

**PROFILIERUNG DER PRAGMATISCHEN KOMPETENZ  
FREMDSPRACHENSTUDIERENDER**

**PROFILING OF PRAGMATIC COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE  
STUDENTS**

**Biljana Ivanovska<sup>1</sup>, Marija Kusevska<sup>2</sup>, Nina Daskalovska<sup>3</sup>, Liljana Mitkovska<sup>4</sup>**

<sup>1,2,3</sup> *Philologische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur,  
Universität "Goce Delčev", Štip, R. Mazedonien*

<sup>4</sup> *Applied Foreign Languages, FON University, Skopje, Republic of Macedonia*

[biljana.ivanovska@ugd.edu.mk](mailto:biljana.ivanovska@ugd.edu.mk)

[marija.kusevska@ugd.edu.mk](mailto:marija.kusevska@ugd.edu.mk)

[nina.daskalovska@ugd.edu.mk](mailto:nina.daskalovska@ugd.edu.mk)

[liljana55@yahoo.com](mailto:liljana55@yahoo.com)

**Abstract:** *Das Ziel dieser Studie ist es, die Komponenten zu analysieren, die die Fremdsprachenstudierenden beherrschen müssen, um die Fähigkeit der pragmatischen Kompetenz zu entwickeln. Dieser Beitrag stellt eine Beschreibung der ersten Phase unseres laufenden Forschungsprojekts an der Universität Goce Delčev zu Štip in der Republik Mazedonien dar, in der die Entwicklung von pragmatischen Fähigkeiten der Fremdsprachenstudierenden vorgestellt und erforscht wird. Darüber hinaus besprechen wir die Instrumente, die wir für die Sammlung der Daten verwendet haben, ebenso wie die Analyseverfahren. Schließlich geben wir einen Überblick über die weitere Forschungsarbeit.*

**Stichwörter:** pragmatische Kompetenz, Discourse Completion Test (DCT), explizite Anweisung, Rollenspiele, Sprechakte

**Abstract:** *The aim of this study is to analyze the components that the foreign language students of German and English have to develop in order to improve the ability of pragmatic competence. This article presents a description of the first phase of our ongoing research project entitled "The role of explicit instruction in developing pragmatic competence in learning English and German as a foreign language" ("Die Rolle der expliziten Anweisung in der Entwicklung pragmatischer Kompetenz im Englischen und im Deutschen als Fremdsprache") at the University "Goce Delcev" in Štip in the Republic of Macedonia, as well as it gives a short review about the development of pragmatic abilities of German and English language students. We first define the pragmatic ability, then we discuss the tools that we have used for the collection of data, as well as the analysis method. Finally, we give an overview about further research of the project.*

**Keywords:** *pragmatic competence, speech acts, DCT, explicit instruction, role playing*

## 1. Einführung

Im Prozess des Fremdsprachenlernens sind die Kommunikation und die pragmatische Kompetenz sehr eng miteinander verbunden. Für die Kommunikation in der Fremd- oder Zweitsprache müssen die Lernenden in der Lage sein, in der Sprache und Kultur, die neu für sie sind, erfolgreich zu handeln und zu kommunizieren. Ohne die Grundprinzipien der Kommunikation<sup>1</sup> in der Zielsprache zu kennen, kann eine kritische Quelle von Missverständnissen und interkulturellen Fehldeutungen entstehen.

Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz ist besonders schwierig, wenn die fremde Sprache in einer Umgebung gelernt wird, wo die Fremdsprache nicht als Mittel zur täglichen Kommunikation dient, und die Lernenden keinen kompletten Input haben, der es ihnen ermöglicht, die Kenntnisse der pragmatischen Kompetenz in der jeweiligen Gesellschaft anzuwenden. Daraus ergibt sich, dass die Sprachanweisung von grosser Bedeutung ist. Allerdings besteht ein Mangel an gültigen Vorgaben für die kommunikativen Kompetenzen der mazedonischen Englisch- und Deutschlernenden. Im Sprachunterricht herrscht Mangel an Lehrplänen mit Schwerpunkt auf den kommunikativen Kompetenzen, und es gibt einen grossen Bedarf an effektiven Methoden zur Verstärkung der Kommunikationsfähigkeiten. Das Ziel dieses Projektes ist es, diese Lücke zu schließen.

Motiviert durch diese Anregungen, haben die Autorinnen dieses Beitrags das Projekt "Die Rolle der expliziten Anweisung in der Entwicklung pragmatischer Kompetenz im Englischen und im Deutschen als Fremdsprache" (*"The role of explicit instruction in developing pragmatic competence in learning English and German as a foreign language"*) initiiert. Es wird an der "Goce Delčev" Universität zu Štip, in der Republik Mazedonien durchgeführt. Insbesondere konzentriert sich das Projekt auf die folgenden Schwerpunkte:

- Realisierung der Sprechakte: beantragen, sich entschuldigen und beschweren in der Interimsprache der Englisch- und Deutschlernenden;
- Vergleich der Sprechaktrealisation in der Zielsprache und in der Interimsprache der Lernenden;
- Definition der Anlässe, die zum pragmatischen Failure bei Fremdsprachenlernenden führen;
- Die Rolle der expliziten Anweisung in der Entwicklung pragmatischer Kompetenz der Fremdsprachenlernenden;

In diesem Beitrag werden wir zunächst die an die Lernenden gestellten pragmatischen Anforderungen diskutieren, d.h. was die Lernenden wissen müssen, um pragmatisch zuständig zu werden. Dann besprechen wir die Instrumente, die zur Messung der pragmatischen Fähigkeit der Lernenden dienen. Schliesslich weisen wir auf die nächste Phase unserer Forschungsarbeit hin.

## 2. Die pragmatische Komponente in Lernersprachen (Interlanguage-Pragmatik)

Wir stellen diesem Teil des Beitrags die umfassende Definition von Crystal voran, wonach die Pragmatik "das Studium der Sprache aus der Sicht der Nutzer ist", und "insbesondere von den Entscheidungen abhängt, welche die Nutzer treffen, den

---

<sup>1</sup> Der kooperative Grundsatz, das Höflichkeitsprinzip u.a.

Zwängen, denen sie in der Sprache der sozialen Interaktion begegnen und den Auswirkungen der Sprache auf die anderen Teilnehmer im Akt der Kommunikation". (Crystal 2008: 379)

Diese Definition rückt den sozialen Kontext des Diskurses in den Vordergrund (z.B.: Power/Autorität und Höflichkeit, den Einsatz von Metaphern und Ironie, usw.). Sie konzentriert sich auf den Benutzer und die von ihm beabsichtigte bzw. gemeinte Bedeutung innerhalb des kommunikativen Akts. Bei der Festlegung der pragmatischen Kompetenz halten wir vor allem die Unterscheidung von Leech (1983) zwischen Soziopragmatik und pragmalinguistischem Wissen für nützlich.

Soziopragmatisches Wissen bezieht sich auf die „spezifischen“, „lokalen“ Bedingungen des Sprachgebrauchs, (...) "denn es ist klar, dass der kooperative Grundsatz und das Höflichkeitsprinzip in verschiedenen Kulturen oder Sprachgemeinschaften, in verschiedenen sozialen Situationen, in verschiedenen sozialen Schichten usw. unterschiedlich wirken." (Leech 1983: 10). Daher ist es wichtig, dass die Lernenden diese Prinzipien kennen und verstehen und damit erlangen sie die Fähigkeit, eine sprachlich-kulturelle Identität aufzubauen, sich selbständig Wissen anzueignen und die eigene Innenwelt zu reflektieren. Insbesondere werden darunter<sup>2</sup> das Erfassen des Kontexts, die Erkennung und Produktion von illokutionärer Bedeutung, die Verteilung von Höflichkeitsstrategien, die Sprecher-Hörer-Beziehung, die Formalität der Situation, die soziale Werte und kulturellen Überzeugungen etc. verstanden.

Auf der anderen Seite bezieht sich pragmalinguistisches Wissen auf die besonderen sprachlichen Ressourcen, die durch eine bestimmte Sprache vermittelt werden, um spezifische Illokutionen zu fördern.

Zusammengefasst beinhaltet pragmatische Kompetenz die Kenntnisse des sozial angemessenen Sprachgebrauchs<sup>3</sup> in Bezug auf die soziopragmatischen Variablen.

Da die soziopragmatischen und pragmalinguistischen Regeln nicht offensichtlich sind, geschieht es im Vollzug der Kommunikation oft, dass die Lernenden nicht verstehen können oder sogar missverstehen, was Muttersprachler sagen. Noch schwieriger ist es für die Fremdsprachenlernenden, die erforderlichen Ausdrücke in einem bestimmten Kontext zu verwenden, um die Erwartungen der Muttersprachler zu erfüllen.

Sind die Lerner nicht in der Lage, sich an die Grundprinzipien der Zielsprache<sup>4</sup> und die kulturellen Normen der Fremdsprache zu halten, kann daraus ein pragmatischer Misserfolg resultieren.

Aus den obigen Gründen stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten die Lernenden erwerben sollen, um soziopragmatisch und pragmalinguistisch

---

<sup>2</sup> Darunter bezieht sich auf das soziopragmatische Wissen.

<sup>3</sup> Heterogenität gehört zum Wesen des Gebrauchs natürlicher Sprache und die Differenzen im Sprachgebrauch führen allerdings nur dann zu sozialen Differenzierungen, wenn sie als solche identifiziert und interpretiert werden.

<sup>4</sup> Der Fremdsprachenunterricht muss die Entwicklung der Studierenden ermöglichen; der Grundsatz ist in Verbindung mit den komplexen und umfassenden Entwicklung fremdsprachlichen Könnens; eine Verbindung von Kenntniserwerb und Könnensentwicklung herzustellen; Selbstständigkeit der Studierenden zu entwickeln; kommunikative Könnensziele und Sprachbewusstheit zu erreichen; Kenntnisse und Fähigkeiten bewusst einzuschätzen.

zuständig zu werden. Die meisten Studien, die wir beigezogen haben, konzentrieren sich auf die Sprechakte (Röver 2005; Liu 2004; Beebe et.al. 1990; Blum-Kulka 1982; Kasper 1989; Olshtain & Weinbach 1993; Trosborg 1995 etc.). Andere Studien haben Routinen und Implikatur untersucht; die Fähigkeit, Funktionen wie Höflichkeit zu beschreiben; die Fähigkeit, Diskurs-Funktionen auszuführen sowie die Fähigkeit, das kulturelle Wissen zu nutzen.

Die meisten Untersuchungen zu Sprechakten wurden auf einen bestimmten Sprechakt, seine Verwirklichung und die Variationen der Strategien, die von den Teilnehmern verfolgt wurden, fokussiert. Unter ihnen gilt das international grosse angelegte Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP) (Blum-Kulka et al. 1989) als wegweisend und besonders einflussreich.

### **3. Bewertung der Sprechakte in der Fremdsprache im Hinblick auf die Pragmatik**

Die früheren Arbeiten zur Bewertung der Sprechakte erschienen in den 1980er-Jahren, als es Bemühungen gab, mehr empirische Informationen über die Schlüsselsprechakte wie Entschuldigung, Aufforderung, Komplimente und Beschwerden (Fraser et al. 1980 in Cohen 2004) zu erhalten. Die Daten wurden durch eine DCT<sup>5</sup> gesammelt, und das Ziel der Untersuchungen war es, die sprachübergreifenden und sprachspezifischen Normen der Sprechakte und das Verhalten der Gesprächspartner zu etablieren, um die L2-Entwicklung besser zu verstehen. Die ersten Beiträge wurden von Cohen & Olshtain (1981), Blum-Kulka (1982), Blum-Kulka, House und Kasper (1989) u.a. geleistet. Ihre Instrumente enthalten Anweisungen für geschlossene, geführte oder offene Antworten; die Aufforderungen wurden auf das Sprechaktverständnis oder auf die Produktion ausgerichtet.

Neuere Forschungsarbeiten zur Bewertung der Sprechaktfähigkeit haben eine Menge von Instrumenten zur Untersuchung von Sprechakten hervorgebracht.

Die bemerkenswerteste Arbeit wurde an der Universität in Hawaii durchgeführt, die nachstehende sechs Aufgaben vorsah: written discourse completion task/ schriftliche Diskurs- und Fertigstellungsaufgabe, multiple-choice discourse completion test/ Multiple Choice Diskurs-Fertigstellungstest, oral discourse completion task/ mündlicher Diskurs-Fertigstellungstest, discourse role-play task/ Diskurs-Rollenspiel-Aufgabe, discourse self-assessment task/ Diskurs-Selbstbewertungsaufgabe und role-play self-assessment task/ Rollenspiel-Selbsteinschätzungsaufgabe.

Die Aufgaben wurden im Hinblick auf die Leistung des Sprechers, die soziale Distanz zwischen Sprecher und Hörer und den Grad von Erfüllungsbedingungen durch den Sprechakt konzipiert und variiert.

Wir möchten zudem auf Rövers Arbeit hinweisen (2005, 2006), die drei Aspekte der ESL<sup>6</sup> pragmalinguistischen Kompetenz beschreibt: die Anerkennung der Situationsroutineformeln, das Verständnis der Implikatur und die Kenntnis der Sprechakt-Strategien. McNamara & Röver (2006: 60) halten fest: "Röver versucht, ein Balance zwischen der Funktionalität und der breiten Abdeckung des Inhalts zu erreichen, um eine Unterrepräsentation zu vermeiden: Sein Test könnte über einen

---

<sup>5</sup>DCT – discourse completion test (Diskurs-Ergänzungstest)

<sup>6</sup>Englisch als Zweitsprache

Standard-Web-Browser durchgeführt werden, er dauerte etwa eine Stunde, und die beiden Routinen und Implikatur-Abschnitte waren selbst-Scoring".

#### **4. Methodologie und Prozedur**

In unserem Forschungsvorhaben und in den Untersuchungen der pragmatischen Kompetenz der mazedonischen Englisch- und Deutschlernenden, konzentrieren wir uns auf die drei Sprechakte: Aufforderung, Entschuldigung und Beschwerden. Wir sind derzeit im Prozess der Erfassung von Daten für die Beurteilung der pragmatischen Kompetenz bei den Lernenden und stellen in diesem Beitrag die Instrumente, die wir zu diesem Zweck angewendet haben, vor. Die Sprechakte wurden nach den folgenden Fragen analysiert:

1. Sind sich die Studierenden soziopragmatischer Variablen bewusst und ändern sie ihre Antworten je nach Gesprächspartner?

2. Benutzen sie die gleichen Strategien und formelhaften Ausdrücke wie MS<sup>7</sup>?

3. Sind sich die Studierenden der kulturellen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bewusst?

4. Erzeugen sie den entsprechenden Sprachumfang?

Die Teilnehmer des Projekts waren 139 Studierende der englischen und 59 Studierende der deutschen Sprache in ihrem zweiten und dritten Studienjahr, im Alter zwischen 19 und 24 Jahren. Der gesamte Prozess ist in drei Phasen abgelaufen:

1. Die Studenten wurden zunächst aufgefordert, ein Informationsblatt auszufüllen und eine Einverständniserklärung zu unterschreiben. Das Informationsblatt enthält Angaben über Alter, Geschlecht, Studienjahr, Muttersprache, Beherrschung weiterer Fremdsprachen, und die Dauer des Aufenthalts in einem englisch- oder deutschsprachigen Land (sofern stattgefunden). Die Einverständniserklärung sicherte ihnen zu, dass Testantworten vertraulich behandelt und ausschliesslich für Forschungszwecke verwendet würden, dass ihre Ergebnisse keine Auswirkung auf ihre Noten haben, und ihre Namen nicht veröffentlicht würden. Nach Ausfüllen des Informationsblattes wurden die Studierenden gebeten, den Schnelleinstufungstest betreffend Beherrschung der englischen und deutschen Sprache zu absolvieren, um den Grad ihrer Sprachkenntnisse zu bestimmen. Der Test sollte im Rahmen einer 45-minütigen Unterrichtszeit abgeschlossen werden.

2. In der zweiten Phase des Projekts wurden die Studierenden aufgefordert, einen Diskurs-Ergänzungstest (DCT) auszufüllen, der aus 18 Aufgaben, 6 Aufgaben für jeweils einen Sprechakt, besteht.

3. In der dritten Phase wurden die Studierenden gebeten, ein Rollenspiel durchzuführen, unmittelbar gefolgt von einem retrospektiven Interview. Wir werden die DCT, die Rollenspiele und das retrospektive Interview im nächsten Abschnitt ausführlicher beschreiben.

Die Ergebnisse des Schnelleinstufungstests (English/German placement test) waren folgende: Englischstudierende: C2 - 9, C1 - 36, B2 - 52, B1 - 35 und A2 - 7; Deutschstudierende: C2-7, C1-5, B2-29, B1-11 und A2-7. Für die Zwecke dieser Studie werden wir weiterhin mit den Niveaustufen B2 und C1 arbeiten. Alle

---

<sup>7</sup>MS-Muttersprachler

Studierenden, die den DCT abgeschlossen haben, haben auch das Rollenspiel durchgeführt. In Tabelle 1 ist die Anzahl der DCT-Antworten und der Rollenspiele für jede Stufe dargestellt. Im Anschluss an die Rollenspiele haben wir von den Studierenden wir 37 retrospektive Interviews erhalten.

Tabelle 1. Anzahl von DCT-Antworten und Rollenspiele: B2 und C1 Niveaustufe

	Apologies/ Entschuldigung	Requests/ Aufforderung	Complaints/ Beschwerden	Total/ Total
<b>B2</b>				
DCT responses/ DCT- Antworten (49 students)	277 154	275 156	265 145	817 455
Role plays/ Rollenspiele (49 students)	31 11	41 8	45 3	117 22
<b>C1</b>				
DCT responses- DCT-Antworten (31 students)	185 17	185 18	186 18	556 53
Role plays/ Rollenspiele (31 students)	21 /	27 /	21 /	69 /

## 5. Forschungsinstrumente für die Sprechaktbewertung

In diesem Teil unseres Beitrags diskutieren wir die Instrumente, die wir für die Bewertung der pragmatischen Kompetenz der Fremdsprachenstudierenden verwendet haben. Wir beziehen uns auf 1) die Gestaltung der Prüfungsinstrumente, die wir in diesem Projekt eingesetzt haben, 2) die Kontextparameter, d.h. die Einstellungen, in denen die Sprechakte erfolgten und 3) die Bedeutung der Interpretation.

### 1) Die Instrumente

Es wurden vorwiegend Bewertungsinstrumente verwendet, die bereits für den Einsatz in der Forschung konzipiert sind (Bachman 1990; Boxer & Cohen 2004; Gass & Mackey 2011; Hudson, Brown, & Detmer 1995; Liu 2004; Röver 2005 etc.). Wir wurden von Rövers (2005: 39) Erklärung geführt, dass diese "praktisch sein" müssen und "ihre Ergebnisse vertretbare Schlüsse auf die pragmatischen Kenntnisse der Studierenden ermöglichen" sollen. Drei Arten von Instrumenten wurden benutzt: Discourse Completion Test (DCT), offene Rollenspiele, das retrospektive Interview.

#### Diskurs-Ergänzungstest (DCT)

DCTs stehen zwar in der Kritik, gleichzeitig sind sie aber das meistverwendete Instrument zur Messung pragmatischer Kompetenz der Fremdsprachenstudierenden. DCTs sind attraktiv, weil sie "etwas wie in der realen Welt eine bestimmte Leistung des Sprechakts evozieren und weil sie immer noch, trotz der Notwendigkeit einer Bewertung etwas praktisch sind - zumindest

können sie für eine große Anzahl von Testteilnehmern zur gleichen Zeit verwendet werden" (McNamara 2006: 65). Obwohl immer wieder behauptet wird, dass DCTs nicht der Realität entsprechen und Probanden die Sprache in DCT-Antworten nicht auf die selbe Weise nutzen würden wie in der realen Kommunikation, gibt es bestimmte Aspekte, die mit diesem Instrument bewertet werden können. McNamara (2006: 67) weist darauf hin, dass "obwohl DCTs das Wissen messen können aber kein direktes Vorhersagen der realen Leistungsfähigkeit ermöglichen", (...) "sie als Bewertungspotenzial für die Performance" gedacht werden können, "weil das Wissen wohl eine notwendige Voraussetzung für die Leistung ist..."

Der DCT, den wir für die Bewertung der pragmatischen Kompetenz unserer Fremdsprachenstudierenden verwendet haben, besteht aus drei Teilen, und bezieht sich auf drei verschiedene Sprechakte: Aufforderung, Entschuldigung und Beschwerde. Für die Konstruktion des Sprechakts der *Aufforderung*, verweisen wir auf die Beiträge und Untersuchungen von Blum-Kulka & Olshtain (1984), Economidou-Kogetsidis & Woodfield (2012), Olshtain & Cohen (1990), Engel (1991, 2004), Wunderlich (1979) und Searle (1971). Für die *Entschuldigung* weisen wir auf die Arbeiten von Blum-Kulka & Olshtain (1984), Ogiermann (2009), Trosborg (1995), Engel (1991, 2004), Wunderlich (1979) und Searle (1971) hin. Für *Beschwerden*, machen wir auf die Untersuchungen von Trosborg (1995) aufmerksam. Sämtliche Situationen beinhalten eine Art von Konflikt oder sozialer Schwierigkeit (mittlere oder hohe Tat / mittlere oder hohe Bedrohung für den Sprecher (S) oder den Hörer (H)), und es wäre eine detaillierte Analyse erforderlich, um die gewünschten Ziele zu erreichen.

Der DCT besteht aus 18 Situationen, 6 für jede Sprechhandlung. Jede Situation gibt einen unterschiedlichen Grad der Autorität, sozialen Distanz und des Grades der Auferlegung vor. Hinter jeder Aufgabe befindet sich ein leeres Feld, in das der Studierende seine Antwort schreibt. Zur Veranschaulichung folgendes Beispiel:

*"Sie leihen ein Buch aus der Bibliothek aus, und beim Lesen haben Sie einige Kommentare gemacht, die Sie vergessen haben zu löschen. Der Bibliothekar bemerkt die Kommentare und beschwert sich über sie. Als Antwort sagen Sie:..."*

Der DCT wurde mit 15 Studierenden pilotiert. Der Hauptzweck dieser Phase war es herauszufinden, ob die Studierenden die Situationen als angemessen und aus dem Leben gegriffen empfanden; ob sie die Anweisungen für ausreichend klar hielten, um ihre Sprechakte zu formulieren; ob sie sich durch die Vorgaben genügend angeregt fühlten, entsprechende Sprechakte zu produzieren. Basierend auf dem Studierenden-Feedback, wurden die Belege bearbeitet, bevor der Test für eine größere Anzahl von Studierenden eingesetzt wurde. Die Bemerkungen der Studierenden zeigten, dass einige Situationen weiterer Erläuterungen der Beziehung zwischen Sprecher und Hörer betreffend Dauer der Freundschaft, persönliche Nähe, Kontakthäufigkeit usw. bedurften. So ging beispielsweise aus der Situation *Heimfahrt* nicht hervor, ob die Beteiligten vorgängig bereits kommuniziert hatten, und wie eng ihre Beziehung war. Es gab zwei Situationen, die viele Studierende nicht verstanden hatten, und die neu formuliert werden mussten (*Semesterarbeit, Anzahlung*). Auch stellten sich einige Probleme mit dem Vokabular, sodass zusätzliche Erklärungen in die Anweisungen aufgenommen wurden (Delle im Kotflügel, Anzahlung, Gepäckausgabe, Gepäckträger).

### Offenes Rollenspiel

Die Aufgabe "Das offene Rollenspiel" umfasst 9 Rollenspiele (Szenarien), drei für jeden der untersuchten Sprechakte. Die Studierenden wurden in Paare von gleichem Leistungsniveau eingeteilt. Jeder Studierende erhielt eine genaue Beschreibung der Situation und die Beschreibung seiner Rolle.

Im Vergleich zum DCT sind Rollenspiele realen Sprechsituationen ähnlicher. Sie ermöglichen eine Beteiligung beider Gesprächspartner. Wie im wirklichen Gespräch gibt es "eine geteilte Verantwortung unter den Gesprächspartnern für die Erstellung von sequentieller Kohärenz, Identität, Sinn und Ereignissen" (McNamara & Röver 2006: 46). Der Kontext, in den sie eingebettet sind, ist umfassender: Die Situation wird näher beschrieben, es gibt zwei Gesprächspartner, und ihre Rollen sind genauer festgelegt. Die Unterhaltung verläuft natürlich, wie in der realen Kommunikation. Es gibt auch ein Moment der Überraschung: Obwohl ein Großteil der Konversation vorhersehbar ist, ist der Hörer nicht sicher, welche Strategien, formelhaften Ausdrücke und anderen sprachlichen Mittel der Sprecher verwenden wird. Der Hörer kann von der Haltung des Sprechers überrascht werden und muss seine Antwort auf dessen unerwartetes Betragen abstimmen.

Daneben existieren auch die Möglichkeit der Sprachplanung, der Bitte um Klärung, des Gesprächsmanagements usw. Sie bewirken die Annäherung des Gesprächs an eine Unterhaltung im wirklichen Leben. Dennoch lässt sich der Kontext nicht etablieren, wie in der realen Situation. Es geht dabei um weniger: Das Gesicht des Sprechers bzw. Hörers ist nicht wirklich bedroht; der Sprecher kann mutiger sein und mehr als im wirklichen Leben riskieren. Natürlich ergeben sich auch einige Nachteile. Rollenspiele sind nicht einfach zu organisieren und zu verwalten. Es ist anspruchsvoll, den Überblick über eine große Anzahl von Studierenden zu behalten und sie in Paare von gleichem Kompetenzniveau zu gliedern. Rollenspiele sind zeitaufwändig, und es ist manchmal schwierig, die Gespräche zu transkribieren. Im Allgemeinen finden die Studierenden diese Aufgabe interessant, und es macht ihnen Spaß sie durchzuführen. Bei einigen Studierenden können sie allerdings Stress bewirken. Die in den Rollenspielen enthaltenen Aufgaben umfassen folgende Themen: *Entschuldigungen* ‚das Buch des Professors‘ (Entschuldigung bei einer Person in Autoritätsposition), ‚Gepäckausgabe‘ (Entschuldigung bei einem Fremden) und ‚einen Termin absagen‘ (Entschuldigung bei einem Freund); *Aufforderungen* ‚Projektarbeit‘ (Aufforderung an eine Person in der Autoritätsposition), ‚Fahrt nach Hause‘ (Aufforderung an einen Fremden) und ‚Bemerkungen‘ (Aufforderung an einem Freund) *Beschwerden* Beanstandung (Klage bei einer Person in der Autoritätsposition), ‚laute Party‘ (Beschwerde bei einem Fremden) und ‚zustehendes Geld‘ (Beschwerde bei einem Freund). Die Anzahl der auf Niveau B2 und C1 durchgeführten Rollenspiele ist in Tabelle 1 angegeben.

### 2) Kontextparameter

Der DCT besteht aus 18 Aufgaben, 6 für jeden Sprechakt. Die Aufgaben variieren im Hinblick auf Leistung, soziale Distanz und den Grad der Auferlegung (Hudson, Brown, & Detmer 1995).

Die relative Leistung (L) ist der Grad, mit dem der Sprecher seinen Willen auf einen Hörer höheren Rangs innerhalb einer Organisation, der beruflichen Hierarchie, oder der Notwendigkeit des Hörers überträgt, um eine bestimmte Aufgabe oder Arbeit zu erledigen. Soziale Distanz (D) ist der Vertrautheitsgrad bzw. der Grad der

Solidarität, die die Gesprächspartner untereinander haben. Das absolute Ranking der Auferlegung (R) bezieht sich auf das Vermögen des Hörers, die Handlung oder den Grad der Tatbegehung durchzuführen. Tabelle 2. zeigt die Verteilung der Variablen der Leistung, der sozialen Distanz und des Grades der Auferlegung über die DCT-Aufgaben.

Tabelle 2. Autorität, soziale Distanz, Grad der Auferlegung in den DCTs und Rollenspiel-Aufgaben

Situation	Kontextbezogener Einsatz	Autorität	Soziale Distanz	Grad der Auferlegung
<b>Entschuldigung</b>				
1.	Buch aus der Bücherei	+	+	mittel
2.	Buch des Professors	+	+	hoch
3.	Gepäckausgabe	-	+	mittel
4.	Einkaufstasche	-	+	mittel/hoch/tief
5.	Termin vereinbaren	-	-	hoch/tief/mittel
6.	Seminararbeit	-	-	hoch
<b>Aufforderung</b>				
1.	Projekt	+	+	mittel
2.	Einladung, einen Vortrag zu halten	+	+	hoch
3.	Heimfahrt	-	+	medium
4.	Feuer	-	+	mittel
5.	Notizen	-	-	mittel
6.	Anzahlung	-	-	hoch
<b>Beschwerden</b>				
1.	falsche Bemerkung	+	-	hoch
2.	falsches Medikament	+	+	hoch
3.	laute Party	-	+	mittel
4.	diszipliniert in einer Reihe stehen	-	+	mittel
5.	Abholen mit Verspätung	-	-	Mittel
6.	Delle	-	-	hoch

Einige der Variablen waren schwer zu bestimmen, weil wir keinen vollständigen Kontext etablieren konnten und in Bezug auf das Rollenspiel auch nicht wußten, wie die andere Person reagieren würde. Es war besonders schwierig, über den Grad der Auferlegung zu entscheiden. Beispielsweise mochten manche Studierende die Situation Terminvereinbarung als hohe, andere sie wiederum als niedrige Auswirkung der Tatbegehung betrachten.

Die Auferlegung hängt von diversen Faktoren ab, z.B.: vom Plan, oder von der Absicht des Hörers, von der momentanen Stimmung des Sprechers, von den äusseren Umständen usw.

Die Wahrnehmung der Auferlegung kann auch kulturell motiviert sein. Was in einer Kultur als hohe Auswirkung der Tatbegehung angesehen wird, kann in einer anderen Kultur als geringe Auswirkung eingestuft werden. Die Wahrnehmung der Auferlegung bzw. der Auswirkung ist abhängig von der Persönlichkeit der Gesprächspartner. Einige Sprecher können das Einkaufstasche-Szenario als hohes Vergehen bewerten, weil sie es hauptsächlich für ihre Schuld halten; anderen kann es als minderschwere/geringe Auswirkung der Tat gelten, weil sie sich nicht schuldig fühlen.

Bei der Analyse der Antworten der Gesprächspartner, müssen wir auch den Eindruck der Bedrohung von Sprecher und Hörer berücksichtigen, der nicht immer eindeutig festzumachen ist. Die Heimfahrtssituation beispielsweise kann vom betreffenden Paar als geringe Bedrohung wahrgenommen werden, wenn es tatsächlich nach Hause fährt. Hat das Paar allerdings nicht vor, nach Hause zu gehen, könnte es die Aufforderung als grosse Bedrohung empfinden. Aus dem letzteren Fall könnte auch eine hohe Bedrohung für den Sprecher resultieren, weil er als Eindringling angesehen und seine Aufforderung abgelehnt werden könnte.

Aufgrund dieser Faktoren vermögen einige der Szenarien keine planbaren erforderlichen Sprechakte anzuregen. Dies war der Fall bei der Szene mit der Einkaufstasche, zu der einige Studierende erklärt hatten, dass sie nichts sagen, sondern lediglich die Tasche nehmen und in ihren Schoß legen würden, da sie schließlich keine Schuld treffe.

### 3) Rückblickendes Interview

Zur Methode des rückblickenden Interviews merkt Cohen (2004: 320) an, dass es "auch einen gewissen Wert in mündlichen Berichten" haben kann, "als Ergänzung zu anderen Formen der Angaben - als Mittel zur Triangulation". Es ermöglicht eine nachträgliche Diskussion mit den Studierenden darüber, "was die Befragten tatsächlich in jeder Situation wahrgenommen haben (z.B. was sie über die relative Rolle und den Status der Gesprächspartner wahrgenommen haben) und wie ihre Wahrnehmung ihre Antworten beeinflusst haben, was sie eigentlich sagen wollten gegenüber dem, was sie tatsächlich gesagt haben, wie sie ihre Antworten geplant haben, und ob sie überhaupt an die soziale Veranstaltung gedacht haben, während sie die Aufgaben durchführten" (Cohen 2004: 321). Die von den Befragten gewonnenen Informationen stellen eine wertvolle Unterstützung für die Analyse dar. Die retrospektiven Interviews wurden unmittelbar nachdem Rollenspiel durchgeführt, unter Berücksichtigung folgender Kriterien:

-Validierung, wie die künstliche bzw. vorgegebene Anlage die Fremdsprachenleistung der Studierenden beeinflusst (Klassenzimmer; keine natürliche Umgebung; die Tatsache, dass die Rollenspiele aufgezeichnet werden);

-Ermittlung des Bewusstseins der Studierenden für die sozialen Faktoren und die zu bewältigende Kommunikationsaufgabe. (Inwiefern sind sich die Studierenden der Normen der Interaktion in Bezug auf Leistung, soziale Distanz und Grad der Auferlegung innerhalb eines bestimmten Kontexts bewusst); und

-Ermittlung des Bewusstseins der Studierenden für die von der Fremdsprache auferlegten kulturellen Bedingungen. (Inwiefern verfügen die

Studierenden über Kenntnisse der englischen bzw. deutschen Kultur, was positive/negative Höflichkeit, Direktheit / Indirektheit anbelangt).

Gemäss ihren Antworten, fanden die Studierenden die in den Rollenspielen konstruierten Situationen mit solchen des realen Alltagsvergleichbar. Allerdings hielten sie es für schwieriger, die Aufgabe zu lösen als die DCTs, da sie den Druck verspürten, etwas sagen zu müssen, ohne im Voraus überlegen zu können, wie sie es sagen würden. Gelegentlich hatten sie mit Worten und gegen Nervosität zu kämpfen.

Sämtliche Studierende haben erwähnt, dass sie sich bei der Vorbereitung, vor allem auf die Schwerpunkte Verständnis der Situationen und Rolle der Gesprächspartner konzentriert hätten. Sie seien sich der sozialen Variablen bzgl. Autorität, sozialer Distanz und Grad der Auferlegung bewusst gewesen, und hätten ihre Rede entsprechend angepasst. Die Studierenden kamen zum Schluss, dass ihre Wahrnehmung der Rollen kulturell beeinflusst gewesen sei. Auf die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen, die in der Kommunikation zum Tragen kommen, wurde ebenfalls hingewiesen. Einige der Befragten waren vorsichtiger, einige häufiger zurückhaltender als andere.

Die Benutzung der sprachlichen Ausdrücke erwies sich nicht als geplant. Sie erfolgte eher spontan und intuitiv, wobei einige Studierende angaben, dass sie im wirklichen Leben anders sprechen würden. Während der Rollenspiele waren sie sich stets bewusst, dass die Gespräche inszeniert waren und sie sich im Gespräch mit einem Kollegen in der Rolle "einer 'imaginären' Person" befanden. Folglich, konnte das erreichte Ergebnis, anders ausfallen als es im realen Leben der Fall gewesen wäre.

Die Studierenden hatten erwartet, dass sie sich in echten Situationen gleich verhalten würden wie in fingierten, stellten dann aber fest, dass ihre Gespräche anders verlaufen wären, wenn sie mit einer Englisch bzw. Deutschsprechenden Person in Kommunikation getreten wären. Sie gaben zu Protokoll, sie würden sich in realen Verhältnissen vermehrt entschuldigen, tiefer weiterführende Erklärungen abgeben und eine formellere Sprache verwenden. Mit ihrer Aussage, sie würden sich in ihren Antworten "höflicher" ausdrücken, meinten die Studierenden "formeller". Insgesamt bezeichneten die mazedonischen Studierenden die englischen und deutschen Muttersprachler als formeller und höflicher. Gleichzeitig hielten sie fest, dass die Tatsache allein, dass sie mit einem Fremden sprächen, die Situation formeller machte. Die Studierenden äusserten, sie würden auch deshalb versuchen, höflicher zu sein, damit sie bei ihrem englisch- oder deutschsprachigen gegenüber nicht den Eindruck erweckten, unfreundlich zu sein oder das Gespräch vermeiden zu wollen.

Die Probanden machten geltend, ihre Antworten auf Mazedonisch würden kürzer ausfallen, und weniger Ausdrücke der Entschuldigung und des Danks enthalten. Weiter führten sie an, in ihrer Muttersprache würden sie "weniger höflich", bzw. direkter sein, und ihre Reaktionen wären emotionaler. Das Gespräch gestaltete sich umgangssprachlich, und sie würden mehr Solidarität und Verbundenheit mit den Gesprächspartnern bezeugen. Demzufolge würden sie auch unterschiedliche Formen der Adressierung verwenden, je nachdem ob sie mit einem Mazedonier oder mit einer englisch- bzw. deutschsprachigen Person ein Gespräch führten. In Mazedonien würden die Studierenden häufiger und aggressiver aneinandergeraten. Nach ihrer Wahrnehmung sind mazedonische Muttersprachler weniger formell, sowie direkter, und der Abstand zwischen den Gesprächspartnern

ist kleiner, auch wenn es sich um Fremde handelt oder wenn es Unterschiede in der Autorität gibt. Einige der Befragten wiesen darauf hin, dass sie zwar wüssten, wie die Menschen in Mazedonien kommunizieren, sich aber über die Reaktionen und Gefühle der Engländer bzw. Deutschen nicht im Klaren seien, was sie im Umgang mit ihnen verunsicherte.

## **6. Fazit und Perspektive**

In diesem Beitrag wurden die Instrumente, die wir zur Datenerhebung für die Analyse der pragmatischen Fähigkeiten der mazedonischen Englisch- und Deutschstudierenden verwendet haben, diskutiert und erläutert: der DCT, das Rollenspiel und das retrospektive Interview. Insbesondere wurde auf die kontextbezogenen Parameter der Kommunikation, Autorität, soziale Distanz und Grad der Auferlegung, eingegangen. Die Wahl der DCTs und Rollenspielszenarien wurde durch die unterschiedlichen Potenziale der beiden Werkzeuge motiviert. Mit dem DCT wird den Studierenden genügend Zeit gegeben, die vorgegebenen Situationen zu erforschen; sie können die Rollen der Gesprächspartner und deren Intention analysieren. So wird Licht darauf geworfen, wie man erfolgreich eine Fremdsprache erlernen kann. Rollenspiele nähern sich authentischen Gesprächen an, weil sich in ihnen Sprache wie im richtigen Leben entfaltet, und sie den produktiven Fähigkeiten der Studierenden entgegenkommen. Die Kommentare der Beteiligten im Rahmen des retrospektiven Interviews stellten sich als hilfreich heraus, um ihr Verhalten vor dem Hintergrund des vorhandenen Sprachverständnisses zu ergründen.

Die DCTs und Rollenspielszenarien evozierten Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden. Diese Sprechakte kommen sehr häufig vor und sind in der täglichen Kommunikation von großer Bedeutung. In der nächsten Projektphase soll die Codierung der erwähnten Sprechakte und die Analyse der Leistung der Studierenden erläutert werden. Das Codierungsschema wird auf der Grundlage der bisherigen Sprechaktforschung basieren. Insbesondere werden wir uns auf die Analyse der Umsetzung der Hauptsprechakte konzentrieren: Aufforderung, Entschuldigung oder Beschwerden und deren interne Modifikation (Minderung oder Verschlechterung); sowie deren unterstützende Bedeutungswandel (externe Modifikation). Die durchgeführten Sprechakte werden im Hinblick auf (1) die Fähigkeit der richtigen Sprechakte; (2) die Typizität von Ausdrücken ...; (3) die Angemessenheit der Menge des Sprechens und der sonstigen beeinträchtigenden Angaben; (4) den Grad der Formalität; (5) die Direktheit; und (6) die Höflichkeit (Hudson & Kim 1996) verwendet und untersucht.

## **7. Bibliografie**

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Beebe, L. M., Takahashi, T. and Uliss-Weltz, R. (1990). "Pragmatic Transfer in ESL Refusals." In R. Scarcella, E. Anderson and S. D. Krashen (Eds.). *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House, pp. 55-73.

- Blum-Kulka, S. (1982). "Learning to Say What You Mean in a Second Language: A Study of Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language." *Applied Linguistics* 3: 29-59.
- Blum-Kulka, S. and Olshtain, E. (1984). "Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)." *Applied Linguistics*, Vol. 5, No. 3, 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Boxer, D. and Cohen, A. D. (2004). *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cohen, A. D. (2004). "Assessing Speech Acts in a Second Language." In D. Boxer and A. D. Cohen, *Studying Speaking to Inform Second Language Learning* (Eds.). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd, pp. 302-327.
- Cohen, D. A. and Olshtain, E. (1981). "Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology." *Language Learning* 31 (1): 113-134.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics. 6th edition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Economidou-Kogetsidis, M. and Woodfield, H. (2012). *Interlanguage Request Modification*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2013). "Strategies, Modification and Perspective in Native Speakers' Requests: A Comparison of WDCT and Naturally Occuring Requests." *Journal of Pragmatics* 53: 21-38.
- Engel, U. (1991): *Deutsche Grammatik. 2., verbesserte Auflage*. Heidelberg: JuliusGroos-Verlag.
- Engel, U. (2004): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium Verlag.
- Gass, S. and Mackey, A. (2011). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York/London: Routledge.
- Hudson, T. and Kim, Y. (1996). *Pilot Instruments for Assessing Cross-cultural Pragmatics of Nonnative Learners of Korean*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
- Hudson, T., Brown, J. D. and Detmer, E. (1995). *Developing Prototypic Measures of Cross-cultural Pragmatics*. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Hudson, T., Detmer, E. and Brown, J. D. 1992. *A Framework for Testing Crosscultural Pragmatics*. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Kasper, G. (1989). "Variation in Interlanguage Speech Act Realization." In S. Gas, D. P. Madden and L. Selinker (Eds.). *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 37-58.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Liu, J. (2004). "Measuring Interlanguage Pragmatic Knowledge of Chinese EFL Learners." PhD dissertation. City University of Hong Kong.
- McNamara, T. F. and Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Ogiermann, E. (2009). *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Olshtain, E. and Cohen, A. D. (1990). "The Learning of Complex Speech Act Behaviour." *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada* 7 (2): 45-65.

- Olshtain, E. and Weinbach, L. (1993). "Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining." In G. Kasper and S. Blum-Kulka (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, pp. 108-122.
- Röver, C. (2005). *Testing ESL Pragmatics: Development and Validation of a Web-based Assessment Battery*. Frankfurt am Main, DEU: Peter Lang AG.
- Searle, J. R. (1971): Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taguchi, N. (2011). "Rater Variation in the Assessment of Speech Acts." *Pragmatics* 21 (3): 453-471.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints, and Apologies*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Trosborg, A. (2010). *Pragmatics Across Languages and Cultures*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Wunderlich, D. (1979): Was ist das für ein Sprechakt? In: Günther Grewendorf. (Hg.) 275-324.