

## MODALPARTIKELN UND INTERAKTION

THILO HERBERHOLZ

### **Einführung**

Partikeln sind ein bedeutendes Charakteristikum der gesprochenen Sprache, Sätze ohne Partikeln klingen oftmals hölzern, unpersönlich oder distanziert. Die Partikeln haben neben der konversationellen auch eine interaktionsstrategische Funktion, sie ordnen eine getätigte Äußerung in den Interaktionszusammenhang ein. Damit wird „(...) *die Funktion des Sprechaktes unter den gegebenen Bedingungen der Interaktion mit entsprechenden sprachlichen Mitteln ...*“ verdeutlicht.<sup>1</sup> Äußerungen mit Modalpartikeln klingen im Gegensatz zu ihren partikellosen Entsprechungen wesentlich persönlicher und in der Regel freundlicher und verbindlicher, allerdings auch in bestimmten Fällen unfreundlicher oder gar unverschämt.<sup>2</sup>

**Beispiel** für eine verbindliche Funktion:

*Wie heißt du denn?*

So klingt der Satz wesentlich freundlicher und einladender, als würde der Sprecher ohne Partikel sagen:

*Wie heißt du?*

Im Gegensatz ein **Beispiel** für eine unfreundliche oder Geringschätzung ausdrückende Funktion:

*Kannst du denn überhaupt ...?*

Diese Frage drückt Misstrauen, Geringschätzung und Zweifel aus, würde die Frage aber ohne Partikel lauten:

*Kannst du ...?*

So wird sie vom Angesprochenen eher als Sachfrage verstanden.

In der mündlichen, gesellschaftlichen Kommunikation ist die Verwendung von Modalpartikeln ein selbstverständlicher Bestandteil der Sprache. Wird diese Regel nicht beachtet, entsteht der Eindruck eines Verstoßes gegen kommunikative Konventionen, was u. U. zu einem Abbruch der Kommunikation führen kann.<sup>3</sup>

Modalpartikeln haben bei der Interaktion sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der personalen Ebene eine wichtige Funktion. Auf der Inhaltsebene dienen sie als Orientierungshilfen, d. h. die Interaktanten können sich mit Hilfe der Modalpartikeln vergewissern, ob ein gemeinsamer Gesprächskonsens vorhanden ist, um überhaupt „(...) auf

---

<sup>1</sup> LASKOWSKI 2011, S. 97.

<sup>2</sup> Vgl. ANKENBRAND 2006, S. 1.

<sup>3</sup> Vgl. ANKENBRAND 2006, S. 1.

der Basis inhaltlicher Koordination und Verständigung ...“ miteinander kommunizieren zu können.<sup>4</sup>

Darüber hinaus ermöglichen sie den Gesprächsteilnehmern einen Rückgriff auf ein vorangegangenes Stadium des Gespräches.

**Beispiel:**

*Wir hatten uns doch bereits geeinigt, dass wir uns um 20.00 Uhr treffen.*

So kann eine „(...) getätigte Äußerung in den aktuellen situativen Kontext (...)“ des Gesprächs eingebunden werden und gewährleistet somit „(...) einen reibungslosen und störungsfreien Gesprächsverlauf ohne Missverständnisse auf inhaltlicher Ebene“.<sup>5</sup>

Modalpartikeln haben neben den genannten Funktionen auch einen Appellcharakter, d.h. sie knüpfen an ein geteiltes Wissen (shared knowledge) an.<sup>6</sup>

**Beispiel:**

*Du weißt doch, dass Hans morgen kommt.*

Aguado möchte die Modalpartikel „(...)“ auf einer Skala der Interaktantenorientierung“ ansiedeln, die folgendermaßen konzipiert ist. Der Aussagesatz als der illokutiv am wenigsten markierte und daher neutrale Satztyp wird in der Mitte dieser Skala angesiedelt. Von da aus gesehen links stehen die stärker sprecherorientierten Satztypen, d.h., je weiter links sie stehen, desto stärker ist ihre Orientierung auf den Sprecher. Rechts von den Aussagesätzen stehen dementsprechend die eher Hörerorientierten Typen.

**Charakterisierung und Anordnung von Modalpartikeln**

Die Anordnung basiert auf dem Satzmoduskonzept von Altmann (1987) und berücksichtigt nur die Grundfunktionen der einzelnen Satztypen:

Gegeben die Einteilung der Satztypen in sprecher- vs. Hörerorientierte bzw. expressive vs. appellative Satztypen, läßt sich feststellen, daß die Modalpartikeln eher in adressatenorientierten als in sprecherorientierten Satztypen auftreten. Diese Beobachtung legt nahe, daß der appellative Charakter der Modalpartikeln stärker ist als bisher gemeinhin angenommen“.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> ANKENBRAND 2006, S. 1.

<sup>5</sup> ANKENBRAND 2006, S. 1f.

<sup>6</sup> Vgl. SCHMIDT-RADEFELDT 1989, S. 257.

<sup>7</sup> AGUADO 1996, S. 83f.

	Wunsch- satz	Exkl.- satz	w-Exkl.- satz	Aussage- satz	E-Frage- satz	w-Frage- satz	Imperativ- satz
aber		+					
auch			+	+	+	+	+
bloß	+		+			+	+
denn					+	+	
doch	+		+	+		+	+
eben				+			+
eigentlich					+	+	
etwa					+		
halt				+			+
ja				+			
já							+
mal				+	+		+
nur	+		+			+	+
schon				+		+	+
vielleicht		+			+		
wohl			+	+		+	

Abbildung 1: Der appellative Charakter der Modalpartikeln<sup>8</sup>

Die Verfasserin führt zu der Verteilung der Modalpartikeln in den einzelnen Satztypen einige Aspekte aus:

- Die Partikeln *bloß*, *doch* und *nur* weisen bis auf eine Ausnahme dieselbe Verteilung auf, lediglich *doch* kann auch in Aussagesätzen verwendet werden.
- Auch die Partikel *denn* und *eigentlich* zeigen dieselbe Distribution, da sie in beiden Fragesatztypen auftreten können. Dabei ist *eigentlich* in Aussagesätzen keine Modalpartikel, weil das Merkmal der Nicht-Vorfeldfähigkeit verletzt wird. „Die hier festgestellten Übereinstimmungen zwischen den beiden Partikeln deuten darauf hin, daß hier eher der Funktionstyp (i.e. Frage) und weniger der Formtyp (i.e. Fragesatz) über das Auftreten der jeweiligen Partikel entscheidet“.<sup>9</sup>
- Am häufigsten finden sich Modalpartikeln in Aussage- und Imperativsätzen. Aussagesätze sind „(...) illokutiv am wenigsten markiert und lassen daher die meisten Modifikationen zu“. Anders ist es bei den Imperativsätzen, sie sind „... sowohl morphologisch als auch syntaktisch ausreichend markiert, so daß sie keiner weiteren Vereindeutigung mehr bedürften“.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> AGUADO 1996, S. 84.

<sup>9</sup> AGUADO 1996, S. 84.

<sup>10</sup> AGUADO 1996, S. 84.

- Alle Modalpartikel, außer *wohl*, die in Aussagesätzen geäußert werden, können auch in Imperativsätzen auftreten, doch nicht umgekehrt. Bei *ja* ist es allerdings so, dass es in Imperativsätzen akzentuiert werden muss.
- Im Wunsch- und Imperativsatz drückt der Sprecher aus, „(...) daß a) etwas nicht der Fall ist und daß er b) einen bestimmten Zustand der augenblicklichen Situation bevorzugen würde. Zu unterscheiden sind diese beiden Einstellungen nur hinsichtlich ihrer Adressatenorientiertheit und der Möglichkeit der Einflußnahme des Sprechers auf die Realisierung des präferierten Sachverhalts. Während diese Einflußnahme bei Wunschsätzen gleich null ist, ist sie bei Imperativsätzen in einem gewissen Maß gegeben. Bei einem Vergleich der verschiedenen Modalpartikeln, die in beiden Satztypen auftreten können, wird deutlich, daß die Menge der Modalpartikeln, die in Wunschsätzen vorkommen, eine Teilmenge der Modalpartikeln in Aufforderungssätzen ist“.<sup>11</sup>

### Lehr – Lern – Beziehungen

Erst seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts haben Begriffe wie »Lehr-Lern-Theorie« oder »Lehr-Lern-Forschung« in die didaktische Diskussion Einzug gehalten. Einhergehend mit der Diskussion war ein Perspektivenwechsel, Unterricht sollte nun nicht mehr ausschließlich aus der Sicht der Lehrenden thematisiert werden, sondern auch aus der Sicht der Lernenden.<sup>12</sup>

„Die traditionelle Theorie definiert Lernen als „*Veränderung von Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht*“ (Herv. i. Org.).<sup>13</sup> Diese Sichtweise des Lernens macht den Lerner vergleichbar mit den Ratten in der Skinner-Box,<sup>14</sup> demnach ist Lernen nichts anderes als ein Reiz-Reaktions-Muster und die Verhaltensänderung kann nur aus der Beobachterperspektive wahrgenommen werden, also die klassische Sicht des Behaviorismus. Dieses ursprüngliche Konzept von Lerntheorie und damit auch der Lehr-Lern-Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden wurde im Laufe der Jahre schrittweise modifiziert.<sup>15</sup> Die behavioristische Auffassung vom Lernen wird abgelöst von der Vorstellung, die den Lernenden als Individuum sieht, der „(...) aktiv Informationen aufsucht und sein Wissen in einem konstruktiven Prozess erweitert und differenziert (...)“.<sup>16</sup>

<sup>11</sup> AGUADO 1996, S. 85.

<sup>12</sup> Vgl. STRAKA-MACKE 2006, S.15.

<sup>13</sup> Hillgard et al. 1983 zit. n. FAULSTICH-ZEUNER 2008, S. 26.

<sup>14</sup> „Eine Skinner-Box (...) ist ein äußerst reizarmer Käfig für ein Testtier, in dem es standardisiert und weitgehend automatisiert ein neuartiges Verhalten erlernen kann. Die Bezeichnung geht zurück auf Burrhus Frederic Skinner“. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Skinner-Box> (Stand 23. 07. 2011).

<sup>15</sup> Vgl. FAULSTICH-ZEUNER 2008, S. 26.

<sup>16</sup> TERHART 1989, S. 52.

	<b>Bildungstheoretische Ansätze</b>	<b>Curriculumtheoretische Ansätze</b>	<b>Identitätstheoretische Ansätze</b>	<b>Konstruktivistische Ansätze</b>	<b>Subjektwissenschaftliche Ansätze</b>
<b>Menschenbild</b>	Entwickelte Persönlichkeit	Funktionen/Rollen	Individualisierung	Kommunikationspartner	Handlungsfähiges Subjekt
<b>Gesellschaftsbild</b>	Demokratie	Industriegesellschaft	Modernitätskrise	Erlebnisgesellschaft	Demokratie
<b>Theoretischer Bezug</b>	Bildungstheorie/kritische Theorie	Kognitionstheorie	Symbolischer Interaktionismus	Konstruktivismus	Kritische Psychologie/kritische Theorie
<b>Zielsetzungen</b>	Aufklärung/Bildung	Gesellschaftliche Qualifikation	Biographizität	Kreativität	subjektiver Weltaufschluss
<b>Lernen</b>	Weltbegreifen: Verstehen der Dialektik von Theorie und Praxis	Training	Reflexion	Erleben	Aneignen
<b>Lehren</b>	Erschließen	Anleitung/Vermittlung	Beobachten	Anregen/Ermöglichen	Partizipation/Kooperation
<b>Inhalte</b>	Gesellschaftliche Schlüsselfragen	Verwendungssituation	generative Themen	Soziokultur	Subjektiv begründete Schlüsselfragen und ihr gesellschaftlicher Bezug

Abbildung 2: Didaktische Ansätze nach Zeuner<sup>17</sup>

### Interkulturelle Kompetenz

1986 entwickelte der Soziologe Oskar Negt Basiskompetenzen, über die Menschen als demokratische Bürger verfügen sollten, um im jeweiligen Arbeits- und Lebenszusammenhang urteilen zu können. Nach Negt sind dies:

- Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz<sup>18</sup>

Relevant ist die erste der genannten Kompetenzen, die Interkulturelle Kompetenz.

<sup>17</sup> FAULSTICH-ZEUNER 2008, S. 50.

<sup>18</sup> SCHREIBER-BARSCH et al. 2005, S. 1.

„Eine Betrachtung der meisten westlichen Staaten zeigt deutlich, dass diese definitiv Zu- oder Einwanderungsgesellschaften sind. Es geht damit heute nicht mehr um die Frage, ob Zuwanderung und kulturelle Vielfalt für erstrebenswert gehalten werden oder nicht, sondern lediglich um die Frage, wie mit diesen angemessen umgegangen werden soll.“<sup>19</sup>

Interkulturelle Kompetenz ist sowohl von den Bewohnern des Einwanderungslandes als auch von den Einwanderern gefordert. Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und die eigene lediglich als eine unter anderen anzusehen. Jeder Mensch hat eine eigene Kultur, die einerseits in enger Verbindung, aber andererseits eben auch im Widerspruch zu der seiner Mitmenschen stehen kann, je nachdem ob ein Mensch in seinem Heimatland oder als Migrant in einem fremden Land lebt. Interkulturalität ist ein Austauschprozess zwischen Gruppen und Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Dies kann zu erheblichen Irritationen im Zusammenleben der Menschen im Einwanderungsland führen.

*„Irritationen aufgrund kultureller Vielfalt sind z.B. darin begründet, dass sehr unterschiedliche Wertorientierungen und soziale Lebensmuster die individuelle Identitätsbildung prägen können. Je nachdem, welche Identitätsprojekte von der Lebenswelt als ‚normal‘ definiert und welche mit hohem Status belegt werden“ (Herv. i. Org.).*<sup>20</sup>

Eine wichtige Voraussetzung beim Spracherwerb als auch bei der Vermittlung der Zielsprache ist interkulturelle Kompetenz, von beiden Seiten, Sprachschüler und Lehrer. Der Begriff wurde und wird unterschiedlich diskutiert und ausgelegt, heutzutage wird diese Kompetenz als Schlüsselqualifikation betrachtet.<sup>21</sup>

Interkulturelle Kompetenz in der Arbeit mit Sprachschülern ist auf der sozialen- und/oder der Beziehungsebene von Bedeutung, sie realisiert sich in der Interaktion und der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, sowie in multikulturellen Gruppen und Teams. Sie umfasst eine Reihe von Teilkompetenzen, die sich auf einer Ich-, Wir-, Sach- und Organisationsebene weiter aufschlüsseln lassen. Interkulturelle Kompetenz weist kognitive, emotionale und handlungsbezogene Aspekte auf und bezieht sich darüber hinaus auf einen Referenzrahmen in der jeweiligen Organisation, in einer gegebenen historisch gesellschaftlichen Situation, die zugleich von globalen Prozessen bestimmt wird. Sie basiert auf einem Werteverständnis, in dem sich die Ziele für das Miteinander in der Gesellschaft widerspiegeln.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> SCHREIBER-BARSCH et al. 2005, S. 57.

<sup>20</sup> SCHREIBER-BARSCH et al. 2005, S. 51.

<sup>21</sup> Vgl. LEIPRECHT 2002, S.87.

<sup>22</sup> Vgl. FISCHER 2005.

**Die Ebenen der interkulturellen Kompetenz**

Nach Fischer lassen sich mehrere Ebenen der interkulturellen Kompetenz aufzeichnen:

**„Ich-Ebene:**

- Selbstreflexive Haltung,
- sich der eigenen kulturellen Prägungen bewusst werden,
- ethnozentrische Anteile der individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erkennen,
- selbstkritische Haltung gegenüber der Berufsrolle einnehmen (Rollendistanz),
- berufliche Werte, Normen und Ziele überprüfen und mit den von den Klienten geäußerten Erwartungshaltungen vergleichen, ggf. relativieren, ergänzen, korrigieren,
- Umgang mit Irritation und Befremdung lernen,
- Sensibilität gegenüber den eigenen Gefühlen entwickeln, um sie von den fremden unterscheiden zu lernen (Umgang mit Projektionen),
- Authentizität,
- Prozesshaftigkeit von kultureller Identität erkennen.

**Wir-Ebene:**

- Interkulturelle Prozesse initiieren, Impulse für Austausch und Perspektivwechsel geben,
- Empathie,
- Sprachkompetenz,
- Akzeptanz,
- Erkennen von Normen, die soziale Situationen regulieren,
- Einsicht in kulturabhängige Rollenstrukturen,
- Kenntnisse über das Selbstkonzept, den soziokulturellen Hintergrund, den Kommunikationsstil und die -regeln der Bezugspersonen,
- Fähigkeit der Verständniserzeugung durch Zurückspiegelung,
- Ambiguitätstoleranz,
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Konfliktaustragung und -mediation.

**Sach-Ebene:**

- Wissen aneignen: u.a. über
- Globalisierung,
- Migrationsgeschichte,
- Daten und Zusammenhänge zur ökonomischen, politischen, rechtlichen, sozialen, kulturellen Situation von Migranten/innen,
- die soziale Konstruiertheit von Rasse, Ethnien, Nationen etc.,
- Ursachen und Erscheinungsformen von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt sowie Strategien zur Prävention und Bekämpfung deren Bearbeitung,
- Zugangsprobleme von Migranten zu sozialen und kommunalen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung,
- Gemeinwesenbezogene Ansätze sozialer Arbeit in Stadtteilen mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil ,

- Kommunikationsprobleme und Lösungsstrategien in interkulturellen Überschneidungssituationen,
- Migrantenselbstorganisationen.“<sup>23</sup>

### Abschluss

Wenn die oben genannten Punkte nicht nur im Unterricht berücksichtigt werden, sondern auch im gesellschaftlichen Miteinander angekommen sind, ist eine erfolgreiche Integrationsarbeit auf einer Basis von interkultureller Kompetenz auf beiden Seiten möglich.

### Literatur

AGUADO 1996

AGUADO, K.: *Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung: sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte beim Gebrauch und beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache*. Bielefeld, Universität, 1996.

ANKENBRAND 2006

ANKENBRAND, K.: *Modalpartikeln und Höflichkeit*. In: *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog*. Beiträge zum Kongress Krakau 2006. Hrsg. Fries, Norbert und Christiane. Krakau, Online-Publikation (1–8), 2006.

FAULSTICH–ZEUNER 2008

FAULSTICH, P.–ZEUNER, C.: *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim, Juventa, 2008.

FISCHER 2005

FISCHER, V.: *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach, Universität, 2005.

FRANCK 1980

FRANCK, D.: *Grammatik und Konversation. Stilistische Pragmatik des Dialogs und der Bedeutung deutscher Modalpartikeln*. Königstein/Ts., Scriptor (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 46), 1980.

HELBIG 1988

HELBIG, G.: *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1988.

HELBIG–BUSCHA 1999

HELBIG, G.–BUSCHA, J.: *Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Langenscheidt, 1999.

HEGGELUND 2001

HEGGELUND, K. T.: Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive, 2001. URL: [http://www.linguistik-online.com/9\\_01/Heggelund.html](http://www.linguistik-online.com/9_01/Heggelund.html) (Stand 25.11.2010).

LASKOWSKI 2011

LASKOWSKI, M.: *Sprechakte im Kontrast: ein Beitrag zur deutsch-polnischen Partikelforschung am Beispiel von eben und eigentlich*. Lodz, Primum Verbum (97–109), 2011.

LEIPRECHT 2002

LEIPRECHT, R.: *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitssätzen in pädagogischen Handlungsfeldern*. In: *Migration und Soziale Arbeit*. 2002, Heft 3/4, 87–91.

---

<sup>23</sup> FISCHER 2005.



PITTNER 2007

PITTNER, K.: *Common ground in interaction: the functions of medial doch*. In: Fetzner, A.–Fischer, K. (Hrsg.) (2007): *Lexical Markers of Common Grounds*, Amsterdam, Elsevier, 2007, 67–87.

SCHMIDT-RADEFELDT 1989

SCHMIDT-RADEFELDT, J.: *Partikeln und Interaktion im deutsch-portugiesischen Sprachvergleich*. In: *Sprechen mit Partikeln*. Hrsg. Weydt, H. Berlin, de Gruyter, 1989, 256–266.

SCHREIBER-BARSCH 2005

SCHREIBER-BARSCH, S.: *Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung*. Flensburg, Universität, 2005.

STRAKA-MACKE 2006

STRAKA, G. A.–MACKE, G.: *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. 4. Auflage. Münster, Waxmann, 2006.

TERHART 1989

TERHART, E.: *Lehr-Lern-Methoden. Grundlagentexte Pädagogik*. Weinheim, Juventa, 1989.

WEYDT 1977

WEYDT, HARALD (Hrsg.): *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung*. Tübingen, Niemeyer, 1977.

