

# Überlegungen und Anregungen zur Didaktik von Modalpartikeln

Maria Thurmair (Regensburg)

---

## Abstract

The paper deals with some open questions in modal particle research, in particular also under the aspect of their mediation. First, the central feature of the sentence mode dependency of modal particles is discussed in detail, and the related question of the extent to which expressions containing modal particles are constructions or typical patterns and what consequences are to be drawn from this for the teaching of modal particles. After a short overview of the state of the art of modal particle didactics, various empirical evidences will be examined and, based on this, some suggestions for teaching will be formulated and still open didactic questions will be discussed.

---

## 1 Kennzeichen von Modalpartikeln: linguistische und didaktische Anmerkungen

Der vorliegende Beitrag will auf der Basis eines Überblicks über Forschungen zu Modalpartikeln einige offene Fragen in den Blick nehmen. Dabei wird zunächst im ersten Kapitel mit der Satzmodusabhängigkeit ein zentrales formales Kriterium aufgegriffen und diskutiert, auch im Hinblick auf die Frage modalpartikelhaltiger Konstruktionen und deren Beitrag zu einer Modalpartikeldidaktik. Das zweite Kapitel skizziert den Stand der Forschungen zur Modalpartikeldidaktik und diskutiert einige ausgewählte Fragen zum Erwerb und zur Vermittlung von Modalpartikeln.

Modalpartikeln bilden eine Klasse von Ausdrücken, die in ihrem Umfang nicht kanonisch fest ist; üblicherweise werden *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, etwa, halt, ja, mal, nur* in bestimmten Verwendungen sicher dazu gerechnet, umstritten sind z. B. *eigentlich, einfach, ruhig, überhaupt* (cf. dazu auch Paschke 2026). Die grundlegende Funktion von Modalpartikeln ist es, eine Äußerung in den Kommunikationszusammenhang einzubinden; sie geben den Rezipient:innen Hinweise zur Interpretation der Äußerung im Kontext, verweisen auf gemeinsames Wissen, Annahmen oder Erwartungen der Gesprächspartner:innen, nehmen Bezug auf vorherige Äußerungen und zeigen „die Einstellung des Sprechers (im Sinne von Emotionen, Annahmen, Erwartungen) zum ausgedrückten Sachverhalt“ an, wie Müller (2014: 18) den Konsens in der einschlägigen Literatur zusammenfasst. Die Modalpartikeln weisen eine Reihe von formalen Charakteristika auf, über die in der Literatur auch weitgehend Einigkeit herrscht, so z. B. dass sie unflektiert, unbetont/unbetonbar, fakultativ, nicht satzgliedfähig/nicht phrasenfähig sind, dass sie immer im Mittelfeld stehen (cf. u. a. Thurmair 1989: 21–37; Diewald 2007: 124–128; oder Müller 2014: 9–20). Dabei finden sich allerdings zu den meisten Charakteristika auch

Ausnahmen – die Modalpartikeln verhalten sich keineswegs homogen (cf. auch König 2010; Gutzmann 2017).

### 1.1 Satzmodus und die Rolle der Modalpartikeln

Eines der wichtigsten formalen Kennzeichen der Modalpartikeln ist ihre Satzmodusabhängigkeit,<sup>1</sup> das heißt, dass jede Modalpartikel nur in bestimmten Satzmodi auftreten kann (cf. genauer Thurmair 2013). Für die Distribution der Modalpartikeln sei hier auf ein von Altmann (insbesondere 1993) entworfenes systematisches Klassifikationssystem der Satzmodi zurückgegriffen. Demnach verteilen sich die oben genannten Modalpartikeln wie folgt:

Satzmodus	V-1-Satztypen	V-2-Satztypen	V-L-Satztypen
1. Deklarativmodus	V-1-Deklarativsatz: <i>doch</i>	V-2-Deklarativsatz: <i>auch, doch, eben, halt, ja, mal, ruhig, schon, wohl</i>	wo-V-L-Deklarativsatz: <i>doch</i>
2. Interrogativmodus	V-1-Interrogativsatz: <i>auch, denn, eigentlich, etwa, mal, vielleicht, wohl</i>		ob-V-L-Interrogativsatz: <i>wohl</i>
		w-V-2-Interrogativsatz: <i>auch, bloß, denn, doch, eigentlich, nur, schon, wohl</i>	w-V-L-Interrogativsatz: <i>bloß, nur, wohl</i>
3. Imperativmodus	V-1- und V-2-Imperativsatz: <i>auch, bloß<sup>2</sup>, doch, eben, halt, JA, mal, nur, ruhig, schon</i>		dass-V-L-Imperativsatz: <i>auch, bloß, JA, nur</i> ob-V-L-Imperativsatz: <i>wohl</i>
4. Optativmodus	V-1-Optativsatz: <i>bloß, doch, nur</i>		wenn-V-L-Optativsatz: <i>bloß, doch, nur</i> dass-V-L-Optativsatz: <i>doch</i>
5. Exklamativmodus	V-1- und V-2-Exklamativsatz: <i>aber, vielleicht</i>		dass-V-L-Exklamativsatz: <i>(aber) auch, doch,</i>
		w-V-2-Exklamativsatz: <i>(aber) auch, bloß, doch, nur</i>	w-V-L-Exklamativsatz: <i>(aber) auch, bloß, doch, nur</i>

**Tabelle 1: Distribution der Modalpartikeln (übernommen von Thurmair 2013: 632)**

An der angeführten Übersicht über die Verteilung der Modalpartikeln in den verschiedenen Satzmodi ist folgendes bemerkenswert (cf. Thurmair 2013: 633):

- Alle hier aufgeführten Satzmodi lassen grundsätzlich Modalpartikeln zu;
- Es gibt keine Modalpartikel, die in allen Satzmodi zulässig ist;
- Es gibt keinen Satzmodus, der alle Modalpartikeln zuließe;

<sup>1</sup> Auch für Wegener (1998: 42) ist die Satzmodusabhängigkeit ein Modalpartikeln definierendes Kriterium. Gutzmann (2017) weist darauf hin, dass die Modalpartikeln in unterschiedlicher Weise mit dem Satzmodus interagieren, berücksichtigt dabei allerdings nur einen kleinen Ausschnitt an Satzmodi.

<sup>2</sup> Hier liegt eine der erwähnten Ausnahmen vor: *bloß* ist meist akzentuiert, *ja* immer.

- Modalpartikeln sind nicht automatisch in allen Formtypen eines Satzmodus möglich: z. B. *eigentlich* oder *denn* nicht in allen Fragesätzen;<sup>3</sup>
- Die Menge der Modalpartikeln ist grundsätzlich in den Verb-Erst-/Verb-Zweit-Sätzen größer als in den Verb-Letzt-Sätzen; dabei handelt es sich auch nicht immer um eine Teilmenge: cf. *wohl* in *ob*-Imperativsätzen oder *doch* in *dass*-Exklamativsätzen.

Aufschlussreich ist hier zunächst die Unterscheidung, die schon Altmann (1993) anlegt – er unterscheidet einmal Grundtypen, das sind V2-Deklarativ-, V1-Interrogativ-, *w*-V2-Interrogativ- und Imperativsatz, dann marginale Typen, das sind Optativsatz und die beiden Exklamativsatztypen sowie die spezialisierten Verb-Letzt-Typen. Diese Unterscheidung kann man mit unterschiedlichen Leistungen einzelner Modalpartikeln in Beziehung setzen: Dazu unterscheide ich zentral zwischen der satzmodusspezifizierenden, satzmoduskonstituierenden, satzmodusidentifizierenden und satzmodusindizierenden Funktion einzelner Modalpartikeln.

In den Grundtypen sind Modalpartikeln in jedem Fall (nur) satzmodusspezifizierend, i. e. die Satzmodus-Grundbedeutung wird durch eine Modalpartikel spezifiziert, z. B. lassen *denn*, *etwa*, *bloß*, *nur*, *auch* oder *wohl* je einen bestimmten Typ von Fragesätzen entstehen (z. B. deliberative Fragen, also Fragen an sich selbst, oder Fragen mit einer bestimmten Antwort Erwartung), und gleichermaßen konturieren *mal*, *bloß*, *eben*, *ja*, *nur*, *doch* in Imperativsätzen je spezifische direktive Sprechhandlungen (Aufforderung, Drohung, Vorschlag, Erlaubnis etc.). Auch *ja*, *doch* und *eben* führen immerhin zu spezielleren Deklarativsätzen, die z. B. hinsichtlich der gemeinsamen Wissensbasis spezifiziert sind und damit spezifischere Kontexteinbettungen erfordern.

In den marginalen Satzmodi Optativ und Exklamativ sowie in den Verb-Letzt-Typen haben Modalpartikeln entweder satzmoduskonstituierende oder – etwas weniger stark – satzmodusidentifizierende Funktion; i. e. die üblichen Satzmodusindizierungsmittel (morphosyntaktische Merkmale, kategoriale Füllung, intonatorische Mittel) sind oft nicht stark genug oder nicht eindeutig genug – deshalb müssen Modalpartikeln entsprechende Funktionen übernehmen. Konkret heißt das: satzmoduskonstituierende Modalpartikeln sind (fast) obligatorisch, um den Satzmodus zu konstituieren, und haben aufgrund dessen stark grammatische Funktion (bei den satzmodusidentifizierenden gibt es immerhin eine ziemlich starke Kennzeichnung und Bindung zwischen Modalpartikel und Satztyp). Das deckt sich mit der Aussage von Altmann (2005: 172): „Je randständiger ein Satztyp ist, desto mehr tendieren die Modalpartikeln dazu, nahezu obligatorisch zu werden und mehr zur Identifizierung des Satztyps als zur Differenzierung der pragmatischen Funktion beizutragen, sich also den (obligatorischen) Moduspartikeln anzunähern.“ Zu den satzmoduskonstituierenden Modalpartikeln sind z. B. zu rechnen:

---

<sup>3</sup> Hier muss man allerdings auch unterscheiden zwischen Verb-Letzt-Fragen wie *ob sie (wohl) meinen Namen noch weiß?* und Fragen in der indirekten Rede (gekennzeichnet durch direkte Abhängigkeit und damit auch Verb-Letzt oder andere Indirektheitsmerkmale). In letzteren ist *denn* möglich, cf.: *immer wieder wird sie gefragt, ob sie denn unter ihrem Namen leide* (zu Modalpartikeln in der indirekten Rede cf. Thurmair 2019).

- *doch, bloß, nur* (und entsprechende Kombinationen) in Verb-Erst-Optativsätzen und in *wenn*-Optativsätzen:
  - (1) a. Wäre ich doch/bloß/nur früher aufgestanden!
  - b. Wenn ich doch/bloß/nur früher aufgestanden wäre!
- *bloß/nur/wohl* im *w*-Verb-Letzt-Interrogativsatz:
  - (2) Wer das bloß/nur/wohl eingekauft hat?
- *doch* im *wo*-Verb-Letzt-Deklarativsatz/Verb-Erst-Deklarativsatz:
  - (3) a. (Warum kommst du denn so spät?) Wo ich doch extra gekocht habe.
  - b. (Er nahm die Einladung sehr ernst.) Hatte er doch extra ein 5-Gänge-Menü gekocht.
- evtl. *wohl* im *ob*-Verbletz:
  - (4) Ob ich sie wohl noch erkenne?
- evtl. *JA, bloß, nur, auch* in den *dass*-Imperativsätzen:
  - (5) Dass du JA/bloß/nur/auch gut aufpasst!

Die satzmoduskonstituierende, stärker grammatische Funktion der jeweiligen Modalpartikeln zeigt sich auch daran, dass sie untereinander kaum bedeutungsunterscheidend sind; ob im Optativ *doch, bloß* oder *nur* oder *doch bloß* oder *doch nur* steht, macht offensichtlich kaum einen Bedeutungsunterschied, cf. (1). Andere Modalpartikeln in den marginalen Typen der Exklamative sind nicht unbedingt satzmoduskonstituierend, aber immerhin satzmodusidentifizierend; das betrifft vor allem *aber* und *vielleicht* in Exklamativen.<sup>4</sup> Auch hier sind die Bedeutungsunterschiede relativ minimal; das Auftreten einer der beiden Modalpartikeln ist aber neben dem Exklamativakzent ein entscheidender Indikator für die Exklamativlesart. Manche Modalpartikeln schließlich sind satzmodusindizierend, i. e. es gibt eine typische Verbindung zwischen Satzmodus bzw. Sprechhandlung und Modalpartikeln: z. B. die Verbindung von *denn, eigentlich*, oder *etwa* mit Fragen oder die Verbindung von *mal* oder *ruhig* in direktiven Sprechhandlungen.

Diese Satzmodusabhängigkeit der Modalpartikeln hat auch für Lernende im Spracherwerb Folgen: Zum einen müssen die Lernenden natürlich lernen, welche Modalpartikel wo zulässig ist und wo nicht. Dies ist zum grammatisch-syntaktischen Wissen zu rechnen, das ja auch erst entwickelt werden muss. Und auch hier finden sich bisweilen Fehler bzw. Abweichungen in Lernaltersprachen. Zum anderen lassen sich vor allem Aussagen über Quantität und Relevanz bestimmter Modalpartikeln treffen, die auf der Quantität und Relevanz bestimmter Satztypen basiert. So lässt sich sagen, dass Verb-Letzt-Typen kaum eine Rolle spielen – wenn überhaupt, dann sollten entsprechende Formulierungen im Spracherwerb daher wie *chunks* gelernt werden. Außerdem lässt sich feststellen, dass Optativ und Exklamativ, also die Randtypen auch für Lernende möglicherweise eine sehr untergeordnete Rolle spielen – es sei denn, man findet relevante Verwendungen.

---

<sup>4</sup> Die sich in diesem Zusammenhang ergebende Frage, ob das Auftreten der Modalpartikeln vom Formtyp oder vom Satzmodus bzw. der Sprechhandlung gesteuert wird, kann hier nicht diskutiert werden, aber es gibt einige gute Argumente dafür, dass das Auftreten der Modalpartikeln vom Formtyp bestimmt wird (cf. dazu Thurmair 1993; Altmann 1993; Kwon 2005: 182–188; sowie Molnár 2002: 85, 114).

## 1.2 Neue Erkenntnisse zum Satzmodus? Das Beispiel *mal*

*Mal* scheint als Modalpartikel linguistisch relativ unproblematisch zu sein: es drückt abschwächende oder minimalisierende Bedeutung aus<sup>5</sup> und ist satzmodusindizierend, i. e. es gibt eine typische Verbindung zwischen Satzmodus und Modalpartikel *mal*; nämlich insofern, als die Modalpartikel *mal* direktive Sprechhandlungen (Aufforderung, Vorschlag, Bitte etc.) indiziert und diese gleichzeitig abschwächt. Demzufolge ist *mal* in Imperativsätzen weiter satzmodusspezifizierend: Es bildet spezifische direktive Sprechhandlungen. In Deklarativsätzen und Verb-Erst-Entscheidungsfragesätzen gilt ebenfalls, dass *mal* direktive Sprechhandlungen indiziert, wobei in letzteren aber spezifische Kontextbedingungen nötig sind, damit *mal* diese Wirkung entfalten kann: Es müssen Deklarativsätze und Entscheidungsfragesätze durch verschiedene andere Mittel (Modalverben, meist *können*, Adressatenbezug, Zukunftsbezug etc., i. e. durch einen spezifischen propositionalen Gehalt) bereits als Aufforderungen interpretierbar sein.

- (6) Du könntest mal abspülen.
- (7) Kannst du das mal schnell halten?

So sind etwa (6) oder (7) beides Äußerungen, die auch ohne *mal* schon eine Lesart als Aufforderung nahelegen. Indikatoren für den Gebrauch der Modalpartikel *mal* in solchen Kontexten sind dann z. B. auch andere Ausdrücke wie *mal schnell/schnell mal*, *mal eben* und außerdem die Kombinierbarkeit mit *doch* bzw. *ja* bzw. *ruhig* in den Deklarativsätzen (also die Kombination *ja mal/ja ruhig*) sowie andererseits das Verbot von *denn* oder *eigentlich* in den Entscheidungsfragesätzen. In diesen wird durch (satzmodusindizierendes) *mal* im Unterschied zu *denn* dann der Satzmodus disambiguiert: *mal* erzwingt eine Lesart als Aufforderung, es „modifiziert [...] einen erotetischen in einen direktiven Sprechakt“ (Silberstein 2020: 317), wie folgendes Beispiel im Vergleich zeigt (cf. Thurmair 1989: 186):

- (8) a. liest du diesen Aufsatz vs.
- b. liest du mal diesen Aufsatz

Die Modalpartikel *mal* lässt den Zusammenhang mit ihrem Heterosem, dem Temporaladverb *mal/einmal* gut erkennen: der Zeitpunkt zur Ausführung der Handlung wird wörtlich verstanden quasi ins Belieben des Angesprochenen gestellt. Die temporale Bedeutung hat sich in eine eher temporäre Bedeutung verschoben (cf. Bublitz 2003: 185). Die Abgrenzung zum Temporaladverb, also der Nicht-Modalpartikel ist allerdings notorisch schwierig, was in der Literatur aber kaum thematisiert wird.

Es sollen nun im Folgenden einige andere Verwendungen mit *mal*, die in der korpusbasierten Literatur identifiziert wurden, daraufhin analysiert werden, ob sich hier neue Erkenntnisse ergeben, und die Indizierung direkter Sprechhandlungen durch die Modalpartikel *mal* nicht deren einzige Aufgabe ist. Dabei muss natürlich auch versucht werden, die Grenze zwischen Temporaladverb und Modalpartikel *mal* jeweils genau zu identifizieren.

In einigen Untersuchungen wird ein *mal* in *w*-Fragesätzen identifiziert (cf. Brünjes 2014: 152; Vyatkina 2007: 136; cf. auch die Diskussion bei Silberstein 2020: 316) und mit Beispielen wie den folgenden belegt:

---

<sup>5</sup> Bublitz (2003: 185) nennt *mal* die „Abschwächungspartikel par excellence“.

- (9) a. Wann kommst du mal nach Deutschland?  
 b. Was könnten wir denn mal fragen?

In diesen Fällen handelt es sich um typische Fragen, es ließe sich auch immer das fragetypische *denn* oder *eigentlich* einfügen. Hier ist *mal* deshalb zweifelsfrei als Temporaladverb zu interpretieren; die Satzmodusindizierung von Modalpartikel-*mal* ist nicht berührt.

In Deklarativsätzen kommt *mal* als Modalpartikel, aber möglicherweise auch nicht-direktiv vor. In der Literatur (cf. Rost-Roth 1999; Bublitz 2003; Vyatkina 2007; Brünjes 2014; cf. die Diskussion bei Silberstein 2020: 316–321) werden hierzu folgende Vorkommen genannt:

- a) fremdadressierte Handlungsvorschläge, also Handlungsvorschläge an dritte, wie etwa (10):

(10) Vielleicht sollten die Kinder einfach mal versuchen...  
 (Beispiel nach Rost-Roth 1999)

Die Analyse dieser Verwendung ist aus meiner Sicht unproblematisch: Es handelt sich bei *mal* um ein Modalpartikel-Vorkommen, aber es geht hier einfach um indirekte direktive Sprechhandlungen, in denen die gleichen Modalpartikeln vorkommen wie in direkten direktiven Sprechhandlungen. Das Gleiche gilt übrigens für alle Formen in der indirekten Rede bzw. Redewiedergabe: auch hier bleiben die Modalpartikeln erhalten (cf. Thurmair 2019); cf. (11). Die übliche direktiv-abschwächende Bedeutung der Modalpartikel *mal* ist ebenfalls nachzuweisen.

(11) Sag den Kindern, sie sollten einfach mal/doch mal ... etc.

- b) Handlungsvorschläge, die auch den Sprecher/die Sprecherin einbeziehen und dementsprechend mit dem Pronomen *wir* formuliert werden; die Verb-Erst-Varianten könnte man als Adhortative bezeichnen (cf. so auch Silberstein 2020: 328 für *lass uns mal abhauen*), aber es finden sich auch Deklarative in dieser Funktion, bevorzugt mit Modalverb, wie etwa (12).

(12) Dann sollten wir jetzt schnell mal losfahren.

Auch in diesen Äußerungen mit dem Pronomen *wir* liegt die Modalpartikel *mal* in ihrer üblichen Bedeutung vor. Sie lassen sich einfach erklären, wenn direktive Sprechhandlungen weiter gefasst werden und als Adressat auch den Sprechenden selbst umfassen. Es handelt sich dann also z. B. um eine Aufforderung an Sprecherin und Hörer. I. e. direktive Sprechhandlungen sind dann in einem weiteren Sinne als handlungsbeeinflussend und handlungspräformierend zu sehen, also fremde und eigene Handlungen betreffend. Die übliche satzmodusindizierende Funktion der Modalpartikel *mal* bleibt hier unberührt.

- c) Ankündigungen von Handlungen des Sprechers/der Sprecherin (also Kommissiva und Assertiva nach Silberstein 2020: 321) in Beispielen wie unter (13):

- (13) a. Ich zeig dir mal was.  
 b. Jetzt mach ich mal Schluss  
 c. Ich bin dann mal weg.  
 d. Ich bring dich mal zu ihr.  
 e. Ich hol mal meine Unterlagen.  
 f. Ich wird mal mein Zimmer aufräumen.

- (14) Erstmal kann ich ja mal den Finger draufhalten.

Es handelt sich hier in der Regel um aktuelle Handlungen. Möglicherweise könnte man diese Äußerungen auch als Handlungsvorschläge lesen, die der Sprecher selbst ausführt; etwa für das von Rost-Roth (1999: 182) übernommene (14), wie Silberstein (2020: 318) vorschlägt. In diesen Fällen tritt tatsächlich *mal* nicht in seiner üblichen Modalpartikel-Bedeutung für direktive Sprechhandlungen auf und es bleibt unklar, ob *mal* hier als Modalpartikel oder als Temporaladverb zu klassifizieren ist. Man könnte allerdings dafür argumentieren, dass *mal* auch hier handlungspräformierend ist und damit die direktive Interpretation noch erkennbar ist. Andererseits kann *mal* hier nicht gut mit *doch* kombiniert werden (was in der Regel sonst möglich ist), was wiederum gegen eine direktive Interpretation sprechen könnte. In Beispielen wie den genannten muss die genaue Analyse von *mal* also offen bleiben.

- d) Abschwächung von Meinungsäußerungen des Sprechers/der Sprecherin wie *ich sag mal, würd ich mal sagen, denk ich mal* etc. Hier liegen feste Wendungen vor, die wie Heckenausdrücke funktionieren. Es sind aber Assertiva und der Ausdruck *mal* ist eindeutig nicht-direktiv. Bei dieser Verwendung ist also die typische Modalpartikellesart für *mal* in direktiven Äußerungen tatsächlich nicht mehr zu retten und es stellt sich außerdem die Frage, ob hier nicht eher das Temporaladverb (mit temporal abschwächender Bedeutung vorliegt) oder die Modalpartikel. Immerhin kann man in diesen Beispielen das *mal* ohne große Bedeutungsveränderung gut mit anderen eindeutig temporalen Ausdrücken kombinieren wie *zunächst mal/erst mal* und andererseits ist die klassische Modalpartikelkombination *doch mal* hier nicht gut möglich. Das spricht plausibel für eine Kategorisierung dieses Vorkommens von *mal* hier als Temporaladverb.

Bemerkenswert, aber völlig unproblematisch als Modalpartikel zu klassifizieren sind schließlich weitere feste Wendungen mit *mal*, die als Gesprächspartikeln bzw. Hörersignale fungieren. Hier ist *mal* direktiv, wird oft abgeschwächt und verschliffen, wie in *hörma, kuckmal, passma auf* etc.

Insgesamt kann man feststellen, dass – auch aufgrund neuerer korpusbasierter Untersuchungen (cf. Silberstein 2020: 322–330) – Vorkommen von *mal* zu Tage getreten sind, bei denen die Beziehung *mal* + Satzmodus nicht so einfach ist, wie lange in der Forschung vermutet; hinzu kommt häufig die Schwierigkeit, Modalpartikel und Nicht-Modalpartikel klar voneinander abzugrenzen. Hier sind noch weitere Forschungen nötig.<sup>6</sup>

### 1.3 Konstruktion – Muster – Routineformeln ... und DaF

Modalpartikeln erscheinen oft in musterhaften Wendungen oder treten mit bevorzugten anderen Lexikonelementen auf. Diesem Umstand wurde in der Linguistik wie in der Didaktik bereits einige Aufmerksamkeit geschenkt und daraus wurden auch verschiedentlich didaktische Implikationen gezogen (cf. Thurmair 2010; Moroni 2017; Li 2017). Allerdings ist es aus linguistischer wie theoretischer Hinsicht erforderlich, einige terminologische Präzisierungen zu treffen. Von Konstruktionen mit Modalpartikeln sollte man m. E. nur sprechen, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: „C is a construction iff<sub>def</sub> C is a form-meaning pair <F<sub>i</sub>, S<sub>j</sub>> such that some aspect of F<sub>i</sub> or some aspect of S<sub>j</sub> is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established

<sup>6</sup> Zum Erwerb von *mal* siehe weiter unten.

constructions“ (Goldberg 1995: 4). Im Zusammenhang mit Modalpartikeln wird der Konstruktionsgedanke dort ergiebig, wo Modalpartikeln in Strukturen vorkommen, in denen ihr Bedeutungsanteil nicht mehr mit der Gesamtbedeutung verrechnet werden kann. Das sind dann insbesondere Vorkommen in den marginaleren und randständigeren Satzmodi (also Optativ, Exklamativ und die Verb-Letzt-Typen), insofern hier bestimmte Strukturen, die eine Modalpartikel enthalten, eine einheitliche Funktion haben, die nicht unbedingt aus den Funktionen der einzelnen Bestandteile kompositionell erklärt werden kann. Das betrifft zum Beispiel folgende Konstruktionen:

- Verb im Konj. II in Spitzenstellung + {*doch/nur/bloß*} + Illokution Wunsch (cf. Jacobs 2008: 28f.); z. B.:
 

(15) Am nächsten Wochenende geht es aber nicht nur um ein kantonales oder lokales Anliegen. Wenn nächste Woche viele Leute sagen müssten, „**hätte ich doch nur Ja gestimmt**“ oder „**wäre ich doch nur abstimmen gegangen**“, wäre das wirklich eine Katastrophe.<sup>7</sup>  
(*Die Südstschweiz*, 06.02.2009, zitiert nach DeReKo)
- *wenn* + finites Verb im Konj. II + {*doch/nur/bloß*} + Illokution Wunsch (cf. Jacobs 2008: 28f.)
- *wo* + *doch* + kausale Bedeutung (cf. Oppenrieder 1989; Pittner 2007; und Müller 2017); z. B.:
 

(16) Du wirst dich noch erkälten. **Wo du doch nur ein dünnes Hemd anhast.**  
(Oppenrieder 1989: 203)
- *was* + *auch* + kausale Bedeutung<sup>8</sup>

(17) selber schuld, du trottelt, **was gehst du auch mit einem unsicheren system ins netz**  
(Günthner 2011: 304)
- *wie* {*der/die/das*} *schon* + finites Verb + negativ wertende Exklamation; z. B.:
 

(18) Leseratte, Bücherwurm – **wie das schon klingt**. Warum wählt man so ekliges Getier, um so etwas Tolles wie das Lesen zu beschreiben?  
(*Rhein-Zeitung*, 27.09.1999, zitiert nach DeReKo)

(19) Daß die Aussiedler für sie Russen sind, daran lassen Steffanie, Michaela und ein paar andere keinen Zweifel. „Die sind widerlich“, verzieht Franziska, blond und in Marken-Jeans und T-Shirt gekleidet, angeekelt das Gesicht, „**wie die schon rumlaufen**, alle so mit ollen DDR-Klamotten“  
(*Frankfurter Rundschau*, 12.08.1998, zitiert nach DeReKo)
- *w*-Frage + *schon* + Rhetorizität
 

(20) Keine Frage: Kinder müssen gesund essen. **Aber wer kommt schon gegen Pommes und Schokolade, Limonade und Naschereien an?**  
(*Süddeutsche Zeitung*, 11.4.1985: 18)

In allen diesen Fällen lässt sich die Bedeutung der gesamten Konstruktion (Wunsch, kausale Bedeutung, negativ wertende Exklamation, Rhetorizität) nicht mit Hilfe eines bestimmten Bedeutungsanteils der jeweiligen Modalpartikel beschreiben. Hier ist der Konstruktionsgedanke beschreibungstechnisch recht überzeugend, allerdings spielen diese Randtypen natürlich im Sprachgebrauch und damit auch für Lernende eine eher marginale Rolle. Andere Fälle, die in der Literatur als Konstruktionen bezeichnet werden, sind m. E. oft einfach häufige Verwendungen, typische

<sup>7</sup> In diesen und allen folgenden Belegen stammt die Hervorhebung durch Fettdruck von der Autorin.

<sup>8</sup> Cf. dazu Günthner (2011), die hier nur von *was*-Konstruktionen mit kausaler Lesart spricht; bei diesen stellt aber m. E. die Modalpartikel *auch* einen zentralen Bestandteil der Konstruktion dar.

Formulierungsmuster oder Routinen. So bezeichnet z. B. Meer (2012), die *ja* korpusbasiert in prädiativen Konstruktionen untersucht hat (Typ: *das ist ja völliger Blödsinn* und entsprechende Variationen) diese auch als Konstruktionen. Hier liegt aber keine Konstruktion im strikt terminologischen Sinne vor, da die beschriebene Bedeutung von *ja* hier eine ist, die sich sehr wohl isolieren lässt. Ähnlich unbefriedigend aus theoretischer Sicht sind auch die Vorschläge in Li (2017), die bei jeder häufigeren Struktur von einer Konstruktion ausgeht. Ich würde in diesen Fällen, bei denen Modalpartikeln in typischen, häufig belegten Mustern vorkommen, nicht von Konstruktionen, sondern von Mustern oder rekurrierenden Mustern (cf. wie Moroni 2017) oder – wenn unvariabler – von Routineformeln sprechen. Diese können korpusbasiert ermittelt werden und sind didaktisch sehr gut einsetzbar. Vorschläge dazu finden sich bei Silberstein (2020) für eine größere Menge von Modalpartikeln oder bei Moroni (2017) für *doch*. Einige Vorschläge daraus für diese typischen Muster oder Routineformeln mit den jeweiligen Modalpartikeln:

- doch:** *das ist doch* + Prädikativ [*super/toll/Wahnsinn/Quatsch*], *das ist doch super/Ist doch super* (cf. Moroni 2017: 333), *das kann doch gar nicht sein, sag ich doch/hab ich doch gesagt*  
*ich mach doch nicht/ich will doch (nicht)* (Widerspruch, cf. Moroni 2017: 334), *ich bin doch nicht blöd und ... , versuch doch, du weißt doch ...*
- ja:** *das ist ja* + Prädikativ [*cool/super/genial/ärgerlich*], Subjekt + *können* + *ja* + Objekt (als Vorschlag) ...
- denn:** *was ist denn los, was ist denn passiert, wieso denn/wieso denn nicht, was ist/sind + denn* + Prädikativ, *was denn/wer denn/warum denn, wie ist/wäre + es + denn + mit, was ist das denn für Lärm/Unsinn ... , was soll denn das ...*

Aus der Vermittlungsperspektive sollte man dann sinnvollerweise einen Schritt weitergehen und diese Muster bzw. Routinen in verschiedene frequente und/oder für Lernende relevante Gesprächstypen und für diese typische Situationen einbauen (dazu unten mehr).

## 2 Didaktik von Modalpartikeln

Im Folgenden sollen einige Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln im Rahmen einer Pädagogischen Grammatik angestellt werden, deren Zielgruppe ältere Jugendliche und Erwachsene sind. Für eine solche Sprachbeschreibung gelten folgende allgemeine Prinzipien: Eine Pädagogische Grammatik stellt eine linguistische Beschreibung des Sprachsystems aus der Fremd- und aus der Vermittlungsperspektive bereit, die einige generelle extra-linguistische, genauer: pädagogische Prinzipien berücksichtigt. Die Sprachbeschreibung in einer Pädagogischen Grammatik sollte grundsätzlich dergestalt sein, dass grammatische Strukturen verständlich und lernbar sind; sie sollte deshalb inhaltlich ansprechend sein und sprachliche Funktionen in adäquaten Texten und Kontexten zeigen. Sie muss die Sprache klar und einfach beschreiben (sachlich wie terminologisch), und sie sollte sie unter dem Blickwinkel der Vermittlung als fremde Sprache beschreiben, also den analytischen Blick von außen auf die deutsche Sprache richten, was bedeutet, dass kontrastive Aspekte zu berücksichtigen sind. Weiter muss die Sprachbeschreibung sprachangemessen sein, vor allem hinsichtlich ihrer Normen, damit gewährleistet ist, dass das, was vermittelt wird, auch der tatsächlichen Sprachrealität im Zielsprachenland entspricht. Und schließlich sollte eine Pädagogische Grammatik konkret und anschaulich sein (cf. Thurmair 1997). Auch Dörnyei (2009) plädiert aus erwerbtheoretischer Sicht für

das Formulieren einfacher und verständlicher Regeln: „[...] metacognitive explanations only work if the learners can be told a fairly straightforward story, that is, if there are some simple and powerful rules available for explanation. Complex and fuzzy rules are of no help and if we only have those, it might be better to leave the issue to be mastered through implicit learning“ (Dörnyei 2009: 285). Das Formulieren kognitiv einfacher Erklärungen ist nicht nur bei den Modalpartikeln die eigentliche Herausforderung. Das zeigt sich auch bei einer kritischen Analyse der Entwicklung der Modalpartikeldidaktik:

Schon seit den 1980er Jahren wurden Vorschläge zur Didaktik der Modalpartikeln gemacht, insbesondere auch spezielle Partikellehren erarbeitet (cf. u. a. Kemme 1979; Rall 1981; Weydt 1981; Kummer 1984; Weydt et al. 1985; Helbig/Kötz 1985; Helbig 1988; Helbig/Helbig 1995; Jiang 1994). Der Grund dafür liegt zum einen in der kommunikativen Wende und dem Bestreben, wirklich authentische Sprache im Unterricht zu vermitteln und zum anderen in der intensiven, auch kontrastiven Forschung in diesem Bereich. Dabei versuchen die meisten didaktischen Umsetzungen dieser Zeit, Bedeutung bzw. Funktion der einzelnen Modalpartikeln mit kognitiverenden Bedeutungserklärungen, oft metalinguistischen Beschreibungen zu vermitteln und in mehr oder weniger aufwändigen Übungssequenzen umzusetzen, die manchmal eher linguistischen Testverfahren gleichen (cf. Jiang 1994; oder May 2000: 399–402). Problematisch dabei ist, dass die kognitiverenden Bedeutungserklärungen oft nicht wirklich hilfreich sind, da sie teils zu genau, teils nicht genau genug, teils zu abstrakt oder (für Lernende wie für Lehrende) zu komplex sind. Manchmal sind Beschreibungen auch unzutreffend, weil die Modalpartikel-Bedeutung nicht wirklich isoliert werden kann, sondern ein komplexes Zusammenwirken von verschiedenen Kontextfaktoren, Inhalt und Intonation einer Äußerung mitberücksichtigt werden müsste. Diese kontextuellen Faktoren werden gerade in den frühen Didaktisierungen, die in der Regel von konstruierten Beispielen, oft auch Einwortsätzen ausgehen, nicht adäquat berücksichtigt (zur Kritik cf. schon Muhr 1989; Busse 1992; Götze 1993; später May 2000 oder Thurmair 2007). Ab Ende der 90er-Jahre werden zunehmend authentische Daten verwendet (z. B. bei Möllering 2004; oder Vyatkina 2007) und auch Spracherwerbsstudien stärker mit einbezogen (wie etwa Cheon-Kostrzewa 1998; oder Rost-Roth 1999). Dabei werden die Modalpartikelbeschreibungen durch systematischere und umfassendere Berücksichtigung des Kontexts und der Gebrauchsbedingungen im Allgemeinen differenzierter (cf. Ibscher 1999; Möllering 2004; Vyatkina 2007; kaum jedoch bei Montag 2014). Auch das Übungsmaterial wird verfeinert und differenziert, insofern auch andere Formen des Lernens, etwa selbstentdeckendes Lernen, eine wichtige Rolle spielen (cf. Ibscher 1999; Vyatkina 2007; Silberstein 2020). Auch kommen Vorschläge in den Blick, die andere als kognitiverende und explizite Erklärungen angeben und stärker auf implizites Lernen setzen, indem sie von wiederkehrenden, musterhaften Wendungen, also *chunks* ausgehen (etwa Thurmair 2010; zum Teil auch Silberstein 2020). Hier können auch gute und überzeugende Beispiele mit Modalpartikeln,<sup>9</sup> die möglicherweise in stereotypen Situationen realisiert werden, hilfreich sein, um ein besseres Verständnis für die jeweilige Modalpartikel aufzubauen. Auch Fragen der Progression und Auswahl von Partikeln werden – fundiert bezogen auf Erwerbsstadien – diskutiert (cf. Ibscher 1999; Rost-Roth 2000; Silberstein 2020). Gerade auch die Analyse und Verwendung authentischer

---

<sup>9</sup> Silberstein (2020: 236) spricht hier plausibel von Ankerbeispielen.

Daten führt zu Vorschlägen, die nicht nur die Modalpartikel-Funktion frequenter Lexeme in den Blick nimmt (cf. etwa Moroni 2017; zu *doch*, Weidner 2015 zu *ja*).

## 2.1 Was macht Modalpartikeln schwierig?

Die Ursachen für Probleme beim Erwerb von Modalpartikeln sind vielfältig und liegen auf unterschiedlichen Ebenen (cf. dazu auch Silberstein 2020: 68–75). Zunächst liegen Probleme in den modalpartikeltypischen Eigenschaften selbst: die meisten Modalpartikeln sind perzeptuell unauffällig, sie tragen eine schwer fassbare Bedeutung; viele Modalpartikeln sind polyfunktional, i. e. es gibt nicht die Zuordnung „ein Wort – eine Bedeutung“, und außerdem existieren bei fast allen (Ausnahme: *halt*) Heteroseme, die mehr oder weniger leicht zu verwechseln sind. Eine weitere Erwerbsschwierigkeit liegt im Kontrast zur L1. Dabei entstehen Probleme sowohl für Lernende mit partikelarmer als auch für Lernende mit partikelreicher L1 (cf. Silberstein 2020: 70–74); allerdings sind die Probleme wohl unterschiedlich gelagert. Geht man davon aus, dass das Deutsche systematisch kontextuell-situationelle Informationen markiert,<sup>10</sup> die in anderen Sprachen entweder „stillschweigend angenommen“ oder mit „okkasionellen Mitteln“ angegeben werden (Coseriu 1980: 205) und dass partikelarme Sprachen auf das Anzeigen bestimmter Informationen (mindestens teilweise) verzichten oder diese mit anderen Mitteln indizieren, dann haben Lernende mit partikelarmer L1 auf konzeptueller Ebene oft gar nicht das Bedürfnis, Modalpartikeln zu verwenden. So stellt Beerbom (1992: 461) für das Spanische fest: wenn man jede Modalpartikel im Deutschen im Spanischen wiedergeben würde, wäre der Text ein Verstoß gegen die spanische Norm. Bei Lernenden mit partikelreichen L1 ergeben sich die auch aus anderen Kontexten bekannten Probleme: es gibt nie eins zu eins-Entsprechungen, folglich treten die bekannten Interferenzen auf. Auch kann es dann nicht nur Abweichungen in der Wahl der je passenden Modalpartikel geben, sondern auch in der Quantität: Werner (2009: 5) beobachtet, dass Japaner, „die sehr gut Deutsch sprechen, es lieben, eine (Un)Menge Modalpartikeln zu benutzen“ – angelehnt an ihre japanische Erstsprache. Schließlich können Erwerbsprobleme mit den Modalpartikeln auch an der unzureichenden didaktischen Aufarbeitung liegen: dies ist in vielfältigen Untersuchungen nachgewiesen, in denen Lernmaterialien analysiert und bestimmte Versäumnisse festgestellt werden (cf. dazu z. B. schon Rösler 1983; Jiang 1994: 129–134; May 2000: 393–395; Thurmair 2010; Silberstein 2020: 74f. und 111–194). Nach diesen allgemeinen und generellen Überlegungen zu den Schwierigkeiten beim Modalpartikel-Erwerb sollen nun empirische Evidenzen in den Blick genommen werden.

## 2.2 Empirische Evidenzen zum Erwerb

Im Folgenden sollen Lernaltersanalysen zum Erwerb der Modalpartikeln herangezogen werden; und zwar sollen zum einen die Erkenntnisse aus der Literatur zum ungesteuerten und gesteuerten Erwerb einiger ausgewählter Modalpartikeln zusammengefasst werden. Hier folge ich weitgehend Silberstein, die die einschlägige Literatur (vor allem May 2000; Rost-Roth 1999, 2000; Cheon-Kostrzewa 1998) sehr schön auf den Punkt bringt und zusätzlich eigene

---

<sup>10</sup> Beerbom (1992: 461) sieht hier für das Deutsche das „Prinzip der Kontext- und Situationsbezogenheit“, das sich auch in anderen sprachlichen Bereichen manifestiert.

Erhebungen in Mexiko angestellt hat.<sup>11</sup> Zum anderen soll eine eigene kleine korpusbasierte Untersuchung von Lernerdaten vorgestellt werden. Daran schließen sich didaktische Konsequenzen an.

### 2.2.1 Evidenzen zum Erwerb ausgewählter Modalpartikeln aus der Literatur

**Modalpartikel *doch*:** Im ungesteuerten Erwerb wird *doch* erst spät erworben; am Beginn sind es feste Wendungen, bei denen der Widerspruchscharakter von *doch* deutlich zum Ausdruck kommt; danach erfolgt Ausdifferenzierung der Verwendungsweisen nach Funktionen und Satzmodi. Im unterrichtlichen Kontext werden vor allem Muster und Versatzstücke verwendet, wie *das ist doch* + Prädikativ, *versuch doch*, *du weißt doch* u. ä.; die freie Verwendung von *doch* ist begrenzt (cf. Silberstein 2020: 313).

**Modalpartikel *ja*:** Im ungesteuerten Erwerb wird *ja* erst spät erworben, die Verwendung ist beschränkt auf assertives *ja*. Im unterrichtlichen Kontext geschieht der Einstieg über die Wendung *das ist ja* + Prädikativ, also „exklamatives“<sup>12</sup> und assertives *ja*; Probleme treten bei freien Verwendungen auf (cf. Silberstein 2020: 269).

**Modalpartikel *mal*:** Im ungesteuerten Erwerb wird *mal* zuerst in festen Wendungen erworben, wobei es nach bisherigen Erkenntnissen auf direktive Verwendungen beschränkt bleibt. Im unterrichtlichen Erwerb finden sich vor allem Routineformeln (wie *hörmal*, *kuckmal*) und Aufforderungen in Form von Imperativsätzen. Hier handelt es sich also um das direktive *mal*, das unproblematisch ist und gesteuert wie ungesteuert leicht erworben wird. Schwieriger für Lernende sind die assertiven und kommissiven Verwendungen, da wird *mal* eher vermieden (cf. Silberstein 2020: 341). Nach meinen Beobachtungen (s. u.) kommt *mal* in den Lernerdaten auch sehr häufig in der Form vor, die zwischen Modalpartikel und Temporaladverb changiert, in Beispielen wie: *du kannst mich mal (wieder) besuchen*.

**Modalpartikel *aber*:** Im ungesteuerten Erwerb wird *aber* früh erworben, aber selten verwendet (Silberstein 2020: 237). Im unterrichtlichen Erwerb sind die Daten uneinheitlich: bei May (2000) bereitet die Verwendung von *aber* zum Ausdruck von Überraschung nach entsprechender Vermittlung keine Probleme mehr, bei Rall (1981) wird *aber* auch in eigenen freien Äußerungen angemessen verwendet. Bei Silberstein dagegen findet sich in der Erprobung 2 hauptsächlich Übernahme von *chunks* wie *das ist aber toll*, *das ist aber schade* sowie teilweise Übergeneralisierung; die freie Verwendung ist noch problematisch (cf. Silberstein 2020: 237).

**Modalpartikel *denn*:** Im ungesteuerten Kontext erfolgt der Erwerb von *denn* erst spät und vor allem über Formeln und elliptische Konstruktionen (wie *warum denn*, *warum denn nicht*, *wie heißt denn das*). Im unterrichtlichen Kontext werden die Vorkommen von *denn* ohne Thema-

---

<sup>11</sup> Dabei wurden in zwei mehrwöchigen Unterrichtsreihen am Sprachenzentrum in Puebla (Mexiko) Lernende im Übergang von Niveau A2 zu B1 durch modalpartikelreichen Input, explizite Erklärungen und intensives Üben auf die freie Anwendung von Modalpartikeln vorbereitet. Die Daten bezüglich des Partikelgebrauchs wurden sowohl mündlich an verschiedenen Dialogen als auch schriftlich an verschiedenen Texten (Briefe, E-Mails) pro Person und Unterrichtswoche erhoben (cf. Silberstein 2020: 210–220).

<sup>12</sup> Diese Verwendung von *ja* wird in der Literatur oft als exklamativ bezeichnet, die entsprechenden Äußerungen sind aber keine Exklamative im strikten Sinne, wie es z. B. Altmann (1993) bestimmt.

tisierung nicht aus dem Input aufgegriffen, nach expliziter Vermittlung findet sich Verwendung von formelhaften *denn*-Fragen, teilweise auch freie Verwendung (cf. Silberstein 2020: 363).

### 2.2.2 Korpusanalyse zum Gebrauch der Modalpartikeln: MERLIN-Korpus

Das MERLIN-Korpus enthält Lernertexte auf Deutsch, Tschechisch und Italienisch. Untersucht wurden die deutschen Texte hinsichtlich ihres Modalpartikel-Vorkommens. Es handelt sich um insgesamt über 1000 Texte aus unterschiedlichen Schreibaufgaben in allen Niveaus von A1 bis C2. In diesen Texten finden sich 47 Vorkommen von Modalpartikeln; die meisten, nämlich 26 (55%), treten auf Niveau B2/B2+ auf, auf Niveau A2/A2+ finden sich vier (8,5%), auf B1/B1+ elf (23,5%) und auf C1 sechs (13%) Modalpartikeln. Dabei handelt es sich um folgende Ausdrücke: 20 *ja*, 16 *doch*, 5 *denn*, 3 *eigentlich*, 2 *aber*, 1 *mal* (wobei *mal* an sich sehr häufig ist, aber nur einmal klar als Modalpartikel auftritt, und zwar in der Routineformel *mal schauen*); es findet sich kein *eben*, kein *nur*, kein *halt*, kein *etwa*. Natürlich ist diese Verteilung insofern spezifisch, als es sich um schriftliche Texte<sup>13</sup> handelt und deshalb bestimmte Satztypen bzw. Satzmodi kaum oder nicht so frequent vorkommen; allerdings sind in dem Textkorpus interaktional orientierte Textsorten sehr häufig: In den Niveaustufen A1 bis B2 sind es ausschließlich interaktionale Textsorten, das geht von informellen E-Mails und Briefen hin zu formellen Briefen. Nur in C1 treten auch andere Textsorten auf (Essay, Online-Artikel, Bericht). Diese Spezifik bewirkt, dass zumindest auch Fragen vorkommen und direktive Sprechhandlungen, aber auch Exklamative nicht ausgeschlossen sind.

Die Modalpartikeln werden in allen Niveaustufen von einzelnen Lernenden verwendet, wobei in den unteren Niveaustufen eher der Eindruck entsteht, dass es sich um *chunks* handelt; freiere, adäquate und fehlerfreie Verwendung zeigt sich dann eher in höheren Niveaustufen (B2 und höher). Die Beurteilung, ob die Modalpartikel adäquat verwendet wurden, ist oft nicht ganz leicht. Dazu einige Fallbeispiele.

Unproblematisch und ganz selten (3 Vorkommen, 6%) sind Stellungsfehler (cf. aber die These bei Trotzke/Bidese/Moroni 2020: 189) wie in folgendem Beleg (21), bei dem die Modalpartikel inadäquat vor dem Personalpronomen steht.

- (21) Ja, und wie es der Mutter des Babys geht? Sie ist gesund? Schreib **doch** mir schnell ! Mit herzlichen grüßen Tobias

(MERLIN\_German, Niveau A2+)

Nicht ganz so unproblematisch und ebenfalls selten (4 Vorkommen, 8,5%) ist auch die Verwendung einer Modalpartikel im falschen Satzmodus: In (22) erscheint *denn*, das nur in Fragen zulässig ist, unzulässigerweise in einem Aussagesatz.

- (22) Leider haben Sie mir keinesweg geholfen. Alles im allem war ich **denn** sehr unzufrieden. Ich bitte Ihnen entlich Stellung zu die o. g. Problemen zu nehmen ...

(MERLIN\_German, Niveau B2)

<sup>13</sup> Dass Modalpartikeln nicht auf die Mündlichkeit beschränkt sind, hat sich gerade bei der Untersuchung von Texten des unmittelbaren Austauschs (Chats, verschiedene Formen von Kurznachrichten) gezeigt, die oft als interaktionale Texte bezeichnet werden (cf. Imo/Lanwer 2019).

- (23) Welche Tätigkeiten muss ich (obligatorisch) unbedingt erledigen und was kann ich auch freiwillig machen? Können Sie mir **doch** mitteilen, ob ich eine Krankenversicherung in diesem Zentrum haben will, und ob ich am Wochenende frei haben will  
(MERLIN\_German, Niveau B2)
- (24) „Warum Deutsch lernen?“ Diese Frage wird von vielen Leute gestellt. Viele behaupten, dass Deutsch nicht zur Kommunikation und zur weltweiten Verständigung beitragen könne. **Ob denn diese Aussage stimmt?** Ist Deutsch **denn** wirklich eine sogenannte „nutzlose“ Sprache? Wenn man sich in die deutsche Sprache vertieft, sich mit ihrer Linguistik und Literatur auseinandersetzt, wird man eine Sprache voller Logik, Gefühl und Leidenschaft finden.  
(MERLIN\_German, Niveau C1)

Bei Lernerbeleg (23) handelt es sich um einen Entscheidungsfragesatz mit Modalverb mit inadäquatem *doch*; Aufforderungen in Form von Verb-Erst-Fragesätzen sind mit *doch* nicht zulässig (wohl aber mit *mal*).<sup>14</sup> In Beleg (24) mit zwei Verwendungen der Modalpartikel ist die Analyse des ersten Satzes etwas komplizierter: Bei einem selbständigen *ob*-Fragesatz kann *denn* nicht stehen, *ob*-Sätze als deliberative Fragen sind nur mit *wohl* möglich (*ob sie mich wohl liebt?*; siehe auch vorne die Übersicht). Eine Art Ausnahme zu dieser Beschränkung stellen Fragen in der indirekten Rede dar (siehe vorne Fn. 3); aber wenn es sich hier um indirekte Rede handelte, dann müsste diese Aussage anders eingebettet sein und mehr Indirektheitskennzeichen enthalten. Diese Lesart ist hier unplausibel; auch die anschließende Frage mit korrekt eingesetztem *denn* spricht dagegen.

Problematischer in der Analyse der Lernerdaten ist dann aber die Beurteilung, ob die Modalpartikel im gegebenen Text pragmatisch adäquat ist; das bezieht sich auf Fälle, bei denen Stellung und Satzmodus richtig sind, aber die Kontexteinbettung trotzdem „knirscht“. Die Äußerungen sind also pragmatisch unglücklich. Dazu ein paar ausgewählte Fälle:

- (25) Bei meiner Arbeit geht es gar nicht gut. **Ich finde sie doch langweilig**, und ich will eigentlich sie ändern  
(MERLIN\_German, Niveau B2)
- (26) [Aufgabe: Beschwerdebrief]  
...Das Hauptprobleme war, meine Gastfamilie stamme sich von Bayern, und sie sprechen nur bayerisch. Ich könnte gar nicht verstanden. und die Kinder lasst mich nicht sich kümmern. Die Eltern haben meinen vertrag gekündigt. **Ich habe doch nicht solche Situation erwartet**. Die Schlimmste war, meiner Betreuung durch die Agentur entspricht in keiner weise vertragsbedingungen. Ich bin sehr ärgerlich und fordere einen Lösungsvorschlag von ihnen, ansonsten schalte ich meinen Anwalt ein. Mit freundlichen Grüßen Maria Meier  
(MERLIN\_German, Niveau B1+)

In Beleg (25) ist unklar, ob hier betontes *doch* gemeint ist: in diesem Fall wäre der Gebrauch adäquat, falls es einen entsprechenden Vorkontext gibt (*ich finde sie nicht langweilig – ich finde sie doch langweilig*). Die übliche Verwendung der Modalpartikel *doch*, die hier wahrscheinlich intendiert ist, passt aber nicht, weil der korrigierende Verweis auf gemeinsames Wissen in diesem Kontext unangemessen ist. Genauso wenig passt dieses korrigierende *doch* im Beleg (26),

<sup>14</sup> Allerdings könnte es sich hier auch um eine Verwechslung *doch/noch* handeln und somit um einen Fehler auf der Wortschatzebene (Hinweis eines anonymen Gutachters).

einem Beschwerdebrief, auch nicht in der Lesart als erinnerndes *doch*. Der Einsatz von *doch* ist hier also pragmatisch inadäquat.

- (27) Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig, dass wir unsere Kultur auch ins Ausland mitnehmen, damit wir viele interessante Informationen den Ausländern übergeben können. **Warum ist es eigentlich wichtig?**

(MERLIN-German, Niveau B2+)

Auch die Modalpartikel *eigentlich* in (27) ist inadäquat: *eigentlich* zeigt ja an, dass Fragen vom Zusammenhang gelöst sind, dass es einen thematischen Übergang, ein neues Thema oder eine neue Wendung gibt. Das ist im vorliegenden Text definitiv nicht der Fall. Ein größerer Textabstand würde die Verwendung möglicherweise plausibler machen. Hier zeigt sich, dass wir immer noch zu wenig über die textuelle Einbettung von Modalpartikeln wissen: Alles, was über eine reine Zwei-Satz-Pragmatik hinausgeht, ist m. E. noch unzureichend erforscht.

Problematisch für die Bewertung der Angemessenheit von Lerneräußerungen ist auch die Frage, wie man mit der Häufung von Modalpartikeln, also einem möglichen *overuse*, umgeht. Sind etwa die vielen *ja*'s in Lernerbeleg (28) noch adäquat? (dazu unten noch mehr).

- (28) Hallo liebe Forumleser,  
In meine Meinung ist es so, dass wir können unsere Traditionen machen, aber wir müssen auch des Gastlandes, Traditionen wissen. Wenn wir im Ausland leben wir, müssen auch die Sprache und die Kultur kennen, du kannst **ja** nicht die Sprache und die Kultur kennen, du kannst **ja** nicht zum Beispiel nach die USA gehen so dass du nicht englisch kannst, was würdest du in diese Situation machen? Das Ausland gibt uns ein bisschen dafür müssen wir auch geben etwas, dass ist **ja** nicht nur für die eine Seite.)

(MERLIN-German, Niveau B2)

Trotz der dargestellten Schwierigkeiten hilft die Analyse von Lernerdaten, Erwerbsprobleme zu identifizieren und das didaktische Vorgehen darauf abzustimmen.

## 2.3 Offene Fragen und Konsequenzen in didaktischer Hinsicht

Aus den beschriebenen Erwerbsproblemen und den empirischen Evidenzen lassen sich in didaktischer Hinsicht einige zu diskutierende Fragen und entsprechende Konsequenzen ableiten. Vorauszuschicken ist, dass fast übereinstimmend aus verschiedenen Unterrichtssituationen berichtet wird (cf. Silberstein 2020: 67 und die dort angegebene Literatur), dass die Lernenden sehr erfreut sind, wenn Modalpartikeln zum Thema gemacht werden und dies sehr interessant finden. Diese Motivationslage ist also ein guter Ausgangspunkt für die Didaktisierung von Modalpartikeln. Zentral für die Vermittlung von Modalpartikeln sind die Fragen nach der Auswahl (was?), dem Zeitpunkt (wann?) und dem Vorgehen (wie?), die im Folgenden in den Blick genommen werden.

### 2.3.1 Was soll in Bezug auf Modalpartikeln vermittelt werden?

Ein erster Schritt betrifft die Frage der Auswahl und der Gruppierung der Modalpartikeln. Für die Auswahl der zu vermittelnden Modalpartikeln stellt sich die Frage, inwieweit die Kategorie als gesamte eine Rolle spielen sollte? Das wäre dann interessant, wenn die Kategorie Modalpartikel als ganze vermittlungsrelevante gemeinsame Eigenschaften hätte; außer der Stellungsbeschränkung auf das Mittelfeld und der Satzmodusabhängigkeit als gemeinsame Kriterien

findet sich aber nichts für den Erwerb Wesentliches. Damit sind auch die unscharfen Ränder der Kategorie (die ja auch linguistisch nicht fest umrissen ist) didaktisch kein so großes Problem, weil für die Vermittlung doch eher einzelne Elemente ausgewählt werden (sollten).

Die nächste Frage ist, ob die Modalpartikeln eher blockweise, also in Gruppen oder schrittweise, also einzeln, vermittelt werden sollen. Das hängt von den Modalpartikeln und ihrer Distribution ab: Wenn man Untergruppen vermitteln möchte, dann eignet sich z. B. eine Didaktisierung nach Satzmodus bzw. Sprechhandlung gut; dann kann man z. B. alle Modalpartikeln in Fragen oder in direktiven Sprechhandlungen vermitteln und deren Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herausarbeiten. Z. B. lässt sich in Fragesätzen wie (29) die Leistung der jeweiligen Modalpartikel gut auch im Vergleich sichtbar machen, genauso wie in direktiven Sprechhandlungen wie z. B. (30):

(29) Rauchen Sie denn?/Rauchen Sie etwa?/Rauchen Sie eigentlich?

(30) Nehmen Sie mal/ruhig/doch etc. die Maske ab.

Die Identifizierung der Modalpartikeln ist ein weiteres Problem auch für Lernende, für die die charakteristische Polyfunktionalität der Modalpartikeln und also die Abgrenzung von Heterosemen natürlich relevant ist, und worauf sie auch darauf aufmerksam gemacht werden müssen. Hier gibt es aber deutliche Unterschiede, was die Distanz zwischen Modalpartikel und Heterosem betrifft: Modalpartikeln, deren Heterosem eine Subjunktion ist (wie etwa *denn* oder auch *aber*), scheinen aufgrund der größeren formalen und funktionalen Distanz wesentlich leichter abgrenzbar zu sein; auch *ruhig* mit einem Adjektiv als Heterosem ist gut differenzierbar. Mit diesen leichter als Modalpartikel identifizierbaren Ausdrücken sollte man vernünftigerweise didaktisch beginnen. Schwieriger sind solche Modalpartikeln, bei denen die Heteroseme andere Partikelfunktionen haben, etwa *auch*, *nur* oder *bloß* als Fokuspartikeln.

Der Schwierigkeitsgrad der Modalpartikeln kann ein weiteres Kriterium für die Auswahl und Progression in der Vermittlung sein: Offensichtlich, das machen die vorher angeführten Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Erwerbskontexten deutlich, gibt es leichter und schwerer zu erwerbende Modalpartikeln. Erwerbsbeeinflussende Faktoren (cf. Silberstein 2020: 68–75) sind die Salienz, also die Auffälligkeit, die Verständlichkeit, i. e. auch die Zugänglichkeit der Bedeutungsbeschreibung, die Verwendungsbreite, also das Auftreten in unterschiedlichen Satzmodi, die Zuverlässigkeit der Regeln und die kommunikative Relevanz. In dieser Hinsicht sind manche Modalpartikeln leichter (z. B. *eigentlich*), andere schwerer. Allerdings sind die empirischen Evidenzen hier nicht ganz eindeutig.

Silberstein (2020: 408f.) bewertet (von ihren sieben untersuchten Modalpartikeln) gut begründet und empirisch belegt *aber*, *eigentlich* oder *etwa* als solche Modalpartikeln, deren Bedeutung relativ gut zu erfassen ist gegenüber etwa *ja* und *denn*, die abstraktere, schwieriger zu durchschauende Bedeutung haben. Daraus lässt sich dann auch der Grad der Schwierigkeit beim Erwerb ableiten. Trotzke/Bidese/Moroni (2020) dagegen vermuten, dass (für italienische Lerner:innen) die Modalpartikeln in Deklarativsätzen (*auch*, *doch*, *halt*, *ja*, *wohl*) grundsätzlich leichter zu erwerben sind als die in nicht-deklarativen Sätzen. Hier seien konkret zwei Modalpartikel-Paare im Erwerbsvergleich herausgegriffen, nämlich *ja* und *doch* in Deklarativsätzen und *denn* und *eigentlich* in Fragesätzen. Mit *doch*, *ja* und *denn* liegen auch die am häufigsten verwendeten Modalpartikeln vor.

**Zu *ja* und *doch* in Deklarativsätzen:** Nach Silberstein (2020: 413) ist *ja* schwerer als *doch*, weil die Bedeutung von *ja* schwerer zu durchschauen sei. Möglicherweise ist auch das Anzeigen von Widerspruch (wie es durch *doch* geschieht) sprachübergreifend näherliegend als das Signalisieren eines gemeinsam geteilten Wissens oder einer Evidenz (wie es durch *ja* geleistet wird)? Rost-Roth (2000: 290) hingegen, die von den früher und häufiger erworbenen Modalpartikeln ausgeht, ordnet *ja* in die Gruppe der früher erworbenen und häufiger verwendeten, *doch* dagegen in die später erworbenen und seltener verwendeten Modalpartikeln ein. Die Daten aus dem MERLIN-Korpus zeigen leicht höheren Gebrauch von *ja* (20 *ja* gegenüber 16 *doch*) und etwas mehr Schwierigkeiten (bzw. Abweichungen) bei *doch* als bei *ja*. Aber es könnte auch einfach sein, dass *ja* in Deklarativsätzen unspezifischer und damit „geschmeidiger“ ist als *doch*.

**Zu *denn* und *eigentlich* in Fragesätzen:** Silberstein (2020: 413) hat herausgefunden, dass *eigentlich* leichter zu erwerben ist als *denn*, was zunächst überraschend ist, da *denn* ja wesentlich häufiger ist. Das kann aber zum einen an der Salienz liegen (*denn* wird meist zu 'n verkürzt und ist deshalb wenig salient), aber auch an der leichter und schwerer zu durchschauenden Bedeutung.

Ein weiterer Aspekt für die Auswahl der Modalpartikeln ist natürlich die Frage, welche Modalpartikeln für die Lernenden relevant sind. Ein mögliches Kriterium für eine Auswahl und Anordnung nach der Relevanz ist die Vorkommensfrequenz. Hier ist allerdings die Satzmodusabhängigkeit zu berücksichtigen, weshalb die deklarativsatztypischen Modalpartikeln, allen voran *ja* und *doch*, wesentlich häufiger sind und auch schon früh im Unterricht auftauchen sollten. Hier stellt sich auch die Frage nach der Häufigkeit und Relevanz der Satzmodi für den kommunikativen Gebrauch der Lernenden: neben Deklarativsätzen sind sicherlich auch verschiedene Fragesätze besonders relevant. Daneben kann die Transparenz der Modalpartikelbedeutung und damit die Erwerbsschwierigkeit ein Kriterium für die Auswahl und Anordnung sein. Schließlich sollten am Anfang des Spracherwerbs auch diejenigen Modalpartikeln besonders berücksichtigt werden, die in festen oder häufigen Mustern bzw. Routinen vorkommen (siehe unten 2.3.3).

### 2.3.2 Wann sollen Modalpartikeln vermittelt werden?

Hier stellt sich die Frage, wann generell der Beginn der Vermittlung von Modalpartikeln sein sollte, in welcher Reihenfolge sie thematisiert werden und wie dann die Progression bei den einzelnen Partikeln sein sollte. Vernünftig und auch durch die spracherwerblichen Evidenzen gestützt scheint es zu sein, sehr früh (durchaus auf A1-Niveau) mit der Vermittlung anzufangen, am besten mit solchen Modalpartikeln, die sehr häufig bzw. in sehr häufigen Mustern auftreten – das kann dann durchaus *mal* oder *denn* sein. Diese sollte man dann eher implizit einführen und noch nicht kognitivieren. Auch die empirischen Evidenzen legen ja nahe, dass der Einstieg in den Erwerb einer Modalpartikel zunächst immer mit festen Wendungen erfolgt. Bei den Modalpartikeln mit breiter Distribution, wie etwa *doch*, sollten dann auch die Vorkommen in den verschiedenen Satzmodi aufeinander aufbauen. Hier hat Silberstein (2020) für eine Reihe von Modalpartikeln überzeugende Vorschläge vorgelegt, genau wie Moroni (2017) für *doch*.

### 2.3.3 Wie sollen Modalpartikeln sinnvollerweise vermittelt werden?

Was die didaktische Aufbereitung betrifft, lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Verfahrensweisen erkennen, nämlich einmal die implizite Vermittlung, die über Imitation und Automatisierung frequenter und häufiger Muster und Routinen zur Entwicklung einer Modalpartikel-Kompetenz gelangen will (cf. dazu schon Thurmair 2010). Ein anderer Weg ist die explizite Vermittlung mit kognitiven Erklärungen (cf. Rall 1981; May 2000). Beide Wege haben ihre Berechtigung und sind sinnvoll; idealerweise sollten sie aufeinander aufbauen. Gezeigt werden konnte bei den empirischen Evidenzen, dass rein implizite Vermittlung nicht zur freien Verwendung führt, dass aber andererseits nur die kognitive Ebene die Lernenden oft überfordert, insbesondere bei komplexeren Modalpartikeln. Beide Verfahren sollten also kombiniert werden und ausbalanciert vorkommen (cf. Belz/Vyatkina 2005; Vyatkina 2007; Moroni 2017; Silberstein 2020).

Die Bedeutung, Funktion und Verwendungsweisen der einzelnen Modalpartikeln sollten am besten mit guten und treffenden, einprägsamen, anschaulichen Beispielen beginnen und über typische Sprechhandlungen eingeführt werden. Die Relevanz von einprägsamen Beispielen als Lernhilfe wird von verschiedenen Seiten hervorgehoben. Hier kann also bei jeder Modalpartikel der Weg ausgehend von den spezifischen Satzmodi zu typischen Sprechhandlungen in lernerrelevanten Situationen führen.<sup>15</sup> So bietet sich für die Modalpartikel *aber* etwa die Sprechhandlung „Komplimente machen“ an (cf. Silberstein 2020: 237), wie in (31). Gegebenenfalls lassen sich auch Bewertungshandlungen in entsprechenden Kontexten anführen (cf. Silberstein 2020: 237).

- (31) a. Meine Güte, du kannst aber schnell laufen!  
 b. Sie sprechen aber viele Sprachen!  
 c. Probier mal. – Das ist aber lecker!

Für die Modalpartikel *doch* existieren aufgrund der Breite ihrer Anwendungen eine Reihe von Vorschlägen zu typischen Sprechhandlungen; etwa „Vorschläge machen und annehmen“ wie in (32) oder „an etwas erinnern“ (cf. Moroni 2017) wie in (33) oder Äußerungen in erzieherischer Absicht (cf. Thurmair 2010) wie in (34).

- (32) a. Dann lass uns doch gemeinsam Abend essen.  
 b. Dann sagen wir doch um 8 Uhr: das ist doch prima.  
 (33) a. Wir waren doch mal in diesem kleinen Lokal hinter dem Sportplatz.  
 b. Da gab es doch in den 70er Jahren diese schwedische Band ...  
 (34) a. Das macht man doch nicht.  
 b. Man spricht doch nicht mit vollem Mund.  
 c. Man quatscht doch nicht einfach dazwischen.

Für die Modalpartikel *ja* bieten sich z. B. folgende Sprechhandlungen an: „Vorschläge machen“ (nicht kontrovers), also gemeinsames Agieren in verschiedenen Kontexten etwa in Planungsgesprächen, wie in (35). Auch erscheint *ja* typischerweise in Äußerungen, die Bekanntheit markieren oder unterstellen (cf. Silberstein 2020: 268), z. B. in Lehrkontexten wie in (36) oder auch in Prüfungskontexten wie in (37).

<sup>15</sup> Alternativ können auch ausgehend von verschiedenen Situationen typische Sprechhandlungen thematisiert werden, die dann mit den passenden Satzmustern verbunden werden.

- (35) a. Wir können ja mal essen gehen.  
 b. Du kannst mich ja mal besuchen.  
 c. Ich such einfach mal ein paar Texte.
- (36) a. Wir haben ja gestern ...  
 b. Sie wissen ja, dass ...
- (37) a. X lässt sich ja aus verschiedenen Perspektiven betrachten.  
 b. Man muss da ja genau differenzieren.

Dieses Vorgehen der Vermittlung der Modalpartikeln über typische Sprechhandlungen in spezifischen Gesprächstypen entspricht in etwa dem Ansatz einer textsortenbezogenen Grammatikvermittlung, wie er an anderer Stelle vorgeschlagen wurde (cf. Thurmair 2011, 2015; Fandrych/Thurmair 2011). Dabei wird davon ausgegangen, dass Textsorten in ihrer Musterhaftigkeit einen kommunikativen Rahmen schaffen, innerhalb dessen grammatische Strukturen ihre je spezifische Wirkung entfalten. Eine textsortenbezogene Grammatik kann somit sprachliche Mittel in Funktion zeigen, indem Beschreibungsdimensionen der Textsorten, insbesondere Parameter der Kommunikationssituation und die Textfunktion, strukturiert und systematisch herangezogen werden um die Verwendung verschiedener lexikalischer und grammatischer sprachlicher Mittel adäquat zu erklären. Gerade auch für die Vermittlung der Modalpartikeln besteht hier allerdings noch das Desiderat eines strukturierten Modells von Gesprächstypen, wie es für Textsorten bereits verschiedentlich entworfen wurde (cf. dazu auch Schramm 2017).

Wichtig ist darüber hinaus bei der Vermittlung von Modalpartikeln auch noch, ein „partikelfreundliches Klima“ im Unterricht zu schaffen (cf. schon Rösler 1983: 292) und auch emotionale Kommunikation zu ermöglichen; außerdem die Modalpartikeln im Input wahrnehmbar zu machen, und den Lernenden einen natürlichen und idiomatischen Input zu bieten. Dabei sollte selbstverständlich auch die auditive Ebene miteinbezogen werden und damit auch die gesprochene Sprache gefördert werden.

### 2.3.4 Gibt es eine Zielnorm für den Modalpartikel-Gebrauch?

Modalpartikeln sind im Allgemeinen nicht obligatorisch im grammatischen Sinn, aber nötig um die deutsche Sprache authentisch zu verwenden. Dabei ist es aber nicht immer so klar und einfach zu entscheiden, welche Modalpartikeln wann stehen sollten, was man also Lernenden in einem bestimmten Äußerungskontext empfehlen sollte.<sup>16</sup> Nun ist es zum einen so, dass oft ohne erkennbare oder nachweisbare Bedeutungsänderung in einem bestimmten gegebenen Kontext eine Modalpartikel durch eine andere oder eine Modalpartikel-Kombination ersetzt werden kann – auch in den Grundtypen. So ist z. B. der auf die je verwendete Modalpartikel(kombination) zurückführbare Unterschied zwischen den folgenden Sätzen in (38) oder (39) kaum feststellbar:

---

<sup>16</sup> Dies ist natürlich kein spezifisches Modalpartikel-Problem, sondern tritt auch in anderen, eher pragmatisch definierten Kontexten auf.

(38) Wir können doch ins Kino gehen./Wir können ja ins Kino gehen.

(39) Mach mal Platz/Mach doch mal Platz./Mach doch Platz.

Außerdem ist es bisweilen so, dass vor allem auch Muttersprachler:innen individuelle Vorlieben für bestimmte Partikeln haben und dass es auch sehr individuelle Gebrauchsvorkommen gibt. Und es gibt grundsätzlich Modalpartikeln, die zu gehäufter Verwendung tendieren: dies ist ansatzweise bei *ja* der Fall, manchmal auch bei *denn*, und ein ganz besonders auffallendes Beispiel ist *halt*, gerne auch in der Kombination *eben halt*. Dem Fallbeispiel *halt* soll abschließend noch nachgegangen werden.

### Fallbeispiel *halt*

Vorauszuschicken ist, dass nach Ausweis einer Reihe von Untersuchungen aus den letzten Jahrzehnten *halt* nicht mehr als regional gesehen werden kann (auch wenn es ursprünglich regionaler Herkunft ist), sondern spätestens seit den 1980er Jahren über den gesamten deutschen Sprachraum gleichermaßen verbreitet ist (cf. Hentschel 1986; Hentschel/Keller 2006; Dittmar 2000, 2015). Es weist die gleiche Distribution auf wie *eben* und erscheint in Deklarativsätzen und in Imperativsätzen. Von der Bedeutung wird *halt* wie auch *eben* gerne das Bedeutungsmerkmal „unabänderlich“ zugeschrieben (cf. z. B. Hentschel 1986: 168; Hentschel/Keller 2006; Dittmar 2000, 2015; ähnlich Müller 2018: 212), bei *halt* kommt ein Merkmal wie „evident und plausibel“ (cf. Thurmair 1989: 124–128; Imo 2008; Müller 2016: 173; Müller 2018: 215–217) hinzu. Damit ist *halt* auch abschwächender als *eben*. Sehr häufig ist es so, dass Sprecher:innen die Proposition und/oder den Äußerungsakt nicht nur als plausibel und evident, sondern damit auch als erwartbar und unspektakulär markieren. Damit ist oft auch verbunden, dass der Sprechende die Proposition durch *halt* als seinem Einfluss entzogen markiert, womit die Äußerung selbst ein hohes Maß an Beiläufigkeit erhält. Dadurch wird auch die Relevanz des Geäußerten oder der Sprechhandlung selbst deutlich gemindert. So kann auch eine unbeteiligte Distanz angezeigt werden. In monologischen Erzählungen wird diese Beiläufigkeit auch häufig mit der Verbindung *dann halt* oder *und dann halt* ausgedrückt.

Insbesondere *halt* hat die Eigenschaft, dass es (in Deklarativsätzen) extrem gehäuft auftreten kann, nicht nur in aufeinanderfolgenden Sätzen, sondern auch innerhalb eines Satzes wie in (41).<sup>17</sup> Und es gibt notorische *halt*-Verwender:innen, cf. folgenden Beleg aus dem FOLK-Korpus:

(40) JO: die sammeln **halt** die (.) sprachaufnahmen also (.) so sprich wir sitzen jetzt **halt** im garten bla (.) quatschen **halt** (.) dann aufgenommen (.) und dann können **halt** da die (.) forscher dran forschen (0.38) ((schmatzt)) °h und tun des **halt** dann sozusagen äh (.) verschriftlichen weil is natürlich klar wenn die mit so audio (.) files sozusagen

(FOLK\_E\_0066\_SE\_01\_T\_02)

Im Beispiel (40) beschreibt der Sprecher JO das Verfahren der Sprachaufnahmen, die gerade durchgeführt werden und markiert diese Erklärung und auch seine Äußerung selbst durch gehäufte *halt*-Verwendung als seinem Einfluss entzogen und beiläufig, und schreibt ihr dadurch

<sup>17</sup> *Halt* eignet sich hier besonders gut, weil es eine hohe topologische Flexibilität hat. Zu fragen ist aber auch, ob *halt* hier noch als Modalpartikel zu bestimmen ist, oder sich einer anderen Partikelkategorie annähert (cf. dazu genauer Thurmair 2020).

abgeschwächte Relevanz zu. Schon bei Hentschel (1986) findet sich das diesbezüglich ähnlich gelagerte Beispiel:

- (41) ...also, det hat sich irgendwie so eingespielt, det so **halt** jeder vielleicht **halt** einmal die Woche **halt** einkauft ungefähr. (...) Wenn wa kochen, denn kochen wa auch für alle, also dann fragen wa **halt**, wer da is, weil wa (...) ja, wir sind **halt** auch, auch **halt** öfter mal weg so zwischen-durch und da fragen wa **halt**

(übernommen von Hentschel 1986: 255f.).

Diese Häufungen treten nun nicht nur in Alltagsgesprächen und Erzählungen auf, sondern häufig auch in anderen Gesprächstypen, z. B. Prüfungsgesprächen oder Seminardiskussionen in der Hochschulkommunikation, cf. die Beispiele von Thielmann (2015):

- (42) Der Zeeman-Effekt, das is **halt** n ((1,1s) quantenmechanischer Effekt, . der/((1,6s)) der **halt** . die Energieniveaus . . aufspaltet.

(Prüfungsgespräch, Thielmann 2015; leicht modifiziert)

- (43) Und äh genauso fand ich s **halt** ziemlich krass, dass **halt** äh bei der Olympiade **halt** dann zwei deutsche Mannschaften äh zugelassen wurden, wie zwei geteilte Länder

(Seminardiskussion, Thielmann 2015; Darstellung modifiziert)

Wenn man solche authentischen Daten im Fremdsprachenunterricht verwendet, stellt sich unweigerlich die Frage, ob diese gehäufte Verwendung als Modell dienen kann und soll. M. E ist dies ein Sprachgebrauch, den die Lernenden besser nicht übernehmen sollten. Damit zeigt sich auch bei diesem typisch gesprochensprachlichen Spezifikum, dass authentische mündliche Daten an sich kein Garant für lohnenden didaktischen Einsatz sind, sondern immer aus fremdsprachendidaktischer Perspektive grundsätzlich in ihrer Modellhaftigkeit und damit ihrer Tauglichkeit überprüft werden müssen.

Zum Abschluss dieser Ausführungen mit verschiedenen Überlegungen und Anregungen zur Didaktik der Modalpartikeln lässt sich feststellen, dass es mittlerweile eine Vielzahl guter Vorschläge für die Modalpartikel-Didaktik gibt, die verschiedene Wege der Vermittlung kombinieren und auch die vorliegenden Erkenntnisse aus den Erwerbsstudien mit berücksichtigen, dass aber immer noch viele Fragen offen sind.

## Literaturverzeichnis

- Altmann, Hans (1993): „Satzmodus“. In: Jacobs, Joachim et al. (eds.): *Syntax*. 1.Bd. Berlin/New York, De Gruyter: 1006–1029.
- Altmann, Hans (2005): „Modalpartikeln und Satzmodus im Nordmittelbairischen“. In: Kanz, Ulrich/Wildfeuer, Alfred (eds.): *Kreuther Kräuterbuschen*. Regensburg, edition vulpes: 171–191.
- Beerbom, Christiane (1992): *Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. Eine kontrastive Studie zum Sprachenpaar Deutsch – Spanisch*. Frankfurt am Main: Lang.
- 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“. *The Canadian Modern Language Review* 62/1: 17–48.
- Brünjes, Lena (2014): *Das Paradigma deutscher Modalpartikeln. Dialoggrammatische Funktion und paradigminterne Oppositionen*. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Bublitz, Wolfram (2003): „Nur ganz kurz mal: Abschwächungsintensivierung durch feste Muster mit *mal*“. In: Held, Gudrun (ed.): *Partikeln und Höflichkeit*. Frankfurt am Main, Lang: 179–201.
- Busse, Dietrich (1992): „Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Semantische und didaktische Probleme der Synsemantika“. *Muttersprache* 102/1: 37–59.
- Cheon-Kostrzewa, Bok Ja (1998): *Der Erwerb der deutschen Modalpartikeln. Eine longitudinale Fallanalyse einer polnischen Lernerin*. Frankfurt am Main: Lang.
- Coseriu, Eugenio (1980): „Partikeln und Sprachtypus. Zur strukturell-funktionellen Fragestellung in der Sprachtypologie“. In: Brettschneider, Gunter/Lehmann, Christian (eds): *Wege zur Universalienforschung. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60. Geburtstag von Hansjakob Seiler*. Tübingen, Narr: 199–207.
- Diewald, Gabriele (2007): „Abtönungspartikel“. In: Hoffmann, Ludger (ed.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York, De Gruyter: 117–141.
- Dittmar, Norbert (2000): „Sozialer Umbruch und Sprachwandel am Beispiel der Modalpartikeln *halt* und *eben* in der Berliner Kommunikationsgesellschaft nach der ‚Wende‘“. In: Auer, Peter/Hausendorf, Heiko (eds.): *Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchssituationen*. Tübingen, Niemeyer: 199–234.
- Dittmar, Norbert (2015): „Die Modalpartikeln *halt* und *eben*: Partner in der Markierung von Evidenz, Konkurrenten im soziolinguistischen Gebrauch“. In: Gagliardi, Nicoletta (ed.): *Die deutsche Sprache im Gespräch und in simulierter Mündlichkeit*. Hohengehren, Schneider: 11–29.
- Dörnyei, Zoltán (2009): *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): „Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik“. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 84–93.
- Goldberg, Adele E. (1995): *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Götze, Lutz (1993): „Modalpartikeln aus der Sicht der Sprachlehr- und Sprachlernforschung“. *Deutsch als Fremdsprache* 30/4: 227–232.
- Günthner, Susanne (2011): „Konstruktionen in gesprochener Sprache“. In: Habscheid, Stephan (ed.): *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation*. Berlin/New York, De Gruyter: 296–313.
- Gutzmann, Daniel (2017): „Modal particles ≠ modal particles (= modal particles). Differences between German modal particles and how to deal with them semantically“. In: Bayer, Josef/Struckmeyer, Volker (eds.): *Discourse Particles. Formal Approaches to their Syntax and Semantics*. Berlin/Boston, De Gruyter: 144–172.
- Helbig, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard/Helbig, Agnes (1995): *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?* Leipzig etc.: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard/Kötz, Werner (1985): *Die Partikeln. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 2. überarb. Aufl. Leipzig: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln*. Ja, doch, halt und eben. Tübingen: Niemeyer.

- Hentschel, Elke/Keller, Heidi (2006): "Cultural concepts of parenting. A linguistic analysis." *Linguistik online* 29, 4/06: 73–95. doi.org/10.13092/lo.29.558.
- Ibscher, Katrin (1999): *Modalpartikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Semantisch-funktionale Beschreibung ausgewählter Modalpartikeln; ihr Vorkommen in Lehrwerken sowie Möglichkeiten ihrer Behandlung im Mittelstufenbereich*. Dissertation, Universität Jena.
- Imo, Wolfgang (2008): „Individuelle Konstrukte oder Vorboten einer neuen Konstruktion? Stellungsvarianten der Modalpartikel *halt* im Vor- und Nachfeld“. In: Stefanowitsch, Anatol/Fischer, Kerstin (eds.): *Konstruktionsgrammatik II. Von der Konstruktion zur Grammatik*. Tübingen, Stauffenburg: 135–156.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Jacobs, Joachim (2008): „Wozu Konstruktionen?“ *Linguistische Berichte* 213: 3–44.
- Jiang, Minhua (1994): *Deutsche Modalpartikeln als Lehr- und Lernproblem im Fach Deutsch als Fremdsprache für Ausländer mit didaktischen Überlegungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kemme, Hans-Martin (1979): „Ja“, „denn“, „doch“ u.s.w. *Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übungen für den Unterricht an Ausländer*. München: Goethe-Institut.
- König, Ekkehard (2010): „Dimensionen der Bedeutung und Verwendung von Modalpartikeln im Deutschen: Grundlagen einer Bestandsaufnahme“. In Hentschel, Elke/Harden, Theo (eds.): *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen, Stauffenburg: 79–96.
- Kummer, Manfred (1984): *Modalpartikeln. Denn, doch, eben, eigentlich, etwa, ja*. Bonn: Inter Nationes.
- Kwon, Min-Jae (2005): *Modalpartikeln und Satzmodus*. Dissertation, Universität München.
- Li, Shasha (2017): *Kontextprofile der deutschen Abtönungspartikeln und ihre Äquivalente im Chinesischen. Eine neue Perspektive für die Vermittlung der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang
- May, Corinna (2000): *Die deutschen Modalpartikeln. Wie übersetzt man sie (dargestellt am Beispiel von eigentlich, denn und überhaupt), wie lehrt man sie?* Frankfurt am Main: Lang.
- Meer, Dorothee (2012): „dAs is ja völliger BLÖDsinn;“ – Konstruktionen der gesprochenen Sprache mit der Abtönungspartikel ‚ja‘. In: Rothstein, Björn (ed.): *Nicht-flektierende Wortarten*. Berlin/New York, De Gruyter: 89–116.
- Möllering, Martina (2004): *The Acquisition of German Modal Particles. A Corpus-based Approach*. Bern etc.: Lang.
- Molnár, Anna (2002): *Die Grammatikalisierung deutscher Modalpartikeln. Fallstudien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Montag, Manja (2014): *Die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht. Zur Effektivität der methodischen Vermittlung von Partikelbedeutungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Moroni, Manuela C. (2017): „Verwendungsweisen von *doch* im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht“. In: Moroni, Manuela C./Garotti, Federica R. (eds.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern etc., Lang: 293–340.
- Müller, Sonja (2014): *Modalpartikeln*, Heidelberg: Winter Verlag.
- Müller, Sonja (2016): „Halt eben“ vs. „eben halt“ – Dialekt, Satzmodus, Rhythmus oder Interpretation?“ *Sprachwissenschaft* 41: 139–184.

- Müller, Sonja (2017): „Kausale/konzessive Verberst- und Wo-Verbletzt-Sätze“. *Deutsche Sprache* 45: 245–276.
- Müller, Sonja (2018): *Distribution und Interpretation von Modalpartikel-Kombinationen*. Berlin: Language Science Press.
- Muhr, Rudolf (1989): „Zur Didaktik der Modalpartikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Weydt, Harald (ed.): *Sprechen mit Partikeln*. Berlin/New York, De Gruyter: 645–660.
- Oppenrieder, Wilhelm (1989): „Selbständige Verb-Letzt-Sätze: Ihr Platz im Satzmodussystem und ihre intonatorische Kennzeichnung“. In: Altmann, Hans et al. (eds): *Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen*. Tübingen, Niemeyer: 163–244.
- Paschke, Peter (2026): „Quantitative Aspekte der Modalpartikelverwendung. Untersuchungen zum automatisch annotierten Korpus für gesprochenes Deutsch FOLK“. *Linguistik online* 146, 5/26: 143–173. doi.org/10.13092/9wv7n672.
- Pittner, Karin (2007): „Dialog in der Grammatik: *Doch* in Kausalsätzen mit Verberststellung“. In: Döring, Sabine/Geilfuß-Wolfgang, Jochen (eds.): *Von der Pragmatik zur Grammatik*. Leipzig, Universitätsverlag: 39–56.
- Rall, Marlene (1981): „Se puede enseñar la necesidad de emplear partículas intencionales? Ein Experiment mit mexikanischen Studenten“. In: Weydt, Harald (ed.): *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg, Julius Groos: 123–136.
- Rösler, Dietmar (1983): „Der Erwerb von Abtönungspartikeln im institutionalisierten Lernprozeß Deutsch als Fremdsprache“. In: Weydt, Harald (ed.): *Partikeln und Interaktion*. Tübingen, Niemeyer: 291–300.
- Rost-Roth, Martina (1999): „Der Erwerb der Modalpartikeln“. In: Dittmar, Norbert/Ramat, Anna (eds.): *Grammatik und Diskurs. Grammatica e Discorso. Studien zum Erwerb des Deutschen und Italienischen*. Tübingen, Stauffenburg: 165–209.
- Rost-Roth, Martina (2000): „Modalpartikeln, Erwerbsprinzipien, zielsprachliche Verwendungen und Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. In: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (eds.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Materialien Deutsch als Fremdsprache 53: 284–301.
- Schramm, Karen (2017): „Pragmalinguistische Aspekte einer Mündlichkeitsdidaktik“. *Deutsch als Fremdsprache* 54/1: 3–9.
- Silberstein, Dagmar (2020): *Modalpartikeln als Lerngegenstand. Entwicklung von Partikelprofilen für die Vermittlung von aber, ja, doch, mal, denn, eigentlich und etwa im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Dissertation, Universität, Kassel. Unveröffentlichte Erstfassung.
- Thielmann, Winfried (2015): „Halt“. *Deutsche Sprache* 43: 1–10.
- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Thurmair, Maria (1993): „Äußerungsform oder Äußerungsfunktion? Zu den Bedingungen für das Auftreten von Modalpartikeln“. *Deutsche Sprache* 21: 22–43.
- Thurmair, Maria (1997): „Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23: 25–45.

- Thurmair, Maria (2007): „Vielleicht ist weniger manchmal einfach doch mehr? Ein anderer Vorschlag zur Didaktik der Modalpartikeln“. In: Ferrer Mora Hang et al. (eds.): *Homenaje a Herta Schulze Schwarz*. Valencia: Universitat de València: 207–227.
- Thurmair, Maria (2010): „Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln“. *Deutsch als Fremdsprache* 47, 1: 3–9.
- Thurmair, Maria (2011): „Grammatik verstehen lernen – mithilfe von Textsorten“. In: Köpcke, Klaus-M./Ziegler, Arne (eds.): *Grammatik verstehen lernen – Zugänge zur Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin/Boston, De Gruyter: 411–429.
- Thurmair, Maria (2013): „Satztyp und Modalpartikeln“. In: Meibauer, Jörg/Steinbach, Markus/Altmann, Hans (eds.): *Satztypen des Deutschen*. Berlin/Boston, De Gruyter: 627–651.
- Thurmair, Maria (2015): „Überlegungen zu einer textsortenbezogenen Grammatik“. In: Drumbl, Hans/Hornung, Antonie (eds.) IDT 2013: „*Deutsch von innen. Deutsch von außen*“. Band 1: Hauptvorträge. Bozen – Bolzano, University Press: 365–382.
- Thurmair, Maria (2019): „Modalpartikeln in indirekter Rede. Eine korpusgestützte Untersuchung“. *Sprachwissenschaft* 44/1: 1–72.
- Thurmair, Maria (2020): „Zur Syntax von *halt*: eine Modalpartikel im Nachfeld?“. *Sprachwissenschaft* 45/2: 241–273.
- Trotzke, Andreas/Bidese, Ermenegildo/Moroni, Manuela (2020): “German discourse particles in the second language classroom”. *Pedagogical Linguistics* 1/2: 184–210.
- Vyatkina, Nina (2007): *Development of Second Language Competence: The Data-Driven Teaching of German Modal Particles Based on a Learner Corpus*. Dissertation, Pennsylvania State University.
- Wegener, Heide (1998): „Zur Grammatikalisierung von Modalpartikeln“. In: Barz, Irmhild et al. (eds.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen, Niemeyer: 37–55.
- Weidner, Beate (2015): „Das funktionale Spektrum von *ja* im Gespräch – Ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht“. In: Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (eds.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen, Stauffenburg: 165–195.
- Werner, Angelika (2009): „Überlegungen zur Vermittlung von Modalpartikeln im DaF/JaF-Unterricht“. *Dokkyo Universität Germanistische Forschungsbeiträge* 62: 1–24. [share.google/R5lcHpVvRxccRjK11](https://share.google/R5lcHpVvRxccRjK11) [02.04.2026].
- Weydt, Harald (ed.) (1981): *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Groos.
- Weydt, Harald et al. (1985): *Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.

**Quellen für Sprachbelege:**

FOLK: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (2022): Forschungs- und Lehrkorpus für Gesprochenes Deutsch/Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). [agd.ids-mannheim.de/folk.shtml](http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml) [15.05.2022].

DeReKo: Institut für Deutsche Sprache (ed.): Das Deutsche Referenzkorpus. Mannheim: IDS. [www.ids-mannheim.de/dereko](http://www.ids-mannheim.de/dereko) [25.9.2021].

MERLIN: „Multilingual Platform for the European Reference Levels: Interlanguage Exploration im Context“. [merlin-platform.eu](http://merlin-platform.eu) [15.5.2022].

*Süddeutsche Zeitung* (11.04.1985). *Münchener neueste Nachrichten aus Politik, Kultur, Wirtschaft, Sport* 41.