

# **Sprechakte – Sprachspiel – Szenisches Spiel**

## **Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts**

Frank Fischeass  
Department of German Studies  
McGill University, Montréal  
März 2000

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial  
fulfillment of the requirements of the degree of  
Master of Arts.

© Frank Fischeass  
2000



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

Acquisitions et  
services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-64149-X

**Canada**

## **Abstrakt**

Entsprechend dem Verständnis, daß eine fremde Sprache in erster Linie zum Zwecke der Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft erworben wird, gilt das Hauptanliegen dieser Arbeit der kommunikativen Komponente im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Sie beschreibt in Theorie und Praxis die pragmatische Dimension, wie einzelne sprachliche Elemente handlungsorientiert zusammengefügt und vermittelt werden können. Diese Grundbausteine werden in der Sprechakttheorie John L. Austins und John R. Searles analysiert, die deshalb in dieser Arbeit zuerst besprochen wird. Daß sich Sprechakte in entsprechenden Gesprächssituationen definieren und etablieren, beweist die Sprachspieltheorie Ludwig Wittgensteins, mit der ich mich anschließend auseinandersetze. Dies führt zu der Frage, wie sich durch handlungsorientierte Lernverfahren derartige Sprachspiele im Fremdsprachenunterricht realisieren lassen, damit die Sprechfähigkeit der Lernenden wirksam geschult und verbessert werden kann. Die Arbeit favorisiert auf der Methodenebene eine ganzheitliche Vorgehensweise, die sich im szenischen Spiel mit Fremdsprache niederschlägt.

## Abstract

The following work is based on the proposition that foreign languages are primarily acquired for the purpose of communication in a multicultural context. This communicative aspect of language is my main concern. The thesis defines the theoretical and practical implications of an action-orientated language teaching environment. I base my own work on the theory of speech acts as elaborated by John L. Austin and John R. Searle, as well as Ludwig Wittgenstein's theory of language games. I corroborate the theory of speech acts as being defined and established in any act of communication, such as a conversation. This leads me to the examination whether such language games can be realized through applying action-orientated teaching methods to teach foreign languages. Within the context of this thesis, I examine whether these methods can effectively improve the student's ability to communicate. This work favors integrated methodical procedures that engage the student in playacting in the foreign tongue.

## Résumé

Dans le présent mémoire, qui repose sur la prémisse que les langues étrangères sont apprises principalement dans le but de communiquer dans un contexte multiculturel, je me concentre sur l'aspect communicationnel du langage. Les principes pratiques et théoriques d'un environnement d'enseignement de la langue axé sur l'action sont définis en se fondant sur la théorie des actes de langage, telle qu'elle a été élaborée par John L. Austin et John R. Searle, ainsi que sur la théorie des jeux de langage de Ludwig Wittgenstein. Il est ensuite confirmé que la théorie des actes de langage est définie et établie dans tout acte de communication, telle une conversation. Cette constatation mène à considérer la possibilité de réaliser de tels jeux de langage en appliquant des méthodes d'enseignement axées sur l'action afin d'enseigner les langues étrangères. Dans le cadre de ce mémoire, j'examine si ces méthodes peuvent réellement améliorer la capacité d'un étudiant à communiquer, en privilégiant l'utilisation de procédés méthodiques intégrés qui amènent l'étudiant à interpréter des rôles dans la langue étrangère étudiée.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	1
<b>1. Pragmatik als Disziplin der Linguistik .....</b>	<b>4</b>
1.1. Was ist Pragmatik? .....	4
1.2. Pragmatik als Theorie des sprachlichen Handelns .....	7
1.3. Voraussetzungen eines pragmatisch ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts .....	9
<b>2. Sprache als Kompositum von Sprechakten .....</b>	<b>13</b>
2.1. Die Sprechakttheorie Austins und Searles .....	13
2.2. Klassifizierung von Sprechakten .....	16
2.3. Direkte Sprechakte .....	17
2.4. Searles Theorie der indirekten Sprechakte .....	19
2.5. Pragmatik in der Grammatik am Beispiel von Höflichkeitsformen	21
2.6. Variationsformen einer höflichen Bitte .....	23
2.7. Zur praktischen Umsetzung der Sprechakttheorie im Fremdsprachenunterricht .....	26
2.7.1. Schulung des sprachlichen Antizipationsverhaltens .....	26
2.7.2. Kreatives Fremdsprachenlernen .....	30
2.7.3. Lernziel: Interkulturelle Kommunikation .....	39
<b>3. Die Sprachspieltheorie Ludwig Wittgensteins .....</b>	<b>43</b>
3.1. Das Sprachspiel als Lebensform .....	43
3.2. Die Regeln des Sprachspiels .....	48

3.3.	Die Realisierung von Sprachspielen im pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht .....	52
3.3.1.	Sprachhandelndes Grammatiklernen .....	52
3.3.2.	Deixisorientierte Unterrichtsverfahren .....	55
3.4.	Praxisbeispiel: "Eine dumme Geschichte" .....	59
<b>4.</b>	<b>Szenisches Gestalten von Fremdsprache .....</b>	<b>66</b>
4.1.	Begründung eines ganzheitlichen Lehrverfahrens .....	66
4.2.	Dramapädagogische Unterrichtsverfahren im FU .....	70
4.3.	Didaktik des Szenischen Spiels bei Scheller .....	73
4.4.	Szenische Interpretation eines Gedichts von Erich Kästner: "Die Entwicklung der Menschheit" .....	76
4.4.1.	Vorausbedingungen und Lernziele .....	76
4.4.2.	Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit .....	79
4.5.	Die Lehrer im dramapädagogischen Unterricht .....	90
<b>5.</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>94</b>
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>96</b>

## Vorwort

Das auslösende Moment, das mich zum Schreiben dieser Arbeit motivierte, erfuhr ich in dem Seminar "Deutsch als Fremdsprache" an der Universität McGill in Montréal, wo ich erstmals mit linguistischen Fragestellungen wie Sprechakttheorie und Pragmatik im Fremdsprachenunterricht (FU) konfrontiert wurde. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich im Bereich "Deutsch als Fremdsprache" weder eine Aus- noch Fortbildung genossen, noch ausreichend Erfahrung als Lehrender gesammelt, um mein eigenes methodisch-didaktisches Vorgehen fundiert hinterfragen zu können; diese Arbeit möchte einen ersten Schritt tun, dieses Defizit aufzuarbeiten.

Zwar zeitigten meine Bemühungen durchaus Erfolge, was die Lernfortschritte der Studierenden im Schriftlichen und in der Grammatik anbetraf, doch machte sich auch ein gewisses Unbehagen breit. Die Schulung der Sprechfähigkeit der Kursteilnehmer (KT) gelang aus Zeitmangel bzw. Stofffülle im Lehrbuch nur sehr mangelhaft. Da ich Kommunikationsfähigkeit als übergeordnetes Ziel im Fremdsprachenerwerb betrachte, machte ich mich auf die Suche nach Hilfestellungen, indem ich mir folgende Fragen stellte: Läßt sich sprachliches Handeln wissenschaftlich fundieren? Was sind die Grundbausteine von Sprache, die Verständigung ermöglichen? Wie werden sie gelernt und angewendet? Was sind Motivationsfaktoren, die Sprechfähigkeit in Gang bringen? Welches Unterrichtsverfahren eignet sich zu ihrer praktischen Umsetzung? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen und die Suche nach einem Unterrichtsverfahren, mit dem Sprechfähigkeit erworben werden kann, ist der Gegenstand dieser Arbeit. Ich habe sie in vier Teilbereiche gegliedert und mich auf der methodischen Ebene bemüht, theoretische Annahmen in Beziehung zu ihrer praktischen Umsetzung im FU zu setzen.

Im ersten Kapitel setze ich mich mit Pragmatik als wissenschaftlicher Theorie sprachlichen Handelns auseinander. Das geschieht in der Absicht, den gewählten Untertitel dieser Arbeit in der Weise erklärbar zu machen, daß handlungsorientierter Fremdsprachenerwerb als wissenschaftlich begründbares und pädagogisches

Grundprinzip verstanden werden kann, an dem sich das Erkenntnisinteresse im weiteren Verlauf der Arbeit ausrichtet.

In einem nächsten Schritt beschäftige ich mich mit der Sprechaktheorie Austins und Searles, denn es soll der Fragestellung nachgegangen werden, was wir ganz grundsätzlich als Produzenten und Interpreten von Sprache tun, wenn wir uns äußern wollen bzw. Informationen empfangen. Den Praxisbezug versuche ich herzustellen, indem ich ausführe, wie Sprechakte im FU realisiert werden können. Die Auseinandersetzung eröffnet Einblicke in das lexikalische und morphologische Fundament von Sprache und zeigt ebenfalls, wieviel Pragmatik in der Grammatik steckt. Das Strukturgebilde "Sprache" verzweigt sich in einer schier unüberschaubaren Komplexität, sodaß hinterfragt werden muß, wie die Gesamtheit ihrer Ausformungen vermittelbar ist.

Einen sprachphilosophischen Zugang versuche ich im dritten Kapitel herzustellen, wo ich mich mit Ludwig Wittgensteins Sprachspieltheorie beschäftige, die sich mit der Fragestellung auseinandersetzt, wie Worte im Gesamtgebilde "Sprache" Bedeutung erhalten. Da dies für ihn nur durch seinem Gebrauch in zahlreichen Sprechsituationen gelingen kann, in denen sich die Interaktionspartner wiederfinden, bieten seine Schlußfolgerungen interessante und handlungsorientierte Perspektiven, die das Forschungsinteresse dieser Arbeit unterstützen. Um aufzuzeigen, wie sich Sprechakte subjektiv in unterschiedlichen Sprechsituationen ergeben, stelle ich anschließend ein Rollenspiel aus der eigenen Unterrichtspraxis vor. Die Schwierigkeiten mit körpersprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache, denen sich die Lernenden bei seiner Realisierung ausgesetzt sahen, veranlaßten mich zu weiterführenden Überlegungen, wie im kommunikationsorientierten FU Sprechhandeln durch Inszenierungstechniken effektiver gestaltet werden kann.

Als e i n e mögliche Alternative stelle ich deshalb im folgenden Kapitel das "Szenische Gestalten von Fremdsprache" vor. Angestrebt wird, ein ganzheitliches, dramapädagogisch orientiertes Lehrverfahren darzustellen, mit dem sich eine Synthese zwischen sinnlich-körperlichen Erfahrungen und natürlichem Fremdsprachenerwerb herstellen läßt. Dabei stütze ich mich auf das Spielkonzept Schellers, mit dessen

Inszenierungstechniken ich anschließend eine Unterrichtseinheit konzipiere, die den Lernenden kognitive und emotionale Erfahrungen ermöglicht. Ich möchte demonstrieren, wie ein literarischer Text mittels Theaterstechniken in der Fremdsprache interpretiert und dargestellt werden kann.

Eine Auswertung bzw. ein integrativer Konzeptionsentwurf für die tägliche Unterrichtspraxis kann aufgrund fehlender Erprobung noch nicht vorgenommen werden, doch betrachte ich dies im Rahmen dieser Arbeit nicht als vorrangiges Ziel. Als Lehrer an deutschen Hauptschulen war ich immer bestrebt, projektorientierte Unterrichtsverfahren weiterzuentwickeln und mit pädagogischem Selbstverständnis anzureichern, wenn ich überzeugt war, die Qualität von Lernprozessen damit verbessern zu können. Ein Unterkapitel beschäftigt sich daher auch mit dem Selbstverständnis des lernenden Lehrers; ich persönlich werde die Herausforderung annehmen und Inszenierungstechniken von Fremdsprache als eigenes Projekt weiterentwickeln und zu etablieren versuchen.

Ein ganz herzlicher Dank sei an dieser Stelle meinen beiden Thesenbetreuerinnen ausgesprochen, vor allem aber Frau Professor Sakayan, die trotz einer persönlich sehr schwierigen Lebenssituation bereit war, mein Thesenprojekt hauptverantwortlich zu übernehmen und somit überhaupt erst zu ermöglichen. Ihrer stets konstruktiven Kritik und Bereitschaft, meine Entwürfe rasch zu lesen, ist es zu verdanken, daß ich diese Arbeit mit Neugierde und Freude schrieb. Bedanken möchte ich mich außerdem für das unveröffentlichte Manuskript "Antizipationen im Fremdsprachenunterricht", das sie mir großzügigerweise zur Verfügung stellte, und das mir ebenfalls wertvolle Dienste leistete. Frau Professor Goldsmith-Reber schulde ich Dank für ihr Einverständnis, in einer komplizierten Situation die Betreuung meines Thesenprojekts mitzuübernehmen. Ohne ihre Einsatzbereitschaft hätte ich diese Arbeit nicht termingerecht abschließen können.

Bei meinen Eltern bedanke ich mich für ihren Zuspruch und die Unterstützungen, ohne die dieses Studienprojekt nicht realisierbar gewesen wäre.

# 1. Pragmatik als Disziplin der Linguistik

## 1.1. Was ist Pragmatik?

Der Begriff „Pragmatik“ stammt von dem griechischen Wort „pragmatiké“; man versteht darunter

„die Kunst richtig zu handeln [oder] die Orientierung auf das Nützliche, Sinn für Tatsachen [und] Sachbezogenheit.“<sup>1</sup>

Im Bezugsfeld der linguistischen Wissenschaft bezeichnet Pragmatik die Lehre vom sprachlichen Handeln.

Der Begründer des Strukturalismus, Ferdinand de Saussure, präziserte Sprache als Gegenstand der Linguistik und nahm eine Dreiteilung „langage“, „langue“ und „parole“ vor, die in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft immer noch Gültigkeit besitzt. Die „faculté de langage“ bezeichnet dabei die Fähigkeit des Menschen, eine Sprache zu kreieren, wohingegen „langue“ das Resultat, also beispielsweise die konkrete englische oder deutsche Sprache meint, und sich schließlich „parole“ auf das konkrete Sprechen innerhalb eines Kommunikationssystems ‚Sprache‘ bezieht. Im Kontext dieser Arbeit gilt es nun herauszustellen,

„[...] daß die Tätigkeitskomponente dem Inhalt der Begriffe ‚langage‘ und ‚parole‘ zugeordnet wird, deren Untersuchung für Saussure aber gerade nicht die [primäre] Aufgabe der Sprachwissenschaft ist. Forschungsgegenstand der Linguistik soll vielmehr die ‚langue‘ sein, die Saussure auf den Begriff ‚Zeichensystem‘ bringt.“<sup>2</sup>

das er als „Semeologie“ zusammenfaßt. Saussure versteht Sprache als ein „fait social“, dessen sprachliche Zeichen nur in ihrem vielseitigen Zusammenspiel innerhalb einer

---

<sup>1</sup> Meyers Grosses Taschenlexikon: in 24 Bänden/hrsg. und bearbeitet von Meyers Lexikonredaktion (Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: BI-Taschenbuchverlag, 1992) 253.

<sup>2</sup> Klaus R. Wagner, "Die Rolle der Linguistik in der Pragmatik". Wirkendes Wort 1 (1988) 114.

Sprachgemeinschaft individuelles Sprechen strukturieren. Seine Sprachtheorie allerdings klammert

„[...] auf der Basis der Forderung nach beschreibungsmethodischer Expliztheit[...] kommunikativ-pragmatische Aspekte im wesentlichen [aus]“<sup>3</sup>

Pragmalinguistik ist noch eine relativ junge Disziplin, deren kommunikationstheoretischer Ansatz vor allem auf Charles W. Morris zurückgeführt wird. In seinem Aufsatz „Foundations of the Theory of Signs“ unterscheidet er syntaktische, semantische und pragmatische Verhältnisse, die in den Relationen sprachlicher Zeichen untereinander auftreten, und die er Semiose nennt.

Unter syntaktischer Beziehung versteht er

„[...] the study of the syntactical relations of signs to one another in abstraction from the relations of signs to objects or to interpreters[...]“<sup>4</sup>

während er die semantische Verflechtung wie folgt definiert:

„Semantics deals with the relation of signs to their designata and so to the objects which they may or do denote.“<sup>5</sup>

Morris differenziert zwischen Zeichenträger und Zeichen, das sich auf ein Designat beruft und von einem Interpreten wahrgenommen wird. Darin begründet liegt die pragmatische Komponente seines Ansatzes, die er wie folgt darstellt:

„[...] it is a sufficiently accurate characterisation of pragmatics to say that it deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological, and sociological phenomena which occur in the functioning of signs.“<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Helmut Henne, Sprachpragmatik: Nachschrift einer Vorlesung (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1975) 16.

<sup>4</sup> Charles W. Morris, Signs, Language and Behavior (New York: Prentice Hall 1955) 91.

<sup>5</sup> Ebd. 98

<sup>6</sup> Ebd. 108

Obwohl Morris diese Zeichentheorie nicht explizit auf Sprachhandlungen bezieht, können trotzdem Rückschlüsse auf eine kommunikativ begründbare Interpretation seiner Lehrsätze geschlossen werden

„Regeln sind mögliche Verhaltensweisen und involvieren den Begriff des Interpretieren.“<sup>7</sup>

Damit definiert er einen Regelbegriff, nach dem sich das Beziehungsgefüge zwischen Zeichen und Zeichenträger nur dann realisiert, wenn der Interpret Sprachzeichen so deutet, daß sie auch tatsächlich sprachlich verwertbar sind. Semantik und Syntaktik sind ohne „Anwender“ funktional nicht denkbar und deshalb schon selbst pragmatische Größen. Pragmatik beschäftigt sich also mit den Wirkungen sprachlicher Formulierungen oder Methoden sprachlicher Einflußnahme und ist somit Teil einer allgemeinen Handlungstheorie. Günther Grewendorf unterscheidet zwischen sechs Pragmatikbegriffen:

- a) Pragmatik als semiotische Kategorie, deren analytisches Verfahren sich direkt auf den Sprecher bzw. Sprachbenutzer konzentriert.
- b) Pragmatik als indexikalische Semantik, die sich an strukturellen Ähnlichkeiten formaler und natürlicher Sprachen ausrichtet und die Kontextabhängigkeit zur Interpretation von Ausdrücken in den Vordergrund stellt.
- c) Pragmatik als Performanztheorie, die der Transformationsgrammatik entstammt, also der Anwendung interaktionssteuernder Module, die eine allgemeine Sprechfähigkeit konstituieren und gleichzeitig einen Teilbereich der Psycholinguistik bilden.
- d) Pragmatik als Theorie der kontextuellen Abhängigkeit beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem pragmatisch korrekten Ausdruck
- e) Pragmatik als Bedeutungstheorie wurzelt in der ‚ordinary language philosophy‘, die später im Zusammenhang mit der „Sprachspieltheorie“ Ludwig Wittgensteins detailliert erläutert werden wird. Hierin finden sich die Wurzeln der

---

<sup>7</sup> Charles W. Morris, "Grundlagen der Zeichentheorie, Ästhetik und Zeichentheorie," H.Henne, Sprachpragmatik, 115

f) Pragmatik als Theorie des sprachlichen Handelns, die zur Sprechakttheorie führt, einem Begriff der linguistischen Pragmatik zur Bezeichnung der grundlegenden als auch kleinster Einheiten sprachlicher Kommunikation.<sup>8</sup>

## **1.2. Pragmatik als Theorie des sprachlichen Handelns**

Untersuchungen dieser Art begründen durchaus ein berechtigtes Anliegen, wenn man sich vor Augen führt, daß menschliches Handeln, also auch Sprachhandeln, immer zweckgerichtetes Tun bedeutet, das ein bestimmtes Ziel verfolgt. Unter der Prämisse auf Erkenntnis ausgerichtet zu sein, stehen Sprechhandlungen immer im Korrelationsgefüge von Aktion und Reaktion, was zwangsläufig autonome Sprechsituationen ausschließt. Diese Dialektik mißt Sprache den Stellenwert eines menschlichen Werkzeugs zu, das es uns ermöglicht, die Funktionszusammenhänge dieser Welt auf kommunikative Art und Weise zu erschließen. Dies wiederum impliziert eine gewichtige soziale Komponente, denn Gedankenaustausch kann nur dann zufriedenstellende und erkenntnistragende Ergebnisse produzieren, wenn er sich auf bestimmten Regeln manifestiert, die im Interaktionsprozeß von den jeweiligen Interaktionspartnern wahrgenommen, verstanden und ausgewertet werden können, um

„aus der Not ständig bessere Strategien zu entwickeln, um sich entscheidende Vorteile im Lebensspiel zu sichern.“<sup>9</sup>

Entscheidend gestaltet sich demnach die Fragestellung, wie einzelne sprachliche Zeichen, aber auch lexikalische Begriffe zusammengefügt werden müssen, um einerseits eine beabsichtigte Information übermitteln, und andererseits adäquate

---

<sup>8</sup> Günter Grewendorf, " Besitzt die deutsche Sprache ein Präsens ", Gerhard Sticker (Hrsg), Pragmatik in der Grammatik, Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache ( Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1984) 224

<sup>9</sup> Bruno Strecker, Strategien des kommunikativen Handelns: Zur Grundlegung einer Grammatik der Kommunikation (Düsseldorf: Schwann, 1987) 41

Reaktionen im Rahmen von Sprachhandlungen empfangen zu können. Das Regelwerk einer Sprache leitet sich aus pragmatischen Problemlösungen ab, die mit den Kommunikationszielen der Sprachteilnehmer in Einklang zu bringen sind. Das Wirkungspotential sprachlicher Handlungen definiert sich durch die ihnen innewohnende Substanz, was üblicherweise als ihre Bedeutung bezeichnet wird. Die Pragmatik als Theorie des sprachlichen Handelns versucht demnach Bedeutungszusammenhänge zu erschließen, die sich aus dieser Anwendung einzelner Zeichen in einem Äußerungsakt ableiten lassen. Wenn man Sprachgebrauch als wirkliches Objekt linguistischer Forschung betrachtet, muß die Semantik als Teil der Anwendung in Betracht gezogen werden, denn

„die Beziehung der Zeichen zu ihren Interpreten [= Pragmatik] erfordert die Kenntnis der Beziehung der Zeichen untereinander [= Syntaktik] und zu jenen Dingen, auf welche sie ihre Interpretation verweisen [= Semantik].“<sup>10</sup>

Dennoch verschwinden in der Pragmatik einzelne Zeichen und machen aktionsorientierten Modellen dialogischer Sprachformen Platz, um den Handlungscharakter der Sprache im Interaktionsprozeß analysieren zu können. Ins Zentrum linguistischen Interesses rücken nun diejenigen sprachlichen Akte, die Artikulationsweisen interpretieren, wodurch Sprecher und Hörer ihre Redeabsichten zu realisieren suchen. Die Sprachteilnehmer beweisen kommunikative Kompetenz durch das erfolgreiche Vollziehen unterschiedlichster Äußerungsformen innerhalb einer Sprachgemeinschaft:

„ In order for a language to exist there must be a speech community, that is a group of individuals who are able to communicate with one another, because they have learnt to respond to one another's utterances in consistent ways.“<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> H. Henne, „Sprachpragmatik“, 21

<sup>11</sup> John B. Carroll, „Language and Thought“, Inge Ch. Schwerdtfeger, Medien und Fremdspracheunterricht: Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt, (Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1973) 196

Fruchtbare Rede und Gegenrede etablieren sich innerhalb gesellschaftlicher Konventionen, wenn es gelingt, eine adäquate Auswahl an Redemitteln zu treffen, die dem intentionellen Kontext der Sprechsituation entsprechen. Kommunikativ-funktionales Sprechen muß demzufolge als bedeutenster Bildungsauftrag eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts gelten, dem andere Teilziele bzw. methodisch-didaktische Entscheidungen untergeordnet werden.

### **1.3. Voraussetzungen eines pragmatisch ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts**

Fremdsprachenerwerb, der sich auf der Grundlage von Sprechhandlungsfähigkeit aufbaut, fordert in erster Linie nicht linguistische Kompetenz, die sich durch statisches Reproduzieren formalsprachlicher Strukturen auf phonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene vollzieht. Ganz im Gegenteil werden Impulse zu aktiver Kommunikation in der Zielsprache gesetzt, um den Lernenden zu vermitteln, wie sich Sprache selbst verwirklicht, nämlich

“daß Sprachbeherrschung sich nicht auf die Kenntnis sprachlicher Mittel beschränkt, sondern auch die Kenntnis der Angemessenheitsbedingungen ihrer Verwendung und die Fähigkeit zum Vollzug und zum Verstehen sprachlicher Handlung einschließt.”<sup>12</sup>

Die Grundfertigkeiten ‘Verstehen’, ‘Sprechen’, ‘Lesen’ und ‘Schreiben’ müssen im Zuge dieser Orientierung differenziert bewertet werden. Ein kommunikativ ausgerichteter FU berücksichtigt schwerpunktmäßig ‘Sprechen’ und ‘Verstehen’ als korrelative und vordringliche Elemente, ohne die sich Interaktion nicht realisieren läßt. Dennoch dürfen die anderen Fertigkeiten nicht vernachlässigt oder nur isoliert betrachtet

---

<sup>12</sup> Annelie Knapp-Pothoff / Karlfried Knapp, Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung (Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1982) 161

werden, weil auch sie konstruktiv zum Verstehensprozeß beitragen. Wortschatzarbeit oder Texterschließung sind beispielsweise ohne Leseleistung ebensowenig möglich, wie sich auch bestimmte Hörverstehensleistungen im Sprachlabor ohne schriftliche Fixierung der Arbeitsergebnisse nicht realisieren lassen. Kommunikationsfähigkeit im FU erschließt sich ebenfalls dadurch, daß der Lernende die Fähigkeit erwirbt, die Zielsprache zu lesen und zu schreiben. Dennoch ist auf eine sinnvolle Anwendung schriftlicher Aufgaben Wert zu legen. In diesem Zusammenhang müssen u.a. das Schreiben von Lautschriftdiktaten oder das Lernen von Lautschrift als informationslos angesehen werden, da sie keine kommunikativ-relevanten Erkenntnisse vermitteln; sie dürfen keine dominierende Rolle einnehmen.

Konstruktive Schreibleistungen hingegen realisieren sich beispielsweise im Bereich der Texterschließung durch entsprechende Entschlüsselungsstrategien, wie:

- “- Unterstreichen, Herausschreiben oder Notieren der Schlüsselstellen bzw. Schlüsselwörter. [...]
- Stichwortartige Zusammenfassung [...]
- Zusammenfassung und Zusammensetzen der Schlüsselwörter in Sinnstrukturen [...]
- Erstellen eines vereinfachten, eventuell stichwortartig aufgebauten Paralleltexes.
- Tabellarische Aufgliederung der Informationen.
- Grobgliederung des Textes, evtl Einteilen in bestimmte Sinnabschnitte [...]"<sup>13</sup>

Die Auswahl der Textsorten im pragma-kontextuellen FU zieht nur altersgerechte und authentische Schriften in Betracht. Sie eröffnen den Lernenden Normen und Einblicke in die situativen Kommunikationsstrukturen spezifischer Mitteilungsententionen der fremden Kultur. Eine "intuitiv" getroffene Auswahl findet sich bei Lewandowski, der zwischen folgenden Textsorten differenziert:

“Argumentation, Brief, Diskussion, familiäres Gespräch, Gebrauchsanweisung, Gerätebeschreibung, Interview, Predigt, Reklame, Rezept, Rundfunknachricht,

---

<sup>13</sup> G.Neuner/M.Krüger/U.Grewer, "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht", Gabriele Bachmayer, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen (Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1993) 171

Stellenausschreibung, Stellungnahme, Telegramm, Telefongespräch, Vorlesung, Wetterbericht, Zeitungsnachricht."<sup>14</sup>

Die gewonnenen Informationen repräsentieren Redeanlässe und ermöglichen den Unterrichtsteilnehmern eine kreative Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Lebenssituation. Die Lehrenden im pragmatisch orientierten FU sind bestrebt, methodisch-didaktische Entscheidungen so zu treffen, daß sich sprachhandelndes Lernen praktisch umsetzen läßt. Sie planen Unterricht im Bewußtsein,

"daß ein erheblicher Teil des menschlichen Lernens stellvertretend stattfindet, d.h. durch Reflexion des Handelns und der Motive von Personen in Texten und Filmen, durch Beobachtungen der Reaktionen einer anderen Person, und durch Imitationsversuche (Bandura 1976)."<sup>15</sup>

Sie bemühen sich darum, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die Äußerungsängste abbaut, und in der freiere Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schülern untereinander stattfinden kann. Dazu berücksichtigen sie die sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen der Sprachteilnehmer ebenso wie den Umstand, daß Kommunikation weder einen isolierten noch individualisierten Vorgang darstellt. Dies führt die Sprachteilnehmer im Unterrichtsgeschehen zusammen und findet Niederschlag in der Auswahl von Sozialformen, die Partner- und Gruppenarbeit favorisiert, während Frontalunterricht eher zum Einführen und Einschleifen sprachlicher Strukturen dient. Lernpsychologisch betrachtet bieten Lerner-Lerner Interaktionen im Gegensatz zur Lehrer-Lerner-Ebene motivierendere Bedingungen, um Interaktionsfähigkeit schulen zu können:

"Lerner sind in Gruppeninteraktionen aktiver an Aushandlungsprozessen zur Bedeutungserklärung beteiligt"<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup>Theodor Lewandowski, Linguistisches Wörterbuch 1-3, (Heidelberg:Quelle&Meyer, 1973) 1173

<sup>15</sup> Hans-Eberhard Piepho, " Sozialformen:Überblick ", Karl-Richard Bausch(Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, (Tübingen: A.Francke-Verlag, 1989) 166.

<sup>16</sup> Julia House, "Interaktion ", Gabriele Bachmayer, Deutsch als Fremd-und Zweitsprache, 128

Dieser Unterrichtsgrundsatz hat zur Konsequenz, daß der Lehrende nicht alle Sprachaktivitäten auf Seiten der Lernenden mitverfolgen kann. Zugunsten einer sprechintensiveren Auseinandersetzung mit Lerninhalten wird der Grundsatz garantiert makelloser Äußerungsformen aufgegeben, und stattdessen Fehlertoleranz eingeräumt. Im Erarbeiten von Rollenspielen, Simulationen und Planspielen, die als pädagogische Mittel Verwendung finden, bieten sich den Lehrenden dennoch ausreichend Korrekturmöglichkeiten der Arbeitsergebnisse. Ein weiterer positiver Effekt ergibt sich aus dem Zusammenhang, daß die Lernenden motiviert und angehalten werden, sich durchaus auch selbst zu korrigieren, was weitere Sprechansätze und gegebenenfalls eine kontrovers-konstruktive Auseinandersetzung in der Zielsprache fördert.

Kommunikative Kompetenz erwirbt man in der Anwendung realitätsgerechter sprachlicher Mittel, die im FU didaktisch in funktionalen und notionalen Kategorien, d.h. nichtstrukturellen "Klassen austauschbarer bzw. ersetzbarer Ausdrücke"<sup>17</sup> erfaßt werden. Notionen bedeuten semantisch-funktionale, oberbegriffartige Kategorien

"wie z.B. 'Zeit', 'Ort', 'Menge', 'logische Relationen', 'Ursache usw., denen jeweils grammatische Strukturen und auch entsprechende Redewendungen zugeordnet sind. Zu den Notionen kommen noch Sprachfunktionen, die die Adressaten ausüben können sollen. Dazu zählen solche Kategorien wie 'Fragen', 'Auffordern', 'Bitten', 'Zustimmen' etc."<sup>18</sup>

Diese sprachlichen Mittel werden im pragmatischen FU als Kommunikationswerkzeuge zur Formulierung von Sprechintentionen eingesetzt, ohne primär ihre Strukturen einführen bzw. analysieren zu wollen. Die kleinsten Einheiten zur Realisierung eigener Redeabsichten finden sich nicht im Satz, sondern werden durch Sprechakte dargestellt.

---

<sup>17</sup> Theodor Lewandowski, "Linguistisches Wörterbuch", 526

<sup>18</sup> Annelie Knapp-Potthoff/Karlfried .Knapp, "Fremdsprachenlernen und -lehren", 162

## 2. Sprache als Kompositum von Sprechakten

### 2.1. Die Sprechakttheorie Austins und Searles

Neben Ludwig Wittgenstein gelten weltweit J.L. Austin und sein Schüler J.R. Searle als Begründer der Sprechakttheorie. Der englische Sprachphilosoph Austin veröffentlicht 1962 sein Buch „How to do things with words“. Bereits der Titel verweist auf die Annahme, daß Reden als eine besondere Form des Handelns verstanden werden kann:

„ It is time to make a fresh start to the problem. We want to reconsider more generally the senses in which to say something, or in saying something we do something (and also perhaps to consider the different case in which by saying something we do something).“<sup>19</sup>

Er unterscheidet dabei drei Teilbereiche, die für eine gelungene Kommunikation verantwortlich zeichnen. Im Sinne Austins liegen sprachlichen Äußerungen drei unterschiedliche „Akte“ zugrunde. Er unterscheidet zwischen lokutivem (lokutionärem), illokutivem (illokutionärem) und perlokutivem Akt.

1. Der lokutive (lokutionäre Akt) setzt sich zusammen aus:

- dem phonetischem Akt, der das Hervorbringen von Schallgebilden bezeichnet.
- dem phatischem Akt, der das Äußern von Wörtern in bestimmten grammatischen Konstruktionen bezeichnet und schließlich
- dem rhetischem Akt , also dem Benutzen von Wörtern, um über etwas zu reden.

2. Unter illokutivem (illokutionärem) Akt

versteht man eine sprachliche Handlung zu vollziehen (z.B. etwas ankündigen, beweisen, widerrufen, bitten warnen, empfehlen, befürworten...usw.)

3. Schließlich der perlokutive Akt ,  
dessen wichtigstes Merkmal man daran erkennt, ob beim Hörer eine bestimmte Wirkung erzielt wird (z.B. jdn. einschüchtern, überzeugen, überreden, überraschen, verblüffen, erschrecken...usw.)

Folgendes Beispiel soll herangezogen werden, um die hier getroffenen Feststellungen zu konkretisieren: Ein Sprecher produziert durch Lippen- und Zungenbewegungen Schallwellen, die bestimmte Worte äußern und in folgenden Aussagesatz münden:

**„Morgen komme ich“**

Schematisch läßt sich dieser Sprechakt wie folgt darstellen:

<u>illukotiver Akt</u>	<u>lokutiver Akt</u>	<u>perlokutiver Akt</u>
Versprechen (z.B. im Sinne einer Verabredung)		Erwartung
Ankündigung (z.B. unter Geschäftspartnern)	<b>„Morgen komme ich.“</b>	Planung
Drohung (z.B. durch einen Polizisten)		Flucht

Austin bezeichnet derartige Aussagen als performative Äußerungen. Erste Person Präsens Singular indiziert in diesem Zusammenhang den größtmöglichen Aufforderungscharakter der Aussage.

„Ein Verb, das den Satz gleichzeitig als ausgeführte [auszuführende] Handlung kennzeichnet [und] den illokutiven Akt benennt“, <sup>20</sup>

wird als performatives Verb ,in unserem Beispiel „kommen“, bezeichnet. Sprechakte dieser Art können nicht auf Wahrheit oder Falschheit untersucht werden. Da ihre Funktion darin besteht, Handlungsvollzug zu gewährleisten, kann nur eine geglückte

---

<sup>19</sup> John L. Austin, How to do things with words (Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1962 ) 91.

<sup>20</sup> Theodor Lewandowski, „Linguistisches Wörterbuch“ , 479

bzw. mißglückte Handlung verifiziert werden. Einen mißlungenen Vollzug macht Austin von drei Mißlingensbedingungen abhängig:

a) jemand ist nicht befugt eine sprachliche Handlung zu vollziehen (z.B. wird eine Taufhandlung nicht von einem Pfarrer oder einer im kirchenrechtlichen Sinne gleich autorisierten Person ausgeführt)

b) die Aussage hat einen unaufrichtigen Charakter, da der Sprecher weiß, daß der Hörer sie nicht ausführen kann, oder er sie von vorneherein nicht halten will (ein lebenslänglich Gefangener kann unter normalen Umständen nicht das Versprechen geben, morgen einer Einladung außerhalb des Gefängnisses nachzukommen)

c) Der Sprecher hält eine eingegangene Verpflichtung nicht ein (siehe b)

J.R. Searle baut auf der Grundlage Austins eine eigene und detailliertere Sprechakttheorie auf. Er nimmt für Sprechhandlungen folgende Differenzierung vor und unterscheidet zwischen:

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| 1. dem Äußerungsakt        | = konkretes Äußern von Wörtern und Sätzen                    |
| 2. dem illokutionären Akt  | = siehe Austin   |
| 3. dem perlokutionären Akt | = siehe Austin   |
| 4. dem propositionalen Akt | = er besteht aus einem Referenzakt und einem Prädikationsakt |

Folgende Beispiele sollen die Bedeutung eines propositionalen Aktes verdeutlichen:

- a) *Bruno ist fleißig.*
- b) *Ist Bruno fleißig?*
- c) *Bruno, sei fleißig!*
- d) *Ach wäre Bruno doch fleißig!*
- e) *Bruno, warum bist du so fleißig?*
- f) *Warum ist Bruno fleißig?*

Der Sprecher bezieht sich jedesmal auf denselben Satzgegenstand, nämlich Bruno: Bruno repräsentiert demnach einen Referenzakt. Ebenfalls wird Bruno jedesmal die Eigenschaft „fleißig“ zugeordnet, oder es wird durch ein Prädikat bestimmt, daß er fleißig ist: „fleißig sein“ ist demnach ein Prädikationsakt

Ein propositionaler Akt bezieht sich demnach auf den Satz als neutrale Informationseinheit oder anders formuliert: die Proposition besteht aus einem Satzgegenstand und einer Satzaussage. Folgende illokutionäre Akte lassen sich aus dem propositionalen Akt unseres Beispiels ableiten.

- a) eine Behauptung, wenn der Anspruch besteht, daß diese Aussage wahr ist.
- b) Ungewißheit
- c/d) ein Wunsch, der ebenfalls auf dem Wahrheitsgehalt dieser Aussage aufbaut.
- e/f) Ungewißheit, denn die Wahrheit wird vorausgesetzt (präsupponiert).

## 2.2. Klassifizierung von Sprechakten

Sprechhandlungen lassen sich nicht wie in der Mathematik absolut eindeutig und zwingend zusammenfassen. Wittgenstein sieht in diesem Zusammenhang

„ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und ähneln“.<sup>21</sup>

Klassifikation, auch Taxonomie genannt, versucht eine Gruppierung illukotiner Akte durch Familienähnlichkeiten verbundener Phänomene zu realisieren. Searle unterscheidet insgesamt fünf Großgruppen, die er nach verschiedenen Kriterien einteilt und bewertet:

- I. Repräsentativa: (z.B. behaupten, mitteilen, berichten, informieren, feststellen, beschreiben sowie klassifizieren, diagnostizieren, taxieren, datieren, vorhersagen.....)

---

<sup>21</sup> Ludwig Wittgenstein, " Philosophische Untersuchungen ", Götz Hindelang, Einführung in die Sprechaktheorie, (Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1983) 45.

2. Direktiva: (z.B. bitten, befehlen, anordnen, verbieten, eine Weisung geben, einen Antrag stellen sowie raten, vorschlagen, empfehlen, aber auch erlauben und fragen)
3. Kommissiva: (z.B. versprechen, geloben, garantieren, schwören, vereinbaren, sich verabreden sowie drohen, wetten und anbieten....)
4. Expressiva: (z.B. danken, Beileid aussprechen, gratulieren, klagen, grüßen, verfluchen, fluchen, sich entschuldigen....)
5. Deklarationen: (z.B. ernennen, entlassen, nominieren, kapitulieren, taufen, trauen, verhaften, begnadigen, definieren, schuldig sprechen...)

### 2.3. Direkte Sprechakte

Die illokutive Kraft eines Sprechaktes hängt von verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Faktoren ab. Wenn eine sprachliche Äußerung in ihrem wörtlichen Sinn verstanden werden kann, spricht man von einem direkten Sprechakt. Folgendes Beispiel soll diesen Zusammenhang verdeutlichen:

*„Ich verspreche dir, zur Party zu kommen.“*

Gebraucht der Sprecher diesen Satz tatsächlich im Sinne des performativen Verbs als Versprechen, dann liegt ein direkter Sprechakt vor. Dennoch ließen sich auch andere Interpretationen ins Auge fassen, denn die Aussage könnte ebenfalls als Warnung oder Drohung aufgefaßt werden. Searl setzt sich mit den Voraussetzungen auseinander, die erfüllt sein müssen, damit der Akt des Versprechens mittels der Äußerung eines gegebenen Satzes auch tatsächlich erfolgreich und vollständig vollzogen wird. Die folgenden Gelingensbedingungen sind auf das Sprechhandlungsmuster „*VERSPRECHEN*“ bzw. auf den Gebrauch des performativen Verbs „*versprechen*“ zu beziehen:

1. Es herrschen normale Ausgabe- und Eingabebedingungen.

Ein Sprecher S und ein Hörer H können gleichberechtigt an der Kommunikation teilnehmen und sind nicht durch psychische oder physische Störfaktoren beeinträchtigt. Außerdem muß der Sprechakt ernsthaft vollzogen werden.

2. Eine Proposition wird klar zum Ausdruck gebracht.

(Es gibt Ausdrücke des Grüßens oder Fluchens wo diese fehlt, z.B. „Grüß Gott“ –oder „Zum Donnerwetter nochmal!!!“)

3. Der Sprecher kann nur einen zukünftigen Akt versprechen, den er auch selbst ausführen kann.

„Ich verspreche dir, daß du gestern dein Auto geputzt hast“ wäre dementsprechend das Beispiel einer mißlungenen Sprechhandlung

4. Ein Sprecher kann nur die Ausführung solcher Akte versprechen, die der Hörer auch wünscht. H wünscht die Ausführung und gleichzeitig glaubt S, daß H dies aufrichtig wünscht; man spricht in diesem Zusammenhang von der Einleitungsbedingung.

5. Es ist weder für den Sprecher noch den Hörer selbstverständlich, daß das Versprechen bei normalem Gang der Dinge ohnehin ausgeführt würde.

Diese sogenannte Relevanzbedingung besagt, daß Versprechenshandlungen nur für Handlungen außerhalb der alltäglichen Routine Gültigkeit besitzen können.

6. Die Aufrichtigkeitsregel legt fest, daß der Sprecher tatsächlich beabsichtigen muß, das Versprechen auch auszuführen.

7. Dementsprechend verpflichtet sich der Sprecher zur Ausführung des Versprechens und erfüllt die sog. ‚wesentliche Bedingung‘, weil durch sie der illokutionäre Zweck des Sprechakts erfüllt ist.

8. Außerdem beabsichtigt der Sprecher die Erkenntnis zu bewirken, daß die Äußerung als Verpflichtungsübernahme gilt, und der Hörer dies erkennt.

## 2.4. Searles Theorie der indirekten Sprechakte

Wie bereits ausgeführt wurde, können Sprechakte durchaus mehrere Interpretationen zulassen.

*„Darf ich dich bitten, mir das Salz zu reichen?“*

könnte sowohl als Bitte aber auch als Frage bewertet werden. Searle unterscheidet in solchen Fällen einen primären Illokutionsakt der Bitte und einen sekundären Illokutionsakt der Frage. Sprachhandlungen, die mehr als eine Interpretationsmöglichkeit zulassen, bezeichnet Searle als indirekte Sprechakte. So bleibt für ihn schließlich noch die Frage zu beantworten:

*„Wie versteht er (der Hörer) aufgrund dessen, daß er den wörtlichen sekundären Akt verstanden hat, den nicht wörtlichen primären Illokutionsakt?“<sup>22</sup>*

Searle bietet eine Aneinandereiheung von Schlußfolgerungen, genauer gesagt von Gedankengängen an, die es dem Hörer ermöglichen, die primäre Illokution aus dem wörtlichen sekundären Akt abzuleiten:

1. X hat mir eine Frage gestellt, und zwar, ob ich in der Lage sei, ihm das Salz zu reichen.
2. Ich nehme an, daß X in diesem Gespräch mit mir kooperiert, und daß deshalb seine Äußerung ein Ziel oder einen Zweck hat.
3. Aus dem Rahmen unseres Gesprächs läßt sich nicht schließen, daß X ein theoretisches Interesse an meiner Fähigkeit des Salzreichens hat.
4. Außerdem weiß er wahrscheinlich bereits, daß die Antwort auf seine Frage „ja“ ist.
5. Seine Äußerung ist deshalb wahrscheinlich nicht bloß eine Frage. Sie hat einen weiteren Illokutionszweck. Worin kann er bestehen?

---

<sup>22</sup> John R. Searle, "Indirekte Sprechakte", Götz Hindelang, Einführung in die Sprechakttheorie, 93.

6. Eine Vorausbedingung für das Gelingen einer Bitte ist darin zu sehen, daß der Hörer in der Lage sein muß, der Bitte nachzukommen, also die Bedingung des propositionalen Gehalts zu vollziehen.

7. Aufgrund der Situation, in der wir beide uns befinden und der Tatsache, daß er die Vorausbedingungen für das Gelingen einer Bitte erfüllt, folgere ich, daß der Sprecher mich bittet, ihm das Salz zu reichen.<sup>23</sup>

Es wird deutlich, daß der Sprecheteilnehmer bestimmte kognitive Fähigkeiten mitbringen muß, um indirekte Sprechakte analysieren zu können. Das performative Verb „bitten“ muß nicht zwangsläufig den Sprechakt einer Bitte bezeichnen, sondern könnte auch die höfliche Form einer Aufforderung sein. Das Beispiel könnte auf vielfältige Weise als indirekter Sprechakt geäußert werden, aus dem der Bedeutungszusammenhang einer Aufforderung ableitbar wäre:

- *Das Salz müßte gereicht werden.*
- *Das Salz steht ziemlich weit weg.*
- *Normalerweise reichst du mir immer das Salz.*
- *Du könntest mir das Salz reichen.*
- *Wolltest du mir nicht das Salz reichen?*
- *Ich würde mich freuen, wenn du mir das Salz reichen würdest.*
- *Willst du, daß mir mein Ei heute zu fade schmeckt?*
- *Siehst du denn nicht, daß ich noch nicht begonnen habe, mein Ei zu essen?*

„Eine systematische Analyse der Äußerungsformen, die zur Realisierung eines bestimmten Sprechhandlungsmusters dienen können, ist in Searles ursprünglicher Konzeption nicht vorgesehen gewesen. Searle argumentiert in erster Linie als Sprachphilosoph und nicht als Linguist.“<sup>24</sup>

Dennoch kann seine Theorie der indirekten Sprechakte als Vorschlag zur „Erklärung von funktional äquivalenten Äußerungsformen“<sup>25</sup> aufgefaßt werden. Die

---

<sup>23</sup> Ebd. 93

<sup>24</sup> Ebd. 84

<sup>25</sup> Ebd. 84

Klassifizierung indirekter Sprechakte wirft in der heutigen Linguistik weitergehende Fragestellungen auf. Der Versuch Searles, direkte und indirekte Sprechakte durch Rückführung auf seine Regeltypen zu generalisieren, erscheint in der heutigen Sprachwissenschaft als nicht mehr ausreichend. Edda Weigand beispielsweise erkennt in diesem Zusammenhang seine Klassifizierungsschemata insofern nicht als genügend an, da es nicht die gesamte Bandbreite möglicher Äußerungsformen, wie beispielsweise Idiomatisierungen und Phraseologien, die ebenfalls zur Menge möglicher Realisierungen des Deutschen gehören, in ausreichendem Maße berücksichtigt. Im Gegensatz zu Searle kommt sie zu dem Ergebnis, daß es nicht die Fähigkeit, sondern die Möglichkeit des Hörers ist, die es ihm erlaube, die in einem indirekten Sprechakt implizierte Handlung ausführen können.<sup>26</sup>

## 2.5. Pragmatik in der Grammatik am Beispiel von Höflichkeitsformen

Die Illokution direkter Sprechakte entspricht ihrer wörtlichen Bedeutung, was zur Folge hat, daß Grammatik und Pragmatik direkt miteinander gleichgesetzt werden können. Das gilt nicht für idiomatische Wendungen, deren phraseologische Einheiten stehende Wortverbindungen bilden (z.B. „durch dick und dünn gehen“, „zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“ , „fällt mir nicht im Traum ein“...usw.) . Im Gegensatz zu den direkten Sprechakten lassen sich anhand der lexikalischen Bedeutung der einzelnen Elemente keineswegs Rückschlüsse auf ihre Gesamtbedeutung anstellen. Die diesen Wendungen innewohnende Grammatik läßt nicht zwangsläufig den pragmatischen Nährwert dieser Äußerungen nachvollziehen. Diesen Sachverhalt gilt es ebenso für die indirekten Sprechakte zu berücksichtigen, denn die Interpretation indirekter Illokutionen kann nur dann erfolgreich gelingen, wenn es der Grammatik gelingt,

---

<sup>26</sup> Edda Weigand, " Lassen sich Sprechakte grammatisch definieren ", Gerhard Stickel (Hrsg), Pragmatik in der Grammatik , 78

„für alle Sprechakttypen die Mengen von Äußerungen zusammenzustellen und ihre Zuordnungsregeln zu beschreiben.“<sup>27</sup>

Um eine Vorstellung darüber erhalten zu können, wieviel Grammatik für verschiedenste sprachliche Intentionen analysiert werden kann, soll anhand höflicher Bitten eine Auswahl möglicher Äußerungsformen vorgestellt werden, die es dem Hörer ermöglichen, dem Wunsch nach einer Tasse Kaffee erfolgreich nachkommen zu können.

Sprachliche Ausdrucksformen der Höflichkeit demonstrieren das Wissen und die Kompetenz eines Sprechers, sich im Bezugfeld von Anstand, Takt, guten Manieren und Wertschätzung innerhalb einer Sprach- und Kulturgemeinschaft adäquat artikulieren zu können. Höflichkeitsformen als Bindeglied zwischen Sprache und Gesellschaft treten entsprechend ihrer jeweiligen Kontextualität in quantitativer hoher Anzahl innerhalb des deutschen Sprachsystems auf. Eine nahezu vollständige Auflistung und Klassifizierung höflicher Direktiva kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen werden, zumal

„Höflichkeit kein fest definierter Terminus der Linguistik und auch keine Kategorie der Grammatik ist.“<sup>28</sup>

Deshalb wird im folgenden der Versuch unternommen, einige höfliche Sprechakte dekontextualisiert zu erfassen, um die ihnen innewohnenden grammatischen Strukturen analysieren und zumindest grob auswerten zu können. Als Untersuchungsgegenstand bieten sich kommunikative Minimaleinheiten (KOMA) an, die Vorderwühlbecke als Erscheinungsform innerhalb des Gesamtkomplexes ‚Höflichkeitsformen‘ folgendermaßen definiert:

„Höflichkeitsformen sind eine Klasse von formal heterogenen Ausdrücken, die Einheiten der KOMA- oder Textebene dazu geeignet macht, mit ihnen sprachliche Handlungen zu vollziehen, die in einem gegebenen Ko- und Kontext

---

<sup>27</sup> Ebda. 84

<sup>28</sup> Klaus Vorderwülbecke, „Höflichkeit und Höflichkeitsformen“, Gisela Zifonun (Hrsg), Vor-  
sätze zu einer neuen deutschen Grammatik, (Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1986) 248

jeweils höflicher sind, als sprachliche Handlungen, die mit jeweils anderen Formen vollzogen werden.“<sup>29</sup>

KOMA - Teile sprachlicher Handlungen beinhalten demnach, unabhängig vom Gesamtkontext der Sprachhandlung, bereits ein höfliches Ausdruckspotential, das sich synthetisch wieder in einen umfaßenderen Textzusammenhang einfügen läßt. Es stellt sich nun die Frage, ob sich bestimmte grammatische Strukturen innerhalb solcher KOMAS analysieren lassen, mit denen eine bestimmte Menge pragmatischer Äußerungsformen innerhalb einer Grammatik systematisiert werden könnte.

## **2.6. Variationsformen einer höflichen Bitte**

Betrachtet man die nachfolgend aufgelisteten Sprechakte höflicher Bitten, lassen sich folgende grammatischen Kategorien bzw. sprachlichen Formen feststellen:

Imperativ, Konjunktiv II (inklusive „würde – Umschreibung“), Konditionalsatz, Verbalkomplexe mit Modalverben und performativem Verb, Modalpartikeln, Parenthesen mit ‚hedges‘, „die man verständlicher mit ‚verpflichtungsbegrenzende Ausdrücke‘ übersetzen könnte“<sup>30</sup>, Passivierung und standardisierte Höflichkeitsformeln.

- 1. Ich bitte um eine Tasse Kaffee.**
- 2. Geben Sie / Gib mir eine Tasse Kaffee bitte.**
- 3. Geben Sie / Gib mir doch eine Tasse Kaffee.**
- 4. Seien sie / Sei so gut und geben Sie / gib mir eine Tasse Kaffee.**
- 5. Ich hätte gerne eine Tasse Kaffee.**
- 6. Entschuldigen Sie / Entschuldigung , ich möchte eine Tasse Kaffee trinken.**
- 7. Ich hätte gerne gewußt, ob ich eine Tasse Kaffee haben könnte.**
- 8. Es wäre schön, wenn sie mir eine Tasse Kaffee geben könnten.**
- 9. Darf ich sie / dich um eine Tasse Kaffee bitten?**
- 10. Dürfte ich eine Tasse Kaffee haben?**
- 11. Könnten Sie / Könntest du mir eine Tasse Kaffee eingießen?**
- 12. Würde es Ihnen / dir etwas ausmachen, mir eine Tasse Kaffee zu geben?**
- 13. Vielleicht sollte ich eine Tasse Kaffee trinken.**
- 14. Vielleicht sollte man eine Tasse Kaffee trinken.**

---

<sup>29</sup> Ebda. 261 f

<sup>30</sup> Ebda. 259

Bei den Beispielen 1 - 12 handelt es sich um performative direkte Bitten, weil der proportionale Gehalt dieser Äußerungen den illokutiven Akt des ‚Bittens‘ erfüllt.

1) beinhaltet das performative Verb „bitten“ und kann deshalb im Sinne Austins als explizit-performative Äußerung verstanden werden.

2) - 12) bewirken zwar dieselbe kommunikative Absicht wie 1), enthalten aber kein performatives Verb; Austin bezeichnet sie deshalb als implizit-performative Äußerungen.

6) - 8) sind aus zwei syntaktisch getrennten Teilen aufgebaut: einer performativen Einstufung und einer implizit performativen Äußerung.

9) - 12) weisen eine Interrogativsatzform auf und werden deshalb als interrogativ-performativ bezeichnet.

Die Äußerungen 13) und 14) repräsentieren indirekte Bitten, die als konventionalisierte Sprachhandlungen verstanden werden können. Sie unterscheiden sich lediglich dadurch, daß in 13) die Bitte als eine rhetorische Eigenfrage geäußert wird, wohingegen 14) durch die Verwendung des Indefinitpronomens „man“ eine unpersönliche Frage darstellt.

Um den Kontrast zu KOMA - Bitten zu demonstrieren, sollen noch weitere Beispiele indirekter Bitten gegeben werden. Sie weisen einen höheren Grad der Indirektheit auf, weil sie nur unter Berücksichtigung einer bestimmten Situation ausschließlich kontextabhängig verstanden werden können.

**15. Im Augenblick habe ich ein richtiges Tief.**

(assertiver [ feststellend - behauptender] Sprechakt)

**16. Im Augenblick habe ich, wie man so sagt, ein richtiges Tief.**

(assertiver Sprechakt, der zusätzlich einen Heckenausdruck [„wie man so sagt“] als Parenthese aufweist)

**17. Ich glaube, die meisten Menschen haben nach dem Mittagessen ein Tief.**

(wie 16) und zusätzlich Entpersönlichung)

**18. Ich glaube, die meisten Menschen werden nach dem Mittagessen von einem Tief heimgesucht.**

(wie 17) und zusätzlich Passivierung)

Zusammenfassend lassen sich Austins und Searles Thesen so bewerten, daß Sprechen immer Sprachhandeln bedeutet, und sich Sprache immer in Sprechakten konstituiert. Obwohl die Sprechakttheorie isolierte sprachliche Handlungen analysiert, wird ersichtlich, daß das einzelne sprachliche Zeichen seine jeweiligen Anwendungsmöglichkeiten bzw. Verknüpfungen je nach Situation, Intention und Konvention im Gesamtgebilde 'Sprache' immer wieder neu erfährt. Daraus leitet Searle für seine „philosophy of language“ folgende Aufgabenstellung ab, indem er sie als

„[...]the attempt to analyse certain general features of language such as meaning, reference, truth, verification, speech acts and logical necessity[...]“<sup>31</sup>

definiert und deutlich von der „linguistic philosophy“ abgrenzt, die er als Versuch betrachtet

„[...] to solve the problems by analysing the meanings of words, and by analysing logical relations between words in natural languages.“<sup>32</sup>

Herausgestellt wird, daß nicht mehr das einzelne, isolierte Wort den Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft darstellen soll, sondern dessen Bedeutung im illokutiven Segment des Sprechaktes. Die mannigfaltigen Ausformungen, durch die sich Sprachhandlungen zwischen Menschen etablieren können, führen zu einem anderen Selbstverständnis von Sprache. Searles Sprachphilosophie distanziert sich von der Grundannahme, daß es eine logische Idealsprache geben könne, in der sich Welt durch starre Definitionen des einzelnen Wortes abbilden ließe. Die Sprechakttheorie steht somit in der Nachfolge der „ordinary language philosophy“, die in Ludwig Wittgenstein einen ihrer bedeutendsten Vertreter sieht.

---

<sup>31</sup> John R. Searle (Hrsg), The Philosophie of Language, (London: Oxford: University Press, 1971) 1.

## 2.7. Zur praktischen Umsetzung der Sprechakttheorie im Fremdsprachenunterricht

Die in der Sprechakttheorie dargestellten Einheiten sprachlicher Handlungen liefern wertvolle Hinweise über das reichhaltige Arsenal grammatikalischer und lexikalischer Mittel, die in der Pragmatik stecken. Sprechakte kommen in der Realität nicht einzeln vor, sondern beziehen mindestens zwei aufeinanderbezogene Komponenten ein. Diese „minimale kommunikativ autonome Funktionseinheit“<sup>33</sup> konstituiert eine Sprechhandlungssequenz, die sich aus einer initiierten und reagierenden Replik zusammensetzt. Daraus ergeben sich Konsequenzen hinsichtlich ihrer didaktischen Umsetzung, woraus sich verschiedene Zielvorgaben im Bezugsfeld pragmatischer Fremdsprachenvermittlung ableiten.

### 2.7.1. Schulung des sprachlichen Antizipationsverhaltens

Kommunikative Kompetenz ergibt sich aus der Fähigkeit der Lernenden, auf Äußerungsakte mit weiteren Sprechhandlungen zu reagieren. Ziel des Unterrichts muß deshalb sein, die Redeabsichten initiiertender Sprechakte zu vermitteln, um mit ihnen adäquate Optionen für Erwidierungsakte einzuüben. Coulmas spricht von Routineformeln,

„die eine wichtige Rolle [...] spielen und den Sprecher während der Sprechplanung dadurch zugleich entlasten, [...] daß das Ausmaß, in dem Sprecher zu solchen Formeln Zuflucht nehmen, stark variiert und offenbar mit dem Grad ihrer Geübtheit und Geschicklichkeit im Sprachgebrauch korreliert.“<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Ebda.

<sup>33</sup> Edda Weigand, "Sprache als Dialog", Edda Weigand / Franz Hundsnurscher (Hrsg), Lexical Structures and Language Use: Proceedings of the International Conference on Lexicology and Lexical Semantics Münster, September 13-15, 1994, (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996) 325.

<sup>34</sup> Florian Coulmas, Routine im Gespräch: Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik, (Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1981), 107.

Mit Hilfe von Dialogformen sollen die Lernenden angemessene Sprechaktionen so antizipieren lernen, daß der intentionellen Absicht der "Initialformel" mit entsprechenden "Reaktivformeln" entsprochen werden kann. Es ergeben sich verschiedene Schwierigkeitsstufen, wie das folgende Beispiel einer Bitte um Auskunft veranschaulicht:

*A: Entschuldigen Sie bitte, können Sie mir sagen, wo hier das Rathaus ist?*

*B: Da kann ich Ihnen nur sagen, daß Sie soeben daran vorbeigegangen sind.*

Deutlich wird, daß sehr unterschiedliche positive Antworten im sprachkonventionellen Sinn vertretbar wären, die der Erwartungshaltung des Redners im Äußerungsakt A entsprechen könnten. Denkbar wären auch negative oder unsichere Erwidierungsakte wie

*B: Es tut mir leid, ich bin fremd hier.*

oder

*B: Ich bin nicht sicher, aber es muß hier irgendwo sein.*

Damit Überforderungen vermieden und stattdessen Lerninhalte sukzessiv und überschaubar vertieft werden, ergibt sich für den FU die Konsequenz, daß den Lernenden, entsprechend ihrem Wissens- und Könnensstand, eine eingeschränkte Auswahl möglicher Sprechaktpaare zur Verfügung gestellt wird.

Möglich wäre eine Antwort auch in Form einer Gegenfrage:

*B: Was wollen Sie dort denn schon wieder?*

Obwohl diese Frage aus rhetorischen Erwägungen heraus gestellt werden kann, ist es didaktisch sinnvoll, von dieser Option Abstand zu nehmen, da sie vom Sprecher A nicht antizipierbar ist.

Ein weiteres Hauptaugenmerk sollte im FU auf die Behandlung indirekter Fragen gelegt werden. Das Charakteristische dieser Frageform liegt darin, daß sich die Folgereplik

nicht auf die in der Eingangssequenz getroffene Aussage, sondern auf die sich anschließende indirekte Frage bezieht. Vorstellbar wären beispielsweise folgende Minidialoge:

*A: Würden Sie mir sagen, ob das hier die Bücherei ist?*

*B: Nein, das ist sie nicht.*

*A: Können Sie mir zeigen, wo die Bücherei ist?*

*B: Selbstverständlich, sie ist hinter dem Rathaus.*

Der Sprecher B nimmt jeweils zur entsprechenden Proposition der indirekten Frage Stellung, und antizipiert im ersten Beispiel die indirekte Entscheidungsfrage mit "Nein", während er sich im zweiten Beispiel eines Lokaladverbs bedient, das auf die indirekte Bestimmungsfrage 'wo?' Bezug nimmt. Diese Bezugnahmen müssen im Fremdsprachenunterricht intensiv geübt werden, damit regelkonformes Sprachhandeln realisiert werden kann, und die Antwort des Sprechers nicht etwa auf die Eingangsreplik verweist, wie das folgende Beispiel veranschaulicht:

*A: Wissen Sie, wann der Sprachkurs beginnt?*

*B: Ja, natürlich.*

Für einen pragmatischen FU, in dem intensiv mit diesen Dialogformen geübt wird, ist die Verwendung indirekter Bitten sehr zu empfehlen. Zum einen etablieren sich durch sie wichtige zwischenmenschliche Kontakte sowohl im Klassenraum, als auch im soziokulturellen Umfeld im Ausland. Darüberhinaus bieten sie Gewähr für Sprechhandlungen, die quantitativ überschaubare Erwidierungsakte initiieren und sich deshalb zur Schulung sprachlichen Antizipationsverhaltens gut eignen. In Sakayan/Tessier<sup>35</sup> findet sich für Bitten eine Zusammenstellung verschiedener Eröffnungssprechakte bzw. Erwidierungssprechakte, die je nach Sprechabsicht positive, negative oder unsichere Antworten zur Folge haben:

---

<sup>35</sup> Dora Sakayan/Christine Tessier, Rede und Antwort: Übungen zum dialogischen Sprechen. (Ismaning: Max Hueber Verlag, 1989) 3-5.

<u>Eröffnungsreplik</u>	<u>Erwiderungsreplik</u>		<u>unsicher</u>
	<u>positiv</u>	<u>negativ</u>	
Bitte um einen Gegenstand	+ Reaktion	0-Reaktion	
Bitte um Information	+ Auskunft	0-Auskunft	+/0-Auskunft
Bitte um Erklärung	+ Erklärung	0-Erklärung	
Bitte um einen Gefallen	+ Bereitschaft	0-Bereitschaft (höflich/unhöflich)	+/0-Auskunft
Bitte um Erlaubnis	+ Erteilung	0-Ablehnung	
Bitte um Rat	+ Reaktion	0-Reaktion	
Bitte um Stellungnahme	+ Meinung	0-Meinung	+/0-vorsichtig
Bitte um Zustimmung	+ Reaktion	0-Reaktion	+/0-vorsichtig

Neben diesen Sprechaktpaaren lassen sich noch weitere Gesprächsformeln festmachen, die hinsichtlich ihres antizipierenden Aufforderungscharakters erwogen werden sollten.

"[Ihre] Sequenzierungsbedingungen entsprechen allgemeinen Kommunikationsnormen.[...]. Sie eröffnen [...] für den Gesprächspartner funktionale Leerstellen, die [...] routinemäßig gefüllt werden müssen"<sup>36</sup>

Zum konventionell geregelten Bestand zählt Coulmas u.a. Formeln wie "Grüßen und Vorstellen", "Danken und Entschuldigen", "Glückwünschen", "Aufmerksamkeit heischen und Gespräche eröffnen", EB- und Trinkformeln".

Der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht berücksichtigt diese Formeln in der Unterrichtsplanung und bietet den Lernenden Anreize zur situativen und phantasievollen Auseinandersetzung in der Zielsprache.

---

<sup>36</sup> Dora Sakayan, Antizipationen im Fremdsprachenunterricht, (unveröffentlichtes Manuskript)

## 2.7.2 Kreatives Fremdsprachenlernen

Die angeführten Formeln bieten nicht dasselbe Potential hinsichtlich ihrer pragmatisch-kreativen Umsetzungsmöglichkeiten, da ihre Verwendung im alltäglichen Sprachgebrauch sehr unterschiedlich ausfällt. Im Hinblick auf ihre didaktische Verwertbarkeit können folgende Sprechaktsequenzen typologisiert werden:<sup>37</sup>

Primärer Sprechakt (Ausgangsreplik)	Sekundärer Sprechakt (Folgereplik)
1. Gesprächsformel	Gesprächsformel
2. Gesprächsformel + Proposition	Gesprächsformel
3. Gesprächsformel + Proposition	Gesprächsformel + Proposition
4. Aussage	Gesprächsformel + Proposition
5. Aussage	Aussage

Gesprächsformeln , sog. adjacency pairs (Schegloff und Sacks 1973 in Coulmas. S.109) von Typ 1 lassen sich laut Coulmas in zwei Gruppen einteilen:

a) in symmetrische Sprechaktpaare, die aus zwei gleichlautenden Repliken bestehen:

<i>Zum Wohl.</i>	:	<i>Zum Wohl.</i>
<i>Prost.</i>	:	<i>Prost.</i>
<i>Guten Tag.</i>	:	<i>Guten Tag.</i>
<i>Bis morgen..</i>	:	<i>Bis morgen</i>

<sup>37</sup> Dora Sakayan, Antizipationen im Fremdsprachenunterricht, (unveröffentlichtes Manuskript)

b) in komplementäre, sich gegenseitig ergänzende Routineformeln:

<i>Bis morgen.</i>	:	<i>Bis dann.</i>
<i>Danke schön.</i>	:	<i>Bitte schön.</i>
<i>Tut mir leid.</i>	:	<i>Schon gut.</i>
<i>Wie geht's?</i>	:	<i>Danke, gut.</i>

Es wird ersichtlich, daß diese Sprechaktpaare ohne propositionellen Gehalt auskommen. Sie repräsentieren funktionale Grundbausteine täglicher Sprachroutine und sind deshalb unverzichtbare Übungseinheiten im FU, die vermittelt werden müssen. Die Aneignung solcher Routineformeln erfolgt hauptsächlich durch Auswendiglernen und schließt die Möglichkeit aus, innerhalb der Sprechhandlungssequenz prompte Sprachbildungen vorzunehmen.

Hinsichtlich des pragmatischen Aufforderungscharakters ergeben sich innerhalb der Gruppe der Routineformeln noch weitere Differenzierungen:

"Der Bereich der diskursiven Routine zerfällt also in *Ausdrucksroutinen* (verbale Stereotype) und *Handlungsroutinen* (Strategien und Ablaufmuster) und stellt insgesamt einen Teil des kulturellen Wissens dar, das beherrschen muß, wer sich in einer Kulturgemeinschaft richtig verhalten will (Goodenough, 1957)."<sup>38</sup>

Replikenpaare von Typ 2 sind daher didaktisch bedeutender, weil der primäre Sprechakt eine Proposition beinhaltet, die vom Lernenden zuerst gebildet werden muß.

*A: Hätten Sie etwas dagegen, wenn ich die Tür schließe?*

*B: Keineswegs.*

*A: Ich bin der Meinung, daß wir ein neues Referendum brauchen.*

*B: Um Himmels willen!*

Sprechaktsequenzen von Typ 3 und Typ 4 erweitern die kreative Aufgabenstellung, weil das Replikenpaar im ersten Fall aus Gesprächsformeln besteht, die jeweils eine eigene Propositionen äußern, und im zweiten Fall eine unabhängig formulierte Aussage durch den Einsatz einer Gesprächsformel mit variabler Proposition ergänzt wird.

---

<sup>38</sup> Florian Coulmas, "Routine im Gespräch", 124

*A: Was halten Sie davon, morgen ins Konzert zu gehen?*

*B: Ich würde sagen, daß es eine ausgezeichnete Idee ist.*

*A: Morgen werde ich meine Aktien verkaufen.*

*B: Ich würde dir raten, noch ein wenig zu warten.*

Ganz ohne Gesprächsformeln kommen die Dialogformen von Typ 5 aus, deren Illokutionszweck durch die grammatische Form festgelegt ist. Sie eignen sich weniger für den Einsatz auf dem Anfangerniveau, denn

"[die] pragmatische Ausrichtung solcher Äußerungen ist zumeist implizit gegeben und kommt in bestimmten sprachlichen und außersprachlichen Kontexten zur Geltung. Die in der Literatur häufig erwähnte Polyfunktionalität solcher Äußerungen läßt diese zu einer Herausforderung für die Lerner werden. Deshalb werden sie meist auf einem höheren Wissensniveau bewältigt."<sup>39</sup>

*A: Der Kühlschrank wäre schon wieder einmal leer.*

*B: Zum Einkaufen dürfte es jetzt zu spät sein.*

Sprecher A könnte, je nach Sprachsituation, u.U. eine Bitte äußern, die durch die Verwendung des Konjunktiv II an Höflichkeit gewinnt, während Sprecher B durch die Verwendung des Modalverbs 'dürfen', das er ebenfalls im Konjunktiv gebraucht, seine Vermutung sehr zögernd und vorsichtig zum Ausdruck bringt, daß er dieser Bitte wahrscheinlich nicht nachkommen kann.

Bei der immensen Anzahl von Realisierungsmöglichkeiten, mit denen unzählige Redeintentionen umgesetzt werden können, ist es unumgänglich, die aktive sprachliche Teilnahme des Lernenden im Lernprozeß zu etablieren. Je eher man beginnt, durch gezielte Übungen Einsichten in Sprachstrukturen zu schaffen, desto früher und effektiver kann der Lernende zu sprachlich korrekter Kommunikation geführt werden. Obwohl sprachliche Spontanität auch unwiederholbare Äußerungsakte produziert, sollte Kommunikation als Technik verstanden werden, weil letztlich nur das Technische bleibt, was im geschlossenen Sprachraum ‚Klassenzimmer‘ vermittelbar ist.

---

<sup>39</sup> Dora Sakayan, Antizipationen im Fremdsprachenunterricht, (unveröffentlichtes Manuskript)

Didaktische Zielvorgaben, die sprecherbezogen ausgerichtet sind, fördern dialogische „ich-du/Sie“-Übungsformen,

„die Sprache in morphosyntaktische, lexikalische oder Sprechakt-Inventare zerlegen, [die] in natürliche Kommunikation überführt werden können.“<sup>40</sup>

Natürliche Kommunikation meint in diesem Zusammenhang realen Lebensbezug; anzustreben sind daher kreative Übungen, die es dem Lernenden ermöglichen, die sprachlich dargestellte Welt sprachspielerisch zu verändern, indem beispielsweise Zeiten, Orte und Objekte variabel ausgetauscht werden. Sakayan/Tessier empfehlen stabile ‚Fertigteile‘, die als lexikalische Einheiten gelernt und begriffen werden. Sie meinen damit Gesprächsformeln, die in ihrem Übungsbuch „Rede und Antwort“ durch sogenannte „Minidialoge“ vertreten sind. Unter der Prämisse, daß

„Sprechen als Fertigkeit an sich immer Produktion und nicht Reproduktion [ist, und] unter Reproduktion das Aktualisieren fertiger Teile, die einer kommunikativen Aufgabe gerecht werden“<sup>41</sup>

verstanden wird, provoziert eine erste Äußerung jeweils nachfolgende Sprechakte. Das Lernen mit diesem Modell schafft Kommunikationsübungen, sog. „Kettenreaktionen“, die sinnloses Vor- und Nachsprechen verhindern. Seine Komplexität vermittelt zahlreiche Wirklichkeitsbezüge und ermöglicht verwertbare Lernergebnisse mit dem Ziel,

„Bekanntes mit Unbekanntem zu kombinieren und somit je nach Situation kommunikationsgerecht zu handeln. Übungen mit diesen Gesprächsformeln sind das beste Mittel, den Mechanismus des Prognostizierens zu entwickeln, denn um die fließende Rede zu gewährleisten und diese in einer bestimmten Zeitspanne abzuschließen, muß man vorgreifen, d.h. den Ausgang der Äußerung kennen, was zur Geläufigkeit der Rede beiträgt.“<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Wolfgang Butzkamm, "Unterrichtsmethodische Problembereiche", Gerhard J. Westhoff, Strukturübungen – Kriterien und Beispiele. Zielsprache Deutsch 4 (1991) 207.

<sup>41</sup> Dora Sakayan/Christine Tessier, "Deutsche Gesprächsformeln in Mikrodialogen", Zielsprache Deutsch 3 (1983) 9.

<sup>42</sup> Ebd. 13

Methodisch realisiert sich dieses Verfahren durch „Repliken“, die entweder isoliert stehen, bzw. nach- oder vorangestellt sind, und durch geeignete Redemittel ergänzt werden. Folgende Beispiele einer Bitte um Rat wären in der Form eines Minidialogs denkbar: (Die zur Verfügung stehenden Redemittel sind kursiv gehalten und die jeweiligen Gesprächsformeln durch grammatische Strukturen ergänzt)

Sprecher 1: Seit einiger Zeit nehme ich ständig zu. *Was soll ich bloß tun?*

Sprecher 2: *An deiner Stelle würde ich Sport treiben.*

(Gesprächsformel + Infinitiv)

Sprecher 2: *Ich würde dir raten, weniger Schokolade zu essen.*

(Gesprächsformel + Infinitiv mit ‚zu‘)

Sprecher 2: *Wenn ich dir einen Rat geben darf, trink nicht so viel Bier!*

(Gesprächsformel + Imperativ)

Sprecher 2: *Es wäre gut, wenn du kalorienarm kochen würdest.*

(Gesprächsformel + Konjunktiv)

Eine Bewertung der angeführten Sprechaktsequenzen bestätigt, daß sich für den Fremdsprachenunterricht diejenigen Gesprächsformeln als besonders hilfreich erweisen, die den propositionalen Gehalt einer Aussage pragmatisch plazieren.

"Zu jedem Sprechakt gehört ein propositionaler Gehalt sowie eine illokutionäre Kraft, die den propositionalen Gehalt in der Interaktionssituation 'situier': als etwas, das behauptet, erfragt, gefordert, vorgeschlagen, definiert usw. wird."<sup>43</sup>

Variantenreiche Propositionen, die sich durch die Wiederholbarkeit derselben Illokutionstypen realisieren lassen, motivieren den Lernenden zur Auseinandersetzung

---

<sup>43</sup> Dieter Wunderlich, "Was ist das für ein Sprechakt?", Günther Grewendorf (Hrsg), Sprechakttheorie und Semantik, (Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979 ) 279.

mit der Fremdsprache. Gesprächsformeln erleichtern es, Sprechabsichten zu analysieren und synthetisch neu zu kombinieren. Aus lernpsychologischer Sicht gewinnt der Lernende Sicherheit und wird motiviert, die Fertigteile als zuverlässige Größe zu begreifen, um in verschiedenen Kontexten selbst neue subjektive Sprechhandlungen zu produzieren.

Es gilt also ganz besonders, den Lernenden auch emotional am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu lassen, um eigene Einstellungen und Meinungen äußern zu können:

"Eine solche emotionale Beteiligung ist seit den siebziger Jahren eher im negativen Sinne festgestellt worden: Krohn hat darauf aufmerksam gemacht, daß Versagen im FU zum großen Teil auf Angstemotionen in fremdsprachlichen Lernprozessen zurückzuführen ist"<sup>44</sup>

Deshalb ist es wichtig, bereits in der Anfängerstufe mit solchen Gesprächsformeln zu agieren, um Angstpotentiale schon frühzeitig abzubauen. Darüberhinaus können sich mit fortschreitendem Lernzuwachs auch leichter Erfahrungen und Einsichten einstellen, wo der Lernende durch ständigen Gebrauch der Sprechaktsequenzen zunehmend mehr die pragmatische Aussagekraft grammatischer Formen begreift und somit Lernprogression rascher verlaufen kann. Ein verantwortungsvoller Fremdsprachenunterricht wird sich bemühen, den Lernenden ein

"Inventar sprachdidaktisch brauchbarer idealisierter Sprechaktsequenzen zusammenzustellen, die aufeinander abgestimmt und daher auch gemeinsam einsetzbar sind."<sup>45</sup>

Sakayan schlägt die folgende Zusammenstellung vor und weist darauf hin, daß eine Erweiterung zu einer vollständigen Typologie wünschenswert sei:

"Gruß	Gegengruß	a) beim Begegnen b) beim Abschied
Sich vorstellen Bekanntmachen	Kenntnisnahme Kenntnisnahme	

<sup>44</sup> Rupprecht S.Baur, "Alternative Methoden". Deutsch als Fremdsprache 2 (1993) 119.

<sup>45</sup> Dora Sakayan, Antizipationen im Fremdsprachenunterricht, (unveröffentlichtes Manuskript)

Einladung	a) Annahme
Einladung	b) Ablehnung
Einladung	c) Ausweichung
<b>direkte Frage</b>	<b>Antwort(Bejahung/Verneinung)</b>
<b>indirekte Frage (Aufforderung)</b>	<b>Zusage/Absage</b>
<b>Ratfrage (Bestimmungsfrage)</b>	a) Ratgabe
	b) Ausdruck der Ratlosigkeit
<b>Ratfrage (Entscheidungsfrage)</b>	a) Zusage
	b) Abraten
<b>Erkundigungen (persönliche Angaben):</b>	
	<b>+/-Information</b>
nach dem Wohlbefinden	
nach dem Namen	
nach dem Alter	
nach der Adresse	
nach der Telefonnummer	
nach der Beschäftigung	
nach der Nationalität	
nach dem Vorhaben	
nach dem Verlauf (Tag, Reise, Ferien usw.)	
nach der Freizeitgestaltung	
nach persönlichen Präferenzen	
nach der Lieblingsbeschäftigung	
nach dem Lieblingssport	
nach dem Lieblingsschriftsteller u.a.	
nach sozio-kulturellen Unterschieden u.a.	
<b>(sachliche Angaben):</b>	
nach dem Weg	
nach dem Preis	
nach dem Charakter (einer Person)	
nach dem Aussehen (einer Person/Sache)	
nach der Qualität (Farbe, Größe usw.)	
nach dem Datum	
nach der Zeit	
nach dem Ort (wo sich eine Person/eine Sache befindet)	

nach unbekanntem Wörtern

- a) nach der Bedeutung
- b) nach der Aussprache
- c) nach der Rechtschreibung

Mitteilung  
einer überraschenden Nachricht

- a) Erstaunen
- b) Mißbehagen
- c) Gleichgültigkeit

eines Sachverhalts

- 1) mit Angabe der Informationsquelle
- 2) ohne Angabe der Informationsquelle

- a) Bestätigung
- b) Bestreiten
- c) Unsicherheit
- d) In-Frage-stellen

eines Geheimnisses

- a) Versicherung der Geheimhaltung
- b) Erstaunen
- c) Begeisterung

Mahnung/Warnung

- a) freundlich
- b) streng

- a) positiv
- b) negativ

Vermutung

- a) Einverständnis
- b) Verwunderung
- c) Zurückweisung

Vorschlag

- a) Annahme
- b) Ablehnung
- c) Ausweichen

Meinungsäußerung

- a) Zustimmung
- b) Ablehnung
- d) Bedenken
- e) Enttäuschung
- f) Verwunderung
- g) Ironisierung

Erheischen der Zustimmung

- a) Einverständnis
- b) Ablehnung

Verzweiflung

- a) Ermutigung
- b) Bestätigung

Begeisterung

- a) Ermutigung

Befehl	b) Entmutigung a) Annahme b) Verweigerung
Versprechen	a) positive Bewertung b) negative Bewertung
Entschuldigung	a) Annahme b) Herunterspielen b) Zurückweisung c) Beschuldigung/Vorwurf
Angebot	a) Annahme b) Ablehnung
Vorwurf	a) Entschuldigung b) Rechtfertigung c) Gegenvorwurf
Drohung	Gegendrohung
Kritik	a) Rechtfertigung b) Gegenkritik
Beileid	Danksagung
Bewertung	a) Begeisterung b) Unzufriedenheit c) Abneigung d) Bedauern
Kompliment	a) Danksagung b) Gegenkompliment c) Herunterspielen
Verabredung	a) Zustimmung b) Absage c) Vereinbarung(Ort/Zeit usw.)
Beglückwünschung Klage Danksagung	Danksagung Trost Danksagung herunterspielen <sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Dora Sakayan, Antizipationen im Fremdsprachenunterricht, (unveröffentlichtes Manuskript)

### 2.7.3 Lernziel: Interkulturelle Kommunikation

Lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen innerhalb verschiedener Sprachgemeinschaften systematisieren eigene kulturspezifische Ausprägungen, die ihren korrekten schriftlichen und mündlichen Gebrauch festlegen. Kommunikative Kompetenz resultiert u.a. auch in der Fähigkeit des Lernenden, ethnographische Wesensunterschiede der Fremdsprache als grammatikunabhängige Gebrauchsnormen zu begreifen, denn sonst besteht die Gefahr,

"that second language speakers might fail to communicate effectively (commit pragmatic failures), even when they have an excellent grammatical and lexical command of the target language. In part, second language speakers' pragmatic failures have been shown to be traceable to cross-linguistic differences in speech act realization rules, indicating [...] that learners are just as liable to transfer 'rules of use' (having to do with contextual appropriacy) as those of 'usage' (related to grammatical accuracy)."<sup>47</sup>

Fremdverstehen läßt sich im FU realisieren, wenn interkulturelle Zusammenhänge aufgegriffen und elaboriert werden, die den Lernenden mit der Möglichkeit des "Aushaltens von Verschiedenheit wie auch der Bereitschaft zur Infragestellung eigener Normen"<sup>48</sup> konfrontieren. Die kontrastive Gegenüberstellung kulturspezifischer pragmatischer Aspekte sensibilisiert für adäquaten Sprachgebrauch und vermittelt die Verwendungsbedingungen einer Sprechhandlung. Eine vergleichende Studie deutscher und japanischer Routineformeln, die diesen Zusammenhang verdeutlicht, findet sich bei Coulmas<sup>49</sup>.

(4) Guten Morgen	-	(4') Ohayō gozaimasu
(5) Guten Tag.	-	(5') Konnichi wa
(6) Guten Abend.	-	(6') Kon-ban wa

---

<sup>47</sup> Shosana Blum-Kulka/Elite Olshtain, "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)", *Applied Linguistics* 3 (1984) 196.

<sup>48</sup> Martina Rost-Roth, "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation", *Zeitschrift für Interkulturellen FU* [Online] 1(1),(1996) 2.  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/rost11.htm>

<sup>49</sup> Florian Coulmas, "Routine im Gespräch", 142

Während (5) gleichzeitig als Begrüßungs- und Abschiedsformel verwendet werden kann, sieht (5') diese Applikationen normalerweise ebensowenig vor, wie ihren Gebrauch zur Vorstellung. Darüberhinaus wird sie nur unter Bekannten gebraucht und stellt keine Höflichkeitsformel dar. Treffen Personen zum ersten Mal zusammen, kommen andere Formen wie "(5'') Konchi wa" zur Anwendung, wobei sich der Sprecher herabsetzt, und Höflichkeit dadurch angedeutet wird.

Es finden sich ebenfalls (4') "es ist früh", wohingegen (4'') ohayō und (4''') ossu, weniger förmlich und eher familiär gebraucht werden. Ausschließlich unter Männern, die untereinander in einer symmetrischen oder hierarchischen Beziehung von oben nach unten stehen, verwendet man (4'''); mit dem deutschen "Morgen" könnte (4'') verglichen werden. Tageszeitparadigmen stehen im Japanischen nicht gleich verallgemeinernd wie im Deutschen zur Disposition; vielmehr bedient man sich je nach Gesprächssituation unterschiedlicher Grußformeln.

Ein interessanter Vergleich bieten ebenfalls Dankes- und mit ihnen einhergehende Reaktivformeln.

*A: Arigatō gozaimashita. Gomeiwaku-o kakemashita.*

*B: Iie, dō itashimashite.*

*A': Vielen Dank. Ich habe Sie belästigt.*

*B': Nein, keine Ursache. (sinngemäß)*

oder

*A: Kono mae wa dōmo. Senjitsu wa shitsurei shimashita.*

*B: Iie, kochira koso.*

*A': Vielen Dank für letztes Mal. Entschuldigen Sie meine Unhöflichkeit beim letzten Mal.*

*B': Nein, ganz meinerseits. (sinngemäß)*

Sprachkonventionelle Normen verbinden japanische Danksagungen gleichzeitig mit einem Schuldeingeständnis. Das Schuldverhältnis wird durch das Äußern der Dankesformel wieder neutralisiert. Im Deutschen ist das komplementäre Element des Entschuldigens nicht in derselben Häufigkeit bekannt, obwohl man auch auf performative Dankesformeln wie "Ich schulde Ihnen meinen Dank" zurückgreift. Dem

Unterrichtenden, der sich mit solchen Phänomenen auseinandersetzt, erklären sich diese "logischen" und zugleich fehlerhaften Übertragungen japanischer Lerner, was ihn befähigt, entsprechende Lernhilfen anzubieten. Besonders im interkulturellen FU, der Lernende unterschiedlicher Herkunft vereint, sollte verständlich gemacht werden, daß es pragmatische Zusammenhänge von Dank, Scham und Schuld geben kann.

Rost-Roth gibt eine Auswahl anderer kulturspezifischer Kontraste, die im FU berücksichtigt werden können. Erwähnt werden u.a. deutsche und russische Gratulationsformeln und

"die Beobachtung, daß das russische 'pozdravlat' (Gesundheit wünschen) in 'gratulieren' umgesetzt wird und von russischen Lernern auch bei Anlässen verwendet wird, in denen 'man' sich in Deutschland üblicherweise nicht gratuliert, wie z.B. am 1.Mai oder Weihnachten"<sup>50</sup>

Hinweise findet man bezüglich der deutschen Anredeformen "Du" und "Sie", die den meisten Lernern gleichermaßen Schwierigkeiten bereiten, auch wenn im Gegensatz zu englischsprachigen Schülern dieses förmliche und nichtförmliche sich Adressieren bereits aus der Muttersprache bekannt ist.

Neben der Didaktisierung von Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln weist sie auf Einladungen hin, die im deutsch-arabischen Vergleich hinsichtlich ihres Verbindlichkeitsgrades konventionell unterschiedliche Interpretationsmuster aufweisen.(Otterstedt 1993).

Diskursstrategien zur Gesprächseröffnung bzw. Gesprächsbeendigung im deutsch-amerikanischen Kontext entfalten ebenfalls uneinheitliche Konversationsmuster (Kottoff 1989). Während amerikanische Diskursstrategie explizite Würdigungen wie "it was nice meeting you" berücksichtigt, werden deutsche Gespräche oft knapper beendet. Untersuchungen des Gesprächsverhaltens amerikanischer Lerner haben ergeben, daß Gesprächsbeendigungen in der Fremdsprache deutlich kürzer ausfallen und "Resumees" fast gänzlich fehlen. Außerdem zeigen

---

<sup>50</sup> Martina Rost-Roth, "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation", Zeitschrift für Interkulturellen FU [Online] 1(1), (1996) 8.

"die Analysen Kottoffs[...], daß diese Charakteristika nicht auf den Transfer kultureller Konventionen zurückzuführen sind, sondern auf unzureichende lernersprachliche Kompetenzen. Somit sind Teile der Befunde auch auf Deutschlerner mit anderen Ausgangssprachen übertragbar."<sup>51</sup>

Sprachkonventionelle Regelungen wirken sich demnach auf das Interaktionsverhalten aus, was negativ auf die Beziehungsebene der Kommunikationsteilnehmer im interkulturellen Kontakt ausstrahlen kann. Dieser Gefahr sehen sich insbesondere avancierte Lerner ausgesetzt, bei denen unzureichendes Sprachverhalten gerade aufgrund ihres fortgeschrittenen Könnensstandes leicht zu Mißverständnissen führt. In einem pragmatisch-effizienten FU müssen daher Unterrichteinheiten konzipiert werden, die gewährleisten,

"daß die entsprechenden Redemittel [nicht nur] 'gelehrt' und 'geübt' werden, [denn] zum überzeugenden Einsatz ist auch vonnöten, daß landesübliche und kulturell unterschiedliche Rechtsverhältnisse und Rechtsempfindungen bewußt gemacht werden."<sup>52</sup>

Sprechakte entwickeln und relativieren ihre Aussagekraft nur innerhalb von Kulturgemeinschaften, deren Lebensformen diejenigen Konventionen vorgeben, unter denen sich Sprachspiele ereignen können.

---

<sup>51</sup> Ebd., S.10

<sup>52</sup> Ebd., S.15

### 3. Die Sprachspieltheorie Ludwig Wittgensteins

#### 3.1. Das Sprachspiel als Lebensform

In den „Philosophischen Untersuchungen“ distanziert sich Wittgenstein von der Abbildtheorie seiner ‚Logisch-philosophischen Abhandlungen (Traktat)‘, die auf der Annahme basiert, daß die Welt aus ‚Dingen‘ und deren ‚Konfigurationen‘ zusammengesetzt sei, die er ‚Sachverhalte‘ nennt. Demzufolge bilden

„die Dinge [...] die Substanz der Welt, sind als solche einfach, unveränderlich und von Sachverhalten unabhängig. Im Sachverhalt sind die Dinge durch eine Relation verknüpft. Diese Relationen bilden das logische Gerüst der Welt und damit auch das Gemeinsame von Sprache und Welt.“<sup>53</sup>

Im Vorwort der Philosophischen Untersuchungen räumt Wittgenstein nun „schwere Irrtümer“ ein, indem er sich von o.g. Thesen abwendet, denn

„[...] nicht die Welt, deren Struktur sich in der Sprache zeigt, schreibt der Sprache ihr Wesen vor, sondern die Sprache ist als Ausdruck einer originären Lebensform das Urgegebene, von der aus Welt anvisiert werden kann.“<sup>54</sup>

In den Philosophischen Untersuchungen formuliert Wittgenstein eine Gedankenfolge über die alltägliche Sprachpraxis einer historisch gewachsenen Gesellschaft, wo der Sprachanwender ‚Mensch‘ lebenspraktische Problemstellungen täglich zu bewältigen sucht:

„[...] Es darf nichts Hypothetisches in unseren Betrachtungen sein. Alle *Erklärung* muß fort, und nur Beschreibung an ihre Stelle treten. Und diese Beschreibung empfängt ihr Licht, d.i. ihren Zweck, von den philosophischen Problemen. Diese sind freilich keine empirischen, sondern sie werden durch eine

---

<sup>53</sup> Peter Kunzmann/Franz-Peter Burkard/Franz Wiedmann, dtv-Atlas zur Philosophie (München: dtv 4.Aufl., 1994) 213.

<sup>54</sup> Kurt Wuchterl, Struktur und Sprachspiel bei Wittgenstein (Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969) 110

Einsicht in das Arbeiten unserer Sprache gelöst, und zwar so, daß dieses erkannt wird: entgegen einem Trieb, es mißzuverstehen[...] (PU 109)

Als Schlüsselbegriff im Zuge seiner Ausführungen führt Wittgenstein den Begriff des ‚Sprachspiels‘ ein, durch den das Funktionsgefüge menschlichen Sprachhandelns analysiert werden soll.

„[...] Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“<sup>55</sup> (PU 43) äußert Wittgenstein in seinen Philosophischen Untersuchungen und betont Bedeutung somit als Größe des Kommunikationsprozesses selber. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die kindliche Erfahrungswelt, wo der junge Mensch Kenntnisse im Rahmen des Mutterspracherwerbs erwirbt. Aus dem „ Gebrauch der Worte... mittels welchem Kinder ihre Muttersprache erlernen“ (PU 7) „ um [...] den Zweck und das Funktionieren der Wörter klar übersehen [zu können]“ (PU 5), entwickelt Wittgenstein die Definition eines Spielbegriffs und nennt „ das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben sind, das ‚Sprachspiel‘.“ (PU 7)

In einem ersten Schritt beschreibt er in PU 2 ein einfaches Modell, das die Funktionsweise sprachlichen und nichtsprachlichen Handelns verdeutlicht. Die Kommunikationssituation einer Aufforderung entwickelt sich zwischen dem Maurer A und dem Gehilfen B, der auf Zuruf eines einzelnen Wortes jeweils einen Baustein (Sprachelemente) „Würfel“, „Säule“, „Platte“ und „Balken“ in der gewünschten Reihenfolge zum Bau eines beliebigen Objekts (Sprachsituation) bringt. Dieses Beispiel nennt Wittgenstein eine „vollständige“ jedoch „primitive“ Sprache, in der sich allerdings schon alle wesentlichen Elemente zur Verständigung ausmachen lassen. Es demonstriert einen sprachlichen Akt, der direkt, monologisch und handlungsorientiert einen Arbeitsprozeß innerhalb eines Sprachspiels auslöst. Darüberhinaus wird demonstriert, daß sich beispielsweise die Bedeutung des Gegenstandes „Würfel“ nicht etwa durch seine gegenständliche Definition als einfaches Wort, sondern erst durch die Verwendung innerhalb des Sprachspieles ergibt. Neben dem Objekt, das Gehilfe B zu

---

<sup>55</sup> Ludwig Wittgenstein, Schriften Bd.1: Philosophische Untersuchungen (im folgenden PU genannt) (Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969) 43.

identifizieren hat, befindet dieser sich ebenfalls in einer Handlungssituation, die ihn zur Verwendung des „Würfels“ auffordert, nämlich ihn heranzuschaffen.

Dagegen könnte man einwenden, daß die Sprachsituation dennoch eine untergeordnete Rolle spielt, weil letztlich jedes Objekt durch eine entsprechende Geste des Zeigens eindeutig identifiziert werden kann. Wittgenstein gibt deshalb ein Beispiel für ein erweitertes zweites Sprachspiel bestehend aus:

- a) den reinen Sprachelementen „Würfel“, „Säule“, „Platte“ und „Balken“
- b) den Zahlwörtern „a“, „b“, „c“ und „d“
- c) „dorthin“ und „dieses“
- d) den Farbwörtern „rot“, „grün“ usw.

Die Sprachsituation beschreibt er folgendermaßen:

„A gibt einen Befehl von der Art: ‚d-Platte-dorthin‘. Dabei läßt er den Gehilfen ein Farbmuster sehen, und beim Worte ‚dorthin‘ zeigt er an die Stelle des Bauplatzes. B nimmt von dem Vorrat der Platten je eine von der Farbe des Musters für jeden Buchstaben des Alphabets bis zum ‚d‘ und bringt sie an den Ort, den ‚A‘ bezeichnet. – Bei anderen Gelegenheiten gibt A den Befehl: ‚dieses-dorthin‘. Bei ‚dieses‘ zeigt er auf einen Baustein. Usw.“ (PU 8)

Die Problematik, die sich zunächst andeutet, bezieht sich auf die Zuordnung der Gegenstände mit den jeweiligen Zahlwörtern bzw. den Indikatoren „dieses“ und „dorthin“, denn sie können nicht wie ein konkretes Objekt veranschaulicht werden. Es stellt sich also die Frage, wie ihre Verwendung vermittelt und gelernt werden kann. Wuchterl räumt ein, daß man

„[...] bei Zahlwörtern noch an sinnlich erfaßbare Strukturen oder figurale Momente denken [könnte], wie sie in der Gestaltpsychologie für kleine Zahlen gelehrt werden; bei größeren Zahlen versagt dieses anschauliche Hilfsmittel.“<sup>56</sup>

denn ein Zahlwort als isoliert dargestelltes Quantitätssymbol besitzt allein ebensowenig Aussagekraft, wie die Indikatoren „dorthin“ und „dieses“ ohne Subjekt- bzw. Objektbezug eine sprachliche Funktion erfüllen können.

---

<sup>56</sup> Kurt Wuchterl, „Struktur und Sprachspiel bei Wittgenstein“, 116

„Stell dir vor, wie man ihren Gebrauch etwa lehren könnte! Es wird dabei auf Örter und Dinge gezeigt-, aber hier geschieht ja dieses Zeigen auch im *Gebrauch* der Wörter und nicht nur beim Lernen des Gebrauchs.“ (PU 9)

Verständlich wird nun, wie man mit diesen unterschiedlichen Worten innerhalb des Sprachspiels umzugehen hat. Weiterhin bleibt allerdings unklar, was sie eigentlich beschreiben, denn

„wenn wir sagen: 'jedes Wort der Sprache bezeichnet etwas', so ist damit vorerst noch *gar nichts* gesagt[..]“ (PU 13).

Wittgenstein spielt auf die Gefahr von Vereinheitlichung an, mit der die Verwendungsweise bestimmter Wortgruppen oder Wortarten fälschlicherweise dargestellt werden könnte. So wäre beispielsweise die Aussage „Alle Werkzeuge dienen dazu, etwas zu modifizieren“ (PU 13) für einen Hammer, der die Form eines Nagels verändert oder eine Säge, die ein Brett umformt durchaus zutreffend, während ein Meterstab nur „unser Wissen um die Länge eines Dings“ (PU 13) bereichert. Verallgemeinerungen dieser Art führen nicht weiter, weil nur im situativen Gebrauch der Worte ihre charakteristischen Bedeutungen ermittelt und ihre jeweiligen Funktionen bezeichnet werden können.

„Wie ist es nun mit den Farbmustern, die A dem B zeigt, - gehören sie zur Sprache?“ (PU 16)

Wittgenstein zählt sie nicht zur ‚Wortsprache‘, d.h. nicht zu den reinen Sprachelementen wie beispielsweise das Wort „Platte“, die einen Satz allein konstituieren können. Im ersten Sprachspiel könnte die Aufforderung „Platte!“ ein Wort, und auch einen Satz [, Bring mir eine Platte!'] nennen.“ (PU 19) Die korrekte Ausführung der Handlungsintention wäre im zweiten Sprachspiel ohne den Gebrauch der Farbmuster allerdings nicht gewährleistet, denn es sollen nur Platten einer bestimmten Farbe herangeschafft werden. Wittgenstein bezeichnet Farbmuster deshalb als „Werkzeuge der Sprache“ (PU 16); wobei menschliche Gedächtnis- bzw.

Assoziationsleistung eine Farbtabelle ersetzen und gewährleisten, bestimmte Elemente im Sprachspiel benennen zu können. Er spricht von „einem Instrument der Sprache, mit der wir Farbaussagen machen“ (PU 50).

Sein Gebrauch hängt wesentlich vom Kontext ab, in dem dieses Instrument zur Anwendung kommt. So wie man in der Musik vom Zusammenwirken einzelnen Töne sprechen kann, die der Komposition ihre spezifische Ausdruckskraft verleihen, so kann man in der Sprache von einzelnen Zeichen sprechen, von „unzählige(n) verschiedene(n) Arten alles dessen, was wir [...], Worte‘, ‚Sätze‘ nennen“ (PU 23), die „alleine tot scheinen“ und nur in „ihrem Gebrauch leben“ (PU 435). Analog zur Musik, in der sich unzählige Melodien oder Variationen eines bestimmten Themas musikalisch formen und mittels Instrumenten darstellen lassen, gibt es für Wittgenstein immer „neue Typen der Sprache, neue Sprachspiele“ (PU 23), die sich im Spiel mit Wörtern äußern.

Die Bedeutung Wittgensteins für die „Sprechakttheorie“ Austins und Searles wird jetzt ersichtlich, weil es zahllose Sprachspiele geben muß, wenn sich die Bedeutung der Wörter aus der Sprachsituation und ihrem Verwendungszusammenhang ergibt:

„Das Wort ‚*Sprachspiel*‘ soll hier hervorheben , daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform. Führe dir die Mannigfaltigkeit der Sprachspiele an diesen Beispielen, und anderen, vor Augen:

Befehlen, und nach Befehlen handeln-

Beschreiben eines Gegenstands nach dem Ansehen, oder nach Messungen- [...]

Berichten eines Hergangs-

Über den Hergang Vermutungen anstellen-

Eine Hypothese aufstellen und prüfen- [...]

Eine Geschichte erfinden; und lesen-

Theater spielen-

Reigen singen-

Rätsel raten-

Einen Witz machen; erzählen- [...]

Aus einer Sprache in die andere übersetzen-

Bitten, Danken, Fluchen, Grüßen, Beten.“<sup>57</sup> (PU 23)

---

<sup>57</sup> Ludwig Wittgenstein, „Philosophische Untersuchungen“, 300f

### 3.2. Die Regeln des Sprachspiels

Es wird ersichtlich, daß Wittgenstein Sprachanwendungen beschreibt, die sich im Alltagsleben der sozialen Gruppe ‚Gesellschaft‘ entfalten. Um der Variationsbreite dieser verschiedenen Anwendungsfunktionen im Kommunikationssystem „Sprache“ Ausdruck zu verleihen, vergleicht er sie mit einem Spiel. Der Analogieschluß „Sprache/Spiel“ läßt sich auf Wittgensteins Beobachtung eines Fußballspiels zurückführen, als ihm

„zum ersten Male der Gedanke [kam], daß wir in der Sprache ein Bild mit Wörtern spielen.“<sup>58</sup>

Spielhandlungen, die sich innerhalb der Funktionseinheit ‚Fußballspiel‘ entfalten können, sind durch Spielregeln reglementiert. Sie bilden den äußeren Rahmen, innerhalb dessen Spielzüge frei entfaltet werden können, insofern die jeweiligen Akteure den zur Verfügung stehenden Aktionsradius nicht mißbrauchen. Regelverstöße wie ‚Abseits‘ oder Foulspiel verhindern eine erfolgreiche Ausführung der Spielhandlung und limitieren die Anzahl erfolgreich vollziehbarer Spielhandlungen. Wittgensteins Sprachspieltheorie versucht in erster Linie, die Aktionsmöglichkeiten innerhalb der Sprachspiele herauszustreichen, denn das Spiel

„[...] ist nicht überall von Regeln begrenzt; aber es gibt ja auch keine Regel dafür z.B., wie hoch man im Tennis den Ball werfen darf, oder wie stark, aber Tennis ist doch ein Spiel und hat auch Regeln.“ (PU 68)

Man kann entgegenhalten, daß diese Handlungsfreiheit selbst schon eine entscheidende Regel repräsentiere. Überträgt man diese Interpretation vom Tennisspiel auf das Sprachspiel, dann entspräche sie keineswegs Wittgensteins Spielverständnis, weil nicht mehr zu erkennen wäre, wie der Handelnde diesen Freiraum im Spielverlauf tatsächlich nutzt bzw.

---

<sup>58</sup> Norman Malcolm, „Ludwig Wittgenstein“, Helmut Henne, Sprachpragmatik, 35.

„[...] dann ja die Anwendung des Wortes nicht geregelt [ist]; das ‚Spiel‘, welches wir mit ihm spielen, ist nicht geregelt.“ (PU 68)

Eine einzelne Spielsequenz öffnet nicht den Blick für die Gesamttätigkeit im Spiel, für das Verwobensein von Aktion und Reaktion im Sprechen und damit auch nicht für die ständig stattfindenden Veränderungen des Spieles selber. Aus der Erkenntnis, daß „keine Grenzen gezogen sind“ (PU 68) und „der Begriff ‚Spiel‘ ein Begriff mit verschwommenen Rändern [ist]“ (PU 68) entwickelt sich für Wittgenstein eine „große Frage“, die grundsätzlichen Regeln des Sprachspiels sowohl aus sprachphilosophischer als auch linguistischer Perspektive zu entwickeln:

„Denn man könnte mir einwenden: Du machst dir's leicht! Du redest von allen möglichen Sprachspielen, hast aber nirgends gesagt, was denn das Wesentliche des Sprachspiels, und also der Sprache ist.“ (PU 65)

Er stellt dazu fest, daß sich philosophischer Diskurs oft realitätsfern äußere, weil die ihn konstituierenden Begriffe „Kalküle nach festen Regeln“ seien, die sich über die Umgangssprache erheben. Dagegen setzt er jetzt die Regeln des ‚Sprachspiels‘, die die Natur einer Idealsprache als ebensolche entlarven, weil sie der Alltagssprache entstammt, und der Gebrauch der Sprachelemente im lebendigen Hin und Her nichts anderes bewirkt, als sich ständig einer sogenannten Wahrheit anzunähern, ohne sie fest definieren zu können:

„Das was ich mit den Wörtern der Sprache mache (indem ich sie verstehe), ist genau dasselbe wie das, was ich mit Zeichen im Kalkül mache: Ich operiere mit ihnen. Daß ich in einem Fall Handlungen ausführe, im anderen nur die Zeichen hinschreibe oder auslösche etc., ist ja kein Unterschied; denn auch das, was ich im Kalkül mache, ist eine Handlung. Hier gibt es keine scharfe Grenze.“<sup>59</sup>

Selbst im Umgang mit einer kalkulierbaren Kunstsprache, die Regeln nur beschreiben kann, weil sich „das Ideal in der Realität [bereits jetzt] finden [lassen müsse]“ (PU 102),

---

<sup>59</sup> Friedrich Waismann, Ludwig Wittgenstein. Schriften Bd.3: Wittgenstein und der Wiener Kreis (Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1969) 169f.

und sie bereits in allen Einzelheiten festgelegt ist, zeigt sich das Grundcharakteristikum der Handlung bei der Sprachverwendung.

Handlungsvollzug repräsentiert ebenfalls das Kernelement der Spielepraxis, da sich Spiele nur über ihre Darstellung durch den Menschen, also im Gespieltwerden realisieren. Wie bereits erläutert wurde, benötigt der Sprachspieler „Werkzeuge“, die je nach Handlungssituation unterschiedlich angewendet werden. Die entsprechende Handlungsanweisung verkörpert demzufolge die Regel, die wie ein Muster verstanden werden kann, dem alle sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen folgen. Die Verwendung der Worte kann somit nicht festgeschrieben werden, weil sie der jeweiligen Handlungssituation angeglichen werden muß:

„Das Wort ‚Übereinstimmung‘ und das Wort ‚Regel‘ sind miteinander *verwandt*, sie sind Vettern. Lehre ich Einen den Gebrauch des einen Wortes, so lernt er damit auch den Gebrauch des andern.“ (PU 224) [und weiter heißt es:]  
 „Einer Regel folgen, das ist analog dem: einen Befehl befolgen.“ (PU 206)

Als Beispiel für ein konkretes Handlungsmuster beschreibt Wittgenstein eine Tabelle, indem er das Sprachspiel nochmals aufgreift, das sich zwischen dem Mauer und dessen Gehilfen in PU 2 entfaltet. Er illustriert ebenfalls die Verwendung der Regel und weist auf ihre methodisch-didaktische Umsetzung hin:

„Ein Sprachspiel wie (2) werde mit Hilfe einer Tabelle gespielt. Die Zeichen, die A dem B gibt, seien nun Schriftzeichen. B hat eine Tabelle; in der ersten Spalte stehen die Schriftzeichen, die im Spiel gebraucht werden, in der zweiten Bilder von Bausteinformen. A zeigt dem B ein solches Schriftzeichen; B sucht es in der Tabelle auf, blickt auf das gegenüberliegende Bild, etc. Die Tabelle ist also eine Regel, nach der er sich beim Ausführen der Befehle richtet. – Das Aufsuchen des Bildes in der Tabelle lernt man durch Abrichtung, und ein Teil dieser Abrichtung besteht etwa darin, daß der Schüler lernt, in der Tabelle mit dem Finger horizontal von links nach rechts zu fahren; also lernt, sozusagen eine Reihe horizontaler Striche zu ziehen.“ (PU 86)

Wittgenstein stellt heraus, daß die praktische Umsetzung einer Regel nur über unmittelbares Lernen einer „Gepflogenheit“ und Üben des „ständigen Gebrauchs“

(PU 198) erfolgreich vollzogen werden kann. Er betont weitergehend, daß Gepflogenheiten als „Gebräuche“ zu verstehen sind, die gewachsene „Institutionen“ in einer historischen Sprachgemeinschaft repräsentieren. Sie verhindern willkürliche Sprachhandlungen im jeweiligen Sprachspiel, denn „es kann nicht ein einziges Mal nur ein Mensch einer Regel gefolgt sein.“ (PU 199) Wenn also der Sprachlerner beispielsweise „einen Ausdruck der Regel durch einen anderen ersetzen“ (PU 201) möchte und ihr u.U. dadurch widerspricht, findet er in den sozialen Konventionen der Sprachgemeinschaft ein Regulativ, das diesem Versuch entweder wohlwollend oder ablehnend begegnet.

Dies legt die Vermutung nahe, daß man sich Gesetzmäßigkeiten der Sprache nicht durch reflexive Akte, sondern nur im praktischen Umgang und Nachahmen ihrer Regeln aneignen kann.

„Wie ein Wort funktioniert, kann man nicht erraten. Man muß seine Anwendung *ansehen* und daraus lernen.“ (PU 340)

Wittgenstein beschreibt eine pragmatische Kategorie, deren Realisierbarkeit und Lernerfolg im wesentlichen von einem erweiterten Erlebnisbereich abhängen, indem der Lernende nicht nur erfährt, was Sprache ist, sondern wie „sie feiert“. Die erfolgreiche Interpretation von Sprachzeichen vollzieht sich ausschließlich in der Kombination von Sprache und Handlung, wobei „ansehen“ sicherlich nicht aus dem Blickwinkel eines passiven Betrachters gewertet werden darf. Die Schlußfolgerung liegt nahe, daß nur aktiver Umgang mit den Elementen und Strukturen der Sprache Gewähr bietet, konstruktive Lernprozesse zum Spracherwerb und somit auch zur Aneignung einer Fremdsprache in Gang setzen zu können.

### 3.3. Die Realisierung von Sprachspielen im pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht

#### 3.3.1. Sprachhandelndes Grammatiklernen

Vergleicht man „Sprachspieltheorie“ und „Sprechakttheorie“ als miteinander konkurrierende Theoreme, so eröffnet sich eine Dialektik, die einer vielversprechenden Konzeption von Fremdsprachenunterricht fundamental entgegensteht.

„Wittgenstein hatte im Begriff des Sprachspiels eine Kategorie etabliert, in der kommunikatives Handeln und instrumentales Handeln sowohl als funktionelle und abgrenzbare Einheit als auch als das Gesamt der Tätigkeit einer Sprachgemeinschaft zusammen gedacht werden konnten. Im Begriff des Sprechakts als Teilaspekt sozialen Handelns liegt hingegen eine Kategorie vor, in der allein eine abgrenzbare sprachliche Handlung, eben ein Sprechakt, analytisch herauspräpariert ist; die Gefahr, daß sprachliches Handeln damit wiederum nur isoliert und abgeschnitten von sonstigen Handlungen in den Blick kommt, ist aber unübersehbar.“<sup>60</sup>

Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, wäre für einen pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht das agierende Subjekt des Lernenden in ein Gefüge möglicher Handlungsintentionen und -situationen zu integrieren, wo er ausgewählte sprachliche Mittel in ihrer Gebrauchsvielfalt kennenlernt und Lernfortschritt unter dem Aspekt der Realisierung von Redeabsichten erfährt.

Es geht also darum, die sprachlichen Zeichen eines Sprechakts in den Kontext sprachlicher Äußerungen zu integrieren, d.h. die in einer Grammatik „ausgewiesenen lexikalischen Elemente einer Sprache sinnvoll“<sup>61</sup> miteinander zu kombinieren. Wittgenstein spricht in diesem Zusammenhang von Grammatik als „Wesen“ der Sprache, die beschreibt „welche Art von Gegenstand etwas ist“ (PU 373). Gleichzeitig macht er aber auch klar, daß Grammatik keineswegs deskriptiv vermittelbar ist, wenn sie kommunikativ verwertbar im Rahmen von Sprachspielen angewendet werden soll:

<sup>60</sup> Helmut Henne, „Sprachpragmatik“, 55

<sup>61</sup> Theodor Lewandowski, „Linguistisches Wörterbuch“, 369

„Grammatik sagt nicht, wie die Sprache gebaut sein muß, um ihren [Selbst-] Zweck zu erfüllen, um so und so auf Menschen zu wirken. Sie beschreibt nur, aber erklärt in keiner Weise, den Gebrauch der Zeichen“ (PU 496) [und weiter] „Man kann die Regeln der Grammatik ‚willkürlich‘ nennen, wenn damit gesagt sein soll, der Zweck der Grammatik sei nur der der Sprache“ (PU 497)

Die pragmatische Dimension ergibt sich dadurch, daß sich die praktische Funktion eines Zeichens oder Sprechakts für erfolgreiches Konversationshandeln nur im Relationsgefüge von Aktion und Reaktion von Sprechpartnern bestimmen läßt, und auch kleinste Einheiten sprachlicher Elemente nicht isoliert betrachtet werden können.

Wenn eine handlungsorientierte Fremdsprachenvermittlung dieser Aufgabe gerecht werden möchte, müssen auf der methodisch-didaktischen Ebene all diejenigen Unterrichtsverfahren ausgeschlossen werden, die sich auf ein normatives Verständnis von Sprache gründen, denn sie beschreiben lediglich die Regelmäßigkeiten einer Sprache als unverbundene semantische und syntaktische Einheiten.

Wenig bzw. keine dominierende Berücksichtigung finden demzufolge die u.a. von Fries und Lado entwickelten „pattern-practices“ als Bestandteile von Lerntheorien, die der strukturalistischen Schule entstammen.

„Sprachtheoretische Grundlage dieses Vorgehens war die Reduzierung der Sprache auf die sich in der Oberflächenstruktur aktualisierende Rede (Akzentuierung der „parole“ de Saussures), sodenn die Vorstellung von der Sprache als eines Satzes sprachlicher Gewohnheiten (nicht als Realisierung grammatischer Normen) sowie die Überzeugung, daß Sprache über die Nachahmung des Muttersprachlers (mimicry-memorization) zu erlernen ist.“<sup>62</sup>

Drillübungen dieser Art, die sich auf Auswendiglernen und Nachsprechen konzentrieren, bewirken keine kommunikativen Lernfortschritte, denn sie erlauben es den Lernenden nicht, Sprachzeichen in jeweils unterschiedlichen Sprechsituationen adäquat und praktisch umzusetzen.

---

<sup>62</sup> Lutz Götze, " Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht". Zielsprache Deutsch 3 (1971), 106.

Ebensowenig findet sich in der generativen Transformationsgrammatik Chomsky's ein Modell, das geeignet wäre, eine uneingeschränkte Anzahl von Sätzen im Hinblick auf interpersonale Kommunikationssituationen zu vermitteln. Obwohl er

„[...] eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (competence; die Kenntnis des Sprechers-Hörers von seiner Sprache) und Sprachverwendung (performance; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)“<sup>63</sup>

vornimmt, realisiert sich seine Theorie analog eines mathematisch-analytischen Verfahrens, das auf einer idealen Sprecher-Hörer-Relation aufbaut. Chomsky betrachtet Sprache in erster Linie als ein semiotisches System, mit dem semantische, syntaktische und pragmatische Gesetzmäßigkeiten analysiert werden. Durch eine Art naturwissenschaftlicher Verknüpfungsregeln lassen sich zwar logisch aufeinander bezogene Sprechakte synthetisieren, wie sie in einer idealisierten Sprache vorgefunden würden, doch widerspricht gerade deshalb dieser Transformationsgedanke Chomsky's fundamental dem „willkürlichen“ Regelbegriff innerhalb Wittgensteins Sprachspieltheorie. Chomsky's Performanzbegriff relativiert sich somit zu einer praxilinguistisch irrelevanten Größe, weil er Kompetenz lediglich im Hinblick auf das Wissen über Sprache beschreibt, den aktuellen Sprachgebrauch jedoch außer Acht läßt.

„Im Modell von Chomsky werden nur die Komponenten Phonologie, Syntax und Semantik zur Kompetenz gerechnet, während die Pragmatik wahrscheinlich mit Performanz gleichgesetzt wird. Dieser Gliederung werde ich mich nicht anschließen: es muß auch eine Kompetenz als pragmatische Kompetenz geben.“<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Noam Chomsky, Aspekte der Syntaxtheorie, (Frankfurt/ M.: Suhrkamp 1969) 14.

<sup>64</sup> Dieter Wunderlich, "Pragmatik, Sprechsituation, Deixis", Inge Ch.Schwerdtfeger, Medien und Fremdsprachenunterricht, 190.

Wunderlich stellt fest, daß kommunikative Handlungsfähigkeit nicht normativ vermittelt werden kann. Möchte der Lernende individuelle Sprechabsichten in einem situationellen Kontext erfolgreich verwirklichen, so muß er sich auf

„Ausdrucksmittel, die deiktischer Art sind, d. h. solche, die sich auf die Situation beziehen, in welcher sie geäußert werden“<sup>65</sup>

berufen können.

### **3.3.2. Deixisorientierte Unterrichtsverfahren**

Situation meint in diesem Zusammenhang unterschiedliche Wahrnehmungswelten, in denen sich Sprachhandlungen der Kommunikationspartner konstituieren. Die Sprechakttheorie hat gezeigt, daß sprachliche Äußerungen verschiedenartig interpretiert werden können. Ausschlaggebend für das jeweilige Verständnis sind die Vorstellungswelten, die sich zwischen Sprecher und Hörer auf tun, und die sich individuell verschieden auch auf außersprachliche Sachverhalte beziehen.

Äußert ein Sprecher beispielsweise die Aufforderung „Trinke das Wasser“, dann verarbeitet der Hörer kein abstraktes Konzept von ‚Wasser‘, sondern seine Antwort wird sich auf eine konkrete Menge der genannten Flüssigkeit beziehen. Sie kann je nach Erfahrungswelt sehr unterschiedlich ausfallen, wenn man annimmt, daß eine Sprechhandlung

„[...] ein Ereignis ist. Noch mehr: es ist eine komplexe menschliche Handlung.“<sup>66</sup>

Angenommen, daß sich das Gespräch an einem Ort entfalten würde, wo Wasserqualität zu wünschen übrig ließe, und der Konsument hätte schon negative Erfahrungen mit

---

<sup>65</sup> Ebda. 192

<sup>66</sup> Karl Bühler, Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache (Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 1965) 79.

eben diesem Wasser gemacht, dann könnte man durchaus eine negative Antwort erwarten, weil entsprechende Folgen ins Kalkül gezogen würden. Es könnte sich aber auch umgekehrt verhalten, je nachdem wie sich Erlebnishintergrund und momentane Befindlichkeit eines Hörers gestalten. Komplexität entsteht durch jeweils subjektive Lebensumstände und Erfahrungswelten, die

„ [...] in der konkreten Situation auf Wahrnehmbares verweisen, und solchen, die in der situationsfernen Rede auf Wahrnehmbares oder Vorgestelltes verweisen [und Bühler] spricht im ersten Fall von ‚Deixis ad oculus‘ und im letzteren von ‚Deixis am Pantasma‘.“<sup>67</sup>

Die sprachlichen Mittel, die zur Verwirklichung von Redeabsichten zur Verfügung stehen, teilt Bühler in Zeigwörter und Nennwörter ein. Während Nennwörter als Symbole für Gegenstände oder Sachverhalte „fungieren“, die unabhängig vom Sprecher verstanden werden können, unterscheidet er eine zweite Kategorie sogenannter deiktischer Begriffe, die ihre Bedeutung nur innerhalb konkreter Situationen konstituieren.

„Der Terminus ‚Deixis‘ (der sich von einem griechischen Wort herleitet, das ‚hinweisend‘, ‚anzeigend‘ bedeutet) bezeichnet heute in der Linguistik die Funktion von Personal- und Demonstrativpronomina, von Tempus und einer Vielzahl anderer grammatischer und lexikalischer Merkmale, die Äußerungen zu den Zeit-Raum-Koordinaten des Äußerungsaktes in Beziehung setzen. [...] Mit Deixis meint man die Lokation und Identifikation von Personen, Objekten, Ereignissen, Prozessen und Handlungen, über die gesprochen oder auf die referiert wird, in Relation zu dem räumlich-zeitlichen Kontext, der durch den Äußerungsakt und die Teilnahme von normalerweise einem Sprecher und wenigstens einem Adressaten geschaffen und aufrechterhalten wird.“<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Johannes Engelkamp, Psycholinguistik (München: Wilhelm Fink Verlag, 2.Aufl. 1983) 200.

<sup>68</sup> Dagmar von Hoff/ Klaus-Michael Köpcke, "Deixis als didaktisches Konzept". Wirkendes Wort 2 (1997) 302.

Zur entscheidenden Größe wird die Position des Sprechers, „O die Origio, [der] Koordinatenausgangspunkt“<sup>69</sup>, von wo er entweder Zukünftiges antizipierend oder rückbesinnend auf Vergangenes seine Rede formuliert. In einem so verstandenen Zeigfeld der Sprache bezeichnet „O“ einen räumlich-zeitlichen Nullpunkt, genauer gesagt den Ursprung von Sprachhandlungen, dessen Zentrum durch „die Zeigwörter hier, jetzt und ich“<sup>70</sup> festgelegt ist. Innerhalb dieses dreidimensionalen Zuordnungssystems sind „Zeigwörter und Nennwörter [als ] zwei scharf zu trennende Wortklassen“<sup>71</sup> zu verstehen. Bühler verdeutlicht den Zusammenhang, woraus sich folgendes Beispiel ableiten ließe:

„Wenn der Sprecher auf einen Hut mit dem Finger weisend sagt, „Gib mir bitte mal den Hut“, so sind hier drei Komponenten enthalten: die Fingergeste, den und Hut. Den + Fingergeste ist kein Fortschritt gegenüber nur zeigen. Erst die Verbindung von den + zeigen + Hut bringt durch die Nennfunktion von Hut etwas Neues in den Kommunikationsakt. Während den + zeigen auf eine bestimmte Stelle im Wahrnehmungsraum verweist – da und da mußt du hinsehen –, verweist Hut den Hörer auf etwas so und so Beschaffenes, unabhängig von seinem augenblicklichen Ort.“<sup>72</sup>

Der Fingerzeig auf das Objekt ‚Hut‘ kann die Sprachhandlung zwar unterstützen, jedoch genügt sie allein noch nicht den Anforderungen erfolgreicher Kommunikation. Erst durch die Versprachlichung des demonstrierenden Wortes „den“ läßt sich der o.g. Aufforderungssatz auch entsprechend als Bitte nach einem ganz bestimmten Objekt verstehen. Die bedeutsame Funktion deiktischer Ausdrücke eröffnet sich durch die Verbindung, die sie zwischen sprachlicher Bedeutung und Wahrnehmung bzw. außersprachlicher Bedeutung herstellen. Bühler unterscheidet einen Sprecher „ich“ und einen Hörer „du“, die einen solchen Verstehensakt vollziehen, und spricht von ihrer Funktion als „Rollenträger der Sprechhandlung“.

---

<sup>69</sup> Karl Bühler, „Sprachtheorie“, 102

<sup>70</sup> Ebda.

<sup>71</sup> Ebda. 80

<sup>72</sup> Johannes Engelkamp, „Psycholinguistik“, 200

Die Umsetzung deiktischer Unterrichtsverfahren im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs berücksichtigt gerade deshalb dialogische Kommunikationsformen, wobei das

„*hier* die momentane Position des Sprechers anzeigt und diese Position mit jedem Sprecher und mit jedem Sprechakt wechseln [kann].“<sup>73</sup>

Daraus leitet sich die Forderung an den FU ab, dem Lerner Möglichkeiten zu eröffnen, die ihn anleiten, unterschiedliche Sprachintentionen in verschiedenen Rollen und Situationen zu realisieren. Eine Klassifizierung von Redeabsichten, die einen kompetenten Sprecher-Hörer auszeichnen, findet sich bei Wunderlich und kann ohne weiteres als Lernzielkatalog für den Fremdsprachenunterricht übernommen werden:

„a) thematisch orientiert (Argumente klären wollen, die Angesprochenen überzeugen wollen, etwas in Erfahrung bringen wollen, seinen eigenen Standpunkt darlegen wollen usw.) b) handlungsmäßig orientiert (gewisse Handlungen des Angesprochenen erreichen wollen, eigenen vergangenen Handlungen erklären wollen, eigene gegenwärtige Handlungen deutlich machen wollen, einen allgemeinen Kontakt herstellen wollen, ein Kontaktstreben des Angesprochenen abwehren wollen usw.) d) ausdrucksmäßig orientiert (gewisse Gefühle und Emotionen ausdrücken wollen, wie Haß, Freude, Angst, Ärger, Zuneigung usw., Wunsch nach Bestätigung oder Solidarität durch den Angesprochenen usw.)“<sup>74</sup>

Es öffnet sich für den Lehrenden das Aufgabenfeld, methodisch-didaktische Voraussetzungen im FU so zu konzipieren, daß sprachphilosophische Sprachspieltheorie eine pragmatische Umsetzung in Sprachlernspielen erfährt. Aus einer Unterrichtskomponente ‚Konversationsspiel als Minidialog‘ ergeben sich nun weitergehende Interaktionsstrukturen, die Sprache ganzheitlich erlebbar machen. Eine konsequente Fortführung von Minidialogen innerhalb bestimmter Handlungssituationen mündet dann in ‚Maxidialoge‘, die sich in Form von komplexen Spielhandlungen in die Unterrichtspraxis integrieren.

---

<sup>73</sup> Karl Bühler, „Sprachtheorie“, 103

<sup>74</sup> Dieter Wunderlich, „Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik“, Inge Ch. Schwerdtfeger, Medien und Fremdsprachenunterricht, 222.

Das folgende Praxisbeispiel soll eine Alternative aufzeigen, wie Fremdsprache situations-, handlungsbezogen und deixisorientiert vermittelt werden kann.

### **3.4. Praxisbeispiel: "Eine dumme Geschichte"**

Im Sommer dieses Jahres unterrichtete ich an der McGill Universität in Montréal einen Intermediate Intensive Sprachkurs, an dem zwölf Studenten und Studentinnen teilnahmen. Die Unterrichts Atmosphäre wurde von überdurchschnittlich motivierten Kursteilnehmern geprägt und getragen, die mehrheitlich im naturwissenschaftlichen, theologischen und philosophischen Fachbereich eingeschrieben waren. Aus der Arbeit mit Minidialogen und Kurzvorträgen, die von den Studierenden ebenfalls gehalten wurden, ließ sich wiederholt deren Bestreben wahrnehmen, auf humoristische Art und Weise in der Fremdsprache zu agieren. Immer wieder hefteten sie sich die Rolle des Komödianten an, die selbst während der Arbeit mit ernsten Themen in gewissen Kommentaren immer wieder zum Vorschein trat. Diese Neigung zum "komischen Sprecher" sollte didaktisch umgesetzt werden, um Rollen in einem Sprachlernspiel damit zu besetzen. Dazu konfrontierte ich die Studierenden zuerst mit folgendem Dialog, dessen Textgehalt erschlossen wurde, um ihn anschließend in Gruppen- und Partnerarbeit mit verschiedenen Intonationsmustern zu lesen.

#### **Kartoffelsalat**

*Er, sie*

- Er: Was gibt's denn zu essen?  
 Sie: Kartoffelsalat.  
 Er: Was?! - schon wieder?  
 Sie: Schon wieder - wieso?  
 Er: Es gab doch erst gestern Kartoffelsalat.  
 Sie: Ja, aber heute gibt's anderen.  
 Er: Anderen? Was heißt anderen?  
 Sie: Ich meine: nicht von den gleichen Kartoffeln.  
 Er: Wieso? Hast du neue gekauft?

- Sie: Nein, ich habe doch gestern erst fünf Kilo gekauft.  
 Er: Wieso sind's dann nicht die gleichen Kartoffeln?  
 Sie: Weil's andere sind.  
 Er: Hör mal - hast du Kartoffelsalat gemacht, ja oder nein?  
 Sie: Natürlich! Sonst wär's ja kein Kartoffelsalat.  
 Er: Eben! Und hast du die Kartoffeln für den Kartoffelsalat von den Kartoffeln genommen, die du gestern gekauft hast - ja oder nein?  
 Sie: Ja.  
 Er: Folglich ist's der gleiche Kartoffelsalat wie gestern.  
 Sie: Unmöglich.  
 Er: Wieso unmöglich?  
 Sie: Den Kartoffelsalat von gestern haben wir aufgegessen.  
 Er: Na und?  
 Sie: Folglich kann dies nicht der gleiche Kartoffelsalat sein.  
 Er: Mein Gott! <sup>75</sup>

Es schloß sich nun die Aufgabenstellung an, diesen Text in Gruppenarbeit zu verfremden, um damit ein neues Sprachspiel zu erfinden. In einem weiteren Unterrichtsschritt wurde der erste Sprechakt in "Was gibt's denn heute im Fernsehen?" abgewandelt. In einem neuen situativen Rahmen sollte ein Text entstehen, der den aktuellen Themenbereich Fernsehen und Film ebenso wie grammatische Strukturen der Steigerungsformen mitberücksichtigen sollte. Sukzessive wurde das "Produkt" erweitert, indem nachfolgende Lektionen ins Handlungsgeschehen eingeflochten wurden. Thematisch erfaßt wurden die Bereiche "Sprache und Literatur" bzw. "Heutige Probleme" auf der Wortschatzebene, während grammatisch Relativsätze, Datumsangaben und Konjunktiv II - Formen zu integrieren waren. Im Laufe von zwei Wochen entstand u.a. folgende "dumme Geschichte":

---

<sup>75</sup> Helmut Müller, Der eine und der andere: Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975) 16.

## Die dumme Geschichte - Episode I

- JP: Hey Dumm! Kannst du mir sagen, was es denn heute im Fernsehen gibt?
- Dumm: Das kleines Leben!
- SP: Ist das eine neue Episode?
- PA: Nein, das ist die alte Episode mit den deutschen Touristen in Montréal!
- JP: Ah ja! Diese doofen, langweiligen, schmutzigen Leute! Ich habe die sehr gern!
- Dumm: Aus welchem Land kommen die Deutschen? Aus Bangladesch?
- SP: Dumm, du bist so dumm! Sie kommen natürlich aus Deutschland!
- PA: Sei still! Die Werbespots werden bald beendet sein!
- JP: Wir müssen diese interessante Sendung aufzeichnen!
- Dumm: Wir könnten mein Kassentendeck benutzen!
- SP: Dumm, du wirst immer dümmer! Wir brauchen keine Audiokassette, sondern eine Videokassette!
- PA: Wenn ihr nicht still seid, gehe ich nach Hause, um mir diese Episode allein anzusehen!
- JP: Nein, wir brauchen doch deinen Kartoffelsalat, weil er am besten ist. Bleib hier bei uns!
- Dumm: Handelt diese Episode von deutschem Kartoffelsalat?
- SP: Dumm, du bist am dümmsten! Weißt du nicht, daß die Deutschen nur fette Würste und Sauerkraut essen?
- PA: Sei still! Die Sendung fängt an!
- JP: Könntest du mir erklären, warum der Fernseher raucht? Ist er kaputt?
- Dumm: Ich muß euch etwas gestehen: Gestern abend habe ich mir einen sehr alten Film geliehen. Aber es gab keine Farben! Ich wollte den Fernseher selbst reparieren, aber ich war erfolglos!
- SP: Dumm! Du bist so dumm wie der Kartoffelsalat! Dieser Film, den du dir geliehen hast, war ein Scharzweißfilm!
- PA: Ich wollte mir seit Jahren diese Episode ansehen! Nun ist guter Rat teuer.
- JP: Moment mal bitte! Den wievielten haben wir heute?
- Dumm: Heute habe ich Geburtstag, den ihr vergessen habt!
- SP: Heute ist der dreißigste Juni. Fängst nicht nächste Woche die Fernsehserie an?
- PA: Oh nein! Ich werde noch eine Woche auf diese Sendung warten!
- JP: Vielleicht könnten wir den Kartoffelsalat essen?
- Dumm: Wo ist mein Geburtstagkuchen, den ihr zubereitet habt? Ich freue mich die Kerzen auszublasen!
- SP: Kartoffelsalate sind wie Käse, weil sie besser sind, wenn sie viele Monate lang auf dem Tisch liegen.
- PA: Das stimmt, aber ich habe diesen Salat vor drei Jahren zubereitet. Das ist ein historischer Salat! Also müssen wir ihn heute essen, weil er morgen schlecht sein wird!
- JP: Wo ist der Salat? Ich sehe ihn nicht! Dumm, wohin hast du den Salat gestellt?
- Dumm: Weil ich heute Geburtstag habe, habe ich den Salat an meine zwei romanhaften Hunde verteilt. Meine begabten Hunde haben meinen Geburtstag

- nicht vergessen!
- SP: Dumm, je mehr ich dich kenne, desto dümmer wirst du! Was für eine Geschichte!
- PA: Dumm's Leben wird nicht poetisch werden, wenn ich ihn töten werde!
- JP: Vielleicht könnten wir eine chinesische Pastete kaufen? Dumm, kommst du mit?
- Dumm: Ja, ich will mitkommen! Ich will mitkommen, weil ich ein gutes Rezept kenne! Die Zutaten sind ein Beefsteak, Mais und natürlich Kartoffeln.
- PA: Dumm, du bist plötzlich so klug!
- JP: Wir gehen zum Markt! Tschüss!

*JP und Dumm gehen zum Markt. SP und PA bleiben zu Hause.*

- Dumm: Ich möchte wissen, wo die Kartoffeln sind. Ich kann sie nicht finden!
- JP: Laß uns jemanden fragen!
- Dumm: Warum haben sich alle Leute auf den Boden gelegt? Und was macht dieser elegante Gentleman mit einer Pistole?
- JP: Dumm, sei still, weil dieser Mann ein Verbrecher ist. Vielleicht wird er uns töten!
- Dumm: Nein, er sieht nicht wie ein Verbrecher aus! Ich werde ihn fragen, wo die Kartoffeln sind!
- JP: Nein, du sollest das nicht tun! Er ist gefährlich, und außerdem sind die Kartoffeln gleich hier vorne. Wir haben alles, was wir brauchen. Laß uns gehen!
- Dumm: Ja, aber wir haben nicht gezahlt! Ich möchte nicht mit den Drogenhändlern und gewalttätigen Halbstarken im Gefängnis sitzen!
- JP: Ja, aber ich will nicht sterben! Wir sollten uns beeilen! Der Dieb hat uns noch nicht gesehen!
- Dumm: Wie sollten die Polizei anrufen, damit sie diesen Verbrecher verhaften!
- JP: Vergiß das! Das ist keine gute Idee, weil wir gerade Kartoffeln gestohlen haben!
- Dumm: Und, was könnten wir dann mit deinem Geld machen?
- JP: Was? Ich habe kein Geld! Ich dachte, daß du Geld hättest!
- Dumm: Nein, ich habe auch kein Geld!
- JP: Ach! Wir haben so viel Glück! Wir sollten dem Verbrecher danken!
- Dumm: Ja, ich gehe sofort!
- JP: Nein! Unsere Freunde warten auf uns. Wir sollten uns beeilen!
- Dumm: Tschüss!

*Während JP und Dumm auf dem Markt sind, diskutieren SP und SA über Dumm.*

- SP: Dumm ist wirklich dumm! Er glaubt, daß wir seinen Geburtstag vergessen haben!
- PA: Und er glaubt auch, daß ich ihn töten will!
- SP: Wenn er ein bißchen weniger dumm wäre, wäre unser Leben nicht so lustig.
- PA: Ist der Kuchen fertig?
- SP: Ja, er ist mir lieber als Kartoffelsalat! Wo haben wir das Geschenk versteckt?
- PA: Dieser neue Fernseher ist so groß. Ich habe ihn im Auto gelassen. Würdest du mir helfen, das Geschenk ins Haus zu bringen?
- SP: Ja, klar!
- Dumm: Wo sind PA und SP?
- JP: Ich weiß nicht!
- JP, SP, PA Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!

Die Auseinandersetzung mit der gestellten Arbeitsaufgabe ermöglichte den Kursteilnehmern kreative Lernerfahrungen mit und in der Fremdsprache. Es wurde Wert darauf gelegt, daß während der Arbeitsphasen nach Möglichkeit Deutsch gesprochen werden sollte, was zumeist berücksichtigt wurde. Pragmatik realisierte sich somit auch in der Erörterung von Ideen, wie sich die Handlung der Geschichte weiter entfalten sollte. Es entwickelte sich eine fruchtbare Arbeitsatmosphäre zwischen Lehrer und Studierenden in dem Bestreben, Sprechabsichten mit adäquaten linguistischen Mitteln und Fertigkeiten in Einklang zu bringen. Kommunikationsorientierter Unterricht eröffnet Gesprächsanlässe auch in der Diskussion über anwendbares Sprachmaterial zur Realisierung von Gesprächsintentionen. Es gelingt, Pragmatik in der Grammatik konkret erfahrbar zu machen, grammatische Strukturen zu vertiefen und Wortschatz anderen Kontexten anzugleichen. Wortbedeutungen und Satzkonstruktionen konkretisieren sich, vermeidbare phonetische, morpho-syntaktische und semantische Fehler können besprochen und situationsgerechtes Deutschsprechen verwirklicht werden. Bei Sprachlernspielen dieser Art wird der natürliche Gebrauch der Fremdsprache zur entscheidenden Größe und ermöglicht emotionale, soziale und situationsbezogene Variationen der Aussprache.

"Hierbei sollen die linguistischen Register nicht allein von der Situation determiniert, sondern in erster Linie von den Bedingungen und Absichten der jeweiligen Rollen gesteuert werden. Das Rollenverhalten wird somit zum Maßstab der unterrichtlichen Bemühungen kommunikativer Beherrschung der Fremdsprache."<sup>76</sup>

Es entwickeln sich also Rollenspiele, in denen der Lernende verbales Verhalten innerhalb bestimmter sozialer Situationen übt. Die Abfolge einzelner Sprechaktsequenzen erzeugt Spielhandlungen, die im freien Spiel erfahrungsgemäß von außerverbalen Bestandteilen der Rede begleitet werden.

„[Das] sind begleitende Gesten, Gesichts- und Körpermimik, Körperhaltung, auch Geräusche, Seufzer, Tränen usw., dazu kommen in weiterem Sinne Accessoires wie Kleidung, Kosmetik und dergleichen.“<sup>77</sup>

Die entstandenen Rollenspiele sollten vor den Teilnehmern eines Anfängerkurses vorgespielt werden, um die Studenten für das Weiterstudieren der deutschen Sprache zu motivieren. Neben dem Einüben der Wörter und Sätze waren die Kursteilnehmer auch bestrebt, Intonation und körperliche Ausdruckfähigkeit rollengerecht zu interpretieren. Dennoch taten sich insbesondere im Bereich der nonverbalen Selbstdarstellung Hemmschwellen der Kursteilnehmer auf, obwohl doch gerade paralinguistische Aktionsformen in der Unterstützung von Sprachproduktion wertvolle Dienste leisten. Des weiteren ergaben sich auch andere Unsicherheiten und Fragen kamen auf, wie sprachliches und nichtsprachliches Handeln gemeinsam auch "im Land der Zielsprache Stimmigkeit des Auftretens gewährleisten"<sup>78</sup> würde.

---

<sup>76</sup> Heim von Faber, "Rolle und Rollenverhalten im Fremdsprachenunterricht". Zielsprache Deutsch 4 (1972) 152.

<sup>77</sup> Dieter Wunderlich, "Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik". Der Deutschunterricht 4 (1970) 14.

<sup>78</sup> Ebd. 153

Kulturell verschiedene Erfahrungshorizonte und Hemmungen, sich verbal zu äußern, verunsichern die Lernenden, körpersprachliche und prosodische Handlungsformen im Fremdsprachengebrauch eindeutig interpretieren und anwenden zu können.

Als Beispiel sei an dieser Stelle die Situation angeführt, in der sich ein Student und eine Studentin beim Zusammentreffen auf dem Campus mit einem Küßchen auf die Wange begrüßen. Was für die einen wie das Zusammentreffen zweier guter Bekannter aussieht, ließe sich ebenso als Willkommensgeste eines Liebespaares deuten. Mißverständnisse können sich ebenso aus der Geste eines aus Daumen und Zeigefinger gebildeten Kreises ergeben, die in Japan Münzen, in angelsächsischen Ländern "o.k", auf Malta einen männlichen Homosexuellen und in Griechenland einen obzönen Hinweis analer Art symbolisiert.

"In dieser Situation [tritt] jetzt ein Phänomen auf, das die Problematik der nonverbalen Dimension deutlich macht. Die Studierenden sind dabei, die außersprachliche Ebene der Zielsprache kennenzulernen und werden dadurch zusätzlich verunsichert, d.h. sie merken, sie können eben nicht nur sprachliche Fehler - die ihnen ja schon genug zu schaffen machen - begehen, sondern auch noch durch Bewegung, Haltung, Aktion und Gestik kommunikativ danebengreifen."<sup>79</sup>

Es stellt sich daher die Frage, was fremdsprachenpädagogische Praxis leisten kann, um Lernen auch als sinnliche Erfahrung vermittelbar zu machen. Offenbar existiert eine Beziehung zwischen kognitivem und emotionalem Lernen, zwischen Kreativität und ästhetischem Vermögen, die sich gegenseitig zu bedingen scheinen.

## 4. Szenisches Gestalten von Fremdsprache

### 4.1. Begründung eines ganzheitlichen Lehrverfahrens

Sprechakttheorie und linguistische Pragmatik bewirkten ein Umdenken im Bereich des Fremdsprachenlernens. Dieses neue Bewußtsein distanziert sich vom ausschließlich kognitiven Umgang des Lerngegenstands Sprache und versucht ganzheitliche Lernverfahren zu konzipieren, die von der objektivierenden Distanz zwischen Sache und Person Abstand nehmen, und stattdessen Lernen mit allen Sinnen zu realisieren versuchen. Nicht mehr formelhaftes Sprachenlernen, sondern authentische Sprechhandlungen ergeben sich durch die Verschmelzung verbaler und nonverbaler Kommunikationselemente. Die von den o.g. Kursteilnehmern empfundenen Schwierigkeiten bei der Harmonisierung von Sprechakten im Spiel verwundert keineswegs, denn auch

"Beobachtungen von van de Sand und Bovermann zeigen, daß beim Deutschlernen [wie sicherlich auch für andere Fremdsprachen zutreffend,] nicht selten Gestik, Mimik und Körpererfahrung verstummen, Dialoge steif und einförmig wirken, da jeder nur darauf bedacht ist, seine eigene sprachliche Äußerung in der Fremdsprache loszuwerden, ohne dabei den Gesprächspartner als Person und dessen Intentionen miteinzubeziehen. Soll eine lebendige und natürliche Kommunikation stattfinden, müssen Gesprächspartner aufeinander reagieren, und dazu gehören neben dem Einsatz nonverbaler Ausdrucksmittel auch paralinguistische Elemente wie z.B. Aussprache, Tonfall, Sprechtempo, Intonation, Redefluß, sinnvolle Pausensetzung [...]"<sup>79</sup>

Textproduktion und auswendig gelernte -wiedergabe allein gewährleisten noch nicht, Sprechrollenabsichten so zu realisieren, daß damit bereits die Distanz zur Fremdsprache völlig aufgehoben wäre. Zufriedenstellende Performanz kann sich dann einstellen, wenn

---

<sup>79</sup> Doris Krohn, "Du immer mit deinem Theater: Dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht". Info DaF 15,4 (1988) 420.

<sup>80</sup> Ingrid Plank, "Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht". Info DaF 6 (1995) 651.

es dem Lernenden gelingt, sich mit seinen Redeabsichten nicht nur linguistisch korrekt, sondern auch in physischer, motorischer und affektiv-emotionaler Hinsicht zu identifizieren. Lernpsychologische Erkenntnisse bestätigen darüberhinaus, daß die Integration von Denken und Handeln nicht nur die gesamte Wahrnehmungsfähigkeit erweitert, sondern auch die Behaltensleitung des Lernenden gesteigert wird:

"[...]laut Untersuchungen der American Audiovisual Society behalten wir 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, 80% von dem, was wir selber sagen (formulieren) können, und 90% von dem, was wir tun."<sup>81</sup>

Das Plädoyer für eine ausreichende Berücksichtigung der Motorik zur adäquaten physischen Realisierung von Ausdrucksintentionen erhält aus neuropsychologischer Sicht zusätzlich Gewicht. Den Ausgangspunkt bietet die differenzierte Funktionsweise der beiden menschlichen Gehirnhälften, deren unterschiedliche Aufgabengebiete aus folgender Gegenüberstellung ersichtlich werden:<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Karin Reichstein/Petra Steinke, "Schauspielanthropologisches Fremdsprachentraining". Info DaF 6 (1995) 642.

<sup>82</sup> Manfred Schewe, Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis (Oldenburg: C.v.Ossietzky Universität, 1993) 208.

### Funktionale Asymmetrie des Gehirns

<u>Linke Hemisphäre</u>	<u>rechte Hemisphäre</u>
Sprache - Grammatik - verbale Begriffe - Sprachmotorik  - Sprachanalyse - Sprachproduktion  Analyse Von Details  Zeit Arithmetische Aufgaben  Logik	Sprache - Wörter - konkrete Vorstellung - Sprachausdruck/Intonation Stimmerkennung - kommunikatives Verstehen - Sprechintention  Singen Gestik/Mimik Erkennen von Gesichtern Formen/Bilder/Gestalt Gesamtsituation Soziale Kompetenz  Raum Geometrische Aufgaben  Emotion

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht berücksichtigt in erster Linie den Zugriff auf die linke Gehirnhälfte, indem die Lernenden systematisch einzelsprachliche Elemente wie Morpheme, Laute und Lautkombinationen, Wörter und Wortkombinationen, Kollokationen, grammatische Systeme oder idiomatische Wendungen solange wiederholen, bis sie in derselben Form abrufbar gespeichert sind. Zwar können diese unveränderlichen Bestandteile isoliert abgerufen, doch zu Zwecken einer Sprachleistung, die komplexe Kommunikationsvorgänge erfordert, nur schwerlich aktiviert werden. Ernüchterung macht sich breit, wenn es darum geht, sich nach diversen Sprachkursen oder Jahren fremdsprachlicher Unterweisung in der Schule nun in der fremden Sprache mitteilen zu wollen. Die Fähigkeit, eigene Sprechintentionen sprachlich wirksam zu äußern, scheint trotz beträchtlichen Stoffwissens noch sehr zäh zu verlaufen. Sieht man von auswendig gelernten Sätzen oder gar auswendig

eingepägten Texten einmal ab, so bleiben die Mitteilungsversuche doch allzuoft im Sande stecken, denn

"wir haben dennoch kein Gedächtnis für Sätze, das heißt wir können Sätze normalerweise nicht in der Form abrufen, in der wir sie gespeichert haben."<sup>83</sup>

Die Erkenntnislage impliziert die Forderung zur Planung eines kommunikativen FU, der die Distanz zur fremden Sprache dadurch zu verringern versucht, indem Sprechakte nicht isoliert, sondern in lebendigem Austausch sinnlich und emotional erfahrbar vermittelt werden. Einem entsprechend konzipierten

"[...] interaktiven Fremdsprachenunterricht liegt die Hypothese zugrunde, daß eine positive soziale Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit von Fremdsprachenunterricht ist.[...] Die soziale Interaktion kann positiv beeinflußt werden:

- durch ein interaktives Lehrerverhalten
- durch interaktive Unterrichtsformen [...]"<sup>84</sup>

Die Synthese sozial- und neuropsychologischer Aspekte weist eindeutig in die Richtung ganzheitlicher Lehr- und Lernverfahren, die Körperbewegung, Gefühlslage und Stimme als gemeinsam zu integrierende Elemente im Lernprozess begreift. Realistisches Interaktionsverhalten benötigt unterschiedlichste Kommunikationssituationen, deren Handlungspotential sich für den Lernenden dann motivierend entfaltet, wenn eigene Persönlichkeitsmerkmale und Erfahrungshintergründe in den Unterrichtsverlauf miteinbezogen werden können. Lernen knüpft somit an einen individuellen Erlebnishorizont an, der sich in oder als Reaktion auf Lebensszenen entwickelt. Das Erlebbarmachen subjektiver Sprechabsichten in der Fremdsprache koppelt sich an Rollenübernahme und Rollenidentifikation, die Gefühle und Haltungen des Lernenden transportieren und in Sprache umgesetzt werden. Angestrebt wird deshalb

---

<sup>83</sup> Josef Rohrer, Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen (Bochum: Verlag Ferdinand Kamp, 1978) 54.

<sup>84</sup> Ludger Schiffler, Interaktiver Fremdsprachenunterricht (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980) 11.

"[...] mittels entsprechender unterrichtlicher Inszenierungstechniken, die Fähigkeit der rechten Gehirnhälfte stärker zu aktivieren. Zugrunde liegt die Annahme, daß auf diese Weise eine bessere Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache erreicht wird. Denn daß die ausschließliche Anwendung von 'linkshemisphärischen Unterrichtsmethoden' eher zu Kommunikationsstau als Kommunikationsfluß führt, läßt sich immer wieder beobachten[...]"<sup>85</sup>

Als mögliche Alternative zur Planung und Durchführung von FU bietet sich deshalb das Szenische Spiel als Lernform an, da es nicht von sozialen Situationen abstrahiert, sondern sinnlich-ästhetische Elemente mit authentischen sprachlichen Ausdrucksformen verknüpft, um vom freien Agieren zur sprachlich korrekten Anwendung von Strukturen der Fremdsprache zu gelangen.

#### **4.2. Dramapädagogische Unterrichtsverfahren im FU**

Werkzeuge zur Schulung äußerer Handlungsformen im ganzheitlichen Zusammenwirken mit inneren Strukturen der Sprachproduktion finden sich in der Theaterarbeit, wo sprachbegeleitende paralinguistische Elemente zur glaubwürdigen Darstellung einer Rolle ausgebildet und erprobt werden können.

Als Konsequenz ergibt sich für den Fremdsprachenunterricht, den Lernenden neben dem Spracherwerb auch behutsam an Fertigkeiten und Techniken der Kunstform Theater heranzuführen. Drama als Lehr- und Lernform muß dennoch deutlich von der professionellen schauspielerischen Ausbildung abgegrenzt werden:

"Classroom drama uses the elements of the art of theater. Like any art, it is highly disciplined, not free. Like painters, sculptors, or dancers, the participants are held taut in the discipline of an art form. Thus there are rules of the craft that must be followed if the implicit is to be made explicit, if the classroom drama is going to work so that, as in theater, a slice of life can be taken up and examined.

---

<sup>85</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprache inszenieren", 209

... The difference between theater and classroom drama is that in theater everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theater craft."<sup>86</sup>

Vergleichbar mit einem Theaterensemble vollzieht sich sprachliche Verständigung in der Lerngruppe, deren Mitglieder Fremdsprachenunterricht nicht passiv konsumieren, sondern als aktive Teilnehmer

"Ausgangspunkte für Sprechansätze [initiiieren]. Die Dynamik des Prozesses, in dem die Fremdsprache erworben wird, basiert nicht auf vorgegebenen Übungen des Lehrbuchs, sondern auf der Beziehungsebene der Teilnehmer/innen und dem Geschehen in der Lerngruppe."<sup>87</sup>

Vertrauen und darauf aufbauende Kooperationsbereitschaft der Lernenden untereinander sind wesentliche Grundbedingungen, um sprachliche und physische Ausdrucksformen auf natürliche Art zu realisieren. Dramapädagogisch konzipierter und deshalb interaktiver Fremdsprachenunterricht lebt von einer intakten Gruppendynamik, die sich nur dann produktiv entfalten kann, wenn es gelingt, Hemmungen und Äußerungsblockaden der Teilnehmer abzubauen.

"Es müssen deshalb Sozialformen des Lernens praktiziert werden, die ... Angstemotionen reduzieren. Das gelingt unserer Erfahrung nach am besten, wenn die Interaktionsformen mit viel Bewegung, mit ständig variierenden Gruppenkonstellationen und mit einem betont spielerischen Charakter verbunden werden. Dadurch nehmen die Teilnehmer einer Lerngruppe alle sofort persönlichen Kontakt miteinander auf, und das Gefühl, von der Gruppe unterstützt zu werden, tritt an die Stelle des Gefühls, beobachtet zu werden und sich bewähren oder behaupten zu müssen.[...]"<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprachen inszenieren", 94

<sup>87</sup> Daniel Feldhendler, "Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie". Die Neueren Sprachen 90:2 (1991) 139.

<sup>88</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprache inszenieren", 212

Mit dem Arrangieren ständig wechselnder Bewegungs- und Äußerungssituationen sollen Räume geschaffen werden, die sich nicht ausschließlich an einem leistungsorientierten kognitiven Engagement der Lernenden ausrichten. Die Zielvorstellung weist in Richtung Selbsterkenntnis, so daß es dem Einzelnen gelingt, eigene Standpunkte im Sozialgefüge Welt, auch oder gerade hinsichtlich des Interaktionsverhaltens mit anderen zu ermitteln. Es soll gewährleistet sein, daß sich der Lernende als authentische Persönlichkeit empfindet, um seine Rolle in jeweils unterschiedlichen Handlungssituationen sowohl beobachtend, wie auch sprachlich und körperlich agierend, erproben und interpretieren zu können. Positive Ergebnisse dieses explorativ-kreativen Ansatz in der Fremdsprachenpädagogik weist eine Forschungsarbeit Susan Sterns aus dem Jahre 1980 nach:

"The investigation led to the hypothesis that drama encourages the operation of certain psychological factors in the participant which facilitate communication: heightening self-esteem, motivation, and spontaneity; increased capacity for empathy; and lowered sensitivity to rejection."<sup>89</sup>

Dramapädagogisch konzipierten Fremdsprachenunterricht verstehe ich im Sinne der aus Großbritannien stammenden 'Drama-in-Education-Bewegung', wonach dieser im Vergleich zum professionellen Theater keinen Aufführungscharakter besitzen soll, bei dem Lernergebnisse vor Publikum überzeugend dargestellt werden müssen.

"[...] The essential distinction between theatre and drama, in the context of education, is that the former focuses upon the outer form of theatrical practice as its content; whereas the latter utilizes the inner dynamics of dramatic form as a means to create the conditions for learning about oneself, the world external to the self, and the inter-relationship of the one and the other."<sup>90</sup>

Es kann nicht darum gehen, professionelle Schauspieler, Regisseure oder Drehbuchautoren auszubilden, sondern sprachdidaktische und -methodische Konzepte

---

<sup>89</sup> Susan L. Stern, "Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective". *Language Learning*, vol.5, 1 (1981) 77

zu entwickeln, die dem Fremdspracherwerb dienlich sind. Der Lehrende ist vielmehr bestrebt, das kreative Potential theatralischer Darstellungsformen pädagogisch nutzbar zu machen, um die kommunikative Kompetenz der Lernenden im Rahmen eines handlungsorientiert und interaktiv ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts zu erweitern.

"Ziel eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts ist nicht das Spiel als Ventil bzw. für Zwischendurch, sondern eine methodisch reflektierte Inszenierung von Fremdsprache"<sup>91</sup>

Ein dramapädagogischer Ansatz findet sich in Schellers Konzeption des 'Szenischen Spiels', das handlungsorientierten Umgang mit sozialen Situationen als zentrales Interesse dieser Lernform propagiert. Damit eine Vernetzung zum Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden kann, sollen im folgenden die allgemeinen Prämissen dieser Spielkonzeption vorgestellt werden, um anschließend die Relevanz konkreter dramapädagogischer Übungsformen im Rahmen einer Unterrichtseinheit im FU zu etablieren.

### **4.3. Didaktik des Szenischen Spiels bei Scheller**

Die Konzeption basiert auf der Prämisse, daß dem Lernenden sowohl über das Medium 'Körper', als auch über Text-, Bild- und Filmmaterialien eigene, konkrete Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen in Raum und Zeit bewußt gemacht werden sollen. Eine resultierende Auseinandersetzung mit dem "Ich" und seiner Umwelt führt auf der Interpretationsebene zu einer individuellen Position und löst einen Erkenntnisprozeß aus, der anschließend im Szenischen Spiel verarbeitet wird. Differenzierte Situations- und Rollenvorgaben bewirken ebenfalls "Einführendes

---

<sup>90</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprache inszenieren", 110

<sup>91</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprache inszenieren", 171

Verstehen" und ebnet den Spielteilnehmern auch den Zugang zur fremden Kultur. Sie fördern

"die Fähigkeit und Bereitschaft ..., sich die Szenen, in denen die Figuren handeln, sinnlich genau vorzustellen und sich dabei auf die Sichtweisen der unterschiedlichen Personen einzulassen."<sup>92</sup>

Der Lernprozeß benötigt Sensibilisierungsphasen, die eine bewußte und angemessene Adaption von Rollenverständnis und Rollenverhalten unterstützen. Dem Lehrenden stehen deshalb zahlreiche Übungsformen zur Verfügung, mit denen sich unterschiedliche Teilziele in diesem Lernprozeß etablieren lassen. Die folgende Auflistung soll stichwortartig verdeutlichen, welche Intentionen diese Spielkonzeption verfolgt. So helfen gemäß Scheller<sup>93</sup>

- Wahrnehmungsübungen, um Erinnerungen als sinnliche Alltagsempfindungen wieder wachzurufen,
- Vorstellungübungen, sich in andere Personen und reale Situationen einzufühlen,
- Phantasiereisen, "sich in vertraute und fremde Welten, Lebenszusammenhänge, Situationen und Menschen hineinzusetzen" ( S. 39)
- Raumbeschreibungen, sich in ein "kulturelles Milieu" zu begeben,
- Körper- und Bewegungsübungen "dafür [zu] sensibilisieren, daß Sprechen und Denken erst auf der Basis und im Kontext gestischen, mimischen und körperlichen Handelns soziale Wirkungen bekommen, und dass es wesentlich Körperhaltungen sind, mit denen Menschen aufeinander reagieren", (S. 43)
- Sprechübungen mit Intonationsvarianten, um "bewußt mit Sprechhaltungen [ und deren Wirkungen zu] experimentieren und das Bedeutungs-und Assoziationsspektrum sprachlicher Äußerungen [zu] erkunden", (S.45)

---

<sup>92</sup> Manfred Schewe, "Fokus Lehrpraxis: Für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene". Info DaF 15,4 (1988) 439.

<sup>93</sup> Ingo Scheller, Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis (Berlin: Cornelsen Verlag, 1993) 37ff.

- Rollenschreiben, adressatenorientiertes Schreiben biographischer Texte "aus der Perspektive anderer Personen und damit im Schutz von Rollen [zu] verfassen" (S.48)
- Rollenbiographie, sich "in hervorragender Weise in die Lebenssituation und die innere Welt der Personen ein[zu]fühlen, die sie spielen wollen."(S.48)
- Tagebuch, um "Wahrnehmungen oder Erlebnisse zwischen zwei Ereignissen [zu entwerfen und festzuhalten]", (S.49)
- Brief den Spielenden, "Erlebnisse, Gedanken und Positionen gezielt dar[zu]stellen und möglicherweise auf Handlungskonsequenzen hin zu[zu]spitzen", (S.49)
- Erörterung und Stellungnahme, eine mehrperspektivische Deutung eines Problems zu entwickeln
- improvisierte Rollengespräche, auf "teils vergessenes Sprach- und Argumentationsvermögen [zurückzugreifen und] neue sprachliche Handlungs- und Verstehensmöglichkeiten erweitern [zu lernen]", (S. 51)
- Einfühlungsgespräche mit den Kursteilnehmern, die innere Haltung einer fiktiven Figur zu ergründen
- Erlebnisgespräche mit dem Lehrenden, die Sprecheteilnehmer in Situationen zu versetzen, wo sie ihren momentanen Gefühlslagen schildern
- Konfrontationsgespräche, Rollen zu finden, indem der Lehrende "auf gesellschaftliche Bedingungen und Zwänge hinweist, in denen die Personen agieren", (S.56)
- Rollengespräche zwischen Personen, daß die Lernenden Konflikte und Erlebnisse in ihrer jeweiligen Rolleninterpretation austauschen,
- Standbilder, Haltungen im Bewegungsablauf einzufrieren, um Haltungen optisch zu verdeutlichen, zu unterbrechen oder umzuformen,
- das Bauen von Statuen, Beziehungen der Interaktionspartner als Gruppe bildlich abzubilden, um "die Haltungen der Teilnehmer zu dem [...] gedeuteten Thema aufzudecken [und] Veränderungsperspektiven für die Haltungen [und] Beziehungsstrukturen der Personen [zu] erarbeiten [...]", (S.69)

- szenische Improvisationen, um "spontan handelnd Szenen [ und Sprechakte] zu entwickeln", S.70
- szenische Demonstrationen, "wenn Ereignisse, Situationen, Handlungen, Haltungen und Beziehungen nicht gespielt, sondern aus der Perspektive einer Person gezeigt und kommentiert werden".(S.72)

Der folgende Entwurf einer Unterrichtseinheit soll demonstrieren, wie eine Reflexion der gemachten sozialen Erfahrungen bzw. das situative Handeln mittels o.g. Übungsformen in Sprechansätze und Lernzuwachs im Rahmen des Fremdspracherwerbs umgesetzt werden kann.

#### **4.4. Szenische Interpretation eines Gedichts von Erich Kästner: "Die Entwicklung der Menschheit"**

##### **4.4.1. Vorausbedingungen und Lernziele**

Die Unterrichtseinheit ist für Lernende im Erwachsenenalter konzipiert, deren Kenntnisstand im fortgeschrittenen Mittelstufenniveau angesiedelt ist, d.h. daß die Kursteilnehmer (20 bis 25 Lernende) bereits über umfangreiches Wissen grundlegender grammatischer Strukturen der deutschen Sprache verfügen. Es soll demonstriert werden, wie eine projektorientierte dramapädagogische Unterrichtsform zur Vermittlung von Fremdsprache entwickelt werden kann. Eine systematische, tiefgreifende Analyse des Unterrichtsverlaufs wird nicht angestrebt, da insbesondere der Gebrauch von unterschiedlichen Inszenierungstechniken im Vordergrund steht; der Faktor "Zeit" bleibt deshalb ausgeklammert.

Das Kästner- Gedicht wurde dem Lehrwerk "Weiter! Lesen, Reden und Schreiben" entnommen, wo es im Zusammenhang mit dem Themengebiet "Die Zukunft unserer

Umwelt" behandelt wird. Auf der grammatischen Ebene sieht dieses Kapitel u.a. die Wiederholung und Vertiefung von Passivkonstruktionen vor. Es wird vorausgesetzt, daß die Kursteilnehmer auf der Wortschatzebene bereits mit dem spezifischen Vokabular im Bereich Umweltschutz bzw. Umweltzerstörung, sowie mit den gängigsten Redemitteln für alltägliche Gesprächssituationen vertraut sind, und im grammatischen Bereich die Theorie des Passivs eingeführt und geübt ist. Es wird weiterhin davon ausgegangen, daß die Kursteilnehmer bereits mit Übungs- und Darstellungsformen aus dem Bereich des szenischen Spiels Erfahrungen sammeln konnten.

Der Lehrende versteht die satirischen Zeilen des Kästner-Gedichts als Warnung an moderne Industriegesellschaften, deren technologische Entwicklung bedrohliche Formen annimmt und die Zukunft der Natur, und somit des Individuums, in Frage stellt. Dementsprechend formuliert sich die Zielsetzung der Unterrichtseinheit, die diesen apokalyptischen Aspekt betont. Es soll versucht werden, diese besorgniserregende Stimmung des Gedichtstextes verbal und szenisch zu interpretieren, indem in einem mehrschrittigen Unterrichtsverlauf dem Umstand Rechnung getragen wird, daß

"neben Fantasie und Vorstellungskraft genauere Angaben zu Personen, Schauplatz oder Geschehen [...] erforderlich [sind], um zu den konkreten Details einer Szene zu kommen."<sup>94</sup>

Die endgültige Entscheidung, wie das literarische Werk unter Berücksichtigung sprachdidaktischer Vorgaben von seiten des Lehrenden letztlich inzeniert wird, bleibt der Entscheidungskompetenz und Phantasie der Kursteilnehmer überlassen. Die erstrangige Intention des Lehrenden bestimmt sich dadurch, daß ein literarischer Text ganzheitlich unter Berücksichtigung darstellender Elemente des Theaters im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs interpretiert wird, und die Kursteilnehmer ihre persönlichen Rollen nicht ausschließlich durch dialogisches Sprechen, sondern in spezifischen Situationen definieren, mit denen sie sich im Verlauf der Unterrichtseinheit zunehmend mehr identifizieren können. Damit

---

<sup>94</sup> Karl Esselborn, "Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch". Info DaF 15,4 (1988) 403.

"schafft der Sprecher ein fiktives sprachliches Ich. Dieses fiktive Ich bezieht seine Äußerungen auf den Charakter und die Umstände der vorgestellten Person."<sup>95</sup>

Die Konzeption berücksichtigt daher, die elementaren Fertigungsbereiche des FU, nämlich Hören, Schreiben, Lesen und (körper-)sprachliches Handeln, ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Sprechkanäle eröffnen sich durch die Auseinandersetzung mit den in den einzelnen Unterrichtssequenzen erzielten Arbeitsergebnissen. Die Hinführung zum korrekten Umgang in der Fremdsprache läßt sich auf vielfältige Art und Weise realisieren. So bietet sich den Kursteilnehmern während einzelner Erarbeitungsphasen ständig die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen schriftlichen und verbalen Sprachproduktion, die durch die Intervention und das Hinzuziehen des Lehrenden ergänzt wird. Berücksichtigt man Selbstkorrektur und Selbstkontrolle als wesentliche pädagogische Prinzipien, so empfiehlt sich ebenfalls der Einsatz einer Videokamera, mit der einzelne Sprachhandlungssequenzen aufgezeichnet, "eingefroren" und durch die Lernenden detailliert analysiert werden können. Das Wechselspiel von Aktion und Reflexion in einem kreativen Schaffensprozeß fördert zudem den Lernzuwachs, denn

"Erwachsene erwarten erfahrungsgemäß durch den Fremdsprachenunterricht keine Veränderung ihrer im Muttersprachlichen begründeten Rollenkompetenz, sondern deren Transformation in fremdsprachlichen Situationen."<sup>96</sup>

Es darf erwartet werden, daß Sprachstrukturen nicht nur wiederholt und vertieft, sondern auch neue Erfahrungen in der Fremdsprache provoziert werden. Indem sich der Lernende als autonome Person in "eigene" Lebenssituationen einbringt, wagt er es zunehmend mehr, subjektive Redeabsichten zu verwirklichen, die er auch in der Muttersprache tätigen würde.

---

<sup>95</sup> Hans-Wilhelm Schäfer, "Vorgestellte und wirkliche Teilnahme als charakteristische Vorgänge im Lernprozeß". Zielsprache Deutsch 4 (1973) 165.

<sup>96</sup> Helm von Faber, "Rolle und Rollenverhalten im Fremdsprachenunterricht", 153

#### 4.4.2. Verlaufsplanung der Unterrichtseinheit

Zur Analyse der einzelnen Unterrichtsschritte finden sich folgende Abkürzungen:

- FB = Fertigungsbereich
- "LKf = [Lehr]kunstform
- IT = Inszenierungstechnik/en
- SF = Sozialform/en
- Req = Requisit/en <sup>97</sup>

##### 1. Unterrichtsschritt

Um auf das Thema einzustimmen, legt der Lehrende einen Papierbogen auf den Boden, auf dem in der Mitte "FORTSCHRITT IM LEBENSRAUM ERDE ?" steht.

Er fordert die KT auf, Gedanken auf das Papier zu schreiben (jeweils ein Nomen und ein Verb), die sie zum Stichwort assoziieren.

Als mögliche Antworten wären folgende Ideen vorstellbar:

<u>negativ</u>	<u>positiv</u>
die Umwelt verschmutzen	die Umwelt schützen
das Meer verschmutzen	Plastiktüten wiederverwerten
Pflanzen bedecken	den Müll sammeln
Bäume abholzen	...
Urwald abholzen	
das Weltall verschmutzen	
den Regenwald zerstören	
...	

**FB: Schreiben**

**IT/SF:** Assoziogramm / Frontalunterricht

**LKf:** Ein Thema mit persönlichen Erfahrungen verbinden  
Aktivierung vorhandenen Wortschatzes und Erarbeitung eines Wortfeldes

**Req:** Papierbogen und Farbstifte

---

<sup>97</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprache inszenieren", 299

## 2. Unterrichtsschritt

Der Lehrende legt die Karikatur "Pfui Tanne!"<sup>98</sup> auf den Tageslichtprojektor ( siehe Anhang ) und erläutert den KT eine fiktiv geschaffene Situation, wonach ein Großvater mit seinem Enkel im Jahre 2060 einen Spaziergang im Lebensraum 'Erde' unternimmt. Die gesamte Bildergeschichte wird aufgedeckt, wobei die Sprechblasen leer bleiben, und das Bäumchen ebenfalls wegretuschiert wird. Im Unterrichtsgespräch mit der gesamten Gruppe sollen sich die KT über die auf den Bildern erzeugte Atmosphäre bzw. körpersprachlichen Merkmale der abgebildeten Personen äußern.

**FB: Sprechen**

**IT/SF: Sitzkreis / Großgruppenunterricht**

**LKf: Sprechanaß durch eine fiktive Situation schaffen**

Beobachtungsgabe hinsichtlich körpersprachlicher Ausdrucksweisen schulen  
Einführungsgespräch, um die innere Haltung einer Person zu erfassen

**Req: Folie/Overheadprojektor**

## 3. Unterrichtsschritt

Kt werden aufgefordert, die in der Karikatur abgebildete Handlungssituation in Partnerarbeit szenisch zu improvisieren. Dazu sollen die Rollen verteilt, und ein Handlungsort mit Raumgegenständen wie Stühlen oder Kleidungsstücken aufgebaut werden. Unter Szenischer Improvisation versteht Scheller,

"wenn Spieler mit wenigen Rollen- und Situationsvorgaben und -vorstellungen ins Spiel einsteigen und spontan handelnd nach und nach Szenen und Haltungen entwickeln. Improvisationen leben von den Aktionen und Interaktionen der Spieler."<sup>99</sup>

Nach einer kurzen Austauschphase tragen die KT ihre offene, d.h. nicht vom Lehrer gesteuerte, Improvisation vor.

---

<sup>98</sup> Elephanten Press, Cartoon "Pfui Tanne!", Diethelm Kaminski, Bildergeschichten: Aufgaben und Übungen (München: Goethe-Institut, 1987) 140

<sup>99</sup> Ingo Scheller, "Szenisches Spiel", 70

**FB: Sprechen**

**IT/SF:** Rollen finden / Partnerarbeit

**LKf:** Sprechanaß durch Interpretation einer Rolle

Szenische Improvisation - vorgestellte Rollen wie reale akzeptieren

Körper- und Sprechhaltungen erproben

Vor einem Publikum auftreten

**Req:** Raumgegenstände, Kleidungsstücke...

#### 4. Unterrichtsschritt

Die KT geben sich gegenseitig ein feedback über die gesehenen Darbietungen und heben positive und negative Aspekte heraus.

Der Lehrende konfrontiert die KT dann mit der Originalkarikatur. Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die dargestellten Szenischen Improvisationen mit der originalen Handlungsfolge verglichen und Unterschiede erarbeitet.

**FB: Sprechen/Hören**

**IT/SF:** Reflexion / Großgruppenarbeit

**LKf:** Bewerten und vergleichen einer szenischen Darbietung

**Req:** Arbeitsblatt "Pfui Tanne"

#### 5. Unterrichtsschritt

L. fordert KT auf zu überlegen, welche von den aufgeschriebenen Assoziationen (Unterrichtsschritt 1) zum Thema 'Fortschritt im Lebensraum Erde?' jetzt noch mit der gesehenen Karikatur in Verbindung gebracht werden können

**Redemittel:** eigene Meinung äußern: *Ich bin der Meinung, daß..... usw.*

**FB: Sprechen**

**IT/SF:** Sitzkreis/Großgruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

**LKf:** Entwicklung der räumlichen Wahrnehmungsfähigkeit

Spontanes Sprechen und Verarbeitung einer neuen Sinneswahrnehmung

Handlungsfolgen erproben und festlegen

**Req:** Papierbogen

## **6. Unterrichtsschritt**

Der Lehrende "verpflanzt" die KT in den kahlen Lebensraum "Urwald". Die KT sollen sich zu einer Montage hämmernder Maschinen des Musikstücks von Pink Floyd "Welcome to the Machine" bewegen.

### **Aufgabe:**

Findet heraus, wie die Musik in diesem bedrohten Raum auf euch wirkt, und welche Gefühle ihr dabei empfindet.

Bewegt euch zur Musik und überlegt euch einen Satz, mit dem ihr diese Gefühle ausdrücken könnt. Sprecht diese Worte immer wieder so vor euch hin, daß euer Körper und Stimme die gesprochene Information unterstützt.

### **FB: Sprechen**

**IT/SF:** Körper-, Bewegungsübungs- und Sprechübung / Einzelarbeit in Gruppe

**LKf:** Assoziationen zu einem Thema durch Musik hervorrufen  
Äußerungen im situativen Kontext provozieren.

Sprechanlaß durch Erproben von Sprechhaltungen

**Req:** Musikkassette / Kassettenrekorder

## **7. Unterrichtsschritt:**

Um offene Interaktionen untersuchen zu können, fordert der Lehrende die KT auf, einen Halbkreis zu bilden. Jemand soll jetzt durch den Kreis gehen, und eine andere Person mit seiner Äußerung und entsprechendem Körperausdruck ansprechen. Danach erstarrt der Sprecher in seiner Körperhaltung. Der Angesprochene antwortet, indem er gestisch, mimisch und mit einer eigenen sprachlichen Äußerung auf die erhaltene Information reagiert.

### **FB: Sprechen/Hören**

**IT/SF:** spontanes Reagieren / Kreisunterricht

**LKf:** Gefühle in Sprechhaltungen umsetzen  
Interaktionen zwischen Einzelpersonen herstellen und  
Beziehungskonstellationen aufbauen.

Wirkungen von Sprechhaltungen erkennen.

Körperhaltungen und Wirkung von Körpersprache erkunden

Erprobung von Intonation, Lautstärke, Tonfall und Betonung

Artikulieren eigener Sprechabsichten und spontanes Reagieren auf das Gehörte

### **8. Unterrichtsschritt:**

Die KT bilden vier Kleingruppen, in der jeweils mit Hilfe von Einfühlungsfragen eine Rollenbiographie entworfen werden soll, die die innere Einstellung einer fiktiven Figur zeigt.

a) Erfindet eine Person, die in diesem Raum "Urwald" lebt. Folgende Fragen können euch helfen:

- WANN: 1870, 1999, 2040? Jahreszeit?, Werktag oder Feiertag?, Tageszeit?
- WER: Name, Adresse, Alter, Beruf, Aussehen, Familienstand, Einstellung zum Leben ...
- WO: Land, Ort, Wohnung ...
- WARUM ist sie in diesem Raum?
- WAS macht die Person dort?
- In WELCHER Situation befindet sie sich gerade?
- WAS denkt und fühlt sie?
- Interessiert sie sich für Politik und Umweltschutz?

**FB: Sprechen/Schreiben/Hören**

**IF/SF: kollektive Einfühlung in eine Rolle / Kleingruppenarbeit**

**LKf: Fiktive Realitäten schaffen**

Phantasie und Kreativität zur Spracherzeugung anregen  
Kooperation und sprachliche Verständigung fördern

**Req: Aufgabenblatt**

### **9. Unterrichtsschritt**

a) KT sollen jetzt typische Körperhaltungen der geschaffenen Person in der festgelegten Situation (siehe Schritt 8) suchen. Folgende Fragestellungen unterstützen die Interpretationsversuche:

- Wie sitzt, steht, geht die Person in der von euch erfundenen Situation?
- Wie reagiert sie, wenn sie gesehen wird?
- Versucht sie etwas zu verbergen?
- Beginnt mit dem Sitzen und geht dann durch den Raum, um nach anderen Körperhaltungen zu suchen.

b) Die Mitglieder der jeweiligen Kleingruppen präsentieren gegenseitig ihre gefundenen Darstellungsformen, kommentieren und hinterfragen die Interpretationsversuche.

**FB: Sprechen/Hören****IT/SF:** körperliche Einfühlung in eine Rolle / Kleingruppenarbeit**LKf:** Innere Haltung einer Person mit eigenen körperlichen Ausdrucksmitteln aneignen

Verdrängte und vergessene Bewegungsmuster "reaktivieren"

Sprechanlaß durch szenische Reflexion

**10. Unterrichtsschritt**

Nachdem die körpersprachliche Ausdruckformen gefunden sind, soll jetzt die Sprechhaltung der fiktiven Figur entwickelt werden. Der Lehrende gibt folgende Aufgabenstellung vor:

Geht in den gefundenen Körperhaltungen durch den Raum.

Sucht nach e i n e r Äußerung, die für eure Person typisch ist.

Erprobt diesen Satz in verschiedenen Sprechhaltungen wie: Laut-leise, aggressiv, traurig, schnell, langsam.....

Findet heraus, welche Intonationform am besten zu eurer Figur paßt.

**FB: Sprechen****IT/SF:** Sprachliche Einfühlung in eine Rolle / Einzelarbeit**LKf:** Sprechanlaß durch Experimentieren mit Sprechhaltungen

Emotionale Haltungen durch gestische Energie motivieren

**11. Unterrichtsschritt**

L. fordert die KT auf, jetzt als diese Person auftreten und in einer für diese Person typischen Körperhaltung zu erstarren. Auf ein Handzeichen des L. soll dann die jeweilige Figur einen Gedanken äußern, der sie gerade beschäftigt.

Jeweils eine Gruppe präsentiert gemeinsam ihre erfundene Figur vor dem gesamten Plenum. Auf ein Zeichen des Lehrenden und anderer KT erstarren sie in ihren jeweiligen Körperhaltungen. Es entstehen Standbilder, wobei die Spieler auf ein

weiteres Zeichen des Lehrenden aus ihrer Rolle heraus ihre Gedanken (siehe Schritt 10) äußern.

Die anderen Gruppen erhalten die Beobachtungsaufgabe, herauszufinden, welche Figur von der anderen Gruppe erschaffen wurde. Dazu stellen sie an einzelne KT im Standbild Fragen, die aus der Ich - Perspektive beantwortet werden.

**FB: Sprechen/Hören**

**IF/SF:** Körper- und Sprechhaltungen erproben, Beobachtung schulen / Groß- und Kleingruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

**LKf:** Bewußtes Zuschauen - Sehverstehen verbessern

Innere und äußere Haltung einer Figur in Einklang bringen

Äußern von Vermutungen hinsichtlich der Identität der erschaffenen Figuren.

Frageformen, Vermutungen anstellen

## 12. Unterrichtsschritt

Nachdem alle Gruppen ihre Figuren präsentiert haben, sind die KT nun angehalten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der erschaffenen Personen zu benennen.

**FB: Sprechen**

**IF/SF:** Szenische Reflexion / Großgruppenarbeit

**LKf:** Dramatische Bedeutungen zueinander in Beziehung setzen.

Eigene Meinung äußern

## 13. Unterrichtsschritt

L. konfrontiert die KT mit der Situation, daß ihre erfundene Person in ihrem Nicht-Lebensraum "Urwald" auf einen Affen trifft, einem Wesen also, das vor langer Zeit daraus vertrieben wurde. KT erhalten die Aufgabe, ein Interview zu rekonstruieren, das über die Gründe der Vertreibung Auskunft gibt. Das Interview soll ergeben, daß der Affe zum Opfer eines fragwürdigen, modernen Lebens wurde. Er zeigt sich dabei als machtloses, unter Schock stehendes Subjekt, das nur passiv mitansehen konnte, wie sein Schicksal besiegelt wurde. Dies führte dazu, daß der Affe sprachlich diese Rolle so sehr verinnerlichte, daß er inzwischen nur noch fähig ist, in Passivkonstruktionen zu

erklären, was vorgefallen ist. Die Arbeitsergebnisse von U-Schritt 1 können zu Hilfe genommen werden. L. gibt den Gesprächsanfang auf einem Arbeitsblatt vor.

**P1:** *Wer bist du?*

**A:** .....

**P2:** *Was ist geschehen?*

**A:** *Ich wurde in die moderne Stadt gejagt.*

**P3:** *Was passiert dort?*

**A:** *Die Welt wird asphaltiert.*

**P1:** .....

**FB:** Sprechen/Schreiben/Hören

**IT/SF:** Einfühlen in Rollen durch Interview/ Kleingruppenunterricht

**LKf:** Auseinandersetzung mit der inneren Haltung einer Figur.

Übergang von der Außenperspektive zur Ich-Perspektive

Eigene Erlebnisse verarbeiten

Sprech- und Schreibenlaß durch mündliche und schriftliche Auseinandersetzung

mit einer Sprechsituation, unter spezieller Berücksichtigung eines grammatischen

Schwerpunkthemas.

**Req:** Arbeitsblatt "Interview"

#### 14. Unterrichtsschritt

L. fordert KT auf, den Dialog-Text "Interview" gemeinsam mit unterschiedlichen Intonationsmustern und Haltungen so zu lesen, daß immer wieder die Rollen gewechselt werden. KT sollen insbesondere darauf achten, daß Blickkontakt zwischen den Sprechenden besteht, und die Befragenden ihre Rolle als fiktive Person (Urwaldbewohner) beibehalten.

Die KT legen jetzt fest, welche Rolle sie übernehmen wollen. Alle Gesprächsteilnehmer sollen ebenfalls einen Ort finden, der die Beziehung zu den anderen räumlich fixiert.

KT üben und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.

**FB:** Sprechen / Lesen

**IT/SF:** szenisches Lesen / Kleingruppenarbeit

**LKf:** Beziehungen zwischen Personen im Raum sichtbar machen und gestisch überprüfen

Erproben verschiedener Intonationsmuster

Einen kreativ erarbeiteten Text vor Publikum vortragen.

Lesen/Hörverstehen des "Publikums"

**Req:** Interview-Texte

**15. Unterrichtsschritt**

- a) KT erhalten das Gedicht "Die Entwicklung der Menschheit" von Erich Kästner. KT erarbeiten in ihren jeweiligen Gruppen den Text und lesen ihn still bzw. mit verteilten Rollen.
- b) Der Lehrende spielt einzelne Passagen des Texts pantomimisch vor. Die KT markieren die entsprechenden Zeilen im Text.
- c) Wiederholtes Vorspielen. Die KT lesen die Textstellen gemeinsam.

**FB: Sprechen / Lesen**

**IT/SF:** stilles und lautes Lesen/ Einzel-und Gruppenarbeit

**LKf:** Textaneignung und Auseinandersetzung mit der Sprachkunst eines Autoren  
Motivation zur Selbstdarstellung durch den Lehrenden

**Req:** Gedichttext

**16. Unterrichtsschritt**

Der Lehrende fordert zu ersten Reaktionen und Meinungen über den Text auf und informiert über den Schriftsteller "Erich Kästner" bzw. die Besonderheiten satirischer Literatur, also die im "allgemeinen mißbilligende Darstellung und Entlarvung des Kleinlichen, Schlechten, Ungesunden in Menschenleben und Gesellschaft"<sup>100</sup>

In einem weiteren Teilschritt sollen inhaltliche und sprachliche Probleme geklärt, und der Text gemeinsam nochmals gelesen werden.

**FB: Sprechen / Lesen**

**IT/SF:** gelenktes Gespräch / Großgruppenarbeit

**LKf:** Erarbeiten ästhetischer Merkmale des Textes.

Texterschließung: Wortschatzarbeit, schwierig auszusprechende Wörter, freies und gelenktes Sprechen

**Req:** Gedichttext

---

<sup>100</sup> Gero von Wilpert, Sachwörterbuch der Literatur (Stuttgart: Kröner Verlag, 7.Aufl. 1989) 809.

### **17. Unterrichtsschritt**

L. fordert die Kt auf, die Räume im Text zu identifizieren. ( Natur/ Büro / Zuhause/ Labor).

Anschließend sollen die Verben im Text unterstrichen werden, die das moderne Leben symbolisieren. Danach sollen mit diesen Verben Passivbildungen vorgenommen werden., die für die spätere Inszenierung des Gedichts wichtig sind. Ein Schreiber jeder Gruppe hält für jeweils eine Strophe die Arbeitsergebnisse an der Tafel fest. Die gefundenen Elemente werden verglichen und gegebenenfalls nachgetragen.

#### **Beispiele Strophe 1 und 2**

- es wurde gehockt
- sie wurden gelockt
- es, sie, die Welt wurde asphaltiert
  
- es wurde gesessen
- es wurde entflohn
- es wird gesessen
- es wird geherrscht
- ...

.....

**FB: Sprechen / Lesen / Schreiben**

**IT/SF: Textbearbeitung / Kleingruppenarbeit**

**LKf: Sensibilisierung für die ästhetische Verarbeitung eines literarischen Textes**

**Req: Gedichttext , Tafel**

### **18. Unterrichtsschritt**

L. fordert die KT auf, den Gedichttext "Die Entwicklung der Menschheit" in ihren jeweiligen Gruppen zu inszenieren. Folgende Kriterien bzw. Fragestellungen sollen bei der Realisierung beachtet werden:

- a) Wo und wann spielt sich das Geschehen ab?
- b) Mit welcher Situation wir die Szene begonnen?

- c) Soll ein Höhepunkt die Szene beenden?
- d) Wie kann das Geschehen auf diesen Höhepunkt hin entwickelt werden?
- e) In jeder Gruppe gibt es folgende Rollen zu besetzen, die nach jeder Strophe getauscht werden: ein Sprecher, ein Affe und ein Chor.
- f) Der Sprecher trägt den Gedichttext vor,  
der Affe tritt als Warner auf, der den Inhalt der Strophen durch Intonieren der in der U'einheit gefundenen Passivformen zusätzlich "färbt". Der in U-Schritt 1 erarbeitete Wortschatz soll in die Inzenierung integriert werden.  
Der Chor unterstützt durch Nachsprechen bzw. zusätzliche Gestik und Mimik diese Warnrufe. Der Chor kann den Gedichttext körpersprachlich "begleiten".
- g) Die Kt verteilen die Rollen und besprechen ihre Inszenierungsideen. Gegenstände, die sich im Raum befinden können in die Darbietung miteinbezogen werden.

**FB: Sprechen / Lesen**

**IT/SF:** gestaltetes Lesen, chorisches Sprechen, Pantomime / Kleingruppenarbeit

**LKf:** Textinszenierung

**Req:** Text, Raumgegenstände

### 19. Unterrichtsschritt

Kt führen ihre Inszenierungen nacheinander auf. Sie erhalten vom Lehrenden den Arbeitsauftrag, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Darbietungen zu achten.

**FB: Sprechen**

**IT/SF:** Vorführung und Beobachtung / Kleingruppen- und Einzelarbeit

**LKf:** Vor einem Publikum auftreten

Gestaltetes Lesen bzw. freies Sprechen

**Req:** Text, Raumgegenstände

### 20. Unterrichtsschritt

Im Unterrichtsgespräch werden die Beobachtungsergebnisse artikuliert und ausgetauscht.

"Feedback ist ein wesentliches Element der Abschlußphase. In der Verbalisierung der erlebten Situationen unterscheidet man:

- Rollen-Feedback der Spieler/innen: Wie wurde die Rolle von Dir erlebt?
- Identifikations-Feedback der Zuschauer/innen: Wie hast Du Dich mit der Rolle bzw. dem Geschehen identifiziert?"<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Daniel Feldhändler, "Das Leben in Szene setzen!", 140

**FB: Sprechen**

**It/SF:** szenische Reflexion / Großgruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

**LKf:** Gespür für Stärken und Schwächen szenischer Darbietungen entwickeln.  
Entwicklung methodischer Kompetenz

#### **4.5. Die Lehrer im dramapädagogischen Unterricht**

Die innere Auseinandersetzung mit den Gestaltungsformen dramapädagogischer Unterrichtsverfahren erfordert von der Lehrperson, einen Spagat zu wagen, der vom "klassischen" Rollenverständnis des kontrollierenden Klassenraumfunktionärs wegführt, und ihr stattdessen den Part des Spielleiters zuteilt. Offenheit für das individuelle Sich-Einbringen der KT begründet Fehlertoleranz und Flexibilität im Umgang mit unvorhersehbaren Unterrichtsergebnissen. Dem Lehrenden fällt nicht mehr ausschließlich die zentrale Rolle des Wissensvermittlers zu, der Unterrichtserfolg durch konventionelle und vorstrukturierte Lernzielkontrollen bewertet. Dramapädagogischer Projektunterricht bietet in Bezug auf Fremdsprachenvermittlung hervorragende Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Indem sich der Unterrichtende in seiner Rolle als Spielleiter beratend und motivierend an den Erarbeitungsphasen der KT beteiligt, konfrontiert er sich ganz von selbst mit den subjektiven Problemen, die sich im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse für den einzelnen Schüler ergeben. Dies bietet Gelegenheit, auf die Schwierigkeiten einzelner KT oder Gruppen zu reagieren und den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend, spezifische Unterrichtseinheiten bzw. Übungsformen anzubieten. Desweiteren wird er Materialsammlungen wie Grammatikübungen und zweisprachige Wörterbücher aus verschiedenen Bereichen (Wortschatz, Wortverwendung, Stil, Redensarten, Sprichwörter usw.) zur Verfügung stellen, die den Lernenden die Möglichkeit zur selbständigen Information und Weiterbildung bieten.

Im Bereich der Fremdsprachenausbildung führen dramapädagogische Unterrichtsverfahren noch ein Schattendasein,

"doch sind positive Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht natürlich eher gewährleistet, wenn Lehrer und Lehrerinnen begleitend dazu in Aus- oder Fortbildung entsprechende Selbsterfahrungen machen, wobei zu bedenken ist, daß entsprechende Aus- bzw. Fortbildungsangebote noch rar sind."<sup>102</sup>

Das gilt insbesondere für "längerdienende" Lehrkräfte, die in der Auseinandersetzung mit diesem Unterrichtsverfahren ganz sicherlich pädagogisches Neuland betreten. Dennoch, so meine ich, habe ich gute Gründe angeführt, sich für das Neue und Fremde zu öffnen und sich von dieser Methode überzeugen zu lassen. Das setzt die Bereitschaft des Lehrers voraus, daß er die Auseinandersetzung mit verschiedenen Inszenierungskonzepten ebensowenig scheut, wie sich selbst als einfallsreicher Akteur ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Als Spielleiter

"[...] sollte [er] in der Lage sein, wenn schon nicht ein schauspielerisches Training mit den Schülern durchzuführen, so doch die Spieler spielfähig zu machen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der Kreativität erst gedeihen kann."<sup>103</sup>

Er wird akzeptieren, in diese neue Rolle erst hineinwachsen zu müssen, um Selbsterfahrungen als Mitglied eines 'Sprachspielensembles' zu machen, das nicht nur die Lernenden, sondern gerade auch den Lehrer als schöpferisch Tätigen sieht. Es fällt in seinen Aufgabenbereich, den KT Lösungsvorschläge bei Kreativitätsverlust anzubieten. Ein Beispiel dafür findet sich in Schellers Konzeption des Szenischen Spiels, das u.a. "Konfrontationsgespräch" als Inszenierungstechnik vorsieht, wenn Spieler keine angemessene Haltung zu ihrer Rolle finden. Der Spielleiter übernimmt jetzt den Part eines Provokateurs, der die Lernenden im Gespräch mit gesellschaftlichen Normen und Erwartungen hinsichtlich ihrer jeweiligen Rolle konfrontiert, und sie dadurch animiert,

---

<sup>102</sup> Manfred Schewe, "Fremdsprache inszenieren", 417

<sup>103</sup> Ingrid Plank, "Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht", 651

"in ihren Rollen darauf zu reagieren, die eigene Haltung zu überprüfen und Stellung zu beziehen. Wichtig ist, daß der Spielleiter die Konfrontationsrolle glaubwürdig, sicher und mit Konsequenz und Strenge spielt[...]"<sup>104</sup>

Eine dramapädagogische Arbeitsweise erfordert vom Unterrichtenden nicht nur zu lehren, sondern sich als ganze Person ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Das kann nur dann gelingen, wenn er von einem sinnlich-körperbezogenen Unterrichtsverfahren überzeugt und bereit ist, zusehends mehr in diese neue Rolle hineinzuwachsen und das Risiko eigener 'Schwäche' in Kauf zu nehmen. Erst wenn sich eine adäquate innere und äußere Einstellung des Lehrenden etabliert, öffnen sich Räume, wo er Selbsterfahrungen als Akteur und Lehrer sammeln und Handlungskompetenz bzw. eigene Methoden im Umgang mit dramapädagogischem FU weiter ausbauen kann. Dabei werden Verfahrensweisen zu entwickeln sein,

- ob und wie der Lernfortschritt einzelner KT evaluiert werden soll,
- wie literarische und landeskundliche Inhalte vermittelt werden können,
- wie dieses Konzept mit Anfängergruppen umgesetzt werden kann,
- wie überschaubare Gruppengrößen (möglichst nicht mehr als 20 KT) organisiert werden können, und
- wie bewegungsfreundliche Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden können.

Man darf davon ausgehen, daß es von den besonderen institutionellen Gegebenheiten abhängt, inwieweit sich dramapädagogisch relevante Unterrichtsformen als Grundprinzipien des Lehrens und Lernens in der Praxis verwirklichen lassen. Hierbei spielen spezifische Organisationsstrukturen der jeweiligen Unterrichtsstätte an Universitäten, Schulen oder Sprachschulen die entscheidende Rolle, sodaß man verallgemeinernde Gelingensbedingungen nur schwerlich erheben kann. Sicherlich kann diese Unterrichtsmethode den Lernenden nicht einfach übergestülpt werden, weil deren innere Bereitschaft zu körpersprachlicher Partizipation weder vorausgesetzt noch erwartet werden darf, und sich deshalb dem Lernprozeß kontraproduktiv entgegenstehende Lernbedingungen ergeben können. Ebenfalls wäre zu

---

<sup>104</sup> Ingo Scheller, "Szenisches Spiel", 56

berücksichtigen, daß sich diese zeitaufwendige Konzeption von Fremdsprachenunterricht nicht in Kursen realisieren läßt, die dreimal bzw. zweimal wöchentlich ein Deputat von jeweils 50 Minuten bzw. 1 1/4 Unterrichtsstunden umfassen. Anzustreben wären zusammenhängende Unterrichtsblöcke von 2,5 bis 3 Stunden Dauer, damit den KT angemessen Zeit zur Verfügung steht, um sich sowohl mit sprachlichen als auch theatralischen Inhalten des Unterrichts in ausreichendem Maße auseinanderzusetzen. Nur so kann es gelingen, die Inhalte verschiedener Unterrichtsschritte während einer Lerneinheit zu entwickeln und umzusetzen. Dabei gewährleistet eine detaillierte Kursbeschreibung, die die Zielsetzung und Methodik des Unterrichts klar erfaßt, daß sich aller Wahrscheinlichkeit nach besondere Lernergruppen bilden werden, deren Mitglieder keine Scheu zeigen, ihren Körper als Unterrichtsmedium einzubringen. Bietet ein ganzheitlich ausgerichteter FU für Institutionen, Lernende und Lehrende dennoch eine vorstellbare und überzeugende Alternative, so möchte ich mit der Lebensweisheit schließen, daß Mut mit dem Beginnen wächst.

## 5. Zusammenfassung

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wurden in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Deutschland zahlreiche neue Methoden entwickelt, die dem Lehren und Lernen in diesem Gegenstandsbereich neue Impulse verliehen haben. Ausschließlich kognitive Lehrverfahren erweisen sich als unzureichend, wenn dem Lernenden eine zufriedenstellende Kompetenz in den vier Fertigkeitsbereichen Schreiben, Lese- bzw. Hörverstehen und insbesondere im Sprechen vermittelt werden soll.

Vor allem aber verlangt die Schulung der Sprechfähigkeit eine pragmatisch fundierte Unterrichtsplanung, die aktive Teilnahme statt passiver Rezeption im FU als übergeordnetes Ziel formuliert. Methodisch-didaktische Entscheidungen müssen in der Weise getroffen werden, daß sie handlungsorientierten Spracherwerb gewährleisten, um den Lernenden Zugang zu einem komplexen System "Sprache" zu ermöglichen. Dies geschieht auf der Mikroebene durch den Einsatz von Minidialogen, aus denen isolierte Sprechaktpaare entstehen, mit denen sich nicht nur alltägliche Redeabsichten verwirklichen lassen, sondern die zudem Einsichten in die Funktionsweise grammatischer Strukturen gewähren.

Eine weiterreichende Sprechhandlungskompetenz ergibt sich dann, wenn Minidialoge in einen größeren Kontext eingefügt werden können, denn eine individuelle und adäquate Anwendung einzelner Worte bzw. syntaktischer Funktionseinheiten ergibt sich durch deren Gebrauch auf der Makroebene. Eigene Unterrichtserfahrung und wissenschaftliche Forschungsergebnisse weisen nach, daß dazu Bedingungen benötigt werden, die motivationsfördernd sind und zudem Sprechhemmungen abbauen. Dies gelingt, wenn Sprechsituationen geschaffen werden, in denen sich der Lernende selbst wiederentdeckt, indem er authentische Sprechhandlungen vollziehen kann, und zudem die körperliche Ausdrucksfähigkeit geschult wird.

Eine ganzheitliche Vorgehensweise bietet Lösungsansätze und ermöglicht, die erwähnten Gelingensbedingungen zu erfüllen. Neuropsychologische und lernpsychologische Erkenntnisse öffnen das Feld für dramapädagogisch konzipierte Unterrichtsverfahren, die handlungsorientiert, interaktiv, erfahrungs- und

körperbezogen einen natürlichen Fremdsprachenerwerb begünstigen. Emotionales und kognitives Lernen werden zusammengeführt und münden in kreative und ästhetische Lernprozesse, mit denen sich folgende Zielsetzungen verwirklichen: Grammatische Strukturen, Sprachfunktionen und Wortschatz werden unter Einsatz körpersprachlicher Ausdrucksmittel vermittelt, was Gedächtnishilfen bietet, weil darüberhinaus gefühlsbezogene Sinnzusammenhänge betont, und der subjektive Lebenskontext der Lernenden ins Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden. Ein ganzheitliches Lehrverfahren begünstigt ebenfalls eine Vertiefung literarischer Kenntnisse durch einen kreativen Umgang mit Texten.

Einen vorstellbaren, künstlerisch orientierten Zugang bietet u.a. das Szenische Spiel, mit dessen Darstellungstechniken sich die o.g. Fertigungsbereiche des FU, vor allem aber die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden, fördern lassen. Die Idee eröffnet dem Verfasser dieser Arbeit neue Perspektiven und bestätigt sein pädagogisches Selbstverständnis, Lernprozesse methodisch reflektiert optimieren zu wollen. Als Konsequenz ergibt sich für ihn, entdeckendes Lernen auch dem Lehrer in einer Spielleiterrolle zu ermöglichen, um in einem weiterführenden Projekt den institutionellen Rahmen zu schaffen, in dem eine sinnlich-körperbezogene Aneignung von Fremdsprache erlebbar gemacht und erlernt werden kann.

## Bibliographie

- Achtenhagen, Frank . Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts: Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik. Weinheim-Berlin-Basel: Verlag Julius Beltz, 1969. Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen Reihe D: Didaktik-Analysen und Modelle Bd.7
- Austin, John L. How to do things with words. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1962.
- Bachmayer, Gabriele . Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1993 . Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 531
- Baur, Rupprecht S. "Alternative Methoden." Deutsch als Fremdsprache 30, 2 (1993): 119-124.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg). Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen: A.Francke-Verlag, 1989.
- Becker-Mrotzek, Michael. "Angewandte Diskursforschung und Sprachdidaktik." Der Deutschunterricht, I (1995) : 16-24.
- Blum-Kulka, Shoshana / Olsthain Elite. "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)." Applied Linguistics 3, vol.5 (1984) : 196-213
- Bonati, Peter. "Pragmalinguistik und Deutschunterricht". Wirkendes Wort: 25.Jg. (1975) : 1-12
- Bühler, Karl . Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 1965.
- Chomsky, Noam . Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 1969.
- Coulmas, Florian . Routine im Gespräch: Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1981 . Linguistische Forschungen, Bd.29
- Coulmas, Florian (Hrsg) . Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech. The Hague: Mouton Publishers, 1981 . Rasmus Rask Studies in Pragmatic Linguistics, vol.2

- Conrad, Rudi . Studien zur Syntax und Semantik von Frage und Antwort. Berlin: Akademie-Verlag, 1978.
- Engelkamp, Johannes. Psycholinguistik. München: Wilhelm Fink Verlag , 2.Aufl.1983.
- Esselborn, Karl . "Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch." Info DaF 15,4 (1988): 388-406
- Feldhändler, Daniel . "Das Leben in Szene setzen! Ansätze für eine fremdsprachliche Dramaturgie." Die Neueren Sprachen 90:2 (1991): 137-153
- Götze, Lutz . "Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse der generativen Transformationsgrammatik im Sprachunterricht." Zielsprache Deutsch 3 (1971): 105-118
- Grewendorf, Günther(Hrsg) . Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag, 1979.
- Grewendorf, Günther. "Besitzt die deutsche Sprache ein Präsens? ", Stickel, Gerhard(Hrsg). Pragmatik in der Grammatik: Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf 1984.
- Groenewold, Peter . "Simulationen für interkulturelles Lernen: Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren." Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14. München: iudicium-Verlag, (1988) : 259-281
- Grünwaldt, Hans Joachim. "Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikationsübungen." Der Deutschunterricht 1 (1998): 65-73
- Güdter, Bernd . Verstehen üben: Bilden in Interaktion und Kommunikation. München: Verlag Dokumentation Saur KG, 1976.
- Harris, Roy . Language, Saussure and Wittgenstein: how to play games with words. London: Routledge, 1988.
- Hawkins, Barrie. "Back to Back: Drama Techniques and Second Language Acquisition." Die Neueren Sprachen 90:2, (1991): 119-136
- Helbig, Gerhard . "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" Deutsch als Fremdsprache 29,3 (1992): 150-155
- Henne, Helmut . Sprachpragmatik: Nachschrift einer Vorlesung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1975.

- Hindelang, Götz. Einführung in die Sprechakttheorie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1983
- Kaminski, Diethelm. Bildergeschichten: Aufgaben und Übungen. München: Goethe-Institut, 1987
- Kiefer, Klaus H. "Situativität-Situation-Grammatik: Paradigmawechsel in der Fremdsprachendidaktik?(unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch als Fremdsprache)." Wirkendes Wort 1 (1984)
- Knapp-Potthoff, Annelie / Knapp Karlfried. Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W.Kohlhammer, 1982.
- Kochan, Barbara (Hrsg). Rollenspiel als Methode sozialen Lernens: Ein Reader. Königstein: Athenäum-Verlag, 1981.
- Krallmann, Dieter / Stickel, Gerhard (Hrsg). Zur Theorie der Frage: Vorträge des Bad Homburger Kolloquiums, 13.-15. November 1978. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1981.
- Krohn, Doris. "Du immer mit deinem Theater: Dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht." Info DaF 15,4 (1988): 416-424.
- Kunzmann, Peter / Burkhard, Franz-Peter / Wiedmann, Franz . dtv-Atlas zur Philosophie:Tafeln und Texte. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1991.
- Lewandowski, Theodor. "Pragmatische Aspekte in Grammatiken des Deutschen." Stickel, Gerhard (Hrsg). Pragmatik in der Grammatik, Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 1983.
- Lewandowski, Theodor. Linguistisches Wörterbuch 1-3. Heidelberg: Quelle&Meyer 1973.
- Löffler, Reanate. "Über Bild und Rolle zum Sprachhandeln: Überlegungen und praktische Beispiele zur Arbeit mit Rollenspiel und Bildergeschichte im Deutschunterricht mit ausländischen Studenten." Zielsprache Deutsch, 2 (1979): 23-33
- Maley, Alan / Duff, Alan. Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis. München: Max Hueber Verlag, 1981.

- Merten, Stephan. "Über Sprache, Sprachunterricht und Bildung." Wirkendes Wort 1 (1996): 76-93
- Meyers Grosses Taschenlexikon, Bd.17. Mannheim, Leipzig, Zürich, Wien: BI-Taschenbuchverlag, 1992.
- Morris, Charles. Signs, Language and Behavior. New York: Prentice-Hall, 3.Aufl., 1955.
- Motsch, Wolfgang. Satz, Text, sprachliche Handlung. Berlin: Akademie-Verlag, 1987.
- Müller, Helmut. Der eine und der andere: Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975.
- Plank, Ingrid. "Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht." Info DaF 22,6 (1995): 650-664
- Panther, Klaus-Uwe. "Neuere Tendenzen der linguistischen Pragmatik: Sprechakttheorie." Gutknecht, C. (Hrsg). Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1977: 206-234
- Rattunde, Eckhard. "Szenische Darstellung im Fremdsprachenunterricht." Die Neueren Sprachen 90:2 (1991): 153-165
- Reichstein, Karin / Steinke, Petra. "Schauspielanthropologisches Fremdsprachentraining: Bericht über ein Projektstudium an der Freien Universität Berlin." Info DaF 22,6 (1995): 641-649
- Rohrer, Josef. Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp, 1978. Kamps pädagogische Taschenbücher, Bd.82: Praktische Pädagogik.
- Rost-Roth, Martina. "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation Zeitschrift für Interkulturellen FU [Online] 1(1), (1996), 37ff .  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/rost11.htm>
- Sakayan, Dora / Tessier, Christine. Rede und Antwort: Übungen zum dialogischen Sprechen. Ismaning: Max Hueber Verlag , 1989.
- Sakayan, Dora / Tessier Christine. "Deutsche Gesprächsformeln in Mikrodialogen." Zielsprache Deutsch 3 (1983): 9-14
- Sakayan, Dora: Antizipationen im Fremdsprachenunterricht. (unveröffentlichtes Manuskript)

- Salaün, Isabelle: Weiter! Lesen, Reden und Schreiben, John Wiley & Sons, 1994
- Schäfer, Hans-Wilhelm. "Vorgestellte und wirkliche Teilnahme als charakteristische Vorgänge im Lernprozeß." Zielsprache Deutsch 4 (1973): 165-170
- Schecker, Michael (Hrsg). Fragen und Fragesätze im Deutschen. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1995.
- Scheller, Ingo. Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag, 1998.
- Schewe, Manfred. Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Carl von Ossietzky Universität, 1993.
- Schewe, Manfred. "Fokus Lehrpraxis: Für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene." Info DaF 15,4 (1988): 429-441
- Schiffler, Horst. Spielformen als Lernhilfe. Freiburg: Verlag Herder, 1982.
- Schiffler, Ludger. Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag, 1980.
- Schwarze, Christoph / Wunderlich, Dieter (Hrsg). Handbuch der Lexikologie. Königstein: Athenäum, 1985.
- Schwerdtfeger, Inge Ch. "Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene: Eine Herausforderung für die Schule." Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 36, 1 (1983): 3-14
- Schwerdtfeger, Inge Ch. Medien und Fremdsprachenunterricht: Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1973.
- Searle, John R. (Hrsg). The philosophy of language, London: Oxford University Press, 1971
- Searle, John R.(Hrsg). Speech Act Theory and Pragmatics, Dordrecht: D.Reidel Publishing Company, 1980
- Stern, Susan L. "Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective." Language Learning, vol.30, 1 (1981): 77-100

- Stickel, Gerhard. "Pragmatik in der Grammatik." Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1984.
- Strecker, Bruno. Strategien des kommunikativen Handelns: Zur Grundlegung einer Grammatik der Kommunikation. Düsseldorf: Schwann, 1987.
- van de Sand, Doris / Bovermann, Monika. "...mit möglichst viel Gestik: Bewegung und szenische Darstellung im Fremdsprachenunterricht." Info DaF, 15,4 (1988): 407-415
- von Faber, Helm. "Rolle und Rollenverhalten im Fremdsprachenunterricht." Zielsprache Deutsch 4 (1972): 151-162
- von Hoff, Dagmar / Köpke, Klaus-Michael. "Deixis als didaktisches Konzept." Wirkendes Wort 47,2 (1997): 292-309
- von Wilpert, Gero. Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1989.
- Vorderwühlbecke, Klaus. "Höflichkeit und Höflichkeitsformen." Zifonun, Gisela (Hrsg). Vor-Sätze zu einer neuen deutschen Grammatik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986.
- Wagner, Klaus R. "Die Rolle der Linguistik in der Pragmatik: Prolegomena zu einer illokutiven Grammatik." Wirkendes Wort 1 (1988): 112-125
- Waismann, Friedrich. Wittgenstein und der Wiener Kreis, Ludwig Wittgenstein. Schriften Bd.3. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag, 1969.
- Weigand, Edda / Hundsnurscher, Franz (Hrsg). Lexical Structures and Language Use: Proceedings of the International Conference on Lexicology and Lexical Semantics Münster, September 13-15, 1994, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996. Beiträge zur Dialogforschung Bd. 9 und 10
- Weigand, Edda. Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik. Tübingen: Niemeyer, 1989. Linguistische Arbeiten 204.
- Weigand, Edda. "Lassen sich Sprechakte grammatisch definieren?" Stickel, G.(Hrsg). Pragmatik in der Grammatik, Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf : (1984): 65-91
- Weigmann, Jürgen: Unterrichtsmodelle: Für Deutsch als Fremdsprache: München: Hueber Verlag, 1992.

- Weintz, Jürgen. Theaterpädagogik und Schauspielkunst: Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag, 2.Aufl.1999.
- Westhoff, Gerhard J. "'Kommunikative' Strukturübungen - Kriterien und Beispiele." Zielsprache Deutsch 22,4 (1991): 206-215.
- Wittgenstein, Ludwig. Philosophische Untersuchungen. Schriften Bd.1. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag, 1969.
- Wolf, Sabine. "Pantomime im Unterricht Deutsch als Fremdsprache." Info DaF 15,4 (1988): 425-428.
- Wotjak Gerd. "Zum kommunikativen Potential lexikalischer Einheiten." Deutsch als Fremdsprache 28, 1 (1991): 3-10.
- Wuchterl, Kurt . Struktur und Sprachspiel bei Wittgenstein, Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag, 1969.
- Wunderlich, Dieter. "Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik." Der Deutschunterricht 22, 4 (1970): 5-41
- Wunderlich, Dieter . Foundations of Linguistics, Cambridge: University Press, 1979.
- Zeller, Konradin. Pädagogik und Drama: Untersuchungen zur Schulcomödie Christian Weises. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1980.

## ||||| Die Entwicklung der Menschheit

<i>fellows/squatted</i>	Einst haben die Keris° auf den Bäumen gehockt°, behaart und mit böser Visage.	
<i>enticed</i>	Dann hat man sie aus dem Urwald gelockt°	
<i>built up</i>	und die Welt asphaltiert und aufgestockt°,	
<i>floor</i>	bis zur dreißigsten Etage°.	5
<i>fleas/fled</i>	Da saßen sie nun, den Flöhen° entflohn°, in zentralgeheizten Räumen.	
<i>es ... : es gibt</i>	Da sitzen sie nun am Telephon. Und es herrscht° noch genau derselbe Ton wie seinerzeit auf den Bäumen.	10
<i>hören ... : hören Radio</i>	Sie hören weit°. Sie sehen fern.	
<i>in ... : in contact</i>	Sie sind mit dem Weltall in Föhlung°.	
<i>gebildeter ... : educated star</i>	Sie putzen die Zähne. Sie atmen modern.	
<i>toilet flushers</i>	Die Erde ist ein gebildeter Stern° mit sehr viel Wasserspölung°.	15
<i>send/tube</i>	Sie schießen° die Briefschaften durch ein Rohr°.	
<i>chase/cultivate</i>	Sie jagen° und züchten° Mikroben. Sie versehn die Natur mit allem Komfort. Sie fliegen steil in den Himmel empor und bleiben zwei Wochen oben.	20
<i>digestion/leaves over</i>	Was ihre Verdauung° übrigläßt°, das verarbeiten sie zu Watte°.	
<i>cotton</i>	Sie spalten Atome. Sie heilen Inzest.	
<i>text analysis/stellen ... fest:</i>	Und sie stellen durch Stiluntersuchung° fest°, daß Cäser Plattfüße° hatte.	25
<i>observe/flat feet</i>		
<i>created</i>	So haben sie mit dem Kopf und dem Mund den Fortschritt der Menschheit geschaffen°.	
<i>davon ... : apart from that</i>	Doch davon mal abgesehen° und bei Lichte betrachtet sind sie im Grund°	
<i>im ... : basically</i>	noch immer die alten Affen.	30
	Erich Kästner, aus <i>Doktor Erich Kästners lyrische Hausapotheke</i>	

# FELIX

