

Allgemeiner Beitrag

Dagmar Silberstein*

Die Verwendung von Modalpartikeln in Gesprächen – korpusbedingte Unterschiede, häufige Muster und didaktische Zugänge¹

The use of German modal particles in conversations – corpus-related differences, frequent patterns and didactic approaches

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0080>

Zusammenfassung: Modalpartikeln (MPn) stellen trotz ihrer intensiven Erforschung ein Lehr- und Lernproblem dar, was auch in aktuellen DaF-Lehrwerken zu Defiziten bei ihrer Behandlung führt. Um diese Defizite zu beheben, ist es notwendig, aktuelle Forschungsergebnisse besser für den Vermittlungskontext aufzuarbeiten. Der Artikel zeigt, wie ein Abgleich der Ergebnisse aus verschiedenen Korpusstudien dazu beiträgt, ein umfassenderes Bild über Funktionsweisen und Muster – hier illustriert anhand der MP *mal* – zu erhalten, und wie diese Ergebnisse für die Vermittlung genutzt werden können.

Schlüsselwörter: Modalpartikeln, DaF-Lehrwerke, korpusbedingte Muster, sukzessives Ausdifferenzieren der Verwendungsweisen

Abstract: Despite intensive research, German modal particles (MPn) continue to represent a teaching and learning problem, which leads to deficits in their treatment in current textbooks of German as a foreign language. In order to remedy these deficits, it is necessary to compare and apply research results to the teaching context. The article shows how a comparison of results from different corpus

¹ Der Artikel stellt die überarbeitete Fassung eines Vortrags dar, den ich auf der digitalen Jahrestagung des FaDaF 2021 im TSP 1 „Mündlichkeit in Forschung und Praxis – Konzepte, Analysen, Implikationen“ gehalten habe. Die Beobachtungen und Ergebnisse beruhen auf meinen Erfahrungen als DaF-Lehrerin in Mexiko und den dort erhobenen Daten sowie auf meiner Dissertation, in der ich die Modalpartikeln als Lerngegenstand aufbereitet habe (vgl. Silberstein 2021).

*Kontaktperson: Dagmar Silberstein, E-Mail: dagmar.silberstein@gmx.net

studies helps to get a more comprehensive view of functions and patterns – which is illustrated here by the MP *mal* – and how these results can be used for the teaching of German modal particles.

Keywords: German modal particles, text books of German as a foreign language, corpus-related patterns, successive teaching of functions

1 Einleitung

Der Erwerb mündlicher Handlungskompetenzen stellt heute ein zentrales Lernziel im Sprachunterricht dar. Mit der Hinwendung zur gesprochenen Sprache sind sprachliche Mittel in den Fokus didaktischer Überlegungen gerückt, die früher oft vernachlässigt wurden, so auch die Modalpartikeln (MPn), die als typisches Kennzeichen konzeptioneller Mündlichkeit für eine idiomatische und sozialverträgliche Ausdrucksweise unerlässlich sind. MPn haben Eingang in die Hörtexte und Dialoge aktueller Lehrwerke gefunden und tragen mit dazu bei, dass diese nicht mehr so künstlich, sondern natürlicher und lebendiger als in früheren Lehrwerken klingen. Bei der Beschreibung und Vermittlung von MPn bestehen jedoch auch in den heutigen Lehrwerken zahlreiche Defizite, die unter anderem auf die unübersichtliche und heterogene Literatur zu den MPn zurückgehen, die noch zu wenig für die Nutzbarmachung im Unterrichtskontext aufbereitet wurde. Dies gilt auch für aktuelle korpusbasierte Studien zur Verwendung von MPn, die bisher kaum aufeinander bezogen wurden und weitgehend isoliert nebeneinander stehen. Im Artikel wird gezeigt, dass ein Abgleich der Ergebnisse dazu beiträgt, ein umfassenderes Bild des Verwendungsspektrums der untersuchten MPn zu erhalten und korpusbedingte Unterschiede sichtbar zu machen. Auf diese Weise kann relevantes Hintergrundwissen erarbeitet werden, auf das Lehrwerkautorinnen und -autoren bei der Darstellung von MPn in Lehrwerken und DaF-Lehrkräfte bei der unterrichtlichen Vermittlung von MPn zurückgreifen können.

2 Modalpartikeln als relevanter und schwieriger Lerngegenstand

Dass Modalpartikeln ein zentraler Bestandteil gesprochener bzw. konzeptionell mündlicher Sprache sind und in dieser wichtige Funktionen übernehmen, ist in der Literatur heute unumstritten. Ihre Funktionen lassen sich laut Duden-Grammatik (2009: 590–591) wie folgt skizzieren: „Sie drücken sehr differenziert Einstel-

lungen, Annahmen, Bewertungen und Erwartungen des Sprechers bezüglich des geäußerten Sachverhalts, teilweise auch seine Erwartungen an den Hörer aus.“ Unterschiede zeigen sich hingegen bei der Definition der MPn. Bezüglich zentraler Eigenschaften besteht zwar Einigkeit; die Frage, ob Unbetonbarkeit und fehlende Erststellenfähigkeit als definitorische Eigenschaften der MPn gelten, wird jedoch unterschiedlich beantwortet. Daraus ergeben sich dann wiederum unterschiedliche Auffassungen, welche Lexeme zum Bestand der MPn gezählt werden. Aus didaktischer Sicht erscheint es sinnvoll, die sich in der linguistischen Forschung abzeichnende Tendenz, die Beschränkung der MPn auf das Mittelfeld als „Leitkriterium“ (Meibauer 1994: 32) zur Abgrenzung gegen andere Wortarten zu nutzen, für den DaF-Kontext aufzugreifen und MPn einheitlich als nicht-erststellenfähige Lexeme zu definieren.²

Für DaF-Lernende ist es aus verschiedenen Gründen wichtig, MPn verstehen und auch selbst verwenden zu können. So spricht schon allein ihre Häufigkeit dafür, MPn in die Vermittlung einzubeziehen. Der folgende Ausschnitt aus einem privaten Telefongespräch zwischen zwei Freundinnen illustriert, wie oft MPn in persönlich-informellen Gesprächen auftreten können:

(1) Privates Telefongespräch – Verabredung (aus Imo 2013: 189; Hervorhebungen: DS)³

645 R JA: also wIE gesagt,
 646 ansOnsten KOMM **doch** auch **mal**;
 647 ich mein du kannst auch immer spontAn **mal einfach**
 FRAGEN, (.)
 648 eh: (.) wenn ich in KASsel bIn,
 649 und auch wenn MARKUS da is;
 650 Is **doch** kein proBLEM, (.)
 651 dann KOMMSte **einfach mal** für ne nacht. (.)
 652 H ((lachendes Ausatmen))
 653 R also: warum **denn** NICH, (.)

Neben der hohen Partikeldichte verdeutlicht dieser Ausschnitt auch, wie stark MPn zu einer idiomatischen Ausdrucksweise beitragen. Im Gegensatz dazu klingen Äußerungen von DaF-Lernenden⁴ ohne entsprechende Wendungen mit MPn vergleichsweise unidiomatisch:

² Für eine Diskussion der für die MPn charakteristischen Eigenschaften vgl. Thurmair (1989: 21–37) und Diewald (2007: 124–128); für die Ableitung einer für den DaF-Kontext geeigneten Definition vgl. Silberstein (2021: 38–43, 64–66).

³ Telefongespräch zur Verfügung gestellt von Beate Weidner (vgl. Imo 2013: 156).

⁴ Eigene Daten aus Untersuchungen am VW-Sprachenzentrum in Puebla, Mexiko.

- (2) **Sag mir**, wann ist eigentlich deine Prüfung? (Carla, A2/B1, schriftlich)
- (3) u::nd (---) **kannst du mi:r bitte sagen** ob du:: (.) schon kINder hast? (Pedro, A2/B1, mündlich)

Beide Äußerungen ließen sich mit der Wendung *sag mal* zielsprachlich angemessener und weniger umständlich formulieren. Der Erwerb von MPn ist für DaF-Lernende zum einen also wichtig, um sich idiomatisch und adressatengerecht äußern zu können, zum anderen aber auch, um die vielfältigen Nuancen, die MPn zum Ausdruck bringen, in den Äußerungen ihrer Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner verstehen zu können, zum Beispiel die in der Frage *Kommst du etwa auch mit?* mitschwingende Implikation, dass ein Mitkommen unerwünscht ist.

Ihrer Relevanz steht jedoch die Beobachtung gegenüber, dass die Vermittlung von MPn bis heute mit vielen Schwierigkeiten verbunden ist. Dies liegt einerseits an den Eigenschaften der MPn selbst. Zu nennen sind hier die Existenz von Gegenstücken in anderen Wortarten (*aber* als Konjunktion: *Es ist sonnig, **aber** kalt.* – *aber* als MP: *Das ist **aber** kalt heute!*), ihre schwer fassbare Bedeutung (z. B. *denn* und *ja* in den Äußerungen *Wie heißt du **denn**?*, *Da bist du **ja**!*) und ihre Funktionsvielfalt (MP *doch* in Aufforderungen: *Komm **doch** mit!*, in Wünschen: *Wär **doch** endlich Sommer!* und in Kommentaren: *Das ist **doch** super!*).

Andererseits ist ihre Schwierigkeit für die Vermittlung auch durch die kaum überschaubare Fülle an Literatur bedingt, in der teils sehr unterschiedliche Auffassungen vertreten werden. Lehrwerkautorinnen und -autoren sowie DaF-Lehrkräfte stehen hier vor dem Problem, dass oft unklar bleibt, welche Erkenntnisse allgemein akzeptiert sind und in die Vermittlung einbezogen werden können. Das Nebeneinander der unterschiedlichen Auffassungen wirkt sich negativ auf die Darstellung von MPn in Lehrwerken aus und ist zumindest ein Grund dafür, warum Lehrkräfte unsicher sind, wie sie MPn vermitteln sollen (vgl. Montag 2014: 24 und Li 2017: 363 für Ergebnisse aktueller Befragungen von DaF-Lehrkräften, in denen diese Unsicherheit zum Ausdruck kommt).

3 Probleme bei der Darstellung von MPn in DaF-Lehrwerken

Positiv ist zunächst hervorzuheben, dass MPn – wie in der Einleitung bereits erwähnt – in die Dialoge aktueller DaF-Lehrwerke aufgenommen wurden. Besonders gut gelungen sind in dieser Hinsicht zum Beispiel die Foto-Hörgeschichten in *Schritte international*, die sich durch ihre ansprechende inhaltliche und sprachliche Gestaltung auszeichnen. Neben MPn enthalten sie auch andere Merkmale

der gesprochenen Sprache (z.B. Interjektionen, Gesprächspartikeln), sodass sie natürlich, emotional und lebendig klingen. Somit kann festgehalten werden, dass das Wissen über die Charakteristika gesprochener Sprache in diesem Lehrwerk in didaktisch sinnvoller Weise in die Dialoggestaltung eingeflossen ist.

Abgesehen davon treten aber auch in aktuellen DaF-Lehrwerken verschiedene Probleme bei der Darstellung von MPn auf. Einige für die MP-Vermittlung besonders problematische Aspekte werden im Folgenden kurz skizziert:

- **ungenau bis unzutreffende Angaben:** Dieses Problem zieht sich mehr oder weniger stark durch fast alle Lehrwerke. So beschreibt das Lehrwerk *Auf neuen Wegen* die Funktion von *ja* wie folgt: „kennzeichnet etwas als bekannt (wie *doch*)“ (ebd.: 162); fast identisch ist die Angabe zur MP *doch*: „kennzeichnet etwas als bekannt (wie *ja*)“ (ebd.). In *em neu: Abschlusskurs* finden sich ähnliche Angaben zur MP *denn* („bekundet Interesse“, ebd.: 30) und zur MP *eigentlich* („großes Interesse/Überraschung“, ebd.). Abgesehen davon, dass die Angaben die Funktion der jeweiligen MP nur ungenau erfassen, bleibt auch unklar, worin die Spezifik von *ja* und *doch* bzw. von *denn* und *eigentlich* liegt, was sie unterscheidet und in welchen Kontexten sie verwendet werden.
- **kompletter Verzicht auf Angaben:** Die Schwierigkeiten beim Formulieren der Angaben haben dazu geführt, dass aktuellere Grundstufenlehrwerke komplett auf Angaben verzichten. So wird in *Schritte international* davon ausgegangen, dass das Erklären der Bedeutung von MPn im Anfängerunterricht „schwierig und [...] wenig sinnvoll“ sei, und darauf gesetzt, dass die Lernenden MPn mit Hilfe der Zitate aus den Foto-Hörgeschichten „internalisieren und automatisch anwenden, ohne dass Erklärungen erforderlich werden“ (Klimaszyk/Krämer-Kienle 2006: 14). Montag (2014) kritisiert jedoch, dass diese Methode nicht funktioniert: Da die Lernenden nicht wissen, was die MPn bedeuten, wenden sie die Redemittel mit den MPn nicht an und automatisieren sie auch nicht, sondern vergessen sie nach dem Unterricht sofort wieder (vgl. ebd.: 129–130).⁵

⁵ Die Aussage von Montag ist jedoch insofern kritisch zu hinterfragen, als nicht dokumentiert ist, wie der Unterricht abgelaufen ist. Man weiß also nicht, ob die entsprechenden Automatisierungsübungen in inhaltlich sinnvollen Kontexten durchgeführt, rein mechanisch abgearbeitet oder einfach weggelassen wurden. Inwiefern das Konzept von *Schritte international* bei einer entsprechenden Unterrichtsgestaltung erfolgreich wäre, ist eine Frage, die weiter untersucht werden sollte. Bei meinen eigenen Untersuchungen am VW-Sprachenzentrum in Puebla deutete sich jedoch an, dass der Verzicht auf jegliche Angaben zu den MPn in *Schritte international* für Lernende und Lehrende unbefriedigend ist: für die Lernenden, weil sie keine Hinweise erhalten, was diese „kleinen Wörter“, die ihnen im Lehrwerk so oft begegnen, bedeuten; für die Lehrenden, weil sie die häufigen Nachfragen ihrer Lernenden nicht beantworten können und sich hier eine stärkere Unterstützung durch das Lehrwerk wünschen (vgl. Silberstein 2021: 157–162).

- **keine schrittweise Ausdifferenzierung:** In den Lehrwerken für die Mittelstufe erfolgt dann meist eine geballte Präsentation mehrerer MPn in einer Lektion (vgl. z.B. *Auf neuen Wegen, ein neu, Ziel*). Ein schrittweises Ausdifferenzieren der Verwendungsweisen der einzelnen MPn findet nicht statt, da entweder nur eine Gebrauchsweise oder mehrere gleichzeitig vermittelt werden. Das im ungesteuerten MP-Erwerb beobachtete Prinzip der sukzessiven Bedeutungsdifferenzierung, dem zufolge erst die primäre Bedeutung, die verschiedenen Varianten dann schrittweise nacheinander erworben werden (vgl. Rost-Roth 2000: 290), ist in den Lehrwerken bisher noch nicht umgesetzt (vgl. Abb. 2 in Abschnitt 5, wo ein entsprechender Vorschlag für die MP *mal* vorgestellt wird).
- **unzureichende Vorbereitung der freien Verwendung von MPn:** Insgesamt fällt auf, dass in DaF-Lehrwerken die freie Verwendung von MPn nicht ausreichend vorbereitet wird, der Schritt von der gelenkten zur freien Produktion also relativ groß ist. Das heißt, es fehlen kommunikative Aktivitäten, die von einer starken über eine weniger starke Lenkung zur freien Verwendung hinführen. Die Kritik, die Jiang (1994: 132) an älteren Lehrwerken geübt hat – dass die Verwendung von MPn nicht kleinschrittig genug aufgebaut wird –, gilt also auch für aktuelle Lehrwerke.

Ein Vergleich mit DaF-Lehrwerken älterer Generationen zeigt, dass positive Ansatzpunkte, wie sie zum Beispiel mit Blick auf die schrittweise Vermittlung von MPn in *Stufen international* und *Sichtwechsel neu* vorhanden waren, von den neueren Lehrwerken nicht aufgegriffen und weiterentwickelt worden sind. Das wäre heute aber durchaus möglich, wenn man die Ergebnisse aktueller Korpusstudien einbezieht, denn gerade in den letzten Jahren sind zahlreiche Studien entstanden, die die Verwendung von MPn in verschiedenen Korpora untersuchen. Exemplarisch sei hier auf die Analysen der MPn *denn* in Deppermann (2009), *doch* in Moroni (2017) und *ja* in Imo (2013) sowie auf die Analysen mehrerer MPn in Möllering (2004), Vyatkina (2007), Brünjes (2014) und Li (2017) verwiesen. Dass es dabei wichtig ist, nicht nur von einzelnen Studien auszugehen, sondern die Ergebnisse miteinander abzugleichen, wird im folgenden Abschnitt illustriert.

4 Studien zur Verwendung von Modalpartikeln – korpusbedingte Unterschiede

Im Folgenden werden korpusbedingte Unterschiede skizziert, die sich aus ausgewählten Studien ableiten lassen. Folgende Untersuchungen wurden hierbei einbezogen: Brünjes' (2014) Analyse des Korpus *Gespräche im Fernsehen* vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim, Möllerings (2004) Analyse des Telefongesprächskorpus von Brons-Albert (1984) und Vyatkinas (2007) Analyse von *Telekorp*, das Belz/Vyatkina (2005: 19–20) als „unique compilation of five years of German-American telecollaborative interaction in L1 German, L2 German, L1 English, and L2 English“ beschreiben. Außerdem wurde die in Silberstein (2021) dargestellte Analyse eines ergänzend erstellten Mini-Korpus (BB) einbezogen, das aus den Transkriptionen der ersten fünf Folgen der Vorabendserie *Berlin, Berlin* besteht und einen Abgleich mit den MP-Vorkommen in der Scripted Speech – gesprochener Sprache, die auf einem Skript basiert – ermöglicht.⁶

Korpusbedingte Unterschiede lassen sich auf drei Ebenen feststellen: auf der Ebene der relativen Frequenzen, auf der Ebene des prozentualen Anteils der jeweils einzelnen MP am MP-Gesamtvorkommen und auf der Ebene der Verwendungsweisen der einzelnen MPn.

Die **Ebene der relativen Frequenz** erfasst, wie häufig MPn in den Korpora insgesamt vorkommen. Hier zeigt sich, dass auch für mündliche Korpora Unterschiede zu beobachten sind. So enthalten die von Brünjes (2014) untersuchten Gespräche im Fernsehen (Talkshows, Diskussionen, Interviews) 14,4 MPn pro 1000 Wörter, während BB (Fernsehserie *Berlin, Berlin*) mit 34,9 MPn pro 1000 Wörter mehr als doppelt so viele enthält (vgl. Silberstein 2021: 475, Anhang IX, Tabelle 9–2) – ein Unterschied, der sich auf den persönlich-informellen Charakter der Gespräche in der Serie *Berlin, Berlin*, auf ihren höheren „Privatheitsgrad“ (Hentschel 1986: 249), zurückführen lässt. Es bestehen also nicht nur die bekannten Unterschiede zwischen schriftlichen und mündlichen Korpora, sondern auch

⁶ Das von Brünjes analysierte Korpus *Gespräche im Fernsehen* beinhaltet Talkshows, Diskussionen und Interviews, die zwischen 1989 und 2003 ausgestrahlt wurden; es umfasst 740 826 Wörter (vgl. Brünjes 2014: 2–3). Das Korpus von Brons-Albert (1984) besteht aus 35 persönlichen Telefongesprächen (44 000 Wörter), die in den Jahren 1977 und 1978 aufgezeichnet wurden. Das Mini-Korpus *Berlin, Berlin* (BB) umfasst 12 000 Wörter. Die Serie wurde erstmals zwischen 2002 und 2005 ausgestrahlt.

zwischen mündlichen Korpora, je nachdem, was für Gesprächstypen diese enthalten.⁷

Die **Ebene des prozentualen Anteils** erfasst, welchen Anteil eine MP am Gesamtvorkommen der MPn in einem Korpus hat. Hier ergeben sich ganz unterschiedliche, korpuspezifische Verteilungsmuster (vgl. Abb. 1 für das Korpus von Brünjes 2014 und BB):

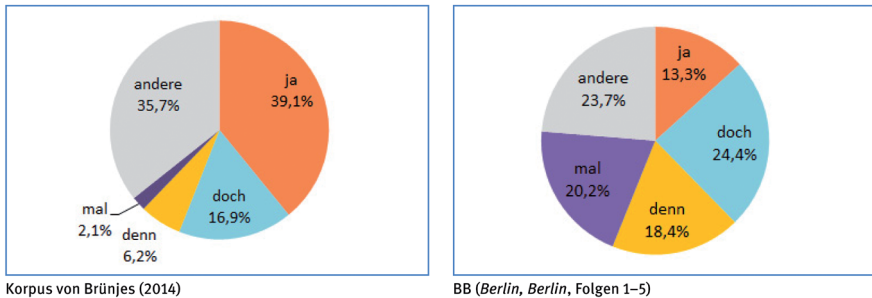


Abb. 1: Vergleich Anteil einzelner MPn am MP-Gesamtvorkommen

Wie die Abbildung 1 zeigt, ergeben sich deutliche Unterschiede für die MPn *ja* (39,1 % bei Brünjes; 13,3 % in BB), *doch* (16,9 % bei Brünjes; 24,4 % in BB), *denn* (6,2 % bei Brünjes; 18,4 % in BB) und *mal* (2,1 % bei Brünjes; 20,2 % in BB) (vgl. Silberstein 2021: 472–474, Anhang VIII). Die korpuspezifischen Partikelverteilungen lassen Rückschlüsse über den Charakter der in den Korpora erfassten Gespräche und die in ihnen enthaltenen Sprechhandlungen zu. So zeigt Hentschel (2010) anhand der Partikelverteilung in literarischen Werken, dass die Häufigkeit, mit der MPn in einem Text auftreten, und der Anteil, den sie am MP-Gesamtvorkommen haben, zum Klang des Textes beitragen und Aussagen über seinen Charakter ermöglichen. Ausgehend von Hentschels Beobachtungen legt der höhere Anteil von *doch* in BB nahe, dass sich die Serie *Berlin, Berlin* weniger durch Einigkeit, sondern vielmehr durch dynamische, kontrovers geführte Gespräche auszeichnet, während der höhere Anteil von *ja* im Korpus von Brünjes (2014) dafür spricht, dass die untersuchten Talkshows, Diskussionen und Interviews neben

⁷ Die unterschiedlichen Häufigkeiten können sich zum einen daraus ergeben, ob die Korpora eher distanz- oder nächsprachliche Gespräche erfassen, zum anderen auch daraus, welche Sprechhandlungen in den Gesprächen vorkommen. Um den Zusammenhang zwischen den beobachteten Häufigkeiten und den verwendeten Sprechhandlungen genauer darzustellen, sind weitergehende Untersuchungen notwendig.

kontroversen Äußerungen auch einen hohen Anteil an Äußerungen enthalten, die auf Einigkeit und Konsens abzielen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Aussagen zur Rangfolge differenzierter zu betrachten und in Bezug zu setzen sind zu den in den Korpora erfassten Daten. Die in einzelnen Studien ermittelten Rangfolgen sollten also, bevor sie in didaktische Entscheidungen (z.B. beim Ableiten von Progressionsfolgen) einbezogen werden, mit Ergebnissen aus anderen Studien abgeglichen werden.

Die **Ebene der Verwendungsweisen** schließlich erfasst Muster und Strukturen, die in den untersuchten Korpora häufig vorkommen. Da aktuelle Untersuchungen (z.B. Brünjes 2014; Vyatkin 2007) zunehmend Muster identifizieren, die bisher erst wenig beschrieben wurden, entsteht ein immer differenzierteres Bild für das Verwendungsspektrum der untersuchten MPn. Diese sozusagen neu entdeckten Verwendungen sind in DaF-Lehrwerke bisher noch nicht aufgenommen worden. Im Folgenden wird dies exemplarisch für die MP *mal* gezeigt.

So beschränken sich die Verwendungsweisen der MP *mal* in den gängigen DaF-Lehrwerken auf Wendungen zur Aufmerksamkeitslenkung und auf direkte Verwendungen, wie zum Beispiel „Sagen Sie *mal*, ...!“ / „Sag *mal*, ...!“ (*Schritte international 1*, 2006: 45, 55), „Räum *mal* dein Zimmer auf!“ (*Mittelpunkt C1*, 2013: 187), „Kannst du mir *mal* helfen?“ (*em neu: Abschlusskurs*, 2008: 30). Vyatkin (2007) ermittelt in *Telekorp* – in der E-Mail- und Chat-Kommunikation, in der US-amerikanische und deutsche Studierende gemeinsam Projektaufgaben bearbeiten – aber auch Aufforderungen und Handlungsvorschläge, die den Sprecher mit einbeziehen, „joint-action commissives“ (ebd.: 135), und Ankündigungen von Handlungen des Sprechers, die „speaker-action commissives“ (ebd.), vgl. folgende Beispiele aus dem Übungsbuch zu MPn von Vyatkin und Johnson (2007), das auf Vyatkins Daten beruht:

- (4) Wenn ich fertig geschrieben habe, werde ich gleich *mal* eure Homepage anschauen (ebd.: 30).
- (5) Ich verbessere jetzt *mal* deine Fehler, damit wir das hinter uns haben (ebd.: 43).

In *Telekorp* machen diese kommissiv-assertiven Verwendungsweisen fast zwei Drittel der Belege aus (vgl. Vyatkin 2007: 215). Damit sind sie hier häufiger als in anderen Korpora belegt (im Telefongesprächskorpus von Brons-Albert 31,2 %, in *Berlin, Berlin* 12,5 %; vgl. Silberstein 2021: 327). Ihr Anteil wird somit höher, je mehr es darum geht, gemeinsame Aufgaben zu bearbeiten, Vereinbarungen zu treffen, sich zu verabreden.

Brünjes (2014) hingegen beobachtet, dass in ihrem Korpus zahlreiche Wendungen zur Abschwächung von Meinungsäußerungen mit der MP *mal* vorkommen (vgl. ebd.: 150–151):

- (6) für alle ** ich sag *mal* gesu“nden leute ist das natürlich der absolute ho“rror (ebd.: 150)
- (7) ich denke *mal* dass man sich recht gut schützen ka“nn (ebd.: 151)

Diese Verwendungsweise, die auch Rost-Roth (1999: 183) und Bublitz (2003: 185–186) beobachtet haben, macht bei Brünjes (2014) ca. 35 Prozent aller Belege für die MP *mal* aus (vgl. ebd.: 147) und ist damit deutlich häufiger belegt als in anderen Korpora: in *Berlin, Berlin* 2,3 Prozent, im Telefongesprächskorpus von Brons-Albert (1984) 1,1 Prozent (vgl. Silberstein 2021: 327). Sie hat also einen höheren Anteil in dem Korpus, das Gesprächstypen (z. B. Diskussionen) enthält, bei denen ein Abschwächen von Meinungsäußerungen wichtig ist.

Das Verwendungsspektrum von *mal* ist somit breiter als in Lehrwerken bisher dargestellt. Für DaF-Lernende sind aber auch die noch nicht dort dargestellten Verwendungsweisen wichtig, denn sie betreffen Situationen, die gerade mit Blick auf Studium und Beruf für Lernende relevant sind, sei es beim Planen gemeinsamer Projekte, beim Aufteilen und Übernehmen von Aufgaben oder beim gesichtswahrenden Äußern der eigenen Meinung. Deshalb wäre es sinnvoll, auch Verwendungen wie diese in die Lehrwerke aufzunehmen.

5 Didaktische Umsetzung der Beobachtungen

In Korpusstudien ermittelte Verwendungsweisen bieten eine gute Grundlage, um Vorschläge zu entwickeln, wie das Verwendungsspektrum von MPn in Lehrwerken schrittweise ausgebaut – und auf diese Weise ein zentrales Defizit in aktuellen DaF-Lehrwerken behoben – werden kann. Dabei sind die Überlegungen, wann die Verwendungsweisen vermittelt werden können, aus Erwerbsstudien abzuleiten. Abbildung 2 stellt einen solchen Vorschlag für die MP *mal* dar. Die aus den Studien abgeleiteten Verwendungsweisen wurden hier mit Sprechhandlungen, die in aktuellen DaF-Lehrwerken vorkommen, verbunden und mit Beobachtungen aus den Unterrichts- und Erwerbsstudien von Cheon-Kostrzewa (1998), Rost-Roth (1999) und Vyatkina (2007) abgeglichen.

Niveau	Sprechhandlung	Muster
A1	Wendungen: Aufmerksamkeit wecken und lenken, Gespräch gliedern, Pausen für Sprachplanung erwirken	Sag <i>mal</i> , .../Sagen Sie <i>mal</i> , ... Guck <i>mal</i> , ... / Pass <i>mal</i> auf! Moment <i>mal</i> !
A2	auffordern, Ratschläge geben	Komm <i>mal</i> mit! Zeig mir <i>mal</i> die Fotos! Kannst du mir <i>mal</i> kurz helfen? Du solltest <i>mal</i> zum Arzt gehen.
A2	jmdn. grüßen	Grüß <i>mal</i> deine Eltern von mir. Bestell <i>mal</i> Max liebe Grüße.
A2/B1	sich verabreden	Kommt doch morgen <i>mal</i> vorbei. Lass uns nächste Woche <i>mal</i> ins Kino gehen.
B1	ein Gespräch, ein Telefonat, eine E-Mail beenden	Ich muss <i>mal</i> langsam losgehen. Ich werd jetzt <i>mal</i> mein Zimmer aufräumen. Ich mach <i>mal</i> Schluss für heute.
B1	Projekte planen, Aufgaben verteilen	Lass uns <i>mal</i> überlegen, wie wir das machen. Du kannst ja schon <i>mal</i> ein paar Fotos raussuchen. Ich guck mir <i>mal</i> die Homepage an. Wollen wir <i>mal</i> den Text durchgehen?
B1	eigene aktuelle Handlungen mitteilen	Ich schick dir <i>mal</i> den Link. Ich muss <i>mal</i> kurz gucken, wie das geht.
B1	eigene spätere Handlungen ankündigen	Wenn ich zurück bin, schau ich mir das <i>mal</i> an. Ich frag nachher <i>mal</i> meine Eltern.
B1/B2	Meinung abschwächen	Ich sag <i>mal</i> so: ... Ich denke <i>mal</i> , dass ...

Abb. 2: Progression nach sprachlichen Handlungen für die MP *mal* (vgl. Silberstein 2021: 340)

Das Bewusstmachen und Einüben der Verwendungsweisen erfolgt dann langfristig über die Niveaustufen hinweg. Wichtig ist dabei, dass nicht von den Modalpartikeln, sondern von den jeweiligen sprachlichen Handlungen ausgegangen und die Vermittlung eingebettet wird in entsprechende Kommunikationssituationen. Sinnvoll wäre es, die Lehrwerkdialoge durch ansprechende authentische Beispiele für verschiedene Gesprächssituationen zu ergänzen. Geeignete authentische Daten finden sich in der *Plattform Gesprochenes Deutsch* (<https://dafdaz.sprache-interaktion.de/>). Eine gute Materialquelle ist auch das *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (<http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>), das sich mit Hilfe neuer Recherchewerkzeuge ganz gezielt nach passenden Sequenzen für den DaF-Unterricht durchsuchen lässt (vgl. hierzu den Artikel von Fandrych, Schwendemann und Wallner in diesem Heft). Um das Verstehen zu si-

chern, sollten die Gesprächsbeispiele zunächst inhaltlich erschlossen werden. Später können sie als Musterdiallog abgewandelt werden. Ein sehr schönes Beispiel zum Einsatz authentischer Gesprächsdaten, an dem man sich bei der Gestaltung eigener Einheiten orientieren kann, hat Weidner (2015) entwickelt.

Abgesehen davon sind auch audiovisuelle Materialien, zum Beispiel Kurzfilme und Serien, gut geeignet, da es für die Vermittlung von MPn wichtig ist, Gestik, Mimik und Intonation einzubeziehen. Einen geeigneten Rahmen für die Didaktisierung der Materialien bietet das Drei-Phasen-Modell von Tschirner (1999), das die visuelle mit der inhaltlichen Ebene und der Spracharbeit verbindet. Ausgewählte kurze Filmsequenzen werden dabei wiederholt gesehen und anhand unterschiedlicher Aufgaben bearbeitet. In der 1. Phase, die dem visuellen Verstehen dient, werden Aufgaben gestellt, die die Lernenden allein mit Hilfe der visuellen Informationen beantworten können. In der 2. Phase wird die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Ebene gelenkt. Hier werden die Aufgaben so formuliert, dass ihre Beantwortung das Verarbeiten der sprachlichen Information erfordert. Die 3. Phase zielt auf eine thematische Auseinandersetzung ab, wobei die Aufgaben der Anwendung und Festigung neu gelernter sprachlicher Elemente dienen (vgl. Tschirner 1999: 235–236). Dadurch, dass die ausgewählten Sequenzen mehrmals gesehen und aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet werden, prägt sich das sprachliche Material besser ein. Aufgaben nach dem Drei-Phasen-Modell bieten somit die Möglichkeit, die Vermittlung der MPn in inhaltsbezogene Aktivitäten einzubetten, MPn (oder andere sprachliche Phänomene, die man fokussieren möchte) wahrnehmbar zu machen und das Speichern wichtiger MP-Verwendungen zu fördern.

Angepasst an ihren jeweiligen Erwerbsstand, kann den Lernenden auf diese Weise Schritt für Schritt ein Repertoire an situationsbezogenen Wendungen vermittelt werden, das ihnen hilft, in vielfältigen Gesprächskontexten sprachlich angemessen zu handeln.

Danksagung: Ich danke den beiden anonymen Gutachter/innen für ihr wertvolles Feedback zur ersten Version des Artikels.

Literatur

- 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“. In: *The Canadian Modern Language Review* 62 (1), 17–48.
- Brons-Albert, Ruth (1984): *Gesprochenes Standarddeutsch: Telefondialoge*. Tübingen: Narr.
- Brünjes, Lena (2014): *Das Paradigma deutscher Modalpartikeln: Dialoggrammatische Funktion und paradigminterne Oppositionen*. Berlin: De Gruyter.

- Bublitz, Wolfram (2003): „Nur ganz kurz mal: Abschwächungsintensivierung durch feste Muster mit *mal*“. In: Held, Gudrun (Hrsg.): *Partikeln und Höflichkeit*. Frankfurt am Main: Lang, 179–201.
- Cheon-Kostrzewa, Bok Ja (1998): *Der Erwerb der deutschen Modalpartikeln: Eine longitudinale Fallanalyse einer polnischen Lernerin*. Frankfurt am Main: Lang.
- Deppermann, Arnulf (2009): „Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel denn in Fragen“. In: Günthner, Susanne; Bückler, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: De Gruyter, 23–56.
- Diewald, Gabriele (2007): „Abtönungspartikel“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: De Gruyter, 117–141.
- Duden (2009): *Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage, hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: Ja, doch, halt und eben*. Tübingen: Niemeyer.
- Hentschel, Elke (2010): „Partikelprofile literarischer Texte“. In: Harden, Theo; Hentschel, Elke (Hrsg.): *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 97–117.
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. Berlin: De Gruyter.
- Jiang, Minhua (1994): *Deutsche Modalpartikeln als Lehr- und Lernproblem im Fach Deutsch als Fremdsprache für Ausländer mit didaktischen Überlegungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Klimaszyk, Petra; Krämer-Kienle, Isabel (2006): *Schritte international 1: Lehrerhandbuch Bd. 1*. Ismaning: Hueber.
- 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.
- Meibauer, Jörg (1994): *Modaler Kontrast und konzeptuelle Verschiebung*. Tübingen: Niemeyer.
- Möllering, Martina (2004): *The Acquisition of German Modal Particles: A Corpus-based Approach*. Bern: Lang.
- Montag, Manja (2014): *Die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht: Zur Effektivität der methodischen Vermittlung von Partikelbedeutungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Moroni, Manuela Caterina (2017): „Verwendungsweisen von doch im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht“. In: Moroni, Manuela Caterina; Garotti, Federica (Hrsg.): *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik*. Bern: Lang, 293–340.
- Rost-Roth, Martina (1999): „Der Erwerb der Modalpartikeln: Eine Fallstudie zum Partikelerwerb einer italienischen Deutschlernerin mit Vergleichen zu anderen Lernervarietäten“. In: Dittmar, Norbert; Ramat, Anna Giacalone (Hrsg.): *Grammatik und Diskurs. Grammatica e Discorso: Studien zum Erwerb des Deutschen und des 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 (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 284–301 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53).
- Silberstein, Dagmar (2021; Publikation in Vorbereitung): *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.

- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirner, Erwin (1999): „Neue Qualitäten des Lehrens und Lernens: Thesen zum Einsatz von Multimedia im Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lernens und Lehrens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 232–239.
- 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.
- Vyatkina, Nina; Johnson, Karen E. (2007): *Teaching German Modal Particles: A Corpus-based Approach*. Penn State University: CALPER Publications.
- Weidner, Beate (2015): „Das funktionale Spektrum von ja im Gespräch – Ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht“. In: Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 165–195.

Lehrwerke

- Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe* (2003): Eva-Maria Willkop, Claudia Wiemer, Evelyn Müller-Küppers, Dietrich Eggers und Inge Zöllner. Ismaning: Hueber.
- em neu: Abschlusskurs. Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe C1* (2008): Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb und Dörte Weers. Ismaning: Hueber.
- Mittelpunkt neu C1: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehrbuch* (2013): Ilse Sander, Renate Köhl-Kuhn, Klaus F. Mautsch, Daniela Schmeiser und Heidrun Tremp Soares. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schritte international 1* (2006): Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann und Monika Reimann. Ismaning: Hueber.
- Ziel B2: Deutsch als Fremdsprache. Band 2* (2009): Rosa-Maria Dallapiazza, Sandra Evans, Roland Fischer, Angela Kilimann, Anja Schümann und Maresa Winkler. Ismaning: Hueber.

Biographische Angaben

Dagmar Silberstein

studierte Germanistische Linguistik, Deutsch als Fremdsprache und Anglistik/Amerikanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Danach war sie mehrere Jahre als DaF-Dozentin in Mexiko tätig und hat anschließend in der AG Fremdsprachenforschung an der Philipps-Universität in Marburg gearbeitet. Aktuell ist sie als Lehrbeauftragte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt im Rahmen der Professur für Deutsch als Zweitsprache tätig.