## 1.5.1 Allgemeines zu den Übungen und ihrem Einsatz

Die vorliegenden Beispiele dienen der vom BP 9/10 vorgesehenen **Fruchtbarmachung** linguistischer Kommunikationstheorien für das Verstehen literarischer und pragmatischer Texte. Dabei hat sich Verf. dafür entschieden, **drei Ansätze zu verbinden**: Die Funktionen der Sprache nach Bühler und Schulz von Thun, Watzlawicks Axiom der symmetrischen und komplementären Kommunikation sowie die Sprechakttheorie (Austins und Searles). Sie kann nicht nur als weiteres, für den Unterricht ergiebiges Beispiel für „Kommunikationsmodelle“ (im weiten Sinne) gelten, sondern Sprechakte werden im BP ausdrücklich in Verbindung mit Bühler, Watzlawick und S. v. Th. erwähnt (vgl. 3.3.2.2 (2))[[1]](#footnote-2) und ihre Bestimmung wird bei der Dramenanalyse eingefordert (vgl. 3.3.1.1 (10)). In einem Beispiel (Aufgabe 2.4) werden zudem die für Literaturinterpretation eher weniger ergiebigen, aber z.B. in psychotherapeutischen Gesprächssituationen sehr wichtigen Grice'schen Konversationsmaximen als weiteres „Kommunikationsmodell“ angeführt.

Das Organon-Modell Bühlers sowie dessen Erweiterung durch Schulz von Thun sind so bekannt und leicht zugänglich, dass sie hier keiner weiteren Erläuterung bedürfen. Deshalb soll lediglich knapp auf den **Nutzen der Sprechakttheorie** eingegangen werden: Die Analyse von Sprechakten (Illokutionen *und* Perlokutionen i.S. Austins) ist ein effizientes Mittel, um **von der Paraphrase zur Abstraktionsleistung** zu gelangen, da sie Implizites (nämlich die Intention und die Wirkung von Figurenrede) explizit macht und dabei automatisch konkrete Äußerungen unter Oberbegriffe für sprachliches Handeln ordnet. Der dabei entstehende Erkenntnisgewinn fällt je nach Offensichtlich-keit von Intention und Wirkung kleiner oder größer aus und selbstverständlich ist damit noch keine vollständige Interpretation vollzogen, aber meistens ist damit schon ein wichtiges Stück Arbeit geleistet, manchmal sogar der härteste Teil (vgl. z.B. Aufg. 2.1). In jedem Fall ist die Analyse des sprachlichen Handelns der logische **Ausgangspunkt für weiterführende Interpretationsfragen** wie die nach Beweggründen einer Figur für dieses sprachliche Handeln (z.B. Gefühlszustände, Konflikte), nach einer impliziten Figurencharakteristik (Was sagt es über eine Figur aus, wenn sie sich so verhält?) usw. (vgl. dazu z.B. die Aufgaben und Anmerkungen zu 2.5).

Die Anwendung der Theorie ist insbesondere fruchtbar für die **Dialoganalyse im Drama** (wo sie vom BP 9/10 auch ausdrücklich verortet wird) und für **dialogische Passagen epischer Texte**, aber auch im Falle eines **auktorialen Erzählers**, der über chronologisches Erzählen hinausgeht (Kommentar, Andeutungen/Antizipationen, Ironie, Ansprache an den Leser usw.). Nicht zuletzt hilft sie aber auch beim Interpretieren von **Lyrik**. Hier sind neben Gedichten mit dominant appellativen (Liebeswerbung, spottende, anklagende Gedichte usw.) oder darstellenden Sprechakten (Gedankenlyrik) insbesondere **„sprecherorientierte“ Illokutionen** (Engel 2009, S.236f.) wie das Ausdrückenvon Trauer, Verzweiflung, Euphorie usw. zu nennen.[[2]](#footnote-3)

Besonders bei ‚darstellenden‘ und ‚ausdrückenden‘ Illokutionen ist zu beachten, dass die Bestimmung der illokutionären „Kraft“ („ausdrücken“) i.S. von Austins Schüler J. Searle für die Interpretation nicht aussagekräftig genug ist, sondern um den „**propositionalen Gehalt**“[[3]](#footnote-4) („Empörung“, „Ratlosigkeit“) ergänzt werden muss, dies gilt aber grundsätzlich auch bei ‚appellativen‘ Illokutionen.

Damit kann als Faustformel gelten:

Interpretation einer sprachli-

chen Äußerung\*

(abstrahierende) Benennung

d. propositionalen Gehalts

Bestimmung der Illokution

*= +*

*\* einer Figur, eines Erzählers oder lyrischen Sprechers*

Im Ausgang hiervon können **ergänzt** werden:

+ (beabsichtigte) **Perlokution der Äußerung**

**+ Beweggründe für das Vollziehen der Illokution**

Bei den **Listen geeigneter Illokutionsverben** (2.6 und 4.3) ist die vorgeschlagene Grobgliederung der Illokutionen entlang der drei Funktionen des sprachl. Zeichens nach Bühler natürlich recht grob. Im Sinne einer didaktischen Reduktion wird aber **auf weitere Differenzierungen** wie die genauere Unterteilung von Sprechaktklassen von Austin selbst (z.B. Kommissiva)[[4]](#footnote-5) über Searle (Repräsentativa, Deklarativa usw.)[[5]](#footnote-6) bis J. Habermas (Regulativa, Kommunikativa usw.)[[6]](#footnote-7), den Vorschlag K. Poppers, eine eigene argumentative Funktion einzuführen[[7]](#footnote-8), oder die Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Sprechakten[[8]](#footnote-9) **verzichtet**. Den drei Seiten des Bühler‘schen Dreiecks werden vielmehr – Bühlers eigenen bekannten Beispielen (z.B. befehlen, beschimpfen) folgend[[9]](#footnote-10) – Klassen von Illokutionsverben zugeordnet, bei denen typischerweise die appellative, die darstellende und die ausdrückende Sprachfunktion überwiegt, wobei – wiederum im Sinne Bühlers – durch die Präzisierung „dominant“ eben gerade nicht ausgeschlossen ist, dass z.B. im dominant *appellativen* Befehlen auch einiges an *Ausdruck* eigener Nervosität des Befehlenden mitschwingen könnte usw. Dabei ist es nicht zwingend nötig, immer ein klares Dominanzphänomen herauszuarbeiten, wie am Beispiel der Illokution „kritisieren“ deutlich wird (vgl. 5.5).

Hingegen ist es für die Analyse eines Textes allemal von Nutzen, festzustellen, ob er (stellenweise) überwiegend appellativ, ausdrückend (z.B. – wie bereits bei Bühler erwähnt[[10]](#footnote-11) – in der Lyrik) oder argumentativ-darstellend ist, weil dies auf der Makroebene z.B. Hinweise auf die Beziehung zwischen den Figuren oder die intendierte Wirkung eines pragmatischen Textes (Perlokution im Sinne Austins) liefert.

Zum Einsatz im Unterricht: Es empfiehlt sich, in Kl. 9 mit Bühler / Schulz von Thun zu beginnen und die SuS den drei Funktionen Bühlers verschiedene „Sprechakte“ zuordnen zu lassen, ohne den Terminus „Illokution“ zu gebrauchen oder über Sprechakte als solche zu reflektieren (z.B. eine Warnung als dominant appellativen, eine Klage als dominant ausdrückenden Sprechakt bestimmen usw.) Die explizite Anwendung der Sprechakttheorie ist nach Erfahrungen d. Verf. in Kl. 10 wesentlich erfolgversprechender. Der abgedruckte Auszug aus Austins Standard-Werk „How to do things with words“ hat sich als machbarer Grundlagentext erwiesen, auf den im Unterricht bis zum Abitur immer wieder zurückgegriffen werden kann. Searles Regeln für Sprechakte sind anspruchsvoll, also nicht für Kl. 9 geeignet.

## **1.5.2 Anmerkungen und Lösungshinweise zu Kapitel 1.1**

Dieses Kapitel vernetzt folgende Kompetenzen miteinander:

Prozessbezogene Kompetenzen

2. Schreiben

2.15. Informationen aus komplexen linearen […] Texten wiedergeben und kohärent

und differenziert darstellen

2.16. eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und

differenziert darstellen und adäquat in eigene Textproduktion einbeziehen

2.34. komplexe, abstrakte Begriffe erläutern (→ I.2)

3. Lesen

3.3. Lesestrategien und Methoden der Texterschließung selbstständig anwenden (markieren, Verstehensbarrieren identifizieren, Verständnisfragen formulieren, Texte strukturieren, Wortbedeutungen und Fachbegriffe klären […]

3.22. mit komplexen pragmatischen Texten aus unterschiedlichen Bereichen sachgerecht

umgehen, darunter auch wissenschaftsnahe [...] Fachtexte

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

3.3.2.2

(2) grundlegende Kommunikationsmodelle erläutern und zur Analyse von Kommunikation und Sprechakten nutzen (zum Beispiel Bühler, Watzlawick, Schulz von Thun)

**Zu 1.1.1 (Austin):** Man könnte sich fragen, warum hier – scheinbar aufwändig – der Begriff „Sprechakt“ in die beiden ursprünglichen Austin‘schen Begriffe „Illokution“ und „Perlokution“ zerlegt wird (die Lokution ist für die Zwecke dieser Unterrichtssequenzen irrelevant). Schon seit Searle werden **Perlokutionen** nicht mehr weiter berücksichtigt (Auer 1999, S.81), sodass der Begriff „Illokution“ und der Begriff „Sprechakt“ in der gängigen Terminologie oft synonym gebraucht werden (wenngleich der Begriff „Illokution“ auch weiterhin Bestand hat [z.B. bei Engel 2009, S.236f., s.o.]). Andererseits ist das, was Austin die Perlokution nennt, also die Wirkung des Gesagten, z.B. für die Literaturinterpretation von entscheidender Bedeutung, bringen solche Verben doch abstrakt die innere Handlung beim Empfänger der Nachricht auf den Punkt (er erschrickt, fühlt sich beleidigt usw.), während dies die Illokutionsverben für die Intention des Senders tun.[[11]](#footnote-12) Vf. hat sich daher für die **Beibehaltung der Austin'schen Begrifflichkeit** entschieden. Wer den Grundlagentext nicht lesen möchte, kann „Illokution“ und „Perlokution“ aber auch ungezwungen durch „Sprechakt“ und „Wirkung des Sprechakts“ ersetzen. Letztere sollte nur nicht unter den Tisch fallen.

Als **Hilfsfragen zur Unterscheidung von Illokution und Perlokution** können dienen:

* Ist das Beabsichtigte nur durch eine andere sprachliche Handlung zu erreichen? *Provozieren* ist eine Perlokution, die nur dadurch zustandekommt, dass man jemanden *herausfordert*, *kritisiert*, *entwertet* (Illokutionen) usw.

* Kann das Beabsichtigte allein durch den Akt des Sprechers zustande kommen (Illokution) oder muss das Verhalten des Empfängers hinzukommen? So kann man beispielsweise noch so qualifiziert *argumentieren* [Illok.], aber ob man das Gegenüber letztlich *überzeugt* [Perlok.] hat man nicht in der Hand (weil z.B. der Empfänger sehr große Ängste vor einer Einsicht / einem Ereignis hat). Auch kann man jemanden *kritisieren*, *herausfordern* oder ihm eine *Abfuhr erteilen*, aber ob man den Empfänger dadurch *vergrault* [Perlok.] oder ob er gerade durch diesen Versuch *in seinem Entschluss* *gestärkt* wird, liegt letztlich auch bei ihm (vgl. dazu Austin 1972, S.123).
* Auch wenn es – einer Überlegung Austins folgend[[12]](#footnote-13) – prinzipiell Illokutionen geben mag, die man nicht mit (bewusster) Absicht vollzieht (z.B. sich versprechen), ist doch nach Meinung d. Verf. eine pragmatische Faustregel für den Unterschied von Illokution und Perlokution, dass man zwar beide beabsichtigen kann, aber in den meisten Fällen nur Perlokutionen unbeabsichtigt (als Misserfolg eines Versuchs, eine andere Perlokution zu erzielen) eintreten können. Fälle wie denjenigen, dass jemand durch einen ‚neutralen‘ Bericht (Illok.) auf eine Gefahr aufmerksam und somit indirekt und vom Berichtenden unbeabsichtigt gewarnt wird, sollte man nach Ansicht d. Verf. als Perlokution auffassen.

**Zu 1.1.2 (Searle):** Dieser Text zielt vor allem die **prozessbezogene Kompetenz 34 aus dem Bereich „Schreiben“** (komplexe, abstrakte Begriffe erläutern) und ist in Kl. 10 fruchtbarer als in Kl. 9 (wenngleich die Übungen auch dort einsetzbar sind).

**3.** Die Darstellungsweise für den propositionalen Gehalt stammt vom Verf., ist also nicht kanonisch.

**5.** Das Entscheidende ist nicht, dass letztlich eine einzige, vollständige Lösung richtig ist, sondern dass die SuS über das Wesen von Sprechakten reflektieren. Deswegen erheben auch die folgenden Lösungsvorschläge keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

|  |  |
| --- | --- |
|  | *(an)drohen* |
| Regeln des  propositionalen  Gehalts | Zukünftiger Akt A von S gegen H. |
| Einleitungsregeln | 1. S ist in der Lage, A durchzuführen (oder glaubt zumindest, es zu sein).  2. S glaubt, dass A nicht in Hs Interesse ist.  3. Es ist weder für S noch für H offensichtlich, daß A eintreten wird.  4. S glaubt, dass H sein Verhalten ändern kann. |
| Regeln der  Aufrichtigkeit | S ist entschlossen, A ggf. wirklich zu tun (Unterschied zum Bluff). |
| Wesentliche Regeln | Gilt als eine Ankündigung, dass S A tun wird, wenn H sein Verhalten / seinen Vorsatz nicht ändert, und somit als Versuch des S, Hs Verhalten / Vorsatz zu ändern. |

|  |  |
| --- | --- |
|  | *sich beschweren* |
| Regeln des  propositionalen  Gehalts | Z\*: gegenwärtiger Zustand, vergangenes Ereignis bzw. vergangenes / andauerndes Verhalten von H. |
| Einleitungsregeln | 1. Z ist nicht in Ss Interesse.  2. S glaubt, dass Z von H geändert werden kann. |
| Regeln der  Aufrichtigkeit | S empfindet Z wirklich als unangenehm, wünscht die Beendigung von Z. |
| Wesentliche Regeln | Gilt als Selbstdarstellung des S hinsichtlich seiner negativen Gefühle wegen Z (und implizit als Appell, Z zu ändern). |

\* Beschränkung auf „Z“ für Zustand, um nicht drei Variablen (Ereignis E, Zustand Z, Verhalten) zu erzeugen

|  |  |
| --- | --- |
|  | *informieren* |
| Regeln des  propositionalen  Gehalts | jeder Inhalt p |
| Einleitungsregeln | 1. S glaubt, dass H p noch nicht weiß.  2. S glaubt, dass p für H relevant ist. |
| Regeln der  Aufrichtigkeit | S glaubt, dass p wahr ist (Unterschied zur Lüge) |
| Wesentliche Regeln | Gilt als ein Versuch, Hs Wissensstand zu erweitern. |

## **1.5.3 Anmerkungen und Lösungshinweise zu Kapitel 1.2**

Dieses Kapitel vernetzt durch den Transfer von Kommunikationsmodellen auf die Literaturinterpretation folgende Kompetenzen miteinander:

Prozessbezogene Kompetenzen

3. Lesen

6. unterschiedliche Interpretations- und Analyseverfahren anwenden und die darauf beruhenden Verstehensentwürfe am Text überprüfen

7. komplexe Analysen von Texten selbstständig durchführen und die Ergebnisse ergiebig für interpretatorische oder argumentative Schlussfolgerungen nutzen

25. zielgerichtet Zusammenhänge mit weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür geeignete Wissensbestände aktivieren (z.B. in der Anwendung des Grundlagentextes I.1 auf die Literaturinterpretation)

Schreiben:

25. die formale und sprachlich-stilistische Gestaltungsweise von Texten und deren Wirkung an Beispielen erläutern (zum Beispiel sprachliche Bilder deuten, Dialoge analysieren)

26. die Ergebnisse einer Textanalyse selbstständig fachgerecht und aspektorientiert darstellen

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

3.3.1.1.

(9) eine aspektorientierte Analyse durchführen

(10) Fachbegriffe zur formalen Beschreibung von Texten verwenden:

[...]

– Figurenverzeichnis, Akt, Szene, Exposition, Höhepunkt, Wendepunkt, Lösung, Katastrophe,

Dialog und Monolog, Regieanweisung; Haupt-, Neben- und Untertext, Sprechakt

3.3.2.2

(2) grundlegende Kommunikationsmodelle [...] und zur Analyse von Kommunikation und

Sprechakten nutzen (zum Beispiel Bühler, Watzlawick, Schulz von Thun)

Leitperspektiven

Prävention und Gesundheitsförderung (PG)

[...] Auch thematisch bieten literarische wie nichtliterarische Texte im Deutschunterricht Anlass, über zentrale Themen dieser Leitperspektive wie zum Beispiel unterschiedliche konstruktive oder destruktive Formen der Kommunikation und der sozialen Interaktion nachzudenken.

**Zu 1.2.1 (Nathan)[[13]](#footnote-14)**

Wer die ursprünglichen Austin'schen Begriffe „Illokution“ und „Perlokution“ nicht verwenden möchte, kann sie im Unterricht auch durch den Begriff „Sprechakt“ und „Wirkung eines Sprechakts“ ersetzen (vgl. Anm. zu 1.1). Auf die Liste von Illokutionsverben unter 2.6 wird verwiesen.

Anhand dieser Stelle wird deutlich, dass das genaue Bestimmen von Illokutionen harte Interpretationsarbeit sein kann. In dieser Textlupe werden die SuS kleinschrittig an die Kommunikationsanalyse herangeführt.

**Zu 1.2.1.1, 1.-3.:** Obwohl Nathan natürlich einen ersten Schritt unternimmt, Recha zu einem kritischen Selbstverständnis hinzuführen und sie letztlich auch erziehen / belehren möchte, bestreitet er ihre Überzeugung von einer übernatürlichen Rettung nicht, sondern stellt daneben eine alternative psychologische Lesart vor, derzufolge Recha ihren Retter (und ihre Rettung) ganz natürlicherweise idealisiert habe. Insofern spielt er auch nicht mit den Worten. Recha leistet dagegen ganz erheblichen Widerstand.

Seine behutsame Herangehensweise zeigt, dass ihm (und Lessing) klar ist, dass, terminologisch gesprochen, die Beziehungsseite der Botschaft als Grundlage für das Gelingen des ganzen Gesprächs gesehen werden muss. Bereits durch seine Replik in Z.5ff. signalisiert er Recha gleich zu Beginn, dass er sie selbst in ihrem Irrglauben respektiert und sie für ein vernünftiges Wesen hält, mit dem man auf Augenhöhe sprechen kann. Nur in einem solchen Gespräch kann Recha sich „gern belehren“ lassen.

**Zu 1.2.1.1, 4.-5.:** Zunächst beschwichtigt Nathan seine erregte Tochter, als diese aber zu ihrer uneinsichtigen Position zurückkehrt, hinterfragt er ihren Wunderbegriff nun direkt und kritisiert ihn in einem Spiel mit dem Wort „Wunder“ (in der eigentlichen, positiv konnotierten und in der neutralen bis negativen Bedeutung von „verwunderlich“). Auf Dajas Einwand hin äußert er einen indirekten Vorwurf der Unbescheidenheit gegen Recha, bevor er argumentativ den Nachweis antritt, dass die ungewöhnlichen Umstände ihrer Rettung auf Fügung verwiesen, die sich gleichwohl weltimmanenter Mittel bediene.

Nathans Rede ist vor allem appellativ (Beschwichtigung, Vorwurf). Selbst wo der darstellende Anteil zunimmt (V. 230ff.), bleibt diese Tendenz durch die rhetorischen Fragen erhalten. Auf der Beziehungsebene bleibt sie aber „[s]eine[…] Recha“, die zu reiferen Gedanken fähig ist.

Insofern Lessing seinen Nathan aber auch deutlich seine Empörung ausdrücken lässt, entwirft er keine überlegen und kalt belehrende, sondern eine menschlich-authentische, engagierte Aufklärer-Figur.

**Zu 1.2.1.1, 6.-8.** Die Belehrung, während der nun die Darstellungsfunktion überwiegt, endet schließlich in zwei appellativen (rhetorischen) Fragen, die ebenso Tadel/Kritik (wundersücht'ges Volk) enthalten wie demonstrativ die Absurdität des naiven Wunderglaubens hervorheben sollen.

Dass Recha als zu Belehrende in diesem Erziehungsgespräch kein unmündiges, eingeschüchtertes Gegenüber ist, zeigt sich am symmetrischen Verlauf der Kommunikation. Sie gibt ihrem Vater scherzhaft zu verstehen, dass sie ihn durchschaut (V.200), gibt ihm Widerworte (vgl. V. 205) usw. Damit ist für das Gelingen des Gespräches letztlich Nathans Gesprächsverhalten ebenso ausschlaggebend wie die Erziehung, die er seiner Tochter bislang hat angedeihen lassen.

**Zu 1.2.1.2:** Die Kippung der Kommunikationssituation ist deutlich, in beiden Szenen ist sie komplementär. Während der Sultan zunächst in der Position des Verhörenden ist und Nathan Rede und Antwort stehen muss, nimmt in III,7 Nathan die sokratisch-mäeutische Rolle ein, der Sultan kann nur noch auf die Unterweisung reagieren – mit Ausnahme der abschließenden Bitte um Freundschaft (V.2060).

In III,7 sind Saladins Sprechakte – anders als in III,5 – nicht mehr irreversibel, der Appell verliert sämtlichen Befehlscharakter. Schon V.2008 („Mich verlangt...“) enthält eine Ich-Botschaft, das „Sprich!“ in V.2009 klingt weniger befehlend als noch der herablassende Sprachduktus aus V.1956f. mit der ungeduldigen Nachfrage „Wird's?“ bzw. dem Verweis „Spiele nicht mit mir!“ (V.1970).

Die dominante Sprachfunktion in Saladins Rede ist entsprechend Ausdruck („Herrlich!“ [2028] „Gott!“ [2054] „Ich Staub? Ich Nichts? O Gott! [2056f.]“), die Nathans ist zunehmend der Appell („Du hörst doch, Sultan?“ [1955], „Saladin, wenn du dich fühlest...“, „Was ist dir, Sultan?“ [2054-56, 2061]).

**Zu 1.2.2 (Brecht)[[14]](#footnote-15)**

Wer die ursprünglichen Austin'schen Begriffe „Illokution“ und „Perlokution“ nicht verwenden möchte, kann sie im Unterricht auch durch den Begriff „Sprechakt“ und „Wirkung eines Sprechakts“ ersetzen (vgl. Anm. zu 1.1). Auf die Liste von Illokutionsverben unter 2.6 wird verwiesen.

**2.** Es soll die Scheinheiligkeit der MC entlarvt werden (Perlokution), Illokutionen wären zunächst einmal „widersprechen“ und „auf die Diskrepanz zwischen Worten und Taten hinweisen“. Die Entlarvung dient in Brecht‘scher Manier der Verhinderung einer identifikatorischen (oder gar idealisierenden) Einfühlung in die Protagonistin.

**3.** Anders als der Feldwebel meint, macht M.C. keine Witze, noch viel weniger B. Brecht, dessen materialistische Kritik (Illokution) darauf abzielt, den Heldenmut als charakterl. Tugend o.Ä. zu demontieren (Perlokution) und M.C.s gewagtes Verhalten als schlichte Geburt aus materieller Not darzustellen.

**7.+8.** Wenngleich das Gespräch durch die Machtverhältnisse eine komplementäre Grundstruktur aufweist, in der MC in der Defensive ist, gelingt es MC doch durch ihre schlagfertigen Antworten immer wieder, auf Augenhöhe mit ihrem Gegenüber zu sprechen (symmetrische Komm.), besonders in der Diskussion mit dem Werber. Diesem Befund entspricht, dass zwar das Verhör und die Drohungen zu Beginn auf irreversiblen Sprechakten beruhen, dass aber MC durch ihren „unbotmäßigen Geist“ Sprechakte, die tendenziell irreversibel auf Seiten der Soldaten lägen, reversibel macht: So befiehlt sie dem Feldwebel, anständig mit ihr zu sprechen, und weist ihn zurecht (S.10), übernimmt autoritär den Part der Gesprächsleiterin („Und jetzt, meine Herren...“ [S.12]). Noch deutlicher wird dies auf S.14f., wo das Gespräch gar asymmetrisch zu ihren Gunsten kippt und der Feldwebel in die Defensive gerät. Entsprechend vollzieht nun sie eine Reihe irreversibler Sprechakte („Gib den Helm. […] Ich mal ein schwarzes Kreuz […] Da falt ich sie zusammen […]). Am Ende des Abschnitts auf S.15 spitzt sich die Lage dadurch zu, dass beide, MC und der Feldwebel, auf die Ebene irreversibler Sprechakte wechseln („Und jetzt fahrn wir weiter“ - „Deinen Bankert nehmen wir mit“). Dies ist eine klassische Eskalationsstufe, auf die natürlicherweise Drohung oder physische Gewalt folgen würde; Brecht wählt die Lösung, Eilif selbst noch einmal das Wort ergreifen zu lassen.

**Zu 1.2.3 (Goethe, Werther)**

Wer die ursprünglichen Austin'schen Begriffe „Illokution“ und „Perlokution“ nicht verwenden möchte, kann sie im Unterricht auch durch den Begriff „Sprechakt“ und „Wirkung eines Sprechakts“ ersetzen (vgl. Anm. zu 1.1). Auf die Liste von Illokutionsverben unter 2.6 wird verwiesen.

**Zu 1.2.3.2:**

Auszug 1**[[15]](#footnote-16)**: Der fiktive Herausgeber

* appelliert an den Leser: Bewunderung, Mitleid zu haben
* bewertet die Figur : „armer Werther“
* empfiehlt dem Leser dieses Buch als Trost
* antizipiert das traurige Schicksal Werthers → Perlokution: eröffnet einen Erwartungshorizont, weckt Neugierde

Auszug 2[[16]](#footnote-17):

* drückt sein Bedauern aus, dass zu wenige Briefe vorhanden sind
* erklärt sein Vorgehen, verbürgt sich für gewissenhafte Recherche
* relativiert die Möglichkeit, subjektive Beweggründe von außen zu erkennen
* beschreibt mutmaßend die seelische Entwicklung Werthes
* bewertet Werther als besonderen Menschen („nicht von gemeiner Art“), beurteilt ihn dann aber auch als psychisch gebrochenen Menschen, traurigen Gesellschafter, als ungerecht usw., relativiert aber sogleich den Gültigkeitsanspruch des Urteils durch den Verweis auf Fremdmeinung
* damit distanziert er sich (Perlokution)
* rafft das Geschehen

Auszug 3[[17]](#footnote-18): Diesmal fehlen Gefühlsausdrücke und Wertungen, der attributarme, lakonische Stil und die asyndetische Reihung kurzer parataktischer Sätze unterstützen dieses Fehlen, sodass der Leser sich dazu gedrängt fühlt, sie durch eigenen Affekt zu füllen.

**Zu 1.2.4 (Suter: Unter Freunden)**

Aus lizenzrechtlichen Gründen ist kein Abdruck möglich. Der Text ist leicht zu finden in: Texte, Themen und Strukturen.. 1. Aufl., Cornelsen Verlag, Berlin 2009, S.442. Von dort sind auch alle hier entlehnten Zitate entnommen. Originalausgabe: Martin Suter: Unter Freunden und andere Geschichten aus der Business Class. Diogenes Verlag, Zürich 2007, S.7-8.

Ein durch die **szenische Erzählweise** nur bedingt „epischer“ Text, er wird hier aber paradigmatisch für die unzähligen dialogische Sequenzen im Rahmen epischer Texte angeführt.

Wer die ursprünglichen Austin'schen Begriffe „Illokution“ und „Perlokution“ nicht verwenden möchte, kann sie im Unterricht auch durch den Begriff „Sprechakt“ und „Wirkung eines Sprechakts“ ersetzen (vgl. Anm. zu 1.1). Auf die Liste von Illokutionsverben unter 2.6 wird verwiesen.

**Zu 1.2.4.5:** Interessanterweise besteht Gelberts Trick gerade *nicht* im Vollzug eines Sprechaktes, was durch die Analyse deutlich werden müsste (er lügt nicht), sondern in dessen Gegenteil, dem Verschweigen / Vorenthalten einer Information (nämlich dass es um Benders Entlassung geht). Andererseits sind die oben genannten Perlokutionen „in Sicherheit wiegen“ und „missbrauchen“ Ergebnis eines – absichtlich lückenhaften – Arrangements von Illokutionen, die auf der *Beziehungsebene* ein Vertraulichkeitssignal senden, das normalerweise im Kontext einer Freundschaft zu erwarten ist. In diesem Sinne könnte das Illokutionsverb „suggerieren“ verwendet werden. In jedem Fall bringt Gelbert seinen Untergebenen dazu (als Perlokution), ihm die lästige Arbeit der Rechtfertigung abzunehmen – so weit, dass dieser selbst noch seinen Egoismus absegnet.

Der ‚Trick‘ Gelberts lässt sich gut mit Grices Konversationsmaximen beschreiben. Während Bender – wohl auf Grund seiner bisherigen Erfahrungen mit diesem Chef-„Freund“ – davon ausgeht, dass Gelbert diese befolgt, verstößt Gelbert absichtlich gegen die Quantitätsmaxime, denn er ist nicht hinreichend informativ, und gegen die Maxime der Modalität, denn er erzeugt absichtlich Unklarheit und Doppeldeutigkeit auf der Beziehungsebene. Benders Implikatur (etwa: „Er will meinen Rat, weil er nicht weiß, was er tun soll“) ist zunächst folgerichtig, sodass Bender erst gegen Ende des Gesprächs wirklich als blauäugig bezeichnet werden kann.

**Zu 1.2.5 (Goethe, Prometheus)[[18]](#footnote-19)**

Die Epoche „Sturm und Drang“ ist im BP 2016 in Kl. 9/10 verortet. Da der Text **viel Appell und Ausdruck** enthält und auch auf der Beziehungsebene der Botschaft äußerst reichhaltig ist, ist die Analyse des sprachl. Handelns ergiebig. Aber auch in Gedichten, **in denen sprecherorientierte Illokutionen** (Engel 2009, S.236f.) - klagen, seiner Freude / Sorge Ausdruck verleihen – oder **darstellende Illokutionen** (etwa in der Gedankenlyrik) überwiegen, verhilft das Benennen von Illokutionen einschließlich deren propositionalen Gehaltes (Freude, Zweifel, Trauer) zur Abstraktion und verhindert bloßes Paraphrasieren.

Der vorgegebenen Paraphrase **fehlen alle Illokutionen**, sodass das sprachliche Handeln und die Absicht dahinter nicht greifbar werden und **damit kein Erkenntnisgewinn** gegenüber dem Ausgangstext zustande kommt. Erst eine Analyse der Illokutionen liefert die **Basis** für interpretatorische Fragen wie z.B. diejenige, warum jemand so spricht, wie er seine Beziehung zum Adressaten sieht, ob solche Textfantasien eines Autors epochentypisch sind usw.

Die Hymne selbst ist so bekannt, dass sich eingehende Lösungshinweise erübrigen. Im Ausgang von Illokutionen wie „herausfordern“, „schmähen“ / „entwerten“ und „(indirekt) Vorwürfe machen“ (vgl. die rhetor. Fragen wie „Wer half mir wider / der Titanen Übermut?“ [V.29f.]) ergibt sich ein dominant *appellativer* Duktus. Als intendierte Perlokutionen wären interpretierend anzunehmen: Provokation, Beleidigung (ob Zeus sich provozieren oder beleidigen lässt, liegt ja auch an ihm), je nach Interpretationsrichtung auch narzisstische Selbstvergewisserung. Neben allem Genie-Trotz steht nämlich der *Ausdruck* von Enttäuschung und Gekränktsein. Im Ausgang von der Analyse der Sprechakte und Sprachfunktionen sind dann eine Untersuchung der Beziehungsebene und die Charakterisierung der Figur Prometheus möglich, wobei je nach Lesart (figurenpsychologisch, autorpsychologisch, literaturgeschichtlich ...) leicht andere Akzente gesetzt werden können. Wichtig scheint nach Ansicht d. Verf. aber, dass das Verhältnis von Prometheus zu Zeus, psychologisch gesprochen, ein ambivalentes, ja verstricktes bleibt, dass Prometheus sich von der geschmähten Autorität innerlich eben nicht gelöst hat (wozu bedürfte es sonst noch der engagierten Polemik?), so lautstark er auch am Schluss der Hymne den epochentypischen genialisch-individualistischen Kontrapunkt zu Zeus setzt.

**Zu 1.2.6:** Unter der Rubrik „Dominanz der Ausdrucksfunktion“ werden Illokutionen wie „spotten“ gefasst, obwohl der *Autor* den *realen* Leser appellativ provozieren oder aufrütteln will (beides sind Perlokutionen). Dies geschieht aber meistens, indem sein Erzähler darstellende (übertreiben) oder ausdrückende wie „spotten“ vollzieht. Ironie ist keine Illokution, sondern ein sprachliches Mittel, fällt also unter die Austin‘sche Kategorie ‚Lokution‘.

## **1.5.4 Anmerkungen und Lösungshinweise zu Kapitel 1.3**

Dieses Kapitel vernetzt folgende Kompetenzen miteinander:

Prozessbezogene Kompetenzen

1. Sprechen

1. 6. Gespräche und Diskussionen beobachten, moderieren und reflektieren, dabei Merkmale

unangemessener Kommunikation erkennen und darauf hinweisen

1.14. unterschiedliche Sprechsituationen szenisch gestalten

1.16. Kommunikation beurteilen: kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das

anderer beobachten, reflektieren und bewerten

Inhaltsbezogene Kompetenzen

3.3.2.2.

(1) gelingende und misslingende Kommunikation kriterienorientiert und theoriegestützt

analysieren; Bedingungen gelingender Kommunikation benennen und reflektieren

(2) grundlegende Kommunikationsmodelle […] zur Analyse von Kommunikation und

Sprechakten nutzen (zum Beispiel Bühler, Watzlawick, Schulz von Thun)

Leitperspektiven

Prävention und Gesundheitsförderung (PG)

[...] Auch thematisch bieten literarische wie nichtliterarische Texte im Deutschunterricht Anlass, über zentrale Themen dieser Leitperspektive wie zum Beispiel unterschiedliche konstruktive oder destruktive Formen der Kommunikation und der sozialen Interaktion nachzudenken.

**Zu den Übungen:** Sowohl das Kommunikationsquadrat (Vier-Seiten-Modell) als auch das Teufelskreis-Modell (Bsp. 4) sind leicht abzurufen unter [www.schulz-von-thun.de.](http://www.schulz-von-thun.de/) Die Übungen orientieren sich an denen Schulz von Thuns (vgl. Schulz von Thun 1997 [1981]), die erste Situation ist von einem seiner Beispiele inspiriert. Die Übungen lassen sich zwanglos an den Literaturunterricht anbinden, wenn bei der Interpretation der Fokus auf Dialoganalyse liegt.

Ein eineindeutiger **Rückschluss von Symptom auf die Ursache** ist weder in der Gesprächsanalyse noch im therapeutischen Kontext möglich. Daher können nur **plausible** Deutungen geliefert werden. Im Rahmen der Interpretation literarischer Dialoge muss der Kontext als Beleg herangezogen werden, um sie zu validieren, bei wirklichen Gesprächssituationen müssten die Gesprächspartner selbst befragt werden.

Das Muster in 1. - 3. ist im Großen und Ganzen das gleiche und entspricht der alltäglichen Erfahrung. (In didaktischer Hinsicht ist eine gewisse Redundanz aber nötig, weil der Blick für das Phänomen erst eingeübt werden muss.) **Ausgangspunkt** ist ein **Appell**, **ausgeblendet** ist die **Beziehungs- oder Selbstdarstellungsebene**, stattdessen mündet ein Gespräch in eine scheinbar vernünftige, 'cool' geführte Diskussion, in der Verletztheit, Verunsicherung und Gekränktheit kaschiert werden sollen.

**Zu 1.3.4 -1.3.6** : Mögliche (!) Deutungen:

**Situation 1:** Vordergründige Sachebene: Wie aufgeräumt ist Mutters Zimmer? Ausgeblendet: S. fühlt sich bevormundet / ist über die Beschimpfung/Entwertung verärgert (Beziehungsebene) Die Mutter fühlt sich von ihrer Tochter provoziert (Beziehungsebene) / ist verzweifelt, weil sie der Unordnung nicht Herr wird (Selbstdarstellung). In einer 'Meta-Kommunikation' müssten beide in Form von Ich-Botschaften dies thematisieren.

**Situation 2:** Vordergründige Sachebene: Kann ein Baby schon Oliven mögen? Ausgeblendete Ebene bei Botschaft des Vaters: Der Vater hat m.o.w. bewusst Angst, dass Max ihm zu viele Oliven wegisst, die er selbst gerne mag (Selbstdarstellung unterbleibt, weil der Vater denkt, dass er seinem Sohn doch etwas gönnen und nicht als sein Futter-Rivale auftreten sollte) oder es ist ihm vor seiner Schwester peinlich, dass Max in seinen Augen nicht so gut erzogen ist (ebenfalls Selbstdarstellung). Oder aber er fühlt sich von Max‘ ungeniertem Zugreifen provoziert (Beziehungsebene). Bei Max ist die Beziehungsebene ausgeblendet: Er fühlt sich vorgeführt, gekränkt, dass sein Vater gleich seine Autorität ihm gegenüber ausspielt, ihn ‚belehrt‘, statt ihn freundlich zu bitten; auf dieser narzissti-schen Ebene versucht er die asymmetrische Beziehung dadurch umzukehren, dass nun er den Vater belehrt. Eine 'Meta-Kommunikation', bei der die ausgeblendete Ebene der Selbstdarstellung thema-tisiert würde, würde am besten unter vier Augen stattfinden.

**Situation 3:** Vordergründige Sachebene: Vor- und Nachteile der neuen Software. Ausgeblendet: B. fühlt sich überfordert, hat Angst, mit der Software nicht zurechtzukommen (Selbstdarstellung). In einer 'Meta-Kommunikation' müsste A auf diese Angst eingehen, sie anerkennen („Ich kann gut verstehen, dass Sie den Eindruck haben, dass da ganz viel Neues auf Sie zukommt, was Sie sich alles erst mühsam aneignen müssen“ usw.).

**Situation 4** lässt sich gut mit dem Teufelskreis-Modell Schulz von Thuns erfassen. Die SuS können erkennen, dass Max aus der Annahme, Anna, die er mag, möge ihn nicht, ihre Begrüßung („Äußerung“) als Ausdruck eben dieser Botschaft auf der Beziehungsebene versteht („Innerung“) und sich anschließend so verhält, dass Anna ihn als abweisend empfindet, worauf sie so reagiert („Äußerung“), als würde er sie nicht mögen, was ihn in seiner Annahme, sie möge ihn nicht, bestärkt usw.

Beim Umschreiben dieser Szene in ein produktives Gespräch wäre unter anderem darauf zu achten, dass mindestens einer der beiden Gesprächspartner auf Äußerungen wie ein flapsiges „Nö“ oder ein provokantes „Spinnst du?“ verzichtet, dass Max das Verleugnen seines Gekränktseins („Nö, alles o.k.“) aufgibt. Das fiktive Beispiel ist so angelegt, dass Annas Frageverhalten zu Beginn in dem Sinne produktiv umgestaltet werden könnte, dass sie auf Max‘ Sorge eingeht. Erst am Ende macht auch sie „dicht“.

## 1.5.5 Anmerkungen und Lösungshinweise zu Kapitel 1.4

Dieses Kapitel vernetzt durch den Transfer von Kommunikationsmodellen auf die Analyse pragmatischer Texte folgende Kompetenzen miteinander:

Prozessbezogene Kompetenzen

3. Lesen

23. [...] den inhaltlichen Zusammenhang und die Positionen in argumentativen Texten erfassen

25. zielgerichtet Zusammenhänge mit weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür geeignete Wissensbestände aktivieren

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

3.3.1.2

(9) Sachtexte aufgrund ihrer informierenden, instruierenden, appellativen, argumentativen,

regulierenden Funktion bestimmen und unterscheiden (zum Beispiel Bericht, Kommentar,

Leserbrief, Rede, Gesetzestext)

(10) Sach- und Gebrauchstexte hinsichtlich der Aspekte

– Thema, zentrale Thesen und Argumente

– Aufbau (auch argumentativer Status von Textteilen)

– Sprache (Stilebene, sprachliche Mittel)

– Kommunikationszusammenhang (Adressat, Intention, Medium)

in ihrem Wirkungsgefüge analysieren und dabei Untersuchungsschwerpunkte bilden

Leitperspektiven

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

In der Auseinandersetzung [...] mit Sach- und Gebrauchstexten wird der Deutschunterricht zu einem Forum, in dem gesellschaftlich relevante Fragen diskutiert werden. [...] [A]uch ein differenziertes

Textverständnis ist notwendig, um die Fähigkeit zu demokratischer Teilhabe, Mitwirkung und

Mitbestimmung in einer komplexen Lebenswelt [...] zu fördern.

**Allgemeines**

Wie die Interpretation eines literarischen Textes bleibt auch die Analyse pragmatischer Texte ohne Benennung von Illokutionen (und intendierten Perlokutionen) bei der Paraphrase stehen. Nur auf ihrer Basis kann eine Intention / Haltung des Autors erfasst werden, nur sie ermöglichen aber auch eine kritische Rezeptionsanalyse. Zu ergänzen sind hier diejenigen **Illokutionen, die die** **Gedankenführung und Leserlenkung** betreffen (einleiten, hinführen, überleiten, ein Fazit ziehen, abschließen usw.); diese sind insofern von Bedeutung, als sie den Aufbau des Textes verdeutlichen. Die Angabe des **propositionalen Gehalts** (*was* kritisiert wird, *worüber* der Sender wütend ist usw.) ist immer wichtig für das Resümee der Textgedanken, bei den darstellenden Illokutionen erhält sie aber besondere Bedeutung, weil hier nicht nur die Inhalte, sondern auch **logische Verhältnisse** (Gegensätze, Einräumungen, Kausalität usw.) untergebracht sind (...vertritt die These[Illok.], das sei die Ursache für... [propos. Gehalt] usw.), für die es – ähnlich wie bei den sprecherorientierten Illokutionen (s.o.) – nur selten eigene Illokutionsverben gibt (wie z.B. „etw. auf etw. zurückführen“ [Kausalität], „gegenüberstellen“, „einräumen“).

Im Falle der **Illokution** „**kritisieren“** (vgl. auch 4.3) ist nicht immer ganz leicht zu entscheiden, ob der Schwerpunkt auf der Appellfunktion (nämlich derjenigen, die Rezipienten für die eigene Position zu gewinnen) oder der Ausdrucksfunktion (Ausdruck des eigenen Missfallens / der eigenen Empörung) liegt, weil der Adressat ein anderer ist als der Verursacher der als problematisch empfundenen Zustände. (Diesen zu kritisieren ist natürlich immer dominant appellativ, man möchte ja bei ihm eine Verhaltensänderung bewirken.) Es kann durchaus sein, dass beide Funktionen sich einmal die Waage halten. Mit Hinblick auf den Adressatenbezug pragmatischer Texte wie desjenigen Greiners bzw. der Rede Köhlers dürfte aber die Appellseite überwiegen: Der Sender will mit seiner Kritik etwas bei den Lesern/Hörern bewirken (Perlokution, z.B. aufrütteln, Widerstand mobilisieren usw.).

Aus urheberrechtlichen Gründen sind die beiden Texte nicht abgedruckt. Daher war es auch nicht möglich, die Übungen / Lösungen mit Zeilenangaben zu versehen. Da beide Texte aber unter den in den Übungen angegebenen Links kostenlos als PDF herunterladbar sind, dürfte es für die Lehrkraft keinen nennenswerten Aufwand bedeuten, sie für die SuS bereitzustellen.

**Zu 1.4.1 (Greiner)**[[19]](#footnote-20)

Der Beginn ist durch Appell (Forderung: „sollte sich überlegen“, Versuche, bei den Lesern durch Entwertung der Kampagne [„Erziehungsmaßnahme“, „Kindergarten“] Widerstand zu wecken) und Selbstausdruck (Empörung) dominiert, dann wird der Text überwiegend argumentativ-darstellend (wenngleich z.B. die Behauptung [Illok.], wir seien „auf dem besten Weg in eine Diktatur der Fürsorge“ auch als indirekte Warnung [appellativ] gelesen werden kann usw.). Begründenden Charakter (Dominanz der Darstellungsfunktion, vgl. 5.1) hat z.B. der historische Rückgriff auf die Menschenrechtserklärung von 1789 oder der Versuch, die „Logik“ der Berufung auf den Solidargedanken zu entkräften. Hinsichtlich rein textstrukturierender Illokutionen dürfte auffallen, dass Überleitungen nur sehr sparsam zum Einsatz kommen.

**Zu 1.4.2 (Köhler)**[[20]](#footnote-21)

**1. und 4.** (exemplarisch): Eine Mischung aus appellativen (eindringlich auf etwas hinweisen) und darstellenden Sprechakten (Statistiken zitieren...) findet sich gleich zu Beginn, natürlich mit der Absicht, die Hörer aufzurütteln (Perlokution.) Der Beginn des Abschnittes II ist mit den Modalverben „müssen“ und „dürfen“ klar durch Forderungen (appellative Funktion) dominiert („...müssen wir hinarbeiten“, „dürfen wir uns nicht länger zufrieden geben“ usw.). Appellativen Charakter hat in diesem Abschnitt aber auch ein Satz wie „Und es gibt ja viel Gutes, an das wir anknüpfen können“, die beabsichtige Perlokution wäre sicherlich eine Ermutigung.

In Abschnitt III finden sich viele argumentative Illokutionen (begründen usw.), die nach Bühler am ehesten der Darstellungsfunktion[[21]](#footnote-22) zuzuordnen sind (Begründung der Notwendigkeit von Bildung, z.B.: „Bildung hilft, die Welt und sich selbst darin kennen zu lernen.“)

Dominant ausdrückende Sprechakte[[22]](#footnote-23) sind z.B. die Zusage / das Versprechen („Darum werde ich immer auf der Seite derer sein, die...“) am Ende von Absatz I und die wertende Kundgabe der eigenen Meinung am Ende von Absatz IV („Und es ist nicht gleichgültig, ob Menschen...“ und „viel zu wenige handeln auch danach“) usw.

**2.** Abschnitt I: z.B. rhetorische Frage („Klingt Ihnen das zu abstrakt?“), Wiederholung („Nur einer von ihnen – ich wiederhole: EINER – ...); Abschnitt II: Parallelismus und Wiederholung („Konzentrieren wir uns also auf das Wesentliche. Konzentrieren wir uns auf Bildung“) usw.

**3.** Köhler signalisiert, dass er eine Beziehung ‚auf Augenhöhe‘ mit den Hörern wünscht: Das Sprechen in der 1. Pl. zielt auf Identifikation, er verzichtet auf belehrende Sprechakte (dies wäre sonst eine asymmetrische Kommunikation i.S. Watzlawicks), zeigt, statt sogleich eine Forderung zu stellen, in Abschnitt I implizit eigene Betroffenheit und sendet eine verbindliche Ich-Botschaft („Darum werde ich immer auf der Seite derer sein“), ist bemüht, die Dringlichkeit seines Appells nicht auf Autorität, sondern auf die Kraft der Fakten zu stützen.

**Literatur**

Auer, Peter: Sprachliche Interaktion. Tübingen (Niemeyer) 1999.

Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). 2. Auflage Stuttgart (Philipp Reclam jun.) 1972, 1979.

Bühler, Karl: Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart/New York (Fischer) 1982.

Engel, Ulrich: Syntax der deutschen Gegenwartssprache. 4. Aufl. Berlin (Erich Schmidt Verlag) 2009.

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkung zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1971.

Linke, Angelika et al: Studienbuch Linguistik. Tübingen (Niemeyer) 5. Aufl. 2004.

Popper, Karl R.: Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf. 1. Aufl. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1993.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek (Rowohlt) 1997 [1981].

Searle, John R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. 1. Aufl. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1983.

Ders: *A Classification of Illocutionary Acts*. In: *Language in Society, 5 (1)*. 1976, S. 1–23., zitiert in: [https://de.wikipedia.org/wiki/Sprechakttheorie#Klassifikation\_von\_Sprechakten\_(Searle](https://de.wikipedia.org/wiki/Sprechakttheorie" \l "Klassifikation_von_Sprechakten_(Searle)), letzter Zugriff am 16.1.2018

Watzlawick, Paul et al.: Menschliche Kommunikation. 10., unveränderte Auflage. Bern, Göttingen… (Max Huber) 2000.

1. Exemplarisch für diese Verbindung ist der Versuch, Listen von Illokutionsverben zu erstellen, in denen Klassen der Illokutionen den bei ihnen dominanten Bühler‘schen Sprachfunktionen zugeordnet werden. [↑](#footnote-ref-2)
2. Es existieren eigene Illokutionsverben wie „(be)klagen“, „jubeln“, „jammern“, aber keines für „Schmerz ausdrücken“, „Hoffnung ausdrücken“ usw. [↑](#footnote-ref-3)
3. Searle 1983, S.49ff. [↑](#footnote-ref-4)
4. Austin 1979, S.176 [↑](#footnote-ref-5)
5. Searle 1976, S.1-23; Linke / Nussbaumer 2004, S.218 [↑](#footnote-ref-6)
6. Vgl. J. Habermas 1971, S.136ff. [↑](#footnote-ref-7)
7. Z.B. Popper, 1994 S.104f. [↑](#footnote-ref-8)
8. Linke / Nussbaumer 2004, S.216 [↑](#footnote-ref-9)
9. vgl. Bühler 1982, S.32 [↑](#footnote-ref-10)
10. vgl. Bühler 1982, S.32 [↑](#footnote-ref-11)
11. (Diese Verbindung der Illokution mit der [primären] Intention des Sprechens [vgl. z.B. Linke 2004, S.210] ist von zentraler Bedeutung: In aller Regel will der Sprecher, dass man das Geäußerte als Bitte / Drohung... versteht.) [↑](#footnote-ref-12)
12. Vgl. ders. 1972, S.123f., Anm. 29a. [↑](#footnote-ref-13)
13. Quelle: http://www.zeno.org/Literatur/M/Lessing,+Gotthold+Ephraim/Dramen/Nathan+der+Weise/1.+Akt/2.+Auftritt, letzter Aufruf am 21.3.2018. [↑](#footnote-ref-14)
14. Bezugstext und Quelle aller hier entlehnten Zitate: Bertolt Brecht: Mutter Courage und ihre Kinder, 1. Aufl. Berlin (Suhrkamp Verlag) 1963. Dort befinden sich die Textauszüge auf S. 9-10 und 12-13. [↑](#footnote-ref-15)
15. Bezugstext und Quelle der hier entlehnten Zitate:

    http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Romane/Die+Leiden+des+jungen+Werther/[An+den+Leser], letzter Aufruf: 21.3.2018 [↑](#footnote-ref-16)
16. Bezugstext und Quelle der hier entlehnten Zitate:

    http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Romane/Die+Leiden+des+jungen+Werther/Zweites+Buch, letzter Aufruf: 21.3.2018 [↑](#footnote-ref-17)
17. Bezugstext: s. Anm. zu Auszug 2. [↑](#footnote-ref-18)
18. Die hier entlehnten Zitate beziehen sich auf: J.W. Goethe: Prometheus. In: K. O. Conrady (Hg.): Das große deutsche Gedichtbuch. Lizenzausgabe 1997 für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 5. Aufl. Zürich/Düsseldorf (Artemis & Winkler Verlag) 1997, S.144. [↑](#footnote-ref-19)
19. Bezugstext und Quelle aller hier entlehnten Zitate: <http://www.zeit.de/2013/01/Rauchverbot-Diktatur-der-Fuersorge>

    (letzter Zugriff am 12.1.2018) [↑](#footnote-ref-20)
20. Bezugstext und Quelle aller hier entlehnten Zitate:

    <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2006/09/20060921_Rede.html> (letzter Zugriff am 12.1.2018) [↑](#footnote-ref-21)
21. Vgl. 5.1 [↑](#footnote-ref-22)
22. Natürlich ist diese Klassifikation recht grob, aber im Sinne der didaktischen Reduktion zu rechtfertigen, vgl. Anm. 5.1. [↑](#footnote-ref-23)