

Interkulturelle Pragmatik: Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden

**Eine Untersuchung zur interkulturellen Sprechhandlungskompetenz
deutscher Austauschschüler in den USA**

Dissertation zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie
bei der Fakultät für Geisteswissenschaften
Departments Sprache, Literatur, Medien I und II
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Katrin Meyer
aus Wittingen

Hamburg, 2007

Als Dissertation angenommen von der Fakultät für Geisteswissenschaften,

Departments Sprache, Literatur, Medien I und II

der Universität Hamburg aufgrund der Gutachten von

Prof. Dr. Juliane House und

Prof. Dr. Wilfried Brusch

Hamburg, den 27. Juni 2007

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VIII
Vorwort	X
Einleitung	1
1. Linguistische Pragmatik	6
1. 1 Der sprechakttheoretische Ansatz	7
1.1.1 Grundlagen der Sprechakttheorie	7
1.1.2 Sprachliche Indirektheit	12
1.1.3 Kritische Anmerkungen zum sprechakttheoretischen Ansatz.....	14
1.2 Verbale Höflichkeit	16
1.2.1 Indirektheit und Höflichkeit	17
1.2.2 Der Konversationsmaximenansatz	18
1.2.3 Der <i>face</i> orientierte Ansatz.....	21
1.3 Soziopragmatik	25
1.4 Interkulturelle Pragmatik	25
2. Pragmatik in der Interimsprache	27
2.1. Pragmatische Misserfolge in interkultureller Kommunikation	28
2.1.1 Pragmatischer Transfer	29
2.1.2 Übergeneralisierung	30
2.1.3 Fremdspracheninduktion in der Sekundarstufe als mittelbare Ursache pragmatischer Misserfolge.....	32
2.2 Englisch in der Grundschule als Chance zur Veränderung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe	35
2.2.1 Prinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule	36
2.2.2 Die besondere Rolle der Englischlehrer.....	39
3. Austauschforschung: Englisch in der Zielkultur	42
3.1 Zum Begriff: Kultur	42
3.1.1 Kulturstandards	43
3.1.2 Kulturschock	49
3.2 Interkulturelle (Sprech)handlungskompetenz	50

3.3 Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte	51
3.3.1 Psychologisch orientierte interkulturelle Trainings: <i>Culture Assimilator Training</i>	51
3.3.2 Vorbereitungsmaßnahmen aus Sicht der Sprachwissenschaft	52
3.4. Langzeitstudien in der Zielkultur	53
4. Zur methodologischen Diskussion im Forschungsbereich <i>Interkulturelle Pragmatik</i>..	54
4.1 Der offene DCT als Testinstrument.....	58
4.2 Probanden	61
4.3 Datenerhebung	65
4.4 Datenaufbereitung und –interpretation	68
4.4.1 Auswertung der Aufforderungen	69
4.4.1.1 Strategietypen.....	69
4.4.1.1.1 Direktheitsskalen für Aufforderungsstrategien	72
4.4.1.1.2 Höflichkeitsskalen für Aufforderungsstrategien	78
4.4.1.2 Interne Modifizierung	80
4.4.1.2.1 Syntaktische Abschwächungen	80
Fragen.....	81
Negationen	82
Der Konditional.....	84
Konditionalsätze.....	84
Temporale bzw. modale Markierungen.....	84
4.4.1.2.2 Lexikalische Abschwächungen	85
Die Höflichkeitsmarkierung <i>bitte/please</i>	86
Untertreibung	87
Verdecker (<i>hedge</i>)	87
Schmeichler/Besänftiger (<i>cajoler/appealer</i>)	87
Subjektivierer (<i>subjectivizer</i>)	88
Abtönungspartikeln	88
4.4.1.2.3 Verstärker	90
Adverbiale Intensivierungen	91
Zeitliche Intensivierungen.....	91
Ausdrücke der Anerkennung.....	92
Lexikalische Intensivierungen.....	92
Emphatische Zusätze.....	92
Expletive.....	93
4.4.1.3 Externe Modifizierungen.....	93
4.4.1.3.1 Mildernde Äußerungen	94
Vorbereitende Äußerungen	94
Entwaffnende Äußerungen.....	96
Schmeicheleien.....	97
Gründe	98
Kosten minimierende Äußerungen.....	98
Versprechen einer Belohnung	99
Ausdrücke der Anerkennung.....	99

4.4.1.3.2 Verstärkende Äußerungen	99
Drohungen	99
Moralisierende Äußerungen	100
Aggressive (rhetorische) Fragen	100
4.4.1.4 Aufmerksamkeitssignale (<i>alerters</i>) und weitere Eröffnungssignale	100
4.4.2 Auswertung der Entschuldigungen	102
4.4.2.1 Entschuldigungsstrategien	102
4.4.2.2 Ausweichstrategien	105
4.4.2.2.1 Ein Ablehnen der Notwendigkeit einer Entschuldigung	105
4.4.2.2.2 Ein Ablehnen von Verantwortlichkeit	105
4.4.2.2.3 Jemand anderen beschuldigen oder angreifen	105
4.4.2.3 Interne und externe Modifizierung	106
4.4.2.3.1 Verstärkende interne Modifizierung	106
Adverbiale Intensivierung	106
Emotionale Ausrufe	107
Bitte/Please	107
Wiederholung von Ausdrücken einer Entschuldigung	107
4.4.2.3.2 Abschwächende interne Modifizierung	107
4.4.2.3.3 Verstärkende externe Modifizierung	108
Entwaffnende und vorbereitende Äußerungen	108
Besorgnis gegenüber dem Hörer	108
4.4.2.3.4 Abschwächende externe Modifizierung	109
Kompensatorische Angebote	109
Humor	109
Auf die Zukunft gerichtete Bemerkungen	109
Direktive Strategie	110
4.4.3 Auswertung von Beschwerden	111
4.4.3.1 Beschwerdestrategien	111
4.4.3.2 Direktive Sprechakte und Strategien	112
4.4.3.2.1 Aufforderungen zur Wiedergutmachung	112
4.4.3.2.2 Aufforderungen zur Besserung	113
4.4.3.2.3 Drohungen	113
4.4.3.3 Ausweichstrategien und andere Sprechakte	114
4.4.3.3.1 Keine Reaktion	114
4.4.3.3.2 Keine verbale Reaktion	114
4.4.3.3.3 Anderer Sprechakt	114
4.4.3.4 Interne Modifizierung	115
4.4.3.4.1 Emotionale Ausrufe	116
4.4.3.4.2 Ausdrücke der Anerkennung als Träger von Ironie	116
4.4.3.4.3 Adverbien, die eine Wiederholung des Aktes der sozialen Missachtung kennzeichnen	116
4.4.3.4.4 Adverbiale Intensivierungen	116
4.4.3.5 Externe Modifizierung	117
4.4.3.5.1 Mildernde Äußerungen	117
Gründe	117
Ausdrücke der Besorgnis	118

Humorvolle Ergänzungen	118
Minimierende Äußerungen.....	118
4.4.3.5.2 Verstärkende externe Modifizierungen	119
Verstärkende Gründe.....	119
Ein allgemein gültiges Ärgernis	119
Ein Vertragsbruch	119
Ein Appell an die Moral	120
Wiederholte Missachtung.....	120
Nicht entschuldbares Verhalten.....	120
Unerfüllte Erwartungen	120
Mangelnder Respekt und Rücksichtslosigkeit	121
5. Ergebnisse: Aufforderungen, Entschuldigungen, Beschwerden.....	122
5.1 Strategietypen in den Aufforderungssituationen	122
5.1.1 Situation A1: Backkartoffel	122
5.1.2 Situation A2: Im Zug.....	125
5.1.3 Situation A3: Das Auto blockiert den Weg.....	128
5.1.4 Situation A4: Babysitting	130
5.1.5 Situation A5: Im Supermarkt	132
5.1.6 Situation A6: Sozialkundearbeit.....	135
5.1.7 Situation A7: Grillfeier.....	137
5.2 Interne Modifizierungen der Aufforderungsstrategien.....	140
5.2.1 Syntaktische Modifizierungen.....	140
5.2.1.1 Der Konditional.....	140
5.2.1.2 Der Interrogativ	142
5.2.1.3 Konditionalsätze.....	144
5.2.1.4 Temporale Markierungen	145
5.2.2 Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien.....	147
5.2.2.1 Die Höflichkeitsmarkierung <i>bitte/please</i>	148
5.2.2.2 Abtönungspartikeln	151
5.2.2.3 Subjektivierer	154
5.2.2.4 Konsultierende Mittel (<i>consultative devices</i>).....	155
5.3 Externe Modifizierungen der Aufforderungsstrategien.....	157
5.3.1 Situationen A1 und A2: Backkartoffel und Zug	158
5.3.2 Situation A3: Auto	159
5.3.3 Situationen A4, A5 und A6: Babysitting, Supermarkt und Sozialkundearbeit.....	160
5.3.4 Situation A7: Grillfeier.....	162
5.4 Aufmerksamkeitssignale (<i>alerters</i>) und weitere Eröffnungssignale	163

5.4.1 Territoriumsinvassionsignal (TIS)	163
5.4.2 Formen der Anrede als Eröffnungssignale	170
5.5 Strategietypen in den Entschuldigungssituationen	174
5.5.1 Situation E1: Anrempeln im Supermarkt	174
5.5.1.1 Entschuldigungsstrategien (2-5).....	176
5.5.1.2 Ausweichmanöver	177
5.5.2 Situation E5: Anrempeln beim Beachvolleyball	179
5.5.2.1 Entschuldigungsstrategien (2-5).....	180
5.5.2.2 Direktive Strategien.....	182
5.5.2.3 Ausweichmanöver	184
5.5.3 Situation E2: Geld geliehen.....	185
5.5.4 Situation E3: Verschlafen.....	188
5.5.4.1 Entschuldigungsstrategien (2-5).....	190
5.5.4.2 Ausweichmanöver	191
5.5.5 Situation E4: Baseball	191
5.5.5.1 Entschuldigungsstrategien (2-5).....	193
5.5.5.2 Andere Strategien	195
5.5.6 Situation E6: Buch geliehen	196
5.5.6.1 Entschuldigungsstrategien (2-5).....	197
5.5.6.2 Ausweichmanöver	200
5.6 Interne Modifizierungen in den Entschuldigungssituationen.....	201
5.6.1 Situationen E1 und E5: Anrempeln im Supermarkt und beim Beachvolleyball.....	201
5.6.2 Situation E2: Geld geliehen.....	205
5.6.3 Situation E3: Verschlafen.....	206
5.6.4 Situationen E4 und E6: Baseball und Buch	208
5.7 Externe Modifizierungen zur Verstärkung und Abschwächung der Entschuldigungssituationen.....	213
5.7.1 Situationen E1 und E5: Anrempeln im Supermarkt und beim Beachvolleyball.....	213
5.7.2 Situationen E2 und E3: Geld geliehen und Verschlafen	216
5.7.3 Situationen E4 und E6: Baseball und Buch	217
5.8 Strategietypen und interne sowie externe Modifizierungen in den Beschwerdesituationen.....	219
5.8.1 Situation B2: Friseur	219
5.8.1.1 Externe Modifizierungen: mildernde Zusätze.....	221
5.8.1.2 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze.....	223

5.8.2 Situation B7: Verabredung.....	224
5.8.2.1 Externe Modifizierungen: mildernde Zusätze.....	227
5.8.2.2 Direktive Strategien als externe Zusätze.....	228
5.8.2.3 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze.....	229
5.8.3 Situation B4: Fahrradunfall.....	230
5.8.3.1 Interne Modifizierungen: Verstärker.....	233
5.8.3.2 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze.....	234
5.8.3.3 Direktive Strategien als externe Zusätze.....	235
5.8.4 Situation B1: Steakhouse.....	236
5.8.4.1 Externe Modifizierungen: mildernde Zusätze.....	238
5.8.4.2 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze.....	239
5.8.4.3 Direktive Strategien als externe Zusätze.....	240
5.8.5 Situation B6: Im Kino.....	242
5.8.6 Situationen B3 und B8: Badezimmer und Skifahren.....	244
6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit.....	249
6.1 Zum Aufforderungsverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler sowie deutscher Austauschschüler in den USA.....	250
6.2 Zum Entschuldigungsverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler sowie deutscher Austauschschüler in den USA.....	255
6.3 Zum Beschwerdeverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler sowie deutscher Austauschschüler in den USA.....	260
6.4 Fachdidaktische Konsequenzen.....	262
6.5 Hinweise für weitere Studien und Ausblick.....	264
7. Literaturverzeichnis.....	267
8. Anhang.....	284
8.1 Der offene DCT als Testinstrument.....	284
8.1.1 Offener DCT für amerikanische Probanden.....	284
8.1.2 Offener DCT für deutsche Probanden.....	296
8.2 Ergänzende Interviews.....	307

Abkürzungsverzeichnis

A1 bis A7	Aufforderung 1 bis Aufforderung 7
AE-NS	Amerikanische Muttersprachler (Native Speaker)
AoF	Admission of Facts (Zugeben von Tatsachen)
B1 bis B8	Beschwerde 1 bis Beschwerde 8
BE	Bereitschaft
CCSARP Project	Cross Cultural Speech Act Realization Pattern Project (Projekt zur Ermittlung kulturübergreifender Sprechaktrealisierungsmuster)
Cond Clause	Conditional Clause (Konditionalsatz)
ConsD	Consultative Devices (Konsultierende Mittel)
CP	Cooperative Principle (Kooperationsprinzip)
D	Soziale Distanz
DA	Direct Accusation (Direkte Anschuldigung)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DCT	Discourse Completion Test (Diskursergänzungstest)
DIS	Disarmer (Entwaffnung)
Dis (annoy)	Disapproval (annoyance) (Missbilligung – den Akt der sozialen Missachtung betreffend)
Dis (ill-cons)	Disapproval (ill-consequences) (Missbilligung – die Konsequenzen des Akts betreffend)
D-NS	Deutsche Muttersprachler (Native Speaker)
E1 bis E6	Entschuldigung 1 bis Entschuldigung 6
EB (behaviour)	Explicit Blame (behaviour) (Explizite Schuld – das Verhalten betreffend)
EB (person)	Explicit Blame (person) (Explizite Schuld – die Person betreffend)
Emex	Emotional expressions (Emotionale Ausrufe)
EoA	Expression of Apology (Ausdruck einer Entschuldigung)
EP	Explicit Performative (Explizit-Performativ)
ER	Erlaubnis
FK	Fähigkeit
FTA	Face Threatening Act (Gesichtsbedrohende Sprechhandlung)
FU	Fremdsprachenunterricht
h	Handlung
H	Hörer
HP	Hedged Performative (Versteckt-Performativ)
IA	Indirect Accusation (Indirekte Anschuldigung)
IFID	Illocutionary Force Indicating Device (Illokutionäre Kraft anzeigendes Mittel)
ILP	Interlanguage Pragmatics (Pragmatik in der Interimssprache)
Intf	Intensifier (Verstärker)
L1	Muttersprache
L2	Zielsprache
L(1)	Lernerdaten zu Beginn des Austauschjahres in der Zielkultur
L(2)	Lernerdaten nach fünf Monaten in der Zielkultur
L(3)	Lernerdaten am Ende des Austauschjahres in der Zielkultur
Lex Abschw	lexikalische Abschwächung
MB	Modified Blame (Modifizierte Schuldzuweisung)
MD	Mood Derivable (Modusableitung)
MH	Mild Hint (Schwache Andeutung)

MK	Möglichkeit
Mod	Modifizierung
MV	Missing Value (Fehlender Wert)
Nuis	Nuisance (Ärgernis)
OoA	Offer of apology (Angebot einer Entschuldigung)
OoR	Offer of repair (Angebot der Wiedergutmachung)
OS	Obligation Statement (Verpflichtungsfeststellung)
OU	Opting out (Ausweichmanöver)
p	p-Wert (Irrtumswahrscheinlichkeit)
P	Relative Power (Relative Macht)
PI	Problemzentriertes Interview
PM	Politeness Marker (Höflichkeitsmarkierung)
PP	Politeness Principle (Höflichkeitsprinzip)
QP	Query Preparatory (Vorbedingungsfrage)
Re	Reaction (Reaktion)
Req for forb	Request for forbearance (Bitte um Besserung)
Req for info	Request for information (Informationsfrage)
Req for repair (rfr)	Request for repair (Bitte um Wiedergutmachung)
RfF	Request for Forgiveness (Bitte um Verzeihung)
S	Sprecher
SAEP	Study Abroad Evaluation Project (Projekt zur Evaluation von studienbezogenen Auslandsaufenthalten)
SF	Suggestory Formula (Vorschlagsformel)
SH	Strong Hint (Starke Andeutung)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ST	Strategietypen
Syn Abschw	Syntaktische Abschwächung
TIS	Territoriumsinvansionssignal
Verst	Verstärker
WS	Want Statement (Wunschfeststellung)
ZS	Zusatz/Zusätze

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines Forschungsprozesses, der bereits 1995 mit der linguistischen und kulturpsychologischen Auseinandersetzung mit persönlich gewonnenen Auslandserfahrungen begann. Während eines einjährigen Kulturaustauschprogramms in den USA hatte ich beobachten können, dass von den 52 weiteren deutschen Teilnehmern häufiger Negativurteile als Positivurteile über die Zielkultur gebildet wurden. Die Auswirkungen des Programms waren für einige Teilnehmer so belastend, dass sie zu frühzeitigen Abbrüchen des Auslandsaufenthaltes führten.

Als beobachtende Teilnehmerin weiterer Kulturaustauschprogramme in den USA wuchs fortan mein Interesse, gezielt Daten an Personen zu erheben, die zur besseren Vorbereitung auf deutsch-amerikanische interkulturelle Kontakte herangezogen werden können. Zu diesem Zweck wurden zunächst Daten an amerikanischen, englischen und deutschen Muttersprachlern erhoben. Diese wurden bereits im Zuge meiner Staatsexamensarbeit ausgewertet, die als Pilotstudie für die vorliegende Arbeit zu betrachten ist. Die eigentliche Datenerhebungsphase machte einen weiteren einjährigen Forschungsaufenthalt in den USA notwendig, bei dem weder Kosten noch Mühen gescheut wurden, um das Vorhaben in die Tat umzusetzen.

Vor diesem Hintergrund gilt mein Dank zunächst dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der diesen Forschungsaufenthalt mit finanziert hat. Zudem danke ich Karin Harbeck und Volker Dankers von Jürgen Matthes Sprachreisen, die sich interessiert und engagiert gezeigt haben und bei der Auswahl der Probanden behilflich waren. Durch die mir zur Verfügung gestellten Informationen war es möglich, Probanden zu finden, die „lediglich“ in einem Umkreis von 5500 km im Nordosten der USA verteilt waren, so dass dieser Streckenabschnitt pro Datenerhebungsphase auch im Winter noch bewältigt werden konnte.

Den Probanden meiner Studie möchte ich an dieser Stelle besonders danken. Die Austauschschüler gaben während des gesamten Jahres bereitwillig Auskunft und erledigten sämtliche Aufgaben außerordentlich zuverlässig. Dies gilt ebenfalls für die amerikanischen Schüler der East Islip High School in East Islip, New York sowie für die deutschen Schüler

des Gymnasiums Alstertal in Hamburg. Auch den Schulleitern der beiden Schulen gilt mein Dank sowie den Familien und Gastfamilien der Austauschschüler.

Der Promotionsförderung, die ich von der Konrad-Adenauer-Stiftung (Begabtenförderung) erhalten habe, verdanke ich es, dass die vorliegende Arbeit zu einem Abschluss geführt werden konnte.

Meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Juliane House, danke ich für ihr Vertrauen, das sie mir seit Anbeginn entgegen bringt, sowie für ihre Herzlichkeit und Menschlichkeit. In diesem Zusammenhang danke ich ebenfalls Herrn Prof. Dr. Klaus-Uwe Panther, der mein Interesse an linguistischer Pragmatik geweckt und den Kontakt zu meiner Doktormutter hergestellt hat.

Außerordentlich dankbar bin ich meinem langjährigen Freund Olli, der mir während der gesamten Zeit stets mit Rat und Tat zur Seite stand. Darüber hinaus hat seine humorvolle und zuversichtliche Art, mit der er mich bei der Anfertigung der Dissertation immer wieder zum Lachen gebracht und mir Mut gemacht hat, maßgeblich zum Gelingen beigetragen. Wir werden sicherlich noch weitere interessante Projekte gemeinsam auf den Weg bringen. Meinen Freundinnen und Freunden, insbesondere Ariane, Gudrun, Mirja, Sandra und Ulrich danke ich für das Verständnis, das sie seit Jahren dafür aufbringen, dass ich der Arbeit an meiner Dissertation immer wieder Vorrang vor gemeinsamen Aktivitäten gegeben habe. Dies gilt selbstverständlich auch für meinen Partner Christian, dem ich zudem für seine liebevolle Zuwendung und seine großzügige Hilfe bei meinem Laptop-Verschleiß danke. Gudrun danke ich ebenfalls für ihre umfangreichen Korrekturarbeiten und Beratungstätigkeiten.

Mein größter Dank gilt abschließend meiner leider viel zu früh verstorbenen Mutter Rani, die mir durch ihr liebendes Wesen und ihre konsequente Erziehung beigebracht hat, Dinge „anzupacken“ und auch unliebsame Aufgaben mit Ausdauer und Willensstärke erfolgreich abzuschließen.

Einleitung

Ausgangspunkt und Voraussetzung für die vorliegende Arbeit ist die Annahme, dass für die Beherrschung einer Sprache – neben der Kompetenz in den Bereichen Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Lexikon (etwa im Sinne Chomskys) – die kommunikative (pragmatische) Kompetenz (etwa im Sinne von Hymes) maßgeblich ist. Forschungsergebnisse im Rahmen der interkulturellen Pragmatik haben deutlich gemacht, dass die Realisierung von Sprechakten von sprachspezifisch geltenden Normen und Höflichkeitsprinzipien gesteuert wird, die in der interkulturellen Kommunikation eine Quelle potentieller Missverständnisse und Konflikte bilden.

Die Frage, welche die sprachspezifisch geltenden Normen und Höflichkeitsprinzipien sind, die jeweils für die Verwendung der deutschen Sprache und des amerikanischen Englisch in bestimmten Domänen des Sprachgebrauchs gelten, wurde allerdings bisher nicht beantwortet. Trotz der Tatsache, dass Englisch in kontrastiv-pragmatischen Studien die zentrale Position einnimmt, existiert hier eine Forschungslücke im Bereich der interkulturellen Pragmatik. Es gibt folglich derzeit

keine kontrastiv-pragmatische Studie, in der das Sprechverhalten deutscher Muttersprachler und Muttersprachler des amerikanischen Englisch in Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden vergleichend untersucht wird;

keine Langzeitstudie über den Erwerb pragmatischer Kompetenz seitens deutscher Lerner des amerikanischen Englisch in den oben genannten Sprechhandlungen.

Diese Lücke soll die vorliegende Arbeit schließen helfen. Daher soll in einem ersten Schritt empirisch ermittelt werden, welche Gemeinsamkeiten (bzw. Ähnlichkeiten) und Unterschiede in der Realisierung gesichtsbedrohender Sprechhandlungen in den beiden Sprachen bestehen. Dies erfolgt durch einen kontrastiv-pragmatischen Vergleich zwischen 32 deutschen Muttersprachlern und 30 Muttersprachlern des amerikanischen Englisch – wobei der Untersuchungsrahmen Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden umfasst.

Die Unterschiede zwischen den pragmatischen Regeln der beiden Sprachsysteme sind besonders interessant, denn sie können Aufschluss über mögliches pragmatisches Fehlverhalten der Lerner geben, welches häufig als Folge von muttersprachlichem Transfer

auftritt. Die Daten der beiden Vergleichsgruppen sind somit als Maßstäbe zu betrachten, welche die Normen der Eigen- und der Zielkultur repräsentieren und zur Bestimmung der aktuellen pragmatischen Kompetenz der Lerner herangezogen werden können.

In einem zweiten Schritt werden dann die gleichen gesichtsbedrohenden und konflikträchtigen Sprechhandlungen in ihrer Realisierung durch deutsche Lerner des amerikanischen Englisch untersucht. Es gilt festzustellen, ob bzw. wie sich die pragmatische Kompetenz dieser 16 fortgeschrittenen Lerner während eines einjährigen Schüleraustauschprogramms in der Zielkultur, den USA, entwickelt.

Im Einzelnen gilt es somit

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Muttersprachlern

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen Lernern des amerikanischen Englisch und den Vergleichsgruppen zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur

Entwicklungsaspekte und daraus resultierende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutschen Lernern des amerikanischen Englisch und den Vergleichsgruppen am Ende des Aufenthaltes in der Zielkultur

in Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden zu ermitteln.

Bei den Aufforderungen beziehen sich die oben genannten Punkte (Leitfragen) auf das (Sprech-)verhalten der drei Gruppen in Bezug auf die folgenden pragmatischen Kategorien:

- Strategietypen in den Situationen (A1 bis A7)
- interne syntaktische und lexikalische Modifizierungen
- externe Modifizierungen
- Aufmerksamkeitssignale (*alerters*) und weitere Eröffnungssignale

Bei den Entschuldigungen gilt Entsprechendes für die folgenden pragmatischen Kategorien:

- Entschuldigungsstrategien in den Situationen (E1 bis E6)
- interne Verstärker expliziter Ausdrücke einer Entschuldigung
- externe Modifizierungen

Bei den Beschwerden gilt Entsprechendes schließlich für die folgenden pragmatischen Kategorien:

- Beschwerdestrategien in den Situationen (B1 bis B8)
- externe Modifizierungen

Das Ziel dieser Studie ist es, anhand der Ergebnisse Konsequenzen für die Sprachpädagogik und für Kulturaustauschprogramme sowie für weitere Studien im Forschungsbereich *Interkulturelle Pragmatik* abzuleiten. Die vorliegende Arbeit versteht sich demnach als ein Beitrag zur Vorbereitung von Schülern und zukünftigen Teilnehmern an Kulturaustauschprogrammen auf interkulturelle Kontakte in außerschulischen Erwerbssituationen, um ihnen eine kommunikative Verhaltenssicherheit zu verschaffen und um potentiellen Missverständnissen und Negativurteilen über die Repräsentanten der jeweiligen Fremdkultur entgegenzuwirken. Dies geschieht ebenfalls vor dem Hintergrund der seit mehr als 25 Jahren gestellten Forderung: „[...] den Sekundarstufenunterricht von seiner einseitig kognitiv-analytischen Gestaltung und nach wie vor dominanten Orientierung an Grammatik und Lehrbuch zu lösen und pragmatisch-situativer und damit auch inhaltlich interessanter und lernerzentrierter zu gestalten“ (Brusch 1997: 49; vgl. auch Kasper 1981; Edmondson/House 1982; Thomas 1983).

Die Arbeit ist somit auch als Versuch zu betrachten, durch die Beantwortung der oben genannten Leitfragen einen weiteren Anstoß zu der geforderten Veränderung zu geben, indem gleichzeitig der Frage nach der praktischen Umsetzung der Ergebnisse nachgegangen wird. Sie richtet sich daher auch an Lehrpersonal der englischen Sprache unterschiedlicher Bildungseinrichtungen.

In den Kapiteln 1, 2 und 3 gilt es zunächst den theoretischen Rahmen dieser Arbeit abzustecken. Da die Beschreibung und Analyse einer pragmatischen Kompetenz, welche durch die Realisierung bestimmter Sprechhandlungen von ausgewählten Sprachbenutzern zum Ausdruck kommt, im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit steht, werden in Kapitel 1 zunächst der Terminus Pragmatik und der Teilbereich pragmatische Kompetenz näher erläutert. Anschließend wird der sprechakttheoretische Ansatz, wie er im Rahmen dieser Arbeit Anwendung finden soll, dargestellt und diskutiert. Es werden Grundlagen der Sprechakttheorie genannt und das Phänomen der indirekten Sprechakte erläutert. Dieser

sogenannte Indirektheitsansatz spielt bei der Beschreibung linguistischer Höflichkeitstheorien, die ebenfalls skizziert und diskutiert werden, eine wesentliche Rolle. Im Hinblick auf die Lerner dieser Studie sind zudem ausgewählte Aspekte der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Unterrichtsforschung relevant, die in Kapitel 2 beschrieben werden. Eine besondere Bedeutung kommt ebenfalls der Austauschforschung zu. Sie ist als Bindeglied zwischen Forschungsergebnissen innerhalb der interkulturellen Pragmatik und Forschungsergebnissen im Bereich der Sozialpsychologie zu betrachten.

Der Austauschforschung ist daher ein eigenes Kapitel gewidmet. Die Verzahnung beider Wissenschaftsdisziplinen liefert wertvolle Erkenntnisse und Möglichkeiten, die für das übergeordnete Ziel dieser Studie, potentiellen Missverständnissen, Fehlinterpretationen und daraus resultierenden Negativurteilen über die Repräsentanten der jeweiligen Fremdkultur entgegenzuwirken, zweckmäßig sind. Aus diesem Blickwinkel betrachtet wird in Kapitel 3 eine Begriffsdefinition von Kultur vorgenommen. Davon ausgehend wird der Terminus *Kulturstandard* erläutert sowie jener psychische Zustand beschrieben, der dadurch ausgelöst wird, dass Kulturstandards unterschiedlicher kulturspezifischer Orientierungssysteme wiederholt aufeinandertreffen, vom Lerner als Unterschiede wahrgenommen werden und auf der Grundlage des eigenkulturellen Orientierungssystems häufig fehlinterpretiert werden – ein *Kulturschock*. Um diese häufig als sehr belastend empfundene Situation bewältigen zu können, ist interkulturelle Sprechhandlungskompetenz erforderlich, deren wesentliche Komponenten ebenfalls skizziert werden sollen. In Bezug auf die bisher vorherrschende Trennung fremdsprachlicher Vorbereitungsmaßnahmen und zumeist psychologisch orientierter interkultureller Trainings wird illustriert, dass die beiden Bereiche systematisch miteinander verschränkt werden können, indem man ausgewählte kritische Interaktionssituationen eines in der Psychologie bekannten Culture-Assimilator-Trainings so umgestaltet, dass sie Teil eines sprachwissenschaftlichen Datenerhebungsverfahrens – nämlich eines Diskursergänzungstests (*Discourse Completion Test – DCT*) bzw. eines *Production Questionnaire* – werden können (vgl. Kapitel 4). Ein Überblick über bisherige Langzeitstudien in der Zielkultur bildet jedoch zunächst den Abschluss von Kapitel 3.

Kapitel 4 wird durch einführende Bemerkungen zur methodologischen Diskussion im Forschungsbereich *Interkulturelle Pragmatik* eröffnet. Im Zuge dessen wird die Wahl des Testinstruments dieser Studie, eines offen gestalteten DCT (siehe oben), begründet. Nach der

Beschreibung der Probanden dieser Studie sowie der Sequenz der Datenerhebung werden die Datenaufbereitungs- und -interpretationsverfahren genannt.

Kapitel 5 bildet die empirische Substanz dieser Arbeit. Die Ergebnisse werden entsprechend den bereits genannten pragmatischen Kategorien präsentiert und kommentiert. Dabei sind sämtliche Ergebnisse mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS zuvor statistisch abgesichert worden.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Vorbereitung von Schülern und anderen Teilnehmern an Kulturaustauschprogrammen auf interkulturelle Kontakte in außerschulischen Erwerbssituationen. Vor diesem Hintergrund werden in Kapitel 6 die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und daraus Konsequenzen für den Englischunterricht in der Schule sowie für die Lehrerbildung und für Kulturaustauschprogramme abgeleitet. Es werden Anregungen gegeben, wie sowohl der methodologische als auch der empirische Teil dieser Arbeit weiter verwertet und praktisch umgesetzt werden können.

1. Linguistische Pragmatik

Der Ursprung des Begriffs Pragmatik, wie er in der Linguistik aktuell Verwendung findet, geht auf den Philosophen Charles Morris (1938) zurück, der Pragmatik in Abgrenzung von Syntax und Semantik, als Erforschung der „Beziehung von Zeichen zu den Interpretanten“ beschreibt. Seitdem sind diverse Versuche einer Definition der Pragmatik unternommen worden, die – wie selbst einer der bekanntesten Pragmatikforscher, Steven Levinson (1983), zugibt, – „selten ganz befriedigen“. Dieser führt daher gleich mehrere Definitionen auf und räumt bereits vorab ein, dass „von denen jede kaum mehr erreicht, als eine Anzahl von Gebieten für den Forschungsbereich zu skizzieren“ (Levinson 1983: 5).

Die Definition, welche den Rahmen bzw. die relevanten Gebiete für die vorliegende Studie am ehesten skizziert, ist die folgende:

„Unter Pragmatik versteht man die Untersuchung der Fähigkeit von Sprachbenutzern, Sätze mit den Kontexten, in denen sie angemessen wären, zu verknüpfen.“ (Levinson 1983: 25)

Allerdings gibt Levinson (1983: 25) zu bedenken, dass diese Definition eine genaue Entsprechung mit einem soziolinguistischen Konzept zur Folge hätte, „nämlich der Erforschung der kommunikativen Kompetenz in der Auffassung von Hymes (1971).“

In der Tat wird kommunikative Kompetenz von einigen Autoren mit pragmatischer Kompetenz gleichgesetzt (z.B. von Candlin 1976; Schmidt/Richards 1980), was allerdings weder dem ursprünglichen Konzept von Hymes (1972), welches bereits umfassender ist, noch dessen Weiterentwicklung durch z.B. Canale-Swain (1980) gerecht wird.

In dieser Studie wird pragmatische Kompetenz daher als ein Teilbereich kommunikativer Kompetenz betrachtet, der weiterhin in pragmalinguistische und soziopragmatische Kompetenz unterteilt werden kann. Während pragmalinguistische Kompetenz die Angemessenheit der Form einer Äußerung betrifft, beinhaltet soziopragmatische Kompetenz die Angemessenheit der Bedeutung in einem sozialen Kontext (vgl. Thomas 1983).

Mit dieser Unterscheidung beschreibt die oben genannte Definition von Levinson den Terminus Pragmatik wie er für diese Arbeit verwendet wird aus folgendem Grund am ehesten.

Da die Definition das Konzept der Angemessenheit oder des Gelingens in den Mittelpunkt stellt, kann argumentiert werden, dass sie somit auch das Studieren von Sprechakten beinhaltet sowie linguistische Höflichkeitstheorien mit einbezieht, da es dabei ebenfalls um Gelingensbedingungen unter Berücksichtigung gewisser kontextueller Faktoren geht, die Sprachbenutzer einbeziehen, um angemessen kommunizieren zu können. Somit ist gleichfalls der theoretische Rahmen dieser Arbeit grob umrissen. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Beschreibung und Analyse einer pragmatischen Kompetenz, welche sowohl pragmalinguistische als auch soziopragmatische Kompetenz umfasst und durch die Realisierung bestimmter Sprechhandlungen von ausgewählten Sprachbenutzern (vgl. Kap. 4.2) zum Ausdruck kommt. Grundzüge der Sprechakttheorie werden daher ebenso skizziert und diskutiert wie linguistische Höflichkeitstheorien.

Im Hinblick auf die Lerner dieser Studie sind zudem ausgewählte Aspekte der Zweitsprachenerwerbsforschung, der Unterrichtsforschung sowie der Austauschforschung relevant.

Im folgenden Kapitel muss somit zunächst der sprechakttheoretische Ansatz, wie er im Rahmen dieser Arbeit Anwendung finden soll, dargestellt und diskutiert werden.

1. 1 Der sprechakttheoretische Ansatz

1.1.1 Grundlagen der Sprechakttheorie

Aufgrund der von J. L. Austin (1962) entwickelten und J. R. Searle (1969, 1975, 1979) fortgeführten Sprechakttheorie wurde der Linguistik eine neue Dimension in der Beschreibung sprachlicher Äußerungen eröffnet. Ihre Ausführungen basieren auf der These, dass sich sprachliche Äußerungen als Handlungen verstehen lassen – was inzwischen zum Allgemeingut sprachwissenschaftlicher Erkenntnis gehört. Austin unterscheidet drei grundlegende Arten, nach denen sich sprachliche Äußerungen als Handlungen einordnen lassen: den lokutionären, den illokutionären und den perlokutionären Akt. Einen lokutionären

Akt vollzieht man durch eine Äußerung mit determiniertem Sinn und determinierter Referenz; indem das mit dem lokutionären Akt Gesagte eine bestimmte kommunikative Funktion (z.B. als Aufforderung, Entschuldigung, Beschwerde usw.) erhält, vollzieht man mit der Äußerung einen illokutionären Akt; einen perlokutionären Akt vollzieht man durch eine Äußerung, die im Hörer einen bestimmten Effekt zu erzeugen versucht. Der illokutionäre Akt steht allerdings bei Austin und später auch bei Searle im Mittelpunkt des Interesses, so dass sich der Terminus *Sprechakt* inzwischen hauptsächlich darauf bezieht.

In seiner Arbeit argumentiert Searle (1969), dass es fünf allgemeine Formen der Sprachverwendung gebe, wenn der illokutionäre Akt als Analyseeinheit betrachtet wird.¹ Bei diesen fünf Arten handelt es sich demnach um fünf allgemeine Kategorien von illokutionären Akten. Man sagt andern, was der Fall, ist und verpflichtet sich auf die Wahrheit der ausgedrückten Proposition (Assertive); man versucht, andere dazu zu bringen, bestimmte Dinge zu tun (Direktive); man verpflichtet sich selbst, gewisse Dinge zu tun (Kommissive); man bringt seine Gefühle und Einstellungen zum Ausdruck (Expressive); und man bewirkt mit seinen Äußerungen Veränderungen am derzeitigen Zustand der Dinge (Deklarationen).

Für jeden Typ eines illokutionären Akts gibt es notwendige Bedingungen, die für sein Gelingen erfüllt sein müssen. Für den erfolgreichen Vollzug eines direktiven illokutionären Akts legt Searle (1969: 66) folgende Bedingungen fest:

- die Bedingung des propositionalen Gehalts (*propositional content condition*):

S (Sprecher) prädiziert eine zukünftige Handlung h von H (Hörer).

- die Einleitungsbedingung (*preparatory condition*):

1. H ist in der Lage, h zu tun. S glaubt, dass H in der Lage ist, h zu tun.

2. Es ist weder für S noch für H offensichtlich, dass H im normalen Verlauf der Ereignisse h aus eigenem Antrieb tun wird.

- die Aufrichtigkeitsbedingung (*sincerity condition*):

S will, dass H h tut.

- die wesentliche Bedingung (*essential condition*):

Die Äußerung gilt als ein Versuch von S, H dazu zu bringen, h zu tun.

¹Sprechakttheoretische Überlegungen wurden im deutschsprachigen Raum besonders von D. Wunderlich (1976) angestellt, welcher im Gegensatz zu Searle (1969) zwischen acht illokutiven Typen unterscheidet: 1. Direktiv, 2. Commissiv, 3. Erotetisch; 4. Repräsentativ; 5. Satisfaktiv; 6. Retraktiv; 7. Deklaration und 8. Vokativ.

In die Klasse der direktiven Sprechakte gehören unter anderem Befehle, Aufforderungen, Warnungen, Ratschläge, Anordnungen, Erteilungen von Erlaubnis usw.; Fragen klassifiziert Searle als Spezialfälle von Aufforderungen, da sie Versuche seitens des Sprechers sind, den Hörer zum Antworten – das heißt zum Vollzug eines Sprechaktes – zu bewegen. Eine andere Ansicht wird z.B. von Panther (1994: 9) vertreten, welcher zu bedenken gibt, dass grammatische Aspekte vieler Sprachen gegen die Annahme sprechen, bei Fragen handele es sich um eine Teilklasse der Direktiven. Er argumentiert, dass Fragen in vielen Sprachen durch einen bestimmten Satztyp, den Interrogativ, grammatikalisiert sind, so dass sie sich daher formal von Direktiven unterscheiden, bei denen der Imperativ der Satztyp *par excellence* ist, in dem sich Direktive manifestieren. Dieses, lediglich die Form betreffende, Kriterium reicht allerdings bei weitem nicht aus, Searles Annahme zu widerlegen (vgl. Kap. 1.2.2). Zudem klassifiziert Searle selbst Fragen als *Spezialfälle* der Direktiven und räumt damit bereits ein, dass sie nicht die prototypischen Vertreter direktiver Sprechakte sind, sondern eher Randvertreter (*marginal members*).

Unterschiede zwischen direktiven Sprechakten lassen sich erkennen, wenn eine Kosten-Nutzen-Rechnung für den Sprecher und den Hörer aufgestellt wird. Während ein Befehl ausschließlich dem Sprecher nutzt und Kosten für den Hörer verursacht, so ist ein Ratschlag durchaus im Interesse des Hörers und daher von Nutzen für diesen. In der vorliegenden Arbeit werden all jene Handlungen als Aufforderungen bezeichnet, die als Versuch des Sprechers gelten, den Hörer dazu zu bewegen, eine bestimmte Handlung auszuführen – was in erster Linie von Nutzen für den Sprecher ist. Aufforderungen sind somit gesichtsbedrohend, weil Hörer sie als Einfluss auf die eigene Handlungsfreiheit oder als Ausdruck von Macht auffassen können und dadurch ihr negatives Gesicht (vgl. Kap. 1.2) bedroht sehen; Sprecher dagegen zögern möglicherweise, eine Aufforderung auszusprechen, aus Angst, eigene Bedürfnisse zu offenbaren oder den Hörer in die Enge zu treiben.

Die notwendigen Bedingungen für den erfolgreichen Vollzug von Entschuldigungen und Beschwerden hat Searle (1969) nicht explizit formuliert. Ausgehend von den Gelingensbedingungen, die er für direktive und kommissive illokutionäre Akte festlegt (1969: 66-67), werden gewisse Gebrauchsregeln für Entschuldigungen von Owen (1983) abgeleitet:

- Einleitungsbedingung:
 - (Regel 1) Die Handlung (der Akt) A, ausgedrückt im propositionalen Gehalt, ist eine Missachtung gegenüber dem Hörer H.
 - (Regel 2) H hätte das Unterlassen von A gegenüber dem Vollzug von A seitens S bevorzugt und S glaubt, dass H das Unterlassen von A gegenüber dem Vollzug von A seitens S bevorzugt hätte.
 - (Regel 3) A nützt H nicht und S glaubt, dass A H nicht nützt.

- Aufrichtigkeitsbedingung:
 - S bedauert A getan zu haben.

- Wesentliche Bedingung:
 - Gilt als ein Ausdruck des Bedauerns seitens S für den Vollzug von A.

Entsprechend können die Regeln für den Vollzug einer Beschwerde folgendermaßen formuliert werden:

- Einleitungsbedingung:
 - (Regel 1) Die Handlung (der Akt) A, ausgedrückt im propositionalen Gehalt, ist eine Missachtung gegenüber S seitens H.
 - (Regel 2) S hätte das Unterlassen von A gegenüber dem Vollzug von A seitens H bevorzugt und S glaubt, dass H weiß, dass er das Unterlassen von A gegenüber dem Vollzug von A seitens H bevorzugt hätte.
 - (Regel 3) A nützt S nicht und H glaubt, dass A S nicht nützt.

- Aufrichtigkeitsbedingung:
 - S missbilligt, dass H A getan hat.

- Wesentliche Bedingung:
 - Gilt als ein Ausdruck der Missbilligung seitens S für den Vollzug von A seitens H.

Beschwerden und Entschuldigungen gehören in die Klasse der expressiven Sprechakte. Beschwerden sind gesichtsbedrohend, weil der Sprecher seine Missbilligung hinsichtlich eines negativen Zustandes bzw. Ereignisses ausdrückt, für den bzw. das er den Hörer verantwortlich macht und somit dessen soziale Kompetenz in Frage stellt. Andererseits muss der Hörer akzeptieren, dass er durch seine Handlung, die Anlass für die Beschwerde war, bereits einen Akt der sozialen Missachtung gegenüber dem Sprecher verursacht bzw. sein positives Gesicht (vgl. Kap. 1.2.3) bedroht hat. Auf eine Beschwerde kann somit eine Entschuldigung folgen, denn Entschuldigungen gelten als Versuch des Sprechers, eine durch ihn verletzte soziale Harmonie zwischen Sprecher und Hörer wiederherzustellen (vgl. Bach/Harnish 1979). Sie sind gesichtsbedrohend für den Sprecher, weil dieser zugibt, dass eine Verletzung einer sozialen Norm stattgefunden hat, für die er verantwortlich ist. Es ist jedoch möglich für den Sprecher sein Gesicht zu wahren, indem er Gründe für sein Fehlverhalten angibt oder eine Entschuldigung ausspricht, bevor sein Gesprächspartner eine Beschwerde äußert. Somit gleichen beide Akte zwar einem Nachbarschaftspaar, einer bestimmten Sequenz von zwei Äußerungen (vgl. Schegloff/Sacks 1973; Levinson 1983), sie können jedoch ebenso unabhängig voneinander auftreten. In der vorliegenden Arbeit werden die beiden Sprechakte nicht als Nachbarschaftspaar untersucht, da es generell darum geht, neben pragmalinguistischen Merkmalen auch bestimmte soziopragmatische Entscheidungen von Sprechern zu erfassen (vgl. Kap. 2.1.1). Bei Entschuldigungen steht nicht der respondierende Akt, bei dem ein Antwortverhalten auf eine zuvor geäußerte Beschwerde erwartet wird, im Mittelpunkt des Interesses. Es soll vielmehr um die schon beschriebene Möglichkeit eines Sprechers gehen, eine Entschuldigung auszusprechen, bevor sich sein Gegenüber beschwert.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden aus den genannten Gründen in der Regel so formuliert werden, dass das Risiko einer potentiellen Gesichtsbedrohung der Interaktanten möglichst gering bleibt.

Eine wesentliche Unterscheidung trifft Searle (1975) weiterhin zwischen direkten Sprechakten, bei denen die Äußerungsbedeutung mit der wörtlichen Bedeutung des geäußerten Ausdrucks übereinstimmt, und indirekten Sprechakten, bei denen sich die Äußerungsbedeutung von der wörtlichen Bedeutung des geäußerten Ausdrucks unterscheidet. Da dieser sogenannte Indirektheitsansatz bei der Beschreibung linguistischer Höflichkeitstheorien eine wesentliche Rolle spielt, soll auf das Phänomen Indirektheit im Folgenden genauer eingegangen werden.

1.1.2 Sprachliche Indirektheit

Bei sogenannten indirekten Sprechakten wird ein illokutionärer Akt indirekt, über den Vollzug eines anderen, vollzogen (Searle 1975: 60). Somit lässt sich erklären, dass ein und dieselbe Äußerung häufig in mehr als eine Kategorie passt. Bei einem Satz wie *Mir wäre es lieber, wenn du leiser sein könntest*, vollzieht der Sprecher mit dieser Feststellung nicht bloß ein Assertiv, sondern bittet den Hörer damit auch indirekt, leiser zu sein. Die assertive Äußerung ist somit gleichzeitig ein indirektes Direktiv. Searle unterscheidet daher zwischen primären und sekundären illokutionären Akten, wobei letzterer wörtlich ist, ersterer jedoch nicht. Bei dem Satz *Mir wäre es lieber, wenn du leiser sein könntest* wäre demnach die primäre Illokution die nicht-wörtliche und somit indirekte Direktiv und die wörtliche Feststellung die sekundäre Illokution. Dies weist auf einen Sachverhalt hin, der bereits von vielen Autoren hervorgehoben wurde, nämlich dass Satztyp und Sprechakttyp durchaus nicht miteinander identisch sind, da es keine Eins-zu-eins-Entsprechung zwischen ihnen gibt. Das erwähnte Beispiel verdeutlicht, dass der gleiche Satztyp zum Ausdruck unterschiedlicher Sprechakte verwendet werden kann; andererseits kann ein bestimmter Sprechakt durch unterschiedliche Satztypen realisiert werden (vgl. z.B. Hymes 1971; Wunderlich 1976; Oka 1981).

Indirekte Sprechakte implizieren nun die Frage, wodurch es dem Sprecher möglich ist, die primäre Illokution zu meinen, wenn er bloß einen Satz mit der Bedeutung der sekundären Illokution äußert, und wodurch es dem Hörer ermöglicht wird, die primäre Illokution zu erkennen, indem er die sekundäre Illokution versteht. Um das Phänomen indirekter Sprechakte erklären zu können, stellt Searle (1975: 61) einen theoretischen Apparat vor, der neben seiner eigenen Sprechakttheorie auch allgemeine Prinzipien der kooperativen Gesprächsführung umfasst, die den folgenden von Grice (1975: 45f.) aufgestellten Maximen zur kooperativen Gesprächsführung entsprechen:

1. QUANTITÄT: Der Gesprächsbeitrag soll so informativ wie möglich sein, er soll aber nicht informativer als nötig sein.
2. QUALITÄT: Der Gesprächsbeitrag soll der Wahrheit entsprechen.
3. RELATION: Der Gesprächsbeitrag soll relevant sein.
4. MODALITÄT: Der Gesprächsbeitrag soll klar und nicht doppeldeutig sein.

Weiterhin bezieht Searle (1975) bestimmte Hintergrundinformationen, über die Sprecher und Hörer gemeinsam verfügen, sowie die Fähigkeit des Hörers, Schlüsse zu ziehen mit in seinen Erklärungsversuch ein.

Indem er nun die Bedingungen für das Gelingen von direktiven illokutionären Akten (vgl. 1.1.1) mit einigen Sätzen, die zum Vollzug indirekter Direktive verwendet werden, vergleicht, ergeben sich insgesamt vier Verallgemeinerungen (vgl. Kap. 1.1.3), die die systematische Beziehung zwischen indirekten Direktiven und direktiven illokutionären Akten kennzeichnen (vgl. Searle 1975: 72). Damit liefert Searle einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung und zur Analyse sogenannter konventionell-indirekter Direktive, wobei zu berücksichtigen ist, dass Hörer in diesem Fall normalerweise sehr schnell und ohne sichtliche Anstrengung zu der vom Sprecher intendierten Bedeutung gelangen.² Nicht-konventionelle indirekte Sprechakte beinhalten einen höheren Grad oder eine andere Art von Indirektheit, so dass der Hörer nur über ein anderes, zumeist längeres, Schlussverfahren zu der vom Sprecher intendierten Bedeutung kommt. Mit dem Unterschied zwischen konventioneller und nicht-konventioneller Indirektheit und den jeweils unterschiedlichen Interpretationsprozessen, die diesen beiden Arten zugrunde liegen, haben sich insbesondere Blum-Kulka (1987; 1989) und Weizmann (1989) auseinandergesetzt. Während im Fall von konventioneller Indirektheit die indirekte Bedeutung einer Äußerung durch *pragmalinguistische Konventionen* deutlich wird, ist bei nicht-konventioneller Indirektheit die Bedeutung einer Äußerung durch die Wahl der semantischen Mittel und der sprachlichen Form allein nicht erkennbar, sondern kann nur durch Einbeziehung der Gesamtsituation interpretiert werden (vgl. Blum-Kulka 1989: 38f.).

Im Folgenden gilt es, ausgewählte Kritikpunkte vorzustellen, mit der die sprechakttheoretischen Überlegungen von Searle (1969, 1975) bisher konfrontiert wurden und die im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden müssen.

²Eine interessante Erklärung für dieses Phänomen liefert Panther (1994), der die These vertritt, dass die Beziehung zwischen dem, was explizit gesagt und dem, was implizit gemeint ist, als ein Fall von *pragmatischer Metonymie* analysiert werden kann: "People easily perceive and process metonymic relationships like part-whole, cause-effect, ability-action, reason-action, etc. They seem to be part of their cognitive competence and the application of these cognitive skills enormously facilitates the inference process needed to identify the intended meanings of indirect speech acts" (Panther 1994: 23).

1.1.3 Kritische Anmerkungen zum Sprechakttheoretischen Ansatz

Wie eingangs erwähnt, steht bei Searle der illokutionäre Akt als Analyseeinheit eindeutig im Mittelpunkt des Interesses, während der perlokutionäre Akt in seinen Ausführungen eine untergeordnete Rolle spielt. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass Searle selbst darauf hinweist, dass jeder Akt eine Doppelfunktion ausübt: Einen illokutionären Akt so zu vollziehen, dass die Sprecherabsicht von anderen verstanden werden kann, wird von Searle als linguistisches Ziel erklärt, ein zusätzliches, extralinguistisches Ziel, besteht darin, etwas anderes mit diesem Sprechakt zu erreichen, im Fall von Aufforderungen zum Beispiel, andere zu veranlassen, bestimmte Dinge zu tun. Tatsache ist allerdings, dass er dieses extralinguistische Ziel als Teil der Sprecherabsicht lediglich für Direktive und nicht für andere Handlungen explizit mit einbezieht. In diesem Zusammenhang wird ihm vorgeworfen, dass er die Rolle des Hörers im Interaktionsgeschehen vernachlässigt hat und diesen somit zu einem passiven statt einem interaktiven Teilnehmer macht.

Im Rahmen dieser Arbeit spielt dieser wohl am häufigsten genannte Kritikpunkt jedoch eine untergeordnete Rolle, denn hier geht es gezielt um den Vollzug ausgewählter *illokutionärer Akte* durch deutsche und amerikanische Muttersprachler sowie durch deutsche Lerner des amerikanischen Englisch. Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass beim Vollzug von Aufforderungen, Beschwerden und Entschuldigungen, um die es geht, immer auch ein extralinguistisches Ziel verfolgt wird – nämlich dass der Hörer den illokutionären Akt zunächst akzeptiert und anschließend entsprechend reagiert. Der interaktive Aspekt einer Beschwerde besteht z.B. darin, dass der Hörer die Beschwerde akzeptiert und als Konsequenz mit einer Entschuldigung (vgl. Kap. 1.1.1) reagiert. Eine Entschuldigung zielt darauf ab, den Hörer zu versöhnen, so dass dieser als letzte Konsequenz dem Sprecher vergibt. Dieser beabsichtigte perlokutionäre Effekt kann also als Teil der Sprecherabsicht betrachtet werden und zwar unabhängig davon, ob dieser Effekt tatsächlich erreicht wird oder nicht (vgl. Reiss 1985). Entscheidend für die vorliegende Studie ist, dass es sich hier um Sprechhandlungen handelt, die Lerner in einem traditionellen Fremdsprachenunterricht in der Regel nicht produzieren, weil ihnen in einem so gestalteten Unterricht bis heute nicht die Möglichkeit dazu geboten wird (vgl. Kap. 2.1.3). Untersuchungen zufolge werden Aufforderungen selten und Entschuldigungen sowie Beschwerden gar nicht von Schülern im Englischunterricht initiiert (vgl. Trosborg 1994). Bei den Aufforderungen handelt es sich zudem primär um Fragen bzw. um Aufforderungen zur Wissensbeschaffung (*request for information*), die – wie

oben erwähnt – eher als Randvertreter (*marginal members*) der Direktiven betrachtet werden müssen. Mögliche Schwierigkeiten beim Vollzug dieser illokutionären Akte werden die Schüler daher in der Regel erst außerhalb des schulischen Lernkontextes, z.B. während eines Aufenthaltes in der Zielkultur erfahren.

Ein weiterer Kritikpunkt, auf den im Rahmen dieser Arbeit Bezug genommen werden muss, betrifft bestimmte indirekte Formen der Sprachverwendung. Gemäß der Erkenntnis von Searle werden gewisse indirekte Formen der Sprachverwendung konventionell zum Vollzug bestimmter Sprechakte benutzt. Einige seiner Beispiele, die zu seinen Verallgemeinerungen führen, wurden jedoch vor dem Hintergrund diskutiert, ob es sich dabei tatsächlich um indirekte oder um direkte Direktive handelt.

Die von Searle (1975: 72) formulierte Verallgemeinerung 4 besagt, dass ein Sprecher einen Direktiv indirekt vollziehen kann, indem er eine Feststellung trifft oder fragt, ob es gute oder zwingende Gründe für den Vollzug der Handlung gibt. Zu Illustrationszwecken führt er (1975: 66) unter anderem die folgenden Beispiele auf:

- (1) *Why don't you try it just once?*
- (2) *You ought to be more polite to your mother.*
- (3) *You should leave immediately.*

Während im ersten Beispiel offensichtlich ist, dass der Sprecher einen Direktiv indirekt vollziehen kann, indem er nach den Gründen fragt, ist dies für die weiteren Beispiele nicht so eindeutig wie in seiner Verallgemeinerung beschrieben. Die getroffenen Feststellungen scheinen zum einen eher Verpflichtungen als Gründe für den Vollzug der Handlung darzustellen; zum anderen ist fraglich, inwieweit es sich bei diesen Formen tatsächlich um *indirekte* Direktive handelt (vgl. Rosengren 1980: 465f.). Ein ähnliches Problem stellt sich auch bei einigen Sätzen, die (entsprechend der Verallgemeinerung 3) den Wunsch des Sprechers zum Ausdruck bringen, dass der Hörer die Handlung ausführt, und für die Searle (1975: 65) unter anderem folgendes Beispiel nennt:

- (4) *I want you to do this for me, Henry.*

Nach Searles Definition indirekter Sprechakte können die Beispiele (2) bis (4) als bloße Feststellung über die Verpflichtung eines Hörers bzw. den Wunsch eines Sprechers geäußert

werden, ohne dass eine direktive Absicht besteht. Genauso theoretisch stellt z.B. Rosengren (1980: 466f.) fest, dass alle drei Formen direkte Direktive sind. Er argumentiert, dass z.B. eine Äußerung, in welcher der Sprecher einen Wunsch explizit darlegt, nur als Versuch des Sprechers gelten kann, den Hörer zum Vollzug einer bestimmten Handlung zu bewegen. Aus dieser Diskussion wird ein weiterer Kritikpunkt sichtbar, nämlich dass für die Analyse offen bleibt, ob die von Searle festgelegten Bedingungen universell gültig oder kulturspezifisch sind (vgl. Wierzbicka 1991).

Aufgrund dieser Einwände wird ersichtlich, dass sich die Frage, welche Mittel in verschiedenen Sprachen und Sprachvarianten für den Vollzug bestimmter Sprechakte angewendet und welche Äußerungen tatsächlich als direkt oder indirekt aufgefasst werden, nur durch empirische Sprachanalyse beleuchtet lässt (vgl. Kap. 4.4.1.1.1).

Zunächst gilt es jedoch zu erläutern, warum Sprecher ihren Gesprächsbeitrag nicht so klar und direkt wie möglich formulieren, sondern in indirektere Formen abweichen. Bereits Searle (1975) hat festgestellt, dass das Motiv für Indirektheit vornehmlich Höflichkeit ist. Im folgenden Kapitel sollen daher Aspekte linguistischer Höflichkeitstheorien vorgestellt und diskutiert werden, die als Grundlage für die Interpretation der Daten zu betrachten sind.

1.2 Verbale Höflichkeit

Linguistische Höflichkeitsforschung ist eng mit den Namen von Lakoff (1973), Leech (1983) und Brown und Levinson (1987) verbunden. Auf der Grundlage ihrer Theorien hat sich der Terminus Höflichkeit als Oberbegriff für eines der menschlichen Bedürfnisse entwickelt, welches dem Wunsch eines Menschen nach konfliktfreier Kommunikation entspricht (Ide 1993: 2).

Während Höflichkeit im Sinne Leechs als strategische Konfliktvermeidung (*strategic conflict avoidance*) definiert wird, sieht sie Lakoff als Mittel, um Spannung zu verringern. Nach der Theorie von Brown und Levinson resultiert der Gebrauch von Höflichkeitsformen aus dem Bedürfnis der Interaktanten nach Wahrung des eigenen Gesichts (*face*) und dem der anderen.

Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass diese Ansätze vor dem Hintergrund entstanden sind, warum Sprecher oft mehr oder anderes sagen als sie meinen, bzw. warum sie häufig

indirektere Formen der Sprachverwendung äußern und wie sie das tun und sich damit abweichend vom Kooperationsprinzip verhalten (siehe unten). Dies bedeutet allerdings nicht, dass es kein unkooperatives Verhalten gibt oder sich Menschen bewusst attackieren, anstatt Harmonie zu erzeugen. Ein solches Verhalten fällt jedoch nicht in den Rahmen klassischer Höflichkeitstheorien, denn wie der Begriff schon sagt, geht es eben um jenes höfliche Gesprächsverhalten, welches der Erzeugung oder dem Erhalt harmonischer interpersoneller Beziehungen dient. Insofern spielt der Indirektheitsansatz, der im Folgenden kurz skizziert werden soll, in allen drei Theorien eine wesentliche Rolle. Im Anschluss daran werden die drei klassischen Ansätze in ihren Grundzügen, die für die vorliegende Studie relevant sind, vorgestellt und hinsichtlich der Anwendbarkeit für diese Arbeit diskutiert.

1.2.1 Indirektheit und Höflichkeit

Der Indirektheitsansatz ist in der pragmatischen, sprechakttheoretischen Diskussion von verbaler Höflichkeit von zentralem Interesse. Obwohl die drei klassischen Ansätze von Lakoff (1973), Leech (1983) und Brown und Levinson (1987) von unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Prämissen ausgehen, sind es genau diese Ansätze, welche die Identifikation von Indirektheit mit Höflichkeit in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt haben. Das Besondere dieser pragmatischen Sichtweise von Indirektheit liegt darin, dass sie von einem rational denkenden Sprecher ausgeht, der im täglichen Interaktionsgeschehen auf der Grundlage seiner subjektiven Einschätzung der Beziehung zu seinen Gesprächspartnern, der situativen Variablen und des möglichen Ausmaßes seiner Handlung eine Auswahl bestimmter Strategien und sprachlicher Formen trifft, die mit reibungsloser Kommunikation einhergehen.

Der Ausgangspunkt dieser Ansätze ist in Grices Kooperationsprinzip (*cooperative principle – CP*) zu sehen, welches die vier Kantischen Maximen der Qualität, Quantität, Relation und Modalität umfasst, die im täglichen Interaktionsgeschehen zugunsten von indirekteren Mitteln verletzt werden (vgl. Kap. 1.1.2).

1.2.2 Der Konversationsmaximenansatz

R. Lakoff (1973) hat als einer der Ersten versucht, das Phänomen Höflichkeit vor dem Hintergrund der Griceschen Konversationsmaximen darzustellen (vgl. Fraser 1990).³ Sie fordert, dass der pragmatische Gehalt einer Äußerung bei der Bestimmung ihrer Wohlgeformtheit mitberücksichtigt werden muss und stellt daher zwei Regeln der pragmatischen Kompetenz (*rules of pragmatic competence*) auf:

1. Sei deutlich (*Be clear*)
2. Sei höflich (*Be polite*)

Die Kompetenzregel *Sei deutlich* entspricht dabei im Wesentlichen den Konversationsmaximen von Grice, weil das Ziel solcher maximengeleiteten Handlungen darin besteht, eine Botschaft auf möglichst effektive und ökonomische Weise zu vermitteln. Lakoff räumt ein, dass in einigen Gesprächssituationen Deutlichkeit mit Höflichkeit gleichzusetzen ist, in den meisten Fällen stehen die beiden Begriffe jedoch in Konflikt miteinander. Eine Verletzung der Griceschen Maximen kann dann als Befolgung der Kompetenzregel *Sei höflich* interpretiert werden, für die Lakoff (1973: 298) drei Höflichkeitsregeln (*rules of politeness*) aufstellt:

- (1) Sei nicht aufdringlich (*Don't impose*)
- (2) Eröffne Wahlmöglichkeiten (*Give options*)
- (3) Vermittle H ein gutes Gefühl – sei freundlich
(*Make A feel good – be friendly*)⁴

Diese drei Regeln gelten als Vorläufer für die von Brown und Levinson (1987) aufgestellten Höflichkeitsstrategien – wobei sich die ersten beiden Regeln auf negative Höflichkeit beziehen und die dritte auf positive Höflichkeit (vgl. Cole 1988).

Ein weiterer Vertreter des Konversationsmaximenansatzes ist G. Leech (1983), der davon ausgeht, dass jeder natürliche Sprecher stets darum bemüht ist, zwei verschiedene

³Robin Lakoff konnte sich bereits 1973 mit dem erst 1975 veröffentlichten Aufsatz von Grice befassen, da dieser seit 1967 als unveröffentlichtes Manuskript in Fachkreisen kursierte.

⁴In Lakoffs Arbeit steht A als Abkürzung für den Adressaten, in dieser Arbeit entspricht es der Abkürzung H für den Hörer.

Handlungsziele gleichzeitig zu verfolgen. Zusätzlich zu seinem individuellen illokutionären Ziel (*personal goal*) ist ein Sprecher im täglichen Interaktionsgeschehen auch um ein allgemeines soziales Handlungsziel (*social goal*) bemüht, da die Gesprächsteilnehmer wissen, dass sie ihre Interessen konfliktfreier durchsetzen können, wenn sie die Interessen der anderen bis zu einem gewissen Grad in ihr Handlungskalkül einbeziehen.

Leech geht davon aus, dass ein solches Sprechverhalten durch allgemeine Prinzipien für kooperative Gesprächsführung, wie Grice sie in Worte gefasst hat, nicht erklärt werden kann. Grices CP kann zwar erklären, wie dem Hörer mit Hilfe von Implikaturprozeduren ein Verstehen auf einer anderen Interpretationsebene ermöglicht wird, es gibt jedoch keine Antwort auf die Frage, warum Sprecher oft mehr oder anderes sagen als sie meinen. Als ein notwendiges Komplement zum CP führt Leech (1983: 81) deshalb das Höflichkeitsprinzip (*politeness principle – PP*) ein, welches er folgendermaßen formuliert:

‘Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs,’ ...

(‘Maximize (other things being equal) the expression of polite beliefs’) ...

Das Höflichkeitsprinzip wird weiterhin in eine Reihe von Maximen unterteilt, die Leech (1983: 132) bestimmten Sprechakten zuordnet und dabei die Klassifikation von Searle zugrunde legt. Die Maximen, die sich auf die illokutionäre Kraft von Aufforderungen, Beschwerden und Entschuldigungen beziehen, sind die Taktmaxime, die Billigungsmaxime und die Bescheidenheitsmaxime.

Die Taktmaxime (*Tact Maxim*) besagt Folgendes:

(a) Minimize cost to *other* [(b) Maximize benefit to *other*] (Leech 1983: 132)

Die illokutionäre Kraft einer Aufforderung kann demnach abgeschwächt werden, indem die Kosten für den Hörer minimiert werden – was durch diverse sprachliche Mittel geschehen kann (vgl. Kap. 4.4.1.2). Zudem ist die Perspektive, die der Sprecher beim Vollzug einer Aufforderung einnimmt, interessant. Wird die zukünftige Handlung sprecherorientiert formuliert wie bei der Äußerung *Can I go ahead of you?*, so ist dies für den Hörer weniger gesichtsbedrohend als wenn die Handlung hörerorientiert formuliert wird wie bei der Äußerung *Can you let me go ahead of you?*. Dies lässt sich damit begründen, dass der Hörer

in der zuerst genannten Äußerung nicht erwähnt wird und entsprechend der Taktmaxime (a) die Kosten, die für ihn entstehen, auch auf diese Weise minimiert werden. In der zuletzt genannten Aufforderung wird hingegen explizit Bezug auf den Hörer genommen, was die entstehenden Kosten für diesen im Vergleich eher erhöht als minimiert.

Die Billigungsmaxime (*Approbation Maxim*) lautet:

(a) Minimize dispraise of *other* [(b) Maximize praise of *other*]

Leech (1983: 135) betont dabei insbesondere den negativen Aspekt dieser Maxime, welcher beinhaltet, dass man es möglichst vermeiden sollte, den Hörer zu kritisieren. Sollte dennoch Kritik anderen oder dem Hörer gegenüber geäußert werden, dann spielt auch in diesem Fall der Indirektheitsansatz eine wesentliche Rolle. Da Kritik eine Gesichtsbetrohung für den Hörer bedeutet, greifen Sprecher zu diversen indirekteren Strategien (vgl. Kap. 4.4.3.1), um den Effekt der Kritik abzuschwächen.

Die Bescheidenheitsmaxime (*Modesty Maxim*) formuliert Leech (1983: 132) wie folgt:

(a) Minimize praise of *self* [(b) Maximize dispraise of *self*]

Während der erste Teil dieser Maxime sogar im Volksmund als „Eigenlob stinkt“ bekannt ist, wird der zweite Teil am besten durch Entschuldigungen exemplifiziert. Dabei gilt der Indirektheitsansatz selbstverständlich nicht, denn eine direktere Strategie wie *Es tut mir leid, dass ich zu spät bin.* bedeutet für den Hörer eine größere Gesichtswahrung als eine indirektere Strategie wie beispielsweise *Der Wecker hat nicht geklingelt.* (vgl. Kap. 4.4.2.1).

Anhand der von Leech aufgestellten Maximen lassen sich somit kulturspezifische Höflichkeitsnormen feststellen, je nachdem wie die Maximen insgesamt oder in ihren Teilaspekten von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft befolgt werden. Leech behauptet allerdings, dass Indirektheit mit Höflichkeit gleichzusetzen ist: je indirekter eine Äußerung, desto höflicher (Leech 1983: 108ff.).

Diese Annahme ist bereits häufig kritisiert und empirisch widerlegt worden. House (1986) hat für deutsche Sprecher und Sprecher des britischen Englisch nachgewiesen, dass Indirektheit

und Höflichkeit nicht kovariant sind, was ebenfalls für hebräische Sprecher (vgl. Blum-Kulka 1987) und für Sprecher des amerikanischen Englisch gilt (vgl. Meyer 1996; vgl. auch Kap. 4.4.1.1.2). Die indirekteste Strategie ist also nicht automatisch die höflichste. Vielmehr muss der Grad der Höflichkeit der Situation angemessen sein, denn es gibt durchaus Situationen in denen Deutlichkeit mit Höflichkeit gleichzusetzen ist (vgl. Lakoff 1973; Spencer-Oatey 2000).

Weitere Kritikpunkte, wie z.B. die unbegründete Anzahl der von Leech aufgestellten Maximen (vgl. Kasper 1994), sind für diese Arbeit weniger relevant. Auch auf den Vorwurf, dass Leech unkooperatives Verhalten nicht mit einbezieht (Trosborg 1994), muss nicht näher eingegangen werden. Wie eingangs erwähnt, geht es Leech darum, durch die Einführung des Höflichkeitsprinzips Gesprächsverhalten zu erklären, das nicht den Griceschen Maximen entspricht, somit auch das Phänomen indirekter Sprechhandlungen:

„To put matters at their most basic: unless you are polite to your neighbour, the channel of communication between you will break down, and you will no longer be able to borrow his mower“ (Leech 1983: 82).

Wie das Phänomen Nachbarschaftsstreit zeigt, gibt es selbstverständlich diverse Faktoren, die dazu führen können, dass man diesem Nachbarn gegenüber gar nicht kooperativ sein möchte. Das individuelle Ziel kann also genau darin liegen, unkooperativ zu sein. Dieses Verhalten ist aber nicht Gegenstand klassischer Höflichkeitstheorien, denn diese zeigen auf, wie sich Sprecher verhalten, die den Rasenmäher leihen möchten.

1.2.3 Der *face* orientierte Ansatz

Als Vertreter des *face* orientierten Ansatzes gelten Brown und Levinson (1987). Im Gegensatz zu Leech (1983) stellt das CP für sie eine unmarkierte oder sozial neutrale Hintergrundvoraussetzung für Kommunikation dar, während ihr Modell von einer engen Bindung zwischen dem Gebrauch von Höflichkeitsformen und dem Bedürfnis aller Gesprächsteilnehmer nach Wahrung des eigenen Gesichts und dem der anderen ausgeht. Den Begriff des Gesichts übernehmen die Autoren von Goffman (1967) und dem englischen, umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes, z.B. in *das Gesicht verlieren* (*to lose one's face*).

Dieses Gesicht gründet sich auf zwei unterschiedliche Bedürfnisse einer Person, zum einen will sie unbeeinträchtigt in ihren Handlungen, das heißt, von anderen nicht bedrängt sein (*negatives Gesicht (negative face)*), zum anderen will sie von der Umwelt akzeptiert werden (*positives Gesicht (positive face)*). Obwohl es normalerweise im Interesse aller Gesprächsteilnehmer liegt, die jeweiligen Gesichter aufrechtzuerhalten, werden sie in der Interaktion durch diverse Sprechhandlungen immer wieder bedroht oder verletzt. Solche Handlungen, die möglicherweise das eigene Gesicht oder das eines anderen bedrohen, bezeichnen Brown und Levinson als gesichtsbedrohende Handlungen (*face-threatening acts FTA*) (vgl. Kap. 1.1.1).

Das jeweilige Ausmaß einer gesichtsbedrohenden Handlung (*weightiness of FTA*) errechnet sich laut Brown und Levinson (1987: 76) nach folgender Gleichung:

$$W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x,$$

wobei sich die Variable D auf die soziale Distanz (*social distance*) zwischen dem Sprecher (S) und dem Hörer (H) bezieht, P auf die relative Macht (*relative power*) des Hörers über den Sprecher und R auf den Grad der Bedrohung selbst (*ranking of imposition*).

Unter Berücksichtigung aller drei Variablen wird der Sprecher in der jeweiligen Partner- und Situationskonstellation eine Auswahl bestimmter Strategien treffen, um die Bedrohung zu minimieren oder um diese als letzte Konsequenz sogar zu vermeiden, indem ein bestimmter Sprechakt gar nicht vollzogen wird (Brown/Levinson 1987: 68). Zur Ausführung gesichtsbedrohender Handlungen stehen ihm nach diesem Modell folgende Strategien zur Verfügung:

1. die Strategie *bald on record*, welche mit den Griceschen Kooperationsmaximen übereinstimmt und daher fordert, dass Sprechhandlungen so klar und direkt wie möglich ausgeführt werden. Diese Strategie wird von einem Sprecher immer dann gewählt, wenn es ihm wichtiger ist, die gesichtsbedrohende Sprechhandlung mit maximaler Effizienz (*efficiency*) auszuführen, als das Gesicht des Hörers in irgendeiner Weise zu wahren.

2. die Strategie *positive politeness*, welche das Bemühen eines Sprechers ausdrückt, das positive Gesicht (*positive face*) eines Hörers, das positive Selbstbildnis, das er von sich hat, zu wahren. Die potentielle Gesichtsbedrohung einer Sprechhandlung wird in diesem Fall abgeschwächt, indem der Sprecher zu verstehen gibt, dass er prinzipiell mit den Bedürfnissen des Hörers übereinstimmt. Diese Strategie ist zudem durch eine Annäherung der Gesprächsteilnehmer gekennzeichnet.

3. die Strategie *negative politeness*, welche das Bemühen eines Sprechers ausdrückt, das negative Gesicht (*negative face*) eines Hörers, in erster Linie sein Verlangen nach Selbstbestimmung, zu wahren. Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmer wie Zurückhaltung und Formalität kennzeichnen Respektverhalten, welches charakteristisch für diese Strategie ist.

4. die Strategie *off record*, welche ein erhöhtes Maß an Indirektheit beinhaltet. Möchte ein Sprecher eine gesichtsbedrohende Sprechhandlung vollziehen, sich aber der Verantwortung für die Gesichtsbedrohung des Hörers entledigen, kann er die Strategie *off record* verwenden und dem Hörer somit den Ausweg lassen, die illokutive Intention der Äußerung zu übergehen.

5. die Strategie *don't do the act*, welche keine verbale Reaktion des Sprechers bedeutet und von diesem gewählt wird, wenn er die Realisierung eines Sprechakts als zu gesichtsbedrohend betrachtet.

Diese fünf Hauptstrategien werden von den Autoren als Indikatoren unterschiedlicher Direktheitsgrade betrachtet, wobei direkte Sprechakte mit der Strategie *bald on record* vollzogen werden und indirekte Sprechakte (der oben angegebenen Reihenfolge entsprechend) mit den verbleibenden Strategien, so dass z.B. die Strategie *off record* verwendet wird, wenn die Sprechhandlung einen vergleichsweise hohen Indirektheitsgrad aufweist. Bei gesichtsbedrohenden Sprechhandlungen kann demnach der Grad der Indirektheit, durch den diese Sprechhandlung ausgedrückt wird, als Indikator für die Bemühung gelten, die Bedrohung zu minimieren, was nach Brown und Levinson (1987: 68ff.) mit Höflichkeit gleichzusetzen ist.

Wie unter 1.2.2 erwähnt, ist diese Annahme bereits empirisch widerlegt worden. Eine indirekte Strategie ist nicht per se höflicher als eine direktere Strategie, sondern kann in bestimmten Situationen sogar als unangemessen oder als unhöflich wahrgenommen werden (vgl. Fraser/Nolan 1981; Jucker 1988; Spencer-Oatey 2000).

Kritik betrifft ebenfalls die von Brown und Levinson vorgenommene grobe Einteilung in positive und negative Höflichkeitskulturen und die jeweilige Zuordnung der Faktoren Macht (P) und soziale Distanz (D). Die Autoren gehen von der Annahme aus, dass in positiven Höflichkeitskulturen aufgrund geringerer P und D Werte weniger höfliche Strategien bevorzugt werden, während in negativen Höflichkeitskulturen aufgrund höherer P und D Werte höflichere Strategien bevorzugt werden. Da die USA als eine positive Höflichkeitskultur und Deutschland wie auch England als eine negative Höflichkeitskultur gelten, müssten deutsche Sprecher ebenso wie Sprecher des britischen Englisch demnach indirektere Strategien bevorzugen. Gerade für deutsche Sprecher wurde jedoch eine gewisse Direktheit interpersonaler Kommunikation festgestellt (vgl. Kap. 3.1.1).

In diesem Zusammenhang ist ein Untersuchungsergebnis von Holtgraves und Yang (1990) interessant, welches besagt, dass eine hohe soziale Distanz – entgegen der Annahme von Brown und Levinson – nicht zwangsläufig zu indirekten Strategien führt. In ihrem Experiment wurden sowohl in einer positiven als auch in einer negativen Höflichkeitskultur Aufforderungen, die mit der Strategie *bald on record* vollzogen wurden, mit einer großen sozialen Distanz assoziiert, während die Theorie von Brown und Levinson das Gegenteil behauptet.

Zudem haben Kritiker dieses Ansatzes darauf hingewiesen, dass insbesondere das als universell gültig propagierte Konzept des Gesichts (*concept of face*) Ausdruck einer ethnozentrischen westlichen Sichtweise von Interaktion ist, die auf Individualismus zu basieren scheint (vgl. Matsumoto 1988; Watts 1989; Gu 1990; Mao 1994). In vielen anderen, z.B. asiatischen Kulturen, in denen Gruppenmitgliedschaft als Basis von Interaktion betrachtet wird, gilt die Anerkennung der jeweiligen Rolle oder des Status in einer Situation eher als Basis dieser Interaktion als die Orientierung am Gesicht der Gesprächsteilnehmer (vgl. z.B. Matsumoto 1989; Ide 1989/1993; Watts/Ide/Ehlich 1992; Janney/Arndt 1993; Hill/Ide/Ikuta/Kawasaki/Ogino 1996).

Da es sich bei der vorliegenden Studie allerdings um eine Untersuchung im westlichen Kulturraum handelt, ist dieser Einwand bezüglich der Anwendbarkeit dieses Konzepts als Basis für das Kommunikationsverhalten der Informanten dieser Studie nicht relevant und soll daher an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Dies bedeutet, dass die Probanden dieser Studie, in den ausgewählten Situationen, in denen sie agieren, als Träger eines positiven und eines negativen Gesichts betrachtet werden, so dass angenommen werden kann, dass es in deren Interesse liegt, die jeweiligen Gesichter aufrechtzuerhalten.

1.3 Soziopragmatik

Als Reaktion auf den stark philosophisch ausgerichteten sprechakttheoretischen Ansatz und mit wachsendem Interesse an dem von Hymes (1971) eingeführten Begriff der kommunikativen Kompetenz (vgl. auch Hymes 1972 und 1979) (als Erweiterung von Chomskys (1965) eng gefasstem Begriff der linguistischen Kompetenz) erwuchs die Forderung, sprechakttheoretische Studien, die primär auf isolierten selbstinitiierten Äußerungen basieren, durch empirische Sprachanalyse zu ergänzen; empirisch in dem Sinne, dass Sprechakte untersucht werden, die die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft oder einer bestimmten sozialen Gruppe innerhalb dieser Sprachgemeinschaft zu primären Zwecken der Kommunikation in einem bestimmten sozialen Kontext produzieren (vgl. Bierwisch 1980; Reiss 1985).

Die Betonung des interaktiven Aspekts und die Hervorhebung des sozialen Kontextes, in dem ein Sprechakt geäußert wird, sind somit als Grundlagen soziopragmatischer Studien zu sehen. Nur unter Berücksichtigung sozialer und situativer Parameter, wie zum Beispiel der Umgebung, in der das Gespräch stattfindet, der Beziehung der Gesprächsteilnehmer zueinander, des Ziels der Kommunikation usw., können Variationen in Sprechaktrealisationen angemessen analysiert werden (vgl. Labov 1972).

1.4 Interkulturelle Pragmatik

Kontrastive Sprachanalyse im traditionellen Sinn ist um die Darstellung phonologischer, syntaktischer und semantischer Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachsysteme bemüht. Als relativ neuer Bereich dieser Forschungsrichtung ist interkulturelle Pragmatik zu sehen, in der es darum geht, kontrastiv gegenüber zu stellen, wie die Mitglieder verschiedener

Kulturen Sprache in Kommunikation gebrauchen. Es wird davon ausgegangen, dass die Menschen verschiedener Kulturen unterschiedliche Kommunikationsstile (*communicative styles*) bevorzugen, die unterschiedliche kulturelle Werte und Prioritäten widerspiegeln (vgl. Wierzbicka 1985 und 1991). Somit können in verschiedenen Sprachen auch unterschiedliche Merkmale des sozialen Kontextes bei der Entscheidung relevant sein, was ausgedrückt werden kann und wie es im Allgemeinen ausgedrückt wird.

Das bisher größte Projekt, bei dem die Realisierung bestimmter Sprechakte, Aufforderungen und Entschuldigungen, durch Muttersprachler und Lerner sieben verschiedener Sprachen bzw. Sprachvarianten kulturübergreifend verglichen wurde, ist das *Cross-Cultural Speech Act Realization Pattern Project* (CCSARP Projekt) (vgl. Kap. 4.4.1.1).

Von besonderer Bedeutung sind Forschungsergebnisse in diesem Bereich für die Sprachpädagogik, denn Schwierigkeiten bzw. pragmatische Misserfolge (*pragmatic failures*) in interkultureller Kommunikation treten häufig als Konsequenz von kulturell unterschiedlichen Kommunikationsstilen auf. Untersuchungen haben ergeben, dass auch bei fortgeschrittenen Lernern einer Sprache pragmatische Fehler auftreten, die zu Missverständnissen und Unbehagen in interkultureller Kommunikation führen können (vgl. z.B. Kasper 1981; Blum-Kulka 1982; Thomas 1983; Blum-Kulka/Danet/Gherson 1985). Dies gilt es im folgenden Kapitel genauer zu erläutern.

2. Pragmatik in der Interimsprache

Der Forschungsbereich Pragmatik in der Interimsprache (*Interlanguage Pragmatics – ILP*) wird als eine Disziplin definiert, in der es zum einen darum geht, die Produktion und das Verstehen von Sprechakten bei Nicht-Muttersprachlern zu untersuchen und zum anderen, wie deren L2 bezogenes Sprechaktwissen erworben wird (Kasper/Dahl 1991: 215). Seit der Begründung dieser Disziplin Anfang der 80er Jahre fanden bis heute diverse Untersuchungen zur pragmatischen Kompetenz bei Nicht-Muttersprachlern statt, die eine Vielzahl von Sprechakten als Untersuchungsgegenstand beinhalten. Allerdings geht es in der überwiegenden Zahl dieser Studien um die *Produktion* von Sprechakten (vgl. Bardovi-Harlig 2001). Es wurde bisher kaum untersucht, *wie* sich die pragmatische Kompetenz von Lernern entwickelt bzw. welche lernerspezifischen Merkmale dabei eine Rolle spielen und somit eines der Hauptziele der ILP nicht genügend berücksichtigt (vgl. Barron 2003: 28; Kasper/Rose 1999: 81). Zwar gibt es einige Studien, die sich mit Entwicklungsaspekten beschäftigen und dabei Daten verschiedener Gruppen von Informanten zu einem bestimmten Zeitpunkt vergleichen, sogenannte *cross-sectional studies*, aber Longitudinalstudien, welche die Entwicklung einer bestimmten Gruppe von Informanten während eines bestimmten Zeitraumes verfolgen, sind demgegenüber noch seltener geblieben. Aufgrund dieses Ungleichgewichts wurde in den letzten Jahren die Forderung nach entsprechenden Studien in diesem Forschungsbereich verstärkt gestellt, was z.B. von Kasper (1989: 13) folgendermaßen formuliert wird:

“many more theoretical and empirical studies of interlanguage pragmatics are needed in order to discover how learners do things with words in a second language“.

Dennoch liegt bis heute weder eine deutsch-amerikanisch kontrastiv-pragmatische Studie vor, in der Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden vergleichend untersucht werden, noch eine Studie, die sich mit der Entwicklung einer pragmatischen Kompetenz deutscher Lerner des amerikanischen Englisch in der Zielkultur, den USA, auseinandersetzt.⁵

⁵ Einen aktuellen Überblick über bisherige Studien, die sich mit Entwicklungsaspekten im besagten Forschungsbereich beschäftigen – sowohl longitudinal als auch *cross-sectional* im Heimatland oder in der Zielkultur – liefert Barron (2003: 30-34 und 59-62).

2.1. Pragmatische Misserfolge in interkultureller Kommunikation

Die Erkenntnis, dass Menschen verschiedener Kulturen unterschiedliche Kommunikationsstile (*communicative styles*) bevorzugen, die unterschiedliche kulturelle Werte und Normen widerspiegeln (vgl. Kap. 1.4), erhält insbesondere für die Sprachpädagogik eine zentrale Bedeutung; denn Schwierigkeiten bzw. pragmatische Misserfolge (*pragmatic failures*) in interkultureller Kommunikation treten häufig als Konsequenz von kulturell bedingten unterschiedlichen Kommunikationsstilen auf. Untersuchungen haben ergeben, dass selbst bei fortgeschrittenen Lernern einer Sprache pragmatische Fehler auftreten, die zu Missverständnissen und Unbehagen in interkultureller Kommunikation führen können (vgl. z.B. Kasper 1981; Thomas 1983; Trosborg 1994; Warga 2004).

Pragmatische Misserfolge werden von Thomas (1983: 91) als die Unfähigkeit bzw. als das Unvermögen definiert, zu verstehen, was mit dem, was gesagt ist, gemeint ist (vgl. auch House 2003: 23). Dabei differenziert sie zwischen pragmalinguistischen und soziopragmatischen Misserfolgen:

“[...] pragmalinguistic failure is basically a *linguistic* problem, caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force, sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour”.
(Thomas 1983: 99)

Die Beschreibung pragmalinguistischer Fehler bezieht sich demnach eher auf die Form und die Funktion von Äußerungen, während die Beschreibung soziopragmatischer Fehler auf die sozialen Bedingungen im Sprachgebrauch abzielt und somit das durch den Prozess der Sozialisation internalisierte Orientierungssystem des Lerners (vgl. Kap. 3.1) einbezieht. Anders ausgedrückt sind soziopragmatische Entscheidungen “*social* before they are linguistic“ (Thomas 1983: 104).

Der in diesem Zusammenhang und für diese Arbeit besonders relevanten Frage, warum sich deutsche Lerner des britischen Englisch häufig pragmatisch unangemessen verhalten, sind bereits Kasper (1981) und Edmondson/House (1982) nachgegangen. Es wird berichtet, dass pragmatische Misserfolge in erster Linie durch pragmatischen Transfer (vgl. Kap. 2.1.1), Übergeneralisierung (vgl. Kap. 2.1.2) und durch Fremdspracheninduktion (vgl. Kap. 2.1.3)

bedingt sind. Da diese lernerspezifischen Merkmale als mögliche Erklärungshypothesen auch für bestimmte pragmatische Aspekte in der Performanz der deutschen Lerner des amerikanischen Englisch herangezogen werden, gilt es diese im Folgenden zu erläutern.

2.1.1 Pragmatischer Transfer

In dieser Studie wird pragmatischer Transfer als interlingualer, also systemübergreifender Transfer – von der Muttersprache (L1) auf die Zielsprache (L2) – in Situationen interkultureller Kommunikation, bezeichnet (vgl. Zegarac/Pennington 2000). In Anlehnung an Kasper (1981), die diesen Prozess als grundsprachlichen Transfer beschreibt, gilt es demgegenüber, intralingualen, also systemimmanenten Transfer, abzugrenzen, der als Übergeneralisierung (vgl. Kap. 2.1.1) bezeichnet werden kann.

Zudem wird, wie in der Literatur üblich, zwischen negativem und positivem Transfer unterschieden und damit die Aussage getroffen, mit welchem Effekt transferiert wird. Es handelt sich nämlich in beiden Fällen um gleichartige Prozesse. Während jedoch im Fall von positivem Transfer das Transferergebnis zu angemessenen Äußerungen in der Zielsprache führt, kann es im Fall von negativem Transfer zu pragmatischen Misserfolgen kommen (vgl. Maeshiba/Yoshinaga/Kasper/Ross 1996). In der Zweitsprachenerwerbsforschung wurde daher überwiegend dem negativen Transfer Beachtung geschenkt.

Je nach lerntheoretischem Bezugsrahmen existieren unterschiedliche Auffassungen bezüglich der An- oder Abwesenheit kognitiver Kontrolle von Transfer. Während Transfer innerhalb eines kognitiven Transfermodells als bewusste Problemlösungsaktivität betrachtet wird, unterliegt negativer Transfer, der häufig mit Interferenz gleichgesetzt wird, innerhalb eines behaviouristischen Transferkonzepts keiner kognitiven Steuerung. Da für die vorliegende Arbeit das Transferergebnis (wie oben beschrieben) entscheidend ist, spielt diese Unterscheidung bei der Beschreibung lernerspezifischer Merkmale eine untergeordnete Rolle. Es werden somit auch solche Realisierungen muttersprachlicher Ausdrücke in der Zielsprache als pragmatischer Transfer beschrieben, die möglicherweise unbewusst bzw. stark automatisiert oder interferenzgesteuert sind.

Abschließend gilt, dass aufgrund der von Thomas (1983) getroffenen Unterscheidung zwischen pragmlinguistischen und soziopragmatischen Misserfolgen (vgl. Kap. 2.1) auch

zwischen pragmalinguistischem und soziopragmatischem Transfer unterschieden werden muss. Pragmalinguistischer Transfer bezieht sich entsprechend auf Transferprozesse, welche die Form und Funktion einer Ausdrucksweise betreffen, während soziopragmatischer Transfer stattfindet, wenn sich Transferprozesse auf die sozialen Bedingungen beziehen. Ein Beispiel für pragmalinguistischen Transfer wäre demnach der Transfer einer bestimmten Sprechaktstrategie, z.B. die Wahl einer direkteren Aufforderungs- oder Beschwerdestrategie durch deutsche eigenkulturell geprägte Lerner statt einer dem britischen Englisch eher angemessenen indirekteren Strategie in den entsprechenden Situationen (vgl. z.B. House 1979; House/Kasper 1981; House 2000). Ein Beispiel für soziopragmatischen Transfer wäre die Entscheidung deutscher Lerner, in bestimmten Situationen häufiger eine Beschwerde zu vollziehen als Sprecher des amerikanischen Englisch, die sich demgegenüber in den gleichen Situationen z.B. häufiger lobend äußern (vgl. Kap. 5.8.1).

Bezüglich der Bedingungen für die Transferfähigkeit werden Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache genannt sowie die Voraussetzung, dass der Lerner sein eigenkulturell geprägtes pragmatisches Wissen als nicht-sprachspezifisch betrachtet (vgl. Kellermann 1977; 1983). Man geht davon aus, dass die Transferbereitschaft des Lerners insbesondere auf dessen subjektiver Wahrnehmung beruht, wobei der Lerner bedingt durch die von ihm erkannten Ähnlichkeitsbeziehungen geneigt ist, die ebenfalls bestehenden Unterschiede zu übersehen.

Entscheidend ist zudem die Umgebung bzw. der Kontext, in dem eine Sprache gelernt oder erworben wird. Während ein natürlicher Erwerbkontext den Einfluss der Muttersprache weniger begünstigt, bewirkt der Kontext des Klassenzimmers aufgrund der latenten Anwesenheit der Muttersprache (vgl. Kap. 2.1.3) eher das Gegenteil. Allgemein kann allerdings davon ausgegangen werden, dass Anfänger, die über eine geringe linguistische Kompetenz in der Zielsprache verfügen, eher auf die Muttersprache zurückgreifen als fortgeschrittene Lerner – wie sie auch der Stichprobe dieser Studie entsprechen (vgl. Krashen 1977).

2.1.2 Übergeneralisierung

Übergeneralisierung bezeichnet die inkorrekte Anwendung bereits erworbener Formen und Funktionen der Interimsprache auf neue Kontexte. Kasper (1981) weist darauf hin, dass dieser

intralinguale Prozess stattfindet, weil dem Lerner die spezifischen Selektionsbedingungen des schon vorhandenen interimsprachlichen Materials nicht ausreichend bekannt und automatisiert sind. Sie argumentiert daher, dass es „aus der Lernerperspektive [...] angemessener [scheint], von der Generalisierung interimsprachlicher Formen/Funktionen zu sprechen“ (Kasper 1981: 371), gesteht dem Analysator, der – ausgehend von fremdsprachlichen Regeln und Normen – eine andere Perspektive einnimmt, jedoch zu, den Terminus *Übergeneralisierung* zu verwenden. Diese differenzierte Sichtweise gilt es im Folgenden zu beachten.

Kasper (1981) ermittelt drei unterschiedliche Bereiche pragmatischer Defizite, die zu „unangemessenem“ Kommunikationsverhalten führen und durch pragmatische Generalisierung erklärt werden können. Diese betreffen die Verwendungen diskursfunktionaler *gambits*, die Realisierungen von Sprechakten und Diskursfunktionen, die in ihren Propositionen expliziter als in der Zielsprache sind sowie die Wahl einer von der Zielsprache abweichenden Sprechaktmodalität.

Während sie für den ersten Bereich, z.B. im Fall der Verwendung des *starters* „well“ als Einleitung zu einem Redebeitrag, der weder im Deutschen noch im britischen Englisch mit einem Startsignal eingeleitet wird, ein metasprachliches Motiv annimmt, das von einer lernerspezifischen Wahrnehmung oder Vorstellung britisch-englischer Interaktionsnormen ausgeht, verweist sie sowohl beim zweiten als auch beim dritten Bereich auf den schulischen Vermittlungskontext, der in den genannten Fällen generalisierungsauslösend wirkt (vgl. Kap. 2.2.1).

Als ein weiteres Motiv, welches pragmatische Generalisierung auslöst, wird von Kasper (1981: 383) die „Strategie des geringsten Aufwandes“ aufgeführt, welche bewirkt, dass der Lerner aus seinem interimsprachlichen System vorzugsweise solche Formen und Funktionen wählt, die gut automatisiert sind und mit hoher Reichweite und damit hoher Erfolgsgarantie in der Kommunikation einhergehen. Diese Gebrauchspräferenz für subjektiv leicht zu memorierende und zu produzierende Formen und Funktionen ist wiederum durch Risikovermeidung motiviert. Kasper (1981: 398) verweist in diesem Zusammenhang auf die von Corder (1978) aufgeführten *risk-avoiding strategies* sowie auf das von Lauerbach (1977) beschriebene Vermeidungsverhalten *playing it safe* (vgl. Faerch/Kasper 1989).

Thomas (1983: 103) vertritt die Ansicht, dass pragmatische Übergeneralisierung insbesondere dann auftritt, wenn bei einer geringen Auswahl an Strukturen in der Muttersprache eine umfassendere Bandbreite von Übersetzungen in der Zielsprache möglich ist. Zu Illustrationszwecken führt sie zum einen ein Beispiel unangemessener Sprechaktmodalität auf (die Verwendung von *perhaps you could* anstatt *do you think you could* oder *could you possibly* durch russische Lerner der englischen Sprache) und verweist andererseits auf die oft unterdifferenzierte Verwendung von Modalverben zur Feststellung einer Verpflichtung durch Lerner der englischen Sprache.

Im Fall der Wahl einer bestimmten Sprechaktmodalität, die zu (unbeabsichtigt) unangemessenem Kommunikationsverhalten führt, kann jedoch entgegen der oben zitierten Annahme von Thomas nur dann von pragmatischer Übergeneralisierung gesprochen werden, wenn grund- und fremdsprachliche pragmatische Normen übereinstimmen, ansonsten ist pragmatischer Transfer als Ursache wahrscheinlicher (vgl. Kasper 1981: 375). Dies gilt somit auch für das von Thomas (1983) aufgeführte Beispiel.

Auch für das zweite von ihr genannte Beispiel ist pragmatische Übergeneralisierung als Ursache wenig wahrscheinlich. Kasper (1981), die ebenfalls eine unterdifferenzierte Verwendung von Modalverben bei deutschen Lernern des britischen Englisch feststellt, führt dies primär auf grundsprachlichen Transfer zurück (vgl. Kap. 2.1.3).

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass pragmatische Übergeneralisierung ursächlich dann auftritt, wenn die Lerner über ein geringes Repertoire an alternativen Realisierungselementen verfügen und nicht (wie von Thomas beschrieben), wenn es in der Muttersprache eine geringere Bandbreite möglicher Entsprechungen in der Zielsprache gibt; denn dies wäre ursächlich auf pragmatischen Transfer zurückzuführen.

2.1.3 Fremdspracheninduktion in der Sekundarstufe als mittelbare Ursache pragmatischer Misserfolge

Wie sich aus den Interviews mit den Teilnehmern der vorliegenden Studie ergeben hat, gilt für die Lerner, dass die schulischen Vermittlungsbedingungen den fremdsprachlichen Lernprozess bis zum Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur nahezu ausschließlich bestimmt haben. Durch den Einfluss dieses spezifischen Lernkontextes lassen sich weitere

zum Teil unangemessene lernerspezifische Produkte indirekt erklären. Kasper (1981) nennt zwei Gruppen von lernerspezifischen Merkmalen, die zum einen durch den Einfluss von Unterrichtsmaterialien und zum anderen durch den unterrichtsspezifischen Diskurs im Klassenzimmer entstehen können.

Wie bereits erwähnt, ist die primäre Ursache für die unterdifferenzierte Verwendung bestimmter Modalverben im Englischen – bei deutschen Lernern z.B. von *must* anstelle von anderen Modalverben, die in den entsprechenden Kontexten bei der Feststellung einer Verpflichtung angemessener wären – in pragmatischem Transfer zu sehen (vgl. Kap. 2.1.1). Als sekundäre Ursache wird von Kasper (1981) zudem der Einfluss des Lehrwerks hervorgehoben, welches durch eine ungeeignete Progression ebenfalls bewirken kann, dass sich bei den Lernern die Gleichung *müssen* = *must* ergibt und somit Fossilisierungstendenzen verstärkt (vgl. Kasper 1981: 424f.).

Der Faktor fremdsprachenunterrichtsspezifischer Diskurs als sekundäre Ursache gewisser pragmatischer Defizite wird von Kasper (1981: 425ff.) zum einen für pädagogische Frage-Antwort Sequenzen angenommen, die zu Inkompatibilität von Syntax und Intonation führen, zum anderen für unangemessene propositionale Explizitheit. Zudem stellt sie die Tendenz der Lerner zum *Komplettismus* heraus, welche sich durch die Forderung von Lehrern ergibt, in ganzen Sätzen zu antworten, um beispielsweise die Fähigkeit der Schüler zu fördern, morphosyntaktische Regeln korrekt anzuwenden (anstatt kommunikationsadäquate elliptische Strukturen ebenfalls zuzulassen).

Diese Forderung (im ganzen Satz zu antworten) verdeutlicht einen Konflikt, der sich in der Unterrichtspraxis zwischen einem zu erreichenden Teillernziel (adäquate, nicht-elliptische Antwort) und einem übergeordneten Lernziel (kommunikationsadäquate, elliptische Antwort) ergibt. Kasper (1981: 428) weist jedoch zu Recht darauf hin, dass dieser Konflikt aufhebbar ist, „wenn die Schüler aus der reaktiven Rolle heraustreten können und Anlässe zur Produktion initiierender Äußerungen geboten werden, die zwangsläufig nicht-elliptische Strukturen erhalten.“

Diese bereits vor fast 25 Jahren veröffentlichte entscheidende Erkenntnis, scheint jedoch die Unterrichtspraxis bisher wenig verändert zu haben. Nach wie vor werden den Schülern die geforderten Anlässe zur Produktion initiierender Äußerungen zu selten geboten (vgl.

Börner/Brusch 1999; Kasper 1997a; Kasper 2000; Trosborg 1994: 67). Dadurch lässt sich wiederum – zumindest teilweise – auch ein weiteres Merkmal des fremdsprachlichen Diskurses erklären, nämlich die Nichtmarkierung von Sprechaktmodalität. Diese wird weiterhin dadurch bedingt, dass im Fremdsprachenunterricht nahezu ausschließlich die referentielle (propositionale) Funktion in den Vordergrund gestellt wird, während die interpersonelle (expressive) Funktion eine untergeordnete Rolle spielt und zumeist in der Muttersprache realisiert wird. Insofern erhalten die Lerner kaum die Gelegenheit, jene sprachlich-funktionalen Mittel im Unterricht zu lernen, die eine zielsprachenadäquate kommunikative Situation verlangt.

Beispiele deutscher Lerner des britischen Englisch dafür wären, die fehlende Abschwächung der Sprechaktmodalität durch hörerbezugene Modalitätsmarkierungen (z.B. durch den *consultative marker* “would you mind“) und die mangelnde Differenzierung zwischen Subjektivierung mit abschwächender und verstärkender Funktion (z.B. *I think* vs. *I'm sure*) (vgl. Kasper 1981: 430).

Nicht nur die Qualität, sondern auch die Quantität von Kommunikation im Klassenzimmer ist Gegenstand von Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung. Es wird berichtet, dass die Sprechzeit, die den Schülern im Frontalunterricht – die bis heute dominierende Methode im Fremdsprachenunterricht – zuteil wird, sehr gering ist (vgl. Trosborg 1984; Long-Porter 1985; Lörcher 1986; Ellis 1990). Trosborg (1994), die in einem Rechenbeispiel davon ausgeht, dass der Lehrer ca. 80% der Redezeit für sich beansprucht, während für die Schüler insgesamt 20% bleiben, stellt zusammenfassend fest, dass dies (bei einer Gruppengröße von 20 Schülern und einem Stundenumfang von 5 Stunden pro Woche) im Schnitt nicht mehr als eine Stunde und vierzig Minuten pro Schüler im Jahr bedeuten würde, „which is far too little“ (Trosborg 1994: 129).

Aufgrund der aufgeführten unterrichtsspezifischen Interaktionsnormen sowohl qualitativer als auch quantitativer Art kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die seit den siebziger Jahren immer wieder formulierte kommunikative Kompetenz als Globalziel des Englischunterrichts in einem traditionellen Unterricht der Sekundarstufe bis heute nicht zufriedenstellend erreicht wird. Der Lerner erfährt somit in der Regel erst außerhalb des schulischen Lernkontextes, in außerschulischen Erwerbssituationen, pragmatische Misserfolge, die dann allerdings umso schwieriger zu bewältigen sind (vgl. Kap. 3.1.2). Es

gilt daher, nun endlich auch in der Praxis umzusetzen, was Zweitsprachenerwerbsforscher und Fremdsprachendidaktiker seit Jahren fordern, nämlich:

„[...] den Sekundarstufenunterricht von seiner einseitig kognitiv-analytischen Gestaltung und nach wie vor dominanten Orientierung an Grammatik und Lehrbuch zu lösen und pragmatisch-situativer und damit auch inhaltlich interessanter und lernerzentrierter zu gestalten.“ (Brusch 1997: 49)

Als Chance und Anstoß zur Veränderung des Fremdsprachenunterrichts insgesamt kann der Englischunterricht in der Grundschule verstanden werden, wie im Folgenden erläutert werden soll.

2.2 Englisch in der Grundschule als Chance zur Veränderung des traditionellen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe

Die seit den siebziger Jahren für den Englischunterricht in der Bundesrepublik Deutschland immer wieder formulierte *kommunikative Kompetenz* als globales Lernziel wird im herkömmlichen Unterricht der Sekundarstufe bis heute nicht zufriedenstellend erreicht (vgl. Kap. 2.1.3). In den Rahmenplänen bzw. Richtlinien für das relativ neue Fach Englisch in der Grundschule werden ebenfalls Zielsetzungen genannt, die das besagte Globalziel implizit oder explizit beschreiben. Im Rahmenplan der Freien und Hansestadt Hamburg wird beispielsweise hervorgehoben, dass die Schüler und Schülerinnen der Klassen 3 und 4 erste, grundlegende Kommunikationsfähigkeiten erlangen und dadurch erfahren sollen, „dass die Bedeutung von Wörtern und die Bezeichnung von Dingen und Handlungen jeweils kulturspezifisch geprägt sind“ (Freie und Hansestadt Hamburg 1995: 1). Der Aspekt der jeweils kulturspezifisch geprägten Handlungen wird im Bereich des landeskundlichen und interkulturellen Lernens erneut aufgegriffen, in dem auf mögliche unterschiedliche Verhaltensformen des Zielsprachenlandes hingewiesen wird, die die Kinder aus den ihnen bekannten Situationen im Unterricht kennen (Freie und Hansestadt Hamburg 1999: 15).

In einer überarbeiteten, aktuellen Version wird festgestellt, dass „die erworbenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse [...] treffende und sachgemessene Kommunikation in der Fremdsprache im eigenen Land, im Zielsprachenland und in Drittländern [ermöglichen]“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2003: 5).

Aus diesen Zielsetzungen wird deutlich, dass hier jener Aspekt der kommunikativen Kompetenz in den Mittelpunkt gerückt wird, bei dem es um die Fähigkeit geht, situationsgerecht und angemessen kommunizieren zu können; anders ausgedrückt geht es hier auch um den Erwerb einer pragmatischen Kompetenz (vgl. Kap. 1).

Hier stellt sich nun die Frage, ob es dem Englischunterricht in der Grundschule, der sich erheblich vom traditionellen kognitiv-analytischen Englischunterricht der Sekundarstufe unterscheidet, besser gelingt, diese Ziele umzusetzen und somit möglicherweise auch als Chance und Anstoß zur Veränderung des Fremdsprachenunterrichts insgesamt verstanden werden kann.

2.2.1 Prinzipien des Englischunterrichts in der Grundschule

Kennzeichnend für den Englischunterricht in der Grundschule ist, dass es weder eine Orientierung an einem Lehrbuch noch Grammatik als Unterrichtsgegenstand gibt. Die Zielsprache ist vor allem Verständigungsmittel und nicht Lerngegenstand, dabei stehen die Fähigkeiten des Hörens und des Sprechens im Mittelpunkt. Als Hauptziel wird das Wecken von Freude und Motivation für das Lernen fremder Sprachen formuliert.

Da die englische Sprache von Anfang an als gemeinsames Verständigungsmittel dient, gilt grundsätzlich das Prinzip der Einsprachigkeit. Die Inhalte betreffend ist das Prinzip *learning by opportunity* vorherrschend, welches besagt, dass möglichst alle Situationen, aus denen sich Äußerungswünsche der Schüler ergeben, aufgegriffen werden sollten. Auf diese Weise können die Schüler die Ausdrucksmittel erwerben, die für sie von Relevanz sind.

Daraus ergibt sich, dass dem Begriff der Authentizität im Englischunterricht der Grundschule eine übergeordnete Rolle zukommt, denn Äußerungswünsche ergeben sich am ehesten, wenn es um für die Schüler bedeutsame Themen und Situationen geht, bei denen persönliches sprachliches Agieren und Reagieren im Vordergrund stehen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 1995: 15). Neben dieser pädagogisch-situativen Authentizität gilt es zudem eine sprachlich-materielle anzustreben. Darunter wird die Echtheit der im Unterricht eingesetzten Texte, Medien, sprachlicher Register und Materialien verstanden.

Es sollen jedoch nicht nur die Inhalte, sondern auch die Organisation der Lernaktivitäten den Bedürfnissen der Kinder angepasst sein. Bei diesem Prinzip des *kindgemäßen Lernens* obliegt jedem Lehrer die Aufgabe, den Begriff „kindgemäß“ seiner Lerngruppe entsprechend zu definieren und stets zu überprüfen.

Von großer Bedeutung für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule ist der gezielte Einsatz musischer Aktivitäten. Lieder, Reime und Chants sind kindgemäße Textsorten für den Erwerb und die Anwendung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Vermittlung dieser Textsorten soll mit Methoden geschehen, die möglichst viele Sinne (z.B. Hören, Sehen, Motorik) der Lernenden ansprechen, da dieses *ganzheitliche Lernen* die Merkfähigkeit und Konzentration der Schüler und das langfristige Behalten von sprachlichen Informationen erhöht.

Dem Aufbau und der Abfolge der Lerneinheiten liegt das *Prinzip der optimalen Diskrepanz* zugrunde. Die Lernangebote bauen aufeinander auf, indem das Vertraute in einem angemessenen Tempo durch Neues abgewandelt und erweitert wird. Dadurch erfahren die Schüler die neuen sprachliche Elemente nicht als Überforderung, sondern als sinnvolle Erweiterung and angemessenen Lernreiz.

Aus der Beschreibung dieser Unterrichtsprinzipien wird ersichtlich, dass die Gestaltung der Lernaktivitäten im Englischunterricht der Grundschule im Vergleich zu den im Sekundarstufenunterricht bekannten Verfahren kaum gegensätzlicher sein könnten (vgl. Brandenburg/Brusch 1996). Es stellt sich jedoch die Frage, welche Situationen in der Grundschule besonders geeignet sind bzw. wie diese unter Berücksichtigung der genannten Prinzipien simuliert werden können, wenn es dabei auch um den Erwerb einer pragmatischen Kompetenz gehen soll. Fakt ist, dass eine kognitive Bewusstmachung im Unterricht durch explizite Sprachvergleiche bei der hier angesprochenen Altersgruppe aus entwicklungspsychologischen Gründen wenig geeignet ist (vgl. Börner/Brusch 1999). Zudem wäre dies kaum möglich, ohne das geforderte Einsprachigkeitsprinzip zu verlassen. Es gilt daher Situationen zu simulieren bzw. Kontexte aufzugreifen, die jene sprachlichen Mittel einer angemessenen bzw. höflichen Kommunikation in der Zielsprache erfordern, die sich ganzheitlich und ohne kognitiv-analytische Bewusstmachung vermitteln lassen. Dies ist möglich bei gewissen sozialen Formeln, die in bestimmten Situationen und Kontexten erforderlich sind. Diese auch als pragmatische Routinen bezeichneten Formeln sind soweit

ritualisiert, dass sie in einer „echten“ bzw. authentischen Kommunikationssituation häufig vorkommen und bereits von Anfängern schnell zu erwerben sind. So lassen sich im Englischunterricht der Grundschule z.B. folgende Routineformeln natürlich in das Unterrichtsgeschehen einbetten bzw. von den Schülern realisieren: die Entschuldigungsformel *Excuse me* als Territoriumsinvassionsignal (vgl. Kap. 4.4.1.4), die Entschuldigungsformel *sorry* als *check* oder als strategische Entwaffnung (siehe unten) sowie „die höfliche Antwort auf eine Begrüßung, Verabschiedung, Frage nach dem Befinden, Kompliment, Ostergruß, Weihnachtsgruß usw.“ (Edmondson/House 1982: 223).

Wie eine Fortführung in diesem Bereich in der Sekundarstufe aussehen könnte, haben bereits Edmondson und House (1982) beschrieben. Sie plädieren bei dieser Altersgruppe für eine kognitive Bewusstmachung pragmatischer Unterschiede (vgl. auch House 1996) und formulieren verschiedene Höflichkeitsprinzipien im Englischen, die sie ausgehend von folgendem grundlegenden Prinzip ableiten:

„Unterstütze deinen Hörer! Stelle dich selbst in den Hintergrund!“ (Edmondson/House 1982: 221).

Dieses Prinzip besagt, dass sich die Gesprächspartner am Konzept des Gesichts (*face*) im Sinne Goffmans (vgl. Kap. 1.2) orientieren sollen. Zwei dieser davon abgeleiteten Prinzipien besagen, dass zum einen eine erwiesene Gefälligkeit, bei der es sich in einer Konversation hauptsächlich um einen Sprechakt handelt, erwidert werden soll und zum anderen, dass man sich vorab für eine Handlung entschuldigen soll, die den Gesprächspartner möglicherweise beleidigen bzw. bedrohen könnte. Beide Prinzipien werden durch Beispiele illustriert, die den Zusammenhang zwischen Routineformeln und Höflichkeit verdeutlichen. Für das zuerst genannte Prinzip werden ritualisierte Formeln wie die oben zitierten sowie bestimmte Nachbarschaftspaare aufgeführt, während das Prinzip des *Sich-vorab-Entschuldigens* durch die Verwendung der pragmatischen Routinen *I'm sorry* und *I'm afraid* erklärt wird.

Diese Beispiele zeigen, dass sich hier eine Verbindung zwischen Grundschule und Sekundarstufe ganz im Sinne eines Spiralcurriculums herstellen lässt, denn beide Prinzipien können bereits in authentischen oder simulierten Situationen im Englischunterricht der Grundschule Anwendung finden und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen und erweitert werden.

Die oben genannten Zielsetzungen und Unterrichtsprinzipien des relativ neuen Faches Englisch in der Grundschule liefern hoffentlich den Anstoß dafür, dass auch im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe die Notwendigkeit erkannt wird, diesen entsprechend zu verändern, wenn die Lerner dazu befähigt werden sollen „mit anderen Menschen auf englisch reden zu können“ (Edmondson/House 1982: 226). Anders ausgedrückt bleibt erneut zu hoffen, dass endlich die praktische Umsetzung dessen erfolgt, was seit mehr als 25 Jahren mit dem Globalziel *kommunikative Kompetenz* gefordert wird. Dazu bedarf es allerdings qualifizierter, engagierter und vor allem kreativer Lehrkräfte, die einen Bezug zur „Lebenswelt“ ihrer Schüler und Schülerinnen haben. Was dies im Einzelnen bedeutet, gilt es im Folgenden genauer zu beschreiben.

2.2.2 Die besondere Rolle der Englischlehrer

Bestimmte Situationen oder Kontexte erfordern geeignete sprachliche Mittel, um diese zu bewältigen. Ein Ausbleiben oder eine unangemessene Verwendung dieser Mittel kann als unhöflich interpretiert werden (vgl. Kap. 2.2.1). Ein Lerner sollte also gelernt haben, welche sprachlichen Mittel in welchen Situationen geäußert werden müssen, um die Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft einzuhalten. Dies gilt auch für den Lehrer, der ebenfalls Lerner ist und bleibt – es sei denn, es handelt sich um einen Muttersprachler. Häufig ist dem Lehrer jedoch selbst nicht bewusst, ob eine bestimmte Äußerung in einem bestimmten Kontext situationsgerecht oder angemessen ist. Zum einen sind Fragen dieser Art (immer noch) zu selten Gegenstand der derzeitigen Lehrerbildung, zum anderen hat nicht jeder Lehrer einen längeren Aufenthalt in der Zielkultur verbracht und sich das Wissen dadurch selbst angeeignet.

Insbesondere in der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Referendariat, gehören Fragen, die sich mit der Entwicklung einer pragmatischen Kompetenz bei Lernern beschäftigen bzw. wie eine solche im Unterricht angestrebt werden kann, nicht zum Gegenstand der Ausbildung und sind auch in den Lehrplänen nicht verankert. Folglich haben sich auch Schulbuchverlage, die sich bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien wiederum an den Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer orientieren, dieser Thematik nicht angenommen.

Wie bereits Börner und Bruschi (1999: 2) feststellen, ist nicht zuletzt deshalb „eine gründliche Lehreraus- und weiterbildung für die Lehrkräfte der Primarstufe notwendig. Andernfalls droht die Vorverlagerung des traditionellen, linearen Fremdsprachenunterrichts.“

Ergänzend muss noch hinzugefügt werden, dass es für den Lehrer unverzichtbar ist, dass er die oben genannten kulturspezifischen Besonderheiten in der Zielkultur *erlebt* hat, denn nur so wird ihm das ganze Ausmaß dieses durchaus kritischen Themas bewusst. Wer zudem noch das volle Ausmaß eines Kulturschocks erfolgreich durchlebt hat (vgl. Kap. 3.1.2) und sich in seiner Rolle als Fremdsprachenlehrer immer auch als potentieller Repräsentant der deutschen Kultur im Ausland betrachtet, wird alles daran setzen, diverse Möglichkeiten auszuschöpfen, die vorab dazu beitragen können, dass Lerner diesen Schock entweder in einer abgeschwächteren Form erleben als sie dies ohne jegliche Vorbereitung darauf tun würden, oder aber dass dieses Ereignis möglichst nicht zu Negativurteilen in der Zielkultur oder auch rückwirkend in der eigenen Kultur führt.

Zu der geforderten Lehrerweiterbildung muss noch hinzugeführt werden, dass sich dieses Angebot nicht nur an die (teilweise vor Jahrzehnten) ausgebildeten Fachlehrer richtet, sondern auch an die (teilweise vor Jahrzehnten) ausgebildeten Klassenlehrer, die entweder verpflichtet werden, Englisch zu unterrichten, weil nicht genügend Fachlehrer in der Grundschule eingesetzt werden, oder die häufig die Meinung vertreten, dass „ein bisschen Singen und ein bisschen Spielen“ wohl noch jeder hinbekäme.

Zusätzlich zu den oben genannten Kenntnissen und Erfahrungen ist in diesem Zusammenhang der Verweis auf eine gewisse Spracherfahrung notwendig, denn m.E. ist in der Grundschule eine noch größere muttersprachen-ähnliche Kompetenz gefordert als in der Sekundarschule. Während fortgeschrittene Lerner die oft in epischer Länge und auf grammatische Richtigkeit bedachten Anweisungen, Erklärungen und Botschaften der Lehrkräfte verstehen, gelingt dies den Grundschulern aufgrund eines geringeren Sprachschatzes insgesamt noch nicht. Anders ausgedrückt ist die Forderung Krashens: Input + 1 (vgl. Krashen 1985), in der Grundschule wichtiger denn je, insbesondere dann, wenn das Einsprachigkeitsprinzip konsequent durchgehalten werden soll. Eine Formulierung auf Englisch mit anschließender Übersetzung ins Deutsche ist wenig sinnvoll, wenn man vermeiden möchte, dass die Kinder bereits vorher abschalten mit dem Wissen, dass die deutsche Entsprechung ohnehin noch folgt.

Interessant wird die Frage nach der Spracherfahrung, wenn man Börner und Bruschi (1999: 4) zitiert, die „das Ergebnis eines langjährigen traditionellen Fremdsprachenunterrichts in der Schule“ folgendermaßen beschreiben:

„Bestenfalls kommt bei der Anwendung dann oft eine sehr holperig-zögerliche und zugleich für die Redesituation unsensible Kommunikationsfertigkeit heraus“ [...] (Brusch 1999: 4).

Dieses für einen Abiturienten skizzierte Szenario lässt sich auf die Ausgangssituation eines Klassenlehrers in der Grundschule übertragen, der nicht das Fach Englisch als Studienfach gewählt hat. Mehr noch, während dieser als Abiturient, der gerade die Schule verlässt, noch relativ schnell auf sein „bestenfalls holperig-zögerliches und unsensibles“ Repertoire in der Fremdsprache zurückgreifen kann, so lässt sich das Gedankenexperiment leicht vollziehen, wie es diesem Lehrer ergeht, wenn er nach (mindestens) 20 Jahren Berufserfahrung in der Grundschule – ohne zwischenzeitlich prägende sprachpraktische Erfahrungen im Englischen gesammelt zu haben – plötzlich Englisch unterrichten soll. Ein sechswöchiger Schnellkurs, der diese Lehrer auf den Englischunterricht in der Grundschule vorbereiten soll und in den meisten Bundesländern angeboten wird, kann und sollte nicht die Lösung sein. Vielmehr bedarf es gerade im Englischunterricht der Grundschule besonders qualifizierter Fachlehrer, die als Voraussetzung für dessen Umsetzung (Ziele und Prinzipien) über die notwendige sprachpraktische Kompetenz verfügen, damit sie überhaupt in der Lage sind, auf die veränderte Situation angemessen zu reagieren. Zudem soll (wie oben beschrieben) bereits in der Grundschule die Entwicklung einer pragmatischen Kompetenz angebahnt werden. Gerade für diesen hoch sensiblen Bereich ist es allerdings erforderlich, kreative, kompetente und engagierte Fachlehrer im Einsatz zu haben, da dieser Teil einer kommunikativen Kompetenz selbst bei ausgebildeten Englischlehrern (siehe oben) defizitär ist (vgl. Bardovi-Harlig/Dörnyei 1998). Dieser besonderen Rolle müssen sich insbesondere die Lehrer in den Klassen 3 und 4 sowie in den Klassen 5 und 6 bewusst sein, denn nur so lässt sich mit Börner und Bruschi (1999: 2) weiterhin hoffen, „dass der ganzheitliche Fremdsprachenunterricht der Grundschule Anstoß zu einer Innovation des gesamten Fremdsprachenunterrichts in allen Schulformen und Schulstufen werden möge.“

3. Austauschforschung: Englisch in der Zielkultur

3.1 Zum Begriff: Kultur

Die amerikanischen Anthropologen, Kroeber und Kluckhohn (1982), haben durch die Zusammenstellung einer Liste, die eine Vielzahl von Kulturdefinitionen beinhaltet, verdeutlicht, wie schwierig es ist, eine allgemein gültige Definition von Kultur vorzunehmen. Es ist daher wenig überraschend, dass es eine solche bis heute nicht gibt. Das jeweilige Verständnis von Kultur richtet sich vielmehr nach der spezifischen Forschungsrichtung und –disziplin. Der Forschungsbereich interkulturelle Pragmatik und damit auch die Auffassung von Kultur als Einflussfaktor auf Sprechhandlungen (vgl. Kap. 1.4) bedarf einer Definition, die sowohl handlungstheoretische Konzepte als auch kognitionspsychologische Theorien einbezieht. Ausgehend von einem in Hofstede (1991) veröffentlichten Schaubild (vgl. auch Hofstede 1997: 8) wird eine solche Definition von Helen Spencer-Oatey (2000) formuliert:

“Culture is a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural conventions, and basic assumptions and values that are shared by a group of people, and that influence each member’s behaviour and each member’s interpretation of the ‘meaning’ of other people’s behaviour” (Spencer-Oatey 2000: 4).

Diese Definition beinhaltet,

dass Kultur verschiedene Schichten unterschiedlicher Tiefe umfasst;

dass Kultur kein starres System, sondern ein dynamisches System ist bzw. ein *fuzzy set*, dessen Mitglieder in erster Linie als Individuen zu betrachten sind und nicht ausschließlich als Prototypen ihrer Kultur;

dass eigenes und fremdes Verhalten auf der Grundlage gewisser „sub-surface aspects of culture“ (ebd.) beurteilt und reguliert wird (vgl. Spencer-Oatey 2000: 4f.).

In der Kulturpsychologie werden diese *sub-surface aspects of culture* auch als Kulturstandards bezeichnet. Ein Kulturstandard legt den Maßstab dafür fest, wie sozial relevantes Verhalten von den Mitgliedern einer bestimmten Kultur beurteilt wird. Kulturstandards sind daher Orientierungsmaßstäbe des Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Handelns, die im Sozialisationsprozess internalisiert werden (Thomas 1991). Sie fungieren somit als Bezugssysteme und Gradmesser (vgl. Kasper 1997b), sind letztlich jedoch aufgrund individueller Unterschiede lediglich als typische Verhaltenstendenzen zu verstehen und nicht

als rigide Verhaltensdeterminanten (Markowsky/Thomas 1995). Anders ausgedrückt geben sie „eine Prognose über das wahrscheinlichste Verhalten“ ab (Thomas 1995: 43).

Zusammenfassend lässt sich Kultur daher als Orientierungssystem beschreiben, dessen handlungswirksame Merkmale (*sub-surface aspects of culture*) als Kulturstandards bezeichnet werden können.

3.1.1 Kulturstandards

Aus sozialpsychologischen Studien ist bekannt, dass in verschiedenen Kulturen nicht nur unterschiedliche, sondern zum Teil auch gegensätzliche Kulturstandards wirksam werden. Als zentrale Standards einer Kultur werden dabei jene bezeichnet, die sich insbesondere in der Interaktion zwischen Personen auf deren Wahrnehmung, Denken, Urteilen und Handeln auswirken und dabei in unterschiedlichen Situationen wirksam werden. Als zentrale deutsche Kulturstandards wurden im Rahmen der Konstruktion eines kulturspezifischen interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 3.3.1) von Markowsky und Thomas (1995) zehn Standards ermittelt, die mit ihren wesentlichen Merkmalen von den beiden Autoren (1995: 131ff.) folgendermaßen beschrieben werden:

Interpersonale Distanzdifferenzierung

- Verslossenheit und Scheu gegenüber fremden Personen
- Verslossenheit weicht erst nach längerer Kennenlernphase, dann aber überraschende Offenheit bezüglich zentraler Persönlichkeitsbereiche
- Differenzierte Abstufung von „Bekanntheitsgraden“ (Fremder – flüchtig Bekannter – guter Bekannter – Freund – sehr guter Freund – bester Freund)
- Je nach Bekanntheitsgrad werden verschiedene Verhaltensmuster aktiviert
- Wenig Interesse, ständig neue Leute kennen zu lernen
- Kontaktchancen werden oft nicht wahrgenommen
- Starke In-Group/Out-Group-Differenzierung
- Anderer Freundschaftsbegriff („Freundschaft verpflichtet“)
- Qualität hat bei Freundschaften Priorität vor Quantität
- Aktive Versuche, jemanden kennen zu lernen, werden leicht als aufdringlich empfunden
- Sich vorstellen ist unüblich
- Initiative beim Kennenlernen geht vom Fremden aus
- Angst vor „Sich aufdrängen“
- Erster Kontakt ist unverbindlich und bleibt oft folgenlos
- Grad der personalen Zugänglichkeit ist vor allem in der Anfangsphase des Kennenlernens stark situationsabhängig
- Differenzierung der Anrede („Du“ und „Sie“)

Direktheit interpersonalen Kommunikation

- Inhaltsaspekt hat in der Kommunikation Priorität vor Beziehungsaspekt
- Offene Meinungsäußerung
- Eigene Glaubwürdigkeit ist oft wichtiger als harmonisches Klima
- Konnotationen in der Kommunikation werden wenig wahrgenommen („You have to scream it in their heads“)
- Sachbezogenes Argumentieren ohne Rücksicht auf Emotionen des Gesprächspartners
- Kritik wird direkt und ohne positive Einleitung ausgesprochen
- Alles wird wörtlich genommen
- Zusagen sind immer verbindlich

Regelorientierung

- Es gibt für alles eine Regel
- Bestehende Regeln werden rigide angewandt und wenig hinterfragt
- Das Einhalten bestehender Regeln wird als selbstverständlich erachtet
- „Alles muss in Ordnung sein“, d. h. den bestehenden Regeln genügen
- Regel ist oft wichtiger als der Mensch
- Regelverletzung wird auch bei Kleinigkeiten sofort geahndet

Autoritätsdenken

- Respekt, Scheu und Zurückhaltung gegenüber Autoritäten
- Autoritäten begegnet man auf formeller Ebene
- Beträchtliches Hierarchiegefälle zwischen Personen mit unterschiedlichen beruflichen Positionen
- Wert einer Person wird über berufliche Stellung definiert
- Boss ist weniger Partner, sondern mehr Vorgesetzter
- Bei Problemen wird zunächst auf der eigenen Ebene versucht, eine Lösung zu finden; der Vorgesetzte wird nur im Notfall mit einbezogen und informiert
- Autoritäten werden kaum offen kritisiert

Organisationsbedürfnis

- Alles wird genau geplant
- Potentielle Fehlerquellen und Hindernisse müssen selbst bei weniger wichtigen Dingen so weit als möglich im voraus erkannt und eliminiert werden
- Mangelhafte Organisation und Störungen im geplanten Handlungsablauf erzeugen leicht Ärger
- Bei Problemen, die durch bessere Organisation vermeidbar gewesen wären, wird zunächst der Schuldige und erst danach eine Lösung gesucht
- Durch Planung soll Effizienz maximiert werden
- Langfristige Planung bei der Erledigung von Aufgaben
- Planung hemmt Spontaneität

Körperliche Nähe

- Räumliche Distanz zwischen Personen in der Öffentlichkeit ist oft sehr gering
- Unvermeidbare Körperkontakte werden weitgehend ignoriert
- Gedrängel tritt häufig auf und wird als normal erachtet
- Unverklemmter Umgang mit dem eigenen Körper

Abgegrenzter Privatbereich

- Privatbereich ist stark abgegrenzt („My home is my castle“)
- Hoher Respekt vor der Privatsphäre anderer
- Privaträume dürfen nicht ohne Erlaubnis betreten werden
- Treffen in Privaträumen selten
- Kontaktmanagement durch abgegrenzten Privatbereich

Persönliches Eigentum

- Persönliches Eigentum ist Teil der Privatsphäre
- Immer fragen, bevor man sich etwas nimmt oder anfasst
- Zwangloses Verleihen von Dingen ist unüblich
- Geldangelegenheiten werden auch bei kleinen Summen sehr ernst genommen
- Hoher Respekt vor fremdem Eigentum

Pflichtbewusstsein

- Übernommene Aufgaben werden sehr ernst genommen
- Sorge um korrekte Erledigung von Aufgaben
- Erziehungsmächte in hohem Maße internalisiert
- Hohe Selbstdisziplin und Eigenverantwortung werden erwartet
- Pflicht ist wichtiger als Vergnügen

Geschlechtsrollendifferenzierung

- Traditionelles Rollenverständnis ist häufig
- Emanzipation in vielen Bereichen noch nicht verwirklicht
- Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung (Frauen: Küche, Haushalt, Kinder. Männer: Karriere, Technik, Finanzen)
- Unterschätzung von Frauen in vielen Bereichen, vor allem in Männerdomänen
- Männer benehmen sich oft wie Paschas
- Frauen bedienen ihre Männer
- Junge Frauen spielen oft die Rolle des braven Mädchens

Als zentrale amerikanische Kulturstandards wurden im Rahmen der Konstruktion des *American Study Culture Assimilator* (vgl. Kap. 3.3.1) von Müller und Thomas (1995) neun Standards ermittelt, die von den beiden Autoren (1995: 143f.) wie folgt beschrieben werden:

Kulturstandard 1: Patriotismus

- ➔ Stolz auf die eigene Nation; Erwartung entsprechender Bewunderung
- ➔ ablehnende Haltung gegenüber Kritik an den USA von seiten eines Ausländers

Kulturstandard 2: Gleichheitsdenken

- ➔ horizontale Beziehungen; sozialer Status nicht bestimmend für die Interaktionsformen
- ➔ Ablehnung autoritären Verhaltens; Überzeugen statt Macht oder Zwang

Kulturstandard 3: Gelassenheit („easy going“)

- ➔ keine Planung bis ins letzte Detail, wo dies nicht unbedingt wichtig erscheint
- ➔ flexible und gelassene Reaktion auf Störungen im Handlungsplan

Kulturstandard 4: Handlungsorientierung

- ➔ Zweck- bzw. Ergebnisorientierung auch für das Verhalten im privaten Bereich mitbestimmend, daher ist zielloses „Plaudern“ oder bloßes Herumsitzen selten

Kulturstandard 5: Leistungsorientierung

- ➔ Befürwortung von Wettbewerb
- ➔ Leistungs- und Wettkampfdanken auch im Privat- bzw. Freizeitbereich akzeptiert und mitbestimmend
- ➔ Wichtigkeit der Messung sowie Bewertung von Leistung und entsprechender Rückmeldungen

Kulturstandard 6: Individualismus

- ➔ Betonung von Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Selbständigkeit
- ➔ Forderung nach fairer Berücksichtigung individueller Meinungen bei Gruppenentscheidungen
- ➔ Wunsch nach Unabhängigkeit, der in einer gewissen Unverbindlichkeit und einem geringen Verantwortungsgefühl zum Ausdruck kommt
- ➔ Nicht-Einmischungs-Prinzip

Kulturstandard 7: **Bedürfnis nach sozialer Anerkennung**

- ➔ hohe Bedeutung sozialer Rückmeldungen für das Selbstbild bzw. die Selbsteinschätzung
- ➔ freundliche, höfliche, umeinander bemühte Umgangsweise, welche auch im Geschäftsleben eine hohe Bedeutung hat
- ➔ Aussprechen von Zusagen und Versprechungen, ohne dass immer genau überlegt wird, ob diese auch eingehalten werden können
- ➔ Indirektheit bei Absagen oder Ablehnungen irgendwelcher Angebote
- ➔ Ausdruck von Ärger, Wut, Genervtsein in der Öffentlichkeit selten
- ➔ Starke Beachtung der Atmosphäre bzw. Stimmung

Kulturstandard 8: **Interpersonale Distanz**

- ➔ Zugänglichkeit bzgl. peripherer Persönlichkeitsbereiche:
 - Offenheit, Soziabilität (Geselligkeit, Kontaktfreudigkeit, Gruppenfähigkeit)
 - Hilfsbereitschaft
 - Gastfreundschaft
- ➔ Verslossenheit bzgl. zentraler Persönlichkeitsbereiche:
 - Vermeidung zu persönlicher Gesprächsthemen
 - Zurückhaltung bei der Mitteilung persönlicher Probleme, Gefühle oder Einstellungen
- ➔ anderer Freundschaftsbegriff

Kulturstandard 9: **Zwischengeschlechtliche Beziehungsmuster**

- ➔ „dating“, d.h. zwischengeschlechtliche Kontaktaufnahme läuft nach festen, gesellschaftlich vorgegebenen Regeln ab
- ➔ rein freundschaftlich-kameradschaftliche Beziehungen zwischen den Geschlechtern eher selten

Die Darstellung der zentralen deutschen und der zentralen amerikanischen Kulturstandards zeigt, dass in den entsprechenden Kulturen zum einen unterschiedliche Standards wirksam sind und dass einige sogar Gegensatzpaare bilden. Als ein zentraler amerikanischer Kulturstandard, der im Deutschen nicht wirksam ist, kann z.B. der Kulturstandard *Patriotismus* aufgeführt werden, während der zentrale deutsche Standard *Körperliche Nähe* für die deutsche Kultur kennzeichnend ist. Gegensätzliche Merkmale sind zum Beispiel bei den folgenden Standards festzustellen:

Deutsche zentrale Standards

Amerikanische zentrale Standards

Interpersonale Distanzdifferenzierung

Interpersonale Distanz

Direktheit interpersonaler Kommunikation

Bedürfnis nach sozialer Anerkennung

Autoritätsdenken

Gleichheitsdenken

Organisationsbedürfnis

Gelassenheit („easy going“)

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Sprache und Kultur, denn wann etwas *formally possible, feasible* und *appropriate* (vgl. Hymes 1971: 281) ist, richtet sich ebenfalls nach den besagten Standards. Ein kontrastiv-pragmatischer Vergleich zwischen deutschen Sprechern und Sprechern des amerikanischen Englisch, der für die vorliegende Studie herangezogen werden könnte, liegt allerdings bisher nicht vor. Die sprachspezifischen Unterschiede zwischen deutschen Sprechern und Sprechern des britischen Englisch hat hingegen House (2000) in folgender Dichotomie dargestellt, bei der die fünf Dimensionen der linken Spalte das prototypische Sprechverhalten der deutschen Sprecher repräsentieren und die rechten fünf Dimensionen das der Sprecher des britischen Englisch:

Orientation towards Content	-	Orientation towards Adressee
Orientation towards Self	-	Orientation towards Other
Directness	-	Indirectness
Explicitness	-	Implicitness
Ad hoc Formulation	-	Verbal Routines

(House 2000: 163)

Anhand beider Darstellungen ist zu erkennen, dass die vier zentralen und einander gegenübergestellten deutschen und amerikanischen Standards, die im Rahmen eines psychologisch orientierten interkulturellen Trainings ermittelt wurden, zum Teil auch der von House (2000) aufgestellten Dichotomie zwischen Deutschen und Sprechern des britischen Englisch entsprechen, deren Validität auf Forschungsergebnissen im Bereich Deutsch-Englischer kontrastiver pragmatischer Studien (vgl. Kap. 1.4) basiert. Übereinstimmungen lassen sich vor allem bei den gegensätzlichen Merkmalen der Kulturstandards *Direktheit interpersonaler Kommunikation* und *Bedürfnis nach sozialer Anerkennung* erkennen (siehe oben). Es ist

anzunehmen, dass die kommunikativen Präferenzen der Sprecher des britischen Englisch demnach überwiegend auch für Sprecher des amerikanischen Englisch gelten und somit ebenfalls als Erklärungsmuster für bestimmtes Kommunikationsverhalten herangezogen werden können. Dies bedeutet umgekehrt allerdings nicht, dass es entlang dieser Dimensionen zwischen Sprechern des britischen Englisch und des amerikanischen Englisch keine Unterschiede gibt, denn wie House (2000: 162) selbst feststellt, handelt es sich hier nicht um „clear-cut dichotomies“. Obgleich das Gegensatzpaar *Direktheit* – *Indirektheit* also möglicherweise auch für deutsche Sprecher und Sprecher des amerikanischen Englisch gilt, könnte das gleiche Paar ebenfalls für Sprecher des amerikanischen und des britischen Englisch festgestellt werden (vgl. Thomas 1983; Meyer 1996).

3.1.2 Kulturschock

Die Folge einer kulturellen Überschneidungssituation, die unter anderem entsteht, wenn sich ein Lerner, der eigenkulturell geprägt ist, in ein fremdkulturelles Zielsprachenland begibt, kann ein Kulturschock sein. Ausgelöst wird dieser psychische Zustand dadurch, dass Kulturstandards unterschiedlicher kulturspezifischer Orientierungssysteme wiederholt aufeinandertreffen, vom Lerner als Unterschiede wahrgenommen werden (vgl. Schmidt 1993), aber insbesondere am Anfang des Auslandsaufenthaltes auf der Grundlage des eigenkulturellen Orientierungssystems interpretiert werden. Dabei kommt es häufig zu Fehlinterpretationen, die zu Missverständnissen, Unsicherheiten und schließlich auch zu sozialen Konflikten führen können (vgl. Gass 1997). Wenn sich derartige Erlebnisse wiederholen, kann ein Kulturschock die Folge sein (Oberg 1960). Damit wird jener psychische Zustand beschrieben, der mit Gefühlen der Unsicherheit, Angst, Unzufriedenheit, Enttäuschung, Wut oder des Ärgers und einem Sehnsuchtsgefühl nach dem Heimatland zum Ausdruck kommt, so dass dadurch schließlich sogar ein Abbruch des Auslandsaufenthaltes bedingt sein kann (vgl. Furnham/Bochner 1986).

Es ist anzunehmen, dass sich die so entwickelte hohe psychologische Distanz zur Zielkultur negativ auf den Zweitspracherwerbsprozess allgemein und somit auch negativ auf die Entwicklung pragmatischer Kompetenz auswirkt, weil dadurch einerseits der Kontakt zu den Mitgliedern der Gastkultur eingeschränkt wird, woraus ein Mangel an *Input* durch diese Muttersprachler sowie eine geringere Motivation resultieren, die Sprache zu lernen oder der

Zielkultur entsprechend anzuwenden (vgl. Schumann 1978; Kasper/Schmidt 1996; Siegal 1996).

Um diese häufig als sehr belastend empfundene Situation bewältigen zu können, ist interkulturelle (Sprech)handlungskompetenz erforderlich, deren wesentliche Komponenten im Folgenden dargestellt werden sollen.

3.2 Interkulturelle (Sprech)handlungskompetenz

Wenn Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung in Kontakt treten, entsteht eine interkulturelle Handlungssituation. Um in dieser Situation angemessen handeln zu können, bedarf es bestimmter Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. einer gewissen Handlungskompetenz. Aus der Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen werden allerdings unterschiedliche Komponenten vorgeschlagen, die diese Kompetenz beinhalten soll. Auf der Grundlage diverser Überblicksartikel aus den Forschungsdisziplinen Psychologie, Pädagogik und Sprachwissenschaften hat Scheitza (1996) zusammenfassend wesentliche Komponenten dargestellt, die relevant sind, um kulturadäquat handeln zu können (vgl. Kinast 1998: 8f.). Insgesamt werden fünf Kernbereiche genannt, die in verschiedene Teilaspekte untergliedert werden. Der erste Bereich *Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale* umfasst neben zwölf weiteren Aspekten die Fähigkeit, mit psychischem Stress umzugehen und beinhaltet die für diese Arbeit ebenfalls besonders relevante Komponente *Höflichkeit, Freundlichkeit, Diplomatie*. Der zweite Bereich *Wissen und Kenntnisse* beinhaltet neben einem allgemeinen Wissen und Bewusstsein für kulturelle Unterschiede unter anderem auch die Kenntnis der Kommunikations- und Interaktionsregeln einer Kultur. Der dritte Bereich *Kommunikationsfähigkeit* umfasst insgesamt sechs Komponenten, wobei es aus dem Blickwinkel der vorliegenden Arbeit insbesondere jene zu beleuchten gilt, die als *Identifikation und effektiver Umgang mit verschiedenen Kommunikationsstilen; Akkommodation des Sprechverhaltens* aufgeführt wird. Im vierten Bereich *Selbstdarstellung und Interaktionsmanagement*, der insgesamt sieben Komponenten beinhaltet, gilt es den reflektierten *Umgang mit Attributionen und Stereotypen; Fremdwahrnehmung* hervorzuheben, während im fünften Bereich *Aufbau sozialer Beziehungen*, der zwei Komponenten umfasst, sowohl die Fähigkeit, Unterstützung gewährende Beziehungen herzustellen und aufrechtzuerhalten, als auch die Fähigkeit, einheimische Freunde zu gewinnen von besonderem Interesse sind. Wie bereits erwähnt, liegt

das Hauptaugenmerk dieser Studie auf dem Bereich *Kommunikationsfähigkeit* bzw. auf dem hervorgehobenen Teilaspekt, der durch ein in der Sprachwissenschaft bekanntes Datenerhebungsverfahren, einem *Discourse Completion Test* (DCT) bzw. *Production Questionnaire* (vgl. Kap. 4), operationalisiert wird. Durch kognitive, problemzentrierte Interviews, die mit den Austauschschülern dieser Studie durchgeführt wurden, konnten die oben aufgeführten Komponenten der anderen Bereiche erfasst werden.

3.3 Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte

3.3.1 Psychologisch orientierte interkulturelle Trainings: *Culture Assimilator Training*

Die zuvor aufgeführten zentralen deutschen und amerikanischen Kulturstandards sind im Rahmen der Konstruktion eines jeweils entsprechenden kulturspezifischen interkulturellen Trainings ermittelt worden. Beide Trainingsprogramme basieren auf dem *Culture-Assimilator-Trainingsverfahren*, welches in Bezug auf seine Wirksamkeit hinlänglich überprüft wurde (Markowsky 1995: 9).

Allein der für diese Arbeit relevante *American Study and Culture Assimilator* ist bereits mehrfach evaluiert worden, wobei zum einen dessen spezifische Wirksamkeit im Gastland nachgewiesen wurde (z.B. durch Urbanek 1994; Scheufler 1996; Kinast 1998) und andererseits – ausgehend von diesem bestimmten Culture Assimilator – auch die Frage beantwortet wurde, wie und warum interkulturelle Trainings in fremdkulturellen Handlungssituationen allgemein wirksam sind (vgl. z.B. Kinast 1998).

Bei dieser Methode wird davon ausgegangen, dass Menschen bei der Beobachtung des Sprecherverhaltens ihrer Kommunikationspartner oder anderer sozial bedeutsamer Ereignisse nicht nur einfach wahrnehmen, was gerade gesagt wird oder geschieht (vgl. Schmidt 1993), sondern dass sie zugleich nach den Ursachen für das beobachtete Verhalten fragen. Dieser sogenannte Attributionsprozess, in dem sich Menschen ständig befinden (Heider 1977), kann in der interkulturellen Kommunikation leicht zu Störungen in der Kommunikation bzw. zu kritischen Interaktionssituationen führen (vgl. Fiedler/Mitchell/Triandis 1971; Tomalin/Stempleski 1993), weil häufig Attributionen vorgenommen werden, die dem fremdkulturellen Gastland oder Interaktionspartner nicht gerecht werden. Nach Triandis (1975) ist daher die Fähigkeit zu isomorpher Attribution notwendig, also die Fähigkeit, die

Ursachen für ein bestimmtes fremdkulturell geprägtes Sprech(verhalten) ausgehend vom fremdkulturellen Orientierungssystem zu interpretieren. Die *Culture-Assimilator-Methode* basiert daher auf einem attributionsorientierten Trainingskonzept, dessen Ziel die Vermittlung von Wissen über ein spezifisches fremdkulturelles Orientierungssystem ist, um schließlich die Fertigkeit zu erlernen, anhand ausgewählter kritischer Interaktionssituationen Attributionen vorzunehmen, die der entsprechenden Kultur gerecht werden. Ein Culture-Assimilator-Training ist somit ein kognitives, verstehensorientiertes Training, das von Markowsky und Thomas (1995: 10) zusammenfassend als „ein psychologischer Adapter zwischen zwei festgelegten Kulturen“ beschrieben wird und daher insbesondere auf den zweiten Bereich wesentlicher Komponenten interkultureller Sprech(handlungskompetenz) – *Wissen und Kenntnisse* – abzielt (vgl. Kap. 3.2), um interkulturellen Handlungserfolg zu forcieren. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, scheint daher auch die Hervorhebung der Rolle von Sprachbewusstheit bzw. einer *kommunikativen Bewusstheit* (House 1997: 68) bei der Entwicklung pragmatischer Kompetenz in der Zielsprache gerechtfertigt – zumindest im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe (vgl. Kap. 2.2.1).

3.3.2 Vorbereitungsmaßnahmen aus Sicht der Sprachwissenschaft

Der einzige, der sich bisher aus sprachwissenschaftlicher Sicht mit dem von Alexander Thomas entwickelten Begriff *Kulturstandard* befasst hat, ist Bernd-Dietrich Müller-Jacquier (1991). In einem Beitrag, der – inspiriert durch Fachtagungen im Bereich der internationalen Jugendbegegnung – entstanden ist, setzt sich der Autor mit der Wirkung von Kulturstandards im Gebrauch von Fremdsprachen auseinander. Ausgehend von der Erkenntnis, dass beim Fremdsprachengebrauch überwiegend eigenkulturellen Standards gefolgt wird, betont Müller-Jacquier abschließend die Notwendigkeit, sowohl das fremdkulturelle Orientierungssystem zu verstehen als auch das eigenkulturelle System zu reflektieren. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht plädiert er (1991: 53) daher für „eine eigen- und fremdsprachliche Sensibilisierung für entsprechende Indikatoren“ als weiteren wichtigen Bestandteil von Vorbereitungsmaßnahmen für einen Aufenthalt in der Zielkultur. In Bezug auf die bisher vorherrschende Trennung fremdsprachlicher Vorbereitungsmaßnahmen und zumeist psychologisch orientierter interkultureller Trainings (vgl. Kap. 3.3.1) schließt Müller-Jacquier seinen Beitrag mit der Frage „ob und wie beide Bereiche, [...] systematisch miteinander verschränkt werden können“ (Müller-Jacquier 1991: 53).

Die Frage kann m.E. positiv beantwortet werden. Es ist in der Tat möglich, die beiden genannten Bereiche systematisch miteinander zu verschränken, indem man ausgewählte kritische Interaktionssituationen eines in der Psychologie bekannten Culture-Assimilator-Trainings so umgestaltet, dass sie Teil eines sprachwissenschaftlichen Datenerhebungsverfahrens – nämlich eines Diskursergänzungstests (*Discourse Completion Test – DCT*) bzw. eines *Production Questionnaire* – werden können (vgl. Kap. 4.1).

3.4. Langzeitstudien in der Zielkultur

Bei der Betrachtung bisher veröffentlichter Studien, die sich mit den Auswirkungen von Austauschprogrammen befassen, ist festzustellen, dass es insgesamt kaum Langzeitstudien gibt, die sich mit dem Effekt dieses spezifischen Lernkontexts (vgl. Freed 1995) auf die pragmatische Kompetenz von Lernern befassen (vgl. Meara 1994).⁶

In der für die Lerner dieser Studie relevanten Zielkultur, den USA, wurden bisher lediglich von Kondo (1997) empirische Daten mittels eines DCT erhoben, um Entwicklungsaspekte japanischer Austauschschüler bei der Realisierung von Entschuldigungen während eines einjährigen Aufenthaltes in der Gastkultur zu ermitteln. Außer einem weiteren, allerdings übergreifenden Projekt, dem *Study Abroad Evaluation Project* (SAEP), von Opper, Teichler und Carlson (1990), die von insgesamt 439 Studenten verschiedener Muttersprachen – u.a. von deutschen Lernern – subjektive Daten in Form von Selbstberichten anfertigen ließen, und zwar vor und nach einem Jahr in der jeweiligen Zielkultur – u. a. den USA – gibt es keine Langzeitstudie, die sich mit linguistischen Aspekten deutscher Lerner in den USA befasst.

Auch im Bereich der Austauschforschung existieren keine Studien, die entsprechende Lernerdaten vor Ort erhoben haben. In diesem Forschungsbereich geht es vornehmlich um psychologische Faktoren, während pragmatische Aspekte nahezu unberücksichtigt bleiben. Als Methode wird dabei überwiegend die mündliche Form der Befragungsmethode, das Interview, gewählt, um beispielsweise kritische Ereignisse, die deutsche Lerner in den USA erlebt haben, nachträglich zu rekonstruieren (vgl. Kap. 3.3.1). Eine Verbindung beider Forschungsbereiche soll durch die vorliegende Studie geschaffen werden.

⁶ Eine Übersicht über sprachwissenschaftliche Studien, die sich sowohl longitudinal als auch *cross-sectional* mit den Auswirkungen dieses Kontextes auf die linguistische und die pragmatische Kompetenz beschäftigen, liefert Barron (2003: 59-62).

4. Zur methodologischen Diskussion im Forschungsbereich *Interkulturelle Pragmatik*

Die Idealvorstellung empirischer Forschung innerhalb der linguistischen Pragmatik ist es, in alltäglichen Interaktionen natürlich vorkommende Daten zu sammeln – und zwar zusammen mit Informationen über das Geschlecht, das Alter, den Status, die Situation, die Kultur usw. der Gesprächsteilnehmer. Die für dieses Forschungsprojekt benötigten Daten können jedoch nur bedingt auf diese Art und Weise gewonnen werden, da es um die Sammlung einer großen Menge an Daten geht, die sich auf bestimmte Sprechakte unter identischen sozialen Bedingungen bezieht. Im Hinblick auf die Kontrolle der kontextuellen Variablen ist daher fraglich, ob die gleiche Situation überhaupt jemals wiederholt wird (vgl. Nunan 1992).

Da es sich bei dem Forschungsprojekt um eine interkulturelle Langzeitstudie handelt, verlangt diese nach Vergleichbarkeit der Daten, die an Muttersprachlern und an Lernern erhoben werden – von letzteren sogar wiederholt, um Entwicklungsaspekte festzustellen. Dies ist eine Forderung, der die ethnographische Methode hinsichtlich der stets unterschiedlichen Situationskonstellationen nicht gerecht werden kann. Daher wird von schriftlichen Fragebögen Gebrauch gemacht, durch die man auf zuverlässige Art kontextuelle Variablen kontrolliert. Unter Berücksichtigung verschiedener Studien stellen Wolfson/Marmor/Jones (1989: 183) zusammenfassend fest, dass:

“[...] large scale data collection of this type produces good information on the set of formulas considered appropriate to a given situation”.

Das Instrument, welches zur Sammlung des Datenmaterials benutzt wird, ist ein *Discourse-Completion-Test (DCT)* ähnlich einem schriftlichen Rollenspiel. Er besteht aus einer Reihe unvollständiger, alltagssprachlicher Dialoge, die sozial unterschiedliche Situationen repräsentieren. Jedem dieser Dialoge geht eine kurze Beschreibung der Situation voraus, welche die Umgebung der Handlung, die soziale Distanz zwischen den Gesprächsteilnehmern sowie deren relativen Status zueinander, näher erläutert.

Der DCT wurde ursprünglich von Blum-Kulka (1982) entwickelt und nach einer Reihe von Probeläufen auch für das CCSARP Projekt (*Cross-Cultural Speech Act Realization Pattern Project*) eingesetzt. In diesem wurde die Realisierung von Aufforderungen und Entschuldigungen kulturübergreifend unter Verwendung des gleichen Verschlüsselungsmusters (*coding scheme*) verglichen (vgl. Kap. 1.4).

Derzeit kann zwischen drei verschiedenen Arten dieser Tests (auch *Production Questionnaires* genannt (vgl. Kasper 1998)) unterschieden werden:

1. Der geschlossene DCT

Beispiel: PROFESSOR

Brigitte Albers lehrt Alte Geschichte. Als sie die Seminarsitzungen für die nächsten Wochen vorbereitet, merkt sie, dass ein Referat eines Studenten über die Staatstheorie Aristoteles, welches in zwei Wochen dran wäre, eigentlich viel besser für die Sitzung nächste Woche passen würde. Sie ruft daher diesen Studenten, Thomas Bentinger, an.

Thomas : Hier Thomas Bentinger.

Brigitte A. : Hallo Thomas, hier spricht Brigitte Albers. _____

Thomas : Ja also, es ist zwar ein bisschen kurzfristig, aber ich glaube schon, dass ich es schaffen kann.

(Die Situation entstammt der deutschen Version des DCT innerhalb des CCSARP Projekts.)

Durch den geschlossenen DCT wird sichergestellt, dass ein bestimmter Sprechakt ermittelt wird. So kann die oben genannte Situation lediglich durch eine Aufforderung vervollständigt werden, was insbesondere durch das vorgegebene Antwortverhalten deutlich wird. Der Vorteil, auf diese Weise gezielt pragmalinguistische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen und Sprachvarianten ermitteln zu können, beinhaltet jedoch zugleich den größten Nachteil dieser geschlossenen Version: Bestimmte soziopragmatische Gemeinsamkeiten und Unterschiede können nicht erfasst werden (vgl. Kap. 5), so dass der andere entscheidende Teilbereich einer pragmatischen Kompetenz unberücksichtigt bleibt (vgl. Kap. 2.1.1). Die Möglichkeit, in der jeweiligen Situation eine andere Sprechhandlung auszuführen oder nonverbal und ausweichend zu reagieren, ist in der geschlossenen Form nicht vorgesehen (vgl. Beebe/Cummings 1996).

Zudem gibt es weitere Gründe, die gegen die Verwendung des bereits ausgearbeiteten und auch in neueren Studien (z.B. Barron 2003) noch verwendeten, geschlossenen DCT für die Teilnehmer der vorliegenden Studie sprechen. Zum einen wurden die Situationen des CCSARP Projekts für Studenten und Dozenten entwickelt, so dass es den Austauschschülern schwer fallen dürfte, sich damit zu identifizieren. Zum anderen muss der Schüler in diesen Situationen seine Identität aufgeben und sich in die Rolle einer anderen Person versetzen – im obigen Beispiel demnach als Brigitte A. reagieren. Insofern kann in Übereinstimmung mit Sasaki (1998: 460) festgestellt werden:

“Developing items more customized for different types of students is crucial for obtaining valid and interpretable results”.

2. Der interaktive DCT

Beispiel: IM SUPERMARKT

Du bist im Supermarkt um Dir lediglich eine Dose Cola zu kaufen. An der Kasse stehen allerdings drei Frauen mit vollem Einkaufswagen vor Dir. Da Du sehr in Eile bist, bittest Du die Frauen, Dich vorzulassen.

Du: _____

Frau: _____

Du: _____

usw.

Der Vorteil dieser interaktiven Version gegenüber der klassischen Form des DCT liegt darin, dass der Schüler als er selbst agieren kann – was selbstverständlich nur dann funktioniert, wenn die Situation dem Alltagsleben des Schülers entspricht. Allerdings wird auch bei der interaktiven Form explizit erwähnt oder durch vorgegebene Dialogteile kenntlich gemacht, welcher Sprechakt realisiert werden soll. Dies führt wiederum dazu, dass zwar pragma-

linguistische, aber nicht die oben beschriebenen soziopragmatischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden können. In der geschilderten Situation wäre es durchaus denkbar, dass der Schüler trotz seiner Eile geduldig warten oder lediglich die Frage stellen würde, ob es in dem Supermarkt eine Schnellkasse gibt. Es gilt also zumindest die Möglichkeit einzuräumen, die Sprechhandlung ausführen zu dürfen, die man in der jeweiligen Situation für angemessen hält. Zudem muss der Schüler bei der interaktiven Form in die Rolle einer weiteren Person schlüpfen, was ebenfalls sehr abstrakt erscheint (vgl. Rose 1992: 57).

3. Der offene DCT

Beispiel: IM SUPERMARKT

Du bist im Supermarkt um Dir lediglich eine Dose Cola zu kaufen. An der Kasse stehen allerdings drei Frauen mit vollem Einkaufswagen vor Dir. Du bist sehr in Eile. Was sagst Du?

Du:

Entsprechend der oben getroffenen Feststellungen kann der Schüler in dieser Situation, die altersgerecht und authentisch ist, seine Identität wahren und hat zudem die Möglichkeit selbst zu entscheiden, welche Sprechhandlung er in der Situation für angemessen hält bzw. ob er es vorzieht, gar nichts zu sagen. Für diesen zuletzt genannten Fall, empfiehlt es sich, bei der Datenerhebung darauf hinzuweisen, dass in Situationen, in denen keine verbale Reaktion erfolgt, eine Begründung für dieses Verhalten geliefert werden soll (vgl. Kap. 4.3).

Im Hinblick auf das Ziel dieser Studie, sowohl pragmalinguistische als auch soziopragmatische Merkmale deutscher und amerikanischer Muttersprachler zu ermitteln sowie spezifische Merkmale der Lernersprache in der Zielkultur zu verfolgen, wurde daher der offene DCT als Hauptmethode gewählt. Inhaltlich wurden kritische Interaktionssituationen, die zum Teil aus der Literatur bekannt sind (vgl. Kap. 3.3.1) oder in Form von Feldnotizen vorlagen, zu dessen Konstruktion verwendet.

Bevor der DCT jedoch im Folgenden beschrieben wird, soll abschließend noch Bezug auf die in Fachkreisen häufig geäußerte Meinung genommen werden, dass geschriebene Daten

inauthentisch und invalide seien (vgl. Kasper 1998), während Rollenspiele wie sie z.B. von Edmondson et al. (1984) durchgeführt wurden, als authentischer betrachtet werden können (Trosborg 1994). Es ist zweifelsfrei richtig, dass Rollenspiele Auskunft über z.B. Mimik und Gestik oder die Stimmlage der Teilnehmer geben und daher zusätzliche Informationen liefern, die der DCT nicht erfassen kann. Allerdings gilt es auch hier zu berücksichtigen, dass die auf diese Art und Weise gewonnenen Daten noch kein Garant dafür sind, dass die Teilnehmer im natürlichen Kontext so und nicht anders reagieren werden. Für beide Erhebungsverfahren gilt jedoch, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden potentiell in der Lage sind – also die Fähigkeit (*ability*) besitzen – ihre (mündlich oder schriftlich erhobenen) Äußerungen in den entsprechenden Situationen zum Ausdruck zu bringen (vgl. Rintell/Mitchell 1989: 270).

Abschließend kann daher nur auf die triviale Erkenntnis verwiesen werden, dass sich die geeignetste Methode immer noch aus den jeweiligen Forschungsfragen unter Berücksichtigung der zu untersuchenden Personen ergibt. In diesem Fall ist das der offen gestaltete DCT, dessen Situationen inhaltlich auf die Zielgruppen (vgl. Kap. 4.2) abgestimmt sein müssen.

4.1 Der offene DCT als Testinstrument

Im Eingangsteil dieses Kapitels ist bereits die Entscheidung für den offenen DCT als geeignetstes Instrument zur Erhebung der Daten dieser Studie begründet worden. Es wurde zudem festgestellt, dass der DCT Situationen beinhalten muss, die auf die Zielgruppen abgestimmt sind, um authentische Reaktionen der Probanden erfassen zu können bzw. „for obtaining valid and interpretable results“ (siehe oben). Zur Konstruktion dieses Testinstruments wurden kritische Interaktionssituationen, die zum Teil aus der Literatur bekannt sind (vgl. Kap. 3.3.1) oder in Form von Feldnotizen vorlagen, verwendet. Aus Platzgründen werden diese im Folgenden lediglich überblicksartig vorgestellt. Die ausführliche Beschreibung der Situationen ist im Anhang aufgeführt (vgl. Anhang; Kap. 8.1).

Wie bereits erwähnt, ist für den offenen DCT kennzeichnend, dass kein Antwortverhalten vorgegeben wird (vgl. Kap. 4). Zwar sind die Situationen so ausgewählt, dass eine Prognose über die wahrscheinlichste Sprechhandlung abgegeben werden kann, die in dem genannten Kontext vollzogen wird, aber durch die offene Gestaltung kann auch eine nonverbale

Reaktion erfolgen und eine Ausweichstrategie oder sogar eine andere Sprechhandlung vollzogen werden. Daher ist bei der folgenden Beschreibung von möglichen Aufforderungs-, Entschuldigungs- und Beschwerdesituationen die Rede.

Die möglichen Aufforderungssituationen (A1-A7) lauten folgendermaßen:

- A1 In einem Restaurant wird eine Backkartoffel ohne die bestellte Sourcream serviert.
- A2 Auf einem reservierten Sitzplatz im Zug sitzt bereits ein anderer Fahrgast.
- A3 Das Auto eines Freundes blockiert die Garageneinfahrt der Familie.
- A4 Ein kleines Mädchen weigert sich, ihren Sonnenhut aufzusetzen.
- A5 Im Supermarkt soll eine Dose Cola gekauft werden, während die Warteschlange an der Kasse sehr lang ist.
- A6 Ein Lehrer benotet eine Sozialkundearbeit ungerecht.
- A7 Während einer Grillfeier wird nach einem Glas Wasser verlangt.

Die Beziehungen zwischen den beiden Interaktanten in den oben genannten Situationen variieren bezüglich der Parameter *Macht* und *soziale Distanz* wie folgt:

Aufforderungssituation	Soziale Distanz ⁷	Macht ⁸
A1 (Backkartoffel)	+SD	$x > y$
A2 (Im Zug)	+SD	$x = y$
A3 (Auto)	-SD	$x = y$
A4 (Babysitting)	-SD	$x > y$
A5 (Im Supermarkt)	+SD	$x < y$
A6 (Sozialkundearbeit)	-SD	$x < y$
A7 (Grillfeier)	-SD	$x < y$

Die möglichen Entschuldigungssituationen (E1-E7) lauten folgendermaßen:

⁷Soziale Distanz bezieht sich auf den Bekanntschaftsgrad zwischen den zwei Agierenden; sie kennen sich (-SD), oder sie haben sich noch nie vorher getroffen (+SD).

⁸Macht bezieht sich auf die Machtbeziehung zwischen dem Sprecher (x) und dem Hörer (y), welche dadurch zum Ausdruck kommt, dass einer der Agierenden mehr Autorität als der andere besitzt ($x < y$; $x > y$) oder dadurch, dass dieses Merkmal fehlt, wenn es sich um Personen mit gleichem Status handelt ($x = y$).

- E1 Im Supermarkt wird ein Mädchen mit dem Einkaufswagen gerammt.
- E2 Das von einer Freundin geliehene Geld kann nicht wie vereinbart zurückgezahlt werden.
- E3 Ein Schüler kommt zu spät zum Unterricht.
- E4 Ein Baseball fliegt in die Scheibe der Nachbarin.
- E5 Beim Beachvolleyball wird ein Mitspieler umgerannt.
- E6 Das geliehene Buch einer Lehrerin wird mit Cola befleckt.

Die Beziehungen zwischen den beiden Interaktanten in den oben genannten Situationen variieren bezüglich der Parameter *Macht* und *soziale Distanz* wie folgt:

Entschuldigungssituation	Soziale Distanz	Macht
E1 (AnrempeIn)	+SD	$x = y$
E2 (Geld geliehen)	-SD	$x = y$
E3 (Verschlafen)	-SD	$x < y$
E4 (Baseball)	+SD	$x < y$
E5 (Beachvolleyball)	-SD	$x > y$
E6 (Buch geliehen)	-SD	$x < y$

Die möglichen Beschwerdesituationen (B1-B8) lauten folgendermaßen:

- B1 In einem Steakhouse entspricht ein Gericht nicht der Bestellung.
- B2 Beim Friseur werden die Haare verschnitten.
- B3 Mit der Familie vereinbarte Regeln zur Säuberung des Badezimmers werden nicht eingehalten.
- B4 Polizeibeamte verursachen einen Unfall und verhalten sich unangemessen.
- B5 Ein Lehrer ermahnt einen Schüler wiederholt zu Unrecht.⁹
- B6 Im Kino unterhalten sich zwei Mädchen lautstark während eines Films.
- B7 Ein Freund kommt zu spät zu einer Verabredung.
- B8 Eine Freundin sagt kurzfristig eine gemeinsam geplante Skireise ab.

⁹ Die Situation B5 wurde im empirischen Teil nicht dargestellt, weil sie zu keinen neuen Erkenntnissen führt.

Die Beziehungen zwischen den beiden Interaktanten in den oben genannten Situationen variieren bezüglich der Parameter *Macht* und *soziale Distanz* wie folgt:

Beschwerdesituation	Soziale Distanz	Macht
B1 (Steakhouse)	+SD	$X > y$
B2 (Friseur)	-SD	$X > y$
B3 (Badezimmer)	-SD	$X = y$
B4 (Fahrradunfall)	+SD	$X < y$
B5 (Schule)	-SD	$X < y$
B6 (Im Kino)	+SD	$X = y$
B7 (Verabredung)	-SD	$X = y$
B8 (Skifahren)	-SD	$X = y$

4.2 Probanden

Bei den Teilnehmern der vorliegenden Studie handelt es sich um 16 deutsche Schüler, 8 Mädchen und 8 Jungen, aus verschiedenen Städten (überwiegend aus dem norddeutschen Raum) der Bundesrepublik Deutschland, die sich entschlossen haben, an einem Schüleraustauschprogramm in den USA teilzunehmen. Dieses Programm wird von Jürgen Matthes Sprachreisen organisiert. Jungen Menschen wird hier die Möglichkeit gegeben, die Sprache und Kultur Nordamerikas, insbesondere das amerikanische Schulsystem, kennen zu lernen.

Die gezielte Auswahl der Schüler wurde durch den Veranstalter ermöglicht, der eine Liste sämtlicher Teilnehmer erstellte, die in Gastfamilien im Nordosten der USA untergebracht werden sollten. In einem Anschreiben an jeden dieser Schüler und ihre Familien wurde ihnen allgemein mitgeteilt, dass eine Doktorandin der Universität Hamburg eine Studie zum Effekt des Austauschprogramms auf die Programmteilnehmer vor Ort durchführen möchte. Auch bei den folgenden Informationsveranstaltungen der Austauschorganisation in verschiedenen deutschen Städten, bei denen sich die Autorin persönlich vorstellen und ihr Anliegen vortragen durfte, wurde bewusst darauf verzichtet, den Teilnehmern explizit mitzuteilen, dass es um deren Realisierungsverhalten ausgewählter Sprechakte in einem bestimmten Zeitraum

in der Zielkultur geht. Statt dessen wurde das Interesse der Autorin an den individuellen Erfahrungen und Einstellungen der Schüler in den Mittelpunkt gerückt, um die drei Erhebungsphasen vor Ort sowie das Vorab-Interview und die Nachbefragung in den Familien in Deutschland zu erklären (vgl. Kap. 4.3). Im Anschluss an die eigentliche Datenerhebung vor Ort wurden daher stets auch qualitative, problemzentrierte Interviews geführt, die darüber hinaus zusätzliche Informationen liefern sollten, die weitere Rückschlüsse auf die Entwicklung pragmatischer Kompetenz der Probanden zulassen (vgl. Kap. 3.2). Insgesamt zeigten 18 Familien und Schüler Interesse an dieser Studie und erklärten sich – nach Zusicherung der Wahrung der Anonymität – bereit, die Autorin in ihrem Vorhaben durch zuverlässige und engagierte Mitarbeit zu unterstützen. Aufgrund einer Verkettung unglücklicher Zufälle hat sich die Zahl während der Erhebungsphasen in der Zielkultur auf 16 reduziert (vgl. Kap. 4.3).

Zusätzlich wurden 32 deutsche Muttersprachler und 30 Muttersprachler des amerikanischen Englisch hinsichtlich ihres Sprechverhaltens untersucht. Es handelt sich bei ihnen ebenfalls um Gymnasiasten bzw. High School Schüler, um eine möglichst große Homogenität zu erreichen. Die von den Muttersprachlern erhobenen Daten sind notwendig, um zunächst festzustellen, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den pragmatischen Regeln der beiden Sprachsysteme bestehen. Letztere können Aufschluss über mögliche pragmatische Misserfolge geben, die häufig als Folge von muttersprachlichem Transfer auftreten (vgl. Kap. 2.1.1). Die Daten der L2 wiederum repräsentieren die Normen bzw. Standards der Zielkultur, vor deren Hintergrund somit die jeweils aktuelle pragmatische Kompetenz der Lerner des amerikanischen Englisch festgestellt werden kann.

Im Folgenden werden die personenbezogenen Daten aller teilnehmenden Probanden tabellarisch dargestellt:

Merkmal	Ausprägung	Anzahl
Geschlecht	Weiblich	8
	Männlich	8
Alter	15	1
	16	14
	17	1
Geschwister	Keine	4
	1	10
	2	2
	3 oder >	0
Geburtsland	Deutschland	16
Muttersprache	Deutsch	16
Wohnort (nächst größte Stadt im Umkreis von 30 km)	Berlin	3
	Bremen	1
	Erfurt	1
	Frankfurt	1
	Göttingen	1
	Hamburg	2
	Hannover	2
	Köln	1
	München	1
	Regensburg	1
	Schwerin	2
Kenntnisse von weiteren Sprachen	Englisch als 1. Fremdsprache (= 6 Jahre FU)	15
	Englisch als 2. Fremdsprache (= 4 Jahre FU)	1
	Französisch als 1. Fremdsprache (= 6 Jahre FU)	1
	Französisch als 2. Fremdsprache (= 4 Jahre FU)	15
	Kenntnisse einer weiteren Fremdsprache	0
	Zweitsprachenerfahrung	0
Auslandsaufenthalte	Keine vorherigen USA-Aufenthalte	12
	Vorherige USA-Aufenthalte < 6 Wochen	4
	Vorherige USA-Aufenthalte \geq 6 Wochen	0
	Sonstige Auslandsaufenthalte \geq 6 Wochen	0

Wohnort der Gastfamilie in den USA (nächst größte Stadt im Umkreis von 30 km) ¹⁰	Brattleboro, MA	1
	New York City, NY	1
	Harrisburg, PA	2
	Jamestown, NY	1
	Lake Placid, NY	1
	Pittsfield, MA	1
	Plattsburg, NY	1
	Rochester, NY	2
	Syracuse, NY	2
	Utica, NY	1
	Washington D.C.	1
	Watertown, NY	2

Tabelle 1: Personenbezogene Daten der Austauschschüler

Merkmal	Ausprägung	Anzahl
Geschlecht	Weiblich	14
	Männlich	18
Alter	16	14
	17	18
Geburtsland	Deutschland	32
Muttersprache	Deutsch	32
Wohnort	Hamburg	32
Kenntnisse von weiteren Sprachen	Fremdsprache > 6 Jahre FU	0
	Zweitsprachenerfahrung	1
Auslandsaufenthalte	Auslandsaufenthalte \geq 6 Wochen	0

Tabelle 2: Personenbezogene Daten der deutschen Schüler

¹⁰ Da es sich zum Teil um Wohnorte mit einer geringen Einwohnerzahl handelt, wird auf Wunsch einiger Gastfamilien nach Wahrung der Anonymität lediglich die nächst größte Stadt in einem Umkreis von 30 km angegeben – was zur Vereinheitlichung auch für die Austauschschüler bzw. deren deutschen und amerikanischen Familien befolgt werden soll.

Merkmal	Ausprägung	Anzahl
Geschlecht	Weiblich	19
	Männlich	11
Alter	15	1
	16	24
	17	5
Geburtsland	Vereinigte Staaten von Amerika	30
Muttersprache	Amerikanisches Englisch	30
Wohnort	Long Island, NY	30
Kenntnisse einer weiteren Sprache	Fremdsprache > 6 Jahre FU	0
	Zweitsprachenerfahrung	1
Auslandsaufenthalte	Auslandsaufenthalte \geq 6 Wochen	0

Tabelle 3: Personenbezogene Daten der amerikanischen Schüler

4.3 Datenerhebung

Der in amerikanischem Englisch verfasste DCT wurde im Oktober 1999 und im Februar 2000 an insgesamt 30 amerikanische High School Schüler in East Islip, New York verteilt. Die entsprechende, deutsche Version wurde im Juli 2000 an 32 deutsche Schüler des Gymnasiums Alstertal in Hamburg ausgegeben. In beiden Schulen erfolgte die Erhebung nach folgendem Verfahren. In Absprache mit der Schulleitung und den Lehrkräften wurden zwei Schulstunden (90 Minuten) darauf verwendet, den DCT in der Unterrichtszeit zu bearbeiten. Zunächst wurde den Schülern mitgeteilt, dass ihre Daten vertraulich behandelt und lediglich von der Autorin ausgewertet würden. Es galt insbesondere darauf hinzuweisen, dass es in den Situationen auf das individuelle, also authentische, Sprechverhalten ankommt. Es folgte die Anweisung, die Situationen daher so spontan wie möglich in wörtlicher Rede auszufüllen und für den Fall, dass in einer Situation keine verbale Reaktion erfolgen würde, eine Begründung für dieses Verhalten zu liefern (vgl. Kap. 4). Die Autorin war während der gesamten Erhebungsphase anwesend, um die Schüler zu beobachten und für mögliche Fragen bereit zu stehen.

Das Verfahren für die 16 Austauschschüler war entsprechend. Diese wurden in der Zeit von August 1999 bis Juni 2000 jeweils drei Mal in ihren Gastfamilien besucht und gebeten, den DCT vor Ort auszufüllen. Um diese 16 der ursprünglich 18 Teilnehmer zu erreichen, die in verschiedenen Orten im Nordosten der USA wohnten (vgl. Kap. 4.2), musste pro Erhebungsphase eine Strecke von 5500 Kilometern zurückgelegt werden. Aus finanziellen Gründen war es daher nicht möglich, bei der zweiten und dritten Datenerhebung die letzten zwei Schülerinnen der Gruppe zu treffen, da eine der beiden überraschenderweise nach Alabama und die andere nach Kanada gewechselt hatte.

Neben diesen pragmalinguistischen und soziopragmatischen Daten galt es zudem, personenbezogene Daten und ausgewählte Komponenten interkultureller Handlungskompetenz (vgl. Kap. 3.2) zu erfassen, die ebenfalls Rückschlüsse auf die Entwicklung pragmatischer Kompetenz der Lerner – aus einer anderen Perspektive – zulassen (vgl. Kasper 1998). Zu diesem Zweck wurden insgesamt vier Mal 16 qualitative, nach einem Interviewleitfaden strukturierte Interviews von jeweils ca. 45 Minuten geführt (siehe unten). Die systematische Aufbereitung und Interpretation der Interviews, die somit eine „Möglichkeit zur Informationsmaximierung“ (Neumann 1995: 96) darstellen, war jedoch aus zeitlichen und finanziellen Gründen im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr möglich. Diese Daten können daher lediglich in Auszügen als Hintergrundinformationen einfließen. Die gesamten Daten sollen jedoch zu einem späteren Zeitpunkt von der Autorin ausgewertet oder interessierten Kollegen zur Verfügung gestellt werden.

Die Phase der Datenerhebung, welche im Folgenden nochmals in tabellarischer Form dargestellt wird, endete im September 2000.

Sequenz der Datenerhebung

Monat :	1 07/99	2 08/99	3 09/99	4 10/99	5 11/99	6 12/99	7 01/00	8 02/00	9 03/00	10 04/00	11 05/00	12 06/00	13 07/00	14 08/00	15 09/00
deutsche Lerner des amerikanischen Englisch	PI ₁	DCT ₁				DCT ₂ PI ₂					DCT ₃ PI ₃			PI ₄	
Land :	D	USA	USA	USA	USA	USA	USA	USA	USA	USA	USA	USA	D	D	D
amerikanische Muttersprachler				DCT				DCT							
deutsche Muttersprachler													DCT		

DCT = Discourse Completion Test

PI = Problemzentriertes Interview

4.4 Datenaufbereitung und –interpretation

Die in dieser Arbeit vorgenommenen Analysen folgen wesentlich dem für jeden der drei Sprechakttypen entwickelten Kategorienapparat, der von Edmondson (1981), Edmondson und House (1981), Blum-Kulka, House und Kasper (1989), Olshtain und Cohen (1983) sowie von House und Kasper (1981) erarbeitet worden ist (vgl. Kap. 4.4.1; Kap. 4.4.2; Kap. 4.4.3). Die Einordnung der insgesamt 2310 Gesprächsausschnitte (770 Aufforderungen, 660 Entschuldigungen, 880 Beschwerden) in den jeweils entsprechenden Apparat erforderte einen explorativen/interpretativen Umgang mit den Daten, da das gesamte Kategoriensystem während dieses Arbeitsschrittes modifiziert und weiterentwickelt wurde.

Anhand dieses Kategorienapparates galt es in einem zweiten Schritt, die sprachlichen Mittel herauszuarbeiten, die hervorstechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Realisierung der genannten Sprechhandlungen durch deutsche und amerikanische Muttersprachler sowie durch deutsche Lerner des amerikanischen Englisch zeigen. In Bezug auf die Gruppe der Lerner war es notwendig, diejenigen sprachlichen Strukturen herauszufiltern, die entweder pragmatisches Fehlverhalten kennzeichnen und in einigen Fällen in der interkulturellen Kommunikation zu Missverständnissen und Negativurteilen führen können oder die eine Entwicklung pragmatischer Kompetenz im Verlauf des Austauschjahres in der Zielkultur erkennen lassen.

Obwohl das Forschungsdesign einen explorativen/interpretativen Umgang mit den empirisch erhobenen Daten erfordert, reicht dieses qualitative Verfahren allein nicht aus, ohne eine gewisse Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, sondern muss durch quantitative Analyse ergänzt werden, um die Ergebnisse statistisch abzusichern. Als das derzeit geeignetste Mittel für die kontrollierte Erfassung dieser Ergebnisse gilt das Computerprogramm SPSS. Es ist insbesondere für eine große Datenmenge geeignet und im Vergleich zu anderen Programmen dieser Art nahezu fehlerfrei, welches insbesondere auf die hier genutzte Version 11.5.2.1 zutrifft.

In einem dritten Arbeitsschritt wurde ein Raster zur Eingabe aller 2310 Gesprächsausschnitte für die drei Gruppen angelegt, welches auf dem modifizierten Kategorienapparat basiert. Entsprechend den drei verschiedenen Sprechhandlungen gliedert sich dieses Raster in drei Teilbereiche, die bei den Aufforderungen 52 Variablen, bei den Entschuldigungen 66 Variablen und bei den Beschwerden 97 Variablen umfassen. Innerhalb der Lernergruppe

wurden diese zu den besagten drei Erhebungszeitpunkten (L(1); L(2); L(3)) erfasst (vgl. Kap. 4.3).

Nach der Übertragung der Daten in das Computerprogramm konnten alle notwendigen Tests zur statistischen Datenanalyse mit Hilfe des Systems durchgeführt werden. Aufgrund der Gruppenkonstellation kamen zwei bzw. drei verschiedene Tests zur Anwendung. Beim Vergleich der deutschen und amerikanischen Muttersprachler (D-NS und AE-NS) sowie beim Vergleich der deutschen Muttersprachler (D-NS) und der Lerner oder der amerikanischen Muttersprachler (AE-NS) und der Lerner wurde der Chi-Quadrat Test nach Pearson verwendet. Das Ergebnis ist eine asymptotische e-Signifikanz (2-seitig) bei einem Freiheitsgrad ($df=1$). Wo dabei mehr als 20% der Zellen eine erwartete Häufigkeit < 5 aufwiesen, wurde auf den exakten Test nach Fisher (2-seitig) ausgewichen. Der Vergleich der Lerner untereinander zu den drei Zeitpunkten erfolgte mit dem Cochran Q-Test. Das Ergebnis ist eine asymptotische Signifikanz bei zwei Freiheitsgraden ($df=2$) (vgl. Bortz 1999).

4.4.1 Auswertung der Aufforderungen

4.4.1.1 Strategietypen

Eines der zentralen Mittel für die Analyse von Aufforderungen ist die Klassifikation von Aufforderungsmustern in neun sich gegenseitig abgrenzende Strategietypen (*strategy types*), die sich bezüglich ihrer Direktheitsgrade unterscheiden.

Die im Folgenden dargestellte Klassifikation dieser Strategietypen basiert in erster Linie auf Untersuchungsergebnissen des CCSARP Projekts (vgl. Kap. 1.4), die durch die Ergebnisse dieser Studie weitestgehend untermauert und dort wo es notwendig war modifiziert wurden. Wie die Mitglieder des Projekts selbst betonen, ergibt sich die Notwendigkeit zur Abwandlung und Verfeinerung ihres Kodierungsschemas aus den jeweils zu untersuchenden Sprachen bzw. Sprachvarianten (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 275). Insgesamt stellt es jedoch das am bisher besten ausgearbeitete Schema für die Analyse von Aufforderungen dar und wurde seitdem für eine Reihe anderer Untersuchungen genutzt (vgl. z.B. Trosborg 1994, Rose 2000, Barron 2003), so dass damit eine Vergleichbarkeit von Daten ermöglicht wird. Die unten aufgeführten Beispiele zur Illustration der einzelnen Strategien sind Auszüge aus

dem Datenmaterial der vorliegenden Studie. Diese wurden in den Situationen A4 (Babysitting) und A6 (Sozialkundearbeit) geäußert (vgl. Kap. 4.1).

1. Modusableitung (*Mood Derivable*)

Äußerungen, in denen der grammatische Modus des Verbs illokutionäre Kraft signalisiert (z.B. *Setz deinen Sonnenhut auf!*)

2. Performativ (*Performative*)

Äußerungen, in denen die illokutionäre Kraft explizit genannt wird (z.B. *Ich bitte Sie, sich meine Arbeit noch einmal zu beschauen.*)

3. Versteckt-Performativ (*Hedged Performative*)

Äußerungen, in denen die illokutionäre Kraft genannt, jedoch durch ein modales Hilfsverb abgeschwächt wird (z.B. *I'd like to ask you to go over my test again.*¹¹)

4. Verpflichtungsfeststellung (*Obligation Statement*)

Äußerungen, welche die Verpflichtung des Hörers darlegen, die Aufforderung auszuführen (z.B. *Du musst den Hut aufsetzen.*)

5. Wunschfeststellung (*Want Statement*)

Äußerungen, die den Wunsch des Sprechers darlegen, dass der Hörer die Aufforderung ausführt (z.B. *I want you to put your hat back on.*)

6. Vorschlagsformel (*Suggestory Formulae*)

Äußerungen, die einen Vorschlag enthalten, die Aufforderung auszuführen (z.B. *Why don't we put it back on?*)

7. Vorbedingungsfrage (*Query Preparatory*)

Äußerungen, die eine Vorbedingung – z.B. Fähigkeit, Bereitwilligkeit – für die zu erfolgende Aktion des Hörers beinhalten (z.B. *Can you put on your hat? Would you put your hat back on?*)

¹¹ Diese zuvor ungrammatische Äußerung einer Lernerin wurde von der Autorin korrigiert.

8. Starke Andeutung (*Strong Hint*)

Äußerungen, die sich teilweise auf Objekte oder Elemente beziehen, die für den Vollzug der Handlung notwendig sind (z.B. *Wo hast du deinen Hut gelassen?*)

9. Schwache Andeutung (*Mild Hint*)

Äußerungen, die durch ihren propositionalen Gehalt die primäre Illokution nicht erkennen lassen, aber durch den Kontext als Aufforderung interpretierbar sind (z.B. *Willst du das wirklich riskieren?*)

Während man ursprünglich davon ausgegangen ist, dass sich eine kulturübergreifend gültige Skala erstellen ließe, auf der jeder der dargestellten Strategietypen einen bestimmten Direktheitsgrad repräsentiert (Strategie 1 wurde als der direkteste und Strategie 9 als der indirekteste Typ klassifiziert), haben Untersuchungen gezeigt, dass die Anordnung der Strategien auf einer Direktheitsskala durch Mitglieder verschiedener Sprachgemeinschaften durchaus unterschiedlich vorgenommen werden kann (vgl. House 1986, Blum-Kulka 1987, Meyer 1996).

Daher wurde der Versuch unternommen, die neun Strategien in drei Blöcken zusammenzufassen, die – basierend auf den Forschungsergebnissen von House (1986) und Blum-Kulka (1987) – nunmehr kulturübergreifend gültig sein sollen (Blum-Kulka/House 1989: 123; 133). Dabei handelt es sich um die folgenden drei Gruppen:

1. *Impositive/Direct* (Strategien 1-5)
2. *Conventionally Indirect* (Strategien 6-7)
3. *Hint/Nonconventionally Indirect* (Strategien 8-9)

Die Überprüfung der oben angegebenen Quellen zeigt jedoch, dass auch diese Einteilung lediglich für die Gruppe der deutschen Muttersprachler im Datenmaterial von House (1986) Gültigkeit besitzt, während die Ergebnisse von Blum-Kulka (1987) und Meyer (1996) bereits davon abweichen und somit eine andere Gruppierung nahe legen.

Die bisher unveröffentlichten Ergebnisse von Meyer (1996), die dem Forschungsdesign von House (1986) und Blum-Kulka (1987) folgend von deutschen Muttersprachlern sowie von Muttersprachlern des amerikanischen und des britischen Englisch sowohl eine

psycholinguistisch gültige Direktheitsskala sowie eine Höflichkeitsskala erstellen ließ, sollen im Folgenden dargestellt werden, da diese Skalen für die Analyse und Interpretation der geäußerten Aufforderungsstrategien dieser Studie herangezogen werden.

4.4.1.1.1 Direktheitsskalen für Aufforderungsstrategien

American English		British English		German	
Strategy Type	Category Mean	Strategy Type	Category Mean	Strategy Type	Category mean
MD	1.55	MD	1.31	MD	1.80
OS	2.93	OS	2.23	OS	2.30
WS	4.44	EP	3.86	WS	4.00
EP	4.64	WS	4.18	EP	4.63
QP	5.20	QP	5.27	HP	5.32
SF	5.42	SF	5.84	QP	5.54
HP	5.48	HP	6.05	SF	6.29
SH	6.78	SH	7.07	SH	6.60
MH	8.49	MH	8.75	MH	7.52

- MD = Mood Derivable
- OS = Obligation Statement
- WS = Want Statement
- EP = Explicit Performative
- QP = Query Preparatory
- SF = Suggestory Formula
- HP = Hedged Performative
- SH = Strong Hint
- MH = Mild Hint

Tabelle 4: Directness scales in American English, British English, and German: mean directness ratings for nine request strategies in five situations ranging from Mood Derivable (most direct) to Mild Hint (least direct) (Meyer 1996: 43)

Wie aus der Tabelle 4 hervorgeht, wird die Annahme bestätigt, dass unabhängig von den jeweils untersuchten Sprachen bzw. Sprachvarianten Modusableitungen bzw. Imperative als am direktesten und Andeutungen bzw. Hinweise als am indirektesten wahrgenommen werden. Beim Vergleich aller weiteren Strategien mit der ursprünglich aufgestellten Skala lassen sich bezüglich der postulierten Direktheitsgrade jedoch keine weiteren Übereinstimmungen finden.

Eine vorläufige Bündelung der Strategien – den genannten drei Gruppen von Blum-Kulka, House und Kasper (1989) entsprechend – würde anhand der oben aufgeführten Ergebnisse folgendermaßen aussehen:

Gruppe A, als die direkteste Kategorie, beinhaltet Modusableitungen, Verpflichtungsfeststellungen, Wunschfeststellungen und Performative, wobei der Abstand der beiden zuerst genannten und zugleich direktesten Strategien zur folgenden Strategie (Rang 3) der Skala von allen Probanden als vergleichsweise groß empfunden wird. Er beträgt 1.51 im amerikanischen Englisch, 1.63 im britischen Englisch und 1.70 im Deutschen.

Gruppe B umfasst Vorbedingungsfragen, Vorschlagsformeln sowie Versteckt-Performative.

Gruppe C, die indirekteste Kategorie, besteht lediglich aus den zwei unterschiedlichen Arten von Andeutungen/Hinweisen, wobei der Abstand zur jeweils nächsten Strategie in Gruppe B mit 1.30 im amerikanischen Englisch und mit 1.02 im britischen Englisch größer ist als im Deutschen, wo der Abstand zur Vorschlagsformel lediglich 0.31 beträgt. Innerhalb dieser Gruppe fällt auf, dass Milde Andeutungen/Hinweise von allen Probanden als wesentlich indirekter wahrgenommen werden als Starke Andeutungen/Hinweise. Die Abstände der errechneten Mittelwerte betragen in dem Fall 0.92 bei den deutschen Muttersprachlern, 1.68 bei den britischen und 1.71 bei den amerikanischen Muttersprachlern (vgl. Kap. 1.2.2).

Die auffälligste Abweichung zur ursprünglich erstellten Skala, aber auch zur späteren Einteilung in die drei vermeintlich kulturübergreifend gültigen Blöcke, ergibt sich somit durch die als wesentlich indirekter eingeordneten *Hedged Performatives* (Strategie 7 bzw. 5 anstatt Strategie 3 wie in Kapitel 4.4.1.1 dargestellt). Diese wurden ursprünglich – ebenso wie Explizit-Performative – der Gruppe 1 (*Impositive/Direct*) zugeordnet, da man annahm, dass die explizite bzw. modifizierte Nennung der illokutionären Kraft durch *IFIDs*

(*Illocutionary Force Indicating Devices*) den Direktheitsgrad einer Äußerung mehr bestimmt als die semantischen Mittel, die z.B. bei Verpflichtungsfeststellungen oder auch bei Wunschfeststellungen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Blum-Kulka 1987: 138). Wie man in Tabelle 4 erkennen kann, werden jedoch insbesondere Äußerungen, in denen die Verpflichtung des Hörers eine Handlung auszuführen dargelegt wird, von allen Probanden als wesentlich direkter (als Strategie 2) eingestuft (vgl. Kap. 1.1.3). Interessanterweise deckt sich dieses Ergebnis auch mit den Ergebnissen von Blum-Kulka (1987), so dass die Strategie *Hedged Performative*, die dort ebenfalls zur Gruppe B gehört, später nicht der Gruppe 1 (*impositive/direct*) hätte zugeordnet werden dürfen.

Bereits Fraser (1975) hat sich mit dem Unterschied zwischen Explizit- und Versteckt-Performativen befasst. Seine Überlegungen können möglicherweise auch als Erklärung dafür dienen, warum Versteckt-Performative, die sich von Explizit-Performativen durch ein Modalverb bzw. ein Semimodalverb (vgl. Fraser 1975: 187) unterscheiden, als wesentlich indirekter wahrgenommen werden. Ausschlaggebend ist, dass sich dadurch die Satzbedeutung von Versteckt-Performativen im Vergleich mit den entsprechenden Performativsätzen entscheidend verändert. Eine Äußerung wie *I'd like to ask you to take a look at my test again*, durch die der Sprecher seinen Wunsch ausdrückt den besagten Sprechakt zu vollziehen, kann vom Hörer als indirekte Frage um Erlaubnis interpretiert werden, diesen Sprechakt vollziehen zu dürfen (Fraser 1975: 202f.) und kann somit als wesentlich indirekter aufgefasst werden als die entsprechende explizit performative Äußerung *I ask you to take a look at my test again*. Dieses Prinzip, des Ausdrucks eines Wunsches in Verbindung mit dem Prinzip des Bittens um Erlaubnis ist jedoch nur bei Stark-Performativen anwendbar (Fraser 1975: 203f.).

Bei einer Äußerung wie *I want to order you to leave* greifen die oben genannten Prinzipien hingegen nicht, denn für die Anweisung zur Ausführung eines Befehls ist die vorherige Bitte um Erlaubnis dazu wenig sinnvoll und wird daher vom Hörer auch nicht als solche bzw. nicht als stark performativ interpretiert. Möglicherweise ist aufgrund solcher selbst initiierten, isolierten Sätze die ursprüngliche Annahme entstanden, dass Versteckt-Performative nur unwesentlich indirekter seien als die entsprechenden Explizit-Performative.

Basierend auf den vorliegenden empirischen Ergebnissen und den genannten theoretischen Überlegungen wären Versteckt-Performative demnach der Gruppe 2 (*conventionally indirect*) zuzuordnen.

Eine weitere Auffälligkeit ergibt sich bei der Betrachtung der Vorschlagsformel, die von Blum-Kulka, House und Kasper (1989) ebenfalls der Gruppe der konventionell indirekten Strategien zugeordnet wurde. Aufgrund ihrer Ergebnisse hat Blum-Kulka (1987) festgestellt, dass ein ritualisiertes indirektes Aufforderungsmuster, wie es ansonsten kulturübergreifend für Fragen nach einer Vorbedingung im Searlschen Sinne gilt (vgl. Kap. 1.1.2), lediglich bei hebräischen Sprechern besteht. Dass diese Konventionen, die im Hebräischen sowohl die verwendeten Mittel als auch die Form betreffen (Blum-Kulka 1987: 138), in anderen Sprachen bzw. Sprachvarianten nicht so ausgeprägt sind, bestätigen auch die Daten der vorliegenden Studie (vgl. Tabelle 4), da alle Probanden die entsprechende Strategie – abweichend von der ursprünglich aufgestellten Skala – als indirekter als Fragen nach der Vorbedingung eingestuft haben. Insbesondere deutsche Sprecher scheinen diese Strategie eher der Gruppe der nicht-konventionell indirekten Strategien zuzuordnen, so dass sich auch in diesem Fall die postulierte kulturübergreifende Validität der ursprünglich aufgestellten drei Blöcke anzweifeln lässt.

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die Rangfolge bzw. die Einteilung der Strategien in die drei besagten Blöcke aufgrund der bisher vorliegenden empirischen Forschungsergebnisse folgendermaßen modifiziert werden muss, wenn diese – zumindest für die genannten Sprachen bzw. Sprachvarianten – kulturübergreifend gültig sein soll:

Gruppe 1 (<i>Impositive/Direct</i>)	Modusableitungen (Strategie 1)
	Verpflichtungsfeststellungen (Strategie 2)
	Wunschfeststellungen und Explizit-Performative
Gruppe 2 (<i>Conventionally indirect</i>)	Versteckt-Performative
	Vorbedingungsfragen
Gruppe 3 (<i>Hint/Non-conventionally Indirect</i>)	Starke Andeutungen/Hinweise (Strategie 8)
	Milde Andeutungen/Hinweise (Strategie 9)

Die Vorschlagsformel lässt sich nicht eindeutig zuordnen, da sie nicht in allen Sprachen einem stark ritualisierten Muster wie im Hebräischen folgt (in den von den deutschen Probanden erhobenen Daten kommt sie z.B. gar nicht vor). Sie würde je nach Sprache bzw. Sprachvariante zwischen Gruppe 2 und Gruppe 3 rangieren und müsste daher extra ausgewiesen werden.

Eine genauere Betrachtung zur exakten Kodierung der unterschiedlichen Aufforderungsmuster ist bei der zweitdirektesten Strategie dieser Studie, der Verpflichtungsfeststellung, notwendig. Diese wird im Kodierungsschema des CCSARP Projekts auch *Locution Derivable* genannt, da sie Äußerungen umfasst, bei denen die illokutionäre Kraft direkt aus dem semantischen Inhalt abzuleiten ist. Bei der Überprüfung der für diese Strategie aufgeführten Beispiele in bisherigen Studien (vgl. z.B. Blum-Kulka/House/Kasper 1989; Trosborg 1994; Barron 2003) lassen sich jedoch einige Unregelmäßigkeiten erkennen. Einerseits werden Äußerungen aufgeführt, bei denen es tatsächlich um die Feststellung einer Pflicht bzw. einer Notwendigkeit geht, die dem Hörer genannt wird, um ihn zum Vollzug des besagten Sprechakts bzw. propositionalen Gehalts zu bringen, z.B.:

Sie müssen/soll(t)en diesen Platz freihalten. (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 279)

Du räumst jetzt mal ganz schnell die Küche auf. (ebd.)

You should/ought to leave now. (Trosborg 1994: 203)

You have to leave now (or you'll miss your train). (ebd.)

You must leave now (because I want you to). (ebd.)

Andererseits lassen sich auch Fragesätze der folgenden Art finden, die zu Illustrationszwecken herangezogen werden:

Nehmen Sie mich mit nach hause? (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 279)

Machst du bitte mal die Küche sauber? (Barron 2003: 351)

In den beiden zuletzt genannten Beispielen liegt im Fragesatz (vgl. Kap. 4.4.1.2.1.1) jedoch keine Präsensbedeutung vor, sondern es wird danach gefragt, ob der Hörer die prädierte Handlung tun wird bzw. ob er bereit ist dazu oder die Absicht hat, diese zu vollziehen (vgl. Conrad 1983: 362). Somit handelt es sich um Äußerungen, die sich auf die Bereitschaft des

Hörers beziehen und die gesamte Interpretation verläuft analog konventionell indirekter Aufforderungsmuster (vgl. Kap. 1.1.2).

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass die zweitdirekteste Strategie dieser Studie tatsächlich nur Äußerungen umfasst, in denen eine Pflicht bzw. eine Notwendigkeit festgestellt wird, so dass sie in dieser Studie als Verpflichtungsfeststellung bezeichnet wird.

Eine Besonderheit ergibt sich zudem innerhalb der nicht-konventionell indirekten Strategien, und zwar bei Äußerungen, die sich teilweise auf Objekte oder Elemente beziehen, die für den Vollzug der Handlung notwendig sind, also bei starken Andeutungen/Hinweisen. Diese Elemente können sich einerseits auf Bedingungen beziehen, die eine Berechtigung oder Angemessenheit beinhalten (vgl. Weizmann 1989: 86; Trosborg 1994: 194), z.B.:

Our answers are the same, but I got a D and they got a B. (Situation A6; AE-NS)
I reserved that seat a long time ago. (Situation A2; L(1))

Andererseits kann auch Bezug auf die Verfügbarkeit oder Machbarkeit genommen werden, wie in den folgenden Beispielen zum Ausdruck gebracht wird:

Is there an express-lane? (Situation A5; L(3))
Gehörte zu diesem Gericht nicht auch Sourcream? (Situation A1; D-NS)

In all diesen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass diese Äußerungen in den genannten Situationen in erster Linie als Aufforderungsstrategien geäußert und interpretiert werden.

Es besteht allerdings ein Unterschied zwischen diesen Äußerungen und dem folgenden Beispiel, welches von Blum-Kulka, House und Kasper (1989) zu Illustrationszwecken der besagten Strategie aufgeführt wird:

You have left the kitchen in a right mess. (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 18)

In diesem Beispiel stellt der Sprecher explizit fest, dass der Hörer den in der Proposition genannten Zustand hervorgebracht hat. Äußerungen dieser Art lassen sich auch im Datenmaterial der vorliegenden Studie finden, z.B.:

Du sitzt auf meinem Platz. (Situation A2; D-NS)

Sie haben die Sourcream vergessen. (Situation A1; D-NS)

Obwohl diese Feststellungen in den genannten Aufforderungssituationen geäußert werden und es sich demnach bei der jeweils primären Illokution um einen direktiven Sprechakt handeln würde, lassen diese Äußerungen noch eine weitere Interpretation zu. Indem der Sprecher nämlich explizit feststellt, dass der Hörer für die besagte Handlung verantwortlich ist, kann er ebenfalls einen expressiven Sprechakt, und zwar eine Beschwerde, zum Ausdruck bringen (vgl. House/Kasper 1981; Trosborg 1994: 317). Bei der betreffenden Beschwerdestrategie handelt es sich um eine direkte Beschuldigung (vgl. Kap. 4.4.3.1), da der Hörer explizit beschuldigt wird, eine Missachtung begangen zu haben.

Bereits im CCSARP Projekt wurden zudem Äußerungen ermittelt, die mehr als nur einen Strategietyp beinhalten. Bei der Klassifizierung von zwei unterschiedlichen Strategietypen wurde in solchen Fällen die direktere Strategie gewählt.

Im vorliegenden Datenmaterial wurden jedoch einige Äußerungen ermittelt, bei denen dieses Vorgehen nicht angewendet werden kann, da die Zuordnung zu lediglich einer Kategorie zu ungenau gewesen wäre, z.B.:

Ray, can you move your car (QP) so my dad can get his car in (GR).

Or (just) give me your keys and I'll move your car (MD). (Situation A3; AE-NS)

Da die Modusableitung (MD) hier als Angebot geäußert wird bzw. da eine Entweder/Oder Entscheidung vom Hörer verlangt wird, wird diese hier nicht – da es sich um die direktere Strategie im Vergleich zur Frage nach der Vorbedingung (QP) handelt – unter der entsprechenden Kategorie aufgeführt, sondern als gesonderte Kategorie *combination (QP/MD)* (vgl. Kap. 5.1.3).

4.4.1.1.2 Höflichkeitsskalen für Aufforderungsstrategien

Ein Vergleich der in Tabelle 5 abgebildeten Höflichkeitsskalen mit den entsprechenden Direktheitsskalen (vgl. Kap. 4.4.1.1.1) zeigt, dass unabhängig von den jeweils untersuchten Sprachen bzw. Sprachvarianten Indirektheit nicht automatisch mit Höflichkeit gleichzusetzen ist (vgl. Kap. 1.2). Zwar werden die beiden direktesten Strategien, die Modusableitung und

die Verpflichtungsfeststellung (MD und OS), als am unhöflichsten wahrgenommen, aber die indirektesten Strategien, schwache und starke Andeutungen/Hinweise (MH und SH), sind nicht gleichzeitig die höflichsten. Als am höflichsten werden in den untersuchten Sprachen bzw. Sprachvarianten stattdessen die Vorbedingungsfrage (QP) und die Strategie Versteckt-Performativ (HP) wahrgenommen, obwohl die beiden Strategien auf der entsprechenden Direktheitsskala von den deutschen Probanden anders eingeordnet wurden als von den englischen und amerikanischen Muttersprachlergruppen.

American English		British English		German	
Strategy Type	Category Mean	Strategy Type	Category Mean	Strategy type	Category Mean
MD	2.49	MD	1.93	MD	2.10
OS	2.92	OS	2.80	OS	2.97
MH	4.80	EP	3.72	MH	4.45
EP	5.18	MH	4.49	WS	4.75
SH	5.26	SF	5.40	SH	4.78
SF	5.29	SH	5.66	SF	5.43
WS	5.80	WS	6.15	EP	6.44
HP	6.67	HP	6.82	HP	6.97
QP	7.18	QP	8.00	QP	7.14

- MD = Mood Derivable
- OS = Obligation Statement
- MH = Mild Hint
- EP = Explicit Performative
- SH = Strong Hint
- SF = Suggestory Formula
- WS = Want Statement
- HP = Hedged Performative
- QP = Query Preparatory

Tabelle 5: Politeness scales in American English, British English, and German: mean politeness ratings for nine request strategies in five situations ranging from Mood Derivable (least polite) to Query Preparatory (most polite) (Meyer 1996: 44)

Die abgebildeten Höflichkeitsskalen sollen hier die notwendigen Hintergrundinformationen für die Interpretation der Daten darstellen. Daher soll abschließend lediglich ein weiteres Ergebnis hervorgehoben werden, das in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse sein wird. Es betrifft die Strategie Explizit-Performativ (EP), die von den deutschen Probanden als wesentlich höflicher als von den amerikanischen und britischen Muttersprachlern wahrgenommen wird. Dieser Unterschied ergibt sich möglicherweise aufgrund von linguistischen Faktoren. Im Deutschen haben das Verb *bitten* (*to ask*) und das Adverb *bitte* (*please*) denselben Ursprung, so dass der Gebrauch als Performativ bereits eine Höflichkeitsmarkierung darstellt. Für deutsche Lerner des amerikanischen sowie des britischen Englisch besteht dadurch die potentielle Gefahr von negativem pragmatischem Transfer (vgl. Kap. 2.1.1).

4.4.1.2 Interne Modifizierung

Die bisher aufgeführten Aufforderungsstrategien können zudem durch interne Modifizierungen verstärkt oder abgeschwächt werden (vgl. House/Kasper 1981; Faerch/Kasper 1989). In Verbindung mit Aufforderungen sind insbesondere die abschwächenden Modifizierungen relevant, wenn das Ziel des Sprechers mit reibungsloserer Kommunikation einhergeht bzw. wenn er bemüht ist, die gewählte Strategie weniger gesichtsbedrohend zu formulieren (vgl. Kap. 1.2.3). Dafür stehen ihm verschiedene sprachliche Mittel zur Verfügung, die sowohl syntaktischer als auch lexikalischer Art sein können. Im Folgenden sollen die in dieser Studie ermittelten Modifizierungen aufgeführt und die notwendigen Veränderungen, die sich dadurch für das Kodierungsschema des CCSARP Projekts ergeben, diskutiert werden.

4.4.1.2.1 Syntaktische Abschwächungen

Die in dieser Studie ermittelten syntaktischen Mittel zur Abschwächung der Aufforderungsstrategien umfassen Fragen, den Konditional sowie Konditionalsätze, Negationen sowie Bezüge zur Zeit (Vergangenheit und Futur).

4.4.1.2.1.1 Fragen

Dem Kodierungsschema des CCSARP Projekts folgend wird eine Frage lediglich dann als syntaktische Abschwächung kodiert, wenn der Interrogativ markiert ist. Bei der Frage nach einer Vorbedingung ist der Interrogativ unmarkiert und wird daher nicht kodiert. Für diesen Fall werden von den Autoren u.a. folgende Beispiele aufgeführt:

Kann ich deine Notizen haben? (Blum-Kulka/House/Kasper 1989 : 281)

Können Sie mich mitnehmen? (ebd.)

Als Beispiele für Fälle, in denen der Interrogativ markiert ist bzw. eine abschwächende Funktion hat und somit kodiert wird, werden u.a. folgende Äußerungen aufgeführt:

Nehmen Sie mich mit? (Blum-Kulka/House/Kasper 1989 : 281)

Machst du die Küche sauber? (ebd.)

Begründet wird dieses Vorgehen mit der Behauptung, dass es sich bei den beiden zuletzt genannten Äußerungen um Verpflichtungsfeststellungen bzw. *Locution Derivable strategies* (vgl. Kap. 4.4.1.1.1) handelt – was für die entsprechenden Affirmativsätze, die von den Autoren ebenfalls aufgeführt werden, auch tatsächlich gilt, vgl.:

Sie nehmen mich mit.

Du machst die Küche sauber.

Eine Äußerung wie *Machst du die Küche sauber?* müsste demnach in der Kategorie *Strategietyp* als Verpflichtungsfeststellung (*impositive/direct*: Strategie 2) kodiert werden und im Bereich der internen Modifizierungen müsste als syntaktische Abschwächung der Interrogativ kodiert werden. Dieses von den Autoren vorgeschlagene Vorgehen berücksichtigt allerdings nicht, dass im Fragesatz keine Präsensbedeutung vorliegt, sondern in diesem Fall danach gefragt wird, ob der Hörer die Küche säubern wird bzw. ob er bereit ist dazu oder die Absicht hat, dies zu tun. Es handelt sich also auch hierbei um eine Frage nach der Vorbedingung (*conventionally indirect*: Strategie 5 bzw. 6) und diese gilt, wie die Autoren zuvor festgelegt hatten, als unmarkiert und sollte daher nicht kodiert werden.

Auch in anderen Studien, die bei der Analyse von Aufforderungen auf dem Kodierungsschema des CCSARP Projekts basieren, sind Äußerungen, welche die Bereitschaft bzw. Absicht des Hörers betreffen, die gewünschte Handlung auszuführen, möglicherweise uneinheitlich kodiert worden.

Während Barron (2003) die im Folgenden aufgeführten Äußerungen als Verpflichtungsfeststellungen bzw. *Locution Derivables* kategorisiert, die durch den Interrogativ abgeschwächt werden, ordnen Blum-Kulka (1989) und Trosborg (1994) Äußerungen dieser Art den Vorbedingungsfragen zu:

Räumst Du bitte vorher noch die Küche auf? (Barron 2003: 362)

Will you tidy the kitchen please before they come? (ebd.)

Will you do the shopping today? (Trosborg 1994: 199)

Me-passerais-tu les notes a soir Judith ? (Blum-Kulka 1989 : 49)

Me-prestas tus apuntos ? (ebd.)

Trosborg (1994) wählt zudem generell ein anderes Vorgehen und kodiert auch Fragen nach der Vorbedingung als syntaktische Abschwächungen.

Damit in diesem Bereich eine einheitliche Kodierung stattfindet, wird vorgeschlagen, dass eine Frage lediglich dann als syntaktische Abschwächung kodiert werden sollte, wenn der Interrogativ markiert ist und zudem die Strategie als solche nicht verändert. Dies gilt z.B. für die folgende Äußerung dieser Studie:

Sitzt du auf meinem Platz? (Situation A2 ; D-NS)

vgl.

Du sitzt auf meinem Platz. (Situation A2; D-NS)

4.4.1.2.1.2 Negationen

Eine Negation schwächt die Erwartungen bezüglich des Vollzugs einer Aufforderung weiter ab. Sie bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf die Verneinung einer Vorbedingung im Searlschen Sinne (*Negation of a preparatory condition*), wie diese Form der Abschwächung von Blum-Kulka, House und Kasper (1989) bezeichnet wurde:

Can't you... / I don't suppose you'd like to... (Blum-Kulka/House/Kasper 1989 : 281)

Eine Negation kann ebenfalls zur Abschwächung anderer Strategien eingesetzt werden, wie eines der Beispiele, welches zu Illustrationszwecken von den Autoren selbst aufgeführt wurde, verdeutlicht:

Solltest du nicht vielleicht mal die Küche in Ordnung bringen? (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 282)

Hier handelt es sich nicht (wie im Kodierungsschema angegeben) um die Negation einer Vorbedingung, sondern um die Feststellung einer Verpflichtung, die durch die Negation abgeschwächt wird. Dies wird umso deutlicher, wenn man auch alle weiteren syntaktischen und lexikalischen Abtönungen dieser Äußerung unberücksichtigt lässt:

Du sollst die Küche in Ordnung bringen. (vgl. Rosengreen 1980)

In diesem Fall wird also die Verpflichtungsfeststellung durch eine Negation abgeschwächt. Auch im Datenmaterial der vorliegenden Studie lassen sich Äußerungen finden, in denen andere Strategien als die Vorbedingungsfrage durch eine Negation abgeschwächt werden, z.B.:

Gehörte zu diesem Gericht nicht auch Sourcream? (Situation A1; D-NS)

Bei dieser Strategie handelt es sich um eine starke Andeutung bzw. um einen starken Hinweis, der durch eine Negation abgeschwächt wird.

Durch die aufgeführten Beispiele wird somit deutlich, dass in diesem Bereich eine Verfeinerung innerhalb des ursprünglichen Kodierungsschemas notwendig ist, da sich eine Negation nicht ausschließlich auf Vorbedingungsfragen bezieht. Insofern wird im Folgenden lediglich von Negationen die Rede sein.

4.4.1.2.1.3 Der Konditional

Der Gebrauch des Konditionals schwächt die Erwartung bezüglich des Vollzugs der Aufforderung ebenfalls ab. In Übereinstimmung mit dem Kodierungsschema des CCSARP Projekts wird dieser kodiert, wenn er durch eine Indikativform ersetzt werden kann (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 282).

4.4.1.2.1.4 Konditionalsätze

Ähnlich wie bei der Verwendung des Konditionals ist es möglich, sich von der Wirklichkeit einer Aufforderung zu distanzieren, indem man einen Konditionalsatz äußert (vgl. 1994: 211). Dessen Kodierung als solcher scheint relativ eindeutig zu sein, zumindest herrscht Konsens innerhalb der Studien, die mit der vorliegenden vergleichbar sind (vgl. z.B. Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 283; Barron 2003: 362).

4.4.1.2.1.5 Temporale bzw. modale Markierungen

Indem man sich von der Präsensbedeutung einer Äußerung entfernt, z.B. durch die Verwendung von Vergangenheitsformen, kann die Erwartung bezüglich des Vollzugs einer Aufforderung ebenfalls abgeschwächt werden. Beispiele für diese Fälle wurden auch in bisher veröffentlichten Studien aufgeführt, z.B.:

I wanted to ask you to present your paper a week earlier. (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 282)

Bisher nicht aufgeführt wurden Äußerungen, die sich bezogen auf die zeitliche Dimension in die andere Richtung verschieben bzw. Formen beinhalten, die im Fremdsprachenunterricht als Formen des Futurs gelernt werden, z.B.:

You are gonna have to move your car (Situation A3; AE-NS)

I'll just have water (Situation A7; AE-NS)

In diesem Bereich ist daher eine Ergänzung des Kodierungsschemas notwendig, welche diese Formen ebenfalls berücksichtigt.

4.4.1.2.2 Lexikalische Abschwächungen

Die in dieser Studie ermittelten lexikalischen Mittel zur internen Abschwächung der Aufforderungsstrategien umfassen sämtliche von den Mitgliedern des CCSARP Projekts genannten Markierungen: Höflichkeitsmarkierung (*politeness marker*), Untertreibung (*understater*), Verdeckter (*hedge*), Subjektivierer (*subjectivizer*), Abtönungspartikel (*downtoner*), Schmeichler (*cajoler*) und Besänftiger (*appealer*). Im Kodierungsschema des Projekts werden zudem Ausdrücke erwähnt, durch die der Sprecher versucht, den Hörer direkt miteinzubeziehen, indem er um Kooperation bittet (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 283). Zu Illustrationszwecken werden von den Autoren u.a. folgende Beispiele für diese von ihnen nicht benannte Modalitätsmarkierung aufgeführt:

Do you think you could present your paper this week? (Blum-Kulka et al. 1989 : 283)

Glaubst du du kannst mit deinem Referat schon diese Woche fertig werden? (ebd.)

Diese Ausdrücke entsprechen den in dieser Studie ermittelten *konsultierenden Mitteln* (*consultative devices*), die u.a. bereits von House/Vollmer (1988: 120), Trosborg (1994: 212) und Barron (2003: 146) als solche identifiziert worden sind. Weitere Beispiele dieser Kategorie beinhalten insbesondere die im Englischen ritualisierte Form *Would you mind*, z.B.:

Would you mind if I went in front of you? (Situation A5; AE-NS)

Would you mind parking your car in front of the house? (Situation A3; AE-NS)

Eine weitere Ergänzung des Kodierungsschemas betrifft die Verwendung von Mitteln, die ein zögerliches Verhalten des Hörers kennzeichnen, sogenannte *Zögerer* (*hesitators*). Durch dieses Verhalten signalisiert der Sprecher, dass er selbst ein gewisses Unwohlsein bei der Äußerung der entsprechenden Handlung empfindet und entschärft somit den Grad der Bedrohung, den diese möglicherweise auf den Hörer hat. Diese zusätzliche Kategorie findet sich auch bei Trosborg (1994). Aktuelle Beispiele wurden ebenfalls in den Daten dieser Studie gefunden:

Ummm ...I kinda need you to move your car. (Situation A3; AE-NS)

Ähm ... eigentlich ist das, glaub ich, mein Platz. (Situation A2; D-NS)

Allerdings liegt diesen Verlegenheitsfüllseln die Vermutung nahe, dass sie durch den schriftlichen DCT nicht hinreichend bzw. zu wenig erfasst werden und sich somit die Verwendungshäufigkeit der besagten Mittel etwa im Vergleich zu einer Videoaufnahme unterscheidet. Eine Überprüfung dieser Annahme durch einen entsprechenden Methodenvergleich wäre daher sicherlich sinnvoll.

4.4.1.2.2.1 Die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please*

Die Höflichkeitsmarkierung kann als pragmatische Routineformel definiert werden, die eine Doppelfunktion ausübt. Einerseits kennzeichnet sie die illokutionäre Kraft einer Aufforderung, andererseits kann ihr in bestimmten Situationen eine abschwächende Funktion zugeschrieben werden. House (1989) hat diese Doppelfunktion beschrieben und herausgefunden, dass die Höflichkeitsmarkierung insbesondere in Standardsituationen (*standard situations*) geäußert wird und dort zur Abschwächung einer Aufforderung dient. In Situationen, die nicht standardisiert sind, in *nonstandard situations*, verhält es sich umgekehrt. Dort tritt die Höflichkeitsmarkierung eher als ein die illokutionäre Kraft einer Aufforderung kennzeichnendes Mittel hervor denn als Element zur Abschwächung und wird daher von Muttersprachlern in diesen Situationen weniger häufig verwendet (House 1989: 117).

Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Bereich von besonderem Interesse, denn möglicherweise wird hier eine Übergeneralisierung (vgl. Kap. 2.1.2) der Höflichkeitsmarkierung *please* auf Seiten der Lerner festgestellt werden können. Grund zu dieser Annahme besteht einerseits wegen der für die Lernergruppe relativ einfachen Struktur, die es erlaubt, dass *please/bitte* eine syntaktische Endposition einnimmt – etwa im Vergleich zu den Abtönungspartikeln im Deutschen, die eingebettet werden müssen (siehe unten). Zum anderen wird der Grundstock zu einer gewissen Generalisierung möglicherweise bereits im Englischunterricht der Schulen angelegt, da sowohl in der mündlichen Kommunikation als auch in den Unterrichtsmaterialien *please* häufig in Verbindung mit Aufforderungen auftritt und zwar unabhängig von den jeweils verwendeten Strategien und Situationen (vgl. 1994: 292).

4.4.1.2.2.2 Untertreibung

Durch den Gebrauch von adverbialen Modifizierungen kann die in der Proposition zum Ausdruck gebrachte gewünschte Handlung minimiert bzw. herabgespielt werden. In den Aufforderungssituationen dieser Studie wurden folgende Untertreibungen geäußert bzw. als solche kodiert:

kurz, schnell, ein bisschen, etwas, a little, a bit, a second, real quick, real fast, z.B. in Situation A5 (Im Supermarkt):

Könnte ich schnell vor Ihnen bezahlen? (D-NS)

4.4.1.2.2.3 Verdecker (*hedge*)

Indem der propositionale Gehalt einer Aufforderung durch den Gebrauch bestimmter Adverbien vage bzw. unpräzise formuliert wird, kann die potentielle Provokation einer möglicherweise präziseren Formulierung vermieden werden bzw. wird dem Hörer die Möglichkeit erteilt, selbst präziser zu werden. Adverbien wie *irgendwie, somehow, kind of* wurden in dieser Studie geäußert, z.B.:

Irgendwie habe ich das Gefühl, dass meine Note in keiner Relation zu der von Gina und Robert steht, die berechtigterweise eine 2 haben. (Situation A6; D-NS)

4.4.1.2.2.4 Schmeichler/Besänftiger (*cajoler/appealer*)

Einige zum Teil ritualisierte Elemente haben die Funktion eine gute interpersonelle Beziehung aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen, die unter den Gesprächspartnern durch die Aufforderung gestört sein könnte.

Cajolers sollen das Interesse des Hörers wecken, dessen Aufmerksamkeit und dessen Verständnis. Folgende Mittel wurden zu diesem Zweck in den Aufforderungssituationen verwendet: *weißt du, you know, I mean, you see, z.B. in Situation A4 (Babysitting):*

Anna, you have to put your hat back on, you see. (AE-NS)

Durch den Gebrauch von Bestätigungsfragen (*tags*) und *appealers*, die syntaktisch die Endposition einnehmen, soll Konsens mit dem Hörer erzielt werden. In dieser Studie wurden folgende sprachliche Elemente dieser Art geäußert: *ja?*, *oder?*, *right?*, *okay?*, *will you?*, *won't you?*, *couldn't you?*, z.B. in Situation A4 (Babysitting):

Anna, setz bitte deinen Hut wieder auf, okay? (D-NS)

4.4.1.2.2.5 Subjektivierer (*subjectivizer*)

Durch den Gebrauch bestimmter Redemittel kann der Sprecher seine Einstellung bezüglich der Aufforderung zum Ausdruck bringen. In dieser Studie umfassen diese Mittel, die sowohl etwas Zögerliches als auch etwas Anerkennendes beinhalten können (vgl. Trosborg 1994), folgende Äußerungen: *Ich glaube, ich denke, I think, I believe, I suppose, I wonder, as far as I know, I hope*, z.B. in Situation A1 (Im Zug):

I think, you are sitting on my seat. (L(1))

Ich glaube, du sitzt auf meinem Platz. (D-NS)

4.4.1.2.2.6 Abtönungspartikeln

Eine Reihe von Modalsatzadverbien und Modalpartikeln können die Kraft einer Aufforderung abschwächen. In den Aufforderungssituationen dieser Studie wurden folgende Abtönungspartikeln geäußert: *vielleicht, mal, eben, eventuell, doch, einfach, halt, ruhig, schon, possibly, perhaps, maybe, just, simply, rather*, z.B. in Situation A2 (Im Supermarkt):

Dürfte ich vielleicht vor? (D-NS)

Interessant ist in diesem Bereich insbesondere die Doppelfunktion, die einigen Abtönungspartikeln zugeschrieben werden kann. Trosborg (1994) verweist z.B. auf die ebenfalls existierende moralisierende Funktion von *just* und führt zu Illustrationszwecken folgende Beispiele auf:

Just keep quiet, will you?

Couldn't you just keep out of my way?

Sie erwähnt jedoch nicht, dass es sich in diesen Beispielen um Beschwerden (vgl. Kap. 4.4.3.1) bzw. um Aufforderungen zur Wiedergutmachung handelt, die ebenfalls im Zusammenhang mit einer Beschwerde genannt werden (vgl. Kap. 4.4.3.2.1). In eindeutigen Aufforderungssituationen behält *just* eine abschwächende Funktion:

Could I just have a glass of water? (Situation A7; AE-NS)

Could you just move your car? (Situation A3; L(3))

Would you mind if I just went in front of you? (Situation A5; AE-NS)

Barron (2003) betont die doppeldeutige Funktion von *doch* und führt zu Illustrationszwecken folgende Beispiele auf, die sie von Helbig (1994: 113) übernimmt:

Setzen Sie sich doch (bitte)!

Komm doch endlich zum Essen!

Während *doch* im ersten Beispiel eine eindeutig abschwächende Funktion hat, bzw. den Grad der Höflichkeit steigert, argumentiert Barron (2003: 152) weiter, dass *doch* im zweiten Beispiel verstärkend wirkt, bzw. Ungeduld zum Ausdruck bringt.

Sie erwähnt allerdings nicht, dass es sich in diesem Beispiel in erster Linie um den Verstärker *endlich* handelt, der hier die ebenfalls mögliche abschwächende Funktion von *doch* (z. B. im Kontext einer Einladung zum Essen) aufhebt bzw. übertrifft. Diese Kombination von *doch* und anderen Verstärkern konnte auch in dieser Studie ermittelt werden:

Halt doch jetzt deine Klappe! (Ich kann kein Wort verstehen) (Situation B6: D-NS)

Zwar kann *doch* in den beschriebenen Kontexten auch ohne zusätzliche Verstärker die festgestellte verstärkende Funktion ausüben, entscheidend ist allerdings die Erkenntnis, dass es sich dabei um die bereits oben genannten Aufforderungen zur Wiedergutmachung handelt. Diese werden im Kontext einer Beschwerde vollzogen und in diesem Zusammenhang wird *doch* eindeutig als Verstärker klassifiziert (vgl. House/Kasper 1981; vgl. auch Kap. 4.4.3.4.4). Die genaue Unterscheidung zwischen Aufforderungen und Aufforderungen zur Wiedergutmachung im Kontext einer Beschwerde hilft daher zu beurteilen, ob *doch* oder

anderen Partikeln (wie zuvor *just*) eine abschwächende oder eine verstärkende Funktion zukommt, was insbesondere für die exakte Kodierung von Daten wichtig ist.

In jedem Fall stellt der Gebrauch oder auch Nicht-Gebrauch von Abtönungspartikeln einen interessanten Bereich innerhalb der Lernergruppe dieser Studie dar, denn diverse Autoren haben bereits auf die besondere Rolle hingewiesen, die diesen Partikeln im Deutschen zukommt. Eine Studie von Faerch und Kasper (1989) hat ergeben, dass deutsche Muttersprachler in den von ihnen untersuchten Aufforderungssituationen wesentlich häufiger Abtönungspartikeln verwenden als Muttersprachler des britischen Englisch. Einer weiteren Studie von House und Kasper (1981) zufolge werden demgegenüber im Englischen in entsprechenden Situationen häufiger *hesitators* verwendet. Hier wird die Frage sein, wie sich die Lerner des amerikanischen Englisch verhalten, denn bisherige Studien haben gezeigt, dass sich sowohl bei Lernern von Deutsch als Fremdsprache als auch bei Lernern von Englisch als Fremdsprache Schwierigkeiten ergeben bzw. sprachliche Defizite beim Gebrauch von Abtönungspartikeln bemerkbar machen (vgl. Kasper 1981; Barron 2003).

4.4.1.2.3 Verstärker

Ebenso wie es möglich ist, durch diverse abschwächende sprachliche Mittel die illokutionäre Kraft einer Aufforderung zu mildern, kann man durch sogenannte Verstärker (*upgraders*) die entgegengesetzte Wirkung erzielen. Verstärker sind demnach Elemente, deren Funktion es ist, die Aussagekraft einer Aufforderung zu steigern. Da Aufforderungen jedoch per Definition gesichtsbedrohend sind, ist es eher im Sinne des Sprechers diese abzuschwächen, um den gewünschten perlokutionären Effekt zu erzielen bzw. um gewisse Höflichkeitsprinzipien einzuhalten. Das Ziel eines Sprechers geht jedoch nicht zwangsläufig mit reibungsloser Kommunikation einher, so dass sich auch in dieser Studie Beispiele für Verstärker in den Aufforderungssituationen finden lassen. Diese umfassen adverbiale Intensivierungen (*adverbial intensifiers*), zeitliche Intensivierungen (*time intensifiers*) und lexikalische Intensivierungen (*lexical intensifiers*) sowie emphatische Zusätze (*emphatic additions*) und Expletive (*expletives*). Das Kodierungsschema des CCSARP Projekts umfasst noch andere Verstärker, die allerdings in dieser Studie weder von den Muttersprachlern noch von den Lernern geäußert worden sind (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 285f.). Dies mag zum Teil daran liegen, dass einige dieser Elemente jeglicher Form von Höflichkeit, insbesondere von Respekt, entbehren und daher generell selten auftreten. Auch Trosborg (1994: 214) führt

noch eine weitere Möglichkeit auf, durch die eine Aufforderung verstärkt werden kann, die sie als *Do-construction* bezeichnet. Sie illustriert diesen Fall durch folgendes Beispiel:

Oh, *really*, *do* come and see us, we'd be so pleased.

Für diese Äußerung gibt es jedoch keine deutsche Entsprechung, so dass die deutschen Muttersprachler von dieser Möglichkeit keinen Gebrauch machen. Allerdings findet sich diese Variante auch nicht in den Daten der amerikanischen Muttersprachler oder der Lerner, so dass es sich dabei ebenfalls um einen Verstärker zu handeln scheint, der in den beschriebenen Aufforderungssituationen (vgl. Kap. 4.1.1) in der Zielkultur eher selten verwendet wird.

Zwei weitere Verstärker hingegen, die im vorliegenden Datenmaterial ermittelt werden konnten, wurden bisher in keiner der genannten Studien aufgeführt. Dabei handelt es sich um Ausdrücke der Anerkennung (*appreciatives*) sowie um die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* als emphatischer Zusatz.

4.4.1.2.3.1 Adverbiale Intensivierungen

Der Sprecher kann von adverbialen Modifizierungen Gebrauch machen, um bestimmte Elemente der Proposition zu verstärken. In dieser Studie wurden folgende Modifizierungen geäußert: *wirklich*, *really*, z.B. in Situation A4 (Babysitting):

Anna, you really have to put on your hat. (AE-NS)

4.4.1.2.3.2 Zeitliche Intensivierungen

Adverbiale Modifizierungen, die sich auf die Zeit beziehen, umfassen in dieser Studie: *jetzt*, *schnell*, *sofort*, *now*, wie z.B. ebenfalls in Situation A4:

Anna, setz schnell deinen Hut wieder auf, (...) (D-NS)

4.4.1.2.3.3 Ausdrücke der Anerkennung

Durch Ausdrücke der Anerkennung wie *thanks* oder *thank you* kann die illokutionäre Kraft einer Aufforderung verstärkt werden, wenn diese direkt im Anschluss an die Aufforderung geäußert werden. Sie nehmen syntaktisch die Endposition ein, wie z.B. in Situation A5 (Im Supermarkt):

Excuse me, do you think I can go in front of you because all I have is a can of Coke and I'm running late. Thanks. (AE-NS)

4.4.1.2.3.4 Lexikalische Intensivierungen

Durch lexikalische Verstärker, die u.a. Schimpfwörter umfassen, kann eine negative Konnotation zum Ausdruck gebracht werden. Im Kontext der entsprechenden Situationen waren das in dieser Studie Elemente wie *ein Vogel, deinen Arsch*:

Also beweg deinen Arsch hier weg! (Situation A1; D-NS)

4.4.1.2.3.5 Emphatische Zusätze

Durch bestimmte lexikalische Kollokationen kann die illokutionäre Kraft der Aufforderung zusätzlich betont werden. Dies war im Datenmaterial ausschließlich in der Situation A4 (Babysitting) der Fall, wo Zusätze wie *komm schon, come, come on* geäußert wurden:

Anna, komm schon, setz den Hut wieder auf! (D-NS)

Allerdings kann auch die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* als emphatischer Zusatz verwendet werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

Anna, bitte, das ist so ein süßer Hut (Situation A4; D-NS)

House (1989) gibt in diesem Zusammenhang – allerdings für isolierte, selbst fabrizierte Beispiele dieser Art – Folgendes zu bedenken: "Such data seems only remotely plausible if the utterance *please* is assigned a separate tone group, and followed by a pause" (House 1989: 104). Da es sich hier jedoch um empirisch erhobene Daten handelt, ist davon auszugehen, dass die oben aufgeführte Äußerung ganz in diesem Sinne formuliert worden ist.

4.4.1.2.3.6 Expletive

Expletive sind Füllworte, welche die Proposition in besonders starkem Maße verstärken. In dieser Studie wurde im gesamten Datenmaterial lediglich ein einziges Mal einer dieser Kraftausdrücke geäußert:

Dude, move your damn car. (My dad is gonna be home any second and he's gonna flip.) (Situation A3; AE-NS)

Doch selbst bei dieser Äußerung liegt die Vermutung nahe, dass das, was im ersten Moment wie ein Schimpfwort aussieht, eher die Funktion eines „coolen“ jugendsprachlichen „Szeneausdrucks“ ausüben soll, der nicht so abwertend gemeint ist, wie es zunächst erscheint – was an den weiteren umgangssprachlichen Elementen *Dude, gonna, gonna flip* zu erkennen ist.

4.4.1.3 Externe Modifizierungen

Eine Aufforderung sollte möglichst plausibel und gerechtfertigt für die Person erscheinen, die sie ausführen soll. Diverse den Hauptakt unterstützende Äußerungen (*supportive moves*) können dabei hilfreich sein, den Hörer davon zu überzeugen, die prädierte Handlung auszuführen. Diese Maßnahmen sind losgelöst, d.h. extern, vom Hauptakt zu betrachten; sie stehen entweder davor oder danach und können wie interne Modifizierungen entweder mildernd oder verstärkend sein.

Werden sie noch vor dem eigentlichen Hauptakt geäußert, können einige dieser Äußerungen, wie z.B. das Anführen von Gründen für den Vollzug des Akts, bereits für sich als Aufforderung interpretiert werden. Das von Blum-Kulka, House und Kasper (1989: 17) zu

Illustrationszwecken aufgeführte Beispiel *I must have left my pen somewhere* kann demnach bereits als starke Andeutung bzw. als starker Hinweis interpretiert und vom Hörer mit *here take mine* beantwortet werden noch bevor der Sprecher eine weitere, möglicherweise direktere Aufforderungsstrategie äußert. Allerdings erübrigt sich diese Möglichkeit durch den Einsatz des offenen DCT als Hauptmethode dieser Studie, da dieser den perlokutionären Effekt, den der Sprechakt auf den Hörer hat, nicht erfassen kann – was im übrigen für jeden Typ von DCT gilt, auch für den sogenannten „interaktiven“ DCT. Insofern kann das obige Beispiel nur dann als besagter Strategietyp kodiert werden, wenn der Sprecher keine weitere Aufforderungsstrategie wählt, ansonsten würde diese Äußerung als mildernde, externe Modifizierung kategorisiert werden.

Die in dieser Studie geäußerten mildernden, externen Modifizierungen (*mitigating external modifications*), die bereits im Kodierungsschema des CCSARP Projekt aufgeführt wurden, umfassen den Sprechakt vorbereitende Äußerungen (*preparators*), entwaffnende Äußerungen (*disarmers*), Schmeicheleien (*sweeteners*), Gründe (*grounders*), Kosten minimierende Äußerungen (*cost minimizers*) sowie Versprechen einer Belohnung (*promises of reward*). Eine weitere Kategorie, die für diese Studie hinzugefügt werden muss, sind mildernde Ausdrücke der Anerkennung (*appreciatives*).

Die geäußerten verstärkenden, externen Modifizierungen (*aggravating external modifications*) umfassen Drohungen (*threats*) und moralisierende Äußerungen (*moralizers*). Eine weitere, zusätzliche Kategorie umfasst aggressive Fragen (*aggressive interrogatives*), bei denen es sich zumeist um rhetorische Fragen handelt.

4.4.1.3.1 Mildernde Äußerungen

4.4.1.3.1.1 Vorbereitende Äußerungen

Der Hörer kann auf die zukünftige Handlung, die er ausführen soll, durch diverse die Aufforderung einleitende Äußerungen vorbereitet werden. Im Kodierungsschema des CCSARP Projekts werden bereits zwei Möglichkeiten genannt, die dem Sprecher zu diesem Zweck zur Verfügung stehen. Zum einen kann er nach der Verfügbarkeit des Hörers oder nach der Erlaubnis fragen, die Aufforderung äußern zu dürfen (*checking on availability / asking for permission*), zum anderen kann er versuchen, den Hörer vorab auf die zukünftige Handlung zu verpflichten (*getting a precommitment*) (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 287).

Nach der Verfügbarkeit oder Erlaubnis fragen (*availability or permission*):

Der Sprecher kann dem Hörer die Möglichkeit einräumen, eine Aufforderung gegebenenfalls bereits im Vorfeld abzulehnen, weil diese z.B. zu einem ungünstigen Zeitpunkt geäußert wird:

Can I ask you something. I've looked at Gina's + Robert's papers, and mine was identical to theirs, yet I got a lower grade. Can you explain. (Situation A6; AE-NS)

Can I talk to you please?! Could you please go over my test again? (Situation A6; L(3))

Vorab-Verpflichtung (*getting a pre-commitment*)

Der Sprecher kann versuchen, den Hörer bereits vor dem Vollzug der Aufforderung auf die zukünftige Handlung zu verpflichten:

Can you do me a real quick favor (...) (Situation A3; AE-NS)

Allerdings kann dieser Versuch scheitern, indem der Hörer mit einer Gegenfrage, z.B. *Kommt drauf an – was denn?*, reagiert oder indem er sich gar nicht äußert. Da auch dem Sprecher bewusst ist, dass sich der Gesprächspartner nur ungern auf eine ihm unbekannte und von ihm zu vollziehende Handlung verpflichten lassen möchte, kann er die Aufforderung auch entsprechend einleiten ohne ein Antwortverhalten des Hörers abzuwarten:

Would you do me a favor and look over my and this test ? (Situation A6; L(3))

Dennoch hat auch diese Variante eine mildernde, vorbereitende Funktion und wird daher in der oben genannten Kategorie kodiert.

Neben diesen beiden Möglichkeiten eine Aufforderung vorzubereiten, führt Trosborg (1994: 216) noch zwei weitere auf, die auch im Datenmaterial dieser Studie ermittelt werden konnten. Zum einen handelt es sich um Äußerungen, die den Sprechakt explizit einleiten (*preparing the speech act*), zum anderen handelt es sich um Äußerungen, die sich auf den Inhalt der zukünftigen Handlung beziehen (*preparing the content*):

Den Sprechakt einleitende Äußerungen (*preparing the speech act*)

Der Sprecher kann direkt ankündigen, dass er eine Aufforderung vollziehen wird:

I just have one question. I compared my test with Gina and Robert (...) (A6; L(2))

Wait, wait, wait...before you come in... can you just move your car (...) (A3; AE-NS)

Die zuletzt aufgeführte vorbereitende Äußerung ist als elliptische Phrase zu betrachten, die dem von Trosborg (1994: 216) aufgeführten Beispiel dieser Kategorie entspricht:

There is something I'd like you to do for me.

Den Inhalt vorbereitende Äußerungen

Durch einleitende Äußerungen, die sich auf den Inhalt der zukünftigen Handlung beziehen, kann die Aufforderung fließend in den Kontext eingebettet werden. In dieser Studie handelt es sich dabei häufig um Äußerungen, die sich auf eine Vorbedingung für die Aufforderung beziehen:

Hey Ray, what's up? Is that your car in our drive-in? (...) (Situation A3; L(3))

Mr. Teacher are you sure my test is right. Can you look over it again. (A6; AE-NS)

Nach dieser Definition müsste auch das von Blum-Kulka, House und Kasper (1989: 287) aufgeführte Beispiel *Don't you live on the same street as me?* dieser hinzugefügten Kategorie zugeordnet werden, da die Äußerung den Inhalt der nachfolgenden Aufforderung – die Frage nach einer Mitfahrgelegenheit – vorbereitet und zudem eine Vorbedingung dafür beinhaltet.

4.4.1.3.1.2 Entwaffnende Äußerungen

Durch entwaffnende Äußerungen versucht der Sprecher mögliche Einwände, die der Hörer bezüglich der Aufforderung hervorbringen könnte, zu beseitigen und somit eine positive Haltung zu erzeugen:

Hi Anna, ich kann verstehen, dass Dir mit dem Hut heiß ist, aber ohne Hut könntest du einen Sonnenstich bekommen (...) (Situation A4; D-NS)

Auch ein Ausdruck des Bedauerns (*expression of regret*) kann als entwaffnende Äußerung fungieren:

Oh Ray I'm sorry, but can you move your car? (Situation A3; AE-NS)

Diese strategische, ritualisierte Entschuldigung ist als elliptische Phrase zu betrachten und entspricht u.a. dem von Trosborg (1994: 217) aufgeführten Beispiel *I'm sorry to trouble you unnecessarily but ...*, das von ihr als entwaffnende Äußerung kodiert wird. Der Unterschied zwischen diesen Beispielen liegt also lediglich darin, dass in dem von Trosborg genannten die potentielle bzw. reale Missachtung explizit thematisiert wird (vgl. Edmondson/House 1981: 155). Beide entsprechen jedoch dem bereits von Edmondson und House (1982) formulierten Prinzip des *Sich-vorab-Entschuldigens* (vgl. Kap. 2.2.1), welches besagt, dass man sich vorab für eine Handlung entschuldigen soll, die den Gesprächspartner möglicherweise bedroht.

Obwohl diese Entschuldigungsformeln – zumindest im britischen Englisch – überwiegend durch einen Ausdruck des Bedauerns realisiert werden (vgl. Edmondson/House 1981), kann theoretisch auch ein Angebot einer Entschuldigung (*an offer of apology*) ausgesprochen werden, wie dies z.B. von Edmondson und House (1981: 156) angeführt wird:

I do apologise for the intrusion [formal]

Wie die Autoren allerdings selbst feststellen, ist eine solche Entwaffnung eher in einem formalen Kontext wahrscheinlich, der bedingt durch die Alltagssituationen dieser Studie nicht gegeben ist.

4.4.1.3.1.3 Schmeicheleien

Eine weitere Kategorie, die bisher nicht im Kodierungsschema des CCSARP Projekts aufgeführt worden ist, aber bereits von Trosborg (1994: 217) genannt wurde, ergibt sich durch Äußerungen, die schmeichelnd für den Hörer sind. Diese Schmeicheleien sollen ihn von der gewünschten Handlung, die er ausführen soll, überzeugen. Im folgenden Beispiel soll ein kleines Mädchen auf diese Weise davon überzeugt werden, ihren Hut aufzusetzen:

(...) *You look so cute with your hat. I like it.* (Situation A4; L(1))

4.4.1.3.1.4 Gründe

Durch das Aufzeigen von zusätzlichen Informationen, z.B. Erklärungen, Rechtfertigungen, positiven oder negativen Konsequenzen, kann der Sprecher dem Hörer einen Einblick in die Motive gewähren, die ihn veranlassen, eine Aufforderung auszusprechen:

Ray, can you move your car to the street, so my dad can pull into the garage?
(Situation A3; AE-NS)

(...) I am really in a hurry I have a dentist appointment (...) and I only wanna buy a coke (Situation A5; L(3))

Could you please put your hat back on? You are gonna hurt your head if you don't put it back on. (Situation A4; AE-NS)

Untersuchungen in diesem Bereich haben gezeigt, dass von dieser Art eine Aufforderung extern zu modifizieren am häufigsten Gebrauch gemacht wird, da sie dem Hörer hilft zu verstehen, warum die Aufforderung ausgesprochen wurde und es sich daher um einen effizienten abschwächenden Zusatz handelt (vgl. House/Kasper 1987; Faerch/Kasper 1989; Trosborg 1994). Innerhalb dieser Kategorie kann es jedoch zu quantitativen Unterschieden zwischen verschiedenen Muttersprachlergruppen kommen. Einer Studie von Faerch und Kasper (1989) zufolge äußern dänische Muttersprachler häufiger Gründe für den Vollzug einer Aufforderung als die dort ebenfalls untersuchten deutschen und englischen Muttersprachler, die wiederum ähnlich reagiert haben. Insofern wird interessant sein, wie das Ergebnis auf der Grundlage der Daten der amerikanischen und der deutschen Muttersprachler dieser Studie aussehen wird. Von Interesse wird zudem sein, wie sich demgegenüber die Gruppe der Lerner verhält, denn ein weiteres Ergebnis von Faerch und Kasper (1989) lautet, dass die von ihnen untersuchten Lerner deutlich häufiger die Aufforderung unterstützende Gründe anführen als die deutschen und die englischen Muttersprachler ihrer Studie.

4.4.1.3.1.5 Kosten minimierende Äußerungen

Der Sprecher kann Faktoren benennen, die mögliche Kosten bzw. Unannehmlichkeiten, die für den Hörer durch die Aufforderung entstehen können, minimieren:

I really am in a hurry. If you don't mind can I please just buy this can of Coke. It will only take a minute. (Situation A5; AE-NS)

Wären Sie so freundlich? Es geht auch ganz schnell. (Situation A5; D-NS)

4.4.1.3.1.6 Versprechen einer Belohnung

Um den vom Sprecher gewünschten perlokutionären Effekt zu erzielen, kann dieser eine Belohnung aussprechen, die bei Ausführung der Aufforderung fällig werden soll.

Anna, put your hat back on please? (...) Tell you what; If you keep it on I'll play your favorite game with you. (Situation A4; AE-NS)

4.4.1.3.1.7 Ausdrücke der Anerkennung

Eine Kategorie, die bisher in keiner Studie als externe Modifizierung einer Aufforderung aufgeführt wurde, betrifft Ausdrücke der Anerkennung. Diese nehmen syntaktisch die Endposition ein und bringen bereits vorab die Dankbarkeit des Sprechers zum Ausdruck, falls es zu dem von ihm gewünschten perlokutionären Effekt kommt:

Excuse me, do you think I could go ahead of you? I only have one can and I'm in a big rush. I would be so appreciative. (Situation A5; AE-NS)

Entschuldigung, dürfte ich vielleicht vor? Ich habe auch nur eine Dose Cola. Das wäre wirklich nett. (Situation A5; D-NS)

4.4.1.3.2 Verstärkende Äußerungen

4.4.1.3.2.1 Drohungen

Der Sprecher kann dem Hörer mit negativen Konsequenzen drohen, die eintreten werden, wenn der Aufforderung nicht Folge geleistet wird. Diese können entweder direkt ausgesprochen oder indirekt angedeutet werden, wenn z.B. ein Verweis auf bestehende Regeln ausreicht, um die potentiellen Konsequenzen in Erinnerung zu rufen:

Direkte Drohungen

Setz den Hut auf! Sonst bleibst Du für heute in deinem Zimmer. (Situation A4; D-NS)

Anna put your hat back on. If you don't you'll have to go back inside (A4; AE-NS)

Indirekte Drohungen

Hey Anna! Wo hast du deinen Hut gelassen? Du weißt doch was Mutti gesagt hat.
(Situation A4; D-NS)

Den Hut musst du wieder aufsetzen. Du weißt doch warum. (Situation A4; D-NS)

In diesem Fall ist der Verweis auf bestehende Regeln ausreichend, um die negativen Konsequenzen, die sich bei Nichteinhaltung ergeben, deutlich zu machen.

4.4.1.3.2.2 Moralische Äußerungen

Die Kraft einer Aufforderung kann gesteigert werden, indem der Sprecher allgemeine moralische Maximen ausspricht bzw. an das Gerechtigkeitsempfinden des Hörers appelliert:

If some people prepare a test together, and the content they wrote is very similar then the grades should also be similar, shouldn't they? (...) (Situation A6; L(1))

4.4.1.3.2.3 Aggressive (rhetorische) Fragen

Durch aggressive, zumeist rhetorische Fragen, kann der Sprecher an die Einsicht des Hörers appellieren und somit versuchen ihm zu vermitteln, dass es in seinem Interesse ist, die Aufforderung zu befolgen.

Anna, willst du heute Abend kotzend überm Klo hängen? (...) (Situation A4; D-NS)

4.4.1.4 Aufmerksamkeitssignale (*alerters*) und weitere Eröffnungssignale

Bei einem Aufmerksamkeitssignal handelt es sich um ein Element, dessen Funktion es ist, die Aufmerksamkeit des Hörers zu erlangen. Dies kann durch die Nennung des Vor- oder Nachnamens geschehen sowie durch diverse andere Formen der Anrede wie die Nennung des Spitznamens oder des Titels bzw. der Rolle einer Person. Ebenso können Kosenamen,

Pronomen oder Schimpfwörter verwendet werden. All diese Möglichkeiten wurden bereits im Kodierungsschema des CCSARP Projekts aufgeführt (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 277) und konnten auch im Datenmaterial dieser Studie ermittelt werden. Darüber hinaus gab es in dieser Studie weitere Formen der Anrede, die der Rubrik Jugendsprache bzw. jugendliche Umgangssprache zuzuordnen wären. Aktuelle Beispiele lauten u.a.: *Dude, Buddy, Man, Mister.*

Zudem können einige sprachliche Mittel ganz gezielt eingesetzt werden, um die Aufmerksamkeit des Hörers zu erlangen, sogenannte *attention getters* wie *Hey! Listen! Hör mal!* Dieser Variante kann auch der kurze Gruß *Hallo!* angehören. In der Regel werden kurze Grüße und längere Grußfloskeln wie *Hi! What's up! How are you?* jedoch als Dialogeröffnungssignal (vgl. Ventola 1979) verwendet. Interessant ist, dass auch eine Entschuldigungsformel, nämlich eine Bitte um Verzeihung (*a request for forgiveness*), ausgedrückt durch *Entschuldigung!* bzw. *Excuse me!* häufig in der oben genannten Funktion realisiert wird und daher entsprechend kodiert werden muss. Diese Variante ist somit von einer strategischen, ritualisierten Entschuldigungsformel wie z.B. *Sorry, but...* zu unterscheiden, die vorab zur Entschärfung der Situation geäußert werden kann. Eine Bitte um Verzeihung in der Funktion eines sogenannten Territoriumsinvationsignals (vgl. Kasper 1981) beinhaltet zwar auch eine entwaffnende, abschwächende Funktion, weil der Sprecher damit das Territorium des Hörers anerkennt, soll aber gleichzeitig die Aufmerksamkeit des Hörers erlangen, was bei strategischen, entwaffnenden Äußerungen, die ebenfalls in der Eröffnungsphase verwendet werden, nicht der Fall ist.

4.4.2 Auswertung der Entschuldigungen

4.4.2.1 Entschuldigungsstrategien

Der Sprechakt des Sich-Entschuldigens umfasst gemäß der Einteilung von Olshtain und Cohen (1983) – auf dem auch das Kodierungsschema des CCSARP Projekts basiert (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989) – fünf potentielle Strategien, die auch in dieser Studie ermittelt werden konnten. Dies sind:

1. ein Ausdruck der Entschuldigung (*an expression of apology*)
2. ein Anerkennen der Verantwortung (*an acknowledgment of responsibility*)
3. eine Erklärung der Situation (*an explanation of the situation*)
4. ein Wiedergutmachungsangebot (*an offer of repair*)
5. ein Versprechen der Besserung (*a promise of forbearance*)

Zudem kann ein Sprecher zum Ausdruck bringen, dass er sich um das Wohlergehen des Hörers sorgt. Während Trosborg (1994: 382) ein solches Äußern von Besorgnis gegenüber dem Hörer (*expressing concern for hearer*) als zusätzliche Strategie aufführt, wird dies in anderen Studien, die Entschuldigungen als Untersuchungsgegenstand haben, als externe Modifizierung kodiert, deren Funktion eine verstärkende ist (vgl. z.B. Olshtain/Cohen 1983; Vollmer/Olshtain 1989).

Eine Begründung für dieses unterschiedliche Vorgehen lässt sich in keiner der genannten Studien finden. Weder Trosborg (1994) erklärt, warum sie den bisherigen fünf Strategien eine zusätzliche hinzufügt, noch wird an anderer Stelle explizit erwähnt, warum es sich dabei um einen externen Zusatz handeln sollte.

Für die Argumentation dieser Studie, einen Ausdruck der Besorgnis als externe Modifizierung zu kodieren, ist die folgende Annahme relevant. Sowohl Olshtain und Cohen (1983: 22) als auch die Mitglieder des CCSARP Projekts behaupten, dass von den fünf oben genannten Strategien bereits eine ausreicht, um eine Entschuldigung zu vollziehen, obgleich häufig zwei oder drei Strategien miteinander kombiniert werden, um eine höhere Intensität zu erreichen. In dieser Studie wird von der Annahme ausgegangen, dass ein Ausdruck der Besorgnis als alleinige Strategie noch keine Entschuldigung ausmacht und wird daher wie oben beschrieben

als externe Modifizierung kodiert. Interessant wird in diesem Zusammenhang zudem sein, ob die oben zitierte Behauptung, dass bereits eine der fünf anderen Strategien für den Vollzug einer Entschuldigung ausreicht, auf der Grundlage der vorliegenden Daten generell Gültigkeit besitzt oder ob dies möglicherweise nur auf die direkteste Strategie, auf einen Ausdruck der Entschuldigung, bei dem die illokutionäre Kraft explizit genannt wird, zutrifft.

1. Ein Ausdruck der Entschuldigung (*an expression of apology*) umfasst formelhafte, routinemäßige Ausdrücke, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen und besteht aus einer Reihe von Substrategien. Dies sind:

- a) ein Ausdruck des Bedauerns (*an expression of regret*), z.B. *I'm sorry*
- b) ein Angebot einer Entschuldigung (*an offer of apology/IFID*), z.B. *I apologize*
- c) eine Bitte um Verzeihung (*a request for forgiveness*), z.B. *Excuse me / Please forgive me / Pardon me*

2. Die Strategie *Anerkennen der Verantwortung* (*acknowledgement of responsibility*) wird von dem Sprecher gewählt, wenn er anerkennt, dass er für den Verstoß verantwortlich ist. In diesem Fall gibt es fünf Substrategien:

- a) die Schuld auf sich nehmen (*accepting the blame*), z.B. *It's my fault*
- b) Erkennen, dass die andere Person eine Entschuldigung verdient (*recognizing the other person as deserving an apology*), z.B. *You are right to be angry*
- c) fehlende Absicht ausdrücken (*expressing lack of intent*), z.B. *I didn't mean for it to happen*
- d) Ausdruck von Scham (*expression of embarrassment*), z.B. *I feel awful about it*
- e) Zugeben von Tatsachen, aber nicht von Verantwortlichkeit (*admission of facts but not of responsibility*). Der Sprecher leugnet nicht, dass er an der offensiven Handlung beteiligt war, aber er drückt seine Verantwortlichkeit nicht explizit aus, z.B. *I overslept*.

Einige dieser Subkategorien werden in anderen Studien anders benannt, teilweise zusammengefasst oder noch weiter untergliedert. Im Kodierungsschema des CCSARP Projekts (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 292) wird z.B. das Anerkennen der möglichen Reaktion eines Hörers auf den Akt der sozialen Missachtung (Substrategie b) in *dem Hörer Recht*

geben (justify hearer) umbenannt, während Trosborg (1994) diese Substrategie gar nicht aufführt, sondern der Substrategie (a) *Schuld auf sich nehmen* zuordnet.

Das Zugeben von Tatsachen (*admission of facts*) findet sich bei Trosborg (1994) in zwei Substrategien wieder, die sie als *explicit acknowledgement* und als *self deficiency* bezeichnet, die jedoch Äußerungen enthalten, die allesamt der besagten Substrategie (e) des Kodierungsschemas im CCSARP Projekt entsprechen.

In dieser Studie wird, ausgehend von Olshtain und Cohen (1983) sowie dem Kodierungsschema des CCSARP Projekts, welches darauf basiert, die ursprüngliche Unterteilung der Substrategien sowie deren Bezeichnungen beibehalten, denn es gibt keine sinnvolle Begründung dafür, diese anders zusammenzufassen bzw. weiter zu unterteilen oder gar umzubenennen; im Gegenteil: Es verkompliziert das Kodieren von Äußerungen unnötig und macht zudem den Vergleich von Daten unübersichtlich.

3. Die dritte Strategie ist eine Erklärung der Situation (*an explanation of the situation*), welche den Verstoß hervorgerufen hat. Sie umfasst alle „objektiven“ Gründe für die bestehende Verletzung der sozialen Norm. Ein Schüler, der zu spät zur Schule kommt (vgl. Kap. 4.1; E3), kann beispielsweise erklären: *Der Wecker hat nicht geklingelt.*

4. Strategie 4, ein Angebot der Wiedergutmachung (*an offer of repair*), ist nur relevant, wenn physische Verletzungen oder andere Schäden entstanden sind, z.B. *I will pay for all the damages*, was besagt, dass nur das repariert werden kann, was reparierbar ist.

5. Strategie 5, ein Versprechen der Besserung (*a promise of forbearance*), wird gebraucht, wenn sich der Sprecher schuldig genug fühlt, um zu versprechen, dass die offensive Handlung nicht wieder passieren wird. Ein Schüler, der wie im oben genannten Beispiel (E3), zu spät zum Unterricht kommt, könnte versprechen *It won't happen again.*

In all diesen Fällen erkennt der Sprecher die Notwendigkeit, sich entschuldigen zu müssen. In einigen Situationen wird diese Notwendigkeit jedoch abgelehnt; in diesem Fall gibt es die Möglichkeit, gar nicht zu reagieren (*opting out*), was durch die offene Form des DCT ebenfalls erfasst werden kann (vgl. Kap. 4). Sollte allerdings eine verbale Reaktion erfolgen, können folgende Ausweichstrategien, die teilweise auf dem Kodierungsschema des CCSARP Projekts basieren (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 292) und durch das Datenmaterial dieser Studie ergänzt werden mussten, verwendet werden.

4.4.2.2 Ausweichstrategien

4.4.2.2.1 Ein Ablehnen der Notwendigkeit einer Entschuldigung

Der Sprecher versucht, den Hörer davon zu überzeugen, dass er nicht beschuldigt werden kann, indem er die Missachtung entweder rechtfertigt oder vorgibt, selbst betroffen zu sein (*pretend to be offended*), z.B.

Das ist kein Grund, um jetzt sauer zu sein.

4.4.2.2.2 Ein Ablehnen von Verantwortlichkeit

Der Sprecher leugnet entweder explizit oder implizit, dass eine Missachtung stattgefunden hat. Er äußert z.B. direkt, dass er die Schuld dafür nicht anerkennt (*not accepting the blame*), z.B. *It wasn't my fault.*

Der Sprecher kann jedoch auch ausweichend reagieren, indem er z.B. über etwas anderes spricht. Ein Jugendlicher, der ein Mädchen im Supermarkt anrempelt (vgl. Kap. 4.1; E1), könnte lediglich die Frage stellen *Kennen wir uns nicht von irgendwo her?*

4.4.2.2.3 Jemand anderen beschuldigen oder angreifen

Zum einen kann man den Hörer oder eine andere Person für den Verstoß verantwortlich machen (*blame the hearer or someone else*), z.B. *It's your own fault.*

Noch beleidigender ist allerdings die Variante, den Hörer direkt anzugreifen (*attacking the hearer*), indem man ihm z.B. beim Beachvolleyball vorwirft *You ruined the whole play!*, obwohl er vom Sprecher umgerannt wurde (vgl. Kap. 4.1; E5).

4.4.2.3 Interne und externe Modifizierung

Zusätzlich zu den genannten fünf Hauptstrategien gibt es die Möglichkeit, eine Entschuldigung intern oder extern zu modifizieren, indem man sie intensiviert oder abschwächt. Da eine Intensivierung eine Entschuldigung verstärkt, bedeutet dies mehr Unterstützung für den Hörer und eine stärkere Erniedrigung für den Sprecher. Eine Abschwächung bedeutet demgegenüber eine Unterstützung des Sprechers, da er auf diese Weise den Akt der sozialen Missachtung minimiert und somit auch seine Schuld daran.

4.4.2.3.1 Verstärkende interne Modifizierung

In dieser Studie wurden die Entschuldigungsstrategien, insbesondere jedoch Ausdrücke, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (Strategie 1), durch adverbiale Intensivierungen (*intensifying adverbials*) und emotionale Ausrufe (*emotional expressions/exclamations*) sowie durch die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* intern verstärkt. Zudem wurden Wiederholungen dieser *expressions of apology* als Verstärker kodiert.

4.4.2.3.1.1 Adverbiale Intensivierung

Folgende Adverbien wurden in dieser Studie zur Verstärkung einer Entschuldigung geäußert: *echt, so, wirklich, total, schrecklich, furchtbar, ganz doll, really, very, terribly, totally, incredibly, greatly, extremely, sincerely*, z.B.

I'm extremely sorry about your book. (Situation E6; AE-NS)

(...) Sometimes I am so oblivious! (Situation E1; AE-NS)

Einige verstärkende Adverbien wurden zudem miteinander kombiniert oder auch wiederholt, was entsprechend kodiert wurde, z.B.

I am so incredibly sorry (Situation E6; AE-NS)

4.4.2.3.1.2 Emotionale Ausrufe

Als unmittelbare Reaktion auf einen Akt der sozialen Missachtung – wie z.B. in den Situationen E1 und E5 (Anrempeln und Beachvolleyball) – wurden zur Verstärkung der illokutionären Kraft einer Entschuldigung die Ausrufe *oh, oh je, ups, oh Gott, oops, oh my goodness, oh my God, oh my gosh* verwendet, z.B.

Oh, entschuldige (...) (Situation E1; D-NS)

Oh my goodness! I am so sorry! (Situation E1; AE-NS)

4.4.2.3.1.3 Bitte/Please

Die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* wurde lediglich von den deutschen Muttersprachlern zur Verstärkung einer Bitte um Entschuldigung geäußert.

Oh, entschuldige bitte! (Situation E1; D-NS)

Entschuldigen Sie bitte (...) (Situation E4; D-NS)

4.4.2.3.1.4 Wiederholung von Ausdrücken einer Entschuldigung

I greatly apologize. I am so sorry (...). (Situation E6; AE-NS)

Sincerely, I am so sorry, excuse me. (Situation E1; AE-NS)

4.4.2.3.2 Abschwächende interne Modifizierung

Als interne Modifizierungen, die den Akt der sozialen Missachtung minimieren, wurden lediglich Abtönungspartikeln und Untertreibungen verwendet. Diese minimieren die Schuld des Sprechers und tragen somit dazu bei, dessen Gesicht zu wahren, z.B.

Just tell me the cost when you get it. (Situation E4; AE-NS)

I was playing a little backyard baseball and hit your window. (Situation E4; AE-NS)

4.4.2.3.3 Verstärkende externe Modifizierung

Eine Entschuldigung kann ebenso wie eine Aufforderung durch eine entwaffnende Äußerung (*disarmer*) oder durch eine den Sprechakt vorbereitende Äußerung (*preparator*) extern modifiziert werden (vgl. Kap. 4.4.1.3.1). Wie bereits oben erwähnt, kann ein Sprecher zudem seine Besorgnis gegenüber dem Hörer zum Ausdruck bringen (*concern for hearer*).

4.4.2.3.3.1 Entwaffnende und vorbereitende Äußerungen

Sowohl entwaffnende als auch die Entschuldigung vorbereitende Äußerungen wurden in dieser Studie analog zu den Aufforderungen angewendet, um den Sprechakt strategisch einzuleiten. Dies kann als Versuch gelten, den Hörer zu besänftigen und ihn somit milde zu stimmen, die Entschuldigung zu akzeptieren.

I am so sorry to bother you. But, by accident I hit a baseball into your window. I'll pay for the damage. I'm sorry. (Situation E4; AE-NS)

Guten Tag Frau..., mir ist gerade etwas ganz Blödes passiert, ich habe aus Versehen ihre Scheibe beschädigt, es tut mir total leid (...). (Situation E4; D-NS)

Mir ist da was total Schlimmes passiert. Mir ist gestern ein Glas Cola auf das Buch gekippt (...) (Situation E6; D-NS)

4.4.2.3.3.2 Besorgnis gegenüber dem Hörer

Ein Sprecher kann seine Besorgnis gegenüber dem Hörer zum Ausdruck bringen, indem er sich z.B. explizit auf dessen Gefühle bezieht, die er verletzt haben könnte oder indem er sich allgemein um dessen Wohlergehen sorgt. Dies geschieht durch eine externe Modifizierung (*external modification*) der jeweiligen Entschuldigungsstrategie:

(...) I hope you are not angry. (Situation E6; AE-NS)

(...) Are you okay? (Situation E5; AE-NS)

4.4.2.3.4 Abschwächende externe Modifizierung

Ein Sprecher kann versuchen eine Entschuldigung abzuschwächen, indem er den Akt der sozialen Missachtung, für den er sich verantwortlich zeigt, minimiert bzw. herunterspielt oder von diesem ablenkt. In dieser Studie geschah dies in Form von kompensatorischen Angeboten (*appeasers*), Humor (*humor*) sowie in Form von auf die Zukunft gerichteten Bemerkungen (*future/task-oriented remarks*), die häufig durch eine direktive Strategie zum Ausdruck gebracht und auch entsprechend kodiert wurden. Die im Kodierungsschema des CCSARP Projekts genannten weiteren Möglichkeiten zur Minimierung – zuvor festgelegte oder geltende Regeln anzuzweifeln (*query precondition*) oder vorzugeben, die Missachtung nicht wahrzunehmen (*act innocently / pretend not to notice the offence*), – wurden hingegen nicht verwendet.

4.4.2.3.4.1 Kompensatorische Angebote

Der Sprecher versucht den Verstoß gegen eine soziale Norm wiedergutzumachen, indem er ein versöhnendes Angebot ausspricht, das im Gegensatz zu einem Angebot der Wiedergutmachung keinen direkten Bezug zu der besagten Handlung hat, z.B.:

Jessica. I am really sorry that I don't have the money today. I'll buy you pizza to make up for it. (Situation E2; AE-NS)

4.4.2.3.4.2 Humor

Durch eine humorvolle Äußerung kann der Sprecher versuchen, den Hörer zu besänftigen:

Das tut mir so schrecklich leid, seit Deutschland ausgeschieden ist, passiert mit sowas öfter (...) (Situation E4; D-NS)

4.4.2.3.4.3 Auf die Zukunft gerichtete Bemerkungen

Der Hörer kann von den für ihn negativen Auswirkungen des Verstoßes abgelenkt werden, indem der Sprecher versucht, die Aufmerksamkeit auf die Zukunft zu richten. Dies war z.B. in der Situation E3 der Fall, in der ein Schüler zu spät zum Unterricht kommt:

I'm so sorry! I had such a late night and I overslept. Did I miss anything? (AE-NS)

In der vorliegenden Studie wurden Ablenkungsmanöver dieser Art häufig durch die Verwendung einer direktiven Strategie vollzogen, so dass diese entsprechend als Variante einer auf die Zukunft gerichteten Bemerkung kodiert wurden.

4.4.2.3.4.4 Direktive Strategie

Wie oben beschrieben handelt es sich hier um eine Variante einer auf die Zukunft gerichteten Bemerkung wie dies z.B. in der Situation E5 der Fall war, in der ein Mitspieler beim Beachvolleyball umgerannt wird:

I'm sorry. My fault. Next time we both have to be a little more careful. (AE-NS)

4.4.3 Auswertung von Beschwerden

4.4.3.1 Beschwerdestrategien

Der Klassifikation von House und Kasper (1981) folgend, die sowohl durch eine Studie von Trosborg (1994) als auch durch die vorliegenden Daten bestätigt werden kann, sind für den Vollzug von Beschwerden acht sich gegenseitig abgrenzende Strategien erkennbar. In beiden zuvor genannten Studien wird dabei Strategie 1 als die direkteste und Strategie 8 als die indirekteste Strategie dargestellt. Aufgrund des zunehmend längeren Interpretationsprozesses, der sich für den Empfänger der Beschwerde durch die absteigenden Direktheitsstufen ergibt, klingt diese Anordnung auf der Skala plausibel und soll daher auch für diese Studie übernommen werden. Eine empirische Überprüfung bezüglich der postulierten kulturübergreifenden Validität dieser Direktheitsskala – etwa in Analogie zu den Verfahren, die bei den Aufforderungsstrategien angewendet wurden (vgl. Kap. 4.4.1.1.1) – wäre jedoch durchaus wünschenswert.

1. explizite Schuld (*explicit blame*) – die Person betreffend
Der Sprecher behauptet explizit, dass der Hörer „schlecht“ ist (z.B. *Du spinnst doch!*).
2. explizite Schuld (*explicit blame*) – das Verhalten betreffend
Der Sprecher bringt explizit zum Ausdruck, dass es schlecht ist, dass der Hörer den Akt der sozialen Missachtung vollzogen hat (z.B. *Es ist unfair, dass du dich nicht an die Regeln hältst.*).
3. modifizierte Schuld (*modified blame*)
Indem der Sprecher modifiziert zum Ausdruck bringt, dass die Handlung, die in der Proposition zum Ausdruck gebracht wird und für die der Hörer verantwortlich ist, schlecht für den Sprecher ist, oder indem er eine Präferenz für eine alternative Handlung aufzeigt, die nicht vom Hörer gewählt wurde, impliziert der Sprecher, dass der Hörer „schlecht“ ist. (Z.B. *Das ist dein Freund und Helfer fährt dein armes Bike und dich selbst um und entschuldigt sich nicht mal. / Sie hätten sich ja ruhig mal entschuldigen können.*).
4. direkte Beschuldigung (*direct accusation*)
Der Sprecher behauptet explizit, dass der Hörer den Akt der sozialen Missachtung vollzogen hat (z.B. *Du hast das Badezimmer nicht geputzt.*).
5. indirekte Beschuldigung (*indirect accusation*)
Indem der Hörer nach den Bedingungen für den Vollzug des Akts der sozialen Missachtung gefragt wird oder indem der Sprecher behauptet, dass der Hörer in irgend einer Art und Weise mit diesen Bedingungen in Verbindung gebracht werden kann, impliziert der Sprecher, dass der Hörer den Akt vollzogen hat (z.B. *Hast Du etwa das Badezimmer schon wieder nicht geputzt?*).

6. Ausdruck der Missbilligung (*expression of disapproval*) – die Konsequenzen des Akts betreffend
Indem der Sprecher feststellt, dass die Folgen, die der Akt der sozialen Missachtung mit sich bringt, schlecht für ihn sind, impliziert er, dass der Hörer den Akt getan hat. (z.B. *Oh je, mit diesem Haarschnitt kann ich mich in der Schule echt nicht blicken lassen.*)
7. Ausdruck der Missbilligung (*expression of disapproval*) – den sozialen Akt als solchen betreffend
Indem der Sprecher den Akt der sozialen Missachtung als solchen missbilligt, impliziert er, dass der Hörer den Akt vollzogen hat (z.B. *Die Haare sind viel zu kurz.*)
8. kein expliziter Vorwurf (*no explicit reproach*)
Indem der Sprecher gewisse Andeutungen in Anwesenheit des Hörers macht, die lediglich durch den Kontext als Beschwerde interpretierbar und oft durch Ironie markiert sind, impliziert der Sprecher, dass er weiß, dass der Akt der sozialen Missachtung geschehen ist, und impliziert somit, dass der Hörer für diesen verantwortlich ist (z.B. *Die Polizei, dein Freund und Helfer!*).

In einer Studie von Olshain und Weinbach (1987) werden noch zwei weitere Kategorien aufgeführt, die dem Sprecher für den Vollzug einer Beschwerde zur Verfügung stehen. Bei den meisten zu Illustrationszwecken dieser Kategorien aufgeführten Beispielen wie *You'd better pay the money right now; I'm not moving one inch before you change my appointment; Next time I'll let you wait for hours* handelt es sich jedoch per Definition um Aufforderungen und Drohungen, die daher in der vorliegenden Studie zunächst getrennt von der oben dargestellten Klassifikation betrachtet werden. Bereits Edmondson und House (1981: 145) haben aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dem Akt der sozialen Missachtung um einen reversiblen Akt handeln kann, auf die Schwierigkeit hingewiesen, die in einigen Fällen bei der Abgrenzung einer Beschwerde von einer Aufforderung besteht. Insgesamt lassen sich im vorliegenden Datenmaterial drei unterschiedliche direkte Sprechakte bzw. Strategien feststellen, die in den möglichen Beschwerdesituationen vollzogen bzw. als externe Zusätze geäußert werden. Diese umfassen Aufforderungen zur Wiedergutmachung, Aufforderungen zur Besserung sowie Drohungen.

4.4.3.2 Direktive Sprechakte und Strategien

4.4.3.2.1 Aufforderungen zur Wiedergutmachung

Obwohl in den meisten Beschwerden implizit der Wunsch des Sprechers enthalten ist, dass der Hörer den Schaden, der durch den Akt der sozialen Missachtung entstanden ist, behebt oder die Missachtung nicht erneut begeht, kann der Sprecher dies auch explizit äußern. So

kann z.B. eine Aufforderung zur Wiedergutmachung ausgesprochen werden, wenn es sich um einen Akt der sozialen Missachtung handelt, der noch im Moment des Geschehens behoben werden kann, z.B. in Situation B6 (Im Kino):

Könnt ihr nicht woanders die Leute nerven? (D-NS)

Zudem kann es sich um einen bereits vollzogenen, aber reversiblen Akt der Missachtung handeln, bei dem eine Wiedergutmachung auch zu einem späteren Zeitpunkt noch möglich ist, z.B. in einer Situation, in der ein Familienmitglied sich nicht an die vereinbarten Regeln zur Säuberung des Badezimmers gehalten hat (B3):

Du gehst da jetzt hin und machst das! (D-NS)

Sollte der Akt der sozialen Missachtung nicht reversibel sein, kann der Sprecher eine Aufforderung zur Wiedergutmachung aussprechen, indem er versucht, den Hörer auf eine kompensatorische Handlung zu verpflichten, z.B.:

Kannst du die Uhr nicht lesen? Jetzt musst du mir aber ein Getränk spendieren.
(Situation B7; D-NS)

4.4.3.2.2 Aufforderungen zur Besserung

Ein Sprecher kann den Hörer explizit dazu auffordern, den Akt der sozialen Missachtung zukünftig nicht erneut zu begehen oder sein Verhalten zukünftig zu bessern, z.B.:

Das nächste Mal kannst du ja einfach mal anrufen, wenn du dich so drastisch verspätest. (Situation B7; D-NS)

4.4.3.2.3 Drohungen

Ein Sprecher kann sich entschließen den Hörer offen anzugreifen, indem er eine Drohung ausspricht. Dabei kann er auch ein Ultimatum mit umgehenden Konsequenzen stellen.

Nächstes Mal wirst du warten müssen! (Situation B7; D-NS)

Wenn du das Badezimmer das nächste Mal nicht putzt, sag ich das Mama. (Situation B3; D-NS)

Zudem ist es durch die offene Gestaltung des DCT auch bei den Beschwerdesituationen möglich, gar nicht bzw. nicht verbal zu reagieren (*opting out*) oder einen anderen Sprechakt als eine Beschwerde zu vollziehen.

4.4.3.3 Ausweichstrategien und andere Sprechakte

4.4.3.3.1 Keine Reaktion

Aufgrund der potentiellen Gesichtsbedrohung einer Beschwerde, kann sich der Sprecher entscheiden, diese erst gar nicht zu vollziehen und stattdessen auch keine andere verbale oder nonverbale Reaktion zu zeigen (siehe unten). In der Situation B4 (Fahrradunfall) gab z.B. eine deutsche Muttersprachlerin an, dass sie möglicherweise aus Angst vor der höheren Autorität des Polizisten „*wahrscheinlich gar nichts*“ sagen würde.

Wahrscheinlich gar nichts, weil ich in meiner Wut vielleicht unverschämt werden würde und man vor Polizisten Respekt haben sollte. (Situation B4; D-NS)

4.4.3.3.2 Keine verbale Reaktion

Anders als im zuvor genannten Beispiel kann ein Sprecher auch durch eine nonverbale Reaktion zum Ausdruck bringen, dass der Hörer einen Akt der sozialen Missachtung begangen hat. In der Situation B7 vermerkte z.B. ein deutscher Muttersprachler, dass er bei einem Freund, der verspätet zu einer Verabredung kommt, höchstens 30 Minuten auf diesen warten würde und ansonsten das Café verlässt:

½ Stunde ist Anstand! Wenn er sich bis dahin spätestens nicht gemeldet hat, bin ich schon um 20:00 Uhr weg! Da sag ich nichts.

4.4.3.3.3 Anderer Sprechakt

Durch die offene Gestaltung der DCT Situationen können auch soziopragmatische Unterschiede erfasst werden (vgl. Kap. 4). So wurde z.B. in der Situation B2, in der beim Friseur die Haare verschnitten werden, nicht von allen Probanden mit einer Beschwerde reagiert, sondern stattdessen auch mit einem Kompliment:

Thanks Paula, it's great. (Situation B2; AE-NS)

4.4.3.4 Interne Modifizierung

Analog zu den Ausführungen über interne Modifizierungen bei Aufforderungen stehen dem Sprecher generell auch beim Vollzug einer Beschwerde die bereits aufgeführten sprachlichen Mittel zur Abschwächung und Verstärkung zur Verfügung. Entsprechend kann durch den Gebrauch sogenannter *downgraders* die in der Proposition zum Ausdruck gebrachte illokutionäre Kraft einer Beschwerde abgeschwächt und damit die Gesichtsbedrohung für den Hörer reduziert werden. Demgegenüber haben Verstärker die entgegengesetzte Funktion und steigern somit die Wirkung, die eine Beschwerde möglicherweise auf dessen Empfänger hat.

In dieser Studie wurden Ausdrücke des Zögerns (*hesitators*), Subjektivierer (*subjectivizers*), Untertreibungen (*understaters*), Verdeckter (*hedges*), Abtönungspartikeln (*downtoners*), Besänftiger (*appealers*) und in einigen Situationen auch Schmeichler (*cajolers*) zur Abschwächung einer Beschwerde geäußert. Zur Verstärkung wurden adverbiale sowie andere lexikalische Intensivierungen (*adverbial and lexical intensifiers*), Expletive (*expletives*), emphatische Zusätze (*emphatic additions*) und Wiederholungen der Beschwerde (*repetitions of complaint*) verwendet. Da bereits all diese sprachlichen Mittel zur Abschwächung und Verstärkung anhand von Beispielen in den Aufforderungssituationen illustriert worden sind, soll an dieser Stelle der Verweis darauf sowie auf den noch folgenden empirischen Teil genügen, in dem weitere Beispiele auch für die Beschwerdesituationen aufgeführt werden.

Im Folgenden sollen daher lediglich drei weitere sprachliche Mittel zur Verstärkung einer Beschwerde anhand von Beispielen illustriert werden, die in den Aufforderungssituationen nicht angewendet wurden.

Als zusätzliche Mittel zur Verstärkung von Beschwerden, die sich in den Aufforderungssituationen nicht feststellen ließen, wurden emotionale Ausrufe (*emotional expressions*) sowie Adverbien, die eine Wiederholung des Aktes der sozialen Missachtung kennzeichnen und Ausdrücke der Anerkennung als Träger von Ironie angewendet. Diese sollen im Folgenden anhand von Beispielen illustriert werden. Zudem soll auf eine Besonderheit aufmerksam gemacht werden, die sich aufgrund der Doppelfunktion einiger adverbialer Intensivierungen ergibt.

4.4.3.4.1 Emotionale Ausrufe

Durch emotionale Ausrufe wie *Oh nee!*, *Wie bitte?*, *Schade!*, *Mensch!*, *Oh man!*, *Jeez!*, *Jesus!*, *What the hell!* kann die illokutionäre Kraft einer Beschwerdestrategie verstärkt werden. Diese Ausrufe können eine Beschwerde einleiten oder syntaktisch die Endposition einnehmen:

Wie bitte? Ich finde es unmöglich. Dass dir das nicht selber peinlich ist! (B8; D-NS)

Hey, I'm fine don't worry about me. Jeez. (Situation B4; AE-NS)

4.4.3.4.2 Ausdrücke der Anerkennung als Träger von Ironie

In Zusammenhang mit Beschwerden können Ausdrücke der Anerkennung den Modus des Hauptakts kennzeichnen. In dieser Studie wurden z.B. Ausdrücke wie *Danke!* *Danke schön!* *Na toll!* *Schön!* *Super!* *Thanks!* angewendet, um Ironie auszudrücken. Diese sprachlichen Mittel können dem Hauptakt allerdings auch so vorangestellt sein, dass dieser zwar neutral bleibt, aber durch die implizite Ironie dieser Ausdrücke verstärkt wird:

Danke schön, dass du so kurzfristig absagst. (Situation B8; D-NS)

Schön, dass du das Bad gestern sauber gemacht hast. (Situation B3 ; D-NS)

Toll, danke! Das hättest du mir auch früher sagen können. (Situation B8; D-NS)

4.4.3.4.3 Adverbien, die eine Wiederholung des Aktes der sozialen Missachtung kennzeichnen

Durch Adverbien wie *wieder*, *mal wieder*, *schon wieder*, *again*, *once again* bringt der Sprecher zum Ausdruck, dass der Hörer den Akt der sozialen Missachtung zum wiederholten Male begangen hat und steigert dadurch die illokutionäre Kraft der Beschwerde intern. Ein Verweis auf die wiederholte Handlung kann jedoch auch extern erfolgen und wird dann entsprechend kodiert (vgl. Kap. 4.4.3.5.2.5).

Kevin, gestern hast du das Badezimmer mal wieder nicht gemacht. (B3; D-NS)

4.4.3.4.4 Adverbiale Intensivierungen

Bei den Ausführungen zu Aufforderungen ist bereits auf die Doppelfunktion einiger adverbialer Intensivierungen hingewiesen worden (vgl. Kap. 4.4.1.2.2.6). In den folgenden

Beispielen wird nochmals deutlich, dass das Adverb *doch* bei Beschwerden eine verstärkende Funktion ausübt und lediglich bei Aufforderungen, die einen gewissen Vorschlagscharakter beinhalten, abschwächend wirkt:

Das kannst du *doch* nicht machen, (...) (Situation B8; D-NS)

Aber du hast es mir *doch* versprochen. (Situation B8; D-NS)

4.4.3.5 Externe Modifizierung

Auch Beschwerden können durch diverse den Hauptakt unterstützende Äußerungen extern modifiziert werden, wodurch die illokutionäre Kraft der Beschwerde entweder abgeschwächt oder verstärkt wird.

4.4.3.5.1 Mildernde Äußerungen

Die in dieser Studie verwendeten mildernden, externen Modifizierungen (*mitigating external modifications*) umfassen den Sprechakt vorbereitende Äußerungen (*preparators*) und entwaffnende Äußerungen (*disarmers*), deren Gebrauch in Analogie zu den Aufforderungssituationen beschrieben werden kann und daher an dieser Stelle nicht nochmals durch Beispiele illustriert wird. Zudem wurden Gründe für den Vollzug der Beschwerde (*grounders*) genannt.

Weitere Kategorien, die für diese Studie hinzugefügt werden müssen, sind mildernde Ausdrücke der Besorgnis den Hörer betreffend (*concern for hearer*) sowie humorvolle und minimierende Äußerungen.

4.4.3.5.1.1 Gründe

Der Sprecher kann Gründe nennen, aus denen hervorgeht, warum er die Beschwerde vollzogen hat, z.B.

Du, Kevin. Du bist echt 'n Arsch, weil du das Badezimmer nicht sauber machst.
(Situation B3; D-NS)

Um, you just hit me. I am alright, but I expected at least an apology. I did have the right of way. (Situation B4; AE-NS)

Wäre ja ganz nett gewesen, wenn Sie sich mal entschuldigt hätten. Immerhin war ich nicht schuld. (Situation B4; D-NS)

4.4.3.5.1.2 Ausdrücke der Besorgnis

Der Sprecher kann die von ihm geäußerte Beschuldigung mildern, indem er in entsprechenden Situationen seine Besorgnis gegenüber dem Hörer zum Ausdruck bringt und ihm dadurch die Möglichkeit einräumt, zunächst den Grund für den Akt der sozialen Missachtung zu nennen, anstatt sofort von weiteren verstärkenden externen Modifizierungen Gebrauch zu machen.

Hey, you are a little late there, what happened? Is everything ok? (Situation B7; AE-NS)

4.4.3.5.1.3 Humorvolle Ergänzungen

Durch eine humorvolle externe Modifizierung kann die in der Proposition zum Ausdruck gebrachte illokutionäre Kraft der Beschwerde abgeschwächt werden, was sich positiv auf die interpersonelle Beziehung zwischen den Gesprächspartnern auswirken kann, z.B.

Way to be on time, ha, ha. Next time you give a time I know to think one half-hour past that. (Situation B7; AE-NS)

Wenn du gar nicht mehr putzen willst, also ich nehm 10 Mark die Stunde. (B3; D-NS)

4.4.3.5.1.4 Minimierende Äußerungen

Ein Sprecher kann die Beschwerde durch minimierende Äußerungen abschwächen, um das durch die Beschuldigung möglicherweise gestörte harmonische Gleichgewicht wiederherzustellen, z.B.

Etwas zu kurz geraten, aber das wächst ja wieder nach. (Situation B2; D-NS)

4.4.3.5.2 Verstärkende externe Modifizierungen

Es gibt eine Reihe von Faktoren, die ebenfalls genannt werden können, um den Vollzug einer Beschwerde zu rechtfertigen. Im Gegensatz zu den bereits oben aufgeführten Gründen können diese zusätzlichen Faktoren die illokutionäre Kraft der Beschwerde weiterhin steigern und stellen somit eine zusätzliche Gesichtsbedrohung für den Hörer dar. Die in dieser Studie geäußerten verstärkenden, externen Modifizierungen (*aggravating external modifications*) sollen im Folgenden aufgeführt werden.

4.4.3.5.2.1 Verstärkende Gründe

Die Gründe, die Anlass für die Beschwerde waren, können in besonders starkem Maße vorgetragen werden. Insbesondere dann, wenn der Akt der sozialen Missachtung nicht reversibel ist, bzw. wenn eine direkte Wiedergutmachung, d.h. eine Wiederherstellung des ursprünglichen Zustandes, nicht mehr möglich ist, kann dies mit besondere Härte betont werden.

(...) *Es ist viel zu kurz und ich sehe voll dumm damit aus! Wie 11!* (Situation B2; D-NS)

(...) *I could have been killed.* (Situation B4; AE-NS)

4.4.3.5.2.2 Ein allgemein gültiges Ärgernis

Der Sprecher kann den Vollzug der Beschwerde rechtfertigen, indem er sich auf allgemein gültige Konventionen bzw. auf spezifische Kulturstandards beruft. Der folgenden, aggressiven Äußerung, die im Kontext einer Verspätung bei einem geplanten Treffen geäußert wurde, liegt z.B. der deutsche Kulturstandard *Pünktlichkeit* zu Grunde (vgl. Kap. 3.1.1).

(...) *Sind wir hier in Polen, oder was?* (Situation B7; D-NS)

(...) *Es gibt Leute, die den Film gucken wollen. Ich meine, wozu geht man ins Kino? Um zu reden?* (Situation B6; D-NS)

4.4.3.5.2.3 Ein Vertragsbruch

Sollte der Akt der sozialen Missachtung darin liegen, dass der Hörer gegen eine zuvor vereinbarte Abmachung verstoßen oder ein Versprechen gebrochen hat, kann der Verweis darauf die Beschuldigung verstärken.

(...) *I've been here since 8, like you said.* (Situation B7; AE-NS)

(...) *Wir haben das immerhin abgesprochen, und ich halte mich ja auch dran*
(Situation B3; D-NS)

4.4.3.5.2.4 Ein Appell an die Moral

Der Sprecher kann versuchen, den Hörer auf die negativen Auswirkungen seines Handelns aufmerksam zu machen, indem er an das Gewissen des Hörers appelliert.

(...) *My god, what would you do if I was late for your meeting or something.* (Situation B7; AE-NS)

4.4.3.5.2.5 Wiederholte Missachtung

Wenn der Hörer den Akt der sozialen Missachtung bereits zum wiederholten Male begangen hat, kann der Verweis darauf die illokutionäre Kraft der Beschwerde steigern, insbesondere dann, wenn der Sprecher möglicherweise noch zusätzlich übertreibt.

(...) *Ich habe jetzt 5x das Badezimmer sauber gemacht.* (Situation B3; D-NS)

4.4.3.5.2.6 Nicht entschuldbares Verhalten

Wenn es keinen offensichtlichen Grund für den Akt der sozialen Missachtung gibt, bzw. wenn der Sprecher die Ansicht vertritt, dass es keine überzeugenden Fakten oder Erklärungen gibt, die eine Entschuldigung des Hörers rechtfertigen würden, kann er dies offen zum Ausdruck bringen.

(...) *Why couldn't you do your job! I do my share why can't you. It's not that hard. You only have to do it every two weeks.* (Situation B3; AE-NS)

4.4.3.5.2.7 Unerfüllte Erwartungen

Wenn der Sprecher von bestimmten Voraussetzungen oder Erwartungen ausgeht, die der Hörer durch sein Handeln nicht erfüllt, kann er seine Enttäuschung darüber zum Ausdruck bringen:

(...) *Es war mal besser!* (Situation B2; D-NS)

Mensch Paula, das hast du aber schon mal besser gemacht. Außerdem bin ich nicht bei der Bundeswehr (...) (Situation B2 ; D-NS)

4.4.3.5.2.8 Mangelnder Respekt und Rücksichtslosigkeit

Wenn sich der Sprecher durch das Verhalten des Hörers respektlos behandelt fühlt, kann er durch Äußerungen, die sich auf die Rücksichtslosigkeit des Hörers beziehen, die illokutionäre Kraft der Beschwerde zusätzlich steigern.

(...) *Ich bin doch nicht deine persönliche Putzfrau.* (Situation B3; D-NS)

(...) *Ich bin doch nicht dein Bimbo.* (Situation B3; D-NS)

(...) *was denkst du eigentlich wer ich bin? Dein Bimbo oder was?* (B3; D-NS)

5. Ergebnisse: Aufforderungen, Entschuldigungen, Beschwerden

5.1 Strategietypen in den Aufforderungssituationen

5.1.1 Situation A1: Backkartoffel

In A1 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der in einem Restaurant ein Gericht ohne die dazu gehörige Sourcream serviert wird (vgl. Kap. 4.1). Bezüglich der Wahl der in dieser Situation am häufigsten verwendeten Strategietypen lassen sich Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen erkennen, die statistisch signifikant sind. Wie aus der Tabelle 6 hervorgeht, vollziehen 70 % der amerikanischen Probanden eine Frage nach der Vorbedingung (QP), während lediglich 35.5% der deutschen Probanden Gebrauch von dieser Strategie machen. Die statistische Datenanalyse ergibt, dass dieser Unterschied, der die Verwendungshäufigkeit der genannten Strategie betrifft, sehr signifikant ist ($p = 0.005$). Demgegenüber formulieren 51.6 % der deutschen Muttersprachler in dieser Situation starke Andeutungen/Hinweise (SH), während dies lediglich 26.7% der amerikanischen Probanden tun, so dass hier ein signifikanter Unterschied ($p = 0.05$) festgestellt werden kann.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	35.5	70.0	75.0	87.5	80.0
SH	51.6	26.7	18.8	12.5	20.0

Tabelle 6: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen QP und SH in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A1

Ausgehend von der Annahme klassischer Höflichkeitstheorien, dass eine Aufforderung als umso höflicher gilt, je indirekter sie formuliert wird, müssten die deutschen Muttersprachler in dieser Situation als höflicher als die amerikanische Vergleichsgruppe beschrieben werden, da starke Andeutungen/Hinweise in beiden Kulturen als indirekter aufgefasst werden als konventionell-indirekte Strategien (vgl. Kap. 4.4.1.1.1). In den Kapiteln 1.2.2 und 1.2.3 wurde jedoch bereits darauf hingewiesen, dass diese Annahme schon mehrfach empirisch widerlegt worden ist (vgl. House 1986; Blum-Kulka 1987; Holtgraves/Yang 1990; Meyer 1996). Aus den zuvor abgebildeten Skalen (vgl. Kap. 4.4.1.1.1 und 4.4.1.1.2) geht hervor, dass die hier von den amerikanischen Probanden am häufigsten vollzogene direktere Frage

nach der Vorbedingung die höflichere Strategie ist. Blum-Kulka (1987, 1989) hat festgestellt, dass konventionell-indirekte Strategien deshalb als höflicher aufgefasst werden als nicht-konventionell indirekte Strategien, weil diesen beiden Arten von Indirektheit ein unterschiedlicher Interpretationsprozess zu Grunde liegt. Während der Hörer im Fall von konventioneller Indirektheit normalerweise schnell und ohne sichtliche Anstrengung zu der vom Sprecher intendierten Bedeutung gelangt, ist im Fall von nicht-konventioneller Indirektheit ein langwierigeres Interpretationsverfahren zur Entschlüsselung der eigentlichen Sprecherabsicht notwendig (Blum-Kulka 1989). Dieses längere Schlussverfahren ist für den Hörer mit mehr Anstrengung verbunden und gilt daher als vergleichsweise unhöflich (Blum-Kulka 1987). Für die Daten der vorliegenden Studie erscheint jedoch ein weiterer Erklärungsversuch plausibel. Als starke Andeutungen/Hinweise wurden entsprechend den Charakteristika dieser Kategorie (vgl. Kap. 4.4.1.1) Äußerungen der folgenden Art kodiert:

Kann es sein, dass die Sour-Cream fehlt? (D-NS)

Die Sourcream fehlt. (D-NS)

Sie haben die Sourcream vergessen. (D-NS)

Insbesondere bei dem zuletzt genannten Beispiel wird jedoch ersichtlich, dass Äußerungen dieser Art ebenfalls zügig als Beschwerdestrategien erfasst werden können (vgl. Kap. 4.4.3.1) und damit als gesichtsbedrohender und unhöflicher interpretiert werden als die folgende prototypische Antwort der amerikanischen Muttersprachler in dieser Situation:

Can I get some sour cream? (AE-NS)

Die Gruppe der Lerner verhält sich hier bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend. 75 % formulieren eine Frage nach der Vorbedingung (QP) und reagieren somit anders als die deutschen Muttersprachler. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen kann ebenfalls als sehr signifikant ($p = 0.008$) bezeichnet werden. Es ist davon auszugehen, dass den Lernern durchaus bewusst ist, dass eine produktive, ergebnisorientierte Aufforderungsstrategie nach dem Motto *Was jetzt getan werden muss* in dieser Situation angemessener ist, als der unproduktive, eher ziellose, Verweis auf einen Fehler, wie er bei den oben genannten Andeutungen zum Ausdruck kommt. Denn wie bereits beschrieben, werden Andeutungen/Hinweise in beiden Kulturen allgemein als unhöflicher bewertet als konventionell-indirekte Strategien.

Der Unterschied zwischen den beiden Muttersprachlergruppen lässt sich daher am ehesten auf unterschiedliche Kulturstandards zurückführen, die in dieser Situation wirksam werden. Die amerikanischen Probanden scheinen sich eher an den für sie ermittelten Kulturstandards Handlungsorientierung und Gelassenheit zu orientieren, während das Antwortverhalten der deutschen Muttersprachler eher den Standards Regelerorientierung und Organisationsbedürfnis entspricht (vgl. Kap. 3.1.1). Dies zeigt sich insbesondere darin, dass die Amerikaner hier überwiegend flexibel und zweckorientiert auf diese Art „Störung im Handlungsplan“ reagieren, während die Deutschen überwiegend dem Prinzip „Alles muss in Ordnung sein“ folgen und auf die Störung im Handlungsplan eher verärgert reagieren, indem sie unter anderem den Schuldigen suchen.

Die hier aufgezeigten soziopragmatischen Unterschiede im Antwortverhalten der beiden Muttersprachlergruppen lassen noch eine weitere für die Datengewinnung wesentliche Schlussfolgerung zu. Dass diese Unterschiede im Datenmaterial überhaupt ermittelt werden konnten, ist auf den offenen DCT zurückzuführen (vgl. Kap. 4). Der klassische/geschlossene DCT würde die oben genannten Reaktionen aufgrund des vorgegebenen perlokutionären Effekts wahrscheinlich nicht in dieser Bandbreite erfassen. Das allgemeinste Antwortverhalten könnte in der Situation A1 folgendermaßen lauten:

Kellner: *Ich bringe sie Ihnen sofort.*

Dass diese vorgegebene Antwort jedoch eher die Vorbedingungsfrage als eine starke Andeutung initiiert, ist offensichtlich – insbesondere dann, wenn noch eine affirmative Äußerung wie *Okay.* oder *Selbstverständlich.* hinzugefügt wird, wie dies z.B. im Original von Blum-Kulka, House und Kasper (1989) geschehen ist (vgl. Blum-Kulka et al. 1989:14 und 273f.).

5.1.2 Situation A2: Im Zug

In A2 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ein Fahrgast im Zug auf einem von der Testperson reservierten Sitzplatz sitzt (vgl. Kap. 4.1). Bezüglich der Wahl und der Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen lassen sich auch in dieser Situation signifikante Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen erkennen. Wie aus der Tabelle 7 hervorgeht, machen 59.4% der deutschen und 33.3% der amerikanischen Probanden Gebrauch von starken Andeutungen/Hinweisen (SH), so dass sich in Bezug auf die Verwendungshäufigkeit dieser Strategie ein signifikanter Unterschied ($p = 0.040$) zwischen den beiden Gruppen ergibt.

Demgegenüber reagieren 19.8 % der amerikanischen Muttersprachler ausweichend (OU) und zeigen keine verbale Reaktion. Im Vergleich zu den deutschen Probanden, die dieses Verhalten nicht zeigen, ist dieses Ergebnis statistisch betrachtet ebenfalls als sehr signifikant ($p = 0.010$) zu bezeichnen. Als Begründung für die Wahl dieser Ausweichstrategie wurden z.B. Erklärungen der folgenden Art genannt:

In this situation I wouldn't say anything because that doesn't bother me a lot. (AE-NS)

In this situation I wouldn't say anything. I would let him keep my seat & just stand nearby. I wouldn't want to make him get up. (AE-NS)

I wouldn't say anything to him, but go to the conductor and say that my seat was taken + ask if there were any empty seats. (AE-NS)

I wouldn't say anything because I don't have the guts in most cases to make a scene or even ask. (AE-NS)

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	6.3	3.3	12.5	-	6.7
OS	6.3	6.7	6.3	-	-
WS	-	-	-	12.5	-
QP	28.1	36.7	37.5	31.3	46.7
SH	59.4	33.3	43.8	56.3	46.7
OU	-	19.8	-	-	-

Tabelle 7: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

Wie oben beschrieben können auch in dieser Situation die als starke Andeutungen/Hinweise ermittelten Äußerungen als Beschwerdestrategien interpretiert werden, z.B:

Du sitzt auf meinem Platz. (D-NS)

Das ist mein Platz. (D-NS)

Ich habe diesen Platz reserviert. (D-NS)

Aufgrund der errechneten signifikanten und sehr signifikanten Unterschiede verhalten sich deutsche Muttersprachler in dieser Situation somit allgemein gesichtbedrohender, als eine entsprechende amerikanische Vergleichsgruppe. Als Begründung dafür lässt sich nicht nur das größere Interesse der amerikanischen Muttersprachler nach Wahrung des eigenen Gesichts und des Gesichts des Hörers in dieser Situation anführen, sondern – wie den oben aufgeführten Äußerungen ebenfalls zu entnehmen ist – auch ein Wirksamwerden bestimmter Kulturstandards, die schon in der Situation A1 zum Ausdruck gekommen sind. Äußerungen wie (...) *that doesn't bother me a lot* oder *It's not a big deal* zeugen von einer gewissen Gelassenheit (Kulturstandard 4), während das prototypische Verhalten der deutschen Muttersprachler auch in dieser Situation überwiegend den deutschen Standards Regolorientierung und Organisationsbedürfnis (vgl. Kap. 3.1.1) entspricht.

Interessant ist, dass die Lerner auf das gesamte Jahr bezogen eher der Gruppe der deutschen Muttersprachler entsprechen. Während in der Situation A1 argumentiert wurde, dass die Lerner wahrscheinlich bewusst auf einen starken Gebrauch von Andeutungen/Hinweisen verzichtet haben, so dass dort zu allen drei Erhebungszeitpunkten sehr signifikante Unterschiede im Vergleich zu den deutschen Probanden festgestellt werden konnten, ist ein eben solcher Verzicht darauf in dieser Situation nicht der Fall. Dies mag an den unterschiedlichen Machtverhältnissen liegen, die in den genannten Situationen zwischen dem Sprecher und dem Hörer bestehen. Die Lerner scheinen eher bereit zu sein, eine Beschwerdestrategie in der Zielkultur zu verwenden, wenn die Machtverhältnisse gleich sind bzw. wenn es sich wie in dieser Situation um einen Jugendlichen gleichen Alters handelt. Verallgemeinern lässt sich diese Erkenntnis jedoch nicht, denn die Ergebnisse sind zu keinem Zeitpunkt signifikant. Fakt ist allerdings, dass die Lerner aufgrund der unterschiedlichen Gebrauchshäufigkeit dieser Strategie in den Situationen A1 und A2 offensichtlich in der Lage sind, in diesem Bereich bewusst zu variieren.

Ein signifikanter Unterschied zur amerikanischen Vergleichsgruppe besteht allerdings in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit der Ausweichstrategie (OU) ($p = 0.05$), die von den Lernern während des gesamten Jahres nicht angewendet wird. Da dieses Verhalten dem der deutschen Muttersprachler entspricht, ist als Erklärung soziopragmatischer negativer Transfer (vgl. Kap. 2.1.1) am wahrscheinlichsten. So kann auch für andere Lernergruppen, die dieser Gruppe entsprechen, prognostiziert werden, dass die beschriebene Gelassenheit der amerikanischen Probanden, auch nach einem längeren Aufenthalt in der Zielkultur in einer ähnlichen Situation nicht zu erwarten ist.

Bezüglich der Datengewinnung kann erneut festgestellt werden, was bereits oben angeklungen ist. Wäre in dieser Situation ein Antwortverhalten vorgegeben worden, würde sich dies ebenfalls auf die Wahl der Strategie bzw. auf den zu vollziehenden Sprechakt auswirken. Dies war bei der Konstruktion des ursprünglichen, geschlossenen DCT zwar zum Teil auch beabsichtigt, denn es sollten bestimmte Sprechakte untersucht werden, dennoch wurde durch diese Vorgabe sicherlich auch die Wahl der Strategie beeinflusst und somit nicht zwangsläufig auch authentisches Gesprächsverhalten erfasst. Die folgenden Beispiele verdeutlichen, dass durch die vorgegebenen Antworten entweder häufiger Vorbedingungsfragen oder häufiger starke Andeutungen ermittelt werden:

(1) Jugendlicher: *Ja, klar. Ich hab gar nicht gesehen, dass hier reserviert war.*

In diesem Fall ist es wahrscheinlicher, dass eine Frage nach der Vorbedingung (QP) wie das von einem deutschen Probanden stammende Beispiel *Könnte ich hier bitte sitzen?* als Strategietyp geäußert wird, als die im Folgenden aufgeführten starken Andeutungen/Hinweise (SH):

Are you sure that this is your seat? (L(3))

You are sitting on my seat. (L(2))

This is my seat. (L(1))

Diese Reaktionen ließen sich demgegenüber eher ermitteln, wenn das Antwortverhalten folgendermaßen aussehen würde:

(2) Jugendlicher: *Oh, tut mir leid. Ich steh sofort auf.*

Wie die Daten dieser Studie zeigen, wurden in der Situation A2 alle aufgeführten Reaktionen – unbeeinflusst von einem Antwortverhalten – ermittelt. Zusammenfassend kann daher festgestellt werden, dass durch einen offen gestalteten DCT authentischeres

Gesprächsverhalten ermittelt werden kann, als etwa mit einem geschlossenen, da dieser Raum lässt für gewisse soziopragmatische Unterschiede.

5.1.3 Situation A3: Das Auto blockiert den Weg

In A3 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ein Freund der Testperson mit seinem Auto die Garageneinfahrt der Familie blockiert. Beim Vergleich der beiden Muttersprachlergruppen bezüglich der Wahl der Strategietypen ist auffällig, dass zwar die Vorbedingungsfrage (QP) mit 67.7% bzw. 73.3% in beiden Gruppen am häufigsten geäußert wird, jedoch Unterschiede im Gebrauch der direkteren Strategien bestehen (vgl. Tabelle 8). Insbesondere die Verpflichtungsfeststellung (OS) wird von den deutschen Sprechern mit 15.6% häufiger verwendet als von den amerikanischen mit 3.3%. Interessant ist ebenfalls, dass diese auf amerikanischer Seite kaum geäußerte Strategie zudem eine besondere Form einer zeitlichen syntaktischen Abschwächung aufweist (vgl. Kap. 4.4.1.2.1.6), die im Datenmaterial der deutschen Probanden (und der Lerner) in keiner Situation ermittelt werden konnte:

You are gonna have to move your car. (AE-NS)

Du musst dein Auto da wegfahren. (D-NS)

You have to move your car. (L(1))

Ähnliches gilt auch für die verwendete Wunschfeststellung (WS), die auf individuelle Weise lexikalisch formuliert und abgeschwächt wurde:

I (kinda) need you to move your car. (AE-NS)

Anstatt z.B.:

I'd like you / I want you to move your car. (konstruiertes Beispiel)

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	15.6	13.3	12.5	6.3	13.3
OS	15.6	3.3	25.0	-	-
WS	-	3.3	-	-	-
QP	65.6	73.3	56.3	87.5	86.7
SH	3.1	3.3	6.3	6.3	-
Combination	-	3.3		-	-

Tabelle 8: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A3

Das Sprechverhalten der Lerner ist zu Beginn des Aufenthaltes in den USA mit dem der deutschen Muttersprachler vergleichbar und weicht somit in den oben genannten Punkten von der amerikanischen Vergleichsgruppe ab. Der Unterschied bezüglich der Verwendung der Verpflichtungsfeststellung (OS) erweist sich als signifikant ($p = 0.043$). Während des Aufenthaltes ist jedoch eine sinkende Entwicklung in diesem Bereich festzustellen, die sich ebenfalls als signifikant darstellt ($p = 0.018$). Die Verpflichtungsfeststellung wird bei der zweiten Erhebungsphase der Lernerdaten (L(2)) nicht mehr ermittelt, demgegenüber steigt die Verwendung der Vorbedingungsfrage (QP) auf 87.5%. Die Entwicklung in diesem Bereich ist ebenfalls signifikant ($p = 0.015$), so dass das Sprechverhalten der Lerner bereits nach 5 Monaten in der Zielkultur der amerikanischen Vergleichsgruppe entspricht. Es kann daher prognostiziert werden, dass sich eine entsprechende Lernergruppe in dieser Situation ähnlich verhalten wird.

Der zu Beginn des Aufenthaltes festgestellte signifikante Unterschied zur amerikanischen Vergleichsgruppe bei der Verwendung der Verpflichtungsfeststellung lässt auf negativen pragmatischen Transfer aus der Muttersprache schließen. Wie oben beschrieben machen auch die deutschen Muttersprachler deutlich häufiger Gebrauch von dieser Strategie als die Amerikanischen.

Das Feststellen einer Verpflichtung weist in dieser Situation auf das Wirksamwerden der deutschen Kulturstandards Regelerorientierung und Autoritätsdenken hin, während der amerikanische Standard Gleichheitsdenken das Verhalten der amerikanischen Probanden am ehesten beschreibt (vgl. Kap. 3.1.1). Die deutsche Formulierung *Du musst* und *You have to* seitens der Lerner verdeutlichen, dass „das Einhalten bestimmter Regeln als selbstverständlich erachtet [wird]“ (ebd.). Neben dem Respekt gegenüber dem Vater, der diese Regel aufgestellt hat, kommt für die Lernergruppe hinzu, dass eine anfängliche „Scheu und Zurückhaltung“ (ebd.) gegenüber dem Gastvater als Autoritätsperson der Grund dafür sein mag, dass die Verpflichtungsfeststellung lediglich zu Beginn des Aufenthaltes so übermäßig stark verwendet wird.

Die amerikanischen Probanden scheinen hier eher dem Prinzip „Überzeugen statt Macht oder Zwang“ (ebd.) zu folgen und verweisen daher nicht auf eine Pflicht bzw. Regel, sondern äußern stattdessen häufiger die Vorbedingungsfrage und begründen diese Handlung (vgl. Kap. 5.3.2). Durch den intensiven Kontakt der Lerner zu den Gasteltern, die sich ihnen

gegenüber wenig autoritär verhalten, sind die für den Beginn des Aufenthaltes festgestellte Scheu und Zurückhaltung scheinbar schnell überwunden, so dass auch die Lerner einem Freund gegenüber eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend reagieren.

5.1.4 Situation A4: Babysitting

In A4 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sich ein kleines Mädchen aus der Nachbarschaft weigert, ihren Sonnenhut aufzusetzen. Wie aus der Tabelle 9 hervorgeht, verwenden sowohl die deutschen als auch die amerikanischen Muttersprachler dabei am häufigsten die direktesten Strategien der Skala bzw. der Kategorie *impositive direct* (vgl. Kap. 4.4.1.1.1). In beiden Gruppen scheinen daher in diesem Fall die Modusableitung sowie die Verpflichtungsfeststellung der Situation angemessene Strategien zu sein. Beim Vergleich der Gebrauchshäufigkeit beider Strategietypen lässt sich jedoch erkennen, dass die amerikanischen Probanden die Modusableitung mit 60% in stärkerem Maße verwenden als die deutschen Probanden mit 46.9%, welche demgegenüber die Verpflichtungsfeststellung mit 31.3% häufiger äußern als die amerikanische Vergleichsgruppe mit 23.3%.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	46.9	60.0	43.8	37.5	25.0
OS	31.3	23.3	18.8	25.0	53.3
WS	-	-	-	6.3	-
SF	3.1	6.6	-	6.3	13.3
QP	3.1	6.7	31.3	25.0	6.7
SH	9.9	3.3	6.3	-	-
MH	6.3	-	-	-	-

Tabelle 9: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A4

Für die Lerner gilt, dass diese zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur (L(1)) zunächst die Modusableitung mit 43.8 % am häufigsten verwenden, jedoch am Ende des Aufenthaltes (L(3)) die Verpflichtungsfeststellung mit 53.3 % weitaus häufiger nutzen, während der Gebrauch der Modusableitung kontinuierlich von 43.8 % auf 25% sinkt. Insgesamt verwenden also auch sie in dieser Situation am häufigsten die Kategorie *impositive direct*, wobei die steigende Gebrauchshäufigkeit der Verpflichtungsfeststellung während des Jahres als signifikant zu beschreiben ist ($p = 0.015$). Parallel dazu ist ein Rückgang beim Gebrauch der Vorbedingungsfrage (QP) zu verzeichnen. Während die Lerner zu Beginn des

Aufenthaltes diese Strategie noch zu 31.3 % nutzen und sich damit deutlich bzw. signifikant von den deutschen und den amerikanischen Probanden unterscheiden ($p = 0.012$ bzw. $p = 0.040$), sinkt der Gebrauch kontinuierlich bis auf lediglich 6.7% ab und entspricht somit schließlich beiden Vergleichsgruppen.

Auch in dieser Situation lässt sich das Wirksamwerden des Standards Regelorientierung bei den deutschen Probanden, insbesondere aber bei den Lernern am Ende des Aufenthaltes erkennen (vgl. Kap. 3.1.1). Obwohl die amerikanischen Probanden in dieser Situation ebenfalls auf bestehende Regeln verweisen, geschieht dies zum einen seltener und zum anderen wiederum nach dem Prinzip „Überzeugen statt Macht oder Zwang“ (ebd.) wie die folgenden Beispiele einer Verpflichtungsfeststellung und einer Modusableitung zeigen:

Anna honey you have to keep on your hat because you will get a bad sunburn if you don't. (AE-NS)

Anna, put your hat on please, I don't want you to get a sunburn. (AE-NS)

In den Äußerungen der deutschen Probanden und denen der Lerner kommt hingegen die von der Mutter aufgestellte Regel in Form einer expliziten oder impliziten Drohung zum Ausdruck:

Anna, du setzt sofort deinen Hut wieder auf, sonst gehen wir wieder ins Haus. (D-NS)

Den Hut musst du wieder aufsetzen. Du weißt doch warum. (D-NS)

Anna, you are supposed to wear your hat. If you are not wearing it, we are going inside and I'm telling your mom. (L(3))

Interessant ist der anfangs starke Gebrauch der Vorbedingungsfrage seitens der Lerner. Eine mögliche Übergeneralisierung dieser Strategie (vgl. Kap. 2.1.2), kann jedoch für die anderen Aufforderungssituationen nicht festgestellt werden. In A3 wurde sogar eine gegenläufige Entwicklung festgestellt. Wahrscheinlicher ist, dass die Lerner hier zu Beginn ihres Aufenthaltes ganz bewusst die höflichste Aufforderungsstrategie gewählt haben und dabei einem ähnlichen Motiv wie in A3 gefolgt sind – nämlich zunächst mit „Respekt, Scheu und Zurückhaltung“ (vgl. Kap. 3.1.1) gegenüber der Mutter zu reagieren, deren kleine Tochter sie beaufsichtigen, was indirekt in der anfänglichen Wahl der höflichen Vorbedingungsfrage im Umgang mit der Tochter zum Ausdruck kommt. Je länger der Aufenthalt in der Zielkultur

dauert, umso mehr sind die Lerner auch mit den Personen in ihrer Umgebung im Gastland vertraut, so dass in dieser Situationskonstellation am Ende wieder der für deutsche Sprecher festgestellte Kulturstandard Regelerorientierung zum Vorschein kommt (ebd.).

5.1.5 Situation A5: Im Supermarkt

In A5 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sie im Supermarkt ein Getränk unter Zeitdruck kaufen sollen, wobei die Warteschlange an der Kasse als sehr lang beschrieben wird. Wie aus der Tabelle 10 hervorgeht, wird die Vorbedingungsfrage (QP) von allen Probanden am häufigsten verwendet. Während die deutschen und die amerikanischen Muttersprachler nahezu identisch reagieren, liegt die Gruppe der Lerner beim Gebrauch dieser Strategie mit 68.8% zunächst noch leicht unter den Vergleichsgruppen. Allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant ($p = 0.253$). Zudem steigt dieser Wert bereits nach 5 Monaten in der Zielkultur auf 81.3% und entspricht somit dem der beiden Muttersprachlergruppen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	-	-	6.3	-	-
OS	-	-	-	-	-
WS	-	3.3	-	-	6.7
SF	-	-	-	-	-
QP	78.1	83.3	68.8	81.3	75.6
SH	3.1	3.3	6.3	6.3	6.7
MH	-	-	6.3	6.3	6.7
OU	15.6	10.0	12.5	6.3	-
Combination	3.1	-	-	-	-

Tabelle 10: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A5

Wie oben beschrieben, wird die Vorbedingungsfrage von allen Testgruppen am häufigsten verwendet. Kulturelle Unterschiede scheinen jedoch beim Gebrauch der unterschiedlichen Varianten dieser Strategie zu bestehen. Wie aus der Abbildung 1 hervorgeht, stellen zwar beide Muttersprachlergruppen am häufigsten die Frage nach der Erlaubnis (ER), doch ist die Gebrauchshäufigkeit dieser Variante mit 50% bei den amerikanischen Probanden größer als bei den deutschen Muttersprachlern mit 34.4%. Letztere verwenden hingegen zu 21.9% die

Frage nach der Fähigkeit (FK), während die amerikanischen Probanden diese Variante nicht wählen. Wie die statistische Datenanalyse zeigt, kann dieser Unterschied als sehr signifikant ($p = 0.007$) bezeichnet werden. Stattdessen nutzen die amerikanischen Muttersprachler die Frage nach der Bereitschaft (BE) zu 30.0%, im Vergleich zu den deutschen Probanden also etwa doppelt so häufig.

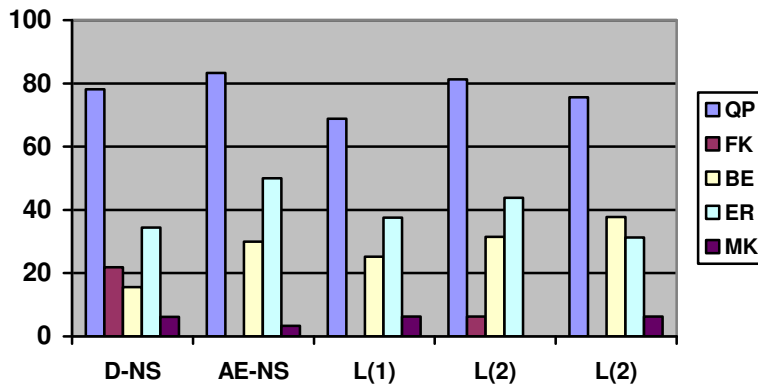


Abbildung 1: Gebrauchshäufigkeit der Varianten der Strategie QP in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A5

Das Sprechverhalten der Lerner ähnelt in diesem Bereich bereits zu Beginn eher der amerikanischen Vergleichsgruppe. Interessant ist, dass auch sie die Frage nach der Fähigkeit nicht bzw. kaum verwenden und somit ebenfalls ein signifikanter Unterschied ($p = 0.043$) zur deutschen Vergleichsgruppe festzustellen ist. Eine steigende Entwicklung lässt sich zudem beim Gebrauch der Frage nach der Bereitschaft erkennen, die am Ende des Aufenthaltes sogar häufiger als die Frage nach der Erlaubnis verwendet wird (vgl. Kap. 5.2.2.4).

Bereits anhand der Ergebnisse von House (1989) kann festgestellt werden, dass die Frage nach der Vorbedingung (QP) am häufigsten in Situationen verwendet wird, die – entsprechend der hier beschriebenen Situation A5 – nicht standardisiert sind (vgl. House 1989: 106f.). Verschiedene Experimente zur Höflichkeit einzelner Aufforderungsstrategien haben gezeigt, dass die Vorbedingungsfrage in diversen Situationen als höflichste Strategie bewertet wird (vgl. House 1986; Blum-Kulka 1987; Holtgraves/Yang 1990; Meyer 1996). Leech (1983) weist allerdings darauf hin, dass möglicherweise Unterschiede bezüglich der einzelnen Varianten bestehen (vgl. Kap. 1.2.2). Eine entsprechende empirische Überprüfung dieser Annahme wäre durchaus interessant. Denn sollte die Frage nach der Erlaubnis tatsächlich als höflicher als die Frage nach der Fähigkeit bewertet werden – wie Leech

argumentiert – dann verhalten sich die amerikanischen Probanden und auch die Lerner in dieser Situation höflicher als die deutschen Muttersprachler – wenn auch nur marginal.

Wie bereits mehrfach festgestellt wurde, ermöglicht der offene DCT den Probanden neben einer verbalen auch eine nonverbale Reaktion:

[...] ich würde demonstrativ meine eine Dose so halten, dass alle sie sehen können und drauf hoffen, dass einer vor mir von alleine auf die Idee kommt mich vorzulassen.
(Situation A5; L(3))

In dieser Situation entscheiden sich 15.6% der deutschen und 10.0% der amerikanischen Probanden gar nichts zu sagen und auch keine nonverbale Reaktion wie oben zu zeigen. Die Begründungen für dieses Verhalten lauten unter anderem folgendermaßen:

Nichts, da hab ich Pech gehabt. (D-NS)
Ich sage nichts. Meist wird man auch so vorgelassen. (D-NS)

I would not do anything or say anything to the people on the line in front of me.
I would be a little impatient on the inside, but after all, they got on line before me.
(AE-NS)

I wouldn't say anything because they would probably offer –
If they didn't, I'd wait. (AE-NS)

Dieses Ergebnis mag zunächst überraschend erscheinen, denn der Alltag in deutschen Supermärkten lässt ein anderes Ergebnis vermuten. Teilnehmenden Beobachtungen zufolge besteht eher die Annahme, dass die deutschen Muttersprachler in dieser Situation ausschließlich verbale Reaktionen zeigen würden, um möglichst schnell vorgelassen zu werden. Diese Annahme resultiert aus dem Verhalten, das viele deutsche Kunden zeigen, wenn eine weitere Kasse im Supermarkt geöffnet wird. Statt zunächst diejenigen vorzulassen, die in der Warteschlange bereits vor einem stehen, findet oftmals ein regelrechter Wettlauf der zuletzt Platzierten in der Schlange statt, um den ersten Platz an der neu geöffneten Kasse zu ergattern – gemäß dem Motto: *No queues, please. We're German* (Lord 1996: 143). Dabei wird unter anderem in Kauf genommen, dass man sich anrempelt (vgl. Kap. 5.7.1).

Eine genauere Betrachtung der Situation A5 zeigt jedoch, dass das Verhalten der deutschen Probanden durchaus zu erklären ist. Während der oben beschriebene Wettlauf um den ersten Platz in einer neuen Schlange oder um den Eintritt in einen Bus, eine U-Bahn usw. inklusive Anrempeln nonverbal abläuft, geht aus der Beschreibung der Situation hervor, dass hier eine

verbale Reaktion notwendig ist, wenn man sicherstellen möchte, dass man an der Kasse vorgelassen wird. An dieser verbalen Äußerung scheint jedoch die plötzliche, stärkere Zurückhaltung der deutschen Probanden zu liegen, die es andererseits gewohnt sind, sich einem langwierigen Einreihungsprozess zu unterziehen, da in den meisten Supermärkten auf eine „Express“ Kasse verzichtet wird (vgl. Lord 1996: 144).

5.1.6 Situation A6: Sozialkundearbeit

In A6 galt es die Reaktion der Probanden in einer Situation zu erfassen, in der ein Lehrer eine Sozialkundearbeit ungerecht benotet. In Bezug auf die von beiden Gruppen am häufigsten verwendeten Strategietypen (QP und SH) reagieren die deutschen und die amerikanischen Muttersprachler nahezu identisch (die minimalen Abweichungen bei der Vorbedingungsfrage sowie bei den starken Andeutungen/Hinweisen sind zufällig).

Ein Unterschied, der statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.05$) bezeichnet werden kann, besteht jedoch bei der Verwendung der Strategien der Kategorie *impositive direct*, von denen die deutschen Probanden in diesem Fall insgesamt häufiger Gebrauch machen als die amerikanischen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	12.5	3.3	6.3	-	-
OS	3.1	-	6.3	-	-
EP	6.2	-	12.5	-	-
WS	-	3.3	-	6.3	-
QP	56.3	60.0	50.0	68.8	66.7
SH	21.9	26.7	12.5	12.5	26.7
OU	-	-	6.3	-	-
Combination	-	6.7	6.3	12.5	6.7

Tabelle 11: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A6

Das Sprechverhalten der Lerner entspricht hier zu Beginn ihres Aufenthaltes in den USA eher der deutschen Vergleichsgruppe. Auch sie machen zunächst mehr Gebrauch von den direkteren Strategien als die amerikanischen Muttersprachler – was ebenfalls zu einem signifikanten Unterschied ($p = 0.025$) in diesem Bereich führt. Ein Blick in das Datenmaterial

lässt erkennen, dass dieser negative pragmatische Transfer aus der Muttersprache, der zu unangemessener propositionaler Explizitheit führt (vgl. Kap. 2.1.1), begleitet wird von weiterem Fehlverhalten. Bezüglich der Verwendung von explizit-performativen Verben findet bei den Lernern folgender muttersprachlicher Transfer statt:

** I please you to take a look at my test again. (L(1))*

Während die englische Entsprechung wie folgt lauten müsste:

I ask you to take a look at my test again. (konstruiertes Beispiel)

Dies lässt erkennen, dass eine wörtliche Übersetzung aus der deutschen Sprache stattgefunden hat, in der in diesem Fall das Verb *bitten* verwendet wird:

Ich bitte Sie, sich meinen Test noch einmal anzusehen. (D-NS)

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sowohl die deutschen Probanden als auch die Lerner möglicherweise davon ausgehen, eine weitaus höflichere Strategie anzuwenden, als diese von amerikanischen Muttersprachlern wahrgenommen wird. Die bereits in Kapitel 4.4.1.1.2 abgebildete Rangfolge hinsichtlich der wahrgenommenen Höflichkeit innerhalb verschiedener Strategien hat ergeben, dass deutsche Muttersprachler die genannte Strategie im Vergleich zu amerikanischen Muttersprachlern als höflicher einstufen. Dieser Unterschied kann wahrscheinlich auf linguistische Faktoren zurückgeführt werden. Im Deutschen haben das Verb *bitten* "to ask" und das Adverb *bitte* "please" denselben Ursprung, so dass dessen Gebrauch als Performativ bereits eine Höflichkeitsmarkierung darstellt.

Eine weitere Abweichung vom deutschen und amerikanischen Sprachgebrauch in dieser Situation lässt sich bei den starken Andeutungen/Hinweisen erkennen, welche die Lerner anfangs weniger häufig verwenden als die amerikanischen Probanden. Während des Aufenthaltes in der Zielkultur ist in diesem Bereich jedoch eine steigende Entwicklung zu erkennen, die gekoppelt ist an eine Abnahme der direkteren Strategien, die statistisch signifikant ist ($p = 0.018$), so dass eine Annäherung an die amerikanische Vergleichsgruppe zu verzeichnen ist.

5.1.7 Situation A7: Grillfeier

In A7 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ihnen bei einer Grillfeier ein Glas Wein angeboten wird, während sie stattdessen ein Glas Wasser trinken möchten. Wie aus der Tabelle 12 hervorgeht, wird in dieser Situation die Wunschfeststellung als Hauptstrategie von allen Gruppen am häufigsten geäußert. Beim Vergleich aller Probanden bezüglich der Verwendung der weiteren Strategietypen sind ebenfalls überwiegend Übereinstimmungen festzustellen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	3.1	-	-	-	-
WS	65.6	60.0	68.8	43.8	60.0
QP	18.8	13.3	25.0	25.0	20.0
SH	12.5	23.3	-	25.0	6.7
MH	-	-	6.3	6.3	6.7
OU	-	-	-	-	6.7
Combination	-	3.3	-	-	-

Tabelle 12: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A7

Lediglich bei den starken Andeutungen/Hinweisen ist eine höhere Gebrauchshäufigkeit dieser Strategie bei den amerikanischen Probanden zu verzeichnen, wobei der Unterschied im Vergleich zu den deutschen Muttersprachlern in diesem Fall nicht signifikant ist, während der Unterschied zu den Lernern, die diese Strategie zu Beginn des Aufenthaltes nicht verwenden, als sehr signifikant ($p = 0.036$) zu bezeichnen ist. Stattdessen verwenden die Lerner häufiger die höflichere Vorbedingungsfrage. Gerade zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur mag dies eine bewusste Entscheidung sein, da das Interesse der Lerner, sich Gastgebern gegenüber angemessen bzw. höflich zu verhalten, besonders groß ist.

Wie oben erwähnt, wird die Wunschfeststellung in dieser Situation von allen Gruppen übereinstimmend am häufigsten verwendet. Eine genauere Betrachtung dieser Strategie zeigt jedoch, dass es verschiedene Varianten gibt, deren Gebrauchshäufigkeit zwischen den Gruppen variiert.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
WS	65.6	60.0	68.8	43.8	60.0
<i>lieber/prefer</i>	34.5	7.0	6.0	12.5	6.7
<i>gern/like</i>	18.5	3.0	31.0	25.0	20.0
<i>nehme/have/take</i>	9.5	43.0	6.0	6.3	20.0
<i>will/want</i>	3.1	7.0	25.0	-	13.3

Tabelle 13: Gebrauchshäufigkeit der geäußerten Varianten der Strategie Wunschfeststellung in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A7

Wie aus der Tabelle 13 hervorgeht, verwenden die deutschen Probanden mit 34.5 % am häufigsten die Variante *lieber* („prefer“), die in Verbindung mit dem Konditional von *haben* geäußert wird (vgl. Kap. 5.2.1.4):

Ich hätte lieber ein Glas Wasser. (D-NS)

Der Unterschied zur Gruppe der amerikanischen Muttersprachler, die lediglich mit 7% Gebrauch von dieser Variante machen, ist sehr signifikant ($p = 0.007$).

Die amerikanischen Probanden bevorzugen demgegenüber zu 43.0% die Variante *have/take* („nehme“), die in Verbindung mit der zukunftsorientierten Form *'ll* und dem lexikalischen Abtönungspartikel *just* abgeschwächt wird (vgl. Kap. 5.2.2.2):

I'll just have a glass of water. (AE-NS)

I'll just take a glass of water. (AE-NS)

Verglichen mit den deutschen Probanden, die diese Variante zu lediglich 9.5% äußern, ist auch dieser Unterschied als sehr signifikant ($p = 0.002$) zu bezeichnen. Interessant ist zudem, dass die deutschen Muttersprachler bei diesem Subtyp weder syntaktische noch lexikalische Mittel zur Abschwächung verwenden:

Ich nehme erst ein Glas Wasser, (das Gute hebe ich mir für später auf!) (D-NS)

Ich nehme später ein Glas Wasser! (D-NS)

Bei der Betrachtung der Lernerdaten ist zunächst der hohe Gebrauch der Variante *like* („gern“) zu Beginn des Aufenthaltes auffällig, der weder dem Verhalten der amerikanischen noch dem der deutschen Probanden in dieser Situation entspricht. Der Unterschied zur amerikanischen Vergleichsgruppe stellt sich als sehr signifikant ($p = 0.007$) heraus. Zwar

nimmt der Gebrauch dieser Variante während des Jahres leicht ab, aber diese Entwicklung ist statistisch betrachtet nicht signifikant ($p = 0.607$). Anders verläuft die Entwicklung bei der Variante *want* („will“), die von den Lernern zunächst ebenfalls deutlich häufiger als von den beiden Muttersprachlern verwendet wird. Hier ist während des Jahres ein Rückgang bei der Gebrauchshäufigkeit dieser Variante zu verzeichnen, der sich als signifikant ($p = 0.050$) bezeichnen lässt.

Wahrscheinlich ist, dass sich die zu Beginn des Aufenthaltes auftretenden Unterschiede auf Merkmale der Unterrichtssprache zurückführen lassen (vgl. Kap. 2.1.3). Bereits im Englischunterricht der Grundschule ist das Äußern von Wünschen als Lernziel in den Rahmenplänen der Bundesländer verankert. Außer der Vorbedingungsfrage *Can I have ...?* und der Wunschfeststellung, die durch die Varianten *I want / I'd like ...* ausgewiesen wird, sind jedoch keine weiteren Variationsmöglichkeiten aufgeführt. Es ist also davon auszugehen, dass die Lerner daher zunächst auf dieses Repertoire zurückgreifen.

Demgegenüber scheint kein Transfer aus der Muttersprache stattzufinden, denn die von den deutschen Probanden am häufigsten verwendete Variante *lieber* („prefer“) wird von den Lernern kaum gebraucht. Die statistische Datenanalyse ergibt, dass dieser Unterschied sogar als signifikant (0.034) bezeichnet werden kann. Dennoch deutet einiges darauf hin, dass die Lerner diese Variante nutzen würden, wenn sie wüssten wie. Ein Blick in das Datenmaterial zeigt eine hohe Anzahl an ungrammatikalischen Sätzen und an pragmatisch unüblichen Äußerungen wie z.B.:

**I better like a glass of water. (L(1))*

**I would better like to have a glass of water. (L(2))*

**I would like more water or coke. (L(1))*

I'd rather like to drink some water. (L(1))

I'll rather have a glass of water. (L(3))

Diese „Mischformen“ deuten sowohl auf den Einfluss der Unterrichtssprache (siehe oben) als auch auf den Einfluss der Muttersprache hin. Sie lassen vermuten, dass die Lerner hier eigentlich die Variante *lieber* („prefer“) anwenden wollen, aber nicht wissen, wie diese gebildet wird.

5.2 Interne Modifizierungen der Aufforderungsstrategien

5.2.1 Syntaktische Modifizierungen

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller internen, syntaktischen Modifizierungen der Aufforderungsstrategien kann festgestellt werden, dass der Konditional in den Situationen A1 bis A6 von allen Probanden am häufigsten als Mittel zur Abschwächung verwendet wird. Dabei handelt es sich ausschließlich um die Vorbedingungsfrage (QP) als Strategietyp, der durch dieses syntaktische Mittel abgeschwächt wird. Die geringfügigen Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen in diesem Bereich sind nicht signifikant, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sich entsprechende Probanden hier ähnlich übereinstimmend verhalten werden. Bei der Betrachtung der Lernerdaten zeigen sich im Vergleich zu den amerikanischen Probanden in einigen Situationen Unterschiede, die zum Teil signifikant sind und auf Lernprozesse in diesem Bereich hinweisen. Diese Situationen werden im Folgenden genauer erläutert.

Lediglich in Situation A7 wird neben dem Konditional eine Form, die im Fremdsprachenunterricht als Futur gelernt wird, als häufigstes Mittel zur syntaktischen Abschwächung gewählt. Sie wird von den amerikanischen Probanden verwendet, um Wunschfeststellungen und starke Andeutungen/Hinweise intern zu modifizieren. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich sowohl in diesem Bereich als auch beim Gebrauch von Konditionalsätzen und Interrogativsätzen in bestimmten Situationen Unterschiede zwischen den Muttersprachlergruppen ergeben, die signifikant sind. Diese sollen unter Berücksichtigung der jeweils abgeschwächten Strategietypen dargestellt werden.

5.2.1.1 Der Konditional

Durch den Gebrauch des Konditionals bringt der Sprecher – im Vergleich zur Verwendung der entsprechenden Indikativform – zum Ausdruck, dass seine Erwartung bezüglich des Vollzugs einer Aufforderung geringer ist. Für den Hörer ist diese Variante somit weniger gesichtsbedrohend. Beide Muttersprachlergruppen verwenden dieses sprachliche Mittel ähnlich häufig zur syntaktischen Abschwächung ihrer Vorbedingungsfragen (QP) in den Situationen A1 bis A6. Auch die Lerner scheinen bereits zu Beginn des Aufenthaltes mit dieser Verwendungsbedingung vertraut zu sein. Allerdings zeigen sich Unterschiede

bezüglich der Gebrauchshäufigkeit, die in bestimmten Situationen eine Übergeneralisierung (vgl. Kap. 2.1.2) dieses Mittels erkennen lassen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	35.5	70.0	75.0	87.5	80.0

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	21.9	30.0	25.0	62.5	50.0
Conditional	15.6	30.0	25.0	62.5	50.0

Tabelle 14: Syntaktische Abschwächung der Aufforderungsstrategie QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A1

In der Situation A1, in der ein Kellner eine Backkartoffel ohne die ebenfalls bestellte Sourcream serviert, schwächen zu Beginn des Aufenthaltes 25% der Lerner die von ihnen verwendeten Vorbedingungsfragen durch den Konditional ab, was in etwa dem Verhalten der amerikanischen Probanden entspricht (vgl. Tabelle 14). Die Lernerdaten der zweiten und der dritten Erhebungsphase zeigen jedoch einen weiteren Anstieg in diesem Bereich, der sich als sehr signifikant ($p = 0.009$) erweist. Diese Überrepräsentation deutet darauf hin, dass die Lerner während des Aufenthaltes in der Zielkultur in A1 eine Gebrauchspräferenz für den Konditional – als Mittel zur höflichen Formulierung von Aufforderungen – entwickeln. Dies gilt ebenfalls für das Lernerverhalten in den Situationen A3 und A6.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	65.6	73.3	56.3	87.5	86.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	34.0	30.0	37.5	62.5	62.5
Conditional	28.1	26.7	31.3	62.5	62.5
Cond. Clause	3.1	-	6.3	-	-
Negation	3.1	-	-	-	-
Tense	-	3.3	-	-	-

Tabelle 15: Syntaktische Abschwächungen der Aufforderungsstrategie QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A3

Wie in der Tabelle 15 zu erkennen ist, wird die Vorbedingungsfrage in der Situation A3, in der das Auto eines Freundes die Garageneinfahrt der Familie blockiert, von den Lernern ebenfalls häufiger durch den Konditional abgeschwächt als von beiden Muttersprachlergruppen. Die Lernerdaten der zweiten und der dritten Erhebungsphase lassen

auch hier einen weiteren Anstieg innerhalb der Gruppe in diesem Bereich erkennen, der sich als sehr signifikant ($p = 0.007$) erweist. Der Unterschied, der sich dadurch zur amerikanischen Vergleichsgruppe ergibt, ist zudem signifikant ($p = 0.018$). In der Situation A6, in der ein Sozialkundefahrer einen Test ungerecht benotet hat, ist anhand der Lernerdaten ebenfalls eine steigende, signifikante Entwicklung ($p = 0.015$) bezüglich der Verwendungshäufigkeit des Konditionals durch die Lerner festzustellen (vgl. Tabelle 16).

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	56.3	56.7	50.0	68.8	66.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	40.6	30.0	37.5	56.3	56.3
Conditional	40.6	30.0	25.0	50.0	56.3
Cond. Clause	-	6.7	12.5	6.3	-

Tabelle 16: Syntaktische Abschwächungen der Aufforderungsstrategie QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A6

Interessant ist, dass die festgestellte Überrepräsentation ungeachtet der jeweils unterschiedlichen Rollenkonstellationen in den beschriebenen Situationen geschieht. Dies deutet somit darauf hin, dass die Lerner während des Aufenthaltes in der Zielkultur eine Gebrauchspräferenz für den Konditional – als Mittel zur höflichen Formulierung von Aufforderungen allgemein – entwickeln, d.h. unabhängig von den für eine Interaktion relevanten Faktoren Macht, soziale Distanz oder dem aktuellen Inhalt der Interaktion.

5.2.1.2 Der Interrogativ

Der Interrogativ wird sowohl von den deutschen Probanden als auch von den Lernern zur Abschwächung von starken Andeutungen/Hinweisen verwendet, die ebenso als Beschwerde verstanden werden können (vgl. Kap. 4.4.1.1.1). Wie aus der Tabelle 17 hervorgeht, machen die amerikanischen Probanden in der Situation A2, in der ein Fahrgast auf dem vom Sprecher reservierten Sitzplatz sitzt, keinen Gebrauch von dieser Art einer syntaktischen Abschwächung. Der Unterschied zwischen den beiden Muttersprachlergruppen ist statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.045$) zu bezeichnen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
SH	59.4	33.3	43.8	56.3	46.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	37.5	26.7	37.5	50.0	43.8
Interrogative	12.5	-	12.5	12.5	6.3

Tabelle 17: Syntaktische Abschwächung der Aufforderungsstrategie SH in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

Die Verwendung des Interrogativs seitens der deutschen Probanden sowie der Lerner ist vermutlich auf den höheren Gebrauch von starken Andeutungen/Hinweisen, die als Beschwerde kategorisiert werden können, zurückzuführen (vgl. Kap. 5.1.2). Die direkte Anschuldigung *Du sitzt auf meinem Platz* ist erheblich gesichtsbedrohender als die folgende durch den Interrogativ abgeschwächte Variante:

Sitzt du (vielleicht) auf meinem Platz? (D-NS)

Entsprechend gilt dies auch für die Situation A1, in der eine Backkartoffel ohne die ebenfalls bestellte Sourcream serviert wird (siehe oben).

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
SH	51.6	26.7	18.8	12.5	20.0

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	21.9	30.0	25.0	62.5	50.0
Interrogative	6.1	-	-	-	-
Negation	3.1	-	-	-	-

Tabelle 18: Syntaktische Abschwächungen der Aufforderungsstrategie SH in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A1

In dieser Situation wird der Interrogativ allerdings lediglich von den deutschen Probanden zur Abschwächung von starken Andeutungen/Hinweisen verwendet, die ebenfalls als Beschwerde verstanden werden können:

Haben Sie die Sourcream vergessen? (D-NS)

Diese Variante ist gleichfalls weniger gesichtsbedrohend als die direkte Anschuldigung *Sie haben die Sourcream vergessen*.

5.2.1.3 Konditionalsätze

In der Situation A5, in der im Supermarkt trotz einer langen Warteschlange an der Kasse unter Zeitdruck lediglich eine Dose Cola erworben werden soll, ist ein signifikanter Unterschied ($p = 0.040$) zwischen den beiden Muttersprachlergruppen bezüglich der Verwendung von Konditionalsätzen zu erkennen. Wie aus der Tabelle 19 hervorgeht, schwächen lediglich 9.4% der deutschen Probanden ihre Vorbedingungsfragen durch dieses syntaktische Mittel ab, während 30.0% der amerikanischen Probanden davon Gebrauch machen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	78.1	83.3	68.8	81.3	75.6

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	56.3	46.7	31.3	50.0	56.3
Conditional	50.0	36.7	25.0	43.8	43.8
Cond. Clause	9.4	30.0	6.3	12.5	18.8

Tabelle 19: Syntaktische Abschwächungen der Aufforderungsstrategie QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A5

Bei den Lernern ist bzw. bleibt – wie schon in den zuvor beschriebenen Situationen – der Conditional jenes syntaktische Mittel, welches wiederum bevorzugt zur Abschwächung der besagten Strategie verwendet wird. So ist auch die steigende Entwicklung in diesem Bereich deutlicher als im Bereich der Konditionalsätze – obgleich sie in keinem der Fälle signifikant ist. In dieser Situation ist anzunehmen, dass die Lerner bewusst auf einen häufigeren Gebrauch von Konditionalsätzen verzichten und somit eine Vermeidungsstrategie anwenden (vgl. Kap. 2.1.2). Diese Annahme resultiert aus dem signifikanten Anstieg, der beim Gebrauch von konsultierenden Mitteln seitens der Lerner zu verzeichnen ist (vgl. Kap. 5.2.2.4). Denn es handelt sich ebenfalls um konsultierende Mittel, die von den amerikanischen Probanden in Verbindung mit Konditionalsätzen prototypisch zur Abschwächung der Vorbedingungsfragen in dieser Situation angewendet werden:

Would you mind if I just paid this Coke real quickly (AE-NS)

Would you mind if I went in front of you? (AE-NS)

Would you mind if I bought this real quick? (AE-NS)

Die Konstruktion von Konditionalsätzen bereitet den Lernern jedoch offensichtlich Schwierigkeiten:

* *It would be so nice of you when I can pay for my can of coke before you pay.* (L(1))

* *You mind if you let me go first?* (L(3))

Sie entscheiden sich daher zwar vermehrt konsultierende Mittel zu verwenden, diese jedoch ohne eine Konditionalsatzkonstruktion zu verwenden:

Would you mind letting me ahead of you? (L(3))

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lerner somit auch in dieser Situation eine Abschwächung ihrer Vorbedingungsfragen durch den Conditional bevorzugen – was in diesem Fall durch Risikovermeidung motiviert zu sein scheint.

5.2.1.4 Temporale Markierungen

Weitere Formen syntaktischer Abschwächungen konnten in der Situation A7 ermittelt werden, in der es darum geht, bei einer Grillfeier nach einem Glas Wasser zu verlangen, während die Gastgeberin zuvor ein Glas Wein angeboten hat. Wie in der Tabelle 20 zu erkennen ist, verwenden die amerikanischen Probanden hier am häufigsten die Wunschfeststellung indem sie die Variante *have/take* („nehme“) gebrauchen. Diese wird ausschließlich mit *'ll* gebildet:

I'll just have a glass of water. (AE-NS)

I'll just take glass of water. (AE-NS)

Die entsprechenden Wunschfeststellungen der deutschen Probanden behalten demgegenüber die Präsensform bei:

Ich nehme erst ein Glas Wasser (...) (D-NS)

Ich nehme später ein Glas Wasser! (D-NS)

Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich dieser Unterschied zwischen den beiden Muttersprachlergruppen als hoch signifikant ($p = 0.000$) erweist.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
WS (gesamt)	65.6	60.0	68.8	43.8	60.0
<i>lieber/prefer</i>	34.5	7.0	6.0	12.5	6.7
<i>gern/like</i>	18.5	3.0	31.0	25.0	20.0
<i>nehme/have/...</i>	9.5	43.0	6.0	6.3	20.0
<i>will/want</i>	3.1	7.0	25.0	-	13.3
Weitere ST					
QP	18.8	13.3	25.0	25.0	20.0
SH	12.5	23.3	-	25.0	6.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Syn. Abschw.	46.9	73.3	37.5	62.5	50.0
Temporal ('ll)	-	56.7	6.3	-	6.3
Conditional	46.9	16.7	31.3	56.3	43.8
Cond. Clause	9.4	-	-	18.8	-

Tabelle 20: Syntaktische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien WS, QP, SH in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A7

Die deutschen Probanden verwenden in dieser Situation ebenfalls überwiegend Wunschfeststellungen, nutzen aber stattdessen am häufigsten die Variante *lieber* („prefer“), welche von 46.9% der Gruppe in Verbindung mit dem Konditional gebraucht wird. Diese Form der syntaktischen Abschwächung von Wunschfeststellungen wird von lediglich 16.7% der amerikanischen Probanden angewendet. Der Unterschied, der sich dadurch zwischen den Muttersprachlergruppen ergibt, kann statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.004$) beschrieben werden.

Ich hätte lieber ein Glas Wasser. (D-NS)

Mir wäre ein Glas Wasser lieber. (D-NS)

Der kulturell unterschiedliche Gebrauch dieser Varianten ist interessant. Während die amerikanischen Probanden durch 'll zum Ausdruck bringen, dass sie nach vorne sehen und in ihrem Wunsch zum Ausdruck bringen, was sie in der Zukunft möchten, kennzeichnet der Bezug zur Vergangenheit seitens der deutschen Probanden eher ein rückwärts gewandtes

Sprechverhalten. Somit lassen sich Gegensatzpaare wie z.B. Direktheit und Indirektheit (vgl. House 2000: 163) durch weitere Gegensätze wie zukunftsorientiert bzw. handlungsorientiert (vgl. Kap. 3.1.1) und vergangenheitsorientiert ergänzen.

In der Gruppe der Lerner ist zunächst wiederum der häufige Gebrauch des Konditionals auffällig, der im Laufe des Jahres sogar noch weiter steigt – und zwar signifikant ($p = 0.05$) – sowie der entsprechend niedrige Gebrauch von temporal markierten Formen zur syntaktischen Abschwächung. Beide Phänomene zeigen, dass es in diesem Bereich keine Annäherung an die Zielkultur gegeben hat. Obwohl die Lerner am Ende des Aufenthaltes mehr Gebrauch von der Variante *have/take* („nehme“) machen und sich damit der amerikanischen Vergleichsgruppe nähern, zeigen sich bei der Konstruktion mit *'ll* bis zum Schluss Schwierigkeiten bzw. Abweichungen:

I' ll rather have a glass of water. (L(3))

I'd rather just have a glass of water. (L(3))

Gleiches gilt für die starken Andeutungen/Hinweise. Diese werden von den Lernern wiederum durch den Gebrauch des Konditionals abgeschwächt, während die amerikanischen Probanden auch hier am häufigsten *will* anwenden:

Water will be fine. (AE-NS)

A glass of water would be fine. (L(2))

5.2.2 Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller internen, lexikalischen Modifizierungen der Aufforderungsstrategien kann festgestellt werden, dass die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* sowie Abtönungspartikeln insgesamt von allen Probanden am häufigsten als Mittel zur Abschwächung verwendet werden. Obgleich die amerikanischen Probanden tendenziell die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* etwas häufiger verwenden als die deutschen, sind die überwiegend geringfügigen Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen in diesem Bereich in keiner der sieben Aufforderungssituationen signifikant. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass sich entsprechende Probanden hier ähnlich übereinstimmend verhalten werden. Bei der Betrachtung der Lernerdaten zeigen

sich im Vergleich zu den beiden Muttersprachlergruppen in mehreren Situationen Unterschiede, die teilweise signifikant sind und ein spezifisches Lernerverhalten in diesem Bereich kennzeichnen. Diese Situationen gilt es, im Folgenden genauer zu erläutern.

Bei der Verwendungshäufigkeit von Abtönungspartikeln verhält es sich umgekehrt. Hier sind es die deutschen Probanden, die – mit Ausnahme einer Aufforderungssituation – in allen Situationen häufiger Gebrauch von diesen sprachlichen Mittel machen als die amerikanischen. Die Unterschiede sind in mehreren Situationen signifikant und führen auch auf Lernerseite zu interessanten Entwicklungsschritten, die nachfolgend beschrieben werden sollen.

Weitere hervorstechende Merkmale der Lernaltersprache sind bei der Verwendungshäufigkeit der Subjektivierer (*subjectivizers*) und der konsultierenden Mittel (*consultative devices*) zu beobachten. In beiden Bereichen bestehen auch zwischen den Muttersprachlergruppen signifikante Unterschiede, die abschließend erläutert werden.

5.2.2.1 Die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please*

House (1989) hat darauf hingewiesen, dass die Höflichkeitsmarkierung (*politeness marker – PM*) lediglich in Standardsituationen (*standard situations*) eine abschwächende Funktion ausübt, während es sich in Aufforderungssituationen, die nicht standardisiert sind, umgekehrt verhält. Dort tritt die Höflichkeitsmarkierung eher als ein die illokutionäre Kraft einer Aufforderung kennzeichnendes Mittel hervor denn als Element zur Abschwächung (vgl. Kap. 4.4.1.2.2.1). In allen sieben Aufforderungssituationen scheint zwischen den beiden Muttersprachlergruppen Einigkeit über die spezifischen Verwendungsbedingungen für dieses sprachliche Mittel zu herrschen. Dies beinhaltet, dass auch die Gebrauchshäufigkeit der Höflichkeitsmarkierung in Standardsituationen nahezu übereinstimmend variiert. Wie den Tabellen 21 und 22 zu entnehmen ist, wird z.B. in der Situation A1, in der eine Backkartoffel ohne die bestellte Sourcream serviert wird, die Vorbedingungsfrage (QP) von beiden Gruppen deutlich häufiger durch *please/bitte* abgeschwächt als die direktere Modusableitung (MD) in der Situation A4, in der ein kleines Mädchen ihren Sonnenhut aufsetzen soll. Beide Situationen sind durch eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung eindeutig als Standardsituationen zu identifizieren.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	35.5	70.0	75.0	87.5	80.0
SH	51.6	26.7	18.8	12.5	20.0

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	43.8	43.8	81.3	56.3	68.8
PM	28.1	33.3	62.5	56.3	62.5
Subjectivizer	9.4	3.3	12.5	-	-

Tabelle 21: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien SH und QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A1 (Backkartoffel)

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	46.9	60.0	43.8	37.5	25.0
QP	3.1	6.7	31.3	25.0	6.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	31.3	16.7	43.8	43.8	25.0
PM	21.9	16.7	43.8	37.5	18.8
Downtoner	12.5	-	-	-	-
Subjectivizer	-	-	-	6.3	-
Appealer	-	-	-	-	6.3

Tabelle 22: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien MD und QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A4 (Babysitting)

Auch die Lerner scheinen bereits zu Beginn des Aufenthaltes mit den unterschiedlichen Verwendungsbedingungen vertraut zu sein (siehe unten). Allerdings zeigen sich im Vergleich zu den Muttersprachlergruppen Unterschiede bezüglich der Gebrauchshäufigkeit, die in den Standardsituationen eine Übergeneralisierung (vgl. Kap. 2.1.2) dieses Mittels erkennen lassen. Wie in den Tabellen 21 und 22 zu erkennen ist, tritt diese Übergeneralisierung am deutlichsten zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur auf. In beiden Fällen ist der Unterschied im Vergleich zu den amerikanischen Probanden signifikant ($p = 0.050$ bzw. $p = 0.046$). Dies gilt ebenfalls für die Situation A3, in der ein Freund gebeten wird, sein Auto, das die Garageneinfahrt der Familie versperrt, wegzufahren. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich dieser in Tabelle 24 aufgeführte Unterschied zur amerikanischen Vergleichsgruppe sogar als sehr signifikant ($p = 0.002$) errechnet.

Eine mögliche Erklärung für dieses Verhalten liefert einerseits die für die Lernergruppe relativ leicht zu bewältigende Struktur, die es erlaubt, dass *please/bitte* auf syntaktischer

Ebene eine Endposition einnimmt – und nicht etwa eingebettet werden muss wie dies bei den Abtönungspartikeln im Deutschen der Fall ist (vgl. Kap. 5.2.2.2). Zum anderen wird dadurch ebenfalls im Englischunterricht der Schule eine gewisse Übergeneralisierung forciert. Insbesondere im Anfangsunterricht werden Aufforderungen zunächst durch die Modusableitung und später durch ausgewählte Vorbedingungsfragen in Verbindung mit der Höflichkeitsmarkierung realisiert – eine Differenzierung zwischen Standardsituationen und Situationen, die nicht standardisiert sind, wird dabei selten getroffen. In den Hamburger Richtlinien für den Englischunterricht in der Grundschule (2002: 14) werden sämtliche *Classroom phrases* nach diesem Schema vorgegeben: *Go to the board, please. Don't forget to bring..., please. Help your neighbour, please. Listen to me, please. Find a partner, please. Could you clean the board, please.* Auf metasprachlicher Ebene wurde den Lernern beim Vorbereitungstraining der Austauschorganisation mehrfach mitgeteilt, dass es angemessen bzw. höflich sei, einmal zu häufig *Bitte* und *Danke* zu sagen, als zu wenig.

Aus diesen Gründen ist es wenig verwunderlich, dass seitens der Lerner zu Beginn des Aufenthaltes eine Übergeneralisierung der Höflichkeitsmarkierung *please* festzustellen ist. Während in der Situation A1 jedoch auch bei den weiteren Erhebungsphasen keine Veränderung dieses Verhaltens zu erkennen ist, kann in allen anderen Standardsituationen eine sinkende Entwicklung und somit eine Annäherung an die Zielkultur festgestellt werden. Dies gilt somit auch für die Situation A2, in der ein anderer Fahrgast im Zug auf einem reservierten Sitzplatz sitzt (vgl. Tabelle 26) sowie für die Situation A6, in der ein Lehrer einen Test ungerecht benotet hat (vgl. Tabelle 23).

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	56.3	56.7	50.0	68.8	66.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	53.1	46.7	56.3	56.3	50.0
PM	25.0	23.3	43.8	37.5	25.0
Downtoner	18.8	10.0	6.3	12.5	12.5
ConsD	-	3.3	6.3	-	12.5
Subjectivizer	9.4	10.0	12.5	6.3	6.3
Understater	3.1	-	-	-	-
Other	3.1	3.3	-	-	-

Tabelle 23: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategie QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A6 (Sozialkundearbeit)

Interessant ist allerdings, dass die Lerner in der Situation A5, die eindeutig nicht als Standardsituation klassifiziert werden kann, bereits zu Beginn des Aufenthaltes weniger Gebrauch von der Höflichkeitsmarkierung machen als die beiden Muttersprachlergruppen (vgl. Tabelle 27). Sie scheinen daher durchaus mit den unterschiedlichen Verwendungsbedingungen dieses sprachlichen Mittels, dessen Funktion in diesem Fall eher verstärkend als abschwächend ist, vertraut zu sein. Die Situation A7, die ebenfalls nicht standardisiert ist, stellt in diesem Rahmen einen Sonderfall dar. In dieser Situation, in der eine Gastgeberin bei einer Grillfeier ein Glas Wein anbietet, während die Probanden ein Glas Wasser trinken möchten, beinhaltet der initiierte Akt der Probanden somit auch ein Antwortverhalten. Insofern ist der in Tabelle 25 abgebildete zunächst höhere Gebrauch der Höflichkeitsmarkierung seitens der Lerner als angemessen bzw. höflich zu bewerten und nicht als verstärkend bzw. aggressiv.

5.2.2.2 Abtönungspartikeln

In Kapitel 4.4.1.2.2.6 wurde die besondere Rolle, die den Abtönungspartikeln (*downtoners*) im Deutschen zukommt, bereits hervorgehoben. Die Ergebnisse von Faerch und Kasper (1989), die gezeigt haben, dass deutsche Muttersprachler in den von ihnen untersuchten Aufforderungssituationen wesentlich häufiger Abtönungspartikeln verwenden als Muttersprachler des britischen Englisch, können auch auf die Muttersprachlergruppen der vorliegenden Studie übertragen werden. Die deutschen Probanden machen zur Abschwächung ihrer Aufforderungen insgesamt deutlich häufiger Gebrauch dieser Partikeln als die amerikanischen Probanden. Am auffälligsten sind die Unterschiede in der Situation A3, in der ein Freund sein Auto vor der Garageneinfahrt der Familie geparkt hat, und aufgefordert wird wegzufahren. Wie in der Tabelle 24 zu erkennen ist, verwenden hier 43.8% der deutschen und 16.7% der amerikanischen Probanden Abtönungspartikeln bei nahezu identischer Gebrauchshäufigkeit der dadurch abgeschwächten Vorbedingungsfrage (QP) bzw. Modusableitung (MD). Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich dieser Unterschied als sehr signifikant ($p = 0.021$) errechnet.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
MD	15.6	13.3	12.5	6.3	13.3
QP	65.6	73.3	56.3	87.5	86.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	71.9	50.0	62.5	62.5	68.8
PM	34.4	13.3	56.3	37.0	25.0
Downtoner	43.8	16.7	6.3	12.5	31.3
ConsD	3.1	13.3	-	6.3	12.5
Other	12.5	6.6	12.6	6.3	-

Tabelle 24: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien MD und QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A3 (Auto)

Interessant ist das Lernerverhalten in dieser Situation. Wie bereits erwähnt, haben bisherige Studien gezeigt, dass sich sowohl bei Lernern von Deutsch als Fremdsprache als auch bei Lernern von Englisch als Fremdsprache Schwierigkeiten ergeben bzw. sprachliche Defizite beim Gebrauch von Abtönungspartikeln bemerkbar machen (vgl. Kasper 1981; Barron 2003). Dies lässt sich auch anhand der Ergebnisse dieser Studie erkennen. Auf den signifikant höheren Gebrauch der Höflichkeitsmarkierung *please* zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur im Vergleich zu den amerikanischen Probanden ist bereits hingewiesen worden (vgl. Kap. 5.2.2.1). Wie in der Tabelle 24 zu erkennen ist, nimmt dieser jedoch kontinuierlich ab ($p = 0.022$), während die Verwendungshäufigkeit von Abtönungspartikeln parallel dazu von 6.3% auf 31.3% steigt. Diese ebenfalls signifikante Entwicklung ($p = 0.039$) deutet darauf hin, dass in diesem Bereich ein Lernprozess stattgefunden hat. Vermutlich hätten die Lerner schon zu Beginn des Aufenthaltes Gebrauch von dieser Variante der Abschwächung gemacht, wenn sie gewusst hätten, welche Partikeln sie verwenden können und wie sie diese syntaktisch positionieren müssen. Dies gilt ebenfalls für die Situation A7 (Grillfeier). Wie in der folgenden Tabelle 25 zu erkennen ist, sinkt auch hier der Gebrauch der Höflichkeitsmarkierung *please* bei gleichzeitigem Anstieg der Abtönungspartikeln. Interessant ist, dass dies die einzige Situation ist, in der die amerikanischen Probanden deutlich häufiger Gebrauch dieser Partikeln machen als die deutschen. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied zwischen den beiden Muttersprachlergruppen sogar hoch signifikant ($p = 0.001$) ist.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
WS	65.6	60.0	68.8	43.8	60.0
QP	18.8	13.3	25.0	25.0	20.0

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	34.4	73.3	56.3	62.5	50.0
PM	9.4	20.0	37.5	31.3	25.0
Downtoner	28.1	70.0	37.5	43.8	50.0
ConsD	-	-	-	6.3	-
Subjectivizer	-	-	6.3	-	6.3
Appealer	-	-	-	-	6.3

Tabelle 25: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien WS und QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A7 (Grillfeier)

Bei genauer Betrachtung der verwendeten Abtönungspartikeln ist festzustellen, dass die amerikanischen Probanden in beiden Situationen ausschließlich die Partikel *just* verwenden, während die deutschen Probanden *vielleicht* favorisieren.

Ray can you just move your car? [...] (Situation A3; AE-NS)

I'll just have a glass of water. (Situation A7; AE-NS)

Warte mal Ralf, könntest du vielleicht dein Auto woanders hinstellen? (A3; D-NS)

Kann ich vielleicht ein Glas Wasser haben? (A7; D-NS)

Die Lerner haben durch den Einfluss der Zielkultur ebenfalls gelernt, dass *just* eine geeignete Abtönungspartikel ist, welche sie am Ende des Aufenthaltes in beiden Situationen als erstes Mittel ihrer Wahl zur Abschwächung einsetzen.

Ray, just one thing before you come in just move the car, [...] (Situation A3; L(3))

[...] can I just have a glass of water? [...] (Situation A7; L(3))

Wie in der Tabelle 24 zu erkennen ist, besteht in der Situation A3 sogar die Tendenz zur Übergeneralisierung. Die Vermutung liegt somit nahe, dass es sich bei dieser bestimmten Partikel um ein Mittel handelt, das von den Lernern als „typisch englisch“ wahrgenommen wird und daher auch in den unterschiedlichsten Situationen als *Allroundpartikel* zur Abtönung eingesetzt wird. Damit liegt hier ein metasprachliches Motiv zugrunde, das von der lernerspezifischen Wahrnehmung amerikanischer Interaktionsnormen ausgeht (vgl. Kap.

2.1.2). Dieses Motiv wirkt in erster Linie am Ende des Aufenthaltes generalisierungsauslösend und ersetzt bestimmte Gebrauchspräferenzen, die sich anfangs durch die *Strategie des geringsten Aufwandes* als zugrunde liegendes Motiv ergeben haben. Für die Lernergruppe dieser Studie und für entsprechende Gruppen gilt, dass die zunächst insgesamt überrepräsentierte, leicht zu memorierende und zu produzierende Höflichkeitsmarkierung *please* am Ende des Aufenthaltes den vergleichsweise schwierigeren bzw. weniger automatisierten und teilweise unterrepräsentierten Abtönungspartikeln und konsultierenden Mitteln (vgl. Kap. 5.2.2.4) weicht.

5.2.2.3 Subjektivierer

In Kapitel 5.1.2 wurde bereits hervorgehoben, dass sich in der Situation A2, in der ein Fahrgast im Zug auf einem reservierten Sitzplatz sitzt, ein signifikanter Unterschied ($p = 0.040$) bei der Gebrauchshäufigkeit starker Andeutungen/Hinweise (SH) zwischen den beiden Muttersprachlergruppen ergibt. Zudem konnte festgestellt werden, dass die von den deutschen Probanden formulierten Andeutungen gleichfalls als direkte Anschuldigungen interpretiert werden können und vom Hörer somit als aggressiver und gesichtsbedrohender wahrgenommen werden können als die von den amerikanischen Muttersprachlern geäußerten Feststellungen. Wie in der Tabelle 26 zu erkennen ist, schwächen die amerikanischen Probanden diese Andeutungen zudem häufiger durch sogenannte Subjektivierer (*subjectivizers*) ab.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	28.1	36.7	37.5	31.3	46.7
SH	59.4	33.3	43.8	56.3	46.7

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	62.5	56.7	50.0	50.0	62.5
PM	21.9	26.7	37.5	18.8	25.0
Downtoner	25.0	-	12.5	6.3	-
Subjectivizer	12.5	26.7	-	12.5	37.5

Tabelle 26: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategien QP und SH in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

Die von den amerikanischen Probanden geäußerten Andeutungen/Hinweise (33.3%) werden nahezu vollständig durch Subjektivierer (26.7%) abgeschwächt. Dabei handelt es sich ausschließlich um die abtönende Modalitätsmarkierung *I think*. Demgegenüber nutzen lediglich 12.5% der deutschen Probanden die entsprechende deutsche Variante *Ich glaube* zur Abschwächung ihrer mit 59.4% deutlich häufiger verwendeten Andeutungen/Hinweise.

I think, this is my seat. (AE-NS)

Ich glaube, du sitzt auf meinem Platz. (D-NS)

Interessant ist hier ebenfalls das Lernerverhalten. Die Gebrauchshäufigkeit der Subjektivierer nimmt während des Aufenthaltes in der Zielkultur kontinuierlich zu, so dass die Daten der dritten Erhebungsphase eine Übereinstimmung mit der amerikanischen Vergleichsgruppe ergeben. Entsprechend werden auch die seitens der Lerner geäußerten Andeutungen/Hinweise nahezu vollständig durch die Modalitätsmarkierung *I think* abgeschwächt. Statistisch betrachtet kann diese Entwicklung als signifikant ($p = 0.030$) beschrieben werden. Die spezifische modalitätsabschwächende Funktion dieses Redemittels in Aufforderungssituationen scheint den Lernern somit erst durch den Einfluss der Zielkultur bewusst geworden zu sein. Sie verwenden die Modalitätsmarkierung – entsprechend der amerikanischen Vergleichsgruppe – lediglich im Kontext dieser spezifischen Situation, in der es angemessen ist, den Sprechakt als subjektive Meinungsäußerung zu charakterisieren und neigen nicht etwa zu einer Ausweitung dieser besonderen auf eine allgemeine, unspezifische abtönende Funktion – wie dies z.B. für eine von Kasper (1981) untersuchte Lerngruppe festgestellt worden ist.

5.2.2.4 Konsultierende Mittel (*consultative devices*)

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller internen, lexikalischen Modifizierungen in der Situation A5 – in der trotz einer langen Warteschlange im Supermarkt lediglich eine Dose Cola unter Zeitdruck gekauft werden soll – kann festgestellt werden, dass die von den amerikanischen Probanden geäußerten Vorbedingungsfragen (QP) insgesamt deutlich häufiger durch die genannten Mittel abgeschwächt werden als von den deutschen Probanden. Dieser Unterschied erweist sich als signifikant ($p = 0.046$). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass sich entsprechende Probanden hier ähnlich abweichend voneinander verhalten werden. Wie in der Tabelle 27 zu erkennen ist, besteht der größte Unterschied zwischen den

beiden Gruppen bei der Gebrauchshäufigkeit der konsultierenden Mittel (*consultative devices* – *ConsD*), die 46.7% der amerikanischen Probanden in dieser Situation verwenden, während die deutschen keinen Gebrauch davon machen. Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($p = 0.000$).

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
QP	78.1	83.3	68.8	81.3	75.6

Interne Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Lex. Abschw.	56.3	80.0	43.8	50.0	68.8
PM	25.0	33.3	18.8	12.5	12.5
Downtoner	31.3	23.3	12.5	18.8	18.8
ConsD	-	46.7	6.3	18.8	43.3
Understater	3.1	10.0	-	-	-
Other	-	3.3	6.3	-	6.3

Tabelle 27: Lexikalische Abschwächungen der Aufforderungsstrategie QP in % von deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie von deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A5

Die für die deutschen Probanden in dieser Situation festgestellte Unterrepräsentation lexikalischer Modifizierungen (insgesamt) gilt zunächst auch für die Gruppe der Lerner. Dabei sind zwei Erscheinungsformen besonders hervorzuheben. Einerseits deutet die Unterrepräsentation der konsultierenden Mittel zu Beginn des Aufenthaltes darauf hin, dass hier eine in den USA gebräuchliche Routineformel aus der Muttersprache mit der dort üblichen niedrigeren Frequenz in die Lerner Sprache übertragen worden ist. Andererseits wird bei diesem pragmatischen Transfer jedoch nicht der Fehler begangen, stattdessen eine in der Zielsprache nicht vorhandene oder weniger gebräuchliche pragmatische Funktion zu verwenden. Das Gegenteil ist sogar der Fall, denn es wurde bereits hervorgehoben, dass die Lerner insgesamt zur Übergeneralisierung der Höflichkeitsmarkierung *please* neigen, was in dieser Situation (A5) nicht geschehen ist. Stattdessen ist ein kontinuierlicher Anstieg bei der Gebrauchshäufigkeit der konsultierenden Mittel zu beobachten, der somit auf den Einfluss der Zielkultur zurückzuführen ist und sich als signifikant ($p = 0.030$) erweist.

Dennoch lassen auch die Lernerdaten der dritten Erhebungsphase erkennen, wie schwer es den Lernern selbst am Ende des Aufenthaltes fällt, diese Redemittel in Verbindung mit Konditionalsätzen zu äußern, wie dies von den amerikanischen Probanden getan wird (vgl. Kap. 5.2.1.3).

Would you mind to let me in front of you? (L(3))

Would you mind letting me in front of you? (L(3))

Would you mind to let me step in front of you? (L(3))

Wie an diesen Beispielen zu erkennen ist, vermeiden die Lerner Konditionalsatzkonstruktionen und betonen ihre „Abhängigkeit“ vom Hörer durch den Ausdruck *let*.

5.3 Externe Modifizierungen der Aufforderungsstrategien

Eine Aufforderung sollte möglichst plausibel und gerechtfertigt für die Person erscheinen, die sie ausführen soll. Untersuchungen haben gezeigt, dass diverse den Hauptakt unterstützende Äußerungen (*supportive moves*) hilfreich sein können, den Hörer davon zu überzeugen, die gewünschte Handlung auszuführen (vgl. Kap. 4.4.1.3). Am häufigsten werden zu diesem Zweck zusätzliche Informationen aufgezeigt, z.B. Erklärungen, Rechtfertigungen, positive oder negative Konsequenzen, um dem Hörer einen Einblick in die Motive zu gewähren, die den Sprecher veranlassen, eine Aufforderung auszusprechen. Bei dieser Art eine Aufforderung extern zu modifizieren bzw. bei einer Begründung (*grounder*) handelt es sich demnach um einen besonders effizienten abschwächenden Zusatz, da dem Hörer geholfen wird zu verstehen, warum die Aufforderung ausgesprochen wurde (vgl. House/Kasper 1987; Faerch/Kasper 1989; Trosborg 1994).

Auch in dieser Studie wird von allen Gruppen am häufigsten ein *grounder* als abschwächender Zusatz verwendet. In Bezug auf die Verwendungshäufigkeit dieser externen Modifizierung in den einzelnen Aufforderungssituationen (A1-A7) können bei den beiden Muttersprachlergruppen überwiegend Gemeinsamkeiten festgestellt werden. In den meisten Situationen reagieren die beiden Gruppen nahezu identisch und in den Situationen, in denen die amerikanischen Probanden insgesamt häufiger Gründe für den Vollzug der Aufforderung nennen, sind die Unterschiede nicht signifikant. Insofern entspricht dieses Ergebnis einem Teilergebnis von Faerch und Kasper (1989), die für die von ihnen untersuchten deutschen und englischen Muttersprachler ein ähnlich übereinstimmendes Verhalten in diesem Bereich ermittelt haben. Während Faerch und Kasper (1989) jedoch ebenfalls herausgefunden haben, dass die von ihnen untersuchten Lerner deutlich häufiger die Aufforderung unterstützende Gründe anführen als die deutschen und die englischen Muttersprachler ihrer Studie, kann dies

für die hier untersuchte Lernergruppe nicht generell festgestellt werden. Dies wird im Folgenden tabellarisch dargestellt.

5.3.1 Situationen A1 und A2: Backkartoffel und Zug

In der Situation A1, in der in einem Restaurant eine Backkartoffel ohne die bestellte Sourcream serviert wird, reagieren beide Muttersprachlergruppen in Bezug auf die von ihnen verwendeten externen Modifizierungen nahezu identisch. Wie aus der Tabelle 28 hervorgeht, nennen sie dabei am häufigsten Gründe für den Vollzug der Aufforderung. Da es sich in A1 um eine Standardsituation handelt, in der Hörer und Sprecher bedingt durch die Lokalität (das Restaurant) und die entsprechende Beziehung zueinander (Kellner und Gast) bereits wissen, dass in diesem Kontext vermehrt Aufforderungen vollzogen werden, sind es jedoch im Vergleich zu den folgenden Situationen wenig zusätzliche Informationen, die den Vollzug der Aufforderung begründen.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	28.1	26.7	62.5	62.5	37.5
Grounder	21.9	20.0	56.3	62.5	37.5
Other	6.2	6.7	6.3	-	-

Tabelle 28: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A1

Die Lerner nennen in dieser Situation deutlich häufiger Gründe für den Vollzug der Aufforderung als die beiden Muttersprachlergruppen. Der Unterschied der sich dadurch zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur zwischen der Gruppe der Lerner und den Vergleichsgruppen ergibt, kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.012$) bezeichnet werden. Insofern kann zu diesem Zeitpunkt eine Übereinstimmung mit dem von Faerch und Kasper (1989) erzielten Ergebnis festgestellt werden, deren untersuchte Lerngruppe ebenfalls deutlich häufiger die Aufforderung unterstützende Gründe anführte als die deutschen und die englischen Muttersprachler ihrer Studie (siehe oben). Allerdings ist bei den Lernern der hier vorliegenden Studie eine entscheidende Entwicklung festzustellen. Während des Aufenthaltes in der Zielkultur sinkt nämlich die Gebrauchshäufigkeit des externen Zusatzes *grounder* – und zwar signifikant ($p = 0.039$). Zudem ist dies die einzige Situation, in der zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der Lerner und den beiden Muttersprachlergruppen festgestellt werden kann.

Wie aus der Tabelle 29 hervorgeht, begründen die Lerner in der Situation A2, in der ein Fahrgast im Zug auf einem reservierten Sitzplatz sitzt, zu Beginn zwar ebenfalls häufiger als die beiden Muttersprachlergruppen den Vollzug ihrer Aufforderungen; statistisch betrachtet ist dieser Unterschied jedoch nicht signifikant. Zudem entsprechen die Lerner hier insgesamt eher den amerikanischen Probanden, die ebenfalls häufiger als die deutschen Probanden zusätzliche Informationen liefern.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	65.6	70.0	81.3	93.8	87.5
Grounder	56.3	66.7	81.3	68.8	68.8
Disarmer	-	-	6.3	31.3	12.5
Preparator	6.3	-	12.5	-	18.8
Appreciative	-	-	-	6.3	-
Other	3.1	3.3	6.3	12.5	6.3

Tabelle 29: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

5.3.2 Situation A3: Auto

In der Situation A3, in der ein Freund sein Auto vor der Garageneinfahrt der Familie parkt, begründen alle drei Gruppen den Vollzug ihrer Aufforderungen am häufigsten (vgl. Tabelle 30). Die Probanden scheinen sich demnach einig darüber zu sein, dass es für den Hörer in dieser Situation am wenigsten offensichtlich ist, warum der Sprecher eine Aufforderung vollzieht. Dem Hörer bzw. dem Freund einen Einblick in die Motive für diese Handlung zu gewähren, wird somit übereinstimmend als besonders wichtig erachtet.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	87.5	93.3	100.0	93.8	93.8
Grounder	81.3	93.3	93.8	93.8	93.8
Preparator	6.3	16.7	12.5	6.3	12.5
Disarmer	3.1	3.3	12.5	6.3	-
CostMinimizer	-	3.3	-	-	-
Reward	3.1	-	-	-	6.3
Appreciative	-	-	-	-	6.3
Other	-	3.3	6.3	6.3	-

Tabelle 30: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A3

Hervorstechend ist, dass die Lerner während des gesamten Aufenthaltes in der Zielkultur exakt dem Verhalten der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechen, während die deutschen Probanden etwas weniger Gründe für den Vollzug ihrer Aufforderungen nennen. Wie bereits in Kapitel 5.3 erwähnt, sind die festgestellten Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen jedoch zu gering, als dass sie in einer der Situationen zu signifikanten Ergebnissen führen.

5.3.3 Situationen A4, A5 und A6: Babysitting, Supermarkt und Sozialkundearbeit

Bei Situation A4, in der ein kleines Mädchen ihren Sonnenhut nicht aufsetzen möchte, handelt es sich um eine klassische Standardsituation, da sie durch eine eindeutige Rollen- und Aufgabenverteilung gekennzeichnet ist (vgl. House 1989). Im Vergleich zu der im Anschluss daran aufgeführten Situation A5 (vgl. Tabelle 32), die eindeutig nicht standardisiert ist, kann auch hier (in A4) wie schon in Kapitel 5.3.1 festgestellt werden, dass alle Gruppen deutlich weniger Gründe für den Vollzug ihrer Aufforderungen nennen. Dies ist damit zu begründen, dass in dem Kontext der Situation sowohl dem Hörer als auch dem Sprecher bewusst ist, dass der Vollzug einer Aufforderung seitens des Sprechers zu erwarten ist (vgl. Kap. 5.3.1 – Situation A1). Sowohl das kleine Mädchen als auch die Probanden als Babysitter verfügen über bestimmte gemeinsame Hintergrundinformationen, denn beide wissen, dass das Kind nur mit einem Sonnenhut im Garten spielen darf. Wie anhand der Tabelle 31 zu erkennen ist, ist der Gebrauch des externen Zusatzes *grounder* bei der Gruppe der Lerner zu Beginn zwar geringer als bei den deutschen und den amerikanischen Probanden, die nahezu identisch reagieren, doch bereits zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebungsphase verhalten sie sich ebenfalls den beiden Muttersprachlergruppen entsprechend.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	53.1	53.3	62.5	75.0	62.5
Grounder	43.8	43.3	25.0	43.8	43.8
Preparator	-	6.7	25.0	25.0	-
Disarmer	3.1	-	6.3	6.3	-
CostMinimizer	-	6.7	6.3	-	-
Sweetener	3.1	6.7	12.5	18.8	18.8
Reward	6.3	3.3	-	-	-
Other	-	-	6.3	-	-

Tabelle 31: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A4

In der Situation A5, in der im Supermarkt trotz einer langen Warteschlange an der Kasse lediglich eine Cola gekauft werden soll, reagieren alle Gruppe ebenfalls ähnlich übereinstimmend. Wie aus der Tabelle 32 hervorgeht, nennen die Lerner auch in dieser Situation zunächst weniger Gründe für den Vollzug ihrer Aufforderungen. Während des Aufenthaltes ist jedoch eine steigende Entwicklung zu erkennen, die sich als signifikant ($p = 0.039$) erweist und eine stärkere Übereinstimmung mit der amerikanischen Vergleichsgruppe bedeutet.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	75.0	80.0	68.8	81.3	87.5
Grounder	68.8	80.0	62.5	81.3	87.5
Preparator	3.1	-	6.3	12.5	-
Disarmer	-	-	-	6.3	6.3
CostMinimizer	12.5	10.0	12.5	18.8	12.5
Appreciative	6.3	16.7	-	12.5	6.3

Tabelle 32: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A5

In der Situation A6, in der ein Lehrer eine Sozialkundearbeit ungerecht benotet hat, ist die Gebrauchshäufigkeit des externen Zusatzes *grounder* bei allen Gruppen kaum anders als in der Situation A5. Wie aus der Tabelle 33 ersichtlich wird, begründen die amerikanischen Probanden den Vollzug ihrer Aufforderungen somit insgesamt wieder etwas häufiger als die deutschen Probanden. Wie schon mehrfach erwähnt, sind die Unterschiede in diesem Bereich zwischen den beiden Muttersprachlergruppen jedoch in allen Aufforderungssituationen zu gering, als dass sie bei der statistischen Datenanalyse zu signifikanten Ergebnissen führen.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	65.6	80.0	75.0	93.8	93.8
Grounder	65.6	76.7	68.8	93.8	93.8
Preparator	3.1	6.7	18.8	12.5	31.3
Disarmer	-	-	12.5	12.5	-
Appreciative	3.1	-	-	-	-

Tabelle 33: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A6

Die Lerner nennen zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur wiederum weniger Gründe für den Vollzug ihrer Aufforderungen als die amerikanische Vergleichsgruppe. Die während des Aufenthaltes vollzogene Entwicklung in diesem Bereich ist wie in A5 als signifikant ($p = 0.018$) zu bezeichnen.

Zusammenfassend kann bereits an dieser Stelle festgestellt werden, dass die Lerner zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur lediglich in zwei Situationen (A1 und A2) häufiger Gebrauch des externen Zusatzes *grounder* machen als die amerikanische Vergleichsgruppe, wobei sich der Unterschied zwischen den beiden Gruppen lediglich in der Situation A1 als signifikant darstellt (vgl. Kap. 5.3.1). Zudem ist während des Aufenthaltes eine sinkende Entwicklung festzustellen, so dass die Lerner schließlich in beiden Situationen den amerikanischen Probanden entsprechen.

In allen anderen Situationen verhalten sich die Lerner in diesem Bereich bereits zu Beginn des Aufenthaltes entweder nahezu exakt der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend (vgl. Kap. 5.3.2) oder sie verwenden den externen Zusatz *grounder* vergleichsweise weniger häufig (siehe oben; A4-A6) – stimmen jedoch am Ende ihres Aufenthaltes wiederum mit der amerikanischen Vergleichsgruppe überein.

Es zeigt sich somit, dass – entgegen bisherigen Forschungsergebnissen – die Annahme, dass bei fortgeschrittenen Lernern generell das sogenannte *waffle phenomenon* festgestellt werden kann, nicht allgemein gültig ist. Dieses von Edmondson und House (1991: 274) beschriebene Phänomen bezieht sich insbesondere auf die Überrepräsentation von Begründungen, die in einigen Studien seitens der Lerner festgestellt werden konnte (vgl. z.B. Blum-Kulka/Olshtain 1986; House/Kasper 1987; Faerch/Kasper 1989; Warga 2004), aber auf die untersuchte Lerngruppe dieser Studie nicht zutrifft.

Die im Folgenden beschriebene Situation A7 stellt in diesem Rahmen einen Sonderfall dar und wird daher abschließend getrennt aufgeführt.

5.3.4 Situation A7: Grillfeier

Die Situation A7, in der eine Gastgeberin bei einer Grillfeier ein Glas Wein anbietet, während die Probanden ein Glas Wasser trinken möchten, stellt in diesem Rahmen einen Sonderfall dar. Der initiiierende Akt der Probanden ist gleichzeitig auch als Antwortverhalten auf das

zuvor ausgesprochene Angebot der Gastgeberin zu verstehen. Insofern erübrigt sich eine Begründung für den Vollzug der Aufforderung. Wie aus der Tabelle 34 hervorgeht, reagieren daher alle Gruppen ähnlich übereinstimmend, indem sie entsprechend wenig Gebrauch von dem externen Zusatz *grounder* machen.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Mildernde ZS	78.1	93.3	87.5	93.8	87.5
Grounder	6.3	3.3	12.5	12.5	12.5
Disarmer	-	-	6.3	-	6.3
CostMinimizer	3.1	-	-	-	-
Appreciative	68.8	83.3	75.0	75.0	75.0
Other	3.1	-	-	6.3	6.3

Tabelle 34: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A7

Hervorzuheben ist abschließend, dass alle Gruppen ebenfalls übereinstimmend Ausdrücke der Anerkennung (*appreciatives*) als höfliche Sprachroutine verwenden, um das zuvor gemachte Angebot der Gastgeberin dankend abzulehnen.

5.4 Aufmerksamkeitssignale (*alerters*) und weitere Eröffnungssignale

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit der Aufmerksamkeitssignale kann in allen Aufforderungssituationen (A1-A7) festgestellt werden, dass diese sprachlichen Mittel von den amerikanischen Probanden deutlich häufiger verwendet werden als von den deutschen. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich zum Teil signifikante, sehr signifikante und sogar hoch signifikante Unterschiede beim Gebrauch des Territoriumsinvansionssignals sowie bei bestimmten Formen der Anrede, nämlich bei der Verwendung des Vornamens und des Nachnamens, ergeben.

5.4.1 Territoriumsinvansionssignal (TIS)

Zwar ist die Verwendungsbedingung eines Territoriumsinvansionssignals in Deutschland und in den USA identisch, denn in beiden Kulturen wird dadurch anerkannt, dass das Territorium einer anderen Person nur bedingt zugänglich ist (vgl. Kap. 4.4.1.4). Dennoch gibt es offensichtlich kulturelle Unterschiede bezüglich der Gebrauchshäufigkeit bzw. bezüglich der

Einschätzung, wann diese Norm tatsächlich übertreten wird und man sich dafür entschuldigen sollte. Wie aus der Tabelle 35 hervorgeht, verwenden in der Situation A1 – in der eine Backkartoffel im Restaurant ohne die bestellte Sourcream serviert wird – 21.9% der deutschen Probanden und 66.7 % der amerikanischen Probanden ein TIS, was zu einem hoch signifikanten Unterschied ($p = 0.000$) führt. In einem Restaurant in Deutschland scheinen ritualisierte Entschuldigungsformeln daher weniger häufig zur Einleitung einer Aufforderung verwendet zu werden als in den USA. Stattdessen finden sich im Datenmaterial der deutschen Muttersprachler auch Grußfloskeln wie *Hallo!* oder Formen der Anrede wie *Herr Ober!*, welche ebenfalls die Aufmerksamkeit des Hörers wecken sollen, aber dem Interaktionspartner – anders als bei den Entschuldigungsformeln – kein Signal senden, dass man dessen Territorium anerkennt.

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	31.3	66.7	56.3	75.0	87.5
TIS	21.9	66.7	43.7	43.7	62.5
<i>Excuse me</i>	15.6	53.3	31.3	37.5	50.0
- „-, but...	6.3	13.3	12.5	6.3	12.5
DIS (Routine)	-	-	12.5	12.5	18.7
<i>Sorry</i>	-	-	12.5	6.3	6.3
<i>Sorry, but...</i>	-	-	-	6.3	12.5
Other	9.4	23.3	18.8	50.0	31.3

Tabelle 35: Gebrauchshäufigkeit der Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A1

Die Lerner rangieren während der ersten und der zweiten Erhebungsphase mit jeweils 43.7% noch zwischen beiden Muttersprachlergruppen. Am Ende des Aufenthaltes realisieren jedoch 62.5% ein TIS – was der Gebrauchshäufigkeit dieser sprachlichen Mittel der amerikanischen Probanden entspricht.

Ein Blick in das Datenmaterial zeigt allerdings, dass in diesem Bereich dennoch Realisierungsprobleme für die Lerner entstanden sind, da sie zur Realisierung des TIS irrtümlicherweise auch einen Ausdruck des Bedauerns (*expression of regret – sorry*) verwenden, mit dem im amerikanischen Englisch konventionell der Sprechakt *Abbitte leisten* realisiert wird (vgl. Kap. 5.5).

Sorry, waiter. *There isn't sour cream on the potatoes.* (L(1))

Sorry, Mr. *You forgot to bring my sour cream.* (L(2))

Ein Vergleich mit den deutschen Probanden zeigt, dass allerdings kein Transfer aus der Muttersprache stattgefunden haben kann, denn auch sie verwenden hier ausschließlich die Entschuldigungsformel *Excuse me!* bzw. *Entschuldigung!* Wahrscheinlicher ist, dass den Lernern nicht bewusst ist, welche Form bzw. Variante einer Entschuldigung im amerikanischen Englisch welche Funktion ausübt.

Auch in der Situation A2 – in der ein anderer Fahrgast im Zug auf dem vom Sprecher reservierten Platz sitzt – gibt es offensichtlich kulturelle Unterschiede bezüglich der Gebrauchshäufigkeit eines Territoriumsinvansionssignals. Wie aus der Tabelle 36 hervorgeht, verwenden hier 28.1% der deutschen Probanden und 50.0 % der amerikanischen Probanden ein TIS. Der Unterschied scheint hier darin begründet zu sein, dass die deutschen Probanden bereits die Handlung des Hörers als einen Akt der sozialen Missachtung empfinden, was sich auch in der Wahl der Strategietypen erkennen lässt (vgl. Kap. 5.1.2). Da der Hörer das Territorium des Sprechers missachtet und somit gegen eine Regel verstoßen hat (vgl. Kap. 3.1.1), scheint es für die deutschen Probanden weniger zwingend zu sein, nun ihrerseits noch eine Entschuldigungsformel zu verwenden.

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	56.3	66.7	81.3	93.8	87.5
TIS	28.1	50.0	43.7	68.7	75.0
<i>Excuse me</i>	18.8	30.0	18.8	50.0	56.3
- ,, -, <i>but...</i>	9.4	20.0	25.0	18.8	18.8
DIS (Routine)	6.2	3.3	31.2	12.5	6.3
<i>Sorry</i>	3.1	-	12.5	12.5	6.3
<i>Sorry, but...</i>	3.1	3.3	18.8	-	-
Greet	9.4	3.3	-	12.5	6.3
Other	15.6	16.7	12.5	6.3	12.5

Tabelle 36: Gebrauchshäufigkeit der Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

Die Lerner befinden sich bereits zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur im Einklang mit der amerikanischen Vergleichsgruppe. Auffällig ist, dass die Gebrauchshäufigkeit eines TIS von 43.7 % während des Aufenthaltes kontinuierlich auf 75.0 % steigt und damit sogar deutlich häufiger realisiert wird als von den amerikanischen Probanden. Diese Entwicklung ist als signifikant ($p = 0.015$) zu beschreiben, was durch die steigende Gebrauchshäufigkeit der im amerikanischen Englisch prototypischen Form *Excuse me!* bedingt ist.

Diese signifikante Entwicklung ($p = 0.021$) verdeutlicht abermals die offensichtlichen Realisierungsprobleme, die die Lerner zunächst mit dieser Variante haben, denn zu Beginn realisieren noch 31.2% der Lerner ritualisierte, strategische Entwaffnungen (*disarmers – DIS (Routine)*), die von den amerikanischen Probanden lediglich zu 3.3% verwendet werden, so dass hier ein sehr signifikanter Unterschied ($p = 0.007$) festgestellt werden kann. Während diese strategischen Entwaffnungen im amerikanischen Englisch häufig durch einen Ausdruck des Bedauerns (*expression of regret*) wie

I'm sorry, but you are in my seat. I reserved it a while ago. (AE-NS)

realisiert werden (vgl. Edmondson/House 1981), wird dieses sprachliche Mittel auch in dieser Situation von einigen Lernern irrtümlicherweise als Territoriumsinvansionssignal verwendet:

Sorry! This is my seat. (L(2))

Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieses Ergebnis als signifikant zu beschreiben ist ($p = 0.048$).

Ein Blick auf die in dieser Situation als externe Modifizierungen kodierte Äußerungen zeigt zudem, dass beide Muttersprachlergruppen keinen Gebrauch von nicht-routinisierten entwaffnenden Äußerungen (*disarmers*) machen (siehe unten). Bei der zweiten Erhebungsphase der Lernerdaten lässt sich dadurch bedingt ein Unterschied feststellen, der statistisch betrachtet hoch signifikant ist ($p = 0.001$), weil demgegenüber 31.3% der Lerner diese entwaffnenden Äußerungen verwenden wie z.B.:

I don't want to say anything, but... (L(2))

I don't want to bother you, but... (L(2))

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Disarmer	-	-	6.3	31.3	12.5

Tabelle 37: Gebrauchshäufigkeit der nicht-routinisierten strategischen Entwaffnungen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

Wie in der folgenden Tabelle 38 nochmals zusammenfassend dargestellt ist, sinkt der Gebrauch von ritualisierten Ausdrücken des Bedauerns in der Eröffnungsphase während des Jahres von insgesamt 31.3% auf 6.3%, so dass hier eine Annäherung an die Zielkultur stattgefunden hat, die als signifikant beschrieben werden kann ($p = 0.039$).

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
DIS (Routine)	6.2	3.3	31.3	12.5	6.3
TIS	28.1	50.0	43.7	68.7	75.0
Disarmer	-	-	6.3	31.3	12.5

Tabelle 38: Gebrauchshäufigkeit ausgewählter Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A2

Wie schon beschrieben, steigt parallel dazu die Zahl der Territoriumsinvansionssignale, welche zielsprachenadequat durch *Excuse me!* realisiert werden, signifikant an. Die hohe Zahl der nicht-routinisierten entwaffnenden Ausdrücke (*disarmers*) in der zweiten Erhebungsphase weist möglicherweise auf einen Zwischenschritt in diesem Lernprozess hin.

In der Situation A5 – in der den Probanden eine lange Warteschlange vor einer Kasse im Supermarkt beschrieben wird, während sie lediglich eine Dose Cola kaufen möchten – zeigen sowohl die Muttersprachlergruppen als auch die Lerner ein ähnliches Verhalten wie in den zuvor aufgeführten Situationen A1 und A2. Auch hier gibt es offensichtlich kulturelle Unterschiede bezüglich der Gebrauchshäufigkeit des Territoriumsinvansionssignals. Wie aus der Tabelle 39 hervorgeht, verwenden lediglich 25.0 % der deutschen Probanden aber 63.3 % der amerikanischen Probanden ein TIS, so dass sich dieser Unterschied statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.002$) bezeichnen lässt.

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	28.1	70.0	68.8	68.8	87.5
TIS	25.0	63.3	56.3	62.5	75.0
<i>Excuse me</i>	25.0	50.0	56.3	56.3	68.8
- “-, but...”	-	13.3	-	6.3	6.3
DIS (Routine)	3.1	3.3	18.8	12.5	18.8
<i>Sorry</i>	3.1	-	18.8	12.5	18.8
<i>Sorry, but...</i>	-	3.3	-	-	-
Other	-	10.0	18.8	18.8	25.0

Tabelle 39: Gebrauchshäufigkeit der Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A5

Bei den Lernern kann abermals festgestellt werden, dass sie bereits zu Beginn des Aufenthaltes eher der amerikanischen als der deutschen Vergleichsgruppe entsprechen. Wiederum ist während des Austauschjahres ein kontinuierlicher Anstieg bei der Gebrauchshäufigkeit des Territoriumsinvasionssignals zu erkennen, so dass dieses sprachliche Mittel am Ende des Aufenthaltes – wie schon in Situation A2 – sogar häufiger realisiert wird als von den amerikanischen Probanden.

Auch bei ritualisierten Entschuldigungsformeln, die in der Eröffnungsphase durch einen Ausdruck des Bedauerns realisiert werden, zeigt sich erneut, dass diese sprachlichen Mittel sowohl von den deutschen als auch von den amerikanischen Muttersprachlern nahezu gar nicht verwendet werden. In den Fällen, in denen sie allerdings Verwendung finden, entscheiden sich die deutschen Probanden für die englische Variante *Sorry* und die amerikanischen Probanden für die Variante *Sorry, but...*

Sorry, ich habe es echt eilig. Würden Sie mich vorlassen? Es geht auch ganz schnell. Ich habe doch nur eine Cola. (D-NS)

Hey, I am sorry, but I am in a rush. I have to get home. Would you mind if I go in front of you? I only have one item. (AE-NS)

Interessanterweise wird also auch im oben genannten Beispiel von dem deutschen Probanden ein Ausdruck des Bedauerns, nämlich die englische Variante *Sorry*, geäußert und als TIS verwendet. Dieser Gebrauch, der in der Zielkultur der Lerner, den USA, als pragmatisches Fehlverhalten zu beschreiben ist, kann auch in dieser Situation wieder bei den Lernern beobachtet werden:

Sorry sir/mam. I'm in a hurry. My mom is waiting for me outside. I have a doc. appointment. Could I go in front of you? (L(3))

Die statistische Datenanalyse zeigt auch in diesem Fall, dass die unangemessene Verwendungshäufigkeit dieser Variante anstelle des prototypischen TIS *Excuse me* in dieser Situation sogar am Ende des Aufenthaltes noch als signifikant ($p = 0.014$) zu bezeichnen ist.

Ein weiteres interessantes Beispiel einer pragmatisch unangemessenen strategischen Entwaffnung ist in den Lernerdaten der dritten Erhebungsphase zu finden:

Excuse me. I apologize to ask you, but... (L(3))

Zwar wird das TIS hier durch die angemessene Variante *Excuse me* realisiert, aber für die darauf folgende strategische Entwaffnung wird eine Entschuldigungsformel verwendet, die in dieser Situation unangemessen förmlich ist.

Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass die Lerner am Ende des Aufenthaltes in den USA zwar insgesamt weniger Realisierungsprobleme bei der Verwendung des für das amerikanische Englisch prototypische Territoriumsinvationsignal *Excuse me* haben als zu Beginn, dennoch bleiben – trotz rückläufiger Entwicklung in der Situation A2 – die Unsicherheiten bezüglich der Verwendungsbedingungen der verschiedenen Entschuldigungsformeln in der Eröffnungsphase bestehen. Dies lässt sich insbesondere in der Situation A6 erkennen – in der ein Sozialkundelehrer einen Test ungerecht benotet hat und von den Probanden daraufhin angesprochen wird.

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
TIS	3.1	13.3	31.2	31.2	25.0
<i>Excuse me</i>	3.1	10.0	25.0	18.8	18.8
- “-, but...	-	3.3	6.3	12.5	6.3
DIS (Routine)	-	-	12.5	12.5	31.2
<i>Sorry</i>	-	-	6.3	6.3	25.0
<i>Sorry, but...</i>	-	-	6.3	6.3	6.3

Tabelle 40: Gebrauchshäufigkeit ausgewählter Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A6

Wie aus der Tabelle 40 hervorgeht, verwenden die amerikanischen Probanden in A6 – wie auch in allen anderen Aufforderungssituationen (A1-A7) – keinen einzigen ritualisierten Ausdruck des Bedauerns, der durch die Variante *Sorry* realisiert wird. Dies gilt hier auch für ritualisierte strategische Entwaffnungen, die durch die Variante *Sorry but,...* realisiert werden. Die Lerner eröffnen demgegenüber 12.5 % und am Ende des Aufenthaltes sogar 31.2 % ihrer Aufforderungen in dieser Situation durch die Realisierung dieser Varianten. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass diese Unterschiede im Vergleich zu den amerikanischen Probanden während des gesamten Aufenthaltes signifikant ($p = 0.048$) bzw. am Ende des Aufenthaltes sogar hoch signifikant ($p = 0.001$) sind.

Sorry Mr. ... I learned with ... and ... together, and I think I have almost the same answers like ... and ... can you read my answers again, (...) (L(1))

Sorry Mr. ___ would you do me a favour and look over my and this test?(...) (L(3))

Es ist also anzunehmen, dass Lerner auch nach einem Austauschjahr in den USA weiterhin allgemein davon ausgehen, dass *Sorry* ebenso wie *Excuse me* in der Funktion eines Territoriumsinvansionssignals verwendet werden kann. Dies ist in der Zielkultur jedoch nicht der Fall, denn *Sorry* wird von amerikanischen Muttersprachlern als ein Ausdruck des Bedauerns lediglich in Situationen verwendet, die eine Entschuldigung bzw. den Sprechakt *Abbitte leisten* erfordern (vgl. Kap. 5.5).

5.4.2 Formen der Anrede als Eröffnungssignale

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller Formen der Anrede in der Eröffnungsphase der Aufforderungen, kann übergreifend festgestellt werden, dass die amerikanischen Probanden diese sprachlichen Mittel in allen Situationen (A1-A7) häufiger verwenden als die deutschen Muttersprachler. Wie in den Tabellen 41 und 42 zu erkennen ist, gilt dies insbesondere für den Gebrauch des Vornamens (first name).

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	46.9	80.0	75.0	68.8	81.3
TIS	-	-	6.3	-	-
<i>Excuse me</i>	-	-	6.3	-	-
DIS (Routine)	-	-	6.3	-	-
<i>Sorry</i>	-	-	6.3	-	-
Greet	12.5	6.7	12.5	31.3	18.8
First name	43.8	80.0	75.0	68.8	81.3

Tabelle 41: Gebrauchshäufigkeit der Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A3

In der Situation A3, in der das Auto eines Freundes, Ray, die Garageneinfahrt der Familie versperrt, sticht die häufigere Verwendung des Vornamens des besagten Freundes seitens der amerikanischen Muttersprachler (80.0%) im Vergleich zu den deutschen Probanden (43.8%) besonders deutlich hervor. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied als sehr signifikant (0.007) bezeichnet werden kann.

Während die Gruppe der Lerner in diesem Punkt bereits zu Beginn des Aufenthaltes mit der amerikanischen Vergleichsgruppe übereinstimmt, lassen sich Unterschiede beim Gebrauch von Begrüßungsfloskeln feststellen, die der Anrede hinzugefügt werden wie z.B.:

- Hi Ray, how are you?* (L(2))
- What's up Ray?* (L(2))
- Hey Ray, what's up?* (L(3))
- Hi Ray how are you doing? Oh, Ray (...)* (L(3))

Auffällig ist, dass sich nach fünf Monaten in der Zielkultur Abweichungen in diesem Bereich sowohl zur Zielkultur als auch zur deutschen Vergleichsgruppe erkennen lassen, die sich als signifikant ($p = 0.027$) erweisen. Der signifikant höhere Gebrauch dieser Grüße deutet daher möglicherweise auf einen allgemeinen Lernprozess hin, der in dieser Situation ihren Ausdruck findet, obwohl Grußfloskeln von den amerikanischen Sprechern hier – trotz rituellem Gebrauch in anderen Situationen (vgl. Kasper 1981) – kaum verwendet werden.

In der Situation A4, in der ein kleines Mädchen, Anna, ihren Sonnenhut unerlaubterweise absetzt, verwenden 53.1% der deutschen Probanden und 86.7% der amerikanischen Probanden den Vornamen des Mädchens, um dessen Aufmerksamkeit zu erlangen (vgl. Tabelle 42). Dieser Unterschied ist statistisch betrachtet ebenfalls sehr signifikant ($p = 0.004$).

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	53.1	86.7	81.3	93.8	87.5
TIS	-	-	-	-	-
<i>Excuse me</i>	-	-	-	-	-
DIS (Routine)	-	-	-	-	-
<i>Sorry</i>	-	-	-	-	-
Greet	3.1	-	6.3	-	-
First name	53.1	86.7	75.0	93.8	87.5

Tabelle 42: Gebrauchshäufigkeit der Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A4

Dennoch reagiert die Gruppe der Lerner in diesem Punkt wie schon in der zuvor beschriebenen Situation A3 bereits zu Beginn des Aufenthaltes eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend.

Die beschriebenen Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen lassen sich darauf zurückführen, dass in den USA der Beziehungsaspekt häufiger Vorrang vor dem Inhaltsaspekt hat, als dies in Deutschland der Fall ist (vgl. Kap. 3.1.1). Die häufigere Verwendung des Vornamens in den beiden beschriebenen Situationen ist als ein Kennzeichen dieser „relationellen“ Funktion (*relational function*) zu verstehen. Dies gilt auch für die Verwendung des Nachnamens (surname), der in den Situationen A6 und A7 von den amerikanischen Probanden häufiger verwendet wird, als von den deutschen.

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	6.3	50.0	56.3	75.0	68.8
TIS	3.1	13.3	31.2	31.2	25.0
DIS (Routine)	-	-	12.5	12.5	31.2
Greet	-	6.7	-	6.3	6.3
Surname	6.3	33.3	31.3	56.3	37.5

Tabelle 43: Gebrauchshäufigkeit der Eröffnungssignale in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A6

Wie aus der Tabelle 43 hervorgeht, verwenden in der Situation A6, in der ein Lehrer eine Sozialkundearbeit ungerecht benotet hat, 6.3% der deutschen und 33.3% der amerikanischen Probanden den Nachnamen (inklusive Rollenbezeichnung) des Lehrers. Auch dieser Unterschied ist sehr signifikant ($p = 0.007$). Gleiches gilt für die Situation A7, in der den Probanden während einer Grillfeier ein Glas Wein von der Gastgeberin, Mrs. Joiner, angeboten wird, während sie lediglich ein Glas Wasser trinken möchten (siehe unten).

Eröffnung	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	-	13.3	18.8	25.0	25.0
Surname	-	13.3	18.8	25.0	25.0

Tabelle 44: Gebrauchshäufigkeit der Anredeformen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation A7

In dieser Situation A7 verwenden die deutschen Probanden keine Formen einer Anrede, während die amerikanische Vergleichsgruppe zu 13.3% den Nachnamen der Gastgeberin gebrauchen, so dass auch dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.033$) zu bezeichnen ist.

Interessant ist, dass die Gruppe der Lerner wiederum bereits zu Beginn des Aufenthaltes in beiden Situationen der amerikanischen Vergleichsgruppe entspricht bzw. (abgesehen von einem minimalen Unterschied in Test 1 in der Situation A6) während des gesamten Aufenthaltes in der Zielkultur häufiger Gebrauch von Formen der Anrede macht.

Trotz statistisch signifikanter Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen bezüglich der Verwendung aller Formen einer Anrede in den beschriebenen Situationen ist bei den Lernern ein gewisses Sprachbewusstsein (*awareness*) in diesem Bereich festzustellen, denn es gibt hier offensichtlich keine Schwierigkeiten wie z.B. beim oben beschriebenen Territoriumsinvationsignal oder beim Begrüßungsritual.

5.5 Strategietypen in den Entschuldigungssituationen

5.5.1 Situation E1: Anrempeln im Supermarkt

In E1 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sie in einem Supermarkt ein Mädchen mit dem Einkaufswagen anrempeln (vgl. Kap. 4.1). Bezüglich der Wahl der Strategietypen lassen sich in dieser Situation keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen erkennen. Wie aus der Tabelle 45 hervorgeht, äußern die amerikanischen Probanden zwar insgesamt mehr sprachliche Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*), als die deutschen Probanden, dennoch ist dieser Unterschied zu gering, als dass er sich bei der statistischen Datenanalyse als signifikant erweist ($p = 0.265$).

Im Hinblick auf die verschiedenen Substrategien zeigt sich jedoch, dass die amerikanischen Muttersprachler nahezu ausschließlich ihr Bedauern (*regret*) ausdrücken, während die deutschen Muttersprachler überwiegend um Verzeihung bitten (*request for forgiveness – RfF*). In beiden Fällen kann dieser Unterschied zwischen den Gruppen als hoch signifikant beschrieben werden ($p = 0.000$).

EoApology	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	84.4	93.3	100.0	93.8	93.8
Regret	34.4	90.0	75.0	87.5	87.5
RfF	50.0	3.3	25.0	-	6.3
OoA	-	-	-	6.3	-

Tabelle 45: Gebrauchshäufigkeit der Ausdrücke einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller *EoA*, die hier insgesamt von den Lernern realisiert werden, kann bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur eine stärkere Übereinstimmung mit der amerikanischen als mit der deutschen Vergleichsgruppe festgestellt werden. In Bezug auf die Verwendungshäufigkeit der Substrategien zeigt sich allerdings, dass die Lerner zunächst noch zu 25% um Verzeihung bitten. Verglichen mit den amerikanischen Probanden, die diese Substrategie zu lediglich 3% verwenden, erweist sich dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.025$). Als Erklärung für das Lernerverhalten zu Beginn des Aufenthaltes ist demnach ein Transfer aus der Muttersprache wahrscheinlich, denn dort wird – wie oben beschrieben – diese Substrategie bevorzugt realisiert.

Es ist daher anzunehmen, dass den Lernern zunächst nicht bewusst ist, welche Form bzw. welche Substrategie einer Entschuldigung im amerikanischen Englisch welche Funktion ausübt. Während im Deutschen sowohl ein Territoriumsinvansionssignal (vgl. Kap. 5.4.1) als auch der Sprechakt *Abbitte leisten* mit einer Bitte um Verzeihung (*Entschuldigung*) realisiert werden können, so kennzeichnet die englische Entsprechung (*excuse me*) nahezu ausschließlich ein Territoriumsinvansionssignal, während der Sprechakt *Abbitte leisten* durch einen Ausdruck des Bedauerns (*(I'm) sorry*) realisiert wird. Wie bereits beschrieben sind aus diesem Grund ebenfalls Realisierungsprobleme für die Lerner bei den TIS entstanden (ebd.).

In den Daten der zweiten Erhebungsphase (L(2)) ist allerdings eine Abnahme der Substrategie *RfF* zugunsten der Substrategie *regret* zu erkennen, so dass in diesem Bereich eine Annäherung an die amerikanische Vergleichsgruppe erfolgt ist.

In Bezug auf die Varianten der Substrategie *regret* sticht hervor, dass 12.5% der deutschen Probanden den englischen Ausdruck *sorry* verwenden (vgl. Tabelle 46).

Regret	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	34.4	90.0	75.0	87.5	87.5
<i>Tut mir leid</i>	18.8	90.0	75.0	87.5	81.3
<i>Sorry</i> (engl.)	12.5	-	-	-	-
Pardon	3.1	-	-	-	6.3

Tabelle 46: Gebrauchshäufigkeit der Varianten der Substrategie *regret* in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

(*Ups.*) *Sorry.* (D-NS)

(*Oh,*) *Sorry. Hast du dir weh getan? Hier ist meine Adresse melde dich doch mal...*

Bei der Betrachtung sämtlicher Situationen, in denen die deutschen Probanden Gebrauch von dieser Variante machen, scheint dies immer dann der Fall zu sein, wenn der Akt der sozialen Missachtung als geringfügig eingestuft wird. Die größte Verwendungshäufigkeit ist dabei in den Situationen festzustellen, in denen der Hörer – wie in dieser Situation – zudem den gleichen Status oder einen geringeren Status hat als der Sprecher (vgl. Situation E5). Es ist zu vermuten, dass diese Variante weniger gesichtsbedrohend für den Sprecher ist als die deutsche Entsprechung und dass gleichzeitig eine gewisse Nähe zum Hörer erzeugt werden

soll. Eine Überprüfung dieser Annahme anhand ergänzender qualitativer Interviews könnte hier möglich und von Interesse sein.

5.5.1.1 Entschuldigungsstrategien (2-5)

Wie aus der Tabelle 47 hervorgeht, verwenden sowohl die Muttersprachlergruppen als auch die Lerner am zweithäufigsten die Strategie *Anerkennung der Verantwortung (take on responsibility)*, um die Kraft der Entschuldigung zusätzlich zu steigern. Dabei machen die amerikanischen Muttersprachler mit 30% fast doppelt so häufig Gebrauch von dieser Strategie wie die deutschen Muttersprachler mit 15.6%. Dieser Unterschied erweist sich jedoch nicht als signifikant.

Strategien 2-5	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Responsibility	15.6	30.0	50.0	56.3	56.3
Explanation	-	3.3	-	-	-
Repair	6.3	3.3	-	-	-
Forbearance	-	-	-	-	6.3

Tabelle 47: Gebrauchshäufigkeit der Entschuldigungsstrategien (2-5) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

Die Lerner nutzen diese zusätzliche Strategie bei allen drei Erhebungsphasen mit 50.0% bzw. mit 56.3% am häufigsten und zeigen damit ein individuelles Lernerverhalten, das sich bereits zu Beginn des Aufenthaltes signifikant ($p = 0.012$) von dem der deutschen Probanden unterscheidet. Bezüglich der Verwendung der verschiedenen Substrategien dieser Strategie lassen sich überwiegend Übereinstimmungen feststellen (vgl. Tabelle 48). Alle Probanden geben am häufigsten Tatsachen zu (*admission of facts – AoF*) und bringen zudem ihre fehlende Absicht (*lack of intent*) an dem Akt der sozialen Missachtung zum Ausdruck. In Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit dieser Substrategien kann allerdings festgestellt werden, dass die amerikanischen Probanden mit 13.3% häufiger die Variante *lack of intent* realisieren als die deutschen Probanden mit 3.1%. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.045$) erweist. Bei der Gebrauchshäufigkeit dieser Substrategie lässt sich bei den Lernern eine steigende Entwicklung von 6% auf 25% erkennen.

Responsibility	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	15.6	30.0	50.0	56.3	56.3
AoF	12.5	16.7	43.8	50.0	43.8
Lack of intent	3.1	13.3	6.3	6.3	25.0
Self-blame	-	6.7	-	-	-

Tabelle 48: Gebrauchshäufigkeit der Substrategien der Strategie *take on responsibility* (Strategie 2) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden, dass die Lerner am Ende ihres Aufenthaltes die größte Übereinstimmung in Bezug auf die Hauptstrategien und deren Substrategien mit der amerikanischen Vergleichsgruppe erzielt haben. Allerdings sind sie bereits zu Beginn des Aufenthaltes darum bemüht, in der Gastkultur als höflich wahrgenommen zu werden, was durch den insgesamt höheren Gebrauch der beiden aufgeführten Hauptstrategien (Strategie 1 und 2) zum Ausdruck kommt – auch wenn die Substrategie *a request for forgiveness (RfF)* bedingt durch pragmatischen Transfer aus der Muttersprache zunächst unangemessen verwendet wird.

5.5.1.2 Ausweichmanöver

Wie schon bei der Auswertung der Aufforderungssituationen festgestellt werden konnte, zeigt sich auch in den Entschuldigungssituationen, dass sich bestimmte soziopragmatische Unterschiede lediglich dadurch ermitteln lassen, dass der DCT als Testinstrument offen gestaltet ist (vgl. Kap. 4). Wie in der Tabelle 49 zu erkennen ist, können 9.4 % der Äußerungen der deutschen Probanden und 3.3% der amerikanischen Probanden in dieser Situation nicht als Entschuldigung klassifiziert werden.

Kennen wir uns nicht irgendwo her? (D-NS)

Hi! How are you doing? (AE-NS)

Diese verbalen Reaktionen, die als *implicit denial of responsibility* kategorisiert wurden, können nur ermittelt werden, wenn der DCT kein Antwortverhalten vorgibt und die Probanden ausschließlich als sie selbst agieren können.

Opting out	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	9.4	3.3	-	-	-
Impl. Denial	3.1	3.3	-	-	-
Justification	6.3	-	-	-	-

Tabelle 49: Gebrauchshäufigkeit der Ausweichmanöver (*opting out*) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

In diesem Zusammenhang ist die Frage relevant, ob in dieser Situation oder in einer vergleichbaren Situation bereits eine der fünf Hauptstrategien – mit Ausnahme eines Ausdrucks der Entschuldigung (*expression of apology*), der diesen Sprechakt explizit als solchen kennzeichnet, – ausreicht, um vom Hörer als Entschuldigung wahrgenommen zu werden oder ob diese als Ausweichstrategie interpretiert wird.

(Oops) A piece of candy was lodged into the wheel and my shopping cart lost control. (AE-NS)

Diese Erklärung (*explanation*) einer amerikanischen Probandin, die als alleinige Strategie in dieser Situation verwendet wurde, kann vom Hörer möglicherweise als Ausweichstrategie, in diesem Fall als Rechtfertigung (*justification*), interpretiert werden. Das folgende anhand von Feldnotizen aufgezeichnete Beispiel illustriert ebenfalls, dass es in einigen Situationen mindestens einer weiteren Strategie bedarf, um die Kraft einer Entschuldigung zum Ausdruck zu bringen – was im Gegensatz zu der Meinung steht, dass dies bereits eine der fünf Hauptstrategien bewirken kann (vgl. Olshtain/Cohen 1983 und Kap. 4.4.2.1).

In der Sauna wird eine Frau von einem ihr unbekanntem Mann gleichen Alters angerempelt:

Mann: *Oh! Das wollte ich nicht* (steigt nach oben auf die Bank).
 Frau: *Au! Mann! Das tat echt weh!*
 Mann: *Das war wirklich ein Versehen. Es ist ja auch recht klein hier.*
 Frau: *Ja, ja... aber Sie können sich ja wenigstens mal entschuldigen!*
 Mann: *Na, ich sag doch, dass ich das nicht mit Absicht getan habe (...).*
 Frau: *Unglaublich (...) Das war außerdem schon das zweite Mal heute, mir reicht* (verlässt wütend die Sauna)
 Mann: (zu den anderen Gästen) *Ich hab das wirklich nicht mit Absicht getan.*

In dieser Situation wird die Strategie *Anerkennung der Verantwortung* (*take on responsibility*) zunächst als alleinige Strategie verwendet und im Verlauf der Interaktion um eine weitere

Erklärung ergänzt. Dennoch reichen beide Strategien (2 und 3) offensichtlich nicht aus, um von der Frau als Entschuldigung anerkannt zu werden. Sie scheint eher einen Ausdruck der Entschuldigung (Strategie 1) zu erwarten. Somit kann festgestellt werden, dass die Annahme, dass bereits eine der fünf Hauptstrategien die Kraft einer Entschuldigung zum Ausdruck bringt, nicht generalisierbar ist (vgl. Kap. 4.4.2.1). Was sicherlich für einen Ausdruck einer Entschuldigung gilt, lässt sich nicht automatisch auch für die weiteren vier Strategien feststellen.

5.5.2 Situation E5: Anrempeln beim Beachvolleyball

In der Situation E5 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sie einen Mitspieler beim Beachvolleyball umrennen. Wie aus der Tabelle 50 hervorgeht, ist die Gebrauchshäufigkeit der sprachlichen Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*), in beiden Gruppen nahezu identisch.

Im Hinblick auf die verschiedenen Varianten zeigt sich, dass die amerikanischen Muttersprachler ausschließlich ihr Bedauern (*regret*) ausdrücken, während 18.8% der deutschen Muttersprachler ebenfalls um Verzeihung bitten (*request for forgiveness – RfF*). Statistisch gesehen ist dieser Unterschied signifikant ($p = 0.013$).

EoApology	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	56.3	50.0	81.3	81.3	62.5
Regret	37.5	50.0	75.0	81.3	62.5
RfF	18.8	-	6.3	-	-
OoA	-	-	-	-	-

Tabelle 50: Gebrauchshäufigkeit der Ausdrücke einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Die Lerner machen in dieser Situation häufiger Gebrauch von expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung als die beiden Muttersprachlergruppen. Während der ersten und der zweiten Datenerhebungsphase sind es jeweils 81.3% der Lerner, die durch diese Strategie eine Entschuldigung vollziehen. Der Unterschied zur amerikanischen Vergleichsgruppe, die das in dieser Situation zu lediglich 50% tut, erweist sich als signifikant ($p = 0.039$). Am Ende des Aufenthaltes ist jedoch eine sinkende Entwicklung von 81.3% auf 62.5% zu erkennen, die ebenfalls als signifikant ($p = 0.050$) beschrieben werden kann. Die anfangs ermittelte

Überrepräsentation kennzeichnet ein spezifisches Lernerverhalten, das geprägt davon ist, insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes als höflich wahrgenommen zu werden. Mit zunehmender Dauer und vermutlich mit zunehmender Verhaltenssicherheit lässt sich schließlich eine Annäherung an die Zielkultur erkennen, was – aufgrund der signifikanten Ergebnisse – entsprechend auch für ähnliche Lerngruppen prognostiziert werden kann.

Beim Gebrauch der einzelnen Varianten scheint in dieser Situation eine gewisse Sprachbewusstheit (*awareness*) vorzuliegen, denn die Lerner verwenden nahezu ausschließlich Ausdrücke des Bedauerns (*regret*) und entsprechen somit – anders als in der zuvor beschriebenen Situation E1 – bereits zu Beginn eher der amerikanischen Vergleichsgruppe.

Wie aus der Tabelle 51 hervorgeht, ist bezüglich der Varianten der Substrategie *regret* erneut auffällig, dass die deutschen Probanden zu 12.5% den englischen Ausdruck *sorry* verwenden.

Regret	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	37.5	50.0	75.0	81.3	62.5
<i>Tut mir leid</i>	21.9	46.7	-	-	-
- “ - + AoF	3.1	3.3	-	-	-
<i>Sorry</i> (engl.)	12.5	-	-	-	-

Tabelle 51: Gebrauchshäufigkeit der Varianten der Substrategie *regret* in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Wie bereits zuvor festgestellt wurde, scheint dies immer dann der Fall zu sein, wenn der Akt der sozialen Missachtung als geringfügig eingestuft wird und wenn der Hörer zudem in erster Linie den gleichen (vgl. Kap. 5.5.1) oder wie in dieser Situation einen geringeren Status hat als der Sprecher.

5.5.2.1 Entschuldigungsstrategien (2-5)

In Bezug auf die Wahl der weiteren Hauptstrategien, die zum Vollzug einer Entschuldigung verwendet werden können, reagieren die Probanden nahezu identisch. Nach einem expliziten Ausdruck einer Entschuldigung realisieren alle Gruppen am zweithäufigsten die Strategie *Anerkennung der Verantwortung* (vgl. Tabelle 52). Zwar machen die deutschen Probanden

mit 31.3% häufiger Gebrauch von dieser Strategie als die amerikanischen mit 20.0%, doch erweist sich dieser Unterschied als nicht signifikant ($p = 0.312$).

Strategien 2-5	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Responsibility	31.3	20.0	31.3	37.5	43.8
Explanation	-	-	-	-	-
Repair	-	-	-	-	6.3
Forbearance	-	3.3	-	-	-

Tabelle 52: Gebrauchshäufigkeit der Entschuldigungsstrategien (2-5) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Die größte Gebrauchshäufigkeit dieser Strategie ist wiederum bei der Gruppe der Lerner erkennbar. Das Lernerverhalten entspricht zu Beginn des Aufenthaltes dem der deutschen Vergleichsgruppe. Im Verlauf des Jahres ist allerdings ein kontinuierlicher Anstieg von 31.3% auf 43.3% zu erkennen. Verglichen mit den amerikanischen Probanden stärken die Lerner die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigung damit am Ende des Aufenthaltes mehr als doppelt so häufig. Dies kann durch die gleichzeitige Abnahme der Ausdrücke einer Entschuldigung bedingt sein, die allerdings – wie oben beschrieben – immer noch häufiger geäußert werden als von der amerikanischen Vergleichsgruppe.

Bei der Betrachtung der Substrategien dieser Strategie zeigt sich, dass die beiden Muttersprachlergruppen auch hier überwiegend übereinstimmend reagieren. Wie aus der Tabelle 53 hervorgeht, verwenden die deutschen Probanden zwar im Vergleich zu den amerikanischen häufiger die Substrategie *admission of facts* – *AoF*, aber zusammen mit den Varianten *lack of intent* und *self-blame* sind es insgesamt die gleichen drei Substrategien, die in dieser Situation Anwendung finden.

Responsibility	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	31.3	20.0	31.3	37.5	43.8
AoF	21.9	6.7	31.3	37.5	43.8
Lack of intent	6.3	6.7	-	-	6.3
Embarrassment	-	-	-	-	-
Self-blame	3.1	6.7	-	-	6.3

Tabelle 53: Gebrauchshäufigkeit der Substrategien der Strategie *take on responsibility* (Strategie 2) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Die Lerner realisieren die Strategie *Anerkennung der Verantwortung* zunächst lediglich durch das Zugeben von Tatsachen (*AoF*). Am Ende des Aufenthaltes verwenden sie jedoch ebenfalls die genannten Substrategien, so dass sie sich bezüglich der Wahl dieser Varianten im Einklang mit den beiden Muttersprachlergruppen befinden.

5.5.2.2 Direktive Strategien

Besonders hervorzuheben ist, dass die amerikanischen Probanden in dieser Situation am häufigsten einen direktiven Sprechakt vollziehen. Wie in der Tabelle 54 zu erkennen ist, tun sie dies mit einer Gebrauchshäufigkeit von 60% während dieses Verhalten auf 25% der deutschen Probanden zutrifft. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied sehr signifikant ($p = 0.005$) ist.

Can you back up a little Sam? (AE-NS)

You have to be more careful. Cover your area and watch where I am. Try to stay out of my way when I am going for the ball. (AE-NS)

Direktiv	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	25.0	60.0	37.5	43.8	43.8
MD	9.4	30.0	6.3	-	18.8
OS	9.4	16.7	12.5	31.3	-
SF	-	-	-	6.3	-
QP: FK	-	10.0	6.3	-	12.5
QP: BE	-	-	6.3	-	-
SH	-	-	6.3	-	6.3
Threat	3.1	-	-	-	-
Question	-	-	-	6.3	-
Combination	3.1	3.3	-	-	6.3

Tabelle 54: Gebrauchshäufigkeit der direktiven Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Damit lässt sich ein wesentlicher Unterschied zur Situation 1 feststellen, in der ein Mädchen im Supermarkt mit einem Einkaufswagen angerempelt wird, wobei von keinem der Probanden ein direktiver Sprechakt vollzogen wird. Stattdessen konnte bei allen Probanden eine hohe Gebrauchshäufigkeit von expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung festgestellt werden, die bei den amerikanischen Probanden mit 93.7% fast doppelt so groß ist wie in der vorliegenden Situation mit 50%. Dies sticht hervor, weil der Akt der sozialen Missachtung in

beiden Situationen im Anrempeln einer anderen Person besteht. Der wesentliche Unterschied zu der Situation im Supermarkt scheint darin zu liegen, dass es sich hier – beim Beachvolleyball – um eine Wettkampfsituation handelt. Beim Sport scheint der versehentliche Körperkontakt akzeptierter zu sein.

Zudem scheint die häufige Verwendung eines direktiven Sprechaktes seitens der amerikanischen Probanden in dieser Situation durch das Prinzip *Was jetzt getan werden muss* motiviert zu sein, welches dem amerikanischen Kulturstandard *Handlungsorientierung* zugeordnet werden kann (vgl. Kap. 3.1.1). Es handelt sich um eine Aufforderung zu einer sportlichen Leistung, um das Geschehene – den Ballverlust sowie den versehentlichen Körperkontakt – in Zukunft zu vermeiden.

Sorry for running into ya, but watch out and move back a little so it doesn't happen again. (AE-NS)

Sorry, Sam. Try to watch out next time, so that people won't trip over you. (AE-NS)

Interessant ist dabei ebenfalls, dass die amerikanischen Probanden bei der Formulierung dieser Aufforderungen am häufigsten die direkteste Aufforderungsstrategie, die Modusableitung, wählen – was dieser sportlichen Situation somit angemessen ist.

Die Lerner rangieren in diesem Bereich zwischen den beiden Muttersprachlergruppen. Sie vollziehen in dieser Situation somit einerseits weniger direkte Sprechakte als die amerikanische Vergleichsgruppe und realisieren zum anderen deutlich häufiger explizite Ausdrücke einer Entschuldigung als beide Muttersprachlergruppen. Wie zuvor erwähnt, ist dieses spezifische Lernerverhalten möglicherweise dadurch motiviert, dass die Lerner insbesondere zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Gastkultur als höflich wahrgenommen werden möchten.

Bezüglich der verwendeten Aufforderungsstrategien ist zu erkennen, dass die Lerner zunächst am häufigsten die Verpflichtungsfeststellung wählen, wobei die Gebrauchshäufigkeit dieser Strategie im Verlauf des Aufenthaltes zunächst weiter steigt. Die Präferenz dieser Strategie konnte bereits in einigen Aufforderungssituationen für die Lerner sowie für die deutschen Probanden festgestellt werden – während die amerikanischen Probanden in den entsprechenden Situationen eher die Modusableitung verwenden (vgl. Kap.

5.1.3 und 5.1.4). Am Ende des Austauschjahres wird die Verpflichtungsfeststellung zugunsten der Modusableitung nicht mehr verwendet. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass diese Entwicklung signifikant ist ($p = 0.042$).

5.5.2.3 Ausweichmanöver

Wie aus der folgenden Tabelle 55 hervorgeht, vollziehen 28.1 % der deutschen Probanden in dieser Situation weder eine Entschuldigung noch eine Aufforderung. Stattdessen weichen sie humorvoll aus oder beschuldigen und attackieren sogar den Hörer, was als Beschwerde kategorisiert werden kann (vgl. Kap. 4.4.3.1).

Was stehst du im Weg? Ich hätte den Ball bekommen (D-NS)

Opting out	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	28.1	16.7	12.5	12.5	18.8
Denial	-	6.7	6.3	6.3	6.3
Blame	12.5	6.7	6.3	-	12.5
Attacking	9.4	-	-	6.3	-
Humor	6.3	3.3	-	-	-

Tabelle 55: Gebrauchshäufigkeit der Ausweichmanöver (*opting out*) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Die amerikanischen Probanden reagieren zwar zu 16.7 % ebenfalls ausweichend, sie tun dies aber überwiegend implizit, indem sie die Verantwortung für den Akt der sozialen Missachtung nicht zugeben oder humorvoll ausweichen. Eine amerikanische Probandin teilte mit:

I would probably crack up laughing. (AE-NS)

Verglichen mit den deutschen Probanden beschuldigen sie den Hörer weniger häufig und attackieren ihn nicht. Dieser Unterschied erweist sich statistisch gesehen als signifikant ($p = 0.050$). Die Lerner verhalten sich während des gesamten Aufenthaltes in der Zielkultur eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend, was zeigt, dass sie stärker als die deutschen Probanden daran interessiert sind, das Gesicht des Hörers zu wahren.

5.5.3 Situation E2: Geld geliehen

In der Situation E2 galt es die Reaktion der Probanden in einer Situation zu erfassen, in der sie das von einer Mitschülerin geliehene Geld nicht wie vereinbart zurückzahlen können. Bezüglich der Wahl der Strategietypen lassen sich in dieser Situation keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen erkennen. Wie aus der Tabelle 56 hervorgeht, ist die Gebrauchshäufigkeit der sprachlichen Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*), in beiden Muttersprachlergruppen nahezu identisch.

Dies gilt ebenfalls für die Wahl der verschiedenen Substrategien. Auch die deutschen Probanden bevorzugen in dieser Situation fast ausschließlich den Subtyp *regret*. Damit ist ein deutlicher Unterschied zu den beiden zuvor dargestellten Situationen (E1 und E5) erkennbar, in denen die deutschen Muttersprachler deutlich häufiger eine Bitte um Verzeihung (*request for forgiveness – RfF*) vollziehen. Dies lässt sich damit begründen, dass der Akt der sozialen Missachtung in dieser Situation als deutlich höher eingestuft wird, als in den beiden zuvor dargestellten Situationen. Wenn dies der Fall ist, ist die Wahl der Substrategie *regret* seitens der deutschen Probanden wahrscheinlicher als in Situationen, in denen der Akt der sozialen Missachtung vergleichsweise gering ist. Bei der Analyse der Situationen E4 und E6 wird darauf nochmals ergänzend eingegangen.

EoApology	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	53.1	60.0	93.8	93.8	87.5
Regret	46.9	60.0	93.8	87.5	87.5
RfF	6.3	-	-	6.3	-
OoA	-	-	-	-	-

Tabelle 56: Gebrauchshäufigkeit der Ausdrücke einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Die Lerner zeigen während des gesamten Aufenthaltes einen deutlich höheren Gebrauch an expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung als die beiden Muttersprachlergruppen. Während der ersten und der zweiten Datenerhebungsphase sind es jeweils 93.8% der Lerner, die durch diese Strategie eine Entschuldigung vollziehen. Der Unterschied zur deutschen Vergleichsgruppe, die das in dieser Situation zu lediglich 53.1% tut, erweist sich statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.004$). Auch der Unterschied zu den amerikanischen Probanden, von denen 60% einen expliziten Ausdruck einer Entschuldigung verwenden,

erweist sich statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.015$). Diese Überrepräsentation liegt wahrscheinlich an der für die Lerner neuen Lebenssituation, die mit dem Wunsch verbunden ist, sich der Zielkultur möglichst schnell anzupassen oder sich zu integrieren und somit Konflikte möglichst zu vermeiden. Aufgrund der signifikanten Ergebnisse kann dieses Verhalten auch für ähnliche Lerngruppen prognostiziert werden.

Entschuldigungsstrategien (2-5)

In Bezug auf die Wahl und die Gebrauchshäufigkeit der weiteren Strategien, die zum Vollzug einer Entschuldigung verwendet werden können, kann festgestellt werden, dass die beiden Muttersprachlergruppen überwiegend übereinstimmend reagieren. Zwar verwenden die amerikanischen Probanden die Strategie *Anerkennung der Verantwortung (responsibility)* häufiger als die deutschen Muttersprachler, aber statistisch betrachtet erweist sich dieser Unterschied als nicht signifikant ($p = 0.090$).

Strategien 2-5	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Responsibility	59.4	76.7	81.3	87.5	93.8
Explanation	3.1	6.7	18.8	18.8	12.5
Repair	87.5	93.3	93.8	87.5	93.8
Forbearance	-	-	-	-	-

Tabelle 57: Gebrauchshäufigkeit der Entschuldigungsstrategien (2-5) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Auch die Wahl und die Verwendungshäufigkeit der entsprechenden Substrategien betreffend bestehen überwiegend Übereinstimmungen. Wie aus der Tabelle 58 hervorgeht, gilt es im Kontext der Situation in beiden Kulturen als angemessen, in erster Linie die Tatsachen zuzugeben (*AoF*), die zu dem Akt der sozialen Missachtung geführt haben.

Responsibility	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	59.4	76.7	81.3	87.5	93.8
AoF	56.3	76.7	81.3	87.5	93.8
Lack of intent	-	-	-	-	-
Embarrassment	6.3	-	-	-	-
Self-blame	-	3.3	-	-	-

Tabelle 58: Gebrauchshäufigkeit der Substrategien der Strategie *take on responsibility* (Strategie 2) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Die Gruppe der Lerner verhält sich in Bezug auf die Wahl der weiteren Strategien den beiden Muttersprachlergruppen entsprechend, allerdings lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Gebrauchshäufigkeit dieser Strategien erkennen. Während alle Gruppen in besonders starkem Maße Angebote zur Wiedergutmachung aussprechen, machen die Lerner zudem häufiger als die Muttersprachlergruppen Gebrauch von den Strategien *responsibility* und *explanation*. Dieser steigt – im Fall der Strategie *responsibility* – während des Aufenthaltes zudem kontinuierlich an. Der Unterschied, der sich somit (in L(3)) zur deutschen Vergleichsgruppe ergibt, kann als signifikant ($p= 0.014$) beschrieben werden. Aus der Tabelle 58 geht hervor, dass die Lerner in Bezug auf die Subtypen dieser Strategie ausschließlich Tatsachen zugeben, die zu dem Akt der sozialen Missachtung geführt haben. Insgesamt liefern die Lerner somit deutlich mehr Begründungen und verstärken dadurch die Kraft ihrer Entschuldigungen in stärkerem Maße als die beiden Muttersprachlergruppen.

Bei den Angeboten zur Wiedergutmachung, die von allen Gruppen mit hoher Frequenz verwendet werden, ist hervorzuheben, dass es Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Subtypen gibt. Wie aus der Tabelle 59 hervorgeht, sprechen zwar alle am häufigsten ein konkretes Angebot (*offer*) zur „Schadensbegrenzung“ aus, doch die amerikanischen Probanden versuchen zudem bei 34 % ihrer gesamten Angebote Konsens mit dem Hörer zu erzielen (*query H*), indem sie ihn bei der Entscheidung eine angemessene Schadensbegrenzung zu finden mit einbeziehen. Die deutschen Probanden tun dies bei 25% ihrer insgesamt gemachten Angebote.

Repair	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	87.5	93.3	93.8	87.5	93.8
Offer	65.6	60.0	81.3	68.8	68.8
Query H	21.9	36.7	12.5	18.8	25.0

Tabelle 59: Gebrauchshäufigkeit der Varianten der Strategie *offer of repair* (Strategie 4) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Die Lerner sprechen insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes häufiger konkrete Angebote (*offer*) zur Schadensbegrenzung aus als beide Muttersprachlergruppen. Den Subtyp *Konsens erzielen (query H)* verwenden sie zunächst lediglich zu 13.3% ihrer gesamten Wiedergutmachungsangebote. In diesem Bereich findet zwar während des Jahres eine Entwicklung statt, die allerdings nicht signifikant ($p = 0.472$) ist.

5.5.4 Situation E3: Verschlafen

In E3 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sie zu spät zum Unterricht in der Schule erscheinen. Bezüglich der Wahl der Strategietypen lassen sich in dieser Situation statistisch betrachtet keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen erkennen. Wie aus der Tabelle 60 hervorgeht, ist die Gebrauchshäufigkeit von sprachlichen Mitteln, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*) seitens der amerikanischen Probanden zwar größer als seitens der deutschen Probanden, dennoch ist dieser Unterschied zu gering, als dass er sich bei der statistischen Datenanalyse als signifikant erweist ($p = 0.153$).

Im Hinblick auf die verschiedenen Substrategien zeigt sich jedoch, dass die deutschen Muttersprachler weniger häufig ihr Bedauern (*regret*) zum Ausdruck bringen als die amerikanischen Muttersprachler, die dies ausschließlich tun. Dieser Unterschied kann als hoch signifikant ($p = 0.001$) beschrieben werden. Stattdessen vollziehen 25% der deutschen Probanden ebenfalls eine Bitte um Verzeihung (*RfF*), während die amerikanische Vergleichsgruppe keinen Gebrauch davon macht. Auch dieser Unterschied erweist sich statistisch gesehen als sehr signifikant ($p = 0.003$).

EoApology	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	71.9	86.7	87.5	87.5	75.0
Regret	46.9	86.7	75.0	81.3	62.5
RfF	25.0	-	12.5	6.3	6.3
OoA	-	-	-	-	6.3

Tabelle 60: Gebrauchshäufigkeit der Ausdrücke einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller *EoA*, die hier insgesamt von den Lernern realisiert werden, kann bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur eine Übereinstimmung mit der amerikanischen Vergleichsgruppe festgestellt werden. In Bezug auf die Verwendungshäufigkeit der Substrategien zeigt sich allerdings, dass zunächst noch 12.5% der Lerner um Verzeihung bitten (*RfF*). Verglichen mit den amerikanischen Probanden, die diese Substrategie nicht verwenden, erweist sich dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.048$). Als Erklärung für das Lernerverhalten zu Beginn des Aufenthaltes ist demnach ein Transfer aus der Muttersprache wahrscheinlich, denn dort wird – wie oben beschrieben –

diese Substrategie häufig realisiert. Die Interpretation verläuft daher entsprechend der Situation E1, wo der Grund zu der Annahme, dass den Lernern zunächst nicht bewusst ist, welche Form bzw. welche Variante einer Entschuldigung im amerikanischen Englisch welche Funktion ausübt, bereits erläutert wurde (vgl. Kap. 5.5.1).

Eine interessante Variante der Substrategie *regret*, die insbesondere in dieser Situation hervorsteht, ist ein Ausdruck des Bedauerns, bei dem der Akt der sozialen Missachtung nochmals explizit benannt wird.

I'm sorry for being late. (I overslept.) (AE-NS)

Es tut mir leid, dass ich zu spät bin. (Ich hab verschlafen.) (D-NS)

Wie in der Tabelle 61 ersichtlich wird, besteht bezüglich der Gebrauchshäufigkeit dieser Variante ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Muttersprachlergruppen. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied sehr signifikant ist ($p = 0.004$).

Regret	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	46.9	86.7	75.0	81.3	62.5
<i>Tut mir leid</i>	34.4	56.7	56.3	50.0	43.8
- " - + Akt	3.1	30.0	18.8	31.3	18.8
<i>Sorry</i> (engl.)	6.3	-	-	-	-
<i>Leider</i>	3.1	-	-	-	-

Tabelle 61: Gebrauchshäufigkeit der Varianten der Substrategie *regret* in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

Es ist offensichtlich, dass diese explizitere Variante eine größere Gesichtbedrohung für den Sprecher und mehr Gesichtswahrung für den Hörer bedeutet, als die Kurzform, bei der der Akt der sozialen Missachtung nicht explizit genannt wird.

Sorry. (I overslept.) (AE-NS)

Tut mir leid. (Ich hab verschlafen.) (D-NS)

Die Lerner verhalten sich während des gesamten Aufenthaltes eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend und zeigen somit, dass auch sie bemüht sind, den Hörer durch den Gebrauch dieser Variante verstärkt zu besänftigen.

5.5.4.1 Entschuldigungsstrategien (2-5)

In Bezug auf die Wahl und die Gebrauchshäufigkeit der weiteren Strategietypen, die von den Muttersprachlergruppen zum Vollzug einer Entschuldigung in dieser Situation verwendet werden, kann ein übereinstimmendes Sprechverhalten festgestellt werden (vgl. Tabelle 62).

Strategien 2-5	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Responsibility	71.9	70.0	81.3	81.3	87.5
Explanation	15.6	16.7	25.0	18.8	12.5
Repair	9.4	6.7	6.3	6.3	-
Forbearance	9.4	13.3	25.0	37.5	31.3

Tabelle 62: Gebrauchshäufigkeit der Entschuldigungsstrategien (2-5) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

Auch die möglichen Substrategien betreffend, reagieren sie nahezu identisch. Wie der Tabelle 63 zu entnehmen ist, wird die Strategie *Anerkennung der Verantwortung (responsibility)* lediglich durch die Substrategie *Tatsachen zugeben (AoF)* mit ähnlicher Verwendungshäufigkeit realisiert.

Responsibility	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	71.9	70.0	81.3	81.3	87.5
AoF	71.9	70.0	81.3	81.3	87.5
Self-blame	-	-	-	-	6.3

Tabelle 63: Gebrauchshäufigkeit der Substrategien der Strategie *take on responsibility* (Strategie 2) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

Es gilt jedoch einen Unterschied hervorzuheben, der sich durch die hohe Gebrauchshäufigkeit der Strategie *Versprechen der Besserung (promise of forbearance)* seitens der Lerner im Vergleich zu den beiden Muttersprachlergruppen ergibt (vgl. Tabelle 62). Während die deutschen und amerikanischen Probanden ähnlich reagieren und die betreffende Strategie nur geringfügig nutzen, zeigen die Lerner bereits zu Beginn des Aufenthaltes einen deutlich höheren Gebrauch, der während des Aufenthaltes weiter ansteigt. Eine mögliche Erklärung dieses Verhaltens ergibt sich aus der spezifischen Austauschsituation, in der sich die Lerner befinden, und dem damit verbundenen Wunsch, sich schnell im Gastland bzw. in der Schule zu integrieren (vgl. Kap. 3.2). Ein Versprechen, dass der Akt der sozialen Missachtung nicht

erneut begangen wird, ist daher aus der Sicht der Austauschschüler notwendiger als im Heimatland, in dem bereits bestimmte soziale Beziehungen aufgebaut worden sind.

5.5.4.2 Ausweichmanöver

In dem zuvor beschriebenen Zusammenhang ist interessant, dass sich 21.9 % der deutschen Probanden entscheiden, in dieser Situation auszuweichen und sich nicht zu entschuldigen. Stattdessen werden Rechtfertigungen ausgesprochen und Schuldzuweisungen gemacht; es wird implizit abgelehnt, die Verantwortung für den Akt der sozialen Missachtung zu übernehmen oder es finden keine verbalen Äußerungen statt (vgl. Tabelle 64).

Opting out	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	21.9	10.0	6.3	12.5	6.3
Denial	6.3	6.7	-	-	-
Justification	6.3	3.3	-	-	-
Blame	6.3	-	6.3	-	-
No reaction	3.1	-	-	12.5	6.3

Tabelle 64: Gebrauchshäufigkeit der Ausweichmanöver (*opting out*) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

In der amerikanischen Vergleichsgruppe reagieren lediglich 10% der Probanden ausweichend. Die Daten der Lerner entsprechen somit während der gesamten Zeit in der Zielkultur eher der amerikanischen Vergleichsgruppe. Dies bedeutet, dass sich die beiden Gruppen in dieser Situation häufiger entschuldigen als die deutschen Probanden und das Gesicht der Lehrerin somit ebenfalls stärker wahren.

5.5.5 Situation E4: Baseball

In der Situation E4 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sie einen Ball in die Fensterscheibe der Nachbarin schießen. Wie aus der Tabelle 65 hervorgeht, vollziehen fast alle amerikanischen Probanden, nämlich 96.7%, eine Entschuldigung durch den Gebrauch von sprachlichen Mitteln, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*), während dies lediglich 59.4% der deutschen Probanden tun. Statistisch betrachtet erweist sich dieser Unterschied als hoch signifikant ($p = 0.000$).

EoApology	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	59.4	96.7	93.8	93.8	75.0
Regret	53.1	96.7	93.8	75.0	75.0
RfF	6.3	-	-	-	-
OoA	-	-	-	18.8	-

Tabelle 65: Gebrauchshäufigkeit der Ausdrücke einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Im Hinblick auf die entsprechenden Substrategien reagieren die beiden Gruppen nahezu identisch, indem sie fast ausschließlich bzw. ausschließlich ihr Bedauern (*regret*) zum Ausdruck bringen (vgl. Tabelle 66).

Regret	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	53.1	96.7	93.8	75.0	75.0
<i>Tut mir leid</i>	50.0	96.7	93.8	62.5	68.8
- " - + Akt	3.1	-	-	6.3	6.3
<i>I'm afraid</i>	-	-	-	6.3	-

Tabelle 66: Gebrauchshäufigkeit der Varianten der Substrategie *regret* in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Während dieses Verhalten seitens der amerikanischen Probanden situationsübergreifend als prototypisch beschrieben werden kann, wird diese Substrategie von den deutschen Probanden in den Situationen bevorzugt verwendet, in denen der Akt der sozialen Missachtung als besonders bedrohlich wahrgenommen wird (vgl. auch Kap. 5.5.3 und Kap. 5.5.6). Wie zuvor beschrieben, wird aus diesem Grund auch auf die englische Variante *sorry* seitens der deutschen Muttersprachler verzichtet. In Situationen, in denen die Bedrohung, die der Akt der sozialen Missachtung beinhaltet, als geringer eingestuft wird, vollziehen die deutschen Probanden demgegenüber deutlich häufiger eine Bitte um Verzeihung (*request for forgiveness* – *RfF*) und verwenden zudem die englische Variante *sorry* (vgl. Kap. 5.5.1 und 5.5.2 sowie 5.5.4).

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller Ausdrücke einer Entschuldigung (*EoA*), die hier insgesamt von den Lernern realisiert werden, kann bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur eine Übereinstimmung mit der amerikanischen Vergleichsgruppe festgestellt werden. Zwar verwenden die Lerner diese Strategie am Ende des Aufenthaltes weniger häufig

als zu Beginn, allerdings erweist sich diese sinkende Entwicklung als nicht signifikant. In Bezug auf die Verwendungshäufigkeit der Substrategien lassen sich ebenfalls überwiegend Übereinstimmungen erkennen. Hervorstechend ist allerdings, dass durch die Tests der zweiten Datenerhebungsphase (L(2)) ermittelt werden konnte, dass 18.8% der Lerner in dieser Situation ein Angebot einer Entschuldigung (*offer of apology – OoA*) aussprechen. Verglichen mit den amerikanischen Probanden, die – ebenso wie die deutschen Probanden – diese Substrategie nicht verwenden, erweist sich dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.014$).

I apologize but I hit your kitchen window with the baseball. (...) (L(2))

(...) I broke your window while we were playing baseball in our backyard. I apologize. (...) (L(2))

(...) I'm the one who hit the baseball through your kitchen window. I wanted to apologize for it. (L(2))

Als Erklärung für dieses spezifische Lernerverhalten ist demnach weder ein Transfer aus der Muttersprache noch der Einfluss der Zielkultur wahrscheinlich. Vielmehr ist der Gebrauch dieser förmlichen Strategie durch den Versuch der Lerner zu erklären, weitere mögliche Substrategien auszutesten, die sie als besonders gesichtswahrend dem Hörer gegenüber erachten und daher im Kontext dieser Situation für angemessen empfinden, um die Harmonie zur Nachbarin wieder herzustellen.

5.5.5.1 Entschuldigungsstrategien (2-5)

In Bezug auf die Wahl der weiteren Strategietypen, die zum Vollzug einer Entschuldigung verwendet werden können, reagieren die beiden Muttersprachlergruppen zwar identisch, allerdings lassen sich Unterschiede bezüglich der Gebrauchshäufigkeit dieser Strategien erkennen. Hervorstechend sind insbesondere die von den amerikanischen Probanden deutlich häufiger verwendeten Angebote zur Wiedergutmachung (*offer of repair – OoR*). Die statistische Datenanalyse zeigt, dass der Unterschied zur deutschen Vergleichsgruppe als hoch signifikant ($p = 0.001$) beschrieben werden kann.

Strategien 2-5	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Responsibility	62.5	76.7	93.8	81.3	75.0
Explanation	9.4	6.7	-	6.3	12.5
Repair	46.9	86.7	68.8	93.8	75.0
Forbearance	3.1	3.3	-	-	-

Tabelle 67: Gebrauchshäufigkeit der Entschuldigungsstrategien (2-5) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Dies lässt vermuten, dass auch in dieser Situation der amerikanische Kulturstandard *Handlungsorientierung* wirksam wird (vgl. Kap. 3.1.1). Das Verhalten der amerikanischen Probanden lässt eine gewisse Ergebnisorientierung erkennen, die in dem Prinzip *Was jetzt getan werden muss* zum Ausdruck kommt. Letztendlich spiegelt dieses Verhalten auch das Alltagswissen der US-Amerikaner über den Umgang mit Versicherungsfragen zur Schadensbegrenzung wider, welches bei den deutschen Probanden (noch) nicht so ritualisiert zu sein scheint. Die prototypischen Antworten der amerikanischen Muttersprachler lauten:

I'll pay to have it replaced. (AE-NS)

I will pay for all the damages. (AE-NS)

Die Lerner rangieren insgesamt zwischen den beiden Muttersprachlergruppen. Obwohl die Zahl der Angebote zur Wiedergutmachung während des Aufenthaltes in der Zielkultur steigt, ist diese Entwicklung nicht signifikant.

In Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit der weiteren oben aufgeführten Strategietypen kann festgestellt werden, dass die beiden Muttersprachlergruppen überwiegend übereinstimmend reagieren. Zwar verwenden die amerikanischen Probanden die Strategie *Anerkennung der Verantwortung (responsibility)* häufiger als die deutschen, aber statistisch betrachtet erweist sich dieser Unterschied als nicht signifikant. Auch die Wahl und die Verwendungshäufigkeit der Substrategien betreffend bestehen überwiegend Übereinstimmungen. Wie aus der Tabelle 68 hervorgeht, ist es im Kontext der Situation in beiden Kulturen angemessen, in erster Linie die fehlende Absicht (*lack of intent*) am Akt der sozialen Missachtung zu bekunden und zudem die Tatsachen zuzugeben (*AoF*), die zu dieser Missachtung geführt haben.

Responsibility	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	62.5	76.7	93.8	81.3	75.0
AoF	21.9	40.0	93.8	56.3	62.5
Lack of intent	43.8	40.0	6.3	25.0	25.0
Embarrassment	3.1	-	-	-	-
Self-blame	3.1	-	-	-	-

Tabelle 68: Gebrauchshäufigkeit der Substrategien der Strategie *take on responsibility* (Strategie 2) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur verwenden die Lerner die besagte Strategie deutlich häufiger als die beiden Muttersprachlergruppen. Noch auffälliger ist, dass sie dabei nahezu ausschließlich Tatsachen zugeben und die Substrategie *lack of intent* noch kaum verwenden. Zwar steigt die Gebrauchshäufigkeit der zuletzt genannten Substrategie während des Jahres von 6.3 % auf 25% an – bei gleichzeitig sinkender Verwendungshäufigkeit des Strategietyps – dennoch ist diese Entwicklung statistisch betrachtet nicht signifikant. Da die Verwendungsbedingung dieser Substrategie, eine fehlende Absicht insbesondere bei Personen- oder Sachschäden zum Ausdruck zu bringen, in beiden Kulturen gleich ist, ist anzunehmen, dass die Unterrepräsentation dieser Substrategie insbesondere zu Beginn (L(1)) auf den traditionellen Fremdsprachenunterricht zurückzuführen ist (vgl. Kap. 2.1.3). In einem solchen Kontext werden die Lerner kaum die Gelegenheit gehabt haben, Entschuldigungen auf Englisch zu formulieren, bei denen der Grad der Bedrohung sehr hoch ist. Dies gilt somit auch für die im Anschluss vorgestellte Situation E6.

5.5.5.2 Andere Strategien

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die bisher größten Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen in dieser Situation bei der Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen *EoA* und *OoR* ergeben haben. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass 21.9 % der deutschen und 3.3% der amerikanischen Probanden in dieser Situation eine Aufforderung und keine Entschuldigung vollziehen (vgl. Tabelle 69). Dieser Unterschied kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.030$) beschrieben werden. Diese Aufforderung, die zum Teil gekoppelt ist an die Sorge um das Wohlergehen der Nachbarn

(*concern*), scheint für die deutschen Probanden ebenfalls eine der Situation angemessene Reaktion zu sein.¹²

Andere	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Request	21.9	3.3	-	-	-
Concern	15.6	3.3	-	-	-

Tabelle 69: Gebrauchshäufigkeit anderer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Insgesamt kann das Verhalten der deutschen Probanden somit als weniger ritualisiert beschrieben werden, was aufgrund der signifikanten Ergebnisse wahrscheinlich auch für entsprechende Gruppen gilt. Dass sich dieses Ergebnis möglicherweise auf sämtliche Situationen übertragen lässt, bei denen der Akt der sozialen Missachtung eine Sachbeschädigung darstellt, wird ebenfalls in der nachfolgenden Situation E6 deutlich.

5.5.6 Situation E6: Buch geliehen

In der Situation wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sie ein geliehenes Buch der Lehrerin mit Cola befleckt haben. Wie aus der Tabelle 70 hervorgeht, verwenden 50% der deutschen Probanden sprachliche Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*). Die Verwendungshäufigkeit dieser Mittel ist somit deutlich geringer als bei den amerikanischen Probanden, von denen 76.7% Gebrauch davon machen. Statistisch betrachtet erweist sich dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.030$).

Gemeinsamkeiten bestehen jedoch bei der Verwendung der Substrategien. Beide Muttersprachlergruppen machen nahezu ausschließlich bzw. ausschließlich Gebrauch von Ausdrücken des Bedauerns (*regret*). Damit verhalten sich beide Gruppen wie schon in der Situation E4, in der bereits festgestellt wurde, dass die jeweilige Bedrohung, die von dem Akt der sozialen Missachtung ausgeht, die Wahl der Substrategie seitens der deutschen Probanden bestimmt: Je größer die potentielle Bedrohung, desto wahrscheinlicher ist die Wahl der

¹² An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass soziopragmatische Unterschiede dieser Art nur aufgrund der offenen Gestaltung des Diskursergänzungstests ermittelt werden können. Eine Kennzeichnung der Situation als Entschuldigung, etwa durch ein vorgegebenes Antwortverhalten, hätte das beschriebene Sprechverhalten der deutschen Probanden ausgeschlossen.

Substrategie *regret*. Entsprechend gilt, je kleiner die potentielle Bedrohung, desto wahrscheinlicher ist die Wahl der Substrategie *request for forgiveness – RfF*.

EoApology	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	50.0	76.7	93.8	68.8	81.3
Regret	46.9	73.3	93.8	68.8	75.0
RfF	3.1	-	-	-	-
OoA	-	3.3	-	-	6.3

Tabelle 70: Gebrauchshäufigkeit der Ausdrücke einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

Die Lerner machen zu Beginn ihres Aufenthaltes am häufigsten Gebrauch von Ausdrücken einer Entschuldigung (*EoA*) und reagieren somit eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass der Unterschied, der sich demgegenüber zur deutschen Vergleichsgruppe ergibt, als sehr signifikant ($p = 0.003$) bezeichnet werden kann. Während des Aufenthaltes ist zwar ein Absinken zu erkennen, das sich jedoch statistisch betrachtet als nicht signifikant erweist. Die festgestellte Überrepräsentation zu Beginn kann möglicherweise wiederum auf die für die Lerner neue Lebenssituation zurückgeführt werden (vgl. Kap. 5.5.4.1). Es gilt zunächst bestimmte soziale Beziehungen aufzubauen, die wichtig sind, um den Alltag in der Zielkultur bewältigen zu können. Für Austauschschüler ist es insofern besonders erstrebenswert, ein harmonisches Verhältnis zu den Lehrkräften herzustellen und Konflikte besonders zu Beginn möglichst zu vermeiden bzw. Situationen, die Konfliktpotential beinhalten, entsprechend zu entschärfen.

5.5.6.1 Entschuldigungsstrategien (2-5)

Bei der Wahl der weiteren Strategien, die zum Vollzug einer Entschuldigung verwendet werden können, zeigen sich bei den beiden Muttersprachlergruppen Übereinstimmungen. Unterschiede ergeben sich jedoch bezüglich der Gebrauchshäufigkeit der Strategie *Annerkennung der Verantwortung (responsibility)* sowie bei den Angeboten zur Wiedergutmachung (*offer of repair*). Beide Strategien werden von den amerikanischen Probanden deutlich häufiger genutzt als von den deutschen. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass sich diese Unterschiede im Fall der zuletzt genannten Angebote zur Wiedergutmachung als signifikant ($p = 0.025$) erweisen.

Dies entspricht wiederum dem Verhalten, das für beide Gruppen in der zuvor beschriebenen Situation E4 festgestellt werden konnte. Dort sprachen 86.7% der amerikanischen Probanden ein Angebot zur Wiedergutmachung aus und wurden aufgrund dieses Verhaltens als ergebnisorientiert beschrieben (vgl. Kap. 5.5.5.1). Gleiches gilt für die vorliegende Situation, in der noch erschwerend hinzukommt, dass das entlehene, von den Probanden stark verschmutzte Buch der Lehrerin nicht mehr im Buchhandel erhältlich ist. Insofern ist die hohe Zahl der Angebote zur Wiedergutmachung seitens der amerikanischen Probanden besonders interessant, denn unbeirrt von dieser Tatsache garantieren sie dennoch die Beschaffung eines neuen Buches – nach dem Motto: „*Geht nicht*“ *gibt es nicht!* – oder sie bieten eine finanzielle Entschädigung an:

I'll try to find a new one. (AE-NS)

I'll pay for you to replace it. (AE-NS)

How much was the book? I'll pay for it. (AE-NS)

Zudem können hier der deutsche Kulturstandard *Direktheit interpersonaler Kommunikation* und der ihm entgegengesetzte amerikanische Standard *Bedürfnis nach sozialer Anerkennung* angeführt werden (vgl. Kap. 3.1.1). Während der zuerst genannte Standard unter anderem beinhaltet, dass es deutschen Sprechern in erster Linie auf die eigene Glaubwürdigkeit sowie bei Zusagen und Versprechungen auf Verbindlichkeit ankommt, so werden dem amerikanischen Standard entsprechend Zusagen und Versprechungen auch dann ausgesprochen, wenn deren Einhaltung nicht garantiert werden kann.

Ich würde ja auch ein neues kaufen, wenn das ginge. Aber sie wissen ja selber, dass das nicht geht. (D-NS)

Kann ich es irgendwie wieder gut machen? (D-NS)

Strategien 2-5	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Responsibility	56.3	73.3	75.0	68.8	75.0
Explanation	6.3	3.3	18.8	12.5	12.5
Repair	53.1	80.0	50.0	68.8	68.8
Forbearance	-	-	-	-	-

Tabelle 71: Gebrauchshäufigkeit der Entschuldigungsstrategien (2-5) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

Die Lerner entsprechen bei der Wahl ihrer weiteren Strategietypen beiden Muttersprachlergruppen. Doch auch hier lassen sich Unterschiede in Bezug auf deren Gebrauchshäufigkeit zu beiden Gruppen feststellen. 75.0% der Lerner (in L(1) und L(3)) bzw. 68.8% der Lerner (in L(2)) verwenden die Strategie *responsibility* und reagieren in diesem Fall während des gesamten Aufenthaltes der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend. Bei den Angeboten zur Wiedergutmachung sind es hingegen lediglich 50 % der Lerner, die diese Strategie zu Beginn des Aufenthaltes verwenden, so dass hier zunächst ein signifikanter Unterschied ($p = 0.048$) gegenüber dem Verhalten der amerikanischen Probanden festzustellen ist, von denen 80% diese Strategie wählen. Während des Jahres findet zwar eine steigende Entwicklung statt, die mit einer Annäherung an die Repräsentanten der Zielkultur verbunden ist, statistisch betrachtet ist diese Entwicklung jedoch nicht signifikant. Stattdessen geben die Lerner häufiger Erklärungen ab (*explanation*) als die beiden Muttersprachlergruppen.

Als Motiv für die festgestellte Unterrepräsentation an Angeboten zur Wiedergutmachung zu Beginn des Aufenthaltes ist demnach soziopragmatischer negativer Transfer aus der Muttersprache am wahrscheinlichsten. Es scheint ihnen zunächst offensichtlich schwer zu fallen, eine Wiederbeschaffung des Buches zu versprechen, wenn aus der Situation hervorgeht, dass dieses im Buchhandel nicht mehr erhältlich ist.

Substrategien

Bezüglich der Substrategien der Strategie *responsibility* ist zu erkennen, dass beide Muttersprachlergruppen sowohl bei der Wahl dieser Varianten als auch bei deren Gebrauchshäufigkeit ähnlich reagieren. Im Hinblick auf das nachfolgend beschriebene Lernerverhalten ist vor allem interessant, dass beide Gruppen auch in dieser Situation relativ häufig ihre *fehlende Absicht* (*lack of intent*) an dem Akt der sozialen Missachtung zum Ausdruck bringen.

Responsibility	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	56.3	73.3	75.0	68.8	75.0
AoF	28.1	43.3	75.0	56.3	56.3
Lack of intent	25.0	26.7	12.5	12.5	18.8
Embarrassment	-	-	-	-	6.3
Self-blame	3.1	10.0	6.3	-	-

Tabelle 72: Gebrauchshäufigkeit der Substrategien der Strategie *take on responsibility* (Strategie 2) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

Zu Beginn des Aufenthaltes (L(1)) realisieren alle Lerner, welche die Strategie *responsibility* verwenden, diesen Strategietyp durch das Zugeben von Tatsachen (*admission of facts – AoF*), die zu dem Akt der sozialen Missachtung geführt haben. Statistisch betrachtet ist der Unterschied, der sich dadurch zur amerikanischen Vergleichsgruppe ergibt, als signifikant ($p = 0.040$) zu bezeichnen. Letztere beschränken sich weniger häufig als die Lerner auf das sachliche Zugeben von Tatsachen und bringen – wie oben beschrieben – dafür stärker ihre *fehlende Absicht (lack of intent)* an dem besagten Akt zum Ausdruck.

Bereits in der Situation E4 ist festgestellt worden, dass die Verwendungsbedingung dieser Substrategie, eine fehlende Absicht insbesondere bei Personen- oder Sachschäden zum Ausdruck zu bringen, in beiden Kulturen gleich ist. Daher ist auch hier anzunehmen, dass die Unterrepräsentation dieser Substrategie insbesondere zu Beginn auf den traditionellen Fremdsprachenunterricht zurückzuführen ist (vgl. Kap. 2.1.3).¹³

5.5.6.2 Ausweichmanöver

18.8 % der D-NS äußern in dieser Situation keine Entschuldigung. Sie reagieren ausweichend, indem sie eine andere Person beschuldigen oder indem sie gar nicht reagieren, in der Hoffnung, dass der Akt der sozialen Missachtung unentdeckt bleibt.

Mein Bruder hat Cola über das Buch gekippt. (D-NS)

Ich gebe einfach das Buch wieder und hoffe, dass sie das kleine Missgeschick nicht bemerkt. (D-NS)

Durch dieses Verhalten ergibt sich ein deutlicher Unterschied zu den amerikanischen Probanden, die kaum ausweichend reagieren.

Opting out	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	18.8	3.3	6.3	6.3	6.3
Denial	-	-	-	-	6.3
Blame	9.4	3.3	-	6.3	-
No reaction	9.4	-	6.3	-	-

Tabelle 73: Gebrauchshäufigkeit der Ausweichmanöver (*opting out*) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

¹³ In einem solchen Kontext werden die Lerner kaum die Gelegenheit gehabt haben, Entschuldigungen auf Englisch zu formulieren, bei denen der Grad der Bedrohung sehr hoch ist, und die somit diese Substrategie erforderlich machen.

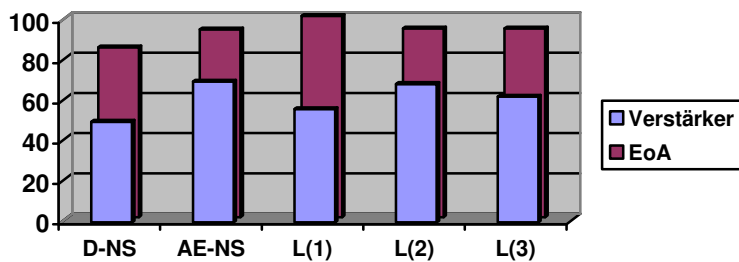
Die Lerner verhalten sich bereits zu Beginn sowie während des gesamten weiteren Aufenthaltes der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend.

5.6 Interne Modifizierungen in den Entschuldigungssituationen

5.6.1 Situationen E1 und E5: Anrempeln im Supermarkt und beim Beachvolleyball

In den Situationen E1 und E5 wurde die Reaktion der Probanden in unterschiedlichen Situationen erfasst, in denen der Akt der sozialen Missachtung jedoch in beiden Fällen im Anrempeln einer Person besteht. Der Unterschied besteht darin, dass in E1 ein Mädchen im Supermarkt mit dem Einkaufswagen angerempelt wird, während in E5 ein Nachbarsjunge beim Beachvolleyball umgerannt wird. Wie aus dem Säulendiagramm 2 hervorgeht, äußern die amerikanischen Probanden in E1 zwar insgesamt mehr sprachliche Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology - EoA*), als die deutschen Probanden, dennoch ist dieser Unterschied zu gering, als dass er sich bei der statistischen Datenanalyse als signifikant erweist ($p = 0.265$). Dies gilt ebenfalls für die internen Modifizierungen, die von den amerikanischen Probanden insgesamt häufiger, nämlich zu 75%, zur Verstärkung dieser expliziten Ausdrücke einer Entschuldigung verwendet werden als von den deutschen Probanden, die diese zu 59.2% intern verstärken.

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller *EoA*, die von den Lernern in dieser Situation realisiert werden, kann bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur eine stärkere Übereinstimmung mit der amerikanischen als mit der deutschen Vergleichsgruppe festgestellt werden. Dies gilt allerdings nicht für die internen Modifizierungen. Hier sind es zunächst lediglich 56.3% der Lerner, die ihre *EoA* dadurch verstärken. Doch auch dieser Unterschied, der dadurch zur Gruppe der amerikanischen Muttersprachler besteht, ist statistisch betrachtet nicht signifikant. Zudem findet während des Aufenthaltes eine steigende Entwicklung statt.



Säulendiagramm 2: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker (insgesamt) der Strategie 1 (EoA) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

In Bezug auf die verschiedenen sprachlichen Mittel, die zur Verstärkung der jeweiligen Ausdrücke einer Entschuldigung verwendet werden, lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen.

EoA intern	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Verst. (gesamt)	50.0	70.0	56.3	68.8	62.5
Adverbial Intf	-	33.3	25.0	37.5	18.8
Repetition	18.8	16.7	25.0	6.3	18.8
Emex	43.8	63.3	43.8	68.8	62.5
Please	3.1	-	-	-	6.3

Tabelle 74: Gebrauchshäufigkeit der Verstärker von Ausdrücken einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

Wie der Tabelle 74 zu entnehmen ist, machen alle Gruppen am häufigsten von emotionalen Ausrufen (*emotional expressions – Emex*) Gebrauch.

Oh, entschuldige ich hab dich nicht gesehen. (D-NS)

Oh my God, I'm so sorry. Are you okay? (AE-NS)

Adverbiale Verstärker (*adverbial intensifiers*) werden hingegen lediglich von den amerikanischen Probanden und von den Lernern geäußert.

Oh, I'm terribly sorry. (AE-NS)

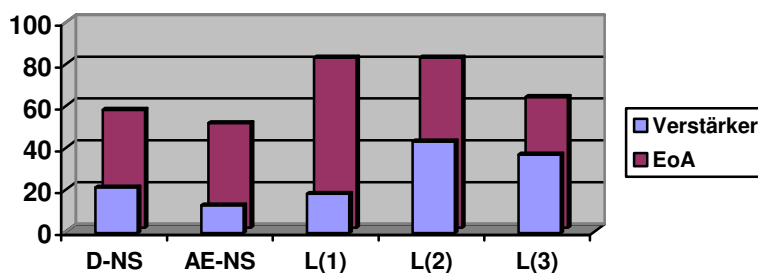
I'm really sorry, (...) (AE-NS)

Are you alright? I'm very sorry. (...) (AE-NS)

Oh, my God I'm so sorry. (...) (L(3))

Die statistische Datenanalyse zeigt, dass der Unterschied zwischen den beiden Muttersprachlergruppen als hoch signifikant ($p = 0.000$) zu bezeichnen ist. Interessant ist, dass die Lerner somit bereits zu Beginn ihres Aufenthaltes der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechen. Es scheint ihnen durchaus bewusst zu sein, dass es in der Zielkultur angemessen ist, die besagte Entschuldigungsstrategie in diesem Fall durch adverbiale Modifizierungen zu verstärken, während dies in der Situation E5, die im Folgenden beschrieben werden soll, nicht notwendig ist.

Wie aus dem Säulendiagramm 3 hervorgeht, ist die Gebrauchshäufigkeit der sprachlichen Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*), in beiden Muttersprachlergruppen nahezu identisch. In dieser Situation sind es jedoch die deutschen Probanden (38.9%), die diese Entschuldigungsstrategie insgesamt häufiger durch die entsprechenden Redemittel verstärken als die amerikanischen Probanden (26.6%). Dabei handelt es sich – wie bereits in der Situation E1 – in beiden Gruppen in erster Linie um emotionale Ausrufe (*emotional expressions*) (vgl. Tabelle 75).



Säulendiagramm 3: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker (insgesamt) der Strategie 1 (EoA) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Die Lerner machen in dieser Situation häufiger Gebrauch von expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung als die beiden Muttersprachlergruppen. Wie in Kapitel 5.5.2 beschrieben, erweist sich der Unterschied, der sich dadurch während der ersten und der zweiten Datenerhebungsphase zur amerikanischen Vergleichsgruppe ergibt, statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.039$). Die Gebrauchshäufigkeit der Redemittel, die diese Entschuldigungsstrategie noch zusätzlich verstärken, ist demgegenüber (im Verhältnis zu den geäußerten *EoA*) zunächst geringer (23.1%). Während des Aufenthaltes ist jedoch eine Zunahme in diesem Bereich zu verzeichnen, die als sehr signifikant ($p = 0.006$) bezeichnet

werden kann. Dies liegt ebenfalls in erster Linie an der Präferenz der Lerner, von emotionalen Ausdrücken Gebrauch zu machen (vgl. Tabelle 75). Aus den Lernerdaten geht hervor, dass es sich dabei insbesondere um den Ausruf *Oops!* handelt, der von den Lernern möglicherweise als typisch amerikanisch wahrgenommen wird und daher zu dieser Überrepräsentation während des Aufenthaltes in der Zielkultur führt.

EoA intern	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Verst. (gesamt)	21.9	13.3	18.8	43.8	37.5
Adverbial Intf	-	3.3	6.3	18.8	18.8
Repetition	3.1	3.3	6.3	-	6.3
Emex	21.9	10.0	18.8	43.8	31.3
Please	-	-	-	-	-

Tabelle 75: Gebrauchshäufigkeit der Verstärker von Ausdrücken einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Zudem kann festgestellt werden, dass in dieser Situation sowohl die amerikanischen Probanden als auch die Lerner kaum adverbiale Verstärker verwenden, um die illokutionäre Kraft der Entschuldigungsstrategie noch zusätzlich zu steigern.

Hier ist somit ein Unterschied zur Situation 1 zu erkennen, in der die amerikanischen Probanden einen deutlich höheren Gebrauch an adverbialen Verstärkern und an emotionalen Ausdrücken zu verzeichnen haben. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass von den amerikanischen Probanden der Körperkontakt bzw. das Anrempeln in einer sportlichen Situation vom Grad der Bedrohung als geringer eingestuft wird als das Anrempeln mit einem Einkaufswagen im Supermarkt, während es sich bei den deutschen Probanden genau umgekehrt verhält. Dies zeigt, dass für letztere in der Situation E1 der Kulturstandard *Körperliche Nähe* wirksam wird (vgl. Kap. 3.1.1).

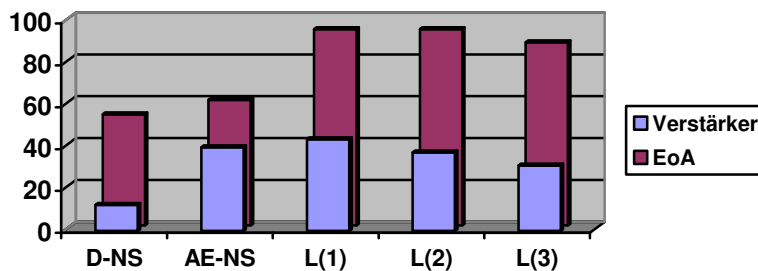
Die Lerner reagieren in beiden Situationen nahezu identisch. Die hohe Zahl an expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung, verbunden mit verstärkenden Redemitteln und mildernden externen Modifizierungen (vgl. Kap. 5.7.1), ermöglicht ihnen in beiden Kulturen angemessen zu reagieren, auch wenn sie sich nach ihrer Rückkehr über das „unmögliche“ Verhalten einiger Kunden, das ihnen in deutschen Supermärkten im Vergleich zu ihren Erfahrungen in den USA auffällt, beklagen. Ein Programmteilnehmer berichtet z.B. wie folgt von seiner Reaktion einer Frau gegenüber, die sich (wie eine andere Kundin zuvor) bei der Eröffnung einer zweiten Kasse im Supermarkt vordrängelt:

Sagen Sie mal, ...wollen Sie etwa auch noch vor? Sie waren doch eben noch hinter mir in der Schlange... oder dachten Sie, wir wären hier im Urwald und wer am schnellsten rennt gewinnt?

Dies ist ein Beispiel dafür, dass die in der eigenen Kultur wirksamen Standards nach einem Aufenthalt im Ausland möglicherweise als negativ beurteilt werden, wenn sich diese im Gegensatz zu den fremdkulturell wirksamen Standards befinden.

5.6.2 Situation E2: Geld geliehen

In der Situation E2 wurde die Gebrauchshäufigkeit der sprachlichen Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*), in beiden Muttersprachlergruppen als nahezu identisch beschrieben – was ebenfalls für die Wahl der verschiedenen Substrategien gilt (vgl. Kap. 5.5.3).



Säulendiagramm 4: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker (insgesamt) der Strategie 1 (EoA) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Ein Unterschied, der statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.013$) zu bezeichnen ist, besteht allerdings bei der Verwendungshäufigkeit jener Redemittel, welche die betreffende Entschuldigungsstrategie zusätzlich verstärken. Diese internen Modifizierungen werden in der vorliegenden Situation, in der geliehenes Geld nicht wie vereinbart zurückgezahlt werden kann, von den amerikanischen Probanden häufiger verwendet als von den deutschen (vgl. Säulendiagramm 4). Wie der Tabelle 76 zu entnehmen ist, handelt es sich dabei nahezu ausschließlich um adverbiale Verstärker. Aufgrund des signifikanten Ergebnisses kann dieses Verhalten auch für entsprechende Gruppen prognostiziert werden.

EoA intern	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Verst. (gesamt)	12.5	40.0	43.8	37.5	31.3
Adverbial Intf	12.5	36.7	37.5	37.5	31.3
Repetition	3.1	6.7	12.5	-	-
Emex	-	-	25.0	6.3	-
Please	-	-	-	-	-

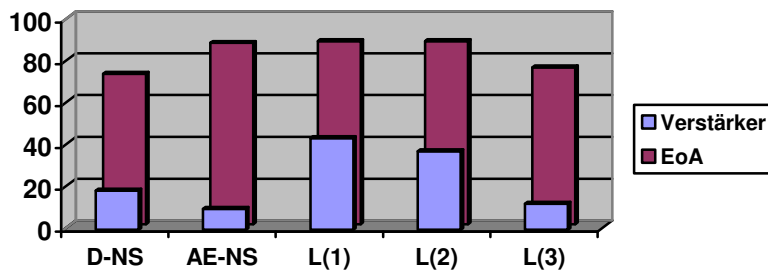
Tabelle 76: Gebrauchshäufigkeit der Verstärker von Ausdrücken einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Die Lerner zeigen während des gesamten Aufenthaltes einen deutlich höheren Gebrauch an expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung als beide Muttersprachlergruppen. Die statistische Datenanalyse hat ergeben, dass die bestehenden Unterschiede als signifikant bzw. als sehr signifikant zu bezeichnen sind (vgl. Kap. 5.5.3). In Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit von internen Modifizierungen zur Verstärkung dieser Entschuldigungsstrategie lassen sich größere Übereinstimmungen mit der amerikanischen Vergleichsgruppe erkennen. Dies gilt insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur. Der Unterschied, der demgegenüber zwischen den Lernern (L(1)) und den deutschen Muttersprachlern besteht, kann als signifikant ($p = 0.032$) beschrieben werden. Wie aus der Tabelle 76 hervorgeht, verwenden auch die Lerner hier nahezu ausschließlich adverbiale Verstärker. Aufgrund des signifikanten Ergebnisses kann dieses Verhalten ebenfalls für ähnliche Lerngruppen prognostiziert werden.

5.6.3 Situation E3: Verschlafen

In der Situation E3 ist die Gebrauchshäufigkeit von sprachlichen Mitteln, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*) seitens der amerikanischen Probanden zwar größer als seitens der deutschen Probanden, dennoch ist dieser Unterschied zu gering, als dass er sich bei der statistischen Datenanalyse als signifikant erweist ($p = 0.153$). Bei den Verstärkern, die von den Muttersprachlergruppen verwendet werden, um die betreffende Entschuldigungsstrategie intern zu modifizieren, verhält es sich umgekehrt. Hier sind es die deutschen Probanden, die ihre *EoA* häufiger durch die entsprechenden Redemittel verstärken als die amerikanischen Probanden. Insgesamt verwenden beide Gruppen in dieser Situation jedoch vergleichsweise wenig Verstärker. Die Vermutung liegt nahe, dass sie die Bedrohung, die von dem Akt der sozialen Missachtung ausgeht, als geringer einstufen als z.B. in den nachfolgend beschriebenen Situationen E4 und

E6, wo mehr Gesichtswahrung angezeigt ist und daher die Gebrauchshäufigkeit verstärkender Redemittel entsprechend höher ist.



Säulendiagramm 5: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker (insgesamt) der Strategie 1 (EoA) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller *EoA*, die in dieser Situation von den Lernern realisiert werden, kann bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur eine Übereinstimmung mit der amerikanischen Vergleichsgruppe festgestellt werden. Allerdings verstärken die Lerner die betreffende Entschuldigungsstrategie zunächst noch deutlich häufiger als die beiden Muttersprachlergruppen. Der Unterschied, der sich dadurch zwischen den Lernern (L(1)) und den amerikanischen Probanden ergibt, kann als sehr signifikant ($p = 0.004$ nach Fischer) bezeichnet werden. Wie der Tabelle 77 zu entnehmen ist, liegt dies insbesondere am häufigeren Gebrauch von adverbialen Verstärkern (*adverbial intensifiers*) und von Wiederholungen der Entschuldigung (*repetitions of apology*). Im Laufe des Jahres ist jedoch eine Abnahme in diesem Bereich und somit eine Annäherung an die Zielkultur zu erkennen, die statistisch betrachtet als signifikant bezeichnet werden kann ($p = 0.015$).

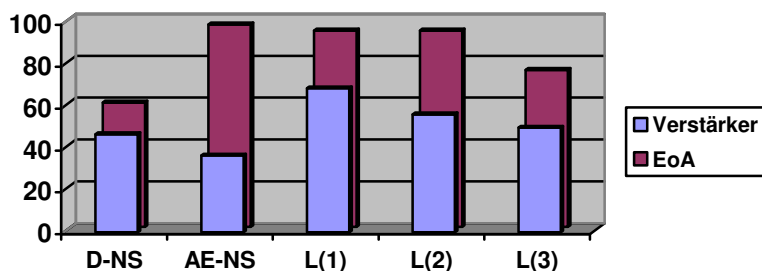
EoA intern	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Verst.(gesamt)	18.8	10.0	43.8	37.5	12.5
Adverbial Intf	3.1	10.0	18.8	25.0	6.3
Repetition	12.5	-	12.5	18.8	6.3
Emex	-	-	6.3	-	6.3
Please	3.1	-	6.3	-	-

Tabelle 77: Gebrauchshäufigkeit der Verstärker von Ausdrücken einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E3

Es zeigt sich demnach erneut, dass die Austauschschüler zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur besonders bemüht sind, in bestimmten Situationen, z.B. in der Schule, soziale Harmonie zu den Mitgliedern der Gastkultur herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten, welches ihnen mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in diesem Bereich auch gelingt.

5.6.4 Situationen E4 und E6: Baseball und Buch

In der Situation E4 vollziehen fast alle amerikanischen Probanden, nämlich 96.7%, eine Entschuldigung durch den Gebrauch von sprachlichen Mitteln, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expressions of apology – EoA*). Wie man dem Säulendiagramm 6 entnehmen kann, ist die Gebrauchshäufigkeit dieser Mittel seitens der deutschen Probanden, bei denen diese 59.4% beträgt, wesentlich geringer. Statistisch betrachtet erweist sich der Unterschied zwischen den Gruppen als hoch signifikant ($p = 0.000$). Bei der Gebrauchshäufigkeit jener Redemittel, welche die betreffende Entschuldigungsstrategie zusätzlich verstärken (*intensifiers*), verhält es sich umgekehrt. Denn insgesamt werden 79% der von den deutschen Probanden geäußerten *EoA* durch diese Redemittel verstärkt, während lediglich 38% der von den amerikanischen Probanden geäußerten *EoA* entsprechend modifiziert werden. Bei der statistischen Datenanalyse erweist sich dieser Unterschied ebenfalls als hoch signifikant (0.001).



Säulendiagramm 6: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker (insgesamt) der Strategie 1 (EoA) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

In Bezug auf die Wahl der Verstärker, die in dieser Situation verwendet werden, sind jedoch überwiegend Gemeinsamkeiten festzustellen. Wie aus der Tabelle 78 hervorgeht, machen sowohl die deutschen als auch die amerikanischen Probanden am häufigsten Gebrauch von verstärkenden Adverbien (*adverbial intensifiers*) und in geringerem Maße auch von einer Wiederholung der Entschuldigung (*repetition of apology*).

EoA intern	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Verst. (gesamt)	46.9	36.7	68.8	56.3	50.0
Adverbial Intf	40.0	33.3	50.0	56.3	50.0
Repetition	9.4	13.3	37.5	31.3	12.5
Emex	-	-	-	12.5	-
Please	6.3	-	-	-	-

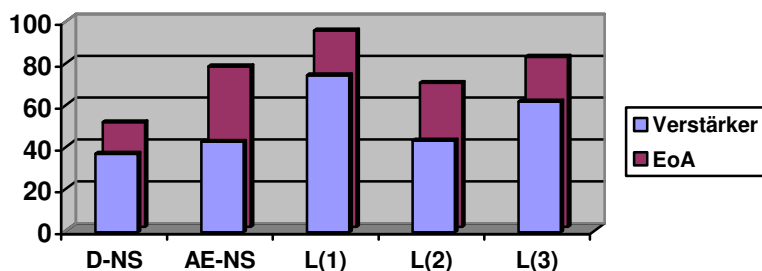
Tabelle 78: Gebrauchshäufigkeit der Verstärker von Ausdrücken einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller Ausdrücke einer Entschuldigung (*EoA*), die in dieser Situation von den Lernern realisiert werden, kann bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur (L(1)) eine Übereinstimmung mit der amerikanischen Vergleichsgruppe festgestellt werden (vgl. Kap. 5.5.5). Der Unterschied, der zwischen der deutschen Vergleichsgruppe und den Lernern (L(1)) besteht, kann als signifikant ($p = 0.018$) bezeichnet werden. Allerdings wird die betreffende Entschuldigungsstrategie seitens der Lerner wesentlich häufiger durch Verstärker modifiziert – insbesondere zu Beginn des

Aufenthaltes (L(1)). Der Unterschied, der sich dadurch zur amerikanischen Vergleichsgruppe ergibt, ist statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.013$) zu bezeichnen. Wie der Tabelle 78 zu entnehmen ist, verwenden auch die Lerner – wie beide Muttersprachlergruppen – am häufigsten adverbiale Verstärker. Vergleichsweise hoch ist jedoch zudem der Gebrauch einer Wiederholung der Entschuldigung – was wiederum hauptsächlich für den Beginn des Auslandsaufenthaltes gilt.

Durch die hohe Zahl der geäußerten *EoA*, die zudem in hohem Maße durch adverbiale Verstärker und durch Wiederholungen der betreffenden Entschuldigungsstrategie modifiziert werden, steigern die Lerner die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigungen in dieser Situation insgesamt deutlich stärker als beide Muttersprachlergruppen. Durch die signifikanten Ergebnisse in den genannten Bereichen kann dieses Verhalten auch für entsprechende Lerngruppen prognostiziert werden. Als Erklärung für dieses spezifische Lernerverhalten – insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes – ist demnach wiederum die spezielle Situation der Austauschschüler anzuführen. Sie sind darum bemüht, sich möglichst schnell zu integrieren und wollen von den Mitgliedern der Gastkultur akzeptiert werden. In Konfliktsituationen wie dieser, in der der Akt der sozialen Missachtung als besonders hoch eingestuft werden kann, sind die Lerner daher besonders bemüht, das Gesicht des Interaktionspartners zu wahren – was ihnen mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln gelingt. Dies gilt auch für die im Folgenden dargestellte Situation E6, die mit der vorliegenden Situation insofern vergleichbar ist, als der Akt der sozialen Missachtung ebenfalls als besonders bedrohlich eingestuft werden kann. In beiden Fällen handelt es sich dabei um eine Form von Sachbeschädigung. Während in E4 eine Scheibe zu Bruch geht, wird in der Situation E6 ein geliehenes Buch stark verschmutzt.

Anhand des Säulendiagramms 7 ist zu erkennen, dass die Gebrauchshäufigkeit der sprachlichen Mittel, welche die illokutionäre Kraft einer Entschuldigung explizit kennzeichnen (*expression of apology – EoA*), seitens der deutschen Probanden wiederum geringer ist als seitens der amerikanischen Probanden. Statistisch betrachtet erweist sich der Unterschied zwischen den beiden Gruppen als signifikant ($p = 0.030$).



Säulendiagramm 7: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker (insgesamt) der Strategie 1 (EoA) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

Demgegenüber werden 75% der von den deutschen Probanden geäußerten *EoA* und 56.5% der von den amerikanischen Probanden geäußerten *EoA* durch Verstärker modifiziert. Anders als in der zuvor beschriebenen Situation ist dieser Unterschied zwischen den Gruppen jedoch nicht signifikant.

Der Tabelle 79 ist zu entnehmen, dass bezüglich der Wahl der Verstärker überwiegend Gemeinsamkeiten festzustellen sind. Wie in E4 machen sowohl die deutschen als auch die amerikanischen Probanden am häufigsten Gebrauch von verstärkenden Adverbien (*adverbial intensifiers*). Allerdings ist die Verwendungshäufigkeit einer Wiederholung der Entschuldigung (*repetition of apology*) seitens der amerikanischen Probanden größer als seitens der deutschen Probanden.

EoA intern	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Verst. (gesamt)	37.5	43.3	75.0	43.8	62.5
Adverbial Intf	37.5	43.3	75.0	37.5	62.5
Repetition	3.1	13.3	18.8	12.5	18.8
Emex	-	3.3	-	-	-
Please	-	-	-	-	-

Tabelle 79: Gebrauchshäufigkeit der Verstärker von Ausdrücken einer Entschuldigung (Strategie 1) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

Das Lernerverhalten kann ebenfalls der Situation E4 entsprechend beschrieben werden. Denn bezüglich der Gebrauchshäufigkeit aller Ausdrücke einer Entschuldigung (*EoA*) reagieren die Lerner wiederum eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend, während der Unterschied zur Gruppe der deutschen Muttersprachler zu Beginn des Auslandsaufenthaltes (L(1)) statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.003$) zu bezeichnen ist (vgl. Säulendiagramm 7). Zudem wird die betreffende Entschuldigungsstrategie seitens der Lerner auch in dieser Situation häufiger durch Verstärker modifiziert – wiederum insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes (L(1)). Anders als in E4 ist der Unterschied, der sich dadurch zur amerikanischen Vergleichsgruppe ergibt, statistisch betrachtet jedoch nicht signifikant. Wie der Tabelle 79 zu entnehmen ist, verwenden die Lerner – entsprechend beider Muttersprachlergruppen – am häufigsten adverbiale Verstärker und – entsprechend der amerikanischen Vergleichsgruppe – in geringerem Maße auch eine Wiederholung der Entschuldigung.

Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass die Lerner – wie bereits in der Situation E4 – durch die hohe Zahl der geäußerten *EoA*, die zudem in hohem Maße durch adverbiale Verstärker und durch Wiederholungen der betreffenden Entschuldigungsstrategie modifiziert werden, die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigungen insgesamt deutlich stärker steigern als die beiden Muttersprachlergruppen.

Insofern verläuft auch die Interpretation in Analogie zu der Situation E4. Die Überrepräsentation, die insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur festzustellen ist, liegt wahrscheinlich an der für die Lerner neuen Lebenssituation, die mit dem Wunsch verbunden ist, sich der fremden Kultur möglichst schnell anzupassen oder sich zu integrieren. In Situationen mit besonders hohem Konfliktpotential sind die Lerner daher besonders bemüht, die soziale Harmonie zu den Interaktionspartnern wieder herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Da in solchen Situationen die Verwendungsbedingungen der möglichen Verstärker in beiden Kulturen identisch sind und den Lernern das entsprechende Repertoire in der Zielsprache zur Verfügung steht, können sie in diesem Bereich ihrem Wunsch entsprechend reagieren.

5.7 Externe Modifizierungen zur Verstärkung und Abschwächung der Entschuldigungssituationen

Neben den bisher aufgeführten Strategien, die zum Vollzug einer Entschuldigung verwendet werden können, kann ein Sprecher zudem zum Ausdruck bringen, dass er sich um das Wohlergehen des Hörers sorgt. Ein solches Äußern von Besorgnis gegenüber dem Hörer (*concern for hearer*) wird in dieser Studie als externe Modifizierung kodiert, deren Funktion eine verstärkende ist. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass ein Ausdruck der Besorgnis als alleinige Strategie nicht ausreicht, um vom Hörer als Entschuldigung verstanden bzw. akzeptiert zu werden (vgl. Kap. 4.4.2.1).

Ein Sprecher kann ebenfalls versuchen eine Entschuldigung abzuschwächen, indem er den Akt der sozialen Missachtung, für den er sich verantwortlich zeigt, durch externe Zusätze minimiert bzw. herunterspielt oder von diesem ablenkt (*distracting*).

5.7.1 Situationen E1 und E5: Anrempeln im Supermarkt und beim Beachvolleyball

Die Situationen E1 und E5 sind insofern miteinander vergleichbar, als der Akt der sozialen Missachtung in beiden Situationen im Anrempeln einer Person besteht. Für die Situation E1, in der ein Mädchen mit dem Einkaufswagen angerempelt wird, konnte allerdings insbesondere bei den amerikanischen Probanden eine deutlich höhere Gebrauchshäufigkeit von expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung (*expressions of apology – EoA*) festgestellt werden, als für die Situation E5, in der ein Junge beim Beachvolleyball umgerannt wird (vgl. Kap. 5.5.1 und Kap. 5.5.2). Die *EoA* wurden in der Situation E1 zudem häufiger durch Verstärker modifiziert als in der Situation E5, wobei Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Verwendungshäufigkeit der verschiedenen Varianten festgestellt werden konnten. In der Situation E1 wurde der insgesamt höhere Gebrauch von Verstärkern – insbesondere jedoch von adverbialen Verstärkern, die von der deutschen Vergleichsgruppe gar nicht verwendet wurden – seitens der amerikanischen Probanden hervorgehoben (vgl. Kap. 5.6.1). In der Situation E5 wurden hingegen von beiden Gruppen überwiegend emotionale Ausrufe und auch seitens der amerikanischen Probanden kaum adverbiale Verstärker zur internen Modifizierung der betreffenden Entschuldigungsstrategie verwendet.

Bei der Betrachtung der externen Modifizierungen ist ebenfalls zu erkennen, dass die amerikanischen Probanden die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigungen in E1 häufiger als

die deutsche Vergleichsgruppe steigern, indem sie ihre Sorge um das Wohlergehen des Hörers (*concern*) zum Ausdruck bringen (vgl. Tabelle 80).

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Concern	15.6	33.3	37.5	62.5	50.0

Tabelle 80: Gebrauchshäufigkeit aller Ausdrücke der Besorgnis (*concern*) in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

Die deutschen Probanden neigen demgegenüber eher dazu, von dem Akt der sozialen Missachtung abzulenken, indem sie z.B. humorvolle oder auf die Zukunft gerichtete Bemerkungen machen oder Ersatzangebote aussprechen (vgl. Tabelle 81). Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied zwischen den Gruppen als signifikant ($p = 0.024$) bezeichnet werden kann.

Tut mir leid ich such sowieso grad was Süßes! (D-NS)

(...) *Ich kann dich ja zum Eis einladen als Wiedergutmachung.* (D-NS)

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Ablenkung (gesamt)	15.6	-	12.5	12.5	12.5
Humor	3.1	-	-	-	-
Appeaser	6.1	-	-	6.3	12.5
Future remark	3.1	-	-	-	-
Directive ST	3.1	-	12.5	6.3	6.3

Tabelle 81: Gebrauchshäufigkeit der abschwächenden externen Modifizierungen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E1

Die Verwendungshäufigkeit aller expliziten Ausdrücke einer Entschuldigung ist seitens der Lerner in der Situation E1 am höchsten (vgl. Kap. 5.5.1). Anders als die deutsche Vergleichsgruppe verstärken sie die betreffende Entschuldigungsstrategie zudem durch adverbiale Modifizierungen und verhalten sich somit der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend (vgl. Kap. 5.6.1). Dies gilt ebenfalls für die externen Modifizierungen, die von den Lernern verwendet werden, um die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigungen noch zusätzlich zu steigern. Sie bringen ihre Sorge um das Wohlergehen des Hörers (*concern*)

bereits zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur ähnlich häufig zum Ausdruck, wobei die Gebrauchshäufigkeit dieser externen Modifizierung während des Jahres weiter steigt (vgl. Tabelle 80).

In der Situation E5 bringen beide Muttersprachlergruppen ebenfalls ihre Sorge um das Wohlergehen des Hörers zum Ausdruck. Wie der Tabelle 82 zu entnehmen ist, geschieht dies mit nahezu identischer Gebrauchshäufigkeit. Im Vergleich zu der Situation E1 geschieht dies seitens der amerikanischen Probanden jedoch weniger häufig, während es sich bei den deutschen Probanden umgekehrt verhält (siehe oben).

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Concern	28.1	23.3	37.5	50.0	50.0
Disarmer	-	-	-	-	6.3

Tabelle 82: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden externen Modifizierungen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E5

Die Lerner reagieren hingegen in beiden Situationen nahezu identisch. Zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur sind es jeweils 37.5% und am Ende (L(3)) jeweils 50% der Lerner, die ihre Entschuldigungen durch die externe Modifizierung *concern* verstärken. Insgesamt sind sie in den genannten Situationen demnach stärker als beide Muttersprachlergruppen um das Wohlergehen des Hörers bemüht.

Es wurde bereits hervorgehoben, dass die amerikanischen Probanden in dieser Situation am häufigsten einen direktiven Sprechakt vollziehen – was zum einen durch das Prinzip *Was jetzt getan werden muss* motiviert zu sein scheint (vgl. Kap. 5.5.2.2). Andererseits kann dieses Verhalten auch als Ablenkungsmanöver (*distracting*) verstanden werden. Als Begründung klingt plausibel, dass es sich beim Beachvolleyball um eine sportliche Wettkampfsituation handelt und ein versehentlicher Körperkontakt dabei – insbesondere in den USA – akzeptierter zu sein scheint als in der Situation E1. In Deutschland wird demgegenüber das Gedrängel bzw. das versehentliche Anrempeln in einem Supermarkt eher akzeptiert, was auf den deutschen Kulturstandard *Körperliche Nähe* (vgl. Kap. 3.1.1) zurückgeführt werden kann.

5.7.2 Situationen E2 und E3: Geld geliehen und Verschlafen

In den Situationen E2 und E3 sind von allen Gruppen kaum externe Modifizierungen verwendet worden. Lediglich in der Situation E2, in der das von einer Freundin geliehene Geld nicht wie vereinbart zurückgezahlt werden kann, ist bei der Gruppe der Lerner ein höherer Gebrauch an verstärkenden externen Zusätzen festzustellen (vgl. Tabelle 83). Der Unterschied, der dadurch zwischen den Lernern und der deutschen Vergleichsgruppe besteht, kann zu Beginn des Aufenthaltes als sehr signifikant ($p = 0.005$) bezeichnet werden. Dabei handelt es sich zunächst insbesondere um Ausdrücke der Besorgnis (*concern*) und im weiteren Verlauf um entwaffnende Zusätze (*disarmers*) sowie um vorbereitende Äußerungen (*preparators*), die von den Lernern häufiger verwendet werden. Zwar ist während des Aufenthaltes in der Zielkultur eine sinkende Entwicklung festzustellen, statistisch betrachtet ist diese jedoch nicht signifikant.

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	3.1	10.0	31.3	25.0	18.8
Concern	-	3.3	18.8	-	6.3
Disarmer	3.1	6.7	6.3	12.5	-
Preparator	-	-	6.3	12.5	12.5

Tabelle 83: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden externen Modifizierungen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E2

Bereits bei der Betrachtung der Strategietypen und der internen Verstärker konnte festgestellt werden, dass die Lerner die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigungen (in E2) durch die Auswahl entsprechender Strategien und Redemittel signifikant häufiger steigern als die beiden Muttersprachlergruppen (vgl. Kap. 5.5.3) bzw. als die deutschen Probanden (vgl. Kap. 5.6.2). Dies gilt demnach auch in Bezug auf die von den Lernern häufiger verwendeten verstärkenden externen Modifizierungen. Es zeigt sich somit erneut, dass dieses Verhalten als eine Anpassung an die für die Lerner neue Lebenssituation verstanden werden kann, in der es auch darum geht, neue soziale Beziehungen aufzubauen. In der Situation E2 wird eine potentielle Konfliktsituation mit einer Freundin geschildert. Daher sind die Lerner vor allem zu Beginn des Aufenthaltes besonders darum bemüht, die Situation zu entschärfen.

5.7.3 Situationen E4 und E6: Baseball und Buch

Die Situationen E4 und E6 wurden bereits dadurch hervorgehoben, dass der Akt der sozialen Missachtung in beiden Fällen eine Form von Sachbeschädigung beinhaltet, die als besonders bedrohlich beschrieben werden kann. Während in E4 eine Scheibe zu Bruch geht, wird in E6 ein geliehenes Buch stark verschmutzt. In beiden Situationen konnte festgestellt werden, dass die amerikanischen Probanden wesentlich häufiger als die deutschen Probanden explizite Ausdrücke einer Entschuldigung (*expressions of apology – EoA*) sowie Angebote zur Wiedergutmachung vollziehen. Die statistische Datenanalyse hat gezeigt, dass die ermittelten Unterschiede als signifikant bzw. als hoch signifikant bezeichnet werden können (vgl. Kap. 5.5.5 und 5.5.5.1 sowie Kap. 5.5.6 und 5.5.6.1).

Demgegenüber verwenden die deutschen Probanden in beiden Situationen häufiger verstärkende externe Zusätze (vgl. Tabellen 84 und 85). In der Situation E4 kann dieser Unterschied zwischen den Muttersprachlergruppen statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.014$) bezeichnet werden. Bei den Zusätzen handelt es sich in erster Linie um den Sprechakt einleitende Äußerungen (*preparators*) sowie um Modifizierungen, welche die Sorge um den Hörer ausdrücken (*concern*).

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	31.3	6.7	18.8	6.3	18.8
Concern	15.6	3.3	-	-	-
Disarmer	-	3.3	-	6.3	-
Preparator	15.6	-	18.8	-	18.8

Tabelle 84: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden externen Modifizierungen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E4

Externe Mod.	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	18.8	10.0	18.8	37.5	37.5
Concern	6.3	3.3	6.3	6.3	-
Disarmer	3.1	3.3	6.3	6.3	6.3
Preparator	12.5	-	6.3	25.0	37.5
Other	-	3.3	-	-	-

Tabelle 85: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden externen Modifizierungen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation E6

Wie bereits erwähnt verwenden die Lerner in den genannten Situationen häufiger explizite Ausdrücke einer Entschuldigung (*expressions of apology – EoA*) als die deutschen und die amerikanischen Probanden, und sie modifizieren die betreffende Entschuldigungsstrategie zudem in hohem Maße durch adverbiale Verstärker und durch Wiederholungen der betreffenden Entschuldigungsstrategie. Somit steigern die Lerner die illokutionäre Kraft ihrer Entschuldigungen in beiden Situationen insgesamt deutlich stärker als die Muttersprachlergruppen (vgl. Kap. 5.6.4).

Sie vollziehen jedoch weniger Angebote zur Wiedergutmachung (*offer of repair*) als die amerikanische Vergleichsgruppe (vgl. Kap. 5.5.5.1 und Kap. 5.5.6.1) und äußern demgegenüber mehr externe Zusätze. Wie aus den Tabellen 84 und 85 hervorgeht, handelt es sich dabei – entsprechend der deutschen Vergleichsgruppe – überwiegend um den Sprechakt einleitende Äußerungen (*preparators*). Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied, der in der Situation E4 zwischen den amerikanischen Probanden und den Lernern besteht, bereits zu Beginn (L(1)) als signifikant ($p = 0.014$) bezeichnet werden kann. In der Situation E6 steigt die Gebrauchshäufigkeit der *preparators* während des Jahres zudem kontinuierlich an. Diese Entwicklung kann statistisch betrachtet ebenfalls als signifikant ($p = 0.022$) beschrieben werden.

Mir ist was total Schlimmes passiert. (...) (D-NS)

Frau Schmidt, mir ist da was ganz fürchterliches passiert. (...) (D-NS)

I have to confess something (...) (L(3))

A misfortune happened to me. (...) (L(3))

Der offensichtliche soziopragmatische Transfer aus der Muttersprache in den beiden genannten Teilbereichen illustriert, dass das Verhalten der Lerner somit während der gesamten Dauer ihres Aufenthaltes in der Zielkultur als weniger ritualisiert beschrieben werden kann, was bereits für die deutsche Vergleichsgruppe festgestellt werden konnte (vgl. Kap. 5.5.5.1 und 5.5.5.2).

5.8 Strategietypen und interne sowie externe Modifizierungen in den Beschwerdesituationen

5.8.1 Situation B2: Friseur

In der Situation B2 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ihnen beim Friseur die Haare zu kurz geschnitten werden. Bezüglich der Wahl der Strategietypen reagieren sowohl die deutschen als auch die amerikanischen Probanden überwiegend übereinstimmend. Wie aus der Tabelle 86 hervorgeht, bringen beide Muttersprachlergruppen ihre Verärgerung über den Akt der sozialen Missachtung am häufigsten durch Verwendung der entsprechenden Strategie *expression of disapproval – annoyance (Dis annoy)* zum Ausdruck, wobei die deutschen Probanden dies deutlich häufiger tun als die amerikanischen. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.044$) bezeichnet werden kann. Beim Vergleich der weiteren Beschwerdestrategien ergeben sich Übereinstimmungen bezüglich der Verwendung von Andeutungen/Hinweisen (*hint*), die beide Gruppen am zweithäufigsten nutzen. Anders als bei der zuerst genannten Strategie ist die Gebrauchshäufigkeit dabei jedoch nahezu identisch.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Compliment	3.1	20.0	6.3	-	6.3
EB (person)	-	-	-	-	-
EB (behavior)	-	-	-	-	-
MB	6.3	-	6.3	6.3	-
DA	3.1	13.3	6.3	6.3	25.0
IA	-	-	-	-	-
Dis (annoy)	68.8	43.3	62.5	68.8	56.3
Dis (ill-cons)	-	-	-	-	-
Hint	18.8	23.3	12.5	12.5	6.3
Other	-	-	6.3	6.3	6.3

Tabelle 86: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B2

Bei der Betrachtung der Gebrauchshäufigkeit aller Beschwerdestrategien, die in dieser Situation insgesamt verwendet werden, ist allerdings ein wesentlicher Unterschied zwischen den Gruppen festzustellen. Während nahezu alle deutschen Probanden (96.9%) eine Beschwerde vollziehen, tun dies lediglich 80 % der amerikanischen Probanden.

Demgegenüber äußern sich die restlichen 3.1% der deutschen bzw. 20% der amerikanischen Muttersprachler lobend.

Thanks Paula, it's great! (AE-NS)

Yes, I love it! (AE-NS)

Dieser soziopragmatische Unterschied kann statistisch betrachtet ebenfalls als signifikant ($p = 0.036$) bezeichnet werden, so dass dieses Verhalten auch für entsprechende Gruppen prognostiziert werden kann. Als mögliche Erklärung dafür können die einander entgegengesetzten Kulturstandards *Bedürfnis nach sozialer Anerkennung* und *Direktheit interpersonaler Kommunikation* (vgl. Kap. 3.1.1) aufgeführt werden, die in dieser Situation wirksam werden. Während der zuerst genannte das Handeln der amerikanischen Probanden beeinflusst, wirkt sich der zuletzt genannte, der u.a. das Prinzip *Ehrlichkeit vor Höflichkeit* beinhaltet, auf das Handeln der deutschen Probanden aus (vgl. Markowsky/Thomas 1995: 39f.).

Die Lerner beschwerten sich in dieser Situation insgesamt ebenfalls häufiger und äußern sich weniger lobend als die amerikanische Vergleichsgruppe. Entsprechend beider Muttersprachlergruppen bringen sie ihre Verärgerung dabei am häufigsten durch die Verwendung der entsprechenden Strategie *disapproval – annoyance* zum Ausdruck. Zwar werden Äußerungen, die dieser Strategie entsprechen, am Ende des Aufenthaltes (L(3)) weniger häufig verwendet, dafür ist jedoch eine Zunahme an direkten Anschuldigungen (*direct accusation – DA*) zu verzeichnen, die statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.050$) beschrieben werden kann.

Somit ist auch für die Gruppe der Lerner festzustellen, dass der deutsche Kulturstandard *Direktheit interpersonaler Kommunikation* das Verhalten der Probanden während der gesamten Dauer des Aufenthaltes in der Zielkultur in dieser Situation bestimmt. Auch sie folgen dem Prinzip *Ehrlichkeit vor Höflichkeit!*

An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass die oben genannten und im Folgenden aufgeführten soziopragmatischen Unterschiede nur dann durch einen DCT ermittelt werden können, wenn dieser offen gestaltet ist (vgl. Kap. 4). Ein vorgegebenes

Antwortverhalten etwa in der Form einer Entschuldigung¹⁴ hätte die Wahl einer Beschwerdestrategie forciert und ein Lob ausgeschlossen, wenn man eine gewisse Diskurskompetenz (vgl. Edmondson 1981) voraussetzt.

5.8.1.1 Externe Modifizierungen: mildernde Zusätze

In diesem Zusammenhang ist die Betrachtung jener externen Zusätze interessant, die einer Beschwerdestrategie hinzugefügt werden können, um die illokutionäre Kraft der Beschwerde zu mildern und um somit das Gesicht des Hörers weniger zu bedrohen. Wie der Tabelle 87 zu entnehmen ist, machen die amerikanischen Probanden insgesamt häufiger Gebrauch von der Möglichkeit, die Beschwerdestrategien durch externe Modifizierungen zu entschärfen als die deutschen Probanden. Der Unterschied ist statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.044$) zu bezeichnen.

Dabei fällt auf, dass es sich in erster Linie wiederum um Äußerungen der Anerkennung handelt, die von den amerikanischen Probanden häufiger als von den deutschen Probanden verwendet werden. In diesem Fall werden diese Äußerungen jedoch nicht wie oben beschrieben als alleinige Strategie, sondern als externer Zusatz, als *additional approval*, verwendet. Statistisch betrachtet ist dieser Unterschied, der sich dadurch zwischen den beiden Muttersprachlergruppen ergibt, als sehr signifikant ($p = 0.005$) zu bezeichnen.

Yeah it's great. It's a little shorter than I would have liked it, it's ok. (AE-NS)

Mildernde ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	28.2	40.0	43.7	68.8	68.8
Approval	9.4	40.0	31.4	43.8	37.6
Disarmer	9.4	10.0	18.8	25.0	25.0
Minimizer	12.5	10.0	12.5	18.8	31.3
Grounder	3.1	10.0	-	-	12.5
Appreciative	-	6.7	-	6.3	12.5
Humor	3.1	-	-	-	-
Other	-	3.3	-	6.3	6.3

Tabelle 87: Gebrauchshäufigkeit der mildernden, externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B2

¹⁴ Eine Beschwerde und eine darauf folgende Entschuldigung gelten als Nachbarschaftspaar (vgl. Kap. 1.1.1).

Betrachtet man alle Ausdrücke der Anerkennung bzw. der Akzeptanz, die in dieser Situation von den jeweiligen Gruppen geäußert werden, dann erweist sich der Unterschied zwischen den deutschen und den amerikanischen Probanden sogar als hoch signifikant ($p = 0.000$).

Beim Vergleich der übrigen externen Modifizierungen lassen sich zwischen den beiden Muttersprachlergruppen weitestgehend Übereinstimmungen feststellen.

Die Lerner entschärfen die von ihnen verwendeten Beschwerdestrategien in dieser Situation bereits zu Beginn des Aufenthaltes (L(1)) häufiger durch externe Modifizierungen als die deutschen Muttersprachler. Im Verlauf des Jahres nimmt der Gebrauch dieser mildernden Äußerungen weiterhin zu. Der Anstieg kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.018$) beschrieben werden. Entsprechend der amerikanischen Vergleichsgruppe verwenden sie dabei am häufigsten zusätzliche Äußerungen der Anerkennung bzw. der Akzeptanz (*additional approval*).

Interessant ist jedoch, dass die amerikanischen Probanden diese Modifizierungen insgesamt eher am Anfang bzw. zur Einleitung der Beschwerdestrategie nutzen, während die Lerner diesen externen Zusatz insgesamt häufiger am Ende bzw. der Beschwerdestrategie nachfolgend platzieren.

It looks pretty good. It's just a little short. (AE-NS)

That is not really the haircut, that I wanted, but I like it how it is. The next time I would like you to cut my hair like the other times. (L(1))

Well, to be honest – this time you cut it really short! But, that's alright I actually like it and it'll grow anyway! (L(3))

Das von den amerikanischen Muttersprachlern bevorzugte Muster *Lob + Beschwerdestrategie* entspricht somit dem Prinzip *Höflichkeit vor Ehrlichkeit*, während das von den Lernern bevorzugte Muster *Beschwerdestrategie + Lob* dem entgegen gesetzten Prinzip *Ehrlichkeit vor Höflichkeit* entspricht (vgl. Kap. 5.8.1).

In Bezug auf die Wahl und die Gebrauchshäufigkeit der weiteren externen Modifizierungen reagieren sowohl die Lerner als auch die beiden Muttersprachlergruppen überwiegend übereinstimmend. Zwar verwenden die Lerner insgesamt häufiger entwaffnende Äußerungen

(*disarmers*) und minimierende Äußerungen (*minimizer*) als die deutschen und die amerikanischen Probanden, aber die dadurch zwischen den Gruppen bestehenden Unterschiede sind statistisch betrachtet nicht signifikant – dies gilt auch für die kontinuierlich steigende Verwendungshäufigkeit dieser externen Zusätze während der Dauer des Aufenthaltes in der Zielkultur.

5.8.1.2 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze

Abschließend gilt es hervorzuheben, dass bezüglich der Verwendung von externen Modifizierungen zur Verstärkung der Beschwerdestrategien Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen bestehen. Wie der Tabelle 88 zu entnehmen ist, werden diese verstärkenden Zusätze von den deutschen Probanden deutlich häufiger geäußert als von der amerikanischen Vergleichsgruppe. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass dieser Unterschied als sehr signifikant ($p = 0.008$) bezeichnet werden kann. Dabei verweisen die deutschen Muttersprachler in erster Linie auf unerfüllte Erwartungen (*deceived expectations*).

Eigentlich gefällt es mir nicht so gut. Die Haare sind mir zu kurz. Gewöhnungsbedürftig. (D-NS)

Naja, es geht. Es war mal besser! (D-NS)

Verstärk. ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	28.1	3.3	31.3	12.5	6.3
Breach	3.1	-	18.8	6.3	6.3
Aggravating	9.4	3.3	12.5	6.3	6.3
Repeated act	-	-	-	-	-
Deceived exp	18.8	-	-	6.3	-
Lack of cons	-	-	-	-	-
No excuse	-	-	-	-	-
General nuis	-	-	-	-	-
Moralizing	-	-	-	-	-
Other	-	-	-	-	-

Tabelle 88: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden, externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B2

Die Lerner verhalten sich hier insgesamt zunächst der deutschen Vergleichsgruppe entsprechend, wobei sie zur Verstärkung ihrer Beschwerdestrategien vorwiegend auf „Vertragsbrüche“ bzw. auf nicht eingehaltene Absprachen (*breaches of contract*) verweisen und den Anlass für die Beschwerde durch das Aufzeigen weiterer unangenehmer Folgen, die sich dadurch ergeben, noch zusätzlich verstärken (*aggravating the offence*).

Paula, I never told you to make a new hair cut! [...] (L(1))

*Paula, what did you do with my hair? You didn't cut it like usual.
It looks horrible! (L(3))*

Während des Jahres sinkt jedoch die Gebrauchshäufigkeit dieser externen Zusätze, die eine weitere Gesichtbedrohung für den Hörer bedeuten. Statistisch betrachtet kann diese rückläufige Entwicklung als signifikant ($p = 0.039$) bezeichnet werden, so dass hier eine Annäherung an die Zielkultur festgestellt werden kann.

5.8.2 Situation B7: Verabredung

In der Situation B7 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ein Freund eine dreiviertel Stunde später als ausgemacht zu einer Verabredung kommt (vgl. Markowsky/Thomas 1995: 59). Bezüglich der in dieser Situation verwendeten Beschwerdestrategien reagieren beide Muttersprachlergruppen überwiegend übereinstimmend, indem sie am häufigsten von direkten und indirekten Anschuldigungen Gebrauch machen. Während die amerikanischen Probanden zudem auf die negativen Konsequenzen aufmerksam machen, die der Akt der sozialen Missachtung nach sich zieht (*disapproval-ill-consequences*), machen die deutschen Probanden keinen Gebrauch von dieser Strategie. Statistisch betrachtet kann dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.033$) bezeichnet werden.

Interessant ist, dass demgegenüber 25% der deutschen Probanden in dieser Situation angeben, spätestens nach 30 Minuten Wartezeit das Café zu verlassen. Sie zeigen somit eine nonverbale Reaktion, die dennoch ihre Verärgerung über die Verspätung zum Ausdruck bringt und die ihrerseits ebenfalls negative Konsequenzen für den Hörer nach sich zieht. Diese Reaktion ist lediglich bei 3.3% der amerikanischen Probanden festzustellen, so dass dieser Unterschied zwischen den Gruppen statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.027$) zu bezeichnen ist.

Als Erklärung für diesen soziopragmatischen Unterschied können die beiden Kulturstandards *Regelorientierung* und *Gelassenheit* angeführt werden (vgl. Kap. 3.1.1). Der zuerst genannte deutsche Standard beinhaltet z.B. die Regel *Sei pünktlich!* Diese Regel gilt in Deutschland für alle Lebensbereiche, so dass Pünktlichkeit auch bei Verabredungen in der Freizeit erwartet wird (vgl. Markowsky/Thomas 1995: 61; 68ff.). Der amerikanische Kulturstandard *Gelassenheit* beinhaltet, dass man in den USA flexibel auf Abweichungen vom vorgesehenen Plan reagiert. Diese Flexibilität zeigt sich in diesem Fall durch das bloße Abwarten bzw. durch das Überbrücken der Zeit seitens der amerikanischen Probanden. Möglicherweise gibt es zudem einen triftigen Grund für die Verspätung, den es zunächst herauszufinden gilt (vgl. Kap. 5.8.2.2). In jedem Fall stellt das Verlassen des Cafés (als nonverbale Reaktion auf die Verspätung) eine Gesichtsbedrohung für den Hörer dar.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Nonverbal Re	25.0	3.3	25.0	18.8	6.3
EB (person)	3.1	3.3	-	-	-
EB (behavior)	6.3	-	-	-	-
MB	-	3.3	6.3	-	6.3
DA	25.0	33.3	37.5	6.3	56.3
IA	25.0	26.7	12.5	25.0	12.5
Dis (annoy)	3.1	3.3	6.3	6.3	-
Dis (ill-cons)	-	13.3	6.3	18.8	6.3
Hint	12.5	3.3	6.3	12.5	-
Other	-	10.0	-	12.5	12.5

Tabelle 89: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B7

Zudem ist auffällig, dass bei 28.1% der deutschen Probanden die Äußerungen in dieser Situation markiert d.h. in diesem Fall ironisch sind, so dass auch hier ein sehr signifikanter Unterschied ($p = 0.008$) zur amerikanischen Vergleichsgruppe besteht, die dies nahezu gar nicht tut.

Na ja, du bist ja fast noch pünktlich gekommen. (...) (D-NS)

Du bist ja richtig früh! (...) (D-NS)

Na, heute mal pünktlich. (...) (D-NS)

Modus	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Irony	28.1	3.3	6.3	18.8	25.0

Tabelle 90: Gebrauchshäufigkeit markierter Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B7

Die Lerner machen in dieser Situation – entsprechend beiden Muttersprachlergruppen – insgesamt ebenfalls am häufigsten von direkten und indirekten Anschuldigungen Gebrauch. Der einzige Unterschied besteht darin, dass die Verwendungshäufigkeit dieser Strategien seitens der Lerner zu den drei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten variiert. Während im Vergleich zur ersten Datenerhebungsphase (L(1)) eine Zunahme von indirekten Anschuldigungen und eine Abnahme von direkten Anschuldigungen bei der zweiten Erhebungsphase (L(2)) zu verzeichnen ist, kann für die letzte (L(3)) der häufigste Gebrauch direkter Anschuldigungen festgestellt werden. Diese Entwicklung ist statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.002$) zu bezeichnen.

Auffällig ist zudem, dass die Lerner zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur und auch noch zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung (L(2)) weitaus häufiger als die amerikanischen Probanden angeben, sich der Situation zu entziehen, indem sie nach spätestens 30 Minuten das Café verlassen. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist ebenfalls als signifikant ($p = 0.043$ nach Fischer) zu bezeichnen. Dieses Verhalten seitens der Lerner ist demnach durch soziopragmatischen Transfer aus der Muttersprache motiviert und kann auch für entsprechende Lerngruppen prognostiziert werden (siehe oben). Zwar sind es am Ende des Aufenthaltes lediglich 6.3% der Lerner, die dieses Verhalten zeigen, doch die statistische Datenanalyse ergibt, dass diese sinkende Entwicklung nicht signifikant ist.

Bei der Betrachtung aller Beschwerdestrategien, die markiert bzw. ironisch sind, kann zunächst festgestellt werden, dass die Lerner zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur kaum Gebrauch von diesem Modus machen. Bei den weiteren Erhebungsphasen ist jedoch eine steigende Verwendungshäufigkeit dieses sprachlichen Mittels zu verzeichnen, so dass am Ende des Aufenthaltes (L(3)) 25% der Lerneräußerungen in dieser Situation markiert sind – was dem Verhalten der deutschen Vergleichsgruppe entspricht und zu einem Unterschied zwischen den Lernern und den amerikanischen Probanden führt, der als signifikant ($p = 0.025$) bezeichnet werden kann.

Zusammenfassend lässt sich für die Lerner feststellen, dass sie am Ende ihres Aufenthaltes in dieser Situation zwar insgesamt weniger häufig als noch zu Beginn das Cafe vorzeitig verlassen, aber stattdessen wesentlich häufiger direkte Anschuldigungen vollziehen, die durch Ironie markiert sind. Anders ausgedrückt ist während der gesamten Dauer des Aufenthaltes in der Zielkultur zu erkennen, dass der deutsche Kulturstandard *Regelorientierung* das Verhalten der Lerner weiterhin beeinflusst und als Motiv für den soziopragmatischen negativen Transfer zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten betrachtet werden kann.

5.8.2.1 Externe Modifizierungen: mildernde Zusätze

Bezüglich der Gebrauchshäufigkeit von externen Modifizierungen, die von den Muttersprachlergruppen zur Abschwächung der Beschwerdestrategien verwendet werden, sind ebenfalls nennenswerte Unterschiede festzustellen. Wie aus der Tabelle 91 hervorgeht, mildern 20% der amerikanischen Probanden die von ihnen vollzogenen Beschwerden durch externe Zusätze, während die deutschen Probanden keinen Gebrauch von dieser Form der Abschwächung machen. Dieser Unterschied ist statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.008$) zu bezeichnen. Dabei bringen die amerikanischen Muttersprachler insbesondere ihre Sorge um den Hörer zum Ausdruck (*concern*) und zeigen in einigen Fällen Verständnis bzw. akzeptieren den Vorfall (*approval*).

Hey, what happened to you? Is everything okay? (...) (AE-NS)

(...) Nah, I'm just kidding, it's alright, take a seat. (AE-NS)

Mildernde ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	-	20.0	6.3	12.5	12.5
Grounder	-	3.3	6.3	-	6.3
Disarmer	-	-	-	12.5	-
Preparator	-	-	-	-	-
Approval	-	6.7	-	-	-
Appreciative	-	-	-	-	-
Minimizer	-	-	-	-	-
Humor	-	3.3	-	-	6.3
Concern	-	10.0	-	-	-

Tabelle 91: Gebrauchshäufigkeit der mildernden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B7

Die Lerner verwenden zwar ebenfalls externe Modifizierungen, um die illokutionäre Kraft der von ihnen vollzogenen Beschwerden zu mildern, allerdings tun sie dies insgesamt weniger häufig als die amerikanische Vergleichsgruppe und verwenden dabei überwiegend andere Zusätze. Auffällig ist, dass sie zu keinem Zeitpunkt ihre Sorge um den Hörer (*concern*) oder ihre Akzeptanz zum Ausdruck bringen (*approval*) und somit entsprechend der deutschen Vergleichsgruppe reagieren.

Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem die Betrachtung aller Aufforderungsstrategien, die als externe Zusätze die vollzogenen Beschwerden ebenfalls modifizieren. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

5.8.2.2 Direktive Strategien als externe Zusätze

Wie der Tabelle 92 zu entnehmen ist, sticht bei der Darstellung aller zusätzlichen direktiven Strategien besonders hervor, dass 36.7% der amerikanischen Probanden nach den Gründen fragen, die zu dem Akt der sozialen Missachtung geführt haben (*request for information*), während dieses Verhalten bei lediglich 6.3% der deutschen Probanden zu beobachten ist. Der Unterschied, der sich dadurch zwischen den beiden Muttersprachlergruppen ergibt, kann statistisch betrachtet als sehr signifikant ($p = 0.003$) bezeichnet werden.

Hey, just a little late. Something came up? (AE-NS)

Wie die oben aufgeführten mildernden Zusätze, die seitens der amerikanischen Probanden häufiger als von den deutschen verwendet werden, um die Sorge um das Wohlergehen des Hörers zum Ausdruck zu bringen (*concern*), haben auch die genannten Fragen eine abschwächende Funktion. Sie sind sowohl für den Hörer als auch für den Sprecher gesichtswahrend. Dem Hörer wird explizit die Möglichkeit eingeräumt, zunächst eine Erklärung für sein Verhalten abzugeben, und der Sprecher bleibt davor bewahrt, seinen Gesprächspartner möglicherweise zu Unrecht zu beschuldigen, falls dieser einen akzeptablen Grund für den Akt der sozialen Missachtung (in diesem Fall die Verspätung) vorbringt. Das amerikanische Motto *Don't shoot before you find out!* (was dem amerikanischen Kulturstandard *Gelassenheit* zugeordnet werden kann) scheint das Motiv für dieses Verhalten zu sein.

Direktive ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	18.8	40.0	43.8	37.5	37.5
Threat	3.1	-	6.3	-	6.3
Req for repair	6.3	3.3	-	6.3	-
OS	3.1	3.3	-	6.3	-
WS	3.1	-	-	-	-
Req for forb	3.1	-	-	-	12.5
MD	-	-	-	-	12.5
QP	3.1	-	-	-	-
Request	6.3	36.7	37.5	31.3	18.8
for info	6.3	36.7	37.5	31.3	12.5
MD	-	-	-	-	6.3

Tabelle 92: Gebrauchshäufigkeit der direktiven Strategien als externe Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B7

Die Lerner bringen zwar zu keinem Zeitpunkt ihre Sorge um den Hörer explizit zum Ausdruck oder akzeptieren gar dessen Verspätung, wie es insgesamt 16.7% der amerikanischen Probanden tun (vgl. Tabelle 91), aber sie fragen insbesondere zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur – entsprechend der amerikanischen Vergleichsgruppe – ebenfalls häufig nach den Gründen für den Akt der sozialen Missachtung (vgl. Tabelle 92). Während der Dauer des Aufenthaltes sinkt jedoch die Gebrauchshäufigkeit dieser spezifischen Aufforderungsstrategie kontinuierlich von zunächst 37.5% auf 12.5%. Statistisch betrachtet kann diese Entwicklung als signifikant ($p = 0.039$) bezeichnet werden.

5.8.2.3 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze

Bezüglich der Verwendung von externen Modifizierungen zur Verstärkung der Beschwerdestrategien bestehen zwischen den beiden Muttersprachlergruppen überwiegend Übereinstimmungen. Beide Gruppen weisen am häufigsten auf einen „Vertragsbruch“ bzw. auf eine nicht eingehaltene Absprache (*breach of contract*) hin und zeigen negative Dinge auf, die den Akt der sozialen Missachtung noch zusätzlich verschärfen (*aggravating the offence*).

Verstärk. ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	25.0	33.3	43.8	43.8	31.3
Breach	15.6	26.7	31.3	37.5	18.8
Aggravating	6.3	6.7	12.5	12.5	18.8
Repeated act	-	-	-	-	-
Deceived exp	-	-	-	-	-
Lack of cons	-	-	-	-	-
No excuse	-	-	-	-	-
General nuis	3.1	-	-	-	-
Moralizing	-	3.3	6.3	6.3	-

Tabelle 93: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden, externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B7

Die Lerner zeigen während des gesamten Aufenthaltes ein ähnliches Sprechverhalten in diesem Bereich. Auch sie verweisen am häufigsten auf „Vertragsbrüche“ bzw. auf die nicht eingehaltene Absprache (*breach*) und verschärfen den Akt der sozialen Missachtung durch das Aufzeigen negativer Konsequenzen (*aggravating*). Sie tun dies am Anfang und bei der zweiten Erhebung zwar häufiger als die Muttersprachlergruppen, aber die Unterschiede sind (unter Berücksichtigung der verwendeten Beschwerdestrategien) zu keinem Zeitpunkt signifikant. Zudem ist am Ende des Aufenthaltes ein Absinken in diesem Bereich zu erkennen, so dass die Lerner schließlich zwischen den beiden Muttersprachlergruppen rangieren.

5.8.3 Situation B4: Fahrradunfall

In der Situation B4 galt es die Reaktion der Probanden in einer Situation zu erfassen, in der sie an einem Unfall beteiligt sind, der durch Polizisten verursacht wird, die sich anschließend ignorant verhalten. Wie der Tabelle 94 zu entnehmen ist, verwenden beide Muttersprachlergruppen zwar überwiegend die gleichen Beschwerdestrategien, allerdings machen die amerikanischen Probanden insgesamt häufiger Gebrauch davon. Während die amerikanischen Muttersprachler in dieser Situation somit häufiger als die deutschen eine Beschwerde vollziehen, machen letztere hier häufiger als die US-Amerikaner Gebrauch von Aufforderungen und von Ausweichmanövern (*opting out*), die weniger gesichtsbedrohend für den Hörer sind als die in dieser Situation verwendeten Beschwerdestrategien (vgl. Tabelle 96). Dies gilt insbesondere für die Ausweichmanöver, die bereits den Einfluss des deutschen Kulturstandards *Autoritätsdenken* auf das Verhalten der deutschen Probanden in dieser

Situation erkennen lassen (siehe unten), denn auf die Frage, was sie in dieser Situation sagen würden, sind u.a. die folgenden Antworten ermittelt worden:

Wahrscheinlich gar nichts, weil ich in meiner Wut vielleicht unverschämt werden würde und man vor Polizisten Respekt haben sollte. (D-NS)

Gar nichts, da ich wahrscheinlich auch ziemlich geschockt bin! (D-NS)

Gar nichts, ich warte ab, ist ja wirklich nichts passiert. Später rechtfertige ich mich vielleicht. (D-NS)

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
EB (person)	3.1	3.3	6.3	6.3	-
EB (behavior)	3.1	-	-	6.3	6.3
MB	21.9	33.3	18.8	25.0	12.5
DA	9.4	16.7	6.3	18.8	18.8
IA	6.3	10.0	12.5	-	-
Dis (annoy)	-	-	-	6.3	6.3
Dis (ill-cons)	3.1	-	-	-	-
Hint	18.8	20.0	25.0	18.8	25.0
MV	-	-	-	-	6.3
Other	34.4	16.7	31.3	18.8	25.0

Tabelle 94: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B4

Modus	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Irony	21.9	23.3	25.0	25.0	25.0

Tabelle 95: Gebrauchshäufigkeit markierter Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B4

Interessant ist zudem, dass 21.9% der deutschen und 23.3% der amerikanischen Probanden eine ironisch formulierte Beschwerdestrategie vollziehen (vgl. Tabelle 95). In beiden Gruppen sind es hauptsächlich Andeutungen/Hinweise, die durch diesen Modus markiert sind. Allerdings besteht dabei ein qualitativer Unterschied zwischen den Gruppen. Denn während bei den deutschen Probanden der Inhaltsaspekt im Vordergrund steht, hat bei den amerikanischen Probanden der Beziehungsaspekt Vorrang. 13.3 % der amerikanischen Muttersprachler verwenden in diesem Zusammenhang einen Ausdruck der Anerkennung – *thanks* – um die Ironie ihrer Aussage zusätzlich zu kennzeichnen (vgl. Tabelle 97).

Ich fahr auch immer Radfahrer um. (D-NS)
Die Polizei, dein Freund und Helfer. (D-NS)
Hey, I'm fine don't worry about me. (AE-NS)
Oh, I'm fine, thanks. (AE-NS)
Hey thanks for asking how I am. (AE-NS)

Andere	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	34.4	16.7	31.3	18.8	25.0
Opting out	15.6	13.3	31.3	18.8	12.5
- <i>No reaction</i>	15.6	3.3	18.8	12.5	12.5
- <i>Other re</i>	-	10.0	12.5	6.3	-
Directive	18.8	3.3	-	-	12.5

Tabelle 96: Gebrauchshäufigkeit weiterer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B4

Die Lerner verhalten sich insbesondere zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur eher der deutschen Vergleichsgruppe entsprechend. 31.3 % der Lerner reagieren ausweichend und liefern ähnliche Begründungen für dieses Verhalten wie die deutschen Probanden:

I wouldn't say anything! Ich hätte zu viel Angst, was zu sagen! (L(1))

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten formulieren zudem 25% der Lerner die von ihnen vollzogenen Beschwerden ironisch (vgl. Tabelle 95). Dabei handelt es sich ebenfalls hauptsächlich um Andeutungen/Hinweise, die durch diesen Modus markiert sind und die darüber hinaus von den Lernern in dieser Situation insgesamt bevorzugt verwendet werden.

Sie zeigen somit in dieser Situation insgesamt mehr Scheu und Zurückhaltung als die amerikanische Vergleichsgruppe, die demgegenüber häufiger von den direkteren Beschwerdestrategien Gebrauch macht.

Als Erklärung für das Lernerverhalten ist demnach wiederum soziopragmatischer Transfer aus der Muttersprache am wahrscheinlichsten. Der deutsche Kulturstandard, der diesen Transfer begünstigt, kann als *Autoritätsdenken* bezeichnet werden (vgl. Kap. 3.1.1). Dieser Standard beinhaltet, dass man Autoritätspersonen in Deutschland generell mit Respekt, Scheu und Zurückhaltung begegnet. Zumindest im Vergleich zu dem amerikanischen Kulturstandard *Gleichheitsdenken*, der dem deutschen Standard entgegengesetzt ist, wird dies insbesondere

dadurch sichtbar, dass in Deutschland teilweise ein beträchtliches Hierarchiegefälle zwischen Personen mit unterschiedlichen Berufen oder akademischen Positionen besteht, während man sich in den USA eher auf einer gleichgestellten Ebene begegnet (vgl. Markowsky/Thomas 1995: 78f.). Der amerikanische Kulturstandard *Gleichheitsdenken* bedeutet zudem eine Ablehnung von autoritärem oder herablassendem Verhalten (vgl. Müller/Thomas 1995: 44ff.). Dadurch kann erklärt werden, warum die amerikanischen Probanden ihre bereits häufiger und direkter vollzogenen Beschwerdestrategien in der Situation B4 zusätzlich häufiger sowohl intern (vgl. Tabelle 97) als auch extern (vgl. Tabelle 98) verstärken als die deutschen Probanden und die Lerner. Demgegenüber scheint Ironie ein angemessenes Mittel zu sein, das kulturübergreifend eingesetzt werden kann, um sich bei Autoritäten zu beschweren.

5.8.3.1 Interne Modifizierungen: Verstärker

Wie der Tabelle 97 zu entnehmen ist, werden die von den amerikanischen Probanden vollzogenen Beschwerdestrategien häufiger als von den deutschen Probanden intern verstärkt. Statistisch betrachtet erweist sich dieser Unterschied als signifikant ($p = 0.040$). Bei den Verstärkern handelt es sich in erster Linie um die Anerkennung (*appreciative*) *thanks*, die von der amerikanischen Vergleichsgruppe zusätzlich verwendet wird, um Ironie zum Ausdruck zu bringen (siehe oben). Zudem sind es emotionale Ausrufe (*emotional expressions – Emex*) und Wiederholungen der Beschwerde, die häufiger oder auch ausschließlich seitens der amerikanischen Probanden geäußert werden, um die illokutionäre Kraft ihrer Beschwerdestrategien zu verstärken.

Verstärker	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	9.4	30.0	18.8	25.0	12.5
Emex	3.1	10.0	-	-	-
Intensifier	6.3	3.3	6.3	-	6.3
Appreciative	-	13.3	12.5	18.8	6.3
Repetition	-	6.7	-	-	-
Other	-	-	-	6.3	-

Tabelle 97: Gebrauchshäufigkeit der internen Verstärker in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B4

Die Lerner rangieren zu allen drei Erhebungszeitpunkten zwischen den beiden Muttersprachlergruppen. Sie verwenden demnach zwar häufiger Verstärker als die deutschen Probanden, aber seltener als die amerikanischen. Interessant ist, dass auch sie dabei am

häufigsten die Anerkennung *thanks* verwenden, um dadurch ihre ironisch formulierten Beschwerdestrategien zusätzlich zu verstärken, während bei der deutschen Vergleichsgruppe in dieser Situation kein Gebrauch dieses Mittels festzustellen ist.

5.8.3.2 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze

Bei der Betrachtung aller externen Zusätze, die in dieser Situation von den Muttersprachlergruppen zur Verstärkung ihrer Beschwerdestrategien verwendet werden, sticht ebenfalls hervor, dass diese häufiger von den amerikanischen als von den deutschen Probanden verwendet werden (vgl. Tabelle 98). Die statistische Datenanalyse ergibt, dass auch dieser Unterschied zwischen den Gruppen als signifikant ($p = 0.036$) bezeichnet werden kann. Interessant ist, dass die amerikanischen Probanden überwiegend ihren Ärger über den Akt der sozialen Missachtung zum Ausdruck bringen, indem sie weitere mögliche negative Folgen aufzeigen, die von diesem ausgehen können und die eigentliche Bedrohung dadurch noch verschlimmern (*aggravating*).

(...) *I could have been killed.* (AE-NS)

(...) *Now I won't trust cops ever again.* (AE-NS)

Verstärk. ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	3.1	20.0	25.0	18.8	6.3
Breach	-	-	-	-	-
Aggravating	-	13.3	-	6.3	-
Repeated act	-	-	-	-	-
Deceived exp	-	3.3	12.5	6.3	-
Lack of cons	-	-	-	-	-
No excuse	-	-	-	-	6.3
General nuis	3.1	-	18.8	-	-
Moralizing	-	-	-	6.3	-
Other	-	6.7	-	6.3	-

Tabelle 98: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B4

Die Lerner verwenden ebenfalls externe Modifizierungen, um die illokutionäre Kraft ihrer Beschwerdestrategien zu verstärken. In Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit dieser Zusätze reagieren die Lerner insbesondere zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur (L(1)) der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend (vgl. Tabelle 98). Allerdings bringen sie ihren Ärger überwiegend dadurch zum Ausdruck, dass sie auf allgemeingültige Konventionen (*a general nuisance*) verweisen. Der Unterschied, der zwischen den Lernern und den amerikanischen Probanden festgestellt werden kann, weil letztere diesen Zusatz nicht verwenden, kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.037$) bezeichnet werden.

(...) *You come and hit me and don't apologize after all. That is not the way policemen have to behave.* (L(1))

Das aufgeführte Beispiel illustriert, dass diesen Äußerungen möglicherweise der deutsche Kulturstandard *Regelorientierung* zugrunde liegt, denn es geht daraus hervor, dass das Einhalten bestehender Regeln, insbesondere von Autoritätspersonen, als selbstverständlich erachtet wird (vgl. Kap. 3.1.1). Trotz zuvor festgestelltem *Autoritätsdenken* seitens der Lerner, das deren Ausweichmanöver vor allem zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur erklären kann, scheint es aus deren Sicht demnach ebenfalls angemessen zu sein, auch Autoritäten auf die entsprechenden Regeln hinzuweisen, wenn diese von ihnen verletzt werden.

5.8.3.3 Direktive Strategien als externe Zusätze

Abschließend gilt es alle direktiven Strategien aufzuführen, die von den Probanden in dieser Situation als externe Zusätze verwendet worden sind. Wie der Tabelle 99 zu entnehmen ist, sprechen die amerikanischen Muttersprachler zum einen häufiger zusätzliche Drohungen (*additional threat*) aus als die deutschen Probanden und die Lerner, zum anderen vollziehen sie ihre Aufforderungen zur Wiedergutmachung (*requests for repair – rfr*) häufiger als die genannten zwei Gruppen durch die Kategorie *impositive direct* (vgl. Kap. 4.4.1.1.1). Dabei verwenden sie die beiden direktesten Aufforderungsstrategien dieser Kategorie, die Modusableitung (MD) und die Verpflichtungsfeststellung (OS), während insbesondere die deutschen Probanden, aber auch die Lerner indirektere und zugleich höflichere Strategien vollziehen.

(...) *My father is a cop in Nassau, and I suggest that you file this report of your carelessness so it doesn't become an even bigger problem.* (AE-NS)

(...) *I don't think my parents lawyer would find this behavior entertaining.* (AE-NS)

(...) *Please take me to the hospital to get examined.* (AE-NS)

(...) *Wie wärs denn mal mit einer Entschuldigung.* (D-NS)

(...) *Würden sie mich bitte nach Hause fahren!* (D-NS)

Direktive ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	25.0	33.3	12.5	12.5	25.0
Threat	6.3	13.3	-	-	-
Req for repair	18.8	20.0	12.5	12.5	25.0
MD	3.1	6.7	-	-	-
EP	-	-	-	6.3	-
OS	-	10.0	-	-	12.5
WS	-	-	12.5	-	-
SF	3.1	-	-	-	-
QP	12.5	3.3	-	-	12.5
SH	-	-	-	6.3	-
Request	-	3.3	-	-	-
for info	-	3.3	-	-	-

Tabelle 99: Gebrauchshäufigkeit aller zusätzlichen direktiven Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B4

Wie bereits oben erwähnt, beinhaltet der amerikanische Kulturstandard *Gleichheitsdenken* eine Ablehnung von autoritärem oder herablassendem Verhalten, während der diesem entgegengesetzte deutsche Kulturstandard *Autoritätsdenken* bedeutet, dass man Autoritätspersonen eher mit Scheu und Zurückhaltung begegnet.

Zusammenfassend kann daher abschließend festgestellt werden, dass die aufgeführten sprachlichen Mittel, die seitens der amerikanischen und der deutschen Probanden sowie der Lerner in dieser Situation bevorzugt verwendet werden, in erster Linie durch das Wirksamwerden dieser Standards in dieser Situation erklärt werden können.

5.8.4 Situation B1: Steakhouse

In der Situation B1 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ein Gericht, das ihnen in einem Steakhouse serviert wird, nicht ihrer Bestellung und ihrem Geschmack entspricht. Wie aus der Tabelle 100 hervorgeht, wird die Strategie *disapproval*

(*annoyance*) von allen Gruppen am häufigsten verwendet. Sie scheint in dieser Situation die Strategie par excellence zu sein. Auch bezüglich der Verwendungshäufigkeit aller weiteren Beschwerdestrategien bestehen weitestgehend Übereinstimmungen, es gibt keine signifikanten Unterschiede.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
EB (person)	-	-	-	-	-
EB (behavior)	3.1	-	-	-	-
MB	3.1	-	-	-	-
DA	9.4	10.0	-	6.3	6.3
IA	-	3.3	6.3	-	-
Dis (annoy)	71.9	80.0	87.5	81.3	81.3
Dis (ill-cons)	-	-	-	-	-
Hint	6.3	-	6.3	-	-
MV	-	-	-	6.3	6.3
Other	6.3	6.7	-	6.3	6.3

Tabelle 100: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B1

Interessant ist, dass auch in dieser Situation einige der Probanden keine Beschwerde vollziehen, sondern stattdessen mit Zustimmung reagieren und sich lobend äußern (*approval*) oder aber eine direktive Strategie verwenden und zudem ausweichend oder ironisch reagieren (vgl. Tabellen 101 und 102).

Fine, thanks. (AE-NS)

Can you please put my steak on the grill again? (L(3))

Wahrscheinlich sage ich gar nichts. (D-NS)

Bis auf das Steak und das Baguette ist das Essen vorzüglich. (D-NS)

Andere	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	6.3	6.7	-	6.3	6.3
Approval	-	3.3	-	6.3	-
Opting out	6.3	-	-	-	-
Directive	-	3.3	-	-	6.3

Tabelle 101: Gebrauchshäufigkeit weiterer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B1

Modus	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Irony	9.4	-	-	-	-

Tabelle 102: Gebrauchshäufigkeit markierter Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B1

Wie bereits in der Situation B2 erwähnt worden ist (vgl. Kap. 5.8.1), ergibt sich die Möglichkeit, diese soziopragmatischen Aspekte zu erfassen, durch die offene Form des DCT. Durch den klassischen DCT, bei dem ein vorgegebenes Antwortverhalten einen bestimmten Sprechakt bedingt, können diese Reaktionen nicht ermittelt werden, was mit weniger authentischem Sprechverhalten gleichzusetzen ist.

5.8.4.1 Externe Modifizierungen: mildernde Zusätze

Bezüglich der Gebrauchshäufigkeit von externen Modifizierungen zur Entschärfung der Situation kann für beide Muttersprachlergruppen festgestellt werden, dass sie diese zusätzlichen Strategien nur selten verwenden. Wie der Tabelle 103 zu entnehmen ist, gilt dies jedoch nicht für die Lerner, die insbesondere zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur (L(1)) ihre oben aufgeführten Beschwerdestrategien wesentlich häufiger als die beiden Vergleichsgruppen durch externe Zusätze abschwächen. Der Unterschied, der sich zu diesem Zeitpunkt zwischen den Lernern und den amerikanischen Probanden sowie zwischen den Lernern und den deutschen Probanden ergibt, kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.019$) bzw. als sehr signifikant ($p = 0.002$) bezeichnet werden.

Mildernde ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	9.4	3.3	37.5	25.0	18.8
Grounder	3.1	-	6.3	-	-
Disarmer	6.3	3.3	6.3	12.5	12.5
Preparator	-	-	6.3	-	-
Approval	-	3.3	-	6.3	6.3
Appreciative	-	3.3	6.3	-	-
Minimizer	-	-	25.0	12.5	-
Other	-	-	-	-	-

Tabelle 103: Gebrauchshäufigkeit der mildernden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B1

Bei diesen externen Modifizierungen handelt es sich zu Beginn hauptsächlich um Zusätze, welche die Beschwerde relativieren bzw. minimieren (*minimizers*). Während des Aufenthaltes lässt sich bezüglich der Verwendungshäufigkeit dieser *minimizers* allerdings eine sinkende Entwicklung feststellen, die statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.005$) bezeichnet werden kann. Die gilt ebenfalls für die sinkende Gebrauchshäufigkeit von mildernden Zusätzen allgemein ($p = 0.005$), so dass man zum Zeitpunkt der dritten Datenerhebung (L(3)) von einer Annäherung an beide Muttersprachlergruppen, die wie oben beschrieben ähnlich reagieren, sprechen kann.

Actually not. Sir. I don't want to bother you, but I ordered a steak - well done - and a garlic bread. But this steak is still rare and instead of garlic bread I got plain bread. See, I don't mind. Just because you asked. (L(1))

No, because my steak is rare and it comes much too late. But I'm happy thank you. (L(1))

Die signifikanten Ergebnisse, die zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur festgestellt werden konnten, deuten darauf hin, dass die Lerner zu diesem Zeitpunkt besonders daran interessiert sind, das Gesicht des Hörers zu wahren. Sie vollziehen in dieser Situation zwar ebenfalls Beschwerden, aber möchten diese gleichzeitig wieder relativieren, um nicht als unhöflich zu gelten.

5.8.4.2 Externe Modifizierungen: verstärkende Zusätze

Bei der Verwendung von externen Modifizierungen zur Verstärkung der Beschwerdestrategien lassen sich ebenfalls Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Muttersprachlergruppen erkennen. Wie aus der Tabelle 104 hervorgeht, weisen beide Gruppen am häufigsten darauf hin, dass es sich bei dem Grund für die Beschwerde um einen „Vertragsbruch“ (*breach of contract*) handelt.

Verstärk. ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	31.3	23.3	43.8	50.0	50.0
Breach	31.3	23.3	43.8	43.8	50.0
Aggravating	-	-	-	6.3	-
Repeated act	-	-	-	-	-
Deceived exp	-	-	-	-	-
Lack of cons	-	-	-	-	-
No excuse	3.1	-	-	-	-
General nuis	-	-	-	-	-
Moralizing	-	-	-	-	-
Other	-	-	-	-	-

Tabelle 104: Gebrauchshäufigkeit der verstärkenden externen Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B1

Dies gilt auch für die Lerner, die ebenfalls nahezu ausschließlich auf einen „Vertragsbruch“ als Grund für die Beschwerde hinweisen. Zwar verwenden die deutschen Probanden und die Lerner diese externen Zusätze in dieser Situation häufiger als die amerikanischen Probanden, aber die statistische Datenanalyse ergibt, dass diese Unterschiede nicht signifikant sind.

5.8.4.3 Direktive Strategien als externe Zusätze

In dieser Situation, in der es aus der Sicht aller Gruppen offensichtlich als angemessen gilt, eine Beschwerde zu vollziehen, verwenden die meisten Probanden zudem direktive Strategien als externe Zusätze. Wie aus der Tabelle 105 hervorgeht, handelt es sich dabei vorwiegend um Aufforderungen zur Wiedergutmachung (*requests for repair – rfr*).

(...) *Can you just bring it to the back and cook it longer.* (AE-NS)

(...) *Do you think it'd be possible to cook it a little more?*(AE-NS)

Diese werden allerdings von den amerikanischen Probanden häufiger verwendet als von den deutschen. Dieses Ergebnis kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.034$) bezeichnet werden. Die Lerner verhalten sich der deutschen Vergleichsgruppe entsprechend, so dass der Unterschied, der dadurch zwischen ihnen und der Gruppe der amerikanischen Muttersprachler besteht, ebenfalls als signifikant ($p = 0.048$) bezeichnet werden kann.

Wie die oben aufgeführten Beispiele zeigen, sind Aufforderungen nicht per se gesichtsbedrohend. In einer Beschwerdesituation wie dieser ist deren Funktion eine eher abschwächende. Denn es gilt in diesem Fall das Beste aus der Situation zu machen und dem Hörer somit die Chance zu geben, den Schaden zu beheben bzw. das Missgeschick wieder gutzumachen. Die signifikanten Ergebnisse deuten darauf hin, dass wiederum ein allgemeines Prinzip hinter dem Verhalten der amerikanischen Probanden steckt, nämlich das Prinzip *Was jetzt getan werden muss*, welches dem amerikanischen Kulturstandard *Handlungsorientierung* zugeordnet werden kann (vgl. Kap. 3.1.1).¹⁵

Direktive ZS	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	53.1	73.3	50.0	43.8	50.0
Threat	9.4	3.3	6.3	-	6.3
Req for repair	46.9	73.3	43.8	43.8	50.0
MD	6.3	6.7	6.3	6.3	6.3
OS	-	3.3	-	-	-
WS	15.6	3.3	6.3	-	6.3
QP	18.8	53.3	31.3	25.0	37.5
Combination	3.1	6.7	-	12.5	-
Req for info	3.1	-	-	-	-

Tabelle 105: Gebrauchshäufigkeit der direktiven Strategien als externe Zusätze in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B1

Bei der Betrachtung der Aufforderungsstrategien kann zudem festgestellt werden, dass zwar alle Gruppen am häufigsten die Frage nach der Vorbedingung (QP) verwenden, aber unter Berücksichtigung der insgesamt vollzogenen Aufforderungen zur Wiedergutmachung ist die Gebrauchshäufigkeit dieser Strategie seitens der deutschen Probanden am geringsten. Diese verwenden demgegenüber auch die Wunschfeststellung (WS) in nahezu gleichem Maße wie die Frage nach der Vorbedingung, während die amerikanischen Probanden kaum Gebrauch der Strategie (WS) machen. Dieses Ergebnis ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass Wunschfeststellungen in diversen Situationen von amerikanischen Sprechern als höflicher wahrgenommen werden als von deutschen Sprechern (vgl. Kap. 4.4.1.1.2). In Kombination mit einer zuvor vollzogenen Beschwerde scheint es jedoch aus der Sicht der

¹⁵ An dieser Stelle soll erneut hervorgehoben werden, dass auch dieser wesentliche Unterschied zwischen den Gruppen bzw. deren Gebrauch der besagten zusätzlichen Aufforderungsstrategie (*rfr*) lediglich durch einen offenen gestalteten DCT ermittelt werden kann. Bei einem vorgegebenen Antwortverhalten, z.B. bei einer Entschuldigung des Kellners und einem weiteren Angebot, die Bestellung nachzuliefern, würde eine Aufforderung zur Wiedergutmachung keinen Sinn ergeben und daher entfallen.

amerikanischen Probanden angemessener zu sein, die insgesamt höflichere Vorbedingungsfrage (QP) zu verwenden.

Die Lerner verhalten sich bezüglich der von ihnen verwendeten Aufforderungsstrategien bereits zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend. Sie nutzen weitaus häufiger die Frage nach der Vorbedingung als eine andere Aufforderungsstrategie, was auch für die weiteren Erhebungsphasen während des Austauschjahres gilt.

5.8.5 Situation B6: Im Kino

In der Situation wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der sich zwei Mädchen im Kino lautstark während eines Films unterhalten. Wie der Tabelle 106 zu entnehmen ist, vollziehen beide Muttersprachlergruppen in dieser Situation am häufigsten Aufforderungen zur Wiedergutmachung (*rfr*) und bezwecken damit eine Verhaltensänderung des Hörers im Hier und Jetzt. Die amerikanischen Probanden machen jedoch signifikant häufiger Gebrauch dieser Aufforderungsstrategien als die deutschen Probanden ($p = 0.046$), die demgegenüber vermehrt Beschwerdestrategien (vornehmlich Beschuldigungen (*blame*) und Andeutungen/Hinweise) verwenden.

Excuse me, but could you guys stop talking? I can't hear the movie. (AE-NS)

Ich wollte den Film gucken und mir nicht dein dummes Gequatsche anhören. (D-NS)

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
EB (person)	3.1	3.3	-	-	-
EB (behavior)	6.3	3.3	-	12.5	-
MB	12.5	3.3	-	6.3	12.5
DA	-	-	6.3	12.5	12.5
IA	-	-	-	-	-
Dis (annoy)	-	3.3	-	-	-
Dis (ill-cons)	-	-	-	-	-
Hint	15.6	3.3	-	-	-
Opting out	6.3	3.3	12.5	12.5	-
MV	-	-	-	-	6.3
Directive (<i>rfr</i>)	56.3	80.0	81.3	56.3	68.8

Tabelle 106: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen und anderer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B6

Hervorzuheben ist zudem, dass 50% der von den deutschen Probanden vollzogenen Beschwerden markiert, d.h. ironisch formuliert sind, was für die von den amerikanischen Probanden verwendeten Beschwerdestrategien nicht zutrifft. Auch dieser Unterschied kann statistisch betrachtet als signifikant ($p = 0.024$ nach Fischer) bezeichnet werden. Da der Modus dieser Strategien verstärkend wirkt, sind sie gesichtsbedrohender als entsprechend neutral formulierte Strategien des gleichen Typs.

Modus	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
Irony	18.8	-	-	-	-

Tabelle 107: Gebrauchshäufigkeit markierter Strategietypen in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B6

Die signifikanten Ergebnisse deuten darauf hin, dass in dieser Situation wiederum zwei unterschiedlichen Kulturstandards wirksam werden, anhand derer die soziopragmatischen Unterschiede zwischen den Gruppen erklärt werden können. Dabei handelt es sich um den deutschen Kulturstandard *Direktheit interpersonalen Kommunikation* sowie um den amerikanischen Standard *Handlungsorientierung* (vgl. Kap. 3.1.1). Der zuletzt genannte Standard ist durch eine Ergebnisorientierung gekennzeichnet, so dass die häufiger vollzogenen Aufforderungen zur Wiedergutmachung seitens der amerikanischen Probanden möglicherweise durch das Prinzip *Was jetzt getan werden muss* motiviert sind, das dieser Ergebnisorientierung entspricht. Wie bereits oben erwähnt, bezwecken sie damit eine Verhaltensänderung des Hörers im Hier und Jetzt. Demgegenüber beinhaltet der deutsche Kulturstandard, dass der Inhaltsaspekt Vorrang vor dem Beziehungsaspekt hat, was eine mögliche Erklärung für die häufiger vollzogenen gesichtsbedrohenderen Beschwerdestrategien seitens der deutschen Probanden sein kann.

Die Lerner verhalten sich zu Beginn des Aufenthaltes (L(1)) eher der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend (vgl. Tabelle 106). Sie vollziehen am häufigsten Aufforderungen zur Wiedergutmachung (*rfr*) und machen kaum Gebrauch von weiteren Beschwerdestrategien. Dies ändert sich jedoch während des Austauschjahres, denn bereits bei der zweiten Erhebung (L(2)) sowie bei der dritten (L(3)) verwenden die Lerner weniger Aufforderungsstrategien als zuvor. Die statistische Datenanalyse ergibt, dass diese Entwicklung als signifikant ($p = 0.050$) bezeichnet werden kann. Demgegenüber nimmt der Gebrauch der Beschwerdestrategien (dies sind vornehmlich Beschuldigungen (*blame*) und

direkte Anschuldigungen) zu, was letztlich eher dem Verhalten der deutschen Vergleichsgruppe entspricht. Allerdings sind die Strategien der Lerner ausschließlich neutral formuliert und werden nicht durch Ironie verstärkt – wie der Tabelle 107 zu entnehmen ist.

Das Verhalten der Lerner lässt sich wiederum dadurch erklären, dass sie zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur am stärksten darauf bedacht sind, möglichst konfliktfrei zu kommunizieren was mit dem Wunsch verbunden ist, sich dem Gastland schnell anzupassen bzw. von dessen Mitgliedern akzeptiert zu werden.

5.8.6 Situationen B3 und B8: Badezimmer und Skifahren

Abschließend werden zwei weitere Situationen vorgestellt, die dem *Culture-Assimilator-Training* von Müller und Thomas (1995) entnommen sind und dort als kritische Interaktionssituationen aufgeführt werden, um die amerikanischen Kulturstandards *Gleichheitsdenken* und *Individualismus* zu beschreiben (vgl. Kap. 3.1.1). Auch diese Situationen wurden dem Testinstrument dieser Studie, dem *DCT*, und den Probanden entsprechend modifiziert.

In der Situation B3 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der ein Familienmitglied die vereinbarten Regeln zur Säuberung des Badezimmers nicht einhält. In der von Müller und Thomas (1995: 39) geschilderten entsprechenden Situation 7 verhält sich ein deutscher Gaststudent unangemessen, weil er seine amerikanischen Mitbewohner durch die Aufforderung *Do your jobs, guys!*, die er ihnen schriftlich zukommen lässt, anstatt das Problem direkt anzusprechen, bevormundet. Als Rückmeldung zu dieser Art der Bevormundung weisen die Autoren darauf hin, dass autoritäres oder herablassendes Verhalten in den USA allgemein eher auf Ablehnung stößt und dem Kulturstandard *Gleichheitsdenken* widerspricht. Sie empfehlen daher, die betreffenden Personen direkt mit den Unstimmigkeiten oder Problemen zu konfrontieren, wenn diese das weitere Zusammenarbeiten oder Zusammenleben betreffen. Wie ein solches verbales Verhalten aussehen kann, ist den folgenden Tabellen 108 und 109 zu entnehmen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
EB (person)	12.5	16.7	-	-	-
EB (behavior)	28.1	16.7	31.3	12.5	37.5
MB	9.4	23.3	12.5	6.3	6.3
DA	37.5	20.0	43.8	31.3	12.5
IA	-	3.3	-	-	12.5
Dis (annoy)	-	-	6.3	-	-
Dis (ill-cons)	-	-	-	25.0	18.8
Hint	3.1	-	-	-	6.3
Opting out	-	-	-	-	-
MV	-	-	-	-	6.3
Directive	9.4	20.0	6.3	25.0	-

Tabelle 108: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen und anderer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B3

Interessanterweise bestehen bezüglich der Wahl und der Gebrauchshäufigkeit der verwendeten Beschwerdestrategien in dieser Situation überwiegend Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Muttersprachlergruppen. Zwar beschweren sich die deutschen Probanden am häufigsten explizit über das Verhalten der entsprechenden Person (*explicit blame – behavior*), während die amerikanische Vergleichsgruppe ihre Beschuldigungen eher abgeschwächt bzw. indirekter formuliert (*modified blame*), aber dieses Ergebnis ist statistisch betrachtet nicht signifikant. Gleiches gilt für den Gebrauch von direkten Anschuldigungen (*direct accusations*), die von den deutschen Probanden häufiger als von den amerikanischen Probanden verwendet werden.

Aufgrund dieser Ergebnisse ist Vorsicht bei gewissen Rückschlüssen geboten, die von Müller und Thomas (1995) ebenfalls aus der von ihnen beschriebenen Situation gezogen werden. So plausibel die kritische Interaktionssituation auch sein mag, um den amerikanischen Kulturstandard *Gleichheitsdenken* zu erklären, aus ihr lässt sich nicht automatisch ableiten, dass in einer entsprechenden Situation in den USA „im Gegensatz zum Verhalten vieler Deutscher [Hervorhebung durch die Autorin] die direkte Konfrontation bevorzugt [wird] [...]“ (Müller/Thomas 1995: 43). Wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen, scheuen sich beide Gruppen, also auch die deutschen Probanden, nicht, das Problem direkt anzusprechen, und sie verhalten sich – die Strategietypen betreffend – dabei überwiegend übereinstimmend. Eine Verallgemeinerung wie die oben zitierte kann somit nicht getroffen werden, ohne diese empirisch zu belegen und statistisch abzusichern.

Die Lerner sprechen das Problem ebenfalls direkt an. Zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur (L(1)) verwenden sie dabei am häufigsten direkte Anschuldigungen und beschweren sich zudem häufiger explizit über das Verhalten der Person als implizit durch entsprechende Modifizierungen. Sie verhalten sich demnach zunächst eher der deutschen Vergleichsgruppe entsprechend. Auffällig ist allerdings, dass sie – abweichend vom Verhalten beider Muttersprachlergruppen – die Person nicht direkt beschuldigen (*explicit blame – person*) und dies auch während des Aufenthaltes zu keinem Erhebungszeitpunkt tun.

Während des Aufenthaltes sind jedoch zwei unterschiedliche Entwicklungen festzustellen, die statistisch betrachtet als signifikant zu bezeichnen sind. Zum einen nimmt der Gebrauch von direkten Anschuldigungen ab ($p = 0.022$), zum anderen steigt der Gebrauch der Strategie *disapproval (ill-consequences)* ($p = 0.039$).

Der Tabelle 109 ist zu entnehmen, dass alle Gruppen in dieser Situation übereinstimmend auch direktive Sprechakte vollziehen. Dabei handelt es sich um Drohungen (*threats*) und um Aufforderungen zur Besserung (*requests for forbearance*). Zudem reagiert keiner der Probanden ausweichend oder nonverbal (*opting out – OU*) wie in der von Müller und Thomas (1995) beschriebenen Situation.

Direktiv	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	9.4	20.0	6.3	25.0	6.3
Threat	9.4	13.3	-	25.0	-
Req for repair	-	-	-	-	-
Req for forb	3.1	10.0	6.3	6.3	6.3

Tabelle 109: Gebrauchshäufigkeit direktiver Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B3

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden, dass alle Gruppen den Hörer direkt mit dem Problem, welches das weitere Zusammenleben betrifft, konfrontieren und sich in Bezug auf die vollzogenen Sprechakte und Strategietypen dabei überwiegend übereinstimmend verhalten.

In der Situation B8 wurde die Reaktion der Probanden in einer Situation erfasst, in der eine Freundin kurzfristig eine gemeinsam geplante Skireise absagt. In der von Müller und Thomas (1995: 75) geschilderten entsprechenden Situation 17 reagiert der deutsche Student bezüglich dieser Absage erstaunt, weil er von einer festen Verabredung ausgegangen war, während sein

amerikanischer Kommilitone die Verabredung als weniger verbindlich ansah. Als Rückmeldung zu dieser Situation erklären die Autoren, dass in den USA „abgesehen vom beruflichen oder sogenannten „öffentlichen“ Bereich, Verabredungen oder Zusagen nicht als so verbindlich wie bei uns [in Deutschland gelten]“ (Müller/Thomas 1995: 80). Die von ihnen beschriebene Situation wird aufgeführt, um den amerikanischen Kulturstandard *Individualismus* zu beschreiben. Wie die Probanden dieser Studie in der entsprechenden Situation B8 reagiert haben, ist den Tabellen 110 und 111 zu entnehmen.

Strategietyp	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
EB (person)	3.1	3.3	-	-	-
EB (behavior)	15.6	10.0	12.5	18.8	6.3
MB	21.9	23.3	18.8	12.5	12.5
DA	9.4	13.3	18.8	6.3	18.8
IA	-	3.3	-	-	-
Dis (annoy)	9.4	13.3	25.0	18.8	12.5
Dis (ill-cons)	18.8	13.3	-	12.5	18.8
Hint	-	3.3	-	-	-
MV	-	-	-	-	6.3
Other	21.9	16.7	25.0	31.3	25.0
Markiert	9.4	3.3	12.5	6.3	-

Tabelle 110: Gebrauchshäufigkeit der Strategietypen und anderer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B8

Die beiden Muttersprachlergruppen reagieren bezüglich der Wahl und der Gebrauchshäufigkeit ihrer Strategietypen nahezu identisch. Die direktesten Strategien, Beschuldigungen (*blame*), werden neben Ausdrücken der Missbilligung (*expressions of disapproval*) am häufigsten geäußert.

Auch die Lerner stimmen in Bezug auf die Wahl ihrer Strategietypen und deren Verwendungshäufigkeit überwiegend mit den Muttersprachlergruppen überein. Die Abweichungen bei den beiden Varianten der Strategie *disapproval* (*annoyance* und *ill-consequences*) zu Beginn des Aufenthaltes (L(1)) sind nicht signifikant und zudem am Ende des Aufenthaltes nicht mehr festzustellen.

Wie man der Tabelle 111 entnehmen kann, sind weitere Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit aller weiteren Strategien festzustellen, die

neben Beschwerdestrategien in dieser Situation noch verwendet werden. Alle drei Gruppen reagieren übereinstimmend am häufigsten mit Zustimmung (*approval*).

It's ok, you have work to do. Are you sure? (AE-NS)

Als Erklärung fügte die amerikanische Probandin hinzu: *“I am upset but don't really say anything to Kelly but it is her decision. Instead I try to find another person to fill in.”*

Why? What happened? It's alright, I understand can we reschedule? (AE-NS)

Egal, dann fahren wir halt nächste Woche. (D-NS)

Cool jetzt hab ich ein freies Wochenende ohne Arbeiten. (D-NS)

Oh, that's okay. We can go skiing at another weekend. (L(1))

Alright, I'll go on my own. (L(3))

Andere	D-NS	AE-NS	L(1)	L(2)	L(3)
GESAMT	21.9	16.7	25.0	31.3	25.0
Approval	12.5	13.3	18.8	25.0	25.0
Opting out	3.1	-	-	-	-
Directive	6.3	3.3	6.3	6.3	-

Tabelle 111: Gebrauchshäufigkeit anderer Strategien in % bei deutschen und amerikanischen Muttersprachlern sowie bei deutschen Lernern des amerikanischen Englisch in der Situation B8

Aufgrund dieser Ergebnisse ist fraglich, ob die von Müller und Thomas aufgeführte Situation tatsächlich geeignet ist, um den amerikanischen Standard *Individualismus* zu beschreiben. Der „Wunsch nach Unabhängigkeit, der in einer gewissen Unverbindlichkeit und einem geringen Verpflichtungsgefühl zum Ausdruck kommt“ (Müller/Thomas 1995: 144), scheint bei einer Verabredung zum Skifahren weniger ausgeprägt zu sein. Dies gilt zumindest für die Probanden dieser Studie, denn auch die amerikanischen Muttersprachler beschwerten sich in dieser Situation genauso häufig wie die deutschen und verwenden dabei überwiegend die gleichen Strategietypen. Anders ausgedrückt beschwerten sich auch die deutschen Probanden in dieser Situation nicht häufiger als die amerikanischen und reagieren übereinstimmend ebenfalls mit Zustimmung. Die Vermutung liegt somit nahe, dass auch in den USA eine Verabredung zum Skifahren eher als verbindlich angesehen wird und dass sich daher die Empfehlung der beiden Autoren, „sich bei jeder [Hervorhebung durch die Autorin] Vereinbarung kurz vor dem betreffenden Termin noch einmal zu erkundigen, ob es bei der Verabredung bleibt“, zu allgemein formuliert ist.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei grundlegende Zielsetzungen verfolgt.

- Zum einen sollte durch eine empirische Untersuchung ein kontrastiv-pragmatischer Vergleich – das Aufforderungs-, Entschuldigungs- und Beschwerdeverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler betreffend – erfolgen.
- Zum anderen sollte die Entwicklung pragmatischer Kompetenz deutscher Austauschschüler in den USA in den genannten Sprechhandlungen verfolgt werden.

Das Besondere dieser Studie ist, dass es sich um eine der bisher sehr wenigen Langzeitstudien handelt, in der sich die Lernenden im Untersuchungszeitraum (von einem Jahr) im Land der Zielsprache befanden und die Daten mehrfach (zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten) vor Ort erhoben wurden.

Die Ergebnisse dieser Studie sind vielschichtig. Bereits der kontrastiv-pragmatische Vergleich der beiden Muttersprachlergruppen liefert Ergebnisse, die sowohl für die Didaktik der Sprachen relevant sind, als auch für die Verfeinerung bestehender kulturpsychologischer Trainings herangezogen werden können. Für die vorliegende Studie stellt dieser Vergleich – der bisher fehlte – eine Voraussetzung dar, um im Weiteren mit einer auf die Lernergruppe abgestimmten Bezugsnorm operieren zu können.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse, die im Aufforderungs-, Entschuldigungs- und Beschwerdeverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler (Schüler) sowie deutscher Austauschschüler in den USA beobachtet werden konnten, zusammengefasst. Im Anschluss werden fachdidaktische Konsequenzen aufgezeigt und abschließend Hinweise für weitere Studien im Forschungsbereich *Interkulturelle Pragmatik* sowie ein Ausblick gegeben.

6.1 Zum Aufforderungsverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler sowie deutscher Austauschschüler in den USA

Aufforderungsstrategien

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die Lernenden bereits zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur über ein umfangreiches Repertoire an Aufforderungsstrategien verfügen. Sie sind in der Lage, diese Strategien verschiedenen Situationen entsprechend zu variieren und neigen nicht etwa zu einer Übergeneralisierung einer bestimmten Strategie, die z.B. aufgrund von Risikovermeidung auftreten könnte (vgl. Kap. 2.1.2).

Obgleich die Distribution der einzelnen Aufforderungsstrategien überwiegend mit jener amerikanischer Muttersprachler übereinstimmt, gibt es bestimmte Kontexte, in denen dies anfangs nicht der Fall ist. Dies kann ursächlich auf muttersprachlichen Transfer sowie auf den Einfluss der Unterrichtssprache bzw. des Fremdsprachenunterrichts – dem bis zu diesem Zeitpunkt dominierenden Lernkontext (vgl. Kap. 4.2) – zurückgeführt werden. Zunächst zu den Übereinstimmungen:

Während beide Gruppen von Muttersprachlern in nicht-standardisierten Situationen (vgl. House 1989) die konventionell-indirekten, höflichen Vorbedingungsfragen verwenden, bevorzugen die deutschen Muttersprachler in Standardsituationen – die durch eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung gekennzeichnet sind – direktere, offensivere Strategien als die amerikanischen. Letztere favorisieren auch in den Standardsituationen überwiegend Fragen nach der Vorbedingung. Das Lernerverhalten entspricht diesbezüglich bereits zu Beginn des Aufenthaltes dem Verhalten der amerikanischen Vergleichsgruppe. Dies gilt ebenfalls für die einzelnen Varianten der Vorbedingungsfragen. Während die amerikanischen Schüler häufiger als die deutschen die Frage nach der Erlaubnis und die Frage nach der Bereitschaft stellen, verwenden die deutschen Muttersprachler die Frage nach der Fähigkeit signifikant häufiger. Trotz der festgestellten Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen findet seitens der Lerner kein negativer pragmalinguistischer Transfer aus der Muttersprache statt.

Anders verhält es sich bei den direkteren Strategien der Kategorie *impositive/direct* (vgl. Kap. 4.4.1.1.1), die in einigen Kontexten von den deutschen Schülern signifikant häufiger als von den amerikanischen vollzogen werden. Insbesondere das Feststellen einer Verpflichtung, das mit dem deutschen Kulturstandard *Regelorientierung* einhergeht, führt in der

Lernerperformanz zu negativem pragmalinguistischem Transfer. Auch explizit-performative Aufforderungsstrategien, die zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur noch formuliert werden, sind auf muttersprachlichen Transfer zurückzuführen. Während der beschriebene pragmalinguistische Transfer mit zunehmender Dauer des Aufenthaltes in der Zielkultur in nicht standardisierten Situationen abnimmt, nimmt er in Standardsituationen hingegen zu. Dies deutet bereits auf eine bestimmte Entwicklung in der Lernaltersprachenpragmatik hin: Je länger der Aufenthalt in der Zielkultur dauert, umso mehr scheinen die Lerner auch mit den Personen in ihrer Umgebung im Gastland vertraut zu sein, so dass in bestimmten Situationskonstellationen wieder die Orientierung an deutschen Interaktionsnormen stattfindet.

Das Formulieren von Wünschen bereitet den Lernern zu Beginn ihres Aufenthaltes in der Zielkultur ebenfalls Schwierigkeiten. Im Unterschied zu beiden Muttersprachlergruppen verwenden die Lerner die Varianten *I'd like...* und *I want...* signifikant häufiger, während die Varianten *I'd prefer* und *I'll have* unterrepräsentiert sind. Diese Unterschiede können auf Merkmale der Unterrichtssprache zurückgeführt werden. In den Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer ist zwar das Äußern von Wünschen als Lernziel verankert. Außer der Vorbedingungsfrage *Can I have...?* und der Wunschfeststellung, die durch die Varianten *I want / I'd like...* ausgewiesen wird, sind jedoch in keinem Rahmenplan weitere Variationsmöglichkeiten aufgeführt, so dass die Lerner zunächst überwiegend auf dieses Repertoire zurückgreifen. Insbesondere die Variante *I want*, für die allerdings in der Lernerperformanz während des Jahres ein signifikanter Rückgang zu verzeichnen war, kann in bestimmten Kontexten unangemessen explizit bzw. unhöflich wirken.

Als markantestes Ergebnis in den potentiellen Aufforderungssituationen ist festzuhalten, dass die deutschen Schüler in bestimmten Kontexten signifikant häufiger als die amerikanischen von Andeutungen/Hinweisen Gebrauch machten. Das Besondere daran ist, dass diese zügig als Beschwerdestrategien erfasst werden können. Damit sind sie wesentlich gesichtsbedrohender und unhöflicher als die demgegenüber von den amerikanischen Schülern verwendeten Vorbedingungsfragen und Ausweichstrategien, die den amerikanischen Kulturstandards *Handlungsorientierung* und *Gelassenheit* zugeordnet werden können (vgl. Kap. 3.1.1). Die Beschwerdestrategien betreffend kann in der Lernerperformanz kein negativer soziopragmatischer Transfer festgestellt werden, der sich aufgrund der Unterschiede zwischen den Muttersprachlergruppen hätte ergeben können. Anders verhält es sich in Bezug

auf die Ausweichstrategien, die hier den amerikanischen Kulturstandard *Gelassenheit* widerspiegeln. Ausweichstrategien sind sowohl zu Beginn als auch am Ende des Aufenthaltes in der Zielkultur unterrepräsentiert. Aufgrund der signifikanten Ergebnisse in diesem Bereich kann auch für andere Lernergruppen prognostiziert werden, dass die beschriebene *Gelassenheit* der amerikanischen Probanden auch nach einem längeren Aufenthalt in der Zielkultur in einer ähnlichen Situation nicht zu erwarten ist.

Bei vielen kontrastiv-pragmatischen Studien liegt der Fokus einzig auf den oben dargestellten Aufforderungsstrategien. Allerdings sollte sich die Analyse von Aufforderungen nicht allein darauf beschränken. Die höfliche Wirkung einer Aufforderung ist immer auch abhängig von internen und externen Modifizierungen sowie von Eröffnungssignalen, die im Folgenden dargestellt werden.

Interne Modifizierungen

Auf syntaktischer Ebene sticht hervor, dass alle drei Gruppen am häufigsten Konditionalstrukturen als Mittel zur Abschwächung von Aufforderungsstrategien verwenden. Dabei handelt es sich in erster Linie um Vorbedingungsfragen als Hauptstrategien, die durch dieses syntaktische Mittel abgetönt werden.

Die Lerner sind bereits zu Beginn des Auslandsaufenthaltes mit der Verwendungsbedingung des Konditionals vertraut und reagieren den beiden Muttersprachlergruppen entsprechend. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer steigt die Verwendungshäufigkeit dieses Mittels zudem signifikant an, so dass daraus abgeleitet werden kann, dass die Lerner während des Austauschjahres eine Gebrauchspräferenz für den Konditional – als Mittel zur höflichen Formulierung von Aufforderungen – entwickeln. Da diese Überrepräsentation ungeachtet der jeweils unterschiedlichen Rollenkonstellationen in verschiedenen Situationen geschieht, handelt es sich hier um eine allgemeine Präferenz, die demnach unabhängig ist von den für eine Interaktion relevanten Faktoren Macht, soziale Distanz oder dem aktuellen Inhalt der Interaktion.

Signifikante Unterschiede zwischen den Muttersprachlergruppen zeigen sich demgegenüber in bestimmten Kontexten beim Gebrauch von Interrogativ- und Konditionalsätzen. In beiden Bereichen wird in der Lernerperformanz der Einfluss der Muttersprache sichtbar. In Bezug auf die gegenüber der amerikanischen Bezugsnorm unterrepräsentierten Konditionalsätze

kann zudem angenommen werden, dass das Verhalten der Lerner durch Risikovermeidung motiviert ist (vgl. Kap. 5.2.1.3).

Auf lexikalischer Ebene werden die Höflichkeitsmarkierung *bitte/please* sowie Abtönungspartikeln insgesamt von allen Gruppen am häufigsten als Mittel zur Abschwächung der Aufforderungsstrategien verwendet. Obgleich die amerikanischen Schüler die Höflichkeitsmarkierung insgesamt häufiger verwenden als die deutschen, sind die (überwiegend geringfügigen) Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen diesbezüglich in keiner der Aufforderungen signifikant. In den Lernerdaten ist die Höflichkeitsmarkierung demgegenüber zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur signifikant überrepräsentiert. Mit andauerndem Aufenthalt in der Zielkultur nimmt diese Übergeneralisierung jedoch ab, so dass am Ende des Austauschjahres eine Annäherung an die amerikanische Vergleichsnorm erfolgt ist.

Abtönungspartikeln werden von den deutschen Probanden signifikant häufiger als von den amerikanischen verwendet und führen auch auf Lernerseite zu interessanten Entwicklungsschritten. Hervorstechend ist, dass die Lerner durch den Einfluss der Zielkultur eine Gebrauchspräferenz für die Abtönungspartikel *just* entwickeln. Vermutlich handelt es sich bei dieser bestimmten Partikel um ein Mittel, das von den Lernern als „typisch amerikanisch“ wahrgenommen wird und daher auch in den unterschiedlichsten Situationen als *Allroundpartikel* zur Abtönung eingesetzt wird.

Ein weiteres markantes Untersuchungsergebnis betrifft den Gebrauch von konsultierenden Mitteln (*consultative devices*), die von den amerikanischen Schülern – zum Teil hoch signifikant – häufiger als von den deutschen Probanden verwendet werden. In der Lernerperformanz kann zu Beginn des Aufenthaltes eine Unterrepräsentation dieser Mittel festgestellt werden, die darauf hindeutet, dass hier eine in den USA gebräuchliche Routineformel aus der Muttersprache mit der dort üblichen niedrigeren Frequenz in die Lernaltersprache übertragen wird. Bei diesem pragmalinguistischen Transfer wird jedoch nicht der Fehler begangen, stattdessen eine in der Zielsprache nicht vorhandene oder weniger gebräuchliche pragmatische Funktion zu verwenden. Denn obwohl die Lerner insgesamt zur Übergeneralisierung der Höflichkeitsmarkierung *please* neigen, geschieht dies nicht in allen Kontexten (vgl. Kap. 5.2.2.1). Stattdessen ist ein signifikanter Anstieg bei der

Gebrauchshäufigkeit der konsultierenden Mittel zu beobachten, der somit auf den Einfluss der Zielkultur zurückgeführt werden kann.

Für die Lernergruppe dieser Studie und für entsprechende Gruppen kann demnach zusammenfassend festgestellt werden, dass die zu Beginn insgesamt überrepräsentierte, leicht anwendbare Höflichkeitsmarkierung *please* am Ende des Aufenthaltes den vergleichsweise schwierigeren bzw. weniger automatisierten und teilweise unterrepräsentierten Abtönungspartikeln und konsultierenden Mitteln weicht.

Externe Modifizierungen

Das markanteste Untersuchungsergebnis im Bereich der externen Zusätze betrifft Begründungen, die angeführt werden, um die Aufforderung zu rechtfertigen. Wie auch in anderen Studien werden diese – die Hauptilokution abschwächenden – Zusätze von allen drei Gruppen am häufigsten verwendet und der jeweiligen Aufforderungsstrategie überwiegend nachgestellt. Allerdings kann der sogenannte „Labereffekt“, der in anderen Studien als Charakteristikum der Lernersprache identifiziert wurde, durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht untermauert werden. Im Gegenteil: Das Lernerverhalten entspricht in diesem Bereich bereits zu Beginn des Aufenthaltes entweder nahezu exakt der amerikanischen Vergleichsgruppe, oder die Lerner verwenden den externen Zusatz *grounder* sogar vergleichsweise weniger häufig – stimmen jedoch am Ende ihres Aufenthaltes wiederum mit der amerikanischen Vergleichsgruppe überein.

Es konnte somit gezeigt werden, dass – entgegen bisherigen Forschungsergebnissen – die Annahme, dass bei fortgeschrittenen Lernern generell das sogenannte *waffle phenomenon* (vgl. Edmondson/House 1991: 274) festgestellt werden könne, nicht allgemein gültig ist. Dieses durch Wortreichtum bzw. Verbosität (*verbosity*) gekennzeichnete Aufforderungsverhalten, welches als ein Zeichen von Unsicherheit seitens der Lernenden gedeutet wird, die diese beim Vollzug von Aufforderungen verspüren (vgl. hierzu Wurga 2004: 245), trifft auf die untersuchte Lernergruppe dieser Studie nicht zu.

Eröffnungssignale

Aufmerksamkeitssignale (*alerters*) werden von den amerikanischen Probanden deutlich häufiger verwendet als von den deutschen. Insbesondere der häufigere Gebrauch des

Territoriumsinvansionssignals *Excuse me!* sowie bestimmter Formen der Anrede (des Vornamens oder des Nachnamens) seitens der amerikanischen Schüler führt in diesem Bereich zu (sehr) signifikanten und hoch signifikanten Unterschieden zwischen den beiden Muttersprachlergruppen.

In der Lernerperformanz zeigen sich diesbezüglich insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur Unsicherheiten, weil die Lerner davon ausgehen, dass *Sorry* ebenso wie *Excuse me* in der Funktion eines Territoriumsinvansionssignals (TIS) verwendet würde. In den USA wird *Sorry* als ein Ausdruck des Bedauerns lediglich in Situationen verwendet, die eine Entschuldigung bzw. den Sprechakt *Abbitte leisten* erfordern (vgl. Kap. 5.5). Obwohl die Lerner am Ende des Aufenthaltes in den USA insgesamt weniger Realisierungsprobleme bei der Verwendung des für das amerikanische Englisch prototypischen TIS *Excuse me* haben als zu Beginn, bleiben die Unsicherheiten bezüglich der Verwendungsbedingungen der verschiedenen Entschuldigungsformeln in der Eröffnungsphase bestehen.

In Bezug auf die Verwendung aller Formen einer Anrede kann demgegenüber ein gewisses Sprachbewusstsein (*awareness*) seitens der Lerner festgestellt werden, denn trotz statistisch (sehr) signifikanter Unterschiede zwischen den beiden Muttersprachlergruppen zeigen sich keine Schwierigkeiten wie z.B. beim oben beschriebenen Territoriumsinvansionssignal oder – wie in einigen Fällen geschehen – beim Begrüßungsritual. Die Lerner verhalten sich bereits zu Beginn des Aufenthaltes der amerikanischen Vergleichsgruppe entsprechend und machen mit zunehmender Aufenthaltsdauer in bestimmten Kontexten sogar häufiger Gebrauch von Formen der Anrede.

6.2 Zum Entschuldigungsverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler sowie deutscher Austauschschüler in den USA

Entschuldigungsstrategien

Die expliziteste Entschuldigungsstrategie, ein Ausdruck einer Entschuldigung (*an expression of apology*), wird von allen drei Gruppen insgesamt bevorzugt verwendet. Die amerikanischen Schüler vollziehen diese Strategie in Kontexten, in denen der Akt der sozialen Missachtung als besonders bedrohlich eingestuft wird, jedoch signifikant häufiger als die deutschen Muttersprachler. In der Lernerperformanz ist der Gebrauch von expliziten Ausdrücken einer Entschuldigung gegenüber beiden Muttersprachlergruppen situationsübergreifend am

stärksten ausgeprägt. Dies gilt insbesondere für den Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer ist in Situationen, die ein geringeres Konfliktpotential beinhalten, eine sinkende Entwicklung festzustellen, so dass sich das Entschuldungsverhalten der Lernenden in diesem Bereich an die amerikanische Bezugsnorm angleicht. Die anfangs ermittelte Überrepräsentation kann als ein spezifisches Lernerverhalten beschrieben werden, das geprägt davon ist, insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes als höflich wahrgenommen zu werden.

In Bezug auf die verschiedenen Verfahren (Substrategien), durch welche die expliziteste Entschuldungsstrategie vollzogen werden kann, sind in der Lernerperformanz Realisierungsprobleme sichtbar, die durch muttersprachlichen Transfer zu erklären sind. Während die amerikanischen Schüler situationsübergreifend ihr Bedauern (*regret*) zum Ausdruck bringen, wird diese Substrategie von den deutschen Probanden in Kontexten bevorzugt verwendet, in denen der Akt der sozialen Missachtung als besonders bedrohlich wahrgenommen wird. In Situationen, in denen die Bedrohung, die der Akt der sozialen Missachtung beinhaltet, als geringer eingestuft wird, vollziehen die deutschen Probanden demgegenüber deutlich häufiger eine Bitte um Verzeihung (*request for forgiveness*).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die jeweilige Bedrohung, die von dem Akt der sozialen Missachtung ausgeht, die Wahl der Substrategie seitens der deutschen Probanden bestimmt: Je größer die potentielle Bedrohung, desto wahrscheinlicher ist die Wahl der Substrategie *regret*. Entsprechend gilt: Je kleiner die potentielle Bedrohung, desto wahrscheinlicher ist die Wahl der Substrategie *request for forgiveness*. Für die Lerner treten aus diesem Grund Realisierungsprobleme in Situationen auf, die einen vergleichsweise geringen Grad der Bedrohung beinhalten. In Situationen, die einen hohen Grad der Bedrohung beinhalten, bestehen diese Probleme demgegenüber nicht.

Den Lernern ist demnach zunächst nicht bewusst, welche Form bzw. welche Variante einer Entschuldung im amerikanischen Englisch welche Funktion ausübt. Während im Deutschen sowohl ein Territoriumsinvansionssignal (TIS) (vgl. Kap. 5.4.1) als auch der Sprechakt *Abbitte leisten* mit einer Bitte um Verzeihung *Entschuldung!* realisiert werden können, so kennzeichnet die englische Entsprechung *Excuse me!* nahezu ausschließlich ein Territoriumsinvansionssignal, während der Sprechakt *Abbitte leisten* prototypisch durch einen Ausdruck des Bedauerns *I'm sorry* realisiert wird (siehe oben). Wie zuvor beschrieben, sind

aus diesem Grund ebenfalls Realisierungsprobleme für die Lerner bei den TIS entstanden (vgl. Kap. 6.1).

Im Hinblick auf die weiteren Strategien, die beim Vollzug einer Entschuldigung verwendet werden können, kann situationsübergreifend festgestellt werden, dass alle drei Gruppen insgesamt häufiger von den Strategien *Anerkennen der Verantwortung* und *Angebot zur Wiedergutmachung* Gebrauch machen als von den Strategien *Erklärung* und *Versprechen der Besserung*. Während die deutschen Schüler jedoch überwiegend die zuerst genannte Strategie (Verantwortung – *responsibility*) bevorzugen, machen die amerikanischen Probanden signifikant häufiger von Wiedergutmachungsangeboten Gebrauch. Das Lernerverhalten entspricht in diesem Bereich während der gesamten Aufenthaltsdauer eher der deutschen Norm. Die Lerner bevorzugen demnach ebenfalls die Strategie *responsibility*, während Angebote zur Wiedergutmachung gegenüber der amerikanischen Norm unterrepräsentiert sind. Als Motiv kann soziopragmatischer Transfer aus der Muttersprache angenommen werden.

Die verschiedenen Verfahren (Substrategien) der Entschuldigungsstrategie *responsibility* betreffend, können zwischen den beiden Muttersprachlergruppen überwiegend Übereinstimmungen festgestellt werden. Beide Gruppen geben insgesamt am häufigsten Tatsachen zu (*admission of facts*), oder sie bringen in bestimmten Kontexten ihre fehlende Absicht (*lack of intent*) an dem Akt der sozialen Missachtung zum Ausdruck – wobei die amerikanischen Schüler die zuletzt genannte Variante vergleichsweise häufiger verwenden als die deutschen Muttersprachler.

In der Lernerperformanz sticht demgegenüber eine Unterrepräsentation der Substrategie *lack of intent* hervor – insbesondere zu Beginn des Aufenthaltes in der Zielkultur. Die Lernenden bevorzugen situationsübergreifend das Zugeben von Tatsachen (*admission of facts*).

Da die Verwendungsbedingung dieser Substrategie, eine fehlende Absicht insbesondere bei Personen- oder Sachschäden zum Ausdruck zu bringen, in beiden Kulturen gleich ist, kann angenommen werden, dass die Unterrepräsentation dieser Substrategie insbesondere zu Beginn auf den traditionellen Fremdsprachenunterricht zurückgeführt werden kann. In einem solchen Lernkontext werden die Schüler kaum die Gelegenheit gehabt haben,

Entschuldigungen auf Englisch zu formulieren, bei denen der Grad der Bedrohung sehr hoch ist und die somit diese Substrategie erforderlich machen.

Interne Modifizierungen

Bei den verschiedenen sprachlichen Mitteln, die zur Verstärkung der expliziten Entschuldigungsstrategie *expression of apology* verwendet werden, zeigt sich, dass zwar alle drei Gruppen über das gleiche Repertoire verfügen, die Gebrauchshäufigkeit allerdings in verschiedenen Kontexten zwischen den Gruppen variiert.

Während alle Gruppen in Kontexten, in denen eine Person zu Schaden kommt, am häufigsten emotionale Ausrufe (*emotional expressions*) verwenden, zeigt sich in der Lernerperformanz – gegenüber der deutschen Bezugsnorm – ein signifikant höherer Gebrauch von adverbialen Verstärkern (*adverbial intensifiers*). Dieses Verhalten entspricht bereits zu Beginn des Auslandsaufenthaltes exakt dem der amerikanischen Schüler, so dass – aufgrund der signifikanten Ergebnisse – pragrammalinguistischer Transfer aus der Muttersprache in solchen Kontexten auch bei anderen Gruppen nicht zu erwarten ist. In der Lernerperformanz sticht zudem hervor, dass die Austauschschüler mit zunehmender Aufenthaltsdauer verstärkt von emotionalen Ausdrücken Gebrauch machen. Dabei handelt es sich insbesondere um den Ausruf *Oops!*, der von den Lernern möglicherweise als „typisch amerikanisch“ wahrgenommen wird und daher zu dieser Überrepräsentation während des Aufenthaltes in der Zielkultur führt.

In Kontexten, in denen es sich um eine Sachbeschädigung handelt, verwenden die deutschen Schüler gegenüber der amerikanischen Bezugsnorm signifikant häufiger die Entschuldigung verstärkende Redemittel. Dabei handelt es sich überwiegend um verstärkende Adverbien (*adverbial intensifiers*) sowie um Wiederholungen der Entschuldigung (*repetitions of apology*). In diesem Fall deckt sich das Lernerverhalten eher mit der deutschen Bezugsnorm. Somit wird sichtbar, dass die Lerner ihre Entschuldigungen situationsübergreifend am häufigsten verstärken und in diesem Bereich keine Realisierungsprobleme auftreten.

Externe Modifizierungen

In Kontexten, in denen eine Person unmittelbar zu Schaden kommt, zeigt sich, dass von den amerikanischen Probanden der Körperkontakt bzw. das AnrempeIn in einer sportlichen Wettkampfsituation vom Grad der Bedrohung als geringer eingestuft wird als das AnrempeIn mit einem Einkaufswagen im Supermarkt, während es sich bei den deutschen Probanden genau umgekehrt verhält.

Dies kommt unter anderem dadurch zum Ausdruck, dass die amerikanischen Schüler in der zuletzt genannten Situation häufiger ihre Sorge um das Wohlergehen des Hörers (*concern for hearer*) zum Ausdruck bringen, während die deutschen Schüler signifikant häufiger als die amerikanischen von dem Akt der sozialen Missachtung abzulenken versuchen. Dass in Deutschland das Gedränge bzw. AnrempeIn in einem Supermarkt eher akzeptiert wird, kann auf den deutschen Kulturstandard *Körperliche Nähe* (vgl. 3.1.1) zurückgeführt werden.

Beim AnrempeIn in einer sportlichen Wettkampfsituation bringen demgegenüber die deutschen Schüler häufiger als die amerikanischen ihre Sorge um das Wohlergehen des Hörers zum Ausdruck, während letztere verstärkt direktive Strategien vollziehen. Dieses Verhalten seitens der amerikanischen Probanden scheint durch das Prinzip *Was jetzt getan werden muss* motiviert zu sein, welches dem amerikanischen Kulturstandard *Handlungsorientierung* zugeordnet werden kann (vgl. Kap. 3.1.1). Es handelt sich um eine Aufforderung zu einer sportlichen Leistung, um das Geschehene – den Ballverlust – in Zukunft zu vermeiden.

Die Lerner reagieren demgegenüber in beiden Situationen nahezu identisch und verwenden den externen Zusatz *concern for hearer* häufiger als beide Vergleichsgruppen. Damit bringen sie zum Ausdruck, dass sie in beiden Kontexten stärker als beide Gruppen von Muttersprachlern um das Wohlergehen des Hörers bemüht sind.

In Kontexten, in denen es um Sachschäden geht, machen die deutschen Schüler häufiger Gebrauch von verstärkenden Zusätzen als die amerikanischen Probanden. Dabei handelt es sich in erster Linie um den Sprechakt einleitende Äußerungen (*preparators*). Das Lernerverhalten entspricht in diesem Fall während des gesamten Aufenthaltes eher dem der deutschen Muttersprachler. Die Lernenden verwenden bereits zu Beginn häufiger externe

Zusätze als in der amerikanischen Norm üblich, wobei es sich überwiegend um den Sprechakt einleitende Äußerungen (*preparators*) handelt. Mit zunehmender Aufenthaltsdauer sticht zudem ein kontinuierlicher Anstieg bezüglich der Verwendungshäufigkeit dieser *preparators* hervor. In diesem Zusammenhang muss nochmals hervorgehoben werden, dass die Lerner – ebenfalls der deutschen Norm entsprechend – demgegenüber signifikant weniger Angebote zur Wiedergutmachung aussprechen als die amerikanischen Schüler (siehe oben). Bedingt durch diesen soziopragmatischen Transfer aus der Muttersprache kann das Lernerverhalten somit während der gesamten Aufenthaltsdauer als weniger ritualisiert beschrieben werden und das Verhalten der amerikanischen Probanden demgegenüber als ritualisiert und handlungs- bzw. ergebnisorientiert.

6.3 Zum Beschwerdeverhalten deutscher und amerikanischer Muttersprachler sowie deutscher Austauschschüler in den USA

Beschwerdestrategien und externe Modifizierungen

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, wie sehr das Verhalten der deutschen Schüler und der Lerner in den potentiellen Beschwerdesituationen von den deutschen Kulturstandards *Direktheit interpersonalen Kommunikation* und *Regelorientierung* geprägt ist, während (in den entsprechenden Kontexten) auf amerikanischer Seite die Kulturstandards *Bedürfnis nach sozialer Anerkennung* und *Handlungsorientierung* wirksam werden. Während alle Gruppen über ein ähnliches Repertoire an Beschwerdestrategien verfügen, das dem jeweiligen sozialen und situativen Kontext angepasst und überwiegend übereinstimmend variiert wird, gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit dieser Strategien. In Kontexten, in denen die deutschen Schüler und die Lerner am häufigsten ihre Verärgerung über den Akt der sozialen Missachtung – der Strategie *disapproval (annoyance)* entsprechend – zum Ausdruck bringen, von direkten und indirekten Anschuldigungen sowie von (gesichtsbedrohenden) Ausweichstrategien Gebrauch machen, vollziehen die amerikanischen Schüler signifikant häufiger Komplimente, bringen ihre Sorge um das Wohlergehen des Hörers zum Ausdruck, oder sie vollziehen ergebnisorientierte Aufforderungsstrategien. In der Lernerperformanz führen diese Unterschiede während der gesamten Aufenthaltsdauer zu negativem soziopragmatischen Transfer aus der Muttersprache. Das Prinzip *Ehrlichkeit vor Höflichkeit*, welches dem deutschen Kulturstandard *Direktheit interpersonalen Kommunikation* entspringt, kann dabei als Motiv betrachtet werden, welches das Handeln der Austauschschüler überwiegend bestimmt.

Dieses Prinzip – *Ehrlichkeit vor Höflichkeit* – kommt in der Lernerperformanz auch beim Vollzug von externen Zusätzen zum Vorschein, die von allen Gruppen verwendet werden, um die Beschwerdestrategien zu entschärfen. Während die amerikanischen Schüler diese externen Zusätze den Beschwerdestrategien voranstellen, platzieren die Lerner entsprechende Zusätze insgesamt häufiger am Ende bzw. der Beschwerdestrategie nachfolgend. In einer Situation, in der den Probanden beim Friseur die Haare verschnitten werden, äußern sich die amerikanischen Schüler z.B. zunächst lobend. Das von ihnen in diesem Kontext bevorzugte Muster *Lob + Beschwerdestrategie* entspricht somit dem Prinzip *Höflichkeit vor Ehrlichkeit*, welches dem amerikanischen Kulturstandard *Bedürfnis nach sozialer Anerkennung* entspringt, während das von den Lernern bevorzugte Muster *Beschwerdestrategie + Lob* wiederum dem entgegengesetzten Prinzip *Ehrlichkeit vor Höflichkeit* entspricht.

Lediglich in einer Situation, in der offensichtlich der deutsche Kulturstandard *Autoritätsdenken* wirksam wird, beschweren sich die deutschen Schüler weniger häufig als die amerikanischen – wobei die verwendeten Beschwerdestrategien (Schuldszuweisungen und Vorwürfe bzw. Anschuldigungen) von beiden Gruppen wiederum übereinstimmend gebraucht werden. Stattdessen vollziehen die deutschen Muttersprachler gegenüber einer Autoritätsperson häufiger Aufforderungen und defensive Ausweichmanöver. Das Lernerverhalten deckt sich auch in diesem Fall während der gesamten Aufenthaltsdauer mit dem Verhalten der deutschen Schüler, so dass hier ebenfalls soziopragmatischer Transfer aus der Muttersprache angenommen werden kann.

Als ein Mittel, das aufgrund der Ergebnisse dieser Studie situationsübergreifend und vermutlich auch kulturübergreifend eingesetzt wird, um sich – demnach auch bei Autoritäten – zu beschweren, kann Ironie hervorgehoben werden.

Ein weiteres markantes Untersuchungsergebnis betrifft bestimmte Situationen, die einem *Culture Assimilator Training* entnommen worden sind und dort als kritische Interaktionssituationen aufgeführt werden, um die amerikanischen Kulturstandards *Gleichheitsdenken* und *Individualismus* zu beschreiben (vgl. Kap. 3.1.1). In diesen Situationen reagieren alle drei Gruppen in Bezug auf die von ihnen vollzogenen Sprechakte und verwendeten Strategietypen überwiegend übereinstimmend. Sie konfrontieren den Hörer mit dem Akt der sozialen Missachtung, indem sie entweder explizite und modifizierte Schuldszuweisungen (*explicit and modified blame*) aussprechen und ihm direkte Vorwürfe

machen bzw. ihn direkt anklagen (*direct accusation*) – sie reagieren weder ausweichend noch nonverbal; oder sie bringen neben diesen Beschwerdestrategien ebenfalls übereinstimmend häufig ihre Verärgerung über den Akt der sozialen Missachtung durch Verwendung der Strategien *disapproval* (*annoyance* und/oder *ill-consequences*) zum Ausdruck. Auch alle weiteren Strategien und externen Zusätze betreffend, die daneben noch verwendet werden, herrscht Übereinstimmung zwischen allen drei Gruppen.

Die Ergebnisse dieser Studie, die in diesen Interaktionssituationen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen lassen, zeigen einerseits, dass zum Teil falsche Rückschlüsse aus Situationen gezogen werden, die zur Illustration von Kulturstandards in kulturpsychologischen Trainings aufgeführt werden. Zum anderen erweisen sich einige der Situationen generell als ungeeignet, um bestimmte Kulturstandards zu repräsentieren. Mit diesen Anmerkungen soll jedoch nicht das Konzept dieser Trainings als solches in Frage gestellt werden. Im Gegenteil: Der potentielle Benutzer soll hier lediglich zu einem kritischen Umgang mit dem ansonsten hervorragend geeigneten und ausgiebigst überprüften Trainingsmaterial (vgl. Kap. 3.3.1) aufgerufen werden.

6.4 Fachdidaktische Konsequenzen

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die deutschen Austauschschüler bezüglich ihrer pragmatischen Kompetenz zu Beginn des Aufenthalts in den USA in einigen Bereichen grundlegende Defizite aufweisen. Während pragmalinguistischer Transfer jedoch mit zunehmender Aufenthaltsdauer überwiegend abnimmt, was eine Angleichung an die amerikanische Bezugsnorm bedeutet, bleibt soziopragmatischer Transfer überwiegend bestehen oder nimmt zum Teil sogar zu. Dass das Sprechverhalten der Lerner bezüglich dieser soziopragmatischen Aspekte von der Prägung durch die eigene Kultur bestimmt bleibt, zeigt, dass ihnen auch nach einem längeren Aufenthalt in der Zielkultur nicht bewusst wird, dass die deutschen pragmatischen Normen nicht deckungsgleich mit den amerikanischen sind.

Die grundsätzliche Notwendigkeit eines pragmatisch-situativen Unterrichts, in dem pragmatische Aspekte einer Sprache ebenso hervorgehoben werden wie grammatische, dürfte nach diesen Untersuchungsergebnissen kaum in Frage gestellt werden. Vor dem Hintergrund, dass die aufgeführten signifikanten Unterschiede zwischen den deutschen Schülern bzw. Austauschschülern und den amerikanischen Muttersprachlern in der interkulturellen

Kommunikation zu Verhaltensunsicherheiten seitens der Lerner sowie Fehlinterpretationen und schließlich auch Negativurteilen über die Repräsentanten der jeweiligen Fremdkultur führen können, ergibt sich die Forderung nach pragmatischer Instruktion im Fremdsprachenunterricht sowie in der Lehreraus- und weiterbildung (vgl. Kap 2.2.2) zwangsläufig.

Untersuchungen von z.B. House (1996), Kinast (1998) und Yoshimi (1999) zeigen, dass die begründete Annahme besteht, dass die hier ermittelten pragmatischen Defizite durch pragmatische Instruktion hätten vermieden werden können. Die Frage, wie diese pragmatische Instruktion erfolgen sollte, ob explizit oder implizit, ergibt sich im Fremdsprachenunterricht vor allem durch die jeweilige Lernergruppe.

Bereits der Englischunterricht in der Grundschule bietet vielfältige Ansatzpunkte für einen frühzeitigen Beginn der Vermittlung von pragmatischen Aspekten. Aufgrund entwicklungspsychologischer Gegebenheiten können diese bei der hier angesprochenen Altersgruppe zwangsläufig nur implizit bzw. ganzheitlich und ohne kognitive Bewusstmachung vermittelt werden (vgl. Kap. 2.2.1). Insbesondere pragmatische Routineformeln, die in authentischen Kommunikationssituationen häufig vorkommen, sind bereits von Anfängern schnell zu erwerben. Exemplarisch kann dies durch das folgende Beispiel illustriert werden.

Wie eines der Untersuchungsergebnisse gezeigt hat, ist den Austauschschülern z.B. nicht bewusst, welche Form bzw. welche Variante einer Entschuldigung im amerikanischen Englisch welche Funktion ausübt. Bereits im Englischunterricht der Grundschule ergeben sich Entschuldigungssituationen, die mit den Situationen E3 (Verschlafen) und E1 (Anrempeln) vergleichbar sind, fast täglich. Die im amerikanischen Englisch prototypischen Formulierungen in diesen Situationen *I'm sorry I'm late* oder *Oops, I'm sorry. Are you ok?* können somit regelmäßig in einem authentischen Kontext geübt werden. Praxiserfahrungen zeigen, dass diese Ausdrücke einer Entschuldigung sogar von anderen Schülern der Klasse eingefordert werden, falls sich ein Schüler, der zu spät zum Unterricht erscheint oder jemanden anrempelt, einmal nicht entsprechend äußern sollte. Ein Gang durch die mit 31 Schülern derzeit überfüllten Klassenzimmer erfordert demgegenüber mehrmals in einer Unterrichtsstunde den Gebrauch des Territoriumsinvansionssignals (TIS) *Excuse me*. In der Grundschule kann ein TIS z.B. ebenfalls beim Thema Uhrzeiten (in Klasse 4) integriert

werden: In einem Rollenspiel sollen die Schüler einen Fremden nach der Uhrzeit fragen und dessen Aufmerksamkeit durch das TIS *Excuse me* erlangen.

Nach einer impliziten pragmatischen Instruktion, kann zumindest bei fortgeschrittenen Lernern auch eine kognitive Bewusstmachung pragmatischer Unterschiede zwischen der Erst- und der Zielsprache erfolgen (vgl. Tateyama/Kasper/Mui/Tay/Thananart 1997). Je nachdem, welche Aspekte im Verlauf des aktuellen Unterrichtsgeschehens sinnvoll integriert werden können, könnte z.B. eine Auswahl der in dieser Arbeit hervorgehobenen Situationen für den Einsatz im Unterricht getroffen werden. Prinzipiell können alle im empirischen Teil ausführlich dargestellten (im Anhang aufgeführten) Situationen im Englischunterricht der Sekundarstufe modulartig sowohl schriftlich als auch mündlich als Rollenspiel eingesetzt und besprochen werden.¹⁶ Letztendlich wird damit auch der eingangs erwähnten Forderung entsprochen, den Unterricht insgesamt „[...] pragmatisch-situativer und damit auch inhaltlich interessanter und lernerzentrierter zu gestalten“ (Brusch 1997: 49).

Sicherlich haben diese Anregungen bisher nur Vorschlagscharakter. Es handelt sich hier um kein wissenschaftlich überprüftes Konzept. Es sind jedoch konkrete Vorschläge, die sich in eigener mehrjähriger Unterrichtspraxis von der Grundschule bis zur Hochschule bewährt haben. Dabei gilt abschließend Folgendes zu beachten:

„Recognizing the pragmalinguistic/sociolinguistic distinction means allowing the foreign student the right to flout in exactly the same way as the native-speaker does, and acknowledging that ‘speaking good English’ does not necessarily mean conforming to the norms of the culturally hegemonic strata. Our only concern as *language* teachers is to ensure that the learner knows what s/he is doing”. (Thomas 1983: 110)

6.5 Hinweise für weitere Studien und Ausblick

Die vorliegende Arbeit stellt eine der erst sehr wenigen Longitudinalstudien im Bereich der Lernaltersprachenpragmatik dar. Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass noch weitere (vergleichbare) Studien folgen werden:

¹⁶ Die Kenntnis der sprechakttypischen Kategorien, die im methodologischen Teil ausführlich dargestellt wurden und einem permanenten Überprüfungs- und Modifizierungsprozess unterlagen, ist als Voraussetzung für die Auswertung der Situationen zu betrachten.

Da durch die vorliegende Studie bereits der kontrastiv-pragmatische Vergleich deutscher und amerikanischer Muttersprachler in dem Bereich der hier untersuchten Sprechhandlungen erfolgt ist, bietet sich zunächst eine Folgeuntersuchung an, bei der die Entwicklung pragmatischer Kompetenz amerikanischer Austauschschüler in Deutschland verfolgt wird.

Durch die drei untersuchten Sprechhandlungen: Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden wurde selbstverständlich nicht die pragmatische Kompetenz deutscher und amerikanischer Schüler in ihrer Gesamtheit erfasst. Zukünftige Studien sollten neben anderen Sprechakten auch weitere Aspekte pragmatischer Kompetenz untersuchen.

Durch das Antwortverhalten der Probanden dieser Studie in den dargestellten Aufforderungs-, Entschuldigungs- und Beschwerdesituationen besteht die begründete Annahme, dass bestimmte soziopragmatische Unterschiede lediglich dadurch ermittelt werden konnten, dass der DCT als Testinstrument offen gestaltet ist (vgl. Kap. 4). Dies betrifft z.B. vollzogene Beschwerdestrategien und Ausweichmanöver in potentiellen Aufforderungssituationen, direktive Strategien in potentiellen Entschuldigungssituationen oder Komplimente und nonverbale Reaktionen in potentiellen Beschwerdesituationen. Für weitere Studien im Forschungsbereich *Interkulturelle Pragmatik*, die neben pragmalinguistischen auch soziopragmatische Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen bzw. Sprachvarianten mittels eines Diskursergänzungsverfahrens erfassen wollen, gilt es demnach zu berücksichtigen, dass letztere vermutlich nur zuverlässig ermittelt werden können, wenn der DCT kein Antwortverhalten vorgibt und die Probanden ausschließlich als sie selbst agieren können. Innerhalb einer methodischen Validierungsuntersuchung, in der die verschiedenen Diskursergänzungsverfahren – geschlossener, offener, interaktiver DCT – miteinander verglichen werden, wäre eine Überprüfung dieser Annahme sinnvoll.

Ebenfalls muss hervorgehoben werden, dass nach einem längeren Auslandsaufenthalt immer auch die Gefahr besteht, dass die in der eigenen Kultur wirksamen Standards als negativ beurteilt werden, wenn sich diese im Gegensatz zu den fremdkulturell wirksamen Standards befinden. Wünschenswert wären Studien, die sich mit der Langzeitwirkung von Auslandsaufenthalt nach der Rückkehr der Teilnehmer im Heimatland beschäftigen, damit Kulturaustauschprogramme neben einer gezielten Vorbereitung auch eine Nachbereitung anbieten können.

Zudem sollte in Langzeitstudien an deutschen Schulen die Auswirkung eines pragmatisch-situativen Unterrichts auf das Lernerverhalten überprüft werden. Eines haben die Ergebnisse der vorliegenden Studie allerdings bereits jetzt gezeigt:

„[...] we do a grave disservice, even to those who are studying in the country of the target language, if we expect students simply to ‘absorb’ pragmatic norms without explicit formalization. Nor can we afford to regard the teaching of pragmatic appropriateness as the icing of the gingerbread – something best left until complete grammatical competence has been attained”. (Thomas 1983: 109f.)

7. Literaturverzeichnis

- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Bach, Kent / Robert M. Harnish. 1979. *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2001. "Evaluating the empirical evidence: Grounds for instructions in pragmatics?" In: K.R. Rose / G. Kasper (eds.), 13-32.
- Bardovi-Harlig, Kathleen / Zoltán Dörnyei. 1998. "Do language learners recognize pragmatic violations?: Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning". *TESOL Quarterly* 32 (2): 233-259.
- Barron, Anne. 2003. *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Beebe, Leslie M. / Martha Clark Cummings. 1996. "Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance". In: S. M. Gass / J. Neu (eds.), 65-86.
- Bierwisch, Manfred. 1980. "Semantic structure and illocutionary force". In: J. R. Searle / F. Kiefer / M. Bierwisch (eds.), 1-37.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1982. "Learning how to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language". *Applied Linguistics* 3: 29-59.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1987. "Indirectness and politeness in requests: Same or different?" *Journal of Pragmatics* 11 (1): 131-146.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1989. "Playing it safe: The role of conventionality in indirectness". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 37-70.

- Blum-Kulka, Shoshana / Brenda Danet / Rimona Gherson. 1985. "The language of requesting in Israeli society". In: Forgas, J. P. (ed.), 113-141.
- Blum-Kulka, Shoshana / Juliane House. 1989. "Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 123-154.
- Blum-Kulka, Shoshana / Juliane House / Gabriele Kasper (eds.). 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, Shoshana / Juliane House / Gabriele Kasper. 1989. "Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 1-34.
- Blum-Kulka, Shoshana / Juliane House / Gabriele Kasper. 1989. "The CCSARP coding manual". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 273-294.
- Blum-Kulka, Shoshana / Elite Olshtain. 1986. "Too many words: Length of utterance and pragmatic failure". *Studies in second language acquisition* 8 (2): 165-179.
- Börner, Otfried / Wilfried Brusch (Hrsg.). 1999. *Crossing the Bridge. Thematische Modelle für den Englischunterricht Klasse 3 bis 6* [Lehrerhandbuch]. Ernst Klett Grundschulverlag 1999.
- Bortz, Jürgen. 1999. *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brandenburg, Ingrid / Wilfried Brusch. 1996. "Die neue Situation". In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (ed.). *Englisch in der Grundschule - und dann? Die Weiterführung auf der Sekundarstufe I*. Hamburg, 2-11.
- Brettschneider, Gunter / Christian Lehmann (eds.). 1980. *Wege zur Universalien Forschung. Sprachwissenschaftliche Beiträge zum 60. Geburtstag von Hansjakob Seiler*. Tübingen: Narr.

- Brislin, Richard W. / Stephen Bochner / Walter J. Lonner (eds.). 1975. *Cross-Cultural Perspectives on Learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, Penelope / Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas / Carlos A. Yorio / Ruth H. Crymes (eds.). 1977. *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a second Language*. Washington D.C.
- Brumfit, Christopher J. / Keith Johnson (eds.) 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brusch, Wilfried. 1997. "Fremdsprachen in der Grundschule. Ergebnis einer Umfrage". *Grundschule 2*: 48-49.
- Canale, Michael / Merrill Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47.
- Candlin, Christopher N. 1976. "Communicative language teaching and the debt to pragmatics". In: C. Rameh (ed.). *27th Round Table Meeting*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 237-256.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, Peter / Jerry L. Morgan (eds.). 1975. *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press.
- Cole, Sirley Ann Nightingale. 1988. *A face-theory-based quantitative analysis of American English usage of four linguistic politeness strategies*. Gainesville: University of Florida [Phil. Diss.].
- Conrad, Rudi. 1983. "Fragesätze als indirekte Sprechakte". In: R. Ruzicka / W. Motsch (eds.). *Untersuchungen zur Semantik (Studia grammatica XXII)*. Berlin: Akademie-Verlag, 343-367.

- Corder, Stephen P. 1978. "Language-Learner Language". In: Jack C. Richards (ed.), 71-93.
- Coulmas, Florian (ed.). 1981. *Conversational routine*. The Hague: Mouton.
- Edmondson, Willis. 1981. *Spoken Discourse: A model for Analysis*. London: Longman.
- Edmondson, Willis / Juliane House. 1981. *Let's Talk and Talk About It: A Pedagogic Interactional Grammar of English*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Edmondson, Willis / Juliane House. 1982. "Höflichkeit als Lernziel im Englischunterricht". *Neusprachliche Mitteilungen* 35 (4): 218-227.
- Edmondson, Willis / Juliane House. 1991. "Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics". In: R. Phillipson / E. Kellerman / L. Selinker / M. Sharwood Smith / M. Swain (eds.), 273- 287.
- Edmondson, Willis / Juliane House / Gabriele Kasper / Brigitte Stemmer. 1984. "Learning the pragmatics of discourse. A project report". *Applied Linguistics* 5 (2): 113-127.
- Ellis, Rod. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ervin-Tripp, Susan. 1976. "Is Sybil there? The structure of some American English directives." *Language in Society* 5 (1): 25-66.
- Faerch, Claus / Gabriele Kasper. 1989. "Internal and external modification in interlanguage request realization". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 221-248.
- Fiedler, Fred E. / Terence R. Mitchell / Harry C. Triandis. 1971. "The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training". *Journal of Applied Psychology* 55 (2): 95-102.
- Forgas, Joseph P. (ed.). 1985. *Language and social situation*. New York: Springer Verlag.
- Fraser, Bruce. 1975. "Hedged Performatives". In: P. Cole / J. L. Morgan (eds.), 187-210.

- Fraser, Bruce. 1990. "Perspectives on politeness". *Journal of Pragmatics* 14 (2): 219-236.
- Fraser, Bruce / William Nolen. 1981. "The association of deference with linguistic form". *International Journal of the Sociology of Language* 27: 93-109.
- Freed, Barabara. 1995. *Second Language Acquisiton in a Study Abroad Context*. Amsterdam: Benjamins.
- Freed, Barabara. 1995. "Language learning and study abroad". In: B. F. Freed (ed.), 3-33.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (ed.). 1995. *Vorläufiger Rahmenplan Englisch in den Klassen 3 und 4 der Grundschule*. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (ed.). 1999. *Vorläufiger Rahmenplan Englisch in den Klassen 3 und 4 der Grundschule*. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (ed.). 2003. *Rahmenplan Englisch, Bildungsplan Grundschule, Klassen 3 und 4*. Hamburg.
- Furnham, Adrian / Stephen Bochner. 1986. *Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen.
- Gass, Susan M. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, Susan M. / Carolyn G. Madden / Dennis Preston / Larry Selinker (eds.). 1989. *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, Susan M. / Joyce Neu (eds.). 1996. *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Gass, Susan M. / Larry Selinker (eds.). 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Grice, H. Paul. 1975. "Logic and conversation." In: P. Cole / J. L. Morgan (eds.), 41-58.
- Gu, Yueguo. 1990. "Politeness phenomena in modern Chinese". *Journal of Pragmatics* 14 (2): 237-257.
- Hatch, Evelyn (ed.). 1978. *Second language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House.
- Heider, Fritz. 1977. *Psychologie der interpersonellen Beziehungen*. Stuttgart: Klett.
- Helbig, Gerhard. 1994. *Lexikon deutscher Partikeln, dritte überarbeitete Auflage*. Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Hill, Beverly / Sachiko Ide / Shoko Ikuta / Akiko Kawasaki / Tsunao Ogino. 1986. "Universals of linguistic politeness. Quantitative evidence from Japanese and American English". *Journal of Pragmatics* 10 (3): 347-371.
- Hofstede, Geert. 1991. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, Geert. 1997. *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Beck.
- Holtgraves, Thomas / Joong-Nam Yang. 1990. "Politeness as universal: Cross-cultural perceptions of request strategies and inferences based on their use". *Journal of Personality and Social Psychology* 59: 719-729.

- House, Juliane. 1979. "Interaktionsnormen in deutschen und englischen Alltagsdialogen." *Linguistische Berichte* 59: 76-90.
- House, Juliane. 1986. "Cross-cultural pragmatics and foreign language teaching". In: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (ed.). *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt am Main: Scriptor, 281-295.
- House, Juliane. 1989. "Politeness in English and German: The functions of *Please* and *Bitte*". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 96-119.
- House, Juliane. 1996. "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness". *Studies in Second Language Acquisition* 18 (2): 225-252.
- House, Juliane. 1997 "Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen". *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuF)* 26: 68-87.
- House, Juliane. 2000. "Understanding misunderstanding: A pragmatic-discourse approach to analysing mismanaged rapport in talk across cultures". In: H. Spencer-Oatey (ed.), 145-164.
- House, Juliane. 2003. "Misunderstanding in intercultural university encounters". In: *Misunderstanding in Social Life. Discourse Approaches to Problematic Talk*. J. House / G. Kasper / S. Ross (eds). London: Longman.
- House, Juliane / Gabriele Kasper. 1981. "Politeness markers in English and German". In: F. Coulmas (ed.), 157-185.
- House, Juliane / Gabriele Kasper. 1987. "Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language". In: W. Lörcher / R. Schulze (eds.), 1250-1288.

- House, Juliane / Helmut J. Vollmer. 1988. "Sprechaktperformanz im Deutschen: Zur Realisierung der Sprechakthandlungen BITTEN/AUFFORDERN und SICH ENTSCULDIGEN". *Linguistische Berichte* 114: 114-133.
- Hymes, Dell. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, Dell. 1972. "On communicative competence". In: Pride, J. B. / J. Holmes (eds.), 269-293.
- Hymes, Dell. 1979. "On communicative competence". In: Brumfit, Christopher C. / Keith Johnson (eds.), 5-27.
- Ide, Sachiko. 1989. "Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness". *Multilingua* 8 (2-3): 223-248.
- Ide, Sachiko. 1993. "Preface: The search for integrated universals of linguistic politeness". *Multilingua* 12 (1): 7-11.
- Janney, Richard W. / Horst Arndt. 1993. "Universality and relativity in cross-cultural politeness research: A historical perspective". *Multilingua* 12 (1): 13-50.
- Jucker, Andreas H. 1988. "The relevance of politeness". *Multilingua* 7 (4): 375-384.
- Kasper, Gabriele. 1981. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Narr.
- Kasper, Gabriele (ed.). 1986. *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kasper, Gabriele. 1989. "Variation in interlanguage speech act realization." In: S. M. Gass / C. G. Madden / D. Preston / L. Selinker (eds.), 37-58.
- Kasper, Gabriele. 1990. "Linguistic politeness: Current research issues". *Journal of Pragmatics* 14 (2): 193-218.

- Kasper, Gabriele. 1994. "Politeness". In: R.E. Asher (ed.) / J.M.Y. Simpson (coordinating ed.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol.6. Oxford: Pergamon Press, 3206-3211.
- Kasper, Gabriele. 1997a. *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork#6) [HTML document]. Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center. Retrieved [July 18, 2005] from the World Wide Web: <http://www.III.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6>
- Kasper, Gabriele. 1997b. "'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner". *The modern language Journal* 81 (3): 307-312.
- Kasper, Gabriele. 1998. "Datenerhebungsverfahren in der Lernaltersprachenpragmatik". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1): 85-118.
- Kasper, Gabriele. 2000. "Unterrichtsforschung zur Lernaltersprachenpragmatik – eine Forschungslücke". In: B. Helbig / K. Kleppin / F.G. Königs (eds.). *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 383-402.
- Kasper, Gabriele / Shoshana Blum-Kulka (eds.). 1993. *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, Gabriele / Merete Dahl. 1991. "Research methods in interlanguage pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition* 13 (2): 215-247.
- Kasper, Gabriele / Kenneth R. Rose. 1999. "Pragmatics and SLA". *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 81-104.
- Kasper, Gabriele / Richard Schmidt. 1996. "Developmental issues in interlanguage pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition* 18 (2): 149-169.

- Kellerman, Eric. 1977. "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 2 (1): 58-145.
- Kellerman, Eric. 1983. "Now you see it, now you don't". In: S. M. Gass / L. Selinker (eds.), 112-134.
- Kinast, Eva-Ulrike. 1998. *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kondo, Sachiko. 1997. "The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study of interlanguage apologies". *Sophia Linguistics* 41: 265-284.
- Krashen, Stephen D. 1977. "Some Issues Relating to the Monitor Model". In: H. D. Brown / C. Yorio / R. H. Crymes (eds.), 144-158.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London/New York: Longman.
- Kroeber, Alfred A. / Clyde Kluckhohn. 1982. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Peabody Museum.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, Robin. 1973. "The logic of politeness: Or, minding your p's and q's". In: *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: University of Chicago Press, 292-305.
- Lamnek, Siegfried. 1989. *Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lauerbach, Gerda. 1977. "Lernersprache: Ein theoretisches Konzept und seine praktische Relevanz". *Neusprachliche Mitteilungen* 30: 208-214.

- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lörscher, Wolfgang. 1986. "Conversational structures in the foreign language classroom". In: Gabriele Kasper (ed.), 11-22.
- Lörscher, Wolfgang / Rainer Schulze (eds.). 1987. *Perspectives on Language in Performance. Festschrift for Werner Hüllen*. Tübingen: Narr.
- Long, Michael H. / Patricia A. Porter. 1985. "Group work, interlanguage talk and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19 (2): 207-228.
- Lord, Richard. 1996. *Culture Shock! Germany*. Portland, OR: Graphic Arts Center Publishing Company.
- Maeshiba, Naoko / Naoko Yoshinaga / Gabriele Kasper / Steven Ross. 1996. "Transfer and proficiency in interlanguage apologizing". In: Susan M. Gass / Joyce Neu (eds.), 155-187.
- Mao, LuMing Robert. 1994. "Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed". *Journal of Pragmatics* 21 (5): 451-486.
- Markowsky, Richard / Alexander Thomas. 1995. *Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Matsumoto, Yoshiko. 1988. "Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese". *Journal of Pragmatics* 12 (4): 403-426.
- Matsumoto, Yoshiko. 1989. "Politeness and conversational universals – observations from Japanese". *Multilingua* 8 (2-3): 207-221.
- Meara, Paul. 1994. "The year abroad and its effects". *Language Learning Journal* 10: 32-38

- Meyer, Katrin. 1996. Indirektheit und Höflichkeit in Aufforderungen (*requests*): Ein kulturübergreifender Vergleich. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Universität Hamburg.
- Morris, Charles W. 1938. "Foundations of the theory of signs". In: O. Neurath / R. Carnap / C. Morris (eds.). *International Encyclopedia of United Science*. Chicago: University of Chicago Press, 719-751. [Reprinted in: Charles W. Morris, 1971.]
- Morris, Charles W. 1971. *Writings on the general theory of signs*. The Hague: Mouton.
- Müller, Andrea / Alexander Thomas. 1995. *Studienhalber in den USA. Interkulturelles Orientierungstraining für deutsche Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich. 1991. "Kulturstandards in der Fremdsprache". In: A. Thomas (ed.), 41-54.
- Neumann, Gabriele. 1995. "Laut denken und still schreiben: Zur Triangulierung von Prozeß- und Produktdaten in der L2-Schreibprozeßforschung". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6 (1): 95-107.
- Nunan, David. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oberg, Kalvero. 1960. "Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments". *Practical Anthropology* 7: 177-182.
- Oka, Hideo. 1981. "Function of modal auxiliaries in requests: With special reference to formality and politeness". *Studies in English Language and Literature* 31: 77-105.
- Olshtain, Elite / Andrew D. Cohen. 1983. "Apology: A speech-act set". In: Wolfson, N. / E. Judd (eds.), 18-36.

- Olshtain, Elite / Liora Weinbach. 1987. "Complaints: A study of speech act behaviour among native and non-native speakers of Hebrew". In: Marcella B. Papi / Jef Verschueren (eds.). *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Amsterdam: Benjamins, 195-210.
- Opper, Susan / Ulrich Teichler / Jerry Carlson. 1990. *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Kingsley.
- Owen, Marion. 1983. *Apologies and remedial interchanges*. Berlin: Mouton.
- Panther, Klaus-Uwe. 1994. "Sentence types, speech acts, and metonymy". *C.L.E.A.R.* 2: 1-25.
- Phillipson, Robert / Eric Kellermann / Larry Selinker / Michael Sharwood Smith / Merrill Swain (eds.). 1991. *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pride, John B. / Janet Holmes (eds.). 1972. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Reiss, Nira. 1985. *Speech act taxonomy as a tool for ethnographic description: An analysis based on videotapes of continuous behavior in two New York Households*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, Jack C. 1978. *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Rintell, Ellen M. / Candance J. Mitchell. 1989. "Studying requests and apologies: An inquiry into method". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 248-272.
- Rose, Kenneth R. 1992. "Speech acts and questionnaires: The effect of hearer response". *Journal of Pragmatics* 17 (1): 49-62.
- Rose, Kenneth R. 2000. "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development". In: *Studies in Second Language Acquisition* 22 (1): 27-67.

- Rose, Kenneth R. / Gabriele Kasper (eds.). 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rosengren, Inger. 1980. "The indirect speech act". In: G. Brettschneider / C. Lehmann (eds.), 462-468.
- Saskai, Miyuki. 1998. "Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison production questionnaires and role plays". *Journal of pragmatics* 30 (4): 457-484.
- Schegloff, Emanuel A. / Harvey Sacks. 1973. "Opening up Closings". *Semiotica* 8: 289-327
- Scheitza, Alexander. 1996. *Interkulturelle Kompetenz: Förderung und Möglichkeiten der Evaluation. Am Beispiel der Evaluation eines interkulturellen Trainings im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität des Saarlandes. Saarbrücken.
- Scheufler, Ingrid. 1996. *Qualitative Evaluation der handlungssteuernden Wirkungen ausgewählter Aspekte des American Study and Culture Assimilator anhand eines Gruppenvergleichs*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- Schmidt, Richard. 1993. "Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics". In: G. Kasper / S. Blum-Kulka (eds.), 21-42.
- Schmidt, Richard / Jack C. Richards. 1980. "Speech acts and second language learning". *Applied Linguistics* 1 (2): 129-157.
- Schumann, John H. 1978. "Second language acquisition: The pidginization hypothesis". In: E. Hatch (ed.), 256-271.
- Searle, John R. 1969. *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. 1975. "Indirect speech acts". In: P. Cole / J. L. Morgan (eds.), 59-82.

Searle, John R. 1979. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John R. / Ferenc Kiefer / Manfred Bierwisch (eds.). 1980. *Speech Act Theory and Pragmatics*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

Siegal, Meryl. 1996. "The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western Women learning Japanese". *Applied Linguistics* 17 (3): 356-382.

Singleton, David M. / David G. Little (eds.). 1984. *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL.

Spencer-Oatey, Helen (ed.). 2000. *Culturally Speaking: Managing Rapport Through Talk Across Cultures*. London/NY: Continuum.

Spencer-Oatey, Helen. 2000. "Introduction: Language, Culture and Rapport Management". In: H. Spencer-Oatey (ed.), 1-10.

Tateyama, Yumiko / Gabriele Kasper / Lara P. Mul / Hui-Mian Tay / Ong-on Thananart. 1997. "Explicit and implicit teaching of pragmatic routines". In: Lawrence F. Bouton (ed.). *Pragmatics and Language Learning*. Monograph series volume 8. Urbana-Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, 163-177.

Thomas, Alexander (ed.). 1991. *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Breitenbach.

Thomas, Alexander. 1991. "Einleitung". In: T. Alexander (ed.), 5-12.

Thomas, Alexander. 1995. "Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz. Wissenschaftliche Grundlagen". In: T. M. Kühlmann (ed.). *Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 85-118.

Thomas, Jenny. 1983. "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics* 4 (2): 91-112.

- Tomalin, Barry / Susan Stempleski. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Triandis, Harry C. 1975. "Culture Training, Cognitive Complexity and Interpersonal Attitudes". In: Richard W. Brislin / Stephen Bochner / Walter J. Lonner (eds.). *Cross-Cultural Perspectives on Learning*, 39-77. New York: John Wiley & Sons.
- Trosborg, Anna. 1984. "Stimulating interaction in the foreign language classroom through conversation in small groups of learners". In: David M. Singleton / David G. Little (eds.), 177-189.
- Trosborg, Anna. 1994. *Interlanguage pragmatics : requests, complaints, and apologies*. Berlin/NY: Mouton de Gruyter.
- Urbanek, Eva-Ulrike. 1994. *Evaluation der handlungssteuernden Wirkungen des American Study and Cultural Assimilator*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- Ventola, Eija. 1979. "The Structure of Casual Conversation in English". *Journal of Pragmatics* 3: 267-298.
- Vollmer, Helmut J. / Elite Olshtain. 1989. In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 197- 218.
- Warga, Muriel. 2004. *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache: der Sprechakt "Aufforderung" im Französischen*. Tübingen: Narr.
- Watts, Richards J. 1989. "Relevance and relational work: linguistic politeness and political behaviour". *Multilingua* 8: (2-3): 131-166.
- Watts, Richard J. / Sachiko Ide / Konrad Ehlich (eds.). 1992. *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Watts, Richard J. / Sachiko Ide / Konrad Ehlich. 1992. "Introduction". In: R. J. Watts / S. Ide / K. Ehrlich (eds.), 1-17.
- Weizman, Elda. 1989. "Requestive hints". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 71-95.
- Wierzbicka, Anna. 1985. "Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English". *Journal of Pragmatics* 9 (2-3): 145-178.
- Wierzbicka, Anna. 1991. *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wolfson, Nessa / Elliot Judd (eds.) 1983. *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wolfson, Nessa / Thomas Marmor / Steve Jones. 1989. "Problems in the comparison of speech acts across cultures". In: S. Blum-Kulka / J. House / G. Kasper (eds.), 174-196.
- Wunderlich, Dieter. 1976. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Yoshimi, Dina R. 1999. *Explicit Instruction and JFL Learners' Use of Interactional Discourse Markers in Extended Tellings* (NFLRC NetWork #16) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved [October 20, 2006] from the World Wide Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW16/>
- Zegarac, Vladimir / Martha C. Pennington. 2000. "Pragmatic Transfer in Intercultural Communication". In: H. Spencer-Oatey (ed.), 165-190.

8. Anhang

8.1 Der offene DCT als Testinstrument

Zur Konstruktion des Testinstruments wurden 27 kritische Interaktionssituationen, die zum Teil aus der Literatur bekannt sind (vgl. Kap. 3.3.1) oder in Form von Feldnotizen vorlagen, verwendet. Neben den in Kapitel 4.1 aufgeführten 7 Aufforderungen, 6 Entschuldigungen und 8 Beschwerden sind weitere Sprechakte wie Komplimente und Ablehnungen von Angeboten integriert worden. Diese wurden hinzugefügt, um den DCT für die Probanden abwechslungsreicher und undurchsichtiger zu gestalten. Zu diesem Zweck wurden zudem alle Situationen ungeordnet bzw. nicht nach Sprechakttypen dargestellt. Im Rahmen dieser Arbeit galt das Interesse den oben genannten 21 Sprechakten, wobei eine bisher statistisch nicht abgesicherte Auswertung der zusätzlichen Situationen auf weitere mögliche signifikante soziopragmatische Unterschiede zwischen den deutschen und den amerikanischen Probanden hindeutet.

8.1.1 Offener DCT für amerikanische Probanden

American English Questionnaire

Please fill in the following information:

1. Date: _____
2. Name: _____
3. Sex: _____
4. Age: _____
6. Country of Birth: _____
7. Mother Tongue: _____

In the following you will find the description of incomplete every-day life situations. Please complete them in the most authentic/natural way possible – bearing in mind the circumstances and the relationship to your interlocutors. It is of great interest to me what **YOU personally** would **say** in each of the respective situations. Therefore, try to reply as spontaneously as possible and write down your answers in direct speech.

EXAMPLE:

Your friend Tom has borrowed your bike and damaged it without telling you. When you finally notice it, you get angry and want him to know this. What do you say to Tom?

You: Tom! I'm really angry – you know. I wanted to use my bike this morning and saw that it was completely damaged. Why didn't you tell me about your accident? You really are thoughtless.

BATHROOM (B3)

You and your brother Kevin have agreed on cleaning the bathroom and on taking turns every week. While you stick to the agreement, Kevin has once again failed to do his cleaning duties. You are angry about it and would like him to know this. After having cleaned the bathroom for a second time the previous evening you meet him in the kitchen the following morning. What do you say to him?

You:

ON THE TRAIN (A2)

You want to go on a trip by train and know that this particular train is always very crowded. That is why you decide to reserve a seat. When you get on the train it is indeed full. While looking for your seat you see that a guy – who is about your age – has already taken it. What do you say to him?

You:

HAIRDRESSER (B2)

You go to your favorite hair dresser, Paula. Normally she cuts your hair just the way you like it; but, today she cuts your hair far too short. When you look into the mirror you don't feel very satisfied because you don't like it at all. Finally, Paula asks you if you like the new hair cut. What do you say to her?

You:

OVERSLEPT (E3)

You have overslept and are late for school. What do you say to your teacher, Mrs. Cohen?

You:

IN THE SUPERMARKET (A5)

You are in a supermarket just to buy a can of Coke. At the cash register there are four people with a full shopping cart in front of you. As you are in a hurry you want to go first. What do you say to the people?

You:

STEAKHOUSE (B1)

You and your friends go to a steakhouse. You order a steak – well done – and garlic bread. While your friends – who have placed a similar order – have already gotten their meal you have to wait 5 minutes longer. When you finally get your meal you realize that your steak is still rare and instead of garlic bread you get plain bread. A few minutes later the waitress comes back to your table and asks if everything is OK. What do you say?

You:

BUMPING INTO SOMEONE (E1)

You are standing with your shopping cart in front of a candy shelf and are thinking about what to buy. When you move on you accidentally bump into a girl – who is about your age – with your shopping cart. What do you say to her?

You:

BAKED POTATO WITHOUT SOUR CREAM (A1)

You are in a restaurant and order a dish with a baked potato and sour cream. When you get your meal you notice that the sour cream is missing. What do you say to the waiter?

You:

BEACH VOLLEYBALL (E5)

You and your friends are playing beach volleyball. Among them is Sam, a twelve year old friend from your neighborhood, who is a little clumsy in the game. When you backup in order to get the ball, you knock Sam down because he is standing just behind you. Both of you fall into the sand and the ball too. What do you say?

You:

ACCIDENT (B4)

You cross an intersection with your bike. The traffic light says walk, but all of a sudden you get hit by a car. You are not hurt, but you are extremely scared. It is only now that you realize that a policecar caused the accident. One of the policemen looks at your bike and says: "Well, at least nothing happened". The other policeman just says: "Well, I guess I'll call the colleagues". None of them apologizes or asks if you are hurt. You find this behavior appalling. What do you say to the policemen?

You:

BABYSITTING (A4)

You are looking after a six year old girl in the neighborhood once a week (babysitting). Her name is Anna and she loves playing in the backyard with you. On extremely hot days Anna is only allowed to play outside when she puts on sun screen and wears a hat because otherwise she will get a sun burn on her head very quickly. One day you are playing with her in the garden, when she takes her hat off. What do you say to her?

You:

BORROWING MONEY (E2)

You have borrowed \$ 20 from a good friend of yours, Jessica. But, you cannot return it today as promised. What do you say to Jessica?

You:

AT THE MOVIES (B6)

You and your friend are sitting in the movie theater. A girl about your age is sitting in front of you and she is constantly talking to her neighbor. This girl is getting on your nerves because you can hardly hear anything of what is said in the movie. What do you say to her?

You:

CAR BLOCKING THE WAY (A3)

You are expecting a visit from your friend Ray. When he rings the bell and you open the door you realize that he has parked his car in front of the garage so that the entrance is blocked for your father who will be coming home from work pretty soon. What do you say to Ray?

You:

STUDENT (extra)

You will be getting a new student. To date you only know that his name is Mike, that he is nine years old and needs extra help in Maths. Your mother has arranged with Mike's mother for you to get to know each other first in order to find out if you are able to work together. At the scheduled time you want to cancel the meeting because a friend of yours has unexpectedly given you a concert ticket for your favorite pop group that day. Therefore, you give Mike a call. What do you say to him?

You:

SCHOOL (B5)

Your neighbor at school always talks during class. You have asked him several times to be quiet but he keeps on talking. Your teacher gets the impression that you are the one who is creating a disturbance and tells you off several times. This goes on for several days. You find the behavior of your teacher unfair and decide to talk to him after class. What do you say to him?

You:

BARBECUE (A7)

Your friends, Betty and Joe and their parents have invited you for a barbecue. The mother, Mrs. Joiner, asks you if you want to drink a glass of wine or beer for dinner. But, you don't want to drink any alcohol, just a glass of water. What do you say to her?

You:

SOCIAL STUDIES TEST (A6)

You get your social studies test back at school. You have revised for the test with your friends, Gina and Robert. While Gina and Robert get a B you get a D. You compare your answers with Gina's and Robert's answers and realize that you answered in a very similar way. You feel that you have been graded unfairly and thus would like your teacher to go through your test again. What do you say to him?

You:

BOOK (E6)

You have borrowed a book from your teacher, Mrs. Tully, that is not available in bookstores anymore. While reading it at home you spill a glass of Coke over it. How do you explain this mishap to your teacher?

You:

PRESENTATION (extra)

One of your classmates – Kent – gives an oral presentation on American history. He is from Alabama and has a very strong Southern accent, so that you hardly understand a word. In the following discussion about the presentation your teacher, Mr. McCardle, asks you to join in. What do you say?

You:

MEETING (B7)

You are supposed to meet with a friend in a bar that he suggested as a meeting point. Instead of 8 p.m. your friend arrives at 8:45 p.m. How do you react?

You:

BASEBALL (E4)

While playing baseball in the backyard you hit the ball into the kitchen window of your neighbor whom you know by sight only. You go to her immediately in order to tell her about your mishap. What do you say to her?

You:

TRAVEL PLANS (extra)

You plan to make a trip with your friends at the end of the school year. While planning the trip you ask your classmates, Adam and Jaime, who know the area if your chosen tours are feasible regarding time and accommodation. During your trip you realize that Jaime and Sam have given rather poor advice because more often than expected you have problems finding appropriate accommodation and the planned tours are scheduled too tightly. Having returned from your trip you meet Sam and Jaime.

Sam and Jaime: “Hi! How was your trip“?

You:

SKIING (B8)

You and your classmate Kelly have arranged to go skiing at the week-end. You are looking forward to it and finish all your work before the week-end. Shortly before the arranged trip you call your friend in order to confirm the last details. Just as you have spoken, Kelly tells you that she no longer has the time to go on a trip. How do you react?

You:

NECKLACE (extra)

You and your friend Sarah are sitting in a café. While talking to each other you are looking at Sara's necklace that you actually don't like very much and which is of poor quality. When Sarah realizes that you are looking at her necklace, she asks you:

Sarah: So, do you like my new necklace?

You:

SCHOOLYARD (extra)

You meet your classmate Billy in the schoolyard. You are attending the same Maths class and you are having a Maths test that day. You are quite nervous because you are not very well prepared. What do you talk about?

Billy: Hi! How are you doing?

You:

MOVIE INVITATION (extra)

Your friend Amy suggests going to the movies at night in order to watch Godzilla. You are not in the mood at all to go to the movies and you don't want to see Godzilla anyway. What do you say to Amy?

You:

8.1.2 Offener DCT für deutsche Probanden

Deutscher Fragebogen

Bitte gib folgende Daten zu Deiner Person an:

1. Datum: _____
2. Name: _____
3. Geschlecht: _____
4. Alter: _____
5. Geburtsort: _____
6. Muttersprache: _____

Im folgenden werden unvollständige Alltagssituationen beschrieben. Bitte vervollständige diese auf so authentische/natürliche Art und Weise wie möglich – berücksichtige neben der Gesamtsituation auch die Beziehung zu Deinen Gesprächspartnern. Es ist für mich von großem Interesse was **Du persönlich** in der jeweiligen Situation **sagen** würdest. Versuche daher so spontan wie möglich zu antworten und schreibe Deine Antworten in wörtlicher Rede auf.

BEISPIEL:

Dein Freund Thomas hat sich Dein Fahrrad geliehen und es kaputt gemacht, ohne es Dir zu sagen. Als Du es schließlich bemerkst, wirst Du ärgerlich und möchtest ihn das wissen lassen. Was sagst Du zu Thomas?

Du: Thomas! Weißt Du, ich bin echt ärgerlich. Ich wollte heute morgen mein Fahrrad benutzen und hab gesehen, dass es total kaputt war. Warum hast Du mir nichts von Deinem Unfall erzählt? Du bist echt rücksichtslos.

BADEZIMMER (B3)

Du hast mit Deinem Bruder Kevin abgesprochen, dass ihr im wöchentlichen Wechsel das Badezimmer saubermacht. Während Du Dich an die Absprache hältst, hat Kevin zum wiederholten Male nicht geputzt. Du bist darüber verärgert und möchtest ihn das wissen lassen. Nachdem Du am Abend vorher wieder einmal das Badezimmer geputzt hast, triffst Du ihn morgens in der Küche. Was sagst Du zu ihm?

Du:

BEIM FRISEUR (B2)

Du gehst zu Deiner Lieblingsfriseurin, Paula. Normalerweise schneidet sie Dir die Haare so wie Du es magst, aber heute schneidet sie Dir die Haare viel zu kurz. Du fühlst Dich, als Du in den Spiegel guckst, nicht sehr wohl, weil Du es überhaupt nicht magst. Schließlich fragt Dich Paula, ob Dir der Haarschnitt gefällt. Was sagst Du zu ihr?

Du:

VERSCHLAFEN (E3)

Du hast verschlafen und kommst zu spät zur Schule. Was sagst Du zu Deiner Lehrerin, Frau Rode?

Du:

STEAKHOUSE (B1)

Du gehst mit Deinen Freunden in ein Steakhouse. Du bestellst Dir ein gut durchgebratenes Steak und ein Knoblauchbaguette. Während Deine Freunde – die eine ähnliche Bestellung aufgegeben haben – schon ihr Essen bekommen haben, musst Du noch fünf Minuten länger warten. Als Dein Essen schließlich kommt, stellst Du fest, dass Dein Steak noch blutig ist und Dir statt des Knoblauchbaguettes ein normales Baguette serviert wird. Wenige Minuten später kommt die Bedienung nochmals zu Euch an den Tisch und fragt, ob Euch das Essen schmeckt. Was sagst Du zu ihr?

Du:

IM KINO (B6)

Du sitzt mit einem Freund im Kino. Vor Euch sitzt ein Mädchen in Eurem Alter, die die ganze Zeit mit ihrer Nachbarin quatscht. Ihr seid ziemlich genervt, weil ihr kaum etwas vom Film verstehen könnt. Was sagst Du zu dem Mädchen?

Du:

BASEBALL (E4)

Beim Baseballspielen im Garten schießt Du den Ball in das Küchenfenster Eurer Nachbarin, die Du nur vom Sehen kennst. Du gehst sofort zu ihr, um ihr von Deinem Missgeschick zu erzählen. Was sagst Du?

Du:

SCHULE (B5)

Dein Sitznachbar quatscht die ganze Zeit im Unterricht. Du hast ihn schon mehrfach gebeten leise zu sein, aber er fängt immer wieder damit an. Dein Lehrer bekommt den Eindruck, dass Du es bist, der die ganze Zeit den Unterricht stört und ermahnt Dich häufig. Dies geht mehrere Tage so. Du findest das Verhalten des Lehrers ungerecht und entschließt Dich, nach dem Unterricht mit dem Lehrer zu sprechen. Was sagst Du zu ihm?

Du:

BEACHVOLLEYBALL (E5)

Du spielst mit Deinen Freunden Beachvolleyball. Dabei ist auch Sven, Dein zwölf Jahre alter Freund aus der Nachbarschaft, der sich bei dem Spiel noch etwas ungeschickt anstellt. Als Du vom Netz aus rückwärts zurückläufst, um den Ball zu bekommen, rennst Du Sven um, weil dieser direkt hinter Dir steht. Ihr fallt beide in den Sand und der Ball auch. Was sagst Du?

Du:

IM ZUG (A2)

Du willst mit dem Zug eine Reise machen und weißt, dass der Zug auf dieser Strecke immer sehr voll ist. Daher hast Du Dir einen Platz reservieren lassen. Als Du einsteigst, ist der Zug auch tatsächlich voll. Du suchst Deinen Platz und siehst, dass ein Typ – ca. in Deinem Alter – dort sitzt. Was sagst Du zu ihm?

Du:

NACHHILFESCHÜLER (extra)

Du sollst einen neuen Nachhilfeschüler bekommen. Bisher weißt Du nur, dass er Mike heißt, 9 Jahre alt ist und Nachhilfe in Mathe braucht. Deine Mutter hat mit Mikes Mutter verabredet, dass ihr Euch zunächst einmal kennen lernen sollt, um festzustellen, ob ihr Euch eine Zusammenarbeit vorstellen könnt. Am verabredeten Termin willst Du allerdings absagen, weil Dich ein Freund für den Tag mit einer Konzertkarte für Deine Lieblingsband überrascht hat. Du rufst Mike daher an. Was sagst Du?

Du:

GRILLFEIER (A7)

Du bist von Deinen Freunden, Bettina und Joachim, und deren Eltern zu einem Grillfest eingeladen worden. Die Mutter, Frau Behrendt, fragt Dich, ob Du zum Essen gerne ein Glas Wein oder ein Bier trinken möchtest. Du möchtest aber keinen Alkohol trinken, sondern nur ein Glas Wasser. Was sagst Du zu ihr?

Du:

AUTO BLOCKIERT DEN WEG (A3)

Du erwartest Besuch von Deinem Freund Ralf. Als er klingelt und Du ihm die Tür öffnest, siehst Du, dass er sein Auto vor die Garage gestellt hat, so dass die Einfahrt für Deinen Vater, der gleich von der Arbeit kommt, versperrt ist. Was sagst Du zu Ralf?

Du:

ANREMPELN (E1)

Du stehst mit Deinem Einkaufswagen vor dem Süßigkeitenregal und überlegst, was Du kaufen sollst. Als Du weiterschiebst, rempelst Du versehentlich ein Mädchen in Deinem Alter mit Deinem Einkaufswagen an. Was sagst Du zu ihr?

Du:

BABYSITTING (A4)

Du passt einmal in der Woche auf ein sechsjähriges Mädchen in der Nachbarschaft auf. Sie heißt Anna und spielt am liebsten mit Dir im Garten. An besonders heißen Tagen darf Anna nur draußen spielen, wenn sie Sonnencreme aufträgt und einen Sonnenhut aufsetzt, weil sie ansonsten sehr schnell auch auf dem Kopf einen Sonnenbrand bekommen würde. Als Du wieder einmal mit ihr im Garten spielst, setzt sie einfach ihren Hut ab. Was sagst Du zu ihr?

Du:

GELD GELIEHEN (E2)

Du hast Dir von einer guten Freundin, Jessica, 20,- DM geliehen, kannst sie aber nicht wie versprochen heute zurückgeben. Was sagst Du zu ihr?

Du:

BACKKARTOFFEL OHNE SOURCREAM (A1)

Du bist in einem Restaurant und bestellst ein Gericht mit einer Backkartoffel und Sourcream. Als Du Dein Essen bekommst, stellst Du fest, dass die Sourcream fehlt. Was sagst Du dem Kellner?

Du:

IM SUPERMARKT (A5)

Du bist im Supermarkt um Dir lediglich eine Dose Cola zu kaufen. An der Kasse stehen allerdings vier Leute mit vollem Einkaufswagen vor Dir. Da Du sehr in Eile bist, willst Du vorgelassen werden. Was sagst Du den Leuten?

Du:

FAHRRADUNFALL (B4)

Du fährst mit Deinem Fahrrad über eine Kreuzung. Die Ampel ist grün, doch plötzlich wirst Du von einem Auto angefahren. Du bist nicht verletzt, aber erschrickst fürchterlich. Jetzt erst bemerkst Du, dass es zwei Polizisten waren, die den Unfall verursacht haben. Einer der Polizisten sieht sich Dein Fahrrad an und sagt: „Na zum Glück ist nichts passiert.“ Der andere Polizist sagt nur: „Na, ich rufe mal die Kollegen an.“ Keiner der beiden entschuldigt sich bei Dir oder fragt, ob Du verletzt bist. Du findest das Verhalten ziemlich unmöglich. Was sagst Du zu den Polizisten?

Du:

SOZIALKUNDEARBEIT (A6)

Du bekommst eine Sozialkundearbeit in der Schule zurück, auf die Du Dich mit Deinen Freunden Gina und Robert vorbereitet hast. Während Gina und Robert eine 2 bekommen haben, hast Du selbst eine 4. Du vergleichst Deine Antworten mit denen von Gina und Robert und stellst fest, dass ihr sehr ähnlich geantwortet habt. Du fühlst Dich ungerecht beurteilt und möchtest daher, dass Dein Lehrer sich die Arbeit noch einmal ansieht. Was sagst Du zu ihm?

Du:

VERABREDUNG (B7)

Du verabredest Dich mit einem Freund in einer Bar, die Dein Freund als Treffpunkt vorgeschlagen hat. Dein Freund kommt statt um 20:00 Uhr um 20:45 Uhr. Wie reagierst Du?

Du:

BUCH GELIEHEN (E6)

Du hast Dir von Deiner Lehrerin, Frau Schmidt, ein Buch ausgeliehen, das es im Buchhandel nicht mehr zu kaufen gibt. Während Du es zu Hause liest, kippt Dir ein Glas Cola um und läuft über das gesamte Buch. Wie erklärst Du dieses Missgeschick Deiner Lehrerin?

Du:

SKIFAHREN (B8)

Du hast Dich mit deiner Mitschülerin, Kerstin, am Wochenende zum Skifahren verabredet. Du freust Dich sehr darauf und erledigst daher alle anstehenden Arbeiten schon vor dem Wochenende. Kurz vor dem vereinbarten Termin rufst Du Kerstin an, um die letzten Dinge vor dem Ausflug zu besprechen. Kerstin äußert kurz nach Deinen ersten Worten, dass sie nun doch keine Zeit habe wegzufahren. Wie reagierst Du?

Du:

REISEPLÄNE (extra)

Am Ende des Schuljahres planst Du mit deinen Freunden eine Reise zu machen. Während der Vorbereitungen erkundigt ihr Euch bei Mitschülern, Sabine und Jan, die sich in der Gegend auskennen, ob die ausgewählten Touren zeitlich und von den Übernachtungsmöglichkeiten her machbar sind. Während der Reise stellt sich heraus, dass Sabine und Jan Euch sehr schlecht beraten haben, weil es häufiger als erwartet Probleme gibt Übernachtungsmöglichkeiten zu finden und die besprochenen Touren zeitlich viel zu knapp bemessen sind. Ihr ärgert Euch über die ungenauen Informationen Eurer Mitschüler. Nach Eurer Rückkehr triffst Du Sabine und Jan.

Sabine und Jan: „Hi! Wie war Eure Reise?“

Du:

VORTRAG (extra)

Einer Deiner Mitschüler – Klaus – hält einen Vortrag über amerikanische Geschichte. Er kommt aus Bayern und hat einen starken bayrischen Dialekt, so dass Du kaum ein Wort verstehst. Anschließend wird über den Vortrag in der Klasse diskutiert. Dein Lehrer bittet Dich, an der Diskussion teilzunehmen. Was sagst Du?

Du:

HALSKETTE (extra)

Du sitzt mit Deiner Freundin Sarah im Café. Während ihr Euch unterhaltet, betrachtest Du die Halskette von Sarah, die Dir aber nicht besonders gut gefällt und die zudem auch von sehr schlechter Qualität ist. Als Sarah bemerkt, dass Du die Kette betrachtest, fragt sie Dich:

Sarah: „Na, gefällt Dir meine neue Kette?“

Du:

SCHULHOF (extra)

Du triffst Deinen Mitschüler Benny auf dem Schulhof. Ihr seid beide im gleichen Mathekurs und schreibt in der nächsten Stunde eine Mathearbeit. Du bist sehr aufgeregt, weil Du nicht gut vorbereitet bist.

Benny: „Hallo! Wie geht's?“

Du:

KINOEINLADUNG (extra)

Deine Freundin Anne macht den Vorschlag, am Abend ins Kino zu gehen, um Godzilla zu sehen. Du hast aber überhaupt keine Lust ins Kino zu gehen, und Godzilla würdest Du Dir sowieso nicht ansehen. Was sagst Du also zu Anne?

Du:

8.2 Ergänzende Interviews

Durch die mündliche Form der Befragungsmethode, das problemzentrierte Interview, wurde erwartet, Ereignisse, die in den USA stattgefunden hatten, sowie ihre retrospektive Interpretation aus der Sicht der Teilnehmer rekonstruieren zu können. Das Ziel, das damit verfolgt wurde, bestand in der Rekonstruktion des Erwerbs von Wissen über das fremdkulturelle Orientierungssystem. Dessen mögliche Anwendung in den oben genannten Situationen als auch in authentischen Situationen lässt Rückschlüsse auf die Entwicklung einer pragmatischen Kompetenz – aus einer anderen Perspektive – zu. Die zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführten Interviews stellen somit eine „Möglichkeit zur Informationsmaximierung dar“ (vgl. Kap. 4.3). Neben einem Interviewleitfaden, der das Interview stärker standardisiert, wurden Ad-hoc-Fragen, Verständnisfragen und Zurückspiegelung, die der Verständniserzeugung dienen, als Techniken des problemzentrierten Interviews eingesetzt (vgl. Lamnek 1989).

Für die Entwicklung des Interviewleitfadens wurden zunächst aus den wesentlichen Komponenten interkultureller Handlungskompetenz (vgl. Kap. 3.2) Fragen abgeleitet. Diese konnten anschließend sechs Kategorien (Affekte, Amerikabild, Deutschlandbild, Selbstbild, fremdsprachliche Kompetenz, Vorbereitung) zugeordnet werden.

Der Interviewleitfaden besteht aus drei Teilen, die so gestaltet sind, dass für den Befragten der Charakter eines Gesprächs simuliert wird. Der erste Teil umfasst die Einführungs- und Aufwärmphase, die Phase der Erzählstimulierung sowie die Erzählphase und die Nachfragephase, welche der kommunikativen Validierung dient.

Die Erhebung von Daten zur Beschreibung der Probanden erfolgt im zweiten Teil des Interviews, wodurch der potentiell mögliche Verhörcharakter vermieden wird. Neben persönlichen Daten wie Name, Geschlecht, Geburtsland, Muttersprache, Anzahl der Geschwister, wurden die Anzahl und zeitliche Dauer von Auslandsaufenthalten vor dem Austauschjahr erfasst, weil diese eine Art der Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt darstellen.

Im dritten Teil soll der Proband das Interview an sich beurteilen. Dabei sollte in Erfahrung gebracht werden, ob der Teilnehmer, angeregt durch die Fragen, alles was ihm wichtig erschien, erzählen konnte bzw. ob er noch etwas ergänzen möchte.

Der Interviewleitfaden wurde zu allen vier Erhebungszeitpunkten (vgl. Kap. 4.3) als Strukturierungshilfe für die simulierten Gespräche verwendet, wobei alle personenbezogenen Daten (vgl. Kap. 4.2) lediglich einmal erfasst werden mussten.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides Statt, dass ich diese Arbeit selbstständig angefertigt, andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den herangezogenen Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Hamburg, im Oktober 2006

Katrin Meyer