

‘Nou ja, ik denk wel’

Die Realisierung relationeller Strategien in der Fremdsprache Niederländisch *

Viele Gespräche, die als schwierig erfahren werden, sind nicht wegen des Gesprächsthemas schwierig, sondern wegen der Art und Weise, wie das Thema mit dem Gesprächspartner besprochen wird. Gesprächspartner sind in der Interaktion neben inhaltlichen Aspekten ständig damit beschäftigt, ihr Verhältnis untereinander zu gestalten. Im folgenden wird es um dieses ‘nicht-inhaltliche’ Reden gehen, um die vermeintlich überflüssigen Wörtchen und Redewendungen, die es sowohl im Niederländischen wie im Deutschen gibt und die dazu beitragen, die Sprecher-Hörer-Beziehung zu regeln.

Wer eine verwandte Sprache erlernt, stößt eigentlich permanent auf Ähnlichkeiten, die einen erst begeistern, später irritieren, vielleicht auch frustrieren. Das ist natürlich auch bei den Wörtern und Wendungen für das relationelle Sprechen, im folgenden ‘relationelle Einheiten’ genannt, der Fall, nur daß diese im Unterricht häufig zu kurz kommen. Das mag daran liegen, daß sie vor allem zur gesprochenen Sprache gehören, und nur wirklich realitätsnahe Lehrwerksdialoge enthalten hier und da relationelle Einheiten, wie *nee toch, doe maar!* oder *geen idee*. Niederländischlerner, die die Fertigkeit erwerben wollen, mündlich und ungezwungen zu kommunizieren und einmal über das ‘Postkantoor- und Groenteboer-Niveau’ hinausgekommen sind, begegnen manchmal ungeahnten Lernproblemen auf relationellem Niveau: Wie klinge ich ungezwungen oder höflich und wie verhindere ich, daß alles so unbeholfen klingt? Und dann immer wieder die Frage: Geht das so wie im Deutschen?

Im Rahmen eines Promotionsprojektes wird diesen Fragen nachgegangen und untersucht, mit welchen sprachlichen Mitteln im Niederländischen die Sprecher-Hörer-Beziehung gepflegt werden kann und inwieweit eine Gruppe fortgeschrittener Niederländischlerner in ihrer Lernersprache das ebenso oder anders tut. In der interkulturellen Pragmatik werden meist

*) Dieser Artikel ist die bearbeitete Fassung eines Vortrag auf dem FMF-Kongreß am 16.4.1998 in Luxemburg.

die Handlungsweisen von Sprechern unterschiedlicher Kulturkreise verglichen, um kulturbedingte Kommunikationsmuster herauszufinden¹. Das ist nicht das Ziel meiner Arbeit, es geht mir vielmehr um mögliche sprachliche Realisierungen einiger relationeller Strategien² im Niederländischen und derselben Strategien in der Interlanguage deutscher Lerner.

Relationelles Sprechen

Nachfolgend werden Ausschnitte zweier Gespräche wiedergegeben, in denen ein niederländischer Muttersprachler (1) und ein Niederländischler (2) über die Lernbarkeit des Deutschen bzw. Niederländischen urteilen

(1) I(nterviewer): Mm. Vind je het Duits dan een makkelijke taal? Om te leren bedoel ik?

P(roband): Mm. [leise] Makkelijk. Nou, je moet er toch meer bij nadenken, hè? En uitspraak is wel een stuk moeilijker dus 't is niet echt dat je zegt makkelijk maar ja! Gaat eigenlijk wel.

(2) I: Is het Nederlands een makkelijke taal?

P: Soms ja soms niet. Ja.

I: Sommige woorden zijn gemakkelijk of hoe bedoel je?

P: Ehm de spelling is niet zo gemakkelijk em

I: Mmh en wat is gemakkelijk?

P: Ehm mm de uitspraak is gemakkelijk, vind ik?

I: Maar een Duitstalige heeft dan toch een voordeel bij? Toch? Ik denk dat je ook minder problemen hebt waarschijnlijk omdat je Duitse bent?

P: Ja dat klopt.

1) Zum Beispiel: Tom Koole und Jan D. Ten Thije: 'Thematising and unthematising racism in multicultural teams' In: H. Pürschel (Hrsg.): *Intercultural Communication*. Frankfurt/Main 1994, S. 187–215.

2) Ich verwende im folgenden den Begriff 'Strategie' als Bezeichnung für die Handlungsweise eines Sprechers im Verlauf einer Sprachhandlung. Vgl. Jan Berenst: *Relationeel taalgebruik. Conversationale strategieën in interpersonele en interkulturele communicatie*. Amsterdam 1994. 106-116.

Obwohl hier keine Fehler im herkömmlichen Sinne zu beklagen sind, wirkt der Proband (P) im zweiten Gespräch weniger authentisch, nicht so idiomatisch. Neben der Satzlänge und einem Hang zu möglichst kompletten Sätzen und Wortwiederholungen, fällt auf, daß der Fremdsprachenlerner bestimmte Wörter und Phrasen nicht oder nicht gut einsetzt. Was sind das für Wörter, wozu dienen sie?

Einige helfen, das Gespräch zu ordnen: *nou* mit der scheinbar überflüssigen Bedeutung 'jetzt sag ich mal was' oder das kleine *dus*, das zurückweist und eine Schlußfolgerung markiert.

Andere zeigen die Einstellung des Sprechers zu dem, was er gerade sagt, das heißt, wie er zu einer Sache steht: Zum Beispiel *toch*, das den Gegensatz zu einer anderen Meinung markiert und *wel* in *het gaat wel*, das einlenkenden, beruhigenden Charakter hat. Auch das abschließende *maar ja* gehört dazu. Andere Wörter signalisieren, wie sicher sich der Sprecher ist, ob das was er sagt, auch wirklich stimmt. Das unbetonte *wel* in *uitspraak is wel een stuk moeilijker* hat die Bedeutung 'wahrscheinlich' und schwächt die Behauptung, Deutsch sei eine schwierige Sprache, ab. Auch der Ausdruck '*t is niet echt dat je zegt*' nimmt von der Behauptung, die in Wirklichkeit sehr wohl ausgesprochen wird, etwas zurück. Ähnlich einschränkend wirkt das *eigenlijk* am Ende der Aussage. Das fragende *hè* ist ein Signal an den Gesprächspartner, sozusagen eine Bitte um Zustimmung. Vergleichbar mit *stimm't's, nã?* oder den englischen question-tags.

Diese kleinen Wörter sind sehr frequent, fast schon zwingend notwendig für die soziale Alltagskommunikation und hoch idiomatisch. Der Sprecher verhält sich so, daß er auf den Hörer freundlich wirkt, ihm genügend Raum läßt für möglicherweise abweichende Meinungen und einen Dissenz verhindert. Geht man den relationellen Einheiten und ihren Funktionen auf den Grund, so lassen sie sich den folgenden, sich teilweise überlappenden Bezugsfeldern zuordnen:

- Verbundenheit, Dominanz und Kooperation
- Modalität und Höflichkeit
- Perspektivierung
- Diskurssteuerung

Verbundenheit, Dominanz und Kooperation

Jan Berenst untersucht in seiner Studie 'Relationeel taalgebruik. Conversationele strategieën in interpersonele en interkulturele communicatie'³

3) Berenst 1994, vgl. Anm. 2.

interpersonellen Strategien auf der Grundlage der relationellen Dimensionen 'Verbundenheit', 'Dominanz' und 'Kooperation'. Er plaziert diese innerhalb eines Kontinuums, das er 'Integration – Differenz' nennt, so daß jede Dimension einen integrativen und einen divergierenden Pol hat. Das Konzept der Verbundenheit bezeichnet also das Ausmaß, mit dem der Sprecher in seinen Strategien Gemeinsamkeiten mit dem Hörer ausdrückt oder Distanz zu ihm hält; Dominanz reicht von unterwürfigem bis beherrschendem Sprachverhalten, und die Dimension Kooperation spielt sich ab zwischen den Polen kooperativen und aggressiven Sprachverhaltens dem Hörer gegenüber. Es interessieren hier nun die integrativen Strategien, das sprachliche Verhalten⁴ also, mit dem der Sprecher sich mit dem Hörer solidarisiert bzw. mit ihm kooperiert.

Höflichkeit und Modalität

In ihrem Buch über Höflichkeit gehen Brown und Levinson⁵ auf den gesichtsbedrohenden Charakter mancher kommunikativer Handlungen ein. Diese werden face-threatening acts (FTA's) genannt, wobei unterschieden wird nach der Bedrohung des negativen Gesichts, das heißt der Bedrohung der Handlungsfreiheit des Hörers, und der Bedrohung des positiven Gesichts, dem Bedürfnis an Wertschätzung. Gesichtsbedrohende Sprechhandlungen sind wohl bei jeder Art Kommunikation unvermeidlich⁶, die Sprecher werden sich aber bemühen, den gesichtsbedrohenden Charakter mit Höflichkeitsstrategien zu minimalisieren. Dabei spielt Modalität, die Art und Weise, wie das Gesagte ausgedrückt wird, eine große Rolle: Eine Behauptung kann zur Vermutung, zum Wunsch oder zum vorsichtigen Vorschlag werden, oder mit Erstaunen, Abneigung, Nachdruck, Entsetzen oder Mitleid begleitet sein. Modalität bezieht sich auf die Einschätzung des Sprechers zum Gesagten als (nicht) notwendig (deontische Modalität),

4) Obwohl nonverbales Verhalten, wie Gestik und Mimik in diesem Bereich wichtige relationelle Funktionen haben können, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

5) P. Brown und S.C. Levinson: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge 1987.

6) Auch in schriftlichen Instruktionen ist relationelles Sprechen zu finden: Michaël Steehouder: *Expressieve en relationele elementen in gebruiksaanwijzingen*. *Taalbeheersing* 20, (1998) 2, S. 100–113.

(nicht) wahrscheinlich (epistemische Modalität) oder (nicht) wünschenswert (volitive Modalität). Bublitz⁷ plädiert für eine Ergänzung durch den Begriff der emotiven Modalität; in der ANS wird unterschieden zwischen 'verstandsmodaliteit' und 'gevoelsmodaliteit'⁸. Auch wenn es unterschiedliche Modalitätskonzepte zu geben scheint, wird der relationelle Aspekt deutlich: Der Sprecher gibt nicht nur einen Sachverhalt wieder, sondern gibt auch einen persönlichen Kommentar dazu ab. Er kann aus Höflichkeit den Geltungsbereich eines Sachverhaltes einschränken (*uitspraak is wel een stuk moeilijker* (wel unbetont) vs. *uitspraak is een stuk moeilijker*) oder seine Haltung zum Gesagten ausdrücken (wie im leicht resignierenden *maar ja*) und so dem Gesprächspartner Handlungsspielraum für eine mögliche Gegenmeinung geben.

Perspektivierung

Im Zusammenhang mit der Sprecherhaltung ist auch die Rede von Perspektivierung⁹. Unter Perspektivierung wird die Sichtweise des Sprechers verstanden, mit der er seine Aussage markiert. Die Perspektive kann temporaler, emotionaler oder anderer Art sein und impliziert einen wertenden Vergleich mit möglichen Alternativen¹⁰ (vgl. *niet echt dat je zegt makkelijk* vs. *moeilijk*). Auch Modalität kann man als die Wahrscheinlichkeits-, Notwendigkeits- oder Emotionsperspektive des Sprechers verstehen. Dadurch ist die Bezeichnung 'Perspektivierung' so weit gefaßt, daß darunter auch relationell relevante Perspektiven fallen, nämlich solche, die die Meinung oder Gefühle des Gesprächspartners berücksichtigen¹¹.

Diskursstrukturierung

Auch beim Ordnen des Gesprächs wird die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer berücksichtigt: Man fällt sich nicht einfach so ins Wort, man

7) Wolfram Bublitz: Ausdrucksweisen der Sprechereinstellungen im Deutschen und Englischen. Tübingen 1978.

8) W. Haseryn e.a.: Algemene Nederlandse Spraakkunst Band 2 Groningen/Deurne 1997 (Im folgenden: ANS 1997) S. 1607-1638.

9) Jo van den Hauwe: Antonimische adjektiefparen, negatie en perspectivering: een empirisch onderzoek (Antwerp papers in Linguistics 65) 1990.

10) Willy Vandenweghe: Perspectivische evaluatie in het Nederlands. De partikels van de al/nog/pas-groep. Gent 1992. S. 47.

11) Gisela Zifonum e. a.: Grammatik der deutschen Sprache. Berlin, New York 1997. Bd 1. S. 949.

stellt Rückbezüge her, um eine Behauptung plausibel zu machen, man ermuntert den anderen mit allerlei Signalen zum Weiterreden, signalisiert Interesse oder stellt eine Zwischenfrage etc. Mit diskursstrukturierenden Mitteln pflegt man also einerseits die soziale Beziehung zum Gesprächspartner, andererseits ist es die von institutionellen oder gesellschaftlichen Kontexten geprägte soziale Beziehung, die die Diskurssteuerung bestimmt. Die institutionell vorgegebene hierarchische Beziehung etwa zwischen Lehrer und Schüler ermöglicht ersterem aus seiner Funktion heraus zu dominieren und Schüler zu einem Beitrag aufzufordern. In außerschulischen Kontexten wäre das 'Drannehmen' des Gesprächspartners nach einer Frage eine äußerst stark gesichtsbedrohende und unhöfliche Handlung, in der Schule dagegen ist sie institutionell bedingt¹². Diskursstrukturierende Elemente regeln das Gespräch zwischen den Partnern und haben daher meist auch relationelle Funktion. Auch wenn manche Wörter nichts anderes als eine Füllfunktion zu haben scheinen, sind sie aus relationeller Sicht nicht nutzlos, denn sie bereiten vielmehr den Boden für das, was man sagen will, appellieren an das Verständnis des Hörers (vgl. *hè* in Transkript 1), dienen dem Zeitgewinn (*eh*, *mmh*) oder kaschieren, daß man noch nicht so genau weiß, was man wie sagen will. Letzteres kann man übrigens gerade als Fremdsprachenlerner, wenn auch aus anderen Beweggründen heraus, gut gebrauchen.

Relationelles Sprechen im fremdsprachlichen Gespräch

Auch Fremdsprachenlerner haben das Bedürfnis, über das Vermitteln nackter Tatsachen hinaus sprachlich zu handeln. Wir sehen es im Transkript (2) an dem *soms ja soms niet* (idiomatischer wäre *soms wel soms niet / hangt ervan af*), dem *niet zo* (*niet echt/ niet helemaal*), dem *vind ik?*, dessen Frageintonation vielleicht ein *of niet soms? dan toch?* oder *hè?* ersetzt. Auch wenn es gerade die relationellen Einheiten sind, über die der Fremdsprachenlerner hier nicht ausreichend verfügt, versucht er doch eine Aneinanderreihung von knallharten Behauptungen zu vermeiden. Kommunikation und besonders die direkte Interaktion mit einer Person, die einem gegenüber sitzt, ist immer auch soziale Interaktion. Die Beziehung

12) Für die Lehrer-Schüler-Kommunikation siehe Konrad Ehlich, Jochen Rehbein und Jan D. Ten Thije (red.): *Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas.* Assen Van Gorcum 1993.

zum Gesprächspartner will gepflegt sein, man kann ihm nicht einfach Behauptungen vorsetzen, mit denen man ihm womöglich vor den Kopf stößt, seinen Widerspruch hervorlockt, oder die schwer zu beweisen sind. Diese Bedingungen gelten auch für das fremdsprachliche Gespräch. Vielleicht sind sie für die spätere Berufspraxis der Lerner in grenzüberschreitenden Vermittlungen sogar von zentraler Bedeutung.

Untersuchung

Grundlage meiner Untersuchung sind Gesprächsaufzeichnungen von zehn Fremdsprachenlernern¹³, die die niederländische Sprache mit unterschiedlich hohem Perfektionsgrad beherrschen. Reine Anfänger sind nicht darunter, denn sie haben noch genug mit der Bildung einfacher Sätze zu tun und lassen die Sprecher-Hörer-Beziehung oft noch außen vor. Ausgewählt wurden zehn mehr oder weniger Fortgeschrittene (Studenten), die alle den gleichen Kurs besucht haben und an einem Interview mit einer Muttersprachlerin teilnehmen wollten. Die Gespräche dauerten jeweils 20 Minuten und wurden aufgenommen. Mit Hilfe quantifizierbarer Größen (Beitraglänge, Fehleranzahl etc.) und den Angaben der Versuchspersonen selbst wurden die Lerner in drei Niveaugruppen eingeteilt. Mit einem Fragebogen wurden Daten zu den Lernumständen einer jeden Person ermittelt. Dabei sind die folgenden Variablen relevant:

- Lernjahre (sie variieren zwischen einem Jahr und fünf Jahren)
- Frequenz des Kontaktes zu Muttersprachlern (mit beiden Extremen fast ohne Kontakt bis hin zum niederländischen Freund oder einem Jahresaufenthalt im niederländischen Sprachgebiet)
- formelle und informelle Kontexte, in denen Sprachkontakt stattfindet (d.h. von ausschließlich innerhalb der Lernsituation bis hin zum niederländischsprachigen Kneipenbummel);
- gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb (reine 'Klassenraumlerner' und solche, die zuvor die Sprache zumindest in Ansätzen bei Muttersprachlern 'aufgeschnappt' haben).

Diese individuellen Lernervariablen sollen mit den Ergebnissen der Lernersprachenanalyse in Beziehung gesetzt werden. Durch die Auswahl von Versuchspersonen mit stark abweichenden Lernervariablen bekommt die

13) Es sind sowohl weibliche als auch männliche Lerner dabei. Da das Geschlecht hier keine Berücksichtigung findet, wähle ich konventionsgemäß die männliche Form als neutrale Bezeichnung.

Untersuchung den Charakter einer Fallstudie, die die Auswirkungen einiger Lernbedingungen auf die relationelle Sprechfertigkeit exemplarisch erforscht.

Die Lerner wußten nicht, daß ihre Sprachverwendung untersucht werden sollte und konzentrierten sich auf die Gesprächsinhalte. Die waren um das Thema deutsch-niederländische Beziehungen konzentriert, ein Thema, mit dem sich alle schon einmal auseinandergesetzt haben, und das angesichts der neuesten Clingendaelstudie wieder Gesprächsstoff war. Außerdem lockten die Fragen zu ihren eigenen Erfahrungen als Quasi-Spezialisten auf diesem Gebiet reichlich differenzierte Meinungsäußerungen hervor. Die spontane mündliche Meinungsäußerung eignet sich besonders, um relationelles Sprechen zu untersuchen¹⁴. Das Interview war kein Frage- und Antwortspiel, sondern eine individuell anders verlaufende Interaktion, in der die Interviewerin auf die Antworten einging, ihre eigene Meinung sagte, etwas hinterfragte oder auch mal provozierte. Das Gespräch hatte weitgehend informellen Charakter, die institutionell bedingte Hierarchie zwischen Interviewerin und Testperson war recht gering. Als Vergleich wurden noch sechs Gespräche mit niederländischen Muttersprachlern¹⁵ zu fast denselben Themen nachgestellt.

Untersuchungsmethode

Um herauszufinden, wie die niederländischen Muttersprachler einerseits und die Niederländischlerner andererseits sich relationell ausdrücken, müssen die Sprachdaten verglichen werden. Da dabei die Sprechabsicht berücksichtigt werden muß – schließlich kann man es dem einzelnen nicht verübeln, daß er das eine oder andere Wort nicht verwendet – können nur dieselben Strategien innerhalb derselben Sprechhandlungen untereinander verglichen werden. Es gibt zahlreiche solcher für die Sprecher-Hörer-Relation relevante Strategien: Zum Beispiel kann man man beim Beurteilen einer Sache gleichzeitig deutlich machen, daß es sich um ein sehr persönliches Urteil handelt (*ik denk dat, volgens mij*), was dem Hörer ermöglicht, ganz anders zu urteilen. Das wird er weniger leicht tun können,

14) Gabriele Kasper: Datenerhebungsverfahren in der Lernaltersprachenpragmatik. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9 (1998) 1, S. 96.

15) Es wurden Niederländer und keine Flamen gewählt, da die Probanden von einer Niederländerin unterrichtet wurden und um eventuelle Nord-Süd-Unterschiede im relationellen Sprechen zu umgehen.

wenn man die allgemeine Gültigkeit des Urteils betont (*het is toch zo dat, dat blijkt, altijd*). Man kann auch versuchen, den anderen dazu zu bringen, dem Urteil zuzustimmen (*hè, kijk, toch?*), um Kooperation zu erreichen. Wenn man eine Vermutung ausspricht, kann man den Wahrscheinlichkeitsgrad, mit dem man etwas annimmt, markieren (*misschien, wel, zou kunnen*), wer jemandem widerspricht oder ihm zustimmt, wird vielleicht eine Aussage abschwächen oder verstärken (*best wel, toch maar, absoluut, niet echt*). Innerhalb der Sprechhandlungen 'beurteilen', 'vermuten', 'zustimmen' und 'widersprechen' werden solche verbalen¹⁶ relationellen Strategien, die sowohl die Niederländischlerner als auch die Muttersprachler verfolgten, miteinander verglichen. Dieser funktionsorientierte Ansatz wird ergänzt durch einen eher formorientierten Teil, in dem einzelne relationelle Einheiten analysiert werden. Für die sprachliche Realisierung gibt es im Niederländischen relationelle Einheiten unterschiedlicher Wortarten, die man wie folgt kategorisieren kann: *ik denk, ik vind* (epistemische Verben), *kunnen, hoeven, moeten, mogen, durven, zullen* (modale Hilfsverben), *waarschijnlijk, eigenlijk, helaas* (epistemische oder emotive Adverbien), *verschrikkelijk, leuk* (emotive und evaluative Adjektive), *kan wel, mij best, in zekere zin* (Routinen¹⁷) und allerlei untereinander nicht leicht abgrenzbare Partikeln¹⁸ (*wel, maar*), Interjektionen (*ach*) und Gambits¹⁹ (*nou, zeg, hè*). In vielen Fällen ähneln die relationellen Einheiten den deutschen. Das heißt aber noch nicht, daß sie in denselben Situationen zu verwenden sind. Ebenfalls unklar ist, ob sich die Lerner immer am Deutschen orientieren oder ob sie es aus Interferenzangst eben gerade nicht tun.

16) Die Fähigkeit der untersuchten Probanden, relationelle Strategien in Worte zu fassen, ist erwartungsgemäß unterschiedlich stark ausgebildet. In den Fällen, in denen passendes Vokabular ganz offensichtlich fehlt, wird es kompensiert durch nonverbale Kommunikationsstrategien wie Gestik, Mimik, Lachen und Frageintonation. Aus methodischen Gründen untersuche ich jedoch nur lexikalische Mittel.

17) Unter Routinen verstehe ich konventionalisierte, vorgefertigte Formeln für pragmatische Standardsituationen wie Begrüßen oder Bedanken, deren Funktion oftmals nicht aus der Bedeutung ihrer Bestandteile abzuleiten ist. Vgl: F. Coulmas: Introduction: Conversational Routine. In: F. Coulmas (ed.): Conversational Routines: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. 's Gravenhage 1981. S.1-17.

18) Partikeln werden oft zu den Adverbien gerechnet. Ich unterscheide Fokuspartikeln (auch Gradpartikeln genannt) und Modalpartikeln (auch Abtönungspartikeln). Siehe: Harald Weydt: Abtönungspartikel Bad Homburg 1969.

19) Gambits, auch Diskurspartikeln genannt, sind kurze dialogtypische Redemittel, die syntaktisch nicht gebunden sind und vorwiegend relationelle und/oder diskursstrukturierende Funktionen haben. Siehe Gabriele Kasper: Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen. 1981. S. 235.

Wie Niederländischlerner relationell sprechen, einige Fallbeispiele:

Im Rahmen der Untersuchung werden eine Reihe von Strategien und deren Realisierungen im Niederländischen und in der Lernaltersprache der deutschen Probanden detailliert beschrieben. An dieser Stelle seien exemplarisch einige Tendenzen genannt, die in den Gesprächen beobachtet werden konnten. Sie beziehen sich auf relationelle Strategien mit abschwächendem Charakter, die in den Sprechakten 'Vermuten' und 'Beurteilen' auftraten.

Vermutungen entstanden dadurch, daß die Versuchspersonen im Interview angeregt wurden, Gründe für das Entstehen von Vorurteilen, Stereotypen und Fremdbildern zu liefern. Da sie aber einem Angehörigen der jeweils anderen Kultur gegenüber saßen und solche Fragen zu komplex oder heikel sind, als daß man sie mit einer kurzen Antwort abtun könnte, waren sie in ihren Äußerungen meist sehr vorsichtig. Genauer gesagt, wollten sie weder das Bedürfnis an Wertschätzung des Hörers verletzen (Wahrung seines positiven Gesichts), noch ihn in seiner Meinungsfreiheit einschränken (Wahrung seines negativen Gesichts). Andererseits wollten sie verhindern, selbst den Beweis für eine Behauptung liefern zu müssen (Wahrung des eigenen negativen Gesichts), aber auch nicht allzu unschlüssig wirken (Wahrung des eigenen positiven Gesichts). Die Vorsicht der Sprecher zeigt sich in den Transkripten häufig durch Abschwächen der Gültigkeit einer Behauptung oder Herausstellen ihrer Subjektivität. Der relationelle Effekt dieser Strategien ist, daß der Hörer ungeschadet eine andere Vermutung nennen oder denken kann, ohne daß dadurch ein Dissens droht. Die Niederländischlerner taten das in aller Regel mit zwei Arten von relationellen Einheiten: epistemischen Adverbien, allen voran das Adverb *misschien* und epistemischen Routinen, wie zum Beispiel *ik weet (het) niet* und *ik denk*. Im folgenden Fragment verwendet ein Lerner beide Arten:

(3) Tja *ik weet ook niet misschien* is het ook ja dat de Duitsers zich in in buitenland dus in Nederland zo em [moeten] heel goed em betragen? G3²⁰

Die Muttersprachler zeigen nicht nur wie erwartet eine größere Variation an Adjektiven und Routinen, sie verwenden auch andere relationelle Einheiten und kombinieren sie:

20) G1–G10 verweisen auf die 10 Niederländischlerner, NL kennzeichnet Muttersprachler

(4) Em ja ja heb *wel een soort* beeld denk ik ja [...] *zal* iedereen *wel* hebben. NL

(5) Ik bedoel zij kijken *wel zo'n beetje* hetzelfde tegen ons aan als wij tegen hen dus ja. Ook als zo'n stelletje dommen. [lacht] NL

(6) Er is *wel wat van* competitie denk ik tussen Vlaanderen en Nederland. NL

Während der Lerner zu einem kompletten Modalsatz *misschien is het zo, dat* greift, drücken die Muttersprachler in (4)-(6) Vermutungen beinahe beiläufig mit der Kombination der Modalpartikel *wel* mit anderen abschwächenden Elementen aus, wie modalem *zullen*²¹ und quantifizierenden²² Bestimmungen. Die Lerner drücken sich hier meist expliziter aus als die Muttersprachler.

Ein weiterer Unterschied liegt auch in der Bildung von Routinen, die den Sprecher als unzulänglich informiert hinstellen: Im Korpus der Lerner findet sich wie in (3) *ik weet (het) niet*, während die Muttersprachler variieren mit *zou ik (echt/zo) niet weten* und *weet ik veel*. Nur ein Niederländischlerner – mit informellem Sprachkontakt – experimentiert mit unterschiedlichen, nicht immer idiomatischen *weet*-Phrasen:

(7) zinswendingen en zo waar je dus in andere talen dus één woord heeft eh hebt en waar je dan in ja *wat weet ik veel* je dan één zo'n woord en dat klinkt dan nog zoals een vreemd woord of een latijns woord of *wat weet ik*. G1

(8) eh en eh dat er niet zo veel die clichés werken zo van eh wat weet ik hasjisj en eh eh tolerantie vrijheid wat hier dan altijd genoemd wordt dan [schrijven ze toch weer] *weet ik?* Dan altijd die voorbeelden tomaat tomaten met één a en met twee a. G1

Hier kann man die deutsche Routine *was weiß ich* oder *weiß ich's?* durchhören, in ähnlicher Weise erinnert die *weet*-Routine in (3) an das deutsche *weiß auch nich?*. In der Interlanguage dieser Sprecher könnten die *weet*-Routinen durch den ritualisierten Gebrauch formal und funktional sehr ähnlicher Routinen im Deutschen in unangemessener Form idiomatisiert sein oder werden.

Ähnlich ist es mit *denk*-Floskeln, die alle Lerner sehr häufig verwenden, aber nur zum Teil idiomatisch korrekt bilden:

21) Vgl. ANS 1997, S. 994.

22) ANS 1997, S. 892ff..

(9) Oh kan niet eigenlijk niet zo zeggen omdat ik zelf te weinig eh televisie kijk maar *ik denk van wel* G10

(10) I: Dat wordt dan toch weer beter als er een nieuwe leerkracht komt.

P: *Ik denk wel*. G3

In (10) ist vielleicht das Ergebnis eines Transfers (*denk/glaub schon*) zu erkennen, angemessen wäre *ik denk het wel/van wel*²³. Mehr Variation in den epistemischen Routinen entsteht bei den Muttersprachlern durch eine Reihe von Routinen mit *zeggen* in Kombination mit modalen Hilfsverben oder Modalpartikeln, wie *zou ik zo niet kunnen zeggen* und *zeg maar*, die die Lerner so gut wie gar nicht verwenden. Die deutsche Phrase *könnte ich so nicht sagen* ist vielleicht nicht sehr frequent oder läßt aufgrund des Konjunktivs nicht zum direkten Transfer ein, *würde ich so nicht sagen* fungiert nicht als Abschwächung in einer Vermutung sondern markiert einen Widerspruch. Auch *zeg maar*²⁴ entspricht funktional keinesfalls dem lautlich ähnlichen *sag mal*, das einen deutlichen Aufforderungscharakter hat, oder gar eine Drohung darstellt. Das idiomatische *zeg maar* verdeutlicht hingegen, daß der Sprecher sich gerade zu einer bestimmten – vielleicht nicht genau zutreffenden – Formulierung entschlossen hat:

(11) P: Jaaa het Duits klinkt wat zachter *zeg maar* dan het Nederlands en vooral de Randstad het is dat klinkt heel hard. NL

Wieder ist es vor allem oben genannter Lerner, der sich an Routinen mit *zeggen* + Modalwörtern versucht. Meistens bildet er allerdings Phrasen nach deutschem Vorbild (*würd' ich mal sagen, kann man sagen*), die eher intensivierende Wirkung haben, als daß sie etwas abschwächen:

(12) Ah ook die Nederlands studeren ja ja dat eh ja dat kan ik eh bevestigen *zou ik maar zeggen* ja d'r is ook niet zo grote belangstelling voor Vlaanderen. G1

(13) Rudi Carell dat die is dan wel echt t'is [...] die heeft echt een stuk Duitse tv-geschiedenis geschreven *kan je zeggen*. G1

23) Im Gegensatz zur Modalpartikel *wel* in Transkript (1) handelt es sich hier um die sogenannte Antwortpartikel, die betont ist und einen Gegensatz ausdrückt.

24) Nur eine Lernerin, ebenfalls mit viel Kontakt zu Muttersprachlern, verwendet diese Routine einmal.

Im abschwächenden *zeg maar* ist es die Modalpartikel *maar*²⁵, die ähnlich wie dt. *mal* die ad-hoc-Entscheidung unterstreicht²⁶. In anderen Kontexten entspricht *maar* übrigens eher dem beruhigenden oder ermunternden *nur*, etwa wenn der Hörer offensichtlich etwas tun wollte, sich aber nicht traut²⁷. Die Lerner verwenden in den Gesprächen die Modalpartikel *maar* ausschließlich in der Funktion, in der sie Übereinstimmung zeigt mit dem lautlich ähnlichen *mal*:

(14) *toen heb ik een studieplaats [germaans] eh gekregen en daar wou ik helemaal niet naartoe en [...] jaja dat was eh niet zo goed toen heb ik gedacht begin maar eerst een taal G8*

Im Gegensatz zu den Lernern verwenden die Muttersprachler Gambits wie *hoor, hè, weet je wel*, um Aussagen für den Hörer plausibel zu machen. Diese Gambits schwächen eine Behauptung geringfügig ab, indem sie signalisieren, daß der Sprecher die Kooperationbereitschaft des Hörers sucht.

(15) *ja hoor het komt heel veel overeen natuurlijk Nederlands en Vlaams. NL*

(16) *Iedereen hoort het anders een taal hè? En er zijn ook weinig Duitsers denk ik die echt goed Nederlands kunnen spreken. NL*

(17) *Ja omdat ikzelf ook anders tegen of je hoort mensen in je omgeving die kijken anders tegen andere mensen aan weet je wel. NL*

Auf diese Gambits reagiert der Hörer meist mit zutimmendem *mmmh* oder Kopfnicken und zeigt, daß er den Sachverhalt ganz ähnlich einschätzt²⁸. Diese relationelle Strategie ist bei den Lernern unterrepräsentiert, demzufolge kommen Gambits in der Lernaltersprache seltener

25) Zu *maar* siehe Ad Foolen: De betekenis van Partikels. Een documentatie van de stand van het onderzoek met bijzondere aandacht voor MAAR. Nijmegen 1993.

26) Vgl. *Wat mag het zijn – doet u maar leverworst* gegenüber *leverworst graag!* Beispiel Foolen, S. 178.

27) Vgl. *kom maar, doe maar*. Für NUR siehe: D. Franck: Grammatik und Konversation. Königstein/Ts.: 1980, S. 228ff. Solche Aufforderungen von Seiten der Probanden waren im Interview naturgemäß selten. Zu relationellen Elementen in Aufforderungen siehe: R. Vismans: Modal particles in Dutch directives: A study in functional Grammar. Amsterdam 1994.

28) Insofern haben Gambits auch gesprächsstrukturierenden Charakter.

vor²⁹. Es scheint die Neigung zu bestehen, die Plausibilität der Aussage eher mit angehängten Berichten, Wiederholungen und Argumenten zu stärken, statt den Hörer mit solchen kurzen relationellen Einheiten zur Zustimmung zu bewegen. Dabei ist dieses kommunikative Verhalten auch im Deutschen nicht unbekannt: Gambits wie *klar, nè?, weißte?* haben ganz ähnliche Funktionen. Wenn die Niederländischlerner sich wirklich vergewissern wollten, ob der andere ähnlich denkt, dann fragten sie ihn ganz direkt:

(18) I: Vind je eh je vind dus niet dat de Vlamingen zich moeten aanpassen aan de Nederlanders.

P: Nee hoezo dan? G2

(19) P: Ja en dat is toch iets anders een verschil want je hebt gewoon de de ja dat is afstand ja dat is makkelijker zo'n taal te houden terwijl Vlaams echt Vlaams of Nederlands dat is moeilijker. Ja ik denk niet dat ze moeten aanpassen.

I: Mmmm.

P: (...) *Denk je niet?* G7

Im Interview gaben die Probanden auch Wertungen zu Stereotypen, Sprachen und Sprechern ab. Sie enthalten immer mindestens ein wertendes Element, das ähnlich wie bei den Vermutungen oft abgeschwächt oder verstärkt wird. Die Lerner greifen dabei in der Regel zu wertenden Adjektiven. Bei denen des niedrigsten Niveaus sind das meist *leuk* und *goed*, abgeschwächt mit epistemischen Verben: *ik vind dat goed/leuk*. Negative Wertungen werden oft als Verneinungen positiver Wertungen formuliert, wodurch diese nicht so scharf klingen: *ik vind dat niet (zo) goed/leuk*. Die Variationsbreite der Adjektive steigt aber mit den Lernjahren an. Daß die Variation bei den Muttersprachlern größer ist, überrascht natürlich nicht, allerdings verwenden diese Adjektive meist in Verbindung mit Modalpartikeln oder auch mal Abverbien im Diminutiv:

(20) Ja dat vind ik *toch best wel* geinig.

(21) Ik vind die taal *altijd wel* grappig.

(22) Ja het klinkt niet echt net,*jes..*

29) Vgl. die Ergebnisse von Kasper 1981 für das Englische und die von Niehaus für die deutsche Lernersprache von Niederländern: Erika Niehaus-Lohberg: Fremdsprachenunterricht und Interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Eine Analyse pragmatischer Aspekte der Lernersprache. (Studien zur interkulturellen Kommunikation 5) Saarbrücken 1988.

Partikeln und Partikelkombinationen können eine Wertung unterstreichen (*best wel, altijd*), sie abschwächen (*wel*) oder einen Gegensatz ausdrücken (*toch*). Häufig hat ein und dieselbe Partikel je nach Kontext unterschiedliche, z.T. auch gegensätzliche Funktionen. Diminutivformen können im Niederländischen nicht nur die Größe einer Sache ausdrücken, sondern auch eine ironische oder affektive Konnotation haben³⁰. Die Tatsache, daß im Deutschen Adverbien diese Ableitungsmöglichkeit nicht haben, könnte erklären, wieso die Lerner keine solchen Adverbien verwenden und deshalb ihre Haltung nicht so beiläufig ausdrücken. Aber auch bei Substantiven verkleinern die deutschen Lerner lieber nur mit dem Zusatz *klein*, während in denselben Gesprächszusammenhängen die Muttersprachler fast durchgängig die Diminutivform hinzufügen:

(23) P: Ja dominant ent eh Nederland is een klein *kleines* land en misschien hebben ze het gevoel ehm ja zich *wehren zu müssen*. G6

(24) P: [lacht] van de moppen. Ja zou ik ook [...] Klein landje *misschien* niet zo veel te zeggen. Ik weet het niet echt niet. NL

Der folgende Satz eines Muttersprachlers zeigt, daß das Ersetzen eines Diminutivs durch den Zusatz *klein* sicherlich nicht in allen Fällen möglich ist:

(25) I: Ben jezelf met het Duits opgegroeid op die manier?

P: *nou* mijn oma die spreekt een *brabbeltaaltje* van [lacht] *dus* Beiers en dan Nederlands *zeg maar*. NL

Hier widerspricht die Versuchsperson einer (unterstellten) Annahme der Interviewerin, indem sie die 'Sprachkompetenz der zweisprachigen Großmutter stark abwertet. Der Satz zeigt auch, wie stark die relationellen Einheiten miteinander verwoben sind: Neben dem Kompositum mit *brabbeltaaltje* drückt auch das Diminutiv Geringschätzung³¹ aus, die Partikel *dus* markiert weniger eine logische Schlußfolgerung als einen durch *zeg maar* unterstrichenen Formulierungsentschluß. Auf das einleitende *nou* komme ich noch zu sprechen.

Eine andere Art, indirekt eine Wertung auszudrücken, ist der Gebrauch von Fokuspartikeln. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Satzteil. Das oben bereits angesprochene *maar* kann auch Fokuspartikel

30) ANS 1997, S. 737.

31) ANS 1997, S. 661.

sein und kommt prototypisch zusammen mit einem Zahlwort oder Adjektiv, das eine Menge ausdrückt, vor:

(26) Ik denk dat er *maar* weinig mensen zijn die eh meteen eh vijandige houding hebben. NL

(27) Da's *maar* één persoon G10

Gleichzeitig mit der Mengenangabe zeigen die Sprecher, daß sie die Menge für unbedeutend und nicht der Rede wert halten. *Maar* hat auch in Zusammenhang mit einer sozialen oder kulturellen Hierarchie wertende Funktion:

(28) het is eigenlijk geen echte taal dat is *maar* een dialect een Duits dialect of zo ja. G1

(29) dat is *maar* een ziekte en hoeft je niet te leren G5

In beiden Fällen geht es um den Status, den – den Vorurteilen zufolge – das Niederländische in Deutschland habe. Die Substantive 'dialect' und 'ziekte' sind der Fokus, den die Lerner völlig korrekt mit Hilfe des *maar* als geringer gewertete Alternative dem explizit genannten oder implizit enthaltenen Begriff 'echte taal' gegenüberstellen. *Maar* ordnet damit die Sprachbezeichnungen auf einer Werteskala an, die kulturell bestimmt ist: Im Allgemeinen gelten Dialekte als den Hochsprachen unterlegen und nicht lernenswert; 'Halskrankheit' ist sogar ein Schimpfwort für (die niederländische) Sprache.

Neben *maar* verwenden andere Niederländischlerner allerdings in nahezu identischen Kontexten eine andere, ebenfalls restriktive Fokuspartikel, die auch *nur* bedeutet, nämlich *alleen*:

(30) Ik denk dat het eenn vroeger was het eenn eigen standaardtaal *maar* misschien is het nu *alleen* een dialect G6 –

(31) De mm ja ik kende eigenlijk ik ik heb het soms gehoord eh één keer *alleen* één keer ben ik in Vlaanderen geweest G10

Im Unterschied zu *maar* stellt *alleen* jedoch keine Werteskala auf, es bedeutet soviel wie 'nichts anderes als'³². Umgekehrt ist das nicht der Fall,

32) Unter meinen Versuchspersonen gibt es solche, die fast durchgängig die Fokuspartikel *maar* meiden und *alleen* bevorzugen, was dann sogar zu Fehlern führt, wenn der Kontext eine Wertung verlangt.

was an der Nähe zu *allein*, einer etwas veralteten deutschen Partikel, liegen mag. Der ausschließende Charakter von *alleen* wird in der Konstruktion *niet alleen, maar ook* deutlich, wie sie im folgenden Gespräch mit einem Muttersprachler vorkommt. (Es geht hier um die oft zitierte Clingendael-Studie)

(32) I: Daar wordt onderzoek gedaan naar de relatie tussen Nederland en Duitsland.

P: Oja. Op welk niveau dan?

I: Hoe bedoel je?

P: Ja niet *alleen* qua taal maar ook qua?

I: Instellingen en meningen die ze hebben

P: Ja. O zo ja. (NL)

Im Deutschen würden wir in allen Sätzen *nur* sagen, das sowohl wertend in der Bedeutung *nicht mehr als* verstanden werden, als auch neutral in der Bedeutung *ausschließlich, nichts anderes*. Ausgehend von diesem deutschen *nur*-Konzept, müssen sich die Niederländischlerner also zwischen *maar* und *alleen* entscheiden. Oft entscheiden sie sich interessanterweise für beide und sagen *alleen maar*. Sie fügen sie an das neutrale *alleen* das wertende *maar* hinzu. Dadurch erhalten sie eine Partikelkombination, die dem Nur-Konzept ähnelt. Sie ist – als ganze Einheit gespeichert – semantisch eindeutiger und nicht mit unnötigen anderen Bedeutungen besetzt.

Bei Beurteilungen setzen die Muttersprachler auch wieder die Modalpartikel *maar* ein, die wie in (14) eine ad-hoc-Entscheidung markiert, aber immer mit einer Geringschätzung einhergeht³³:

(33) misschien dat ze dat eh te klein landje vinden het ligt er *maar* een beetje tussenin. NL

(34) En bij Duitsers heb ik zo iets van joh dit leeft *maar* wat en [lacht] NL

Interessanterweise bemerke ich auch hier bei einem Lerner eine Häufung einer Partikelkombination, die beide Merkmale vereint. Das wertende *maar* wird – ganz ähnlich dem deutschen *einfach nur* – mit *gewoon* kombiniert:

33) Ähnlich resignierend-schlussfolgernde Funktion haben *halt* bzw. *eben* oder *einfach*, denen allerdings das Merkmal der Geringschätzung fehlt. Siehe Maria Thurmair: Modalpartikeln und ihre Kombinationen: Max Niemeyer Verlag 1989, S. 182 ff.

(35) Ja want als iemand die tachtig is mij zegt dat hij iets tegen Duitsland heeft ja dat kan ik heel erg goed begrijpen. Maar ik vind het jammer dat de jongeren dat *gewoon* maar naspreken zonder erover na te denken G5

Die Vorliebe einiger Lerner für Partikelkombinationen wie *gewoon maar* und *alleen maar* ist vielleicht durch deren semantische Transparenz zu erklären. Da *maar* je nach Kontext dem dt. *aber, mal, nur, bloß, eben, einfach* oder *halt* entsprechen kann, möchten die Lerner sozusagen 'auf Nummer Sicher gehen' und Mehrdeutigkeiten vermeiden. Es ist noch zu untersuchen, ob diese Tendenz auch bei anderen Partikelclustern besteht, und ob sie als ganze Items nur in bestimmten relationellen Kontexten angewandt werden.

Noch indirekter können Gambits die Einstellung zu einer Sache verdeutlichen. In (25) leitet der Starter *nou* einen sanften Widerspruch³⁴ zur Annahme des Hörers ein, die Großmutter des Probanden spräche Deutsch, was dieser jedoch anders beurteilt. Neben *nou* und anderen Startern wie *kijk, wel* und *dus* verwenden Niederländer³⁵ auch den Starter *ja*, der auch im Deutschen existiert und von den Lernern³⁶ fast ausschließlich gebraucht wird. Damit ist nicht das bejahende *ja* als Antwort auf eine Entscheidungsfrage gemeint, sondern das Signal zu Beginn einer Äußerung.

(36) I: Waarom leer je Nederlands? Da's de eerste vraag.

P: Ja. Omdat ik vind dat het een heel interessante taal is en eh ik wilde ja ik wilde een tweede taal ehm een tweede taal leren ehm ja en ik wilde een taal leren die ik ook ehm die ik ook om kan spreken omdat ik eh ja omdat ik alleen een half uur moet rijden om naar eh naar Nederland eh te komen en eh ja dat is geen probleem voor voor mij

Ja kann im Niederländischen je nach Intonation auch emotive Funktionen, wie Verwunderung oder Ärger haben, was vielleicht nicht immer der

34) Vgl.: *Nou, als je dat liever doet!, Nou, en?* Siehe Van Dale: Groot woordenboek der Nederlandse taal. 1996, S. 1953.

35) Vgl. auch Niehaus-Lohberg 1988. Die Autorin berücksichtigt jedoch nicht die Konnotationen von *nou*, wie Ungeduld (*nou, komt daar nog wat van?*) oder Verstärkung (*nou, reken maar!*). Siehe Van Dale: Groot woordenboek der Nederlandse taal. 1996, S. 1953.

36) Wieder verwendet nur eine der bereits angesprochenen Personen mit viel informellem Kontakt zu Muttersprachlern gelegentlich *nou*.

kommunikativen Absicht der Lerner entspricht. *Kijk* taucht gar nicht auf, es erinnert vielleicht zu stark an *guck/guck mal*, das man eher bei einer größeren sozialen Distanz verwendet, etwa wenn ein Erwachsener einem Kind etwas erklärt. *Wel*, das in vielen Fällen diesselben Funktionen hat wie *wohl*, aber eben auch satzeinleitend verwendbar ist³⁷, kommt in dieser Position bei den Lernern nicht vor. Der Sprechakt 'Widersprechen', bei dem sich *wel* und *nou/nou ja* zur Einleitung gut eignen, wird entweder recht direkt mit *nee* begonnen, oder mit *ja, maar*³⁸.

Starter gehören übrigens zu der Gruppe von Wörtern, die im Untersuchungskorpus der Lerner häufiger auf Deutsch verwendet werden. Fast alle vorkommenden deutschen Wörter lassen sich nämlich den folgenden zwei Gruppen zuordnen: Entweder es ist fachsprachliches Vokabular, das dem Sprecher fehlte und bewußt mit Frageintonation auf deutsch gesagt wird, oder es handelt sich um die Gambits *jetzt, also* und *halt*, die eher unbeabsichtigt oder unbewußt³⁹ – herausrutschen. Sie haben meist die Aufgabe den Gesprächsbeginn zu markieren (Starter) oder zeigen dem Hörer, daß der Sprecher seinen Satz neu formuliert (Repair):

(37) Ik moet zeggen dat ik geen mens ken die *also* met die mensen met die ik in contact ben zijn allen met Nederlands bezig. G2

(38) Bijvoorbeeld als je *jetzt* voor een eh ja bij regering of bij een bij het bestuur wil werken dan moet je toch ja Nederlands Frans Duits Engels [spreken] G7

Nur ein einziges Mal konnte ich den im Muttersprachenkorpus sehr frequenten Repair (*ik*) *bedoel* finden, mit dem sich die Sprecher beim Formulieren gleichzeitig um das Verständnis des Hörers bemühen. Auch Asides, wie *e's kijken, hoor* oder *wacht e's even* appellieren an die Kooperationsbereitschaft des Hörers, indem sie ihm Einblicke in Formulierungs- und Denkprozesse gewähren:

37) Henning Westheide: 'Eine kontrastive Analyse der Partikeln dt. *wohl* und nl. *wel*' in: Zeitschrift für germanistische Linguistik 13 (1985) S. 186-202.

38) Während *ja, maar* sehr oft verwendet wird, wird das schon angesprochene, abschließende *maar ja* kaum gebraucht. Ein Hinweis könnte die Nähe zum funktional ähnlichen dt. *ja, aber* und dem funktional anderen *aber ja!* (verstärkender Ausruf) sein.

39) Diese Art von Transfer muttersprachlicher Gambits wird auch als automatischer Transfer bezeichnet. Claus Faerch und Gabriele Kasper: 'Cognitive dimensions of Language transfer'. In: Eric Kellerman und Michael Sharwood Smith: Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York 1989, S. 49-65.

(39) Eh nou ik heb het tot... e's kijken, hoor... tot havo gehad. NL

Die Fremdsprachenlerner sind hier viel umständlicher. Sie verfügen kaum über gesprächsstrukturierendes Vokabular, sind damit weniger hörengerichtet und expliziter:

(40) Oh moet ik eerst even over nadenken... G1

Die Vermutung liegt nahe, daß in der Gesprächsstrukturierung die Muttersprache auch bei fortgeschrittenen Lernern entweder so stark dominiert, daß ihnen deutsche Wörter herausrutschen, oder sie routinemäßig eine bewährte Form verwenden, die ihnen aus der muttersprachlichen Gewohnheit vertraut ist und in der Fremdsprache ebenfalls existiert.

Schlußfolgerung

An dieser Stelle ist es für Aussagen zum Erwerb einer relationellen Sprechkompetenz oder gar für didaktische Implikationen noch zu früh. Allgemeine Tendenzen weisen allerdings auf eine relativ geringe Variation auch in späteren Lernjahren und eine höhere Kompetenz bei Lernern mit ungesteuerten Erwerbsphasen, auch wenn diese auf grammatischem Gebiet viele Fehler machen⁴⁰.

Bevorzugte relationelle Einheiten scheinen Routinen und direkte epistemische und wertende Ausdrücke zu sein. Damit zeigen die Lerner einen Hang zum Expliziten und Deutlichen, während die Muttersprachler ihre Bewertungen und Vermutungen beiläufiger abschwächen und ihre eigene Haltung zum Thema hörengerichteter durchschimmern lassen. Die dazu von den Muttersprachlern verwendeten Partikeln kommen bei den Lernern hauptsächlich in einer geringen Variation – idiomatisch korrekter oder nicht korrekter – Routinen vor, 'frei' d.h. außerhalb solcher Redewendungen scheinen die Lerner sich allerdings bezüglich ihrer Verwendung unsicher zu sein. Eine Erklärung dafür ist zu wenig Übung im relationellen Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Denkbar ist aber auch pragmatischer Transfer, da im Deutschen ein höherer Grad an Direktheit zulässig

40) Ein Niederländer, dem ich einige Gespräche präsentierte, charakterisierte eben solche Versuchspersonen als 'vlotte sprekers', was wohl einiges über die Hörerrelevanz des relationellen Sprechens aussagt und andererseits Grammatikfehler in einem neuen Licht zeigt.

zu sein scheint als im Niederländischen⁴¹, wodurch relationelles Sprechen für Niederländischler mit deutscher Muttersprache doppelt schwierig wird. Andererseits ist es die Polyfunktionalität der relationellen Einheiten selbst, vor allem der Partikeln, die je nach Kontext einer Partikel unterschiedliche Funktionen haben⁴². Erschwerend kommt allerdings hinzu, daß diese Eigenschaft natürlich auch für die Partikeln des Deutschen gilt und diese den niederländischen Partikeln in Form und Funktion ähneln. Das lädt geradezu zum Transfer ein, der leider nicht in allen Funktionen einer Partikel zu einer adäquaten Verwendung der niederländischen Partikel führt. Die fortgeschrittenen Lerner in der vorliegenden Untersuchung scheinen aber selten ausnahmslos alle Funktionen zu transferieren, sondern verwenden eine Partikel hauptsächlich zu den Zwecken, zu denen sie auch das deutsche Formäquivalent gebrauchen. Bei diskursstrukturierenden Gambits scheint die Transferbereitschaft besonders groß zu sein, was wohl mit dem geringeren Bewußtseinsgrad beim Sprechen zu tun hat. Sobald der Formulierungsprozeß in den Vordergrund rückt, fehlt ihnen für Starter, Repair und Aside die Aufmerksamkeit.

Die geringe Variation, der muttersprachliche Transfer, der Hang zum Kompletzismus oder zur Einsilbigkeit und die ungenügende Beherrschung indirekter relationeller Einheiten könnten dazu führen, daß die Lerner für die Ohren der Muttersprachler zu direkt wirken. Das Fehlen von Gambits, die Kooperationsbereitschaft signalisieren oder an die des Hörers appellieren, könnte zu einer größeren Distanz zum Gesprächspartner führen⁴³. Wenn der Spracherwerb aber auch als Befähigung zum interkulturellen Handeln aufgefaßt wird, darf relationelles Sprechens nicht außen vor bleiben.

Literatur

Jan Berenst: *Relationeel taalgebruik. Conversationele strategieën in interpersonele en interkulturele communicatie*. Amsterdam 1994.

P. Brown und S.C. Levinson: *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge 1987.

41) Erika Niehaus-Lohberg und Wolfgang Herrlitz: 'Verständigung zwischen Niederländern und Deutschen: Ein Beitrag zur Analyse der interkulturellen Kommunikation zwischen Unternehmen' In: Theo Bungarten (Hrsg.): *Sprache und Kultur in der Marketingkommunikation*. Tostedt 1994. S. 143-234.

42) Vgl. die oben diskutierten unterschiedlichen Funktionen von *maar*.

43) Vgl. Per van der Wijst: *Politeness in requests and negotiations*. (Dis. KUB) 1996.

- Michaël Steehouder: Expressieve en relationele elementen in gebruiksaanwijzingen. *Taalbeheersing* 20 (1998) 2, , S.100–113.
- Wolfram Bublitz: *Ausdrucksweisen der Sprechereinstellungen im Deutschen und Englischen*. Tübingen 1978.
- F. Coulmas (ed.): *Conversational Routines: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. 's Gravenhage 1981.
- Walter Haseryn e.a.: *Algemene Nederlandse Spraakkunst Band 2 Groningen/Deurne* 1997.
- Jo van den Hauwe: Antonimische adjektiefparen, negatie en perspectivering: een empirisch onderzoek (*Antwerp papers in Linguistics* 65) 1990.
- Konrad Ehlich, Jochen Rehbein und Jan D. Ten Thije (red.): *Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas*. Assen 1993.
- Claus Faerch und Gabriele Kasper: 'Cognitive dimensions of Language transfer'. In: Eric Kellerman und Michael Sharwood Smith: *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York 1989, S. 49–65.
- Ad Foolen: *De betekenis van Partikels. Een documentatie van de stand van het onderzoek met bijzondere aandacht voor maar*. Nijmegen 1993.
- Dorothea Franck: *Grammatik und Konversation*. Königstein/Ts.: 1980.
- Gabriele Kasper: *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen 1981.
- Gabriele Kasper: *Datenerhebungsverfahren in der Lernaltersprachenpragmatik*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9 (1998) 1, S. 88-118.
- Erika Niehaus-Lohberg: *Fremdsprachenunterricht und Interkulturelle Verständigungsfähigkeit. Eine Analyse pragmatischer Aspekte der Lernaltersprache*. (*Studien zur interkulturellen Kommunikation* 5) Saarbrücken 1988.
- Erika Niehaus-Lohberg und Wolfgang Herrlitz: *Verständigung zwischen Niederländern und Deutschen: Ein Beitrag zur Analyse der interkulturellen Kommunikation zwischen Unternehmen*' In: Theo Bungarten (Hrsg.): *Sprache und Kultur in der Marketingkommunikation*. Tostedt 1994. S. 143-234.
- Harald. Pürschel (Hrsg.): *Intercultural Communication*. Frankfurt/Main 1994.
- Maria Thurmair: *Modalpartikeln und ihre Kombinationen: Max Niemeyer Verlag* 1989. .
- Van Dale: *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. 1996.

- Willy Vandenweghe: *Perspectivische evaluatie in het Nederlands. De partikels van de al/nog/pas-groep*. Gent 1992.
- Roel Vismans: *Modal particles in Dutch directives: A study in functional Grammar*. Amsterdam 1994.
- Henning Westheide: 'Eine kontrastive Analyse der Partikeln dt. *wohl* und nl. *wel*' in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 13 (1985) S. 186–202.
- Harald Weydt: *Abtönungspartikel* Bad Homburg 1969.
- Per van der Wijst: *Politeness in requests and negotiations*. (Dis. KUB) 1996.
- Gisela Zifonum e. a.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York 1997. Bd 1.