

DIE SPRECHHANDLUNG „BESCHWERDEN“ IM FREMDSPRACHENERWERB: EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE PRAGMATISCHE KOMPETENZ

*Biljana Ivanovska, Goce Delcev University, Stip,
biljana.ivanovska@ugd.edu.mk*

*Gëzim Xhaferri, Südosteuropäische Universität Tetovo,
g.xhaferri@seeu.edu.mk*

Original scientific paper

DOI: 10.31902/fil.54.2026.12

UDC: 811.112.2:811.163.3'42

Abstract: Die vorliegende Studie untersucht die Realisierung der Sprechhandlung „Beschwerde“ durch Germanistikstudierende im Rahmen einer Interlanguage-Analyse. Die Performanz der Lernenden wird mit derjenigen deutscher Muttersprachler kontrastiert, wobei insbesondere die Wahl der Beschwerdestrategien, die Äußerungslänge sowie der Einsatz interner und externer Modifikationen analysiert werden. Ein besonderer Fokus liegt auf der muttersprachlichen Rezeption nicht-muttersprachlicher Beschwerden sowie auf den Faktoren, die potenziell zu einer Bewertung als unangemessen führen. Die empirische Untersuchung basiert auf einem Diskursergänzungstest (Discourse Completion Task), in dessen Rahmen die Äußerungen von 40 mazedonischen Germanistikstudierenden und 40 deutschen Muttersprachlern erhoben und analysiert wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz gewisser Übereinstimmungen in der Formulierung von Beschwerden signifikante Abweichungen bei den nicht-muttersprachlichen Teilnehmenden festzustellen sind: bestimmte sprachliche Mittel werden entweder gar nicht oder nur in begrenztem Umfang verwendet, während andere in unangemessener Weise oder mit abweichender Intensität zum Einsatz kommen. Zudem mangelt es den mazedonischen Studierenden an hinreichendem pragmatischem Wissen, um ihre Beschwerden sowohl effektiv als auch kontextuell angemessen zu realisieren. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die Entwicklung spezifischer E-Learning-Module, die darauf abzielen, die pragmatische Kompetenz von Fremdsprachenlernenden gezielt zu fördern.

Schlüsselwörter: pragmatische Kompetenz, Strategien, Sprechhandlungen, Beschwerden, Modifikation

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Bedeutung der Entwicklung pragmatischer Kompetenz im Kontext des Fremdspracherwerbs. Diese Kompetenz befähigt Studierende zur adäquaten Kommunikation in der Zielsprache. Pragmatische Kompetenz wird definiert als "Kenntnis der sprachlichen Mittel, die in einer gegebenen Sprache zur Realisierung bestimmter Illokutionen verfügbar sind, ein Verständnis der sequentiellen Aspekte von Sprechakten sowie die Kenntnis des angemessenen kontextuellen Gebrauchs der sprachlichen Ressourcen der Sprache" (Barron, 2003: 10). Im Sinne dieser Definition umfasst pragmatische Kompetenz sowohl die Fähigkeit zur Erfüllung sprachlicher Funktionen als auch das Wissen um den soziokulturell angemessenen Gebrauch sprachlicher Mittel im jeweiligen kommunikativen Kontext.

Bei der Definition der pragmatischen Kompetenz erweist sich Leechs Unterscheidung zwischen soziopragmatischem und pragmlinguistischem Wissen als besonders nützlich. Soziopragmatisches Wissen bezieht sich auf die „spezifischen ‚lokalen‘ Bedingungen des Sprachgebrauchs [...] denn es ist klar, dass das Kooperationsprinzip und das Höflichkeitsprinzip in verschiedenen Kulturen oder Sprachgemeinschaften, in unterschiedlichen sozialen Situationen, zwischen verschiedenen sozialen Klassen usw. variabel wirken.“ (Leech, 1983: 10) Dies umfasst insbesondere das Wissen über den Kontext, das Erkennen und die Produktion von illokutionärer Bedeutung, die Verteilung von Höflichkeitsstrategien, die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer, die Formalität der Situation, soziale Werte, kulturelle Überzeugungen usw.

Pragmlinguistisches Wissen umfasst sprachliche Mittel zur Realisierung von Illokutionen. Die Mehrheit der Studien konzentriert sich auf die Untersuchung von Sprechakten (Roever, 2005; Liu, 2004; Beebe et al., 1990; Blum-Kulka, 1982; Kasper, 1989; Kasper & Blum-Kulka, 1993; Olshtain & Weinbach, 1993; Trosborg, 1995). Weitere Forschungen analysieren Routinen, Implikaturen, die Fähigkeit zur Realisierung von Höflichkeits- und Diskursfunktionen sowie die Anwendung kulturellen Wissens. Dieser Beitrag untersucht mazedonisch- und albanischsprachige Germanistikstudierende und deren Ausführung des Sprechakts des Beschwerdens. Nach einer Definition des Sprechakts und einem Überblick relevanter Studien werden methodischer Rahmen, Ergebnisse und ausgewählte sprachliche Verhaltensweisen der Studierenden präsentiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Sprechakt des Beschwerdens hat aufgrund seiner Allgegenwärtigkeit und konfliktgeladenen Natur bemerkenswerte Aufmerksamkeit unter Forschenden erregt. Die Diskussion über Beschwerden beginnt mit ihrer Definition und Beschreibung (3 und 4). Anschließend werden frühere Studien zum Thema Beschwerden beleuchtet (3).

3. Frühere Studien zur Sprechhandlung des Beschwerdens

Die Sprechhandlung des Beschwerens wurde umfassend aus interkultureller und Interlanguage-Perspektive untersucht. Olshtain und Weinbach (1987, 1993) analysierten Beschwerden bei hebräischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, um die verwendeten semantischen Formeln zu vergleichen. Trosborg (1995) führte eine vergleichende Studie zu Beschwerdestrategien von dänischen und englischen Muttersprachlern sowie dänischen Englischlernenden unterschiedlicher Kompetenzniveaus durch. Clyne, Ball und Neil (1991) untersuchten die Realisierung englischer Beschwerden von Einwanderern mit verschiedenen nicht-englischsprachigen Hintergründen in australischen Arbeitssituationen und stellten fest, dass Sprechhandlungen oft komplex und kulturspezifisch eingebettet sind. Murphy und Neu (1996) betrachteten Beschwerden amerikanischer Muttersprachler und koreanischer Englischlernender als Kombination mehrerer Sprechhandlungen. Jüngere Forschungen vergleichen westliches und nicht-westliches Beschwerdeverhalten (z. B. Rinnert, Nogami & Iwai, 2006; Farnia, Buchheit & Salim, 2010; Chen, Chen & Chang, 2011; Abdolrezapour, Dabaghi & Kassaian, 2012; Eslamirasekh, Jafari Seresht & Mehregan, 2012). Boxer (1993a, 1993b) führte den Begriff der indirekten Beschwerde ein, definiert als „den Ausdruck von Unzufriedenheit gegenüber einem Gesprächspartner über den Sprecher selbst oder jemanden/etwas, der/das nicht anwesend ist“ (Boxer 1993b: 24), was zu weiteren Studien in diesem Bereich führte (Traverso, 2009; Heinemann, 2009). Während Beschwerden meist in Alltagsgesprächen untersucht werden, gibt es wenige Studien in geschäftlichen Kontexten, wie die von Geluykens und Kraft (2008) zu interkulturellen Dienstleistungsgesprächen. Eine Ausgabe des *Journal of Pragmatics* (2009) widmete sich Beschwerden in verschiedenen sozialen Kontexten und Sprachen, wobei Beschwerden als Sequenzen betrachtet und die Rolle der Empfänger diskutiert wurden.

Die Studie vergleicht Beschwerden mazedonischer Deutschstudierender und deutscher Muttersprachler hinsichtlich Strategien, Länge und Modifikationen. Zudem evaluieren wir, wie

Muttersprachler nicht-muttersprachliche Beschwerden wahrnehmen und welche Aspekte zu unangemessenen³ Formulierungen führen.

4. Formulierung und Modifikation von Beschwerden

Beschwerden und Entschuldigungen sind dem Bereich der expressiven Sprechakte zuzuordnen, da sie die emotionalen Zustände oder Haltungen des Sprechers zum Ausdruck bringen. Beschwerden bedrohen das Gesicht des Hörers, da der Sprecher seine Unzufriedenheit über ein vom Hörer verursachtes negatives Ereignis äußert und damit dessen soziale Kompetenz infrage stellt, während zugleich das positive Gesicht des Sprechers verletzt wird. Auf eine Beschwerde kann eine Entschuldigung folgen, da diese als kommunikative Strategie des Sprechers angesehen wird, um die durch sein Verhalten beeinträchtigte soziale Harmonie zwischen den Interaktionspartnern wiederherzustellen. (vgl. Bach/Harnish 1979).

Beschwerden können in Form von assertiven Aussagen, direkten oder indirekten Aufforderungen (Direktiven) sowie Fragen formuliert werden. Um ihre Ziele zu erreichen, modifizieren Sprecher ihre Äußerungen sowohl intern als auch extern.

Interne Modifikation erfolgt entweder durch die Milderung der Umstände, unter denen das Vergehen begangen wurde, und die Reduzierung der Schuldzuweisung an den Adressaten oder durch die Verschärfung des Beschwerdegegenstandes. Zur Milderung von Beschwerden können Beschwerdeführer sogenannte „Downgraders“ verwenden, darunter:

- Abtönungspartikel,
- Untertreibungen,
- Verdecker,
- Subjektivierungen,
- Schmeichler,
- Besänftiger,
- sowie bestimmte lexikalische Mittel.

Syntaktische Downgraders wie die Verwendung des Präteritums, Negationen, negativer Konstruktionen, hypothetischer oder eingebetteter Nebensätze sind ebenfalls gebräuchlich. Zur Verschärfung der Beschwerden können Sprecher sogenannte „Upgraders“ (Verstärker) einsetzen, darunter:

³ Manche sprachliche Einheiten werden falsch eingesetzt, z. B. zu direkt, zu höflich, zu aggressiv oder zu schwach.

- Intensivierungen,
- Verstärker der Verpflichtung,
- sowie starke lexikalische Elemente.

Sprecher steuern die Intensität und Wirkung ihrer Beschwerden durch gezielte Strategien, die deren Rechtfertigung und das eigene Anspruchsrecht betonen. Diese unterstützenden Maßnahmen sorgen für eine externe Modifikation „auf der strukturellen Ebene des Diskurses (vorbereitende Äußerungen), auf der interpersonalen Ebene (entwaffnende Äußerungen) sowie auf der Inhaltsebene.“ (Trosborg, 1995: 329)

Auf inhaltlicher Ebene umfasst die Liste das Vorlegen von Beweismitteln, die darauf hinweisen, dass der Adressat eine für den Sprecher nachteilige Handlung ausgeführt hat. Zudem beinhaltet sie die Substantiierung durch Fakten oder Argumente, welche die negative Bewertung des Verhaltens des Adressaten untermauern. Ferner umfasst dies einen Appell an das moralische Bewusstsein des Beschwerdeadressaten. Für die Zwecke dieser Studie haben wir letzteren Aspekt in einer gemeinsamen Kategorie zusammengefasst.

5. Beschreibung der Studie

Ziel dieses Beitrags ist es, die pragmatische Kompetenz von Germanistikstudierenden (GS) an der Goce Delcev Universität in Stip und an der Südosteuropäischen Universität in Tetovo anhand ihrer Realisierung des Sprechakts „Beschwerden“ zu untersuchen. Die Antworten der Studierenden wurden unter den folgenden Fragestellungen erfasst:

1. Verwenden die Germanistikstudierenden dieselben Beschwerdestrategien wie die deutschen Muttersprachler?
2. Modifizieren mazedonisch- und albanischsprachige Deutschstudierende ihre Beschwerden auf eine angemessene Weise?
3. Wie nehmen Muttersprachler die von mazedonisch- und albanischsprachigen Studierenden der deutschen Sprache produzierten Beschwerden wahr?

Die Analyse basiert auf den Antworten von 40 GS auf dem B2-Niveau und 40 deutschen Muttersprachlern. Die GS waren Studierende im zweiten und dritten Studienjahr an der Universität „Goce Delcev“ in Stip, und an der Südosteuropäischen Universität in Tetovo im Alter zwischen 19 und 25 Jahren. Alle Studierenden füllten ein Einverständnisformular aus und nahmen am Online-Deutsch-Einstufungstest auf *Sprachtest.de* teil, um ihr Deutschniveau zu bestimmen.

Die Muttersprachler waren Deutsche, die freiwillig an der Discourse Completion Task teilnahmen; zudem wurden zehn von ihnen eingeladen, einige der Antworten der Germanistikstudierenden zu kommentieren. Sie wurden gebeten, akzeptable Antworten zu markieren und einige der inakzeptablen Antworten zu kommentieren. Das Sprachkorpus besteht aus 220 Antworten von Muttersprachlern und 201 Antworten von GS, die durch eine Discourse Completion Task (Diskursergänzungstest) mit fünf Aufgaben gesammelt wurden.

Die Szenarien wurden aus früheren Untersuchungen zu Beschwerden ausgewählt. (Trosborg, 1995) Alle Situationen beinhalteten eine Art von Konflikt oder sozialer Schwierigkeit und erforderten eine ausgeklügelte Gesichtsarbeit, um die gewünschten Ziele zu erreichen. Tabelle 1 zeigt die Aufgaben und ihre kontextuellen Parameter.

Tabelle 1. Aufgaben und ihre kontextuellen Parameter

Beschwerden	Kontextuelle Einstellung	Macht	soziale Distanz	Vergehen
1.	(B1)Unfaire Note	+	-	hoch
2.	(B2) Laute Party	-	+	mittel
3.	(B3) Vordrängeln in der Reihe	-	+	mittel
4.	(B4)Verspätete Abholung	-	-	mittel
5.	(B5)Beschädigtes Auto	-	-	hoch

Für die Zwecke unserer Analyse haben wir die Kodierung von Beschwerden übernommen, die von Trosborg (1995) vorgeschlagen wurde (siehe Abschnitt 3, 4). Für die Analyse der Beschwerdestrategien haben wir die Hauptakte für beide Gruppen klassifiziert und den Chi-Quadrat-Test verwendet, um zu prüfen, ob die Häufigkeit der Verwendung von Beschwerdestrategien von der Gruppenzugehörigkeit abhängt. Bei der Analyse von Beschwerde-Rahmen sowie interner und externer Modifizierungen haben wir auf Taxonomien aus anderen Studien zurückgegriffen (Aijmer, 1996; Brown & Levinson, 1987; Trosborg, 1995; Koshik, 2005). Die Abbildungen der Strategien wurden auf Basis der Hauptakte erstellt, während die Abbildungen zu den Beschwerde-Rahmen sowohl Hauptakte als auch unterstützende Äußerungen (supportive moves) umfassen.

6. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt stellen wir die Ergebnisse unserer Analyse hinsichtlich der Verwendung von Beschwerdestrategien, Beschwerde-Rahmen und der angewandten Modifikation der Sprechhandlung sowohl bei den GS als auch bei den DM dar. Die Verwendung von Beschwerdestrategien wird gemäß Trosborgs Klassifikation analysiert. Die Beschwerde-Rahmen werden durch ihre Formulierung als assertive Aussagen, Fragen und Reparaturanfragen(-aufforderungen) untersucht. Was die Modifikation betrifft, werden sowohl interne als auch externe Modifikationen der Sprechhandlung analysiert.

6.1 Beschwerdestrategien von GS und DM

Die Abbildung 1 zeigt die allgemeine Tendenz, wie DM und GS Beschwerdestrategien verwendeten. Für beide Gruppen war Missbilligung/Verärgerung die am häufigsten verwendete Strategie. 63 % der Antworten der DM und 72% der Antworten der GS waren Missbilligungen. Die zweithäufigste Strategie, wenn auch bei weitem nicht so häufig wie die Missbilligungsstrategie, war die Anschuldigungsstrategie, die 19 % der Antworten der DM und 20% der Antworten der GS ausmachte. DM produzierten mehr Schuldzuweisungen als GS, 10 % gegenüber 5%. Hinweise hatten die geringste Häufigkeit bei beiden Gruppen: 1,5% bei der DM-Gruppe und keine bei der GS-Gruppe.

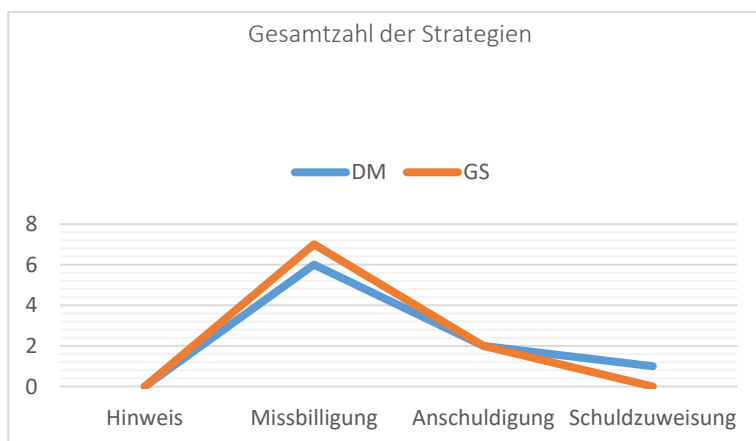


Abb.1: Gesamtzahl der Strategien

Wir haben den Chi-Quadrat-Test verwendet, um zu prüfen, ob die Häufigkeit der Verwendung von Beschwerdestrategien von der

Gruppenzugehörigkeit abhängt. Unsere Nullhypothese war, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Wahl einer Beschwerdestrategie und der Gruppenzugehörigkeit (DM und GS) gibt. Der Chi-Quadrat-Test zeigte, dass es keinen statistisch signifikanten Unterschied in der Gesamtverteilung der Strategien zwischen den Produktionen der DM und GS gab. Der berechnete Wert $\chi^2 = 5,99$ ist kleiner als das in der Chi-Quadrat 3 angegebene Signifikanzniveau ($= 7,82$), was eine Ablehnung der Nullhypothese nicht zulässt. Der berechnete p-Wert von 0,13 bedeutet, dass die Gruppenzugehörigkeit nur 13 % ausmacht. Dies ist eine relativ schwache Beziehung, und andere Variablen könnten für die verbleibenden 87 % verantwortlich sein.

Obwohl die Abbildung 1 und unsere statistische Analyse zeigen, dass kein Zusammenhang zwischen der Wahl der Beschwerdestrategien und der Gruppenzugehörigkeit besteht, konnten wir bestimmte Unterschiede in Bezug auf einige der Aufgaben feststellen. Wie Abbildung 2, 3, 4 und 5 zeigen, sind die Häufigkeiten der verwendeten Strategien in den Antworten für „Unfaire Note“ und „Vordrängeln in der Reihe“ ähnlich, jedoch waren die Antworten auf die Aufgaben „Verspätete Abholung“ und „Beschädigtes Auto“ etwas unterschiedlich. Wir präsentieren keine Graphik für das Szenario „Laute Party“, da alle Antworten beider Gruppen als Ablehnungen formuliert wurden.

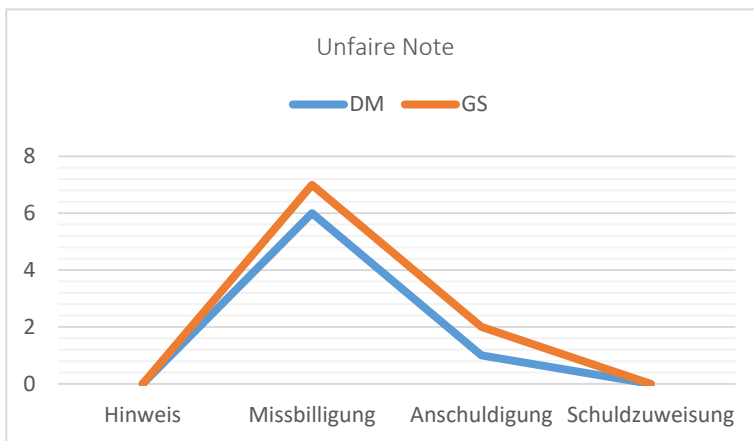


Abb. 2: Unfaire Note

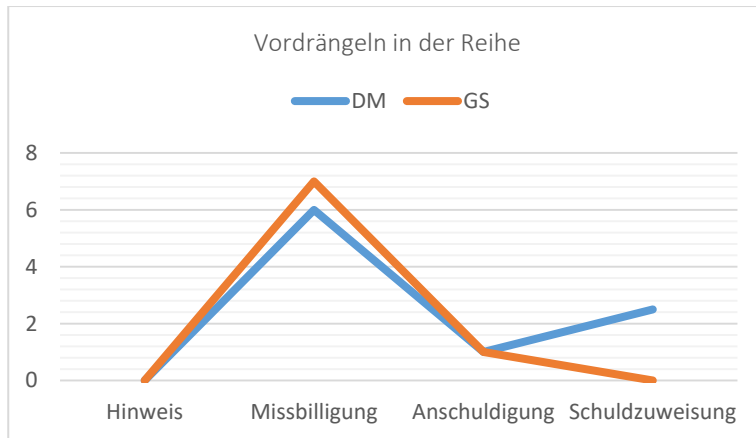


Abb.3: Vordrängeln in der Reihe

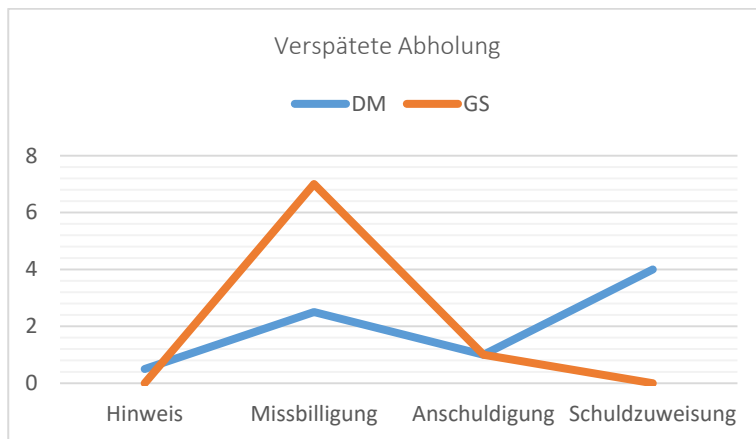


Abb. 4: Verspätete Abholung

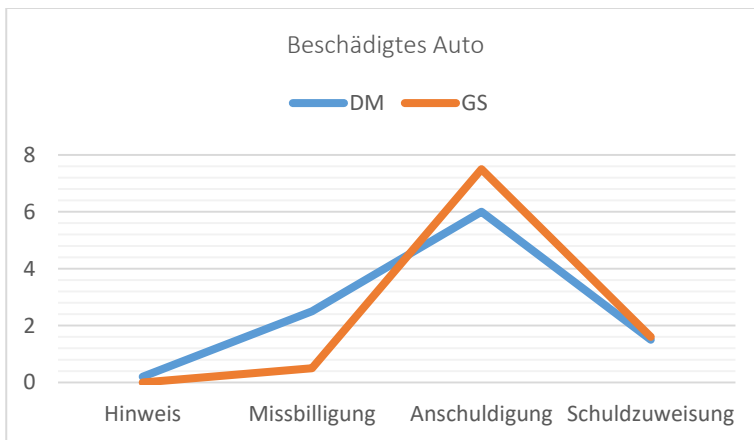


Abb. 5: Beschädigtes Auto

Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, war die Strategie der Missbilligung/Verärgerung die einzige verwendete Hauptstrategie für beide Gruppen (DM und GS) in der Aufgabe „Laute Party“. Die Hauptstrategie war auch in den Aufgaben „Unfair Note“ und „Vordrängeln in der Reihe“ für beide Gruppen gleich. Allerdings zeigen Abb. 4 und 5 größere Unterschiede in den Aufgaben „Verspätete Abholung“ und „Beschädigtes Auto“. Während beide Gruppen in den Hauptstrategien in der Aufgabe „Verspätete Abholung“ Missbilligung/Verärgerung und in der Aufgabe „Beschädigtes Auto“ Anschuldigung verwendeten, war die Häufigkeit ihrer Verwendung unterschiedlich. Um die statistische Signifikanz dieses Unterschieds zu überprüfen, haben wir den Chi-Quadrat-Test auf diese beiden Ergebnisse angewendet.

Der Chi-Quadrat-Test für die Aufgabe „Verspätete Abholung“ ergab einen statistisch signifikanten Unterschied in der Verteilung der verwendeten Strategien zwischen den Äußerungen der Gruppen DM und GS. Unser berechneter χ^2 -Wert für $\chi^2(3, N=74)$ beträgt 18.18, was größer ist als der in der Chi-Quadrat 3 Freiheitsgrade angegebene kritische Wert von 7.82. Somit kann die Nullhypothese abgelehnt werden, was darauf hindeutet, dass die Verwendung der Strategien signifikant von der Gruppenzugehörigkeit abhängt. Der berechnete p-Wert beträgt $p = .49$.

Für die Aufgabe „Beschädigtes Auto“ zeigte der Chi-Quadrat-Test hingegen keinen signifikanten Unterschied. Der berechnete Chi-Quadrat-Wert betrug $\chi^2(3, N = 74) = 7.46$ und lag unterhalb des

kritischen Wertes von $\chi^2 = 7.82$. Daher kann die Nullhypothese für diese Aufgabe nicht abgelehnt werden, was darauf hindeutet, dass die Gruppenzugehörigkeit keinen signifikanten Einfluss auf die Wahl der Strategien hat.

7. Formulierung von Beschwerdeantworten

Die Beschwerdeantworten umfassten erklärende Aussagen, Bitten um Korrektur und Fragen. Wie die nachfolgenden Diagramme verdeutlichen, formulierten sowohl DM als auch GS ihre Beschwerden überwiegend durch erklärende Aussagen, gefolgt von Bitten um Korrektur und anschließend von Fragen.

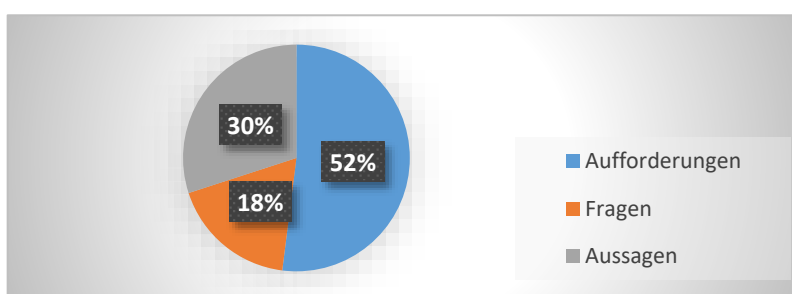


Abb. 6: Aufforderungen; Fragen; Aussagen (DM)

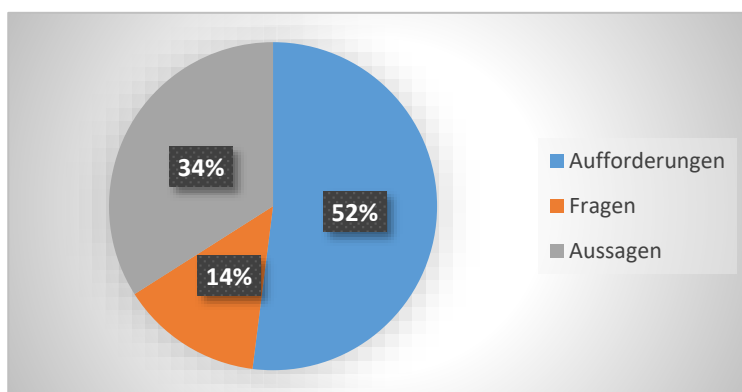


Abb. 7: Aufforderungen; Fragen; Aussagen (GS)

8. Die assertiven Äußerungen (erklärende Aussagen)

Wie die folgenden Beispiele zeigen, bekräftigen die meisten erklärenden Aussagen die Beschwerde, indem sie direkt auf einen Fakt oder einen Grund für die Beschwerde hinweisen. In seltenen Fällen wurden sie als wertende Aussagen oder Drohungen formuliert:

(1) *Mist, ich hab' um 9 Uhr Vorlesung! Ich werd' voll zu spät kommen!* (DM) (Fakt)

(2) *Würden Sie bitte den Lärm etwas reduzieren? Andernfalls sehe ich mich gezwungen, die Polizei zu informieren.* (DM) (formell, höflich)

(3) *Sie sind nicht fair.* (GS) (Wertung)

In vielen Fällen unterstreichen die erklärenden Aussagen die Sicherheit des Sprechers durch den Gebrauch von Verben des Wissens und Glaubens (z. B.: *wissen, verstehen, glauben, denken, vermuten*) sowie durch epistemische Adjektive und Adverbien (z. B.: *sicher, sicherlich, gewiss, mit Sicherheit*). Unter den Antworten der DM fanden wir Beispiele mit *glauben/vermuten/sich erkundigen/den Eindruck haben-möchten* und *nicht glauben*:

(4) *Ich glaube, bei meiner Note könnte ein Fehler passiert sein.* (neutral)

(5) *Ich glaube nicht, dass meine Note korrekt berechnet wurde.* (nicht glauben)

(6) *Ich vermute, dass bei der Bewertung meiner Leistung ein Fehler unterlaufen ist.* (formelle Situation)

(7) *Ich möchte mich erkundigen, ob möglicherweise ein Fehler bei der Berechnung meiner Note vorliegt.* (höflich, formell)

(8) *Ich habe den Eindruck, dass meine Bewertung nicht ganz gerechtfertigt ist.* (formell, höflich)

(9) *Ich möchte die Bewertung gerne mit Ihnen besprechen, da ich sie nicht für ganz angemessen halte.* (formell, höflich)

(10) *Ich glaub', du hast mich nicht fair bewertet.* (informell)

Außerdem tauchte die formelhafte Wendung *Ich glaube es nicht* als Ausdruck der Ablehnung gegenüber dem Verhalten des Adressaten auf. Weitere Beispiele umfassen:

- *fühlen (Gefühl haben) und nicht fühlen:*

(11) *Ich habe das Gefühl, dass ich bei diesem Test gut abgeschnitten habe.*

(12) *Ich fühle mich damit nicht ganz wohl.*

nicht verstehen:

(13) *Ich verstehe nicht, warum ich diese Note von Ihnen erhalten habe.*

- *glauben, oft verstärkt durch wirklich:*

(14) *Ich glaube, ich habe wirklich eine gute Leistung erbracht. / Ich glaube wirklich, dass das Ende der Schlange zwei Meilen weit ist.*

- *vermuten:*

(15) *Ich vermute, dass später kein Respekt von Ihrer Seite gezeigt wird.*

Das Adjektiv *sicher* in negativen Konstruktionen:

(16) Ich bin mir nicht *sicher*, warum ich diese Note bekommen habe.

Die GS verwendeten ebenfalls *denken* und *nicht denken* (z. B.: *Ich denke, es gibt einen Fehler in meinen Ergebnissen; Ich denke nicht, dass ich diese Note verdient habe*, sowie *sicher* und *sicherlich* (z. B.: *Ich bin sicher, dass ich viel besser machen kann; – Ich verdiene sicherlich eine bessere Note*). Tatsächlich nutzten sie *sicher* recht häufig und verstärkten es oft mit *ziemlich* und *wirklich* (z. B.: *Ich bin ziemlich sicher, dass ich nicht so viele Fehler habe; – Ich bin wirklich sicher, dass ich eine bessere Note verdiene*.) Jedoch fanden wir keine Beispiele für *fühlen* vs. *nicht fühlen* oder *vermuten*. Bemerkenswert ist auch, dass es nur zwei Beispiele mit *nicht denken* gab. Dies steht im starken Kontrast zu den Antworten der DM, in denen die negative Form von *denken* gegenüber der positiven bevorzugt wurde. Es gab auch keine Beispiele für die formelhafte Wendung *Das glaube ich nicht*. Hinsichtlich *glauben* fanden wir zwei Beispiele, beide mit *kann nicht* eingeleitet: *Ich kann nicht glauben, dass du schon wieder zu spät bist* und *Ich kann nicht glauben, frag mich nicht mehr um Hilfe*.

9. Aufforderungen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass sowohl DM als auch GS Aufforderungen als bevorzugte Strategie in den Szenarien *Unfaire Note*, *Laute Party* und *Vordrängeln in der Schlange* verwendeten. Während die Befragten in den ersten beiden Szenarien eine Präferenz für konventionell indirekte Aufforderungen zeigten, die als Fragesätze vom Typ *Modalverb + Sie + Prädikat* oder als Aussagesätze vom Typ *Sie+ Modalverb +Prädikat* formuliert wurden (Aijmer 1996: 148), bevorzugten sie im dritten Szenario direkte Aufforderungen, die als obligatorische Aussagen oder Imperative realisiert wurden. Die Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Rahmen für Aufforderungen unter Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern.

Tabelle 2: Aufforderungen in Beschwerden

	Konventionell-indirekte Strategien	Direkte Aufforderungen
	DM-69%	DM-31%
	GS-54%	GS-46%

	können/könnten wollen/wollten	eingebettete Aufforderung en	möchten /brauche n Äußerun gen	obligatorisch e Äußerungen	Impe- rative
M	32%	9%	18%	9%	32%
S	36%	10%	15%	27%	12%

Sowohl Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler bevorzugen konventionell-indirekte Strategien der Sprechhandlung Aufforderung im Vergleich zu direkten Aufforderungen. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen wird deutlicher, je direkter die Aufforderungen werden. Wir können einen höheren Prozentsatz an *wollen/brauchen (benötigen)*-Aussagen und Imperativen bei DM sowie an Verpflichtungsaussagen bei GS feststellen.

a. Aufforderungsfragen

Eine große Anzahl indirekter Aufforderungen liegt in der Form von Ja/Nein-Fragen vor, die ein der Modalverben *können/könnten* oder *wollen/möchten* enthalten (siehe Tabelle 3). Sowohl Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler formulierten die meisten Fragen hörerorientiert. Dies ist nachvollziehbar, da es sich um Beschwerden handelt, also Situationen, in denen der Sprecher glaubt, dass der Hörer ein Fehlverhalten begangen hat und ihn auffordert, dieses zu beheben.

Die Tabelle 3 zeigt außerdem, dass die Anzahl der Fragen mit *wollen/wollten* deutlich geringer ist als die Anzahl der Fragen mit *können/könnten*. *Wollen* tritt etwas häufiger auf als *wollten*, da es in Sätzen vorkommen kann, die mit (*ich will, dass Sie... / ich möchte Sie...*) beginnen (*Ich möchte Sie bitten, meine Bewertung zu überarbeiten, Herr/Frau Professor*). Alle Aufforderungen dieser Art fanden sich in den Antworten zur Aufgabe *Unfaire Note*. Sie lassen den Beschwerdegegner entschlossen, aber zugleich formell und höflich erscheinen. Einige der DM machten ihre Aufforderungen durch Zusätze wie *wenn es in Ordnung ist* vorsichtiger. In den Antworten der GS fanden wir Formulierungen wie: *wenn es möglich ist*.

Tabelle 3: Modalverben in konventionell-indirekte Aufforderungen in Beschwerden

	DM 35%				GS 37%			
	<i>können</i>	<i>könnt en</i>	<i>wollen</i>	<i>wollt en</i>	<i>können</i>	<i>könnte n</i>	<i>wollen</i>	<i>wollt en</i>
sprecher-orientiert	10%	0%	0	0	3%	0.5	0%	0%
hörer-orientiert	6%	13%	3%	0	13.5 %	13.5	1%	3.5%
beide	2%	0	0	0	0.5%	0	0%	0%
Total	18%	13%	3%	0	17%	14%	1%	3.5%

b. Äußerungen mit *wollen/brauchen*

Die Äußerungen mit *wollen*, *brauchen* und *Ich möchte* wurden von beiden Gruppen der Probanden verwendet. Allerdings war die Verteilung dieser Verben zwischen den beiden Gruppen sehr unterschiedlich (siehe Tabelle 4). Während DM die meisten ihrer Antworten mit *brauchen* formulierten (*Sie brauchen für die Schäden bezahlen.*), nutzten GS überwiegend *wollen* (*Ich will mit Ihnen über die Prüfungsergebnisse sprechen.*).

Tabelle 4: *Wollen, brauchen* und *ich möchte...* in beiden Gruppen der Probanden

DM			GS		
wollen	brauchen	Ich möchte...	wollen	brauchen	Ich möchte...
13%	76%	11%	51%	8%	41%

c. Direkte Aufforderungen

Die Beispiele (17), (18) und (19) zeigen, dass direkte Aufforderungen in unseren beiden Korpora in Form von Verpflichtungsaussagen und Imperativen auftreten.

Tabelle 2 zeigt, dass die deutschen Muttersprachler die Verwendung von Imperativen bevorzugen (32 %), während die Germanistikstudierenden eher Verpflichtungsaussagen verwenden (27 %).

In ihren Antworten mit Verpflichtungsaussagen verwendeten DM die Modalverben *sollen*, *müssen* und *nicht können*. Darüber hinaus nutzten GS auch *müssen*.

(17) *Ich denke, wir sollten die Prüfung gemeinsam durchgehen.*
(DM)

(18) *Sie sollen einfach warten.* (DM)

(19) *Sie müssen auf Ihre Reihenfolge warten.* (GS)

DM machten einige ihrer Imperative höflicher, indem sie diese mit entschuldigenden Ausdrücken wie *Sorry/Pardon* und *Entschuldigung* einleiteten (9 %), den pragmatischen Marker *bitte* verwendeten (9 %) oder sie einbetteten (*Aber ich bin eigentlich gekommen, um Ihnen zu sagen, dass Sie den Lärm bitte reduzieren sollen.* 13 %). Die restlichen Imperative (69 %) wurden in keiner Weise abgemildert.

Im Gegensatz dazu verwendeten GS *bitte* sehr häufig (51 %). Allerdings wurde nur in einem Fall der Imperativ mit einem entschuldigenden Ausdruck (*Ich entschuldige mich*) eingeleitet, und es gab keine Fälle, in denen der Imperativ eingebettet wurde. Andere mildernde Mittel wurden nicht verwendet.

9.1. Fragen

Die meisten Antworten in beiden Gruppen wurden in den Aufgaben *Späte Abholung* und *Beschädigtes Auto* als Fragen formuliert. Einige Fragen ähneln echten informationssuchenden Fragen. Sie können nach einer vorherigen Anschuldigung in Form einer bejahenden Aussage folgen:

(20) (DM) *Ich habe eine Delle im Kotflügel gefunden, die vorher nicht da war, bevor ich dir das Auto geliehen habe. Was ist passiert?*

Häufiger werden sie jedoch eigenständig oder als erster Schritt in der Sequenz verwendet und als Anschuldigungen oder Vorwürfe formuliert:

(21) *Warum hast du mir nichts von der Delle gesagt?* - Vorwurf (DM)

(22) *Hast du mein Auto beschädigt, als ich es dir geliehen habe?*
Anschuldigung (DM)

(23) *Was hast du mit meinem Auto gemacht? Ich habe entdeckt, dass im Kotflügel eine Delle ist. Du hättest mir sagen können, dass du das gemacht hast. Nächstes Mal werde ich es mir zweimal überlegen, bevor ich dir mein Auto gebe.* (GS)

In Beispielen wie (23) werden sie oft als Beschwerden über ungerechte Behandlung wahrgenommen, indem ein Kontrast aufgebaut wird, der diese Ungerechtigkeit verdeutlicht. Dies ist besonders typisch für GS. Ihre Antworten auf die Aufgaben *Späte Abholung* und *Beschädigtes Auto* sind deutlich länger als die Antworten der Muttersprachler. Wie im vorherigen Beispiel illustriert, enthält jede Antwort mindestens eine weitere bejahende Aussage. Diese Aussagen liefern keine relevanten Informationen darüber, was die Unzufriedenheit verursacht hat. Meistens handelt es sich um Folgen des Verhaltens des Hörers, was das Wissen des Sprechers bekräftigt, dass

der Hörer keine vernünftige Erklärung hat. Vom Hörer wird nicht erwartet, seine Unschuld zu beweisen, da dies nicht möglich ist – stattdessen wird von ihm erwartet, sich zu entschuldigen und den Schaden wiedergutzumachen.

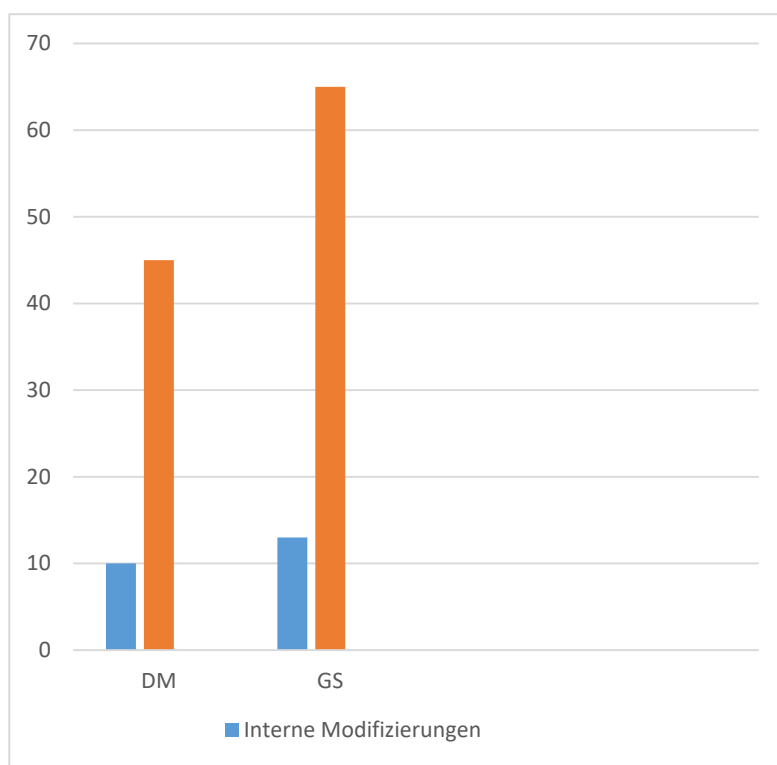
Unter den Antworten in diesen beiden Aufgaben gab es nur sehr wenige eingebettete Fragen wie in (24). Eingebettete Fragen sind noch indirekter und höflicher als nicht eingebettete:

(24) *Ich habe mich gefragt, ob dir eine Delle in meinem Kotflügel aufgefallen ist.* (DM)

9.2 Modifikation der Beschwerden

Der Umfang der internen Modifikation war in beiden Gruppen sehr gering. Ihre bevorzugte Methode, ihre Beschwerden überzeugender zu gestalten, bestand darin, externe Modifikationen anzuwenden, d.h. unterstützende Äußerungen zu ergreifen. Figur 8. stellt diese Tendenz dar.

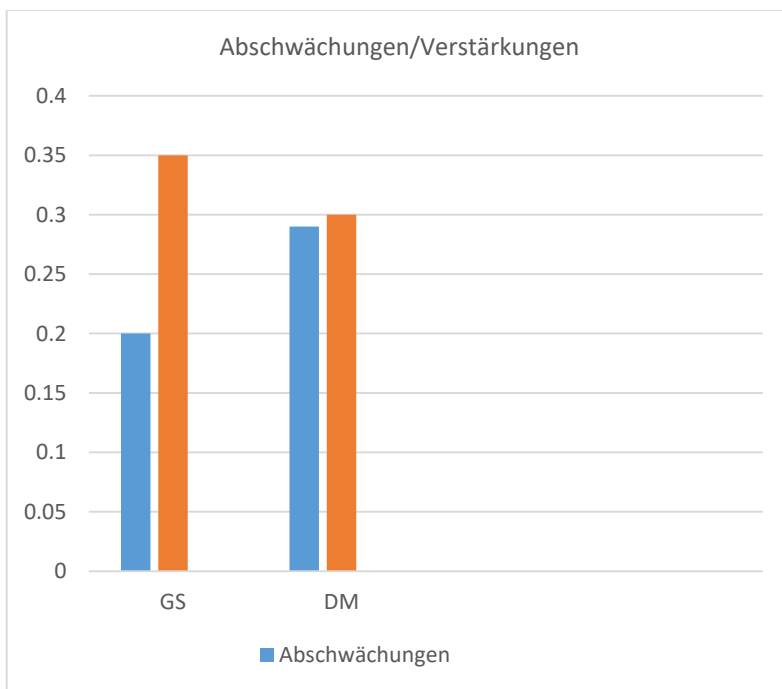
Figur 8. Interne und externe Modifizierungen in beiden Gruppen



9.3. Interne Modifikation

Unter interner Modifikation verstehen wir den Einsatz von Abschwächungen (Downgraders) und Verstärkungen (Upgraders) durch GS und DM, um ihre Beschwerden abzumildern oder zu verschärfen. Die Anzahl der in den Beschwerden von DM beobachteten Abschwächungen ist etwas höher als bei GS. Die Anzahl der Verstärkungen ist hingegen bei den Beschwerden von GS etwas höher.

Figur 9. Verstärkungen und Abschwächungen in beiden Gruppen der Probanden



A. Abschwächungen

Die Anzahl der Abschwächungen in den Äußerungen sowohl von Muttersprachlern als auch von Nicht-Muttersprachlern war begrenzt. In den Sprechakten von DM gab es keine Beispiele für Begrenzungsmittel, Schmeichler oder Appellmittel, und in den Sprechakten von GS fanden wir keine Verdeckter (Hedges) oder Appellmittel. Die Tabelle 5 zeigt die in den Äußerungen beider Gruppen gefundenen Abschwächungen. Einige der Beispiele in der GS-Spalte waren nur durch ein einzelnes

Vorkommen vertreten. Mehr Beispiele fanden sich jedoch für *Ich meine, gerade/einfach/soeben* und *ein wenig*.

Tabelle 5. Abschwächungen in beiden Gruppen der Probanden

Abschwächungen	DM	GS
Abschwächungen	gerade, einfach, soeben, nur	gerade, einfach, soeben, nur, vielleicht, wahrscheinlich
Begrenzungen	/	nur
Untertreiber	ein wenig / ein bisschen	ein bisschen
Verdecker	<i>ein wenig, ziemlich, etwas /trotzdem, jedenfalls, wie auch immer</i>	/
Subjektivierung	<i>Ich denke (nicht), Ich fühle (nicht)</i>	Ich denke/meine/ glaube/finde
Überredungen	/	Wissen Sie...
Grammatikalische Konstruktionen	Negative Konstruktionen, Hypothetische Konstruktionen Vergangenheit (oder Vergangenheitstempus, wenn grammatikalisch genauer bezeichnet)	negative Konstruktionen, hypothetische Konstruktion
lexikalische Konstruktionen	<i>hoffen, versuchen</i>	hoffen
Solidaritätsmarkierung	<i>Kerl, Jungs, Typ, Mann</i>	/

B. Verstärkungen

Die Anzahl der Verstärkungen ist bei GS etwas höher als bei DM, nämlich 1,5 % gegenüber 1,36 %. GS verwendeten etwas mehr Intensivierungen (1,1 %) als DM (0,9 %), während DM mehr Verstärker des Engagements (0,47 %) als DS (0,32 %) einsetzten. Die am häufigsten verwendeten Intensivierungen bei GS waren *gerade, einfach, soeben, nur*. Auch bei den Beschwerden von DM war *so* häufiger als die anderen, jedoch waren die Verwendungen von *sehr* und *einfach* jeweils auf zwei Beispiele beschränkt. Beide Gruppen verwendeten auch *einfach*.

(25) (GS) *Sie können nicht einfach vor mir vordrängeln.*

(26) (DM) *Bitte drängeln Sie sich nicht vor. Wir warten schon eine Weile, also müssen Sie sich auch gedulden.*

Bezüglich der Verpflichtungsverstärkungen nutzten beide Gruppen der Probanden *Ich weiß*. GS verwendeten außerdem häufig *Ich bin sicher* sowie einzelne Beispiele für andere Adjektive und Adverbien. Dennoch verstärkten beide Gruppen ihre Beschwerden hauptsächlich durch den Einsatz starker lexikalischer Elemente. Zu den Wörtern, die GS verwendeten, gehören unter anderem *hart, wütend, mindestens, störend, verantwortungslos, blind, unhöflich* usw., von denen viele zur Bewertung der Handlungen des Hörers dienen. DM verwendete ebenfalls bewertende Adjektive wie *unfair, unzuverlässig* usw. Außerdem nutzten sie zahlreiche umgangssprachliche Ausdrücke wie *Was zum Teufel!, Verdammt!* sowie Sarkasmus (*Vielen Dank, dass Sie pünktlich sind; es ist nett von Ihnen, endlich zu erscheinen*), etwas, das in den Antworten von GS nicht zu finden war.

9.4. Externe Modifikation

Wie wir im vorherigen Abschnitt beschrieben haben, ist der Umfang der internen Modifikation in beiden Gruppen sehr gering. Ihre bevorzugte Methode, ihre Beschwerden überzeugender zu gestalten, besteht in der Anwendung externer Modifikation, also dem Einsatz unterstützender Schritte.

Am häufigsten bestanden die Antworten der Muttersprachler aus ein oder zwei Äußerungen, während GS drei oder mehr Äußerungen verwendeten (siehe Tabelle 6). Insbesondere bevorzugten Muttersprachler Ein-Schritt-Antworten (ein-Zug-Antwort) bei *Unfair Note* und *Beschädigtes Auto* sowie Zwei-Schritt-Antworten (Zwei-Zug-Antwort) bei *Laute Party*, *Vordrängeln in der Reihe* und *Verspätete Abholung*. GS zeigten eine Präferenz für Zwei-Schritt-Antworten bei *Verspätete Abholung*, für Drei-Schritt-Antworten bei *Unfair Note*, *Laute Party* und *Vordrängeln in der Reihe* und für Mehr-als-drei-Schritt-Antworten bei *Beschädigtes Auto*.

Tabelle 6. Anzahl der Ein- und Zwei-Zug-Antworten in der Gruppe

	Ein-Zug-Antwort	Zwei-Zug-Antworten	Drei-Zug-Antworten	Mehr-als-drei-Zug-Antworten
DM	39%	41%	11%	9%
GS	5%	31%	42%	22%

Die unterstützenden Schritte wurden als Initiatoren (I), Vorbereiter (V), Entwaffnungen (E), Begründungen (B) und Bitten um Wiedergutmachung (W) formuliert. Die Analyse hat gezeigt, dass in

beiden Gruppen die meisten unterstützenden Antworten Begründungen waren, gefolgt von Initiatoren und Aufforderungen. Der Prozentsatz der vorbereitenden Äußerungen, Entwaffnungen und Drohungen war sehr gering.

Die Ein-Zug-Antworten beschränkten sich ausschließlich auf die Hauptstrategie. Bei den mehrgliedrigen Antworten konnten zwei Typen unterschieden werden: (1) Antworten mit einem Initiator und (2) Antworten ohne einen Initiator. Der Übersichtlichkeit halber wurden zur ersten Gruppe auch Antworten gezählt, die mit vorbereitenden Äußerungen oder Entwaffnungen eingeleitet wurden. Im Anschluss an den Haupttakt folgten häufig eine Begründung, eine Aufforderung, eine Drohung oder eine Kombination dieser Elemente. In den Antworten von GS fanden wir häufig mehr als eine Begründung. Es gab auch Beispiele, bei denen Begründungen den Beschwerden vorausgingen, allerdings waren diese nur in geringer Zahl vertreten.

10. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass GS zwar ähnliche Strategien wie DM verwendeten, ihre Umsetzung jedoch in vielerlei Hinsicht unterschiedlich war. In diesem Abschnitt diskutieren wir die Ergebnisse im Hinblick auf die in Abschnitt 5 formulierten Fragen: Verwenden GS dieselben Beschwerdestrategien wie deutsche Muttersprachler? Modifizieren GS ihre Beschwerden in angemessener Weise? Und wie nehmen deutsche Muttersprachler die Beschwerden von mazedonischen Deutschstudierenden wahr?

10.1. Häufigkeitsverteilung der Beschwerdestrategien

Unsere Untersuchung zeigte, dass DM und GS ihre Beschwerden unter Verwendung derselben Strategien formulierten und dass diese Strategien ähnlich verteilt waren. Dies stimmt mit anderen Forschungen zu diesem Sprechakt überein (Chen, Chen & Chang, 2011; Olshtain & Weinbach, 1993; Trosborg, 1995). Olshtain & Weinbach (1993: 113) kommen zu dem Schluss, dass dies auf die Universalität der in den Datenerhebungsinstrumenten enthaltenen Situationen zurückzuführen ist.

Es scheint jedoch, dass Mitglieder verschiedener Gemeinschaften nicht alle Situationen auf die gleiche Weise wahrnehmen, und zusammengefasste Beobachtungen können zur Auslassung einiger wichtiger Merkmale führen. Dies war der Fall bei den Szenarien *Späte Abholung* und *Beschädigtes Auto*, in denen die Mitglieder der beiden Gemeinschaften bestimmte Unterschiede aufzeigten.

Der Unterschied war besonders deutlich im Szenario *Späte Abholung*. DM formulierten ihre Antworten in diesem Szenario auf eine unhöfliche Weise und verwendeten sprachliche Mittel, die in den anderen Situationen nicht vorkamen: Sarkasmus, beleidigende Wörter wie *inkompetent*, *unzuverlässig*, **DUMMKOPF** oder **TROTTEL**, *Arschloch*, *verdammt*, sowie umgangssprachliche Ausdrücke wie *Was zum Teufel*, *Was zum Kuckuck*, *Alter* u.a.

Im Gegensatz dazu folgte in vielen Antworten der GS auf den Ausdruck des Missfallens ein Versuch der Annäherung. Dies entspricht der Aussage von Olshtain und Weinbach, dass Muttersprachler härtere Beschwerden äußern als Studierende (Olshtain & Weinbach, 1993). Eine weitere mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass es sich um eine Kommunikationssituation handelt, in der Muttersprachler informelle oder umgangssprachliche Ausdrücke verwenden, die Nicht-Muttersprachlern entweder unbekannt sind oder deren Gebrauch ihnen unangenehm erscheint. Alternativ könnte dieser Unterschied jedoch auch auf kulturelle Divergenzen zurückzuführen sein. Beispielsweise wird Unpünktlichkeit in der mazedonischen Kultur häufig toleranter wahrgenommen als in westlich geprägten Gesellschaften.

10.2. Äußerungslänge

Die im Rahmen dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse dienen der Weiterentwicklung von E-Learning-Modulen zur Förderung der pragmatischen Kompetenz von Sprachlernern. Diese Module setzen sich gezielt mit den in der Studie identifizierten Defiziten auseinander. Sie umfassen zwei zentrale Aktivitätstypen: erstens Übungen zur Sensibilisierung der Studierenden für die pragmatischen Bedeutungen spezifischer sprachlicher Mittel, die von Muttersprachlern verwendet werden, und zweitens produktive Aufgaben, die es den Lernenden ermöglichen, Sprechakte unter Berücksichtigung situativer Faktoren wie Gesprächspartner, Kontext und emotionale Stimmung angemessen zu formulieren.

Die Forschungsergebnisse unterstützen die Entwicklung von E-Learning-Modulen zur Förderung pragmatischer Kompetenz. Diese Module beheben identifizierte Defizite durch Übungen zur Sensibilisierung für pragmatische Bedeutungen und produktive Aufgaben, die Lernenden helfen, Sprechakte situationsangemessen unter Berücksichtigung von Kontext, Gesprächspartner und emotionaler Stimmung zu formulieren.

11. Fazit

Die in diesem Beitrag präsentierte Analyse von Beschwerden liefert aufschlussreiche Erkenntnisse über die pragmatische Kompetenz von Germanistikstudierenden (GS). Während in zahlreichen Aspekten der Kommunikation zwischen GS und deutschen Muttersprachlern (DM) Übereinstimmungen bestehen, lassen sich dennoch signifikante Abweichungen im Sprachverhalten der Lernenden feststellen.

Erstens gibt es bestimmte sprachliche Mittel, die von Muttersprachlern routinemäßig verwendet werden, in der Sprachproduktion von GS jedoch entweder gar nicht oder nur selten auftreten. Dazu zählen beispielsweise die Einbettung von Fragen und Anfragen, die Verwendung negativer Konstruktionen (*Meinen Sie es nicht...*, *Ich meine es nicht...*), lexikalische Abschwächungsmittel zur Höflichkeitsmarkierung, spezifische Anredeformen sowie In-Group-Marker, die soziale Nähe und Solidarität signalisieren. Zweitens zeigen sich Unterschiede in der Intensität der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel innerhalb der Interlanguage von GS. Dazu gehören unter anderem Fragen, *Ich glaube*-Äußerungen, Direktiven, (De-)Fokalisierungsstrategien sowie der Gebrauch unterstützender Mittel. Drittens sind in der Sprachverwendung von GS Fälle unangemessener Mittelwahl zu beobachten, etwa bei der Differenzierung zwischen *können* und *könnten*, dem Gebrauch starker Modalverben oder der externen Modifikation. Darüber hinaus mangelt es GS an einem hinreichenden Bewusstsein für die strategische Gestaltung ihrer Äußerungen, um diese sowohl effizient als auch kontextuell angemessen zu formulieren.

Die im Rahmen dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse dienen der Weiterentwicklung von E-Learning-Modulen zur Förderung der pragmatischen Kompetenz von Sprachlernern. Diese Module setzen sich gezielt mit den in der Studie identifizierten Defiziten auseinander. Sie umfassen zwei zentrale Aktivitätstypen: erstens Übungen zur Sensibilisierung der Studierenden für die pragmatischen Bedeutungen spezifischer sprachlicher Mittel, die von Muttersprachlern verwendet werden, und zweitens produktive Aufgaben, die es den Lernenden ermöglichen, Sprechakte unter Berücksichtigung situativer Faktoren wie Gesprächspartner, Kontext und emotionale Stimmung angemessen zu formulieren.

Ein weiterer Punkt ist, dass sich die Lernziele für Deutsch geändert haben. Es reicht nicht mehr, nur für Reisen ausreichend Deutsch zu sprechen. Studierende müssen die Sprache leben, auf Deutsch studieren, sie am Arbeitsplatz anwenden und im internationalen Wettbewerb bestehen können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sie

die Tatsache anerkennen, dass „Sprachsozialisation davon abhängt, dass man lernt, was in bestimmten Situationen gesagt werden soll und welches Sprachverhalten in der jeweiligen Sprechgemeinschaft als angemessen gilt“ (Kecskes 2014).

Literaturverzeichnis:

- Abdolrezapour, Parisa, et al. "Iranian EFL Learners' Realization of Complaints in American English." *GEMA Online Journal of Language Studies*, vol. 12, no. 2, 2012, pp. 711-724.
- Aijmer, Karin. *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*. Addison Wesley Longman, 1996.
- Bach, Kent, and Robert M. Harnish. *Linguistic Communication and Speech Acts*. MIT Press, 1979.
- Barron, Anne. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics*. John Benjamins, 2003.
- Beebe, Leslie M., et al. "Pragmatic Transfer in ESL Refusals." *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*, edited by Robin C. Scarcella et al., Heinle and Heinle, 1990, pp. 55-73.
- Blum-Kulka, Shoshana. "Learning 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*, vol. III, no. 1, 1982, pp. 29-59.
- Boxer, Diana. "Social Distance and Speech Behavior: The Case of Indirect Complaints." *Journal of Pragmatics*, vol. 19, 1993a, pp. 103-125.
- . *Complaining and Commiserating*. Peter Lang, 1993b.
- Brown, Penelope, and Stephen Levinson. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge UP, 1987.
- Chen, Yuan-shan, et al. "American and Chinese Complaints: Strategy Use from a Cross-Cultural Perspective." *Intercultural Pragmatics*, vol. 8, no. 2, 2011, pp. 253-275.
- Clyne, Michael, et al. "Intercultural Communication at Work in Australia: Complaints and Apologies in Turns." *Multilingua*, 1991, pp. 251-273.
- Eslamirasekh, Abbass, et al. "How Do You React to the Breakdown after It Happens? Do You Complain about It?: A Contrastive Study on the Complaint Behavior in American English and Persian." *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 47, 2012, pp. 34-40.
- Farnia, Maryam, et al. "'I Need to Talk to You' – A Contrastive Pragmatic Study of Speech Act of Complaint in American English and Malaysian." *Journal of Language, Society and Culture*, vol. 30, 2010, pp. 11-24.
- Geluykens, Ronald, and Bettina Kraft. "The Use(fulness) of Corpus Research in Crosscultural Pragmatics: Complaining in Intercultural Service Encounters." *Pragmatics and Corpus Linguistics*, edited by Jesús Romero-Trillo, Walter de Gruyter, 2008, pp. 93-117.
- Heinemann, Trine. "Participation and Exclusion in Third Party Complaints." *Journal of Pragmatics*, vol. 41, 2009, pp. 2435-2451.

- Kasper, Gabriele. "Variation in Interlanguage Speech Act Realization." *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*, edited by Susan Gass et al., Multilingual Matters, 1989, pp. 37-58.
- Kasper, Gabriele, and Shoshana Blum-Kulka. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford UP, 1993.
- Kecskes, Istvan. *Intercultural Pragmatics*. Oxford UP, 2014.
- Koshik, Irene. *Beyond Rhetorical Questions: Assertive Questions in Everyday Interaction*. John Benjamins, 2005.
- Leech, Geoffrey. *Principles of Pragmatics*. Longman, 1983.
- Liu, Jianda. *Measuring Interlanguage Pragmatic Knowledge of Chinese EFL Learners*. 2004. City University of Hong Kong, PhD dissertation.
- Murphy, Beth, and Joyce Neu. "My Grade's Too Low: The Speech Act Set of Complaining." *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, edited by Susan M. Gass and Joyce Neu, Mouton de Gruyter, 1996, pp. 191-216.
- Olshtain, Elite, and Liora Weinbach. "Complaints: A Study of Speech Act Behavior among Native and Non-Native Speakers of Hebrew." *The Pragmatic Perspective: Selected Papers from the 1985 International Pragmatic Conference*, edited by Jef Verschueren and Marcella Bertuccelli-Papi, John Benjamins, 1987, pp. 195-210.
- . "Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining." *Interlanguage Pragmatics*, edited by Gabriele Kasper and Shoshana Blum-Kulka, Oxford UP, 1993, pp. 108-122.
- Rinnert, Carol, et al. "Preferred Complaint Strategies in Japanese and English." *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, 2006.
- Roever, Carsten. *Testing ESL Pragmatics: Development and Validation of a Web-Based Assessment Battery*. Peter Lang, 2005.
- Traverso, Veronique. "The Dilemmas of Third-Party Complaints in Conversation." *Journal of Pragmatics*, vol. 41, 2009, pp. 2385-2399.
- Trosborg, Anna. *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Walter de Gruyter, 1995.

THE SPEECH ACT OF COMPLAINTS IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION: FACTORS INFLUENCING PRAGMATIC COMPETENCE

This study examines the importance of developing pragmatic competence in the context of foreign language acquisition. Pragmatic competence enables learners to communicate appropriately in the target language. It is defined as "knowledge of the linguistic means available in a given language for realising specific illocutions, an understanding of the sequential aspects of speech acts, and knowledge of the appropriate contextual use of linguistic resources" (Barron 2003, 10). In this sense, pragmatic competence includes both the ability

to fulfil linguistic functions and the knowledge of socio-culturally appropriate use of linguistic means in a given communicative context.

Leech's distinction between socio-pragmatic and pragma-linguistic knowledge proves particularly useful in defining pragmatic competence. Socio-pragmatic knowledge refers to the "specific 'local' conditions of language use [...], since it is clear that the cooperative principle and the politeness principle operate variably across different cultures, speech communities, social situations and social classes" (Leech 1983, 10). This includes knowledge of context, recognition and production of illocutionary meaning, distribution of politeness strategies, speaker–hearer relationships, formality of the situation, social values and cultural beliefs.

In contrast, pragma-linguistic knowledge refers to the specific linguistic means that a language provides for realising particular illocutions. Since both socio-pragmatic and pragma-linguistic rules are not always immediately apparent, learners often fail to fully comprehend native speakers' utterances or misinterpret them. Even more challenging is learners' ability to produce expressions that meet native speakers' pragmatic expectations.

The discussion above leads to the question of which specific skills students need to develop to achieve pragmatic competence. Most studies in this field focus on the investigation of speech acts (Roever 2005; Liu 2004; Beebe et al. 1990; Blum-Kulka 1982; Kasper 1989; Kasper & Blum-Kulka 1993; Olshtain & Weinbach 1993; Trosborg 1995). Other research explores routines, implicatures, the ability to realise politeness and discourse functions, and the application of cultural knowledge.

This paper focuses on Macedonian- and Albanian-speaking German students and their performance of the speech act of complaining. Firstly, a precise definition of the speech act of complaining is provided, followed by an analysis of relevant research that forms the foundation of this study. Subsequently, the methodological research framework and the study's findings are presented. Finally, selected linguistic behaviours of the students are discussed.

This study aims to examine the pragmatic competence of German students (GS) at Goce Delcev University in Stip and the South East European University in Tetovo by analysing their realisation of the speech act of complaints. The study addresses the following research questions:

1. Do German students use the same complaint strategies as native speakers?
2. Do Macedonian- and Albanian-speaking students of German modify their complaints appropriately?
3. How do native speakers perceive the complaints made by Macedonian- and Albanian-speaking students of German?

The analysis is based on responses from 40 students of German (GS) at level B2 and 40 native German speakers (NS). The GS that participated were second- and third-year students at Goce Delcev University in Stip and the South East European University in Tetovo, aged between 19 and 25. The native

speakers were Germans who voluntarily participated in a Discourse Completion Task. Additionally, ten native speakers were invited to evaluate some of the GS responses, marking acceptable answers and commenting on unacceptable ones. The language corpus consists of 220 responses from native speakers and 201 responses from GS, collected through a Discourse Completion Task with five scenarios. These scenarios were selected from previous studies on complaints (Trosborg 1995) and involved conflicts requiring careful face management.

For the analysis, we adopted Trosborg's (1995) coding of complaints. The main acts for both groups were classified and a chi-square test was used to examine whether the frequency of complaint strategies depended on group affiliation. Additional taxonomies (Aijmer 1996; Brown & Levinson 1987; Koshik 2005; Trosborg 1995) were applied to analyse complaint frames and modifications.

Results indicate that both GS and NS most frequently employed the disapproval/annoyance strategy – 63% of NS responses and 72% of GS responses. The second most common strategy was accusation (19% for NS, 20% for GS). Native speakers produced more blame attributions (10%) than GS (5%). Hints were the least frequent strategy: 1.5% among NS and completely absent in GS responses. Furthermore, this study explores how students of German (GS) formulate complaints in German and whether their strategies align with those of native speakers (NS). The findings reveal that both GS and NS used similar complaint strategies, with a comparable distribution. This aligns with previous studies on complaints (Chen, Chen & Chang 2011; Olshtain & Weinbach 1993; Trosborg 1995). However, differences emerged in how these strategies were applied, particularly in scenarios such as *Late Pickup* and *Damaged Car*, where the two groups displayed distinct communicative approaches. In the *Late Pickup* scenario, NS used more direct, even harsh language, including sarcasm, insults (e.g. „Verdammt“, „Du, Idiot“) and colloquial expressions (e.g. „Was zum Teufel!“). GS, in contrast, softened their complaints, often following an expression of dissatisfaction with a reconciliation attempt. This supports Olshtain and Weinbach's (1993) claim that NS tend to express complaints harsher than learners. Additionally, cultural differences may play a role – punctuality is perceived more strictly in German-speaking cultures than in Macedonian culture, where lateness is more tolerated.

A significant difference between NS and GS was the length of responses. GS employed more complaint strategies per response, averaging 3.5 moves compared to 1.3 by NS. While NS preferred one- or two-move responses, GS frequently used three- or four-move structures, often including preparatory statements and mitigations, particularly apologies.

Despite this, longer responses did not necessarily enhance the effectiveness of complaints produced by students of German (GS). On the contrary, their extended complaints were often perceived as overly verbose, repetitive and less efficient. The native speakers who assessed the responses frequently remarked that the complaints tended to be excessively long, imprecise, indirect or, in some cases, even aggressive due to an overabundance

of justification. This tendency toward over-explanation was considered counterproductive, as it occasionally intensified the confrontational tone of the complaint rather than mitigating it.

Internal modification of complaints was minimal for both NS and GS, but some notable differences emerged:

- Use of *können* vs. *könnten*: GS frequently used *können* (e.g. *Können Sie mir bitte meine Note erklären?*), while NS preferred the more polite form *könnten*. Native evaluators noted that *können* could imply that the professor was at fault, putting him in a defensive position. NS suggested depersonalised formulations such as: *Es gab einen Fehler* instead of direct accusations.

- Embedded requests: NS often softened their requests with indirect constructions such as *Ich habe mich gefragt, ob...;* or *Glauben Sie, dass...;* while GS used direct translations from Macedonian (e.g. *Ich möchte Sie höflich fragen...*), which sounded unnatural or overly formal.

- Negation strategies: GS tended to replace the indirect negations of NS with intensified positive constructions, making their complaints sound more forceful (e.g. *Ich denke wirklich, dass ich eine höhere Note verdiene* instead of *Ich denke nicht, dass Sie mich fair benotet haben*). GS lacked awareness of how negation can make complaints sound more diplomatic.

- Modal verbs: GS favoured *möchten* (*Ich möchte über diese Delle sprechen*), while NS used *brauchen* (*Sie brauchen für die Schäden zahlen*), reflecting differences in how necessity is expressed. Additionally, GS overused *müssen*, making their complaints more assertive than those of NS.

- Use of *Ich meine* and *Ich denke*: GS frequently used *Ich meine* in a strong, assertive way rather than as a mitigating device. While *Ich meine* can function as a softener in some contexts, GS consistently paired it with strong modal verbs and reasoning statements, making their complaints sound more direct and confrontational. NS evaluators confirmed that GS often expressed strong personal opinions rather than softening their speech.

- GS apologised significantly more often than NS (33% vs. 10%). NS primarily used *Entschuldigung*, while GS used a wider variety, including *Ich entschuldige mich sehr* and *Es tut mir wirklich leid, Sie zu stören*, which sometimes sounded overly formal or out of place. A key issue was the misuse of *Entschuldigung* vs. *Ich entschuldige mich* – GS treated *Entschuldigung* as a universal apology, overlooking context-specific distinctions.

- While GS and NS used similar complaint strategies, GS exhibited several deviations in length, linguistic modification and politeness. GS tended to over-elaborate, relied on direct translations and used modal verbs in ways that sometimes made their complaints sound overly assertive. These findings highlight the importance of pragmatic awareness in foreign language learning, particularly regarding politeness norms, cultural expectations and linguistic economy in complaint formulations.

The analysis of complaints presented in this study provides insights into the pragmatic competence of GS. While many aspects of communication

between GS and NS show correlation, several significant deviations in the linguistic behaviour of GS have been identified. The analysis of complaints presented in this study offers valuable insights into the pragmatic competence of GS and their ability to use language appropriately in socially sensitive situations. While many aspects of communication between GS and NS demonstrate noticeable similarities, particularly in the recognition of communicative intent and the general structure of complaint acts; several significant deviations in the linguistic behaviour of GS have been identified. These differences are reflected in their choice of strategies, the degree of directness and the use of internal and external modifications.

First, there are linguistic strategies commonly used by native speakers that GS either do not use at all or use them only rarely. These include embedding questions and requests within conversations, employing negative constructions (e.g. *Denken Sie nicht...; Ich denke nicht*), using lexemes that soften statements, addressing forms that indicate politeness and in-group markers that express solidarity. The absence of these linguistic features suggests gaps in the ability of GS to navigate social interactions effectively in German.

Second, certain linguistic elements appear in the interlanguage of GS with varying intensity compared to native speakers. For instance, GS display a different frequency of question use, *Ich glaube*-statements, directives, (de)focalisation and supportive linguistic devices. These variations indicate that, while GS have access to some key structures, their deployment differs from native speaker norms.

Third, some linguistic elements are used inappropriately by GS. Examples include differences in the use of *können* vs. *könnten*, overuse of strong modal verbs and external modification strategies that do not align with native speaker usage. This suggests that GS may lack full awareness of how to phrase their utterances efficiently and appropriately within specific communicative contexts.

The findings of this study contribute to the development of e-learning modules designed to enhance the pragmatic competence of language learners. These modules specifically address the deficiencies identified in the research and incorporate two key types of activities:

1. Awareness-raising exercises – These exercises aim to make students more conscious of the pragmatic meanings behind specific linguistic structures commonly used by native speakers. By analysing authentic language use, learners can gain a deeper understanding of how meaning is conveyed beyond mere grammatical accuracy.

2. Productive tasks – Learners are given opportunities to practice speech acts while considering situational factors such as the interlocutors, context and emotional tone. These tasks help students refine their ability to formulate appropriate utterances in real-life scenarios, ensuring their communication aligns with native speaker norms.

This study highlights the evolving goals of German language acquisition. Previously, basic proficiency sufficed for travel or general communication.

Today, learners must achieve fluency for academic, professional and international contexts, requiring not only grammatical accuracy but also a nuanced understanding of language as a social tool. To achieve this, learners must recognise that *language socialisation depends on understanding what should be said in specific situations and what linguistic behaviour is considered appropriate in a given speech community* (Kecskes 2014). Simply being able to form grammatically correct sentences is insufficient if the pragmatic intent behind those sentences does not align with native speakers' expectations. The study underscores the importance of pragmatic competence in language learning and highlights key areas where GS diverge from native speaker norms. By addressing these gaps through targeted e-learning interventions, learners can improve their ability to use German more naturally and effectively in real-world interactions. Furthermore, as the demands on German language learners continue to evolve, a focus on social and contextual appropriateness in communication will become increasingly essential.

Keywords: pragmatic competence, strategies, speech acts, complaints, modification