

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

Die soziolinguistische Kompetenz bei DaF-Lernenden und die Rolle der Modalpartikeln

Katja Lochtman

Sofie De Boe

Vrije Universiteit Brussel

Pleinlaan 2

B-1050 Brüssel

E-Mail: klochtma@vub.ac.be, sdeboe@vub.ac.be

Abstract: Durch eine verstärkte Hinwendung zur gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht bekommen die Modalpartikeln einen immer größeren Stellenwert (vgl. Kostrzewa & Cheon Kostrzewa 2012). Im DaF-Unterricht scheinen diese unauffälligen, für die zwischenmenschliche Kommunikation unverzichtbaren Wörter und ihre Verwendungsweise jedoch zu den am schwierigsten zu erlernenden Gegenständen überhaupt zu gehören (Möllering 2001). Sie werden von Fremdsprachenlernenden oft fehlerhaft oder gar nicht verwendet. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob a) flämische DaF-Lernende die deutschen Partikeln richtig benutzen können und b) wie Texte mit und ohne Modalpartikeln von diesen Lernenden bewertet werden. Es wird angenommen, dass der Erwerb der Modalpartikeln mit dem Erwerb formeller und informeller Sprachregister und somit auch mit dem Erwerb einer interkulturellen und soziolinguistischen Kompetenz zusammenhängt (vgl. Belz & Vyatkina 2005; Lochtman & Kappel 2008; Vyatkina & Belz 2006; Wierzbicka 1991).

Following the premise that spoken language has become more and more prominent in German as a foreign language (GFL) classes, modal particles are expected to gain importance for learners of GFL (cf. Kostrzewa & Cheon Kostrzewa 2012). But, the comprehension and correct use of these small and rather inconspicuous words seems to pose manifold problems for learners since the meaning of these particles is complex and highly dependent on contextual features which are linguistic as well as situational (Möllering 2001). This article reports on a study on the comprehension and use of modal particles by Dutch-speaking Belgian GFL-learners. The acquisition of German modal particles is also related to the acquisition of formal and informal registers, as well as of sociolinguistic and intercultural competence (cf. Belz & Vyatkina 2005; Lochtman & Kappel 2008; Vyatkina & Belz 2006; Wierzbicka 1991).

Schlagwörter: Modalpartikeln, Deutsch als Fremdsprache, soziolinguistische Kompetenz

1. Einführung

Durch eine verstärkte Hinwendung zur gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht (FSU) rückt die Diskussion über den Erwerb soziolinguistischer oder pragmatischer Sprachkompetenzen immer mehr in den Vordergrund. Diese Kompetenzen sind im Rahmen der interkulturellen Kommunikation von großer Bedeutung, da eine mangelhafte Realisierung durch NichtmuttersprachlerInnen auf diesem Gebiet negative Auswirkungen auf die Akzeptabilität der L2-SprecherInnen durch MuttersprachlerInnen haben kann (vgl. Aguado 1996: 5; Weydt 2003). So wäre im FSU die Vorbereitung auf eine kulturell angemessene Verwendung sprachlicher Mittel entscheidend für die Akzeptanz und den Erfolg in der Fremdsprache (vgl. Camerer 2007). Im FSU kommt es dabei auch darauf an, den Erwerb formeller und informeller Sprachregister zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht könnte im DaF-Unterricht der Gebrauch der Modal- oder Abtönungspartikeln eine wichtige Rolle spielen (vgl. Held 2003a; Vyatkina & Belz 2006; Wenzel 2002; Weydt 2003). Im DaF-Unterricht scheinen diese unauffälligen, für die zwischenmenschliche Kom-

munikation unverzichtbaren Wörter und ihre Verwendungsweise jedoch zu den am schwierigsten zu erlernenden Gegenständen überhaupt zu gehören. Sie werden von Fremdsprachenlernenden oft fehlerhaft oder gar nicht verwendet. Es wird daher im Allgemeinen angenommen, dass diese ziemlich unauffälligen Wörter implizit gelernt werden (vgl. Foolen 1986; Wenzel 2002). Forschungsergebnisse diesbezüglich stehen allerdings noch größtenteils aus (vgl. Belz & Vyatkina 2005; Kostrzewa & Cheon Kostrzewa 2012; Wenzel 2002). Aus diesem Grund schlagen auch Bardovi-Harlig (1996) und Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) eine intensivere Beschäftigung mit pragmatischen Kompetenzen im FSU vor, wobei auch der Erwerbsprozess untersucht werden soll (vgl. Belz & Vyatkina 2005; Matsumura 2003; Vyatkina & Belz 2006).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob flämische (d.h. niederländischsprachige) DaF-Lernende a) die deutschen Partikeln richtig benutzen können und b) wie die gleichen Gesprächssituationen mit und ohne Modalpartikeln von diesen Lernenden bewertet werden. Dabei wird zwischen AnfängerInnen und Fortgeschrittenen unterschieden. Anhand einer Querschnittstudie werden insgesamt 273 DaF-Lernende (119 SekundarschülerInnen oder AnfängerInnen und 154 Germanistikstudierende oder Fortgeschrittene) mittels eines zweiteiligen Fragebogens befragt. Der erste Teil ist eine Ausfüllübung, wobei Modalpartikeln zu ergänzen waren, und der zweite Teil besteht aus einer Bewertungsübung, bei der die Lernenden angeben müssen, wie höflich, freundlich und fließend sie die gleiche Gesprächssituation (einmal mit und einmal ohne Modalpartikeln) einschätzen.

Im Folgenden wird zuerst kurz auf die pragmatische und soziolinguistische Rolle der Modalpartikeln im Deutschen eingegangen. Dann wird ein Überblick über die bisherige Forschungslage zum Erwerb der Modalpartikeln geboten, wobei auch auf die Unterschiede zwischen Niederländisch (L1 der Versuchspersonen) und Deutsch (L2 der Versuchspersonen) hingewiesen wird. Dabei sind auch interkulturelle Unterschiede zu berücksichtigen. Es wird von folgenden Forschungsfragen ausgegangen:

1. Was die Rezeption angeht: Wie bewerten beginnende und fortgeschrittene niederländischsprachige DaF-Lernende eine gleiche Gesprächssituation einmal mit und einmal ohne Modalpartikeln? Die Antwort auf diese Frage soll die pragmatische bzw. soziolinguistische Sprachbewusstheit (*pragmatic awareness*) näher deuten können.
2. Was die Produktion angeht: Wie steht es um die produktiven Modalpartikelkenntnisse beginnender und fortgeschrittener DaF-Lernender mit Niederländisch als L1? Die Antwort auf diese Frage soll die Diskussion über den Erwerb von Modalpartikeln im DaF-Unterricht eröffnen.

Anschließend wird die Untersuchung dargestellt, und es werden die möglichen Antworten auf die Forschungsfragen diskutiert, die wiederum auf die Praxis des DaF-Unterrichts und auf weitere Forschungsperspektiven bezogen werden.

2. Rolle der Modalpartikeln im Deutschen

Modalpartikeln sind unflektierte Wörter ohne lexikalische und ohne Wortartenbedeutung, die "sehr differenzierte Einstellungen, Annahmen, Bewertungen und Erwartungen des Sprechers bezüglich des geäußerten Sachverhalts, teilweise auch seine Erwartungen an den Hörer“ ausdrücken (Duden 2009: 590). Weil sie sich nur selten genau definieren lassen, werden Modalpartikeln im Allgemeinen nach Kriterien bestimmt (vgl. Bross 2012: 185 ff; Agudo 1996):

- Modalpartikeln ändern die wortwörtliche Bedeutung eines Satzes nicht und können fakultativ verwendet werden (syntaktische Fakultät);
- Modalpartikeln sind auf das Mittelfeld eines Satzes beschränkt und stehen dabei meistens vor dem Rhema;
- Modalpartikeln sind nicht satzwertig, das heißt, sie können ohne weitere Wörter keinen vollwertigen Satz bilden;
- Modalpartikeln sind normalerweise unbetont, in Imperativsätzen können sie aber auch betont sein;

- Modalpartikeln können keine Antwort auf Fragen bilden, was aber damit zusammenhängt, dass sie nicht satzwertig sind;
- Modalpartikeln sind satztyprestringiert, das heißt, dass eine Partikel mit einer bestimmten Bedeutung nur in einem bestimmten Satztyp verwendet werden kann. So wird die Abtönungspartikel *ja* beispielsweise nur in Assertions-, Exklamations- und Imperativsätzen verwendet.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass einige Modalpartikeln nicht nur als solche funktionieren, sondern auch eine andere Funktion im Satz vertreten können. Modalpartikeln haben oft Homonyme. So gibt es zum Beispiel einen Unterschied zwischen dem Gebrauch von *ja* in *Hast du schon gegessen? Ja.* und in *Das ist ja toll!*. Dazu kommt, dass die gleiche Partikel Unterschiedliches bedeuten kann wie zum Beispiel in *Das ist ja toll!*, wo *ja* sowohl eine Überraschung wie auch eine Bestätigung zum Ausdruck bringt. Dies weist auf die Polyfunktionalität der Modalpartikeln hin. Vor allem die syntaktische Fakultät wäre für die Lernprobleme bei DaF-Lernenden verantwortlich (vgl. Aguado 1996; Belz & Vyatkina 2005; Kostrzewa & Cheon Kostrzewa 2012; Möllering 2001; Muhr 1989; Wenzel 2002).

Bisher wird erkannt, dass die Ausprägung und die Verwendung der Modalpartikeln kulturspezifisch sind (vgl. Aguado 1996). "There are few aspects of any language which reflect the culture of a given speech community better than its particles" (Wierzbicka 1991: 341). Diese Partikeln sind teil der pragmatischen Kompetenz, denn "the function of German modal particles is said to create a common basis for continuing a conversation by the speaker's appraisal of the mutual knowledge" (Bross 2012: 182). Sie sind auch Teil der soziolinguistischen Kompetenz, da SprecherInnen und HörerInnen anhand von Modalpartikeln auf implizite Weise ihr Rollenverständnis zum Ausdruck bringen (vgl. Held 2003a; Kirstein 1983; Weydt 2003). Sie werden eher mit der gesprochenen und einer informelleren Sprache assoziiert. Nach Weydt (2003) sei partikelreiche Sprache oder das Sprechen mit Partikeln angenehmer, menschlicher und geschmeidiger als das Sprechen ohne Partikeln.

Modalpartikeln werden auch oft mit Freundlichkeit und Höflichkeit in Verbindung gesetzt (vgl. Held 2003a). Weydt (2003) ist aber der Meinung, Modalpartikeln machen das Gespräch angenehmer und somit freundlicher, beeinflussen aber nicht die Höflichkeit eines Gesprächs. Sie wären also, was Höflichkeit angeht, eher neutral. Weydt (2003) betont, es müsste deutlich zwischen Höflichkeit und Freundlichkeit unterschieden werden, denn seiner Meinung nach stimmen diese Konzepte nicht überein. Auch Hentschel (2003) ist der Meinung, Modalpartikeln könnten als eine Art Schmierstoff, die Äußerungen wärmer, fließender macht, aufgefasst werden, aber Partikeln könnten sich auch negativ auf die Freundlichkeit bzw. Höflichkeit einer Kommunikation auswirken. Als Grund für diesen negativen Einfluss erwähnt sie zwei mögliche Ursachen: Einerseits weist sie darauf hin, Modalpartikeln seien Satzglieder, deren Bedeutung semantisch sehr genau festgelegt sei und deren Funktion im Satz sehr unterschiedlich sein könne. In diesem Sinn könnten Partikeln auch einen frechen oder weniger freundlichen Effekt auf den Inhalt des Gesprächs haben. Andererseits betont sie, dass Modalpartikeln innerhalb einer Kommunikation nur bedingt wünschenswert seien, und es könne mit einem Satz ohne Partikeln genau das Gleiche zum Ausdruck gebracht werden. Außerdem meint Hentschel (2003), dass die Häufigkeit des Partikelgebrauchs von den KommunikationspartnerInnen als Merkmal dafür interpretiert werden könne, wie privat eine Äußerung klingt. Des Weiteren wäre es naiv anzunehmen, man brauche nur Modalpartikeln um ein einfaches Gespräch zu einer freundlichen Kommunikation zu machen, denn "bei falschem Einsatz bleibt diese Wirkung nicht nur aus, sondern die Partikeln können auch – wie sich gezeigt hat – regelrecht frech werden" (Hentschel 2003: 71), was für DaF-Lernende ein Lernproblem in Bezug auf die soziolinguistische und interkulturelle Kompetenz darstellt. Es wäre daher nach dieser Auffassung besser, keine Modalpartikeln zu benutzen, anstatt sie fehlerhaft zu verwenden (vgl. Hentschel 2003; Weydt 2003).

Kienpointner (2003) weist darauf hin, dass eine Äußerung, je nach Sprechsituation, Intention und Kontext, kooperativ oder kompetitiv sein kann. In einem kooperativ orientierten Gespräch möchten alle GesprächsteilnehmerInnen auf die gleiche Weise mit ehrlichen und effizienten Mitteln das gleiche Ziel erreichen. Im Fall eines kompetitiven Gesprächs haben die TeilnehmerInnen nicht das gleiche Ziel, oder sie möchten es auf jeden Fall nicht auf die gleiche Weise erreichen. In einem kompetitiven Gespräch könnte es also sein, dass die gebrauchten Modalpartikeln eine bestimmte Aussage verschärfen oder polarisieren und dass demnach die Möglichkeiten zur Fortführung des Gesprächs eingeschränkt werden. Kienpointner (2003) betont in diesem Sinne, dass Modalpartikeln seiner Meinung

nach nicht unbedingt die Höflichkeit des Gesprächs erhöhen, sondern auch dafür sorgen können, dass ironische Äußerungen beispielsweise zu sarkastischen oder sogar zynischen Aussagen werden.

Bublitz (2003) unterscheidet zwischen direkten und indirekten Sprachen. Seiner Meinung nach ist das Deutsche eine direkte Sprache, die mit den Modalpartikeln über eine Reihe von Höflichkeitsmitteln verfügt. Dabei definiert er Höflichkeit sowohl als die Kombination eines sozial angemessenen Verhaltens und die Umsetzung dieser Haltung in menschliche Sprache. Auch Feyrer (2003) und Ankenbrand (2006) sind der Meinung, die Modalpartikeln könnten im Deutschen als Merkmale der Höflichkeit fungieren und dies vor allem in bestimmten Situationen und Höflichkeitsmustern. Ankenbrand (2006) verweist dabei auf die Höflichkeitsdefinition von Brown & Levinson (1987), wobei zwischen einer positiven (*positive face*) und einer negativen Höflichkeit (*negative face*) unterschieden wird. Positive Höflichkeit geht auf das Selbstbild des Individuums zurück, während negative Höflichkeit mit dem "Bedürfnis jedes Individuums nach Wahrung seiner Handlungsfreiheit" und somit mit einer gewissen Distanz zusammenhängt (Ankenbrand 2006: 3). Strategien der *positive politeness* sind etwa Komplimente und Schmeicheleien, mit denen der SprecherInnen die Bestätigung des Selbstbildes erzielt. In diesem Sinne könnten die Modalpartikeln zu den sprachlichen Mitteln des *positive politeness* gezählt werden und wären also an der Höflichkeit partikelhaltiger Äußerungen beteiligt. Partikellose Äußerungen könnten dann mit negativer Höflichkeit assoziiert werden (vgl. ebd.).

Aus dem Vorangehenden lässt sich schließen, dass es immer noch kein Einvernehmen darüber gibt, ob Modalpartikeln mit dem Konzept Höflichkeit verbunden werden können oder nicht. Einige AutorInnen sind der Meinung, Freundlichkeit und Höflichkeit stimmen überein – sie gehen von einem Zusammenhang zwischen den beiden Konzepten aus. Für andere AutorInnen gibt es diesen Zusammenhang nicht, denn sie vertreten die Meinung, Freundlichkeit und Höflichkeit sind zwei unterschiedliche Konzepte. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit partikellose und partikelhaltige Dialoge von DaF-Lernenden freundlich oder eher unfreundlich, fließend oder eher holprig und höflich oder eher unhöflich eingeschätzt werden. Dabei soll auch untersucht werden, inwieweit DaF-Lernende diese unterschiedlichen Stilebenen wahrnehmen.

3. Zum Erwerb von Modalpartikeln im FSU

Auch ohne Beherrschung der Modalpartikeln können DaF-Lernende erfolgreich in der deutschen Sprache kommunizieren. Allerdings könnten sie dann manche Nuancen nicht verstehen oder ausdrücken (vgl. Helbig & Kötz 1985). In der Muttersprache verwendet man die Partikeln unbewusst, ohne sich über ihre Bedeutung und Funktion im Klaren zu sein. Typisch ist die starke Kontextgebundenheit, "wegen der man nicht von einer 1:1-Relation zwischen Wort und Funktion ausgehen kann" (Van de Poel & Van de Walle 1995: 326 in Wenzel 2002: 39). Das würde erklären, "warum sie trotz ihrer vergleichsweise hohen Frequenz in Alltagssituationen ein Lernproblem darstellen" (ebd.). Das Lernproblem wird verstärkt durch die syntaktische Fakultät, die semantische Vagheit, die Homonymie und die Polyfunktionalität der Modalpartikeln (vgl. ebd.). Das Nicht-Beherrschen dieser kleinen, nuancierenden Wörter mit uneindeutiger Bedeutung scheinen zu den typischen Merkmalen von Lernaltersprachen zu gehören (vgl. Wenzel 2002).

Muhr (1989) und Kostrzewa & Cheon Kostrzewa (2012) sehen aber noch eine mögliche Ursache für das Lernproblem, nämlich dass Modalpartikeln zur gesprochenen Sprache gehören. Im DaF-Unterricht seien authentische mündliche Quellen immer noch kaum vorhanden. Dies hängt auch mit dem für den FSU typischen Lehrparadox zusammen: Es gebe im Unterricht kaum natürliche Kommunikation, auch wenn man versucht, über alltägliche Themen zu reden (vgl. Edmondson & House 2011: 170). Deswegen gebe es kein "partikelfreundliches Klima" im Unterricht (Rösler 1983: 292). Auch Vyatkina & Belz (2006: 318) führen dazu aus: "The MPs typically are not treated adequately in commonly available teaching materials but rather in a 'stepmother-like' fashion". Sie rufen in Anlehnung an Bardovi-Harlig (1996) zur Verwendung von "native speaker corpora as a source of authentic materials for the classroom-based instruction of L2 pragmatics" (Vyatkina & Belz 2006: 318, siehe auch Möllering 2001) auf. Der Einfluss von Unterrichtsverfahren auf den Gebrauch und Erwerb von Modalpartikeln durch DaF-Lernende ist aber noch kaum untersucht worden (Kostrzewa & Cheon Kostrzewa 2012). Dennoch haben die wenigen aktuellen Studien bisher ausgewiesen, dass bestimmte Unterrichtsverfahren den Erwerb von Modalpartikeln fördern können (Kostrzewa & Cheon Kostrzewa 2012; Möllering & Nunan 1995; Vyatkina & Belz 2006).

Katja Lochtmann & Sofie De Boe (2013), Die soziolinguistische Kompetenz bei DaF-Lernenden und die Rolle der Modalpartikeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 142-156. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lochtmann_DeBoe.pdf.

Schon 1981 stellten Harden & Rösler fest, dass DaF-Lernende den kommunikativen Wert der Modalpartikeln im Allgemeinen nicht besonders hoch einschätzen, dennoch gebe es dabei Unterschiede in Bezug auf die Deutschkenntnisse der Versuchspersonen. So wurde etwa der Gebrauch von Modalpartikeln durch Personen mit besseren Deutschkenntnissen auch mehr anerkannt, wohingegen Personen mit weniger Deutschkenntnissen den Gebrauch von Abtönungspartikeln nicht so wichtig fanden. Dennoch konnte die Mehrzahl der Befragten den Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Partikeln und dem Ausdruck von Emotionen erkennen. Husso (1981) fand bei finnischen DaF-Lernenden, dass die meisten Lernenden zwar in der Lage waren, die Modalpartikeln zu verwenden, aber dies bedeutete nicht unbedingt, dass die ProbandInnen die Modalpartikeln auch *richtig* verwendeten. Lernende mit regelmäßigen Kontakten zu Deutschen schienen aber häufig Partikelkombinationen zu benutzen (vgl. Husso 1981).

In einer Untersuchung über die pragmatische Bewusstheit (*pragmatic awareness*) und den Gebrauch von Modalpartikeln im DaF-Unterricht in Australien haben Möllering & Nunan (1995) festgestellt, dass DaF-Lernende in der Mittelstufe an der Universität, nachdem sie innerhalb von fünf Wochen Unterricht über die Partikel *doch* erhalten haben, zwar öfter *doch* verwendeten als vorher, aber dass sie die Partikel auch häufig falsch verwendeten. Allerdings wären die Ergebnisse zum *pragmatic awareness* positiv. Für den Unterricht wurden authentische mündliche Texte verwendet. Die Beispielsätze mit *doch* waren mit Erklärungen zum Gebrauch versehen.

Belz & Vyatkina (2005) und Vyatkina & Belz (2006) berichten über eine Studie, wobei ein Korpus mit Daten von deutschen MuttersprachlerInnen und amerikanischen DaF-Lernenden (in beiden Fällen Universitätsstudenten) als didaktische Materialien zum Erwerb von Modalpartikeln eingesetzt wurde. Das Korpus (*The Telecollaborative Learner Corpus of English and German* oder *Telekorp*) besteht aus dem telekollaborativen Diskurs, der aufgezeichnet wurde, während DaF-lernende amerikanische Studenten mit ihren deutschen KommilitonInnen über E-Mail und Chat kommunizierten. Dabei wurde angenommen, dass E-Mail- und Chatsprache Merkmale der gesprochenen Sprache wie etwa Modalpartikeln aufweisen. Vyatkina & Belz (2006) stellten fest, dass die DaF-Lernenden kaum Modalpartikeln verwendeten im Vergleich zu den deutschen MuttersprachlerInnen in vergleichbaren Gesprächssituationen. Nach dem E-Mail- und Chatexperiment wurden die DaF-Lernenden gebeten, anzugeben, wie freundlich, hilfsbereit oder schroff sie einige Beispiele aus dem eigenen Korpus fanden. Dabei stellte sich heraus, dass auch in dieser Studie die Ergebnisse zur pragmatischen Bewusstheit positiv waren.

4. Kontrastive Pragmatik: die Modalpartikeln im Niederländischen und im Deutschen.

Nach einigen ForscherInnen (Foolen 1986; Van der Wouden & Caspers 2008; Vorderwülbecke 1981) ist auch die Muttersprache der Lernenden teilweise für die Lernprobleme der DaF-Lernenden verantwortlich, wenn es um den Gebrauch und die Einschätzung von Modalpartikeln geht. In jeder Sprache gibt es unterschiedliche Weisen, Modalität auszudrücken, und in Sprachen wie etwa Englisch, Französisch oder Spanisch kommen kaum oder keine Modalpartikeln vor. Dieser Kontrast sorgt für eine Interferenz zwischen der Mutter- und Zielsprache: Modalpartikeln werden im DaF-Unterricht zu spät, falsch oder überhaupt nicht gelernt (vgl. Aguado 1996; Vorderwülbecke 1981; Weydt 2003). Zudem hat Wenzel (2002) in einer Untersuchung zum Erwerb von niederländischen Modalpartikeln durch Deutschsprachige festgestellt, "dass selbst bei relativ hoher Sprachkompetenz diese Fähigkeit nicht ohne weiteres von den muttersprachlichen Gewohnheiten auf die der Fremdsprache übertragen wird, selbst dann nicht, wenn die Fremdsprache linguistisch und kulturell nicht allzu weit entfernt scheint" (Wenzel 2002: 18). Niederländisch und Deutsch sind sich linguistisch und kulturell ähnlicher als etwa Französisch, Englisch oder Spanisch und Deutsch. Trotzdem stellte Wenzel folgende Fehlerarten fest: eine Unterrepräsentierung von Modalpartikeln im Allgemeinen, einen selektiven Gebrauch, eine Überrepräsentierung von bestimmten Modalpartikeln und auch einen automatischen Transfer. Der Transfer würde mit einer gewissen formalen Ähnlichkeit (wie etwa: wohl – wel, doch – toch, maar – mal, ja – ja) und mit einer funktionellen Ähnlichkeit zusammenhängen (wie etwa: schon – wel, nur/bloß – (alleen) maar) (Wenzel 2002: 294). Diese Hypothese lässt sich aber noch weiter untersuchen.

Bei einer Studie über Einstellungen von belgischen DaF-Lernenden der deutschen Sprache gegenüber (vgl. Lochtmann 2008) hat sich herausgestellt, dass sowohl niederländisch- wie französischsprachige DaF-Lernende Deutsch als schwierig, nicht schön und sogar als unfreundlich einstufen. Der Sprachgebrauch von Deutschsprachigen wurde als sehr formell (etwa distanziert) oder manchmal sogar als unhöflich empfunden (House 2005). House

Katja Lochtmann & Sofie De Boe (2013), Die soziolinguistische Kompetenz bei DaF-Lernenden und die Rolle der Modalpartikeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 142-156. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lochtmann_DeBoe.pdf.

(1999, 2005) hat aber darauf hingewiesen, dass Deutschsprachige Freundlichkeit und Höflichkeit in ihrem Sprachgebrauch anders darstellen als sonstige EuropäerInnen. Ein typischer deutscher Diskurs wäre direkt, auf sich selbst bezogen (nicht auf andere), inhaltsbezogen (nicht auf den Gesprächspartner), explizit und ad-hoc (statt routinemäßig) (vgl. House 1999, 2005). Die Modalpartikeln bestimmen großenteils diesen deutschsprachigen Diskurs mit (vgl. Held 2003a; Wenzel 2002), und es lässt sich deswegen untersuchen, wie ihre Rolle von belgischen DaF-Lernenden eingeschätzt wird und wie die Modalpartikeln von den Lernenden gebraucht werden. Es wird erwartet, dass die Ergebnisse etwas mehr über die soziolinguistische Kompetenz der Lernenden aussagen könnten.

5. Die Untersuchung

Da vorliegende Untersuchung (siehe auch De Boe 2012) zum Ziel hat, eine allgemeine Übersicht über die Modalpartikelkenntnisse niederländischsprachiger DaF-Lernender in Belgien darzustellen, wurden insgesamt 273 Deutschlernende anhand eines zweiteiligen Fragebogens befragt. Damit zwischen AnfängerInnen und fortgeschrittenen DaF-Lernenden unterschieden werden konnte, wurden sowohl SekundarschülerInnen (N= 119) wie auch Germanistikstudierenden der Vrije Universiteit Brussel (N= 35), der Dolmetscherhochschule (Erasmus Hogeschool) in Brüssel (N= 16) und der Universiteit Gent (N= 103) befragt. Die Befragung selbst enthielt einen zweiteiligen Fragebogen mit einer Ausfüllübung einerseits und einer Lese- und Bewertungsübung über die Modalpartikeln andererseits.

Hier werden nochmals kurz die Forschungsfragen erwähnt:

1. Wie bewerten beginnende und fortgeschrittene niederländischsprachige DaF-Lernende eine gleiche Gesprächssituation einmal mit und einmal ohne Modalpartikeln?
2. Welche produktiven Modalpartikelkenntnisse haben beginnende und fortgeschrittene DaF-Lernende mit Niederländisch als L1?

5.1. Methode

Die Versuchspersonen

AnfängerInnen

Zuerst wurden 119 AnfängerInnen befragt. Dies waren alle SchülerInnen der allgemeinbildenden Sekundarschule *Heilig-Hart College Halle*, einer niederländischsprachigen Schule in der Nähe von Brüssel. Diese Versuchspersonen waren im Schnitt 16-17 Jahre alt, wobei sie in der Sprachabteilung schon 2 Jahre 2 Wochenstunden Deutschunterricht hinter sich hatten. Deutsch ist in Flandern die dritte Fremdsprache nach Französisch und Englisch. Bei den SchülerInnen gab es 66 Mädchen und 53 Jungen.

Universitätsstudierende

Um zwischen AnfängerInnen und fortgeschrittenen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache unterscheiden zu können, wurden auch Studierende flämischer Universitäten und Hochschulen (N= 154) befragt. Dabei handelt es sich um Germanistikstudierende und (N= 51) Studierende der Dolmetscherhochschule der Vrije Universiteit Brussel (VUB). Des Weiteren wurden Germanistikstudierende der Universiteit Gent (UGent) befragt (N= 103). Die Studierenden waren im Schnitt zwischen 18 und 21 Jahren alt, davon waren 97 Frauen und 57 Männer.

Die Befragung

Am Anfang jeder Befragung wurden die Aufgaben jeweils kurz von der Forscherin erklärt. Für die SchülerInnen der Sekundarschule, die die Bezeichnung 'Modalpartikel' nicht kannten, folgte anschließend eine kurze Erklärung der Wortklasse der Modalpartikeln auf Niederländisch, und sie bekamen Beispielsätze aus der Muttersprache (NL). Dann wurden die wichtigsten Modalpartikel der deutschen Sprache mündlich erwähnt (insgesamt 15) und zwar: *ja, denn, wohl, doch, aber, nur, halt, eben, mal, schon, auch, bloß, etwa, vielleicht* und *ruhig* (vgl. Duden 2009: 591) und es wurde für jede Partikel ein Beispielsatz genannt. Für die Germanistikstudierenden der VUB und der UGent

wurde diese Erklärung ein wenig eingeschränkt. Es wurde zwar danach gefragt, ob sie wüssten, was Modalpartikeln wären, und die wichtigsten Modalpartikeln des Deutschen wurden mündlich erwähnt, aber bei den Erklärungen gab es keine niederländischen Beispielsätze.

Im ersten Teil der Befragung wurden die Studierenden darum gebeten, Modalpartikeln in einem Dialog zwischen zwei Bekannten zu ergänzen (nach Weydt 1983). Anhand von diesem Teil der Befragung wurde anschließend versucht, die produktiven Modalpartikelkenntnisse zu erforschen: Können die Versuchspersonen die deutschen Partikeln situationsgemäß benutzen? Dabei gab es vierundzwanzig Lücken im Text und fünfzehn mögliche Antworten.

Im zweiten Teil der Befragung bekamen die Versuchspersonen denselben Dialog einmal mit Partikeln und einmal ohne Partikeln. In dem zweiten Teil der Befragung war es also das Ziel, herauszufinden, wie der Gebrauch von Modalpartikeln von DaF-Lernenden eingeschätzt wird. Die Versuchspersonen wurden gebeten anzugeben, welchen Dialog sie höflicher, freundlicher und fließender fanden.

5.2. Ergebnisse

Im ersten Teil der Befragung mussten die Versuchspersonen eigenständig Modalpartikeln in einem Dialog ergänzen. Tabelle 1 und Abb. 1 stellen die Vorkommenshäufigkeit der fünfzehn Modalpartikeln dar. Die Modalpartikel, die von den Befragten insgesamt am meisten benutzt wurde, ist *mal* (N= 885). An zweiter Stelle wurde die Partikel *denn* 788-mal erwähnt, und drittens ist die Abtönungspartikel *ja* 576-mal verwendet worden. Auch die Partikeln *doch* (N= 541) und *schon* (N= 539) wurden oft verwendet. Die Partikeln *bloß* (N= 94) und *halt* (N= 63) kamen andererseits nur wenig vor.

In Abb. 1 wird dargestellt, wie oft eine bestimmte Lücke jeweils richtig, d.h. in Übereinstimmung mit Weydt (1983), ergänzt wurde. Anhand dieser Tabelle wird klar, dass nur vier der vierundzwanzig Lücken von einer Mehrheit der Befragten in Übereinstimmung mit Weydts (1983) ursprünglichem Dialog ergänzt wurden. Die vier Ergänzungen waren:

1. *Was machst du denn hier?*
2. *[...] aber sag mal, ...*
3. *Aber sag mal, ...*
4. *[...] und was machst du denn da so?*

Eine mögliche Schlussfolgerung wäre demnach, dass die Modalpartikeln *denn* und *mal* den befragten DaF-Lernenden am besten bekannt sind. Als Beispiele werden anschließend die Lücken 4, 11 und 15 (Abb. 1) hier aber näher betrachtet, weil bei diesen Lücken die meisten Fehler gemacht wurden. In Weydts (1983) Dialog hieß die richtige Formulierung: *Ja _____* (Lücke 4: eben), *aber sag mal, wo fährt denn der 9.30 Uhr-Zug ab?* Bei der Befragung gab es nur fünf der 273 DaF- Lernenden, die diese Lücke richtig ausfüllten. Im Vergleich dazu gab es 43 Personen, die diese Lücke mit *schon* ergänzten. Vierzig der 273 Befragten fügten an dieser Stelle die Partikel *wohl* (N= 40) hinzu. Dies könnte eine Interferenz aus dem Niederländischen sein (*jawel*). Sonst wurden noch folgende Partikeln gewählt: *doch* (N= 24), *vielleicht* (N= 22), *denn* (N=6), *bloß* (N= 5), *nur* (N= 4), *auch* (N= 4), *ja* (N= 2), *etwa* (N= 2), *aber* (N= 1), *halt* (N= 1) und *mal* (N= 1). Die Mehrheit der Versuchspersonen (N= 113) wussten anscheinend nicht, welche Modalpartikel sie verwenden sollten und füllten die Lücke nicht aus.

Tab. 1: Allgemeine Übersicht des Modalpartikelgebrauchs im ersten Teil der Befragung

	Sekundarschule	Germanistik	Total
mal	263	622	885
denn	220	568	788
ja	142	434	576
doch	233	308	541
schon	229	310	539

auch	183	54	237
nur	150	37	187
wohl	127	48	175
vielleicht	120	55	175
eben	125	38	163
etwa	132	26	158
aber	75	66	141
ruhig	78	23	101
bloss	75	19	94
halt	58	5	63

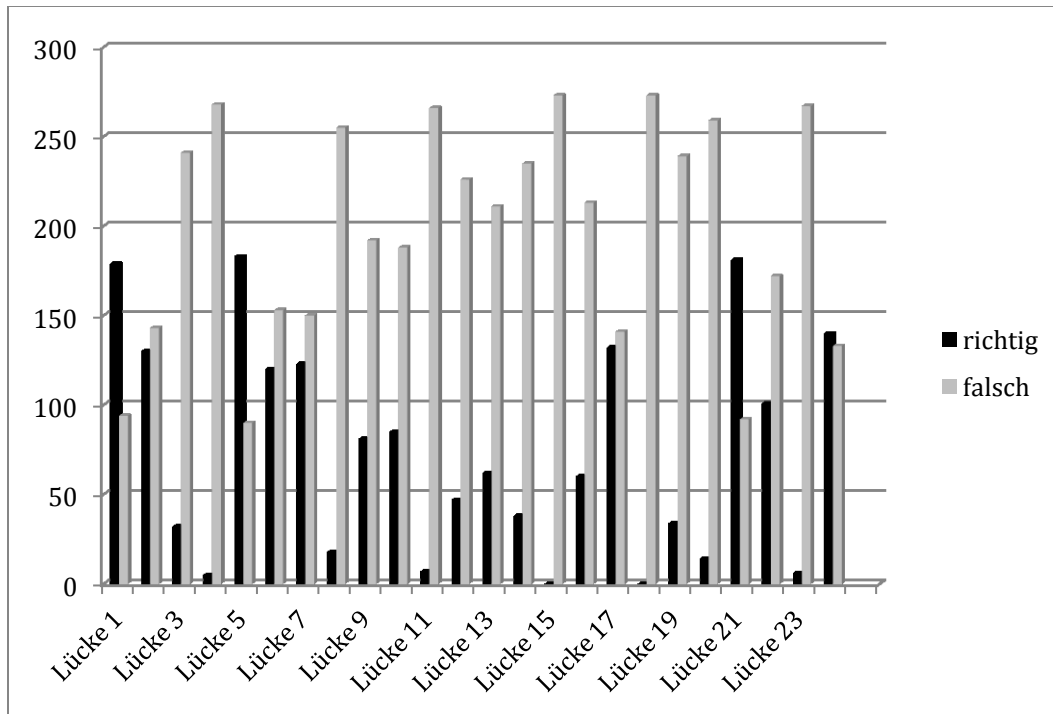


Abb. 1: Richtige und falsche Ergänzungen der jeweiligen Lücken.

In Weydts (1983) Dialog heißt es: *Och, lass _____* (Lücke 11: ruhig), *es geht, ist ja nicht weit*. An dieser Leerstelle wurde vor allem *doch* (N= 90) verwendet. Auch diese Partikel könnte aber als richtig betrachtet werden. Es könnte aber auch wieder ein Fall interlingualer Interferenz sein. In dem Fall haben die Versuchspersonen einfach das niederländische *toch* übersetzt und somit die gleiche Bedeutung wie das niederländische *Och, laat toch, het gaat* erzielt. Auch verwendet wurden *mal* (N= 49), *schon* (N= 24), *nur* (N=11), *ja* (N= 10), *ruhig* (N= 7), *denn* (N= 7), *eben* (N= 6), *aber* (N= 5), *bloß* (N= 4), *auch* (N= 2), *etwa* (N= 2), *wohl* (N= 1), *halt* (N= 1). Ungefähr ein Fünftel der Befragten hat die Lücke nicht ergänzt (N= 54).

Lücke 15 sollte nach Weydt (1983) mit *immerhin* ergänzt werden im Satz: *Stimmt schon, aber dann bin ich _____* (Lücke 15: immerhin) *für die paar Tage mal raus aus Hannover*. Beim Erteilen der Aufgaben wurde diese Partikel aber nicht explizit als Möglichkeit erwähnt und deswegen vielleicht logischerweise von keinem der 273 Versuchspersonen verwendet. Dies führte zu einer großen Varianz bei der Wahl. Folgende Partikeln wurden stattdessen verwendet: *doch* (N= 46), *nur* (N= 28), *schon* (N= 27), *ja* (N= 25), *auch* (N= 16), *eben* (N= 11), *bloß*

(N= 11), *ruhig* (N= 10), *wohl* (N= 7), *mal* (N= 7), *etwa* (N= 7), *halt* (N= 6), *vielleicht* (N= 5), *denn* (N= 3) und *aber* (N= 2); 62 Befragte ließen diese Lücke leer (N= 62).

Eine genauere Fehleranalyse einzelner Beispiele zeigt, dass die Ergebnisse aus der ersten Übung zu nuancieren sind. Wenn eine Lücke nicht nach den Erwartungen von Weydt (1983) ergänzt wurde, heißt es nicht unbedingt, dass die Äußerung auch wirklich falsch war. Es lässt sich vermuten, dass die Interferenz aus der Muttersprache eine große Rolle spielt. Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die Varianz der Wahl jeweils groß ist und dass die Ergebnisse auch dadurch beeinflusst wurden, dass eine jeweils große Gruppe die Lücken nicht ergänzt hat.

Im zweiten Teil der Befragung war es das Ziel, herauszufinden, wie die unterschiedlichen Dialoge von den Versuchspersonen bewertet wurden, und dabei der Frage nachzugehen, wie der Gebrauch von Modal- oder Abtönungspartikeln von DaF-Lernenden eingeschätzt wird. Im Folgenden werden zuerst sämtliche Ergebnisse dargestellt; dann werden die Ergebnisse der SekundarschülerInnen und die der Germanistikstudierenden getrennt behandelt.

Eine kleine Mehrheit gibt an, den partikellosen Dialog *höflicher* zu finden als den partikelhaltigen Dialog. So waren 144 der 273 Befragten der Meinung, dass die beiden Personen in Dialog B (ohne Partikeln) höflicher zueinander geredet haben als in Dialog A (mit Partikeln). 129 Versuchspersonen vertraten andererseits die Ansicht, dass die GesprächspartnerInnen in Dialog A höflicher zueinander waren als die GesprächspartnerInnen in Dialog B. Dann wurden die Beteiligten gebeten anzugeben, in welchem Dialog die GesprächsteilnehmerInnen *freundlicher* waren. Hier wurde der erste Dialog (A) von der Mehrheit als freundlicher bewertet; 220 der 273 Befragten waren der Meinung, dass die Personen in Dialog A freundlicher zueinander waren als in Dialog B. 53 Versuchspersonen fanden aber, dass die Personen im partikellosen Dialog freundlicher waren. Schließlich mussten die DaF-Lernenden angeben, welcher Dialog für sie *fließender* war. 172 Versuchspersonen haben dabei angegeben, dass der partikelhaltige Dialog fließender war, während 101 Versuchspersonen den partikellosen Dialog fließender fanden. In Abb. 2 sind diese Ergebnisse dargestellt.

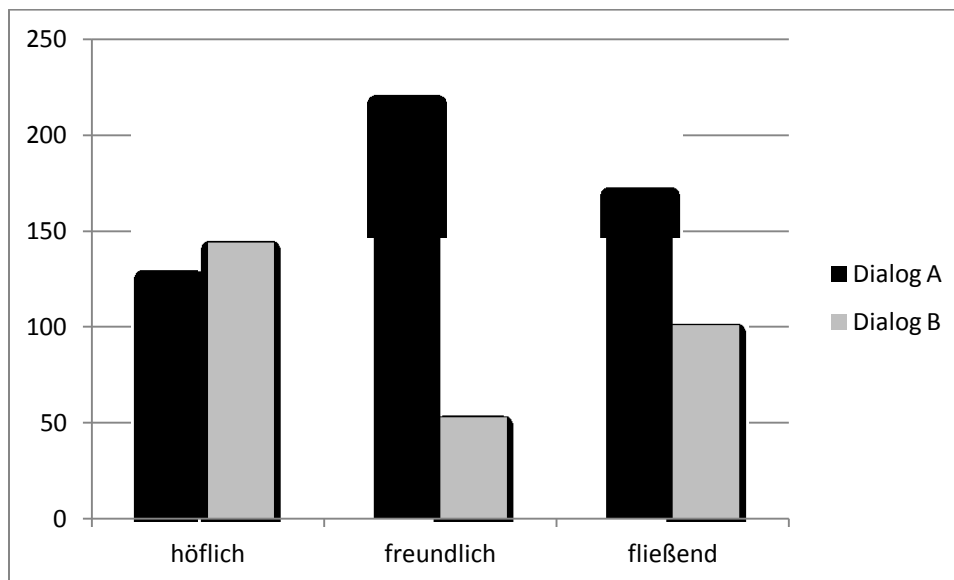


Abb. 2: Bewertung der unterschiedlichen Dialoge

Was die Ergebnisse der 119 SekundarschülerInnen angeht, lässt sich feststellen, dass der partikelhaltige Dialog positiver bewertet wird als der partikellose Dialog. Die Mehrheit der SekundarschülerInnen (N= 78) war der Meinung, dass Dialog A höflicher war als Dialog B und 92 der 119 SchülerInnen waren der Meinung, dass die GesprächspartnerInnen in Dialog A freundlicher zueinander waren als die GesprächspartnerInnen in Dialog B. Dialog

A wurde von den AnfängerInnen auch als fließender bewertet; 76 Befragte waren der Meinung, dass Dialog A fließender klang als Dialog B. Abb. 3 stellt die Ergebnisse der Befragung der SekundarschülerInnen dar.

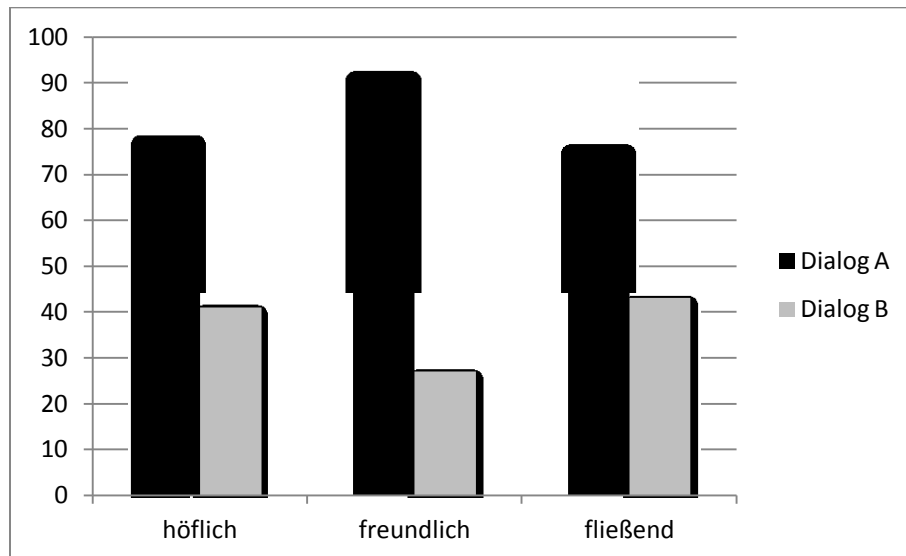


Abb. 3: Bewertung der unterschiedlichen Dialoge durch die SekundarschülerInnen

Auch von den flämischen Germanistikstudierenden (siehe Abb. 4) wurde der partikelhaltige Dialog positiver bewertet als der partikkelose Dialog. Nur die Bewertung, wie höflich die beiden Dialoge wären, bildet hier eine Ausnahme: 51 Befragte waren der Meinung, dass die GesprächspartnerInnen in Dialog A höflicher zueinander redeten als in Dialog B, während 103 Versuchspersonen meinten, dass die GesprächspartnerInnen in Dialog B höflicher zueinander waren. In Bezug auf Freundlichkeit und das Fließendsein der beiden Dialoge war die Mehrheit der Versuchspersonen sich aber einig. Einerseits meinten 128 der 154 Befragten der flämischen Studierenden, dass die GesprächspartnerInnen in Dialog A sich freundlicher begegneten als in Dialog B (N= 25) und andererseits waren 129 Befragte der Meinung, dass Dialog A fließender war als Dialog B.

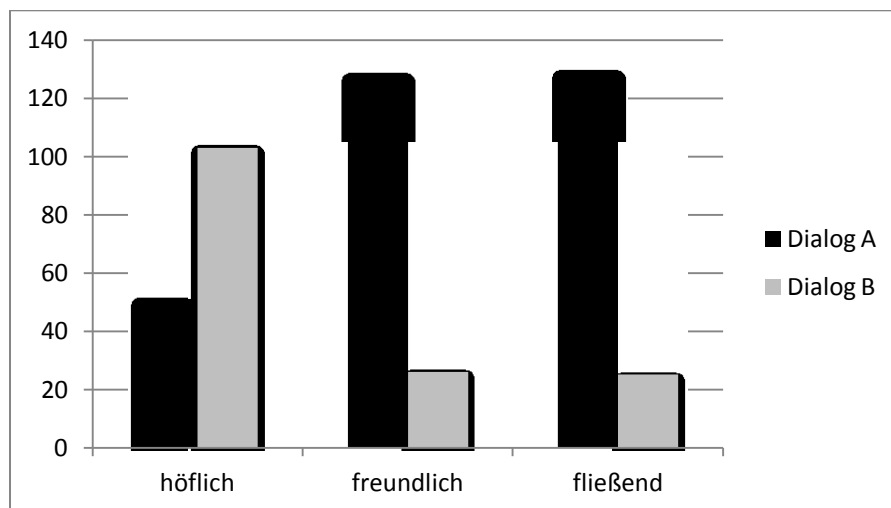


Abb. 4: Bewertung der unterschiedlichen Dialoge durch die GermanistInnen

Zusammenfassend könnte man anhand dieser Ergebnisse schließen, dass der partikelhaltige Dialog von den TeilnehmerInnen dieser Befragung anders bewertet wird als der partikellose Dialog. Wenn man berücksichtigt, dass bei der Ausfüllübung dieser Befragung nur vier der vierundzwanzig zu ergänzenden Lücken von der Mehrheit der Befragten in Übereinstimmung mit Weydt (1983) ergänzt wurden, könnte man sich fragen, ob es zwischen den Ergebnissen der beiden Teile dieser Befragung einen Zusammenhang gibt. Die Versuchspersonen bewerteten den partikelhaltigen Dialog anders als den partikellosen Dialog, auch wenn sie selbst nur geringe produktive Modalpartikelkenntnisse haben. Es lässt sich aber vermuten, dass sich die soziolinguistische Kompetenz im Sinne von *pragmatic awareness* bei den fortgeschrittenen DaF-Lernenden mehr entwickelt hat, weil die Universitätsstudierenden ein besseres Gefühl für formelle bzw. informelle Register aufzuweisen scheinen. Diese Annahme beruht auf der Tatsache, dass die Fortgeschrittenen den partikellosen Dialog als höflicher einstufen. Sehr wahrscheinlich wurden die partikellosen Äußerungen mit negativer Höflichkeit im Sinne von Brown & Levinson (1987) assoziiert.

Bei der statistischen Analyse der Ergebnisse stellte sich ein Unterschied zwischen den SekundarschülerInnen und den Universitätsstudierenden heraus, wobei die Mehrheit der Anfänger den partikelhaltigen Dialog als am höflichsten bewertete, und die Germanistikstudierenden den partikellosen Dialog als am höflichsten bewerteten ($\chi^2=14.223$; $df=1$; $p < 0.05$). Es konnte noch ein zweiter Zusammenhang festgestellt werden: Die fortgeschrittenen DaF-Lernenden schätzen den partikelhaltigen Dialog als fließender ein als die AnfängerInnen. Auch der Zusammenhang zwischen den Variablen *fließend* und *Studienjahr* ist statistisch signifikant ($\chi^2=44.131$; $df=1$; $p < 0.05$). Schließlich ist zu erwähnen, dass die Fortgeschrittenen auch mehr Modalpartikeln in Übereinstimmung mit Weydt (1983) ergänzt hatten ($\chi^2=147.183$; $df=5$; $p < 0.05$). Logischerweise wird die soziolinguistische Kompetenz von DaF-Lernenden umso besser, je länger sie die Sprache lernen. Darüber hinaus könnte man sich die Frage stellen, ob dies eine Folge des institutionellen Lernprozesses oder eher eine Art Entwicklung des natürlichen Sprachgefühls in Bezug auf die deutsche Sprache ist. Dies ließe sich aber noch weiter untersuchen.

6. Diskussion

Bei der Auswertung der Ergebnisse kann die Annahme, dass fortgeschrittene DaF-Lernende bessere Modalpartikelkenntnisse hätten, nur teilweise bestätigt werden. Zwar wurde deutlich, dass die Germanistikstudierenden den partikelhaltigen Dialog in Bezug auf die unterschiedlichen Variablen *höflich*, *freundlich* und *fließend* eher nach den Erwartungen bewerteten, bei der Auswertung der Ausfüllübung wurde aber auch klar, dass nur im Fall von 4 der 24 Lücken eine Mehrheit der Fortgeschrittenen die Lücken richtig ergänzte. Bei der Produktion waren die am öftesten erwähnten Modalpartikeln *denn* und *mal* in den Sätzen: *Was machst du denn hier?* und [...] *aber sag mal,...* Dies könnte die Annahme bestätigen, dass Modalpartikeln eher implizit gelernt werden in Form von Formeln oder Routinen. Bei der Rezeption könnte man im Allgemeinen folgern, dass fortgeschrittene DaF-Lernende eine höhere soziolinguistische Kompetenz aufweisen, was die Einschätzung vom Gebrauch der Modalpartikeln angeht.

Es sollte aber untersucht werden, wie der Erwerb der deutschen Modalpartikeln durch AusländerInnen gefördert oder vereinfacht werden könnte. So meinte etwa Zimmerman schon 1981, die Lernenden brauchen Kenntnisse darüber, wie die Modalpartikeln psycholinguistisch funktionieren. Das heißt, die SprecherInnen müssten im Idealfall wissen, dass "wenn ich X erreichen will, und die Situation, die Beziehung zum Angesprochenen und den Wissensstand meines Gegenübers so und so einschätze, dann muss ich das durch Gebrauch der und der sprachlichen Elemente versuchen zu vollziehen" (Zimmerman 1981: 116). Weiterhin meint Zimmerman (1981), das Lernen einer Fremdsprache enthalte das Lernen des ganzen Hintergrunds des sozialen Alltagswissens dieser Sprachgemeinschaft, und es gebe drei Teilschritte, um zur vollständigen Beherrschung der Modalpartikeln zu kommen: Zuerst müssten die Lernenden die Einsicht erwerben, dass im Deutschen die Modalpartikeln benutzt werden, um bestimmte kommunikationsrelevante Beziehungen wie z.B. Erwartungen auszudrücken. Außerdem müssten die Lernenden verstanden haben, welche Rolle die Modalpartikeln in der deutschen Sprache haben und dass sie in Kontrast zur Ausgangssprache stehen. Wenn sie über diese beiden Einsichten verfügen, müssen die Lernenden nur noch dafür sorgen, dass sie die Modalpartikeln in formaler und intentionaler Hinsicht richtig benutzen können. Nach Zimmerman (1981) gebe es also eine Bewusstmachungsphase, eine kontrastive Phase und eine Einübungsphase. Er warnt aber auch davor, dass es in Bezug auf die letzte Phase, die Einübungsphase, einige Probleme geben könne. Es ist zu beachten, dass in der Praxis nicht nur muttersprachliche Lehrende unterrichten und dass es deswegen möglich sei, dass auch

diese Nicht-MuttersprachlerInnen den Gebrauch der Modalpartikeln nicht vollkommen beherrschen. Schließlich fragt sich Zimmerman (1981), ob der Gebrauch eines solchen komplexen Themas überhaupt erlernbar ist und vertritt die Ansicht, man müsse sicher sein, eine vollständige Beherrschung erreichen zu können, wenn man schon damit anfängt, die Modalpartikeln zu lernen. Zimmerman vertritt in dieser Hinsicht eine Alles-oder-Nichts-Stellungnahme (ebd.). Steinmüller (1981) schlägt den Projektunterricht als Lösung für das Problem des Erwerbs der Modalpartikeln vor. Seiner Meinung nach ist es schwierig herauszufinden, in welcher Phase des Spracherwerbprozesses die Modalpartikeln genau erworben werden, da bisher noch nicht nachgewiesen worden ist, dass es eine bestimmte Regularität in dem Erwerb der Modalpartikeln gibt. Er schlägt deshalb eine Art gemeinsame Arbeit zwischen DaF-Lernenden und DeutschsprecherInnen vor, damit auch die natürliche Kommunikation Teil des Erwerbsprozesses wird.

Muhrs (1989) Vorschläge zur Verbesserung der Kenntnisse von Modalpartikeln sind ziemlich ähnlich zu denjenigen Zimmermans (1981). Er meint, es müsse den Lernenden zunächst deutlich erklärt werden, in welcher Kommunikationssituation welche Modalpartikel benutzt werden kann. Zweitens müsse seiner Meinung nach erklärt werden, dass auch die Partnerbeziehung zwischen den GesprächsteilnehmerInnen bei dem Gebrauch der Abtönungspartikeln eine Rolle spielt; man verwendet zum Beispiel weniger Partikeln, wenn man mit einer höher gestellten, unbekanntem Person redet als wenn man mit einem Freund reden würde (vgl. Muhr 1989: 646). Weydt (2003) sagt schließlich, es bestehe eine große Gefahr, wenn Partikeln falsch benutzt würden, denn in dem Fall könnten Äußerungen völlig anders verstanden werden, als wie sie tatsächlich gemeint sind. So führt (Weydt 2003: 31) an: "Am besten sind richtig formulierte Partikeln, an zweiter Stelle und wesentlich schlechter ist das Sprechen ohne Partikeln und noch schlechter, ganz am Ende der negativen Skala, rangiert das Sprechen mit falsch gebrauchten Partikeln".

Belz & Vyatkina (2005), Möllering (2001) und Vyatkina & Belz (2006) weisen darauf hin, dass DaF-Lernende im FSU oft keinen Zugang zu authentischen Texten haben, in denen Modalpartikeln vorkommen. Modalpartikeln sind Teil informeller, gesprochener Texte, die – im Gegensatz zu geschriebenen Texten – oft nicht als Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden. Deswegen könnte man in Anlehnung an Belz & Vyatkina (2005) und Vyatkina & Belz (2006) vorschlagen, E-Mail- und Chat-Daten von DaF-Lernenden mit deutschen MuttersprachlerInnen als didaktische Materialien zum Erwerb von Modalpartikeln einzusetzen. Dabei handelt es sich um einen authentischen und informellen Sprachgebrauch. Wie oben erwähnt wurde, stellte sich bei einem E-Mail- und Chatexperiment heraus, dass die Ergebnisse zum *pragmatic awareness* positiv waren.

7. Fazit

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Gebrauch der Modalpartikeln bei DaF-Lernenden problematisch ist. Dennoch sollen Lernende im Rahmen der heutigen Hinwendung zur gesprochenen Sprache im FSU auch informelle Sprachregister erwerben oder wenigstens damit konfrontiert werden, sodass ihre soziolinguistische Kompetenz – und dadurch vielleicht sogar die interkulturelle Kompetenz – gefördert werden kann. Modalpartikeln sind ein wesentlicher Teil informeller, gesprochener Sprache. Beim Spracherwerb ist aber zwischen rezeptiven und produktiven Kenntnissen zu unterscheiden. Bei der Auswertung der Ergebnisse in diesem Beitrag konnte die Annahme, dass fortgeschrittene DaF-Lernende bessere Modalpartikelkenntnisse hätten, nur teilweise bestätigt werden. Zwar wurde deutlich, dass die fortgeschrittenen Germanistikstudierenden bessere rezeptive Fähigkeiten hatten, bei der Auswertung der Ausfüllübung wurde aber auch klar, dass die produktiven Kenntnisse der Modalpartikeln noch erhebliche Mängel aufwiesen. Bei der Produktion waren die am häufigsten erwähnten Modalpartikeln *denn* und *mal* in den Sätzen: *Was machst du denn hier?* und *[...] aber sag mal, ...* Dies lässt vermuten, dass Modalpartikeln eher implizit, d.h. in Form von Formeln oder Routinen gelernt werden. Bei der Rezeption stellte sich allerdings eine höhere soziolinguistische Kompetenz bei den fortgeschrittenen DaF-Lernenden heraus, was die Einschätzung vom Gebrauch der Modalpartikeln angeht. Wenn man den Erwerb und den Gebrauch der Modalpartikeln im DaF-Unterricht fördern möchte, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, E-Mail- und Chat-Daten von DaF-Lernenden mit deutschen MuttersprachlerInnen und Chatbots als didaktische Materialien zum Erwerb von Modalpartikeln einzusetzen. Dies ließe sich aber noch weiter untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Ankenbrand, Katrin (2006), *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Modalpartikeln und Höflichkeit*. Krakau [Online unter <http://www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/ankenbrand.pdf> 1.12.2011].
- Aguado, Karin (1996), *Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung. Sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte beim Gebrauch und beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache*. Bielefeld [Online unter <http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/dimensionenlernersprachlicherpartikelverwendung> 13.11.2011].
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1996), Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. In: Bouton, Lawrence F. (Hrsg.), *Pragmatics and Language Learning*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Division of English as an International Language, 21–39.
- Bardovi-Harlig & Kathleen & Dörnyei, Zoltan (1998), Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly* 32, 233–262.
- Belz, Julie A. & Vyatkina, Nina (2005), Learner corpus analysis and the development of L2 pragmatic competence in networked intercultural language study: the case of German modal particles. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes* 62: 1, 17–48.
- Bross, Fabian (2012), German modal particles and the common ground. *Helikon. A Multidisciplinary Online Journal* 2, 182–209.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, Wolfram (2003), Nur ganz kurz mal: Abschwächungsintensivierung durch feste Muster mit mal. In: Held (Hrsg.), 179–201.
- Camerer, Rudi (2007), Sprache- Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 3 [Online unter <http://130.83.83.131/jg-12-3/docs/Camerer.pdf> 27.10.2011].
- De Boe, Sofie (2012), *Die Soziolinguistische Kompetenz bei DaF-Lernenden. Die Rolle der Modalpartikeln*. Vrije Universiteit Brussel: Dissertation.
- Duden (2009), *Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (2011), *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- Feyrer, Cornelia (2003), Höflichkeitsstrukturen und Partikeln – Überlegungen aus transkultureller und translationsrelevanter Sicht. In: Held (Hrsg.), 341–365.
- Foolen, Ad (1986), Typical Dutch sounds with no particular meaning. In: *Verslag van het negende colloquium van docenten neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten*. 's-Gravenhage: Stichting voor Internationale Samenwerking der Nederlandse Universiteiten en Hogescholen, 39–57.
- Harden, Theo & Rösler, Dietmar (1981), Partikeln und Emotionen- zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdspracherwerbs In: Weydt (Hrsg.), 67–80.
- Helbig, Gerhard & Kötz, Werner (1985), Die Partikeln. In: *Enzyklopädie Leipzig*. Leipzig: VEB Verlag, 43–49.
- Held, Gudrun (2003a), Partikeln und Höflichkeit- oder: wie problematisch ist die Symbiose wirklich? In: Held (Hrsg.), 3–9.
- Held, Gudrun (Hrsg.) (2003b), *Partikeln und Höflichkeit*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Hentschel, Elke (2003), Wenn Partikeln frech werden In: Held (Hrsg.), 55–72.

- House, Juliane (1999) Zur Relevanz kontrastiv-pragmatischer und interkultureller Diskursanalysen für das Fachübersetzen. In: Gerzymisch-Arbogast, Heidrun; Gile, Daniel; House, Juliane & Rothkegel, Annely (Hrsg.), *Wege der Übersetzungs- und Dolmetschforschung*. Tübingen: Gunter Narr, 43-54.
- House, Juliane (2005), Politeness in Germany-Politeness in Germany? In: Hickey, Leo & Stewart, Miranda (Hrsg.) *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 13-28.
- Husso, Aila (1981), Zum Gebrauch von Abtönungspartikeln bei Ausländern. In: Weydt (Hrsg.), 81-100.
- Kasper, Gabriele (1997), Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center [Online unter <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>, 20.04.2013].
- Kienpointner, Manfred (2003), Unhöfliche Partikeln? Kompetitive Verwendung von Partikeln in der Alltagskonversation. In: Held (Hrsg.), 73- 94.
- Kirstein, Boni (1983), Partikeln und Sprechsituation. In Weydt, Harald (Hrsg.), *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 213- 225.
- Kostrzewa, Frank & Cheon Kostrzewa, Bok Ja (2012), Der Erwerb der deutschen Modalpartikel mal – Zum Stellenwert von Modalpartikeln und Partikelkombinationen im DaF/DaZ-Unterricht. *Deutsch als Zweitsprache* 2, 50-55.
- Lochtman, Katja (2008), Mehrsprachigkeit und der Erwerb einzelner Sprachen. Eine Attitüdenuntersuchung bei französisch- und niederländischsprachigen Studierenden in Brüssel. In: Gibson, Martha; Hufeisen, Britta & Personne, Cornelia (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223-232.
- Lochtman, Katja & Kappel, Jenny (2008), *The World a Global Village. Intercultural Competence in English Foreign Language Teaching*. Brussel: VUB-Press.
- Matsumura, Shoichi (2003), Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied Linguistics* 24, 465–491.
- Möllering, Martina (2001), Teaching German modal particles: A corpus-based approach. *Language Learning and Technology* 5: 3, 1-22.
- Möllering, Martina & Nunan, David (1995), Pragmatics in interlanguage: German modal particles. *Applied Language Learning* 6: 1/2, 41–64.
- Muhr, Rudolf (1989), Zur Didaktik der Modalpartikel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Weydt, Harald (Hrsg.), *Sprechen mit Partikeln*. Berlin: de Gruyter, 645-660.
- Rösler, Dietmar (1983), Der Erwerb von Abtönungspartikeln im institutionalisierten Lernprozess. Deutsch als Fremdsprache. In: Weydt (Hrsg.), 291- 300.
- Steinmüller, Ulrich (1981), Akzeptabilität und Verständlichkeit- Zum Partikelgebrauch von Ausländern. In: Weydt (Hrsg.), 137-147.
- Van de Poel, Kris & Van de Walle, Ludo (1995), Nederlandse partikels en andere kleine woorden in het kader van beleefdheidsstrategieën. In: Janssen, Tony (Hrsg.), *Nederlands in culturele context*. Woubrugge: IVN Handelingen, 325-344.
- Van der Wouden, Ton & Caspers, Johanneke (2008), Partikels als leerprobleem in het Nederlands als tweede taal. *Internationale Neerlandistiek* 46: 3, 33-45.
- Vyatkina, Nina & Belz, Julie A. (2006), A learner corpus-driven intervention for the development of L2 pragmatic competence. In: Bardovi-Harlig, Kathleen; Félix-Brasdefer, César & Omar, Alwiya (Hrsg.), *Pragmatics and Language Learning*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i, 315-357.

- Vorderwülbecke, Klaus (1981), Progression, Semantisierung und Übungsformen der Abtönungspartikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache In: Weydt (Hrsg.), 149-159.
- Wenzel, Veronika (2002), *Relationelle Strategien in der Fremdsprache. Pragmatische und interkulturelle Aspekte der niederländischen Lernaltersprache von Deutschen*. Münster: Agenda Verlag.
- Weydt, Harald (1983), *Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Weydt, Harald (2003), (Warum) Spricht man mit Partikeln überhaupt höflich? In: Held (Hrsg.), 13- 39.
- Wierzbicka, Anna (1991), *Cross-Cultural Pragmatics*. The Hague: Mouton De Gruyter.
- Zimmerman, Klaus (1981), Warum sind Modalpartikeln ein Lernproblem? In: Weydt (Hrsg.), 111- 122.