

Linguistische Berichte

Forschung Information Diskussion

Herausgeber

Günther Grewendorf (Universität Frankfurt)
Arnim von Stechow (Universität Konstanz)

Beirat

Hans Altmann (München), Ria de Bleser (Aachen), Manfred Bierwisch (Berlin), Rainer Dietrich (Heidelberg), Norbert Dittmar (Berlin), Sascha W. Felix (Passau), Hubert Haider (Stuttgart), Joachim Jacobs (Wuppertal), Wolfgang Klein (Nijmegen), Manfred Krifka (Tübingen), Klaus Mattheier (Heidelberg), Uwe Mönnich (Tübingen), Frans Plank (Konstanz), Dieter Wunderlich (Düsseldorf), Theo Vennemann (München)

Redaktion

Günther Grewendorf (Universität Frankfurt), Herwig Krenn (Universität Bochum), Klaus Müllner (Kolkheim), Arnim von Stechow (Universität Konstanz)

Hinweise für die Autoren

1. Wir bitten darum, jedes Manuskript in **dreifacher Ausfertigung** einzureichen; die Kopien sind für die Begutachtung erforderlich, der jedes Manuskriptangebot unterzogen wird. (Anschrift der Redaktion s. S. II)
2. Bevorzugte Sprache von Beiträgen ist *Deutsch; englisch- und französischsprachige* Beiträge werden akzeptiert, sofern sie stilistischen Standards genügen.
3. Bitte stellen Sie Ihrem Aufsatz eine kurze Zusammenfassung (*abstract*) in *englischer* Sprache voran.
4. Bitte fassen Sie die Fußnoten in einem Anmerkungsstil zusammen, *Anmerkungen, Literaturverzeichnis und Abbildungen bzw. Tabellen* (durchnummeriert) stellen Sie, jeweils auf einer neuen Seite beginnend, bitte an den Schluß des Textes.
5. Das *Literaturverzeichnis* soll sich an folgenden Mustern orientieren:
Stockhaus, A. & K. Stechfloh, Hrsg. (1984): Die alpine Idee. Tübingen: Narr.

Wochez, A. (1971): „Formale Didaktik“. Linguistische Berichte 11, 7–36.

Wochez, A. (1984a): Der Hirsch in der griechischen Frühzeit. Diss. Universität Bern.

Wochez, A. (1984b): „Tonhöhe und Akzentgipfel“. In: A. Stockhaus & K. Stechfloh, Hrsg. (1984), 15–132.

6. Im Text selbst wird auf Literatur durch Autorennamen, Veröffentlichungsdatum und Seitenzahl verwiesen, z.B.: „...“ (vgl. Wochez 1984: 18) „...“.

„Die These von Wochez (1984:17), daß...“

7. Im Manuskript unterstrichene Passagen werden *kursiv* gesetzt.

8. Die *Namen und Vornamen* aller (Ko-) Autor(inn)en sollen auf dem Manuskript vermerkt sein, einschließlich der *Adresse* (mit Telephonnr.), an die die Korrekturfahnen geschickt werden sollen.

9. Die Verfasser/innen erhalten **40 Sonderdrucke** ihres Beitrags.

Interkulturelle Kommunikation

Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Irritationen

Zugeständnisse und Dissens in deutschen, anglo-amerikanischen und in nativ-nichtnativen Gesprächen¹

Helga Kolthoff, Konstanz

Abstract

In this paper I am going to discuss disagreement sequences in German, Anglo-American, and intercultural debates. Special attention will be given to aggravated disagreement on the one hand and to concession on the other hand. The negotiation of aggravated disagreement as well as the stepwise organization of concession is a complex, face threatening endeavor. Anglo-American learners of German change topics too abruptly and show a communicative style of reduced modality. Their learner specific conversational insensitivity concerning the balance of defending a position and being polite confronts the foreigner register of their German partners who also show features of an accommodating modality reduction. I try to combine qualitative and quantitative methods to analyze intra- and intercultural talks.

In diesem Artikel stelle ich eine Studie vor, in der ich versucht habe, qualitative Analysen intra- und interkultureller argumentativer Gespräche mit quantitativen zu verbinden. Ich betrachte im folgenden zwei Phänomene, die in einem deutschen und einem anglo-amerikanischen Gesprächskorpus jeweils überproportional vertreten sind: starker Dissens in dem deutschen Korpus und Zugeständnisse im anglo-amerikanischen Korpus. Beide Sprechaktivitäten sind für Fremdsprachlerner/innen schwierig zu realisieren. Beide Phänomene spielen im argumentativen Diskurs eine wichtige Rolle und beide gehören in beiden Kulturen zum kommunikativen Repertoire der nativen Sprecher/innen. Beide Phänomene verdeutlichen, daß es in Gesprächen nie nur um Informationsaustausch geht, sondern immer auch um die soziale Dimension, um Selbstdarstellung, Beziehungsarbeit, um phatische Kommunion (Malinowski 1923/1936). Es geht mir auch darum, sowohl im qualitativen, konversationsanalytischen Teil dieses Artikels als auch im quantifizierenden, die Eigenart nativ-nichtnativer Gespräche zu zeigen, welche Strukturen aufweisen, die weder der einen noch der anderen Kultur entsprechen, sondern durch pragmatische Defizite der Lerner/innen und durch kompensatorische Akkommodationen der Muttersprachler/innen bedingt sind.

Beim *Dissens* ist die interkulturelle Problematik sofort einsichtig. Je nach Situation wird er höflich umgangen, gepflegt verhandelt oder kämpferisch ausgebaut. Konversationsanalytiker/innen haben den Dissens als Phänomen entdeckt, welches längere konversationelle Sequenzen in Gang setzt mit dem Ziel, Konsens zu erzielen (z.B. Jacobs & Jackson 1982; Auer & Uhlmann 1982; Pomerantz 1984). Ob das Ziel immer der Konsens ist, muß allerdings bezweifelt werden. Oft scheint es nur darum zu gehen, sich besonders gut zu behaupten. Ja, es sind soziale Gemeinschaften bekannt geworden, die das Streitgespräch zu genießen und zu pflegen scheinen. Sie messen ihm einen besonderen Gesellschaftswert zu. Solche Gruppen hat z.B. Schiffrin (1984) in jüdischen Nachbarschaften in Pennsylvania entdeckt und Tannen (1979) in New York. Außerdem scheint es so zu sein, daß die konversationellen Präferenzen sich ändern, wenn auch nur ein schwacher Dissens im Gespräch bereits deutlich geworden ist.² In manchen Kulturen verliert man eher sein „Gesicht“ (Goffman 1967), wenn man seine Positionen nicht richtig verteidigen kann und in anderen wiederum dann, wenn man sie zu stark verteidigt. Zugeständnisse, partieller Konsens im Rahmen von Argumentationen, sind ebenfalls gesichtsbedrohlich. Der Interaktand hat konversationell den Balanceakt zu leisten zwischen der Selbstpräsentation als rationales Individuum, welches eine konsistente Meinung vertritt und dem Wunsch, sich der Meinung des Partners anzunähern. Diese Annäherung wird normalerweise schrittweise vollzogen. Sowohl Nichtübereinstimmungen als auch Zugeständnisse (Konsens nach Dissens) sind interkulturelle Aktivitäten, in welchen der Sprecher/die Sprecherin zwischen der Gesichtswahrung und der Botschaftsübermittlung zu vermitteln hat und beide können vor allem im Lernerdiskurs eine Quelle erheblicher Irritationen darstellen. Wie gehen Lerner/innen, die die umfassende kommunikative Kompetenz ja nicht haben, mit diesen schwierigen Phänomenen um? Wie gehen Deutsche und Anglo-Amerikaner/innen mit Nichtübereinstimmung und Zugeständnissen um? Welche kommunikativen Fertigkeiten brauchen sie zur Meisterung dieser Sprechaktivitäten? Ändern die deutschen Muttersprachler/innen ihren Gesprächsstil gegenüber den Ausländern? Vermeiden die Lerner/innen inhaltliche Konflikte, weil sie sprachlich schwer zu bewältigen sind oder gehen sie noch direkter vor als die deutschen Muttersprachler/innen, weil ihnen die sprachlichen Mittel der Abtönung fehlen?³ Übertragen sie direkt die Formen des Umgangs mit Nichtübereinstimmung aus ihrer eigenen Kultur? Gibt es deutsch-englische Unterschiede in argumentativen Gesprächen?

Ich habe versucht, in qualitativen Gesprächsanalysen sprachliche Phänomene herauszufinden, deren Quantifizierung tatsächlich Aufschluß gibt über den Unterschied zwischen nativen und nativ-nichtnativen Gesprächen.

Dissens in den deutschen Gesprächen

Englisch-amerikanische und deutsche argumentative Stile lassen sich nicht so global voneinander abgrenzen wie asiatische und westliche Stile (dazu Günthner

forthcoming). Zunächst ist weder der englisch-amerikanische noch der deutschsprachige Kulturraum einheitlich. Berliner/innen z.B. gehen Dissens erheblich anders an als Züricher/innen und die berühmten West- und Ostküstenunterschiede in USA sind Legende (siehe z.B. Tannen 1984).

Meine Daten erlauben den Vergleich von Turnfolgen, welche sich um Dissenspunkte drehen. Sie basieren auf jeweils 8 deutschen und 8 anglo-amerikanischen Dialogen und auf 16 interkulturellen deutsch-englischen Gesprächen zwischen Studierenden und Lehrenden, die an der Universität Konstanz aufgezeichnet wurden. Alle Sprecher/innen entstammen der Mittelschicht und kannten sich vorher nicht. Das Thema war in allen Fällen ein konstruiertes hochschulpolitisches, welches ich mit den Studenten entwickelt habe und welches sowohl der deutschen als auch der amerikanischen Hochschulszene entspricht. Die Studenten gingen zu den Dozenten in die Sprechstunde und baten diese um ihre Unterschrift unter eine fiktive, hochschulpolitische Petition. Niemand war also vom Ausgang eines Gesprächs direkt betroffen. In Datum 1 ging es darum, daß die Studenten Unterschriften sammelten gegen die von der Universitätsleitung beabsichtigte Installation von Videokameras in der Universitätsbibliothek zur Verhinderung des Büchersterbens. Die Student/inn/en lehnten dies als zu starke Kontrollmaßnahme ab.

Die im folgenden diskutierten Beispiele haben illustrativen Charakter. Ein umfassender Gesprächsvergleich findet sich in Kothoff (1989). In qualitativen Gesprächsanalysen soll herausgearbeitet werden, was die Sprecher/innen tatsächlich tun. Ich möchte das Lernverhalten ausdrücklich nicht mit idealem Verhalten vergleichen, sondern mit dem realen Sprachverhalten der Muttersprachler/innen. Ich präsentiere deutsche Dissenssequenzen aus diesen Gesprächen.

Datum 1

(S ist Student; G ist Dozent – siehe Notationskonventionen im Anhang)

- 45 G: H na ich hab halt die Befürchtung, wenn – Bücher
46 dann mehrmals angeschafft werden, dann werden
47 sie eben auch mehrmals geklaut, – – HE HE ich
48 mein, gibt's da irgend en (1.0) 'HH eh H – – ich
49 find den Appell ja so ganz PRIMA, 'H – –
50 Studienbücher zurückgeben, das ist ganz /schön./
51 S: /nee /ich mein
52 G: Lehr/buchsam/=
53 S: /mir ist auch/
54 G: = lungen besser zu bestücken ist sicher auch gut, –
55 aber – ich mein das sind
56 (– –)
57 S: mir ist auch klar daß mit schönen Worten allein
58 /nix getan ist,/=

- 59 G: /(?)/ -
 60 S: = aber ich mein das is ja nich die einzige Sache.
 61 - wogegen wir uns halt eh vor allen Dingen
 62 wehren daß eh mit DIESEN Mitteln - der Überwachung
 63 und der eh also ja das *riecht also wirklich nach
 64 Schnüffelei/(?irgendwo ja?)/
 65 G: /das sicherlich. /in jedem Kaufhaus wird das so
 66 auch gemacht und Sie kaufen trotzdem /da ein
 67 drin. HEHE HE/
 68 S: /ja da kann da kann /ich mich nicht dagegen
 69 WEHren! hier kann ich mich noch dagegen wehren.

Es geht jetzt darum, Nichtübereinstimmung genauer zu charakterisieren. Es wird deutlich, daß beide antagonistische Positionen vertreten, am Aufbau ihrer eigenen Position arbeiten und gleichzeitig am Abbau der des anderen. Der Redebeitrag von Dozent G ab Zeile 45 stellt den Gegenzug dar zu einem Vorschlag des Studenten, daß die wichtigsten Bücher mehrfach angeschafft werden müssen. Nichtübereinstimmungssignalisierend ist schon die einleitende Partikel „na“. Der deutsche Muttersprachler macht klar, daß er einen Widerspruch einleitet. In 46/47 knüpft der Dozent an die Phrase „mehrmals auch da sein müssen“ des Studenten (hier aus Platzgründen nicht im Transkript) an mit „mehrmals angeschafft“ und „mehrmals geklaut“. In den meisten Alltagsgesprächen arbeiten die Interagierenden zusammen an der Organisation von Gesprächsthemen. In Auseinandersetzungen läuft auch die Themenaushandlung kontrovers. Es ist strategisch von Vorteil, das eigene Thema durchzusetzen. Auf der Formulierungsebene wird durch die Wortwiederholung Kohäsion markiert, und auf der diskurssemantischen Ebene wird die thematische Richtung verändert. Auffällig ist hier das direkte Aufgreifen der Worte des Studenten in der gegenläufigen argumentativen Stoßrichtung. Dies nenne ich „Oppositionsformat“ und werde es später erläutern.

Mit Lachpartikeln verstärkt der Dozent die Absurdität dessen, was er sich als Effekt der studentischen Forderung vorstellt. Das Lachen funktioniert im Rahmen seiner eigenen Argumentation und es entspricht der Logik der Kontroverse, daß der Student nicht mitlacht. Mitlachen würde Gemeinsamkeit suggerieren und die Opposition untergraben. Es folgt eine abgebrochene Frage, gefolgt von Pausen mit hörbarem Atmen. Der neue Satz kann oberflächlich als eingeschränkte Positivbewertung (ja so ganz prima) verstanden werden, wobei vor allem das einschränkende „ja so“ und die Atempause nahelegt, daß der Sprecher zu einem weiteren Gegenzug ausholt. Nach Pomerantz (1984) signalisieren deskalierende Bewertungen Nichtübereinstimmung. Gegenargumente werden häufig durch eine knappe Positivbewertung eingeleitet (die „ja-aber“-Strategie). Die zweite deskalierende Positivbewertung in Zeile 50 (ganz schön) verstärkt den Eindruck, daß weitere Ausführungen auf eine Trivialisierung der Vorschläge hinauslaufen werden. Der Student unterbricht hier (51) abwehrend und er unterbricht auch die dritte

(54) deskalierende Bewertung. Der Dozent führt also seine negative Gesamtbeurteilung nicht aus, er stockt, und der Student übernimmt das Rederecht. Dieser interpretiert die Äußerungen des Dozenten als Abwertungen seiner Vorschläge. Die einschränkenden Adverbien, die Zögerungsphänomene und der Abbruch legen diese Interpretation nahe. Der Student unterstellt dem Dozenten eine gesichtsbedrohende Sprechhandlung, die sich paraphrasieren läßt mit dem Satz „aber das sind doch schöne Worte“. Der Student reagiert auf seine Interpretation der Äußerungen des Gesprächspartners. Mit Unterbrechungen und Negativunterstellungen greift S in den Handlungsraum von G ein und kontextualisiert⁴ auch auf der Ebene der Gesprächsorganisation eine Kontroverse. In 57/58 zweifelt er indirekt die Relevanz des Beitrags von G an. Seine Abwehr basiert inhaltlich darauf, dem Angesprochen die Qualität des Fraglichen abzusprechen. Ein Versuch von G weiterzureden, gelingt nicht. In 60 - 64 baut S seine Marginalisierung des Beitrags von G aus und fokussiert lexikalisch („vor allen Dingen“) und intonatorisch erneut Aspekte seiner Argumentation. Das frühe Eingreifen des Studenten zeigt, wie transparent für ihn die argumentative Richtung des Dozenten schon geworden ist. Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, daß die besondere Form von Nichtübereinstimmung auch hier darin besteht, das genaue Gegenteil dessen zu konstruieren, was der Vorredner gesagt hat. „Mehrums angeschafft“ wird zu „mehrums geklaut“. G bildet in Zeile 65 - 67 eine Opposition bezüglich einer präsupponierten Alltäglichkeit resp. Besonderheit der Kameras. Die Aussage zielt darauf ab, die von S herausgestellte negative Besonderheit der Videobeobachtung ad absurdum zu führen. S nutzt daraufhin die mitkommunizierte Gegenüberstellung von „hier“ und „dort“, um unterschiedliche Möglichkeiten des Sich-zur-Wehr-Setzens zu fokussieren. Die Gegenüberstellung von G erhält dadurch eine gegenteilige Bewertung und kann so gegen G gewendet werden. Diese besondere Art der Nichtübereinstimmung besteht darin, daß der zweite Sprecher das genaue Gegenteil dessen konstruiert, was sein Vorredner gesagt hat. Ich bezeichne diesen Sequenztyp als *Oppositionsformat*. Der Dissens wird herausgestrichen. In dem Kontext wirken die semantisch positiven Vorlaufelemente negativ, z.B. „das sicherlich“. Es scheint so zu sein, daß je positiver das bewertende Vorlaufelement, desto negativer ist qua Relevanzabstufung oder Ironie die Kontextbedeutung. Beiden Sprechern ist immer sehr früh deutlich, ob die Äußerung des anderen auf Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung hinausläuft.

Oppositionsformate als Involviertheitszeichen

Oppositionsformate sind immer lokal an die Vorgängerausäußerung angeschlossen, deren zentrale Aussage sie ins Gegenteil verkehren. Oppositionsformate zeigen, daß die Multidimensionalität von Äußerungsplanung mit dem optimalen Verständnis der Bezugsäußerung beginnt und das schließt das Verständnis derer strategischen Potenz mit ein. Die Sprecher/innen scheinen, wenn der Modus Auseinandersetzung etabliert ist, strategisch zu hören.

In jedem deutsch-deutschen Gespräch gibt es eine oder mehrere Oppositionssequenzen. Schauen wir uns ein weiteres Beispiel an aus dem Gespräch zwischen Dozent G und Student S:

Datum 2

- 272 S: ...ich mein dann - - das hier ist ein ganz
273 konkreter Fall, der vorliegt/ und/
274 G: /ja /ich meine, konkrete Fälle sind natürlich
275 auch die Prozentzahlen - die gestohlenen Bücher
276 /ich seh nicht (? ?)/
277 S: /ja da hat doch da bleiben (? wenn ?) konkrete
278 eh/ Maßnahmen zu eh nichts dagegen eh zu
279 ergreifen, aber nicht DIESE Art, weil das WIEder
280 auf eine anonyme Überwachung eine anonyme
281 Überwachung hinausläuft, und davon ham wa schon
282 genug.
283 G: ja ich fühl mich anonym beklaut. - ich...

Die Prädikationen werden in 274 - 276 direkt aufgegriffen („konkrete Fälle“) und Propositionen zugeordnet, die der eigenen Argumentation dienen. Durch diese Umordnung von Prädikation und Proposition wird die Umorientierung auf eigene Argumente bewerkstelligt. Formal haben wir stark markierte Kohäsion und inhaltlich eine Umfokussierung.⁵ Die formale Kohäsion dient der scheinbar bruchlosen Überleitung zu anderen Punkten. In 283 wendet G die gleiche Strategie an durch Aufgreifen des Prädikats „anonym“, welches er dem gegenteiligen Phänomen zuordnet.

Auch in deutschen Fernsehdiskussionen habe ich diese Formate gefunden (Kotthoff forthcoming). Interessant daran ist, daß hier nicht einfach Pro und Kontra inszeniert wird, sondern daß dies auf eine besonders gekonnte Weise praktiziert wird. Im Kontrazug wird maximale Konnexität zum vorherigen Zug ausgedrückt. Propositionen werden unter Verwendung gleicher Lexik mit gegenteiligen Prädikaten versehen. Dieses schnelle kreative Formulieren und Umbewerten signalisiert durch die volle Aufmerksamkeit, die es voraussetzt, starke Involviertheit. Goffman (1967), Gumperz (1982) und Tannen (1989) beschreiben interkulturell unterschiedliche Sprechaktivitäten, die Involviertheit signalisieren und die Probleme, welche entstehen können, wenn die Involviertheitszeichen nicht geteilt werden. Involviertheit kann beschrieben werden als graduell unterschiedliches, aktives, conversationelles Engagement. In den deutschen Daten wird nicht einfach widersprochen, sondern für den Widerspruch wird die Wortwahl des Gegners verwendet. Als Zeichen starker Involviertheit sehe ich dies auch deshalb, weil die dafür notwendige Schnelligkeit in der Formulierung der Reaktion dem Austausch Wettkampfszüge verleiht. Die beiden in Datum 1 und Datum 2 debattierenden Männer sagten auch nach dem Gespräch anerkennend übereinander, der „Kampf“ habe Spaß gemacht. In argumentativen Gesprächen kontextualisieren die Gesprächspartner vor allen Dingen, ob ein Pro- oder Kontrazug folgen wird und wie sie

zueinander stehen. In den Oppositionsformaten wird die Nichtübereinstimmung herausgestrichen und gleichzeitig mitkommuniziert, daß dies auch ein intellektuelles Vergnügen darstellt, was auf der Beziehungsebene positiv veranschlagt werden kann.

Zugeständnisse als konversationelle Errungenschaft

In den amerikanischen Gesprächen gibt es diese Oppositionsformate so gut wie gar nicht. Fünf Gespräche sind kaum kontrovers. Der Widerspruch der Dozent/inn/en bezieht sich nur auf Details der Forderungen und Texte und wird in Form von Ratschlägen geäußert, worauf die Student/inn/en eingehen, indem sie Zugeständnisse machen. Die Dissenspunkte, die es gibt, werden so gering wie möglich gehalten und der Konsens wird stark herausgearbeitet.

Datum 3:

(N ist eine amerikanische Studentin, C ist eine amerikanische Dozentin)

- 42 C: ya: - - 'H H well I mean I really I agree that these
43 these cameras are a bad idea. =
44 N: mhm
45 C: = is there any way you could word it a little
46 differently' it sounds here as though it's the libraries
47 problem, and you don't care, and you just don't =
48 N: mhm
49 C: = want this kind of control. is there any way you can
50 show that you you see that it is a serious problem, and
51 you like to help, do something about it, =
52 N: mhm
53 C: = but you don't think that the means are reasonable
54 ones or good ones. (0.5) I see that you don't have so:
55 many signatures here yet. would you consider rewriting
56 it?
57 (- -)
58 N: mhm it's a good possibility, would be better he?
59 C: ya: ya:
60 N: /* what way, */
61 C: /well perhaps /
62 N: I think this is just big brother is watching you.
63 C: ya: ya: if you're gonna give this to the library,
64 you're just gonna antagonize them, I think - well I
65 mean, =
66 N: mhm
67 C: = if you could suggest that uh -h I don't think there is
68 anything wrong with that formulation. but if you could
69 say, uhm, perhaps you've considered other

- 70 possibilities or that other libraries do it
 71 differently,
 72 N: ehe
 73 C: maybe you get a more signatures and b the library would
 74 be more sympathetic.
 75 N: yeah I think so. this is very (?forward?)
 76 C: mhm ya:
 77 N: I think this is the the feeling of the students, the
 78 student body here,=
 79 C: yeah
 80 N: = but eh for the library, I think they would be
 81 really offended if we we presented them with such a
 82 petition,
 83 C: mhm ya: /you could probably/
 84 N: /yeah we could /probably write about things, that...

In Zeile 42 bringt Dozentin C zunächst zögerlich ihr Einverständnis mit dem generellen Anliegen zum Ausdruck und signalisiert dadurch zum einen ebenfalls eine Art des Involviertseins und zum anderen orientiert sie die Studentin durch die Zögerungen und die Verstärkung durch „really“ daraufhin, daß Nichtübereinstimmung folgen wird. Typischerweise zeigen starke Übereinstimmungen nach einem zögerlichen „turn“-Eintritt darauf hin, daß hier der „ja“-Teil eines „ja-aber“-turns formuliert wird. Dann entwickelt sie ihre Verbesserungsvorschläge bezüglich des Textes. Die Studentin N reagiert zunächst kaum, so daß in Zeile 54 eine kurze Pause entsteht. Das dreimalige „mhm“ der Studentin N steht im direkten Gegensatz zum Verhalten des deutschen Studenten S, der sehr schnell zur Verteidigung ansetzte. Mit ihrem Verhalten macht Studentin N ihre Akzeptanz der Vorschläge der Dozentin erwartbarer als Nichtakzeptanz. Mit den Hörsignalen zeigt sie ihre Bereitschaft, sich auf die Argumentation der Dozentin einzulassen. Beide leisten ständige Orientierungsarbeit füreinander. Die Dozentin wird ab Zeile 54 deutlicher, um eine Antwort zu elizitieren. Sie fragt direkt, ob die Studentin sich vorstellen kann, den Text zu reformulieren (55/56). Diese steigt wieder verzögert ein, sagt dann aber, daß es eine gute Möglichkeit sei und fragt noch einmal zurück (58). Gerade durch Fragen kann für das Gegenüber die Expertenrolle kontextualisiert werden. Sprecherin N nimmt eine Abstufung der eigenen Kompetenz vor. Auch in anderen amerikanischen Zugeständnissequenzen begegnet uns das Phänomen, daß die Studierenden die moderate Kritik der Lehrenden schrittweise akzeptieren und ihre eigene Kompetenz für das Gesprächsthema etwas zurücknehmen. Studentin N gesteht ein, daß sie den Text vielleicht verbessern sollten. Sie tut dies nicht abrupt, sondern mit Zögerungsmomenten und Fragen (auch Zeile 60). In 62 äußert sie selbst eine kritische Meinung zum Text und übernimmt damit eine aktive Rolle am Zustandekommen eines Kompromisses. Der Videofilm zeigt, daß mit „this“ der Petitionstext gemeint ist. Auch C bezieht sich im folgenden auf ihn. C erläutert ihre Vorstellungen weiter. In Zeile 75, 77/78 und 80 - 83 und 84 ff. baut die Studentin langsam ihre neugewonnene Orientierung aus.

Zugeständnisse werden nicht abrupt gemacht, sondern stufenweise produziert. Plötzliches Abweichen von einer schon geäußerten Meinung würde die Integrität der Person in Frage stellen. Die zögerliche Äußerung ikonisiert den eingeleiteten Umdenkungsprozeß. Abschließend beraten beide Personen, wie die Aktion sinnvoll weiterlaufen kann. Wichtig scheint zu sein, daß die zugestehende Person aktiv das Zugeständnis mitgestaltet. Die amerikanischen Studierenden formen es, nachdem sie zögernd ihre Eingangsposition verlassen haben, selbst mit und kreieren dadurch Glaubwürdigkeit. Am Schluß steht der erreichte Kompromiß als von beiden zusammen gestalteter da. Wenn dies (wie mit den Lernern oft der Fall) nicht so ist, belastet er die Beziehung. Das Gesicht (im Sinne Goffmans) der Dozentin ist bedroht, weil sie der Lernerin etwas aufgenötigt hat und das der Lernerin ebenfalls, weil sie das hat geschehen lassen.

Wir haben gesehen, daß in argumentativen Gesprächen sowohl der Dissens als auch der Konsens in Form von Zugeständnissen besondere dialogische Aktivitäten verlangt. Die im deutschen Korpus so häufigen Oppositionsformate kreieren durch die lokale Anbindung und den spielerischen Umgang mit den Worten des Gegners starke Involviertheit. In den eher konsensorientierten amerikanischen Gesprächen ist es aber auch nicht so, daß die Sprecher/innen, nachdem unterschiedliche Meinungen bereits deutlich wurden, plötzlich Kompromisse formulieren. Zugeständnisse sind eine interaktionelle Errungenschaft, die, will die Sprecherin nicht an Glaubwürdigkeit verlieren, über die Zurücknahme der eigenen Kompetenz eingeleitet werden müssen. Hierbei scheint eben die Präferenz zu sein, die Zurücknahme selbst vorzunehmen und nicht vom Gegenüber vornehmen zu lassen.

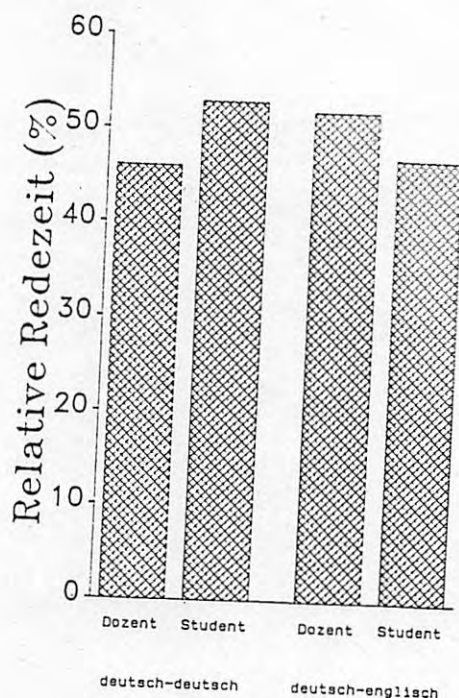
Dissens und Konsens in den interkulturellen Gesprächen mit Lernern des Deutschen

Das Korpus enthält weitere 16 Gespräche zwischen deutschen Dozenten und Dozentinnen auf der einen Seite und anglo-amerikanischen Studierenden auf der anderen Seite. Die Gespräche werden auf Deutsch geführt, welches für die Studierenden eine Fremdsprache ist, die sie allerdings auf einem für die universitäre Ausbildung nötigen Niveau beherrschen. Sie unterliegen schon allein von der Redezeit her. Die unterschiedliche Redezeitenverteilung zwischen Lehrenden und Studierenden in den nativen und den nativ-nichtnativen Gesprächen kann auch schon als ein Beleg für die andere Struktur des nativ-nichtnativen Diskurses genommen werden (siehe Tab. 1 auf der nächsten Seite).

Die deutschen und die anglo-amerikanischen Studierenden haben jeweils mehr Redezeit als die Lehrenden, die Lerner/innen haben weniger.

Wenn wir im folgenden pragmatische Defizite der Lerner/innen beschreiben, dann stehen nicht isolierte Lerneräußerungen im Blickpunkt des Interesses, sondern Dialoge mit nativen Sprechern in Nichtunterrichtssituationen. In der interkulturellen Gesprächsforschung (Gumperz 1982; Erickson & Shultz 1982; Tannen 1984, etc.) wurden in der Regel Fälle diskutiert, wo die Interagierenden eine Sprache

Tabelle 1



als Medium teilten, z.B. schwarzes und weißes Amerikanisch (Erickson & Shultz 1982) oder britisches und indisches Englisch (Gumperz 1982). Ein beträchtlicher Teil interkultureller Gespräche teilt aber die Voraussetzung einer gemeinsamen sprachsystematischen Kompetenz nicht. Kommunikative Irritationen können also nicht nur einem unangemessenen Transfer von der Erstsprache auf die Fremdsprache angelastet werden, sondern es müssen lernersprachliche Kommunikationsstrategien mitberücksichtigt werden.

Wir betrachten nun die lernersprachliche Produktion von Dissens und von Zugeständnissen. Wir werden sehen, daß den Lerneräußerungen sowohl die Orientierungsleistung fehlt als auch die kommunikative Imagewahrung.

Wir können im folgenden nur einige typische Beispiele exemplarisch diskutieren:

Datum 4

(G ist ein deutscher Dozent, H ein englischer Student)

- 23 G: /die /sind ja zum großen Teil wahrscheinlich
 24 nicht mehr in Konstanz, die die Bücher HE ge-
 25 stohlen haben, und dann wird die Angst
 26 wahrscheinlich sehr viel zu groß sein, Bücher
 27 zurückzugeben, und Appelle an die Studenten gab
 28 es schon oft geNUG. nicht zu klauen, - also ich

- 29 mein, das ist seit Jahren eigentlich eine
 30 schlimme Geschichte daß der Diebstahl TROTZ der
 31 Appelle ja immer mehr wird, immer größer wird, =
 32 H: ja
 33 G: = prozentual.
 34 ((beide sitzen vorgebeugt))
 35 H: em ob es, wir sehen auch daß die daß vielleicht
 36 die Bibliotheksleitung em - nicht versteht, warum
 37 all diese Bücher jedes Jahr verstohten werden,
 38 also eh weil es em es nicht genug Bücher gibt. eh
 39 - und ehm wenn nicht genug Bücher gibt, eh dann
 40 denken einige Studenten daß wir diese Bücher
 41 stehlen müssen, um also während des akademischen
 42 Jahres zu überleben, - eh es gibt auch das
 43 Problem em die Umstellung des Bafög auf
 44 Volldarlehen, - sie haben geringeres Geld, eh -
 45 und das - eh - - deshalb ist die Situation also
 46 schlechter.

Der Anschluß von H in 35 ist sehr problematisch. Abgesehen von dem Fehlstart markiert „wir sehen auch daß“ keinen Gegensatz. Es wird nicht deutlich, ob Konsens oder Dissens erwartet werden darf. Gerade in Argumentationen ist der Anschluß an die Vorgängeraußerung sehr wichtig. Argumente, Begründungen oder Stützungen, die unwidersprochen bleiben, können als akzeptiert angesehen werden. Man kann sagen, daß der turn 23 - 31 unbeantwortet bleibt und damit ist nicht ausgeschlossen, daß er akzeptiert wurde. In den nativen Argumentationen macht ein Folgeturn immer seine Beziehung zum vorherigen transparent. In den Argumentationen mit den Lernern herrscht diesbezüglich Undurchsichtigkeit.

H fokussiert keines der Argumente, die er von 35 - 46 präsentiert. Relativ gleichförmig bringt er eines nach dem anderen vor. Seine Erklärungen sind im Berichtstil abgefaßt. Der Partner wird durch keinen Appell an gemeinsames Hintergrundwissen einbezogen.

In Zeile 42 funktioniert das „auch“ als Signal der Reihung. Den unmittelbaren Zusammenhang von Bafög und Bücherschwund muß der gutwillige Rezipient sich aber selbst erschließen. Ohne Fokussierung geht gerade bei Reihung von Fakten (Buchbestand/Bafög) das Gewicht verloren, was gerade durch den inhaltlichen Zusammenhang entsteht. H stellt auch keinen Partnerbezug her. Der Dozent verwendet in 23 - 31 z.B. zweimal die konsensuskonstituierende Modalpartikel „ja“. Er bezieht sein Gegenüber und dessen Hintergrundwissen in seine Darstellung ein und markiert seine Ausführungen gerade dadurch als zum Wissensbestand von beiden gehörig. Der Student tut dies nicht. Seine Äußerung, z.B. in 38, hat die Form einer neuen Information. Da sie für diesen Status aber sehr knapp ist, sieht sie wie eine unbelegte Behauptung aus. Der Dozent widerlegt sie im Anschluß. Der englische Student läßt sogar recht starke Angriffe des Dozenten unwidersprochen stehen.

Datum 5

- 118 G: mit guten Appellen, ich mein, das ist schon gut
119 gemeint, aber es ist irgendwie auch ein bißchen
120 naiv find ich, - 'H eh - eh zu glauben wenn man
121 so an das Gute - im Menschen appelliert, daß das
122 dann auch wirklich zum Tragen kommt. jeder der da
123 ein Buch klaut, der weiß daß das seinen
124 Kommilitoninnen und Kommilitonen schadet. - das
125 weiß der auch ohne Appell /glaub ich./ =
126 H: /aber es ist/
127 G: daß da son Buch zurückkommt.
128 H: wir müssen nicht unbedingt diese Kameras haben.
129 wir können auch ein anderes System haben, zum
130 Beispiel eh wir können eh neben der Tür der
131 Bibliothek elektrische Sperren haben,...

H nutzt keine Redepause in Zeile 120, um sich gegen den Naivitätsvorwurf zur Wehr zu setzen. In Zeile 128 ff. produziert er keine Überleitung. Weder unterstützend noch ablehnend geht er auf die Äußerungen von G ein. Sein Anschluß ist auch hier argumentationsstrategisch ungünstig.

Indem H die Äußerungen des Dozenten nicht „antastet“, verhält er sich anders als die native speakers, die immer verdeutlichen, wie sie zur Vorgängeräußerung stehen. Vermutlich sind wir hier teilweise Zeugen eines interkulturellen Mißverständnisses, teilweise von pragmatischen Defiziten. Der englische Student könnte auf offenen Dissens gerade verzichten, weil er sich nicht zutraut, im Dissens auch noch eine positive Beziehungsorientierung mitzukommunizieren. Es könnte ihm bedrohlicher erscheinen, die Äußerungen von jemandem „auseinanderzunehmen“, als ihnen lediglich andere Aspekte gegenüberzustellen. Die Oppositionsformate sind zum einen weniger Bestandteil der englischen Pragmatik, zum anderen beherrscht er sie als Lerner nicht. Er schwächt durch den mangelnden Bezug auf die Dozentenäußerung seine Position. Man kann sich drei Ursachen für diese Verhaltensweise vorstellen.

1. Die Pragmatik des (in diesem Fall) britischen Englisch scheint bei Kritik und Nichtübereinstimmung höhere Indirektheitsstufen zu bevorzugen (House & Kasper 1981). Der Student handelt möglicherweise im Rahmen dieser britischen Normen.
2. In verschiedenen Sprechkulturen widerspricht man Höhergestellten nur sehr indirekt. Möglicherweise gehört der Student einer solchen an.
3. Es ist sprachlich einfacher, einen neuen thematischen Punkt einzuführen, als den des Opponenten anzugreifen.

Wir können aufgrund dieser Daten nicht entscheiden, welcher Faktor bei der Äußerungsproduktion hier welche Rolle gespielt hat. Möglicherweise sind sie alle beteiligt und miteinander verschränkt.

Ein dominantes Merkmal der Lernerkontrazüge ist ihre schwache Angebundenheit an den Vorgängerzug. Ich habe zwischen globaler und lokaler Kohärenz unter-

schieden (Kotthoff 1989). Lerneräußerungen sind überwiegend nur global kohärent.

Wenn die Lerner/innen aber direkt widersprechen, dann zwar auf hohem Direktheitsniveau, aber ohne das spielerische Wiederaufgreifen einiger Lexeme des Gegners, d.h. ohne die alltagspoetische Komponente, die dem Dissens spielerische Züge verleihen kann. Oppositionsformate können sich selbst auf diesem hohen Kommunikationsniveau nicht herausbilden. Sie basieren auf schnellem, lexikalisch lokal eingepaßtem Kontern und dieses wiederum basiert auf strategischem Hören. Zu beidem aber sind auch diese fortgeschrittenen Lerner/innen des Deutschen nicht in der Lage. Auch ihre Zugeständnisse entsprechen nicht denen der native speakers.

Lernersprachliche Zugeständnisse

Wenn die Lehrenden unterschreiben, dann tun sie das gegenüber den Lernern sehr plötzlich (dazu gleich mehr). Im nativen Diskurs kommt dergleichen nicht vor. Der Positionswandel wird gegenüber den Lernern kaum dialogisch manifestiert, wie wir es etwa in Datum 3 gesehen haben.

Zugeständnisse, die in der eigenen Kultur in diesem Kontext sehr verbreitet sind, werden auch von den Lernern nicht im dialogischen Miteinander zu einem Teilkonsens hin ausgearbeitet, sondern erwecken eher den Eindruck, als wüßte der Lerner bzw. die Lernerin hier nicht weiter.

Datum 6

- 85 Su: mhm. das versteh ich schon. aber ich würde da wirklich
86 mal zuerst fragen, was die Gründe eigentlich sind.
87 Am: okay
88 Su: weil dann können Sie auch besser argumentieren
89 gegenüber dem Studentenwerk.
90 Am: okay dann mach ich /das so./
91 Su: /gut. /tut mir leid.
92 Am: Ja HEHE tschüß
93 Su: Wiedersehn.

Die native speakers leisten einen eigenen Beitrag zum Kompromiß bzw. Konsens, die Lernerinnen weniger. Studentin Am nimmt den Vorschlag an, arbeitet ihn aber nicht weiter aus. Die Akzeptanz in Zeile 90 kommt unvermittelt, ohne Vor- und Nachbereitung. Die Dozentin Su nimmt in 91 noch einmal entschuldigend Bezug auf ihre Weigerung zu unterschreiben. Am hätte jetzt prinzipiell Gelegenheit, ihr Zugeständnis auszubauen und so eine tatsächliche Positionsveränderung zu vermitteln. Sie äußert aber Beendigungssignale. Ihr Zugeständnis ermöglicht die Interpretation, daß ihr einfach nichts mehr eingefallen ist. Ausgebaute und vermittelte Zugeständnisse, wie die native speakers sie äußern, kommunizieren hin-

gegen eine selbsttätige Positionsveränderung, wie sie mitdenkenden Individuen eben möglich ist.

Auch diese Schlußphase ist sehr knapp und hinsichtlich der kommunikativen Beziehungsdefinition unklar. Auch in anderen Untersuchungen über Lernerverhalten wurden knappe Beendigungen festgestellt (Götz 1977; Kasper 1979; Arthur et al. 1980). Im vorliegenden Korpus kommt die Kürze zum einen durch die fehlenden Beziehungsaktivitäten der Lerner/innen zustande und zum anderen durch abrupte Phasenübergänge und fehlende Beziehungsaktivitäten der Dozenten.

Ein interessantes Charakteristikum der Lerneräußerungen ist ihre Undefinierbarkeit bezüglich eines kooperativen bzw. konfrontativen argumentativen Stils. Die „turns“ sind sehr schwach als spezifische Sprechaktivitäten kontextualisiert. Häufig wird aus dem Äußerungsdesign nicht erkennbar, ob der Lerner z.B. ein partielles Zugeständnis machen wollte, ob er dem Punkt des Gegners Relevanz absprechen wollte oder ob er versuchte, ein Gegenargument aufzubauen. Im Deutschen wird z.B. durch Interjektionen wie „na ja“ oder „ach nee“ frühzeitig kontextualisiert, was der Hörer erwarten kann. Bei den Lernern kann man oft erst nachdem die ganze Äußerung abgeschlossen ist eine Interpretation anstellen. Wir haben gesehen, daß ein konfrontativer Stil in den amerikanischen Gesprächen auch wesentlich weniger gezeigt wurde, aber er ist außerdem sprachlich für Lernende schwer zu meistern. Genauso schwierig sind Zugeständnisse und Aktivitäten des Partnerbezug und der Höflichkeit. Sie sind ebenfalls unterrepräsentiert.

Die deutschen Lehrenden zeigen gegenüber den Lernern in den Gesprächsbeendigungsphasen noch weniger Beziehungsaktivitäten – als da wären Danksagungen, Erfolgswünsche, Unterstützungen der Aktion und Gesprächsfortsetzungswünsche – als gegenüber den deutschen Studierenden. Wir sehen dies als gesprächsstilistische Akkommodation an die Lernerpragmatik.

Die Muttersprachler/innen verzichten ihrerseits gegenüber den Lernern auch weitgehend auf die sonst vor allen unter den männlichen Sprechern⁶ beliebte Strategie der Oppositionsformate. Dort, wo die Deutschen sie ansatzweise anwenden, unterliegen die Lerner/innen völlig. Man kann also nicht unbedingt davon ausgehen, daß eine bestimmte Pragmatik in unterschiedlichen Kontexten von Muttersprachlern gleichermaßen angewendet wird. Die deutschen Lehrenden verhalten sich gegenüber den deutschen Studierenden in mancher Hinsicht anders als gegenüber den Lernern. Es entstehen andere argumentative Sequenzen sowohl in den deutschen als auch in den amerikanischen Gesprächen.

Strategien der Transparenzerhöhung gegenüber den Lernenden⁷

In den nativ-nichtnativen Gesprächen finden wir weder das flotte Kontern, welches im deutschen Korpus so auffällig ist, noch das vorsichtige Abwägen und Annähern der Positionen, welches im anglo-amerikanischen Korpus stärker vertreten ist. Die deutschen Dozent/inn/en verbringen viel mehr Zeit damit, den auslän-

dischen Studierenden ihre Position zu verdeutlichen. In jedem Gespräch gibt es mehrere Paraphrasesequenzen.

Datum 7

- 23 R: ja aber sollte man nicht den Kaffeeländern auch,
24 wo der Kaffee herkommt, den Preis zahlen den sie
25 verlangen? wenn der Kaffee nun aus Südamerika
26 kommt, aus Kenia kommt, und der Kaffee wird teurer
27 auf dem Weltmarkt,=
28 E: mhm
29 R: = sollen nicht diese Länder gerade ihren
30 Kaffeepreis kriegen? und wir zahlen, mit zwanzig
31 Pfennig sind wir nur dabei =
32 E: 'H HE
33 R: sollen wir als Industrienationen den Kaffee ganz
34 billig haben und nicht den richtigen Preis zahlen
35 an diese Länder?

Dozent R paraphrasiert seine Frage, die ein indirektes Plädoyer für die Akzeptanz der Kaffeepreiserhöhung darstellt, dreimal (23 - 27; 29 - 31; 33 - 35). Die Hörsignale der Studentin werden als Signale zum Fortfahren gehört. R paraphrasiert seine Frage, bis die Studentin den turn übernimmt. Paraphrasen sind eine Möglichkeit, für die Lernerin die Bedeutung des Gesagten zu klären. Die Lernerin selbst signalisiert nicht explizit ihr Nichtverstehen. Ihre beiden Hörsignale sind als Reaktion auf eine Frage unzureichend; der Dozent R expliziert und paraphrasiert das von ihm Gemeinte, um es für E transparent zu machen.

Diese geht aber auf das Thema „Preiserwartungen der Entwicklungsländer“ nicht sichtbar ein, sondern wechselt abrupt zu einem anderen Unterthema. Diese konversationelle Strategie der Lerner/innen haben wir bereits diskutiert.

- 36 E: ja aber, also die Studenten sind gegen =
37 R: mhm
38 E: = die Erhöhung gell? - und wenn
39 eh wenn es stört die Studenten, und
41 die Studenten wird das Kaffee nicht trinken, dann
42 hat es kein Wert'

Die Lerner/innen schrauben Themen kaum ineinander, sondern wechseln sie abrupt. Genau diesen Kohärenzmangel haben wir im Sprachverhalten der Muttersprachler gegenüber den Ausländern auch schon festgestellt. So werden Gesprächsphasenübergänge, die normalerweise indirekt kontextualisiert werden, oft in großer Deutlichkeit und Explizitheit vorgenommen. Wenn die Lehrenden bereit sind, eine Unterschrift unter den Petitionstext zu leisten, so bahnt sich in den nativen Gesprächen langsam ihr Verständnis für die Position der Studierenden an. Gegenüber den Ausländern wird es ganz plötzlich geäußert und ebenso plötzlich wird ein stark markiertes Gesprächsende kontextualisiert.

Datum 8

- 269 C: das wird besser als diese Videoaugen
270 R: ja
271 C: glaub ich ist unnötig zu haben.
272 R: ich glaub das auch nicht.
273 ((unterschreibt))
274 C: okay, vielen Dank.
275 ((Studentin steht auf))
276 C: Wiedersehn
277 R: Wiedersehn

Die Beendigungsphasen mit den Lernenden sind insgesamt die kürzesten in dem Korpus, obwohl die amerikanischen Schlußphasen die längsten sind. Hier unterschreibt der Dozent sehr unvermittelt und danach wird der Kontakt fast sofort abgebrochen. Die Studentin verstand die Unterschrift als starkes Schlußsignal. Das Einverständnis wird vermutlich deshalb nicht konversationell angebahnt, weil das subtile Zusammenspiel der Positionsannäherung mit Lernern nicht funktioniert. Sehr transparent im Hinblick auf seine Bedeutung ist hingegen ein einfaches Urteil ohne „wenn und aber“ wie es Zeile 272 darstellt. Der Dozent nimmt keinerlei Modifikationen mehr vor. Man verabschiedet sich. In Datum 9 wird die Dozentin bezüglich der Signalisierung ihres Beendigungswunsches noch deutlicher.

Datum 9

- 134 S: /ja /ja. aber dann, was sind zwanzig Pfennig und was
135 sind neunzig Pfennig für ne Tasse Kaffee.
136 A: /? ?/
137 S: /na ja dann /wünsch ich Ihnen noch viel Erfolg
138 mit der Aktion.
139 A: danke HEHEHE
140 S: Wiedersehn

Hier ist es auch auffällig, wie unvermittelt S plötzlich ihren gesprächsterminierenden Erfolgswunsch ausspricht (137); und dann ist es auch nach einem kurzen „danke“ von der Studentin und dem obligatorischen „Wiedersehn“ vorbei. Die ausgedehnten Beziehungsaktivitäten, die in den amerikanischen Beendigungssequenzen geäußert werden (mehrere Danksagungen und „it's been nice talking to you“-Formeln)⁸ werden von den Lernenden nicht in die Fremdsprache übertragen. Möglicherweise reagieren sie auf den knappen Stil der deutschen Lehrenden. Diese werden in phatisch-beziehungsrelevanter Hinsicht wenig aktiv gegenüber der Lernern.

Die Strategie der Paraphrase und die der expliziten Phasenmarkierung gehören zusammen. Beide dienen der Transparenzerhöhung. Darunter soll eine Gesprächsstrategie verstanden werden, die übliche konversationelle Vagheiten reduziert und Mitgemeintes expliziert. Der Strategie der expliziten Gesprächsphasenmarkierung wohnt, wie wir gesehen haben, aber auch die Gefahr inne, schroff zu wirken. Lernende und Muttersprachler/innen produzieren im nativ-nichtnativen Diskurs

gemeinsam eine reduzierte Pragmatik. Die Muttersprachler/innen scheinen sich dem Stil der Lernenden anzupassen und darauf reagieren wiederum auch die Lernenden.

Bislang haben wir die reduzierte Pragmatik im Bereich der Sprechaktivitäten verfolgt. Im nächsten Unterpunkt sollen Redemittel verglichen werden. Ich stelle Unterschiede auf der Ebene der Formulierung dar.

Unterschiede in der Verwendung abtönender und verstärkender Redemittel

Sowohl Redemittel der Abtönung als auch Redemittel der Verstärkung wurden im Pro und Kontra verwendet – mit sprachspezifischen Unterschieden. Da das Deutsche sehr viele Modalpartikeln hat und das Englische nur „just“, nimmt es nicht wunder, daß die Deutschen dreimal so viele Modalpartikeln verwendeten wie die Amerikaner. Die amerikanischen Studenten verwendeten mehr „fuzzy makers“, Syntagmen der Unschärfeindikation wie „to put it broadly“, „as far as I know“, „and so on“ – und auch mehr „hedges“ (abschwächende Lexeme) wie „actually“, „probably“...

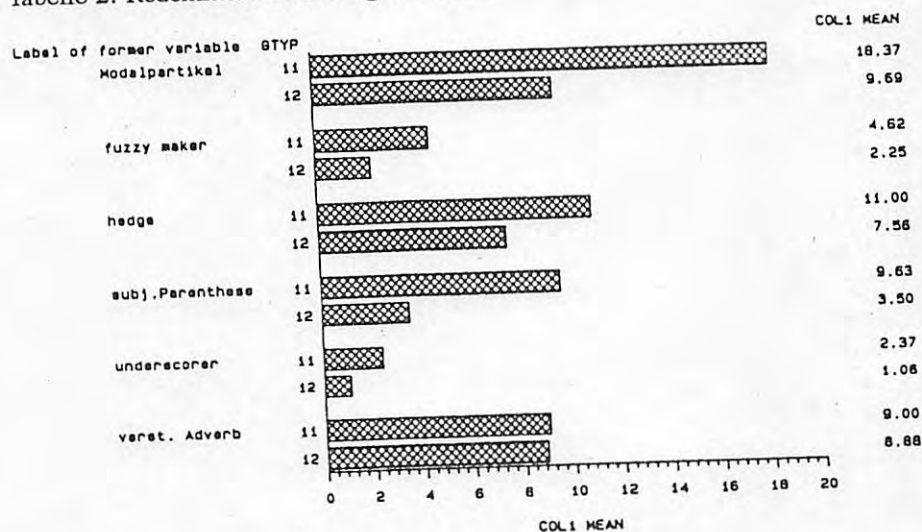
Die deutschen Studierenden verwendeten signifikant mehr verstärkende Adverbien als die amerikanischen. In ihren häufig auftretenden Sprechaktivitäten des Überzeugens, Angreifens und Zurückweisens spielen Redemittel wie „überhaupt“, „durchaus“, „wirklich“ usw. eine große Rolle.

Auch im quantitativen Vergleich zeigt sich, daß sich die Lerner/innen in der Fremdsprache Deutsch keineswegs so verhalten wie in ihrer Muttersprache, sondern eine interimsprachliche Pragmatik produzieren, die von L1 wie von L2 abweicht und zusätzlich zu interkulturellen Übertragungen von lernersprachlicher Reduktion und Kompensation⁹ gekennzeichnet ist. So verwenden sie, bis auf einen Lerner, überhaupt keine Modalpartikeln, obwohl doch „just“ in ihrer Muttersprache hochfrequent ist. Sie verwenden signifikant weniger hedges (5.19 – 16.25), weniger fuzzy makers, weniger subjektivierende Verben wie „meine ich“ und „finde ich“ und auch weniger Verstärker und underscorer als in ihrer L1. Damit hätten wir zunächst den in der Forschung häufig gefundenen Befund der Modalitätsreduktion bestätigt. Dort, wo die Muttersprachlerin sagt „und wir wollten fragen, ob sie vielleicht auch bereit wären zu unterschreiben?“ sagt die Lernerin „und wir möchten ihre Unterschrift kriegen“, was in vieler Hinsicht inadäquat ist. Ich sehe Modalitätsreduktion allerdings als Ergebnis an und bestimme die psycholinguistische Produktionsstrategie als eine der *Botschaftsfixierung*. Solange die Aufmerksamkeit voll auf die Gestaltung der Botschaft gerichtet werden muß, werden Abstriche am Partnerbezug vorgenommen.

Sehr ähnliche Abstriche nehmen allerdings auch die nativen Sprecher/innen vor.

Die deutschen Dozenten verwenden gegenüber den Lernern weniger fuzzy makers, jedoch ist der Unterschied nur schwach signifikant (10 %-Niveau). Im Falle der Modalpartikeln ist er hochsignifikant (1 %-Niveau). Auch hedges werden gegen-

Tabelle 2: Redemittelverwendung der deutschen Dozenten



Angaben der Redemittel pro hundert Zeilen
Gesprächstyp (GTYP): 11 = deutsch-deutsch 12 = deutsch-lernersprachlich

über den Lernern weniger verwendet. Durch die große Streuung ist hier keine Signifikanz feststellbar. Bei den subjektivierenden Parenthesen liegt die Signifikanz auf dem 5 %-Niveau. Die verstärkenden Adverbien werden gegenüber den Lernern und den nativen Sprechern kaum unterschiedlich verwendet. Bei den „underscorers“ (Syntagmen der Verstärkung wie „die Hauptsache ist“) ist zwar ein Unterschied erkennbar, allerdings ist er nur schwach signifikant.

Dieses Ergebnis zeigt, daß die Dozenten sich im Bereich der Abschwächung und Unschärfeindikation gegenüber den Ausländern anders verhalten. Sie schränken sich diesbezüglich ein. Die Streuung deutet darauf hin, daß die Dozent/inn/en sich unterschiedlich verhalten. Manche neigen stärker zu einem „foreigner register“ und manche weniger – außerdem tun sie es nicht in allen Bereichen gleich stark.

Da die Lerner/innen gerade im Gebrauch dieser Redemittel sehr eingeschränkt sind, kann vermutet werden, daß es sich bei den nativen Sprechern teilweise um unbewußte Akkommodationsprozesse handelt. In der Soziolinguistik, der Konversationsanalyse und der Sozialpsychologie wurde herausgearbeitet, daß Sprecher sich auf unterschiedlichen Ebenen ihres kommunikativen Verhaltens aneinander ausrichten. Vor allem die sozialpsychologischen Bemühungen um eine Erklärung der affektiven und kognitiven Konvergenzprozesse förderten einen Motivationsfaktor zutage, der im vorliegenden Fall Sinn macht. Die Akkommodation der Sprechstile dient der Erhöhung der kommunikativen Effizienz (Beebe & Giles 1984). Es mag eine Rolle spielen, daß der nativ-nichtnative Diskurs als *vage genug* erlebt wird. Man möchte vermutlich die Vagheit nicht weiter erhöhen, sondern sich im Gegenteil eher um Klarheit bemühen. Wir haben es mit einer

besonderen Form von rezipientenspezifischem Zuschnitt zu tun.¹⁰ Rezipienten, die, wie wir gesehen haben, oft nicht lokal kohärent antworten, erwecken den Eindruck von Verständnisproblemen. Sobald der Eindruck da ist, daß die Gesprächspartnerin Verstehensprobleme hat, ist es funktional, ihr/ihm gegenüber eine Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung anzuwenden.

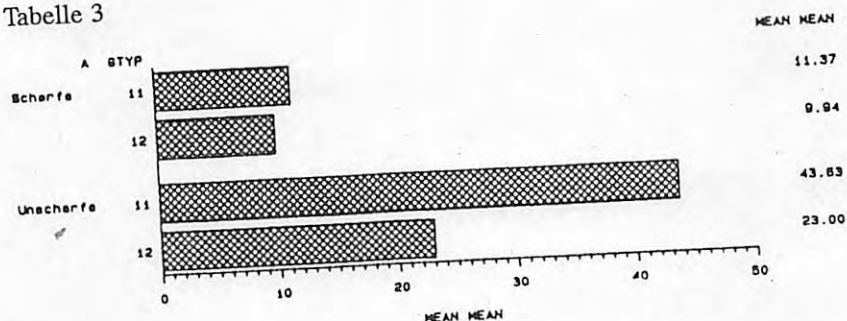
Interessant ist auch, daß die deutschen Sprecher/innen ihr Verhalten bezüglich der Verwendung verstärkender Modifikatoren wenig verändern. Sie verwenden gegenüber den Ausländern ebensoviele verstärkende Adverbien, Formeln und Gradpartikeln wie gegenüber ihren deutschen Gesprächspartnern. Dieser Befund stärkt den Eindruck, daß Simplifizierungen als *kompensatorische Akkommodation* aufgefaßt werden können. Gäbe es eine simple 1-1-Relation in dem Sinne, daß der native speaker genau das reduziert, was auch in der Lernerperformanz schwach auftritt, müßte dieser Befund verwundern. In der Lernerperformanz sind ja verstärkende Modifikatoren auch unterrepräsentiert. In Sprechhandlungen des Überzeugens, Angreifens und Verteidigens sind Redemittel der Fokussierung, des Herausstreichens und Aufwertens besonders wichtig. Nicht von ungefähr ist der Gebrauch der Verstärker bei den deutschen Studenten am ausgeprägtesten. Aber auch bei den Dozenten bleibt er gegenüber den Lernern stabiler als die Verwendung von Unschärfeindikatoren. Konvergenz in dem Bereich würde dem Ziel der Transparenzerhöhung nicht entgegenkommen. Mit der Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung ist es kompatibel, Äußerungsaspekte herauszustreichen und zu betonen. Native Sprecher/innen neigen dazu gegenüber nonnativen Kontraste zu verschärfen, vermutlich weil sie dadurch ein Mehr an Klarheit aufweisen. In Hinnenkamp (1982) wird das Phänomen der intonatorischen Kontrastverschärfung gegenüber kommunikativ kaum kompetenten Ausländern erwähnt. Unsere Lerner/innen sind so kompetent, daß sich der native speaker sprachlicher Kontrastmittel bedienen kann. Gerade im argumentativen Gespräch kommt es darauf an klarzumachen, welche Momente positiv und welche negativ bewertet werden. Schärfeindikatoren streichen Bewertungen heraus.

Kompensatorische Akkommodation der Muttersprachler/innen

Ich fasse die untersuchten Kategorien als Schärfe- und Unschärfeindikatoren zusammen. Zu den Schärfeindikatoren gehören die underscorer und die verstärkenden Adverbien, zu den Unschärfeindikatoren die Modalpartikeln, hedges, subjektivierenden Parenthesen und die fuzzy makers. Dieses ist durch den Eindruck motiviert, daß sich funktionale Akkommodation stärker im Bereich der Unschärfeindikation zeigt.

Im Bereich der Schärfeindikatoren sind im Sprachverhalten der Dozenten gegenüber den deutschen und ausländischen Studenten kaum Unterschiede ausmachbar. Im Bereich der Unschärfeindikatoren sind die Unterschiede hochsignifikant. Wenn man die Redemittel in diesen Gruppen zusammenfaßt, wird sehr deutlich, daß die Akkommodation in Richtung auf Minimierung der Vagheit geht. Verstärkende

Tabelle 3



Angaben der Redemittel pro hundert Zeilen
 Gesprächstyp (GTYP): 11 = deutsch-deutsch 12 = deutsch-lernersprachlich

Redemittel werden vermutlich eher als klarheitsfördernd wahrgenommen und werden deshalb gegenüber den Ausländern kaum reduziert.

Ferguson (1971) bezeichnete ein gegenüber der Standardsprache vereinfachtes Sprachverhalten als „foreigner talk“. Bisherige Untersuchungen haben sich auf Vereinfachungen im grammatischen Bereich konzentriert,¹¹ wie Artikeltilgung, fehlende Kopula und Verbflexion, veränderte Wortstellung usw. Die Kompetenz unserer Lerner/innen legt solche Simplifizierungen nicht nahe. Mit Arthur et al. (1980) sprechen wir von „foreigner register“, wenn die Modifikationen im Bereich der Standardsprache verbleiben.¹² Die Analysen weisen darauf hin, daß native speakers ihren Sprechstil gegenüber Ausländern mit hoher, aber nichtnativer Kompetenz vereindeutigen. Damit erschweren sie den Lernern allerdings die Konfrontation mit dem „Normalstil“ alltäglicher Interaktionen. So wird der „input“ zu einem weiteren Faktor der plurikausal bedingten Pragmatik von Interimsprachen.¹³ Die Einschränkung im Bereich dieser Redemittel der Abtönung kann dazu führen, daß deren Bedeutung nicht angemessen erlebt wird. Lokal gesehen ist die Kommunikationsstrategie der Transparenzerhöhung funktional. Global gesehen weist sie dysfunktionale Züge auf, weil die nichtnativen Sprecher/innen einen besonderen Stil rezipieren und sich möglicherweise in ihrem Sprachverhalten daran ausrichten. Hieraus und natürlich auch aus den Entdeckungen der interkulturellen Gesprächsforschung ergeben sich besondere Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht.

Der nativ-nonnative Diskurs ist nur unter anderem als interkultureller Diskurs charakterisierbar und sehr stark eben auch als Diskurs ausdrucksmäßig reduzierter Persönlichkeiten. Vielleicht können ethnolinguistische und lernersprachliche Gesprächsvergleiche etwas dazu beitragen, daß die Bedingtheiten fremder interaktioneller Stile besser verstanden werden und man ihnen deshalb weniger abwertende persönliche Eigenschaften zuordnet.

Anhang

Notationskonventionen:

-	kurze Pause
- -	längere Pause (aber weniger als 0,5 Sek.)
(0,5)	Pause von 0,5 Sek. Intervalle werden in halben Sekunden gezählt
(?War das so?)	unsicheres Textverständnis
(? ?)	unverständlicher Text
.../...../	die innerhalb der Schrägstriche stehenden Textstellen überlappen sich
.../...../	
/.../	simultane Äußerungen
/.../	
=	direkter Anschluß an die eigene Äußerung
HAHAHA	Lachen
HEHEHE	schwaches Lachen
H	hörbares Ausatmen
'H	hörbares Einatmen
'	leicht steigender Ton
?	stark steigender Ton; Frageintonation
.	fallender Ton
,	schwebender Ton
so:	Silbenlängung
blabla	Sternchen indizieren Passagen, die leiser gesprochen werden als die sie umgebenden Äußerungsteile
FRECH	besonders laut Gesprochenes wird in Großbuchstaben wiedergegeben
((setzt sich))	nonverbale Handlungen und Kommentare stehen in Doppelklammern

Anmerkungen

- 1 Ich danke Elisabeth Couper-Kuhlen für ein wertvolles Gespräch über die erste Version dieses Artikels.
- 2 Siehe zum Präferenzkonzept der ethnomethodologischen Konversationsanalyse z.B. Levinson 1983.
- 3 Für beide lernertypischen Verhaltensweisen gibt es Belege. Faerch & Kasper (1980) sprechen von der Strategie der Modalitätsreduktion und Tarone, Frauenfelder und Selinker (1976) weisen auf die Lernerstrategie der Themenvermeidung hin. Siehe zur Diskussion dieser Problematik auch Kotthoff (1989).
- 4 Zum Konzept der Kontextualisierung siehe Cook-Gumperz & Gumperz (1916) und Auer (1988).
- 5 Siehe zur konversationellen Aktivität des Fokuswechsels und der Fokussierung Kallmeyer (1978).
- 6 Siehe dazu Kotthoff (1989a).
- 7 Den Begriff „Transparenzerhöhung“ haben wir der Habilitationsschrift von Müller (1983) entnommen, der diese Strategie ausführlich diskutiert.
- 8 Ausführlich dargelegt in Kotthoff (1989).
- 9 Siehe zu den Lernerstrategien z.B. Knapp-Potthoff & Knapp (1982) und Faerch & Kasper (1983).
- 10 Siehe dazu Sacks, Schegloff & Jefferson (1976).
- 11 Siehe dazu die in Hinnenkamp (1982) aufgelisteten Untersuchungen zum foreigner talk.
- 12 Long (1981) und (1983) beschäftigt sich für das Englische mit konversationellen Adaptionen an Lerner, die über grammatische Simplifizierungen hinausgehen.
- 13 Siehe dazu Faerch & Kasper (1983).

Literatur

- Arthur, Bradford, Richard Weiner, Michael Culver, Lee Young Ya & Dorina Thomas (1980): „The register of impersonal discourse to foreigners: verbal adjustments to foreign accent.“ In: Diane Larsen & Freeman, ed.: *Discourse analysis in second language research*. Rowley: Newbury House.
- Auer, Peter (1986): „Kontextualisierung“. *Studium Linguistik* 19, 22 - 47.
- Auer, Peter & Susanne Uhmann (1982): „Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen“. *Deutsche Sprache* 1, 1 - 32.
- Beebe, Leslie & Howard Giles (1984): „Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition“. *International Journal of the Sociology of Language* 46, 5 - 32.
- Byrnes, Heidi (1986): „Interactional style in German and American conversations“ *Text* vol. 6 - 2, 189 - 207.
- Cook-Gumperz, Jenny & John Gumperz (1976): *Context in children's speech*. Papers on language and context. Working papers 46. Berkeley: Language Behaviour Research Laboratory.
- Erickson, Frederick & Jeffrey Shultz (1981): *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- Faerch, Klaus & Gabriele Kasper (1980): *Processes and strategies in foreign language learning and communication*. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 5: 1, 47 - 118.
- Faerch, Klaus & Gabriele Kasper (1983): „Plans and strategies in foreign language communication“. In: Claus Faerch & Gabriele Kasper, eds.: *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Ferguson, Charles (1971): „Absence of copula and the notion of simplicity. A study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins“. In: Dell Hymes, ed.: *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Götz, Dieter (1977): „Analyse einer in der Fremdsprache (Englisch) durchgeführten Konversation“. In: Hans Hunfeld, Hrsg.: *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*. Kronberg: Scriptor.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual*. Garden City/New York: Doubleday.
- Günthner, Susanne (forthcoming): *Dissens in deutsch-chinesischen Gesprächen*.
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinnenkamp, Volker (1982): 'Foreigner talk' und 'Tarzanisch': Eine vergleichende Studie über die simplifizierte Sprechweise gegenüber Ausländern am Beispiel des Deutschen und Türkischen. Hamburg: Buske.
- House, Juliane & Gabriele Kasper (1981): „Politeness markers in English and German“. In: Florian Coulmas, ed.: *Conversational Routine*. The Hague: Mouton.
- Jacobs, Scott & Sally Jackson (1982): „Conversational argument: a discourse analytic approach“. In: J. Robert Cox & Charles A. Willard, eds.: *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale: Edwardsville.
- Kallmeyer, Werner (1978): „Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution“. In: Reinhard Meyer-Hermann, Hrsg.: *Sprechen-Handeln-Interaktion*. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Karlfried Knapp (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kotthoff, Helga (1989): *Pro und Kontra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen*. Frankfurt/Bern/New York: Peter Lang.
- Kotthoff, Helga (1989a): „Stilunterschiede in argumentativen Gesprächen oder zum Geselligkeitswert von Dissens“. In: Volker Hinnenkamp & Margret Selting, Hrsg.: *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kotthoff, Helga (forthcoming): *Disagreement, and concession in debates Disagreement and concession in debates. On the context sensitivity of preference structures*.
- Levinson, Stephen (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, Michael (1981): *Questions in foreigner talk discourse*. *Language Learning* 31, 1, 135 - 158.
- Long, Michael (1983): *Linguistic and conversational adjustments to the nonnative speakers. Studies in second language acquisition* 5, 177 - 193.

- Malinowski, Bronislaw (1923/1936): „The problem of meaning in primitive languages“. In: Charles A. Ogden & I.A. Richards: *The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. London: Routledge & Kegan.
- Müller, Klaus (1987): *Pragmatik des Lerners. Zur Rolle des Native Speakers im natürlichen Zweitspracherwerb*. Universität München. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- Pomerantz, Anita (1984): „Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes“. In: Maxwell Atkinson & John Heritage, eds.: *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, Deborah (1984): Jewish argument as sociability. *Language in Society* 13, 311 - 335.
- Sacks, Harvey (1972): Lecture 5. April 18. Unpublished.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff & Gail Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, 696 - 735.
- Tannen, Deborah (1981): New York Jewish Conversational Style. *International Journal of the Sociology of Language* 30, 133 - 149.
- Tannen, Deborah (1984): *Conversational style. Analyzing talk among friends*. Norwood: Ablex.
- Tannen, Deborah (1989): *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, Elaine, Uli Frauenfelder & Larry Selinker (1976): „Systematicity, Variability, and Stability in Interlanguage Systems“. In: Douglas H. Brown: *Papers in Second Language Acquisition. Language Learning Special Issue* 4, 93 - 134.