

MICHAELA VOLTROVÁ

Zur Problematik der Illokution:

Vorschlag einer Hilfskategorie der Illokutionsindikatoren

Abstract

On illocution: proposal for a category of illocutionary support indicators

The digitalisation of communication channels and our communicative habits have been further accelerated by the pandemic situation. These circumstances have significantly affected how people work and communicate, including at both schools and universities. In this context, the question arises of whether it is possible to identify certain features of online communication that might be described as novel or specific, for example, in the area of illocution. This issue forms the focus of this study, with answers supported by two different types of data. The results show that specific elements have emerged in the online communication process which could be considered illocutionary support indicators.

Keywords: online communication, pragmatics, illocution, speech acts

DOI: doi.org/10.15452/Beitrage.2022.17

1. Einleitung

In den letzten Jahren erlebte die Art und Weise, wie wir täglich kommunizieren, eine rasche Entwicklung. Der bereits hohe Digitalisierungsgrad der Kommunikationswege und unserer Kommunikationsgewohnheiten wurde in den letzten zwei Jahren von der pandemischen Situation, der wir weltweit ausgesetzt sind, noch einmal stark beschleunigt. Trotz der ausschlaggebenden Veränderungen in diesem Bereich sind manche sprachwissenschaftlichen Ansätze, die Sprache analysieren und beschreiben, immer noch zutreffend. So können beispielsweise die Grundprinzipien der Sprechakttheorie (wie z. B. die inzwischen schon als „traditionell“ zu bezeichnende Klassifikation der Sprechakte – s. unten) nur kaum infrage gestellt werden, was übrigens auch John. R. Searle 2019 während der

Diskussion nach seinem Vortrag an der Westböhmischen Universität in Pilsen bestätigt hat. Aber ist es wirklich in allen Details so? Könnten nicht vielleicht gerade in der Online-Kommunikation noch Aspekte entdeckt und beschrieben werden, die bspw. im Bereich der Illokution als spezifisch bezeichnet werden könnten? Diese Frage steht im Zentrum des vorliegenden Artikels, wobei die Antworten mit zwei unterschiedlichen Datentypen belegt werden.

2. Sprechakttheorie und Illokutionsindikatoren zwischen Theorie und (Online-)Praxis

2.1 Die Sprechakttheorie als Grundstein der Pragmatik

Wie alles, was wir machen, einen Zweck hat, so ist auch das, was wir sagen oder schreiben, als zweckgerichtete Handlung zu betrachten. Diese vereinfachende These könnten wir als einen der Grundsteine der Sprechakttheorie sehen. Sie wird als „populärste pragmatische Theorie“ oder „Kernstück der Pragmatik“ (Meibauer 2001:84) bezeichnet und „[...] gehört zweifellos zu den zentralen Theorieansätzen der linguistischen Pragmatik“ (Meier et al. 2019:7). Die letztgenannte, sehr klare Beurteilung eröffnet das Buch „50 Jahre Speech Acts“, das sich mit einer Bilanz dieser Theorie beschäftigt. Auch wenn dabei die Geschichte der Sprechakttheorie als ein nicht gerade einfacher und gerader Weg dargestellt wird, der von vielen Kritikpunkten, neuen Ansätzen usw. begleitet wurde und wird, wird durch den roten Faden doch die Relevanz und Bedeutung dieser Theorie offensichtlich. Ihre bedeutende Rolle wird beispielsweise auch folgendermaßen unterstrichen, nämlich „dass die Sprechakttheorie zum theoretischen Grundbestand, sozusagen zur Grundausrüstung jeder pragmatisch orientierten Linguistik gehört“ (Meier et al. 2019:11).¹

Für Searle, der zweifelsohne einer der Väter der Sprechakttheorie ist, ist der Sprechakt als „Funktion der Bedeutung eines Satzes“ zu betrachten: „The speech act or acts performed in the utterance of a sentence are in general a function of the meaning of the sentence“ (Searle 1969:18). In seinen Texten knüpft er an Austins Werk zu diesem Bereich an und erweitert dessen Theorie, indem er

¹ Die ausschlaggebende Rolle der Sprechakttheorie in der Pragmatik, bzw. Linguistik ist z. B. auch folgender Äußerung zu entnehmen: „Der Sprechakttheorie geht es um die Atome und Moleküle verbaler Kommunikation“ (Staffeldt 2014:105).

neben anderem die Zwecke der Sprachhandlungen in fünf eindeutigen Gruppen klassifiziert: „Searle’s classes are representatives (assertion-like), directives (questioning, requesting, etc.), commissives (promising, threatening, offering), expressives (thanking, apologizing, etc.), and declarations (blessing, christening, etc., which rely on special institutional backgrounds)“ (Huang 2017:205). Schon aus den vorhergehenden Zeilen über die verbalen Handlungen bzw. deren Zwecke wird offensichtlich, dass diese Klassifikation völlig sprecher- oder schreiberorientiert ist. Diese „Handlungsqualität einer Äußerung“ (Staffeldt 2014:106) wird als **Illokution** bezeichnet.

Für die Sprechakttheorie und für die analytische Arbeit mit Sprechakten ist jedoch nicht nur der Teil der Kommunikationssituation relevant,² der mit der Produktion der Sprache verbunden ist. Relevant sind auch die Wirkungen einer konkreten Äußerung – d. h. die Reaktion des Rezipienten. Die Wirkung einer Äußerung (die **Perlokution**) kann dementsprechend auch unterschiedlich sein. Die Perlokutionen können daher auch in fünf Gruppen klassifiziert werden, die in einer klaren und logischen Verbindung mit den oben dargestellten Illokutionstypen stehen.³

2.2 Indirekte Sprechakte und Illokutionsindikatoren

Die auf den ersten Blick relativ einfach und übersichtlich scheinende analytische Arbeit mit Sprechakten (und natürlich auch mit deren Klassifizierung – s. oben) wird jedoch im Zusammenhang mit der Anwendung auf authentisches Material aufgrund mehrerer Faktoren ziemlich komplex und häufig auch methodologisch problematisch.

Einen davon bildet die Existenz von sog. **indirekten** Sprechakten. Zwischen dem, was wortwörtlich gesagt wird, und dem, was wirklich gemeint ist, gibt es nämlich häufig gravierende Unterschiede. Dieses Phänomen in der Kommunikation, der indirekte Sprechakt, wird von Searle als parallele Existenz zweier Illokutionen verstanden: „Searle geht davon aus, dass in solchen Fällen zwei Illokutionen zugleich ausgedrückt werden: die primäre, d. h. die gemeinte

² So z. B. Crystal (2017:125): „In speech act analysis, we study the effect of utterances on the behaviour of speaker and hearer [...]“

³ Eine detaillierte Behandlung der Thematik der Perlokution würde den Rahmen dieses Textes deutlich sprengen. Eine sehr übersichtliche Darstellung der Verbindungen zwischen Illokution und Perlokution, bzw. zwischen deren einzelnen Typen bietet z. B. Staffeldt (2014:105–107).

Illokution, und die sekundäre, d. h. die wörtlich ausgedrückte Illokution“ (Finkbeiner 2015:20). Als Grund für die Ausdrucks- und Kommunikationsweise wird gewöhnlich die Höflichkeit des Sprechers bzw. der Aspekt der Gesichtswahrung genannt: „Indirect speech has often been considered to be the polite way of speaking. This is because the indirect way is more face-saving, less confrontational and thus less aggressive“ (hier Alemi, Irandoost 2012:201; ähnlich aber auch bspw. Liedtke, Tuchen 2018:36 oder Meibauer 2001:114).

Der nächste Faktor, der die Analyse der Sprechakte deutlich verkompliziert, ist die Nichtexistenz eindeutiger, universell und in jeder Situation gleich funktionierender **Illokutionsindikatoren**: „Illokutionäre Indikatoren sind [...] sprachliche Anzeichen, die Hörern dabei helfen, die gemeinte Illokution zu erkennen“ (Finkbeiner 2015:15). Diese ziemlich klare und sehr gut verständliche Definition wird jedoch schon im nächsten Satz relativiert, indem angemerkt wird: „,[W]ie genau diese sprachlichen Mittel miteinander interagieren und unter welchen Bedingungen sie wirken, müsste allerdings empirisch noch genau untersucht werden.“ (ebd.)

Manche der Illokutionsindikatoren bzw. Indikatorentypen oder -klassen können ganz intuitiv identifiziert werden. So sind bspw. die Satztypen als einer der illokutionären Indikatoren zu nennen. Schon bei diesem erstgenannten Indikatorentyp trifft man jedoch auf ein methodologisches Problem bzw. eine Unklarheit: „Der Zusammenhang zwischen Satztypen und Illokutionen ist nicht eindeutig, doch lassen sich bestimmte Defaultbeziehungen erkennen, vor allem in Bezug auf die Grundtypen Deklarativ-, Interrogativ-, Imperativsatz“ (D’Avis 2019:33 f.). Die Problematik dieser ersten Indikatorengruppe ist daher ein Argument für die oben erwähnte Nichtexistenz universell praktikabler Illokutionsindikatoren. Huang (2017:214) beschreibt es als „no one-to-one mapping between form and function“ und spricht weiter über „surface elements that will help to narrow down an illocutionary force“ (ebd.), was auf weitere Indikatoren hinweist, die unten detailliert behandelt werden.

Diese und weitere Schwierigkeiten, die mit der sprechakttheoretisch verankerten Analyse verbunden sind, stellt Staffeldt (2014) in seiner Studie sehr detailliert dar. Konkrete Indikatorentypen sind für ihn: explizit performativ verwendbare Verben, deverbale Substantive, Satzart, Partikeln, Adverbien, Formelhaftes und Prosodisches (Staffeldt 2014:108). „Das Problem bei diesen Indikatoren ist, dass einzelne Indikatoren allein nicht sicher die Illokution anzeigen. Zudem, und das hängt damit zusammen, können sich die Indikatoren in Äußerungen auch widersprechen“ (ebd.), räumt der Autor gleich im danach folgenden Absatz ein.

Wie argumentiert wurde, ist die sprechakttheoretisch basierte Analyse methodologisch äußerst problematisch. Die Wurzeln dieser Komplikation können jedoch auch in der Kommunikation selbst gefunden werden. Eine angemessene Dekodierung konkreter Sprechakte ist für den Hörer im Zusammenhang mit den oben dargestellten Faktoren nicht immer einfach, was zu Kommunikationsschwierigkeiten oder Missverständnissen führen kann. Dass dieses Problem die heutzutage sehr häufige Online-Kommunikation noch intensiver betrifft, wird in den nächsten Absätzen deutlich gemacht.

2.3 Widerspiegelungen der dargestellten Problematik in der Online-Kommunikation (unter besonderer Betrachtung des Online-Unterrichts)

Wie uns die letzten Jahre gezeigt haben, kann sich Kommunikation plötzlich (und offensichtlich jederzeit) als eine wirklich große Herausforderung erweisen. Die Covid-19-Pandemie hat einen rasanten und weltweiten Aufstieg der Online-Kommunikation bewirkt. Es betraf jedoch nicht nur private, sondern auch offizielle Kommunikation und sogar vollständige, lange Unterrichtseinheiten, die online verlaufen mussten. Eine kontaktintensive, zwischenmenschliche und persönliche Kommunikation stellt dabei für den Unterrichtsprozess eine absolut selbstverständliche und natürliche Basis dar, ohne die – wie die allermeisten LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen und Studierenden immer gedacht haben – man im „klassischen Alltagsunterricht“⁴ nicht unterrichten oder lernen kann.

Die persönliche Kommunikation beinhaltet zahlreiche paraverbale und nonverbale Signale⁵, die im Online-Kommunikationsprozess überwiegend jedoch nicht existent sind. Schon 2008 wurde dieser Aspekt bspw. erwähnt, indem in dieser Hinsicht die mit der schriftlichen Online-Kommunikation verbundenen Herausforderungen angedeutet wurden: „A specific characteristic of computer-mediated communication (CMC) is that it is largely text-based, which

⁴ Verschiedene externe und Online-Formen der Fort- und Weiterbildung werden dabei nicht beachtet, weil diese im Rahmen des üblichen Unterrichtsprozesses eher eine Randangelegenheit darstellen.

⁵ „Interplay between the verbal and nonverbal/paraverbal components of communication is characteristic of a natural communication process, one which helps accomplish the effective transfer of information between the people involved. On the other hand, a lack of cue systems could result in miscommunication” (Voltrová, im Druck).

automatically implicates that there is a lack of nonverbal cues“ (Derks, Bos, von Grumbkow 2008:379).⁶

Seit 2008 entwickelte sich der technologische Fortschritt und das damit zusammenhängende Niveau der technischen Ausstattung bedeutend weiter – und zwar sowohl in den Schulen und an den Universitäten als auch im Privatleben. Die mit dem Unterricht verbundene Kommunikation hatte 2020 und 2021 nur teilweise eine schriftliche Form. Den größten Anteil nahmen Videokonferenzen ein, d. h. der sog. synchrone Online-Unterricht. Doch auch mit dieser Form waren verschiedenste Kommunikationshindernisse und -missverständnisse verbunden, die nicht immer nur durch technische Mängel verursacht wurden.

Es liegt auf der Hand, dass der Produzent und der Rezipient in diesen beiden Formen der Online-Kommunikation – sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen – mit Faktoren zu kämpfen hatten (und leider immer noch haben), die stark auf der pragmatischen Ebene der Kommunikation angesiedelt sind. Pragmatische Kommunikationselemente beeinflussen alle Ebenen der Sprache:

„Pragmatic factors always influence our selection of sounds, grammatical constructions, and vocabulary from the resources of the language (...) In many languages, pragmatic distinctions of formality, politeness, and intimacy are spread throughout the grammatical, lexical, and phonological systems, ultimately reflecting matters of social class, status, and role.“ (Crystal 2017:124)

Eine bedeutende Rolle gerade im Unterricht (und vor allem bei kleineren Kindern) spielt dabei die **pragmatische Kompetenz**, die als „eine Fähigkeit zu verstehen [ist], in einer Sprechsituation eine dieser Situation gemäße Äußerung zu machen oder eine Äußerung der Sprechsituation entsprechend zu verstehen.“ (Ueda 2013:23) Die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz im Online-Unterricht und im „Online-Schultag“ scheint aus oben angedeuteten Gründen äußerst schwierig zu sein. Für diejenigen, bei denen sie nicht (oder noch nicht) genügend entwickelt ist, können im Online-Kommunikationsraum im Vergleich mit der persönlichen Kommunikation noch größere Schwierigkeiten entstehen.

⁶ Derks et al. (2008) point out how „the lack of nonverbal cues in CMC also has consequences for the decoding and interpretation of a message by the receiver. Because there is no facial feedback, the writer is uncertain whether the receiver will interpret the message exactly how he or she intended it.“

3. Methodologie und Forschungsfrage

Im Zusammenhang mit den oben dargestellten komplexen Problemen wurde folgende Forschungsfrage formuliert, die im Zentrum dieser Studie steht: Sind in der Online-Kommunikation konkrete *Hilfsillokutionsindikatoren* entstanden, die bei der Dekodierung der Illokution und bei der sprechakttheoretisch orientierten Analyse behilflich sind?

Es wird mit der Hypothese gearbeitet, dass die Online-Hilfsindikatoren nicht nur die jeweilige Sprechaktklasse (z. B. direktiv), sondern auch die konkrete Illokution (z. B. eine Bitte) signalisieren können, oder – genauer formuliert – bei dem Prozess der angemessenen Dekodierung dieser sprechakttheoretischen Kategorien behilflich sind.

Im Folgenden werden bei der Beantwortung der Forschungsfrage zwei unterschiedliche methodologische Schritte angewandt: Einerseits wird mit den Ergebnissen einer Umfrage gearbeitet, andererseits werden konkrete Beispiele aus sozialen Netzwerken angeführt.

Die Umfrage wurde in den Frühlingsmonaten 2021 an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen durchgeführt. Ihr Ziel war es festzustellen, ob die Befragten (insgesamt 72 Lehrende und 44 Studierende) bestimmte Kommunikationskomponenten während des Online-Unterrichts (in der Zeit der Covid-19-Pandemie) vermisst haben, weil diese in der Online-Kommunikationsform gar nicht oder nur teilweise existent sein können.⁷ Es ging dabei um die Bestätigung oder Widerlegung von vier Hypothesen, die anhand schon publizierter Studien über die Online-Kommunikation im Unterricht festgelegt wurden.⁸ Zusammenfassend wurden dank dieser Umfrage folgende Tatsachen

⁷ Weil es sich um eine ziemlich umfangreiche und thematisch breit gezielte Umfrage handelt, wurden deren Ergebnisse in einer detaillierten Studie dargestellt (s. Voltrová, im Druck). Für den vorliegenden Text sind nur bestimmte partielle Ergebnisse relevant, die in weiteren Absätzen dargestellt werden.

⁸ H1, H2 und H4 wurden bestätigt, H3 wurde widerlegt: „The main objective of the research was to confirm the primary hypothesis: H1: Certain conversational components are not being realized in the online educational process. We also worked with three support hypotheses: H2: Most of the students and academics were missing contact with “real people” during the period of COVID-19 online lessons. H3: There is interplay between the perceived effectivity of the lessons and satisfaction with the IT tool being used. H4: Most academics missed the personal communication aspect and tried using various methods for more effective communication” (Voltrová, im Druck).

festgestellt und beschrieben: Auch wenn die Effektivität des Online-Unterrichts als ziemlich hoch bewertet wurde, wurde dennoch als eine „unterstützende Kommunikationsstrategie“ die Videokamera benutzt, um das fehlende nonverbale System der Kommunikation und den nicht realisierbaren persönlichen Kontakt zu ersetzen (oder genauer, um es mindestens zu versuchen).

Das Ziel der erwähnten Umfrage war es weiters, die subjektive Bewertung der Kommunikationsschwierigkeiten, -defizite und -strategien festzustellen. Der Autorin stehen jedoch keine konkreten Videosequenzen aus einem synchronen Unterricht oder Textpassagen aus der schriftlichen Kommunikation, die in den abgedeckten Monaten entstanden sind, zur Verfügung. Deshalb werden bei der Arbeit mit der Forschungsfrage zusätzlich noch konkrete Beispiele aus sozialen Netzwerken angewandt, die heutzutage als typische Vertreter der Online-Kommunikation betrachtet werden müssen. Es handelt sich dabei um Beispiele aus Instagram (s. URL 2) und Twitter (s. URL 1). Die angewandte Textsammlung besteht aus schriftlich publizierten Beiträgen, Kommentaren und Diskussionsfäden, die 2021 publiziert wurden und die sich mit der Covid-19-Pandemie auseinandersetzen. Videosequenzen und ähnliches Material aus den sozialen Netzwerken werden dabei nicht beachtet.

4. Ergebnisse

4.1 Umfrage über die Kommunikation im Online-Unterricht

Wie bereits erwähnt, zeigt die durchgeführte Umfrage, dass die Online-Kommunikationsform im Unterricht nicht alle Anforderungen erfüllt (oder erfüllen kann), was sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden, die die Fragen beantwortet haben, betrifft. Schon bei den ersten Fragen (s. Abb. 1 und Abb. 2) zeigt sich, dass nicht technische Defizite oder andere „materielle“ Mängel, sondern die fehlende persönliche Ebene der Kommunikation angemerkt wurde: 75 % der Lehrenden erwähnen den fehlenden Kontakt mit den Studierenden und fehlende persönliche Kommunikation (fast 60 %). Ähnlich haben diese Frage auch die Studierenden beantwortet (s. Abb. 2). Der fehlende Kontakt mit KollegInnen (bei den Lehrenden) und mit

anderen Studierenden (bei den Studierenden) spielt in den Antworten ebenfalls eine große Rolle.

Co Vám při online výuce chybělo?

72 odpovědí

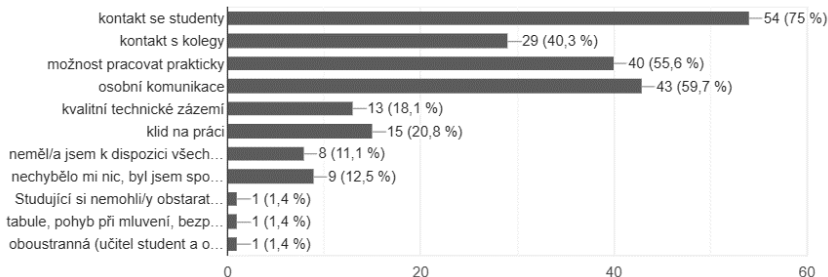


Abb. 1: 72 Antworten der Lehrenden. Frage: *Was haben Sie im Online-Unterricht vermisst?* Antworten: *Kontakt mit den Studierenden; Kontakt mit den Kolleg:innen; die Möglichkeit, praktisch zu arbeiten; persönliche Kommunikation; gute technische Ausstattung; Ruhe für die Arbeit; es standen mir nicht alle meine Unterlagen zur Verfügung; es hat mir nichts gefehlt, ich war zufrieden; weitere, individuelle Antworten (die letzten drei)*

Co Vám při online výuce chybělo?

44 odpovědí

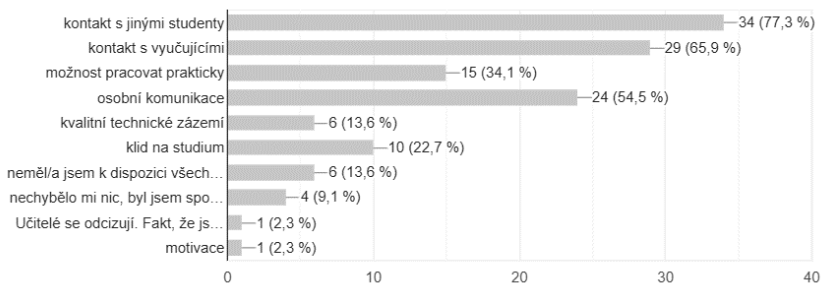


Abb. 2: 72 Antworten der Studierenden. Frage: *Was haben Sie im Online-Unterricht vermisst?* Antworten: *Kontakt mit anderen Studierenden; Kontakt mit den Seminarbetreuer:innen; die Möglichkeit, praktisch zu arbeiten; persönliche Kommunikation; gute technische Ausstattung; Ruhe für das Studium; es standen mir nicht alle meine Unterlagen zur Verfügung; es hat mir nichts gefehlt, ich war zufrieden; weitere, individuelle Antworten (die letzten zwei)*

Die auf Abb. 1 und 2 ersichtliche, von den Befragten angemerkte fehlende persönliche Kommunikation während des Online-Unterrichts führte dazu, wenn es um Organisationsangelegenheiten geht (s. Abb. 3), dass Webcams verwendet wurden. Aus fünf angebotenen Möglichkeiten haben die Lehrenden in fast 51 % der Fälle die Antwort *direkt während des Unterrichts „mit Kamera“ gewählt.*

Jaký způsob konzultací se studenty (zejména o organizaci výuky, požadacích na plnění předmětu apod.) jste nejčastěji volil/a? (71 odpovědí)

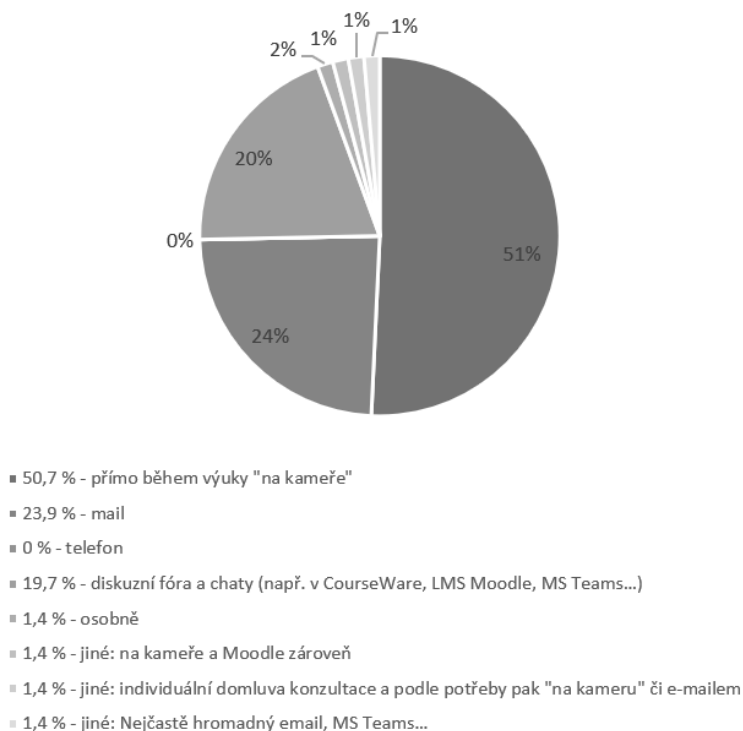


Abb. 3: 71 Antworten der Lehrenden. Frage: *Welche Kommunikationsform mit den Studierenden (vor allem über die Organisation des Unterrichts, über die Fachanforderungen u. ä.) haben Sie am häufigsten gewählt?* Antworten: *Direkt während des Unterrichts „mit Kamera“; E-Mail; Telefon; Diskussionsforen und Chat (z. B. im CourseWare, LMS Moodle, MS Teams...; persönlich; individuelle Antworten* (die letzten drei

Die Antworten der Lehrenden auf Fragen zur **schriftlichen** Form der Kommunikation zeigen auf den ersten Blick die Mängel und Schwächen dieser Kommunikationsform im Online-Raum, die von den Befragten wahrgenommen wurden:

- 75 % der befragten Lehrenden sind mit der Behauptung, dass die schriftliche Kommunikationsform genügend ist, gar nicht oder eher nicht einverstanden.
- 71 % von ihnen fehlt dabei die persönliche Kommunikation mit den Studierenden.
- Die Hälfte der Befragten hat manchmal Schwierigkeiten zu verstehen, was die Studierenden eigentlich mitteilen möchten oder was sie brauchen.
- Für 57 % ist es in der behandelten Kommunikationsform schwierig, wenn sie Ironie oder einen Witz ausdrücken möchten.
- Von 67 % wird manchmal zur schriftlichen Kommunikation noch ein Video-Anruf hinzugefügt.
- Für 79 % der Lehrenden ist die Effektivität dieser Kommunikation nicht einem Anruf gleichzustellen.
- 67 % der Befragten können nur schwierig die Emotionen der Studierenden dekodieren.
- Für 71 % ist es kein Problem, wenn die Studierenden in der schriftlichen Kommunikation mit ihnen Emoticons benutzen.
- Wenn die Studierenden solche in der schriftlichen Kommunikation verwenden, ist für 56 % der Lehrenden einfacher zu verstehen, was sie ihnen mitteilen möchten.
- 79 % der HochschullehrerInnen benutzt bestimmte graphische Elemente (Ausrufezeichen, Fettdruck, kursive Schrift etc.), um bei den Arbeitsanweisungen für Studierende das Wichtigste zu betonen.

Die bisher dargestellten Ergebnisse zeigen die von den Lehrenden wahrgenommenen Defizite in der schriftlichen Online-Kommunikationsform, die (wie auch noch weiter unten gezeigt wird) für die pragmatische Ebene der Sprache relevant sind. Es werden jedoch konkrete Wege gesucht, die die Effektivität der Kommunikation unterstützen können (s. die letzten drei Antworten im vorigen Absatz).

Eine sehr ähnliche Richtung der Antworten finden wir auch bei den Fragen, die die mündliche Form der Online-Kommunikation im Unterricht (also die

Videokonferenzen) betreffen. Auch hier suchen die Befragten (sowohl Studierende als auch Lehrende) einen Weg, wie sie die wahrgenommenen Kommunikationsdefizite beseitigen können:

- 75 % der Lehrenden bevorzugen während des synchronen Unterrichts (d. h. über eine Videokonferenz), dass die Studierenden die Kamera benutzen.
- 76 % der HochschullehrerInnen benutzen immer die Kamera.
- 75 % von ihnen denken, dass diese Art von Kommunikation (Videokonferenz) im Vergleich mit der schriftlichen Form (z. B. Mail, Diskussionsforen) effektiver ist.
- 63 % von ihnen denken, dass die Verwendung von Kameras während des synchronen Unterrichts das Verstehen in beide Richtungen (d. h. von den Studierenden und auch von den Kursleiter:innen) unterstützt.
- 72 % der Lehrenden behaupten, dass sie mit Kamera die momentanen Emotionen der Studierenden gut dekodieren können.
- 63 % von ihnen denken, dass die Verwendung einer Kamera eine Rolle dabei spielt, ob sie von den Studierenden angemessen verstanden werden, wenn sie etwas andeuten.
- 82 % der Lehrenden behauptet, dass sie (und auch die Studierenden) während des synchronen Unterrichts die graphischen Elemente wie die erhobene Hand, ein OK-Zeichen u. ä. anwenden.
- 76 % der der Hochschullehrer:innen können durch die Verwendung einer Kamera Ironie oder Witz der Studierenden besser erkennen.
- 61 % der Lehrenden behaupten, dass man ohne die Verwendung einer Kamera die Inhalte „zwischen den Zeilen“ schwieriger ausdrücken kann.

4.2 Zusätzliche Beispiele aus den sozialen Netzwerken

Wie bereits angedeutet, konnten konkrete Beispiele der oben mittels der Umfrage beschriebenen Kommunikation im Unterricht nicht analysiert werden. Weil jedoch unsere Forschungsfrage und Hypothese nicht nur die Kommunikation im Online-Unterricht, sondern die Online-Kommunikation im Allgemeinen betreffen, wird unten mit Hilfe von Beispielen aus sozialen Netzwerken weitergearbeitet. Sie stammen von Instagram- und Twitter-Accounts der deutschen Tagesschau. Es handelt sich um Reaktionen auf Nachrichten, die die Covid-19-Krise betreffen und die in der dritten Novemberwoche (2021) publiziert wurden.

Das erste Beispiel (s. Abb. 4) ist eine Reaktion eines Lesers auf einen Text mit aktuellen Informationen über die Covid-19-Lage. Der Autor dieses Beitrags reagiert nur mit einem Emoji⁹. So kurze Reaktionen sind gerade in Instagram oder Twitter keine Ausnahme. Das Emoji mit klatschenden Händchen wird benutzt, um Lob oder Zustimmung auszudrücken. Hier kann man diese Reaktion im Zusammenhang mit der inhaltlichen Ebene des Ausgangstextes und mit dem ganzen Kontext bzw. der aktuellen Coronalage eher als ironisch interpretieren. Diese Annahme kann auch mit dem Argument der Verletzung der Qualitätsmaxime von Grice (s. Huang 2017:48) unterstützt werden.



Abb. 4: Instagram: eine der Reaktionen unter dem Text über neue Informationen zur Covid-19-Krise. Im hier kommentierten Teil geht es um den Bundesgesundheitsminister, der sich wegen der begrenzten Menge an bestelltem Impfstoff verteidigt und rechtfertigt.

Der Instagram-Beitrag im zweiten Beispiel (s. Abb. 5) drückt traurige Gefühle zu oder eine innerliche Distanzierung von dem oder eine Enttäuschung über das Geschehen in Wien aus, wo im Zusammenhang mit der Einführung von härteren Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie auf eine intensive und auch radikale Art demonstriert wurde. Über diese Ereignisse wird im Einleitungstext berichtet, auf den dieser Diskussionsbeitrag reagiert.

Die Äußerung *so sind nicht alle österreichischer:innen* wird mit einem Emoji (ein weinendes Gesicht) betont, das mit dem Zeichen Hashtag (#) eingeführt wird. Die Hashtags bilden in den sozialen Netzwerken hypertextuelle (bzw. intertextuelle) Verbindungen, die auf diesem technischen Weg konkrete Beiträge verbinden, die das jeweilige Hashtag beinhalten.¹⁰ So entstehen neben der

⁹ In Online-Kommunikation werden oft zusätzliche unterschiedliche „Bildelemente“ genutzt. Zu den am häufigsten angewandten Elementen gehören die Emoji und die Emoticons: „Emoticons are punctuation marks, letters, and numbers used to create pictorial icons that generally display an emotion or sentiment. [...] Emoji (from the Japanese *e*, “picture,” and *moji*, “character”) are a slightly more recent invention. Not to be confused with their predecessor, emoji are pictographs of faces, objects, and symbols“ (Grannan o. J.).

¹⁰ Mehr zu diesem Thema s. Marx, Weidacher (2019:76).

elementar kommunizierten Textstruktur noch parallel existierende Textnetze mit einer gemeinsamen thematischen Richtung.

Beide angewandten Elemente – sowohl das Emoji als auch dessen Einbindung in das jeweilige Textnetz durch ein Hashtag – betonen die emotionale Ebene der Äußerung und unterstützen die Vermutung, dass der Autor oder die Autorin dieses Beitrags eher einen expressiven als einen repräsentativen Sprechakt produzieren und die oben erwähnten Gefühle ausdrücken wollte.

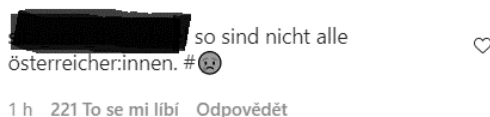


Abb. 5: Instagram: eine der Reaktionen unter dem Text über die Proteste gegen die Corona-Regeln in Wien

Eine ähnliche Situation repräsentiert das dritte Beispiel (s. Abb. 6). Auch hier betont das angewandte Emoji die Expressivität der Äußerung, wobei in diesem Beispiel diese Ebene auch durch andere Mittel (das Verb *nerven*) im ersten Satz stark signalisiert wird. Dieser Beitrag von Twitter zeigt jedoch noch eine in den Sozialen Medien ziemlich häufige Kommunikationsart: Der Inhalt des ganzen Beitrags (nicht nur des letzten Satzes) wird von einem (hier abschließenden) Emoji betont. Würden wir für die Interpretation den Ansatz von van Dijk anwenden, könnte der ganze Beitrag (und eigentlich auch die meisten Beiträge in Sozialen Netzwerken) als Makrosprechakt (*macro-speech act*)¹¹ wahrgenommen werden. Diese Annahme kann eben auch durch das abschließende und beide Sätze betreffende Emoji unterstützt werden.

¹¹ „Such a speech act performed by a sequence of speech acts will be called a global speech-act or *macro-speech act*“ (van Dijk 1992:238).

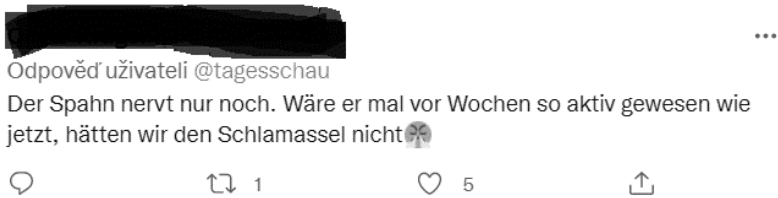


Abb. 6: Twitter: eine der Reaktionen auf dasselbe Tweet (s. Abb. 4)

Die im Vergleich mit den bereits dargestellten Beispielen komplizierteste Struktur findet sich in Abb. 7 mit einem Beispiel von Twitter. Reagiert wird (genauso wie im ersten Beispiel) auf die begrenzten Bestellmengen der Impfstoffdosen. Außer einem Emoji (wie es in anderen bisher zitierten Beispielen der Fall ist) wird hier die Argumentation noch mit Großbuchstaben (s. oben) und mit einem schon publizierten Beitrag unterstrichen, der hier übernommen wird. Diese Elemente drücken die emotionale Ebene des Beitrags aus, der ohne diese und ohne den abschließenden Kommentar *SAUBER!* deutlich neutraler wahrgenommen werden würde. Dank dieser Elemente und vor allem des abschließenden Kommentars scheint die ironische und expressive Ebene deutlicher zu werden.

Würde man für die Analyse den makrosprechakttheoretischen Ansatz (s. oben) anwenden, wäre die Struktur des expressiv angelegten Tweets als Kombination von zwei repräsentativen und eines expressiven Sprechakts zu betrachten.



Abb. 7: Twitter: eine der Reaktionen auf ein Tweet darüber, dass Spahn (deutscher Bundesgesundheitsminister) die Deckelung der Bestellung des Impfstoffes verteidigt. Dieses Tweet beinhaltet auch ein Link zu einem längeren Artikel über diese Problematik.

5. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich in der Online-Kommunikation konkrete unterstützende Strategien entwickelt haben, die die medienbedingt natürlich fehlenden Kommunikationselemente ersetzen sollen. Dazu zählen nicht nur die schon früher beschriebenen Signale in der schriftlichen Form der Online-Kommunikation (größere oder andersfarbige Buchstaben, unterstrichene oder fettgedruckte Wörter etc.). Es geht auch um eine bestimmte Kommunikationsweise während einer Videokonferenz. Wie die oben dargestellte Untersuchung über die Kommunikation während des Online-Unterrichts an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen gezeigt hat, spielt die Verwendung einer Kamera im synchronen Online-Unterricht eine ausschlaggebende Rolle, und zwar vor allem bei der angemessenen

Dekodierung von pragmatisch verankerten Segmenten der kommunizierten Nachrichten. Als eine Ersatzstrategie werden während der Konferenzen auch bestimmte technik-basierte Hilfsmittel (z. B. erhobene Hände, um sich zu Wort zu melden, ein OK-Zeichen) benutzt, um expliziter signalisieren zu können, was man tatsächlich mitteilen möchte. Die Interpretation von ironischen oder witzigen Äußerungen wird dank der Anwendung dieser Strategien stark erleichtert.

Diese Feststellungen wurden anhand einiger Beispiele aus den sozialen Netzwerken Instagram und Twitter noch weiter belegt. Bei den im Kapitel 4.2 angeführten Beispielen spielen konkrete Elemente (bspw. Emojis oder Hashtag) die Rolle der Hilfsillokutionsindikatoren, indem sie die angemessene Dekodierung der gedachten Illokution und des jeweiligen Sprechakttyps unterstützen. Im ersten Beispiel (Abb. 4) handelt es sich sogar um das einzige Kommunikationsmittel, das in dem Beitrag angewandt wurde.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

URL 1: *Twitter – Tagesschau*. <https://twitter.com/tagesschau> [15.12.2021].

URL 2: *Instagram – Tagesschau*. <https://www.instagram.com/tagesschau/> [15.12.2021].

Sekundärliteratur:

ALEMI, Mino / IRANDOOST, Roja (2012): A Textbook Evaluation of Speech Acts: The Case of English Result Series. In: *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 1, No. 6, Melbourne, S. 199–209.

CRYSTAL, David (2017): *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge.

D'AVIS, FRANZ (2019): Satztyp und Illokution. In: *Der Deutschunterricht*. 1/2019, S. 24–35.

DERKS, Daantje / BOS, Arjan E. R. / VON GRUMBKOW, Japer (2008): Emoticons and Online Message Interpretation. In: *Social Science Computer Review*. Vol. 26, No. 3, S. 379–388.

FINKBEINER, Rita (2015): *Einführung in die Pragmatik*. Darmstadt.

GRANNAN, Cydney (o. J.): What's the Difference Between Emoji and Emoticons? Zugänglich unter: <https://www.britannica.com/story/whats-the-difference-between-emoji-and-emoticons> [05.12.2021].

HUANG, Yan (Editor) (2017): *The Oxford handbook of pragmatics*. Oxford.

- LIEDTKE, Frank / TUCHEN, Astrid (Hrsg.) (2018): *Handbuch Pragmatik*. Stuttgart.
- MARX, Konstanze / WEIDACHER, Georg (2019): *Internetlinguistik*. Tübingen.
- MEIBAUER, Jörg (2001): *Pragmatik: Eine Einführung*. Tübingen.
- MEIER, Simon / BÜLOW, Lars / LIEDTKE, Frank / MARX, Konstanze / MROCYNSKI, Robert (Hrsg.) (2019): *50 Jahre Speech Acts. Bilanz und Perspektiven*. Tübingen.
- SEARLE, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge.
- SEARLE, John R. (2019): *What's New in Chinese Room*. Vortrag mit nachfolgender Diskussion, gehalten am 22.03.2019 an der Westböhmischen Universität in Pilsen.
- STAFFELDT, Sven (2014): Sprechakttheoretisch analysieren. In: STAFFELDT, Sven / HAGEMANN, Jörg (Hrsg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen, S. 105–148.
- UEDA, Yasunari (2013): *Textsorte Witz und Karikatur als Material zum Sprachlernen: Linguistische Ansätze zum Philosophieren mit Kindern*. Berlin.
- VAN DIJK, Teun Adrianus (1992): *Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London.
- VOLTROVÁ, Michaela (im Druck): Pragmatic Elements in Educational Communication at University during the COVID-19 Pandemic. In: *DisCo 2021: Active Learning in Digital Era: How Digital Tools promote a Conscious, Open-minded, Creative and Social-Oriented Thinking*. Im Druck.