
MICHAELA VOLTROVÁ

Ausgewählte Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache unter der Lupe der Sprechakttheorie

Der Beitrag behandelt Aspekte ausgewählter aktueller DaF-Lehrbücher, die an der Grenze zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik liegen, auf zweierlei Art. Einerseits geht es um eine methodologische Frage: Inwieweit sind die pragmatischen Elemente von Kommunikation in einem Fremdsprachenlehrbuch überprüfbar? Die andere Perspektive des Textes widmet sich wiederum den Ergebnissen einer Untersuchung, die sich mit Sprechakten in DaF-Lehrbüchern beschäftigt. In diesem Sinne stehen im Fokus des Artikels nicht nur methodologisch-theoretisch geprägte Fragen, die mit der Sprechakttheorie zusammenhängen, sondern auch die Ergebnisse einer Untersuchung, die den Makrosprechakt *Instruktion* und die Sprechakte in Gesprächen in DaF-Kursbüchern zum Gegenstand hat. Die Ergebnisse zeigen, dass das Spektrum der Sprechakte ziemlich komplex ist, auch wenn es im Zusammenhang mit der zu erzielenden Entwicklung der pragmatischen Kompetenz der Deutschlerner wünschenswert wäre, wenn diese noch breiter vertreten wären.

Schlüsselwörter: Sprechakt, Sprechakttheorie, Pragmatik, Lehrbücher, DaF

1 Einleitung

Wie die Didaktik und der Alltag in den meisten Schulen belegen, ist im aktuellen Fremdsprachenunterricht eine deutliche Ausrichtung an Kompetenzen offensichtlich. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den pragmatisch verankerten Kompetenzelementen, indem die Arbeit mit Sprechakten in ausgewählten DaF-Lehrbüchern analysiert wird.

Die Sprechakttheorie ist zwar in den letzten Jahrzehnten zu einem wichtigen Bestandteil der pragmlinguistischen Forschung geworden, war und ist aber auch Gegenstand von Kritik, vor allem wegen ihrer Sprecherorientiertheit (s. unten). Das Ziel dieser Studie ist es daher, nicht nur die Ergebnisse einer sprechakttheoretisch geprägten Analyse ausgewählter Lehrbücher darzustellen, sondern auch die Möglichkeiten und Potenziale des sprechakttheoretischen methodologischen Ansatzes im Bereich der Lehrbuchanalyse aufzuzeigen und evtl. zu vertiefen. Vor diesem methodologischen Hintergrund werden dabei die Kursbücher *Deutsch.com* (NEUNER 2008, 2011) und *direkt* (MOTTA et al.

2008, 2010a, 2010b) analysiert, um festzustellen, ob und inwieweit diese das häufige Vorkommen indirekter Sprechakte in der Kommunikation reflektieren und wie die Kommunikation mit dem Lerner mittels der Übungsinstruktionen verläuft. Die untersuchte Datengrundlage besteht daher aus zwei Teilen: Einerseits umfasst sie die Arbeitsaufträge und andererseits ausgewählte Gespräche in den Lehrbüchern. Die Ergebnisse werden mit bereits publizierten Studien verglichen.

2 Die Lehrbuchanalyse als ein Anwendungsfeld der Sprechakttheorie?

Wie die diesjährige Konferenz der *Arbeitsgemeinschaft Linguistische Pragmatik*, die der Sprechakttheorie im Zusammenhang mit deren 50-jährigem Jubiläum⁵ gewidmet war, gezeigt hat, kann die Sprechakttheorie trotz einiger ihrer im letzten halben Jahrhundert diskutierten Schwächen⁶ immer noch als „die populärste pragmatische Theorie“ oder gar als „Kernstück der Pragmatik“ (MEIBAUER 2001: 84) betrachtet werden.

In 1950er Jahren erweiterte und veränderte Austin die bisher reduzierte Auffassung der Sprache mit seinem neuartigen sprachphilosophischen Ansatz⁷ deutlich, indem er die Äußerung aus der Perspektive ihrer Funktion und Ziele behandelte.⁸ Später definierte John Searle die zentrale Einheit der Sprechakttheorie, den Sprechakt, folgendermaßen: „The speech act or acts performed in the utterance of a sentence are in general a function of the meaning of the sentence“ (SEARLE 1969: 18). Aus dem Grund der hier angedeuteten Relevanz gerieten die Illokutionen⁹ in den Vordergrund von Searles Arbeit. Auch wenn es verschiedene Möglichkeiten gibt, wie diese betrachtet

5 Die Konferenz fand am 05.03.2019 in Bremen statt und trug den Titel *50 Jahre ‚Speech Acts‘ – Bilanz und Perspektiven* (vgl. URL 1).

6 Zu diesen gehört vor allem die zu starke Sprecherorientiertheit oder die komplizierte Asymmetrie zwischen einzelnen Klassen der illokutionären Sprechakte und den Satztypen. Diese Aspekte werden in weiteren Teilen dieses Artikels behandelt.

7 Siehe sein Buch *How to Do Things with Words*, das in deutscher Sprache unter dem Titel *Zur Theorie der Sprechakte* und im Tschechischen als *Jak udělat něco slovy* herausgegeben wurde (vgl. AUSTIN 1972, 1975, 2000).

8 Vgl. z. B. BAICCHI 2009: 213. Kurz und klar wird diese These auch in *The Cambridge encyclopedia of language* geäußert: „In speech act analyses, we study the effect of utterances on the behaviour of speaker and hearer [...]“ (CRYSTAL 2017: 125).

9 Die Illokutionen werden später in der deutschen Sprache oft als Sprecherhandlungen bezeichnet und bspw. von VON POLENZ charakterisiert als „diejenige(n) Sprachhandlung(en), die der Sprecher/Verfasser durch das kommunikative Äußern eines Satzes gegenüber seinem

und klassifiziert werden können (z. B. spiegelt eine davon die ganz natürliche Metasprache wider und legt Kategorien wie *Anbieten*, *Begrüßen* oder *Anfordern* fest)¹⁰, scheinen seine fünf Sprechaktklassen als angemessenes Universalkonzept zu gelten und auch für empirische Studien operationalisierbar zu sein, was schließlich (nicht nur) die vorliegende Untersuchung zeigen will. Seine fünf Klassen illokutionärer Akte – die *assertiven*, *direktiven*, *kommissiven* und *expressiven* Sprechakte sowie die *Deklarationen* (s. z. B. MEIBAUER 2001: 95f. oder HUANG 2017: 205) – nimmt er als alleinige Möglichkeiten wahr, die Sprache bietet (vgl. HUANG 2017: 205). Dass diese Auffassung als unumstrittener Ansatz betrachtet werden kann und dass eine weitere Entwicklung in dieser Richtung (z. B. die Entstehung neuer Sprechaktklassen) nur sehr schwer vorstellbar ist, bestätigte John Searle schließlich auch im Zusammenhang mit den infolge neuer Technologien entstandenen und immer weiter entstehenden neuen Kommunikationsformen und -arten auch persönlich während seines Vortrags in Pilsen (SEARLE 2019).

Zu seiner Auffassung von Sprechakten zählt dabei nicht nur die schon kurz skizzierte „Fünf-Klassen-Kategorisierung“, sondern auch die Kategorisierung in *direkte* und *indirekte* Sprechakte. Was die letztgenannte Gruppe betrifft, handelt es sich um die in der alltäglichen Kommunikation häufig vorkommenden Sprechakte, in denen „zwei Illokutionen zugleich ausgedrückt werden: die primäre, d. h. die gemeinte Illokution, und die sekundäre, d. h. die wörtlich ausgedrückte Illokution“ (FINKBEINER 2015: 20).

Beobachtet man die alltäglichen Interpretationsversuche der Journalisten, die bemüht sind, unterschiedlichste, nicht explizit formulierte Äußerungen von Politikern angemessen zu dekodieren, oder liest man die häufig sehr raffinierten Werbeslogans oder möchte man etwas höflich formulieren, so erkennt man schnell, dass die indirekten Sprechakte zu unserem Alltag gehören und in der Kommunikation sehr relevant sind.¹¹ Wie nicht nur theoretisch ausgerichtete

Adressaten (Hörer/Leser) – oder monologisch zu sich selbst – vollzieht.“ (VON POLENZ 2008: 195)

Searle charakterisiert die illokutionären Akte folgendermaßen: „I believe that speaking or writing in a language consists in performing speech acts of a quite specific kind called ‘illocutionary acts’. These include making statements, asking questions, giving orders, making promises, apologizing, thanking, and so on. I also believe that there is a systematic set of relationships between the meanings of the words and sentences we utter and the illocutionary acts we perform in the utterance of those words and sentences“ (SEARLE 1975: 319).

¹⁰ Detailliert werden andere Klassifikationsmöglichkeiten, die die Sprechakte aus verschiedenen Blickwinkeln darstellen, z. B. in HUANG (2017: 203f.) behandelt.

¹¹ Gerade die Untersuchung der Sprache der Politik oder die Höflichkeit gehören zu den

Arbeiten belegen (s. z. B. FINKBEINER 2015)¹², sondern auch mehrere empirische Studien bewiesen haben, ist die implizite Kommunikationsart eine häufig benutzte Variante bei vielen Sprechakten. Wie z. B. BAYAT (2013) zeigt, werden unterschiedliche Strategien bei verschiedenen Sprechakten angewandt. Diese Studie beschreibt die Kommunikationsstrategien, die die Befragten bei den Sprechakten *Entschuldigung*, *Beschwerden*, *Absage* und *Danken* angewandt haben. Die Ergebnisse in der Kategorisierung in implizite oder explizite Sprechakte wurden folgendermaßen zusammengefasst:

[...] the act of apologizing predominantly by expressing apology explicitly (%84,7), the act of complaining mainly in an implicit manner (%67,3), the act of refusing generally explicitly (%54,7) and the act of thanking (%95,3) is mainly performed in an explicit way. (BAYAT 2013: 218)

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch andere Studien. So stellt z. B. Szczek in ihrer Studie über Absageschreiben fest, dass Absagen immer direkter formuliert werden. Trotzdem spielen die indirekten Sprechakte in dieser Textsorte eine wesentliche Rolle (vgl. SZCZEK 2015). Sollte also Kommunikation angemessen betrachtet und analysiert werden, sind zu berücksichtigen „[...] sowohl die Interpretation der wörtlichen Bedeutungsanteile sprachlicher Äußerungen als auch das Nicht-Gesagte, also die Anteile des Kommunizierten, die über das wörtlich Geäußerte hinausgehen“ (LIEDTKE/WASSERMANN 2019: 4). Das sollte auch Auswirkungen auf die didaktische Ebene haben. Auch wenn die Sprechakttheorie oder die Pragmatik generell im Sprachunterricht sehr gut anwendbar und aus den bereits erwähnten Gründen wichtig ist, scheinen beide in der didaktischen Theorie und Praxis aber leider keine große Rolle zu spielen. Bezüglich des Deutschunterrichts konstatieren Liedtke und Wassermann:

In einem Kontrast zu ihren vielfältigen Erklärpotenzialen und ihrer Bedeutung innerhalb der Sprachwissenschaft, deutet der Blick in aktuelle Schulbücher und Deutschdidaktik-Kompendien (z. B. Bredel u. a., Hg. 2006a/2006b) darauf hin, dass die Pragmatik für die Fachdidaktik Deutsch so etwas wie ein blinder Fleck ist. (LIEDTKE/WASSERMANN 2019: 5)¹³

inzwischen traditionellen Anwendungsfeldern der Pragmatik (s. z. B. LIEDTKE/TUCHEN 2018).

¹² „Es gibt aber Äußerungssituation, und diese sind eher der Normalfall als der Ausnahmefall, in denen das, was die Sprecherin meint, und das, was sie wörtlich sagt, voneinander abweichen. Solche Fälle nennt Searle (1982b) indirekte Sprechakte.“ (FINKBEINER 2015: 19)

¹³ Dass diese Defizite ein gewisses Problem darstellen, wird von Liedtke und Wassermann auch weiter durch eine sehr klare und zusammenfassende Aussage betont: „Woran es aber nach wie vor mangelt, ist eine wissenschaftlich fundierte ‚Pragmadidaktik‘: Es bedarf

Die Autoren bemerken im Kontext des Deutschunterrichts (d. h. hier im Kontext des Deutschunterrichts in den deutschsprachigen Ländern) weiter, dass „[d]ie pragmatische Wende der Fachwissenschaft [...] zwar zur kommunikativen Reorientierung der Fachdidaktik Deutsch geführt [hat], eine didaktische Fundierung pragmatischer Inhalte [...] aber kaum geleistet [wurde] [...]“ (LIEDTKE/WASSERMANN 2019: 10), und plädieren für eine „Pragmadidaktik“ (ebd.: 11). Die Frage, ob und inwiefern die hier dargestellten Lücken auch den Fremdsprachenunterricht (bzw. ausgewählte Fremdsprachenlehrbücher) betreffen, liegt auf der Hand. Sind zwar die pragmatisch geprägten Kompetenzelemente für die Kommunikation und daher auch für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, wie z. B. DELEN/TAVIL (2010) oder ALEMI/IRANDOOST (2012) andeuten, so sind leider in diesem Bereich wie im Erstsprachenunterricht ebenfalls deutliche Defizite zu erkennen. Eine klare und zusammenfassende Konstatierung finden wir in der bereits genannten Studie von Alemi und Irandoost: „[...] even if somebody can make grammatically right sentences, does not mean that s/he is also good at making pragmatically appropriate sentences“ (ALEMI/IRANDOOST 2012: 201).

Diese Tatsache kann noch von weiteren Argumenten unterstützt werden, die die pragmatische Kompetenz oder das „pragmatische Wissen“ (LIEDTKE/WASSERMANN 2019: 4) in der Erst-, jedoch auch in der Fremdsprache betonen – sei es die primäre Rolle der pragmatischen Kompetenz im Spracherwerb¹⁴ oder die häufige Diskussion über die große Bedeutung der pragmatischen Kommunikationsmittel in der Sprachvermittlung (bzw. im Zweitspracherwerb).¹⁵ Aus all diesen Gründen gehört gerade die Beschreibung der Arbeitsweise mit den unterschiedlichen Sprechakten in DaF-Lehrbüchern zum zentralen Ziel der vorliegenden Studie, da – wie die Recherchen gezeigt haben – diese Aspekte der DaF-Lehrbücher bisher ungenügend (bzw. gar nicht) analysiert wurden und auch bei Lehrbüchern anderer Fremdsprachen es nur eine begrenzte Anzahl bereits publizierter Ergebnisse gibt. Als Basis dienen daher

einer intensiveren sprachdidaktischen Beschäftigung mit der Pragmatik.“ (LIEDTKE/WASSERMANN 2019: 11)

¹⁴ „Buchholz (1999) zeigt in einer Longitudinalstudie deutlich, dass bestimmte Handlungen wie Aufforderungen und Fragen schon vor der sprachlichen Form gelernt werden (256f.) und nach und nach mit verbalen Mitteln ausgedrückt werden. Das Ziel des Spracherwerbs können wir in diesem Zusammenhang also so formulieren, dass Sprachlerner lernen, welche Satztypen zur Realisierung eines bestimmten Sprechaktes geeignet sind“ (d’AVIS 2019: 32).

¹⁵ Vgl. weiter z. B. diese These: „[...] language acquisition includes language rules and grammatical structures together with their usage patterns“ (BAYAT 2013: 215).

vor allem die hier bereits zitierten Studien (vgl. ALEMI/IRANDOOST 2012, DELEN/TAVIL 2010 und KOHANDANI et al. 2014), die sich mit Englisch-Lehrbüchern befasst haben.

Im Zusammenhang mit der oben geschilderten Argumentation einerseits und der offensichtlich starken kommunikativen Orientierung der untersuchten Lehrbücher andererseits – diese wird dabei durch den häufigen Einsatz von authentischen Kommunikationssituationen (s. z. B. auch adaptierter Beispieltex-te aus Online-Chats/Messengerkommunikation in den untersuchten Lehrwerken) betont – könnte die Anwendung und Thematisierung eines reichen Spektrums von Sprechakttypen und indirekter Sprechakte allgemein in aktuellen Fremdsprachenlehrbüchern vorausgesetzt werden. Die bisherigen Studien, die (so wie die vorliegende Analyse) Lehrbücher aus der sprechakt-theoretischen Sicht untersucht haben, signalisieren jedoch das Gegenteil:

To sum up, coursebooks evaluated in this study do not provide their learners with different strategies that requests, refusals or complaint require. (DELEN/TAVIL 2010: 696)

In general, the books were reported to provide learners with adequate amount of complaints and compliments, but with low variations in strategy types, which may result in learners not having sufficient conceptual and practical knowl-edge of speech acts to use them appropriately in different contexts. (ALEMI/IRANDOOST 2012: 199)

Generally, all textbooks are usually thought to easily cover linguistic aspects of a language, but when it comes to language use, not all of them may operate ef-ficiently. (ALEMI/IRANDOOST 2012: 200)

Ob diese und ähnliche Feststellungen auch die untersuchten DaF-Kursbücher betreffen, soll im Folgenden diskutiert werden.

3 Angewandte Methodologie und methodologische Schwierigkeiten

Wie bereits angedeutet, wird die Sprechakttheorie vor allem wegen ihrer Sprecherorientiertheit kritisiert, was den aktuellen interaktionslinguistischen Ansatz widerspiegelt (vgl. z. B. URL 1). Eine weitere Grenze oder Schwäche der Sprechakttheorie kann bei der analytischen Arbeit mit der Klassifikation von Searle relativ bald auftauchen, weil hier eine gewisse Asymmetrie zwischen den jeweiligen Illokutionsklassen und den Satztypen festgestellt werden muss: „Der Zusammenhang zwischen Satztypen und Illokutionen ist nicht eindeutig, doch lassen sich bestimmte Defaultbeziehungen erkennen, vor allem

auf die Grundtypen Deklarativ-, Interrogativ-, Imperativsatz“ (d’AVIS 2019: 33). Ausschlaggebend sind dabei nicht nur die erwähnten Defaultbeziehungen, sondern auch die illokutionären Indikatoren, die als „sprachliche Anzeichen, die Hörern dabei helfen, die gemeinte Illokution zu erkennen“ wahrzunehmen sind (FINKBEINER 2015: 15). Es muss allerdings angemerkt werden, dass die Funktion der illokutionären Indikatoren noch näher zu untersuchen ist (vgl. ebd.).

Die Problematik der oben beschriebenen Asymmetrie zwischen den Sprechakten und den Satztypen ist neben der bereits angedeuteten Sprecherorientiertheit als eine der größten Schwächen von Searles sprechakttheoretischer Auffassung zu bezeichnen und zeigt sehr offen die Subjektivität dieses eher deduktiven Analyseverfahrens.¹⁶ Diese kurz geschilderten und häufig kritisierten Aspekte der Sprechakttheorie haben für die vorliegende Untersuchung dennoch keine tatsächlichen methodologischen Schwierigkeiten dargestellt, weil sich die Analyse den schon fertigen Texten gewidmet hat (die Reaktionen der Leser wurden dabei nicht berücksichtigt). Ein wichtiger und positiver Nebeneffekt des hier gewählten Zugangs war hingegen die Möglichkeit, die Ergebnisse mit den bereits durchgeführten Studien vergleichen zu können.

Die Analyse beschäftigt sich sowohl mit Sprache und Struktur der Arbeitsaufträge als auch mit den Sprechakten, die in den Gesprächen erkennbar werden.

3.1 Analyse der Arbeitsaufträge in Kursbüchern *Deutsch.com 1* und *3*

Arbeitsaufträge in Lehrbüchern haben prinzipiell einen direktiven Charakter. Die Frage nach ihrer Form und Struktur – d. h. wie ihr direktives „Naturell“ in den Kursbüchern realisiert wird – ist jedoch naheliegend. Für eine genauere methodologische Beschreibung dieser Problematik zeigt sich die hierarchisch geprägte Auffassung der *macro-speech acts* von van Dijk als praktikabel. Diese behandelt die Sprechakte folgendermaßen: „[s]uch a speech act performed by a sequence of speech acts will be called a global speech-act or *macro-speech act*.“ (VAN DIJK 1992: 238). Die Kategorie *direktiver Makrosprechakt* erschließt deshalb sehr gut die Substanz der analysierten Arbeitsaufträge in den ausgewählten Kursbüchern, die meistens eine innere Struktur von mehreren (auch unterschiedlichen) Sprechakten in sich aufweisen. Gerade die innere Struktur dieser direktiven Makrosprechakte steht im Mittelpunkt der Analyse.

Um der Hypothese über die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz bei Deutschlernern folgen zu können, wurden die Arbeitsaufträge im ersten Teil

¹⁶ Eine alternative Lösung dieses Problems bietet z. B. ZAEFFERER (2001) an.

(A1) und im dritten Teil (B1) des Kursbuches *Deutsch.com* segmentiert, kategorisiert und verglichen. Es werden die Häufigkeit der angewandten Sprechakte, deren Struktur und die Anzahl der Strukturelemente verglichen.

3.2 Analyse der Mustergespräche in *Deutsch.com 1* und *Deutsch.com 3*

Dieser Teil der Untersuchung beschäftigt sich mit der Form der Gespräche in den Kursbüchern, die meistens die Funktion eines Vorbildes und einer Motivation für die sprachpraktische Tätigkeit während der Unterrichtsstunde haben sollen. Es wurde dabei eine Gesamtperspektive gewählt, detailliert analysiert wurden 10 zufällig ausgewählte Gespräche. Dieser methodologische Zugang orientiert sich an der Studie von KOHANDI et al. (2014), was mit dem Ziel, die Ergebnisse angemessen vergleichen zu können, direkt übereinstimmt:

Therefore, since this textbook includes 30 conversations in 10 topics, the present study has randomly selected 10 conversations from Top Notch 1 book, i. e. one conversation from each unit, which includes a specific topic or “social context”. Each conversation in this book consists of a number of sentences ranging from 4 to 15 sentences, and each sentence contains 7 words on the average. (KOHANDI et al. 2014: 1011)

Die ausgewählten Gespräche (*Deutsch.com 1*, Lektionen 1–12) werden daher nicht nur aus der sprechakttheoretischen Perspektive betrachtet, sondern es wird auch die Zahl der Sätze oder Wörter einbezogen. Die Sprechakte werden zudem aus dem Blickwinkel ihrer eventuellen Indirektheit analysiert.

4 Ergebnisse

In diesem Teil des Aufsatzes sollen nun die Ergebnisse der Analyse der Sprachakte in den Arbeitsaufträgen und Konversationstexten in den beiden ausgewählten Kursbüchern vorgestellt werden.

4.1 Arbeitsaufträge in den Kursbüchern *Deutsch.com 1* und *Deutsch.com 3* im Vergleich

Insgesamt wurden 737 Arbeitsaufträge analysiert – davon 385 in *Deutsch.com 1* und 352 in *Deutsch.com 3*. Die niedrigere Anzahl im dritten Teil des Kursbuches hängt mit der leicht unterschiedlichen Struktur des Kursbuches (die Lektionen sind länger) und vor allem mit den anspruchsvolleren und umfangreicheren Aufgaben (im Vergleich mit den relativ kurzen bei den Anfängern) zusammen.

Die untersuchten Makrosprechakte werden in beiden Büchern auf vielfältige Weise realisiert. Wie in Abb. 1 dargestellt, bestehen die Arbeitsaufträge aus einer unterschiedlichen Menge an Sprechakten. Am häufigsten sind

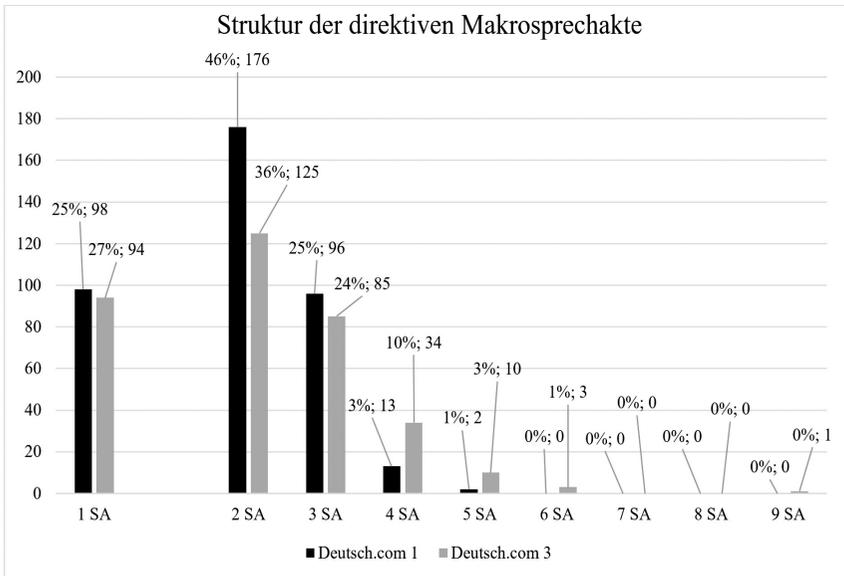


Abbildung 1: Struktur der direktiven Makrosprechakte in *Deutsch.com 1* und *Deutsch.com 3* (SA = Sprechakt[e])

dabei in beiden Kursbüchern die Makrosprechakte mit einem, zwei oder drei Sprechakten. Die prozentuale Verteilung der erwähnten Strukturen zeigt das Diagramm oben (Abb. 1), das die nicht gravierenden, aber trotzdem wichtigen Unterschiede zwischen dem ersten und dem dritten Teil des Kursbuches präsentiert. Im Lehrwerk für Fortgeschrittene sind einfachere Strukturen mit zwei Komponenten nicht so häufig anzutreffen wie im A1-Buch. Erwartungsgemäß sind im dritten Teil kompliziertere Strukturen häufiger zu finden. Die Tatsache, dass in *Deutsch.com 3* häufiger mit herausfordernderen Arbeitsaufträgen gearbeitet wird, wird nicht nur durch die Ergebnisse der sprechakttheoretischen Analyse, sondern auch durch die deutlich größere Zahl der Wörter in einzelnen instruktiven Texten bestätigt.

Mit dem Ziel, genauere Ergebnisse zu gewinnen, wurde die sprechakttheoretische Perspektive noch um die Analyse der angewandten Satztypen erweitert. Dass die Schnittstelle zwischen diesen zwei Gesichtspunkten problematisch sein kann, wurde bereits im vorherigen Kapitel angedeutet. In unserem Falle kann sie jedoch als effektive und unproblematische Arbeitsweise bezeichnet werden. In *Deutsch.com 1* konnten auf diese Weise 31 unterschiedliche Strukturen von

Makrosprechakten identifiziert werden, in *Deutsch.com 3* waren es dagegen insgesamt 65 Strukturtypen. Diese zwei Zahlen demonstrieren ein in den beiden Kursbüchern durchgängig verbreitetes Spektrum an sprachlichen Elementen. Eine gewisse Vielfalt, die eine steigende Tendenz aufweist, wird nicht nur aus der Relation von 31 zu 65 Strukturtypen offensichtlich, sondern auch dann, wenn die Vertretung einzelner Strukturtypen verglichen wird. Tab. 1 und Tab. 2 bieten einen Einblick in die erkennbaren Strukturen, wobei deren Vielfalt im dritten Kursbuch deutlich größer ist (s. z. B. die Gesamtmenge der nicht so häufig vertretenen Konstruktionen – *Deutsch.com 1*: 28 %, *Deutsch.com 3*: 38 %).

Struktur der Makrosprechakte in <i>Deutsch.com 1</i>	Häufigkeit (%)
Direktiver SA (Imperativsatz)	22 %
Direktiver SA (Interrogativsatz) ^a + Direktiver SA (Imperativsatz)	20 %
Assertiver SA (Deklarativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	11 %
Direktiver SA (Imperativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	11 %
Assertiver SA (Deklarativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	8 %
andere Konstruktionen	28 %

Tabelle 1: Häufigste Strukturen der direktiven Makrosprechakte in Arbeitsaufträgen in *Deutsch.com 1* (SA = Sprechakt)

^a Die Interrogativsätze (bzw. die Fragen) werden von Searle als Direktiva betrachtet, „weil er sie als Aufforderungen, eine Antwort zu geben, versteht“ (MEIBAUER 2001: 95). Dieser methodologischen Auffassung wird auch in dieser Studie gefolgt.

Bei den A1-Lernenden wird oft eine sehr einfache Konstruktion eingesetzt, die ein Thema (sehr oft nur mit einem ziemlich autonom stehenden Wort) vorgibt, dem eine einfache Aufgabe folgt, z. B. B1 „Jahreszeiten: Ordne zu.“ (NEUNER 2008: 15) Hier ist eine methodologische Frage entstanden, die den ersten Teil dieser Instruktion betrifft. Kann der Ausdruck *Jahreszeiten* als Sprechakt bezeichnet werden? Ein solcher sollte eine Prädikation umfassen (vgl. MEIBAUER 2001: 87), die hier nicht explizit vorhanden ist. Trotzdem wurden diese Fälle bei der Analyse als Sprechakte betrachtet, weil es sich hier offensichtlich um eine elliptische Ausdrucksweise handelt, die auf Grund der mangelnden Sprachkenntnisse der Lerner/innen verwendet wird.

Struktur der Makrosprechakte in <i>Deutsch.com 3</i>	Häufigkeit (%)
Direktiver SA (Imperativsatz)	25 %
Direktiver SA (Interrogativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	16 %
Direktiver SA (Imperativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	11 %
Assertiver SA (Deklarativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	5 %
Direktiver SA (Interrogativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz) + Direktiver SA (Imperativsatz)	5 %
andere Konstruktionen	38 %

Tabelle 2: Häufigste Strukturen der direktiven Makrosprechakte in Arbeitsaufträgen in *Deutsch.com 3* (SA = Sprechakt)

Um eine Gesamtperspektive zu ermöglichen, wurden auch alle Sprechakte (ohne die Berücksichtigung der makrosprechakt-orientierten Hierarchie) in den Arbeitsaufträgen klassifiziert. Insgesamt handelt es sich dabei um 800 Sprechakte im Anfängerkursbuch und um 812 Sprechakte im Kursbuch für Fortgeschrittene. Diese wurden nach Searles Kriterien in fünf Sprechakt-kategorien klassifiziert. Am häufigsten sind dabei in beiden Fällen (87,9 % und 90,7 %) die direktiven Sprechakte vertreten, die meistens die Form des Imperativsatzes (z. B. B2 „Ordne zu.“; B3 „Schaut die Fotos an.“, NEUNER 2008: 54) haben. Die assertiven Sprechakte (z. B. der erste Teil eines Arbeitsauftrags, der vor einem Imperativsatz steht: B4 „Christian möchte einkaufen gehen. Seine Freunde haben keine Zeit.“, NEUNER 2008: 67) bilden ca. ein Zehntel der Fälle und die anderen drei Gruppen sind nicht bzw. fast nicht vertreten,¹⁷ was im Zusammenhang mit dem Charakter der analysierten Makrosprechakte nicht überraschend ist (s. Abb. 2).

Was die indirekten Sprechakte betrifft, wurden diese in der Datengrundlage de facto nicht identifiziert, fast alle analysierten Sprechakte haben eine explizite Form. Diese Tatsache hängt mit dem natürlichen Charakter eines Arbeitsauftrages zusammen, der klar und deutlich eine Instruktion geben muss, und stellt daher keine Überraschung dar. Es gibt jedoch insgesamt 6 Sprechakte

¹⁷ Expressive Sprechakte sind nur viermal vertreten. Beide stehen einleitend vor Imperativsätzen: z. B. „Mein Star! Schreibt Informationen auf. Spielt ein Quiz.“ (NEUNER 2008: 33).

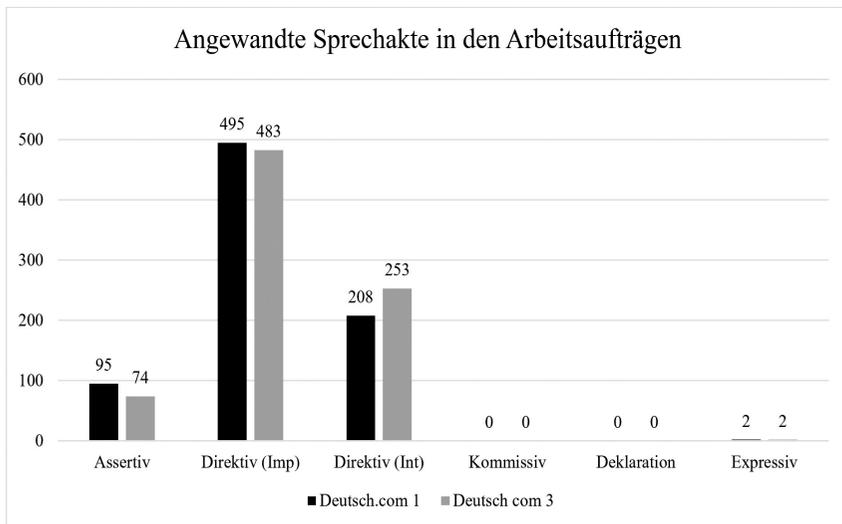


Abbildung 2: Angewandte Sprechakte in den Arbeitsaufträgen in *Deutsch.com 1* und *Deutsch.com 3* (Imp = Imperativsätze, Int = Interrogativsätze)

(3 in *Deutsch.com 1* und 3 in *Deutsch.com 3*) – d. h. 0,4 % der Fälle –, die zwar Deklarativsätze sind, aber dennoch den Charakter eines direktiven Sprechakts haben. So ist zum Beispiel der zweite Satz im Arbeitsauftrag B5 „Würfelt und macht Sätze. Die anderen Schüler kontrollieren. Wer macht die meisten Sätze?“ (NEUNER 2008: 69) ein Deklarativsatz, der aber als direktiver Sprechakt gesehen werden muss. Diese Betrachtungsweise wurde jedoch nur dank der Perspektive des ganzen Makrosprechakts ermöglicht – d. h. ohne einen bestimmten Kontext würden diese Fälle als assertive Sprechakte identifiziert werden.

Vergleicht man die Verwendung der Sprechakte in den Arbeitsaufträgen im ersten Teil von *Deutsch.com* mit denen von *direkt*, können gewisse Unterschiede herausgearbeitet werden. Alle Arbeitsaufträge in *direkt 1* beinhalten auch eine tschechische Version (der deutschen Instruktion folgt dieselbe in tschechischer Sprache), was sich durch das gesamte Lehrwerk hindurchzieht. Sowohl die theoretischen Erklärungen der grammatischen Strukturen der deutschen Sprache als auch die thematische Zusammenfassung am Anfang der Lektion oder bspw. auch die thematischen Vorschläge für das Schreiben sind (nur) auf Tschechisch angegeben. Im zweiten und dritten Teil des Kursbuchs erscheinen die Arbeitsaufträge nur auf Deutsch, die anderen tschechisch formulierten Elemente

gibt es jedoch weiter nur auf Tschechisch. Die Strukturen der Arbeitsaufträge in *direkt 1* sind im Vergleich zu denen in *Deutsch.com 1* nicht prinzipiell schwieriger, was vielleicht im Zusammenhang mit dem beigeestellten tschechischen Äquivalent zu vermuten wäre.

4.2 Analysen der Gespräche in *Deutsch.com 1* und *Deutsch.com 3*

Längere Gespräche sind sowohl in *Deutsch.com 1* als auch in *Deutsch.com 3* kaum zu finden, es erscheinen eher Gesprächssequenzen oder sehr kurze Minidialoge. Diese Vorbildgesprächssequenzen in *Deutsch.com 1* sind meistens stark an konventionellen Wendungen orientiert, was offensichtlich vor allem der Einprägung von Alltagswendungen dienen soll, z. B.:

B6 „Was hast du denn gerade? – Ich habe Chemie. – Und was machst du so? – Ich mache ein Experiment.“ (NEUNER 2008: 37)

B7 „Kannst du Gitarre spielen? – Ja! – Ich nicht! – Möchtest du Spanisch lernen? – Nein! – Ich schon!“ (NEUNER 2008: 45)

Dabei wird allerdings auch eine freie mündliche Sprachproduktion unterstützt, weil mit der steigenden Sprachkompetenz diese Mustergespräche in den Kursbüchern immer weniger vertreten sind und die Lerner zum freien oder fast freien Sprechen ohne vorgegebene Konstruktionen motiviert werden. So finden wir in *Deutsch.com 1* 42 solcher Minidialoge, in *Deutsch.com 3* jedoch nur 5. Auch hier (wie bei B6 und B7) dienen diese vor allem der Übung und Festigung der angemessenen Anwendung konventioneller Wendungen (oder als Übungsform für ein konkretes grammatisches Phänomen).

Wie bereits angedeutet, wurden für die detaillierte Analyse 10 Gespräche aus den ersten 12 Lektionen in *Deutsch.com 1* ausgewählt. Diese bestehen durchschnittlich aus 5,8 Sätzen, die sehr kurz sind – sie beinhalten im Durchschnitt nur 3,8 Wörter (s. Tab. 3). Die Gespräche beinhalten insgesamt 64 Sprechakte, davon sind nur 4 Sprechakte indirekt (6 %) (s. Tab. 4). Es geht z. B. um die Antwort B8 „Vielleicht...“ in einem Gespräch darüber, ob der Sprecher ein Konzert besuchen möchte (s. NEUNER 2008: 43).

Zahl der Sätze	Zahl der Wörter	Zahl der Sprechakte
58	220	64

Tab. 3: Zahl der Sätze, Wörter und Sprechakte in den analysierten Minidialogen (*Deutsch.com 1*).

direkte Sprechakte	indirekte Sprechakte
60	4

Tabelle 4: Direkte und indirekte Sprechakte in analysierten Minidialogen (*Deutsch.com 1*)

Abbildung 3 zeigt, dass abgesehen von den Deklarativa alle Sprechaktklassen vertreten sind, wobei Assertiva (z. B. die Sequenz im Minidialog in der fünften Lektion: B9 „Ich bin 16 und Lea ist 15 Jahre alt. Wir sind Schülerinnen.“, NEUNER 2008: 31) und Direktiva (z. B. B10 „Hast du am Wochenende Zeit?“, NEUNER 2008: 43) mehr als vier Fünftel der Fälle darstellen. Ein quantitativer Vergleich mit *Deutsch.com 3* wurde bei der Analyse der Gesprächssequenzen nicht durchgeführt, weil diese in *Deutsch.com 3* kaum vertreten sind (s. oben).

Klassifizierung der Sprechakte in den analysierten Minidialogen

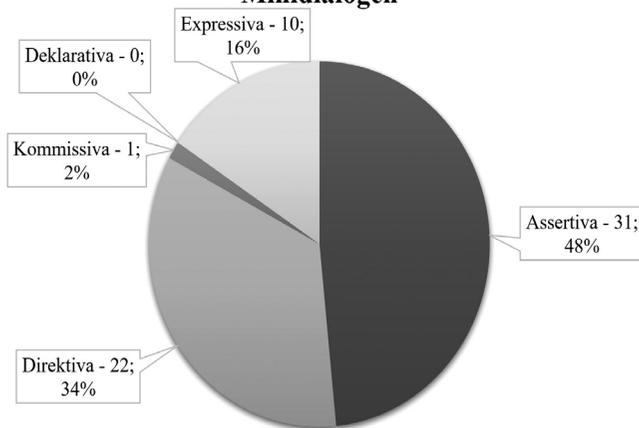


Abbildung 3: Klassifizierung der Sprechakte in den analysierten Minidialogen (*Deutsch.com 1*)

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die sprechakttheoretisch geprägte Analyse der Arbeitsaufträge in *Deutsch.com 1* und *Deutsch.com 3* hat eindeutig gezeigt, dass als Defaultbeziehung (vgl. d'AVIS 2019: 33) des direktiven Sprechakts in Arbeitsaufträgen in DaF-Lehrbüchern der Imperativ- und der Interrogativsatz bezeichnet werden können, weil diese in ca. 90 % der Fälle vertreten sind. Doch wurden auch sehr wenige Fälle (0,4 %) identifiziert, in welchen der Deklarativsatz direktiven Charakter hat.

Der hierarchisch geprägte methodologische Ansatz von Makrosprechakten hat ermöglicht, die gewonnenen Daten aus einer Perspektive der inneren Struktur der Arbeitsaufträge zu interpretieren. Es hat sich daher klar gezeigt, dass in dem Kursbuch für Fortgeschrittene kompliziertere Sprechaktstrukturen als im Anfängerkursbuch angewandt wurden. Bedenkt man allerdings die gravierenden Unterschiede zwischen der Sprachkompetenz des Niveaus A1 (*Deutsch.com 1*) und des Niveaus B1 (*Deutsch.com 3*), wären noch größere Unterschiede in den angewandten Makrosprechaktstrukturen der Arbeitsaufträge wünschenswert, damit auch auf diesem Weg die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz der Lerner unterstützt wird. Es könnte bspw. um Anwendung von komplexeren Strukturen der Direktiva und von indirekten Sprechakten im Kursbuch für Fortgeschrittene gehen.

Was die Analyse der Gesprächssequenzen angeht, waren die steigenden Anforderungen ersichtlich. Während sich der erste Teil des Kursbuches in den Minidialogen überwiegend auf das Einprägen der konventionellen Alltagswendungen fokussiert, sind in *Deutsch.com 3* Musterdialoge kaum vorhanden und die Lerner/innen werden eher zum selbstständigen und freien Sprechen (z. B. in Gruppen) motiviert.

Vergleicht man die Ergebnisse in der hier beschriebenen Analyse mit der schon zitierten Studie von KOHANDI et al. (2014), kann eine unterschiedliche Anwendung von Sprechakten konstatiert werden. In den in der vorliegenden Studie analysierten Gesprächen sind mehrere assertive und direktive Sprechakte zu finden. Die Ursachen dieser Unterschiede können in der spezifischen Anwendungsweise der Minidialoge in *Deutsch.com 1*, in den Unterschieden zwischen dem Deutschen und dem Englischen oder in der unterschiedlichen Zielgruppe¹⁸ liegen. Zusammenfassend können jedoch auch in unserem Falle gewisse Defizite vor allem im Bereich der Anwendung der

¹⁸ Das von KOHANDI et al. analysierte Kursbuch *Top Notch 1* ist für ältere Lerner bestimmt, was schließlich auch die Ursache der größeren Länge der Gespräche und der Sätze sein kann.

indirekten Sprechakte konstatiert werden. Um zu einem noch aussagekräftigeren Schluss zu kommen (wie z. B. ALEMI/IRANDOOST 2012: 200)¹⁹, wäre eine auf alle Texte im Kursbuch orientierte Analyse nötig.

Die sprechakttheoretische Methode hat sich als praktikable Möglichkeit erwiesen, einen anderen (nicht nur lexikalisch oder grammatisch verankerten) Blickwinkel bei der Analyse der DaF- oder FSU-Lehrbücher einzunehmen. Die Analyse hat gezeigt, dass die pragmatischen Elemente in einem Fremdsprachenlehrbuch überprüfbar sind, wobei die oben angedeuteten Schwächen dieses theoretischen Zugangs bei der analytischen Arbeit keine größeren Schwierigkeiten dargestellt haben. In diesem Sinne sind weitere empirisch orientierte Untersuchungen von Sprechakten wünschenswert, weil sie einerseits neue Ergebnisse bringen und andererseits diese noch nicht so häufig empirisch angewandte Methode weiter vertiefen und ihre Potenziale nicht nur intensivieren, sondern auch effektiv anwenden können.

Literaturverzeichnis:

Primärliteratur

- MOTTA, Giorgio/ĆWIKOWSKA, Beata/VOMÁČKOVÁ, Olga (2008): direkt 3. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit. Praha: Klett nakladatelství.
- MOTTA, Giorgio/ĆWIKOWSKA, Beata/VOMÁČKOVÁ, Olga (2010a): direkt 1. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit. Praha: Klett nakladatelství.
- MOTTA, Giorgio/ĆWIKOWSKA, Beata/VOMÁČKOVÁ, Olga (2010b): direkt 2. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit. Praha: Klett nakladatelství.
- NEUNER, Gerhard (Hg.) (2008): Deutsch.com 1. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- NEUNER, Gerhard (Hg.) (2011): Deutsch.com 3. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Sekundärliteratur

- ALEMI, Mínoo/IRANDOOST, Roja (2012): A Textbook Evaluation of Speech Acts: The Case of English Result Series. In: International Journal of Applied Linguistics & English Literature. Vol. 1 No. 6, S. 199–209.
- AUSTIN, John Langshaw (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam.
- AUSTIN, John Langshaw (1975): How to Do Things with Words. Cambridge: Harvard University Press.
- AUSTIN, John Langshaw (2000): Jak udělat něco slovy. Praha: Filosofia.

¹⁹ “Generally, all textbooks are usually thought to easily cover linguistic aspects of a language, but when it comes to language use, not all of them may operate efficiently“ (ALEMI/IRANDOOST 2012: 200).

- BAICCHI, Annalisa (2009): *Speech Act Theory*. In: *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language*. Hrsg. v. Siobhan Chapman u. Christopher Routledge. Edinburgh: University Press.
- BAYAT, Nihat (2013): A study on the use of speech acts. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 70/2013, S. 212–221.
- CRYSTAL, David (2017): *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- d’AVIS, Franz (2019): Satztyp und Illokution. In: *Der Deutschunterricht* 1/2019 (Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik), S. 24–35.
- DELEN, Büşra/TAVIL, Zekiye Müge (2010): Evaluation of Four Coursebooks in Terms of Three Speech Acts: Requests, Refusals and Complaints. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9/2010, S. 692–697.
- DIJK van, Teun Adrianus (1992): *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- FINKBEINER, Rita (2015): *Einführung in die Pragmatik*. Darmstadt: WBG.
- HUANG, Yan (2017): *The Oxford handbook of pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- KOHANDANI, Mohammadreza/FARZANEH, Nima/KAZEMI, Mahmood (2014): A Critical Analysis of Speech Acts and Language Functions in Top Notch Series. In: *Procedia – Behavioral Sciences* 98/2014, S. 1009–1015.
- LIEDTKE, Frank/TUCHEN, Astrid (2018): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- LIEDTKE, Frank/WASSERMANN, Marvin (2019): Pragmadidaktik – eine neue Perspektive. In: *Der Deutschunterricht*, 1/2019 (Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik), S. 2–13.
- MEIBAUER, Jörg (2001): *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- POLENZ von, Peter (2008): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin: de Gruyter.
- SEARLE, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, John R. (1975): The Logical Status of Fictional Discourse. In: *New Literary History*, vol. 6, no. 2, S. 319–332.
- SEARLE, John R. (2019): What’s New in Chinese Room. Vortrag mit nachfolgender Diskussion, gehalten am 22.03.2019 an der Westböhmisches Universität in Pilsen.
- SZCZEK, Joanna (2015): *Absageschreiben auf Bewerbungen: Eine pragmalinguistische Studie*. Berlin: Frank & Timme.
- ZAEFFERER, Dietmar (2001): Deconstructing a classical classification: A typological look at Searle’s concept of illocution type. In: *Revue Internationale de Philosophie* 217/2001, S. 209–225.

Internetquellen

URL 1: <http://www.alp-verein.de/> [12.03.2019].