

DER ERWERB VON ABTÖNUNGSPARTIKELN IM INSTITUTIONALISIERTEN LERNPROZESS. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Dietmar Rösler (Berlin)

1. Einschränkungen

a) Ich möchte an dieser Stelle erst gar nicht den Versuch unternehmen, die relevante Literatur zur Funktion von Abtönungspartikeln im sprachlichen Miteinander-Umgehen von Menschen zusammenzufassen, zu kommentieren, zu kritisieren usw. 1).

b) Ich möchte mich lediglich auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache beschränken. Zwar werden Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache im wissenschaftlichen Sprachgebrauch noch häufig nicht klar unterschieden (und sicher fehlt es in den Grenzgebieten oft an Trennschärfe), doch scheint es besonders bei der Beschäftigung mit Abtönungspartikeln nicht ganz unwichtig zu sein, zu wissen, ob die neu zu lernende Sprache mit der Aufrechterhaltung und ggfs. auch dem Aufbau der eignen Identität eng verknüpft ist, oder ob sie als fremde Sprache gelernt wird, bei deren Erwerb zwar die durch Unterricht, Fremd-Sprachlosigkeit usw. bedingten Irritationen Nachdenken über die eigne Identität bewirken können, diese aber im Regelfall kaum existentiell in Frage stellen.

Die Abgrenzung "Zweit- vs. Fremdsprache" darf nicht mit den Abgrenzungen "natürlicher vs. gesteuerter Spracherwerb" und "Erwerb im Land der Zielsprache vs. im Land der Muttersprache" gleichgesetzt werden, obwohl sie mit beiden stark korreliert 2). Beobachtungen zum Vorkommen von Abtönungspartikeln im ungesteuerten Zweitsprachenerwerb finden sich bei Steinmüller (1981). Versuche, sie im gesteuerten Zweitsprachenerwerb zu vermitteln, findet man z.B. im dritten Teil des *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern* von Barkowski/Harnisch/Kumm (1980).

2. Natürliche Interaktion im Klassenzimmer?

Da Abtönungspartikeln nichts so recht Vorzeigbares bedeuten und da sie ihre große Wirkung in wie auch immer gearteten natürlichen Interaktionen von Gesprächsteilnehmern erzielen, könnte man in bezug auf ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht ziemlich pessimistisch sein. Wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin kein(e) muttersprachliche(r) Sprecher(in) der Zielsprache ist, gibt es nichts, was die Lernenden sinnvoll mit ihm oder ihr in der Zielsprache bereden würden. Und auch ein muttersprachlicher DaF-Lehrer wird in den meisten Fällen die Ausgangssprache der Lernenden so beherrschen, daß diese in natürlichen Gesprächssituationen die gewählte Sprache wäre. Lediglich in sprachheterogenen Lerngruppen und in den relativ sel-

tenen Fällen, in denen der Lehrer die Ausgangssprache nicht oder kaum beherrscht, gibt es eine natürliche Begründung für das Sprechen in der Zielsprache.

Auch die natürlich gegebenen Gesprächsgegenstände sind begrenzt. Sicher ist nur, daß die Lernenden die fremde Sprache lernen wollen oder müssen und daß die Lehrenden sie lehren wollen oder müssen. Natürlich gemeinsam haben beide also die Zielsprache und -kultur, den Unterricht in seiner materiellen und methodischen Ausprägung, die Institution, in deren Rahmen er stattfindet und den Umgang, den sie miteinander pflegen. Weitere gemeinsame Inhalte werden klar, wenn Lehrende und Lernende einander besser kennenlernen. Für die Teilnehmer relevante Kommunikationsanlässe lassen sich deshalb eigentlich nur für die jeweilige konkrete Lernergruppe vor Ort bestimmen; sie sind nicht aus einer wie auch immer gearteten situativ-kommunikativen Progressionstabelle herauslesbar und entsprechen erst recht nicht dem inhaltlichen Angebot konventionell erstellter Lehrwerke. Allgemein feststellbar ist nur, daß das Thematisieren des Lernprozesses, der Zielsprache, der Gruppeninteraktion usw. für alle am Lernprozeß Beteiligten ein natürlich gegebener Kommunikationsanlaß ist. Aber auch wenn diese *metakommunikativen* Elemente im Unterricht weitaus mehr enthalten als Imperative der Art "Open the book", die noch in meinem Fremdsprachenerwerb den Löwenanteil derartigen Unterrichts hielten, auch wenn die Angst vorm Reden in der Fremdsprache, wenn Fehler, Norm und Toleranz usw. zu Themen des Unterrichts werden, ist klar, daß damit allein die fremde Sprache nicht gelernt werden kann und daß *weitere Themen gesetzt* werden müssen. Wie weit diese dann von den Lernenden entfernt sind, hängt u.a. davon ab, inwieweit der Unterricht einem vorgegebenen Lehrwerk folgt, inwieweit sich die Lehrenden auf die Interessenlage und Lernziele der Lernenden einstellen können und wollen usw.

Gesetzt wird auch die mehr oder weniger ausschließliche Verwendung der Zielsprache im Unterricht, auch wenn diese Setzung besonders bei Momenten des Lernprozesses, die stärker mitteilungs- als sprachbezogen sind, des öfteren aufgehoben wird.

Man hat es also normalerweise beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb mit einer *doppelten Fiktion* zu tun - bestimmte Themen werden als besprechenswert angenommen und die zu lernende Sprache wird als "Besprechungsmittel" angesehen. Im Rahmen dieser doppelten Fiktion scheint die Vermittlung von Abtönungspartikeln problematischer zu sein als die anderer Aspekte des Deutschen; diese Feststellung gilt nicht nur für lesefertigkeitorientierte, grammatikzentrierte usw. Kurse, für die sie offensichtlich ist, sondern auch für kommunikativ ausgerichtete, mit Dialogen 3) überfüllte Vorgehensweisen.

Dies wird bei einem Blick auf das vorhandene Lehr-

material für Deutsch als Fremdsprache deutlich, das - im Gegensatz zur Situation beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch ausländische Arbeiter und ihre Kinder in der Bundesrepublik, bei dem Vorkommen von Abtönungspartikeln aus der natürlichen Sprachumwelt genommen werden können - beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache in der Auslandssituation, zusammen mit den Lehrenden und diese an Bedeutung dabei meist überragend, für die Lernenden die bedeutendste *Quelle für zielsprachliche Ausdrücke* ist.

3. Abtönungspartikeln in DaF-Lehrwerken

In *Deutsch als Fremdsprache IA* (BRAUN/NIEDER/SCHMÖE 1967), lange Zeit das marktbeherrschende DaF-Lehrwerk, findet man *doch* in L6, ja und *eben* in einem Dialog in L8, *denn* in L9; *immerhin* z.B., *bloß* und auch *eigentlich* fehlen im ersten Band ganz. Die jeweilige Erwähnung im Präsentationsbereich bleibt im nachfolgenden Übungsteil und im Grammatikanhang folgenlos. Das mag noch nicht weiter verwundern; schließlich waren zum Erscheinungsdatum dieses Lehrwerks Partikeln weder in der Linguistik noch in der DaF-Didaktik (sofern sie vorhanden war) ein Thema. Inzwischen, so könnte man meinen, müßte das alles anders sein. "Kommunikation" war in den letzten zehn Jahren das didaktische "Zauberwort", die Kampagne gegen eine grammatische Progression zugunsten einer kommunikativen bzw. situativen Progression hat erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit an Wucht verloren 4). Bei dieser generell kommunikativen Ausrichtung, so sollte man vermuten, müßten gerade die Abtönungspartikeln im DaF-Material an Bedeutung gewonnen haben.

Zur Überprüfung dieser Vermutung sollen nun zwei neuere DaF-Lehrwerke etwas genauer betrachtet werden.

3.1. Grundkurs Deutsch

Der *Grundkurs Deutsch* (SCHÄPERS/LUSCHER/GLÜCK 1980) richtet sich an Lernende ab 16 Jahre, die in kurzer Zeit Deutschkenntnisse erwerben wollen, die praktisch für einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land oder für die Lektüre deutscher Texte verwendbar sein können. Zumindest dem Anspruch nach wird also *nicht* differenziert zwischen einer Zielgruppe, die das Deutsche hauptsächlich im Land ihrer Ausgangssprache verwenden will und einer, die es im Land der Zielsprache verwenden will.

Als erste Abtönungspartikel taucht *denn* in einem Mini-Dialog in L3 auf; *eigentlich* debütiert im Präsentationsdialog von L7 ("Eigentlich brauche ich ein neues Sommerkleid, dieses hier ist viel zu warm"), taucht dann in einer Konversation im D-Teil von L7 wieder auf ("Was machen Sie eigentlich abends, Herr Müller?") und bleibt dann, wenn ich es nicht zwischendurch übersehen habe, bis Lektion 15 unbeachtet. Ja debütiert ebenfalls in Lektion 7 im A-Teil in einer Antwort ("Das will ich

nicht sehen. Das kennen wir ja"). Zwei Lektionen später findet man unter der Überschrift *Humor* einen kleinen Wortwechsel mit ja ("Mann, Sie können ja nicht mehr gehen! - Weiß ich. Ich will ja auch fahren.") und als drittes Vorkommen von ja ist ein Dialog in L11 auszumachen.

Auch eine Partikel wie *immerhin* hat in einem Lesetext der Lektion 29 einen kurzen Auftritt. In all den hier erwähnten Fällen hat es mit diesen Auftritten sein Bewenden. Im Arbeitsbuch, das beim *Grundkurs* das Wörterverzeichnis mit einschließt, findet man bei den betreffenden Lektionen weder eine Nennung der jeweiligen Abtönungspartikel im Wörterverzeichnis noch eine Aufnahme im Übungsteil. Im Lehrerhandbuch wird mit keinem Wort auf sie eingegangen, auch nicht mit dem Hinweis darauf, diese kleinen Dinger hier nur mitlaufen zu lassen und erst später aufzunehmen, was ja durchaus eine mögliche Behandlung wäre. Daß die Autoren Hinweise dieser Art durchaus für sinnvoll halten, zeigen sie z.B. im Lehrerhandbuch bei ihren Bemerkungen zu Lektion 7. Dort schlagen sie beim ersten Auftauchen der *Du*-Form vor, diese zu erklären, aber nicht zu üben, da die Lerner sie vorläufig nicht brauchten. Ein ähnlicher Hinweis zu den Abtönungspartikeln findet sich nicht, obwohl er Lehrern, die im Unterricht auf sie angesprochen werden, sicherlich etwas Sicherheit und Hilfe gegeben hätte. Erst in Lektion 29 findet sich unter der Überschrift *denn, ja, doch, mal, schon, nicht (!)* im grammatischen Arbeitsbuch eine Aufnahme der Abtönungspartikel, bei der jede mit zwei Beispielsätzen und einer Mini-Charakterisierung erklärt wird. Aber selbst dort findet man keinerlei vertiefende Aktivität angeschlossen. Bei einer derartigen (Nicht-)Behandlung der jeweiligen Partikel-Vorkommen bleiben natürlich auch Unterschiede zwischen den Bedeutungsvarianten einer Abtönungspartikel im dunkeln.

3.2. Sprachkurs Deutsch

Der *Sprachkurs Deutsch* (HÄUSSERMANN/WOODS/ZENKNER 1978) wendet sich an Erwachsene aller Ausgangssprachen. Die Arbeit mit dem Lehrwerk, so steht es im Lehrerhandbuch, soll den Lernenden emanzipieren, in Dialogen soll die konventionelle Stilebene durch aggressive Register ergänzt werden. Der Trend, in dem dieses Lehrwerk liegt, tritt vielleicht am klarsten im Vorwort an den Leser zutage:

"Bitte haben Sie keine Angst vor der deutschen Sprache. Sie müssen nicht drillen. Wir wollen Sie unterhalten. Wir wollen Sie neugierig machen. Wir wollen Sie auch zum kritischen Denken anregen. Sie sollen Vertrauen zu dieser Sprache bekommen. Das Lernen soll Ihnen Spaß machen. Unsere Methode ist eine kulinarische Methode. Dazu wünschen wir Ihnen guten Appetit. (ibd.: Vorwort)

Beste Voraussetzungen für ein Partikelfest?

Immerhin findet man in den ersten beiden Bänden überhaupt nicht. *Eigentlich* taucht erst in L8 zum ersten Mal auf, und zwar in einem Diktat. *Ja* hat mehrere Vorkommen in den Lektionen 4 und 5, jeweils ohne Erläuterungen und Übungen und auch ohne Hinweise für den Kursleiter. Insgesamt ist beim *Sprachkurs Deutsch* zwar in den Präsentationstexten ein, verglichen z.B. mit *Deutsch als Fremdsprache* erhöhtes Partikelauftreten festzustellen, ein Versuch einer systematischen Darstellung oder auch nur einer teilweisen Bewußtmachung - es handelt sich schließlich um ein Lehrwerk für Erwachsene, das sich der Einbeziehung kognitiven Lernens und der Reflexion über Sprache rühmt - fehlt aber.

3.3. Mehr Abtönungspartikeln in neueren Lehrwerken

Ähnliches müßte man auch über *Deutsch aktiv* (NEUNER et al. 1979) sagen. Auch wenn z. B. *eigentlich* erst im zweiten Band auftaucht und *immerhin* gar nicht - die Scheu, Abtönungspartikeln in Dialoge zu setzen, ist, verglichen mit Lehrwerken früherer Generationen, geringer geworden. Die Diskussion um Kommunikation, Alltag, Authentizität und Umgangssprache im Fremdsprachenunterricht ist nicht folgenlos geblieben. Abtönungspartikeln werden nicht mehr alleine deshalb schon gemieden, weil sie nicht in die sauber ausgestützelte Grammatik-Progression passen; man läßt sie jetzt häufiger in die Texte hinein. Dort bleiben sie aber, zumindest so lange man sich strikt an die Lehrwerke hält, *unbekannte Wesen, die weder via Bewußtmachung noch via Übungen den Lernenden nähergebracht werden*. Der Lehrer kann sie weitgehend ignorieren und hoffen, daß sie sich irgendwie von alleine festsetzen - ein Versuch, der meiner Erfahrung nach selten klappt, da diese im Text herumstehenden, nicht einfach übersetzbaren Dinger natürlich zum Nachfragen reizen -, er kann auf spätere Lernstadien verweisen, oder er muß versuchen, Erklärungen und Übungsmaterial zusätzlich zum konventionellen Lehrwerk beizubringen.

Erschwert wird die Vermittlung der Abtönungspartikeln auch dadurch, daß die in den Lehrwerk-Dialogen handelnden Personen recht "charakterlos" bleiben, d.h., daß ihre Handlungen kaum Konsequenzen für ihre Beziehungen zu ihren Dialogpartnern zu haben scheinen; damit wird der Versuch erschwert, an ihnen die interaktionsrelevanten Funktionen der Abtönungspartikeln zu vermitteln.

4. Über das Lehrwerk hinaus

Bei der Vermittlung von Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht muß deshalb über das gegebene konventionelle Lehrwerk hinausgegangen werden. Dies kann z.B. dadurch geschehen, daß *Zusatzmaterial* in den Unterricht

integriert wird. In Kemme (1979), entstanden als Reaktion auf die Ergebnisse des Projekts "Lehrschwierigkeiten im Fach "Deutsch als Fremdsprache" 5), aus dem u.a. hervorging, daß Abtönungspartikeln in der Hierarchie der Schwierigkeiten im Bereich "Wörterklärung" an der Spitze lagen, oder in Helbig/Kötz (1981) findet man Erklärungen, die auf das Sprachniveau der Lehrer zugeschnitten sind und Übungsvorschläge; in Weydt et al. (1983) wird der Versuch unternommen, Material anzubieten, das auch in seinen erklärenden Teilen *direkt für die Lernenden geeignet* ist 6).

Mit materialgestütztem Unterricht werden einige Aspekte der Abtönungspartikeln besser zu vermitteln sein als andere. Probleme mit ihrer Stellung 7) z.B. werden sich über Erklärungen und Übungen weitgehend beseitigen lassen. Schwieriger hingegen läßt sich die Vermittlung der interaktiven Funktionen mehrerer gleichzeitig auftauchender Abtönungspartikeln 'in den Griff' bekommen. In Rösler (1982 a) habe ich versucht zu zeigen, wie man mit dem Nachspielen, Transkribieren und Auswerten von kleinen partikelhaltigen Szenen, wie sie Weydt (1981) für seine Untersuchungen verwendet hat, zu einer Unterrichtseinheit kommen kann, in der die Abtönungspartikeln von den Lernenden als Lernproblem und als etwas, das für die Interaktion von Bedeutung ist, erfahren werden, wodurch die Bereitschaft, sich intensiver mit ihnen auseinanderzusetzen, geweckt wird. In dem Moment, in dem klar wird, daß diese kleinen Dinger keine direkten Entsprechungen in der Ausgangssprache haben und daß sie ein wichtiges Ausdrucksmittel im Deutschen sind, ist ein Interesse geweckt, das über ein sprachliches hinausgehend interkulturelle Momente enthält; den Lernenden wird klar, daß sie sich nicht nur ein paar Worte aneignen müssen, mit denen sie anfangs noch nichts so recht anfangen können, sondern daß sie einer Eigenart des Deutschen auf der Spur sind; einer Eigenart zudem, die in Widerspruch zu stehen scheint zu dem angeblich so Direkten, Unverbindlichen, Unhöflichen, das oft das Deutsche in ihren Augen gegenüber ihrer eignen Ausgangssprache auszuzeichnen scheint (vgl. RALL 1981: 124) 8).

Will man über eine im rezeptiven Bereich verharrende Sprachsensibilisierung hinausgehen, so muß es im gesteuerten Fremdspracherwerb DaF allerdings etwas geben, das die *adäquate Verwendung von Abtönungspartikeln im Unterricht* möglich macht.

5. "Partikelfreundliches Klima"

Durch den Einbau von Erklärungen, Übungen, Hinführungen zum selbständigen Agieren usw. in den Unterricht wird einiges erreicht: die Schüler werden für die Abtönungspartikeln und ihre vielschichtigen Verwendungsweisen sensibilisiert, in eingeschränkten Situationen wird ein fehlerfreier Gebrauch möglich, für

bestimmte Ärgernisse wie z.B. die Stellung haben die Schüler zumindest eine mögliche Beherrschungsweise gelernt. Das ist das eine. Das andere ist: es scheint mir nicht gerechtfertigt zu sein, das Problem der Vermittlung von Abtönungspartikeln durch ihre "Materialisierung" für gelöst zu halten. Hinzukommen muß, was wir etwas sehr metaphorisch "partikelfreundliches Klima" (vgl. HARDEN/RÜSLER 1981: 79) genannt haben. In der Didaktik der letzten zehn Jahre wurden "Größen" wie Rogers, Illich, Freire oder Freinet als Ausgangspunkt für verschiedene "offene", "emanzipatorische", "lerner/schüler/adressaten-spezifische/freundliche/bezogene" usw. Unterrichtskonzepte herangezogen, bei denen eine veränderte Art des Umgangs von Lernenden und Lehrenden (bzw. beim Lernen Helfenden) eine große Rolle spielt. Obwohl dabei auch über das Fremdsprachenlernen nachgedacht wurde 9), ist insgesamt bei der Diskussion dieser Konzepte vergleichbar wenig vom Fremdsprachenlernen die Rede. Das mag etwas damit zu tun haben, daß die ungleiche Beherrschung der Zielsprache einem "gleichberechtigten" Dialog von Lehrenden und Lernenden im Wege zu stehen scheint.

Eine bestimmte offene und gleichberechtigte, emotionale Interaktion zulassende Qualität des Miteinanders im Klassenzimmer ist jedoch notwendig, wenn die Vermittlung von Abtönungspartikeln über das annähernd richtige Rezipieren und punktuelle Üben hinausgehen soll. Um die Voraussetzungen für ein derartiges Klima zu schaffen, bedarf es gewaltiger Anstrengungen nicht zuletzt in der Lehreraus- und -fortbildung. Dieser Hinweis auf die Bedeutung eines partikelfreundlichen Klimas mit seinen "menschenfreundlichen" Interaktionen jedoch darf wiederum nicht dazu führen, die Ansätze, die in konventionellen DaF-Lehrwerken zur Partikelvermittlung vorhanden sind, und speziell für die Partikelvermittlung erstelltes Zusatzmaterial zu ignorieren; wichtig ist eine Lehreraus- und -fortbildung, die in der Lage ist, die Bedeutung des vorhandenen Materials für die Situation vor Ort adäquat einzuschätzen und es ggfs. entsprechend zu adaptieren 10).

ANMERKUNGEN

- 1) vgl. zur Rolle von Abtönungspartikeln beim Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache HARDEN (1982); vgl. zur Korrelation von Partikelvorkommen und Privatheit von Gesprächen HENTSCHEL (1980).
- 2) Aber die Teilnahme an einem dreimonatigen Deutschkurs an einem Sprachinstitut in West-Berlin z.B. macht für einen Lernenden aus Edinburgh das Deutsche noch nicht zur Zweitsprache, wenn er hinterher dort hin zurückkehrt.
Zur Abgrenzung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vgl. WILMS (1981) und über das Deutsche

hinausgehend vgl. zu dieser Abgrenzung WILKINS (1976: 195-206), bei dem allerdings terminologische Unterschiede zum bundesrepublikanisch-akademischen Sprachgebrauch festzustellen sind. Eine Abgrenzung der "Fremd- vs. Zweitsprache"-Unterscheidung von der zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb und von der zwischen Erwerb in der Inlands- vs. der Auslandssituation habe ich in Kap. 3 von RÖSLER (1982) versucht.

- 3) vgl. die Kritik an einer einseitigen Interpretation von "kommunikativ" als 'durch Dialoge realisiert' in WEINRICH (1981).
- 4) Ich habe diesen Kommunikations-"Boom" an anderer Stelle ausführlich dokumentiert und möchte es hier bei diesem Verweis auf RÖSLER (1983) belassen.
- 5) Es handelt sich dabei um eine Befragung von Dozenten des Goethe-Instituts. Vgl. den Abschlußbericht von GÖTZE/KEMME/LATZEL (1979).
- 6) Die *Kleine Partikellehre* besteht aus abgeschlossenen Einheiten, die unabhängig voneinander bei Bedarf in den Unterricht eingeführt werden können. Jede Einheit faßt die Abtönungspartikeln zusammen, die zu einer bestimmten "verbalen Handlungsgruppe" gehören; Abtönungspartikeln, die zu verschiedenen Handlungsgruppen gehören, tauchen entsprechend häufig im Buch auf. Zusätzlich zu den Einheiten findet man Angaben zur Wortstellung und ein ausführliches Register, das im Gegensatz zum Rest des Buches ohne Rücksicht auf die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden geschrieben worden ist und sich lediglich an die Lehrer wendet.

Im erklärenden Bereich findet man Beispiele und Beispielskontexte, Abgrenzungen zu Homonymen, Merksätze, Erklärungen, Warnungen vor Fallen, schematische Darstellungen, Bezüge zu grammatischen Entitäten und Verwendungssituationen oder auch Kontrastierungen der Wirkung der Abtönungspartikeln innerhalb einer Einheit. Jede Einheit ist ein Dialog mit dem Leser, der sich von einfachen generellen Feststellungen ausgehend weiter differenziert, so daß je nach Stadium des Deutschenerwerbs die Erklärungen verschieden weit verfolgt werden können.

Der übrige Bereich enthält eine Unterteilung in drei Schwierigkeitsgrade; abgesehen vom Umfang des verwendeten Wortschatzes unterscheiden sich die Übungen durch verschieden weitgehende Anforderungen an die Sprachproduktion; für die Bewältigung von Übungen des Grad III z.B. wird die Fähigkeit zu ansatzweise selbständigem Formulieren auf der Basis des eigenen Wortschatzes vorausgesetzt, Übungen des ersten Grades können auch mit relativ geringen Kenntnissen absolviert werden.

Drillübungen im Sprachlabor, Lückentexte und

Satzformübungen aus vorgegebenem Material stehen so neben kurzen Texten, die halb gelenkt oder ungelenkt partikelhaltige Reaktionen produzieren sollen, neben Beschreibungen von Situationen, in denen Äußerungen mit unterschiedlichem Partikelgebrauch möglich sind, wobei die Lernenden ihre Wahl begründen sollen - ggfs. in der Ausgangssprache - und auch neben Vorschlägen für Rollenspiele und Texten, die zum Nachspielen anregen sollen.

- 7) vgl. zur Stellung von Abtönungspartikeln den Beitrag von HENTSCHEL (1983) in diesem Band.
- 8) weitergehende Überlegungen zum Deutschen als "Partikelsprache" finden sich in WEYDT (1983) in diesem Band.
- 9) vgl. als Versuche, Fremdsprachenlernen im Rahmen des Freinet'schen Erziehungskonzeptes zu beschreiben DIETRICH (1979) und MÜLLER (1981).
- 10) vgl. dazu RÖSLER (1982).

LITERATUR

BARKOWSKI, H. u. HARNISCH, U. u. KUMM, S. (1980), *Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern*, Königstein/Ts.

BRAUN, K. u. NIEDER, L. u. SCHMÖE, F. (1967), *Deutsch als Fremdsprache IA*, Stuttgart

DIETRICH, I. (1979), "Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht", *Englisch-Amerikanische Studien*, 4: 542-563

GÖTZE, L. u. KEMME, H. u. LATZEL, S. (1979), *Lehrschwierigkeiten im Fach "Deutsch als Fremdsprache"*, Abschlußbericht, München

HÄUSSERMANN, U. u. WOODS, U. u. ZENKNER, H. (1978), *Sprachkurs Deutsch*, Frankfurt/M., Wien, Aarau

HARDEN, T. (1982), *Die subjektive Modalität in der zweiten Sprache*, Berlin FU: Dissertation

HARDEN, T. u. RÖSLER, D. (1981), "Partikeln und Emotionen - zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdspracherwerbs, in: WEYDT (1981a): 67-80

HELBIG, G. u. KÖTZ, W. (1981), *Die Partikeln*, Leipzig

HENTSCHEL, E. (1980), "Abtönungspartikeln als stilistische Merkmale des Alltagsgesprächs", in: KÜHLWEIN u. RAASCH (Hrsg.), *Sprache und Verstehen*, Bd. II Tübingen

Dies. (1983), "Partikeln und Wortstellung, in diesem Band

- KEMME, H. (1979), *Ja, denn, doch* usw. Die Modalpartikeln im Deutschen, München
- MÜLLER, B. D. (1981), "Handlungsorientierter Mediengebrauch. Grundlage für einen alternativen Deutschunterricht?" WIERLACHER et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 7*, Heidelberg: 166-185
- NEUNER, G. et al. (1979), *Deutsch aktiv*, Berlin usw.
- RALL, M. (1981), "¿Se puede enseñar la necesidad de emplear partículas intencionales?" Ein Experiment mit mexikanischen Studenten", WEYDT (1981 a): 123-136
- RÖSLER, D. (1982), *Lernerbezug und Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache*, Berlin FU, Dissertation
- Ders. (1982a) "Teaching German Modal Particles." *Irsl* 20, 1: 33-38
- Ders. (1983), *Endstation: integrierter FU*, in: APPEL, J., J. SCHUMANN u. D. ROESLER, *Progression im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg
- SCHÄPERS, R. u. LUSCHER, R. u. GLÜCK, M. (1980), *Grundkurs Deutsch*, München
- STEINMÜLLER, U. (1981), "Akzeptabilität und Verständlichkeit - Zum Partikelgebrauch von Ausländern", in: WEYDT (1981a): 137-148
- WEINRICH, H. (1981), "Fremdsprachen für den Alltag und der Alltag des Fremdsprachenunterrichts", BRÜCKNER, H. (Hrsg.), *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht*, Berlin usw.: 33-49
- WEYDT, H. (1981), "Partikeln im Rollenspiel von Deutschen und Ausländern", WEYDT (1981a): 161-166
- Ders. (Hrsg.) (1981a), *Partikeln und Deutschunterricht*, Heidelberg
- Ders. (1983), "Semantische Konvergenz: Zur Geschichte von *sowieso, eh, ohnehin*. Ein Beitrag zum Bedeutungswandel von Partikeln", in diesem Band
- Ders. et al. (1983), *Kleine Partikellehre*, Stuttgart
- WILKINS, D. (1976), *Linguistik im Sprachunterricht*, Heidelberg
- WILMS, H. (1981), "Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. Übersicht und Positionssuche", in: *Deutsch lernen*, 4: 3-21