

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
<b>Herausgeber:</b>	Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée
<b>Band:</b>	- (1979)
<b>Heft:</b>	29: La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes
<b>Artikel:</b>	Sprechakte und Sprachunterricht
<b>Autor:</b>	Ebneter, Theodor
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-977815">https://doi.org/10.5169/seals-977815</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 25.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Sprechakte und Sprachunterricht

Theodor Ebneter, Sprachlabor der Universität Zürich

## 1. Sprechakte

Angesichts der Verschiedenheit der vorliegenden Sprechaktkonzeptionen und der Vielfalt der Versuche zu deren Einbringung in die Fremdsprachendidaktik sei hier folgendes Problem gestellt: Ist es möglich, die Sprechakte in ein linguistisches Sprachbeschreibungsmodell zu integrieren, welches gleichzeitig die Ergebnisse der heutigen theoretischen Linguistik aufnimmt und zudem als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts dienen kann, oder stellt die Einbeziehung der Sprechakttheorie in die Sprachdidaktik eine umfassende Theorie dar, die die Verarbeitung anderer linguistischer Ergebnisse ausschliesst? Die folgende Argumentation ist auf Resultate aus dem Bereich der theoretischen oder Modellinguistik beschränkt und verzichtet darauf, die Disziplinen der Angewandten Linguistik wie Psycho-, Sozio-, Ethnolinguistik usw. in Betracht zu ziehen. Sie geht von der Sprachbeschreibung direkt zur Sprachlehrforschung.

In der linguistischen Erforschung der Sprechakte steht gegenwärtig deren Typologie oder Subkategorisierung im Vordergrund. 1976 wurde eine Mehrzahl von Hypothesen aufgestellt; Wunderlich (1976, 77) unterscheidet acht sogenannte illokutive Typen:

- (1.1) Direktiv (Aufforderungen, Bitten, Befehle, Anweisungen, Anordnungen, Instruktionen, Normsetzungen)
- (1.2) Commissiv (Versprechungen, Ankündigungen, Drohungen)
- (1.3) Eerotisch (Fragen)
- (1.4) Repräsentativ (Behauptungen, Feststellungen, Berichte, Beschreibungen, Erklärungen, Versicherungen)
- (1.5) Satisfaktiv (Entschuldigungen, Danksagungen, Antworten, Begründungen, Rechtfertigungen)
- (1.6) Retraktiv (Zurückziehen eines Versprechens, Korrektur einer Behauptung, Erlaubnis)
- (1.7) Deklaration<sup>1</sup> (Benennungen, Definitionen, Ernennungen, Schulsprüche, Festsetzen einer Tagesordnung, Eröffnung einer Sitzung)
- (1.8) Vokativ (Anrufe, Aufrufe, Anreden).

1 Der Sprechakttypus Deklaration ist nicht zu verwechseln mit der syntaktischen Kategorie des Deklarativmodus bzw. Deklarativsatzes.

Searle (1976) beschränkt sich gegenüber Austin und eigenen früheren Arbeiten auf „representatives, directives, commissives, expressives (/ apologize), declarations (*I fire you*)“. Wunderlich und Searle anerkennen gemeinsam den Feststellungs-, Aufforderungs-, Versprechens-, Satisfaktiv-/Expressiv- und den Deklarationstypus, während ersterer noch den Retraktiv, den Fragetypus und den Vokativ besonders aufstellt. Für Feststellung, Aufforderung und Frage sind spezifische Satzarten vorhanden; Kommissiv, Satisfaktiv, Retraktiv und Deklaration werden lexikalisch oder intonatorisch als solche zum Ausdruck gebracht (*Ich verspreche, drohe, danke dir, dass; Ich erkläre hiermit . . . usw.*). Die Typologien von Wunderlich und Searle sind somit sprachnahe.

Andere Typologien beruhen auf einer sprachunabhängigen Sprechaktkonzeption, so Nündel (1976) auf der Handlungslogik. Es frägt sich aber, ob Agieren, Zulassen, Verhindern oder Unterlassen eine für Sprache genügende Grundlage abgeben.

Einen ebenfalls sprachunabhängigen Einstieg versucht *Un niveau-seuil* (1976). Obwohl die drei Basiskategorien in der Publikation nur numeriert, aber nicht definiert sind, dürften sie wie folgt definiert werden: (1) Bezug auf Fakten, Ereignisse und Handlungen, (2) Stellungnahmen zum psychologischen und linguistischen Verhalten des Gesprächspartners, (3) soziale Formeln.

Von den drei Basiskategorien aus geht die Inventarisation über 51 Zwischenkategorien, so für die erste zu

- (2.1) donner des informations factuelles
- (2.2) réagir aux faits et aux événements
- (2.3) juger l'action accomplie par autrui
- (2.4) juger l'action accomplie par soi-même
- (2.5) proposer à autrui de faire soi-même
- (2.6) demander à autrui de faire soi-même
- (2.7) proposer à autrui de faire ensemble
- (2.8) proposer à autrui de faire lui-même
- (2.9) demander à autrui de faire lui-même
- (2.10) pragmatique
- (2.11) affectivité,

um schliesslich etwa 300 rein sprachliche Subkategorien zu ergeben.

Die Verbindung sprachlicher und nicht-sprachlicher Kriterien zeichnet auch die Kategorisierung der Sprechakte durch Lindner und Zaefferer (1976) und Zaefferer und Frenz (1977) aus:

- (3.1) kommunikationsbezogene Sprechhandlungen,
- (3.2) Sprechhandlungen, die äussere Sachverhalte darstellen,
- (3.3) Adressaten-bindende Sprechhandlungen,
- (3.4) Sprecher-bindende Sprechhandlungen,

- (3.5) Sprechhandlungen, die gegenwärtige Sprechergefühle und -einstellungen ausdrücken,
- (3.6) rollenzuschreibende und -löschende Sprechhandlungen,
- (3.7) normenbezogene Sprechhandlungen,
- (3.8) kooperative Sprechhandlungen.

Die erwähnten Sprechakttypologien sind entweder sprachnahe oder handlungstheoretisch aufgebaut. Diese Bipolarität der Sprechaktkonzeptionen ist von ausschlaggebender Bedeutung in der didaktischen Anwendung.

Handeln wird, obwohl der reine Behaviorismus als längst überholt gilt, im sprachpädagogischen Bereich weiterhin gerne als Verhalten, vor allem als situatives Verhalten, verstanden. Die handlungstheoretische Sprechaktkonzeption tendiert deshalb, wahrscheinlich z. T. uneingestandenermassen, zur Einordnung sowohl der Grammatik wie des Sprachgebrauchs in situative Verhaltensmuster, die manchmal an den alten Pattern Drill erinnern. Als Beispiel sei ein Sprechakt-Frame oder Gesprächs- und Handlungsmuster aus dem Englisch-Lehrwerk „Yes“ genommen:

(4)			
– Have you got a   brother,   ... ?	sister,		
– Yes.	– No, I haven't, but ...	– No, I haven't.	
Yes. I've got ...			
Yes. I've got ... and ...			
– What's ... name ?			
What are their names ?			
– ...			
– How old ... ?			
– He's ...			
She's ...			
They're ...			

(S.27)

In der Schau von „Yes“ sind Sprechakte sprachliche Klischees, die in bestimmten Situationen im zwischenmenschlichen Verkehr gebraucht werden. Es sind Reaktionsformeln in einer behavioristischen Lebensaufassung. Sprechen ist in diesem Sinne mechanisches Reagieren. Typischerweise beschränkt sich in bestehenden Lehrbüchern die einzelne Äusserung oft auf einen einzigen einfachen Sprechakt; eine Einordnung eines Sprechaktes in einen kreativen Gedankengang, einen Denkprozess, findet selten statt. Die Texte sind Konstrukte, die zur Einbettung der Sprechakte oder Handlungsmuster dienen.

In dieser globalen Sicht ist eine Sprache eine Menge von Sprechakten oder Sprechakt-Frames. Das Erlernen einer Fremdsprache könnte sich so-

mit auf das Erlernen von Kategorien von Sprechakten oder Verhaltensmustern und deren Verbalisierung beschränken. Einleitend stellte ich hingegen die Frage nach einem Modell auf, in welchem die Sprechakte nur eine von verschiedenen Komponenten darstellen. Es soll jetzt versucht werden, dieses Modell zu erarbeiten.

## 2. Sprechakt und Sprachgebrauch

Welches ist die sprachliche Wirklichkeit von Sprechakten und deren Stellung im spontanen Sprachgebrauch? Gegeben seien zwei Spontantexte, die beide dieselbe gedankliche Struktur, nämlich die Aufstellung einer Behauptung oder These durch den einen Gesprächspartner und der Gegenbehauptung oder Gegenthese durch den oder die anderen Gesprächspartner aufweisen. Als Texte werden ein Ausschnitt aus einem englischen Gespräch über Fussball und aus einem französischen über gutes und Alltagsfranzösisch in Betracht gezogen.

- (5.1) B I think it probably — it / probably is the money / for what you  
(5.2) get / you know / — erm I was reading in the paper this morning / a  
a chap / he's a director / of a big company / in Birmingham / —  
who was th the world's number one football fan / he used to  
spend / about a thousand a year / watching football you know /  
(C: coo /) — he's he's watched football in every n on every league  
ground in England / all ninety two / (A laughs) — and he's been to  
America / to watch West Bromwich playing in America / he's he's  
been to the la to oh / the last / f f two or three world cup / world  
cup / mat things / you know / tournaments / — and he goes to all  
the matches away / you know / European cup matches and every-  
thing / that English teams are playing in / he's all over the world  
watching it you see / — this year / he's watched twenty two  
games / — so far / this year / which is about fifty per cent / of his  
normal / (C: good lord)
- (5.3) and even he's getting browned off / and he was saying / that erm —  
you can go to a nightclub / in Birmingham / — and watch Tony  
Bennet / for about thirty bob / — something like this / a night  
with Tony Bennet / — have a nice meal / in very plushy surround-  
ings / very warm / nice pleasant / — says it costs him / about the  
same amount of money / to go and sit in a breezy windy stand / —  
(A and C laugh) on a on a wooden bench / — to watch / a rather  
boring game of football / with no personality / and all defensive /  
and everything / he says it's just killing itself / you know / (A:  
yeah / C: m /) — they're not giving the entertainment they used to

give / the erm — conditions have / if anything are not are f deteriorated / and er (C: in what way /) they're charging f three times what they used to / or four times what they used to /

- (5.4) C in what way have conditions deteriorated Gerry /  
(5.5) B well the grounds / are scruffier than they used to be / I  
(5.6) mean they never do these grounds up / do they / I mean they're progressively getting worse /  
(5.7) C you know / I thought they always had these wooden benches and stands and that /  
(5.8) B yeah / but they've been getting worse / I mean you don't — er every now and again the team builds a new stand / (C: m /) I mean the stand that you sit in on most grounds now / is the very same stand / — you sat in — thirty years ago / forty years ago / (C: oh / now / Gerry / i coughs) excepting / it's probably deteriorated / was an interesti / you're quite right / there was that one that collapsed / (B: yeah /) but there was an interesting programme on these grounds / (B: clears throat) the way it showed talked about the Continental ones / that one it was it in Madrid / they're superb / (B: oh / they're tremendous /) and the way they could clear them / in X number of seconds / — a crowd of s s erm seventy thousand I think it was / out of one ground / — they had they it s organized / in such a way / that there was so many entrances all round / — m you know / arcs / like this upstairs downstairs / — they're all funnelled in such / — I mean they'd all pla the passages / and exits / all planned / in such a way / that everybody could get out / you know / and erm

(Crystal and Davy 1975, 19–21)

Die in (5) vorkommenden Sprechakte sind (5.1) Meinungsäusserung über, wie man später merken wird, die Relation zwischen Geld und Vergnügen; (5.2) Bericht über einen Zeitungsbericht über einen englischen Fussballfan. (5.3) Bericht über die Meinungsäusserung des erwähnten Fans über den Fussball- im Gegensatz zu anderen Vergnügen, wobei gleichzeitig Behauptungen über die missliche Lage des Fussballs in England aufgestellt werden, (5.4) Eingriff des C mit einer Frage, die die Argumentation des B in Frage stellt, (5.5) Beantwortung der Frage durch eine Feststellung und (5.6) durch eine Behauptung des B, (5.7) zweiter Angriff des C auf die Behauptungen des B durch eine als Meinung vorgetragene Feststellung, (5.8) Insistenz des B auf seiner Behauptung, (5.9) feststellender Vergleich englischer mit kontinentalen Fussballstadien.

Zum Vergleich nun eine französische Diskussion, die der Befragung eines Einwohners von Orléans zu linguistischen Zwecken vorausgeht:

- (6)
- B 1 savez euh – enfin tout le monde euh tout le monde
- O 1 enfin enfin
- B 2 Floriot par exemple quand vous écoutez ses causeries (n'est-ce) pas  
eh – hein maître Floriot ben quand-même on a beau dire c'est  
quand-même euh – des gens qui savent s'exprimer –
- O 2 oui – oui m'enfin – je crois que tout le monde sait s'exprimer  
hein (rires)
- B 3 oui m'enfin je veux dire par là euh – euh on ressent – ce qu'ils  
disent ma(is) on est pas capable de l'exprimer soi-même (une)  
seconde fois
- O 3 oui – oui – m'enfin
- B 4 hein
- O 4 je crois que ch. chacun chacun se débrouille quand-même dans la  
vie sinon
- B 5 oui oui oui oui (rires)
- O 5 –  
– non mais enfin euh savez – eu. u. justement ce qui est inté-  
ressant c'est la variété n'est-ce pas
- B 6 voilà oui bien sûr ou:
- O 6 de: de voir que:
- B 7 il faut laisser comme ça
- O 7 c'est ça – parce que le français officiel euh de la radio des discours  
de: des grands occasions
- B 8 oui ça vous: vous êtes à même
- O 8 n'est-ce pas on a
- B 9 de pouvoir quand vous voudrez
- O 9 (n'est-ce pas) c'est ça évidemment alors que les gens qui parlent  
spontanément
- B 10 oui c'est ça
- O 10 comme ils parlent tout m. tout le: tous les jours avec leurs amis et  
caetéra
- B 11 voilà
- O 11 ça c'est ça c'est beaucoup plus difficile à
- B 12 c'est ça
- O 12 avoir
- B 13 oui  
c'est possible oui –
- O 13 bon alors je vais d. vous poser des questions d'abord sur un:  
(Orléans Archives 001).

Die Sequenz B 1, 2 und 3 besteht aus zwei Sprechakten, von denen der eine feststellt, dass es gebildete Franzosen gibt, die ihre Sprache, d. h. das gute Französisch, beherrschen; dass der Durchschnittsfranzose dies bewundert, aber es nicht nachahmen kann, und dass Advokat Floriot ein solcher Sprachmeister ist. O 2 beginnt die Gegenargumentation mit der (typisch soziolinguistischen) Meinungsäusserung, dass sich jeder Mensch ausdrücken kann, variiert diese Gegenthese in O 4 – O 7 und krönt seine Argumentation mit der Behauptung O 9 – O 12, dass es viel schwieriger ist, spontane Sprache zu erfassen als bewusst geformte, und leitet mit O 13 zur Ankündigung des linguistischen Vorhabens über.

Der Vergleich der Texte (5) und (6) mit (4) zeigt, dass der Gebrauch der Sprache nicht in erster Linie aus mechanischen Reaktionen auf immer wiederkehrende linguistische oder situative Stimuli besteht, sondern dass die Sprache ein Instrument zur Formulierung und Kommunikation von Gefühlen, Vorstellungen und Gedankengängen ist. Ich möchte daraus den Schluss ziehen, dass die Anwendung der Sprechakttheorie sich nicht darauf beschränken sollte, sprachliche Verhaltensklischees, sondern die Mittel zum freien, kreativen Ausdruck zu liefern. In diesem über den Behaviorismus hinausgehenden Postulat können sich zudem kurrikulare Lernziel- und Bildungsdidaktik wieder finden.

Es wird oft behauptet, dass derjenige, der eine zweite Sprache lernt, sich in derselben Lage befindet wie ein Kind, das seine Muttersprache erwirbt, woraus abgeleitet wird, dass einfache und stereotype Ausdrucksweisen beim Lernen einer Fremdsprache genügen. Die Erforschung des Mutterspracherwerbs hat gezeigt, dass Mutter- und Fremdsprache nicht gleich erworben werden. Andererseits ist auch Kindersprache nicht nur einfach, noch besteht sie bloss aus dem Schlagabtausch von klischehaften Sprechakten, wie folgender Ausschnitt aus einem Spontangespräch, das am 28. 2. 1975, in einem Kindergarten des Zürcher Vorortes Wallisellen aufgenommen wurde, zeigt:

(7)

- Sanda: Duu, d Pauli schmiert der etz den äini, wänn d(u) nomal säisch – em: „Suter, musch di nüd mäine“!
- Marto: Waas han i gsäit?
- Sanda: Hesch geschter gsäit: „Suter, muesch di nüd mäine“.
- Marto: Suter ich ha Suter gsäit zu diir, nüd zu de groosse han i s gsäit –, besser gsäit –, zu diir han i s gsäit. Wil du immer so wichtig choobisch im Chindsgi.
- Sanda: Aber das häsch ja geschter gaar nüme gwüsst, öb i daas mach.  
/. . ./
- Kind 2: Das sind sötig wo da ine möged.

Marto: Ja itz hör doch, münd doch nüd ali zu miir – choo! s'isch langwylig, wänn du du du ali chömed, hee –, eerlich.

Kind 1: itz mun ych nur no geel haa.

Marto: Jaa, ir chönd verschwinde! chasch s da hii legge, das s nüd abe-gheied, uf de Teppich chasch s legge, wäisch, das s nüd abe-gheied, Aber itz lönd ir das sy zwaar –, oder ir verschwindet, besser gsäit, itz bruuch i blau, die chasch wider versoorge –, (i)ch bruuch näme n ali, wäisch, soo –, die chasch wider ali versoorge! Ich bruuche nume blau –, ich bruuche ganz vil blau.

(Stern 1978, 37)<sup>2</sup>

Kehren wir zu den Texten (5) und (6) zurück. Obwohl beide derselben Kategorie – Folge von These und Gegenthese, Meinungsstreit – zuzuweisen sind, ist deren Aufbau verschieden. Ein Teil der verwendeten Sprechakttypen ist beiden Texten gemeinsam, ein anderer Teil hingegen nicht. Die Relation zwischen Textsorte und Sprechakttypen ist nicht restriktiv; innerhalb derselben Textsorte können verschiedene Selektionen von Sprechakttypen verwendet werden. Es gibt aber auch einige Textsorten, für welche nur einige wenige Sprechaktkategorien in Frage kommen.

Sprechakte und Texte gehören somit nicht auf dieselbe Ebene im Modell einer Sprache. Sprechakte sind Komponenten von Texten, während

## 2 Hochdeutsche Übersetzung:

Sanda: Du, Paul gibt dir jetzt dann eine Ohrfeige, wenn du nochmals sagst: „Suter, sei nicht so eingebildet“.

Marto: Was hab ich gesagt?

Sanda: Gestern hast du gesagt: „Suter, sei nicht so eingebildet“.

Marto: Suter, ich habe Suter gesagt zu dir, nicht zu den Erwachsenen hab ich es gesagt, besser gesagt, zu dir hab ich es gesagt. Weil du immer so wichtigerisch tatest im Kindergarten.

Sanda: Aber das hast du ja gestern gar nicht mehr gewusst, ob ich das mache.

...

Kind 2: Das sind solche, die da rein mögen.

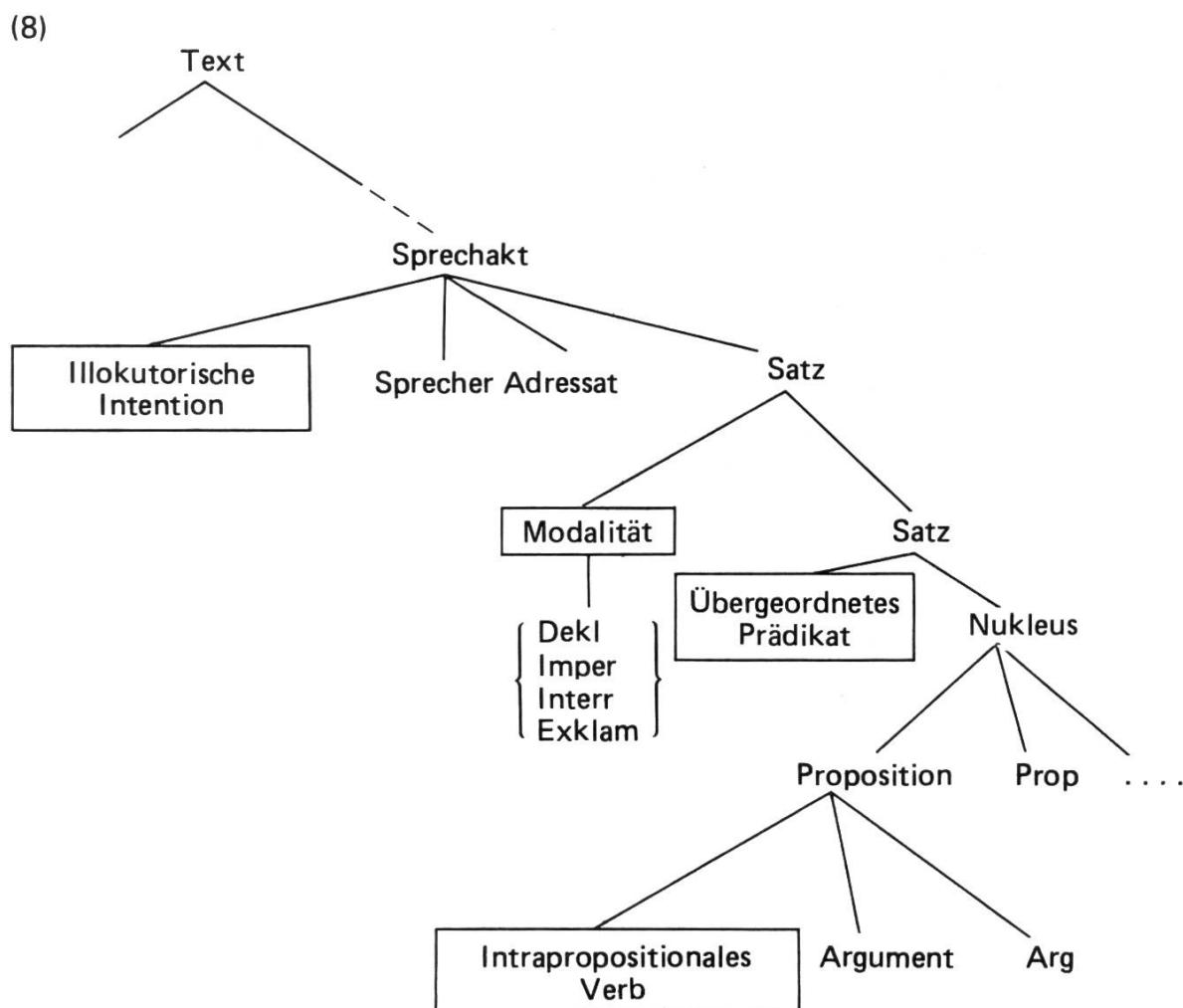
Marto: Ja, jetzt hör doch, müsst doch nicht alle zu mir kommen! Es ist langweilig, wenn du du du alle kommen, hee, wirklich.

Kind 1: Jetzt brauch ich nur noch gelb, ha.

Marto: Ja, ihr könnt verschwinden! du kannst es hier hinlegen, damit es nicht herunterfällt. Auf den Teppich kannst du es legen, weisst, dass es nicht herunterfällt. Aber jetzt lasst ihr das sein, zwar . . . oder ihr verschwindet, besser gesagt, jetzt brauch ich kein rot mehr, du Andrea –, jetzt brauch ich blau, die kannst du wieder versorgen. Ich brauche nicht mehr alle, weisst, so . . ., die kannst du wieder alle versorgen. Ich brauche nur blau, ich brauche ganz viel blau.

end letztere Komponenten der Sprache sind. Eine Sprache L ist eine Menge von Texten, Texte sind Mengen von Sprechakten. Diese beiden Formulierungen wollen hingegen nicht behaupten, dass die erwähnten Komponenten der jeweiligen übergeordneten Kategorie die einzigen sind; Text- und Sprechaktintention, Sprecher und Adressat stellen weitere Faktoren dar, die hier aber nicht in Betracht gezogen werden.

Sprechakte können syntaktisch auf verschiedene Weise realisiert werden. Es stehen die einfache Proposition (*Ich bin anderer Meinung.*), das Propositionalgefüge (*Wenn es so wäre, würde ich es mir überlegen.*), die Einbettung der Proposition in eine Matrix mit unpersönlichem Prädikat (*Es ist unmöglich, dass das richtig ist.*) oder in eine solche mit persönlichem Prädikat (*Ich glaube nicht, dass es sich so verhält.*), zur Verfügung. Die verschiedenen syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten stellen linguistische Ebenen unterhalb der Ebene der Sprechakte dar. Das gesamte Sprachmodell mit den verschiedenen, wenn auch nicht allen möglichen Ebenen lässt sich in prädikatenlogischer Darstellung (vgl. Ebneter 1978b) wie folgt skizzieren:



In diesem Modell stellen Texte und Sprechakte abstrakte Ebenen dar, die erst auf den tiefer gelegenen Levels im Sinne einer generativen Grammatik in sprachliche Formen umgesetzt werden. Als Beispiel sei die Kategorie des Glaubens und Meinens genommen. Für diese Kategorie führt *Un niveau-seuil* folgende Realisierungsmöglichkeiten auf:

- (9) + *Je pense que p.*  
      *p, je pense.*  
+ *Je crois que p.*  
      *p, je crois.*  
      *J'estime que p.*  
+ *Je trouve que p.*  
      *Je présume que p.*  
      *Je crois savoir que p.*  
+ *Je suppose que p. (ind.)*  
      \* (subj.) I. 1. 1.  
      *J'imagine que p. (ind.)*  
      \* (sub.) I. 1. 1.  
      *Je crains que vous (ne) fassiez erreur.*  
      (= Je crois que vous faites erreur.)  
      *J'ai peur qu'il (ne) soit trop tard.*  
      (= Je crois qu'il est trop tard.)  
      *J'ai (bien, nettement, bien nettement)*  
      *l'impression que p.*  
+ *Il me semble que p. (cf. I. 1. 2. 4., I. 1. 2. 5.)*  
      *Il m'apparaît que p.*  
      *A ce qu'il me semble p.*  
      *p, à ce qu'il me semble.*  
      *Il me semble (bien) que Paul est malade.*  
      *Paul me semble malade.*  
      *Paul m'a l'air malade.*  
+ *A mon avis, p.*  
      *p, à mon avis.*  
      *A mon sens, p.*  
      *Selon moi, p.*  
      *D'après moi, p.*  
+ *Pour moi, p.*  
      *A mon point de vue, p.*  
      *Mon idée, c'est que p.*  
      *Mon sentiment, c'est que p.*  
      *Mon opinion, c'est que p.*  
      *p, c'est (du moins) mon opinion.*

*I'opinion que j'en ai.  
que je m'en fais.  
Ça ne m'étonnerait pas qu'il soit malade.  
(cf. I. 11. 5. 1.)*

DR: *Il a émis l'opinion que p.*

(*Un niveau-seuil*, 109)

Die Meinung kann durch persönlich konstruierte Prädikate (*Je pense que p*), durch unpersönliche Ausdrücke (*Il me semble que p*), durch Adverbialien, die aus transformationellen Ableitungen resultieren (*A mon avis p*), durch Propositionen mit Thema-Rhema-Gliederung (*Mon idée, c'est que p*) und schliesslich durch in (9) nicht angeführte einfache Propositionen (*Paul sera malade*) ausgedrückt werden.

Mit der hier vorgetragenen Konzeption soll die These aufgestellt werden, dass Sprechakte einen besonderen, abstrakten Level in einem Beschreibungsmodell einer Sprache darstellen, dass sie kein globales Phänomen sind, sondern einen bestimmten Platz einnehmen.

### *3. Sprechakte und Sprachunterricht*

Die im Modell skizzierten Ebenen entsprechen in ihrer Aufeinanderfolge von unten dem traditionellen Aufbau des Sprachunterrichts, gehen aber über diesen durch die Eingliederung von Sprechakt- und Textebene hinaus. Jede der Ebenen stellt einen Komplex aus Subsystemen dar und enthält bekanntlich ein Übermass an syntaktischen und semantischen Lernproblemen. Man betrachte nur die persönlich konstruierten übergeordneten Verben. Der Französischunterricht behandelt traditionell dieses Kapitel aus der Sicht des Gebrauchs oder Nicht-Gebrauchs des Subjonctif und des Infinitivs. Es werden implizit kontrastiv zum Deutschen die Verben des Willens, des Gefühlsausdrucks, des Zweifels und des persönlichen Urteils einerseits, diejenigen des Denkens und Sagens anderseits unterschieden. Ein Sprachlaborlehrwerk für die mittlere Stufe des Französischunterrichts wie Clivio Steiger (1970) umreisst die Verben des Denkens und persönlichen Urteils und deren Problematik mit folgenden Konstruktionen:

- (10) *Je trouve naturel qu'elle veuille quitter la maison.  
Alors il vaut mieux que tu fasses prolonger ton passeport tout de suite.  
Je ne dis pas que ce soit difficile de conduire, mais . . .  
Je ne doute pas que Bernard soit doué pour les langues.*

*Il est possible qu'elle ait eu un accident.  
Peu de gens croyaient qu'Hernani obtiendrait ce succès.  
On disait que le lendemain il n'y aurait pas de trains.  
Il était possible que quelques trains partent quand-même.*

(207–208)

Diese logisch und psycholinguistisch zwar unbefriedigende Zusammenstellung von Konstruktionstypen, die auf der Ebene der persönlichen und der unpersönlichen übergeordneten Einbettungskonstruktionen hingegen als relativ einfach anzusehen sind, zeigt hingegen deutlich, dass die Verfasser sie als schwierig, wenn möglich als das Maximum an Schwierigkeit betrachten, das sie von den in Frage kommenden Schülern verlangen können. Dies bedeutet, dass die Ebene der übergeordneten Prädikate einen grossen Schwierigkeitsgrad besitzt und damit ein spezielles Unterrichtsziel darstellt. Im Sinn des von mir vorhin erwähnten Sprachmodells mit verschiedenen Ebenen sind deshalb die einzelnen Ebenen aufbauend zu behandeln und zu erlernen.

Gegenüber einem globalen Sprachmodell hat deshalb ein in einzelne linguistische Schichten zerlegtes nicht nur einen theoretischen, sondern auch einen didaktischen Vorteil. Dieser kommt z. B. zum Zug, wenn in einem weiterführenden Unterricht auf Quasi-Native Proficiency-Stufe einzelne Sprachsektoren vertieft erlernt werden sollen. Als Beispiel sei das erste Meinungsverb aus (9), *croire*, genommen. Zum geläufigen Gebrauch dieses Verbs gehören Konstruktionen wie

- (11) *Je crois que je me suis trompé.  
Je crois bien que je me suis trompé.  
Je crois m'en être bien tiré.  
Je ne crois pas (vous) avoir dit ça.  
Je ne crois pas que je (vous) aie dit ça.  
Je ne vous ai pas dit ça, je ne crois pas.  
Je vous ai dit ça, je crois.  
Je crois qu'elle n'est pas sortie.  
Je ne crois pas qu'elle soit sortie.  
Crois-tu que ce soit important?  
Tu crois que c'est important?  
Tu crois qu'il se serait excusé?  
On croirait qu'il s'est battu.  
Ce n'est pas si facile qu'on croit!  
Si tu crois que c'est facile! usw.*

während

(12) *Je crois m'être trompé.*

nur in einer gehobenen Varietät möglich ist.

Allein das Erlernen dieser Konstruktionen wie auch die notwendige Kontrastierung von *croire* und *penser* stellen Aufgaben für sich dar, die nicht von Anfang an mit Sprechaktproblemen vermischt werden dürfen. Wenn wir nun aber zur Ebene der Sprechakte weiterschreiten, stellt sich die Frage, wie diese abstrakte Kategorie in den Unterricht eingeführt werden soll.

Ein Grossteil der Sprechakttypen kann durch übergeordnete, persönlich konstruierte Prädikate verbalisiert werden, muss es aber nicht. Es scheint mir richtig, den Sprung zu den Sprechakten von den eben erwähnten übergeordneten persönlichen Prädikaten aus zu machen, wobei zuerst wenige Ausdruckstypen oder ein einziger genügt. Das Erlernen differenzierter Kenntnisse über die einzelnen Sprechakttypen hängt von der zur Verfügung stehenden Zeit und weiteren Faktoren ab.

Der Sprung von der „grammatikalischen“ Ebene der übergeordneten Prädikate zur Sprechaktebene besteht somit in der Herauslösung eines für eine Sprechaktkategorie typischen Verbs aus der Grammatik und in der Erstellung einer Sprechaktsystematik, auch wenn diese anfänglich sehr einfach aussehen mag.

Wie soll die Herauslösung eines Elementes aus der Grammatik und dessen Anhebung auf die Sprechaktebene didaktisch erfolgen? In Abschnitt 1 wurde auf den behavioristischen Trend in neueren Versuchen zur Anwendung der Sprechakttheorie hingewiesen. Auf einer fortgeschrittenen Stufe des Spracherlernens können hingegen weder der seiner Natur nach begrenzte behavioristische Approach noch konstruierte Texte genügen. Letztere deshalb nicht, weil das Ziel fortführenden Unterrichts die Quasi-Native Proficiency in der Fremdsprache ist und damit dessen Orientierung an authentischem und damit spontanem Sprachgebrauch gegeben ist. Es scheint mir deshalb notwendig, die oben angetönte didaktische Anhebung von Sprachelementen auf die Sprechaktebene mit Hilfe von Auszügen aus Spontantexten zu bewerkstelligen. Der folgende Text, der einen Ausschnitt aus einer Diskussion am Westschweizer Fernsehen zur Abstimmung über das Universitätsgesetz in der Schweiz am 21. Mai 1978 bringt, könnte z. B. eine Basis für die Konstituierung eines Sprechakttyps mit dem oben besprochenen Verb *croire* abgeben:

- (13) Je crois qu'ici il faut quand-même considérer un moment cette Conférence gouvernementale. Je ne crois pas qu'on puisse parler ici de commandement central, je ne crois pas. Je crois qu'il s'agit justement d'un organe de concertation politique qui est typique-

ment fédéraliste dans sa conception, puisqu'il fait apparaître les représentants de chaque canton universitaire, qui a même une représentation des cantons qui n'ont pas d'université, et que tous ces représentants peuvent s'exprimer, apporter leurs problèmes en toute liberté, et que la négociation s'ouvre, en quelque sorte, à égalité. Ça, ça me paraît typique d'un organe fédéraliste.<sup>3</sup>

Nachdem dieser Text den Sprechakt der Meinungsäusserung mit und ohne *croire* illustriert, können im Unterricht weitere Meinungsäusserungen über dasselbe oder andere Themen provoziert und anschliessend der Lernende zu längeren Argumentationen angehalten werden. In weiteren Schritten können andere Typen der Meinungsäusserung mit *croire* und schliesslich solche mit anderen Verben wie *penser* erarbeitet werden.

Diese verbzentrierte Sprechaktkonzeption bildet einen homogenen Bestandteil einer verbzentrierten Lernergrammatik, wie sie in Ebneter (1978a) vorgestellt wird. Eine didaktische Grammatik darf hingegen nicht auf dem Sprechaktniveau stehen bleiben, sondern muss zur Textebene führen, doch überschreitet die Beschreibung dieses letzten Schrittes den Rahmen des hier gestellten Themas.

Ist es möglich, die hier aufgestellte Konzeption einer an die „Grammatik“ anschliessenden Sprechaktebene mit bestehenden Lehrwerken zu kombinieren? Als Beispiel sei der „Cours de base“ der *Etudes françaises* genommen. Dieses Lehrwerk behandelt die übergeordneten Prädikate nicht systematisch. Band 2 enthält, ohne dass hier die aspektualen Ausdrücke in Betracht gezogen werden:

(14)	<i>j'aime nager</i>	(S. 11)
	<i>je veux/dois/sais faire</i>	(S. 46)
	<i>j'ai envie de faire</i>	(S. 46)
	<i>il vaut mieux faire</i>	(S. 50)
	<i>dire/répondre que</i>	(S. 50)
	<i>demander/vouloir/savoir si</i>	(S. 50)
	<i>il lui propose de faire</i>	(S. 68)
	<i>il lui demande de faire</i>	(S. 68)
	<i>je suis obligé de travailler</i>	(S. 105)
	<i>je crois que je suis trop bête . . .</i>	(S'. 122)

Band 3 gibt in der Gegenüberstellung von Infinitiv und Subjonctif

3 Von P. Mauriac mitgeschnitten und transkribiert.

(15)

Un seul sujet:

Nous voudrions bien *passer* les vacances en Vendée.

Jean aimeraient *partir* avec des copains.

Moi, je souhaiterais *habiter* près d'un grand lac.

Nous aimerais bien nous *promener* toute la journée.

Maman voudrait *voyager* de jour.

Il vaut mieux *obéir* à papa.

Il faut *comprendre* ses arguments.

Deux sujets différents:

Mais papa veut que *nous* les *passions* en Auvergne.

Mais papa exige que Jean *parte* avec nous.

Mais papa souhaite que *nous* *habitons* près d'une piscine.

Mais papa aime mieux que *nous nous* *reposions*.

Il ne permet pas que *nous nous* *promenions* sans lui.

Mais papa veut que *nous roulions* de nuit.

Il vaut mieux que *nous obéissions* sans discuter.

Mais il faudrait que *papa* *comprene* aussi nos raisons.

(130, § 35)

sowie die Ausdrücke des Gefühls

(16) L'avis d'un jeune:

*Je regrette* qu'on ne s'entende pas à la maison.

*Je suis triste* que papa ne veuille pas discuter.

*Je suis fâché* qu'il ne me prenne pas au sérieux.

*Je me plains* souvent qu'il soit comme ça.

*Je suis étonné* qu'il me connaisse si peu.

*J'ai peur* qu'il ne sache pas qui je suis.

*Je suis content* que maman soit moins autoritaire que lui.

*Je suis heureux* que mes copains me fassent confiance.

(131, § 37)

Von dieser disparaten syntaktischen Behandlung der einschlägigen Konstruktionen aus wäre nun der Schritt zur Sprechaktebene zu unternehmen. Der Unterricht auf dieser Stufe wäre nicht mehr eine Funktion von Formen (Lexemen, Subjonctif, Infinitiv, usw.), d. h. ein semasiologischer Unterricht, sondern ein onomasiologischer, der von Sprechaktkategorien ausginge. Die in den Bänden 2 und 3 des obigen Lehrwerkes gegebene syntaktische Basis ist sehr einfach und traditionell willkürlich ausgewählt — sie entspricht kaum einer Systematisierung der Grammatik der einschlägigen Sektoren der Umgangssprache, wie sie gegenwärtig am Sprachlabor der Universität Zürich vorgenommen wird — doch kann der

Sprung zur Sprechaktebene gewagt und die Sprachbeherrschung allenfalls auf dieser Stufe ausgebaut werden.

Während verschiedene einschlägige Publikationen die Meinung aufkommen lassen, der Einbezug der Sprechakttheorie in den Sprachunterricht stelle eine Vereinfachung des Sprachlernens dar, macht die hier vorgeführte Aufstellung einer besonderen Sprechaktebene klar, dass mit letzterer etwas Weiteres zum gewöhnlichen Programm hinzukommt. Es ist die Frage aufzuwerfen, ob im Rahmen der verschiedenen heute gültigen Sprachcurricula Zeit und die Bereitschaft der Lehrer dazu besteht.

### Bibliographie

- Clivio, Zaverio et Irène Steiger et al. (1970): *Zürcher Programm zu Klett „Etudes françaises“* B 2. Sprachlaborübungen für Fortgeschrittene zu den wichtigsten Kapiteln der französischen Grammatik, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Crystal, D. and D. Davy (1975): *Advanced Conversational English*, London, Longman.
- Ebneter, Theodor (1978a): *Ebenen in einer Sprechaktgrammatik* (erscheint).
- Id. (1978b): „*Predicates in the logical structure of the speech act*“, in: *Proceedings of the 12th Intern. Congress of Linguists, Vienna 1977* (erscheint).
- Etudes françaises. Cours de base 1, 2, 3* (1977 ff.), Stuttgart, Klett.
- Lindner, Katrin und Dietmar Zaufferer (1976): „Zur sprachlichen Handlungsfähigkeit 4–6jähriger Kinder: Entwurf einer empirischen Untersuchung“, in: G. Drachman (Hrsg.): *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache. Salzburg vom 6. bis 8. Dezember 1974. Salzburger Beiträge zur Linguistik 2*, Tübingen, Narr, 329 ff.
- Nündel, Ernst (1976): *Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns*, Kronberg, Scriptor.
- Orléans Archives, Enregistrements et transcriptions*. Language Centre, University of Essex, Colchester.
- Searle, John R. (1976): „A classification of illocutionary acts“, *Language in Society* 5, 1 ff.
- Stern, Otto (1978, Masch.-schrift): *Schweizerdeutsch im Kindergarten*. Textkorpus. Diss. Zürich.
- Un niveau-seuil* (1976) par D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo, CREDIF et E. Roulet, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Wunderlich, Dieter (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- „Yes“ A New English Course. (1977): Mittlere Ausgabe, Bd. 1, Dortmund, Lambert Lensing; Hannover, Schroedel.
- Zaufferer, Dietmar und Hans Georg Frenz (1977): „Kindliches Sprechhandeln in relevanten Situationen“, in: K. Sprengel, W.-D. Bald und H. Viethen (Hrsg.): *Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Ling. Koll. Aachen 1976*. Bd. 2, Tübingen, Niemeyer, 297 ff.

Kommentar von I. Kummer, Abteilung für angewandte Linguistik, Universität Bern

### Drei Thesen zum Thema: Sprechakte und Sprachunterricht

#### *These 1: Sprechakte in Theorie und Praxis*

Bei einer Diskussion über Sprechakte sollte die Unterscheidung getroffen werden, ob die Ebene der Theorie oder die der Praxis die Gesprächsbasis bilden soll:

– Auf der Ebene der linguistischen Pragmatik haben wir uns mit einer unfertigen Theorie auseinanderzusetzen, die weiterhin mit Beschreibungs- und Hierarchisierungsproblemen ringt und sich nicht einig ist, welche „Texteinheit“ (Satz / Satzsequenzen / Textmengen usw.) den Titel „Sprechakt“ tragen soll. (Anne Marie Betten: 1975)

– Auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik haben wir mit der Interpretation von Sprache unter dem Aspekt der Sprechaktgliederung ein didaktisches Instrumentarium in die Hand bekommen, das lernpsychologisch äusserst wirksam einzusetzen ist. Es gilt als erwiesen, dass besonders dauerhaft das erworben wird, was beim Menschen eine bestimmte Beziehung hervorruft, und was mit den Besonderheiten seiner Tätigkeit zweckmässig und gesetzmässig zusammenhängt. „Denn alles, was wir im Leben sagen, sagen wir aus einem Warum(Motiv) und einem Wozu(Ziel)“ (A. A. Leont'ev 1974).

Neuere Lehrmaterialien schöpfen dieses lernpsychologische Potential voll aus, indem sie Beschreibungskategorien der Sprechakte (Typ: nach Wünschen fragen / Wünsche äussern) als Lernziele ausweisen. (vgl.: A. Knapp-Potthoff, 1977)

Das Wunder einer schnell zu ererbenden, allseitigen „kommunikativen Kompetenz“ in einer Fremdsprache hat sich bis jetzt noch nicht überzeugend genug dargestellt. Dafür können einige Gründe angeführt werden:

- zuviele Fragen auf der Theorieebene sind noch unbeantwortet, z. T. als Fragen nicht einmal ins Bewusstsein gerückt.
- der Rezeptionsvorgang auf der Ebene der Fremdsprachendidaktik wurde hastig eingeleitet, ohne vorher genau zu überprüfen, ob die Voraussetzungen der theoretischen Linguistik auch denen der angewandten Linguistik entsprechen. Ergebnisse der Theorie wurden ungefiltert auf die Praxis bezogen, ohne sie zuvor unter den spezifisch andersartigen Aspekten neu zu gewichten.

Frage: Ist der „Sprechakt“ der Theorie auch der „Sprechakt“ der Sprachlehre?

– ein sprechaktorientierter Sprachunterricht konnte sich bis jetzt noch nicht entfalten aus Mangel an einer geeigneten Grammatik. Sprachlehrer waren gezwungen, auf vorhandene Beschreibungsmodelle zurückzugreifen und verwischten damit das kommunikative Profil der Sprache durch anders orientierte, zu einem anderen Zweck geschriebene Grammatiken.

### *These II: Sprechakte in Lehrmaterialien*

Von der seit Chomsky geltenden Reduktion auf einen idealen Sprecher und einen idealen Hörer, der in einer homogenen Sprachgemeinschaft lebt, „seine Sprache ausgezeichnet kennt und . . . in der aktuellen Rede von grammatisch irrelevanten Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Zerstreutheit . . . nicht affiziert wird“ (S. *Aspects*), scheinen auch die Dialoge vieler Lehrmaterialien auszugehen. Die Dialoge verlaufen „reibungslos“, weisen nicht die geringsten kommunikativen Störungen auf, bilden Sprache in ihrem Modellcharakter ab.

Der FSU hat es aber mit der genau gegensätzlichen Position zu tun: Die asymmetrische Gesprächssituation (Muttersprachler/Fremdsprachler) bleibt das konstante Grundmuster. Das Lehrmaterial sollte Sprechakte metasprachlicher Ausrichtung bereitstellen, das den Lerner befähigt:

- das Kompetenzgefälle auszugleichen
- eine zu missglücken drohende Kommunikation wieder neu zu beleben
- neue Themen zur „Sprache“ zu bringen usw.

Auf der anderen Seite sollte an die theoretische Linguistik die Forderung gestellt werden, asymmetrische Gesprächsabläufe zu analysieren, dabei sollten Störungen aus der Sicht des Muttersprachlers beschrieben werden, um Aufschluss über die *Wirkung* von „Fehlern“ zu bekommen. Erste, noch unsystematische Untersuchungen (G. Walter 1978) haben bereits deutlich werden lassen, dass „kommunikative Fehler“ nicht gleich „grammatische Fehler“ sind. Eine Fehlerbeschreibung unter diesem Aspekt wäre auch hilfreich bei der Erstellung von Lehrmaterialien als zusätzliches Auswahlkriterium.

### *These III: Illokutionäre Sprechaktlisten und Grammatik*

Die in der pragmatischen Linguistik und hier besonders bei Wunderlich feststellbare Konzentration auf den illokutionären Aspekt der Sprechakte,

also, die Darstellung der intentionalen Produktion und Hervorhebung des sprachlichen Zeichens im Vollzug, findet m. E. bereits eine Entsprechung auf der Seite der Sprachlehrforschung. Sprechaktauflistungen (Modell: *Un niveau seuil*) scheinen den Glauben manifest werden zu lassen, die Welt lasse sich allein durch dieses Spektrum erfassen und bewältigen. Allein die Darstellung von Sprechakten in enzyklopädisch anmutenden Listen hat interpretativen Charakter:

- dem Verb (sehr oft das performative Verb) wird eindeutig der Vorrang eingeräumt
- die Reihung lässt alle Sprechakte gleichwertig erscheinen
- die „indirekten Sprechakte“ fallen wegen ihrer Textgebundenheit aus der Systematik heraus
- die isolierende Darstellung lässt keine Sequenzierungsmöglichkeit denken

Die differenziertere Sichtweise Austins:  
lokutiv  
illokutiv      } Sprechakt  
perlokutiv

fällt diesen Auflistungen zum Opfer, obwohl gerade das Modell von Austin für den Fremdsprachenunterricht von einiger Bedeutung sein könnte, käme man zu einer Übereinkunft, welche Umsetzungen die Begriffe auf der Praxisebene erfahren müssten, d. h. welche Übungstypen, beispielsweise bei der Bewusstmachung der perlokutiven Dimension des Sprechaktes vorstellbar wären usw.

Eine Grammatik, die sich am Verb des Sprechaktes orientiert,

- geht auf die Einheit „Satz“ zurück.
- kleinere und grössere Texteinheiten als der Satz fallen somit ganz aus der Betrachtung heraus.
- das Phänomen der „gesprochenen Sprache“ mit all ihren besonders für das Deutsche wichtigen kommunikativen Partikeln würde damit nicht erfasst.

## Literatur

- Betten, A. M. (1976): „Zur Sequenzierung von Sprechakten“, in H. Weber, H. Weydt (Hrsg.): *Sprachtheorie und Pragmatik*, Tübingen, Max Niemeyer, 279–289.
- Knapp-Potthoff, A. (1977): „Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht – Probleme und Verwertungszusammenhang“, *Linguistische Berichte 50*, 58–75.
- Leont'ev, A. A. (1974): *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, Berlin, Kohlhammer.
- Walter, G. (1977): „Studien zur fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit deutscher Schüler“ in H. Hunfeld (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik*, Kronberg/Ts., Scriptor, 82–96.