

Steven Schoonjans

# Abtönungspartikeln im Deutschunterricht für Niederländischsprachige

Vorteile einer kontrastiven Behandlung

---

*German modal particles (Abtönungspartikeln, Modalpartikeln) present a special challenge for learners of German as a second or foreign language because their meaning is difficult to describe in non-technical terms, but also because many learners' first languages lack direct equivalents. While Dutch is in a privileged position in this respect due to its relative wealth of modal particles, Dutch-speaking learners of other languages are often unaware of the particles and their functions even in Dutch. The present paper shows how an awareness of modal particles can be raised in Dutch-speaking learners of other modern languages from a contrastive perspective, thus contributing to a more adequate use of such particles by the learners in German.*

Keywords: modal particles, German, Dutch, teaching, noticing

---

## 1. Einführung<sup>1</sup>

Für DaF-Lernende stellen die sogenannten Abtönungspartikeln (auch: Modalpartikeln; im Folgenden: APn) eine große Herausforderung dar. Das ist für flämische Deutschlernende nicht anders. Ein Teil der Erklärung ist sicherlich die Tatsache, dass APn an flämischen Schulen selten didaktisiert werden. Dies betrifft nicht nur den Deutschunterricht: Auch bei anderen Sprachen wird meistens nicht auf die APn eingegangen, obwohl zumindest das Niederländische ebenfalls eine relativ partikelreiche Sprache ist (u. a. van der Wouden 2006). Dabei ist authentischer Sprachgebrauch, wie er im Unterricht vermittelt werden soll, ohne APn undenkbar. Daher wird im Folgenden über eine mögliche Didaktisierung

1 Ich danke Lies Sercu und zwei anonymen Gutachter(inne)n für wertvolle Anmerkungen zu einer früheren Fassung des Textes.

der APn für den Lernbereich ‚Moderne Sprachen‘ im flämischen Gymnasialunterricht nachgedacht, der sich nicht auf das Deutsche beschränkt, sondern auch die anderen modernen Sprachen aus dem Curriculum (Niederländisch, Französisch, Englisch)<sup>2</sup> berücksichtigt und so auch zur Umsetzung der Spezifischen Lernziele für den Lernbereich ‚Moderne Sprachen‘ beiträgt, die u. a. verlangen, dass die Schüler(innen) über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den gelernten Sprachen reflektieren können (Lernziel 15).<sup>3</sup>

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Im nächsten Abschnitt werden die APn als Lernproblem vorgestellt. Abschnitt 3 bietet eine Übersicht der bisherigen Forschungen zur Didaktisierung der APn im DaF/DaZ-Unterricht. Ausgehend von diesen Beobachtungen wird in Abschnitt 4 über einen Didaktisierungsweg der APn im flämischen Fremdsprachenunterricht nachgedacht, bei der vor allem das sprachübergreifende Partikelbewusstsein der Lernenden im Vordergrund steht. Dazu wird eine kontrastive Herangehensweise vorgeschlagen, die als dreistündige Unterrichtssequenz in einem Probedurchlauf auch bereits ausprobiert wurde. Die Ergebnisse dieses Probedurchlaufs werden in Abschnitt 5 besprochen. Abschnitt 6 bietet ein Fazit mit Ausblick.

## 2. Abtönungspartikeln – ein Lernproblem

### 2.1. Was sind Abtönungspartikeln?

Um über die Didaktisierung der APn nachdenken zu können, muss man zunächst wissen, was APn sind. Jedoch können viele Lehrende keine angemessene Beschreibung dieser Kategorie geben, sondern höchstens ein paar typische Beispiele wie *ja*, *denn* und *doch* nennen. Als wichtigen Grund für diese Wissenslücke nennt Montag (2014: 83) die Tatsache, dass diese

- 2 Spanisch und Italienisch bleiben als Wahlfächer außer Betracht, könnten aber ggf. in die Didaktisierung mit aufgenommen werden, genauso wie Latein und Altgriechisch.
- 3 Eine Übersicht der aktuell (Stand Schuljahr 2020-2021) geltenden Spezifischen Lernziele („Specifieke Eindtermen“) findet sich unter [www.onderwijsdoelen.be](http://www.onderwijsdoelen.be).

Information auch in Lehrwerken meistens fehlt. Zwar greift diese Beobachtung, die an sich stimmt, als Argument m. E. zu kurz (Lehrkräfte sollten den Stoff auch unabhängig vom Lehrwerk verständlich aufbereiten können), aber wirklich verdenken kann man es den Lehrkräften nicht, wenn ihnen die APn Schwierigkeiten bereiten, denn auch in ihrem Studium haben APn oft nicht den Stellenwert, der ihnen aufgrund ihrer besonderen Rolle im Deutschen eigentlich zukommen sollte.

Auch im Folgenden kann aus Platzgründen keine umfassende Darstellung der APn geliefert werden (siehe dafür z. B. Thurmair 1989, Diwald 2007, Müller 2014, Schoonjans 2018: 10-53); vielmehr kann nur auf das Wesentliche eingegangen werden. Bei den APn handelt es sich um unflektierbare und meist unbetonte Elemente, die gewöhnlich im sogenannten Mittelfeld des Satzes stehen, d. h. zwischen dem finiten Verb und etwaigen Partizipien, Infinitiven oder abtrennbaren Verbpartikeln wie in (1) und (2), wobei Beispiel (3) zeigt, dass unter Umständen davon abgewichen werden kann:<sup>4</sup>

- (1) Hast du *etwa* wieder den Polizeifunk abgehört?
- (2) Eine zukunftsorientierte Zeitung ist *halt* nicht nur ein Medium ex cathedra.
- (3) Warum *bloß* kaufen die Deutschen ausländische Produkte?

Häufig werden in einem Satz mehrere APn kombiniert (eine Variante zu (1) wäre zum Beispiel *Hast du denn etwa wieder den Polizeifunk abgehört?*), ohne allerdings durch *und* oder *oder* koordiniert werden zu können. Genauso ausgeschlossen sind das Negieren und (bis auf wenige Ausnahmen wie *ganz einfach* und *ganz ruhig*) das Graduieren von APn.

Wenn man die APn didaktisieren will, muss man jedoch vor allem über ihre Funktion Bescheid wissen. Gerade die Funktions- bzw. Bedeutungsbeschreibung ist jedoch eine der großen Herausforderungen der Partikelforschung, zumal AP-Bedeutungen nicht propositional und nur

4 Alle Beispiele wurden über die Plattform COSMAS-II (<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>) dem Deutschen Referenzkorpus DeReKo entnommen.

schwer paraphrasierbar sind. Man kann sagen, dass alle APn eine abtönende Funktion im Sinne von Waltereit (2006) haben: Sie modifizieren durch eine Stellungnahme des Sprechers/der Sprecherin die Äußerung (oder zumindest deren illokutiven Wert) im Hinblick auf die Hörerreaktion. Durch den Gebrauch von *etwa* in (1) signalisiert der Sprecher zum Beispiel, dass er den Sachverhalt für unerwünscht hält (Stellungnahme) und mit einer verneinenden Antwort rechnet (Hörerreaktion). Ähnlich drückt *halt* in (2) aus, dass der Sachverhalt dem Sprecher zufolge evident ist und sich jede Diskussion erübrigt (Hörerreaktion: nicht widersprechen). Mit der AP *bloß* in (3) zeigt der Sprecher ein besonderes Interesse daran, die Antwort zu erfahren, zum Beispiel weil er keine Ahnung hat, wie diese lauten könnte. Aus der Perspektive des Hörers bedeutet dies eine besondere Anregung, die Frage zu beantworten oder zumindest mit über eine Antwort nachzudenken.

Ausgehend von diesen Merkmalen könnte man glauben, dass die Kategorie der APn klar abgrenzbar wäre. Tatsächlich aber besteht in der linguistischen Forschung bislang kein Einverständnis über die Abgrenzung dieser Kategorie, sodass sich auch keine vollständige Liste aller APn erstellen lässt, die als Ausgangspunkt für die Didaktisierung dienen könnte. Dies ist jedoch nur bedingt problematisch, da eine umfassende Behandlung der APn angesichts der beschränkten verfügbaren Zeit im Deutschunterricht sowieso nicht möglich ist und das anzustrebende Beherrschungsniveau (B1) zum Teil übersteigt. Man kann sich also auf Elemente beschränken, deren AP-Status eher unkontrovers ist, wie *aber*, *auch*, *bloß*, *denn*, *doch*, *eben*, *eigentlich*, *einfach*, *halt*, *ja*, *mal*, *nur*, *ruhig*, *schon*, *vielleicht*, *wohl*.

Obwohl das Deutsche als die AP-Sprache schlechthin gilt, ist auch das Niederländische relativ reich an APn. Zu den gebräuchlichsten niederländischen APn gehören *dan*, *eens*, *eigenlijk*, *even*, *gerust*, *gewoon(weg)*/*simpelweg*, *maar*, *misschien*, *n(o)u*, *soms*, *toch* und *wel*. Allerdings besteht nicht immer eine Eins-zu-Eins-Äquivalenz zwischen niederländischen und deutschen APn. Für die häufigste deutsche AP, *ja*, gibt es zum Beispiel kein direktes niederländisches Pendant, und selbst wenn eine direkte Äquiva-

lenz besteht wie zwischen *doch* und *toch*, ist mit Unterschieden in der Verwendung zu rechnen (Foolen 2003).

Einen solchen AP-Reichtum gibt es nicht in allen Sprachen. Dem Französischen und dem Englischen hat Abraham (1991: 205) die Kategorie der APn sogar abgesprochen. Zwar konnte diese Behauptung inzwischen widerlegt werden (siehe u. a. Schoonjans 2014) – französische APn wären zum Beispiel *bien*, *bonnement*, *déjà*, *donc*, *encore*, *peut-être*, *quand même*, *seulement*, *simplement*, *tout de même* und *un peu*, zu den englischen APn zählen *again*, *just*, *only* und *simply* –, aber die AP-Frequenz ist in diesen Sprachen tatsächlich deutlich niedriger als im Deutschen.

## 2.2. Warum sind Abtönungspartikeln so schwierig für DaF-Lernende?

Als Antwort auf die Frage, warum die APn für DaF-Lernende so schwierig sind, liest man oft, dass in der Muttersprache (L1) der Lernenden meist keine direkten Pendanten zu den deutschen APn vorhanden sind – sofern sie überhaupt APn hat (u. a. Busse 1992, Möllering 2004, Weerning 2016). Dass dies nicht die ganze Erklärung sein kann, zeigt die Tatsache, dass die deutschen APn auch für Sprecher des Niederländischen oft schwer zu lernen sind, obwohl sich die niederländischen und die deutschen APn oft ziemlich direkt entsprechen. Eine weitere Erklärung muss also darin liegen, dass die APn als solche schwer zu lehren und für die Lernenden schwer zu verinnerlichen sind. In der Literatur (u. a. Luchtenberg 1987, Muhr 1989, Li 2017, Bolacio Filho et al. 2017) liest man immer wieder die gleichen Gründe. Der vielleicht wichtigste ist, dass APn in Textmaterialien sehr oft übersehen werden. Das dürfte zum Teil damit zu tun haben, dass wir oft vor allem die längeren Inhaltswörter fokussieren und kürzeren Funktionswörtern, zu denen auch die APn gehören, weniger Aufmerksamkeit widmen (vgl. Rayner, 2009: 1461<sup>5</sup>),

5 Andere Studien (z. B. Dolgunsöz 2015) besagen zwar, dass unbekannten Wörtern mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, aber ob dies auf wenig prominente Wörter wie die APn gleichermaßen zutrifft wie auf prominente Inhaltswörter, ist nicht klar.

liegt aber zumindest zum Teil auch in der Natur der APn begründet: Zum einen sind sie kurz und überwiegend unbetont, daher formal nicht prominent (zumal sie durch ihren Hang zur Mittelfeldstellung meistens auch nicht die prominenteste Stelle im Satz einnehmen); zum anderen ist ihre Bedeutung nicht propositional und sie scheinen sie also keinen wesentlichen Beitrag zur Satzbedeutung zu leisten.

Dadurch, dass AP-Bedeutungen nicht propositional und oft auch ziemlich abstrakt sind, sind sie für Lernende schwierig zu erfassen und für Lehrende schwierig zu beschreiben und zu erklären.<sup>6</sup> Zudem sind viele APn polyfunktional (sie werden in unterschiedlichen Satztypen mit unterschiedlichen Funktionen eingesetzt), und bei nahezu allen APn ist Heterosemie im Spiel: Dieselbe Wortform kann auch andere Wortarten instanziiieren und bringt dann eine andere Bedeutung zum Ausdruck. *Etwa* hat zum Beispiel nicht nur die in (1) illustrierte Verwendung als AP, sondern kann auch ein Adverb mit der Bedeutung ‚ungefähr‘ sein wie in (4). Ähnlich wird *eben* nicht nur als AP verwendet (mit einer ähnlichen Funktion wie *halt*) wie in (5), sondern auch als Fokuspartikel mit der Bedeutung ‚ausgerechnet, gerade‘ wie in (6):

- (4) Im Gasofen wird das vorbearbeitete Hufeisen auf *etwa* tausend Grad erhitzt.
- (5) Irgendetwas Kitschiges oder Kreatives werde ich schon noch kriegen. Und wenn nicht? Dann schenk ich *eben* mich selbst.

Zumindest bei Lernenden, die bereits eine gewisse Beherrschung des Deutschen erlangt haben, dürfte die Prominenz eine größere Rolle spielen (mehr Aufmerksamkeit für längere Inhaltswörter, weniger Aufmerksamkeit für weniger prominente Wörter wie APn, auch wenn diese noch nicht bekannt sind). Vielleicht tritt auch eine Art Gewöhnungseffekt ein: Die APn sind zwar noch insofern unbekannt, als ihre Funktion unklar ist, aber sie sind nicht mehr unvertraut und die Lernenden haben unbewusst herausgefunden, dass sie auch ohne APn vieles im Text verstehen, sodass sie ihnen kaum noch Aufmerksamkeit widmen.

- 6 Bolacio Filho et al. (2017: 61) und Montag (2014: 24) erwähnen dies auch explizit als Grund dafür, dass Lehrende vermeiden, auf die APn einzugehen: Sie wissen selber nicht genau, wie sie die Funktion der APn erklären sollen.

- (6) Seit „Rot-Weiss“ ausgespielt hat – jetzt verbindet diese drei Länder neben der Farbe auch noch die Niederlage – hat die Euro 08 einen Fan weniger, *eben* mich.

All diese Funktionen auseinanderzuhalten, ist nicht immer einfach, zumal sich die Nicht-AP-Heteroseme oft direkt in Sprachen übertragen lassen, die für die APn keine direkten Äquivalente aufweisen. Dies macht es für Lernende umso schwieriger, die APn als solche zu erkennen, statt sie mit ihren Heterosemen zu verwechseln.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass auch Lehrkräfte die APn nicht immer richtig verwenden (zum Teil, weil sie es nie richtig gelernt haben) und dass in Lehrwerken sogar fehlerhafte AP-Verwendungen auftauchen. Abbildung 1 zeigt zum Beispiel eine Verwendung von *eigentlich*, die grammatisch korrekt ist und dennoch von vielen Deutschsprachigen für unidiomatisch gehalten wird (*eigentlich* ist typisch für Kontexte, in denen zu einem anderen Thema oder zu einem anderen Aspekt des Themas gewechselt wird, während hier einfach die vorangehende Frage paraphrasiert wird;<sup>7</sup> natürlicher wäre zum Beispiel die Wiederholung von *denn*). Auch wenn nicht auszuschließen ist, dass die Lernenden auch solche unidiomatisch verwendeten APn übersehen, so trägt dieses unidiomatische Beispiel jedenfalls nicht zu einer natürlichen AP-Verwendung durch die Lernenden bei.

7 Allenfalls könnte man noch annehmen, dass *eigentlich* hier nicht als AP, sondern in der betonbaren heterosemen Verwendung als Adverb (mit der Bedeutung ‚genau genommen‘ oder ‚in Wirklichkeit‘) vorliegt. Auch diese wäre hier jedoch unidiomatisch, ist sie doch typisch für Situationen, in denen vorher schon etwas ‚Uneigentliches‘ angesprochen wurde wie in (i):

- (i) Das Lieblingssperd von Michael Konzag ist Werner, so nennen ihn alle, aber eigentlich heißt er Water World.

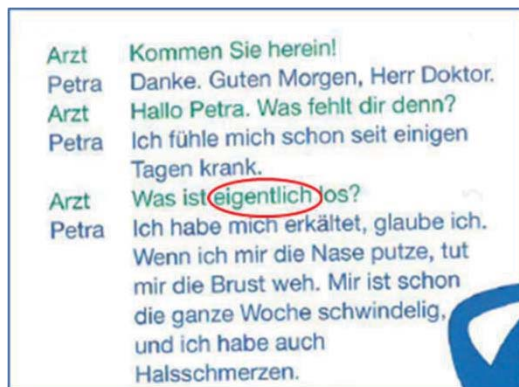


Abbildung 1: Unidiomatische Verwendung von *eigentlich*  
*(Alles im Griff Update 1, Die Keure, 2009, S.156)*

### 3. Didaktisierung von Abtönungspartikeln

Im Großen und Ganzen sind in der Literatur zur AP-Didaktik bislang drei Positionen vertreten worden. Die erste, die zum Teil bei Lehrwerkautoren explizit Anhang findet (so Montag 2014: 105), lautet, dass APn passiv erworben werden sollten bzw. dass ihre Beherrschung durch ihr wiederholtes Auftreten in Texten und Übungen unbewusst miterworben werden sollte. Allerdings kann dies Montag zufolge nur funktionieren, wenn sich die Lernenden länger im deutschen Sprachraum aufhalten und intensiven Kontakt zu Deutschsprachigen pflegen. Vielleicht stellt sie es überspitzt dar, aber erfahrungsgemäß führt das automatische Einschleifen oft allenfalls zu einer mangelhaften AP-Kompetenz, was abermals beweist, dass eine hohe Inputfrequenz nicht unbedingt zum Lernerfolg führt (vgl. Saville-Troike & Barto 2017: 189).

Eine zweite Herangehensweise (u. a. Thurmair 2010, Moroni 2017) ist die Arbeit mit partikelhaltigen Chunks. In diesem Fall werden die Lernenden durch Übungen und Hör- und Lesetexte mit einigermaßen festen AP-haltigen Verbindungen vertraut gemacht (z. B. *komm mal her, so ist das halt, lasst uns doch ...*) und diese Chunks werden im Anschluss auch aktiv geübt. So könne man erste APn in das Deutsch von DaF/DaZ-Lernenden integrieren. Allerdings ist unklar, inwiefern der AP-Gebrauch im

Endeffekt weiter geht als nur diese Chunks, wenn nicht zusätzlich eine explizite Didaktisierung stattfindet, denn sonst wäre man für die AP-Verwendung außerhalb der gelernten Chunks doch wieder auf unbewussten Erwerb angewiesen.

Damit sind wir bei der dritten Herangehensweise angelangt, die Thurmair (2010) für kaum möglich hält, Montag (2014: 293-298) dagegen für unerlässlich: explizite Didaktisierung. Dafür schlägt Montag eine Methodik in sechs Phasen vor. In der Präsentationsphase werden die Lernenden durch die Lektüre partikelhaltiger Texte und die Arbeit mit Chunks unbewusst mit APn vertraut gemacht. Die Entdeckungsphase besteht aus Aktivitäten, die den Lernenden das Auftreten und die Häufigkeit von APn bewusst machen sollen. In der Kognitivierungsphase wird die Funktion der APn erklärt und darauf aufbauend in der Festigungsphase ihr Gebrauch geübt. In der kontrastiven Phase werden für Partikeläußerungen passende muttersprachliche Entsprechungen erarbeitet, und in der Phase der freien Anwendung wird der Gebrauch von APn weiter geübt und gefestigt. Montag (a. a. O.) fügt allerdings selber hinzu, dass bei weniger fortgeschrittenen Lernenden diese letzte Phase nicht unbedingt das Ziel sein müsse; anzustreben sei primär eine passive Partikelkompetenz.

Ausschlaggebend ist laut Montag (2014: 77f.) in diesem Prozess die Bewusstmachung: Erst wenn den Lernenden das Auftreten der APn im Deutschen bewusst sei, könnten sie dafür eine „Sensibilität“ entwickeln (vgl. Betz 2015: 116, Weerning 2016: 417f. sowie für den Erstsprachenunterricht Gornik 1998). Dies passt zur sogenannten ‚Noticing‘-Theorie, die besagt, dass man (insbesondere pragmatische) Elemente in einer Fremdsprache (L2) erst erwerben könne, wenn man sie auch bemerke und sich ihrer Verwendung bewusst sei (u. a. Kasper 2001: 514). Für die Bewusstmachung sei auch die kontrastive Phase sehr wichtig, da das Erkennen von Abtönung (im Allgemeinen, nicht unbedingt durch APn) in der L1 auch das Erkennen von Abtönungsformen in der Zielsprache erleichtere (Montag 2014: 274; vgl. Busse 1992: 55 und Overstreet et al. 2006: 25). Dies ist auch ein Grund, warum Montag (2014: 316-320) dafür

plädiert, sogar im einsprachig-deutschen DaF/DaZ-Unterricht die Erklärungen zu APn möglichst in der L1 anzubieten, da dies das Ziehen von Parallelen zur L1 erleichtere.

Gegen Montags Herangehensweise äußert Thurmair (2010: 3f.) zwei Einwände. Zum einen sei das Kognitivieren schwierig, weil die Partikelbedeutungen oftmals zu abstrakt seien und deren Erklärung zu viel linguistisches Wissen voraussetze, über das die Lernenden noch nicht verfügen. Zum anderen seien die typischen Bewusstmachungsaktivitäten (APn auslassen, austauschen usw.) problematisch, „da derartige Übungen auf einem Sprachgefühl basieren, das Lernende ja erst entwickeln sollen“ (Thurmair ebd.). Wenn man sich allerdings durch die Kontrastierung auf das Sprachgefühl in der L1 berufen kann, lassen sich diese Einwände m. E. leicht umgehen (siehe Abschnitt 4.1).

Auch die Frage, welche APn zu didaktisieren sind, wurde bislang unterschiedlich beantwortet. Einverständnis scheint lediglich darüber zu bestehen, dass es nicht wünschenswert ist, gleich alle APn zu didaktisieren. Als Auswahlkriterien werden u. a. die Frequenz, die Verwendungsbreite und die „kommunikative Relevanz“ (Weerning 2016: 416) genannt. Was auffälligerweise fehlt, ist die Übersetzbarkeit in die L1. Zwar ist insbesondere in DaZ-Kursen nicht immer eine gemeinsame L1 vorhanden, aber für den DaF-Unterricht an flämischen Gymnasien kann – trotz zunehmender kultureller Diversität – angenommen werden, dass die meisten Schüler(innen) über eine beträchtliche Beherrschung des Niederländischen verfügen. Da das Niederländische dem Deutschen von der AP-Verwendung her stark ähnelt, liegt es also nahe, bei der Didaktisierung der APn gerade von dieser Ähnlichkeit auszugehen.

## 4. Anregungen für die Behandlung der Abtönungspartikeln mit niederländischsprachigen Lernenden

### 4.1. Konzept der Herangehensweise und Ziel der Untersuchung

Wie Gornik (1998) zeigt, stellen sich für die AP-Didaktisierung im L1-Unterricht zum Teil die gleichen Herausforderungen wie im DaF/DaZ-Unterricht. Der Grund ist, dass uns unsere Verwendung von APn gar nicht bewusst ist, geschweige denn, dass wir wüssten, was sie bedeuten (Rathmayr 1989: 624). Das gilt auch für die APn des Niederländischen, über deren Funktionieren flämische Schüler(innen) nicht viel sagen können, obwohl sie sie ständig benutzen. Zum Teil liegt das daran, dass auch die niederländischen APn im Unterricht kaum besprochen werden. Hier liegt ein unausgeschöpftes Potenzial, auch im Hinblick auf den Deutschunterricht. Thurmair (2010: 3) hält es zu Recht für schwierig, Bewusstsein für eine Kategorie in einer L2 zu schaffen, die in der L1 nicht existiert. Das gilt genauso, wenn die Kategorie in der L1 zwar existiert, sich die Lernenden dessen aber nicht bewusst sind. Deswegen erscheint es wertvoll, die bei Montag (2014) erst später angesetzte kontrastive Phase in die Bewusstmachungsphase zu integrieren: Das Bewusstsein für die Kategorie in der L1 ist zwar noch keine Garantie dafür, dass die entsprechende Kategorie auch in der L2 erkannt wird (Overstreet et al. 2006: 25), aber es kann die Bewusstmachung der Kategorie in der L2 zumindest erleichtern. Dementsprechend wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob diese kontrastive Herangehensweise das AP-Bewusstsein im Niederländischen und auch im Deutschen steigern kann.

Die Voraussetzung dafür ist, wie bei Montag (2014), dass den Lernenden bereits APn begegnet sind (in Texten, Redemitteln usw.), sodass eine gewisse Erkennung der APn auftreten kann. Für das Niederländische wie für die anderen modernen Fremdsprachen (Französisch, Englisch) dürfte diese Bedingung (trotz niedrigerer Partikelfrequenz in letzteren Sprachen) erfüllt sein, sofern mit ausreichend natürlichen Materialien auf dem richtigen GER-Sprachniveau gearbeitet wird (angestrebt wird

für Englisch und Französisch B1 mit Erweiterungszielen auf Niveau B2). Lediglich für das Deutsche ist darauf zu achten, dass diese Bedingung erfüllt ist, da manche Lehrwerkautoren APn systematisch vermeiden.<sup>8</sup>

Anders als in bestehenden Studien wird die Auswahl der zu besprechenden APn hier auch nicht primär aufgrund ihrer Frequenz oder Funktionsvielfalt getroffen, sondern aufgrund ihrer Erkennbarkeit für Niederländischsprachige. Angefangen wird mit APn, die sich ziemlich direkt übersetzen lassen (im Idealfall auch ins Englische und ins Französische, obwohl das kein absolutes Muss ist), wie *doch—toch*, *einfach—gewoonweg*, *mal—eens*, *etwa—soms*, *eigentlich—eigenlijk* und *ruhig—gerust*. Obwohl nicht immer ein perfektes Eins-zu-eins-Verhältnis besteht, ist die Ähnlichkeit groß genug, um für die Bewusstmachung nützlich zu sein. Wegen der direkten Übersetzbarkeit erspart man sich als Lehrkraft auch die Herausforderung, die Bedeutung der APn erklären zu müssen: Wenn die Lernenden die Äquivalenz zur niederländischen AP erkennen, wissen sie auch, was die deutsche AP leistet, ohne diese Leistung umschreiben zu können. Dass die Lernenden noch nicht über das für eine Bedeutungsbeschreibung von APn erforderliche linguistische Wissen verfügen, wie Thurmair zu Recht anmerkt (siehe §3), ist also unproblematisch, da eine solche Beschreibung gar nicht gebraucht wird.

Außerdem ist eine vielleicht linguistisch nicht zu 100% passende, aber zumindest annähernd und aus didaktischer Sicht ausreichend akkurate Beschreibung bei einigen Partikeln durchaus möglich. Für die Partikel *ja* zum Beispiel passt eine Umschreibung wie ‚wie du weißt‘ zwar nicht immer, aber sie kann trotzdem in vielen Kontexten den Lernenden einen Eindruck der Bedeutung dieser AP geben. Solche APn, die kein direktes Pendant in der L1 haben, aber relativ leicht umschrieben werden können, können also in einem nächsten Schritt mit einbezogen werden, genauso wie Fälle wie die Verwendung von *nur* und *bloß* in Wunschsätzen,

8 Dies wurde mir auch von DaF/DaZ-Lehrwerkredaktor Paul Rusch (persönliche Kommunikation) so bestätigt.

für die zwar ein direktes niederländisches Pendant besteht (*maar*), das jedoch nur eine bestimmte Verwendung dieser APn betrifft.

## 4.2. Aufbau der Unterrichtssequenz

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde versucht, die gerade besprochenen Ansätze in einer dreistündigen Unterrichtssequenz zum Thema APn umzusetzen, um deren Wirkung zu erproben (siehe Abschnitt 5 für die Ergebnisse). Im Grunde genommen besteht die Unterrichtssequenz aus zwei Teilen: aus einer Bewusstmachungsphase und einer kontrastiven Phase. In der ersten Phase wird anhand von vertrauten Beispielen in den unterschiedlichen Sprachen der Blick der Lernenden für die APn geschärft; in der zweiten Phase werden Äquivalenzen zwischen APn und anderen abtönenden Ausdrücken in den vier Sprachen gesucht, sodass die Lernenden – durch die erkannten Äquivalenzbeziehungen zu niederländischen APn – ein Gespür für das Funktionieren und die Funktion der fremdsprachigen APn entwickeln.

Besonders geeignet für den Einstieg sind bekannte AP-reiche Lieder, zum Beispiel *Nein, Mann!* (Laserkraft 3D, 2010)<sup>9</sup>, das außerdem den Vorteil hat, dass die Schüler(innen), die derzeit die letzten Gymnasienklassen besuchen, es gerade noch kennen und den Text noch mehr oder weniger parat haben, auch wenn es nicht schadet, ihn im Rahmen einer Hörübung, bei der Lücken (nämlich an den Stellen der APn) im Text auszufüllen sind, zu wiederholen. Wenn man dann allerdings fragt, ob sie sich jemals über die Bedeutung dieser APn in dem ihnen wohl bekannten Text Gedanken gemacht haben oder ob sie ihnen überhaupt jemals aufgefallen waren, ist die Antwort so gut wie sicher negativ. Dies kann man sehr gut als Anlass nehmen, zu zeigen, dass diese unbekannten Wörter in der deutschen Sprache omnipräsent sind. Beim Probedurchlauf (vgl. §5) wurde denn auch so verfahren.

9 Alternativ bietet sich zum Beispiel Roger Ciceros *Der Anruf* an, das noch mehr APn enthält, aber weniger bekannt ist, oder *Nur ein kleiner Freundschaftsdienst* aus dem Disney-Film *Aladdin* (1992).

Im nächsten Schritt wird mit Beispielen aus den unterschiedlichen Sprachen auf die Existenz solcher APn in allen vier betrachteten Sprachen hingewiesen. Optimal sind Beispiele, die in mehreren Sprachen funktionieren, wie der vormalige MediaMarkt-Slogan „Ich bin *doch* nicht blöd“ bzw. „Ik ben *toch* niet gek“ (im Französischen allerdings partikellos „Je ne suis pas fou“). Ein weiteres Beispiel fürs Englische und Französische (aber nicht für die anderen Sprachen, weil der Titel nicht übersetzt wurde) ist „If *only*“ bzw. „Si *seulement*“, der Titel eines Gil-Junger-Films aus dem Jahr 2004. Selbst wenn die Lernenden noch nicht wissen, was hier die Rolle von *only* bzw. *seulement* ist, spüren sie oft doch den Unterschied, wenn man die AP weglässt (bzw. dem Filmposter eine bearbeitete AP-lose Variante gegenüberstellt – siehe Abbildung 2).



Abbildung 2: *If (only)* und *Si (seulement)*: Filmposter mit und ohne APn

Beim Probedurchlauf wurde diese Phase so gestaltet, dass die Lernenden eine Reihe von Beispielen bekamen und kurz darüber nachdenken durften bzw. sie auch untereinander besprechen durften, bevor zu einer Klassenbesprechung übergegangen wurde. Der Frage nach der Funktion bzw. Bedeutung wurde bewusst möglichst aus dem Weg gegangen; vielmehr wurde (neben der Frage, ob ihnen diese Wörter jemals zuvor aufgefallen waren) vor allem die Frage gestellt, ob sie den AP-haltigen Satz und seine AP-lose Variante in den gleichen Situationen verwenden würden bzw. in was für Kontexten die eine oder die andere Variante passender wäre (vgl. Li 2017). Zusätzlich wurde gefragt, ob ihnen entsprechen-

de Ausdrücke in den anderen Sprachen bekannt sind (bzw. vor allem wie sie die fremdsprachigen Beispiele ins Niederländische übertragen würden) und ob sie vielleicht noch andere, vergleichbare Ausdrücke in der jeweiligen Sprache kennen.

Bis zu diesem Punkt hat die Intervention etwa eine Stunde gedauert. In der nächsten Stunde haben die Lernenden in Kleingruppen (zu dritt oder zu viert) über die Funktion und die kontrastiven Äquivalenzen einiger direkt übersetzbarer APn wie *doch-toch* reflektiert; in einer weiteren Stunde ein paar Tage später wurde dieser zweite Vorgang mit anderen APn wiederholt. Die Lernenden bekamen in der Gruppe 25 ausgewählte Beispiele in den verschiedenen Sprachen, von denen 20 eine bestimmte deutsche AP (bzw. einen funktional vergleichbaren Ausdruck, z. B. *bekanntlich* für *ja*) oder ein Pendant in der jeweiligen Sprache enthielten. Fünf Sätze enthielten andere APn als Distraktoren. Die Absicht dahinter war, dass die Lernenden herauszufinden versuchten, welche Abtönungsformen in den verschiedenen Sprachen funktional miteinander übereinstimmen. Die Abtönungsformen waren hervorgehoben und das Heranziehen von Wörterbüchern war erlaubt, um zu vermeiden, dass weitere unbekannte Wörter in den Beispielsätzen die Aufgabe erschweren. Abbildung 3 zeigt einen Auszug der Beispielliste zur AP *einfach*.<sup>10</sup>

Vorfreude ist einfach die schönste Freude.  
 Was wollen Sie bloß mit all den Halmasteinen?  
 Dat is gewoon fout.  
 Je n'ai simplement plus rien à faire.  
 That's just not a good investment.

Abbildung 3: Auszug aus der Beispielliste für *einfach* (mit *bloß* als Distraktor)

10 Hier werden kontextfreie Sätze gezeigt. Aufgrund des starken Kontextbezugs und im Hinblick auf ein korrektes Verständnis der Rolle der APn wurden die Beispiele manchmal mit einem kurzen Kontext (zum Beispiel einen Vorgängersatz) dargeboten. Ob das Darbieten der Beispiele mit oder ohne Kontext den Lerngewinn beeinflusst, muss noch näher untersucht werden.

Jede Gruppe bekam andere Beispielsätze, bei denen jeweils eine andere AP im Fokus stand. Im ersten Durchgang handelte es sich um *doch*, *einfach*, *mal* und *ruhig*, im zweiten Durchgang um *denn*, *eigentlich*, *etwa* und *ja*. Bei *doch* und *einfach* wurde nur die Verwendung in Assertionen berücksichtigt. Die Gruppen bekamen etwa eine halbe Stunde Zeit für diese Aufgabe. Nachher stellte jede Gruppe ihre Befunde dem Rest der Klasse vor, und sofern es die Zeit erlaubte, wurde noch mit der ganzen Klasse über die Funktionen reflektiert. Dabei wurde allerdings nicht allzu sehr ins Detail gegangen und viel Wert auf typische Verwendungskontexte und -situationen gelegt (vgl. Li 2017): Die Lernenden sollten vor allem Äquivalenzen mit niederländischen APn erkennen, um so auch ein Gespür dafür zu entwickeln, wie die APn in den anderen Sprachen verwendet werden. Dementsprechend stand auch immer der Vergleich mit dem Niederländischen als L1 im Vordergrund. Gemäß den Lernzielen des Lernbereichs ‚Moderne Sprachen‘ wurden das Englische und das Französische mit aufgenommen, um von Anfang an ein sprachübergreifendes AP-Bewusstsein schaffen zu können. Zudem sollten so bestimmte Äquivalenzbeziehungen zwischen den Sprachen leichter erkennbar gemacht werden, und damit hoffentlich auch ein besseres Verständnis der APn in diesen Sprachen herbeigeführt werden. Der Bezugspunkt bleibt jedoch immer das Niederländische als L1, dessen APn den Lernenden zumindest vertraut sind und als Ausgangspunkt für die Interpretation der APn in den anderen Sprachen dienen können.

## 5. Die Studie

### 5.1. Durchführung

Um die Wirksamkeit der Herangehensweise zu prüfen, wurde sie in einem Probedurchlauf ausprobiert. Dabei wurden bei einer Ziel- und einer Kontrollgruppe im Laufe eines Trimesters Messungen nach dem Pretest-Posttest-Prinzip durchgeführt, um zu schauen, ob sich das Bewusstsein für die APn steigerte. Zu beiden Gruppen gehörten Schüler(innen) der letzten Jahrgangsstufe des Gymnasiums (sechste Klasse nach

flämischer Zählung, zwölfte Klasse nach deutscher Zählung; Alter: 17-18 Jahre; Sprachniveau in Deutsch: A2+, rezeptiv zum Teil B1) des Lernbereichs ‚Moderne Sprachen‘ mit unterschiedlichem zweitem Hauptfach (Latein, Wirtschaft, Naturwissenschaften). Alle Schüler(innen) hatten in der vierten/zehnten Klasse eine Wochenstunde Deutsch gehabt, in der fünften/elften und sechsten/zwölften Klasse jeweils drei Wochenstunden. Die Studie war über das ganze zweite Trimester (zwischen Weihnachts- und Osterferien) verteilt: Der Pretest fand zu Trimesterbeginn statt, die Intervention im Laufe des Trimesters und der Posttest am Trimesterende.

Obwohl die Unterrichtssequenz kontrastiv konzipiert ist, fand die Intervention bei der Zielgruppe nur im Rahmen des Deutschunterrichts statt, da primär ein Lernfortschritt bei den deutschen APn angestrebt wurde. Abgesehen von der Intervention zu den APn, die nur bei der Zielgruppe stattfand, waren die Unterrichtsinhalte in Deutsch im Laufe des Trimesters für beide Gruppen identisch; der aktuellen Situation an den meisten flämischen Gymnasien entsprechend wurden bei der Kontrollgruppe die APn nicht thematisiert und andere Unterrichtsinhalte zum Teil etwas ausführlicher besprochen. Die Intervention wurde in der Mitte des Trimesters durchgeführt und umfasste die drei Deutschstunden in dieser Woche. Dieser beschränkte Umfang ist, neben der sowieso im Deutschunterricht nur beschränkt verfügbaren Zeit, insbesondere dadurch begründet, dass einerseits ein allzu großes Ungleichgewicht zwischen Ziel- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Zeit, die für die anderen Unterrichtsinhalte zur Verfügung steht, vermieden werden sollte und dass andererseits die Zielgruppe durch eine zu intensive Beschäftigung mit den APn überfordert sein könnte.

Die Tests waren als kurze Übersetzungstexte konzipiert. Die Schüler(innen) sollten jeweils einen kurzen Textauszug (150-180 Wörter) mit vier bis sechs APn aus dem Niederländischen ins Deutsche übertragen

und umgekehrt.<sup>11</sup> Das Englische und das Französische blieben bei den Tests außer Betracht, zum einen um die Schüler(inne)n nicht zu überfordern (die Tests sollten nicht allzu lange dauern), zum anderen um beim Posttest zu vermeiden, dass die Zielgruppe gleich wieder an die Intervention zu den APn dachten, da sonst im Unterricht im Laufe des Trimesters kaum sprachübergreifend gearbeitet wurde.

Tatsächlich sollten die Schüler(inne)n nicht wissen, dass es sich um Tests zu den APn handelt, da sonst das AP-Bewusstsein nicht getestet werden konnte: Wenn sie wussten, dass es um die APn ging, würden sie besonders auf die APn achten, während ja gerade getestet werden sollte, ob sie sie auch sonst bemerken würden. Außerdem wurden die Tests als Übungen zu Lernstrategien präsentiert, bei denen es darum ging, mit Lücken in den Wortschatzkenntnissen umzugehen (d. h. deutsche Texte mit unbekannten Wörtern zu verstehen bzw. eine Botschaft ins Deutsche zu übertragen, obwohl nicht alle deutschen Wörter bekannt sind). Dementsprechend war die Verwendung von Wörterbüchern erlaubt, was den Vorteil hatte, dass das globale Textverständnis weniger durch unbekannte Wörter beeinträchtigt wurde<sup>12</sup> und dass die Schüler(innen) für APn, die sie zwar bemerkten, aber nicht zu übersetzen vermochten, eine Übersetzung nachschlagen konnten. Selbst wenn Wörterbücher oft keine passende Übersetzung liefern, konnte aus dieser weniger geeigneten Übersetzung doch abgeleitet werden, dass die AP zumindest bemerkt wurde. Aus demselben Grund sollten die Schüler(innen) Textstellen, die ihnen Schwierigkeiten bereiteten, im Aufgabentext markieren: So konnte

11 Die Texte wurden so ausgewählt, dass alle APn relativ direkt übersetzbar waren. Um zu vermeiden, dass etwaige Schwierigkeitsunterschiede zwischen Pre- und Posttest die Ergebnisse beeinflussten, wurden insgesamt fünf unterschiedliche Tests erstellt, die abwechselnd als Pre- und als Posttest verwendet wurden.

12 Durch das Übersetzen ganzer Textauszüge konnte auch sichergestellt werden, dass die Sätze mit APn als Ganzes richtig interpretiert wurden. Wenn ein ganzer Satz falsch interpretiert wird, kann das dazu führen, dass auch die Partikel automatisch anders interpretiert wird als beabsichtigt und damit eigentlich auch falsch (wenn auch im Kontext der Satzinterpretation vielleicht durchaus angemessen) übersetzt wird.

bei nicht übersetzten APn herausgefunden werden, ob die Schüler(innen) sie nicht übersetzt hatten, weil sie keine passende Übersetzung gefunden hatten (dann waren sie im Aufgabentext markiert), oder ob sie sie tatsächlich übersehen hatten (dann waren sie nicht markiert). Die Hypothese lautete, dass die Zielgruppen im Posttest infolge des angestrebten, durch die Intervention gesteigerten Partikelbewusstseins mehr APn bemerkten und angemessen (also nicht zum Beispiel durch das Pendant eines Heterosems) übersetzten, weil der Blick der Proband(inn)en für die APn geschärft worden war und sie sie dadurch auch besser von ihren Heterosemen unterscheiden konnten.

Die Studie wurde auch mit Studierenden im fünften Semester Handelswissenschaften der KU Leuven (Standort Antwerpen) durchgeführt, die Deutsch als Wahlfach belegten (Alter: 20-22 Jahre; Sprachniveau in Deutsch: B1). Grundsätzlich war die Unterrichtssequenz gleich aufgebaut, wobei allerdings etwas weniger ausführlich auf das Englische und das Französische eingegangen wurde.<sup>13</sup> Aufgrund der niedrigen Anzahl der Studierenden mit Deutsch als Wahlfach (die auch das Arbeiten mit einer Kontrollgruppe in diesem Fall unmöglich machte) können diese Ergebnisse jedoch lediglich zum Vergleich herangezogen werden.

Zu beachten ist auch, dass durch den Ausbruch der Coronakrise und die damit einhergehende Schließung der Unterrichtseinrichtungen im Laufe des Trimesters der Posttest nicht mit allen Proband(inn)en wie geplant durchgeführt werden konnte. Berücksichtigt werden nur diejenigen Schüler(innen) und Studierenden, die die beiden Tests unter regulären Bedingungen durchlaufen konnten, was die Zahl der auswertbaren Ergebnisse deutlich reduziert: Insgesamt wurden die Ergebnisse von 39 Schüler(inne)n (24 in der Zielgruppe, 15 in der Kontrollgruppe) und 4 Studierenden (in der Zielgruppe) ausgewertet. Bis auf zwei Gymnasias-

13 Englisch und Französisch wurden nicht ganz ausgeklammert, da die Studierenden auch diese Sprachen im Programm haben und Beobachtungen zu diesen Sprachen also auch für sie relevant sind. Die Tests wurden allerdings nicht als Übungen zu Lernstrategien präsentiert, sondern allgemein als Übersetzungsübungen.

t(inn)en (je eine Person in der Ziel- und in der Kontrollgruppe) hatten alle Teilnehmenden Niederländisch als L1.

## 5.2. Ergebnisse

### 5.2.1. Allgemein

Der im vorigen Abschnitt angeführten Hypothese entsprechend wurden die Partikelbelege in drei Gruppen eingeteilt: nicht bemerkt; bemerkt, aber nicht angemessen übersetzt; angemessen übersetzt. Die zuletzt genannte Gruppe enthält auch Belege, in denen die Übersetzung zwar nicht die gleiche Nuance wie die AP im Aufgabebetext zum Ausdruck bringt, aber zumindest eine ähnliche Nuance, zum Beispiel wenn *einfach* statt durch *gewoonweg* durch das etwas stärkere *nu eenmaal* übersetzt wurde. Die Grafiken in Abbildung 4 zeigen die Auswertung der Ergebnisse (die genauen Prozentsätze sind den Tabellen 1 und 2 zu entnehmen). Von der Auswertung ausgeschlossen wurden insgesamt fünf Belege, entweder weil der Satz als Ganzes falsch interpretiert worden war oder weil der Satz so frei übersetzt worden war, dass sich kaum noch feststellen ließ, ob die AP angemessen übersetzt worden war.

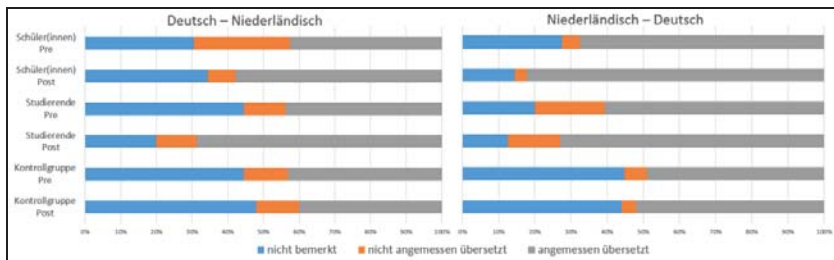


Abbildung 4: Grafische Darstellung der Ergebnisse

|                | Deutsch–Niederländisch |          |             | Niederländisch–Deutsch |          |             |
|----------------|------------------------|----------|-------------|------------------------|----------|-------------|
|                | Pretest                | Posttest | Fortschritt | Pretest                | Posttest | Fortschritt |
| Schüler(innen) | 68,52%                 | 65,63%   | –2,89%      | 72,50%                 | 85,48%   | +12,98%     |
| Studierende    | 55,55%                 | 80,00%   | +24,45%     | 80,00%                 | 87,50%   | +7,50%      |
| Kontrollgruppe | 56,58%                 | 53,00%   | –3,58%      | 55,34%                 | 56,00%   | +0,66%      |

Tabelle 1: Anteil der bemerkten Partikelbelege  
(angemessen und nicht angemessen übersetzt)

|                | Deutsch–Niederländisch |          |             | Niederländisch–Deutsch |          |             |
|----------------|------------------------|----------|-------------|------------------------|----------|-------------|
|                | Pretest                | Posttest | Fortschritt | Pretest                | Posttest | Fortschritt |
| Schüler(innen) | 42,61%                 | 57,82%   | +15,21%     | 67,50%                 | 82,19%   | +14,69%     |
| Studierende    | 43,86%                 | 68,57%   | +24,71%     | 60,65%                 | 72,91%   | +12,26%     |
| Kontrollgruppe | 43,19%                 | 40,00%   | –3,19%      | 49,93%                 | 52,00%   | +2,17%      |

Tabelle 2: Anteil der angemessen übersetzten Partikelbelege  
(an allen Partikelbelegen)

Generell ist bei der Zielgruppe der Anteil der angemessen übersetzten APn beim Posttest höher als beim Pretest, während die Kontrollgruppe keinen klaren Fortschritt zeigt. Offenbar führt die vorgeschlagene Herangehensweise also tatsächlich zu einer Steigerung des AP-Bewusstseins, die bei der Kontrollgruppe nicht gleichermaßen nachweisbar ist. Ein Ergebnis widerspricht jedoch dieser allgemeinen Tendenz: Beim Erkennen der deutschen APn ist bei den Schüler(inne)n kein echter Fortschritt zu erkennen, und der positive Effekt beschränkt sich auf eine Zunahme der angemessen übersetzten APn. Woher dieses abweichende Ergebnis rührt, bleibt zu klären. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die geringere Vertrautheit mit der deutschen Sprache eine Rolle spielt: Die Schüler(innen) achten noch mehr auf die unbekannten Wörter und versuchen sie auch zu übersetzen, und sie tun sich noch schwerer damit, APn von Heterosemen zu unterscheiden, sodass sie auch mehr APn ‚bemerken‘, weil sie sie für ihre Heteroseme halten. Sie übersetzen also beim

Posttest insgesamt nicht mehr als beim Pretest, sondern angemessener: Durch die Intervention können sie besser zwischen AP und Heterosem unterscheiden. Die Studierenden, die schon besser mit der deutschen Sprache vertraut sind, können schon besser die APn von ihren Heterosemen trennen und also bei den APn, die sie bemerken, besser einschätzen, wie diese zu interpretieren sind. Dies erklärt, warum sie beim Pretest zwar weniger APn erkannt haben als die Schüler(innen), aber trotzdem annähernd gleich viele angemessen übersetzt haben. Der Fortschritt der Studierenden liegt also eher im Bemerken der APn: Beim Pretest übersehen sie mehr APn (vielleicht weil bereits eine gewisse Gewöhnung stattgefunden hat, vgl. Fußnote 5), sodass die Intervention vor allem zu einer Steigerung der Zahl der bemerkten (und infolgedessen auch der angemessen übersetzten) APn führt.

Zur Vertrautheitshypothese passt auch, dass die Ergebnisse bei der Übersetzung ins Deutsche generell besser sind als in der anderen Richtung: Die meisten Proband(inn)en sind niederländischsprachig und haben also im Niederländischen ein besseres Sprachgefühl, das ihnen auch ohne Didaktisierung erlaubt, die niederländischen APn richtig zu interpretieren und angemessen zu übersetzen. Gleichzeitig erklärt dies auch, warum der Fortschritt in der anderen Übersetzungsrichtung im Allgemeinen größer ist: Aufgrund der geringeren Vertrautheit mit der deutschen Sprache sind die Ausgangswerte beim Pretest niedriger, was einen größeren Lernfortschritt möglich macht.

Inwiefern diese Ergebnisse statistisch signifikant sind, ist allerdings schwer zu sagen, denn aufgrund der coronabedingt beschränkten Datengrundlage sind statistische Auswertungen in diesem Fall mit Vorsicht zu genießen. Klar ist jedenfalls, dass bei der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede zwischen Prä- und Posttest bestehen. Bei den beiden Zielgruppen dagegen tendiert der Fortschritt zur Signifikanz: In der Übersetzungsrichtung Deutsch–Niederländisch ergeben sowohl der Chi-Quadrat-Test als auch der Fisher-Exact-Test jedes Mal einen  $p$ -Wert un-

ter 0,05, was auf Signifikanz hinweist<sup>14</sup>; die einzige Ausnahme ist die Zahl der von den Schüler(inne)n bemerkten APn, was insofern nicht verwunderlich ist, als hier, wie bereits angesprochen, kein echter Fortschritt erkennbar ist. In der anderen Übersetzungsrichtung ist das Bild weniger deutlich, da der Chi-Quadrat-Test hier meistens einen  $p$ -Wert knapp unter 0,05 ergibt, der Fisher-Exact-Test dagegen einen  $p$ -Wert knapp über 0,05. Stellt man den Fortschritt der Ziel- und der Kontrollgruppen einander statistisch gegenüber, so wird die Signifikanzmarke ( $p < 0,05$ ) sowohl beim Chi-Quadrat-Test als auch beim Fisher-Exact-Test jedes Mal verfehlt – wenn auch zum Teil nur knapp, insbesondere in der Übersetzungsrichtung Niederländisch–Deutsch ( $p$ -Werte unter 0,1). Bei den Signifikanztests zeichnet sich also keine eindeutige Tendenz ab, was aber zum Teil auf die bereits angesprochene coronabedingt beschränkte und nicht ausgewogene Datengrundlage zurückzuführen sein könnte. Insofern ist weitere Forschung definitiv notwendig, um genauere Aussagen treffen zu können. Auf jeden Fall zeigen die Zahlen in den Tabellen 1 und 2 eindeutig, dass der Fortschritt bei den Zielgruppen – bis auf die eine Ausnahme bei den Gymnasiast(inn)en – durchweg deutlich größer ist als bei der Kontrollgruppe, was die Vermutung nahelegt, dass die kontrastive Didaktisierung ein wertvoller Ansatz ist, den weiterzuverfolgen sich lohnt.

### 5.2.2. Beobachtungen zu den einzelnen Partikeln

Eine genaue Aufteilung der Ergebnisse nach einzelnen APn wurde aufgrund der beschränkten Datengrundlage nicht vorgenommen. Allerdings scheinen APn, die ein ziemlich direktes Pendant im Niederländischen haben wie *doch–toch*, *mal–eens* und *einfach–gewoon*, bereits beim Pretest häufiger angemessen übersetzt zu werden, während bei APn wie *ja* und *etwa* oder dem niederländischen *wel* der Fortschritt größer ist. Auffällig ist dies vor allem bei *etwa*, weil hier eine direkte Übersetzung durch *misschien* oder *soms* möglich ist (*ja* hat kein direktes Pendant; bei *wel* sind je nach Kon-

<sup>14</sup> Die genauer Werte der einzelnen Tests sind dem Anhang zu entnehmen.

text unterschiedliche Übersetzungen angemessen). Die Auffälligkeit bei *etwa* dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass *etwa* seltener vorkommt als *doch*, *mal* und *einfach*<sup>15</sup> und daher den Lernenden weniger vertraut ist. Noch auffälliger ist dies bei *eigentlich*, das ein phonologisch sehr ähnliches direktes Pendant hat (*eigenlijk*), aber trotzdem insbesondere beim Pretest überdurchschnittlich oft (in 66,67% der Fälle) übersehen wurde. Allerdings scheinen die Sätze mit *eigentlich* den Proband(inn)en generell Schwierigkeiten bereitet zu haben. Möglicherweise wurde die AP also so oft übersehen, weil die Lernenden durch andere Schwierigkeiten im Satz abgelenkt waren.

Auch wenn diese Hypothesen aufgrund des coronabedingt beschränkten Datensatzes noch genauer zu überprüfen sind, stimmen sie mit aktuellen Einsichten zu Transfer im L2-Erwerb überein (vgl. etwa Saville-Troike & Barto 2017: 36-39): Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 können zu einem positiven Transfer führen und so den Lernprozess beschleunigen (etwa durch das direkte Erkennen von Äquivalenzen wie *doch–toch*), während Unterschiede (wie bei *ja*, das kein direktes Pendant hat) mehr Zeit brauchen. Allerdings können Ähnlichkeit und Transfer nicht alles erklären, und auch Faktoren wie ‚Noticing‘ und die Frequenz des Phänomens bzw. die Vertrautheit mit dem Phänomen spielen eine Rolle.<sup>16</sup>

### 5.3. Beschränkungen der Studie

Zum Schluss ist noch auf einige Beschränkungen der vorliegenden Studie hinzuweisen. Die erste betrifft die Methodik. Es ist nicht auszuschlie-

15 Vgl. die Zahlen bei Gutzmann & Turgay (2016: 110) und – allerdings nicht auf APn beschränkt – bei Möllering (2001: 136).

16 Im Grunde genommen sollte auch beachtet werden, inwiefern eine AP gängiger oder seltener ist als ihre Heteroseme: Dörre et al. (2018) legen nahe, dass dies für die richtige Interpretation eine Rolle spielt. Allerdings ist auch für eine solche Einteilung die Datengrundlage in der vorliegenden Studie zu beschränkt. Ebenfalls noch offen ist die Frage, inwiefern das Frequenzverhältnis AP/Heterosem bei der Auswahl der zu didaktisierenden APn beachtet werden sollte.

ßen, dass einige APn zwar bemerkt, aber für bedeutungslos und überflüssig gehalten und deshalb nicht übersetzt wurden. Etwaige Fälle dieser Art sind hier zu Unrecht als ‚nicht bemerkt‘ eingestuft worden. Auch die Präsentation als Übung zu Lernstrategien könnte bei den Schüler(inne)n insofern zu künstlich erhöhten Erkennungsraten geführt haben, als sie möglicherweise versucht haben, genauer zu übersetzen, und dabei insbesondere im Deutschen, das sie weniger gut beherrschen, wirklich auf jedes Wort geachtet haben, auch auf APn, die sie sonst übersehen hätten. Diese Aspekte sind bei Folgestudien zu berücksichtigen.

Eine zweite Beschränkung bezieht sich auf die Effektivität der Unterrichtsmethode. Die Ergebnisse im vorigen Abschnitt zeigen lediglich den Lernfortschritt der Teilnehmenden an dieser Studie und beweisen nicht, dass diese Vorgehensweise auch effektiver ist als andere Methoden zur Didaktisierung der APn. Ein Vergleich mit anderen Studien zur AP-Didaktik ist auch deshalb schwierig, weil der erreichte Lernfortschritt entweder gar nicht gemessen wird (u. a. Betz 2015, Li 2017) oder weil der Posttest auf den Lerneffekt der Kognitivierungs- (Möllering 2004) oder Festigungsphase (Montag 2014) ausgerichtet ist, während in der vorliegenden Studie die Bewusstmachungsphase im Fokus stand. Das war Absicht, denn die Bewusstmachungsphase bleibt in der Literatur vielfach im Hintergrund, während gerade diese Phase bei DaF-Lernenden mit einer partikelreichen L1, wie dem Niederländischen, m. E. anders gestaltet werden sollte als bei Lernenden mit einer weniger partikelreichen L1. Auch ging es in dieser Studie vor allem darum zu zeigen, dass die kontrastive Herangehensweise überhaupt funktionieren kann und im Vergleich zur aktuellen Situation, in der die APn gar nicht didaktisiert werden, vorteilhaft ist. Daher wurden bei der Kontrollgruppe, der aktuellen Situation entsprechend, die APn nicht didaktisiert. Für Folgestudien könnte es sicherlich nützlich sein, bei der Kontrollgruppe die APn ebenfalls zu didaktisieren, dabei aber – eher den bisherigen Vorschlägen zur MP-Didaktik entsprechend – weniger stark kontrastiv vorzugehen, so dass auch der Gewinn im Vergleich zur nicht-kontrastiven Didaktisierung gemessen werden kann.

Zudem müssen Folgestudien noch zeigen, ob und wie diese Vorgehensweise verbessert werden kann. Da der Schwerpunkt der vorliegenden Studie auf der Bewusstmachung lag, ist nicht garantiert, dass die Lernenden im Anschluss die APn auch häufiger und richtiger verwenden: Um dies zu erreichen, ist nach der Bewusstmachung nach wie vor eine Festigungs- bzw. Einübungsphase erforderlich. Wenn diese gut gestaltet wird, liegt die Vermutung nahe, dass sie auch den Blick für die APn sowie für den Unterschied zwischen APn und ihren Heterosemen noch weiter schärfen kann. Allerdings stellt sich noch die Frage, ob dies am besten nach der Kognitivierung stattfindet oder ob abgewechselt werden sollte (wobei jeweils zunächst bereits kognitivierte APn gefestigt, dann weitere APn kognitiviert werden) und wie sie am besten zu gestalten wäre. Auch bleibt noch zu klären, ob die Anzahl der besprochenen APn (vier pro Einheit, was sich als machbar herausgestellt hat) optimal ist oder ob mehr oder weniger besser wäre. Zu beachten ist, dass zu viele APn auf einmal die Lernenden überfordern könnten, während bei zu wenigen APn (insbesondere in der Bewusstmachungsphase) der Blick der Lernenden für die APn zu eng bleiben könnte und zu viele Durchläufe des ganzen Zyklus (Bewusstmachung–Kognitivierung–Festigung) nötig sind, um klare Fortschritte zu erzielen. Diesen Fragen konnte jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht nachgegangen werden.

Als letzter Punkt sei noch daran erinnert, dass die Ergebnisse einen Unterschied zwischen den Schüler(inne)n und den Studierenden nahelegen, der darauf zurückzuführen sein dürfte, dass Letztere bereits besser mit der deutschen Sprache vertraut sind.<sup>17</sup> Ob und inwiefern das zu einer

17 Zusätzlich könnte bei den Studierenden eine stärkere intrinsische Motivation eine Rolle spielen, denn anders als die Schüler(innen) haben sie sich bewusst für Deutsch entschieden. Generell wird davon ausgegangen, dass eine intrinsische Motivation wesentlich zum Lernerfolg beiträgt (siehe etwa Verschaffel et al. 2019: 199–202). Im vorliegenden Fall spricht allerdings gegen diese Hypothese, dass die Schüler(innen) zum Teil besser abschnitten als die Studierenden. Auch hier ist also noch weitere Forschung nötig.

jeweils unterschiedlichen Gestaltung der Unterrichtssequenz für die beiden Gruppen führen sollte, ist noch zu klären.

## 6. Fazit und Ausblick

In dieser Studie wurde ein Vorschlag zur Didaktisierung der deutschen APn für flämische Deutschlernende präsentiert. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Bewusstmachungsphase, da sie für den erfolgreichen AP-Erwerb von entscheidender Bedeutung ist. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass sich niederländischsprachige Lernende – obwohl deren L1 hinsichtlich ihres Partikelreichtums mit dem Deutschen recht gut vergleichbar ist – der Existenz und häufigen Verwendung von APn in ihrer L1 nicht bewusst sind. Im Beitrag wurde dargelegt, wie eine kontrastive Bewusstmachungsphase, die alle modernen Sprachen im Curriculum berücksichtigt und vor allem dem Niederländischen als L1 der Schüler(innen) Aufmerksamkeit widmet, das Bewusstsein für APn steigern kann, was als Voraussetzung für einen bewussteren und angemesseneren Umgang mit APn und einen schnelleren Erwerb derselben in der Fremdsprache gelten kann.

Zu beachten ist allerdings, dass es sich um eine beschränkte Studie handelt, die infolge der Coronakrise im Frühjahr 2020 nicht in ihrem vollen Umfang durchgeführt werden konnte. Unter anderem deshalb mussten viele Beobachtungen hypothetisch bleiben. Außerdem sind für Folgestudien methodische Verfeinerungen notwendig, die zum Beispiel vermeiden, dass bemerkte, aber bewusst nicht übersetzte Partikelbelege zu den übersehenen Belegen gezählt werden. Auch ein Vergleich mit weniger stark kontrastiv orientierten Didaktisierungsweisen bleibt ein Forschungsdesiderat.

Außerdem führt lediglich das Schärfen des Bewusstseins für die Kategorie nicht automatisch auch zu einer häufigeren und angemesseneren Verwendung von APn im Deutschen. Dafür ist nach wie vor eine Einübungsphase vonnöten. Zwar finden sich in der Literatur bereits viele Vorschläge zur Gestaltung einer solchen Phase, offen ist aber noch, ob durch das kontrastive Bewusstsein, das jetzt geschaffen wurde, auch eine

andere Gestaltung der Festigungsphase möglich oder gar nötig wird, die das Kontrastive stärker einbezieht. Auch wenn also noch viel zu tun bleibt, um die Didaktisierung der APn zu optimieren, dürfte doch deutlich geworden sein, dass der unbestreitbare Vorteil, den der relative Partikelreichtum des Niederländischen bietet, nicht ungenutzt bleiben sollte.

## Literatur

- Abraham, Werner (1991): *Discourse particles in German: How does their illocutive force come about?* In: Abraham, Werner (Hg.): *Discourse Particles*. Amsterdam: Benjamins. S. 203-252.
- Betz, Emma (2015): *„des is halt so“: Explaining, justifying, and convincing with halt*. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 48. S. 114-132.
- Bolacio Filho, Ebal/Lima, Thaís/dos Reis Barros, Belino (2017): *Modalpartikeln im DaF-Unterricht: Vermittlung und Lehrverkanalyse*. In: *Caderno de Letras* 29. S. 51-65.
- Busse, Dietrich (1992): *Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Muttersprache* 102. S. 37-59.
- Diewald, Gabriele (2007): *Abtönungspartikel*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: De Gruyter. S. 117-141.
- Dolgunsöz, Emrah (2015): *Measuring attention in second language reading using eye-tracking: The case of the Noticing Hypothesis*. In: *Journal of Eye Movement Research* 8. S. 4.1-18.
- Dörre, Laura/Czypionka, Anna/Trotzke, Andreas/Bayer, Josef (2018): *The processing of German modal particles and their counterparts*. In: *Linguistische Berichte* 255. S. 313-346.
- Foolen, Ad (2003): *Niederländisch toch und deutsch doch: gleich oder doch nicht ganz?* In: *Linguistik Online* 13. S. 85-101.
- Gornik, Hildegard (1998): *Du könntest mir doch mal ohne Bedenken deine heiße Liebe schenken. Modalpartikeln im Deutschunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 151. S. 55-60.
- Gutzmann, Daniel/Turgay, Katharina (2016): *Zur Stellung von Modalpartikeln in der gesprochenen Sprache*. In: *Deutsche Sprache* 44. S. 97-122.
- Kasper, Gabriele (2001): *Four perspectives on L2 pragmatic development*. In: *Applied Linguistics* 22. S. 502-530.

- Li, Shasha (2017): *Kontextprofile der deutschen Abtönungspartikeln und ihre Äquivalente im Chinesischen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Luchtenberg, Sigrid (1987): ‚Mein Vater war vielleicht wütend‘ – Zur Partikel vielleicht und ihrer Vermittlung an ausländische Deutschlerner(innen). In: *Deutsche Sprache* 15. S. 1-24.
- Möllering, Martina (2001): *Teaching German modal particles: a corpus-based approach*. In: *Language Learning & Technology* 5. S. 130-151.
- Möllering, Martina (2004): *The Acquisition of German Modal Particles*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Montag, Manja (2014): *Die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Moroni, Manuela (2017): *Verwendungsweisen von doch im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht*. In: Moroni, Manuela/Ricci Garotti, Federica (Hg.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Lang. S. 193-340.
- Muhr, Rudolf (1989): *Zur Didaktik der Modalpartikel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Weydt, Harald (Hg.): *Sprechen mit Partikeln*. Berlin: Walter de Gruyter. S. 645-660.
- Müller, Sonja (2014): *Modalpartikeln*. Heidelberg: Winter.
- Overstreet, Maryann/Tran, Jenny/Zietze, Sylvia (2006): *Increasing pragmatic awareness: Die Vagheit der Sprache und so*. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 39. S. 24-29.
- Rathmayr, Renate (1989): *Zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Partikeln*. In: Weydt, Harald (Hg.), *Sprechen mit Partikeln*. Berlin: De Gruyter. S. 623-633.
- Rayner, Keith (2009): *Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search*. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 62, S. 1457-1506.
- Saville-Troike, Muriel/Barto, Karen (2017): *Introducing Second Language Acquisition. Third Edition*. Cambridge: CUP.
- Schoonjans, Steven (2014): *Oui, il y a des particules de démodulation en français*. In: *CogniTextes* 11.
- Schoonjans, Steven (2018): *Modalpartikeln als multimodale Konstruktionen*. Berlin: De Gruyter.
- Schoonjans, Steven (2019): *Modal particle meanings: New insights from gesture research*. In: *Review of Cognitive Linguistics* 17. S. 303-330.

- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Thurmair, Maria (2010): *Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47. S. 3-9.
- van der Wouden, Ton (2006): *Partikels: woordjes die het Nederlands markeren*. In: van der Sijs, Nicoline/Stroop, Jan/Weerman, Fred (Hg.), *Wat iedereen van het Nederlands moet weten en waarom*. Amsterdam: Bakker. S. 119-129.
- Verschaffel, Lieven et al. (2019): *Leren*. In: Elen, Jan/Thys, Andy (Hg.): *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers. S. 169-232.
- Waltereit, Richard (2006): *Abtönung. Zur Pragmatik und historischen Semantik von Modalpartikeln und ihren funktionalen Äquivalenten in romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- Weerning, Marion (2016): *Die Diskrepanz zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht – am Beispiel der Abtönungspartikeln im Deutschen*. In: Tinnefeld, Thomas et al. (Hg.): *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Saarbrücken: htw saar. S. 397-423.

## Anhang: Genaue Werte der Signifikanztests

Fortschritt der einzelnen Gruppen: Chi-Quadrat ohne Yates-Korrektur:

|                                    |                | Deutsch–<br>Niederländisch          | Niederländisch–<br>Deutsch          |
|------------------------------------|----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| bemerkte<br>Belege                 | Schüler(innen) | $X^2 (1, N = 149) = 0,21, p = 0,65$ | $X^2 (1, N = 105) = 4,34, p = 0,04$ |
|                                    | Studierende    | $X^2 (1, N = 56) = 13,24, p = 0,00$ | $X^2 (1, N = 33) = 2,38, p = 0,12$  |
|                                    | Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 50) = 0,32, p = 0,57$  | $X^2 (1, N = 48) = 0,02, p = 0,89$  |
| angemessen<br>übersetzte<br>Belege | Schüler(innen) | $X^2 (1, N = 149) = 4,50, p = 0,03$ | $X^2 (1, N = 105) = 5,23, p = 0,02$ |
|                                    | Studierende    | $X^2 (1, N = 56) = 12,71, p = 0,00$ | $X^2 (1, N = 33) = 3,26, p = 0,07$  |
|                                    | Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 50) = 0,19, p = 0,67$  | $X^2 (1, N = 48) = 0,08, p = 0,78$  |

Fortschritt der einzelnen Gruppen: Chi-Quadrat mit Yates-Korrektur:

|                                    |                | Deutsch–<br>Niederländisch           | Niederländisch–<br>Deutsch          |
|------------------------------------|----------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| bemerkte<br>Belege                 | Schüler(innen) | $X^2 (1, N = 149) = 0,09, p = 0,76$  | $X^2 (1, N = 105) = 3,65, p = 0,06$ |
|                                    | Studierende    | $X^2 (1, N = 56) = 12,16, p = 0,00$  | $X^2 (1, N = 33) = 1,82, p = 0,18$  |
|                                    | Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 50) = 0,18, p = 0,67$   | $X^2 (1, N = 48) = 0,00, p = 1,00$  |
| angemessen<br>übersetzte<br>Belege | Schüler(innen) | $X^2 (1, N = 149) = 3,92, p = 0,047$ | $X^2 (1, N = 105) = 4,51, p = 0,03$ |
|                                    | Studierende    | $X^2 (1, N = 56) = 11,72, p = 0,00$  | $X^2 (1, N = 33) = 2,74, p = 0,10$  |
|                                    | Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 50) = 0,08, p = 0,77$   | $X^2 (1, N = 48) = 0,02, p = 0,89$  |

## Fortschritt der einzelnen Gruppen: Fisher Exact:

|                                    |                | Deutsch–<br>Niederländisch | Niederländisch–<br>Deutsch |
|------------------------------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| bemerkte<br>Belege                 | Schüler(innen) | $p = 0,76$ ( $N = 149$ )   | $p = 0,06$ ( $N = 105$ )   |
|                                    | Studierende    | $p = 0,00$ ( $N = 56$ )    | $p = 0,18$ ( $N = 33$ )    |
|                                    | Kontrollgruppe | $p = 0,67$ ( $N = 50$ )    | $p = 1,00$ ( $N = 48$ )    |
| angemessen<br>übersetzte<br>Belege | Schüler(innen) | $p = 0,047$ ( $N = 149$ )  | $p = 0,03$ ( $N = 105$ )   |
|                                    | Studierende    | $p = 0,00$ ( $N = 56$ )    | $p = 0,10$ ( $N = 33$ )    |
|                                    | Kontrollgruppe | $p = 0,77$ ( $N = 50$ )    | $p = 0,89$ ( $N = 48$ )    |

## Vergleich der Gruppen: Chi-Quadrat ohne Yates-Korrektur:

|                                    |                                    | Deutsch–<br>Niederländisch          | Niederländisch–<br>Deutsch          |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| bemerkte<br>Belege                 | Schüler(innen) –<br>Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 199) = 0,01, p = 0,91$ | $X^2 (1, N = 153) = 0,29, p = 0,59$ |
|                                    | Studierende –<br>Kontrollgruppe    | $X^2 (1, N = 106) = 2,77, p = 0,10$ | $X^2 (1, N = 81) = 0,10, p = 0,75$  |
| angemessen<br>übersetzte<br>Belege | Schüler(innen) –<br>Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 199) = 1,56, p = 0,21$ | $X^2 (1, N = 153) = 0,33, p = 0,56$ |
|                                    | Studierende –<br>Kontrollgruppe    | $X^2 (1, N = 106) = 3,21, p = 0,07$ | $X^2 (1, N = 81) = 0,28, p = 0,59$  |

Vergleich der Gruppen: Chi-Quadrat mit Yates-Korrektur:

|                                    |                                    | Deutsch–<br>Niederländisch               | Niederländisch–<br>Deutsch               |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| bemerkte<br>Belege                 | Schüler(innen) –<br>Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 199) =$<br>$0,00, p = 0,99$ | $X^2 (1, N = 153) =$<br>$0,17, p = 0,68$ |
|                                    | Studierende –<br>Kontrollgruppe    | $X^2 (1, N = 106) =$<br>$2,36, p = 0,12$ | $X^2 (1, N = 81) =$<br>$0,04, p = 0,85$  |
| angemessen<br>übersetzte<br>Belege | Schüler(innen) –<br>Kontrollgruppe | $X^2 (1, N = 199) =$<br>$1,21, p = 0,27$ | $X^2 (1, N = 153) =$<br>$0,20, p = 0,65$ |
|                                    | Studierende –<br>Kontrollgruppe    | $X^2 (1, N = 106) =$<br>$2,71, p = 0,09$ | $X^2 (1, N = 81) =$<br>$0,16, p = 0,69$  |

Vergleich der Gruppen: Fisher Exact:

|                                    |                                    | Deutsch–<br>Niederländisch | Niederländisch–<br>Deutsch |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| bemerkte<br>Belege                 | Schüler(innen) –<br>Kontrollgruppe | $p = 0,51 (N =$<br>$199)$  | $p = 0,62 (N = 153)$       |
|                                    | Studierende –<br>Kontrollgruppe    | $p = 0,12 (N =$<br>$106)$  | $p = 0,81 (N = 81)$        |
| angemessen<br>übersetzte<br>Belege | Schüler(innen) –<br>Kontrollgruppe | $p = 0,24 (N =$<br>$199)$  | $p = 0,61 (N = 153)$       |
|                                    | Studierende –<br>Kontrollgruppe    | $p = 0,08 (N =$<br>$106)$  | $p = 0,60 (N = 81)$        |

