Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1979)

Heft: 29: La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes

Artikel: Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik aus der Sicht der linguistischen Pragmatik

Autor: Pelz, Manfred

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977821

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: 12.07.2025

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

Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik aus der Sicht der linguistischen Pragmatik

Manfred Pelz, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.

0. Einleitung

Im folgenden werden kurz einige Aspekte inhaltlicher Lehrwerkkritik vorgestellt, für die sich bislang kein gemeinsamer Nenner finden lies. Dieser scheint sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Zusammenhang mit der Diskussion um die linguistische Pragmatik herauszubilden. Es gehört deshalb zu den hier darzustellenden grundlegenden Aufgaben, die Möglichkeit einer Pragmatisierung der Lehrwerk- und Medienforschung zu erörtern. Dies geschieht sowohl in *allgemeiner Weise* wie in bezug auf *einzelne Lehrwerkteile.*

1. Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik

Die bislang das Feld beherrschende inhaltliche Lehrwerkkritik begreift sich als Teil der generellen Evaluationsproblematik und beurteilt Lehrwerkteile und Lehrwerkschichten unter Ausblendung weiterer Faktoren wie Lehrer, Lerner und Schulart weitgehend nach äusserlichen, linguistisch-didaktischen Gesichtspunkten. Dennoch ist festzuhalten, dass die inhaltliche Lehrwerkforschung heute zumindest drei Fragekomplexen nachgeht:

1) Ob die Reduktion des Fremdsprachenerwerbs auf die Adaption des Regelsystems der Fremdsprache dem Lernenden nicht jede Möglichkeit der eigenen Spontaneität nimmt und das zu übernehmende System der Zielsprache als etwas nicht Veränderbares, Inhaltsloses setzt (Schüle 1973);

(Diese Frage signalisiert weniger den notwendigen Verzicht auf eine gewisse Selbstgenügsamkeit, die sich aus den spezifischen Bedingungen des Zweitsprachenerwerbs, vor allem in sprachlicher Hinsicht, ergibt, sondern verdeutlicht die Notwendigkeit, dafür Sorge zu tragen, dass die Informationen über die Fremdkultur nicht zu verzerrten oder falschen oder einseitigen Bildern führt (Rüde 1973)).

2) Ob es möglich ist, lerntheoretische und sprachpsychologische Befunde in den Komplex Lehrwerkkritik zu integrieren;

(Diese Frage kann grundsätzlich bejaht werden, wenn ein Indienstnehmen lerntheoretischer Fragestellungen für den Fremdsprachenunter-

richt in Form einer Fremdsprachenlernpsychologie möglich ist (Heuer 1970) und ‚Lehrwerke im Urteil von Schülern und Lehrern' (motivationspsychologische Aspekte) untersucht werden können (Heuer 1973). Der letztere Weg scheint die verlässlichere Basis zu sein, Wirkung und Leistung von Lehrwerken und Methoden zu ermitteln).

3) Wie der Situationsbegriff, der im Zusammenhang einer jahrelang geführten Diskussion scheinbar abschliessend geklärt schien, weiterentwickelt werden kann.

(Die in diesem Zusammenhang entwickelten Kategoriensysteme sind im Grunde ein Vorgriff auf terminologische Verfeinerungen, die sich mit pragmatischen Überlegungen einstellen. Insofern wird der Situationsbegriff nicht durch neue Konzepte abgelöst, sondern mit einem Neuverständnis versehen und weiterentwickelt: ‚Das Globalkonzept *Situation* wird überschaubarer durch seine Strukturierung in einzelne ‚social events', die sich durch zeitliche, räumliche und thematische Beschränkung sowie distinktive Rollenträger auszeichnen und durch weitgehend formelhaften Einsatz verbaler/extraverbaler Ausdrucksmittel (z. B. Einleitungs- und Schlussfloskeln der Rede) voneinander unterscheidbar werden' (Köhring 1975, 37). Schlüsselbegriffe sind hier der ‚social event' und das Konzept *Rolle.*)

Die Antworten auf solche Fragestellungen bleiben punktuell und lassen sich nicht nach einem zusammenhängenden Kriterium zusammenfassen. Auch die Rollen- und Spieltheorie konnte bislang dieses Forum nicht schaffen, sondern lieferte mit interaktionistischen, rollentheoretischen und sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten bestenfalls Analysemomente, die bei der Begutachtung von Medien und Kursen zurate gezogen werden können. Eine Implementierung in Form von methodischen Gesichtspunkten ist von hier aus jedoch möglich. So lässt ein fremdsprachlicher Lehrtext, in dem spielende Kinder von einem uneinsichtigen Hausbesitzer verjagt werden, folgenden Bearbeitungsmodus zu:

(a) In einer ersten Diskussionsphase wird (in der Erstsprache der Lerner) überlegt, wie der Konflikt zu lösen wäre.

(b) In einer zweiten Phase werden den Lernern Redemittel an die Hand gegeben, die sie für die Verständigung brauchen, und sie werden angeregt, ihre Lösungsvorschläge unter verschiedenen Gesichtspunkten einzubringen:

1. Sie äussern ihre Wünsche und versuchen, sie gegen den Hausbesitzer durchzusetzen;

2. Sie beraten untereinander und suchen sich einen Spielplatz;

3. Sie machen einen Vorschlag im Sinne eines Kompromisses.

An diesem Beispiel, an dem soziales Handeln gezeigt und auf seine Möglichkeit der Veränderung hin befragt werden kann, lässt sich trotz

verschiedener Bearbeitungsvarianten feststellen, dass das zusätzlich benötigte Sprachinventar gegenüber dem Primärtext minimal, der Handlungsspielraum dagegen maximal ist.

Die verschiedenen Ansätze der ‚Inhaltskritik' kommen aus linguistischer, psychologischer, sozial- und bildungstheoretischer oder rollensoziologischer Richtung, fügen sich jedoch nicht zu einem theoretischen Gesamtkonzept der Lehrwerkforschung. Das geschieht gegenwärtig im Zusammenhang mit der Diskussion um die *kommunikative Kompetenz.*

2. Vorbemerkungen zur ‚pragmatischen Wende'

Die These sei vorangestellt, dass die pragmatische Neuorientierung in der Lernzielbestimmung zugleich Kategorien der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik ermittelt, so dass auch ‚fertigkeitsbestimmte' Lehrwerke und Methoden einer pragmatischen Analyse unterzogen und im Sinne des übergeordneten Lernziels ‚Kommunikation' für Unterricht aufbereitet werden können (Pelz 1977, 62).

Diese These ist das Ergebnis einer dreistufigen Entwicklung, die gegenwärtig zu einem neuen übergeordneten Konsens zwischen Unterrichts- und Sozialwissenschaften geführt und ihren gemeinsamen Nenner im Begriff der Pragmatik hat:

(1) Die Verunsicherung der strukturalistisch-behavioristischen Sprachpädagogik wegen ihrer Irrelevanz und mangelnden Implikation für den Lerner.

(2) Bewusstmachung und Ausfüllung dieses psychologischen Defizits durch die Einbeziehung pragmatischer Faktoren in die Lernzielbestimmung: Intentionen, Rollen, Situationen, Sprechervoraussetzungen, Handlungsantizipationen, Vorerfahrungen, usw.

(3) Erarbeitung von Listen und Katalogen von notionalen und sozialen Kategorien zur Beschreibung eines in sich gestuften Kompetenz- und Fertigkeitsbereichs, durch den andere Variablen des Unterrichts, verbale Ausdrucksmittel wie Medien, erst ihren Stellenwert erhalten.

Eine zweite These sei komplementär formuliert: ‚Es lässt sich jedoch nicht übersehen, dass die Sprachpädagogik im allgemeinen und die Fremdsprachendidaktik im besonderen schon vor der Neuorientierung zu Positionen pragmatischer Art gelangt sind. Diese lassen sich nunmehr schärfer fassen innerhalb des Begründungszusammenhangs einer linguistischen Pragmatik als Linguistik der Performanz' (Pelz 1977, 73). Diese These ist allerdings dahingehend zu relativieren, dass der Konsens zwischen Fachwissenschaft und empirischem Anwendungsfeld sich erst allmählich zu konsolidieren beginnt bzw., wie bei der Diskussion um das Lernziel ‚Kom-

munikation', kontrovers ist. Denn Wahrheit ist, dass es (1) die linguistische Pragmatik als elaborierte Wissenschaftsdisziplin noch nicht gibt, dass aber (2) ihre verschiedenen Forschungsbereiche festliegen und dass (3) in Einzelbereichen bereits erhebliche Fortschritte erzielt wurden.

In der Tat lässt sich feststellen, dass seitens der Schule in diesem Sinne Interessen und praktische Erfahrungen formuliert, in Lehrplanentwürfen Modelle zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit ausgearbeitet und Schulsprachbücher vorgelegt wurden, die der Linguistik weit voraus waren, so dass von einem ‚schönen Gleichklang mit Entwicklungen in der Fachwissenschaft selbst' (Wunderlich 1975, 263) nicht die Rede sein kann. Die Kritik der Fachwissenschaft setzt denn auch genau an diesem Punkt an: Im Grunde seien ‚alle Unterrichtsentwürfe auf diesem Gebiet handgestrickt' (Schlieben-Lange 1975, 120), da sie sich nicht auf Ergebnisse *der* Linguistik beziehen können, die es noch nicht gebe; andererseits wird die erstaunliche Qualität und die sprachliche Phantasie der praktischen Unterrichts- und Richtlinienarbeit durchaus anerkannt. Der Trend zur gegenseitigen Annäherung von Theorie und Praxis, vor allem auch im Begrifflich-Terminologischen, ist indessen nicht zu übersehen, – ähnlich wie schon einmal zur Zeit der strukturalistisch-behavioristischen Sprachpädagogik; nur wurde durch sie ein *fertigkeitsbestimmter* Sprachunterricht begründet – heute ist es ein *kommunikativer.*

Nimmt man beide Thesen zusammen, so lässt sich aus ihren Aussagen – unter den Aspekten ‚Analyse und Kritik' – der Lehrwerk- und Medienforschung ein Programm schreiben. Dieses wäre einerseits mehr theoretisch, grundsätzliche Aufgaben, Optionen, Einstellungen betreffend, – andererseits mehr speziell-praktisch, auf einzelne Lehrwerkteile und Medienkomplexe gerichtet, zu füllen.

3. Grundsätzliche Aufgaben, Optionen, Einstellungen

Gegeben ist ein Lehrtext, wie er in jeder audio-visuellen Methode vorkommen kann:

Jean:	Tiens! C'est toi, Sylvie?	1. jemand begrüssen
Sylvie:	Ah, salut! Ça va?	2. jemand begrüssen und sich nach seinem Befinden erkundigen
Jean:	Ah, oui, ça va.	3. Auskunft zum eigenen Befinden geben
Sylvie:	Où est-ce que tu vas?	4. Informationen zum Vorhaben des anderen einholen

Jean:	Chez moi. Tu sais, je vais préparer la surprise-party.	5.	Auskunft zum Vorhaben geben
Sylvie:	Tu as tout, des cigarettes, des disques . . .?	6.	Informationen einholen über das Vorhandensein benötigter Dinge
Jean:	Ah tiens! Tu pourrais apporter des disques . . .?	7.	jemand auffordern, ihm etwas mitzubringen
Sylvie:	Oui, d'accord.	8.	zustimmen
Jean:	Alors, à ce soir.	9.	sich verabschieden
Sylvie:	A ce soir.	10.	sich verabschieden

Die Sozialfunktionen, die als solche in vielen (guten) Lehrtexten ausfindbar zu machen sind, stehen in der Regel nicht im Lehrwerk. Der entsprechend eingestellte Kritiker und Lehrer wird sie allerdings ermitteln können und aus ihrer Frequenz, ihrer Umwälzung über den Kurs und ihrer thematisch-situativen Anbindung Kriterien für die Lehrwerkanalyse und -kritik gewinnen. Diese pragmatische Einstellung ist jedoch kaum bis an die Basis vorgedrungen, da der mit jeder noch so gut begründeten Neuorientierung verbundene Lernprozess noch gar nicht eingesetzt hat. Dieser müsste insgesamt zu einem Neuverständnis von Lehrerrolle und Sprachverhalten im Fremdsprachenunterricht führen: Lehrer und Sprache verlieren im wesentlichen ihre Steuerungsfunktion zugunsten von Schüler und ‚social event'. Die Aufgabe, diesen Lernprozess zu beschleunigen, wird also zurückverwiesen ins Vorfeld der didaktischen Forschung und Medientheorie, und sie wird auch hier nur auf der Basis eines ‚pragmakontextualen Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht' (Schwerdtfeger 1973, 162) geleistet werden können. Das heisst:

Die Inhalte eines Lehrwerkes sowie die ihnen beigegebenen Begleitmaterialien (einschliesslich Medien) können unter diesen Umständen nicht per se zum Lernziel erhoben werden. Vielmehr wird ‚jeder Text, jedes Satzmuster, jedes Modell eines Redeverlaufs . . . darauf hin untersucht, welcher Sender (Sprecher, Schreiber) die betreffende sprachliche Einheit formuliert hat und welche regelnde (empraktische) oder um Verständigung und Klärung bemühte (synsemantische) Funktion sie in bezug auf bestimmte Adressaten hat oder haben könnte' (Piepho 1974a, 112). Damit wird die *Situationsrelevanz* zum übergeordneten Kriterium für die Auswahl von Redemitteln, dem sich andere Gesichtspunkte unterzuordnen haben: Der Frequenzgesichtspunkt beispielsweise beinhaltet ‚nicht umfassend und explizit die Fähigkeit zur Bildung situationsadäquater wohlgeformter Sätze' (Raasch 1972, 239 f.). Wie Galissons Versuch, die Frequenzliste des *Français Fondamental 1er Degré* in Syntagmen umzulagern (Galisson 1971), zeigt, wird auf diese Weise häufig subjektiv-unreflektiert wieder nur Ideologie reproduziert: Statt Bemühen um Sinn-

konstitution also Wiederholung der im Sprachgebrauch verfestigten Sinnkonvention. Hier hat die Neubesinnung nach vorgeschalteten übergeordneten Gesichtspunkten und vor allem im Sinne der Diskurstüchtigkeit einzusetzen. Das kann in dreierlei Hinsichten geschehen:

(1) *Durch Voranstellen allgemeiner Gesichtspunkte,* auf die jede Entscheidung in bezug auf die Auswahl von Redemitteln (Wörtern, Strukturen, Redeakten, . . .) ausgerichtet ist. Die Frage lautet: Was muss aufgrund der die Individuallage einer Lernergruppe ausmachenden anthropogenen Voraussetzungen berücksichtigt werden, damit die Lerner bereit sind, sich sprechhandelnd in der neuen Sprache zu bewegen.

(2) *Durch Feststellung des fachdidaktischen Konsens* nach der These, dass sich aus der Konkordanz neuerer Lehrwerke als Resultat das kollektive fachliche Bewusstsein der Fachdidaktik ablesen lasse. Die Auflistung von Themen, Inhalten, Informationen der Lehrwerke sowie eine genaue Beschreibung der kommunikativen Prozesse im Unterricht (im Sinne des *classroom discourse*) ergäbe dann Aufschluss darüber, ‚welche sprachlichen Fähigkeiten die Lerner erworben haben müssen, um sie zu verstehen und sich verständig und verständlich dazu äussern zu können' (Piepho 1974a, 83).

(3) *Durch eine systematisierte, hierarchisierte und damit Prioritäten setzende Bewertung und Ausfaltung des Kompetenzbegriffs,* wie es Piepho (1974a, 44 ff.) im Anschluss an Wilkins (1972) versucht hat:

a) kommunikative Kompetenz als übergeordneter gestufter Fertigkeitsbereich,
b) notionale Kompetenz als Organisations- und Eigenkontrollprinzip,
c) linguistische Kompetenz im Sinne der Beherrschung von Coderegistern und bestimmten grammatischen Strukturen.

Diese Massgabe schliesst an die Arbeiten zum europäischen Schwellenniveau (*threshold level; niveau seuil:* Wilkins 1972; Trim / Richterich / Van Ek / Wilkins 1973; Van Ek 1975) an, deren Ergebnisse vorausgesetzt werden. Dass solche vorgeschalteten Gesichtspunkte inzwischen bis auf die Praxis durchgeschlagen haben, zeigt u. a. der letzte CILA-Bericht (Roulet/ Holec 1976) und wird durch die eingangs angesprochene Lernerorientierung signalisiert: Der Lerner nicht mehr als Objekt der Steuerung, sondern als handelndes Subjekt, das in Situationen steht und in ihnen bestimmte Erwartungen und Bedürfnisse erfährt, erlebt und bewusstseinsmässig erfasst. Nicht ‚wohlgeformte Sätze' (allein), sondern die Erweiterung der Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten, die Vergegenwärtigung von Interessen und Bedürfnissen werden als vorrangige Ziele auch des Fremdsprachenunterrichts definiert. Wenn aber die Gruppe der Lerner in der Weise ernst genommen wird, dass bei der Bestimmung der Lernin-

halte und der Lernorganisation von ihren Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnissen ausgegangen wird, dann bedeutet das – zumindest *implicite* – eine direkte Mitbestimmung der Lerner bei der didaktischen Aufbereitung der aktuellen *Lernsituation.* Dadurch wird auch das Lehr- und Lernmaterial einer neuen Gewichtung unterzogen: Nicht mehr das starre Medienpaket – wie das noch für alle audio-visuellen Methoden Gültigkeit hat – kann dieser Orientierung Rechnung tragen, sondern nur eine Organisation des Lehrmaterials in Form eines *offenen* Baukastensystems.

Eine solche Strukturierung von Lernmaterialien ist *noch* Desiderat und realisiert sich gerade erst in verschiedenen Projekt- und Handlungsforschungsbereichen, wie etwa dem Freiburger Gastarbeiterprojekt (Schmitt 1975). Als Kriterien der Analyse und Kritik sind die genannten Elemente jedoch durchaus brauchbar.

4. Lehrwerkteile in pragmatischer Sicht

Das Bemühen um die theoretische Strukturierung einer linguistischen Pragmatik (Schlieben-Lange 1975) und um die Applizierung dieses neuen Bereichs für methodisch-didaktische Entscheidungen (Pelz 1977) wird vorausgesetzt. Folgende Aufgabenfelder sind tangiert: (1) der Gegenstand der ‚linguistischen Pragmatik' als Linguistik der Performanz, der ‚parole' mit ihrer doppelten Bedeutung: (a) Anwendung der ‚langue', (b) intentionales Sprechen und die damit vollzogene Erschliessung der Variantenvielfalt der Sprache; (2) der Begriff des Handelns mit den Aspekten ‚Bewusstheit', ‚Zweckrationalität' von Sprechen und vor allem ‚Interaktion'; (3) die Struktur des Dialogs (mit der Unterscheidung von ‚kommunikativem Handeln' und ‚Diskurs'); (4) die Elemente von Sprechsituationen, die als ‚pragmatische' oder ‚dialogkonstituierende' Universalia zu postulieren sind; (5) die Bestimmung von Sprechakten (mit den gebräuchlichen Begrifflichkeiten Lokution, Illokution, Perlokution; performative Verben und EPFn = explizit performative Formeln).

Vor diesem Begriffs- und Theoriehintergrund lässt sich die Behandlung einzelner Lehrwerkteile nach *einheitlichen* Kriterien durchführen.

4.1 Der Umgang mit Lehrtexten (erzählend, kommentierend, dialogisch . . .)

An die Stelle des Zwangs zur Identifikation tritt die Analyse der pragmatischen Faktoren, wie sie für zwischenmenschliche Beziehungen gelten. Das heisst: Die (vorbereitende) Aufmerksamkeit ist darauf gerichtet zu

prüfen, wer diesen Text in welcher Absicht mit welchen Mitteln wann, wo und für welchen kommunikativen Zweck verfasst bzw. veröffentlicht hat (Wunderlich 1970; Piepho 1974b; Piepho 1974c).

Damit sind folgende Stufen der didaktischen Analyse und der Unterrichtsvorbereitung skizziert:

1. Der im Buch vorgegebene Inhalt wird nicht automatisch zum Lernziel erhoben;

2. Die Analyse ermittelt nach obigem Frageschema, welche kommunikativen Funktionen und welche Sprachmittel aus dem Text in die aktive Kompetenz des Lerners gelangen sollen;

3. Erst dann wird die geeignete Strategie (Unterrichtsmethode) gewählt.

Die nach diesem Analyseprozess zu wählende Strategie im Unterricht ist zweitrangig. (Neben einer *situativen* Lösung (Sprechverhalten im Sinne des ‚Homo ludens'), einer *simultativen* Lösung (das bewusste Durchspielen von ‚social events') und einer *intraverbalen* Lösung (im Sinne der audiovisuellen Methodik) wäre sogar eine *kognitiv-deduktive* Lösung nach der Frage: ‚Was tut man in der Situation ‚accident'? ' möglich!) Nicht die Wahl der Methode, sondern die Wahl der Lernziele als kommunikativ relevante, real zu vollziehende Fertigkeiten ist das Ausschlaggebende. In dem Masse, wie ein Lehrtext dieser Wahl entgegenkommt, sie gar provoziert, entspricht er pragmatischen Kriterien.

Ziel solcher Fragenparameter wäre demnach, ‚alle toten' Paradigma auszuschliessen und nur solche einzuüben, die im Verlauf des Lehrgangs oder in denkbaren Anwendungsbereichen ausserhalb des Unterrichts tatsächlich brauchbar sind' (Piepho 1974c, 112). Wenngleich in diesem Kontext einer Lehrwerkkritik Begriffe wie *Rolle, ‚social event', Situation, Problematisierung von Inhalten und Verfahrensweisen, Klischeevorstellung,* usw. nicht fallen, macht er doch deutlich, wie durch eine genaue Analyse von Lehrtexten deren Schwächen blossgestellt und damit beseitigt werden können: Auf diese Weise ist eine *Verflüssigung* von Lehrbuchvorlagen in Form von Übernahmen der in ihnen vorhandenen Rollen eher möglich, als wenn die Lerner gleichsam rollenneutral, das heisst ohne Beteiligung, als sie selbst zu dieser Übernahme gezwungen würden. Ziel einer solchen pragmatischen Lehrwerkkritik ist letztlich, die Distanz zwischen Lehrbuch*welt* und *Wirklichkeit* des Lerners in der Klasse aufzuheben: Fiktionalisierung von Rollen, Sprachenlernen als Kommunikationsspiel(en).

Der Aussagesatz *‚I'am taking this book to Susan'* (Weber 1973) beispielsweise lässt sich in folgenden Analyseschritten pragmatisch bearbeiten, wobei die linguistische Progression beiseite gelassen werden muss:

1. Es lassen sich eine Reihe situationsabhängiger Referenzmittel feststellen: das Personalpronomen *I;* das Demonstrativpronomen *this;* das Richtungsverb *take* (s. th. to s. o.); der Eigenname *Susan.* Der Satz vollzieht also neben dem propositionalen Akt gleichzeitig einen partnerbezogenen Akt.

2. Der Satz ist innerhalb eines Dialoggefüges aufzufassen als Antwort/Erklärung eines *Tom,* der mit ihr auf eine Frage/Aufforderung (ein möglicherweise als abweichend empfundenes Verhalten zu erklären) eines *Peter* reagiert.

3. Die volle Abrundung erhält die Sprechhandlungssequenz erst, wenn ein vierter Gesprächsteilnehmer (Bob) Tom zu seiner Handlung veranlasst.

Das Ergebnis einer solchen Analyse, die noch weiter verfeinert werden könnte, wäre etwa die folgende Dialogvorlage, für die, je nach pragmatischen Faktoren, auch andere Realisierungsmöglichkeiten vorstellbar sind:

Bob: Take this book to Susan.
Tom: What for?
Bob: It's her book
Tom: I see.
Peter: Where are you going?
Tom: I'm taking this book to Susan.
Peter: I see.
Tom: Here's your book, Susan
Susan: Thank you, Tom.

Ob mit einer solcherart verfeinerten pragmatischen Lehrwerkanalyse, vor allem wenn sie bereits auf die Ausgestaltung der Texte eingewirkt hat, auch ein höheres Mass an kommunikativer Kompetenz durch Fremdsprachenunterricht verbunden ist, wird davon abhängen, ob es ihm gelingt, auf die grundsätzliche ‚Risikohaltigkeit von Kommunikationsakten in Realsituationen' (Beneke 1975, 352) Rücksicht zu nehmen. ‚Kommunikation' wird in Lehrwerken häufig als etwas Selbstverständliches, mühelos zu Erreichendes dargestellt. Selbst dort, wo das Gelingen von Sprechakten ausdrücklich thematisiert oder sogar nach unterschiedlichen *speech levels (formal, neutral, colloquial;* langue *courante, familiale,* etc.) unterschieden wird, wird kaum jemals gezeigt, wie das unangemessene Verwenden dieser unterschiedlichen Varianten in Aktion wirkt und (damit) Identifikationsmöglichkeiten verbaut. Unter der generellen Richtschnur der ‚Sensibilisierung für die Risikohaltigkeit von Kommunikation' liesse sich ein Lernzielkatalog vorschlagen, der der pragmatischen Lehrwerkanalyse eine weitere Dimension hinzufügen könnte (Beneke 1975):

(1) für den Bereich der rezeptiven Kompetenz:

- Kenntnis der Varianten der Fremdsprache;
- Hörverstehensübungen unter erschwerten Bedingungen;
- Kenntnis der Signale rhetorischer Strategien (d. h. jener ‚typischen Formen gesprächstaktisch-persuasiver Verbalstrategien' (Badura 1973, 17), zu denen Digressionssignale, Unbestimmtheitssignale, Solidaritätssignale, Aufforderungssignale, usw. zu zählen sind).

(2) für den produktiven Bereich:

- Handicap-Signale (um den Gesprächspartner um Geduld und Nachsicht zu bitten);
- Verständigungssicherung durch feed-back-Phrasen;
- Bitten um Formulierungshilfen (um den Erfolg eines Handlungsspiels zu sichern);
- Paraphrasentechnik (um Blockierungen anhand falsch angelegter Redestrategien zu verhindern).

Damit käme für den Bereich der Kommunikationsstörungen in die pragmatische Lehrwerkforschung gerade das hinein, was Denninghaus (1975) als Grundlage für verfeinerte Methoden in der Lernzielbestimmung ansieht: Die Korrelierung verschiedener, in ihren Inhalten sich ergänzender, überschneidender und sich gegenseitig explizierender *Kataloge* (Situationen, Themen, Sprachintentionen, Textarten) innerhalb eines *Systems.* Zugleich wird die Lehrwerkforschung — neben der expliziten Ausrichtung auf pragmatische Faktoren — in den grösseren Zusammenhang curricularer Arbeit gestellt, für dessen einzelne Phasen eine systematische Abfolge vorgeschlagen wird: a) Bedarfsermittlung und curriculare Grundsatzentscheidungen; b) Erarbeitung der entsprechenden Lernzielkataloge; c) Sammlung eines Corpus von lernzielorientierten Texten bzw. Versprachlichung der Lernzielkataloge; d) Analyse des gesammelten Corpus auf Wörter, Wortverbindungen und Strukturen; e) Erarbeitung der Wörter- und Strukturenlisten, der Liste der Wortverbindungen; f) Erarbeitung des lernzielorientierten Erfolgstests; g) Erarbeitung der lernzielorientierten Lehr- und Lernmittel' (Denninghaus 1975, 129 f.).

Hier vor allem wird die Notwendigkeit von Projekt- und Handlungsforschung sichtbar sowie die Einbindung und Anbindung von Lehr- und Lernmedien *innerhalb* eines elaborierten Gefüges von theoretischen und Handlungsannahmen, die anhand von empirischen Daten überprüft werden. Die Lehr- und Lernmedien sind dabei *Endphase* eines längeren Forschungsprozesses, dessen Struktur die Kriterien auch für ihre Evaluation hergibt. Diese Massgabe gilt auch — wenngleich wesentlich verkürzt — für den Umgang mit ‚sonstigen' Medien.

4.2.*Der Umgang mit visuellen Medien (insbesondere Bildern)*

Bislang waren Bilder nahezu ausschliesslich auf die Einübung der verbalen Ausdrucksmittel beschränkt und dienten als Sprechanlass, Transfersituation, Wortfelderschliessung, Vokabelfestigung, Wortschatzaktivierung, Bedeutungserhellung, Veranschaulichungshilfe, Technikwechsel, Grammatikübung, usw. Doch führt die Forderung nach Beforschung der sog. illokutiven Indikatoren zur Entdeckung von Ergebnissen, die vor oder neben der Pragmatik erbracht wurden, aber in die gleiche Richtung weisen: ‚Ein weites Feld, das noch überhaupt nicht in Angriff genommen ist, wäre . . . die Untersuchung nicht-sprachlicher, jedoch konventionalisierter Zeichen mit illokutiver Kraft, z. B. Handschlag, Verbeugung usw. Derlei ist wohl im Rahmen der Semiotik, sofern sie sich mit nichtsprachlichen Zeichensystemen befasst, untersucht worden, jedoch nicht im Hinblick auf die damit verbundenen Handlungsverpflichtungen' (Schlieben-Lange 1975, 82).

Nun hat die Fremdsprachendidaktik schon sehr früh im Bemühen darum, ‚alle Faktoren voll zu bestimmen, die den einzelnen Sprechakt determinieren' (Pelz 1971, 17), semiotische Fragestellungen in ihre Argumentation einbezogen, und zwar aufgrund der Tatsache, dass nicht mehr als 35 % des in der sozialen Interaktion Mitgeteilten verbaler Natur ist (Birdwhistell 1961, 60) und dass andere Zeichensysteme, die dem menschlichen Sinneswahrnehmungsapparat zugeordnet sind, integrale Bestandteile der Kommunikationsstruktur darstellen. Als solche sind sie im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen: ‚Das heisst zugleich, dass solche nichtsprachlichen Systeme beobachtet, registriert und kategorisiert werden, damit sie vom Fremdsprachenunterricht sinnvoll in Funktion genommen werden können. Fleming (1971) fordert die Erstellung von ausgesprochenen *gesture repertoires,* in denen neben den instinktbegründeten, d. h. spezies-übergreifenden Merkmalen (z. B. typische Gestik der Abwehr, der Furcht, usw.) vor allem kulturkreistypische Elemente Berücksichtigung finden müssten. Diese Unterscheidung ist höchst signifikant: Während der Code der instiktiven Bewegungs- und Äusserungsmerkmale spontan erfasst werden kann, ist der sogenannte *culture-based code* (Fleming) wie jedes sekundäre Symbolsystem auf den planmässig herbeigeführten Lernakt angewiesen. Es ergeben sich dabei hinsichtlich des Fehlersystems, der Interferenzen, der konzeptuellen Kongruenzen und Nichtkongruenzen und der semantischen Differenzierung häufig die gleichen Probleme wie auf der Ebene des sprachlichen Codes' (Pelz 1971, 18). Eine solche pragmatisch-semiotische Ausrichtung der Lehrwerkforschung ist als grundlegende Forschungsannahme weiterzuentwickeln.

Die pragmatisch-soziale Annahme geht, parallel dazu, davon aus, dass das Bild in einem kommunikativ orientierten Sprachunterricht — ebenso

wie die Sprache – soziale Beziehungen herstellt. ‚Es kommuniziert direkt mit dem Bildbetrachter; Bildproduktion und Bildrezeption werden ebenso wichtig wie Textproduktion und Textrezeption; dem Handlungscharakter der Sprache entspricht der Handlungscharakter des Bildes' (Köhring 1975, 36). Das heisst, ebenso wie vor einem (Lehr-)Text ist z. B. für die Redeeröffnung ein beliebig zu verlängernder Katalog möglicher Schülerantworten zu imaginieren, die je nach Voraussetzungen, häuslichen Erfahrungen, Einstellungen, usw. der Lerner ausfallen können. Der folgende Katalog lässt sich auf ein Bild beziehen, auf dem eine Frau einem zeitungslesenden Mann eine Tasse Tee bringt – gedacht als lexikalische und strukturelle Semantisierungshilfe für den Lückentext: *‚Mr. Smith comes home at six o'clock. He . . . and . . . the newspaper. Mrs. Smith . . . a cup of tea':*

A: *It's rather hot, dear. – May I please come in? Where do you want to have your tea? – Excuse me, darling. – It's coming up, dear. Here you are. – etc.*

B: *Isn't that tea ready yet? – I don't like to be interrupted while I'm reading my sports new.* – etc.

Die in dieser Situation zutage tretenden pragmatischen Faktoren der Kommunikation (Maas/Wunderlich 1974) lassen nach den Gesichtspunkten *Intention, Rolle und Situation* der Frau und Reaktion des Mannes, *Sprechervoraussetzungen, Handlungsantizipation* und *Schülervorerfahrungen* sehr genau beschreiben. Zugleich ermöglicht die so erstellte Liste, aus dem Gesamtbereich des Fremdsprachenunterrichts *visuelle Kommunikation* als einen Teilkomplex von Lernzielen auszusondern und unterrichtspraktisch zu präzisieren. Als Unterrichtsaktivitäten zum Bereich *Handlungsantizipation/kommunikative Erfahrung,* die zugleich an den ‚social event' als Ziel und Methode des Fremdsprachenunterrichts anschliessen, wären zu nennen:

- Untersuchung in bezug auf die Wirkung von Witzbildern in der Klasse.
- Feststellung der Adressatenkreise bestimmter Witze.
- Wirkung und Ursache des Lachens.
- Verschleierung von Wirklichkeit durch Bilder.
- Vergleich von verbaler und visueller Botschaft, usw.

Solche Beispiele innerhalb eines kommunikativen Unterrichts können dazu beitragen, dem Lerner seine Rolle als Rezipient erfahrbar und die Bedingungen seiner jeweiligen Reaktion durchschaubar zu machen. Das Kriterium für die Bildauswahl und -gestaltung zu einem Lehrwerk hiesse demnach ‚visuelle Kommunikation' in diesem Sinne.

Eine Weiterentwicklung dieser Annahme dürfte allerdings nur von Erfolg sein, wenn die die pragmatische Wende mitsignalisierende explizite Bezugnahme der sprachlichen Fächer untereinander auch wirklich Realität würde (im Sinne etwa gemeinsamer Konzeptionen von Lehrmedien für den Erstsprachenunterricht *und* für die fremdsprachlichen Fächer) und wenn der bislang weithin technisch-kybernetisch gefasste Kommunikationsbegriff der Fremdsprachendidaktik um die sozial- und bildungstheoretische Dimension (neue Komponenten: Emanzipation, Partizipation, Kooperation, Kritik, Kreativität) erweitert wird. Dann muss diese Annahme aus einem umfassenden Verständnis von Unterricht heraus auch in der Bildgestaltung und im Umgang mit Bildern durchschlagen. Damit wird ein weiteres grundlegendes Kriterium für die Lehrwerkanalyse und -kritik postuliert.

4.3. *Der Umgang mit ‚Übungen'*

Übungen erhalten eine andere Funktion: In ihnen geht es nicht mehr in erster Linie darum, dass sie vorwiegend den Äusserungsakt als Teilaspekt des kommunikativen Handelns, sondern *dieses selbst* als Lerngegenstand im Sinne des Glückens und Erfüllens kommunikativer Akte trainieren. Übungen sind dann pragmatisch definiert, wenn sie 1. die Kompetenz des Lerners steigern, sich rollengerecht in einer bestimmten Situation zu verhalten, 2. dem Lerner helfen, auch mit Kommunikationsschwierigkeiten fertig zu werden, 3. die ‚illokutiven' Fähigkeiten des Lerners durch systematischen Einbezug von performativen Verben und explizit performativen Formeln (EPF) stärken, 4. dem Lerner kommunikative Akte als solche durch Explizitierung bewusst machen, 5. insgesamt von Sprechakttypen ausgehen, aufgrund derer der Lerner unter den Bedingungen einer konkreten Situation einem Gegenüber etwas erläutern, befehlen, ihm zustimmen oder widersprechen kann, usw.

Das heisst in bezug auf Punkt 3, dass dort wo in einer Sprechhandlungssequenz häufig EPFn anzutreffen sind, diese auch in Unterricht und Lehrwerk verwendet werden sollten, damit der Schüler nicht nur lernt, ‚propositionale Feststellungen zu treffen, sondern diese auch mit einem kommunikativen Wert zu versehen' (Hüllen 1973, 93). Beispiele aus dem Englischen sind folgende, den Kommunikativa und den Konstativa zuzurechnende Wendungen: *‚I should think'; ‚I want to say'; ‚Let me tell you'; ‚What I mean is . . .'*. Solche EPFn und vor allem die performativen Verben, die mit der argumentativen Qualität des Gesprächs zu tun haben (*maintenir, protester, confirmer, discuter, argumenter, avancer, affirmer, assurer, refuser,* usw.), sollten im Unterricht und in Lehrwerken *systematisch* — auch im Sinne des Umwälzverfahrens — zur Anwendung kom-

men. Auszählungen haben allerdings ergeben, dass in sämtlichen Dialogen eines Französischlehrwerks lediglich folgende Wendungen zu finden sind: *‚Je crois que . . .'; ‚Tu ne trouves pas?'; ‚Je pense . . .'; Je dis que . . .'; ‚Je leur dirais que . . .'* und dass von den Verben eines Grundkurses (Français Fondamental + Ergänzungen) nur etwa 30 performativen Charakters sind.

Das heisst in bezug auf die Eingangsprämisse — das Glücken bzw. Misslingen von Sprechakten betreffend —, dass es nicht ausreicht, Strukturübungen zu dialogisieren oder als *microconversations* weiterzuentwickeln. Vielmehr ist dafür Sorge zu tragen, dass die vom Sprecher gemachten Voraussetzungen zutreffen, dass der Hörer die Intention des Sprechers versteht und dass die intendierten Konsequenzen eintreten. Der Sprechakt ‚Suchen Sie eine volle Flasche? — Nein, eine leere' ist gelungen; der kommunikative Akt ‚Was wird so ein Auto wohl kosten? — Wo? — Hier bei uns' ist es nur im Ansatz, da Rückfragen nötig sind (Raasch 1974).

Schliesslich ist zu vermeiden — und das betrifft sowohl die Übungsanlage im Lehrwerk wie methodische Entscheidungen —, dass das Üben verbaler Ausdrucksmittel, vor allem der grammatischen Regeln, nicht in Form propositionaler Aussagen von festgelegter linearer Struktur (*‚Jean est plus grand que Jeanne'. — ‚Jeanne est moins grande que Jean'.*) verläuft, sondern auch immer wieder zu Sequenzen illokutiver Akte, zu argumentativen Sprechhandlungs*zusammenhängen* führt. Das geschieht dann, wenn grammatische Strukturen regelmässig an kommunikative Lernziele wie ‚über persönliche Ansichten argumentieren bzw. Vorurteile relativieren' angebunden und *zusammen* mit den dazu notwendigen und bereitgestellten Redemitteln (*‚Je pense . . .' — ‚Vous n'êtes pas d'accord?' — ‚Mais si . . .' — ‚. . . plus ou moins . . .'*) geübt werden.

Das sind Kriterien, die in die Grundlagen einer pragmatisch orientierten Lehrwerkkritik eingehen könnten. Die eingangs beschriebene inhaltliche Lehrwerkkritik blendet die personalen Faktoren aus, da sie ‚von einem einfachen Forschungsansatz' (Heuer/Müller 1973, 7) nicht erfasst werden. Rollen- und sozialisationstheoretische, psychologische und motivationale, psycholinguistische und soziologische Gesichtspunkte, vor allem aber Annahmen pädagogisch-philosophischer Art machen indes die Einbeziehung gerade dieser Dimension erforderlich, allerdings nicht ‚einfach', sondern von ‚multifaktorieller' Ausrichtung, die zusammengehalten wäre von einem breitgeschichteten, empirisch offenen Begriff von Pragmatik.

Literatur

Badura, B. (1971): *Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation,* Stuttgart, Frommann-Holzboog.

Beneke, J. (1975): „Verstehen und Missverstehen im Englischunterricht. Multilaterale Kommunikation und Lehrwerkkritik", *PRAXIS 4, 351–362.*

Birshwistell, R. L. (1961): *Paralanguage: 50 years after Sapir;* University of Pittsburgh Press.

Denninghaus, F. (1975): „Methoden der expliziten Lernzielbestimmung. Die Voraussetzungen für eine objektive Leistungsmessung und Erfolgskontrolle im Fremdsprachenunterricht", *PRAXIS 2, 127–141.*

Firges, J., H. J. Tymister (1972): „Die Funktion des Bildes in der Sprachvermittlung", *Die Grundschule 4, 265–272.*

Fleming, G. (1971): „Gesture and Body Movement as Mediators of Meaning in Our New Language Teaching Systems", *CONTACT 16, 15–22.*

Galisson, R. (1971) : *„Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental,* Paris, Hachette.

Heuer, H. (1970): „Zur Struktur der Fremdsprachen-Lernpsychologie", *Der fremdsprachliche Unterricht 4, 42–58.*

Heuer, H. (1973): „Psychologische Aspekte der Lehrwerkkritik", Heuer, H., R. M. Müller (1973) (Hrsg.): *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz,* Dortmund, Lensing.

Heuer, H., R. M. Müller (1973) (Hrsg.): *Lehrwerkkritik – ein Neuansatz,* Dortmund, Lensing.

Heuer, H., R. M. Müller, H. Schrey (1973): „Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. Vorläufiges Programm eines Arbeitskreises", Heuer / Müller (Hrsg.) 1973.

Hüllen, W. (1973): „Pragmatik – die dritte linguistische Dimension", Hüllen, W. (Hrsg.): *Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik,* Berlin, Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Köhring, K. (1975): „Visuelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht", *Der fremdsprachliche Unterricht 3, 31–49.*

Maas, U., D. Wunderlich (1972): *Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg ‚Sprache',* Frankfurt, Athenäum.

Müller, R. M. (1971): „Was ist ‚Situational Teaching'? *PRAXIS 3, 229–239.*

Müller, R. M. (1973): „Situation und Lehrbuchtexte. Die Kontextualisierbarkeitsprobe", Heuer/Müller (Hrsg.) 1973.

Pelz, M. (1971): „Medientheoretische Erörterungen zum modernen Fremdsprachenunterricht", *Der fremdsprachliche Unterricht 4, 16–25.*

Pelz, M. (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht,* Heidelberg, Quelle & Meyer.

Piepho, H.-E. (1974a): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht,* Dornburg-Frickhofen.

Piepho, H.-E. (1974b): *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht,* Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf, Schriftenreihe Heft 12, Mai.

Piepho, H.-E. (1974c): „Pragmalinguistische Grundlagen der Lernzielbestimmung für den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I", M. Pelz (Hrsg.): *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik,* Berlin, Cornelsen-Velhagen & Klasing.

Raasch, A. (1972): „Neue Wege zu einem Grundwortschatz", *PRAXIS 3, 235–244.*

Raasch, A. (1974): „Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht", *Unterrichtswissenschaft* (früher: *pl) 4, 3–10.*

Roulet, E., H. Holec *(éds.) (1976): L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes,* Actes du colloque de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, Neuchâtel.

Rüde, B. (1973): *Gesellschaftlich-politische Vorstellungen in Französisch-Grundkursen für die Sekundarstufe I und in Galissons ‚Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental'*, Zulassungsarbeit zur Zweiten Dienstprüfung für das Lehramt an Realschulen, Pädagogische Hochschule Freiburg i. B. (unveröffentlicht).
Schlieben-Lange, B. (1975): *Linguistische Pragmatik*, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz, Kohlhammer.
Schmitt, G. (1975): *Im Interesse ausländischer Arbeiterkinder: Unterricht, Freizeitgestaltung, Elternarbeit und Lehrerausbildung*, Pilotstudie für das Handlungsforschungsprojet ‚Schulische und ausserschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder', Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br. (unveröffentlicht).
Schüle, K. (1973): „Zur Inhaltsproblematik in fremdsprachlichen Lehrwerken", *PRAXIS 4, 409–417.*
Schwerdtfeger, I. (1973): *Medien und Fremdsprachenunterricht – Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt*, Hamburg, Buske.
Trim, J.-L.-M., R. Richterich, J. A. Van Ek, D. A. Wilkins (1973): Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Council of Europe, Strasbourg.
Van Ek, J. A. (1975): *Le Niveau Seuil*, Council of Europe, Strasbourg.
Weber, H. (1973): „Pragmatische Gesichtspunkte bei der Abfassung von Lehrbuchtexten", Hüllen (Hrsg.) 1973.
Wilkins, D. A. (1972): *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
Wunderlich, D. (1970): „Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik", *Der Deutschunterricht 22, Heft 4, 5–41.*
Wunderlich, D. (1975): „Lernziel Kommunikation", *Diskussion Deutsch 23, 263–277.*

Kommentar von G. Schneider, Institut für deutsche Sprache,
Universität Freiburg

Die „Sicht der linguistischen Pragmatik" – wie es im Titel heisst – ist heute schon so etwas wie eine allgemeine Ansicht geworden. Sie ist zu dem geworden, was Pelz den „fachdidaktischen Konsensus" nennt. Man liest daher die Ausführungen von Pelz in diesem Beitrag und in seinem Buch *Pragmatik und Lernzielbestimmung*[1] mit einem ständig zustimmenden Kopfnicken. Man fühlt sich bestätigt, man fühlt sich wohl in diesem Konsens. Und manchmal auch zu wohl. Und dann kommen vielleicht Fragen hoch wie die: Sind wir heute eigentlich, was Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik betrifft, weiter gekommen – konkreter geworden – als zum Zeitpunkt des Paradigmawechsels?

Als Zeitpunkt, zu dem sich die neue pragmatische Sicht durchzusetzen begann, kann man ausgehend von den Zitaten bei Pelz (Piepho, die Arbeiten des Europarats usw.) ungefähr 1973/74 ansetzen.

1 M. Pelz (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Den folgenden Fragen ist gemeinsam das Verlangen nach etwas mehr Genauigkeit, nach Konkretheit. Deshalb sei vorweg gesagt: Ich meine damit nicht, dass es überflüssig sei, so wie Pelz programmatisch und allgemein für eine pragmatische Sicht auf Lehrwerke zu plädieren; denn der „fachdidaktische Konsens" deckt sich ja gewiss noch nicht mit der Realität im Fremdsprachenunterricht.

Für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache" ist kürzlich eine bemerkenswert umfangreiche Lehrwerkanalyse erschienen[2]. In diesem sogenannten „Mannheimer Gutachten" werden 15 Lehrwerke aufgrund eines detaillierten Kriterienkatalogs analysiert, verglichen und kritisiert. Der Kriterienkatalog wurde 1974 konzipiert. Pragmatische Kriterien sind in diesem Buch zweifellos zu wenig und nicht explizit genug angewendet worden. Aber andrerseits stellt sich die Frage, ob die von Pelz geschilderten Kriterien und Instrumente für eine pragmatische Analyse und Kritik es heute erlauben würden, eine grosse pragmatische vergleichende Lehrwerkanalyse zu schreiben.

Lehrwerkanalyse kann von verschiedenen Interessen gelenkt sein. Ein Ziel könnte etwa sein, durch eine pragmatische Analyse bestehender Lehrwerke, die ja meist auf einer linguistischen Progression basieren, etwas mehr zu erfahren darüber, welche kommunikativen Akte mit einfachen Strukturen zu leisten sind und welche komplexere Strukturen verlangen. Vielleicht wäre aus vorhandenen Lehrwerken doch etwas zu lernen. Oder die Analyse könnte dazu dienen, zwischen zwei oder mehr Lehrwerken das geeignetere auszuwählen. Sie kann sich aber auch auf nur ein Lehrwerk oder nur auf einzelne Teile beziehen und so Teil der Unterrichtsvorbereitung sein. Mir scheint, dass Pelz nur von dieser Situation her denkt: der Analyse im Hinblick auf die Vorbereitung des Unterrichts. Damit bleiben manche Probleme verdeckt. An Beispielen wird uns gezeigt, wie zu traditionellen Dialogen eine Beschreibung in pragmatischen Kategorien möglich ist. Also die Angabe der Sprechakte, der Sozialfunktionen oder wie man es nennen will. Die gegebenen Beschreibungen erscheinen plausibel und liefern Anhaltspunkte für die Lernzielbestimmung. Diese Bewusstmachung der in einem Dialog gegebenen Funktionen ist wichtig für den Lehrer – und sie ist auch von ihm zu leisten. Für die Vorbereitung der einzelnen Unterrichtsstunde genügen nämlich mehr oder weniger intuitive ad-hoc Beschreibungen wie „Auskunft zum Vorhaben geben", „Informationen einholen zum Vorhandensein benötigter Dinge", „Jemanden auffordern, ihm etwas mitzubringen" usw.

2 *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache,* Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1977.

Würde man allerdings mithilfe solcher Beschreibungen versuchen, ein ganzes Lehrwerk oder gar mehrere Lehrwerke zu analysieren, so ergäbe sich eine nicht mehr praktikable Riesenanzahl verschiedener Funktionen. Offensichtlich deshalb, weil da Funktionen im engeren Sinn (oder Sprechakte) mit propositionalem Gehalt zusammengekoppelt sind. Ob und wann solche Kopplungen gerechtfertigt oder sinnvoll sind, darüber wissen wir wenig.

Das Verfahren der intuitiven ad-hoc Beschreibungen verdeckt das Problem, dass wir für eine praktikable Lehrwerkkritik, die über Einzelteile hinausgeht, so etwas wie ein System brauchten und ein sinnvoller Abstraktions- oder Klassifizierungsgrad gefunden sein müsste.

Zur Kritik von Dialogen noch eine Randbemerkung. Eine pragmatische Beschreibung lässt sich zu jedem Text oder Dialog geben. Man gewinnt bei Pelz den Eindruck als sei in pragmatischer Sicht nur ein realistischer Dialog auch ein guter Dialog. Aber auch (gute) absurde Dialoge enthalten brauchbare Sprechakte und sind aus pragmatischer Sicht nicht unbedingt als untauglich für den Fremdsprachenunterricht zu erklären.

— Auch nach der pragmatischen Wende steht weiter die mündliche Kommunikation im Vordergrund. Es sind dialogische Texte, über die Pelz spricht, ausgehend von der schriftlichen Wiedergabe des Dialogs. Auch heute noch findet man selten Analysen, die vom gesprochenen Dialog, also etwa den Tonbändern eines Lehrwerks, ausgehen. Die Analyse von Tonbändern erfordert einen erheblichen Zeitaufwand. Aber: in der pragmatischen Literatur wird allgemein die grosse Bedeutung der Intonation als Indikator für den illokutiven Akt betont. Genaueres findet man kaum. Wir bleiben weitgehend auf Intuition angewiesen. In bezug auf den sein Lehrmaterial analysierenden Lehrer stellt sich die Frage, ob man bei ihm die Voraussetzungen für eine pragmatische Beurteilung von gesprochenen Vorlagen als gegeben annehmen kann.

Mit anderen Worten: Setzt eine pragmatische Analyse von Tonbanddialogen nicht den native speaker voraus? Gilt das nicht noch mehr für authentische Aufnahmen, die wohl in neuen Kursen häufiger anzutreffen sein werden?

— Pragmatische Analyse ist gewiss nicht auf mündliche dialogische Kommunikation zu beschränken. Während aber für mündliche Kommunikation die Kataloge von Wilkins, Piepho, van Ek, Un niveau-seuil, gewisse Raster für die Lehrwerkanalyse bereitstellen, scheinen wir, was eine pragmatische Beurteilung von Lehrwerkteilen für Leseverständnis und Schreibfähigkeit angeht, erst so weit zu sein, dass man unter dem Titel ‚Lehrwerkkritik' über diese Teile lieber nicht spricht. Liegt das daran, dass pragmatische Beurteilungen etwa von Lesekursen nicht mit intuitiven ad-hoc Beschreibungen weiterkämen?

— Dadurch, dass dialogisches Sprechen, direkte Kommunikation, so ins Zentrum gestellt wird, sind Lehrwerkteile und Lernverfahren, die wir als positive Entwicklung betrachtet hatten, anscheinend völlig aus dem Blick geraten. Ich meine Teile zum Selbststudium. Kann die linguistische Pragmatik nichts beitragen zur Beurteilung und Verbesserung von Selbststudieneinheiten?

— Lehrwerkkritik aus der Sicht der Pragmatik wird, so sagte ich, bei Pelz angegangen mit Blick auf den Lehrer, der seinen Unterricht vorbereitet. Ich glaube, eine weitere Einschränkung kommt noch hinzu. Gedacht wird offensichtlich nur an den Unterricht für Jugendliche in der Schulsituation. Für den Schullehrer liegt es verlockend nahe, pädagogische Ziele wie Emanzipation durch Berufung auf die linguistische Pragmatik abzusichern. Doch ich glaube, dass man bei allem emanzipatorischen Engagement Emanzipation und linguistische Pragmatik nicht zu schnell in eins setzen sollte. Pragmatik lässt sich — wie die Rhetorik, mit der sie manches gemein hat — durchaus für verschiedene Ziele einsetzen. Man denke nur an den Erwachsenenunterricht für ein spezielles Publikum wie Geschäftsleute, Vertreter usw.

Im Abschnitt über den Umgang mit visuellen Medien heisst es, das neue Kriterium für die Bildauswahl zu einem Lehrwerk müsse „visuelle Kommunikation" sein in dem Sinn, dass die Bilder dem Lernenden seine Rolle als Rezipient erfahrbar und die Bedingungen seiner Reaktionen durchschaubar machen. Nun gibt es ja z. B. im Erwachsenenunterricht durchaus auch Leute, die solche Erfahrungen nicht mehr machen müssen. Bleibt in diesem Fall für Bilder keine relevante pragmatische Funktion?

Das pädagogisch motivierte Interesse an der Pragmalinguistik birgt die in manchen Formulierungen erkennbare Tendenz in sich, die linguistische Pragmatik nicht nur zu nutzen, sondern sie auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, so wie in der Euphorie der theoretischen Linguistik Stammbäume zum Unterrichtsgegenstand gemacht wurden. Pragmatische Faktoren der Kommunikation können bei manchen Lernergruppen gewiss ein interessantes Reflexionsgebiet für den Unterricht sein, aber dieses Thema garantiert zunächst nicht mehr als irgendein anderes einen pragmatisch orientierten, verbesserten Fremdsprachenunterricht.

Die im Abschnitt „Umgang mit Übungen" genannten Prinzipien, denen Übungen vorhandener Lehrbücher wohl nur ganz selten genügen, geben wichtige Richtlinien für eine Verbesserung von Lehr- und Übungswerken. Merkwürdig berührt es, dort eine so wenig überzeugende Beispielsequenz zu finden wie: „Wollen Sie eine volle Flasche? " — „Nein, eine leere." Ähnlich künstlich wirken auch andere der im Vortrag zur Illustra-

tion eines kommunikativen Unterrichts angeführten Beispiele[3]. Das eingangs genannte Unbehagen am Konsensus rührt wohl überhaupt daher, dass wir uns im Allgemeinen, im Prinzipiellen so einig sind, sich dieses schöne Gefühl aber schnell verliert, wenn es konkret wird. Und Lehrwerkkritik wird um so wirkungsvoller sein, je konkreter sie ist.

3 In der Druckfassung des Vortrags von M. Pelz sind nur noch wenige Beispiele enthalten. Zahlreiche Beispiele finden sich in: M. Pelz (1977): *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht,* Heidelberg, Quelle & Meyer.