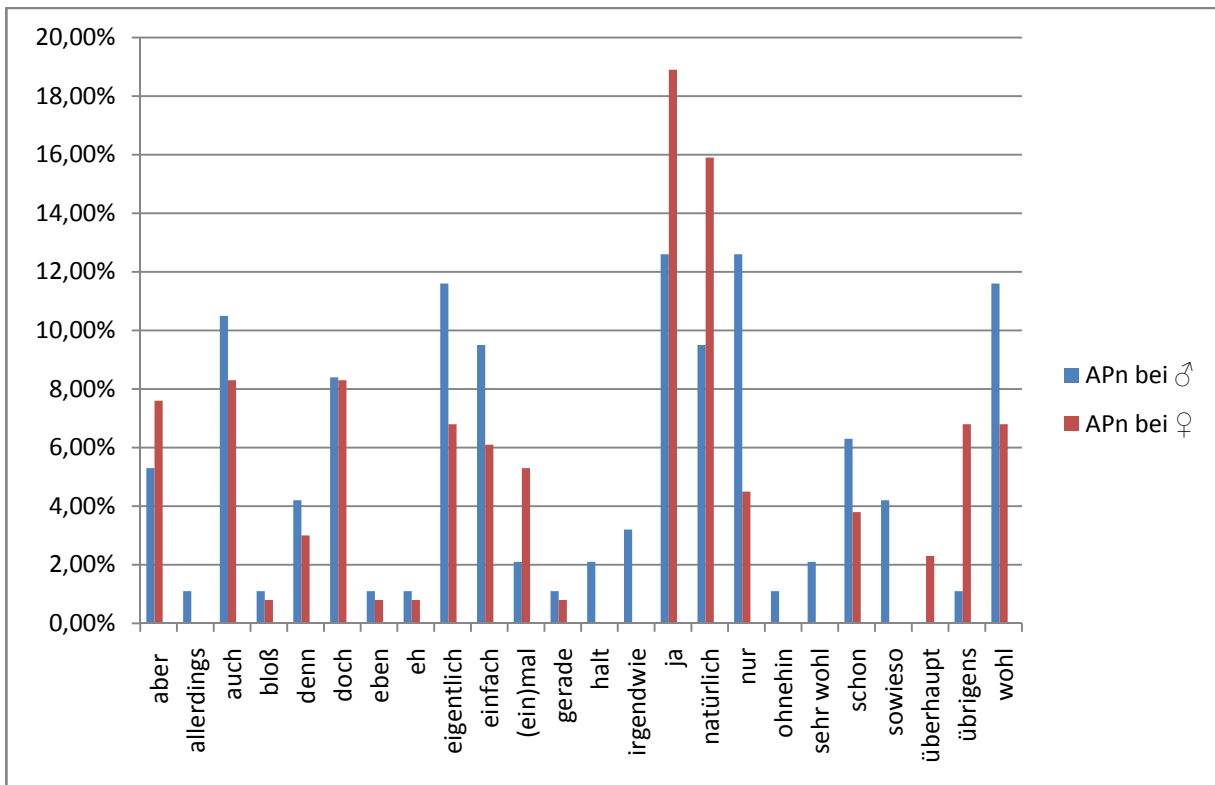


Diagramm 3: Prozentuelles Vorkommen der APn in den Aufsätzen der 1. u. 2. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

Betrachtet man die Anzahl der APn, die insgesamt von den ♀ und ♂ der 1. und 2. Klasse verwendet worden ist, so ist festzustellen, dass ♀ – entgegen vielen Annahmen – APn *nicht* häufiger verwenden als ♂. Interessant ist allerdings der eindeutig verschieden häufige Gebrauch einiger APn. Das Balkendiagramm soll diese ungleich oft verwendeten APn auf einen Blick hervorheben. Markant sind v.a. die APn *aber*, *(ein)mal*, *ja* und *natürlich*, die von den ♀ bedeutend häufiger verwendet worden sind wie von den ♂ und die APn *eigentlich*, *einfach* und *nur*, die die ♂ in ihren Texten weit häufiger gebraucht haben wie die ♀. Des Weiteren interessant sind die APn, die nur in den Aufsätzen der ♀ bzw. der ♂ vorkommen: dabei handelt es sich um die AP *überhaupt* bei den ♀ und *allerdings*, *halt*, *irgendwie*, *ohnehin*, *sehr wohl* und *sowieso* bei den ♂.

Was heißt das nun für eine mögliche unterschiedliche Verwendung von APn je nach Geschlecht? Lassen sich aus diesen quantitativen Unterschieden „typisch weibliche“ bzw. „typisch männliche“ Schreibweisen erkennen? Auch hier muss ich wieder betonen, dass meine Schlussfolgerungen allein für mein Untersuchungskorpus zutreffen; auf allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten kann nicht geschlossen werden.

Auffallend ist, dass ♂ die (nahezu) synonymen APn *eh*, *ohnehin* und *sowieso* deutlich häufiger verwenden als ♀: in den Texten der ♂ sind diese 6-mal zu zählen, in denen der ♀ allerdings nur einmal (1a6♀: Patrick schaute im zu ob er es eh⁷⁵ nicht bemerkt.).

♀ verwendeten die APn *ja* und *natürlich* signifikant häufiger als ♂. Zusammengezählt kommt man bei den ♀ auf 46 solcher APn (35,8%), bei den ♂ nur auf 21 (22,1%). Nimmt man folgenden Satz als Beispiel für diese AP-Gruppe, kann vielleicht erklärt werden, warum es sich bei *ja* und *natürlich* um APn ähnlicher Art handelt:

2a8♀: Ich hatte schon ein Gefühl das irgendwas passieren wird aber ich wusste ja nicht was deshalb lies mich das kalt.

~=
Ich hatte schon ein Gefühl das irgendwas passieren wird aber ich wusste natürlich nicht was deshalb lies mich das kalt.

Die APn *ja* und *natürlich* weisen beide darauf hin, dass eine Gegebenheit bzw. ein Geschehnis nicht überraschend eingetreten ist, sondern dass damit durchaus gerechnet worden ist. Mit der AP *ja* wird zusätzlich dem Hörer bzw. der Hörerin vermittelt, dass er bzw. sie das eigentlich ebenfalls wissen und nicht überraschen sollte.

Ein weiterer Unterschied ist bei den APn *aber* und *denn* zu erkennen. Beide werden v.a. im Dialog verwendet, wodurch einerseits ein natürliches Gespräch simuliert und andererseits dem Gesagten Freundlichkeit bzw. Nachdruck verliehen wird. *Aber* wird häufiger von ♀ verwendet, *denn* häufiger von ♂,

z.B.:

1a5♀: Opa Alfred war so überzeugt von der Arbeit seines Enkels und lobte ihn:
„Das hast du aber toll gemacht Simon!“

2a8♀: „Da hat aber jemand sehr schlecht geträumt.“

1c15♂: Eines Nachmittags sah die Prinzessin in den Brunnen und fragte sich:
„Wo ist denn das Wasser geblieben.“

2a23♀: „Oma! Wo ist den Opa er wollte mit mir doch heute Wandern gehen?“

⁷⁵ In diesem und jedem weiteren Zitat aus dem Untersuchungskorpus werden die APn unterstrichen.

Auch die eher in die Umgangssprache gehörenden APn *halt* (siehe 3.8.7) und *irgendwie* werden von ♀ und ♂ unterschiedlich verwendet, von ♀ nämlich gar nicht.

Erwähnenswert ist hierbei die Tatsache, dass so wie *natürlich* auch *irgendwie* in der Literatur eigentlich nicht zur Gruppe der APn gezählt wird. Meiner Meinung nach erfüllt *irgendwie* aber die wichtigsten Eigenschaften dieser Wortart: Es ist unflektierbar, bezieht sich auf den ganzen Satz, drückt die Stellung des Sprechers zum Gesagten aus, ist unbetont und außerdem im ganzen Satz integriert (Merkmale von APn nach Weydt⁷⁶). *Irrendwie* schwächt das Gesagte stets ab:

z.B.⁷⁷:

- *Irrendwie* hast du Recht.
- Du schaust *irrendwie* komisch aus.
- Er weiß *irrendwie* nie, wovon wir reden.
- *Irrendwie* stimmt das, was du sagst.

Der Sprecher / die Sprecherin hält sich durch Verwendung des Wortes *irgendwie* recht vage in seiner / ihrer Aussage und tönt dadurch den gesamten Satz ab. Die Aussage wirkt weicher und freundlicher.

- *Du hast irrendwie keine Ahnung!* klingt nicht ganz so hart wie *Du hast keine Ahnung!*
- *Das Bild sieht irrendwie eigenartig aus.* klingt nicht ganz so hart wie *Das Bild sieht eigenartig aus.*
- *Du bist irrendwie hübsch heute.* klingt nicht ganz so nett wie *Du bist hübsch heute.*
- *Ich hab dich irrendwie lieb.* klingt nicht ganz so nett bzw. überzeugend wie *Ich hab dich lieb.*

Irrendwie wird außerdem häufig gebraucht, um eine Art „Feststellung“ zu machen, welche sich aber eine gewisse Unsicherheit eingesteht. Fragt der Gesprächspartner / die Gesprächspartnerin nicht genauer nach, so würde diese Unsicherheit wohl auch nicht näher begründet werden. Durch *irrendwie* wird signalisiert, dass der Sprecher / die Sprecherin selbst nicht so genau weiß, warum etwas so ist, wie es ist, warum er Recht hat, warum sie komisch oder hübsch aussieht, warum er nie weiß, wovon geredet wird, warum sie keine Ahnung hat, warum das Bild eigenartig ausschaut oder warum er sie lieb hat. Die gemachte Aussage soll einfach hingenommen werden. Nähere Erklärungen

⁷⁶ Weydt (1977) S. 218.

⁷⁷ Beispiele der Verfasserin.

oder Begründungen für das Gesagte können oder wollen nicht gegeben werden. So könnte ein Dialog – sollte doch einmal näher nachgefragt werden – folgendermaßen aussehen:

A: Du siehst heute irgendwie hübsch aus.
B: Irgendwie?
A: Ja irgendwie. Ich weiß auch nicht so genau.
B: Aha. Mh.
A: Naja, du siehst irgendwie anders aus.
B: Irgendwie?
A: Ja irgendwie. Ich weiß auch nicht so genau⁷⁸.

A will oder kann das Gesagte nicht begründen und erwartet von B die Aussage einfach so hinzunehmen, tut er/sie das nicht, so gerät A von einem *irgendwie* ins nächste.

In dem von mir untersuchten Korpus wird *irgendwie* in den 1. und 2. Klassen zweimal verwendet. Zweimal von demselben Schüler:

2a22♂: Matthias hatte irgendwie kein gutes Gefühl.

2a22♂: Matthias hatte irgendwie ein Kribbeln im Bauch.

Da *irgendwie* nur in einem von insgesamt 227 Texten der Unterstufe verwendet wird, könnte man es auch ignorieren und als Ausnahme bzw. Einzelfall deklarieren, gerade aber weil – wie gesagt – *irgendwie* von den SprachwissenschaftlerInnen nicht an sich als AP klassifiziert wird, entschied ich mich, diesem Wörtchen in dieser Arbeit doch etwas Raum zu schenken, zumal sich interessante Foren im Internet zu diesem Wörtchen finden lassen⁷⁹, in denen *irgendwie* z.B. wie folgt umschrieben wird:

»irgendwie« ist das dümmste wort das ich kenne. wenn einer richtig dumm ist dann sagt er »irgntwie« nach jedem nebensatz. »irgndwie« sagt man immer dann, wenn man irgntwie nix zu sagen hat. so wie man »eigentlich« sagt, wenn man dezent und höflich zu lügen beginnt.⁸⁰

Ein Wort, das man gerne strapaziert, wenn man nix Genaueres weiß. Selten floskulös, gilt es tunlichst zu vermeiden beim Reden. Aber irgendwie ist das manchmal schwierig.⁸¹

⁷⁸ Beispiel der Verfasserin.

⁷⁹ Vgl. <http://www.assoziations-blaster.de/info/irgendwie.html> (27. November 2008)

⁸⁰ <http://www.assoziations-blaster.de/info/irgendwie.html> (27. November 2008)

⁸¹ <http://www.assoziations-blaster.de/info/irgendwie.html> (27. November 2008)

Irgendwie ist alles irgendwie. Die Sonne schien heute wieder irgendwie, irgendwie waren Wolken davor. [...] Irgendwie habe ich es lieber, wenn die Sonne ungehindert scheinen kann. Dann fühle ich mich irgendwie besser. Irgendwie ist irgendwie etwas bedeutungslos, man könnte sagen es bestimmt nichts näher.⁸²

Irgendwie also als Wort des Vagen und des Selber-nicht-so-genau-Wissens, des Abtönnens und des vorsichtigen Formulierens. Das sind alles Umschreibungen, die die Behauptung, *irgendwie* gehöre zur Gruppe der APn, bekräftigen.

3.5.2 Darstellung der Ergebnisse der 7. und 8. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

Tabelle 3: APn in den Texten der 7. und 8. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

	Anzahl der verwendeten APn in den 78 Texten der ♀ der 7. und 8. Klasse	Anzahl der verwendeten APn in den 63 Texten der ♂ der 7. und 8. Klasse	Prozentuelles Vorkommen pro Text im Vergleich	
			♀	♂
aber	2	4	2,6%	6,3%
allerdings	9	12	11,5%	19,0%
auch	3	4	3,8%	6,3%
bloß	1	0	1,3%	-
denn	3	0	3,8%	-
doch	14	25	17,9%	39,7%
eben	1	10	1,3%	15,9%
eh	0	0	-	-
eigentlich	45	41	57,7%	65,1%
einfach	56	50	71,8%	79,4%
(ein)mal	14	5	17,9%	7,9%
gerade	2	2	2,6%	3,2%
halt	1	0	1,3%	-
irgendwie	2	3	2,6%	4,8%
ja	27	28	34,6%	44,4%
natürlich	29	15	37,2%	23,8%
nur	27	13	34,6%	20,6%
ohnehin	2	0	2,6%	-
sehr wohl	4	0	5,1%	-
schon	9	7	11,5%	11,1%
sowieso	3	5	3,8%	7,9%
überhaupt	10	10	12,8%	15,9%
übrigens	0	1	-	1,6%
wohl	26	11	33,3%	17,5%
Anzahl der APn insg.	290	246	371,8%	390,5%

⁸² <http://www.assoziations-blaster.de/info/irgendwie.html> (27. November 2008)

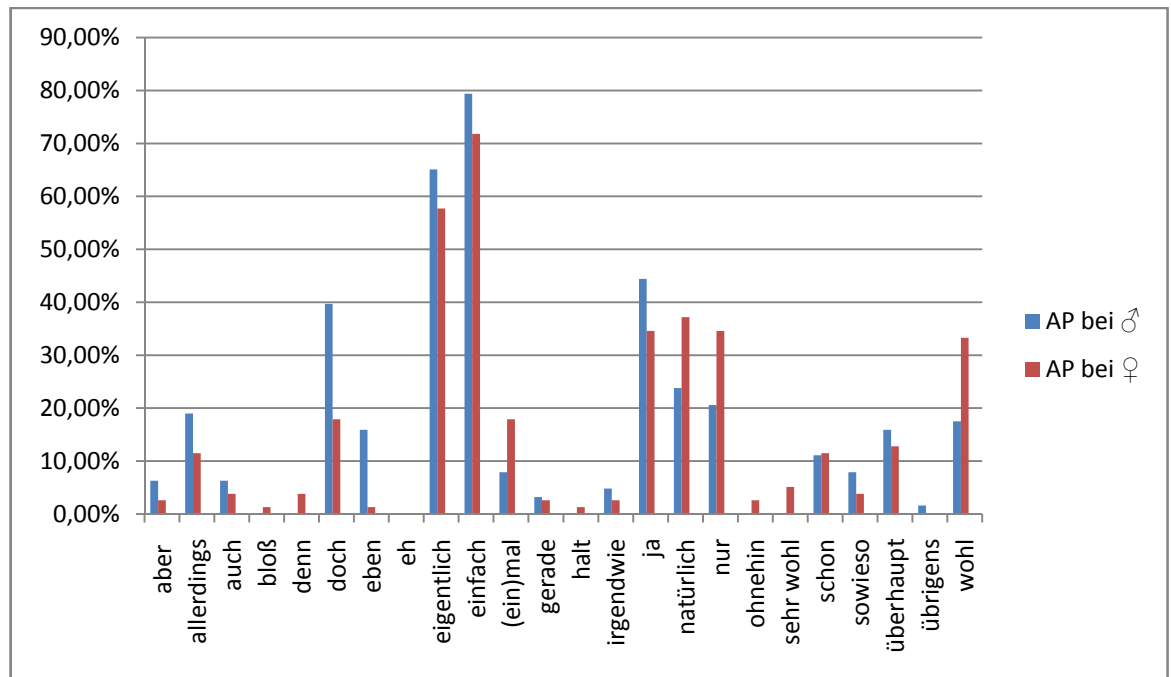


Diagramm 4: Prozentuelles Vorkommen von APn in den Aufsätzen der 7. u. 8. Klasse, getrennt nach ♀ und ♂

Beachtet man das prozentuelle Vorkommen der insgesamt verwendeten APn in den Texten der ♀ und der ♂, fällt auf, dass auch in den 7. und 8. Klassen – entgegen vieler Vorurteile – APn von ♀ und ♂ ungefähr gleich häufig gebraucht worden sind. Quantitative Unterschiede zwischen ♀ und ♂ gibt es in der Verwendung der APn *denn*, *(ein)mal*, *natürlich*, *nur*, *ohnehin* und *(sehr) wohl*, welche alle von ♀ häufiger verwendet worden sind als von ♂. *Allerdings*, *doch* und *eben* fanden bei den Texten der ♂ vermehrt Gebrauch. Besonders interessant erscheint mir der unterschiedliche Gebrauch der APn *eben* und *wohl*. Während erstere v.a. von ♂ verwendet wird, gebrauchen ♀ eher letztere. Die eine AP könnte zwar durch die andere ersetzt werden, ohne dass es zu grammatikalischen Ungereimtheiten kommt, aber dadurch würde die Bedeutung, der Metakommentar, wenn man so will, völlig verändert werden. Während ein unbetontes *wohl* „monologisierend / nachdenklich oder rhetorisch“⁸³ wirkt und als übergreifende Bedeutung „unter der Kategorie ‚Vermutung‘ zusammengefaßt und erklärt werden [kann]“⁸⁴, drückt *eben* „die Unabänderlichkeit des geäußerten Sachverhalts aus“⁸⁵. In anderen Worten: *Wohl* ist eine AP der Unsicherheit, *eben* hingegen eine AP der Bestimmtheit und der Resignation.

⁸³ Weydt (1983) S. 17.

⁸⁴ Weydt (1983) S. 18.

⁸⁵ Weydt (1983) S. 9.

Betrachten wir folgenden Beispielsatz:

7b4♀: Dies bestätigt wohl den Erfolg dieses Zweiges.

Ersetzt man *wohl* durch *eben* (*Dies bestätigt eben den Erfolg dieses Zweiges.*), so erhält der gesamte Satz eine andere Färbung; er wirkt unveränderbar, bestimmt, feststellend und resignierend. Von Vermutung ist keine Spur mehr.

Das gleiche gilt für diesen Satz:

8b6♀: Noch nie zuvor war es wohl so einfach an Daten anderer zu gelangen wie mit Herold.

Wäre in diesem Satz *eben* verwendet worden (*Noch nie zuvor war es eben so einfach an Daten anderer zu gelangen wie mit Herold.*), wäre auch hier kein Platz mehr für Zweifel oder Widerspruch. *Eben* vermittelt Sicherheit und erweckt den Eindruck, dass es gar keine andere Möglichkeit als die genannte gibt. *wohl* hingegen lässt noch viel Raum für Diskussion.

Tauscht man die AP *eben* durch *wohl* aus, tritt genau der gegenteilige Effekt ein: eine sichere, scheinbar unveränderliche Aussage wird zu einer vagen, vorsichtigen Vermutung:

vgl.:

7b17♂: In solchen Tests muss man Fragen beantworten welche mit der Vergangenheit beschäftigen aber eben auch im Bezug mit der Gegenwart stehen.

*7b17♂: In solchen Tests muss man Fragen beantworten welche mit der Vergangenheit beschäftigen aber wohl auch im Bezug mit der Gegenwart stehen.

8b14♂: Es ist auch so, dass reiche Menschen aus guten Familienverhältnissen eben seltener auf die Idee kommen, Verbrechen zu begehen.

*8b14♂: Es ist auch so, dass reiche Menschen aus guten Familienverhältnissen wohl seltener auf die Idee kommen, Verbrechen zu begehen.

Natürlich verwenden ♀ und ♂ nicht entweder die eine *oder* die andere AP, so dass man behaupten könnte, ♂ sind sich ihrer Aussage immer sicher, lassen keinen Raum für Zweifel und Unsicherheit offen und ♀ hingegen neigen zu vagen Vermutungen. Soweit kann und will ich mit meiner AP-Zählung nicht gehen. Auffallend ist nur, dass ♀ *wohl* 26-mal verwendet haben (33,3%), *eben* nur einmal (1,3%) und dass im Vergleich dazu *wohl* in den Texten der ♂ nur 11-mal (17,5%) zu zählen war, *eben* allerdings 10-mal (15,9%).

Markant ist des Weiteren, dass ♀ auf eine größere Vielfalt von APn zurückgreifen als ♂. Während von den 24 APn bis auf zwei (*eh* und *übrigens*) alle zumindest einmal in den Texten der ♀ vorkommen, greifen ♂ nur auf 18 verschiedene APn zurück. Die APn *bloß*, *denn*, *eh*, *halt*, *ohnehin* und *sehr wohl* tauchen in den Aufsätzen der ♂ der 7. und 8. Klasse kein einziges Mal auf.

Große Differenzen im Gebrauch von APn bei ♀ und ♂ gibt es außerdem bei den APn *doch*, *natürlich* und *nur*. Erstere wird von den ♂ fast doppelt so oft verwendet, die beiden letzteren sind in den Texten der ♀ fast doppelt so oft zu zählen.

Die AP *doch* – lt. Hentschel neben *ja* die wohl am häufigsten vorkommende deutsche Partikel⁸⁶ – ist in der Forschung schon eingehend behandelt worden (z.B. Elisabeth Ormelius-Sandlom (1997), Hentschel (1986), Doherty (1985)). Besonders verwiesen sei hiermit auf Ormelius-Sandloms Abhandlung „Die Modalpartikeln *ja*, *doch* und *schon*. Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik“, in der sie den Stand der Forschung ausführlich und kritisch diskutiert, weshalb ich an dieser Stelle nur in aller Kürze das Wesentlichste zusammenfassen will: *doch* drückt u.a. oft eine Verneinung aus und besitzt sowohl eine leichte adversative Bedeutung (Bejahung → Verneinung → Bejahung) als auch eine affirmative Komponente⁸⁷,

⁸⁶ Vgl. Hentschel (1986) S. 123.

⁸⁷ Vgl. Ormelius-Sandlom (1997) S. 72 – 74.

z.B.:

7b4♀: Vielleicht steckt ja doch etwas dahinter, wer weiß?

7b14♂: Man sieht ja was passiert wenn man diesen Wahnsinn folgt, Weihnachten wird zur Stressaktion und das kann doch wohl bei einem Fest des Friedens nicht sein.

8a17♂: Es ist doch verblüffend, mit welchen Tricks heutzutage unser Unterbewusstsein manipuliert wird.

Doch als AP der „Adversativität“⁸⁸ wird in meinem Untersuchungskorpus häufiger von ♂ als von ♀ verwendet (17,9% : 39,7%). Quantitative Unterschiede zwischen ♀ und ♂ gibt es des Weiteren bei der Verwendung von *natürlich* (s. 3.8.4) und *nur*. *Nur* wird in den meisten Sätzen allerdings nicht alleine verwendet, sondern häufig gebraucht, um eine andere AP zu verstärken:

7b3♀: Andererseits muss man auch die Personen in Betracht ziehen, die einfach nur den Ausgleich ihres Alltages suchen und dann beginnen Sport zu betreiben.

7b7♀: Ich kann eigentlich nur noch eines sagen, Sport ist sehr wichtig, bereitet viel Spaß und ist sehr nützlich. Ich kann ihn nur empfehlen.

8a4♀: Hier kann man deutlich erkennen, dass der Jemand einfach nur Hilfe bei seinen Freunden sucht, doch er ist ihnen ziemlich egal und sie sind einfach nur froh, wenn sie ihn wieder los sind.

Nur als AP und nicht als Verstärkung einer anderen AP kommt hingegen eher selten vor:

8a12♀: Denke man da nur an das Shopping Center Nord, kurz SCN.

Nur kommt in meinem Untersuchungskorpus ausschließlich in Aussagesätzen vor und nie in Bestimmungsfragen (z.B.: *Was ist nur geschehen?*⁸⁹) oder Imperativsätzen (z.B.: *Glaub nur nicht, dass ich darauf vergesse!*⁹⁰), worin *nur* ansonsten sehr oft gebraucht wird⁹¹. Anders sieht dies in den Texten der SchülerInnen der 1. und 2. Klasse aus (s. 3.8).

⁸⁸ Weydt (1983) S. 9.

⁸⁹ Beispiel der Verfasserin.

⁹⁰ Beispiel der Verfasserin.

⁹¹ Vgl. Weydt (1983) S. 15.

3.6 Textsortenspezifische Auswertung der Verwendung von APn

Gibt es Unterschiede im Gebrauch von APn je nach Textsorte? Gibt es Textsorten, in denen besonders häufig APn verwendet werden oder solche, in denen sie signifikant selten zum Zug kommen? Sollten sich quantitative Unterschiede im Textsortenvergleich finden lassen, wie ließen sich diese erklären?

Nachfolgende Tabellen und Graphiken sollen Antworten auf Fragen wie diese liefern.

Davor sei aber auf Thorsten Pohls Beitrag in dem Sammelband zum Thema „Texte schreiben“ verwiesen, in dem er sich mit der „Emotionalität im frühen Schreiben“ beschäftigt. Pohl thematisiert darin den

Parameter des Emotionalen, [...] der in der Entwicklung einem u-kurven-förmigen Verlauf unterliegt: Nach einem Anfangsstadium, in dem die Schülertexte besonders stark emotional geprägt sind, kommt es zu einer deutlichen, in einzelnen Fällen sogar ganz extremen Versachlichungstendenz, bevor schließlich Emotionalität kontrolliert und textsortenadäquat in die Schülertexte zurückkehrt⁹².

Gemessen wurde das U-Kurven-Profil an seinen Extrempunkten der emotionalen Involvierung (z.B.: ich-Dominanz vs. er/man-Dominanz; sprechsprachlich vs. schriftsprachlich; spontan vs. kontrolliert etc.), als Untersuchungskorpus dienten 585 SchülerInnen-texte von 39 SchülerInnen (je 5 Texte, die sie in drei Jahren verfasst haben)⁹³. Als emotional markiert erwiesen sich v.a. Erzählungen, Berichte und Argumentationen; das emotionale U-Kurven-Modell konnte in den Texten der ProbandInnen ebenfalls nachgewiesen werden⁹⁴. Für meine Arbeit interessant sind v.a. Pohls Ausführungen zur Textsorte der Argumentation, die in den Schreibanfängen „durchgehend in einem Ton der Empörung und Entrüstung oder des Echauffierens verfasst [sind]“, was u.a. auch durch „Lexembestände [erreicht wird], die dem Text eine bestimmte emotionale Qualität verleihen [...]“. Mit zu berücksichtigen sind ferner den Leser einbeziehende Formulierungen [...], sei es, dass mittels bestimmter Partikeln involvierend auf das Vorwissen des Adressanten zurückgegriffen wird („wäre das *ja* viel zu weit“)⁹⁵. Pohl versteht demnach u.a. APn als Mittel der Emotionalisierung von Texten, v.a. von Argumentatio-

⁹² Becker-Mrotzek/Schindler (2007) S. 64.

⁹³ Vgl. Becker-Mrotzek/Schindler (2007) S. 65.

⁹⁴ Vgl. Becker-Mrotzek/Schindler (2007) S. 67-74.

⁹⁵ Becker-Mrotzek/Schindler (2007) S. 73.

nen. Ob sich diese Theorie auch auf die Ergebnisse meines Untersuchungskorpus umlegen lassen, sollen folgende Tabelle, Graphiken und Diagramme zeigen.

3.6.1 Textsortenspezifische Auswertung der Verwendung von APn in den Texten der 1. und 2. Klasse

Tabelle 4: APn in den Texten der 1. und 2. Klasse im Textsortenvergleich (absolute Zahlen)

	Personen- beschreibung	Bilderge- schichte	Mär- chen	Gruselge- schichte	Erleb- niser- zählung	Spielbe- schrei- bung	Leser- brief	insg.
	32 Texte	30 Texte	29 Texte	27 Texte	57 Texte	27 Texte	25 Texte	227 Tex- te
aber	1	4	1	1	5	2	1	15
allerdings	-	-	-	-	1	-	-	1
auch	4	3	1	3	6	1	3	21
bloß	-	-	-	-	2	-	-	2
denn	-	1	2	1	6	-	2	12
doch	-	4	1	5	4	-	7	21
eben	-	1	-	-	-	-	1	2
eh	-	1	-	-	-	-	1	2
eigentlich	4	2	1	3	8	1	1	20
einfach	3	3	2	1	6	1	1	17
(ein)mal	-	2	-	-	2	-	5	9
gerade	-	-	-	-	1	-	1	2
halt	-	-	-	1	-	-	1	2
irgendwie	-	-	1	2	-	-	-	3
ja	4	9	5	4	12	1	2	37
natürlich	4	4	6	1	11	1	3	30
nur	1	1	2	7	7	-	-	18
ohnehin	-	-	-	-	-	-	1	1
sehr wohl	-	-	-	-	-	-	2	2
schon	-	-	1	3	6	-	1	11
sowieso	-	1	-	-	-	-	3	4
überhaupt	-	-	-	-	3	-	-	3
übrigens	-	-	-	-	1	-	-	1
wohl	-	1	-	-	3	-	16	20
Verwen- dete APn insgesamt	21 0,7/T.	37 1,2/T.	23 0,8/T.	32 1,2/T.	84 1,5/T.	7 0,3/T.	52 2,1/T.	256 1,1/T.

Tabelle 5: APn in den Texten der 1. und 2. Klasse im Textsortenvergleich (prozentuelles durchschnittliches Vorkommen pro Text)

	Personen- beschrei- bung 32 Texte	Bilderge- schichte 30 Texte	Märchen 29 Texte	Gruselge- schichte 27 Texte	Erlebnis- erzäh- lung 57 Texte	Spielbe- schrei- bung 27 Texte	Leser- brief 25 Texte	insg. 227 Texte
aber	3,1%	13,3%	3,4%	3,7%	8,8%	7,4%	4,0%	6,61%
allerdings	-	-	-	-	1,8%	-	-	0,44%
auch	12,5%	10,0%	3,4%	11,1%	10,5%	3,7%	12,0%	9,25%
bloß	-	-	-	-	3,5%	-	-	0,88%
denn	-	3,3%	6,9%	3,7%	10,5%	-	8,0%	5,29%
doch	-	13,3%	3,4%	18,5%	7,0%	-	28,0%	9,25%
eben	-	3,3%	-	-	-	-	4,0%	0,88%
eh	-	3,3%	-	-	-	-	4,0%	0,88%
eigentlich	12,5%	6,7%	3,4%	11,1%	14,0%	3,7%	4,0%	8,81%
einfach	9,4%	10,0%	6,9%	3,7%	10,5%	3,7%	4,0%	7,49%
(ein)mal	-	6,7%	-	-	3,5%	-	20,0%	3,96%
gerade	-	-	-	-	1,8%	-	4,0%	0,88%
halt	-	-	-	3,7%	-	-	4,0%	0,88%
irgendwie	-	-	3,4%	7,4%	-	-	-	1,32%
ja	12,5%	30,0%	17,2%	14,8%	21,1%	3,7%	8,0%	16,30%
natürlich	12,5%	13,3%	20,7%	3,7%	19,3%	3,7%	12,0%	13,22%
nur	3,1%	3,3%	6,9%	25,9%	12,3%	-	-	7,93%
ohnehin	-	-	-	-	-	-	4,0%	0,44%
sehr wohl	-	-	-	-	-	-	8,0%	0,88%
schon	-	-	-	11,1%	10,5%	-	4,0%	4,85%
sowieso	-	3,3%	-	-	-	-	12,0%	1,76%
überhaupt	-	-	-	-	5,3%	-	-	1,32%
übrigens	-	-	-	-	1,8%	-	-	0,44%
wohl	-	3,3%	-	-	5,3%	-	64,0%	8,81%
Verwende- te APn insgesamt	65,6%	123,3%	79,3%	118,5%	147,4%	25,9%	208,0%	112,78%

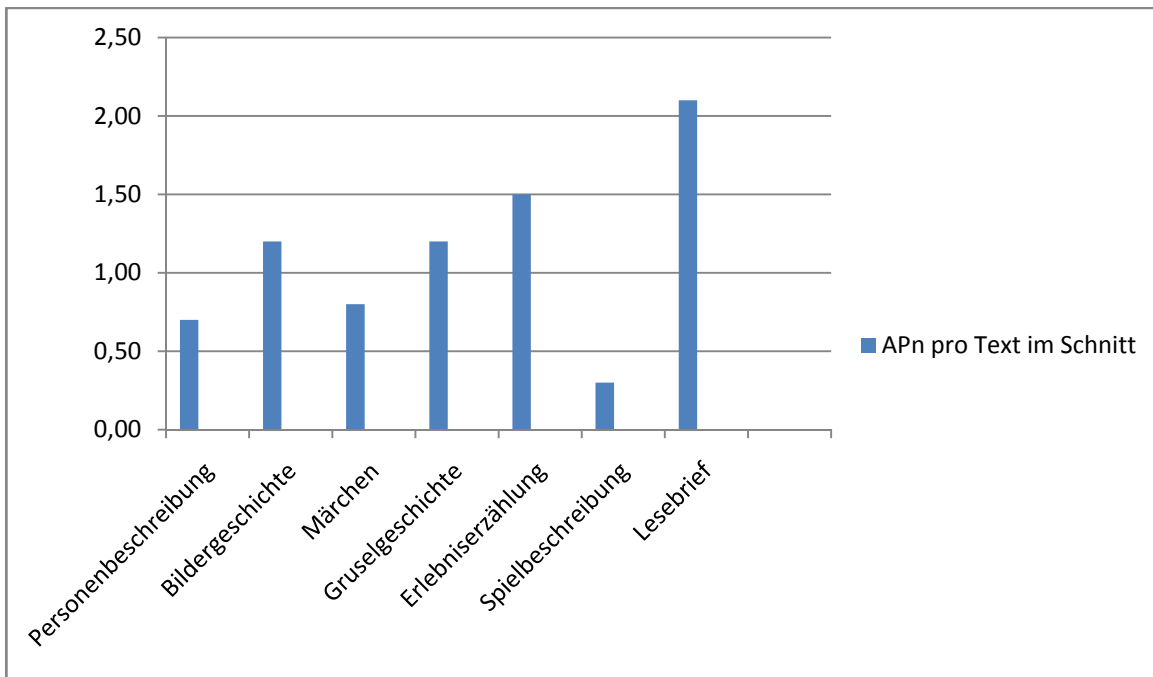


Diagramm 5: durchschnittl. verwendete Anzahl der APn/Text, getrennt nach der Textsorte (1. und 2. Klasse)

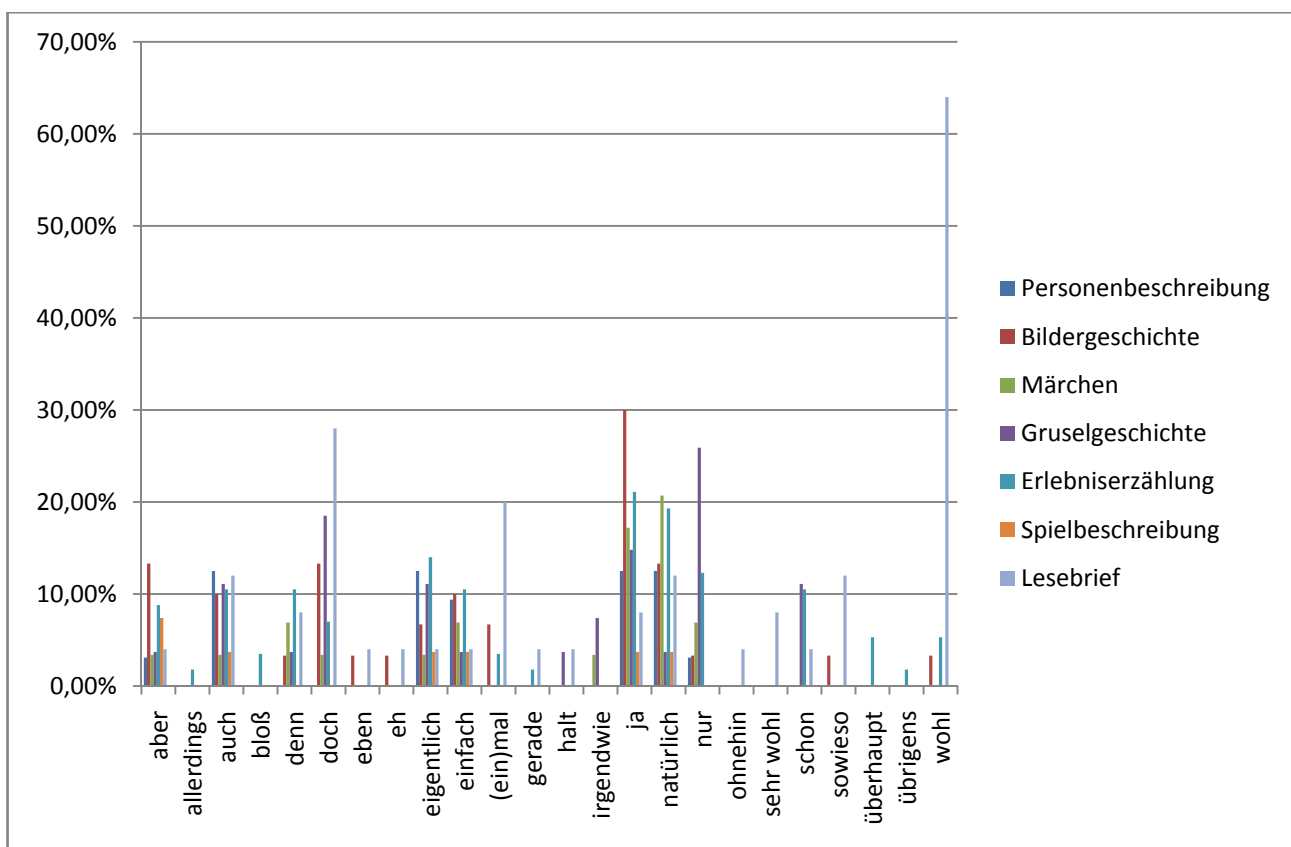


Diagramm 6: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Aufsatz im Textsortenvergleich (1. und 2. Klasse)

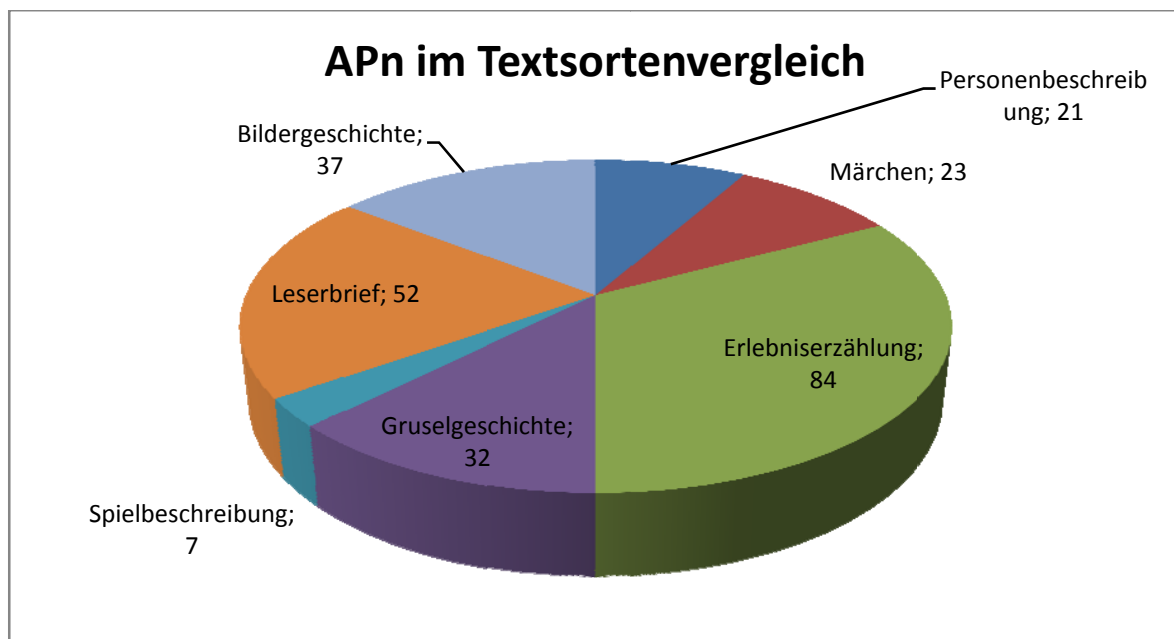


Diagramm 7: APn im Textsortenvergleich (absolute Zahlen) in den Texten der 1. und 2. Klasse

Diagramm 5 zeigt die durchschnittlich verwendete Anzahl an APn pro Text (getrennt nach der Textsorte), Diagramm 6 veranschaulicht das prozentuelle Vorkommen der einzelnen APn je nach Textsorte und Diagramm 7 fasst auf einen Blick die insgesamt in allen Texten der 1. und 2. Klasse verwendete Anzahl der APn pro Textsorte zusammen.

Wie die Diagramme 5, 6 und 7 zeigen, werden in Erlebniserzählungen und Leserbriefen die meisten APn verwendet⁹⁶. In den folgenden Unterpunkten (3.6.1.1 bis 3.6.1.7) sollen mögliche Gründe dafür gefunden werden, wobei Einzeldiagramme das Diagramm 6 etwas dekodieren werden. Jenes kann sich aufgrund der großen Datenmenge zwar nicht mit ungebrochener Übersichtlichkeit rühmen, zeigt aber dennoch das, was es soll: nämlich nicht nur die großen quantitativen Unterschiede zwischen den Textsorten, sondern auch zwischen den verschiedenen APn.

⁹⁶ Zu beachten ist die Tatsache, dass die 84 APn in 57 Erlebniserzählungen gezählt worden sind, die 52 APn allerdings in nur 25 Leserbriefen (s. dazu Tab. 5).

3.6.1.1 Spielbeschreibung

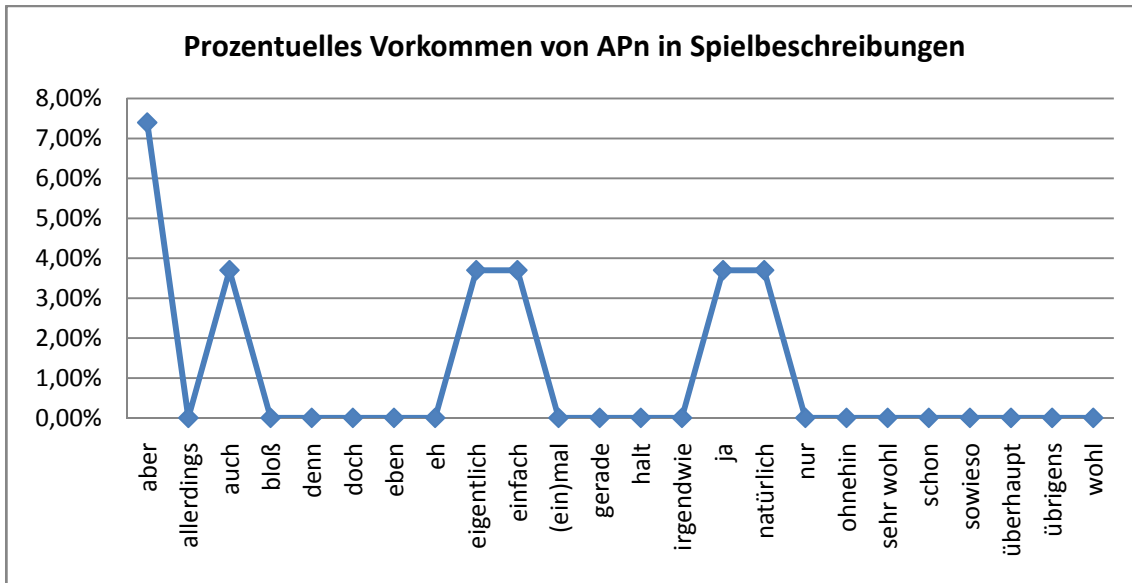


Diagramm 8: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Text in Spielbeschreibungen

Betrachtet man das Diagramm 5, das die durchschnittlich pro Text verwendete Anzahl der APn (getrennt nach den Textsorten) zeigt, fällt auf, dass in Spielbeschreibungen mit Abstand am seltensten APn verwendet worden sind. In 27 Texten finden sich nur 7 APn ($\sim 0,3$ APn/Text). Vergleichsweise oft wird *aber* als AP verwendet:

z.B.:

2a7♀: Du darfst aber höchstens drei Karten beantworten. Es muss aber nicht hintereinander sein.

2a22♂: Das Spiel ist aber erst zu Ende wenn du am Ziel angekommen bist.

Die weiteren APn, die sich in den Spielbeschreibungen der 2. Klasse finden lassen, sind *auch*, *einfach* und *natürlich*:

z.B.:

2a6♀: Aber wenn man nicht genau darauf kommt geht es einfach weiter bis man wieder dran kommt [...].

2a17♂: Man kann natürlich auch den Schwierigkeitsgrad ändern indem man mit Sicherheitsfeldern spielt.

Ja und *eigentlich* wurden ebenfalls je einmal gebraucht, wirken in diesen Sätzen aber eher unpassend und ungeschickt verwendet:

2a13♀: Wenn du dann eine drei Würfelst musst du ja wieder zum Stern.

2a22♂: Der Schwierigkeitsgrad ist eigentlich sehr leicht.

In keiner anderen Textsorte werden so wenig verschiedene APn so selten gebraucht wie in der Spielbeschreibung. Dafür lassen sich einige Erklärungen finden: zum einen gibt es darin keine direkte Rede, wo (wie unter 3.7 noch gezeigt werden wird) in den Klassen der Unterstufe am häufigsten APn verwendet werden, zum anderen wirken Text- und Satzaufbau stark konstruiert und einstudiert. Die Texte der verschiedenen SchülerInnen sind sich sehr ähnlich und mit selten mehr als 300 Wörtern sind sie auch nicht sonderlich lang. Der Aufbau ist klar vorgegeben und wird von den meisten SchülerInnen eingehalten: Spielutensilien beschreiben, Anzahl und Alter der Mitspieler angeben, Regeln und Spielverlauf erklären und die Voraussetzungen für das Gewinnen und das Spielende definieren⁹⁷. Dieser strenge, vorgegebene Aufbau lässt kaum Platz für individuellen Spielraum bzw. Freiheit in Wortwahl und Formulierung; eine Tatsache, die die Verwendung von APn weiterhin einschränkt, zumal die Sätze und Inhalte kaum Anlass zur APn-Verwendung bieten.

3.6.1.2 Märchen

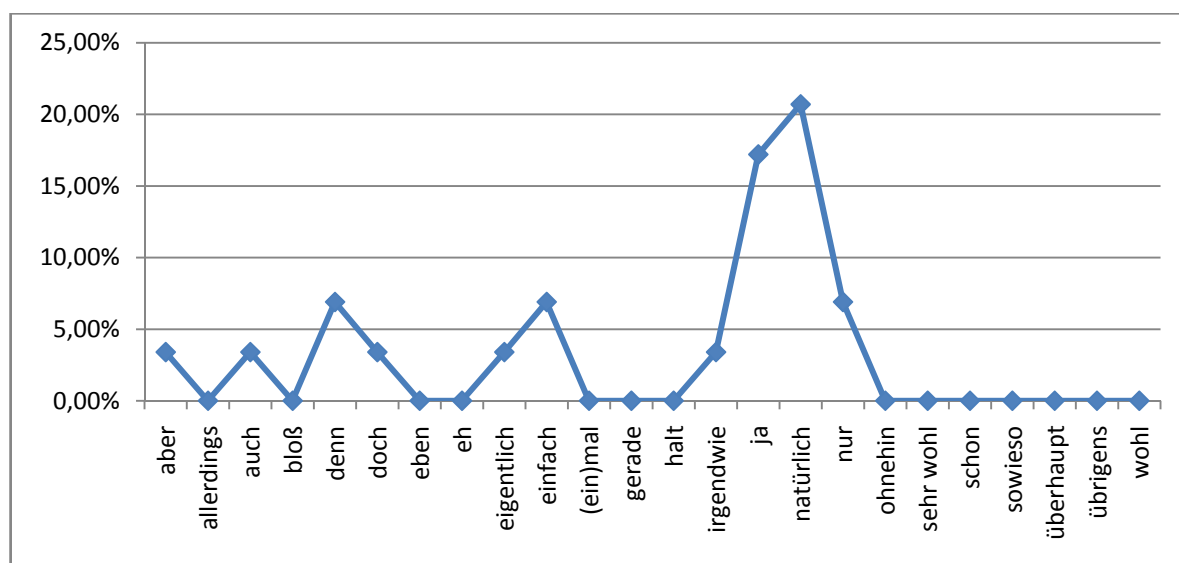


Diagramm 9: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Text in Märchen.

⁹⁷ S. Textbeispiel im Anhang (2a10♀).

Für Märchen⁹⁸ gilt ähnliches wie für Spiel- und Personenbeschreibungen: Sowohl der Textaufbau als auch viele Formulierungen werden im Unterricht genau besprochen und geübt (vgl. 2.3.1). Märchen, die sich neben ihren wunderbaren und fabelhaften Inhalten v.a. durch ihre eigentümliche Sprache auszeichnen, weisen in den Schulaufsätzen oft eine Art Formelhaftigkeit in den Formulierungen auf. Und so beginnen bzw. enden die Texte nicht nur mit den berühmten Phrasen „Es war einmal...“ bzw. „Und wenn sie nicht gestorben sind...“, sondern der gesamte Aufsatz folgt den Regeln und Normen eines Märchens⁹⁹. APn werden dabei scheinbar kaum Beachtung geschenkt, denn wie die AP-Zählung zeigt, wurden in 29 Märchentexten nur 23 APn verwendet (~ 0,8 APn/Text bzw. 79,3%); ein Großteil davon (wie so oft) in direkter Rede, wo sie eine wichtige Funktion erfüllen: „Sie tragen nämlich wesentlich dazu bei, Umgangssprache zu ‘simulieren‘ und zu konstatieren, da manche anderen grundlegenden Merkmale der gesprochenen Sprache oft fehlen; Modalpartikeln haben also in diesen Texten oft auch eine Alibifunktion“¹⁰⁰,

z.B.:

1a2♀: Da erwiterten die Mäuse: „Auf diesen Feldern wird nie etwas wachsen. Egal wie ihr euch auch bemüht!“

1b1♀: „Versuche ich ja, aber es geht nicht auf!“

1b7♀: Da sie sich wunderte, fragte sie einen Zwerg, wo den alle seien, und er antwortete ihr: „Sie wurden gefangen [...].“

1c6♂: Eines Nachmittags sah die Prinzessin in den Brunnen und fragte sich: „Wo ist denn das Wasser geblieben.“

⁹⁸ S. Textbeispiel im Anhang (1a4♀).

⁹⁹ Vgl. Textbeispiel im Anhang (1a4♀).

¹⁰⁰ S. Thurmair (1989) S. 3f.

3.6.1.3 Personenbeschreibung

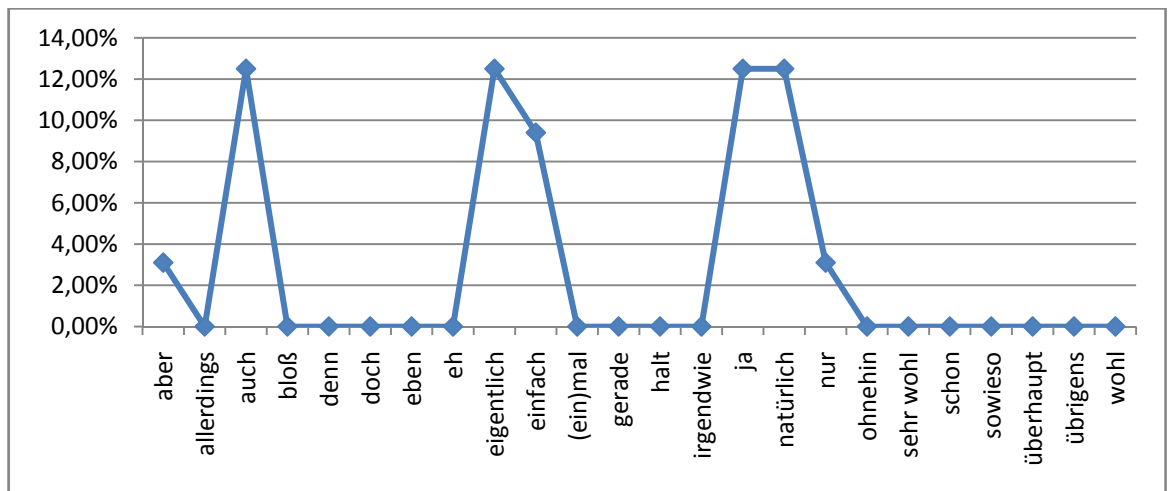


Diagramm 10: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Text in Personenbeschreibungen.

Betrachtet man die Anzahl der verwendeten APn in den Aufsätzen, in denen die Themenvorgabe es war, eine Person zu beschreiben, so erweckt dies den Eindruck, dass APn auch darin eher selten gebraucht werden: In 32 Texten sind 23 APn zu zählen (~ 0,7 APn/Text). Bedenkt man allerdings, dass es in Personenbeschreibungen keine direkten Reden gibt, haben wir es in dieser Textsorte schon mit bedeutend mehr APn in der klassischen Schriftlichkeit zu tun als z.B. im Märchen, wo wir APn v.a. in der direkten Rede finden (18 von 23 APn).

Die Personenbeschreibungen¹⁰¹ der 1. Klasse sind neben den Spielbeschreibungen die einzigen Texte der Unterstufe, in denen APn *ausschließlich* in indirekter Rede verwendet werden; überall sonst kommen APn in erster Linie im Dialog vor, wodurch ein natürliches Gespräch simuliert bzw. Freundlichkeit übermittelt werden soll. In den Personenbeschreibungen haben APn allerdings andere Funktionen; ähnliche Funktionen wie die APn in den Texten der 7. und 8. Klasse, z.B.:

1a5♀: Aber Pippi hat ja viele, viele, viele Freunde und MICH hat sie auch noch.

¹⁰¹ S. Textbeispiel im Anhang (1a1♀).

1b6♀: Sie heißt Martina, eigentlich Martin Xxxxx¹⁰².

1b16♂: Wenn ich auch sehr dünn bin, so bin ich sehr sportlich.

1c8♀: Aber jetzt bin ich mir sicher den mein Traum war es nach London oder einfach ins Ausland zu reisen.

Die APn in diesen Beispielen verleihen den Sätzen einen flüssigen Klang, außerdem schwingen unausgesprochene Informationen mit, die eine Verbindung zum Leser / zur Leserin herstellen,

z.B.:

1a5♀: *ja* → *Wie ihr wisst*, hat Pippi viele Freunde ...

1b6♀: *eigentlich* → *wenn ihr es genau wissen wollt bzw. ihr ganzer Name* lautet ...

1b16♂: *auch* → ich bin *zwar* dünn, *aber trotzdem* ...

1c8♀: *einfach* → ... mein Traum war es ins Ausland zu reisen, *egal wohin*.¹⁰³

Anspielungen auf bereits Bekanntes wie z.B. im Beispielsatz der Schülerin 1a5♀ sind in Personenbeschreibungen ohne Zweifel nur dann möglich, wenn dem Leser / der Leserin eine Person beschrieben wird, die ihm / ihr bereits bekannt ist (in unserem Fall handelt es sich um eine Beschreibung von Astrid Lindgrens Kinderbuchstar Pippi Langstrumpf).

Im Beispielsatz des Schülers 1b16♂ zeigt die AP *auch* eine interessante Funktion: durch die Phrase „Wenn ich auch ..., so ...“ wird eine mögliche Kritik vorweggenommen und dementiert, noch bevor sie geäußert worden ist, was für Beschreibungen der eigenen Person eine gute stilistische Möglichkeit darstellen kann, Defizite zwar zu nennen, diese aber noch im gleichen Satz ins Positive zu kehren,

z.B.: Wenn ich auch sehr klein bin, so bewahre ich dennoch immer den Überblick.

¹⁰² Der geschriebene Familienname wurde aufgrund der geforderten Anonymität auf „Xxxxx“ umgeändert.

¹⁰³ Das kursiv Gedruckte steht für mögliche Umschreibungen der jeweiligen AP.

3.6.1.4 Bildergeschichte

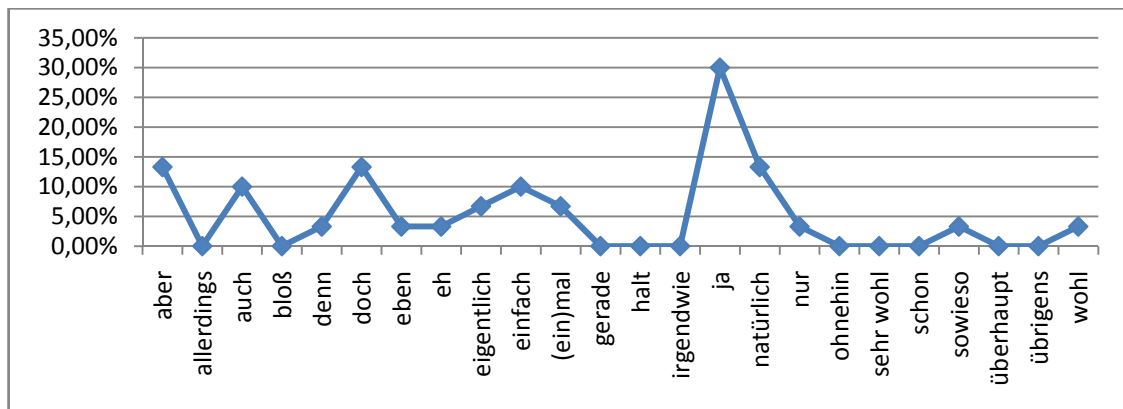


Diagramm 11: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Text in Bildergeschichten

Der inhaltliche Verlauf der Bildergeschichten ist – wie der Name schon sagt – durch zwei oder mehrere Bilder vorgegeben. Die Formulierungen bleiben aber den SchülerInnen überlassen. Angehalten werden sie allerdings zu Abwechslung im Satzbau, zu interessanten, ausführlichen Beschreibungen, sodass der Leser / die Leserin die Geschichte auch versteht, ohne die Bilder zu kennen. Des Weiteren wird den SchülerInnen die Verwendung der direkten Rede empfohlen sowie eine interessant gestaltete Schilderung der Gefühle der vorkommenden Personen bzw. Figuren¹⁰⁴. In den 30 Bildergeschichten¹⁰⁵ lassen sich 41 APn zählen (~ 1,4 APn/Text). Wie die Graphik zeigt, wurden *ja*, *aber*, *doch* und *natürlich* am häufigsten verwendet.

Von den insgesamt 41 APn wurden 21 in direkter Rede verwendet,

z.B.:

1a5♀: Opa Alfred war so überzeugt von der Arbeit seines Enkels und lobte ihn:
„Das hast du aber toll gemacht Simon!“

1b9♀: „Spritzen wir Struppi doch ein bisschen nass.“

1c1♂: Dem Vater hatte die Suppe auch nicht geschmeckt also schüttete er sie weck und sagte: „Ich habe sowieso eine bessere Idee.“

1c5♂: Er wurde immer lauter und brüllte: „Jetzt iss doch deine Bohnen! Die werden ja ganz kalt!“

¹⁰⁴ Vgl. Pramper (2005a) S. 20-23.

¹⁰⁵ S. Textbeispiel im Anhang (1a5♀).

Und auch in diesen Beispielsätzen lassen die verwendeten APn das Gesagte natürlich und ungekünstelt wirken:

- *Aber* (1a5♀) impliziert außerdem eine gewisse Überraschung über das Kommentierte und betont die Aussage bzw. den Ausruf.
- *Doch* (1b9♀) könnte mit den Phrasen „wie wär’s, wenn wir ...“ oder „was hältst du von der Idee ...“ umschrieben werden.
- *Sowieso* (1c1♂) wird in der 1. und 2. Klasse nur drei weitere Male verwendet. In diesem Beispielsatz scheint der Vater den Missmut über die Situation (er musste immerhin seine selbstgekochte Suppe ausleeren) mit der AP *sowieso* überspielen zu wollen: *sowieso* also im Sinne von „was soll’s?“, „mir doch egal“ etc.
- *Doch* (1c5♂) im Aufforderungssatz verleiht der Aussage eine flehentliche bis drohende Komponente.
- *Ja* betont, dass das Gesagte dem Gegenüber erstens eigentlich bekannt sein sollte und zweitens stellt es eine Art erklärende Verbindung zur vorhergehenden Aufforderung dar: *ich fordere dich dazu auf, weil – wie du weißt – das Essen sonst bald kalt sein wird.*

Aber auch in indirekter Rede werden APn in Bildergeschichten recht gerne verwendet, was – wenn man folgende Beispielsätze beachtet – u.a. dafür sorgt, dass die Geschichten flüssig und charmant erzählt wirken,

z.B.:

1b15♂: Doch als der gemeine Lukas seinen Nachspaziergang machte, stieß er den Schneemann einfach um.

1b9♀: Hunde sind eben doch sehr schlaue Tiere.

1b7♀: Stockbesoffen wie er war versuchte er wieder den Schneemann der eigentlich Vati war aber er das natürlich nicht wusste umzuhauen.

3.6.1.5 Gruselgeschichte

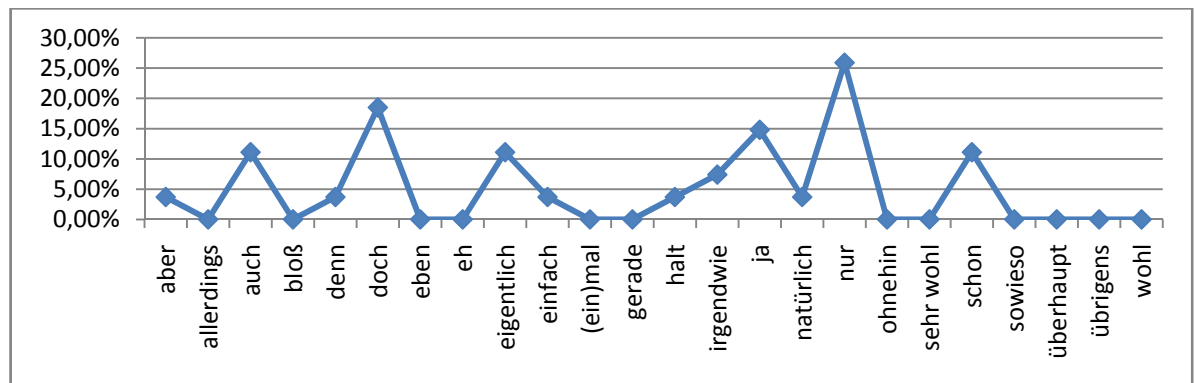


Diagramm 12: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Text in Gruselgeschichten

In Gruselgeschichten¹⁰⁶, die ja zahlreiche inhaltliche Parallelen zum Märchen aufweisen, zählen wir in 27 Texten 32 APn (~ 1,2 APn/Text), 9 mehr als in den 29 Märchentexten. Ein Grund dafür könnte sein, dass Märchen normierter sind als Gruselgeschichten und dadurch weniger Formulierungsfreiheiten zulassen. Gruselgeschichten sollten außerdem spannend und emotional verfasst sein; APn können dabei unterstützend wirken. Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen den beiden Textsorten ist die Tatsache, dass Gruselgeschichten im Gegensatz zum Märchen in der realen Welt spielen. Das Geschilderte könnte – und das macht diese Texte so spannend – mit etwas Phantasie auch tatsächlich passieren. Märchen hingegen spielen oft in einer anderen Zeit, an unwirklichen Orten, ja man könnte sagen, sie spielen in einer anderen Welt – eben in der Märchenwelt. Gemein haben die beiden Textsorten v.a. Inhaltliches: Man denke da z.B. an die Komponente des Übernatürlichen, des Unheimlichen und des Grauens.

Damit Gruselgeschichten gelingen, sollten die Geschehnisse so wirklichkeitsnah wie möglich geschildert werden. Die Spannung, die im Laufe der Geschichte aufgebaut werden soll, ergibt sich also aus der Kombination von einem „natürlichen“ Sprachgebrauch und gruseligen Elementen bzw. unheimlichen Vorkommnissen¹⁰⁷. Werden APn passend verwendet, unterstützen sie die Simulation der Wirklichkeit, was von den SchülerInnen erneut v.a. in der direkten Rede ausgenutzt wird: Von den 32 APn wurden 22 in der direkten Rede verwendet,

¹⁰⁶ S. Textbeispiel im Anhang (2a16♂).

¹⁰⁷ S. Pramper (2005c) S. 23-25.

z.B.:

2a8♀: „Da hat aber jemand sehr schlecht geträumt.“

2a14♂: „Ist da eigentlich wer drinnen oder spuckt es?“

2a21♂: „Oh oh Stefan du hast ja das Fenster offen gelassen da kann ich ja rein kommen [...]“

Interessant ist die häufige Verwendung der AP *nur*. Diese wird gerne verwendet, um Aufforderungen gefährlich böse klingen zu lassen (2a5♀) bzw. um Fragen (2a13♀) oder Aussagen (2a15♂), die oft auch an den Erzähler selbst gerichtet sind, stärker zu gewichten bzw. ihnen einen gewissen Nachdruck zu verleihen,

z.B.:

2a5♀: „Spring nur, Spring, komm nur näher!“

2a13♀: „Wo war es nur hin?“ dacht ich mir und schwitzte dabei.

2a15♂: Ich dachte: „Na wartet nur ab, bis ich aus dem Spital komme.“

3.6.1.6 Erlebniserzählung

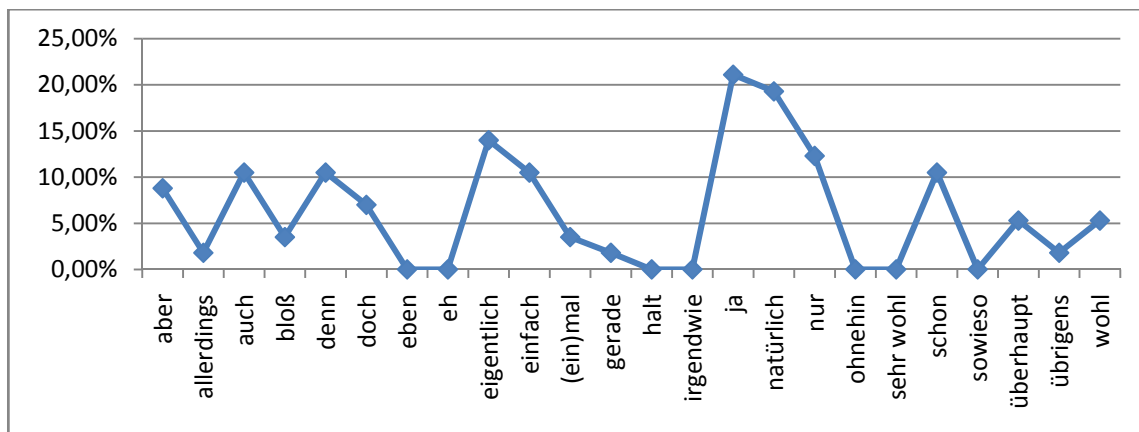


Diagramm 13: Prozentuelles Vorkommen der APn in Erlebniserzählungen

In den 57 Erlebniserzählungen¹⁰⁸ wurden 89-mal APn verwendet (~ 1,6 APn/Text). 22-mal davon in direkter Rede,

¹⁰⁸ S. Textbeispiel im Anhang (2a2♀).

z.B.:

1c7♀: Auf einmal blieb Denise stehen und fragte mich: „Wir könnten doch mit deinem Handy die Zeit stoppen.“

2a14♂: Dann sagte sie: „Mach dir keine Sorgen! Papa wird das schon schaffen.“

Die restlichen 67 APn gebrauchten die SchülerInnen der 1. und 2. Klasse in indirekter Rede; m.E ist das einerseits ein überraschendes Ergebnis, wenn man bedenkt, wie oft in Erlebniserzählungen die direkte Rede verwendet wird. Andererseits zeugt die doch recht hohe Anzahl an APn, die in indirekter Rede verwendet worden ist, wie AP-reich die Erzählungen abseits der Anführungsstriche sind. Die geschilderten Erlebnisse wirken dadurch oft lebendiger und frei erzählt,

z.B.:

1a2♀: Da ich ja meine Mutter jedes Jahr überredete, schaffte ich es dieses Jahr auch.

1c3♂: Auf einmal stieß mir ein großer Mann mit seinem Ellbogen auf den Kopf, es tat schon sehr weh.

2a2♀: In einer sehr regnerischen Nacht konnte ich einfach nicht einschlafen.

2a13♀: Ich wusste natürlich das meine Eltern mich suchen würden aber mir war das egal.

2a25♂: Was hörte ich denn da.

Und auch in diesen Texten unterstützt die Verwendung von APn die angestrebte Lebhaftigkeit der Erzählung und sorgt für Flüssigkeit in der Sprache¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Vgl. Helbig / Kötz (1981) S. 7.

3.6.1.7 Leserbrief

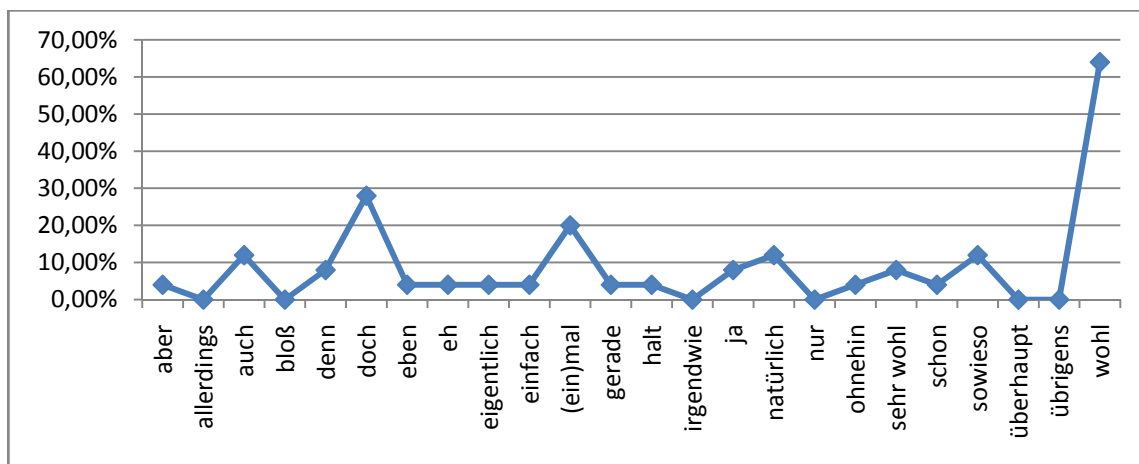


Diagramm 14: Prozentuelles Vorkommen der APn in Leserbriefen

Die meisten APn werden in den Texten der Unterstufe gebraucht, in denen es darum ging, einen Lesebrief¹¹⁰ zu verfassen (zu beachten sind in der Graphik v.a. die Prozentzahlen rechts!). Darin sollte man sich gegen geplante Veränderungen argumentativ wehren (Streichung der Turnstunden bzw. Halbierung des Taschengelds). In 25 Briefen wurden 51-mal APn verwendet (~ 2 APn/Text). Dies bestätigt die Meinung vieler LinguistInnen¹¹¹, APn seien v.a. dort zu finden, wo „spontan miteinander gesprochen wird“¹¹² bzw. die Umgangssprache verwendet wird. In den Leserbriefen gibt es zwar keine direkte Rede, der gesamte Text wirkt allerdings stark monologisch¹¹³,

z.B.:

- 2a5♀: [...] eine Semmel oder ein Obst kostet nun einmal ein – zwei Euros.
- 2a13♀: Denkt doch mal daran wie es gewesen wäre wenn eure Eltern euch einfach euer Taschengeld kürzen würden.
- 2a19♂: Ihr wart doch als Kinder auch verärgert wenn man euch gesagt hat, dass euer Taschengeld reduziert wird. Na eben ich freu mich auch nicht.
- 2a23♂: Daraus lässt sich natürlich verstehen, dass Sportunterricht auch den zusammen halt beziehungsweise den Team=geist fordert.

¹¹⁰ S. Textbeispiel im Anhang (2a23♂).

¹¹¹ Vgl. Doherty (1985) S. 15, Helbig / Kötz (1981) S. 7, Hentschel / Weydt (2003) S. 319, Mylaeus (1992) S. 90, Thurmair (1989) S. 3-4, Weydt (1981) S. 13.

¹¹² Thurmair (1989) S. 3.

¹¹³ Vgl. dazu Textbeispiel im Anhang.

Bereits diese vier Beispiele zeigen, wie emotional solche Leserbriefe verfasst werden. Dass sich die Briefe, in denen sich die SchülerInnen gegen die Streichung der Turnstunden wehren, an die Direktorin der Schule gerichtet sind, tut der Expressivität des Ausdrucks keinen Abbruch. Unverfälscht und unverblümt werden die Gefühle, Gemütsbewegungen, der Ärger und die Wut zum Ausdruck gebracht. Durch die zahlreiche Verwendung von APn werden die Texte stark emotional gefärbt, wodurch sie persönlicher werden und dem Geschriebenen und v.a. den geäußerten Argumenten Nachdruck verleihen. In Leserbriefen ist die Bezeichnung „Einstellungsausdrücke“¹¹⁴ besonders passend, denn „sie [zeigen] die Einstellungen des Sprechers zur Proposition an“¹¹⁵. Wenn man sich gegen geplante Kürzungen bzw. Streichungen via Leserbrief zu wehren hat und dies argumentativ geschehen soll, so ist es eine gute Möglichkeit, mittels der Verwendung von APn die eigene Einstellung und Meinung zum Ausdruck zu bringen. Würde man z.B. in dem Satz: *Mein erstes Argument lautet, dass Schüler zwischen den Unterrichtszeiten sehr wohl eine mindestens 30 Minütige Pause benötigen.* (2a23♂) die AP *sehr wohl* streichen, hätten wir es mit einem objektiven Argument für den Erhalt der Sportstunde zu tun:

*2a23♂: Mein erstes Argument lautet, dass Schüler zwischen den Unterrichtszeiten eine mindestens 30 Minütige Pause benötigen.

Dieser Satz findet sich im ersten Teil des Lesebriefes und auch in der Aufgabenstellung der Lehrerin finden sich keine Hinweise, die auf eine solche Behauptung hinweisen könnten. *Sehr wohl* impliziert allerdings Unmut über das geplante Vorhaben und kritisiert vorweg die eigentlich nicht geäußerte Annahme, SchülerInnen bräuchten zwischen den Unterrichtsstunden *keine* Pause. Der Schüler drückt mittels dieser AP verschiedene Sachverhalte auf einmal aus:

1. SchülerInnen benötigen eine 30-minütige Pause zwischen den Unterrichtsstunden.
2. Diese Tatsache stimmt zweifelslos und sollte jedem vollkommen klar sein.
3. Die Annahme, man könne die Pause einfach streichen, ist falsch und muss richtig gestellt werden.

Interessant ist auch die häufige Verwendung der AP *wohl* (siehe dazu 3.8.5).

¹¹⁴ Vgl. dazu auch Doherty (1985) S. 15, Helbig (1994) S. 33, Meibauer (1994) S. 11.

¹¹⁵ Molnár (2002) S. 16.

3.6.2 Textsortenspezifische Auswertung der Verwendung von APn in den Texten der 7. und 8. Klasse

Tabelle 6: APn in den Texten der 7. und 8. Klasse im Textsortenvergleich (absolute Zahlen)

	Erörte- rung	Interpre- tation	Insg.
	82 Texte	59 Texte	141 Texte
aber	3	3	6
allerdings	12	9	21
auch	2	5	7
bloß	1	-	1
denn	2	1	3
doch	26	13	39
eben	8	3	11
eh	-	-	-
eigentlich	47	39	86
einfach	75	31	106
(ein)mal	9	10	19
gerade	2	2	4
halt	1	-	1
irgendwie	1	4	5
ja	38	17	55
natürlich	28	16	44
nur	25	15	40
ohnehin	-	2	2
sehr wohl	1	3	4
schon	12	4	16
sowieso	6	2	8
überhaupt	14	6	20
übrigens	1	-	1
wohl	21	16	37
Verwen- dete APn insg.	335	201	536

Tabelle 7: APn in den Texten der 7. und 8. Klasse im Textsortenvergleich (prozentuelles durchschnittliches Vorkommen pro Text)

	Erörte- rung	Interpre- tation	Insg.
	82 Texte	59 Texte	141 Texte
aber	3,7%	5,1%	4,26%
allerdings	14,6%	15,3%	14,89%
auch	2,4%	8,5%	4,96%
bloß	1,2%	-	0,71%
denn	2,4%	1,7%	2,13%
doch	31,7%	22,0%	27,66%
eben	9,8%	5,1%	7,80%
eh	-	-	-
eigentlich	57,3%	66,1%	60,99%
einfach	91,5%	52,5%	75,18%
(ein)mal	11,0%	16,9%	13,48%
gerade	2,4%	3,4%	2,84%
halt	1,2%	-	0,71%
irgendwie	1,2%	6,8%	3,55%
ja	46,3%	28,8%	39,01%
natürlich	34,1%	27,1%	31,21%
nur	30,5%	25,4%	28,37%
ohnehin	-	3,4%	1,42%
sehr wohl	1,2%	5,1%	2,84%
schon	14,6%	6,8%	11,35%
sowieso	7,3%	3,4%	5,67%
überhaupt	17,1%	10,2%	14,18%
übrigens	1,2%	-	0,71%
wohl	25,6%	27,1%	26,24%
Verwende- te APn insgesamt	408,5%	340,7%	380,14%

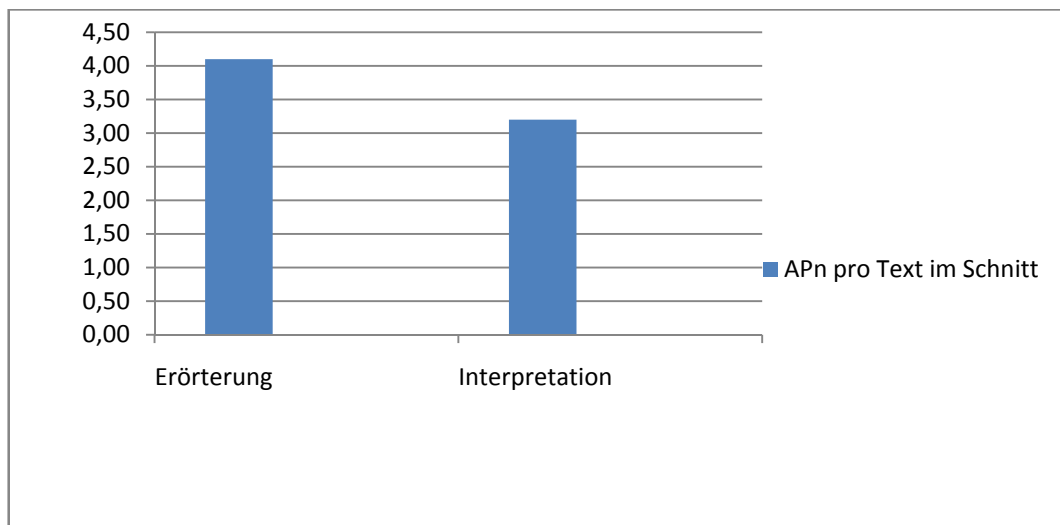


Diagramm 15: durchschnittlich verwendete Anzahl der APn/Text, getrennt nach der Textsorte (7. und 8. Klasse)

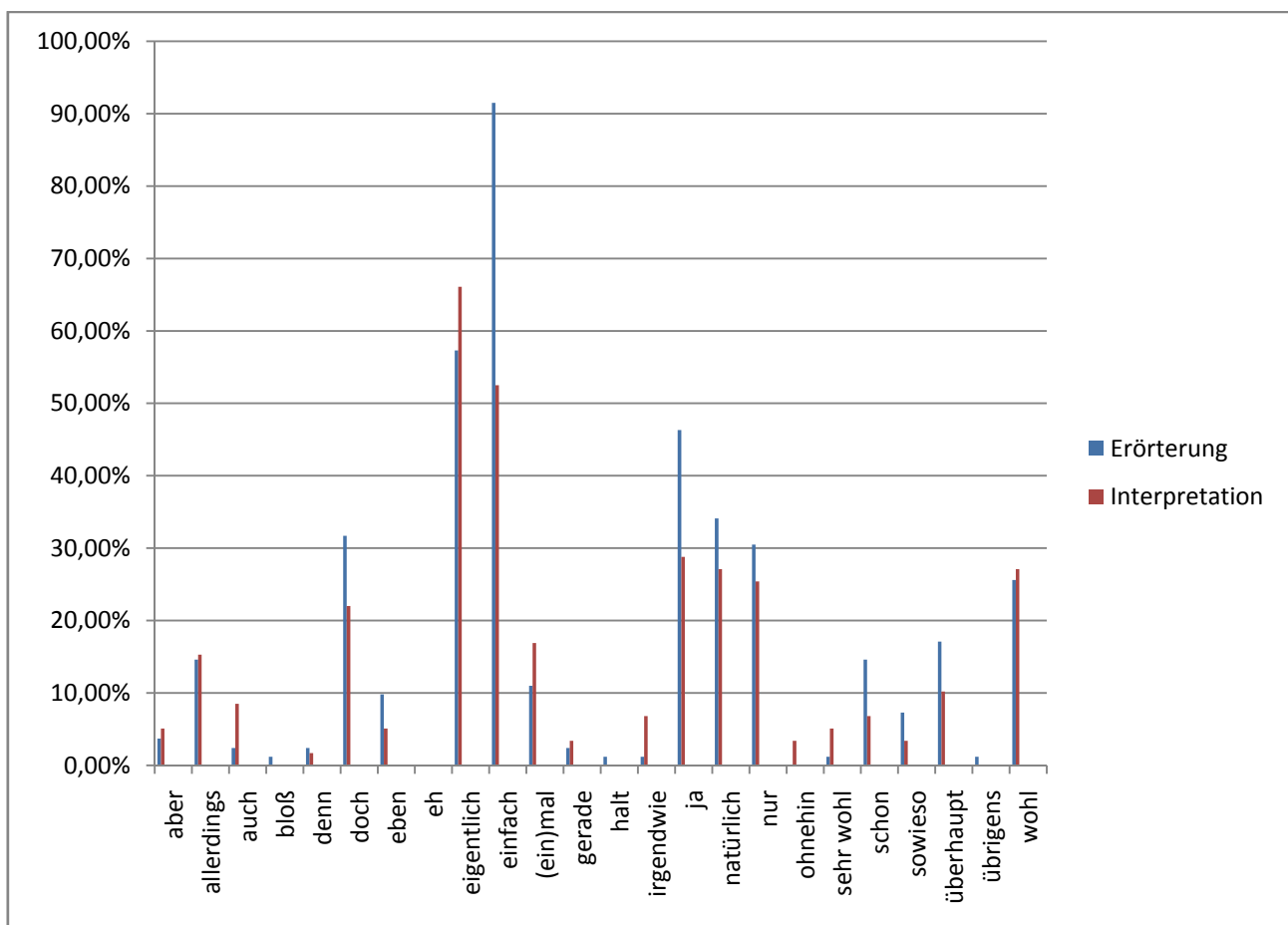


Diagramm 16: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Aufsatz im Textsortenvergleich (7. und 8. Klasse)

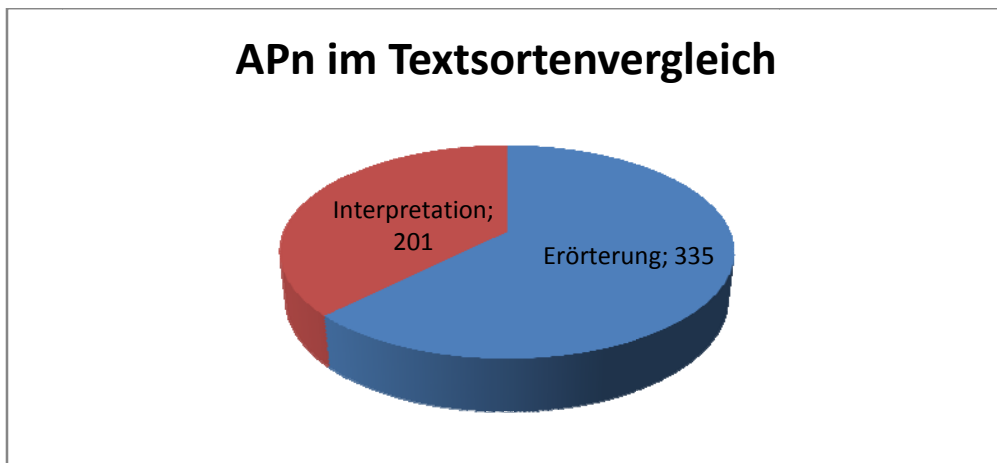


Diagramm 17: APn in den Texten der 7. und 8. Klasse im Textsortenvergleich (absolute Zahlen)

3.6.2.1 Erörterung

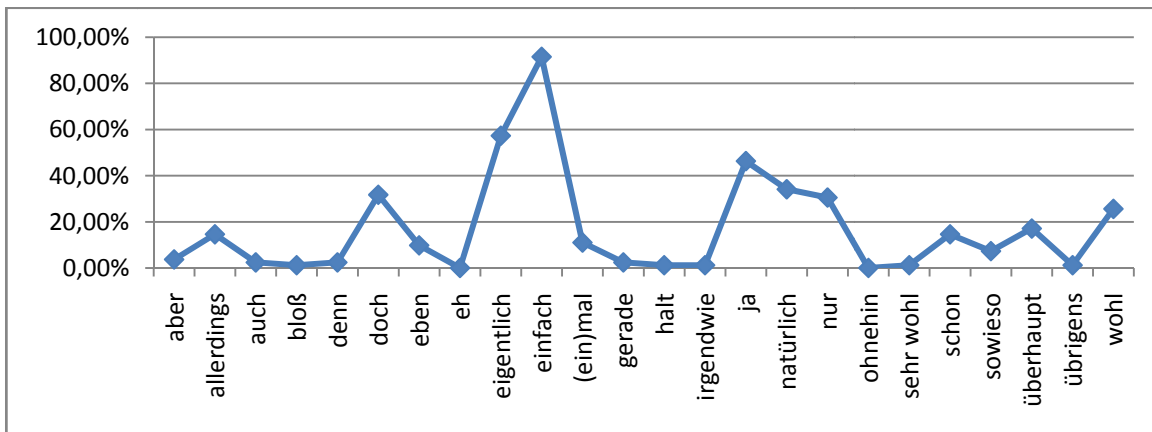


Diagramm 18: Prozentuelles Vorkommen der APn in Erörterungen

In den 82 Erörterungen¹¹⁶ werden 335-mal APn verwendet ($\sim 4,1$ APn/Text). Somit haben wir es in dieser Textsorte mit der größten Frequenz von APn zu tun. Auch die Frequenz der einzelnen APn pro Text ist in keiner anderen Textsorte so hoch (vgl. Diagramm 16). Die Art der Verwendung ist der im Leserbrief recht ähnlich: auch in Erörterungen, in denen es ja in erster Linie darum geht, Pro und Contra zu einem bestimmten Thema zu diskutieren, bestimmen Emotionalität und die persönliche Meinung den Grad der Umgangssprache bzw. u.a. die Anzahl und Art der verwendeten APn.

Wie unter 3.8.1 noch etwas genauer ausgeführt wird, scheint es kein Zufall zu sein, dass gerade in der Textsorte die meisten APn zu finden sind, in der es um Argumentation und Begründung bzw. Verteidigung einer Meinung geht. Nachdem sich mein Eindruck – APn

¹¹⁶ S. Textbeispiel im Anhang (7a7♂, 7b12♂, 8a6♀).

verstärken und ersetzen teilweise gar ganze Argumentationsstränge – bereits manifestiert hatte, fiel mir Martina Rost-Roths Aufsatz „Modalpartikeln in Argumentation und Handlungsvorschlägen“¹¹⁷ in die Hände. Sie bezieht sich in ihrer Abhandlung zwar auf die gesprochene Sprache, dennoch können einige ihrer Erkenntnisse auch auf mein Untersuchungskorpus umgelegt werden. Und so stellt sie z.B. fest, dass sich „Argumentationen [...] als ein Verwendungskontext [erweisen], in dem Modalpartikeln (MP) mit besonderer Häufigkeit und mit besonderer Regelmäßigkeit verwendet werden“¹¹⁸. Rost-Roth bedauert die bislang fehlende explizit auf die argumentativen Funktionen der APn Bezug nehmende sprachwissenschaftliche Forschung und verweist auf Settekorn, der APn zumindest als „minimale Argumentationsformen“ betrachtet und den Partikeln *ja* und *doch* eine bestätigungsheischende Funktion zuschreibt, bei deren Verwendung der Sprecher / die Sprecherin einen gewissen Gültigkeits- bzw. Wahrheitsanspruch auf die Behauptung hebt¹¹⁹. Rost-Roth konnte durch ihre Untersuchung eine enge Verbindung zwischen dem Gebrauch von APn und den Äußerungsfunktionen im Gesamttext feststellen¹²⁰. Der ausnehmend häufige Gebrauch z.B. der APn *einfach*, *eigentlich* und *ja* in den Erörterungen der SchülerInnen der 7. und 8. Klasse unterstreicht bzw. untermauert Settekorns und Rost-Roths Meinung, nämlich dass sich

Der auffallend häufige Gebrauch von MP, wenn Fakten als Argumentinhalte formuliert werden, [...] nicht zuletzt darauf zurückführbar zu sein [scheint], daß durch eine “reine“ Formulierung der Proposition allein der Kontextbezug oft nicht ausreichend deutlich würde, und MP hier ein vergleichsweise sprachökonomisches Mittel darstellen, eine Bezugnahme auf andere Äußerungen und logische Beziehungen herzustellen¹²¹.

Bestärkt wird Settekorns Theorie v.a. wenn man die Argumentationsmethode folgender Beispielsätze kritisch hinterfragt:

7a6♂: Meiner Meinung nach ist dieses Argument zwar richtig, doch ich bin auch der Ansicht, dass dieses Tempo einfach zu einer modernen Gesellschaft dazu gehört.

8a6♀: Es wäre doch viel angenehmer für so viele Menschen müssten sie sich nicht ständig für Taten rechtfertigen müssen.

8b3♀: Jedoch wird mit dem Schluss deutlich gezeigt, dass es so ein Leben noch lange nicht geben wird und die Realität nunmal nicht die Schönste ist.

Vgl. dazu auch 3.8.

¹¹⁷ Vgl. Harden/Hentschel (1998) S. 293-324.

¹¹⁸ Harden/Hentschel (1998) S. 293.

¹¹⁹ Vgl. Settekorn (1977) S. 195-209.

¹²⁰ Vgl. Harden/Hentschel (1998) S. 319.

¹²¹ Harden/Hentschel (1998) S. 319-320.

3.6.2.2 Interpretation eines literarischen Textes

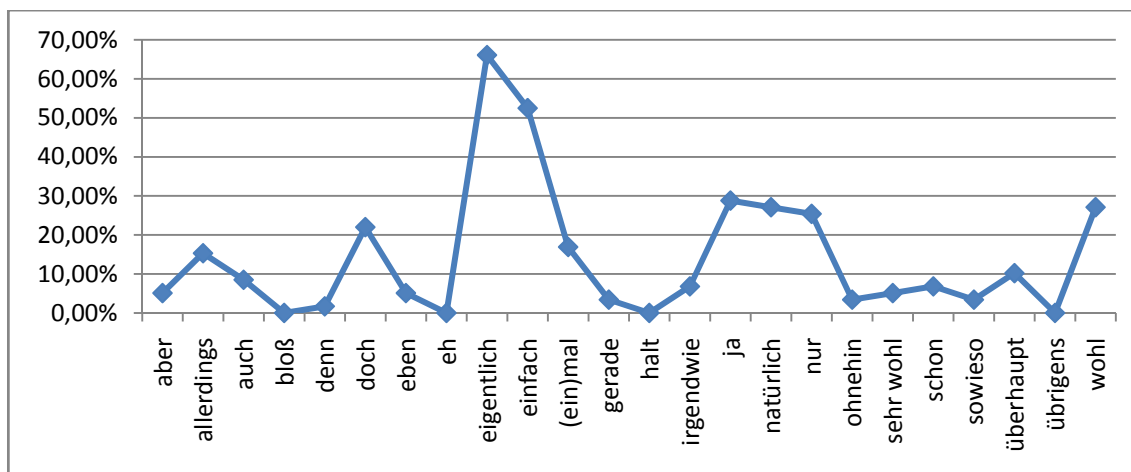


Diagramm 19: Prozentuelles Vorkommen der APn in Interpretationsaufsätzen

In den 59 Interpretationsaufsätzen¹²² sind insgesamt 201 APn zu zählen. Mit im Schnitt 3,2 APn pro Text haben wir es hiermit mit der Textsorte zu tun, in der am zweithäufigsten APn verwendet werden. Wie am Diagramm 16 zu erkennen ist, sind *eigentlich* und *einfach* die beiden mit Abstand am öftesten gebrauchten APn; gefolgt von *ja*, *natürlich*, *wohl* und *nur*. Die Gründe für die Verwendung von APn in Interpretationsaufsätzen decken sich weitgehend mit denen in den Erörterungen:

→ Anspielungen auf allgemein Bekanntes bzw. gemeinsames Wissen:

z.B.:

7a13♂: Wolfgang Borchert war ja selbst im Krieg und auch er hat große Schrecken daraus gezogen.

7a19♂: Die Geschichte von Borchert hat mir persönlich recht gut gefallen da er die Problematik eines Kriegsheimkehrers gut darstellt, man hört es ja oft das jene Leute mit Depressionen und Traumata zurückkehren

→ APn als Argumentationsverstärkung bzw. Argumentationsersatz:

z.B.:

8b5♀: Es macht ihm einfach zu schaffen, dass er überhaupt nicht weiß was er mit dem Tag anfangen soll und sich die Zeit vertreibt.

8b12♂: Wie es hier durchschimmert wurde der Mann gegenüber der Mutter gewalttätig, was eigentlich unverzeihlich ist.

8b2♀: Aufgrund meiner ähnlichen Erfahrung mit meiner Mutter, kann ich es sehr-wohl gut verstehen, dass sich die Protagonistin ein besseres Leben für ihre Tochter erwünscht, als sie es je hatte.

¹²² S. Textbeispiel im Anhang (8a2♀, 8a3♀).

Auffallend ist die häufigere Verwendung der AP *eigentlich* gegenüber *einfach*. In den Erörterungen sieht diese Verteilung genau umgekehrt aus. Daraus lässt sich schließen, dass *einfach* als AP der auf der Hand liegenden Erklärungen¹²³ bevorzugt in SchülerInnen-texten verwendet wird, in denen Pro und Contra zu lebensnahen Themenbereichen formuliert werden sollen, als in Aufsätzen, in denen ein literarischer Text zu interpretieren ist; hierbei greifen die SchülerInnen offenbar lieber auf vorsichtigere Formulierungen mit *eigentlich* zurück. Diese Vermutung soll an folgendem Beispiel veranschaulicht werden:

Ersetzt man in einem Satz die verwendete AP *eigentlich* mit *einfach*, so ändern sich Art und Klang der Aussage:

8b12♂: Wie es hier durchschimmert wurde der Mann gegenüber der Mutter gewalttätig, was eigentlich unverzeihlich ist.

→ *eigentlich* im Sinne von „im Grunde genommen“ tönt die Aussage ab und lässt – obwohl es sich um eine Aussage handelt – noch viel Raum für Einwände und „abers“.

*8b12♂: Wie es hier durchschimmert wurde der Mann gegenüber der Mutter gewalttätig, was einfach unverzeihlich ist.

→ *einfach* im Sinne von „schlicht und ergreifend“ bekräftigt die Aussage, wirkt argumentationsverstärkend und lässt kaum Raum für Widerspruch.

¹²³ Vgl. dazu auch 3.8.1.

3.7 Unterschiede in der Verwendung von APn in den Texten der 1. und 2. Klasse und denen der 7. und 8. Klasse

Ein quantitativer Vergleich zwischen der Verwendung von APn in den Texten der 1. und 2. Klasse mit denen der 7. und 8. Klasse ist schwierig, da wir es nicht nur mit unterschiedlich vielen Texten (227 Texte : 141 Texte) von unterschiedlich vielen SchülerInnen (57 SchülerInnen : 74 SchülerInnen) zu tun haben, sondern auch mit völlig verschiedenen Textsorten (Personen- und Spielbeschreibung, Bilder- und Gruselgeschichte, Erlebniserzählung und Leserbrief vs. Erörterung und Interpretation eines literarischen Textes). Mit Hilfe einer Prozentrechnung konnte erneut eine zufrieden stellende Vergleichsbasis geschaffen werden, wodurch die verschiedene Anzahl von SchülerInnen und Texten kein Problem mehr darstellen dürfte. Zur Verschiedenheit der Textsorten zwischen den Schulstufen kommt allerdings die Tatsache hinzu, dass Textaufbau und sprachliche Gestaltung in der Unterstufe noch recht detailliert besprochen und einstudiert werden (s. dazu auch 2.3 und 3.6), wodurch die Texte oft eher konstruiert wirken als frei und individuell formuliert. Da „die Einsicht [wächst], daß sich wissenschaftliche Schreibfähigkeit bei Studierenden nicht von selbst entwickeln, sondern systematischer Vermittlung bedarf“¹²⁴, sollte eigentlich bis zur Matura das richtige Verfassen von Aufsätzen besprochen und perfektioniert werden. In der Realität sieht dies allerdings oft anders aus. Von den SchülerInnen der 7. und 8. Klasse wird vielmehr erwartet, dass sie auch ohne vorhergehende ausführliche Übungen die Wortwahl an den zu schreibenden Text anzupassen und den Aufsatz sinnvoll aufzubauen.

Lesen, Schreiben und Sprechen sind zwar allgegenwärtige Formen des akademischen Diskurses und des akademischen Lernens. Aber sie werden einfach vorausgesetzt und nur implizit – als Nebenprodukt des Austauschs von Ideen – trainiert. Sie werden zwar benotet, [...] aber sie werden nicht direkt als Lerngegenstände benannt und unterrichtet¹²⁵.

Man kann also davon ausgehen, dass die Texte der 7. und 8. Klasse eher den natürlichen schriftlichen Sprachgebrauch widerspiegeln, als das die einstudierten Texte der 1. und 2. Klasse tun (s. dazu auch 3.8.6). Beachtet werden muss allerdings, dass die SchülerInnen der ersten beiden Klassen der AHS weniger Schreiberfahrung haben als die SchülerInnen, die sich kurz vor ihrer Matura befinden. Daraus lässt sich schließen, dass es den jüngeren SchülerInnen noch nicht so gut gelingt, ihren Schreibstil an die jeweilige Textsorte anzu-

¹²⁴ S. Ehlich/Steets (2003) S. 1.

¹²⁵ S. Ehlich/Steets (2003) S. 95.

passen und stattdessen die Mündlichkeit bzw. die Umgangssprache einen großen Einfluss auf den Wortschatz hat, was wiederum den Gebrauch von APn verstärkt.

Bevor ich zu inhaltlichen Unterschieden in der Verwendung von APn zwischen den Texten der 1. und 2. Klasse und denen der 7. und 8. Klasse komme, sollen die folgende Tabelle und das Diagramm für einen ersten Überblick sorgen:

Tabelle 8: APn im Schulstufenvergleich (1. und 2. Klasse vs. 7. und 8. Klasse)

	1. und 2. Klasse 227 Texte	7. und 8. Klasse 141 Texte	Prozentuelles Vorkommen pro Text im Vergleich	
			1. und 2. Klasse	7. und 8. Klasse
aber	15	6	6,6%	4,3%
allerdings	1	21	0,4%	14,9%
auch	21	7	9,3%	5,0%
bloß	2	1	0,9%	0,7%
denn	12	3	5,3%	2,1%
doch	21	39	9,3%	27,7%
eben	3	11	1,3%	7,8%
eh	2	0	0,9%	-
eigentlich	19	86	8,4%	61,0%
einfach	17	106	7,5%	75,2%
einmal	8	19	3,5%	13,5%
gerade	2	4	0,9%	2,8%
halt	2	1	0,9%	0,7%
irgendwie	3	5	1,3%	3,5%
ja	38	55	16,7%	39,0%
natürlich	30	44	13,2%	31,2%
nur	18	40	7,9%	28,4%
ohnehin	1	2	0,4%	1,4%
sehr wohl	2	4	0,9%	2,8%
schon	11	16	4,8%	11,3%
sowieso	4	8	1,8%	5,7%
überhaupt	3	20	1,3%	14,2%
übrigens	1	1	0,4%	0,7%
wohl	20	37	8,8%	26,2%
Anzahl der APn insg.	256	536	112,8%	380,1%

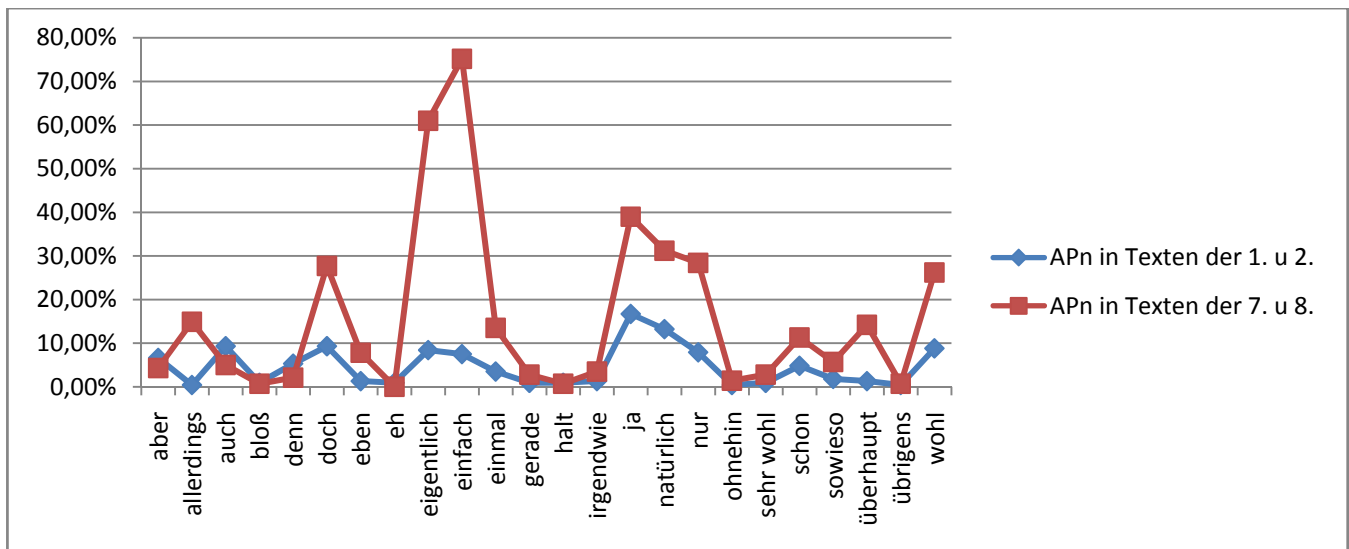


Diagramm 20: Prozentuelles Vorkommen der APn pro Text im Schulstufenvergleich

Insgesamt verwendeten die SchülerInnen der 1. und 2. Klasse 257-mal, die SchülerInnen der 7. und 8. Klasse 536-mal APn.

Wie Tabelle und Diagramm zeigen, gibt es bei vielen APn große quantitative Unterschiede: *Aber*, *auch* und *denn* wurden von den SchülerInnen der 1. und 2. Klasse signifikant häufiger verwendet als von den SchülerInnen der 7. und 8. Klasse. Die APn *allerdings* und *überhaupt* wurden hingegen weit häufiger von den älteren SchülerInnen gebraucht. Die sehr umgangssprachliche AP *eh* finden wir nur in den Texten der Unterstufe, *halt* zweimal in den Texten der 1. und 2. Klasse und einmal in einem Text der 8. Klasse. Während *einfach* und *eigentlich* die beiden am häufigsten verwendeten APn der 7. und 8. Klasse sind, werden diese beiden APn von den SchülerInnen der 1. und 2. Klasse bedeutend seltener verwendet. Die am öftesten gebrauchten APn dieser Klassen sind *ja* und *natürlich*.

Abgesehen von den zahlenmäßigen Differenzen zwischen den Schulstufen gibt es auch generelle Unterschiede in der Verwendung von APn: Wie in Punkt 3.6 bereits angesprochen, verwenden die SchülerInnen der 1. und 2. Klasse APn v.a. in der direkten Rede. Dadurch wird ein natürliches Gespräch simuliert; APn kann in solchen Verwendungsformen eine Art „Alibifunktion“¹²⁶ zugeschrieben werden,

z.B.:

1a1♀: „Das ist ja toll Toni!“ sagte er.

1b16♂: „Wieso habe ich diesen unerzogenen Hund bloß mitgenommen?“

2a2♀: „Warum ist denn hier das Tor offen?“, fragte ich mich.

¹²⁶ S. Thurmair (1989) S. 4.

Da in Erörterungen und Interpretationsaufsätzen nur sehr selten direkte Rede vorkommt, kommen in den Texten der 7. und 8. Klasse APn in dieser Funktion nicht vor.

Meine Annahme, dass die noch sehr hoch entwickelte Schreibfertigkeit der SchülerInnen der 1. und 2. dazu führen könnte, dass APn falsch bzw. unpassend verwendet werden, lässt sich aufgrund des Untersuchungskorpus bestätigen: Wie unter 3.10 und 3.11 noch genauer aufgezeigt wird, weisen die jüngeren SchülerInnen ein geringeres Eigenkorrekturverhalten bei der Verwendung von APn auf, als dies Ältere tun. Damit einher geht die Tatsache, dass LehrerInnen in den Aufsätzen der 1. und 2. Klasse Sätze, in denen APn verwendet worden sind, häufiger korrigierend auszubessern hatten. APn wurden also von den schreibunerfahreneren SchülerInnen häufiger falsch bzw. unpassend verwendet, z.B.:

1a6♀: Patrick schaute im zu ob er es eh¹²⁷ nicht bemerkt.

2a5♀: Ich fragte mich eigentlich: „Wo bleibt meine Mutter?“

2a13♀: Wenn du dann drei Würfelst musst du ja wieder zum Stern [...].

Aber auch SchülerInnen der 7. und 8. Klasse verwendeten APn falsch (s. dazu auch 3.11), z.B.:

8b1♀: In dem Text kommen eigentlich zwei wichtige Personen vor, die Mutter und die Tochter.

8b15♂: In der Erzählung ist die Mutter, die einzige direkt handelnde Person, erzählt sie ja den gesamten Text.

Auffallend ist des Weiteren, dass APn von SchülerInnen der 1. und 2. Klasse häufig orthographisch falsch geschrieben worden sind,

z.B.:

2a19♂: Mein Bruder fragte nur: „Warum ist im Bus den Panik ausgebrochen?“

2a23♂: „Oma! Wo ist den Opa er wollte mit mir doch heute Wandern gehen?“

¹²⁷ Die unterstrichenen und kursiv geschriebenen Wörter auf dieser Seite wurden von der Lehrkraft weggestrichen.

Die AP *denn* wird offenbar nicht als „denn“ erkannt. Das gleiche gilt für die AP *halt*, die beide Male von Schülern der 2. Klasse mit *d* statt mit *t* geschrieben worden ist:

2a22♂: Für manche Dinge muss man hald länger und mehr sparen um sich das kaufen zu können.

2a23♂: „Na ja haben wir hald einen Tag für uns alleine“, sagte ich.

Diese orthographischen Schwächen lassen die Vermutung zu, dass die beiden APn der Mündlichkeit entnommen sind und bisher selten in der Schriftlichkeit oder zumindest in Aufsätzen, die LehrerInnen korrigierten, verwendet worden sind.

Während in den Texten der 1. und 2. Klasse APn in erster Linie dafür verwendet werden, um Dialogen eine gewisse Natürlichkeit zu verleihen, haben APn in den Texten der 7. und 8. Klasse andere Funktionen:

- Aussagen bzw. Behauptungen werden mittels der Verwendung von APn abgeschwächt

z.B.:

8a6♀: Er bemerkt, dass der Spielmann ungewöhnlicherweise nach Noten spricht, was wohl großes Interesse bei ihm weckt.

8b5♀: Ich persönlich finde den Ansatz, „bezahlte Arbeit, Karriere, Macht“ gegenüber „unbezahlte Arbeit, Betreuung“, eigentlich nicht gerade akzeptabel.

- Fragen wird mit Hilfe von APn Nachdruck verliehen

z.B.:

8a1♀: Was ist Fair-Trade überhaupt?

8a12♀: Was ist eigentlich Fair Trade, um welche Produkte handelt es sich, wo werden Produkte angeboten, gibt man solchen Projekten überhaupt eine Chance?

8b5♀: Was ist nun eine „richtige Frau“ und ist es möglich Karriere und Kinder unter einen Hut zu bringen?

- APn dienen als Argumentationsunterstützung bzw. -abkürzung. APn ersetzen weiterführende Erklärungen.

→ AP mit situationsdefinierender Funktion¹²⁸

z.B.:

¹²⁸ Vgl. Helbig (1994) S. 55-63.

8a5♀: Da kann man einfach nicht widerstehen.

- Durch die Verwendung von APn wird eine Verbindung zum Leser / zur Leserin hergestellt und auf gemeinsames Wissen verwiesen

→ AP mit interaktionsstrategischer Funktion¹²⁹

z.B.:

8b7♀: Viele Menschen haben ja Vorurteile, von wegen zu faul um sich Arbeit zu suchen usw.

- APn als „Einstellungsausdrücke“¹³⁰: Die verwendete AP offenbart die Haltung des Sprechers / der Sprecherin zum Gesagten.

→ AP als einstellungsregulierendes Ausdrucksmittel mit teilweise metakommunikativer Funktion¹³¹

z.B.:

8b12♂: Die Mutter hat es eben nicht geschafft oder es wurde ihr erst gar nicht ermöglicht.

8b3♀: Jedoch wird mit dem Schluss deutlich gezeigt, dass es so ein Leben noch lange nicht geben wird und die Realität nunmal nicht die Schönste ist.

- APn werden als Überleitungen zu neuen Gedankengängen verwendet

→ AP mit konnektierender, also textverknüpfender Funktion¹³²

z.B.:

8b12♂: Das schlimme allerdings ist, was mit Frauen heutzutage noch alles passiert.

8a6♀: Natürlich gibt es Ausnahmesituationen wie vermutliche Verbrecher, doch auch dann sollte diesen im Klaren sein, dass sie verfolgt und ausspioniert werden.

APn weisen also auch in Schulaufsätzen bis auf wenige Ausnahmen alle von Helbig genannten Funktionen auf¹³³ (s. dazu auch 2.2), was ein m.E. interessantes Resultat ist, wenn man bedenkt, dass sich Helbig in seiner Abhandlung zum Thema AP auf die Verwendung von APn in der Mündlichkeit bezieht.

¹²⁹ Vgl. Helbig (1994) S. 55-63.

¹³⁰ Molnár (2002) S. 16.

¹³¹ Vgl. Helbig (1994) S. 55-63.

¹³² Vgl. Helbig (1994) S. 55-63.

¹³³ Vgl. Helbig (1994) S. 55-63.

3.8 Einige APn im Speziellen

3.8.1 *einfach*

Einfach ist die in meinem Untersuchungskorpus am häufigsten verwendete AP. Als Adjektiv umschreibt Weydt die Bedeutung von *einfach* mit „nicht schwierig“ (z.B.: *eine einfache Aufgabe*)¹³⁴ und als ein Vervielfältigungszahlwort meint *einfach* das Gegenteil von mehrfach (z.B.: *ein einfacher Salto*)¹³⁵. Als AP kommt *einfach* lt. Weydt¹³⁶ in Aussagesätzen (7a3♀: *Er gibt einfach auf anstatt zu versuchen seine Probleme zu lösen.*), Aufforderungssätzen (*Zieh dir doch einfach eine Jacke an!*¹³⁷) und Ausrufesätzen (1b17♂: *Fußballspielen mit Christoph ist einfach super!*) vor.

In den Schulaufsätzen kommt *einfach* als AP bis auf eine Ausnahme (1b17♂) ausschließlich in Aussagesätzen vor. Die folgenden Beispielsätze sollen die verschiedenen Funktionen dieser AP aufzeigen:

2a2♀: In einer sehr regnerischen Nacht konnte ich einfach nicht einschlafen.

8b16♂: Aber auch er Skikurs oder die Sportwoche sind nicht immer im elterlichen Budget vorgesehen, weil sie einfach nicht leistbar sind.

In diesen Beispielen drückt *einfach* eine unumgehbare Tatsache aus. Cheon-Kostrzewa spricht hierbei von einer „inneren Notwendigkeit oder Zwanghaftigkeit eines Verhaltens“¹³⁸, die durch die AP markiert wird. Als Paraphrasierung schlägt Cheon-Kostrzewa „ich konnte nicht anders“¹³⁹ vor, „es ging bzw. es geht nicht anders“ ist aber m.E. als Paraphrasierung oft passender.

8b11♀: Eine Abwehrstrategie wäre einfach nicht darauf zu hören, doch das ist leichter gesagt als getan, für Leute die sich zu leicht beeinflussen lassen.

2a26♂: Sollte ich die warheit sagen und ärger dafür kassieren, oder einfach lügen.

¹³⁴ Vgl. Weydt (1983) S. 11.

¹³⁵ Vgl. Helbig (1990) S. 133.

¹³⁶ Vgl. Weydt (1983) S. 11.

¹³⁷ Beispiel der Verfasserin.

¹³⁸ S. Cheon-Kostrzewa (1998) S. 86.

¹³⁹ S. Cheon-Kostrzewa (1998) S. 86.

Einfach wird in diesen Sätzen verwendet, um die Einfachheit einer möglichen Lösung zu unterstreichen. Einfach ist hierbei aber nicht die Ausübung der Tätigkeit, die zur Problemlösung notwendig ist, sondern einfach ist die Idee zur Lösung an sich¹⁴⁰.

8a4♀: Hier kann man deutlich erkennen, dass der Jemand einfach nur Hilfe bei seinen Freunden sucht, doch er ist ihnen ziemlich egal und sie sind einfach nur froh, wenn sie ihn wieder los sind.

8a15♀: Außerdem ist der Rechtsanwalt davon überzeugt, dass es in dem Schreiben einfach nur ein Druckfehler war.

In diesen Beispielsätzen impliziert die AP *einfach* die Meinung des Sprechers / der Sprecherin, dass die Erklärung eigentlich auf der Hand liegt, also als logische Konsequenz betrachtet wird. Die Erklärung für ein Problem bzw. Klärung desselbigen wird als einfach empfunden.

1b17♂: Fußballspielen mit Christoph ist einfach super!

7b11♂: Mobbing ist einfach nicht ok, denn es verletzt andere Menschen.

In diesen beiden Sätzen könnte die AP *einfach* mit „schlicht und ergreifend“ paraphrasiert werden. Die Unveränderbarkeit der Aussage bzw. des Ausrufes wird mit Hilfe von *einfach* betont, auf weitere Erklärungen wird verzichtet.

Dass *einfach* oft als Mittel der Argumentation verwendet wird bzw. Argumente verstärken soll, zeigt auch die hohe Anzahl dieser AP in Erörterungen, worin es ja darum geht, den eigenen Standpunkt zu einer Fragestellung darzulegen und argumentativ zu begründen. Findet man dann Möglichkeiten diesem stichhaltigen Pro und Contra mittels der einfachen Verwendung einer AP zu entgehen, wird dies natürlich gerne in Anspruch genommen, z.B.:

7b7♂: Der Mensch hat einfach keine Zeit mehr für langwierige Aktivitäten, die Bevölkerung lebt zu hektisch, wir lesen nur noch die Schlagzeilen von Zeitungen, anstatt sich den Artikel durchzulesen, wir verschicken überhastigte Mails, oder kurze SMS.

8a5♀: Da kann man einfach nicht widerstehen.

8b5♀: Der Beruf ist und bleibt einfach immer das Größte Hindernis für all die Frauen.

¹⁴⁰ Vgl. dazu auch Cheon-Kostrzewa (1998) S. 86.

Als LeserIn nehmen wir die Aussagen zwar hin, wie sie sind, stellen sie aufgrund der AP *einfach* auch nicht (gleich) in Frage, erfahren aber eigentlich trotzdem nicht, warum der Mensch keine Zeit mehr hat, warum man nicht widerstehen kann und warum der Beruf das größte Hindernis für alle Frauen ist. *Einfach* ersetzt einfach wichtige Argumentationen (s. dazu auch 3.6.2.1).

3.8.2 *eigentlich*

Eigentlich („mhd. *eigenlich* bedeutete »[leib]eigen«, als Adverb *eigenliche* auch schon »ausdrücklich, bestimmt«; heute wird es im Sinne von »ursprünglich, wirklich, genau genommen« verwendet¹⁴¹) – „ein schwieriges deutsches Wort“¹⁴² – liegt in aller Munde. JedeR kennt es, jedeR verwendet es. Aber was heißt eigentlich *eigentlich*? Über diese Frage zerbrechen sich nicht nur zahlreiche LinguistInnen den Kopf, sondern auch „sprachwissenschaftliche Laien“. Und so ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich auch im Internet zahlreiche Bloqs¹⁴³ und Diskussionsforen¹⁴⁴ finden lassen, die sich genau diesem Thema widmen. Dieser zwanglose Meinungs Austausch ist zwar wissenschaftlich nicht gerade fundiert und basiert auch nicht auf sprachwissenschaftlichen Quellen, ist aber vielleicht genau deshalb höchst interessant. Immerhin haben wir es hier mit einer Art Metakommunikation zu tun: Menschen denken darüber nach, wann, warum und wie sie eigentlich *eigentlich* verwenden und was sie darunter verstehen. *Eigentlich* wird in diesen Foren auf verschiedene Arten be- bzw. umschrieben:

z.B.¹⁴⁵:

- „ich geh davon aus das es als eine art von "betonung" des satzes dient... naja kanns nicht so genau beschreiben sry ^^“
- „man benutzt es wenn man unsicher ist =)“
- „Man kanns umschreiben mit "Im Grunde genommen". Wenn man nen Satz mit "eigentlich" beginnt, kommt meistens ein "aber" hinterher.“
- „Ich würde "eigentlich" mit "im engeren Sinne", "in Wirklichkeit/Wahrheit" übersetzen.
- „eigentlich wird im wortschatz gebraucht, wenn man seine meinung äußert und dennoch nicht 100% davon überzeugt ist“

¹⁴¹ S. Duden (2001a) S. 172.

¹⁴² S. May (2000) S. 105.

¹⁴³ Vgl. <http://www.abendblatt.de/daten/2005/01/10/385250.html> (18. Nov. 2008).

¹⁴⁴ Vgl. <http://board.raidrush.ws/archive/t-378566.html> (18. Nov. 2008).

¹⁴⁵ S. <http://board.raidrush.ws/archive/t-378566.html> (18. Nov. 2008).

Foren dieser Art sind nicht nur aufschlussreich in Bezug auf die verschiedenen Verwendungsarten von APn (in diesem Fall von *eigentlich*), sondern beweisen auch, dass APn nicht nur im Interesse einiger LinguistInnen liegen, sondern auch die breite Masse zur Diskussion darüber animieren. Dass es äußerst schwierig ist, eine übergeordnete Bedeutung für APn zu finden bzw. zu formulieren, wird einem auch in diesem Medium sehr schnell klar gemacht.

Auch in den Printmedien wird *eigentlich* gerne in den Mittelpunkt des Interesses gestellt; nicht zuletzt vom Schriftsteller und Journalisten Daniel Glattauer, der in der Tageszeitung DER STANDARD *eigentlich* sehr gerne thematisiert. Da liest man z.B., dass „ein „eigentlich“ [...] eigentlich immer Anlass zur Hoffnung auf Uneigentlichkeit [gibt]“¹⁴⁶ und dass die Personenbeschreibung „Sie ist eigentlich eine recht nette Person, irgendwo“ die wohl

vernichtendste Höflichkeit [ist], die einem Mitmenschen zuteil werden kann. Denn „eigentlich“ (nett) bedeutet, dass keiner damit rechnen durfte. [...] Als wäre mit dem Passus „eigentlich eine recht nette Person“ nicht schon alles verraten, folgt dann auch noch: „irgendwo“. Es bedeutet: Die Person könnte unter Umständen etwas besitzen, das als „eigentlich recht nett“ zu bezeichnen wäre. Allerdings ist es noch nicht gelungen, den Ort ausfindig zu machen. Möglicherweise befindet er sich außerhalb dieser Person, eher nur in den Augen des wohlgesinnten Betrachters, irgendwo.¹⁴⁷

Zurück zu meinem Korpus. *Eigentlich* wird darin insgesamt 105-mal verwendet und ist somit die zweithäufigste AP. Auffallend ist – wie schon weiter oben erwähnt – der quantitative Unterschied zwischen der 1. und 2. Klasse und der 7. und 8. Klasse. Während in der Unterstufe *eigentlich* nur 19-mal verwendet wird, zählt man diese AP in der Oberstufe 86-mal, also mehr als viermal so oft.

In Personenbeschreibungen ist *eigentlich* 4-mal zu zählen,
z.B.:

1a5♀: Eigentlich wohnt sie nicht ganz alleine, denn ein kleiner Affe Namens Herr Nilson und ein Pferd mit dem Namen kleiner Onkel leisten ihr Gesellschaft.

1b6♀: Sie heißt Martina, eigentlich Martina Xxxxx¹⁴⁸.

1b17♂: Christoph ist eigentlich genial!

¹⁴⁶ Glattauer: DER STANDARD. Printausgabe 26./27. 4. 2008.

¹⁴⁷ Glattauer: DER STANDARD Printausgabe 10. 11. 2008.

¹⁴⁸ Aufgrund der notwendigen Anonymität wurde der Nachname auf „Xxxxx“ ausgebessert.

In Erlebniserzählungen finden wir *eigentlich* 8-mal vor,
z.B.:

1c7♀: Ihr machte es spaß, im Garten eigentlich fei herumzuhüpfen.

1c12♀: „Wie ist es eigentlich geschehen?“

1c15♂: Eigentlich war es ein angenehmes Gefühl.

2a5♀: Ich fragte mich eigentlich: „Wo bleibt meine Mutter?“

In den anderen Textsorten der Unterstufe (Bildergeschichte, Märchen, Gruselgeschichte, Spielbeschreibung und Leserbrief), d.h. in 138 Texten, wird *eigentlich* insgesamt nur 8-mal verwendet; eine extrem niedrige Anzahl, v.a. wenn man sie mit der Anzahl der verwendeten *eigentlich* in den Texten der Oberstufe vergleicht: In 141 Texten wurde 86-mal *eigentlich* gebraucht.

Wird *eigentlich* in direkter Rede verwendet (z.B.: 1c6♂: „Und wie sieht ihr eigentlich aus?“; 2a14♂: „Ist da eigentlich wer drinnen oder spuckt es?“), so dient die AP häufig dazu, das Gesprächsthema zu wechseln. Es macht das Gesagte außerdem freundlicher und lässt es beiläufig klingen¹⁴⁹. *Eigentlich* in Assertionssätzen (z.B.: 7a4♀: Das zeigt, dass er gerne an früher zurück denkt und eigentlich an seinem Leben hängt. 8b13♂: Den allein Erziehenden und den Familien mit vielen Kindern wäre eigentlich schon geholfen, wenn das Kindergeld und die Sozialhilfe nicht ständig sinken würden.) lässt sich mit Phrasen wie „im Grunde genommen“ umschreiben. In dieser Form kommt *eigentlich* in meinem Untersuchungskorpus am häufigsten vor. Außerdem ist es in Aussagesätzen „erststellenfähig (und bewirkt eine Inversion); für die Bedeutung des Satzes spielt es keine Rolle, ob *eigentlich* am Satzanfang oder in der Satzmitte steht“¹⁵⁰:

8a10♀: Eigentlich hat das sowohl positive als auch negative Seiten.

*8a10♀: Das hat eigentlich sowohl positive als auch negative Seiten.

¹⁴⁹ Vgl. dazu auch Weydt (1983) S. 10f.

¹⁵⁰ S. May (2000). S. 105.

3.8.3 *ja*

Ja, die in meinem Untersuchungskorpus am dritthäufigsten verwendete AP, wird – wie unter 3.7 bereits erwähnt – sowohl von den SchülerInnen der 1. und 2. Klasse als auch von den SchülerInnen der 7. und 8. Klasse oft und gerne gebraucht. Am öftesten kommt *ja* in Erörterungen (38-mal), in Interpretationsaufsätzen (17-mal) und in Erlebniserzählungen (13-mal) vor.

In der Mündlichkeit zählt *ja* (neben *doch*) zu den am häufigsten gebrauchten APn der deutschen Sprache¹⁵¹. Hentschel stellte des weiteren in einer Untersuchung fest, dass *ja* „die stärkste Gefühlsbewegung zugeschrieben wird (Entsetzen, Überraschung, äußerstes Erschrecken, große Aufregung; am stärksten betroffen)“¹⁵². In den Schulaufsätzen wird *ja* in direkter Rede gebraucht, um v.a. die von Hentschel genannten Emotionen auszudrücken: z.B.:

1a1♀: „Das ist ja toll Toni!“ sagte er. (→ Überraschung)

1c11♂: Auf einmal sagte der Klaus: „Diese Suppe ist ja total mies!“
(→ überraschtes Entsetzen)

1c11♂: Als er wieder beim Esstisch stand fragte er ihn: „Ja, bist du verrückt?“
(→ große Aufregung)

In indirekter Rede hat die AP *ja* in erster Linie andere Funktionen. In vielen Sätzen drückt sie aus, dass das Gesagte eigentlich schon bekannt sein sollte, wodurch gleichzeitig eine Verbindung zum Leser bzw. zur Leserin hergestellt wird. *Ja* also als AP mit interaktionsstrategischer Funktion. Weydt meint, dass der Sprecher / die Sprecherin davon ausgeht, dass „der Hörer den Sachverhalt schon kennt oder daß der Sachverhalt überhaupt allgemein bekannt ist“¹⁵³,

z.B.:

1a2♀: Die drei Mäuse zögerten weil man sagt ja nicht gerne seine Geheimnisse.

7a13♂: Wolfgang Borchert war ja selbst im Krieg und auch er hat große Schrecken daraus gezogen.

8a15♂: Ich werde für solche Lösungsmethoden ja auch nicht bezahlt.

¹⁵¹ Vgl. Weydt (1981) S. 19.

¹⁵² S. Weydt (1981) S. 21.

¹⁵³ S. Weydt (1969) S. 36.

In diesen Beispielsätzen könnte *ja* durch „wie Sie wissen“ bzw. „wie du weißt“ paraphrasiert werden.

Ormelius-Sandblom diskutiert in ihrer Publikation „Die Modalpartikeln *ja*, *doch* und *schon*“ die verschiedenen Bedeutungsangaben der APn in der linguistischen Literatur und kommt zu dem Schluss, dass „*ja* (in irgendeinem Sinn) eine „affirmative“ Komponente beinhaltet“, was einen guten Hinweis darauf gebe, „in welche Richtung eine semantische Form für *ja* zu suchen ist“¹⁵⁴. Alle anderen Bedeutungsangaben¹⁵⁵ erscheinen ihr „nicht beschreibungsadäquat zu sein, oder aber es gibt andere Probleme“¹⁵⁶. Zweifelsfrei kann die AP *ja* aber auch die Funktion einer Androhung haben. Diese Verwendungsart finden wir in den Schulaufsätzen allerdings nur einmal:

2a13♀: Wenn du dann eine drei Würfelst musst du ja wieder zum Stern [...].

Ja kann des Weiteren eine überraschende Steigerung einleiten. Dabei handelt es sich um eine Funktion, die zwar heutzutage nur noch selten gebraucht wird, in meinem Untersuchungskorpus aber dennoch zu finden ist:

7a15♀: Außerdem interessant meiner Meinung nach ist auch das Grimm in seinem Text die Ungeduld und Aufmerksamkeitspanne des heutigen Menschen kritisiert und gleichzeitig oder gerade deswegen seine Arbeit sehr leicht lesbar, ja fast schon überfliegbar schreibt und aufbaut.

3.8.4 *natürlich*

Dass *natürlich* als eine AP zu klassifizieren ist, finde ich in der Literatur nicht bestätigt. Dennoch gehört *natürlich* m.E. in den Kreis dieser Wortklasse, oder zählt zumindest zu den Wörtern mit abtönungsähnlicher Funktion. Diese Behauptung lässt sich unter anderem damit begründen, dass auch für *natürlich* das von Thurmair (1989) entwickelte „distributive Grundmuster“ der APn gilt.

Natürlich als AP

- ist unflektiert

→ 7b7♀: Die Herren brauchen natürlich nicht so lange wie wir Frauen.

* Die Herren brauchen natürlicher nicht so lange wie wir Frauen.

- ist fakultativ

¹⁵⁴ Ormelius-Sandblom (1997) S. 72.

¹⁵⁵ Vgl. dazu Ormelius-Sandblom (1997) S. 70-72.

¹⁵⁶ Ormelius-Sandblom (1997) S. 72.

- 8a5♀: *So stellt sich natürlich die Frage: wie könnte sich Fair Trade besser durchsetzen.*
 = *So stellt sich die Frage: wie könnte sich Fair Trade besser durchsetzen.*
- ist nicht erfragbar
 - 1a2♀: *Einen großen Mund mit vielen weißen Zähnen hat Pippi natürlich auch.*
 * *Wie / Warum hat Pippi einen großen Mund mit vielen weißen Zähnen?*
- hat Satzkorpus
 - „Kommst du morgen?“
 „Natürlich.“¹⁵⁷
- ist nicht negierbar
 - 8b14♂: *Sie wird natürlich auch heiraten und den perfekten Mann finden und auch die Hochzeit wird wunderschön werden.*
 * *Sie wird nicht natürlich auch heiraten und den perfekten Mann finden und auch die Hochzeit wird wunderschön werden.*
- steht meist vor dem Rhema
 - 1c3♀: *Dabei stieß er auf eine Gruppe von Menschen, die natürlich gleich das weite suchten.*
 * *Dabei stieß er auf eine Gruppe von Menschen, die gleich das weite natürlich suchten.*
- ist satzmodusabhängig
 - 8b14♂: *Der Grund dafür sind natürlich die sozialen Verhältnisse.*
 * *Ist der Grund dafür natürlich die sozialen Verhältnisse?*
- kann den Illokutionstyp modifizieren
 - 8b15♂: *Natürlich nicht!* [Als Reaktion auf eine Frage bzw. eine Behauptung]
 - Ein betontes „Nein!“ wäre eine ausreichende Reaktion gewesen, die Antwort „*Natürlich nicht!*“ drückt Fassungslosigkeit, Entrüstung und Vehemenz der Negation aus. Gleichzeitig wird dem Gegenüber klar gemacht, dass die von ihm geäußerte Anschuldigung bzw. Vermutung grundlos und deshalb eine bodenlose Frechheit sei. Eine Entschuldigung könnte daraufhin eine mögliche Reaktion sein.
- ist miteinander kombinierbar¹⁵⁸
 - *Du weißt natürlich eh wieder alles besser oder?!¹⁵⁹*

¹⁵⁷ Beispiel der Verfasserin.

¹⁵⁸ Vgl. Thurmair (1989) S. 37.

Zwei Merkmale aus Thurmairs Grundmuster für APn treffen auf *natürlich* nicht zu: Zum einen das Merkmal „steht nur im Mittelfeld“, denn *natürlich* ist – ebenso wie die AP *eigentlich* – durchaus auch erststellenfähig:

z.B.:

8a7: Eigentlich schickt er den Protagonisten direkt in den Tod, da er ihm sagt, dass er den Termin unbedingt einhalten solle.

8a6♀: Natürlich waren diese Reality shows freiwillig doch war man sich anfangs nicht bewusst was es heißt auf so langen Zeitraum mit fremden Menschen in einem Haus eingesperrt zu sein.

Zum anderen kann *natürlich* als AP auch in betonter Form vorkommen:

z.B.: „Du warst ja nicht da, jetzt kannst du auch nicht mitreden.“
„Natürlich war ich da!“¹⁶⁰

*Natürlich*¹⁶¹ als hat als AP also die Bedeutung „selbstverständlich“, „ohne Zweifel“. Im Gegensatz zu *selbstverständlich* oder *zweifellos* schwingt mit der AP *natürlich* aber oft mehr mit als der alleinige Ausdruck der Gewissheit über ein vergangenes oder künftiges Ereignis. *Natürlich* nimmt ein Argument voraus und widerlegt es (zumeist noch im gleichen Satz) sofort wieder.

Vgl. z.B.:

7b8♀: Natürlich macht es Spaß sich mit andren zu messen, mit vollem Einsatz sein Ziel zu verfolgen, Siege zu feiern und vor allem geehrt zu werden, aber im Leistungssport hast du keine Garantie auf Erfolg und Gesundheit.

8a17♂: Natürlich freu auch ich mich, alles zu besitzen was ich brauche (und auch nicht brauche), andererseits stimmt es mich auch nachdenklich, wenn ich sehe, unter welchen Bedingungen 7 jährige Kinder, in Asien, arbeiten müssen, damit ich mein Paar „Nike’s“ tragen kann.

8a6♀: Natürlich gibt es Ausnahmesituationen wie vermutliche Verbrecher, doch auch dann sollte diesen im Klaren sein, dass sie verfolgt und ausspioniert werden.

¹⁵⁹ Beispiel der Verfasserin.

¹⁶⁰ Beispiel der Verfasserin.

¹⁶¹ Homonym von *natürlich*: als Adjektiv mit der Bedeutung: nicht künstlich geschaffen, sondern von der Natur gegeben (*der natürliche Lebensraum des Kolibris*); unverfälscht, ehrlich, ungekünstelt (*ihre natürliche Art*)

3.8.5 wohl

Die Anzahl der in den Aufsätzen verwendeten APn *wohl* täuscht über den tatsächlichen Gebrauch dieser AP etwas hinweg. Insgesamt wird von den SchülerInnen 57-mal *wohl* verwendet; 20-mal in den 1. und 2. Klassen, 37-mal in den 7. und 8. Klassen,

z.B.:

1a2♀: Während sein Vater sich die Krawatte zurecht rückte stand Leo daneben und überlegte, ob sein Papa es wohl bemerken würde.

2a22♂: Mein letztes und wohl bedeutendstes Argument wäre, dass ich das Geld für das Handy brauche.

7b12♂: Aber viele erkennen den schmalen Grad zwischen Streichen und Beschimpfungen die wohl jeder Schüler mehr oder weniger stark belasten würden nicht.

8a2♀: Als er geht atmen sie wohl auf und fragen sich ob es nicht schon zuviel gewesen sei dem „begrenzt Lebendigen“ (A. 2) die Tür zu öffnen.

8a6♀: Er bemerkt, dass der Spielmann ungewöhnlicherweise nach Noten spricht, was wohl großes Interesse bei ihm weckt.

Hervorheben muss man die vierte Schularbeit der 2. Klasse, bei der ein Leserbrief an die Direktorin der Schule bzw. an die Eltern zu verfassen war, in dem sich der Schüler / die Schülerin gegen eine geplante Veränderung (Streichung der Turnstunden, Kürzung des Taschengeldes) argumentativ wehren sollte. 14 von 27 SchülerInnen leiteten ihren letzten Abschnitt mit folgender Phrase ein:

„Mein letztes und wohl bedeutendstes Argument lautet [...]“ o.ä.

Diese häufige Verwendung der AP *wohl* in gleicher oder zumindest ähnlicher Phrase weist darauf hin, dass der Aufbau und die Konstruktion eines solchen Textes mit den SchülerInnen einstudiert und geübt worden ist (dass bis auf eine Ausnahme alle SchülerInnen das Wort „bedeutendstes“ falsch geschrieben haben, sollte dieser Theorie keinen Abbruch tun).

APn und deren (richtige) Verwendung ist also lehr- und lernbar. Und so lässt sich aus diesem Beispiel vielleicht der Schluss ziehen, dass sich die Verwendung von APn auf vier „Ursprünge“ zurückführen lässt:

1. Der Einfluss der Mündlichkeit, der zur AP-Verwendung in der Schriftlichkeit führt,

z.B.:

2a13♀: Denkt doch mal daran wie es gewesen wäre wenn eure Eltern euch einfach euer Taschengeld kürzen würden.

2. Der bewusste Einsatz von APn, um z.B. Gesprächssituationen zu simulieren,

z.B.:

1c2♀: „Komm lass los dir wird schon nichts passieren!“

2a23♂: „Oma! Wo ist den Opa er wollte mit mir doch heute Wandern gehen?“

3. Der (bewusste) Einsatz von APn, um eine Aussage (ab)zutönen,

z.B.:

7a10♂: Das sind wohl die Gründe dafür, warum diese Videos tausende Male am Tag angesehen werden.

4. Die Verwendung von APn in angelernten bzw. scheinbar festen Phrasen,

z.B.:

2a4♀: Mein letztes und woll bedeutenstes Argument, wäre dass man Turnstunden benötigt um an die frische Luft zu kommen [...].

7a17♂: Ist es überhaupt möglich jedem „Zwerg“ eine Leiter zu Verfügung zu stellen?

7a1♀: Aber ist dies überhaupt möglich?

Um diese Theorie mit weiteren Argumenten und Beispielen stärker untermauern zu können, müsste mein Untersuchungskorpus weit größer sein bzw. sich die sprachwissenschaftliche Literatur zum Thema APn mehr in den Bereich der Schriftlichkeit verlagern. So kommen diese gezogenen Schlüsse über den Status der Behauptung nicht hinaus.

Hentschel und Weydt fassen die übergreifende Bedeutung der unbetonten AP *wohl* „unter der Kategorie ‚Vermutung‘ zusammen [...]. Die betonte Form und auch die Konjunktion können als Parallelfom zu *jawohl* im Sinne einer Bekräftigung der Wahrheit des Gesagten interpretiert werden“¹⁶². Je nachdem in welchem Satz *wohl* verwendet wird, hat die AP unterschiedliche Funktionen¹⁶³:

- Bestimmungsfragen (8a15♀: *Also was kann das dann wohl sein?*) mit *wohl* wirken monologisierend / nachdenklich oder rhetorisch.
- Werden Entscheidungsfragen (*Ob sie's wohl schon weiß?*¹⁶⁴) mit *wohl* formuliert, erwartet sich der Sprecher eigentlich keine Antwort.
- *Wohl* in Aussagesätzen (8b15♂: *Zur Sprachwahl ist zu erwähnen, dass die Mutter in keinem Dialekt spricht und wohl auch aus keinem gesellschaftlich höheren Milieu stammt.*) drückt eine Vermutung des Sprechers / der Sprecherin aus
- *Wohl* in Entscheidungsfragen, die aber eigentlich als Imperativsätze zu verstehen sind (*Willst du wohl still sitzen?*¹⁶⁵), gibt dem Satz einen drohenden Unterton.
- Kommt *wohl* in Aussagesätzen in betonter Form vor (8b4♀: *Diese ist jedoch wie in folgender Aussage klar wird, sehr wohl ein Problem für ihn: „[...]“.*), so wird dadurch ein starker Widerspruch zum Vorangegangenen ausgedrückt.

Auffallend ist, dass die AP *wohl* hauptsächlich in der 7. und 8. Klasse verwendet wird: 21-mal in einer Erörterung, 16-mal in einem Interpretationsaufsatz; 26-mal von ♀, 11-mal von ♂. Zusammenfassend lässt sich also sagen (natürlich wie immer nicht allgemein gültig, sondern nur auf mein Untersuchungskorpus bezogen), dass *wohl* eher in Erörterungen als in Interpretationen und eher von ♀ als von ♂ verwendet wird.

¹⁶² Weydt (1983) S. 18.

¹⁶³ Vgl. Weydt (1983) S. 17f. (die Beispiele in Klammer sind, wenn nicht anders angegeben, meinem Korpus entnommen).

¹⁶⁴ Beispiel der Verfasserin.

¹⁶⁵ Beispiel der Verfasserin.

In der Unterstufe wird *wohl* insgesamt 20-mal verwendet, 14-mal davon in der oben genannten Phrase „mein letztes und wohl bedeutendstes Argument“. Getrennt nach dem Geschlecht lassen sich in der 1. und 2. Klasse keine Unterschiede erkennen (9-mal wurde *wohl* von ♀ verwendet, 11-mal von ♂). Die übrigen Vorkommen (einmal in einer Bilder- geschichte, 3-mal in einer Erlebniserzählung und 2-mal in einem Lesebrief außerhalb der scheinbar „festen Formel“: *letztes und wohl bedeutendstes Argument*) sind m.E. vernach- lässigbar.

3.8.6 *eh*

Die AP *eh* kommt im gesamten Korpus nur zweimal vor. Einmal in einer Bildergeschichte einer Schülerin der 1. Klasse und einmal in einem Lesebrief eines Schülers der 2. Klasse. In beiden Fällen wurde *eh* mittels Korrektur gestrichen bzw. ausgebessert: einmal von der Lehrkraft und einmal vom Schüler selbst. Dieser ersetzte *eh* durch die AP *sowieso*.

1a6♀: Patrick schaute im zu ob er es eh ^{von Prof. weggestrichen} nicht bemerkt.

2a26♂: Bitte lassen sie uns die wenigen Stunden die wir eh ^{ausgebessert vom Schüler auf:} sowieso schon haben.

Trotz der Seltenheit dieser AP möchte ich sie gesondert behandeln. Und das nicht zuletzt deshalb, weil sie im Schriftlichen (ausgenommen sind natürlich formlose, der Umgangs- sprache angepasste Texte wie persönliche E-Mails, SMS etc.) so gut wie nicht vorkom- men. Auch die Tatsache, dass *eh* beide Male ausgebessert bzw. weggestrichen worden ist, ist ein Zeichen dafür, dass die Verwendung dieser AP nur im Mündlichen ihre Berechti- gung zu haben scheint.

Das „Kleine Abtönungswörterbuch“ von Hentschel und Weydt stammt zwar aus dem Jahre 1983 und kann sich daher nicht wirklich mit Aktualität rühmen, dennoch wird *eh* darin als „Partikel mit abtönungsähnlichen Funktionen“ behandelt:

Eh drückt wie *sowieso* und *ohnehin* aus, daß eine Aussage auf jeden Fall, unabhängig vom jeweiligen Kontext gilt. Der Zusammenhang mit dem temporalen *ehe* besteht darin, daß der Sachverhalt schon 'vorher', 'von vornherein' feststeht. Ursprünglich süddeutsch, breitet sich *eh* zu- nehmend auch in Norddeutschland als stilistische Variante von *sowieso* aus.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Weydt (1983) S. 19.

In neueren Untersuchungen zur Thematik der APn wird das Wörtchen *eh* allenfalls gestreift. Wirklich ausführliche Literatur zu diesem Thema gibt es kaum. Durchforstet man allerdings das Internet, stößt man sehr wohl auf (auch aktuelle) Studien zur AP *eh*. Gregor Retti führt z.B. seit 1998 eine Online-Befragung zur deutschen Sprache in Österreich durch. Der Fragebogen ist unter dem URL <http://oewb.retti.info/oewb/fragebogen.html> abrufbar und die neu gewonnenen Daten werden „in regelmäßigen Abständen in die Auswertungsdatenbank überspielt“¹⁶⁷, was darauf schließen lässt, dass die vorliegenden Daten an Aktualität kaum zu überbieten sind. Im Fragebogen wird im Grunde genommen nur danach gefragt, ob die Bedeutung des Wortes (in unserem Falle *eh*) bekannt ist und falls ja, ob es im Schriftlichen und / oder im Mündlichen verwendet wird.

Retti kam auf folgendes Resultat:

Österreich (259 Antworten)

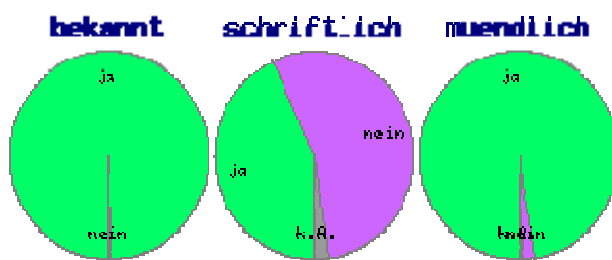


Diagramm 21: Die AP *eh* in Österreich ¹⁶⁸

Deutschland (64 Antworten)

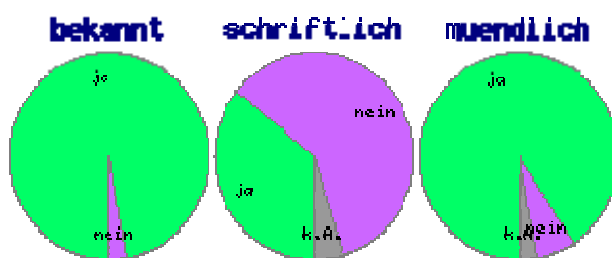


Diagramm 22: Die AP *eh* in Deutschland ¹⁶⁹

¹⁶⁷ <http://oewb.retti.info/oewb/fragebogen.html> (14.Nov.2008).

¹⁶⁸ Retti (1998-2008) <http://oewb.retti.info> (14. Nov. 2008).

¹⁶⁹ Retti (1998-2008) <http://oewb.retti.info> (14. Nov. 2008).

Diese graphischen Darstellungen der gewonnenen Antworten zeigen ganz klar, dass der Großteil der Befragten die AP *eh* kennt und sie weit häufiger im Mündlichen verwendet wird als im Schriftlichen. In zahlreichen Anmerkungen der Befragten wird deutlich, wann *eh* verwendet wird; „umgangssprachlich“ und „in der Mundart“ finden sich als Schlagwörter hierbei am häufigsten¹⁷⁰.

Erwähnenswert ist vielleicht noch die Tatsache, dass *eh* in Deutschland zumeist einfach durch andere Abtönungspartikeln wie *ohnehin* oder *sowieso* ersetzt werden kann, in Österreich scheint es allerdings eine Vielzahl an Bedeutungen zu haben. Helbig und Helbig charakterisieren das bundesdeutsche Pendant zu *eh*, nämlich *ohnehin*, wie folgt:

ohnehin steht als **Abtönungspartikel** (betont oder unbetont) in Aussagesätzen und Entscheidungsfragen, bestätigt einen Sachverhalt unabhängig vom gegebenen Kontext und vom speziellen Anlaß (= *sowieso*, wirkt gehobener als *sowieso*):

A: Du mußt wegen deines Fiebers einmal zum Arzt gehen.

B: Ich hätte ihn *ohnehin* morgen aufgesucht.

Der Zug kommt *ohnehin* zu spät.

Fahren Sie morgen *ohnehin* in die Stadt?¹⁷¹

Beim „österreichischen“ *eh* ist es oft nicht ausreichend, es einfach nur durch *ohnehin* oder *sowieso* zu ersetzen. Dadurch würde Vieles, was der Ausdruck *eh* mitschwingen lässt, verloren gehen.

- (1) Ich weiß doch *éh*, was du meinst! (*Du brauchst es mir nicht noch einmal erklären.*)
- (2) Du hast ja *éh* Recht. (*Du hast mich schon überzeugt.*)
- (3) Du schaust *éh* gut aus. (*Mach Dir keine Sorgen.*)
- (4) Mir ist das *eh* klar. (*Den anderen aber vielleicht nicht.*)
- (5) Bist du *eh* vorbereitet?! (*Ich hoffe, du hast gelernt.*)
- (6) Du brauchst dich nicht zu sorgen. – *Éh.* (*An sich weiß ich das.*)
- (7) Ich hab’ dich *eh* lieb. (*Beruhige dich wieder. Du weißt ja ohnehin, dass es so ist.*)
- (8) Es geht mir *eh* gut. (*Mach dir keine Sorgen.*)
- (9) Du kommst morgen *eh*, oder?
- (10) Du bist *eh* nicht mehr zu retten. (*Da kann man machen, was man will.*)
- (11) Er hat ja *eh* alles richtig gesagt. (*Wieso regst du dich auf?*)
- (12) Geht’s *eh*? (Ist alles in Ordnung?)
- (13) Du bist *eh* schon mit allem fertig, oder? (*Du hast nämlich keine Zeit mehr.*)¹⁷²

Bereits diese wenigen Beispielsätze lassen die Bedeutungsvielfalt von *eh* erahnen. Der Sprecher / die Sprecherin kann mit dem Wörtchen *eh* sowohl Bestätigung (2, 3) und erfra-

¹⁷⁰ Vgl. s. Retti (1998-2008) <http://oewb.retti.info> (14. Nov. 2008).

¹⁷¹ Helbig/Helbig (1995) S. 94.

¹⁷² Beispiele der Verfasserin.

gende Bestätigung (9, 12) als auch Drohung (5, 13), Gewissheit (1, 4), verleugnete Gewissheit (6), Verärgerung bzw. Genervtheit (1, 10), Beruhigung (8), und / oder Beschwichtigung (7, 11), und vermutlich noch Vieles mehr zum Ausdruck bringen.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, will ich es mit diesen Vorkommensmöglichkeiten für die AP *eh* belassen. Mir lag es nur daran, die Tiefen des Wortes *eh* aufzuzeigen und so Anstöße für wissenschaftliche, repräsentative Untersuchungen zu liefern.

3.8.7 *halt*

Halt: „Das in oberd. Umgangssprache im Sinne von »eben, wohl, ja, schon« gebräuchliche Adverb beruht auf dem endungslosen Komparativadverb mhd., ahd. *halt* »mehr, vielmehr«, beachte mit Endung mhd. *halter*, got. *haldis*, aisl. *heldr* »[viel]mehr«¹⁷³.

Die AP *halt* wird zumeist umgangssprachlich verwendet und stellt eine stilistische Variante von *eben* dar¹⁷⁴, wirkt laut Helbig und Helbig aber vorsichtiger und freundlicher¹⁷⁵. Auch Weydt ist der Ansicht, dass *halt* freundlicher wirke als *eben*, das als stärker sachlich und kühl empfunden wird¹⁷⁶.

- (1) Früher war das *halt* so. (eben; einfach)
- (2) Er ist *halt* ein unzuverlässiger Mensch! (eben; und bleibt)
- (3) Du bist *halt* zu weit gegangen! (eben; einfach; schlicht und ergreifend)
- (4) Das Wetter war *halt* schlecht. (eben; nun mal)
- (5) Kommst du *halt* einmal früher! (eben; einfach)¹⁷⁷

Bei allen Beispielen könnte das Wörtchen *halt* auch weggelassen werden und durch den Gliedsatz „da kann man nichts machen“ ersetzt werden¹⁷⁸.

- (1) Früher war das so, *da kann* (bzw. *konnte* – Sinneswandel?) *man nichts machen*.
- (2) Er ist ein unzuverlässiger Mensch, *da kann man nichts machen*.
usw.

¹⁷³ Duden (2001a) S. 313.

¹⁷⁴ S. dazu auch Patocka: Beobachtungen zur Partikel *halt* im bairischen Dialektraum. In: Bauer (1998) S. 157-176.

¹⁷⁵ Vgl. Helbig/Helbig (1995) S. 68.

¹⁷⁶ Vgl. Weydt (1983) S. 13.

¹⁷⁷ Beispiele der Verfasserin.

¹⁷⁸ Idee der Verfasserin.

Halt drückt die Machtlosigkeit des Sprechers / der Sprecherin bzw. des Hörers / der Hörerin aus, an der Begebenheit etwas verändern zu können. Die beschriebene Situation wird also mithilfe der Partikel *halt* als unveränderbare Tatsache dargestellt. Außerdem schwingt mit dem Wörtchen *halt* auch oft ein gewisser Unmut des Sprechers / der Sprecherin über das Gesagte mit. Das was er bzw. sie von sich gibt, wird zwar als unumstößliche Tatsache hingenommen, zumeist aber auch negativ bewertet (vgl. Beispielsätze 1 bis 5).

In dem von mir untersuchten Korpus wird *halt* nur dreimal verwendet: einmal in einer Gruselgeschichte, einmal in einem Leserbrief und einmal in einer Erörterung:

2a23♂: „Na ja haben wir hald einen Tag für uns alleine“, sagte ich.

2a22♂: Für manche Dinge muss man hald länger und mehr sparen um sich das kaufen zu können.

7b6♀: Naja und dann, wär da halt noch Golf.

Interessant ist die Tatsache, dass beide Schüler der Unterstufe die AP *halt* falsch geschrieben haben. Beide setzten ein *d* an die Stelle des *t*, was als Indiz dafür angesehen werden kann, dass *halt* selten geschrieben wird und (normalerweise) nur im Gespräch verwendet wird.

Passend zu diesem Thema antwortete der „Zwiebelfisch“ Bastian Sick auf die Frage eines Lesers, ob die Verwendung von *halt* falsch sei oder nur schlechtes deutsch – „schließlich sagt man das des öfteren, schreibt es jedoch so gut wie nie!“¹⁷⁹:

Das Füllwörtchen »halt« ist weder falsches Deutsch, noch ist es schlechtes Deutsch. Es ist mundartlich. Man benutzt es vor allem im süddeutschen Raum, dort wo alemannische und bairische Dialekte gesprochen werden. In der Hochsprache sind eher die gleichbedeutenden Ausdrücke »eben« und »nun einmal« gebräuchlich. [...] ¹⁸⁰

Die Ergebnisse meiner Untersuchung sprechen für Sicks Behauptung: *Nun (ein)mal* wurde doppelt so oft verwendet wie *halt*, *eben* sogar mehr als viermal so oft (2-mal in der Unterstufe, 11-mal in der Oberstufe). Berücksichtigt man Weydts und Helbig's Ansicht, nämlich dass *eben* sachlicher, kühler und unfreundlicher wirke als *halt*, ist dieses Ergebnis doch etwas überraschend. *Eben* – das schroffere Synonym zu *halt* – scheint demnach wirklich

¹⁷⁹ S. Sick (2005) S. 112.

¹⁸⁰ S. Sick (2005) S. 112.

eher in die Schriftlichkeit zu gehören, *halt* hingegen als freundlichere Möglichkeit, um auf die Unabwendbarkeit der Dinge hinzuweisen, hat im Mündlichen und dabei v.a. im ungezwungenen Gespräch seinen Platz und seine Berechtigung.

Interessant ist der Kommentar des Lehrers zum Aufsatz bzw. zum Schreibstil der vorhin zitierten Schülerin 7b6♀, in dem es u.a. heißt: „Der Schluss ist zu umgangssprachlich.“ Der Satz „Naja und dann, wär da halt noch Golf.“ wurde im Text zwar nicht angestrichen oder ausgebessert, stellt aber den Schlusssatz eines AP-reichen Textes dar, der sich auf einem schmalen Grad zwischen bewusst lässigem Schreibstil und salopper Umgangssprache bewegt.

Daraus ergibt sich folgende Annahme: Setzt man Elemente der Umgangssprache (z.B. APn wie *halt* oder *eh*) gezielt als eine Art Stilelement ein, so tönt man den gesamten Text, gibt ihm eine besondere Klangnote und „zwingt“ den Leser / die Leserin dazu, ihn als sarkastisch, witzig, ungezwungen, charmant etc. zu empfinden. APn alleine können das mit Sicherheit nicht bewirken, können aber den angestrebten Schreibstil unterstreichen (vgl. 7b6♀).

3.9 Äquivalenzverwendungen bei APn

Die Antwort auf die in der Einleitung von mir formulierten Frage zu möglichen Präferenzen bei der Verwendung von beinahe synonymen APn in der Schriftsprache, soll nun hier graphisch und in aller Kürze dargestellt werden. Die Diagramme zeigen die quantitative Aufteilung nahezu äquivalenter APn. Die Unterschiede in der zahlenmäßigen Verwendung sind erstaunlich groß. Und so erkennen wir an den Diagrammen, dass *sowieso* in den Aufsätzen deutlich öfter gebraucht worden ist als *ohnehin* und *eh*, *einfach* über hundertmal häufiger als *eben* und *halt* gemeinsam, *eigentlich* fast dreimal so oft wie *denn* und *überhaupt* zusammen und während *nur* 58-mal im Untersuchungskorpus zu zählen ist, kommt *bloß* nur 3mal vor.

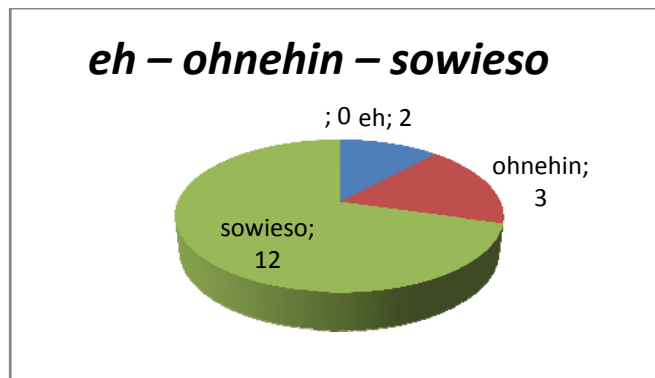


Diagramm 23: Äquivalenzverwendung der APn *eh*, *ohnehin* und *sowieso*

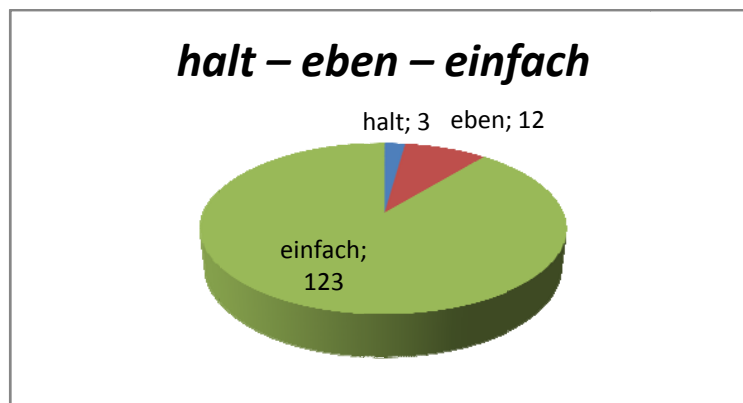


Diagramm 24: Äquivalenzverwendung der APn *halt*, *eben* und *einfach*

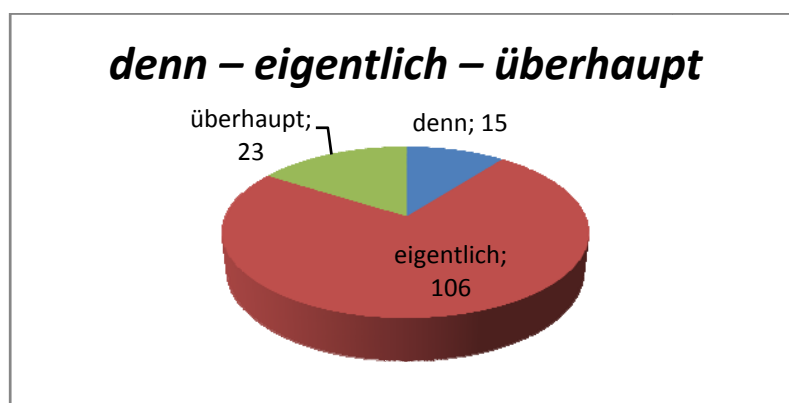


Diagramm 25: Äquivalenzverwendung der APn *denn*, *eigentlich* und *überhaupt*

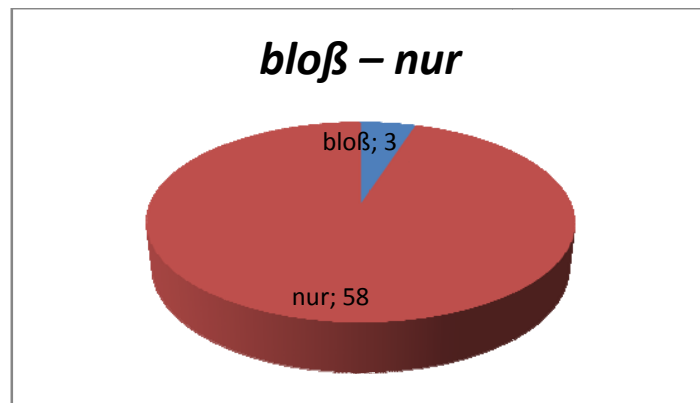


Diagramm 26: Äquivalenzverwendung der APn *bloß* und *nur*

3.10 Selbstreflexion der SchülerInnen bei der Verwendung von APn

Die Verwendung von APn in der Mündlichkeit geschieht oft unbewusst und daher meist ohne bewusste Gründe für den AP-Gebrauch (s. dazu auch 2.2.1 und 2.2.2). So kann ein lieb gemeintes Kompliment wie z.B. „*Du kannst ja kochen!*“¹⁸¹ beleidigend wirken, weil das Gegenüber zu verstehen bekommt, dass man mit dieser Tatsache nicht gerechnet hat. Dass die zubereitete Speise genießbar und sogar gut ist, stellt also eine gewisse Überraschung dar. Während demnach die AP *ja* die Aussage negativ tönt bzw. kränkende Überraschung zum Ausdruck bringt, hätte der gleiche Satz mit der AP *aber* oder *vielleicht* statt *ja* das Kompliment ins Positive verstärkt:

→ *Du kannst aber/vielleicht kochen!*¹⁸²

Im spontanen Gespräch ist nur selten Zeit, sich Aussagen oder gar Exklamationen im Vorfeld ausreichend zu überlegen. Anders ist bzw. sollte das allerdings in der Schriftlichkeit sein. Wörter können im Nachhinein ergänzt oder gestrichen, ganze Sätze umformuliert werden. Geht man davon aus, dass die SchülerInnen während der SAN mit dem Verfassen des Textes rechtzeitig fertig werden und noch ausreichend Zeit für Korrekturlesen und eventuelles Ausbessern und Überarbeiten des Textes haben, so ist die Vermutung zulässig, dass auch die Verwendung von APn kritisch überdacht wird. Und vorweg sei gesagt, dass sich diese Vermutung im Laufe meiner Korpusanalyse durchwegs bestätigen ließ:

Beim Durchforsten der Schularbeitstexte war die Tatsache nämlich auffallend, dass die SchülerInnen eine teilweise sehr stark ausgeprägte Selbstreflexion bei der Verwendung

¹⁸¹ Vgl. Hentschel / Weydt (2003) S. 314-315.

¹⁸² Vgl. Hentschel / Weydt (2003) S. 314-316.

von APn zur Schau stellen. Dieses beobachtete Eigenkorrekturverhalten der SchülerInnen beobachtete ich genauer, indem ich die vom Schüler / von der Schülerin selbst ausgebesserte APn bzw. ganze Phrasen, die eine AP enthalten und ausgebessert bzw. weggestrichen worden sind, für diesen Analyseschwerpunkt in den Mittelpunkt meiner Betrachtung setzte.

Beispiele hierfür:

2a6♀: Zu bedenken ist wohl von Schülerin weggestrichen auch noch, dass ich ein Handy habe und die Rechnung selber bezahlen muss.

2a26♂: Bitte lassen sie uns die wenigen Stunden die wir eh vom Schüler ausgebessert auf: sowieso schon haben.

7a11♂: Weiter geht es mit der Wahl, wie er sich nun das Leben nehmen will, das ist absurd, ein Selbstmörder will doch einfach nur sterben und vom Schüler weggestrichen sucht doch den freiwilligen Tod und trifft keine Kaufentscheidung.

8a14♀: Doch zum Punkt Vermarktung ist noch zu sagen, dass nicht nur die Werbung eine wichtige Rolle spielt sonder auch wo man diese Ware kaufen kann, denn nicht alle Supermärkte werden wohl von Schülerin ausgebessert auf: natürlich diese Artikel anführen.

8a17♂: Jedem normalen Menschen wäre es vermutlich zu peinlich seine Probleme vor Millionen von Menschen kund zu geben, machen eben nicht von Schüler weggestrichen wie gesagt normalen Menschen

8a18♂: Das Internet sollte eigentlich als Abwehrsystem dienen für die USA, falls sie mal mit Atomwaffen attackiert werden sollten. vom Schüler durchgestrichen und ausgebessert auf: Das Internet sollte ebenfalls als eine Kontrollmaßnahme dienen für die USA.

8a18♂: Die Zuschauer finden es entweder schockierend oder einfach purer Schwachsinn vom Schüler ausgebessert auf: oder das es völlig schwachsinnig und andere sehen es als Belustigung für andere Menschen.

8a2♀: in stichwortartigen Notizen steht: „**eigentlich** gutes Konzept“

im Text steht dann: „Grundsätzlich meine ich, dass unser derzeitiges Konzept sich ganz gut an unser Wirtschaftssystem anpasst.“

- 8b13♂: Diese Zukunftsausgaben, der „Luxus“, der das Leben eigentlich ^{von Schüler weggestrichen} für die Mittel- und Oberschicht eigentlich ^{von Schüler weggestrichen} erst lebenswert macht, müssen von den Betroffenen abgelehnt werden.
- 8b13♂: Solche Menschen sollten einfach ^{von Schüler ausgebessert auf:} eigentlich nur über ihren Schatten springen und eine Integration in das Arbeitsleben anstreben.
- 8b10♀: Ihr Mann hat sie wohl ^{von Schülerin weggestrichen} in der Ehe oft Misshandelt.

Auffallend an diesen Beispielen ist, dass sich die SchülerInnen der 7. und v.a. der 8. Klasse als weit selbstreflexiver in Bezug auf die Verwendung von APn erweisen, als es die SchülerInnen der 1. und 2. Klasse tun.

Interessant sind auch die drei „wohl-Verbesserungen“. Während 2a6♀ und 8b10♀ *wohl* einfach wegstreichen (und dem Satz dadurch den Beigeschmack des Ungewissen nehmen), betont 8a14♀ diesen Entschluss dadurch, dass sie *wohl* durch *natürlich* ersetzt. 8a14♀ setzt also an die Stelle eines Ausdrucks des Zweifels einen Ausdruck der Selbstverständlichkeit. Die Streichungen bzw. Ausbesserungen der Schüler 7a11♂, 8a17♂ und 8a18♂ lassen vermuten, dass ihnen die erst gewählte Wortwahl unpassend, eventuell zu umgangssprachlich erschien und sich aufgrund dessen für eine AP-freie Satzvariante entschieden haben.

Spannendes lässt sich bei der Schülerin 8a2♀ erkennen: während sich in ihren stichwortartigen Vorüberlegungen noch die Schlagwortkette „eigentlich gutes Konzept“ findet, formuliert sie diesen Gedanken im Aufsatz selbst dann mit folgenden Worten aus: „Grundsätzlich meine ich, dass unser derzeitiges Konzept sich ganz gut an unser Wirtschaftssystem anpasst“. Die AP *eigentlich* umschreibt 8a2♀ – ev. aus Gründen des angestrebten besseren Ausdrucks bzw. gehobeneren Stils – mit „grundsätzlich meine ich, dass ...“. Dies ist m.E. ein zwar unbewusst vollzogener, aber vielleicht sogar gerade deshalb sehr interessanter Gedankenschritt. Die Schülerin bestätigt nämlich dadurch die Annahme Helbigs, nämlich dass die zentrale Funktion der (unbetonten) AP *eigentlich* darin besteht, dass der geäußerte Gedanke v.a. deshalb besonders zu betonen ist, weil dieser als Resultat eines ausgiebigen Reflexionsprozesses anzusehen ist. Lt. Helbig ist in so einem Fall *eigentlich* durch Phrasen wie „bei tieferer Überlegung“ oder „wenn man es recht betrachtet“ austauschbar¹⁸³ oder eben durch einleitende Worte wie „Grundsätzlich meine ich...“.

¹⁸³ Vgl. Helbig (1990) S. 129.

Zum Schüler 8a18♂ sei noch gesagt, dass auch seine AP-Ausbesserung einen interessanten Gedankengang andeutet: Er bessert „Das Internet sollte eigentlich...“ auf „Das Internet sollte ebenfalls...“ aus. Mit der AP *eigentlich* hätte er – und das scheint ihm unbewusst bewusst geworden zu sein – die von ihm genannte Aufgabe des Internets (in diesem Falle das Internet als Kontrollmaßnahme für die USA) vor alle anderen gesetzt, also diese Aufgabe als die wichtigste titulierte. Durch die Änderung von „eigentlich“ auf „ebenfalls“ belässt er die verschiedenen Funktionen des Internets auf der gleichen Wichtigkeitsebene und nimmt sich dadurch gleichzeitig in seinem Gedanken (das Internet als *die* amerikanische Kontrollmaßnahme) etwas zurück.

Dass der Schüler 8b13♂ die Verwendung von APn noch einmal überdacht hat, kommt seinem Text mit Sicherheit zugute, denn der inflationäre Gebrauch der AP *eigentlich* wäre stilistisch höchst störend gewesen. Hätte nicht der Schüler die APn in dem Satz „Diese Zukunftsausgaben, der 'Luxus', der das Leben eigentlich für die Mittel- und Oberschicht eigentlich erst lebenswert macht, müssen von den Betroffenen abgelehnt werden“ gestrichen, hätte das bestimmt die korrigierende Lehrkraft für ihn übernommen. Aber dazu mehr im Punkt 3.11.

3.11 Korrekturverhalten der LehrerInnen bezüglich der Verwendung von APn in Schulaufsätzen

Beim Korrigieren von Deutschschularbeiten müssen sich LehrerInnen grundsätzlich an zwei Rechtsgrundlagen halten, nämlich an das Schulunterrichtsgesetz (SchUG)¹⁸⁴ und an die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)¹⁸⁵. Damit dieser Teil der Arbeit nicht zu umfangreich wird, seien nur kurz folgende Beurteilungssparten von Deutschschularbeiten, welche je nach Lehrkraft unterschiedlich gewichtet werden können, erwähnt:

- Inhalt (inkl. Themenbehandlung, Aufbau, Ordnung, Gedankenrichtigkeit und Phantasie)
- Ausdruck bzw. Wortwahl
- Sprachrichtigkeit (Schreibstil und Grammatik)
- Schreibrichtigkeit (Rechtschreibung und Interpunktion)¹⁸⁶

Die Richtlinien für LehrerInnenkorrekturen halten sich in Bezug auf Stil, Ausdruck und Wortwahl eher im grauen, nicht ganz klar definierten Bereich. Wie Rechtschreib- Grammatik- und Syntaxfehler auszubessern sind, ist recht präzise vorgeschrieben, wie „Auffälligkeiten“ in z.B. der Wortwahl aber zu bewerten sind, wird zumeist der (subjektiven) Einschätzung des Lehrers / der Lehrerin überlassen. Mylaeus meint dazu, dass sich hierbei nicht die Frage stellt,

ob die Formulierung richtig oder falsch sei, sondern eher die Frage, ob die Wahl der sprachlichen Mittel der Funktion des Textes angemessen ist. [...] Die Beurteilung solcher Abweichungen ist im Rahmen der Textbeurteilung einer der problematischsten Bereiche, weil sich der Lehrer hier auf eine Instanz beruft, was man als sein „persönliches Sprachgefühl“ umschreiben könnte, also seinen mehr oder weniger privaten Vorstellungen davon, was gutes und in den jeweiligen Situationen auch angemessenes Deutsch ist.¹⁸⁷

Um dem entgegenzuwirken, nämlich der Gefahr als LehrerIn die SchülerInnen stilistisch allzusehr in eine Richtung zu zwingen, empfehlen Elly und Hans Glinz, den Text aus der Sicht des Schülers / der Schülerin zu betrachten und dementsprechend zu beurteilen. Des Weiteren sollte man bei der Korrektur darauf achten, nicht einen bestimmten Aufsatzstil,

¹⁸⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Wien 2000.

¹⁸⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Schulunterrichtsgesetz vom 25. August 1986.

¹⁸⁶ Vgl. Berl (2004) S. 27-28.

¹⁸⁷ Mylaeus (1992) S. 88.

den man selber für den besten hält, heranzuziehen, sondern die individuelle Schreibart des Schülers / der Schülerin zu erkennen, zu erhalten und weiterzuentwickeln. Im Zweifelsfall sollte man sich außerdem stets für den Schüler / die Schülerin entscheiden und gegen sich selbst und so wenig wie möglich korrigieren¹⁸⁸. Kriterien für die Beurteilung sind des Weiteren zum einen der Spontaneindruck nach dem Lesen und die Frage nach der Verständlichkeit des Textes und zum anderen, ob der Schüler / die Schülerin gemäß der Situation und der Textgattung passende Formulierungen und treffende Wörter verwendet hat. Aufbau des Textes, die verwendeten sprachlichen Mittel und ob bzw. wie die einzelnen Sätze und Abschnitte verknüpft worden sind, sollten ebenfalls Kriterien für die Beurteilung darstellen¹⁸⁹. Ob, inwieweit und wann APn in Deutschschularbeiten verwendet werden dürfen (bzw. sollen?), konnte ich im Laufe meiner Literaturrecherche nicht herausfinden. Darüber gibt es, wie bereits erwähnt, keine Untersuchungen bzw. keine Literatur. Für die Beantwortung dieser Frage werde ich mich daher an den bereits weiter oben (2.2.3) zusammengefassten Erkenntnissen orientieren. Exemplarisch sollen nun einige Beispiele das Korrekturverhalten der LehrerInnen in Bezug auf die Verwendung von APn veranschaulichen¹⁹⁰, wobei ich noch einmal betonen möchte, dass es mir nicht darum geht, das Korrekturverhalten der LehrerInnen zu bewerten, in Frage zu stellen oder zu kritisieren. Mit den von mir zitierten Beispielen soll lediglich aufgezeigt werden, ob, wann und wie APn Fehlerquellen in SchülerInnen-texten darstellen. Warum einige APn von den LehrerInnen weggestrichen oder verbessert worden sind, kann von mir nur vermutet werden.

Zitate aus den SchülerInnentexten	Mögliche Erklärungen für die Korrektur der Lehrkraft
1a6♀: Patrick schaute im zu ob er es <u>eh</u> ¹⁹¹ nicht bemerkt.	Zu umgangssprachlich.
1b13♂: Schnell kaufte mein Vater ein Schneemann-Kostüm und zog es <u>natürlich</u> an.	<i>Natürlich</i> passt nicht; es ist nicht klar, warum diese Reaktion so selbstverständlich ist.
1b8♀: Später fuhren alle wieder nach Hause und ich <u>ja ich</u> habe mich für die Schule vorbereitet.	Zu umgangssprachlich bzw. der Seitenhieb an sich selbst ist in diesem Zusammenhang nicht passend.
2a5♀: Ich fragte mich <u>eigentlich</u> : „Wo bleibt meine Mutter?“ ^c	Unpassende bzw. falsche Verwendung der AP <i>eigentlich</i> .

¹⁸⁸ Vgl. Glinz (1979) S. 298-299.

¹⁸⁹ Vgl. Glinz (1979) S. 299.

¹⁹⁰ Neben den Zitaten aus den Aufsätzen der SchülerInnen notiere ich m.E. mögliche Gründe für die Korrektur der Lehrerin / des Lehrers. Diese sind und bleiben allerdings reine Spekulation.

¹⁹¹ Die in dieser Tabelle unterstrichenen Wörter wurden von Prof. weggestrichen.

2a19♂: Mein Bruder fragte nur: „Warum ist im Bus <u>den</u> Panik ausgebrochen?“	? (S. weiter unten)
2a13♀: Wenn du dann drei Würfelst musst du <u>ja</u> wieder zum Stern [...].	<i>Ja</i> wirkt in dieser Verwendung wie eine Drohung → passt nicht in eine Spielbeschreibung.
8a5♀: Er sitzt, die ganze Zeit vor seinem, Schwarzweißfernsehapparat und sieht sich dabei fasst jede Sendung an, was in seinem Fall nicht sehr schwierig ist, da er <u>nun mal</u> nur zwei Sender zur Auswahl hat.	Zu umgangssprachlich.
8a5♀: <u>Die Haupthandlung im Text ist eigentlich der ganze Text selbst.</u>	Der ganze Satz hat kaum bis keine Aussage.
8a5♀: Es geht <u>nun mal</u> hauptsächlich um den Protagonisten, der arbeitslos ist und uns sein alltägliches Leben schildert.	Zu umgangssprachlich.
8b5♀: Ich persönlich finde den Ansatz, „bezahlte Arbeit, Karriere, Macht“ gegenüber „unbezahlte Arbeit, Betreuung“, eigentlich nicht <u>gerade*</u> akzeptabel.	Die Kombination von <i>eigentlich</i> und <i>gerade</i> ist zu umgangssprachlich.
8b3♀: In dem Text kommen auch viele verneinende Sätze vor wie zum Beispiel „Du wirst nicht überlegen müssen, ob das das Richtige für dich ist.“ oder manchmal einfach nur „Nein“ die <u>allerdings</u> zeigen wie die Realität wirklich ist, [...]	Die „konzessive Bedeutung“ ¹⁹² , die die AP <i>allerdings</i> hier bewirken würde, ist in diesem Satz nicht passend.
8b1♀: In dem Text kommen <u>eigentlich</u> zwei wichtige Personen vor, die Mutter und die Tochter.	Die AP <i>eigentlich</i> ist hier nicht notwendig bzw. nicht passend.
8b15♂: In der Erzählung ist die Mutter, die einzige direkt handelnde Person, erzählt sie <u>ja</u> den gesamten Text.	<i>Ja</i> steht für „Wie Sie wissen“. Der Verfasser des Aufsatzes kann allerdings nicht davon ausgehen, dass der Leser / die Leserin auch den interpretierten Text kennt → die durch die AP <i>ja</i> vollzogene „Konsensuspräsupposition“ ¹⁹³

In folgenden zwei Beispielen wurden AP-enhaltene Phrasen von der Lehrkraft ausgebessert und als Ausdrucksfehler gewertet:

1b7♀: Sie interessierte es einfach wie die Sprüche gingen und wie man sie lernt.

Von Prof. ersetzt durch:

„sich sehr für“

¹⁹² Weydt (1983) S. 18.

¹⁹³ Weydt (1983) S. 13.

8a12♀: Denke man da nur an das Shopping Center Nord, kurz SCN.

Von Prof. ersetzt durch:

„Man denke da beispielsweise an ...“

Wie an den Beispielen zu erkennen ist, werden die meisten APn, die vom Professor / von der Professorin korrigiert werden, einfach weggestrichen. Daraus lässt sich schließen, dass die jeweilige AP in diesem Satz nicht nur für unnötig, sondern auch für störend empfunden wird. Ein zu hoher Grad an Umgangssprachlichkeit spielt hierbei wohl ebenso eine Rolle wie eine damit oft einhergehende unpassend gewählte Wortwahl. Dies trifft zumindest auf die Korrekturen der SchülerInnen 1a6♀, 1b8♀ und 8a5♀ zu. Überraschend ist m.E. einzig die Korrektur im Text des Schülers 2a19♂: In dem Satz *Mein Bruder fragte nur: „Warum ist im Bus den Panik ausgebrochen?“* wurde die AP *denn* durchgestrichen. *Denn* simuliert ein natürliches Gespräch, betont das Interesse des Fragenden, wirkt freundlich und „zeigt an, daß die Frage 'extrem motiviert' ist“¹⁹⁴. Da die AP allerdings falsch geschrieben ist („den“ statt „denn“), kann vermutet werden, dass sie nicht als AP erkannt, sondern eventuell für einen falsch gebrauchten Artikel gehalten worden ist. Eine weitere Erklärung für die Korrektur könnte auch mit dem orthographischen Fehler zusammenhängen: Die korrigierende Lehrerkraft könnte erst durch die falsche Schreibung auf die AP aufmerksam geworden sein, fragte sich, ob deren Verwendung in diesem Satz tatsächlich notwendig ist, kam zu dem Schluss, dass dies eigentlich nicht der Fall ist und strich sie weg.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten von den SchülerInnen in den SAn verwendeten APn zwar „unkorrigiert“ blieben (nur 19 von 792 wurden angestrichen), fielen die Formulierungen allerdings zu umgangssprachlich aus oder aber die AP wurde in falscher Form, also unpassend gebraucht, schritten die LehrerInnen sehr wohl ausbessernd ein. Dabei obliegt es aber jedem einzelnen Lehrer / jeder einzelnen Lehrerin, zu entscheiden, welche Formulierung zu umgangssprachlich ist und welche Formulierung Teil des individuellen Schreibstils der Schülerin bzw. des Schülers ist.

¹⁹⁴ Weydt (1983) S. 8.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der Gebrauch von APn in Deutschschulaufsätzen analysiert. Im Zentrum des Interesses standen hierfür 368 Schularbeiten, die während des Schuljahres 2007/2008 von 131 SchülerInnen aus der 1., 2., 7. und 8. Klasse einer Wiener AHS verfasst worden sind. Die Verwendung von APn in der Schriftlichkeit blieb von der Sprachwissenschaft bis dato nahezu unbeachtet. Das gleiche gilt für den muttersprachlichen AP-Erwerb bei Kindern. Ziel dieser Arbeit war es, diese beiden linguistischen Lücken so gut wie möglich zu schließen.

Bereits der kurze Überblick über den Stand der Forschung im Bereich der Partikeln und im Speziellen im Bereich der APn am Beginn meiner Arbeit zeigte, dass es trotz der Fülle an Publikationen zu dieser Thematik keinen Konsens über eine adäquate Definition dieser Wortklasse gibt. Im Großen und Ganzen hielt ich mich an das weitgehend anerkannte Definitionsmodell von Weydt / Hentschel (2003), wobei ich Meinungen anderer SprachwissenschaftlerInnen wie Helbig (1994), May (2000), Molnár (2002), Rost-Roth (1998) und Thurmair (1989) nicht unbeachtet ließ.

Die anschließende Analyse der verwendeten Schulbücher in der jeweiligen Schulstufe der von mir ausgesuchten AHS zeigte, dass die Aufsatzthemen, die besprochen und im Rahmen von Schularbeiten überprüft werden sollen, relativ streng vorgegeben sind. In den beiden ersten Klassen der Unterstufe sind dies folgende Textsorten: Personen- und Spielbeschreibung, Bilder- und Gruselgeschichte, Märchen, Erlebniserzählung und Leserbrief. In der 7. und 8. Klasse stehen die beiden Textsorten Erörterung und Interpretation eines (literarischen) Textes im Mittelpunkt.

Auffallend war die Tatsache, dass Wortschatzübungen und Merkmale der jeweiligen Textsorte recht genau besprochen werden, Gebrauch und Funktion von APn werden aber, obwohl die verschiedenen Wortklassen in den Lehrbüchern sehr wohl thematisiert werden, mit keinem Wort erwähnt. Hierbei scheint davon ausgegangen zu werden, dass SchülerInnen, deren Muttersprache Deutsch ist, ohnehin auf ein ausreichendes Sprachgefühl für die richtige Verwendung von APn zurückgreifen können. Anderes gilt hingegen für DaF¹⁹⁵- und DaZ¹⁹⁶-SchülerInnen. Das Erlernen von APn für Deutschlernende wurde nicht nur als

¹⁹⁵ Gemeint ist „Deutsch als Fremdsprache“.

¹⁹⁶ Gemeint ist „Deutsch als Zweitsprache“.

Lern- und Lehrproblem erkannt, mittlerweile gibt es diesbezüglich auch schon zahlreiche Publikationen und Hilfestellungen¹⁹⁷.

Ziel meiner empirischen Untersuchung war es nun, die AP-Verwendung in Schulaufsätzen mit verschiedenen Schwerpunkten zu betrachten. Das Geschlecht der Verfasserin bzw. des Verfassers spielte hierbei ebenso eine Rolle wie die Textsorte und die Schulstufe. Folgende Ergebnisse konnten im Laufe der Analyse der SAn festgestellt werden:

Der von vielen LehrerInnen erwartete quantitative Unterschied zwischen dem AP-Gebrauch bei ♀ und ♂, wobei davon ausgegangen wurde, dass ♀ häufiger APn verwenden als ♂, konnte widerlegt werden. Sowohl in der 1. und 2. Klasse als auch in der 7. und 8. Klasse verwendeten ♀ APn ungefähr genauso oft wie ♂. Unterschiede in der Verwendung von APn je nach Geschlecht zeigten sich allerdings bei einigen APn:

So verwendeten ♀ der Unterstufe z.B. *ja* und *natürlich* auffallend häufiger als ♂.

♂ hingegen gebrauchten *eigentlich*, *einfach*, *nur* und *wohl* deutlich häufiger als ♀.

In den Texten der Oberstufe ließ sich ein interessanter quantitativer Unterschied zwischen ♀ und ♂ bei der Verwendung der APn *eben* und *wohl* feststellen: Erstere wurde v.a. von ♂ verwendet, letztere v.a. von ♀. *Eben* als Partikel der Bestimmtheit und Resignation fand also eher in den Texten der ♂ Gebrauch, *wohl* als Partikel der Unsicherheit eher in den Texten der ♀. Weitere quantitative Unterschiede zeigten sich bei der AP *doch* (häufiger bei ♂) und bei den APn *natürlich* und *nur*, welche beide häufiger von ♀ als von ♂ gebraucht wurden.

Im Textsortenvergleich konnte gezeigt werden, dass die vorgegebene Art des zu schreibenden Textes für die AP-Verwendung eine große Rolle spielte. Während in Märchen, Spiel- und Personenbeschreibungen APn sehr selten verwendet wurden, konnten in lebhaften Schilderungen wie z.B. in Erlebniserzählungen, Grusel- und Bildergeschichte auffallend häufiger APn gezählt werden. Mit Abstand am häufigsten kamen in den Texten der Unterstufe APn aber in den Leserbriefen vor, welche oft sehr emotional verfasst wurden und monologisch wirkten. Interessant wäre hierbei die Analyse eines inneren Monologs gewesen; da dieser aber erst ab der 3. Klasse Teil des Lehrplans ist, musste ich auf die Untersuchung dieser Textsorte verzichten.

¹⁹⁷ S. z.B.: Cheon-Kostrzewa (1998), Husso (1981), Rathmayr (1989), Zimmermann (1981).

Auch die genaue, partikelorientierte Textsortenanalyse zeigte, dass es je nach Textsorte typische APn gibt: In Spielbeschreibungen z.B. die AP *aber*, im Märchen *ja* und *natürlich*, in Personenbeschreibungen *auch*, *eigentlich*, *ja* und *natürlich*, in Bildergeschichten *ja*, in Gruselgeschichten *doch* und *nur*, in Erlebniserzählungen *eigentlich*, *ja*, *natürlich*, *nur* und *schon* und in Leserbriefen *doch* und *wohl*. Zur letztgenannten AP sei noch gesagt, dass die Verwendung für diesen Aufsatz offensichtlich besprochen und geübt worden ist: 14 von 27 SchülerInnen leiteten ihren letzten Abschnitt mit folgender Phrase ein: „Mein letztes und wohl bedeutendstes Argument lautet ...“ o.ä. Diese Tatsache lässt die Annahme zu, dass die (richtige) Verwendung von APn durchaus lehr- und lernbar wäre.

In Erörterungen wurden mit Abstand am häufigsten APn verwendet: In 82 Erörterungen waren insgesamt 335-mal APn zu zählen, das entspricht ungefähr 4,1 APn pro Text. Auffallend war der eklatant häufige Gebrauch der APn *einfach* (106-mal) und *eigentlich* (86-mal). In Erörterungen (ebenso wie in Interpretationen) haben APn oft eine Art argumentationsbegründende bzw. argumentationsersetzende Funktion. Diese Erkenntnis bestätigt bzw. untermauert Rost-Roths Meinung: Sie betrachtet APn nämlich als „vergleichsweise sprachökonomisches Mittel [...], eine Bezugnahme auf andere Äußerungen und logische Beziehungen herzustellen“¹⁹⁸.

In Interpretationen wurden 201-mal APn verwendet, das entspricht ungefähr 3,2 APn pro Text. Anders als in den Erörterungen wurde *eigentlich* in dieser Textsorte häufiger gebraucht als *einfach*.

Im Schulstufenvergleich zeigten sich dann die unterschiedlichen Arten bzw. Gründe für die AP-Verwendung: Während die SchülerInnen der 1. und 2. Klasse APn v.a. dann gebrauchten, wenn sie direkte Rede natürlich wirken lassen wollten, d.h. APn als eine Art „Wirklichkeitssimulation“ einsetzten, verwendeten die SchülerInnen der 7. und 8. Klasse APn v.a., um Aussagen abzuschwächen oder ihnen Nachdruck zu verleihen, um eine Verbindung zum Leser bzw. zur Leserin herzustellen, um die Haltung zum Gesagten deutlich zu machen oder um möglichst elegante Überleitungen zu neuen Gedankengängen zu schaffen.

¹⁹⁸ Rost-Roth: Modalpartikeln in Argumentationen und Handlungsvorschlägen. In: Harden / Hentschel (1998) S. 320.

Im nachfolgenden Abschnitt konnten Funktionen und Besonderheiten einzelner APn mit Hilfe zahlreicher Beispielsätze aus dem Untersuchungskorpus erläutert werden. Von besonderem Interesse waren die häufig verwendeten APn *einfach*, *eigentlich*, *ja* und *wohl* sowie die von SprachwissenschaftlerInnen nicht zur Gruppe der Partikeln gezählte AP *natürlich* und die stark umgangssprachlich geprägten APn *eh* und *halt*. In diesem Teil der Arbeit wurden nicht nur SchülerInnen und LinguistInnen zitiert, sondern auch Schriftsteller, Publizisten und sprachwissenschaftliche Laien, wodurch gezeigt werden sollte, wie weit verbreitet heutzutage das Interesse für die Verwendung von APn ist.

Nachdem die Verwendungen von den semantisch ähnlichen APn *eh*, *ohnehin* und *sowieso*, *halt*, *eben* und *einfach*, *denn*, *eigentlich* und *überhaupt* sowie *bloß* und *nur* in Diagrammen quantitativ verglichen wurden, konnte gezeigt werden, welchen APn in der Schriftlichkeit der Vorzug gegeben wird. In meinem Untersuchungskorpus waren das mit überraschender Deutlichkeit die APn *sowieso*, *einfach*, *eigentlich* und *nur*.

Am Ende meiner Arbeit stand das Eigenkorrekturverhalten der SchülerInnen bei der Verwendung von APn im Mittelpunkt des Interesses, wobei hierfür die von den SchülerInnen vorgenommenen Ausbesserungen oder Streichungen, die mit APn zusammenhängen, genauer ins Blickfeld rückten. U.a. konnte festgestellt werden, dass die SchülerInnen der 8. Klasse am kritischsten mit dem AP-Gebrauch umgingen und am häufigsten korrigierend eingriffen. Diese Tatsache lässt die Annahme zu, dass SchülerInnen aus höheren Schulstufen selbstreflexiver in Bezug auf die Verwendung von APn sind, als es die SchülerInnen niedrigerer Schulstufen sind. Die verschiedenen Korrekturen zeigten des Weiteren interessante Gedankengänge einzelner SchülerInnen, so wurde z.B. zweimal die AP *wohl* im Nachhinein von der Schülerin bzw. vom Schüler weggestrichen, wodurch die Aussage weniger Zweifel offen ließ. An anderer Stelle wurde die AP *wohl* sogar durch die AP *natürlich* ersetzt. An die Stelle der Ungewissheit rückte also ein Ausdruck der Selbstverständlichkeit.

Die Analyse des Korrekturverhaltens der LehrerInnen bezüglich der Verwendung von APn in Schulaufsätzen zeigte, dass das Empfinden über den richtigen oder falschen bzw. unpassenden Gebrauch von APn bei jedem einzelnen Lehrer / bei jeder einzelnen Lehrerin liegt und meist als subjektives Gefühl verstanden werden kann, nicht zuletzt deshalb, weil es keine Regeln für die AP-Verwendung gibt. VerfasserInnen wie LeserInnen verlassen sich

auf ihr mehr oder weniger gutes Sprachgefühl. Nichtsdestoweniger ließ sich feststellen, dass der Großteil der von den SchülerInnen verwendeten APn von den ProfessorInnen unverbessert blieb.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Analyse einen guten, interessanten, umfassenden Einblick in den Gebrauch von APn in der Schriftlichkeit bot, es aber noch zahlreicher Untersuchungen bedarf, um dieses weite Feld der Sprachwissenschaft mit Daten und Fakten ausreichend zu beleuchten. Vieles konnte gezeigt werden, vieles musste ungeklärt bleiben. So wäre z.B. eine langjährige Analyse, welche sich mit der AP-Verwendung in Schulaufsätzen von SchülerInnen von der 1. bis zur 8. Klasse beschäftigt, ebenso erstrebenswert wie ein Vergleich zwischen der heutigen AP-Verwendung in Schulaufsätzen und der vor z.B. 50 Jahren.

Da dieses Gebiet der Sprachwissenschaft noch nahezu unerforscht ist, bieten sich diese Thematik betreffend noch zahlreiche mögliche bzw. notwendige Untersuchungsmöglichkeiten. Ziel dieser Arbeit war es, einen Einblick in den AP-Gebrauch in der Schriftlichkeit zu liefern und auf das große Interesse in Bezug auf diese Wortklasse hinzuweisen.

Dass man bei der Beschreibung von Bedeutung und Funktion von APn an gewisse Grenzen stößt und manchmal glaubt, vor einem unlösbaren Problem zu stehen, wurde mir im Laufe dieser Arbeit immer wieder vor Augen geführt. Und so will ich die Arbeit mit einem Schülerzitat beenden, das das sprachwissenschaftliche Gebiet der APn recht gut beschreibt: *Der Schwierigkeitsgrad ist eigentlich sehr leicht*¹⁹⁹. Ja ... eigentlich halt.

¹⁹⁹ 2a22♂.

5. Abkürzungsverzeichnis

♀	Schülerin (Singular oder Plural)
♂	Schüler (Singular oder Plural)
AP	Abtönungspartikel
APn	Abtönungspartikeln
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
MP	Modalpartikel
MPn	Modalpartikeln
Prof.	ProfessorIn
S.	siehe
SA	Schularbeit
SAn	Schularbeiten
Vgl.	vergleiche

6. Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Ulf / KEPSER, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl.. Berlin: Erich Schmidt 2006.
- ADAMCOVÁ, Livia: Moderne Linguistik. Eine Propädeutik für Germanistik. Wien: Edition Verl. f. Lit.- u. Sprachwiss. 2005.
- ALTMANN, Hans (Hg.): Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen. Tübingen: Niemeyer 1989.
- AUTENRIEHT, Tanja: Heterosemie und Grammatikalisierung bei Modalpartikeln. Eine synchrone und diachrone Studie anhand von »eben«, »halt«, »e(cher)t«, »einfach«, »schlicht« und »glatt«. Tübingen: Niemeyer 2002.
- BAURMANN, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer Klett 2006.
- BECKER-MROTZEK, Michael / SCHINDLER, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke 2007.
- BERL, Daniela: Fehlerbewertung in der Schule. Diplomarbeit. Univ. Wien 2004.
- BÖHNISCH, Martin: Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten. In: BECKER-MROTZEK, Michael / SCHINDLER, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke 2007, S. 81-98.
- BORST, Dieter: Die affirmativen Modalpartikeln doch, ja und schon. Ihre Bedeutung, Funktion, Stellung und ihr Vorkommen. Tübingen: Niemeyer 1985.
- BOUEKE, Dietrich / HOPSTER, Norbert (Hg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr 1985.
- BRANDT, Patrick / DIETRICH, Rolf-Albert / SCHÖN, Georg: Sprachwissenschaft. Ein roter Faden für das Studium der deutschen Sprache. Köln [u.a.]: Böhlau ²2006.

- BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Wien 2000.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Schulunterrichtsgesetz vom 25. August 1986.
- CHEON-KOSTRZEWA, Bok Ja: Der Erwerb der deutschen Modalpartikeln. Eine longitudinale Fallanalyse einer polnischen Lernerin. Frankfurt am Main: Lang 1998.
- DITTMAR, Norbert: Lakmuster für funktionale Beschreibungen am Beispiel von auch (Fokuspartikel, FP), eigentlich (Modalpartikel, MP) und also (Diskursmarker, DM). In: FABRICIUS-HANSEN, Cathrine / LEIRBUKT, Oddleif / LETNES, Ole (Hg.): Modus, Modalverben, Modalpartikeln. Trier: WVT 2002, S. 142-177.
- DOHERTY, Monika: Epistemische Bedeutung. Berlin: Akad.-Verl. 1985.
- EHLICH, Konrad / STEETS, Angelika (Hg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin (u.a.): de Gruyter 2003.
- EISENHUT, Georg: Der Wandel des schriftlichen Ausdrucks beim Volksschulkind. Eine Untersuchung zur Neugestaltung der Aufsatzerziehung. Diss. München 1970.
- ENGEL, Ulrich: Kurze Grammatik der deutschen Sprache. München: Iudicium Verl. 2002.
- FABRICIUS-HANSEN, Cathrine / LEIRBUKT, Oddleif / LETNES, Ole (Hg.): Modus, Modalverben, Modalpartikeln. Trier: WVT 2002.
- GLINZ, Elly / GLINZ, Hans: Der Sprachunterricht im 7. und 8. Schuljahr. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel 1979.
- GORNIK-GERHARD, Hildegard: Zu den Funktionen der Modalpartikel „schon“ und einiger ihrer Substitutentia. Tübingen: Narr 1981.

- GRIMM, Hannelore: Veränderungen der Sprachfähigkeiten Jugendlicher. Eine Untersuchung zu den Abituraufsätzen von den Vierziger- bis zu den Neunzigerjahren. Frankfurt am Main: Lang 2003.
- HARDEN, Theo / HENTSCHEL, Elke: *Particulae particularum*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt. Tübingen: Stauffenburg-Verl. 1998.
- HEIDOLPH, Karl Erich (Hg.): *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akad.-Verl. 1981.
- HELBIG, Gerhard: *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verl. Enzyklopädie³1994.
- HELBIG, Gerhard / HELBIG, Agnes: *Deutsche Partikeln – richtig gebracht?* Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie 1995.
- HELBIG, Gerhard / KÖTZ, Werner: *Die Partikeln. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Leipzig: Verl. Enzyklopädie 1981.
- HENTSCHEL, Elke: *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln. Ja, doch, halt und eben*. Tübingen: Niemeyer 1986.
- HENTSCHEL, Elke / WEYDT, Harald: *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter Studienbuch 2003.
- HOLZINGER, Andrea / GIGERL, Renate / PREINER, Bernd: *Deutschstunde 1/2. Materialien für den offenen Unterricht der 1. und 2. Klasse der HS / AHS unter der Berücksichtigung der Multiplen Intelligenzen*. Linz: Veritas 2004.
- KESSEL, Katja / REIMANN, Sandra: *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache*. Tübingen: Francke 2005.
- KIRSTEIN, Britta: *Partikeln und Sprechsituation*. In: WEYDT (Hg.): *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 213-225.
- KILLINGER, Robert: *Gestalten und Verstehen 1. Ausgabe für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: öbv&hpt 2004.

- KILLINGER, Robert: Literaturkunde. Gestalten und verstehen. Entwicklungen, Formen, Darstellungsweisen. Ein Arbeitsbuch für allgemeinbildende höhere Schulen und für berufsbildende mittlere und höhere Schulen. Lehrerausgabe. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky ²1996 .
- KÖTZ, Werner: Übungen zu den Partikeln. Leipzig: Verl. Enzyklopädie 1984.
- KRIVONOSOV, Aleksej F.: Die modalen Partikeln in der deutschen Gegenwartssprache. Göppingen: Kümmerle 1977.
- KRIVONOSOV, Aleksej F.: Zur Rolle der Partikeln bei der Einsparung des Sprachmaterials. In: WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 40-45.
- MAY, Corinna: Die deutschen Modalpartikeln. Wie übersetzt man sie (dargestellt am Beispiel von *eigentlich*, *denn* und *überhaupt*), wie lehrt man sie? Ein Beitrag zur kontrastiven Linguistik (Deutsch-Spanisch / Spanisch-Deutsch) und Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang 2000.
- MALIG-KLAPPENBACH, Helene: Das „Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache“. Tübingen: Niemeyer 1986.
- MEIBAUER, Jörg: Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung. Studien zur Syntax und Semantik deutscher Modalpartikeln. Tübingen: Niemeyer 1994.
- MOLNÁR, Anna: Die Grammatikalisierung deutscher Modalpartikeln. Fallstudien. Frankfurt a. M.: Lang 2002.
- MYLAEUS, Christoph: Zur Schülerbeurteilung im Fach Deutsche Sprache auf der Mittelstufe der Primarschule. Dissertation. Univ. Zürich 1992.
- NASSER, Mohamed: Modalität im Kontrast. Deutsch – Arabisch. Ein Beitrag zur übersetzungsorientierten Modalpartikel-Forschung. Stuttgart: ibidem-Verlag 2002.

- ORMELIUS-SANDBLOM, Elisabet: Die Modalpartikeln ja, doch und schon. Zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik. Stockholm: Almqvist & Wiksell International 1997.
- PATOCKA, Franz: Beobachtungen zur Partikel halt im bairischen Dialekt-
raum. In: BAUER, Werner (Hg.): Beharrlichkeit und Wandel. Festschrift für
Herbert Tatzreiter zum 60. Geburtstag. Wien: Ed Praesens 1998, S. 157-176.
- POHL, Thorsten: Emotionalität im frühen Schreiben. In: BECKER-
MROTZEK, Michael / SCHINDLER, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duis-
burg: Gilles & Francke 2007, S. 63-80.
- PRAMPER, Wolfgang / HAMMERSCHMID, Helmut / HOCHWIND, Stefan
/ NÖMAIR, Elisabeth: Deutschstunde 1. Basisteil. Sprachbuch für die 5.
Schulstufe. Neubearbeitung. Linz: Veritas ⁷2005a.
- PRAMPER, Wolfgang / HAMMERSCHMID, Helmut / HOCHWIND, Stefan
/ NÖMAIR, Elisabeth: Deutschstunde 1. Zusatzteil A. Erweiterungsstoff für
die AHS und die erste Leistungsgruppe der HS. Neubearbeitung. Linz: Veri-
tas ⁶2005b.
- PRAMPER, Wolfgang / HAMMERSCHMID, Helmut / HOCHWIND, Stefan
/ NÖMAIR, Elisabeth: Deutschstunde 2. Basisteil. Sprachbuch für die 6.
Schulstufe. Neubearbeitung. Linz: Veritas ⁶2005c.
- PRAMPER, Wolfgang / HAMMERSCHMID, Helmut / HOCHWIND, Ste-
fan: Deutschstunde 2. Zusatzteil A. Sprachbuch für die 6. Schulstufe. Linz:
Veritas ³1996a.
- PRAMPER, Wolfgang / HAMMERSCHMID, Helmut / HOCHWIND, Ste-
fan: Materialien zur Deutschstunde 6. Schulstufe. Linz: Veritas 1996b.
- RÖSLER, Dietmar: Der Erwerb von Abtönungspartikeln im institutionalisier-
ten Lernprozeß . Deutsch als Fremdsprache. In: WEYDT, Harald (Hg.): Par-
tikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 291-300.

- ROST-ROTH, Martina: Modalpartikeln in Argumentationen und Handlungsvorschlägen. In: HARDEN, Theo / HENTSCHEL, Elke: *Particulae particularum*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt. Tübingen: Stauffenburg-Verl. 1998, S. 293-324.
- RUDOLPH, Elisabeth: Partikel-Kombination in Alltagsgesprächen. In: WEYDT, Harald (Hg.): *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 54-68.
- SANDIG, Barbara: Beschreibung des Gebrauchs von Abtönungspartikeln im Dialog. In: *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1979, S. 84-94.
- SCHLEPPENGRELL, Mary J.: *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey, London: LEA 2004.
- SETTEKORN, Wolfgang: *Pragmatique et rhétorique discursive*. *Journal of Pragmatics*. An interdisciplinary journal of language studies. Amsterdam (u.a.): Elsevier 1.1977, S. 195-209.
- SPAHNEL, Dieter (Hg.): *Schülersprache und Lernprozesse*. Düsseldorf: Schwann 1973.
- SUEIRO ORALLO, Irene: *Deutsche Modalpartikeln und ihre Äquivalenzen im Galicischen. Ein Beitrag zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt a. M.: Lang 2002.
- THURMAIR, Maria: *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer 1989.
- WEYDT, Harald: *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg: Gehlen 1969.
- WEYDT, Harald (Hg.): *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen: Niemeyer 1977.
- WEYDT, Harald (Hg.): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1979.

- WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Groos 1981.
- WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer 1983.
- WEYDT, Harald (Hg.): Sprechen mit Partikeln. Berlin, New York: Walter de Gruyter 1989.
- WEYDT, Harald / EHLERS, Klaas-Hinrich: Partikel-Bibliographie. Internationale Sprachenforschung zu Partikeln und Interjektionen. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang 1987.
- WEYDT, Harald: Semantische Konvergenz. Zur Geschichte von *sowieso*, *eh*, *ohnehin*. Ein Beitrag zum Bedeutungswandel von Partikeln. In: WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 172-188.
- WEYDT, Harald / HENTSCHEL, Elke: Kleines Abtönungswörterbuch. In: WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 3-24.
- WODAK, Ruth: Eigentlich habe ich meine Mutter sehr gerne... Sozio- und psycholinguistische Überlegungen zur Partikelverwendung. In: WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer 1983, S. 203-212.
- ZIMMERMANN, Klaus: Warum sind die Modalpartikeln ein Lernproblem? In: WEYDT, Harald (Hg.): Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen. Heidelberg: Groos 1981, S. 111-121.

Wörterbücher:

- DUDEN. Die deutsche Rechtschreibung. Bd. 1. Hg. von SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner [Red.]. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: ²⁴Dudenverlag 2006a.

- DUDEN. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Bd. 4. Hg. von SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner [Red.]. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: ⁷Dudenverlag 2006b.
- DUDEN. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Bd.7. Hg. von SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner [Red.]. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 2001.

Internetseiten:

- RETTI, Gregor: Datenbank zur deutschen Sprache in Österreich. 1998-2008.
<http://oewb.retti.info> (14. Nov.2008)
- <http://www.stefan.rabanus.com/forschung/internet/node40.html> (12. Dez. 2008).
- <http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Bibliographie/PART%C3%8DCULA%20MODALES.htm> (27. Nov. 2008)
- <http://www.assoziations-blaster.de/> (24. Nov. 2008).
- <http://board.raidrush.ws/archive/t-378566.html> (18. Nov. 2008).

Anhang

Elisabeth Wienerroither

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Koordination	TEL 525 25	Datum
Ihre Nachricht	240.128/0012-kanz2/2008	AUBOECK Monika, Mag. office@ssr-wien.gv.at	DW 77221 FAX 99-77221	27.05.2008

Sehr geehrte Frau Wienerroither!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Bewilligung im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit dem Arbeitstitel

„Verwendung von Abtötungspartikeln in Schulaufsätzen“

eine Untersuchung von anonymisierten Schüler/innenaufsätzen vorbehaltlich der Zustimmung der Direktion am [REDACTED] durchzuführen.

Für die Untersuchung sind die vorgelegten Unterlagen verbindlich.

Alle Untersuchungsergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für die Diplomarbeit Verwendung finden.

Mit freundlichen Grüßen

Mag. Johanna Rasch eh.
Abteilungsleitung

Liebe Schülerin! Lieber Schüler! Liebe Eltern!

Mein Name ist Elisabeth Wienerroither, ich bin Germanistik Studentin im achten Semester an der Universität Wien und befinde mich im Anfangsstadium meiner Diplomarbeit.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit Schulaufsätzen, die im Rahmen des Deutschunterrichts geschrieben worden sind. Den Schwerpunkt meiner Untersuchung werde ich auf die Verwendung von Abtönungspartikeln (= Wörter wie „eigentlich“, „halt“, „eh“, „schon“, „wohl“ etc.) legen.

Der Stadtschulrat für Wien bewilligt diese **anonym** vonstatten gehende Analyse allerdings nur, wenn Sie Ihr Einverständnis dazu geben. Das heißt, ich bräuchte von Ihnen die Genehmigung, die Aufsätze Ihres Kindes verwenden zu dürfen.

Für die Analyse steht Anonymität an erster Stelle. In der Auswertung meiner sprachwissenschaftlichen Untersuchung kommen also selbstverständlich keine Namen oder andere Daten Ihrer Kinder vor.

So wäre ich Ihnen SEHR verbunden, wenn Sie mich in dieser Angelegenheit unterstützen und mir meine Bitte gewähren.

Nach Fertigstellung meiner Diplomarbeit werde ich dem [REDACTED] ein Ansichtsexemplar für Interessierte zur Verfügung stellen.

Ich danke Ihnen schon einmal im Voraus und verbleibe mit liebsten Grüßen.

Elisabeth Wienerroither

Ich, _____, bin damit einverstanden, dass Elisabeth Wienerroither meine Schulaufsätze für ihre **anonym** vonstatten gehende sprachwissenschaftliche Untersuchung im Rahmen ihrer Diplomarbeit verwendet.

Unterschrift des Schülers / der Schülerin

Ich, _____, bin damit einverstanden, dass Elisabeth Wienerroither die Schulaufsätze meines Kindes _____ für ihre **anonym** vonstatten gehende sprachwissenschaftliche Untersuchung im Rahmen ihrer Diplomarbeit verwendet.

Unterschrift des/r Erziehungsberechtigten

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Verwendung von Abtönungspartikeln (APn) in Schulaufsätzen. Ziel der empirischen Untersuchung war es, einen Einblick in die Verwendung von APn in der Schriftlichkeit zu geben, was bis dato von der Sprachwissenschaft weitgehend unbeachtet blieb. Als Untersuchungskorpus dienten hierfür 368 Deutschschularbeiten von 131 SchülerInnen aus der 1., 2., 7. und 8. Klasse einer Wiener AHS. Schulstufe und Geschlecht der Verfasserin bzw. des Verfassers waren für diese Analyse ebenso von Interesse wie die Art des zu schreibenden Textes.

Durch AP-Zählungen, die tabellarisch und graphisch dargestellt wurden, konnte gezeigt werden, dass APn von Schülerinnen (♀) und Schülern (♂) zwar annähernd gleich oft verwendet wurden, manche APn aber von ♀ häufiger gebraucht wurden als von ♂ – und umgekehrt. Auch im Textsortenvergleich zeigte sich, dass je emotionaler ein Text verfasst wurde, desto AP-reicher war er. So ließen sich z.B. in Spielbeschreibungen deutlich weniger APn zählen als in Erlebniserzählungen und Leserbriefen. In den Texten der 7. und 8. Klasse wurden in Erörterungen im Schnitt mehr APn pro Text gezählt als in Interpretationen.

Im Schulstufenvergleich wurde deutlich, dass die SchülerInnen der Unterstufe APn größtenteils dazu verwendeten, um ein natürliches Gespräch zu simulieren. Anders als die SchülerInnen der Oberstufe: Diese gebrauchten APn v.a. dazu, um Aussagen abzuschwächen oder zu betonen, um eine Verbindung zum Leser bzw. zur Leserin herzustellen oder um ihre Meinung zum Gesagten deutlich zu machen.

Die am häufigsten verwendeten APn in den Texten der 1. und 2. Klasse waren *ja* und *natürlich*. In den Texten der 7. und 8. Klasse waren es die APn *einfach* und *eigentlich*.

Die Selbstreflexion der SchülerInnen bei der Verwendung von APn wurde am Ende der Arbeit ebenso untersucht wie das Korrekturverhalten der LehrerInnen bezüglich der Verwendung von APn in Schulaufsätzen. Dadurch konnten einerseits interessante Gedankengänge einzelner SchülerInnen festgestellt, andererseits der Gebrauch von APn als mögliche Fehlerquelle identifiziert werden.

LEBENS LAUF

ELISABETH WIENERROITHER

Persönliche Daten:

Geburtsdatum: 28. August 1985

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

Schulische Ausbildung:

1991 – 1995 Volksschule, Brunn am Gebirge

1995 – 2003 Kollegium Kalksburg, 1230 Wien, Promenadenweg 3

Seit Oktober 2004 Studium an Universität Wien (Deutsche Philologie)

Seit Oktober 2005 Doppelstudium (IDS Pflegewissenschaft)

Sonstiges:

Sept. 2003 – Juli 2004 „Freiwilliges Soziales Jahr“ (FSJ) im Caritas Behindertenwohnheim in Zellerndorf

Februar 2005 – Juni 2008 zwei- bis dreimal wöchentlicher Besuchsdienst eines Klienten in der Caritas Behinderten-WG „Phönix“ im 23. Wiener Gemeindebezirk

Seit März 2005 Ehrenamtliche Mitarbeit im Verein des FSJs

Juli 2007 + Juli 2008 Bezahltes Sommerpraktikum
im Caritas Behindertenwohnheim in Zellerndorf