

ZU HANDLUNGSLOGISCHEN IMPLIKATIONEN LINGUISTISCHER
AUSSAGEN

1. Heuristischer Ansatz: Verbale Grundstrukturen als Schemata des
Handlungsverstehens

Wenn theoretische Aussagen über sprachliche Grundstrukturen, also über "Satzmuster", "Satzbegriffe" oder "propositionale Semanteme", überhaupt einen theoretischen Sinn haben sollen, dann müssen sie Erfahrungstatsachen entsprechen, die im Sinn-Zusammenhang eines bestimmten konkreten Forschungszieles und damit implizierter Fragestellungen und dahinterstehender Forschungsinteressen gegeben sind. Das bedeutet zunächst auch, daß Grundstruktur-Hypothesen einen gewissen Erklärungswert für alltäglich-intuitive Beobachtungen haben müssen.

Ganz konkret veranschaulicht: Zu behaupten, jemand habe beispielsweise die sprachliche Struktur (*jemand (jemanden das und das fragen)*) in seinem Sprachbesitz, heißt ja anzunehmen, daß er in der Lage sei, diese Kompetenz regulär zu aktualisieren. Demnach müßte er Sätze bilden können wie:

- (1) *Hans fragt Karl nach der Uhrzeit*
- (2) *der Lehrer fragt Hans, wo er seine Hausaufgaben bat*
- (3) *Hans fragt den Lehrer, wieso er ihn das fragt*
- (4) *ich frage Karl, ob er mitspielen will*
- (5) *wenn ich draußen bin, dann frage ich Karl, ob er mitspielen will*
- (6) *ich frage dich, ob du mitspielen willst*
- (7) *ich möchte dich fragen, ob du mitspielen willst*
- (8) *ich frage dich jetzt zum letzten Mal: wo hast du deine Hausaufgaben*
- (9) *morgen frage ich unseren Lehrer, warum er so schlechten Unterricht gibt*

—, was aber empirisch für ein paar der angeführten Beispiele wenig wahrscheinlich ist und für die übrigen sicherlich auch nur unter bestimmten (als selbstverständlich vorausgesetzten) situativen Umständen zu erwarten ist.

So impliziert Satz (1) zum Beispiel, daß

- *Hans* die Uhrzeit nicht weiß,
- daß er annimmt, daß *Karl* sie aber weiß,
- - ..., daß *Karl* eine Uhr hat oder auf andere Weise die Uhrzeit feststellen kann,
 - ..., daß *Karl* die Uhrzeit ablesen kann,
 - daß *Karl* seine Frage versteht,
 - daß *Karl* versteht, was *Hans* annimmt, wenn er diese Frage äußert,
 - daß *Karl* bereit ist, *Hans* zu antworten,
- daß *Hans* weiß, daß *Karl* versteht, was *Hans* meint,
- daß *Hans* nicht im Augenblick vorher dieselbe Frage gestellt hat und *Karl* ihm eindeutig geantwortet hat und *Hans* die Antwort verstanden hat und weiß, daß *Karl* weiß, daß er die Antwort verstanden hat
- ...

Hans muß mit anderen Worten bestimmte Regeln des Fragens und des Verstehens von Fragezusammenhängen beherrschen, wenn er den Satz bilden will, richtiger: muß mit seinem Verhalten bestimmte Regeln des Fragens und des Frageverstehens zum Ausdruck bringen können, wenn die Aussage von (1) auf ihn zutreffen soll; denn nicht *Hans* hat ja Satz (1) geäußert, sondern unsere gedachte dritte Person, *Paul*, die immerhin kompetent dazu sein muß, den gesamten eben andeutungsweise skizzierten Sprach- und Handlungszusammenhang nach bestimmten Momenten wahrnehmen und verstehen zu können, so daß sie ihn interpretieren kann als *Hans fragt Karl nach der Uhrzeit*. Abstrakt-linguistisch gesagt: *Paul* muß wenigstens für diesen Fall eine der Kompetenz von *Hans* und *Karl* sehr ähnliche Kompetenz zu sprachlichen Handlungen und zum Handlungsverstehen haben, wenn seine Äußerung von den beiden anderen als zutreffend akzeptiert werden können soll. Konkreter formuliert: *Paul* muß damit rechnen können, daß seine Erwartungen hinsichtlich des wechselseitigen Verstehens der beiden anderen zutreffen.

Die Erwartungen der verstehend Beteiligten sind aber normenabhängig, wofür Satz (3) in einem bestimmten Kontext ein Beleg sein kann: Man könnte ja annehmen, daß *Paul* ihn als Beobachter einer Unterrichtsstunde protokolliert; allerdings wird er ihn womöglich nicht in seiner neutraleren Form notieren, sondern eher so:

(3.1) *Hans fragt den Lehrer, wieso er ihn das fragt!*

oder er könnte festhalten:

(3.2) *Überraschend fragt Hans den Lehrer, wieso er ihn das fragt*

–, was ganz gewiß von seinem eigenen Verständnis der Situation, d.h. aber von seiner eigenen Rollen-Vorstellung hinsichtlich eines *n o r m a l e n* Schülerverhaltens gegenüber einem Lehrer, abhängt. Man kann sich jedenfalls kaum ebenso leicht denken, daß er am Nachmittag seinen Freunden von dieser Unterrichtssituation berichtet und dabei äußert:

(3.3) *... und natürlich*

selbstverständlich

wie zu erwarten

fragt Hans den Lehrer,

wieso er ihn das fragt

–, es sei denn, er hätte *Hans* seinen Zuhörern bereits als einen *aufsässigen, widerborstigen, frechen* Schüler geschildert (oder einen Lehrer, der ihm eine *wirklich unzumutbare* Frage gestellt hätte) ... Dabei wirkt die Äußerung (3) noch vergleichsweise unverfänglich gegenüber der direkten Frage an den Lehrer von *Hans* selber:

(3.4) *wieso fragen Sie mich das?*

Das heißt, der Berichtende, *Paul*, steht wahrscheinlich unter einem weit geringeren Situationsdruck als der so Fragende selber, zumal er ja offen lassen kann, wie er die Situation im Hinblick auf bestimmte Handlungsregeln und Handlungsnormen versteht. (Anders wäre die Situation wahrscheinlich schon, wenn *Paul* (3.3) im Zusammenhang eines Vortrags vor Lehrern äußern würde ...)

Verallgemeinernd kann man jedenfalls sagen, daß das Verfügen über Grundmuster des Verstehens und sprachlichen Handeln nicht nur die Kenntnis allgemeinsten Handlungsregeln einschließt, sondern auch und gerade gewisser Handlungs- wie Interpretations *n o r m e n* .

Die Normen, gegen die der Berichtende mit (3.3) und der Handelnde mit (3.4) in bestimmten Situationen verstoßen, schließen sicherlich die folgenden Handlungsverbote ein:

(3.5) *Hans fragt den Lehrer etwas, was er ihn (in dieser Situation) nicht fragen darf*

Hans darf das n i c h t d e n L e h r e r f r a g e n

es steht Hans das Recht nicht zu, so zu fragen

–, was man bekanntlich damit zu erklären versucht, daß man in bestimmten Situationen nicht beliebige Sachverhalte thematisieren könne/dürfe. Daß das so ist, hängt aber offensichtlich von der Beziehung ab, die zwischen Hans und dem Lehrer (im anderen Kontext: Paul und seinen Zuhörern) besteht, genauer gesagt: von ihren als verbindlich institutionalisierten wechselseitigen Handlungs- wie Verstehens-Erwartungen, ihren sozialen Rollen; die normalen (und normierenden) Verhaltenserwartungen der Beteiligten (und des verstehend beteiligten Beobachters) schließen aus, daß man sprachliches Handeln und Handlungssituationen verstehen kann, wie man es vielleicht will oder gerne möchte (sofern man das überhaupt kann). Gegenüber bestimmten Personen (deren Erwartungen die eigene Rolle, den eigenen Handlungsspielraum definieren) können bestimmte andere Personen (mit komplementären Rollen-Erwartungen) über bestimmte Sachverhalte nicht reden; richtiger und zutreffender: sie können bestimmte Themen normalerweise nur insoweit verhandeln, als sie nicht die Selbstverständlichkeiten des Handlungskontextes, der Situation in Frage stellen. Wenn wir also von jemandem behaupten, er verfüge über die sprachliche Struktur *A fragt B nach X*, dann schließt das ein, daß wir annehmen, *A* (und wir als die Interpreten dieser Situation) verfügten über eine sozial normierte sprachlich vermittelte Handlungskompetenz. Oder aber wir machen eine satzlinguistische Aussage, die unser handlungspraxisfernes “systemlinguistisches” Interesse an sprachlichen Bedeutungsfeldern befriedigt.

Im ganzen heißt das systematischer geordnet:

1. Über sprachliche Grundstrukturen auf der Ebene satzsemantischer Identifikationen zu reden, das bedeutet, die Sprachkompetenz als Kompetenz des Handlungsverstehens theoretisch zu verfehlen.
2. Eine zureichende Beschreibung sprachlichen Handelns zu geben heißt, die allgemeinen, sozialen und situativen Bedingungen zu explizieren, über die “der kompetente Sprecher einer Sprache” wie auch der Beobachter einer sprachlichen Handlungssituation begrifflich verfügt.
3. Grundstrukturen einer Sprachhandlungstheorie sind, mit anderen Worten, theoretisch zu verstehen als sozial verbindliche handlungsnormierte wie-normierende Aussage- und Interpretationsschemata.

Auf unsere Ausgangsüberlegung bezogen: Wer einen bestimmten Satz äußert, der weiß eben nicht nur, wie man einen richtigen (oder abweichenden) Satz bildet, sondern weiß auch

- welche Situation gegeben ist, d.h. welche Situationsinterpretation (a) er selber seiner Handlung zugrundegelegt hat und (b) welche Situationsbestimmung intersubjektiv relevant ist,
- welche Rede-, Verstehens- und Handlungsvoraussetzungen gelten,
- welche Handlungsfolgen zu erwarten sind.

2. Exemplarische Explikation: Die intersubjektiv konstituierte und konstitutive Handlungslogik propositionaler Begriffe

Zunächst soll im Folgenden gezeigt werden, daß und wie bei der methodischen Beschreibung eines propositionalen Semantems oder Satzbegriffs notwendig handlungsbegriffliche Voraussetzungen zu machen sind, die auf intersubjektiv geltende Normen des Handlungsverstehens zurückzuführen sind.

Ich wähle dazu ein Beispiel, bei dem das unserem Alltagswissen nach scheinbar nicht der Fall ist, das Semantem, das dem Satz zugrundeliegt:

(10) *Hans ißt gerade sein Butterbrot,*

und (situationsbedingten) Varianten wie:

(10a) *Hans ißt gerade hastig
schnell
in aller Ruhe
mit Appetit
Heißhunger
Genuß ...
... sein Butterbrot*

(10b) *Hans ißt gerade vor den Augen seiner Freunde
ohne auf seine Umgebung zu achten
obwohl er sich in einem Museum befindet
in aller Ruhe
hastig ...
... sein Butterbrot*

- (10c) *Hans ißt gerade vor den Augen seiner Freunde ohne auf seine Umgebung zu achten in aller Ruhe sein Butterbrot anstatt das anschließend im Park zu tun*
- (10d) *Hans ißt bedauerlicherweise gerade vor den Augen seiner Freunde ohne auf seine Umgebung zu achten in aller Ruhe sein Butterbrot anstatt ...*
- (10e) *Hans ißt gerade sein Butterbrot. Und zwar tut er das in aller Ruhe. Dabei achtet er nicht auf die Umgebung, in der er sich befindet. Daß er sich derart verhält und nicht so, wie man das erwartet, das finde ich bedauerlich.*

Bis auf die letzten beiden Varianten wird es sich für das Alltagsbewußtsein des Sprechers wahrscheinlich um reine Tatsachenfeststellung handeln; allenfalls in (d) und (e) wird er so etwas wie eine gewisse Orientierung an der Erwartungslage, an erworbenen Handlungsmaßstäben, zum Ausdruck gebracht sehen, – im konkreten Fall oft auch erst dann, wenn die eigenen Erwartungen enttäuscht werden.

Welche Handlungskategorien sind es nun, die mit (10) impliziert sind? Der Übersichtlichkeit und der geforderten Kürze der Darstellung wegen beschränke ich mich auf ein paar theoretische Explikationsansätze. Zunächst gilt ja:

Hans ißt gerade sein Butterbrot
 = *Hans ist gerade dabei, sein Butterbrot zu essen*
 ← *jemand ist dabei, das und das zu tun*
 * *P ist dabei, umzufallen*
 * *P ist dabei, das und das mit sich geschehen zu lassen*
 ← *P ist dabei, so und so zu handeln*
 * *P ist dabei, nein zu rufen*
 * *P ist dabei, seine Augen zu schließen*
 ← *P ist dabei, so und so zu handeln; Bedingung:*
 Handlung von relativer Dauer, nicht punktuell

P ist gerade *dabei, so und so zu handeln*
war zur Zeit
gegenwärtig
während ...

Zum Beispiel:

P ist gerade dabei, seine berufliche Qualifikation zu verbessern
P ist gerade dabei, sein Butterbrot zu essen

Allgemeiner:

- ← *P handelt so und so; die Ausführung der Handlung ist von relativer Dauer; der Zeitpunkt der Handlung ist der Zeitpunkt T eines bestimmten Zeitkontinuums einer von Sprecher S vergegenwärtigten Handlungssituation*

Noch abstrakter formuliert:

(10.1) HANDLUNG H von RELATIVER DAUER zum ZEITPUNKT T von ...

Dazu müssen aber wahrnehmbare Anzeichen (verbaler wie nichtverbaler Art) von H vorliegen:

*P ist – wie man sieht – gerade dabei, zu essen
nachzudenken
gegen seine Angst anzugehen
...*

Das schließt ein: die für Sprecher wie Beobachter wie Zuhörer gegebenen Anzeichen der Wahrnehmbarkeit von H sind intersubjektiv vereinbart, sie sind erwartbar; sie können thematisiert und in Frage gestellt werden (z.B.: *Wie kommst du darauf? – Man sieht es doch an seinem Gesicht!*). Demnach gilt:

(10.2) INTERSUBJEKTIV WAHRNEHMBARE HANDLUNG H EINES P zum ZEITPUNKT T von ...

Allgemeiner gesagt: Die spezifische Sprechhandlung von (10) ausführen zu können, schließt mindestens auch die Fähigkeit ein (die Sprachkompetenz dazu),

- unterscheiden zu können zwischen
 - - Ereignissen, Abläufen, Vorgängen, Verhaltensweisen, Handlungen,
 - - punktuellen Handlungen (“Augenblickshandlungen”) und Handlungen von relativer Dauer,
 - - Handlungen und dem Ausdruck oder den Anzeichen von Handlungen, – was aber bedeutet:
- Handlungen und Handlungsweisen nach bestimmten intersubjektiv geltenden Anzeichen sprachlich identifizieren zu können und/oder
- nach bestimmten im Handlungskontext vorliegenden (weil intersubjektiv geltenden) Anzeichen sprachliche Identifikationen als Handlungsinterpretationen verstehen (und das heißt auch: in

- Frage stellen) zu können;
- zeitliche Situierungen im relativen Zeitkontinuum von Handlungssituationen produktiv wie rezeptiv leisten zu können;
 - Texte als Modelle von Handlungssituationen und Einzelhandlungen bilden und verstehen zu können, –

kurz: grundlegende intersubjektiv geltende Aussage- und Interpretations-schemata für Handlungszusammenhänge rezeptiv wie produktiv beherrschen zu können. Daß diese Kompetenz mit sozialen Erfahrungen zu tun hat und eine soziale Fähigkeit ist, dürfte mit dieser etwas genaueren Analyse nochmals deutlich geworden sein.

Nun heißt unser Beispiel ja:

(10) *Hans ißt s e i n Butterbrot,*

was sicherlich bei normaler Phonodie nicht bedeuten soll:

** Hans ißt das Butterbrot, das ihm gehört*

Man vergleiche vielmehr:

sein Butterbrot essen, seine Aufgaben machen, seine Pflicht tun, seinen Mittagsschlaf halten, seinen Doktor machen, usw.

Vielleicht kann man hier explizieren (sinngebunden umformen):

Hans ißt gerade sein Butterbrot, wie er es gewohnheitsgemäß immer in dieser Situation tut; (dabei hat er versehentlich Helgas Butterbrot genommen),

aber wohl nicht:

** Hans ißt gerade sein Butterbrot, was er sonst gewöhnlich nicht tun kann;*

dagegen wohl:

Hans ißt gerade sein Butterbrot, was er in dieser Situation nicht tun sollte.

Allgemeiner:

← *P handelt so, wie es üblich ist
wie man es gewöhnlich in der Situation S_H
tut/erwartet/ ...*

(10.3) INTERSUBJEKTIV WAHRNEHMBARE UND SITUATIONS-
ÜBLICHE (=SITUATIONSTYPISCH KONVENTIONALISIER-
TE) HANDLUNG H VON P RELATIVER DAUER zum ZEIT-
PUNKT T von ...

(Formal-linguistisch gesehen wäre lediglich feststellbar, daß eine Fähigkeit zur Unterscheidung von Morphostrukturen und Nomostrukturen der Inhalte sprachlicher Äußerungen, zwischen Aufbau und Struktur von Aussagen, vorauszusetzen sei.)

Wie sind (in aller Kürze) die weiteren Interpretations- und Handlungsmomente zu beschreiben und zu bestimmen?

(10a) als Variante von (10) ist hinsichtlich zweier Momente zu explizieren:

(11) *Hans ißt gerade in aller Ruhe sein Butterbrot*

*P ist gerade dabei, in aller Ruhe so und so zu handeln
in aller Gelassenheit
hastig*

...

*mit einer bestimmten inneren Einstellung/
Haltung zur Situation (die für die Beteiligten
an Anzeichen erkennbar ist)*

Also:

(11.1) INTERSUBJEKTIV WAHRNEHMBARE UND SITUATIONS-
ÜBLICHE HANDLUNG H VON P RELATIVER DAUER MIT
ANZEICHEN DES AUSDRUCKS EINER INNEREN EINSTEL-
LUNG ZUR SITUATION zum ZEITPUNKT T

Dieser Aspekt der inneren Einstellung des Handelnden zu seiner Handlung, richtiger: wahrnehmbarer Anzeichen einer bestimmten inneren Einstellung zur Handlung, ist in (10) lediglich unspezifiziert, nicht aber — der Möglichkeit nach — nicht-spezifiziert; *sein Butterbrot essen* gehört zur Klasse von Handlungen, denen nach Anzeichen sozialer Wahrnehmung bestimmte innere Einstellungen des Handelnden zu seiner Handlung und der Handlungssituation zugeschrieben werden (können). In (10) ist demnach vermutlich der "Normalfall" derartigen Handelns und einer entsprechenden (zugeschriebenen) inneren Einstellung oder Beteiligung gemeint, — was bedeutet, daß im Hinblick auf diesen Handlungsaspekt keine relevanten Anzeichen eines in bestimmter Hinsicht abweichenden inneren Handlungsbezugs vorliegen. — Natürlich muß man sich fragen, ob Handlungen nicht überhaupt dadurch definiert sind, daß sie (unter anderem) nach diesem Moment verstanden werden können, nach Dimensionen der affektiv-emotionalen Beteiligung und anderen; auf die damit letzten Endes angesprochene Frage nach dem theoretischen Begriff praktischen Handlungs-

Die weiteren angeführten und für H von (10) handlungsklassenspezifischen Momente seien im folgenden nur andeutungsweise expliziert und systematisiert.

Mit (10b) sind wiederum wenigstens zwei unterscheidbare Momente gegeben. Man vergleiche:

- (13) *Hans ißt gerade vor den Augen seiner Freunde sein Butterbrot*
und: *Hans fällt gerade vor den Augen seiner Freunde vom Baum*
mit: (13') *Hans ißt gerade sein Butterbrot, ohne auf seine Umgebung zu achten*
und: * *Hans fällt gerade vom Baum, ohne auf seine Umgebung zu achten*

Der Unterschied kann etwa so dargestellt werden:

- | | | |
|-------|----------------------------------|---|
| | <i>P tut das und das.</i> | <i>Das spielt sich ab/passiert</i> |
| | <i>P widerfährt das und das.</i> | <i>in Gegenwart von P₂</i> |
| aber: | <i>P tut das und das.</i> | <i>Das tut er, ohne daß er sich dabei an bestimmte Regeln/Erwartungen/Normen hält</i> |
| | <i>P handelt so und so.</i> | |

Die zweite Handlungsdeutung schließt also ein, daß P intentional handelt und daß er, indem er so handelt, Erwartungen und Normvorstellungen von P₂ (nicht) entspricht; einfacher gesagt: das zweite der hier diskutierten Handlungsmomente schließt ein, das P's Handlung H intentional sei und daß P bestimmten Erwartungen von üblichem Handeln in einer entsprechenden Handlungssituation nachkommt oder auch absichtlich nicht nachkommt. (So gesehen kann natürlich auch *vor den Augen seiner Freunde* entsprechend verstanden werden ...)

(13.1) ... HANDLUNG H VON P ... IN GEGENWART VON P₂ UND GEMÄSS (ODER ENTGEGEN) BESTIMMTEN NORMEN SITUATIONSGERECHTEN HANDELNS

Die positive (erwartete) *situationsgerechten Handeln*s kann der Sprecher natürlich nennen, wie es in (10c) ja der Fall ist.

Dazu kann der Sprecher seine Wertung der kritisierten Handlungsweise zum Ausdruck bringen, wie etwa mit (10d), — was wiederum voraussetzt, daß H und der gesamte sprachlich vergegenwärtigte Handlungszusammenhang von H normativ gewertet werden kann: *bedauerlich, dumm, unmöglich finden*

kann man nur Handlungsweisen von Personen (und Folgen von Handlungsweisen von Personen), soweit sie normativen Konventionen entsprechen. Am Gegenbeispiel verdeutlicht:

Der Wind hat die Brücke zum Zusammenstürzen gebracht. Das finde ich unmöglich, –

Diese Aussage setzt ja, wenn sie als sinnvoll verstanden werden soll, einen verantwortlichen Handelnden voraus, dessen Handeln die Folge hatte, daß die Brücke einstürzte ...

Im ganzen sind neben den unter (10) aufgeführten Begriffen sprachlich vermittelten Handlungsverstehens also die folgenden für unser Beispiel relevant:

- (14)– Anwesenheit/Gegenwart eines H von P verstehenden Gegenüber oder Außenstehenden
 - Üblichkeit von H im Handlungszusammenhang von H
 - nach konventionell thematisierbaren Anzeichen wahrnehmbare spezifische innere Einstellung von P zur Handlungssituation, zum Handlungszusammenhang
 - nach Anzeichen wahrnehmbare, der Handlung H von P entsprechende Antriebs- oder Bedürfnislage von P
 - bestimmte Normen der Situationsangemessenheit
 - spezifische Kategorien für die explizit normative Wertung intentional verstandener Handlungen durch P₂

(Ob man die beiden Aspekte der *Ü b l i c h k e i t / G e w o h n h e i t* und der *S i t u a t i o n s g e r e c h t h e i t* bei differenzierterer Analyse und Begriffsbildung weiterhin in dieser Weise auseinanderhalten kann, das sei dahingestellt; immerhin besteht ja ein – rollentheoretisch faßbarer – Unterschied zwischen der *b l o ß e n G e w o h n h e i t , s o u n d s o z u h a n d e l n* und der *Z u m u t u n g , s o u n d s o z u h a n d e l n z u s o l l e n*...)

Insgesamt zeigt die vorläufige methodische Explikation der begrifflichen Struktur unseres simplen Beispiels, daß sprachliche Grundbegriffe normative Schemata des Handlungsverstehens sind; deshalb weil wir über derartige Schemata (von Handlungsbegriffen) verfügen, können wir Handlungen, Handlungsweisen und Handlungsmomente in Handlungszusammenhängen unterscheiden und identifizieren, aber auch re-definieren und können zu neuen Handlungsbegriffen kommen.

Mit anderen Worten: Der Satz

- (15) *Hans ißt bedauerlicherweise gerade vor den Augen seiner Freunde und ohne auf seine Umgebung zu achten in aller Ruhe mit großem Appetit sein Butterbrot, –*

dieser Satz oder richtiger: die in diesem T e x t zum Ausdruck gebrachte Aussage ist die sprachlogische Explikation eines komplexen Situations- und Handlungszusammenhangs (vergl. (10e)); diese Aussage zu verstehen, bedeutet nichts anderes als: einen bestimmten konkreten Handlungszusammenhang in bestimmten Momenten zu begreifen (und in anderen in Frage stellen zu können). Das aber heißt: Satz- und Text-Verstehen schließt Handlungsverstehen ein. Wenn das der Fall ist, wenn den Akten des Sprachverstehens die Logik des Handlungsverstehens inhärent ist, dann hängt die Reichweite und Erklärungsstärke theoretisch-linguistischen Verstehens davon ab, inwieweit sich der Linguist/linguistische Beobachter der impliziten Bedingungen und Voraussetzungen praktischen (normativen) Handlungsverstehens methodisch zu vergewissern vermag. – Als einen Versuch der methodischen Rekonstruktion derartiger Voraussetzungen möchte ich die folgende linguistische Text- und Situationsanalyse verstanden wissen.

3. Methodische Rekonstruktion: Der Linguist als gedanklich mithandelnder Dritter in Situationen theoretischen Verstehens

Exemplarisch soll also gezeigt werden, daß die Analyse eines eine Handlungssituation vergegenwärtigenden Textes eben die verstehende Vergegenwärtigung der Situation gemäß den e i g e n e n Normen des Handlungsverstehens voraussetzt; anders und von der Begriffsbildung der Satzlinguistik her formuliert: daß es nicht darum geht, Äußerungsformen von Sätzen ihre Aussagen- (oder Tiefen-)Strukturen zuzuordnen, sondern genau darum, diese Zuordnungen (Strukturbeschreibungen) als Mittel methodischer Verständigung verstehens- und handlungstheoretisch zu reflektieren.

Wie, zum Beispiel, können wir die folgende Situation verstehen?

- (16) *Elke geht die Treppe hinunter, die Mutter steht auf dem oberen Treppenabsatz. Bei den letzten Stufen stolpert Elke, fängt sich aber und bleibt stehen. Sie wendet sich um und sagt: Entschuldigung.*

Zweifellos verstehen wir diese Situation nicht so:

- (17) * Das Kind Elke ist in einer räumlichen Fortbewegung begriffen, die der Erdanziehung insofern folgt, als die Person ihre Beine Zug um Zug die Stufen einer Treppe entlang abwärts bewegt, während eine andere Person, die Mutter von Elke, ... Am Punkt P ihrer abwärts gerichteten Fortbewegung berührt einer der Füße infolge einer gestörten Bewegungskoordination zum falschen Zeitpunkt die Ebene der Fortbewegung, was zur Folge hat, daß der ganze Ablauf unterbrochen wird, der Körper von E. in eine unkoordinierte Fallbewegung gerät, die aber aufgefangen werden kann. Dabei wird die Fortbewegung von der Person gänzlich unterbrochen, E. führt durch Drehung ihres Körpers um 180 Grad eine Veränderung ihrer Blickrichtung zur Mutter hin herbei. Dann artikuliert E. hörbar die Laute, deren reguläre Zeichen-Eigenschaften normalerweise das Sprachzeichen (*Entschuldigung*) bedeuten. – (Über den weiteren Ablauf des beschriebenen Vorgangs ist nicht Beobachtbares mitgeteilt. Wir können nur vermuten, daß der Auftretenswahrscheinlichkeit derartiger Ereignisse nach die genannte Fortbewegung wenige Sekunden später bis zu ihrem räumlichen Endpunkt fortgesetzt worden ist).

Das heißt: wir verstehen darunter nicht eine bloße Abfolge *objektiv beobachtbarer* Ereignisse oder Abläufe; wir verstehen aber auch nicht nur ein Nacheinander von Ereignissen und Handlungen. Vielmehr rekonstruieren wir notwendig – unseren Erfahrungen und Erwartungen mit Situationen entsprechend, als deren *F a l l* wir die gegebene wiedererkannt zu haben glauben, Handlungen, Absichten, Zwecke, Folgen, wechselseitiges Verstehen (auch wenn es unausgesprochen bleibt). Eher könnten wir demnach gelernt haben, unter (16) das folgende zu verstehen:

- (18) Elke geht die Treppe hinunter, während die Mutter oben steht und ihr nachsieht. Bei den letzten Stufen stolpert E., fängt sich aber und bleibt stehen. Verflixt, denkt sie, wieder nicht aufgepaßt. Beinahe wäre ich hingefallen, und das in Gegenwart von Mutti. Sie wendet sich um, um sich für ihre Unachtsamkeit zu entschuldigen: *Du, Mutti, ich hab nicht aufgepaßt!* Die Mutter sagt: *Immer dasselbe mit dir, wie oft soll ich dir noch sagen, du sollst achtgeben! Wo bist du denn mit deinen Gedanken!* Elke sagt: *Entschuldigung.* Die Mutter schüttelt den Kopf und denkt: Sie kann sich einfach nicht zusammennemen.

Abstrakter: es k ö n n t e s e i n , daß wir anhand des Textes von (16) die allgemeinere Situation wiedererkannt, rekonstruiert haben:

- (16.1) E führt eine Handlung aus. Sie paßt dabei nicht auf und macht einen Fehler. Sie erwartet, daß M sie deswegen zur Rede gestellt wird, wenn sie sich nicht dafür entschuldigt. Deshalb entschuldigt sie sich dafür, daß sie so gehandelt hat.

Noch allgemeiner:

- (16.2) E führt eine Handlung aus. Dabei unterläuft ihr ein Fehlverhalten, das sie als Fehlhandlung zu verstehen gelernt hat (= als eine Handlungsweise, die vom anderen negativ beurteilt/bewertet wird, insofern als ihr das Fehlen einer positiven Intention zum Handeln unterstellt wird). E akzeptiert diese Definition ihres Verhaltens ausdrücklich, indem sie so handelt, wie (sie weiß, daß) es von ihr erwartet wird. M. akzeptiert dieses Handlungsverstehen, indem sie es als selbstverständlich nimmt.

(Daß man die Ausgangssituation auch anders verstehen könnte, nämlich so, als ob E sich in diesem Augenblick für etwas anderes, weiter Zurückliegendes bei M entschuldigte, ist in diesem Zusammenhang des Versuchs der theoretischen Explikation impliziten Handlungsverstehens *n i c h t* von Bedeutung.)

Wir könnten allerdings auch an eine Situation denken, in der die Sprechhandlung *Entschuldigung* für M *n i c h t* selbstverständlich ist:

- (19) E tut das und das. Dabei unterläuft ihr eine Fehlleistung. Sie hat gelernt zu verstehen, daß ihr das nicht passieren sollte, wenn sie sich zusammennähme. Deshalb sagt sie: *Entschuldigung, daß mir das passiert ist.*
Darauf die Mutter: *Ich weiß nicht, warum du dich entschuldigst, wenn du einmal versehentlich so etwas tust. Das kann doch jedem mal passieren, und du hast es sicher auch nicht absichtlich getan!*

In diesem Fall hätte E zwei Möglichkeiten zu antworten:

- (19.1) *Ich verstehe dich nicht! Sonst schimpfst du immer, wenn ich mal nicht aufpasse. (Aber jetzt, wo Herr N. da ist, da tust du s o .)*

oder:

- (19.2) *Aber unser Lehrer hat gesagt, daß man sich entschuldigen soll, wenn man was falsch gemacht hat!*

Das heißt aber: Wir verstehen, daß E bestimmte Handlungsregeln und Normen des Handlungsverstehens für sich und für ihren Gegenüber als eingespielt und verbindlich voraussetzt. Im ersten Fall ist diese selbstverständliche Erwartung E's deshalb enttäuscht, weil M den Standpunkt eines Dritten zu

beziehen versucht; im zweiten Fall deshalb, weil E diesen Dritten mit ihrem erwarteten Gegenüber gleichsetzt. Wir verstehen das deshalb, weil wir uns entsprechende Konflikt- und L e r n - S i t u a t i o n e n vorstellen, gedanklich vergegenwärtigen können, in denen wir selber als mithandelnde Dritte anwesend und beteiligt sind. M e t h o d i s c h e V e r s t ä n d i g u n g über Handlungsverstehen und sprachliches Handeln scheint mir nur über die Thematisierung derartige Verstehenskonflikte v o m S t a n d - p u n k t d e s g e d a n k l i c h m i t h a n d e l n d e n D r i t t e n a u s möglich zu sein; anders gesagt: theoretisches Verstehen sprachlich vermittelter Interaktionen, sprachlicher Handlungen setzt praktisches (Mit-) Verstehen voraus.

Explizieren wir diese Zusammenhänge an unserem Beispiel: Wir können uns ja (zunächst noch stark vereinfachend erörtert) eine Situation vorstellen, in der das Kind noch n i c h t über die normative Konvention des Handlungsverstehens verfügte:

- (20) Es ist selbstverständlich, daß man *Entschuldigung* sagt, wenn einem vor den Augen des anderen bei einer bestimmten Handlungsweise ein Ausführungsfehler unterläuft ...,

– eine Situation, die wir sehr wohl kennen, d.h. für die wir selber oder andere, die wir kennen, dieselben oder ähnliche Erwartungen an den anderen hätten, wie M sie an das Kind hat:

- (21) Elke geht die Treppe hinunter, die Mutter steht oben und sieht ihr nach. Bei den letzten Stufen stolpert das Kind, fängt sich aber noch und will weitergehen.

(21.1) Die Mutter: *Elke!*

E: *Was ist denn?*

M: *Du wärest beinahe gestolpert!*

E: *Ja, das stimmt.*

M: *Du solltest besser achtgeben!*

E: *Aber, hier die Stufen –*

M: *Paß das nächste mal bitte besser auf, ja!*

E: *Aber, hier –, aber ich hab doch –*

M: *Elke, bitte!*

E: *Ja, gut.*

(21.2) ...

Die Mutter: *Elke!*

E: *Ja, was ist denn?*

M: *Paß doch ein bißchen auf, was du tust!*

E: *Aber ich bin doch gestolpert!*

M: *Eben! Du hast nicht aufgepaßt, du bist mit deinen Gedanken woanders gewesen!*

E: ...

M: *Also bitte, paß endlich ein bißchen besser auf, was du tust!*

E: *Ja.*

(21.3) ...

Die Mutter: *Elke! wie oft soll ich dir noch sagen, du sollst achtgeben, wenn du die Treppe runtergehst!*

E: *Hab ich doch auch, aber –*

M: *Du hast n i c h t aufgepaßt. Jedesmal wenn du nach draußen gehst, fällst du beinahe die Treppe runter. Es ist immer dasselbe. Das muß doch nicht sein!*

E: *Ja, aber ich hab doch –*

M: *Also gut, wenn du nicht aufpassen kannst, dann –*

E: *Ja, ich paß ja schon auf.*

(21.4) ...

(a) Die Mutter: *Elke! wie oft soll ich dir noch sagen, daß du aufpassen sollst, was du tust!*

(b) Elke: *Ja aber ich bin doch gestolpert!*

(c) M: *Ach was! Es ist immer dasselbe mit dir, du kannst dich nie zusammenehmen!*

(d) E: *(will geben.)*

(e) M: *Du hörst jetzt erst mal zu! Kannst du dich denn nicht zusammenehmen! In der Schule, bei den Aufgaben, bei allem – immer paßt du nicht auf!*

(f) E: *Stimmt ja gar nicht!*

(g) M: *Und im übrigen: du könntest dich wenigstens entschuldigen!*

(h) E: *Mich entschuldigen? Aber wofür denn? Ich bin doch bloß gestolpert, ich hab doch gar nichts getan!*

(i) M: *Du hast nicht aufgepaßt, wie oft soll ich dir das noch sagen! Paß besser auf, was du tust!*

(k) E: *Mann!*

(l) M: *Ich glaube fast, es ist besser, du bleibst drinnen!*

(m) E: *Ja, Entschuldigung.*

Sehen wir davon ab, ob (21.1 - 4) sinnvoll als eine zeitliche Folge von Interaktionen zwischen M und E verstanden werden könnte (und sehen wir auch davon ab, nach welchen Normen des Handelns die vier vorgestellten Situationen als so *unnatürlich* verstanden werden, daß sie als exemplarische Beispiele unserer Erörterung nicht akzeptiert werden können!), – auf jeden Fall wird deutlich, daß und auf welche Weise Handlungsverstehen sprachlich vermittelt ist, wie – klarer formuliert – Handlungsnormen, verstanden als wechselseitige Erwartungen und Zumutungen in konkreten Si-

tuationen über sprachliche Handlungen gelernt werden, bis sie für den einen und den anderen den Charakter von kaum mehr thematisierbaren Selbstverständlichkeiten erlangt haben. Vorsichtiger formuliert: es wird deutlich, wie Handlungsnormen theoretisch-reflexiv thematisiert werden können, als ob sie über sprachliche Handlungen gelernt und vermittelt worden seien. (Ob eine andere theoretische, verstehenstheoretisch fundierte, Rekonstruktion als die der methodischen sprachlichen Explikation vom Standpunkt des mit- und anders-verstehenden Dritten aus überhaupt möglich ist, das sei hier dahingestellt.)

“In der Rolle des mitspielenden Dritten” können wir die Handlungslogik der beiden Beteiligten in der Situation (21.1) z.B. so thematisieren (und kritisch re-definieren), daß wir uns vorstellen, wir würden M etwa fragen:

(22.1) P₃: *Aber wieso nimmst du denn an, daß E gestolpert sei, weil sie nicht aufgepaßt habe?*

Für (21.2) etwa:

(22.2) P₃: *Erstens: Wieso nimmst du an, daß sie gestolpert sei, weil sie nicht aufgepaßt habe und mit ihren Gedanken woanders gewesen sei?*
Zweitens: Wieso nimmst du an, daß es schon wiederholt vorgekommen sei, daß sie nicht aufpasse, was sie tut?
Drittens: Worauf bestehst du womöglich noch dazu, wenn du sagst: ‘Also bitte’?

Und für (21.3):

(22.3) P₃: *Erstens: ... (wie oben)*
Zweitens: ... (wie oben)
Drittens: Wieso läßt du E nicht sagen, wie sie es versteht (und brauchst du das nicht zu tun)?
Viertens: Wieso versuchst du E statt mit einer Überlegung, mit einem Argument, mit der Andeutung der Androhung einer negativen Sanktion/Zumutung dazu zu bringen, daß sie ihre Handlungsweise versteht, wie du sie verstehst?
Fünftens: Wieso kannst du annehmen, daß diese Art Argument E überzeugen wird?

Diese Voraussetzung der Möglichkeit der Thematisierung impliziter Handlungsvoraussetzungen vom Standpunkt des beteiligten Dritten aus machen wir, wenn wir im folgenden die inhärente sprachlich vermittelte Verstehenslogik von (21.4) systematischer zu analysieren versuchen.

Zunächst sei der Text explikativ re-formuliert:

- (22) (a) M: *Elke! wie oft soll ich dir noch sagen, daß du aufpassen sollst, was du tust!*
- (b₁) E: *Du hältst mir vor, ich hätte eben nicht aufgepaßt.*
- (b₂) *Und du behauptest außerdem, du hättest mir schon sehr oft sagen müssen, ich solle aufpassen.*
- (b₃) *Das heißt aber: du meinst, ich hätte schon sehr oft nicht aufgepaßt.*
- (b₄) *Daraus schließe ich – viertens –, daß du annimmst, ich würde aufpassen, wenn du mich nur in jeder Situation, wo ich es deiner Auffassung nach nicht tue, dazu anhältst, es zu tun.*
- (b₅) *Ich verstehe nicht, warum du das sagst; denn ich bin doch nur gestolpert, und das kann einem passieren, ob man aufpaßt oder nicht; man stolpert doch nicht absichtlich!*
- (c) M: *Ach was! Du behauptest da etwas, was ich nicht gelten lassen kann. Ich bleibe dabei: du hast nicht acht gegeben. Es ist immer dasselbe, du gibst nie acht, du nimmst dich nie zusammen. Das muß ich dir jetzt wieder vorwerfen.*
- (d) E: (Sie wendet sich um und will gehen und bringt damit zum Ausdruck:
- (d₁) *du verstehst mich anders, als ich mich selber verstehe.*
- (d₂) *Ich sehe deshalb keine Möglichkeit/keinen Grund dazu, weiter mit dir zu reden.*
- (d₃) *Deshalb will ich jetzt gehen.)*
- (e₁) M: *Ich merke, du hast die Absicht zu gehen; also willst du nicht, daß ich noch weiter mit dir darüber rede. Aber die Situation ist noch nicht in meinem Sinne geklärt, und deshalb muß ich dich noch einmal zur Rede stellen und fordere dich ganz energisch auf, meine Auffassung darüber zur Kenntnis zu nehmen und zu akzeptieren.*
- (e₂) *Ich frage mich – und dich –, ob es denn wirklich so sein muß, daß du dich nicht zusammennehmen kannst (denn das war ja eben der Fall, als du gestolpert bist).*

- (e₃) *Ich stelle nämlich fest, daß es in sehr vielen Situationen so ist, daß du nicht achtgibst.*
- (f) E: *Du sagst, daß ich mich nicht zusammennehmen kann und in vielen Situationen nicht aufpasse; aber was du da behauptest, das stimmt doch nicht!*
- (g₁) M: *Außer den bereits getroffenen und von dir als verbindlich zu akzeptierenden Feststellungen zu deinem Handeln muß ich eine weitere machen, die eine Folgebehandlung betrifft: Wenn du schon so handelst, wie ich es dir vorgeworfen habe, dann solltest du wenigstens 'Entschuldigung' sagen. Ich muß dir vorwerfen, daß du das nicht getan hast.*
- (g₂) *Indem ich das tue und so handle, nehme ich deine Einwendung ausdrücklich n i c h t zur Kenntnis;*
- (g₃) *außerdem bringe ich damit zum Ausdruck, daß über die Geltung meines Verständnisses deiner Handlungsweise nicht weiter geredet zu werden braucht.*
- (h) E: *Ich verstehe dich so, daß du verlangst, ich solle mich entschuldigen. Ich weiß aber nicht, wofür (trotz deiner Aussagen); denn ich habe nicht in der Weise gehandelt, wie du es mir unterstellst, ich bin doch bloß gestolpert.*
- (i₁) M: *Ich wiederhole nochmals meine Feststellung, die ich als einen Vorwurf verstanden wissen will: du hast nicht aufgepaßt.*
- (i₂) *Das bedeutet: ich akzeptiere dein Verstehen n i c h t !*
- (i₃) *Ich frage mich – und dich –, wie oft ich es dir noch sagen muß, daß du besser aufpaßt, bis du es endlich gelernt hast, besser aufzupassen, damit du nicht mehr stolperst, – und ich sage es nochmals: paß besser auf!*
- (k) E: *Wenn du das so siehst, dann weiß ich allmählich nicht mehr, was ich sagen soll und was ich tun soll. Ich fühle mich in die Enge getrieben, du mutest mir etwas zu!*
- (l₁) M: *Wenn du das so siehst, dann muß ich annehmen, daß du nicht bereit bist, einzusehen wie (ich verstanden haben will, daß) du handelst.*

- (l₂) *Da das so ist, muß ich dich auf andere Weise zur Einsicht bringen, nämlich so, daß ich dir bedeute, daß ich dich anders zur Einsicht bringen kann (wie du weißt), indem ich andeute, daß ich dir – falls du bei deiner Auffassung bleibst – verbieten werde, daß du nach draußen gehst.*
- (m₁) E: *Ich verstehe jetzt, was du meinst; denn du bedeutest mir ja, daß ich es so verstehen muß, wie du es verstehst, damit du nicht so handelst, wie du andeutest.*
- (m₂) *Deshalb sage ich 'Entschuldigung' und erwarte, daß du dich damit zufrieden gibst und annimmst, daß ich mein Verhalten so verstehe, wie du es als Handlung verstanden haben willst.*

Es sei nun die Grundstruktur dieses Verstehensprozesses, die abstraktere Struktur sozusagen, herausgearbeitet. Das kann aber nach dem Vorhergehenden wohl nicht bedeuten, daß wir nach vermeintlich textimmanenten analytischen Kategorien so etwas wie "thematische Kerne" zu identifizieren versuchten. Vielmehr müssen wir darauf abzielen, die wechselseitigen Verstehensleistungen zu beschreiben, so wie sie im impliziten (und hier explizierten) Handlungsverstehen in der Handlung bzw. Reaktion des jeweils anderen zum Ausdruck kommen. Die Handlung des einen wird also jeweils von der Interpretation des anderen her, wie sie in seiner Folgehandlung offensichtlich vorausgesetzt ist, funktional gedeutet und theoretisch zu verstehen versucht. Damit kommen wir (wohlgemerkt: unter den oben umrissenen verstehenstheoretischen Bedingung des Rückbegriffs auf die vorherige Explikation) zu einer ersten Bestimmung der Ablaufstruktur des wechselseitigen Handlungsverstehens.

Dies Vorgehen schließt die Annahme ein, daß derartige sprachliche Rekonstruktionen die Normen des Handlungsverstehens wirklich treffen, – was aber keineswegs selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Denn immerhin muß man einen Unterschied machen zwischen dem (vermeintlich) vorsprachlichen Erwerb solcher Normen und der sprachlichen Vergegenwärtigung, die ja eben – verkürzend formuliert – von einem anderen Standpunkt aus geleistet ist und so für die Beteiligten eine (theoretisch vermittelte) Re-Definition ihres Handlungsverstehens darstellt. Das heißt aber, wir behaupten nicht, daß Handlungsregeln grundsätzlich und notwendigerweise in Prozessen explizit thematisierenden sprachlichen Handelns erworben werden, wohl aber gehen wir davon aus, daß sie theoretisch

so thematisierbar sind und daß sie, – richtiger: weil sie in der kommunikativen Interaktion mit “Dritten” als fragwürdige Selbstverständlichkeiten in sprachlichen Handlungen thematisch werden können. Genau so gesehen ist Handlungsverstehen gebunden an die sprachliche Thematisierung, Explikation, Infragestellung, Redefinition von Handlungszusammenhängen und Situationen. (Dieser Aspekt wird bei der Untersuchung der Kindersprache und des kindlichen Spracherwerbs und des Erwerbs von Handlungs- und Verstehensregeln bislang viel zu wenig beachtet: An Tonbandaufnahmen von Gesprächen mit Dreijährigen beispielsweise läßt sich leicht belegen, daß tatsächlich gelernt wird, Zustands-, Ereignis-, Verhaltens- und Handlungsmomente an sozialen Situationen auszugrenzen, wahrzunehmen und zu verstehen, indem ihre sprachlich vermittelten sozialen Definitionen gelernt werden; von daher ist auch die Behauptung mancher Forscher eher zu begreifen, daß Kinder früher verstehen lernen als sprechen. Die Perspektive der “Pivot Grammars” etwa läßt natürlich derartige Beobachtungen gar nicht erst zu.)

Gehen wir zur Analyse der sprachlichen Handlungen in unserer Situation (21.4) zurück, von der wir ja annehmen, daß sie eine denkbare Lernsituation für unsere Beispielsituation (16) sei: die Rekonstruktion der “abstrakteren Struktur” dieser Kommunikation im eben angedeuteten Sinne kann nicht die sprechakttheoretische Reduktion auf kleinste und allgemeine Äußerungsmuster von Sprechhandlungen bedeuten; denn damit würde ja die Logik des expliziten und impliziten Handlungsverstehens im konkreten Fall sozusagen weg-analysiert. Für unsere Beispielsituation käme dabei nicht mehr heraus als eine Folge von Einheiten wie: *M wirft E vor, daß ...*, *M nimmt an, daß ...*, *E behauptet, daß ...*, *M schließt aus x, daß ...*, *M fordert E auf, daß ...* usw. Von Bedeutung sind ja doch die einzelnen Handlungen der einen Person im Zusammenhang ihres praktischen Verstehens durch die andere, in der Interpretation durch die nächst folgende Handlung des anderen, weil genau diese Verstehensleistungen den Prozeß kommunikativen Handelns strukturieren. Versuchen wir unter dieser Perspektive die explikative Version (22) von (21.4) zu analysieren, dann gewinnen wir die folgende abstraktere Struktur wechselseitigen Verstehens und sprachlichen Handelns:

In der Deutung, im Verstehen von E, wie es in (22b) zum Ausdruck kommt, hat die erste Handlung von M die Bedeutung:

M_a verstanden nach E_b (= die Handlung a von M, verstanden nach der reaktiven Handlung b von E):

- (b₁) *Du hältst mir vor, ich hätte eben nicht aufgepaßt.*
- (b₂) *Und du behauptest außerdem, du hättest mir schon sehr oft sagen müssen, ich solle aufpassen.*
- (b₃) *Das heißt aber: du meinst, ich hätte schon sehr oft nicht aufgepaßt.*
- (b₄) *Daraus schließe ich – viertens –, daß du annimmst, ich würde aufpassen, wenn du mich nur in jeder Situation, wo ich es deiner Auffassung nach nicht tue, dazu anhältst, es zu tun.*

Genauer gesehen bringen aber nur (b₁) und (b₂) unmittelbar eine Interpretation von (a) als vorausgegangener Handlung zum Ausdruck, – unmittelbar insofern, als es sich dabei – in der Perspektive von E – n i c h t um erschlossene Vorannahmen und Voraussetzungen handelt; d.h. operational argumentiert, E kann (b₁) und (b₂) n i c h t formulieren:

* *Du sagst es zwar nicht ausdrücklich, aber aus deiner Äußerung muß ich entnehmen, daß ...*

... *du mir vorwirfst/vorbältst, ich hätte eben nicht aufgepaßt.*

... *du behauptest, du hättest mir schon sehr oft sagen müssen, ich solle aufpassen.*

Wohl aber ist das für (b₃) und für (b₄) der Fall. (Gleichwohl ist das Kriterium nur zu vorläufigen Unterscheidungen nützlich.)

Die erste Handlung von E wird (22c) gemäß von M offensichtlich so verstanden:

E_B nach M_C: *Du behauptest da etwas, was ich nicht gelten lassen kann.*

Im ganzen ergibt sich bei etwas vereinfachter Darstellungsweise diese Folge von Handlungsinterpretationen durch den anderen:

- (23) (a) M nach E_B: *Du hältst mir vor, daß du mir immer wieder sagen, ich paßte nicht auf.*
- (b) E nach M_C: *Du behauptest da etwas, was ich nicht gelten lassen kann.*
- (c) M nach E_D: *(Du verstehst mich anders, als ich mich selber verstehe.)*

- (d) E nach M_e: *Du hast offensichtlich die Absicht zu gehen, weil du nicht willst, daß ich noch weiter mit dir darüber rede.*
- (e) M nach E_f: *Du behauptest/behauptest fälschlich, daß ich selten aufpasse.*
- (f) E nach M_g: *Du machst eine Einwendung, die ich nicht zur Kenntnis nehme.*
- (g) M nach E_h: *Du verstehst meine Handlungsweise so, daß du verlangst, ich sollte mich dafür entschuldigen.*
- (h) E nach M_i: *--- (bzw.: Ich nehme deine letzte Handlung nicht zur Kenntnis.)*
- (i) M nach E_k: *Du treibst mich in die Enge, du mutest mir etwas zu.*
- (k) E nach M_j: *Du bist offensichtlich nicht bereit einzusehen, wie (ich verstanden haben will, daß) du handelst.*
- (l) M nach E_m: *Du bedeutest mir, daß ich es so verstehen muß, wie du es verstehst, damit du nicht so handelst, wie du andeutest.*
- (m) E nach M_x: ?

Noch weiter abstrahiert:

- (24) (a) M hält E vor, sie müsse E immer wieder sagen, daß sie nicht aufpasse.
- (b) E läßt diese Behauptung von M nicht gelten.
- (c) (M versteht E anders, als E sich selber versteht.)
- (d) E hat offensichtlich die Absicht zu gehen, weil sie nicht will, daß M noch weiter mit ihr darüber redet.
- (e) M behauptet (fälschlich), daß E selten achtgibt.
- (f) E macht eine Einwendung, die M nicht zur Kenntnis nimmt.
- (g) M versteht E's Handlungsweise so, daß sie verlangt, E solle sich dafür entschuldigen.
- (h) E handelt in den Augen von M überhaupt nicht.

- (i) M treibt E in die Enge/ kommt E mit einer Zumutung.
- (k) E ist offensichtlich nicht bereit einzusehen, wie (M verstanden haben will, daß) sie handelt.
- (l) M bedeutet E, daß E es so verstehen muß, wie M es versteht, damit M nicht so handelt, wie sie es andeutet.

Und wenn wir annehmen, daß M nach (m) von E, nach der letzten Äußerung von E also, nichts mehr sagen wird, dann wäre die letzte Handlung von E:

- (m) E handelt so, daß M's Handlungsverstehen darin zum Ausdruck kommt.

Im groben haben wir damit das Paradigma einer sozialen Situation rekonstruiert, in der ein Konflikt im Handlungsverstehen im Sinne dessen beseitigt oder aufgehoben wird, der die stärkere soziale Position hat, der Handlungsregeln und Verstehensnormen nicht-argumentativ und mit der Andeutung von negativen Sanktionen durchzusetzen vermag. Die Selbstverständlichkeiten des Handelns sind nicht durch Kommunikation, auf rationale Weise, sondern durch Zumutungen vermittelt; der andere lernt sozusagen, sich so zu verstehen, wie die, *die es besser wissen*, ihn verstehen; er lernt, über sich selber *n i c h t* zu reden, Handlungs- und Verstehenskonflikten aus dem Weg zu gehen oder, wenn das nicht mehr geht, sich den Lösungen des anderen anzupassen. Deshalb kann unser Ausgangsbeispiel (16) auch in dieser Weise verstanden werden: die Handelnden haben gelernt von einander zu erwarten, daß man (der andere) ganz selbstverständlich *Entschuldigung* sagt; und sie haben dazu für den Konfliktfall mit bestimmten Dritten wahrscheinlich sprachlich-kommunikative Techniken der Rationalisierung und Rechtfertigung dieser Normen erworben.

Indem wir die gegebene Situation so verstehen, haben wir sie natürlich *n o r m a t i v* rekonstruiert; wir haben die normativen Verstehensleistungen der Beteiligten nicht zu neutralisieren versucht, sondern wir haben sie theoretisch-methodisch vermittelt mit den Normen, die wir selber als mithandelnde Dritte in solchen Situationen für sinnvoll und vernünftig halten würden (oder für das Gegenteil), – gemessen an unseren eigenen Begriffen des praktischen Verstehens, die wir ja gar nicht aus der Analyse heraushalten können.

(Was für M ja die merkwürdige Handlungslogik von (22b₄) implizieren
können: *Immer dann, wenn ich P₁ vorhalte, daß sie nicht aufpaßt, lernt
sie mehr und mehr, aufzupassen, nicht das und das zu tun, damit ich ihr
nicht vorzubalten brauche, daß sie nicht aufpaßt.*)

Zu wissen, was *aufpassen* heißt, bedeutet demnach dann für E: zu wissen,
wie man sich zu verhalten habe, damit einem nicht vorgehalten werden
kann, daß man *nicht* aufgepaßt habe, — eine Charakteristik, die mehr
und andere Relevanz für das theoretische Verstehen der Handlungssituation
nach ihren normativen Verstehensvoraussetzungen hat als die zunächst ge-
gebene von (25).

Die Unterscheidung zwischen — grob gesprochen — satzlinguistischer Para-
phrase und handlungsbegrifflich-intentionaler Rekonstruktion und Explika-
tion läßt nun noch deutlicher herausarbeiten, worin die Unvernunft der von
uns unterstellten Verstehenslogik der Interaktion zwischen M und E besteht:
Normalerweise gilt ja,

(27.1) *man muß aufpassen, daß man nicht stolpert,
damit man nicht hinfällt und sich verletzt
das Glas hinfallen läßt, das man in der
Hand hält
... ;*

hier dagegen:

(27.2) *man muß aufpassen, daß man nicht stolpert,
damit man nicht zu hören bekommt, man solle aufpassen
Vorhaltungen gemacht bekommt
...*

Allgemeiner formuliert: Im einen Fall *will man unbeabsichtigte Folgen der
Handlung vermeiden*, im anderen *will man unerwünschte Zumutungen um-
geben*. (Anders: im einen Fall *paßt man auf, daß einem nicht das und das
passiert*, im anderen *paßt man auf, daß P₂ einem nicht so und so kommen
kann.*)

Vergleichen wir beim zweiten der genannten Beispiele, *das und das einsehen*,
wieder die systematisch-linguistische Bestimmung mit der situations- und
handlungsspezifischen, dann sehen wir klar, daß auch und gerade die erste-
re implizit auf einem normativen (idealisierenden) Handlungsbegriff ba-
siert:

- (28) *man sieht ein, daß man so und so handeln sollte,
 ..., daß es sinnvoll
 richtig
 zweckmäßig
 vernünftig
 angebracht
 notwendig
 ...
 ist, so und so zu handeln
 wenn man das und das Ziel verfolgt.*

Auch hier ist es wieder die eigentümliche besondere Finalität oder Zweckhaftigkeit, die den Unterschied des situationspezifischen konkreten Begriffs wahrscheinlich ausmacht:

- (29) *man muß einsehen, daß man so und so handeln sollte, damit
 nicht P₂ so und so handelt, –*

was in (22.1) ja sehr anschaulich heißt:

- (29.1) *Du mußt einsehen, daß du so und so zu handeln hast, wenn
 du nicht auf andere Weise zur Einsicht gebracht werden willst*

oder vielleicht:

- (29.2) *Du mußt einsehen, daß du so und so zu handeln hast, wenn du
 nicht bestraft werden willst.*

Mit diesem Handlungsbegriff korrespondiert der des Partners:

- (29.3) *jemanden zur Einsicht bringen, indem man ihn unter Druck
 setzt*

oder ähnlich. – Entsprechend läßt sich das dritte genannte Beispiel, *das und das verstehen*, hinsichtlich der normativen Differenz in der theoretischen Interpretation der situationspezifischen Handlungsbegriffe von systematisch-idealisierender gegenüber erfahrungsgebunden-konkreter Bestimmung beschreiben, auch wenn wir dabei wie bisher in der theoretisch-begrifflichen Analyse noch sehr simpel verfahren. Heraus kommt in jedem Fall schon hier, daß die vermeintliche theoretische Beschreibung von den sprachlichen Äußerungen zugrundeliegenden propositionalen Mustern nichts anderes ist als die implizit gemäß den eigenen Verstehensnormen idealisierende Bestimmung von Handlungsbegriffen (zum Beispiel und unter anderem), eine Verfahrensweise, die wir hier kritisch verstehen als die Tätigkeit von Linguisten, die die konkreten Bedingungen und Voraussetzungen ihrer eigenen Beobachtungen, Aussagen und Urteile, ihrer eigenen

wissenschaftlichen Identifikationsleistungen, nicht kennen. Wenn das zutrifft, dann wird es Zeit, daß die Linguistik sich mehr um ihre verstehens-theoretische Fundierung bemüht.

4. Thesen: Die inhärente Verstehenslogik linguistischer Analysen

1. Linguistischen Analysen ist schon in ihrem vermeintlich kontextfreiesten Gegenstandsbereich, der Syntax sprachlicher Äußerungen, eine je bestimmte Logik des Handlungs- und Situationsverstehens inhärent: Propositionale Begriffe als elementare Satz- oder Aussagen- oder Prädikationsmuster sind verstehens-theoretisch zureichend nur definierbar und bestimmbar als Grundbegriffe für Ereignisse, Zustände, Vorgänge, Handlungen u.ä.
2. Sie bilden nicht nur bloß die syntaktische Tiefenstruktur der Kommunikation, sie sind vielmehr das Ergebnis von wie die Voraussetzung für intersubjektive Handlungen und Verstehensleistungen; sie sind, anders gesagt, generalisierte Begriffe des Handlungsverstehens, der sozial vermittelten Erfahrung. (Präziser ausformuliert: sie sind mit der Institutionalisierung von Handeln konventionalisierte Kategorien des Handlungsverstehens; und sie sind soweit generalisiert, wie die Kontexte institutionalisierten Handelns, *S i t u a t i o n e n*, sozial generalisiert sind.)
3. Handeln ist demnach insofern sprachlich vermittelt, als Handlungsbegriffe sprachlich vermittelt sind (was heißt: ... sprachlich codiert sind und nur über Sprechhandlungen oder deren als funktional gleichwertig verstandene nonverbale Korrelate thematisiert werden können).
4. Die sprachlich vermittelten Handlungskonzepte können linguistisch-explikativ unterschieden werden nach den Momenten der Intention, des Zwecks, des Verlaufs, des Modus der Ausführung, der Art und Weise sowie des Grades der inneren Beteiligung des Handelnden, den sprachlich kategorisierten Anzeichen ihrer Wahrnehmbarkeit und Beobachtbarkeit, nach ihrer normativen Erwartbarkeit usw. Genau nach derartigen Momenten können sie definitorisch bestimmt werden als Klassen (von Klassen) von sprachlichen Begriffen für Handlungen usw., das heißt aber: nach implizit *h a n d l u n g s*-logischen Kategorien.
5. Mit anderen Worten: Sprachverstehen schließt Handlungsverstehen ein; die Thematisierung von Regeln (Selbstverständlichkeiten) des Sprachverstehens und sprachlichen Handelns ist implizit immer auch Thematisierung eingespielter Regeln des Handlungsverstehens. Wir können genau genommen die sprachlichen Normen nur thematisieren im Kontext fragwürdig gewordener Selbstverständlichkeiten, enttäuschter Erwartungen des Handelns, — so wie wir sie selber verstehen.

6. Methodisch verfahren wir dabei insofern, als wir Handlungszusammenhänge in denkbaren (erwartbaren) divergenten Verstehensnormen sprachlich-explizativ thematisieren, vom Standpunkt des gedanklich beteiligten, des mitverstehenden Dritten aus; wir rekonstruieren Prozesse des wechselseitigen Handlungsverstehens und Handelns so, als ob sie für die Beteiligten (zum Beispiel in einer Lernsituation) in der Form sprachlich expliziter Kommunikation gegeben wären, – anders: so als ob alle Normen kommunikativ vermittelt wären.
7. Damit behaupten wir nicht, daß die normativen Begriffe des wechselseitigen Handlungsverstehens faktisch so vermittelt worden seien oder generell als so vermittelt gedacht werden könnten, wir behaupten vielmehr, daß sie auf diese Weise theoretisch-methodisch rekonstruierbar sind.
8. Das bedeutet aber unter der eben genannten Voraussetzung des beteiligten Dritten:
Die theoretische Beschreibung der sprachlich vermittelten Begriffe des Handlungsverstehens ist zugleich auch handlungspraktische Re-Definition geltender Verstehensnormen (und darin besteht ihr innovatorischer Wert). Anders: die teilnehmende, mitverstehende Analyse sprachlich vermittelter Interaktionen hat zwar zunächst ein theoretisches Interesse zur Voraussetzung, dieses kann aber gar nicht als sinnvoll und zweckmäßig begründet gedacht werden außerhalb eines jeweils konkreten Zusammenhangs praktischer Interessenlagen. (Ich beschreibe sprachliches Handeln nicht, um es zu verstehen, sondern um es so zu verstehen, daß ich es praktisch begreifen, beeinflussen, verändern können kann, z.B. in Situationen didaktischer, curricularer, therapeutischer Entscheidungen.)
9. Zu thematisieren sind damit im Rahmen einer wissenschaftlichen Analyse der Normen und Regeln des Sprachverstehens und sprachlich vermittelten Handelns in jedem Falle auch die eingespielten Erwartungserwartungen des Linguisten. Insofern er nämlich als "mitspielender Dritter" in gedanklicher Vergegenwärtigung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen teilnimmt, akzeptiert er einerseits gewisse Selbstverständlichkeiten, andererseits *stimmen* für ihn bestimmte selbstverständliche Erwartungen und (sprachliche) Handlungen *nicht mehr*.
10. Die bekannten linguistisch-operationalen Verfahren können so gesehen *nur* die Bedeutung eindeutigerer (und einfacherer) theoretischer Verständigungsmittel haben; ihre Anwendbarkeit ist aber noch keineswegs schon die Erklärung jener Bedingungen, nach denen sie in methodischer Verständigung funktionieren.

11. Sind diese Überlegungen argumentativ plausibel, dann wird sich die Linguistik umorientieren müssen, von einer Wissenschaft, die sich mit sprachlichen Äußerungen als Äquivalenten von syntaktischen, semantischen (und "pragmatischen") Regeln beschäftigt, hin zu einer Wissenschaft, die die Bedingungen sprachlichen Handelns und sprachlich vermittelten wie jeweils zu vermittelnden Handlungsverstehens in institutionalisierten Handlungskontexten zum Thema hat. Das bedeutet freilich auch, daß wir von einer entsprechenden Methodologie empirischer Analysen sprachlicher Interaktion zur Zeit noch ein Stück entfernt sind, – trotz den sozialpsychologischen und soziologischen interaktionstheoretischen Ansätzen.

5. Anmerkungen zu Literatur zur handlungstheoretischen Fundierung linguistischer Aussagen

An dieser Stelle umfangreiche Literaturverweise unkommentiert und unkritisch aufzählend anzufügen, halte ich für ein fragwürdiges Verfahren wissenschaftlicher Argumentation; außerdem fehlte zu so etwas hier auch der Raum. Ich beschränke mich auf eine knappe Hervorhebung dreier Richtungen des Versuchs einer handlungstheoretischen Fundierung, ohne damit behaupten zu wollen, daß sie *den* Forschungsstand auf diesem Gebiet gegenwärtigen (der wohl ohnehin eine Fiktion ausschließlich traditionell-fachsystematisch denkender Wissenschaftler sein dürfte).

Den Zusammenhang zwischen Sprechen und Handeln, richtiger: Sprechen als den Fall regel- und normengeleiteten Handelns, versucht ja bekanntlich die von Wunderlich und anderen (in etwa nach Searle'schen Grundvorstellungen) konzipierte Sprechakttheorie theoretisch zu verstehen; unter anderem in:

Dieter WUNDERLICH (Hrsg.): Linguistische Pragmatik.
Frankfurt/Main 1972.

Abgesehen von einigen begrifflichen Divergenzen besteht der entscheidende Unterschied zum eben skizzierten Verfahren einer handlungsfunktionalen Interpretation von Redehandlungen in der Abgrenzung und Bestimmung der relevanten Handlungseinheit der theoretischen Analyse: Zwar intendieren die Autoren des genannten Bandes die Beschreibung ganzer *kommunikativer Schemata* und pragmatischer Handlungseinheiten, halten aber nach wie vor fest am *Sprechakt* als der elementaren Einheit sprachlich vermittelter Interaktion, wenn sie eine Kombinatorik möglicher Sprechaktfolgen (*Verkettungen*) anvisieren. (Siehe unter anderem:

Konrad EHLICH: Thesen zur Sprechakttheorie. A.a.O., S. 122 ff.)

Dabei dürfte, wie sich zeigen ließe, die Basis ihrer theoretisch-analytischen Intuitionen genau jene elementare Handlungseinheit sein, die durch die sprachliche (oder sprachlich verstehbare) Handlung des einen und deren funktionales Verstehen, wie es in der Folgehandlung des jeweils anderen zum Ausdruck kommt (das heißt: sprachlich verstanden werden kann), konstituiert ist.

Von (fachwissenschaftlich gesehen) soziologischer Seite her versucht

Hans HAFERKAMP: Soziologie als Handlungstheorie. P.L. Berger/
T. Luckmann, G.C. Homans, N. Luhmann, G.H. Mead, T. Parsons,
A. Schütz, M. Weber in vergleichender Analyse und Kritik.
Düsseldorf 1972,

zu einer Fundierung des wissenschaftlichen Begriffs von Interaktion zu kommen. Allerdings steht Haferkamp damit insofern durchaus in der sprachblinden Tradition sozialwissenschaftlichen Verstehens von Interaktions- und Kommunikationsprozessen, von der er sich handlungsbegrifflich zu distanzieren sucht, als er Sprache als geschichtlich-gesellschaftliche Verkehrs- und Interaktionsform ignoriert und die sprachliche Vermitteltheit von Handeln, Erwartungen, Handlungsverstehen usw. nicht sieht (– im Gegensatz etwa zu phänomenologisch ansetzenden Soziologen wie Berger, Luckmann, Garfinkel u.a.).

Schließlich sei hier kurz auf einen methodisch sehr anspruchsvollen Ansatz zur theoretischen Bestimmung des Zusammenhangs von Handeln und Reden, von Handlungsverstehen und Sprachverstehen, verwiesen:

Oswald SCHWEMMER: Philosophie der Praxis. Versuch zur Grundlegung einer Lehre vom moralischen Argumentieren in Verbindung mit einer Interpretation der praktischen Philosophie Kants.
Frankfurt/Main 1971,

der in der theoretischen (wie auch offensichtlich institutionalen) Tradition der sogenannten *Erlanger Schule* steht. Wengleich Schwemmer keineswegs ein Konzept zu konkret-analytischem Verstehen sprachlich vermittelten Handelns in institutionalen Kontexten darstellt (vergl. seinen Begriff einer normativen *strukturellen Genese* als Vorentwurf einer Rekonstruktion und Redefinition faktisch geltender Normensysteme), so entwickelt er doch einen Handlungsbegriff, und einen Begriff sozialen Lernens, der mancher reichlich voraussetzungslosen theoretischen Erörterung des Zusammenhangs von *Sprechen und Handeln* weiterhelfen könnte.