

Über Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns; sprachtheoretischer Hintergrund - sprachdidaktische Perspektiven

0. Vorbemerkung

In einer der letzten Nummern der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK (April 1983) - einer Zeitschrift, die für die pädagogische Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland repräsentativ ist - sind mehrere Artikel zu einem Themenschwerpunkt zusammengefasst: "Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft." In allen diesen Artikeln spielen Veröffentlichungen von Jürgen Habermas eine wesentliche Rolle, insbesondere seine Schriften zum Problem des "kommunikativen Handelns"; dabei geht es nicht nur um das zusammenfassende "opus magnum" der zweibändigen "Theorie des kommunikativen Handelns" (Habermas 1981), sondern auch um frühere, vorbereitende Aufsätze zum Problem der "kommunikativen Kompetenz" (Habermas 1971) und der "Universalpragmatik" (Habermas 1976). Dabei ist dieser Themenschwerpunkt in der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK nur das bisher letzte Glied in einer langen Kette von Veröffentlichungen zur "kritischen Erziehungswissenschaft", die alle an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule anknüpfen und dabei den Konzepten von Habermas jeweils eine zentrale Rolle zuweisen; sogar eine Monographie über die Habermas-Rezeption in der Pädagogik ist vorgelegt worden (Bühner/Birnemeyer 1982). Angesichts dieser breiten Diskussion und dieser Fülle von Veröffentlichungen bleibt nur die Feststellung: in den Erziehungswissenschaften ist Habermas "in", jedenfalls in der Bundesrepublik Deutschland. Und diese Feststellung gilt auch spezieller: Ebenso wie Konzepte der allgemeinen Erziehungswissenschaften beziehen sich auch Theorieentwürfe der Muttersprachdidaktik auf Habermas und seine Theorie der "kommunikativen Kompetenz": Bei allen Missverständnissen, die in der Begeisterung der "kommunikativen Wende des Sprachunterrichts" das Verständnis von Habermas' Kommunikationsbegriff getrübt haben mögen - ein breiter Einfluss ist nicht zu übersehen. Nun ist Habermas kein Erziehungswissenschaftler (und noch viel weniger ein Sprachdidaktiker), und er bemüht sich um die Entwicklung einer allgemeinen Gesellschaftstheorie, die pädagogische Probleme bestenfalls beispielhaft berührt (vgl. etwa

Habermas 1981, II, 540-547), im Grunde aber dem Problem der schulischen Erziehung (und auch speziell dem Problem des Sprachunterrichts) völlig fern steht.

Wie kann man sich nun die Attraktivität von Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz für die pädagogische Diskussion und speziell für die Didaktik des Muttersprachunterrichts erklären? Dieselbe Frage anders formuliert: Welchen Sinn hat es, in einer fachdidaktischen Zeitschrift wie Spiegel über Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns zu schreiben; welche Forschungsperspektiven ergeben sich aus der Auseinandersetzung mit diesem Konzept für die Muttersprachdidaktik?

Ich glaube, dass Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns für die pädagogische Diskussion (und ebenso für die Muttersprachdidaktik) eine Herausforderung darstellt, die erst in Ansätzen verarbeitet worden ist; dabei denke ich vor allem an drei Aspekte:

- Die Bestimmung des kommunikativen Handelns als ein Handeln, das auf Verständigung zielt, verpflichtet auch die Pädagogik dazu, den Begriff und die Praxis des pädagogischen Handelns neu zu bestimmen und die Bedingungen auszuarbeiten, unter denen pädagogisches Handeln gedacht, gerechtfertigt und verwirklicht werden kann.
- Habermas entwickelt das Konzept des kommunikativen Handelns als Fundament einer kritischen Gesellschaftstheorie der Moderne; er gibt der pädagogischen Diskussion die Möglichkeit, sich aus der Isolation der Spezialdisziplin zu befreien und den grösseren gesellschaftlichen Zusammenhang zu begreifen, zu dessen Beschreibung, Erklärung und Veränderung auch die Erziehungswissenschaften (mit ihren Einzeldisziplinen, Fachdidaktiken, Bezugswissenschaften) beitragen.
- Im Anschluss an sprachtheoretische Entwicklungen (vor allem in Bereich der Syntax und der Pragmatik) stellt Habermas das Konzept der rekonstruktiven Theoriebildung den empirisch-analytischen und den hermeneutischen Wissenschaften gegenüber; dieser Theorietypus -verknüpft mit seiner Konkretisierung in der Interaktionsanalyse- eröffnet den Erziehungswissenschaften eine völlig neue Perspektive der empirischen Fundierung, deren Reichweite bisher nur in Ansätzen begriffen worden ist.

Diese drei Aspekte, die Habermas' Veröffentlichungen so attraktiv machen, gelten nicht nur für die pädagogische Diskussion im allgemeinen, sondern auch für die Muttersprachdidaktik im besonderen. Für die letztere ist noch ein weiterer Punkt von besonderer Bedeutung:

- Will man Habermas' Entwurf einer kommunikativen Kompetenz gesellschaftlich konkretisieren, dann ergeben sich insbesondere für den Muttersprachunterricht hohe Anforderungen, weil ihm ein wesentlicher Teil der Aufgabe zufällt, zukünftige "mündige

Bürger" mit dieser Qualifikation der kommunikativen Kompetenz auszustatten. Habermas' Gesellschaftstheorie provoziert also die Frage, ob der Grundbegriff des kommunikativen Handelns in einem *Lehrziel des Muttersprachunterrichts* konkretisiert und in *sprachlichen Lernprozessen* verwirklicht werden kann.

Die vier skizzierten Provokationen der Habermas'schen Theorie des kommunikativen Handelns möchte ich im folgenden näher ausarbeiten, indem ich auf drei Fragen zu antworten versuche:

- Wie lässt sich die Theorie des kommunikativen Handelns aufgrund verschiedener Veröffentlichungen von Habermas in ihren zentralen Aspekten entwickeln?
- Wie ist der Zusammenhang zwischen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns einerseits und bestimmten sprachtheoretischen Positionen andererseits in den Hauptzügen zu bestimmen?
- Welche Implikationen hat Habermas' Theorie für die pädagogische Diskussion und speziell für die Muttersprachdidaktik?

Die ersten beiden Fragen werden in den Kapiteln 1 bis 4 diskutiert; dabei folgen wir den Schritten, in denen Habermas seine Theorie in einer Reihe von Veröffentlichungen seit 1971 entwickelt hat. Eine Antwort auf die dritte Frage soll vor allem im Kapitel 5 versucht werden. Dass sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Überlegungen in diesem Aufsatz eine besondere Rolle spielen, hängt mit dem Interesse des Autors und mit den unterstellten Interessen der Leser zusammen. Das bedeutet auch, dass ein grosser Teil der gesellschaftstheoretischen Überlegungen, die Habermas in Auseinandersetzung mit Marx und Weber, mit Mead und Durkheim, mit Parsons, mit seinen geistigen Vätern in der Frankfurter Schule in seiner Theorie des kommunikativen Handelns entwickelt, nicht in die Argumentation dieses Aufsatzes aufgenommen werden.

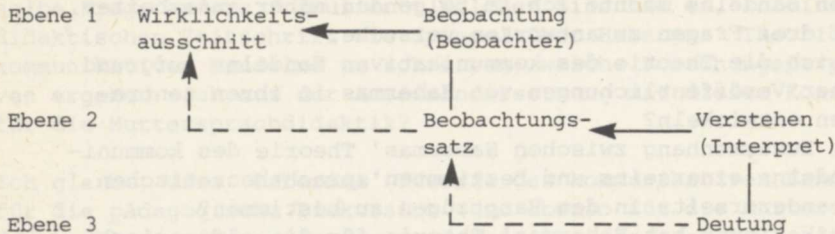
1. Das Konzept der rekonstruktiven Theoriebildung

Um Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns angemessen verstehen zu können, muss man sich in einem ersten Schritt mit dem theoretischen Zugang vertraut machen, den Habermas bei der Erforschung der Kommunikation wählt: Er nennt diesen Zugang "rekonstruktiv" und setzt ihn gegen empirisch-analytische und gegen hermeneutische Wissenschaftskonzepte ab. Habermas ist keineswegs der Urheber des rekonstruktiven Theorietypus; er bezieht sich auf regelrekonstruierende sprachtheoretische Konzepte der letzten 30 Jahre, insbesondere auf Chomskys Grammatiktheorie, setzt aber diesen Theorietypus besonders klar gegen andere Forschungstraditionen ab (vgl. dazu Habermas 1976, besonders S. 183-198).

Habermas geht aus von der Unterscheidung zwischen *Beobachtung* und *Verstehen*. In der Beobachtung richtet sich ein Individuum auf Gegenstände seiner Wahrnehmung; im Verstehen richtet sich ein Mitglied einer Sprachgemeinschaft auf den Sinn symbolischer Äusse-

voorwerp
object

rungen. Habermas betont besonders, dass Beobachten und Verstehen auf unterschiedlichen Ebenen liegen: Während sich Beobachtung direkt auf die Erfahrungswelt bezieht, tut Verstehen dies nur indirekt; dieser Unterschied der Ebenen wird in folgenden Schema deutlich herausgestellt (Habermas 1976, S. 184):

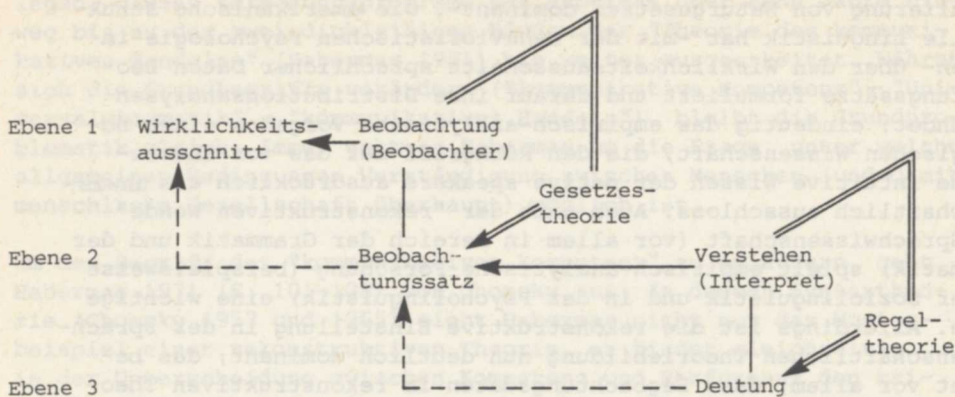


Dieses Schema hilft auch bei der Charakterisierung unterschiedlicher Theorietypen:

- Der *empirisch-analytische Typus* wird auf den Ebenen 1 und 2 charakterisiert: Ein Beobachter richtet sich auf einen Wirklichkeitsausschnitt und stellt seine Beobachtung in einem Beobachtungssatz dar. *mitteilen*
- Der *hermeneutische Typus* wird auf den Ebenen 2 und 3 charakterisiert: Ein Interpret richtet sich auf eine symbolische Äusserung (z.B. einen Beobachtungssatz) und umschreibt sein Verständnis in einer Deutung.

Im empirisch-analytischen Typus *beschreibt* der Beobachtungssatz den beobachteten Aspekt der Wirklichkeit; im hermeneutischen Typus *expliziert* die Deutung den Sinn einer symbolischen Äusserung.

Im Schema fehlt allerdings bisher ein wesentlicher Aspekt: Empirisch-analytische Forschung formuliert schliesslich nicht nur Beobachtungssätze, sondern auch Gesetze, die solche Sätze vorhersagbar (und erklärbar) machen. Auf vergleichbare Weise lassen sich "hinter" Deutungen Regeln entdecken, denen das Verstehen symbolischer Äusserungen folgt. Diesen "Tiefgang" von Beobachtungssätzen und Deutungen kann man veranschaulichen, indem man Habermas' Schema eine dritte Dimension hinzufügt:



In der nun hinzugekommenen dritten Dimension geht es um die Theoriebildung, die auf Generalisierungen zielt. Dabei ist für Habermas' Konzept die Ebene 3 von entscheidender Bedeutung: auf dieser Ebene 3 wird in der dritten Dimension das intuitive Regelbewusstsein (die "kommunikative Kompetenz") des Interpreten rekonstruiert, mit dessen Hilfe er zu einer Deutung gelangt. Der rekonstruktive Theorietypus der Ebene 3 zielt also auf die Explikation des vorthoretischen Wissens, das Sprecher/Hörer von Struktur und Gebrauch der Symbolsysteme intuitiv besitzen, die ihnen kommunikatives Handeln erlauben. Als beispielgebend für eine solche rekonstruktive Theorie nennt Habermas die Syntaxtheorie Chomskys.

*welche regeln
handelt es sich
um die Interpretation
von Aussagen*

*kenn's drei
strukturen an
von Aussagen
(beist von "langue")*

Es wäre falsch, die vorgeschlagene Graphik als Einteilungsschema für verschiedene Wissenschaften zu verstehen, etwa in dem folgenden Sinne:

- Die Naturwissenschaften -als klassische Beispiele der gesetzesentdeckenden, der nomologischen Wissenschaften- besetzen die Ebenen 1 und 2 in allen drei Dimensionen.
- Die Textwissenschaften -als klassische Beispiele der verstehenden, der hermeneutischen Wissenschaften- besetzen die Ebenen 2 und 3 in den ersten beiden Dimensionen.
- Die Sprachwissenschaften -als klassische Beispiele der Regelwissen explizierenden, der rekonstruktiven Wissenschaften- besetzen die Ebenen 2 und 3 in der zweiten und dritten Dimension.

Ein solcher Schematismus wäre, wie gesagt, ein Missverständnis, weil in jedem Theorietyp alle Aspekte des Schemas eine Rolle spielen, allerdings mit unterschiedlichem Gewicht. Beispielsweise muss sich jede nomologische Wissenschaft auch um die Deutung theoretischer Sätze und um die Rekonstruktion von Regeln der Beschreibungssprache bemühen -dabei bleibt freilich die

Formulierung von Naturgesetzen dominant-. Die amerikanische strukturelle Linguistik hat -mit der behavioristischen Psychologie im Rücken- über den Wirklichkeitsausschnitt sprachlicher Daten Beobachtungssätze formuliert und darauf ihre Distributionsanalysen gegründet: eindeutig das empirisch-analytische Vorgehen einer nomologischen Wissenschaft, die den Rückgriff auf das vor-theoretische intuitive Wissen der native speakers ausdrücklich als unwissenschaftlich ausschloss. Auch nach der "rekonstruktiven Wende" der Sprachwissenschaft (vor allem in Bereich der Grammatik und der Pragmatik) spielt empirisch-analytische Forschung (beispielsweise in der Soziolinguistik und in der Psycholinguistik) eine wichtige Rolle. Allerdings ist die rekonstruktive Einstellung in der sprachwissenschaftlichen Theoriebildung nun deutlich dominant; das bedeutet vor allem, dass Beobachtungsdaten im rekonstruktiven Theorierahmen auf zugrunde liegende Regeln und Verwendungsrestriktionen hin interpretiert werden.

Indem Habermas verschiedene Ebenen und Dimensionen wissenschaftlicher Theoriebildung unterscheidet, trägt er dazu bei, die wissenschaftslogische Position der rekonstruktiv vorgehenden Forschung im grösseren Zusammenhang genau zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund stellt sich auch der Theoriebildung über den Muttersprachunterricht die Frage: Welcher Forschungstypus liegt am nächsten? Welche theoretische Einstellung ist hier dominant? Dass diese Frage noch nicht ernsthaft gestellt wurde, ist einer der Gründe dafür, dass die Erforschung des Muttersprachunterrichts mit einer Vielzahl von Theorieansätzen leben muss, deren Beziehungen untereinander kaum bestimmt sind: ohne Zweifel Lebensbedingungen, in denen Forschung nicht zu blühen pflegt.

Wählt man Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns zum Orientierungspunkt, dann entscheidet man sich gleichzeitig für die Dominanz der rekonstruktiven Einstellung in der Theoriebildung über den Muttersprachunterricht. Das bedeutet beispielsweise, dass sprachliches Lernen nicht mehr als Reproduktion vorab fixierter sprachlicher Daten operationalisiert werden kann; viel mehr wird die Frage entscheidend, wie sich das intuitive sprachliche Wissen des Lerners verändert und wie man diese Veränderungen zusammen mit ihren Bedingungen rekonstruieren kann. Erst als untergeordnetes Problem stellt sich die Frage, welche Rolle die Beobachtung sprachlicher Äusserungen im Rahmen solch einer Rekonstruktion sprachlicher Wissenserweiterung noch spielt.

2. Das Konzept der Universalpragmatik

In seinem Aufsatz "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz" umreißt Habermas 1971 zum ersten Mal sein theoretisches Programm, in dem es ihm darum geht, die allgemeinen Bedingungen kommunikativen Handelns zu rekonstruieren und dadurch das Fundament für eine kritische Gesellschaftstheorie zu

legen; dieses Forschungsprogramm hat Habermas über zehn Jahre hinweg bis zu den zwei dickleibigen Bänden der "Theorie des kommunikativen Handelns" (Habermas 1981) hin weiter ausgearbeitet. Während sich die Grundbegriffe verändern ("kommunikative Kompetenz" - "Universalpragmatik" - "kommunikatives Handeln"), bleibt die Grundproblematik gleich: Immer geht es Habermas um die Frage, unter welchen allgemeinen Bedingungen Verständigung zwischen Menschen (und damit menschliche Gesellschaft überhaupt) möglich ist.

Um den Begriff der "kommunikativen Kompetenz" zu erläutern, geht Habermas 1971 (S. 101-108) von Chomsky aus: In dessen Syntaxtheorie (Chomsky 1957 und 1965) sieht Habermas nicht nur das Musterbeispiel einer rekonstruktiven Theorie, er findet gleichzeitig in der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz den kritisch zu beleuchtenden Ausgangspunkt seiner Überlegungen zum kommunikativen Handeln. Mit der Einführung des Kompetenzbegriffes steckte Chomsky 1965 der Linguistik einen Gegenstandsbereich ab, dessen Struktur in Regeln rekonstruiert werden kann; damit trug er zur Sicherheit der Theoriebildung in der Sprachwissenschaft entscheidend bei, nährte andererseits aber auch eine Reihe von Vorurteilen:

- Der Negativbegriff der Performanz etikettiert einen diffusen Bereich, der in einer Regeltheorie nicht darstellbar ist.
- Dieser Bereich ist überhaupt einer rekonstruktiven Theoriebildung nicht zugänglich.
- Bei den beobachtend verfahrenen Theorien über den Wirklichkeitsausschnitt "Sprachgebrauch" (d.h. der Performanz) ist überhaupt höchst fraglich, ob sie einer theoretisch soliden Linguistik zugerechnet werden können.
- Es ist mehr als zweifelhaft, ob ausserhalb einer genetisch definierten Kompetenz überhaupt etwas anderes als triviale Forschungsergebnisse erwartet werden kann.

Solche Schlussfolgerungen werden von Habermas zurückgewiesen; in dieser Kritik verliert auch die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ihren absoluten Charakter:

"Diese Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz berücksichtigt nicht den Umstand, dass die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden. Diese Strukturen gehören weder zu den extralinguistischen Randbedingungen, unter denen die sprachliche Kompetenz bloss angewendet wird, denn sie sind sprachabhängig; andererseits fallen sie nicht mit den sprachlichen Ausdrücken, die kraft linguistischer Kompetenz erzeugt werden, zusammen, denn sie dienen der pragmatischen Situierung dieser Ausdrücke." (Habermas 1971, S. 101.)

Habermas formuliert hier die Pointe der pragmatischen Sprachtheorie: Die Sprechsituation ist nicht äussere Bedingung des

sprachlichen Verhaltens, sie ist selbst -kraft der Illokution sprachlicher Handlungen- sprachlich konstituiert. Diese "pragmatische Situierung" sprachlicher Ausdrücke ist -wie besonders Austin 1962 und Searle 1969 gezeigt haben- einer rekonstruktiven Theoriebildung zugänglich, und es können Regeln angegeben werden, denen wir folgen, wenn wir Sprechsituationen in sprachlichen Handlungen konstituieren.

Bei Austin und Searle anknüpfend, bestimmt Habermas den Begriff der kommunikativen Kompetenz als Ausgangspunkt seines rekonstruktiv verfahrenen Forschungsprogramms; dieser Begriff bezieht sich auf das "tacit knowledge", auf das Vermögen eines Sprecher/Hörers, aufgrund bestimmter zugrunde liegender Prinzipien Sprechsituationen in sprachlichen Handlungen zu konstituieren. Die Anlehnung an Austin und Searle geht allerdings nicht so weit, dass dieses Forschungsprogramm ebenfalls auf die Analyse einzelner sprachlicher Handlungen zielt; Habermas geht es vielmehr um die elementaren Prinzipien, auf die Sprecher/Hörer notwendig sich beziehen müssen, wenn sie sprachlich handelnd Sprechsituationen herstellen; auf diese Prinzipien bezieht sich auch Habermas' Formulierung "allgemeine Strukturen möglicher Redesituationen" in dem oben gegebenen Zitat. Anders formuliert: Das Forschungsprogramm nimmt sich vor, die allgemeinen Bedingungen zu rekonstruieren, die notwendig gegeben sein müssen, damit die Konstitution von Sprechsituationen in sprachlichen Handlungen überhaupt möglich ist. Habermas nennt diese Bedingungen der Möglichkeit von Sprechsituationen "pragmatische Universalien", das Forschungsprogramm nennt er entsprechend "Universalpragmatik" (zuerst in Habermas 1971, dann 1976 und 1981 weiter ausgearbeitet).

Ganz stark vereinfachend, kann man das Programm der Universalpragmatik am besten von seinen Ergebnissen erläutern: Zwei Hypothesen haben dabei grundlegende Bedeutung:

1. Gegenstand der Universalpragmatik sind "Situationen möglicher Verständigung" (Habermas 1976, S. 202), weil ein Bezug auf "mögliche Verständigung" die Konstitution von Sprechsituationen überhaupt erst möglich macht.
2. Die Konstitution von "Situationen möglicher Verständigung" geht notwendig damit einher, dass drei Geltungsansprüche erhoben werden: die Geltungsansprüche auf Wahrheit, auf Wahrhaftigkeit und auf Richtigkeit. Diesen Geltungsansprüchen kommt der Status pragmatischer Universalien zu (vergleiche den zweiten Teil der Abhandlung Habermas 1976, S. 204-259 und darin die Übersicht S. 246).

Auf den ersten Blick widersprechen diese Hypothesen unserer Erfahrung: Allzu oft werden wir schmerzlich darauf gestossen, dass Verständigung unmöglich ist; allzu oft auch sind wir Opfer von Lüge, Täuschung und Unmoral in der alltäglichen Kommunikation. Da also die beiden Hypothesen nicht für sich selbst sprechen, möchte

ich sie an einem Beispiel erläutern:

Die Schwestern Katja und Barbara sitzen in Katwijk im Strandcafé; Barbara hat sich ein "Mars" gekauft, Katja ein Gebäck mit Marzipanfüllung. Nach dem ersten Bissen sagt Katja:

"Barbara, möchtest du mal abbeissen?"

Darauf sagt Barbara:

"Nö, eigentlich nicht."

Darauf Katja enttäuscht:

"Du bist gemein!"

Betrachtet man nur das erste Äusserungspaar, dann erscheint Katjas Sprechhandlung als schwesterliches Angebot an Barbara, ihr etwas abzugeben, und Barbaras Antwort als ebenso kameradschaftliche Ablehnung des Angebots. Katjas zweite Äusserung macht dann überdeutlich, dass es "eigentlich" um etwas ganz anderes geht: Katja ist dringend daran gelegen, Barbara zum Abbeissen vom Gebäck zu bewegen, weil sie dann von Barbara fordern kann, auch einmal von Barbaras "Mars" abzubeissen; durch Barbaras "Verzicht" wird dieser Forderung die Grundlagen entzogen, und genau dies ist es, was Katja "gemein" findet.

Habermas würde in diesem Dialog zwischen Katja und Barbara ein Musterbeispiel für strategisches Handeln sehen - und jeder wird zugestehen, dass diese Art sprachlichen Handelns zu den Selbstverständlichkeiten unseres Alltags gehört. Das Typische an diesem Musterbeispiel ist, dass hier das Missverständnis in Bezug auf das "eigentlich" Gemeinte zur Methode erhoben wird, um den Anderen über die eigenen Absichten zu täuschen und dadurch das eigene Ziel zu erreichen. Situationen strategischen Handelns werden also ermöglicht durch die systematische Erzeugung von Missverständnis - und das scheint der ersten Hypothese von Habermas doch zu widersprechen.

Dieser Schein des Widerspruchs trägt: Denn das systematische Missverständnis, auf dem solche Strategien beruhen, wird erst dadurch möglich, dass die Möglichkeit der Verständigung von Sprecher und Hörer unterstellt wird und dass der Hörer diese Möglichkeit auch Wirklichkeit werden lässt, indem er die Äusserung so versteht, wie sie gesagt ist (und sich so darüber täuscht, wie sie beabsichtigt ist). Platt gesagt: Wenn die Möglichkeit der Verständigung nicht besteht, wird niemand überhaupt nur den Mund aufmachen - und dann gibt es natürlich weder die Möglichkeit des Missverständnisses noch die Möglichkeit einer Strategie, die auf absichtlich herbeigeführten Missverständnissen beruht. Jede Redesituation überhaupt ist also gebunden an die Bedingung, dass die Möglichkeit der Verständigung unterstellt wird; ob diese Möglichkeit dann auch verwirklicht wird, und ob eine Verwirklichung überhaupt beabsichtigt ist, bleibt eine zweite, durchaus unabhängige

Frage.

Habermas' Hypothese (1) ist nicht gleichzusetzen mit dem etwas trivialen Axiom der Kommunikation von Watzlawick e.a. 1969, dass man nicht nicht kommunizieren könne; dieses Axiom wird so begründet, dass niemand sich nicht nicht verhalten könne und dass jedes Verhalten der Deutung durch andere zugänglich sei. Habermas dagegen sucht nachzuweisen, dass niemand sich der Verständigung im Sinne einer unterstellten Möglichkeit entziehen könne: Es zählt zu den anthropologischen Grundbedingungen des Menschen, dass er auf Situationen möglicher Verständigung angewiesen ist, wenn er überleben will; selbst für Situationen systematisch herbeigeführter Missverständnisse gilt, dass sie ohne die Unterstellung der Möglichkeit der Verständigung nicht zu denken sind.

Gegenstand der Universalpragmatik ist also eine ideale Sprechsituation, nämlich die "Situation möglicher Verständigung". Dieser Idealisierung wegen ist Habermas immer wieder angegriffen worden, und er hat sich gegen solche Angriffe mit dem Hinweis verteidigt, dass alle Kommunikationspartner diese Idealisierung vollziehen und dass sie auch dazu gezwungen sind, und zwar sogar "kontrafaktisch", also trotz der Realität der (unabsichtlichen und absichtlichen) Missverständnisse. Ich halte Habermas' Argumente für stichhaltig: Die "Situation möglicher Verständigung" ist der Grundmodus, aus dem alle anderen Redemodalitäten dadurch abgeleitet sind, dass die Unterstellung der Verständigung nur zum Teil oder sogar überhaupt nicht verwirklicht wird. Dieser meiner Meinung nach gut begründeten Idealisierung entspricht die Annahme, dass der Grundmodus sprachlichen Handelns das "auf Verständigung zielende Handeln" sei; dieses nennt Habermas "kommunikatives Handeln", und dessen universellen Bedingungen gilt sein Interesse.

*is on beginn
geübt
handeln*

geltungsansprüche

Zu den drei Geltungsansprüchen, die Habermas in der Hypothese (2) als universal behauptet, zunächst einige Erläuterungen: Der Geltungsanspruch der Wahrheit bezieht sich darauf, dass in einer Sprachhandlung etwas als existierend behauptet oder vorausgesetzt wird; der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit bezieht sich darauf, dass in einem Sprechakt die Intention des Sprechers wahrheitsgetreu zum Ausdruck kommt; der Geltungsanspruch der Richtigkeit bezieht sich darauf, dass in einem Sprechakt auf die sozial gültigen Normen angemessen Bezug genommen wird. Die Analyse einer sprachlichen Handlung wie der Frage von Katja "Barbara, möchtest du mal abbeissen?" zeigt, dass alle drei Geltungsansprüche zugleich erhoben werden: Beispielsweise setzt Katja als wahr voraus, dass sie etwas zu bieten hat, von dem man abbeissen kann; sie erhebt den Anspruch, Barbara ein aufrichtiges, tatsächlich so beabsichtigtes Angebot zu machen; und sie bezieht sich beispielsweise auf die Norm, dass Geschwister sich gegenseitig etwas abgeben sollen. Allerdings stehen die drei Geltungsansprüche nicht gleichberechtigt nebeneinander: einer steht im Vordergrund -er

ist "thematisch", wie Habermas sagt- seinetwegen also wird die betreffende sprachliche Handlung vollzogen. In Katjas Frage ist der Geltungsanspruch der Richtigkeit thematisch, weil hier die genannte Norm (dass Geschwister sich gegenseitig etwas abgeben sollen) in einem Angebot zum Teilen verwirklicht wird; dagegen ist beispielsweise in Behauptungen der Geltungsanspruch der Wahrheit und in Geständnissen der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit thematisch.

Die Diskussion des Beispiels weckt sofort wieder Zweifel und Einwände: Hinter Katjas "Angebot" verbirgt sie doch ihre eigentliche egoistische Absicht, etwas von Barbaras "Mars" abzubekommen; und auf die geltende Norm des Abgebens bezieht sie sich nicht "angemessen", sondern strategisch mit den Hintergedanken, Barbara in Zugzwang zu bringen und sie so mit sanftem Druck ihrerseits zum Abgeben zu bewegen. Da also in diesem Beispiel weder Wahrhaftigkeit noch Richtigkeit herrschen, scheint wiederum ein Widerspruch vorzuliegen, und zwar diesmal gegen Habermas' Hypothese (2). ^{Legenueyung}

Aber auch diesmal trügt -so glaube ich- der Schein: Habermas behauptet nämlich nicht, dass universell gilt, dass alle sprachlichen Handlungen wahr, wahrhaftig und richtig sind: Er sagt vielmehr, dass Ansprüche auf die Geltung von Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit erhoben werden müssen, und zwar universell, als Bedingung der Möglichkeit sprachlicher Handlungen überhaupt. Auch der also, der lügt (und gerade der) muss notwendig den Anspruch ^{anspruch machen} auf Wahrheit erheben - sonst wäre seine Lüge sinnlos. Es ist wie bei der notwendigen Unterstellung möglicher Verständigung: Wir können uns den Ansprüchen auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit nicht entziehen, ohne die Möglichkeit sprachlichen Handelns überhaupt aufzugeben. Gleichzeitig aber können wir diese Ansprüche unterlaufen, indem wir sie in unserem sprachlichen Handeln nicht einlösen: Unter dem Deckmantel der notwendig erhobenen Ansprüche auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit spiegeln wir falsche Tatsachen, trügerische Absichten und eine Scheinmoral vor. Dieses Vorspiegeln aber setzt den Deckmantel der Geltungsansprüche notwendig voraus, es bietet also kein Gegenargument, sondern im Gegenteil den besten Beweis für die universelle Geltung dieser Ansprüche.

In rekonstruktiver Einstellung der Theoriebildung und in der Auseinandersetzung mit den rekonstruktiven Konzepten der Kompetenzlinguistik und der pragmatisch orientierten Sprachtheorie ist es Habermas gelungen, das Forschungsprogramm der Universalpragmatik abzugrenzen und zu strukturieren. Gegenstandsbereich der Universalpragmatik sind die "Situationen möglicher Verständigung", die als Grundmodus von Redestitutionen überhaupt nachgewiesen werden; eine solche Idealisierung ist durch das Argument gerechtfertigt, dass der Mensch sich dem Anspruch auf Verständigung (und dem damit verknüpften Geltungsanspruch auf Verständlich-

keit) nicht entziehen kann: das "auf Verständigung zielende Handeln" (Habermas nennt es auch "kommunikatives Handeln") erweist sich als Anspruch, der für das soziale Leben des Menschen überhaupt konstitutiv ist. - Für das "kommunikative Handeln" sind drei pragmatische Universalien konstitutiv: die Geltungsansprüche auf Wahrheit, Wahrscheinlichkeit und Richtigkeit, denen wir uns ebenfalls als soziale Wesen nicht entziehen können. "Strategisches Handeln" ist als die Variante des Grundmodus zu begreifen, in dem die universellen Geltungsansprüche zwar erhoben, aber absichtlich nicht eingelöst werden.

Habermas' Universalpragmatik (die insbesondere in den Veröffentlichungen 1971, 1976 und 1981, Kapitel III Schritt für Schritt entwickelt worden ist) leistet sicherlich einen wichtigen Beitrag zur Systematisierung der pragmatischen Sprachtheorie. Für Habermas selbst aber ist dies keineswegs das Hauptziel seiner Bemühungen: Ihm geht es darum, in der Rekonstruktion der universellen Bedingungen kommunikativen Handelns einer kritischen Gesellschaftstheorie die Grundlage zu geben. Die Realisierung dieses Ziels möchte ich unter zwei Aspekten plausibel machen. Der erste Aspekt ist der des Handlungsbegriffes: Er spielt notwendigerweise in jeder Gesellschaftstheorie eine grundlegende Rolle, weil solch eine Theorie beschreiben und erklären muss, wie sozial eingebundene Individuen dem Zwang zur Kooperation dadurch gerecht zu werden versuchen, dass sie ihre Handlungen aufgrund bestimmter Prinzipien koordinieren. Nun sind die Sozialwissenschaften einer Tradition verpflichtet, in der Handeln zweckrational bestimmt wurde; Handeln zielt also wesensmäßig auf einen bestimmten Zweck (eine Situation, die es zu erreichen gilt), und es wird dann als rational begründet beurteilt, wenn es seine Mittel so wählt, dass angesichts der herrschenden Bedingungen dieser Zweck auch erreicht werden kann. Zweckrationales Handeln ist wesentlich strategisch: es ist darauf angelegt, bestehende (sachliche wie menschliche) Bedingungen so zu durchschauen und zu manipulieren, dass ein bestimmter Zweck möglichst sicher mit möglichst geringem Aufwand erreicht werden kann. Hier nun setzt die Kritik von Habermas ein: Er zeigt in der Universalpragmatik, dass der Begriff des strategischen Handelns notwendig sekundär ist, weil er den Begriff des "auf Verständigung zielenden Handelns", des "kommunikativen Handelns" immer schon als Bedingung voraussetzt. Mit dem Grundbegriff des "kommunikativen Handelns" gewinnt die Gesellschaftstheorie die Möglichkeit, das Problem der Handlungskoordination von den universellen pragmatischen Grundbedingungen der menschlichen Existenz her zu beschreiben und zu erklären. Damit gewinnen gleichzeitig spezifischere Konzepte zur Erforschung sprachlichen Handelns die Möglichkeit, in einem größeren gesellschaftswissenschaftlichen Horizont die ihnen gemäße Position zu bestimmen (auf eine Positionsbestimmung in Bezug auf Forschungen zum Sprachunterricht werde ich in Kapitel 5 noch näher

eingehen).

Der zweite Aspekt ist der der kritischen Theorie: Jede Kritik am Bestehenden benötigt ja das "Bild einer besseren Welt", das die Kriterien für die Kritik liefert und gleichzeitig das Ziel der Veränderungen liefert, die die Kritik bewirken will; dabei ist immer die Frage entscheidend, wie dieses utopische Bild des Besseren so legitimiert werden kann, dass Kritik ebenso wie Veränderung des Bestehenden gerechtfertigt sind. Das kritische Potential seiner "Theorie des kommunikativen Handelns" schöpft Habermas aus dem Widerspruch zwischen der idealen "Situation möglicher Verständigung" mit ihren universalen Geltungsansprüchen der Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit auf der Seite der Utopie und dem menschlichen Handeln voll von Lügen, Täuschungen und Unmoral auf der Seite der schlechten und deshalb zu ändernden Welt.

"Der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation hat für jede mögliche Kommunikation die Bedeutung eines konstitutiven Scheins, der zugleich Vorschein einer Lebensform ist."

(Habermas 1971, S. 141.)

Mit anderen Worten: Wenn wir überhaupt als soziale Wesen überleben wollen, dann müssen wir im kommunikativen Handeln "Situationen möglicher Verständigung" unterstellen; dieser "Schein" ist für jede Kommunikation "konstitutiv": wegen dieser notwendigen, universell zu erhebenden Geltungsansprüche kommt noch im miesesten Alltag die "bessere Welt" der Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit als anzustrebende "Lebensform" zum "Vorschein". In dieser vorscheinenden Lebensform liegt das kritische Potential der Habermasschen Theorie - und die Berechtigung dieser Kritik ist schwerlich zu bestreiten, weil wir alle in jedem Augenblick den Anspruch dieser Lebensform erheben, ihn aber sehr viel seltener auch einlösen. Diesen universalen Anspruch in all seinen Dimensionen auszuarbeiten und für Kritik und Veränderung unserer Gesellschaft fruchtbar zu machen, ist das Ziel von Habermas' Theorie:

"Die in die Universalpragmatik eingebauten Fundamentalnormen möglicher Rede enthalten ... eine praktische Hypothese. Von ihr, die in einer Theorie kommunikativer Kompetenz erst entfaltet und begründet werden muss, nimmt die kritische Theorie der Gesellschaft ihren Ausgang." (Habermas 1971, S. 141.)

Die "praktische Hypothese", die auf eine Verwirklichung der Geltungsansprüche von Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit in einer tatsächlichen Situation der Verständigung zielt, kann man nicht nur in einer allgemeinen Gesellschaftstheorie ausarbeiten: sie eignet sich sehr wohl auch als Ausgangspunkt einer speziellen Theorie des Muttersprachunterrichts:

- Wie kann man die Bedingungen, die für sprachliches Handeln im Muttersprachunterricht konstitutiv sind, im Spannungsfeld

zwischen den erhobenen Geltungsansprüchen und ihrer Einlösung im Unterricht rekonstruieren? (Vergleiche S. 34-40.)

- Wenn wir die Geltungsansprüche zum kritischen Massstab, zum "Vorschein" einer (besseren) "Lebensform" nehmen: Welche Zielvorstellungen lassen sich dann der sehr viel unvollkommeneren Wirklichkeit des Muttersprachunterrichts gegenüberstellen? (Vergleiche S. 29-34.)
- Wie lassen sich diese aus der kritischen Theorie des Muttersprachunterrichts hervorgegangenen Zielvorstellungen mit Ergebnissen der kritischen Gesellschaftstheorie in Beziehung setzen? (Vergleiche S. 42-43.)
- Welche Schritte der Veränderung lassen sich unter den bereits rekonstruierten Bedingungen des Muttersprachunterrichts in unserer Gesellschaft (vor allen Dingen unter den Bedingungen der Institution Schule) rechtfertigen - wie also wird die "praktische Hypothese" der kritischen Rekonstruktion tatsächlich praktisch? (Vergleiche S. 40-42.)

Eine wirklich kritische Theorie der Gesellschaft und ihrer Teilbereiche muss sich an dem Widerspruch zwischen Anspruch und Einlösung im alltäglichen sprachlichen Handeln abarbeiten und daraus Konsequenzen der Veränderung entwickeln - darin sehe ich den Clou von Habermas' Universalpragmatik. Alles andere wiederholt entweder nur Bestehendes fruchtlos in theoretischen Beschreibungen, oder es schwebt jenseits von Gut und Böse in den Wolken unverbindlicher Ideen. Und an dem theoretischen Vorgehen von Habermas kann man ablesen, auf welchem Wege man zu einer solchen kritischen Theorie gelangt: Orientiert an den rekonstruktiven Konzepten, die im Bereich der Sprachtheorie entwickelt wurden, geht es um die Analyse von Geltungsanspruch und Einlösung in Bezug auf die Darstellung von Sachverhalten (Anspruch der Wahrheit), in Bezug auf den Ausdruck von Absichten (Anspruch der Wahrhaftigkeit) und in Bezug auf den Rückgriff auf soziale Normen (Anspruch der Richtigkeit); die pragmatischen Universalien bieten einen Leitfaden auch für die kritische Rekonstruktion sehr spezieller Domänen sprachlichen Handelns.

3. Das Problem der Begründung von Geltungsansprüchen: "Was ist Wahrheit"?

Wir wollen die rekonstruktive Analyse von Geltungsanspruch und Einlösung noch einen Schritt weiter verfolgen, indem wir am Beispiel der Frage nach Wahrheit untersuchen, wie ein bestimmter Geltungsanspruch eigentlich begründet werden kann; mit dem Stichwort der Begründbarkeit ist das Problem der Rationalität innerhalb von Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns angesprochen; dabei ist seit der antiken Philosophie der Anspruch auf Wahrheit das Musterbeispiel, an dem Probleme der Rationalität diskutiert werden; (wir stützen uns in der Darstellung vor allem auf Habermas 1973 und 1981, Kapitel I und III).

Wovon kann man sagen, dass es entweder wahr oder falsch ist? Man probiert das am besten an einem Beispiel aus:

Auf dem Mond wird die Presse nicht zensiert.

Ist dieser Satz wahr? So würde man die Frage nicht stellen, sondern genauer formulieren: Ist das, was mit der Äusserung dieses Satzes behauptet wird, wahr (oder auch nicht)? Ist also die Behauptung wahr? Aber auch der Äusserung

Ich behaupte, dass auf dem Mond die Presse nicht zensiert wird kommt die Bestimmung "das ist wahr" nicht so zu, dass dem Sprechakt der Behauptung Wahrheit zugesprochen wird, sondern dem, was in der Äusserung als Tatsache hingestellt wird. Wahr kann also nur die in die Behauptung eingebettete Aussage sein:

"Wahrheit ist ein Geltungsanspruch, den wir mit Aussagen verbinden, indem wir sie behaupten. ... Indem ich etwas behaupte, erhebe ich den Anspruch, dass die Aussage, die ich behaupte, wahr ist. Diesen Anspruch kann ich zu Recht oder zu Unrecht erheben. Behauptungen können weder wahr noch falsch sein, sie sind berechtigt oder unberechtigt." (Habermas 1973, S. 212.)

Diese Überlegungen wirken auf den unbefangenen Leser spitzfindig und überflüssig, weil die Frage nach der Wahrheit im normal ablaufenden kommunikativen Handeln gar nicht auftaucht: Voraussetzung dafür dass sich die Frage nach Wahrheit überhaupt stellt, ist nämlich, dass die Berechtigung einer Behauptung ausdrücklich bestritten wird: Das Problem der Wahrheit muss erst dann gelöst werden, wenn die Frage nach der Wahrheit ausdrücklich gestellt wird! Mit solch einer Frage nach der Berechtigung eines Geltungsanspruches auf Wahrheit (oder auch auf Richtigkeit) wird die Ebene des unproblematischen kommunikativen Handelns verlassen und die Ebene des Diskurses erreicht: Habermas bestimmt den Diskurs als den Typus sprachlichen Handelns, in dem Geltungsansprüche der Wahrheit oder der Richtigkeit bestritten und darauf hin mit Argumenten gestützt werden (vergleiche Habermas 1973, S. 214-229). Alle Fragen der argumentativen Begründbarkeit, der Rationalität also, sind mit dem Diskurs unlösbar verbunden. Und für die Wahrheitsfrage bedeutet dies: Ob eine behauptete Aussage als wahr gilt, ist davon abhängig, ob im Diskurs ein Konsensus über die Berechtigung der betreffenden Behauptung erreicht werden kann oder nicht. Das hat natürlich für den Unterricht (und speziell für den Sprachunterricht weitgehende Konsequenzen: Auch hier stellt sich in Bezug auf den Prozess des Lehrens und Lernens die Frage, wie der mit dem Lehren immer verknüpfte Geltungsanspruch auf Wahrheit auch tatsächlich im Unterricht eingelöst werden kann. Bedeutet dies nicht, dass Unterricht -ebenso wie wissenschaftliche Kommunikation- immer auch den Anforderungen an einen Diskurs genügen muss? Und folgt daraus nicht, dass dem Muttersprachunterricht die Aufgabe zuwächst, die Schüler zur Teilnahme am Diskurs zu befähigen? Ich werde versuchen, diesen Gedankengang im 5. Kapitel weiter zu verfolgen.

utopischen von
alltäg. eingeb.
in Kommunikation
was so unklar
ist mit Begriffen
als
sens. Konsens
nicht ordnen

Dieser Konsensustheorie der Wahrheit, wie Habermas sie vorträgt, steht die Korrespondenztheorie der Wahrheit gegenüber; nach dieser Theorie sind die Aussagen wahr, in denen etwas behauptet wird, was tatsächlich in der Welt der Fall ist. Entsprechend wird Wahrheit dadurch überprüft, dass man Behauptungen und Welt miteinander vergleicht und ihre Korrespondenz bejaht (oder auch verneint). Gegen die Korrespondenztheorie fasst Habermas zwei Argumentationsketten stichhaltig zusammen:

- In unserer Erfahrung ist nichts, was behaupteten Aussagen genau entspricht und deswegen dazu geeignet wäre, sie wahr oder falsch zu machen. Sicherlich sind wir uns subjektiv unserer Wahrnehmung von Dingen und Ereignissen in der Welt gewiss - diese subjektive Gewissheit korrespondiert aber nicht mit wahren Aussagen, weil ihr das entscheidende Merkmal der Intersubjektivität fehlt! Erlebnisse der Gewissheit stützen eine behauptete Aussage, aber nur unter einer Bedingung: Sie müssen mitgeteilt werden und sich im Diskurs als intersubjektiv erweisen.
- Tatsachen sind nicht Bestandteile der Welt, denen Aussagen entsprechen könnten: Im Gegenteil sind Tatsachen das, was behauptet wird; Tatsachen sind also abhängig von Behauptungen, deren Gültigkeit im Diskurs zu klären sind, und nicht etwa diskursunabhängige Größen, die sich zu einer Prüfung der Wahrheit behaupteter Aussagen eignen würden.

Habermas zieht daraus eine eindeutige Konsequenz:

"Darüber, ob Sachverhalte der Fall sind oder nicht der Fall sind, entscheidet nicht die Evidenz von Erfahrung, sondern der Gang von Argumentationen. Die Idee der Wahrheit lässt sich nur mit Bezugnahme auf die diskursive Einlösung von Geltungsansprüchen entfalten." (Habermas 1973, S. 218.)

Nun ist natürlich die Frage, was "diskursive Einlösung" eines Geltungsanspruches eigentlich bedeutet und wie man sich eigentlich erklären kann, dass mit Hilfe von Argumenten Übereinstimmung erreicht werden kann.

"Die Konsensustheorie der Wahrheit beansprucht den eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Argumentes durch formale Eigenschaften des Diskurses zu erklären"..... (Habermas 1973, S. 240.)

In seiner Erläuterung greift Habermas auf die Argumentationstheorie von Toulmin 1958 zurück; dabei betont er besonders die Bedeutung sprachlicher Muster, die zwischen Behauptungen, Erklärungen, Gesetzhypothesen und Gewissheitserlebnissen vermitteln und dadurch den argumentativen Zusammenhang herstellen, wenn sie im Diskurs deutlich und damit akzeptabel werden.

Wenn die sprachlichen Handlungsmuster des Behauptens und Erklärens, des Wahrnehmens und Verallgemeinerns für uns alle gleich zwingend

wären, dann wäre Argumentation überflüssig: Jede Behauptung "spräche dann für sich", weil die gültigen Muster die Begründung sozusagen automatisch mitliefern würden und deswegen ihre Berechtigung zweifelsfrei feststünde. Diese Überlegung geht selbstverständlich an der Wirklichkeit vorbei - sie macht aber deutlich, worin eigentlich die Funktion von Argumentation zu suchen ist: Argumentation zielt auf eine Verständigung über die Bedeutung der Sprachmuster, die für einen bestimmten Begründungszusammenhang konstitutiv sind; und sie tut dies, indem sie die "Situation möglicher Verständigung" und die universellen Geltungsansprüche auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit nicht nur unterstellt, sondern im Diskurs auch problematisiert; Überzeugung tritt dann ein, wenn alle Aspekte des betreffenden Bedeutungszusammenhanges nicht nur beleuchtet, sondern auch akzeptiert sind - eine argumentative Begründung wird zwingend, wenn das zugrunde liegende Sprachmuster ausdrücklich im Diskurs anerkannt ist. In der ausdrücklichen Einlösung aller Geltungsansprüche liegt der "eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments".

Diese ausdrückliche Einlösung der Geltungsansprüche auf Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit kann nur in einer "idealen Sprechsituation" stattfinden; Habermas sieht diese "ideale Sprechsituation" dadurch charakterisiert, dass weder die Ausdrucksfähigkeit (Verständlichkeit) und die Wahrhaftigkeit der Diskurspartner noch die Chancen zu Problematisierung und Begründung, zu Aufforderung und Zurückweisung bei allen Diskurspartnern in irgendeiner Weise eingeschränkt sind. Ein Argument wird nur für den zwingend, der die uneingeschränkte Möglichkeit besitzt, alle Aspekte des argumentativen Bedeutungszusammenhanges zu beleuchten, in Frage zu stellen und eine zufriedenstellende Antwort im Diskurs auszuhandeln. Überzeugung durch Argumente ist an die Gleichheit und die Freiheit der Diskurspartner in einer "idealen Sprechsituation" gebunden.

Nun ist Habermas kein weltfremder Idealist - er behauptet nicht, dass in unserer Gesellschaft Argumentationsversuche durchgängig in idealen Sprachsituationen stattfinden (ganz im Gegenteil!). Seine These ist vielmehr: Wer den Anspruch auf Wahrheit einer behaupteten Aussage aufrecht erhalten will, der muss auch an die begründete Kraft von Argumenten in einem Diskurs glauben, und diese begründende Kraft des Arguments ist nur so denkbar, dass für jeden Austausch von Argumenten im Diskurs die Geltung einer "idealen Sprechsituation" von allen Teilnehmern unterstellt werden muss. Die Überprüfung, in welchem Ausmass eine gegebene Situation des Argumentierens tatsächlich "ideal" ist, in welchem Ausmass also tatsächlich Chancengleichheit und argumentative Freiheit realisiert sind, bietet ein Beurteilungskriterium dafür, wie stichhaltig eine Argumentation ist. Pathetisch formuliert: Unter äusserem Zwang ist an zwingende Argumente nicht zu denken - und die Frage nach Wahrheit stellt sich überhaupt nicht. Wie jedes kommunikative Handeln die Erhebung von Geltungsansprüchen notwen-

dig macht (vergleiche im vorangehenden Kapitel S. 26-27), so macht der Anspruch auf Wahrheit die Unterstellung der Einlösung dieser Geltungsansprüche in einer idealen Sprechsituation notwendig. Auch in dieser notwendigen Unterstellung schimmert durch die verzerrte Wirklichkeit eine bessere Lebensform hindurch (vergleiche Habermas 1973, S. 252-260).

In diesem Zusammenhang wird besonders deutlich, warum Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns für jedes pädagogische Konzept eine riesige Herausforderung ist: Jedes Erziehungskonzept nimmt selbstverständlich die Wahrheit des zu vermittelnden Weltbildes, die Richtigkeit der zu übernehmenden Normen, die Wahrhaftigkeit des pädagogischen Handelns und die Verständlichkeit des Unterrichtens in Anspruch - auf der anderen Seite weiß jedermann, dass Unterricht keine "ideale Sprechsituation" ist. Das aber bedeutet, dass Lernen in der Schule weniger eine Sache des überzeugenden Arguments als vielmehr eine Frage der Anpassung an Machtansprüche der Institution ist und deswegen die Einlösung pädagogischer Ansprüche utopisch bleibt. Unterricht ist eine der Situationen, in der der Schüler nur sehr begrenzt die Chance hat, beispielsweise die Frage nach Wahrheit zu stellen, und entsprechend begrenzt bleibt seine Möglichkeit, Lernerfahrungen tatsächlich auf Überzeugungen zu gründen. Dieser Widerspruch zwischen Anspruch und Einlösung, der pädagogische Konzepte für die Schule wesentlich bestimmt, kann nach dem Vorbild von Habermas auf den Begriff gebracht werden - und deswegen fordert seine Theorie des kommunikativen Handelns immer wieder dazu heraus, diesen Widerspruch in neuen Anstrengungen zu überwinden.

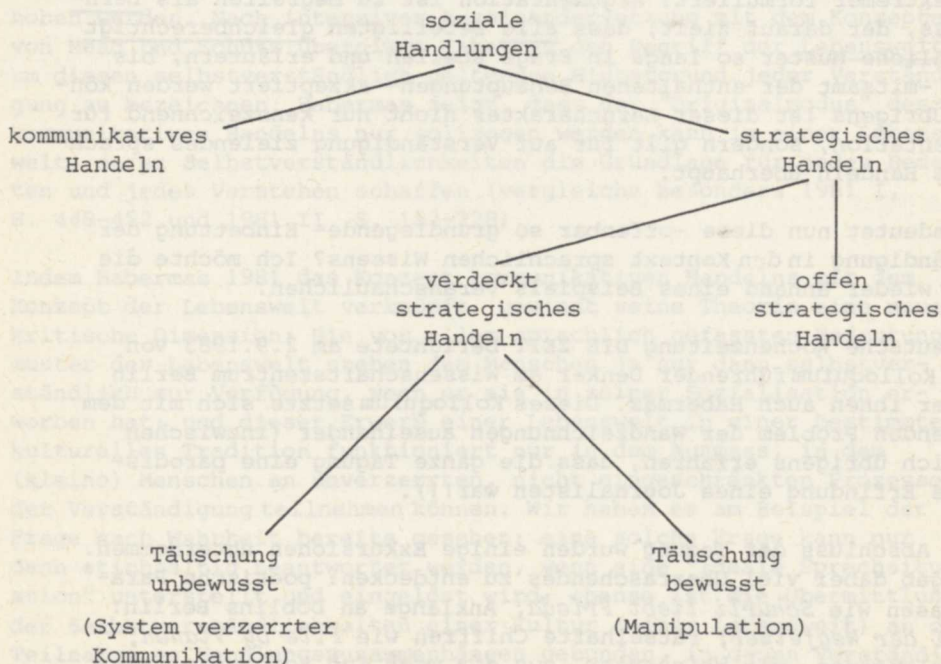
Für die Muttersprachanalyse ist Habermas' Analyse des überzeugenden Arguments und seiner notwendigen Voraussetzungen besonders interessant: Der Muttersprachunterricht hat genau das zu einem Lehrziel erhoben, was für die Stichhaltigkeit eines Arguments konstitutiv ist - die Beleuchtung, die Problematisierung und die Anerkennung der Bedeutung bestimmter sprachlicher Muster, die für eine Sprachgemeinschaft als essentiell gelten. Und auch der Muttersprachunterricht muss sich fragen lassen, ob er denn in seiner Kommunikationsstruktur die Voraussetzung dafür bietet, dieses Lehrziel überzeugend in Lernprozesse der Schüler umzusetzen.

Zurück zu Habermas' Gedankengang: Während in der philosophischen Tradition das Problem der Rationalität vor allem als Problem der "Erkenntnis der Wahrheit" behandelt wurde, zeigt Habermas, dass das Wahrheitsproblem nur im allgemeineren Rahmen des kommunikativen Handelns und des argumentativen Diskurses gelöst werden kann. Wenn man erörtert, unter welchen Bedingungen der Geltungsanspruch auf Wahrheit eingelöst werden kann, dann sind notwendig die Geltungsansprüche der Wahrhaftigkeit und Richtigkeit ebenso angesprochen wie die Grundvoraussetzung der Verständlichkeit. Immer wieder also erweist sich das "auf Verständigung zielende Handeln", das kommunika-

tive Handeln also als der "Originalmodus" (Habermas 1981 I, S. 388), auf den jede rekonstruktive Analyse menschlicher Rationalität notwendig zurückkommt. Erkenntnistheorie wird zu einer Teildisziplin der "Theorie des kommunikativen Handelns".

4. System und Lebenswelt

Ein Grundgedanke zieht sich wie ein roter Faden durch Habermas' Veröffentlichungen zum Problem des kommunikativen Handelns: Das "auf Verständigung zielende Handeln" mit seinen Ansprüchen auf Verständlichkeit (als Grundbedingung), auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit ist der "Originalmodus" sozialen Handelns überhaupt. Jedes zweckgerichtete ("strategische") Handeln ist "parasitär": Es lebt auf Kosten des "Originalmodus", weil es notwendig das auf Verständigung zielende Handeln voraussetzen muss (Lügen kann man nur unter dem Schein der Wahrheit ...). Das folgende Schema (aus Habermas 1981 I, S. 446) veranschaulicht noch einmal die Reichweite der Unterscheidung zwischen kommunikativem und strategischem Handeln; dabei besteht Habermas' Pointe darin, dass der rechte Ast mit seinen Verzweigungen der Parasit ist, der auf Kosten des linken Astes lebt. Für die Theoriebildung bedeutet das: Jede isolierte Beschäftigung allein mit den rechten Zweig ist verkürzt - nur eine (rekonstruktive) Theorie kommunikativen Handelns erreicht tatsächlich die Grundbedingungen unseres sozialen Lebens.



Die Unterscheidung zwischen "Originalmodus" und "Parasit" wiederholt Habermas auf drei Niveaus: Er beginnt 1971 mit der Unterscheidung von kommunikativem Handeln und strategischem Handeln, er leitet daraus die Differenz zwischen argumentativer und zweckorientierter Rationalität ab und rückt schliesslich 1981 den Widerspruch zwischen Lebenswelt und System ins Zentrum seiner Theorie des kommunikativen Handelns. In diesem Widerspruch arbeitet Habermas die Kritik unserer Gesellschaft als Quintessenz seiner theoretischen Bemühungen heraus: Die Bereiche verständigungsorientierten Handelns werden so weitgehend von zweckrationalen Systemen der Macht und des Geldes erobert, dass die Überlieferung tradierter Bedeutungszusammenhänge (von Kulturen also) zusammenbricht.

Ich möchte diesen Widerspruch von System und Lebenswelt erläutern, indem ich wiederum beim Originalmodus -der Lebenswelt- ansetze und dabei an die Diskussion der Wahrheitsproblematik im vorangehenden Kapitel anknüpfe (vergleiche oben S. 20-21). Wahrheitsbeweise werden stichhaltig, wenn im argumentativen Diskurs alle Bedeutungsaspekte des jeweiligen sprachlichen Musters beleuchtet und akzeptiert sind. Damit wird deutlich, dass Wahrheitsbeweise eingebettet sind in den Kontext sprachlichen Wissens, dass alle Teilnehmer am Argumentationsprozess in ihrer bisherigen Sozialisation aufgebaut haben: Beleuchtung und Akzeptierung sprachlicher Muster ist unmöglich zu trennen vom sprachlichen Wissen und -noch umfassender- vom Alltagswissen der Beteiligten.

Noch extremer formuliert: Argumentation ist zu begreifen als Lernprozess, der darauf zielt, dass alle Beteiligten gleichberechtigt sprachliche Muster so lange in Frage stellen und erläutern, bis diese -mitsamt der enthaltenen Behauptungen- akzeptiert werden können. Übrigens ist dieser Lerncharakter nicht nur kennzeichnend für Argumentation, sondern gilt für auf Verständigung zielendes sprachliches Handeln überhaupt.

Was bedeutet nun diese -offenbar so grundlegende- Einbettung der Verständigung in den Kontext sprachlichen Wissens? Ich möchte die Frage wieder anhand eines Beispiels veranschaulichen.

Die deutsche Wochenzeitung DIE ZEIT berichtete am 2.9.1983 von einem Kolloquium führender Denker am Wissenschaftszentrum Berlin - unter ihnen auch Habermas. Dieses Kolloquium setzte sich mit dem drängenden Problem der Wandzeichnungen auseinander (inzwischen habe ich übrigens erfahren, dass die ganze Tagung eine parodistische Erfindung eines Journalisten war!!).

Zum Abschluss der Tagung wurden einige Exkursionen unternommen. Es gab dabei viel Überraschendes zu entdecken: poetische Paraphrasen wie *Schurli liebt Frieda*; Anklänge an Döblins Berlin: *Assi der Wegfetzter*; rätselhafte Chiffren wie *File by Vianen*; Misslungenes, wie *Weinberger, aus dir mach ich Hamburger*; Hin-

reissendes, wie *Inka, ich liebe dich*; Überholtes, wie *Dampf im Häuserkampf*; Flüchtliges, wie ein en passant auf eine frische Fassade gesprühtes *Schneller Wohnen*; Dauerndes, wie *Jetzt, das ist alles, was ihr habt* und Religiös-Widerständiges wie *Moses 4.1* (ein clandestiner Protest gegen die Volkszählung).

Warum kommen selbst Top-Philosophen nicht hinter die Bedeutung der Inschrift "File bij Vianen", die in den Niederlanden doch jedes Kind versteht? Die Antwort liegt auf der Hand:

Die Gelehrten verstehen kein Niederländisch und wissen deswegen nicht, was file und bij bedeuten könnten; sie haben keine blasse Ahnung von der Geographie des Rheindeltas und können deswegen Vianen nicht als Namen eines Ortes am Lek deuten; ebensowenig wissen sie, was auf der Autobahn zwischen Den Bosch und Utrecht los ist und was das Verkehrschaos an der Lekbrücke für die Niederländer bedeutet - mit einem Wort: Sie teilen die Lebenswelt nicht, in der dieser Satz allein sinnvoll gebraucht werden kann. Jede Verständigung ist nur dadurch möglich, dass eine bestimmte Sprache, eine bestimmte gegenständliche Welt, eine bestimmte soziale Ordnung von Normen und Werten, ein bestimmtes Menschenbild als vollkommen selbstverständlich vorausgesetzt werden. Man muss das Wort selbstverständlich wörtlich nehmen: diese Voraussetzungen "verstehen sich von selbst", darüber braucht man sich nicht zu verständigen; im Gegenteil setzt Verständigung diese Basis ungefragt voraus. Nur auf dieser Grundlage des Selbstverständlichen können überhaupt die Geltungsansprüche auf Verständlichkeit, auf Wahrheit, auf Richtigkeit, auf Wahrhaftigkeit erhoben werden. Nach intensiver Auseinandersetzung mit dem Konzepten von Mead und Schütz übernimmt Habermas den Begriff der Lebenswelt, um diesen selbstverständlich geltenden Hintergrund jeder Verständigung zu bezeichnen: Habermas zeigt, dass der "Originalmodus" des kommunikativen Handelns nur vollzogen werden kann in einer Lebenswelt, deren Selbstverständlichkeiten die Grundlage für jedes Bedeuten und jedes Verstehen schaffen (vergleiche besonders 1981 I, S. 448-452 und 1981 II, S. 182-228).

Indem Habermas 1981 das Konzept kommunikativen Handelns mit dem Konzept der Lebenswelt verknüpft, gewinnt seine Theorie eine neue kritische Dimension: Die vor allem sprachlich gefassten Bedeutungsmuster der Lebenswelt stehen dem Menschen ja nur dann selbstverständlich zur Verfügung, wenn er sie in seiner Sozialisation erworben hat; und dieser Erwerb einer Lebenswelt in einer bestimmten kulturellen Tradition funktioniert nur in dem Ausmass, in dem (kleine) Menschen an unverzerrten, nicht eingeschränkten Prozessen der Verständigung teilnehmen können. Wir haben es am Beispiel der Frage nach Wahrheit bereits gesehen: eine solche Frage kann nur dann stichhaltig beantwortet werden, wenn eine "ideale Sprechsituation" unterstellt und eingelöst wird; ebenso ist die Übermittlung der Selbstverständlichkeiten einer Kultur (einer Lebenswelt) an die Teilnahme an Handlungszusammenhängen gebunden, in denen Verständi-

gung auf der Grundlage selbstverständlicher Lebenskultur das unge-
trübte Ziel ist. Wenn also der "Originalmodus" des auf Verständigung
zielenden Handelns die unentbehrliche Basis menschlicher Kommunika-
tion und Kooperation darstellt, so muss gleichzeitig die unverzerzte
und möglichst uneingeschränkte Tradierung einer Lebenswelt die not-
wendige Grundlage an selbstverständlichen Unterstellungen schaffen.
Habermas' These ist nun, dass von einer solchen uneingeschränkten
Tradierung von Lebenswelten in den modernen Industriegesellschaften
überhaupt keine Rede sein kann: Vielmehr werden Lebenswelten zuneh-
mend erobert, kolonialisiert von Systemen der Macht und des Geldes;
die Überlieferung kultureller Bedeutungsmuster wird zerstört durch
Systeme, in denen es nicht mehr auf Verständigung über Bedeutungs-
zusammenhänge, sondern nur auf die Erfüllung von Funktionen inner-
halb der Machtausübung und des Warenaustausches ankommt.

*"Inzwischen scheint es aber so zu sein, dass die systemischen
Imperative eingreifen in Handlungsbereichen, von denen man
zeigen kann, dass sie, gemessen an der Struktur ihrer Aufga-
ben, nicht gelöst werden können, wenn sie kommunikativ struk-
turierten Handlungsbereichen entzogen werden. Dabei handelt
es sich um Aufgaben der kulturellen Reproduktion, der sozia-
len Integration und der Sozialisation. Die Frontlinien
zwischen Lebenswelt und System bekommen damit eine ganz neue
Aktualität. Heute dringen die über die Medien Geld und Macht
vermittelten Imperative von Wirtschaft und Verwaltung in
Bereiche ein, die irgendwie kaputt gehen, wenn man sie vom
verständigungsorientierten Handeln abkoppelt und auf solche
mediengesteuerten Interaktionen umstellt." (Dialektik 1981,
S. 140.)*

Diese These der Kolonialisierung der Lebenswelt durch Systeme der
Macht und des Geldes steht im Mittelpunkt der Theorie des kommuni-
kativen Handelns, die Habermas 1981 vorgelegt hat. Diese These
zwingt jede auf menschliches Handeln orientierte Wissenschaft -und
damit die Pädagogik ebenso wie die Theorie des Muttersprachunter-
richts- zu einer begründeten Entscheidung darüber, wie sie an den
"Frontlinien zwischen Lebenswelt und System" zu kämpfen gedenkt
und auf welche Seite der Front sie sich schlagen will (vergleiche
dazu Kapitel 6).

Ich greife wieder zu einem Niederländischen Beispiel, um die These
von der Kolonialisierung der Lebenswelt "Unterricht" zu erläutern.
In der Beilage "wetenschap & onderwijs" des NRC HANDELSBLAD vom
1. September 1983 stand ein Artikel über das CITO in Arnhem:

Daraus das folgende Testbeispiel:

31. Een van de aanpassingen van een ijsbeer aan het leven in het poolgebied is de lichte kleur van zijn vacht.

Als voordelen die deze vachtkleur hem biedt worden genoemd:

1. als de beer op jacht is, valt deze niet erg op,
2. door de lichte vachtkleur koelt de beer niet zo sterk af door uitstraling,
3. door de lichte vachtkleur kan de beer goed van de zonnewarmte profiteren.

Welke daarvan is (zijn) juist?

- A alleen 1
- B alleen 3
- C alleen 1 en 2
- D 1, 2 en 3

Over deze opgave uit de biologie-examens vwo in 1980 is veel te doen geweest. Zij leidde zelfs tot vragen in de Tweede Kamer. Het incident ging uiteindelijk het CITO-jaarverslag in onder de titel „De ijsbeer, een koude drukte met veel uitstraling“. Wat wil het geval? Voor het juiste antwoord moest de leerling beredeneren dat door de lichte vachtkleur de beer niet zo sterk

afkoelt. Dit stoelt op het fysische principe dat donkergekleurde objecten beter warmte uitstralen dan lichtgekleurde. Na het examen kwamen er vragen in de Kamer over de juistheid van deze vraag. De staatssecretaris van onderwijs antwoordde dat in het algemeen het fysische principe correct is, maar dat in het poolgebied een verschil in warmteafgifte tussen een wit en een donker object van

37 graden Celsius nauwelijks meetbaar is. Waarbij werd aangetekend dat dergelijke gedetailleerde kennis niet bij de leerlingen verondersteld mag worden. Daarom werd besloten om behalve antwoord C ook alternatief A goed te keuren. Hierdoor ging bij 7697 kandidaten de score met een punt omhoog en daalde het percentage onvoldoenden van 23 pct naar 20 pct.

Man stelle sich vor, dass ein Schüler die Frage nach Wahrheit der drei behaupteten Aussagen wirklich ernst nimmt und sich eine seriöse argumentative Klärung dieser Wahrheitsfrage vornimmt. Solch ein Schüler muss sich mit der Frage auseinandersetzen, was eigentlich "Jagen im Polgebiet" für einen Eisbären bedeutet, was in diesem Zusammenhang "nicht sehr auffallen" bedeutet, was hierin wieder die "helle Farbe des Fells" ausmachen kann und so weiter. Sicher ist: Dieser Schüler hat keine Chance, den Test erfolgreich zu bestehen. Wer Texte dieses Typs als argumentative Diskurse ernst nimmt, stösst sofort auf Ungereimtheiten, Widersprüche, unklärbare Fragen, die alle Interpretationsversuche ins Leere laufen lassen. Und natürlich weiss jeder Kenner, dass in solch einem Test gar keine Wahrheitsfrage zur Debatte steht, sondern die Machtfrage, sein Kreuzchen dort zu machen, wo es schon vorher beim Beurteiler des Tests steht. Solchen Machtfragen begegnet man nicht mit verständigungsorientiertem Handeln, sondern mit Strategien: Man muss

den Bären als (dürftige) Einkleidung eines physikalischen Prinzips durchschauen; man muss sehen, dass Möglichkeit (1) im Rahmen dieser Einkleidung plausibel ist und deswegen zutrifft; (2) und (3) dagegen haben direkt mit dem "eingekleideten" physikalischen Prinzip zu tun, wobei (3) sehr deutlich unser alltäglichen Erfahrung widerspricht und deswegen vermutlich "falsch" ist, so dass das entgegengesetzte (2) wohl "richtig" ist. Diese (und ähnliche) Strategien zielen nicht auf Verständigung über ein seriöses Problem; sie haben allein zum Zweck, dem Fragensteller auf die Schliche zu kommen und sich so an die von vorn herein "richtigen" Lösungen anzupassen. Natürlich muss jeder Testautor den Anspruch auf Wahrheit und Verständlichkeit erheben - sonst könnte er seinen Test nicht rechtfertigen. Dieser Anspruch besteht aber nur zum Schein, weil er nicht eingelöst werden muss und im System solcher Tests auch gar nicht eingelöst werden kann: Hier ist über richtige Antworten im Vorhinein entschieden, und das Behauptungen und Begründungen miteinander verknüpfende Bedeutungsmuster steht überhaupt nicht zur Diskussion (beim Beispiel zeigen die vergeblichen Bemühungen des Staatssekretärs in der Zweiten Kammer, dass auch ausserhalb des Testsystems in argumentativeren Zusammenhängen solche Rechtfertigungen oft nicht nachgeholt werden können).

Pädagogische Tests haben die Aufgabe, Lernergebnisse "valide" und "reliabel" zu erfassen und zu objektivieren. Diese Aufgabe ist nur erfüllbar in einem System, das von allen individuellen Varianten des kommunikativen Handelns abstrahiert und Lernen als Funktion bestimmter Positionen des Testsystems -den richtig angekreuzten Testitems nämlich- definiert. Auf der anderen Seite aber ist Lernen in seinem Wesen notwendig mit verständigungsorientiertem Handeln verbunden: Jemand lernt, wenn er die von ihm beherrschten Bedeutungsmuster aufgrund bestimmter Verständnisleistungen verändert (ich lasse motorische Lernprozesse einmal einfachheitshalber ausser acht); und solche Verständnisleistungen sind nicht denkbar ohne verständigungsorientiertes Handeln und ebenso wenig ohne die Einlösung der Geltungsansprüche auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit. Lernen ist notwendig verknüpft mit dem Originalmodus des kommunikativen Handelns; die beispielhafte Diskussion über Argumentation zeigt sehr deutlich den engen Zusammenhang zwischen Verstehen, Bedeutungszusammenhänge in Frage stellen und prüfen, überzeugt sein und Lernen. Und da verständigungsorientiertes Handeln an die unbezweifelte Geltung einer Lebenswelt gebunden ist, so kann auch Lernen nur im Bezugsrahmen einer solchen Lebenswelt stattfinden.

Das Beispiel der Testaufgabe zeigt nun deutlich, was passiert, wenn die Verwaltung mit ihrem Machtanspruch auf Gleichheit und Allgemeinheit sich pädagogischer Prozesse bemächtigt: Der Zusammenhang verständigungsorientierten Handelns wird nur zum Schein aufrecht erhalten; im Schutze dieses Scheins wird Lernen

aus dem Zusammenhang des Verstehens, Bezweifelns, Begründens und Überzeugens herausgelöst und als Funktion eines Systems von Testfragen undefiniert, die unabhängig von verständigungsorientiertem Handeln und lebensweltlichem Bezugsrahmen realisiert werden kann. Das Interesse der Schüler wird vom Beleuchten und Begreifen bestimmter Bedeutungsmuster einer kulturellen Tradition -im Beispiel etwa: das Problem der Adaptation von Lebewesen an ihre Umwelt- weggelenkt und auf die strategische Erfüllung bestimmter Funktionen eines Testsystems konzentriert. In Habermas' Worten: Das System der Verwaltung von Lernergebnissen kolonialisiert die Lebenswelt und die darin eingebundenen verständigungsorientierten Handlungen der Erziehung; dabei wird Lernen in seinem originalen, an verständigungsorientiertes Handeln gebundenen Modus zunächst bedroht und im extremen Fall zerstört.

5. Sprachunterricht: Erziehung zum kommunikativen Handeln

Ich unterstelle, dass nun auch jeder Leser Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns so ernst nimmt, dass er bereit ist, die Konsequenzen dieser Theorie für den Sprachunterricht (und besonders für den Muttersprachunterricht) zu durchdenken. Diese Relevanzfrage möchte ich so formulieren:

- Wie ist eine Erziehung zum kommunikativen Handeln im Sprachunterricht denkbar?
- Wie ist diese Erziehung zum kommunikativen Handeln realisierbar angesichts des Sprachunterrichts, wie wir ihn kennen?
- Auf welche Weise können wir die Erziehung zum kommunikativen Handeln gegen die Kolonialisierung verteidigen, die ihr -das schliesslich ist Habermas' zentrales Anliegen in seiner Theorie des kommunikativen Handelns- von seiten der Bürokratisierung und der Kommerzialisierung unserer Gesellschaft drohen?

Die erste Frage liegt ganz auf der Linie von Habermas' Universalpragmatik: Welche Prinzipien müssen notwendig gelten, damit Erziehung zum kommunikativen Handeln überhaupt denkbar ist? Oder noch anders formuliert: Welche Geltungsansprüche müssen wir notwendig erheben, wenn der Begriff der "Erziehung zum kommunikativen Handeln" überhaupt sinnvoll verwendbar sein soll? So wie Habermas nach den Geltungsansprüchen fragt, die für verständigungsorientiertes Handeln konstitutiv sind, so fragen wir nach den Geltungsansprüchen, die Erziehung zum verständigungsorientierten Handeln überhaupt erst denkbar machen. Bei der Antwort auf diese Frage nach sprachpädagogischen Geltungsansprüchen folge ich Mollenhauer 1972, der dieses Problem generell für die Erziehungswissenschaften diskutiert.

Der Begriff der Erziehung zum kommunikativen Handeln setzt erstens voraus, dass es Erzieher gibt, die als "Erwachsene" gelten, weil sie verständigungsorientiertes Handeln beherrschen, und dass den Erziehern "Noch-nicht-Erwachsene" gegenüberstehen, die erst noch

zum verständigungsorientierten Handeln erzogen werden müssen. Auf den ersten Blick nimmt sich dieser erste Geltungsanspruch auf Gegenüberstellung von Erzieher und Edukandus etwas trivial aus; der Anschein der Trivialität verschwindet jedoch bei der Frage in welchen Bereichen des Sprachunterrichts dieser Unterscheidungsanspruch überhaupt sinnvoll ist und in welchen sicher nicht. - Zweitens wird mit dem Begriff notwendig der Anspruch erhoben, dass der Erziehungsprozess sich im verständigungsorientierten Handeln vollzieht; man kann sich nämlich nicht denken, wie das Erziehungsziel der Beherrschung verständigungsorientierten Handelns erreicht werden könnte, ohne dass auch der Erziehungsprozess vom "Originalmodus" des auf Verständigung zielenden Handelns vorangetrieben werden würde. Die notwendige Kohärenz zwischen Erziehungsziel und Erziehungsprozess zwingt zu dem Anspruch, pädagogisches Handeln mit verständigungsorientiertem Handeln zu identifizieren (jedenfalls, was den hier besprochenen Erziehungsbereich angeht).

Wie weitreichend die Konsequenzen dieser Identifizierung von pädagogischem und verständigungsorientiertem Handeln sind, zeigt sich im Vergleich mit konkurrierenden Konzepten sprachlichen Lehrens und Lernens.

Das Stimulus-Respons-Schema behavioristischer Theorien sprachlichen Lernens kann für die Spracherziehung nicht übernommen werden, weil es dem zweiten Geltungsanspruch nicht gerecht wird: Während nämlich die Reaktionen des Lernalters als stimulusabhängig gedacht werden, sind die stimulierenden Handlungen des Erziehers als freie Entscheidungen zugunsten bestimmter Erziehungsziele zu sehen. Das Subjektmodell des Lernalters wird also als "stimuluskontrolliert", das Subjektmodell des Erziehers (meist in der Rolle des experimentierenden Psychologen) dagegen als "stimuluskontrollierend" gedacht; der Sprung des Lernalters vom "noch-nicht-Erwachsenen" zum "Erwachsenen" Subjekt muss notwendig an der Hürde des logischen Widerspruches zwischen Erziehungsziel und Erziehungsprozess scheitern. Diese Kritik wurde von Chomsky 1959 noch weiter radikalisiert durch den überzeugenden Nachweis, dass die Stimulusabhängigkeit des Lernalters auf eigenen Interpretationsleistungen des Lernalters beruht: Als bestimmter Stimulus gilt das, was vom Lerner als solcher gedeutet und mit bestimmten Reaktionen beantwortet wird. In den Worten von Habermas formuliert: Das Stimulus-Respons-Schema des sprachlichen Lernalters muss aufgefasst werden als abgeleiteter Modus strategischen sprachlichen Handelns, der den "Originalmodus" des verständigungsorientierten Handelns logisch voraussetzt; das Schema ist an ein Einverständnis über feste Stimulus-Respons-Beziehungen gebunden. Wie dieses Einverständnis durch Erziehung zum kommunikativen Handeln hergestellt werden kann, wird von behavioristischen Theorien nicht als Frage beantwortet, sondern vielmehr als beantwortete Frage vorausgesetzt.

Das mentalistische Kompetenzmodell des Spracherwerbs, das Chomsky als Alternative zu behavioristischen Konzepten ausarbeitet, kann für die Spracherziehung deswegen nicht übernommen werden, weil es bereits den ersten Geltungsanspruch als unangemessen charakterisiert. Chomsky fasst nämlich die Entwicklung sprachlicher Kompetenz ausdrücklich nicht als Prozess des Lernens, sondern als Wachstum und Reifung auf - in solch einem Modell ist für Erziehung ebenso wie für die grundlegende Differenz zwischen Erzieher und Edukandus kein Raum (vergleiche dazu zum Beispiel Chomskys Beiträge in Piatelli-Palmarini 1980).

Diese Gegenüberstellung mit dem behavioristischen und dem kompetenz-theoretischen Modell sprachlicher Entwicklung macht deutlich: Der Begriff der Erziehung zum kommunikativen Handeln lässt sich weder in einem Konzept denken, in dem sprachliches Lernen umweltabhängig (also dominiert von Stimuli, die Lernen auslösen) definiert wird, noch in einem Konzept, das Sprachentwicklung auf die Entfaltung bereits angeborener mentaler Strukturen eingrenzt. In der Tradition der abendländischen Philosophie formuliert: Weder der rationalistische noch der empiristische Weg sind für die Spracherziehung gangbar. Es bleibt einzig und allein die Möglichkeit, ein interaktionistisches Konzept der Spracherziehung zu entwerfen, in dem Erzieher und Edukandus mit dem Anspruch auf Verständigungsorientierung interagieren und wo der Erziehungsprozess in dem Ausmass voranschreitet, in dem dieser Anspruch auf Verständigungsorientierung auch tatsächlich eingelöst werden kann. Wenn sich ein solches Konzept als Illusion erweist, dann kann auch der Anspruch auf Spracherziehung nicht länger erhoben werden.

Das grosse Problem dieses Konzepts liegt darin, dass es paradox zu sein scheint: Wie kann ein Erzieher mit "Noch-nicht-Erwachsenen" verständigungsorientiert interagieren, wenn diese das verständigungsorientierte Handeln erst noch lernen müssen? Wie kann der Erzieher zum Edukandus kommunikativ eine Brücke schlagen, wenn das Baumaterial für den Brückenpfeiler auf der Seite des Lerners erst noch über die Brücke herangeschafft werden muss? Die gängigen Sprachdidaktiken beantworten diese Frage nach der "Vogel-Strauss-Methode": Sie stecken den Kopf in den Sand und übersehen das Problem. Der Trick der "Vogel-Strauss-Methode" besteht darin, dass systematisch Lehrerperspektive und Lernerperspektive miteinander verwechselt werden und so das Problem des Brückenschlags zwischen Lehrer und Lerner im Nebel verschwindet. Besonders charakteristisch ist in diesem Zusammenhang die Gleichsetzung von Lehrziel und Lernziel, die man in der didaktischen Literatur durchgängig findet: Dabei versteht sich eigentlich von selbst, dass ein Lehrziel ein Ziel des Erziehers ist, während nur der Edukandus ein Lernziel haben kann - zwischen beiden liegen Welten, wenn es nicht gelingt, eine Brücke der Verständigung zwischen Lehrer und Lerner zu schlagen und so gemeinsame Zielsetzungen herzustellen. Wenn man den Unterschied zwischen Lehrziel und

Lernziel verwischt, dann unterschlägt man das Grundproblem, wie nämlich die Einwirkung des Erziehers auf sprachliche Lernprozesse des Edukandus gedacht werden kann. Die gängige Sprachdidaktik lebt in der Märchenwelt, die Janosch in seinem Kinderbuch "Oh wie schön ist Panama" entwirft:

Der kleine Bär ging jeden Tag
mit der Angel fischen, und der



kleine Tiger ging in den Wald
Pilze finden.

Wer "Pilze finden geht", verlässt sich auf eine paradiesische Welt, in der jedes Suchen auch von Erfolg gekrönt ist und deswegen der oft schmerzliche Unterschied zwischen "suchen" und "finden" verschwindet. Genau so märchenhaft ist es, wenn man so tut, als würde jedes sprachliche Lehren automatisch entsprechende sprachliche Lernprozesse nach sich ziehen. In der überhaupt nicht märchenhaften Welt des Sprachunterrichts besteht dagegen das Hauptproblem darin, einen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen herzustellen und theoretisch zu klären.

Die zweite Möglichkeit, das Paradoxe einer Erziehung zum kommunikativen Handeln vom Tisch zu schieben, liegt in der Behauptung, dass

Erziehung ihrem Wesen nach auf Ungleichheit von Erzieher und Edukandus beruhe (das stimmt mit dem oben explizierten ersten Geltungsanspruch einer Spracherziehung überein) und dass deswegen Erziehung sich nicht in verständigungsorientiertem Handeln erschöpfen dürfe. Als Beispiel ein Zitat aus Oelkers 1983, der sich kritisch mit Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns auseinandersetzt:

"Pädagogisches Handeln setzt in gewisser Weise Asymmetrie voraus, nämlich die Überlegenheit des einen gegenüber dem anderen auf dem Gebiet, in dem der Unterricht erteilt werden soll. Eine Verbindung von Lehren und Lernen ist nur dann notwendig, wenn ein Bildungsgefälle ausgeglichen werden soll. Das schliesst symmetrische Beziehungen in der Erziehung nicht aus, denn selbstverständlich besteht die Erziehung auch aus Prozessen des Aushandelns von Verständigung. In diesem Bereich sind Maximen der Gleichwertigkeit sinnvoll, weil das Kind als Kommunikationspartner akzeptiert werden kann, ohne zugleich erzogen zu werden. In allen den Fällen aber, in denen Wissen und Können vermittelt werden soll, definiert sich das Handlungsfeld asymmetrisch. Der Lehrer muss sich in diesen Fällen als überlegen definieren und auch so verhalten, wenn er sein Handeln legitimieren will. Ohne Überlegenheitsannahme wäre sein Handeln ganz sinnlos." (Oelkers 1983, S. 278.)

In seinen Kerngebieten also ist Erziehung asymmetrisch und deswegen muss verständigungsorientiertes, Gleichberechtigung unterstellendes Handeln aus diesen Bereichen ausgeschlossen werden. Dass diese Schlussfolgerung falsch ist, zeigt die folgende simple Überlegung: Natürlich setzt Erziehung Asymmetrie voraus, ihr Ziel aber ist es, diese Asymmetrie in eine Symmetrie zu verwandeln! Und wie diese Symmetrie, diese Gleichberechtigung des Edukandus im Bildungsprozess erreicht werden soll, wenn verständigungsorientiertes Handeln ausgeschlossen bleibt, darüber verliert Oelkers kein Wort! Auch hier also wird nur eine Scheinlösung angeboten, weil das Kernproblem des Brückenschlags zwischen Erzieher und Edukandus ausgeklammert bleibt.

Man kommt um die folgende Einsicht nicht herum: Das Verständnis, das ein Edukandus einer Unterrichtssituation entgegenbringt, ist das Nadelöhr, durch das jedes Erziehungskamel mitsamt seinem Sprachgepäck hindurch muss, um ins Himmelreich sprachlicher Bildung zu gelangen; dieser Engpass ist ohne verständigungsorientiertes Handeln nicht zu bewältigen. Dass auch das mit der Erziehung zum verständigungsorientierten Handeln verknüpfte Paradox aufgelöst werden kann, zeigt ein kurzer Blick auf den Erstspracherwerb des kleinen Kindes: Die notwendige Grundlage für den sprachlichen Lernprozess besteht (neben den mentalen Voraussetzungen) darin, dass das kleine Kind immer schon an der verständigungsorientierten Interaktion seiner Lebenswelt teilnimmt. Erwachsene reden völlig selbstverständlich mit halbjährigen Säuglingen, obwohl doch völlig klar ist, dass Verständigung nicht erreicht werden kann; wider besseres Wissen (also "kon-

trafaktisch") wird der Geltungsanspruch auf Verständlichkeit erhoben, und zwar offenbar im Vorgriff auf die erst später erreichte Fähigkeit zum kommunikativen Handeln. Entscheidend ist, dass das Kind ohne diesen kontrafaktischen Vorgriff der Erwachsenen nie die Fähigkeit zum kommunikativen Handeln erwerben würde: Wenn alle mit ihm erst kommunizieren, wenn es schon kommunizieren kann, kann es unmöglich kommunizieren lernen - der Lernprozess scheitert am Paradox der Spracherziehung. Das Paradox wird überwindbar, wenn der Geltungsanspruch auf Verständlichkeit immer schon kontrafaktisch erhoben wird und dieser Vorgriff auf die spätere Entwicklung den "roten Faden" bietet, an dem entlang das Kind dann tatsächlich Schritt für Schritt den Geltungsanspruch erweitern und einlösen kann. Die aus diesen Überlegungen resultierende These ist: Im Bereich des kommunikativen Handelns verlaufen Lernprozesse von einer Situation kontrafaktisch unterstellter Geltungsansprüche zu einer Situation faktisch erhobener und auch eingelöster Geltungsansprüche (zunächst auf Verständlichkeit, dann auch auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit). Mit den Worten von Habermas 1971 formuliert (vergleiche oben S. 17): Die kontrafaktische Unterstellung der Kommunikationsfähigkeit hat die Funktion eines "konstitutiven Scheins", der "zugleich Vorschein" der später zu erreichenden symmetrischen "Lebensform" wird. Die asymmetrische Beziehung zwischen "Erwachsenen" und Noch-nicht-Erwachsenen" wird erst dadurch zu einer "pädagogischen Beziehung" zwischen "Erzieher" und "Edukandus", das der Erzieher kontrafaktisch Ansprüche auf Fähigkeiten erhebt und dadurch dem Edukandus den "roten Faden" bietet, an dem entlang er diese Fähigkeiten auch tatsächlich erlernen kann. Die zunächst nur unterstellten Fähigkeiten sind der "Vorschein" der später zu erreichenden Symmetrie in einer zu überwindenden Situation der Asymmetrie.

Damit haben wir die erste Frage unseres fünften Abschnittes:

- Wie ist eine Erziehung zum kommunikativen Handeln im Sprachunterricht denkbar?

thesenhaft positiv beantwortet. Dabei folgt die Beantwortung ganz der rekonstruktiven Methode, die Habermas in seinem universalpragmatischen Ansatz vorgeschlagen hat. Erziehung zum kommunikativen Handeln ist prinzipiell denkbar, wenn sie mit zwei Geltungsansprüchen verbunden wird:

- dem Anspruch auf Asymmetrie der kommunikativen Fähigkeiten von Erzieher und Edukandus, der notwendig verknüpft werden muss mit der kontrafaktischen Unterstellung der bereits hergestellten Symmetrie (erst durch diese kontrafaktische Unterstellung wird die asymmetrische Relation eingebettet in eine pädagogische Beziehung);
- dem Anspruch auf Veständigungsorientierung pädagogischen Handelns im sprachlichen Erziehungsprozess.

Mit der Modifikation des ersten Geltungsanspruches ist das oben diskutierte Paradox der Spracherziehung theoretisch aufgehoben.

Die anschliessende Frage, ob diese theoretische Aufhebung auch in

der Unterrichtspraxis verwirklicht werden kann (vergleiche S. 29), fällt in den Aufgabenbereich der empirischen Pragmatik. Sie zielt nämlich auf die Rekonstruktion von Geltungsansprüchen und von ihrer Einlösung in bestimmten sozialen Situationen, unter den dort herrschenden Bedingungen, mit den dort notwendigen Verzerrungen, Täuschungen, Strategien und so weiter, auf der Grundlage des dort geltenden Hintergrundwissens der Lebenswelt, das soziales Handeln überhaupt erst ermöglicht.

Während Habermas 1971 die empirische Pragmatik noch deutlich als Wissenschaft des empirisch-analytischen Typus begreift, die auf den Ebenen 1 und 2 des Theorietypenschemas anzusiedeln ist (vergleiche S. 8), wird bei Habermas 1981 I, S. 440-452 ganz deutlich, dass auch die empirische Pragmatik rekonstruktiv verfahren muss - nur geht es ihr nicht um universelle, sondern um spezifische Geltungsansprüche, vor allem aber um die Rekonstruktion der sozialen Bedingungen und Hintergrundannahmen, unter denen diese Ansprüche erhoben und eingelöst werden beziehungsweise scheitern. Damit hat Habermas nicht nur einen kritischen Punkt in seinen früheren Entwürfen zur Theorie des kommunikativen Handelns ausgeräumt; er hat gleichzeitig die Möglichkeit geschaffen, seine allgemeine Gesellschaftstheorie in Einzelstudien zum kommunikativen Handeln in bestimmten Situationen und Situationstypen zu konkretisieren. Damit wird beispielsweise die Analyse der sprachlichen Interaktion im Unterricht zu einer "Angewandten Theorie des kommunikativen Handelns", in der Konzepte der Grundlagentheorie gleichzeitig konkretisiert und überprüft werden.

Als Beispiel wähle ich eine Situation aus einer niederländischen Schule, die einen ganz kurzen Dialog enthält; ich gebe den Bericht der Lehrerin wieder:

Een eerste klas van een gewone lagere school. Op een ochtend in september -de kinderen zitten een week of vijf in deze klas- zit iedereen in de kring. De laatste kinderen worden door hun moeders binnengebracht. In de kring is het gesprek nog niet officieel gestart. Veel kinderen vertellen wat ze de dag daarvoor gedaan hebben, en ook ouders vragen de aandacht van de leerkracht.

De leerkracht ziet dat Carmen luidt lachend haar aandacht vraagt.

Leerkracht : *Waarom zit jij zo'n plezier te hebben?*
Carmen (lachend) : *Juf, ik zei bijna "oma" tegen u!*
Leerkracht : *Hé, dat is grappig.*
 Zeg je ook wel eens "juf" tegen je oma?
Carmen (nog vrolijker): *Nee, natuurlijk niet!*

De moeders, die nog even in de klas blijven, volgen dit gesprekje, en hebben er ook plezier om. Ze bekennen de leerkracht, dat ook thuis de kinderen zich regelmatig vergissen en hun moeders met "juf"

ansprechen.

Ich möchte skizzenartig auf einige Bedingungen hinweisen, nach denen in dieser konkret dokumentierten Situation Geltungsansprüche erhoben und eingelöst werden:

- Im Dialog wird der Geltungsanspruch auf die Richtigkeit einer bestimmten Norm der Anrede erhoben und auch eingelöst:
Juf als Anrede der Lehrerin in der Grundschule durch die Schüler.
- Durch Carmens Bericht über ihren "Beinahe-Fehler" wird diese anerkannte Norm der Anrede gleichzeitig zum Problem: Lachend eröffnet Carmen so etwas wie einen "Diskurs" über die Richtigkeit dieser Norm und über mögliche Alternativen.
- Die Lehrkraft führt den "Witz-Diskurs" weiter, indem sie den Normverstoss auf die Spitze treibt; gleichzeitig verdeutlicht sie das Problem: Der neuen Anredenorm der Schule wird die lang vertraute Anredenorm der Familie gegenübergestellt und damit das Problem als Frage des Geltungsbereichs von Normen charakterisiert.
- Carmens zunehmende Fröhlichkeit signalisiert die Einlösung des Geltungsanspruches auf Klärung, den die Lehrerin implizit in der Umkehrung des Witzes erhoben hat.
- Charakteristisch ist, dass die distanzierende Kommunikationsform des Witzes und des Lachens an die Stelle eines Diskurses tritt, der explizit verbalisierend Geltungsansprüche auf Richtigkeit (wie in diesem Fall) oder auf Wahrheit in Frage stellt. Dabei gibt es keinen Hinweis auf Asymmetrien zwischen Lehrkraft und Schüler, was das Recht auf Thematisierung und Weiterentwicklung eines Problems angeht.
- Charakteristisch ist zum anderen, dass die Thematisierung und Klärung bestimmter Bedeutungsmuster (in diesem Falle: das Muster der Anrede in der Grundschule) möglich wird durch die Voraussetzungen, die der Edukandus aus seiner primären sprachlichen Sozialisation mitbringt; nicht zufällig hat die Thematisierung bestimmter Bedeutungszusammenhänge in der Schule eine kontrastive Struktur, weil immer die bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, ihre sprachlichen Erfahrungen, ihre Intuition mit bestimmten Problemen konfrontiert und dadurch weiter entwickelt werden.

Ich kann mir vorstellen, dass viele Leser an dieser Stelle eine kritische Frage nur schwer unterdrücken können: Wird in dieser Analyse einem zufälligen, unscheinbaren kleinen Dialog, einem bedeutungslosen "Schwatz" noch vor Beginn des "eigentlichen" Unterrichts nicht viel zu viel Gewicht beigemessen? Ich halte einen solchen Einwand für unberechtigt, weil hier ein Stück Spracherziehung dokumentiert ist, das durchaus vorbildlichen Charakter beanspruchen kann. Ein Vergleich mit der Analyse der Argumentation (siehe vor allem S. 20-23) zeigt nämlich, dass hier an der Hauptaufgabe des Muttersprachunterrichts gearbeitet wird: an der "Beleuchtung, Problematisierung und der Anerkennung der Bedeutung bestimmter sprachlicher Muster, die für eine Sprachgemeinschaft als essentiell gel-

ten" (S. 22). Diese Arbeit ist als "Erziehung zum kommunikativen Handeln" zu qualifizieren, weil sie grundlegende Geltungsansprüche einlöst:

- Hier wird Gleichberechtigung zwischen Erzieher und Edukandus unterstellt. Es gibt keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass die Möglichkeit der Edukandi, Bedeutungszusammenhänge zu problematisieren und so lange auf Klärung zu drängen, bis sie anerkennungsreif sind, in irgendeiner Weise eingeschränkt werden.
- Die unterstellte Symmetrie wird auch eingelöst in den Kompetenzbereichen, in denen der Edukandus dem Erzieher ebenbürtig ist; diese Symmetrie gilt vor allem in Bezug auf die primäre sprachliche Sozialisation, die Edukandus ebenso wie Erzieher auf gleichberechtigte Weise geprägt haben; daraus, dass die sprachliche Sozialisation des Edukandus als gleichberechtigt akzeptiert wird, folgt eine kontrastiv-vergleichende Struktur der Erziehung zum kommunikativen Handeln.
- Dort, wo Symmetrie kontrafaktisch unterstellt wird, führt dies zu spezifischen pädagogischen Formen des Diskurses (also des "Problematisierens, Beleuchtens, Anerkennens von Bedeutungszusammenhängen"); der "pädagogische Diskurs" ersetzt theorieorientiertes Argumentieren durch spielerische Formen des Problematisierens (etwa in einem Witz oder in einer lustigen Geschichte), des Experimentierens, des Anerkennens; trotz dieses spielerischen Elements, trotz des pädagogischen "so tun, als ob" ist der Begriff des Diskurses gerechtfertigt, weil die in Frage stellende, die problematisierende Distanz zur normalerweise völlig unproblematisch ablaufenden Kommunikation als konstitutiver Zug erhalten bleibt. Für die Erziehung zum kommunikativen Handeln sind die spielerischen Formen des Diskurses von zentraler Bedeutung, weil sie die Brücke schlagen zwischen der faktisch herrschenden Asymmetrie zwischen Erzieher und Edukandus und der bereits im Vorgriff auf das Ziel sprachlicher Bildung kontrafaktisch unterstellten Symmetrie (vielleicht ist es gut, sich vor Augen zu halten, wie wichtig spielerische Formen des Diskurses auch noch für Erwachsene und besonders auch für Wissenschaftler sind).

Ich glaube, dass die empirisch-pragmatische Analyse vieler entsprechender Dokumente (vor allem aus Reformkonzeptionen zum Sprachunterricht: thematisch-kursorischer Unterricht, Projektunterricht, Freinetpädagogik, Jenaplanschulen, Waldorfschulen...) in dieselbe Richtung weisen würde: Erziehung zum kommunikativen Handeln ist realisierbar, die mit ihr zu verknüpfenden Geltungsansprüche sind im Sprachunterricht einlösbar. Wie gross allerdings die Widerstände sind, die dabei überwunden werden müssen, deutet das folgende Beispiel vielleicht an:

Es handelt sich um eine Transskription (in Partiturschreibweise: Lehrer (L) und Schüler (S) auf parallel laufenden Systemen) der sprachlichen Interaktion in einer Deutschstunde für niederländische

Schüler (zweites Jahr vwo). Schüler und Lehrer arbeiten mit einer Sprachbuchübung.

L [na eh nimmst tu mal den ersten satz laut und deutlich nich
S [lachen

L $\left[\begin{array}{l} +++ \\ \end{array} \right.$ und noch einmal
S $\left[\begin{array}{l} \end{array} \right.$ ich bin lachen im lokal und rufe den ober

L $\left[\begin{array}{l} \text{rUfe den ober} \quad \text{Rufe den ober sags noch einmal rUfe} \\ \text{S} \quad \quad \quad \text{Rufe} \quad \quad \quad \text{rUfe den} \end{array} \right.$

L rufe den ober ja
S ober eh ich sage ihn was ich trinken möchte

L [noch einmal und dann laut
S [ich sage ihm was ich TRINKEN möchte

L [ja nun verstehe ich ich sage IHN oder sagst du IHM
S [ihn tweepoot

L also ja eh wir können das auch im deutschen sagen also wenn es
S

L [ein M ist sagen wir dreibein na und wenn es ein N ist sagen wir
S]

L [zwobein nja swo zwobein also dreibein zwobein stimmt das was er
S]

L [sagt er hat gesagt ich sage ihn zwobein warum ist
S [ich habe ihm

L [das ihm aan hem + + bitte du + verstehst du das + +
S ['t is aan hem

L [aan hem ik zeg het aan hem + + es ist dann dreibein + +
 S [ik zeg
 L [bitte
 S [et tegen hem + ik zeg et tegen hem ik zeg et TEgen hem
 L [etwas lauter ja
 S [ik zeg et TEGEN hem zeg ik toch je zeg toch nie
 L [nun moment mal wann schreibt man oder wann
 S [ik zeg et aan hem + +
 L [sagt man den dritten fall de derde naamval
 S [as 't meewerkend
 L [ja + + und was is das hier ik zeg hem iets
 S [voorwerp is hm
 L [in 't nederlands
 S [meewerkend voorwerp aan is 't ook meewerkend
 L [ist es also IHN oder IHM der zweite
 S [voorwerp IHM + + dreibein
 L [satz
 S [

Noch zur Erläuterung: + steht für Pause, Grossschreibung bezeichnet übertonte Wörter/Wortteile.

Ich meine, dass das Beispiel für sich spricht. Ich deute nur die wesentlichsten Punkte einer empirisch-pragmatischen Analyse an:
 - Die Interaktion folgt strikt der Figur "Strukturieren-Reagieren-Evaluieren"; dabei sind die Schritte 1 und 3 dem Lehrer vorbehalten, während der Schüler auf Schritt 2 festgelegt ist. Die Möglichkeit zur Teilnahme an der Interaktion ist also deutlich eingeschränkt - Gleichberechtigung kann in solch einer präfigurierten Interaktion nicht unterstellt werden.

- Auch dort, wo aufgrund gleichberechtigter primärer Sozialisation in der Muttersprache Symmetrie möglich wäre (*ik zeg et TEgen hem zeg ik toch je zeg toch nie ik zeg et aan hem*), wird von dieser Möglichkeit kein Gebrauch gemacht; dadurch wird auch die kontrastiv-vergleichende Struktur der Spracherziehung pervertiert, weil nicht die Intuition der Schüler, sondern eine Kunstform aus dem Muttersprachunterricht ("zinsontleding") zur Grundlage des Vergleichs mit dem fremdsprachlichen Problem gemacht wird.
- Es gibt kein Anzeichen dafür, dass Schüler am "Problematisieren, Beleuchten, Anerkennen von Bedeutungszusammenhängen" konstruktiv Anteil nehmen würden. Pädagogische Formen des Diskurses fehlen deswegen -und die Deutung des letzten *IHM* + + *dreibein* als Indiz eines Lernerfolgs- eine Deutung, die der Lehrer dadurch signalisiert, dass er "fortfährt im Text" - hält einer seriösen Prüfung nicht stand.

Der in diesem Beispiel vertretene Unterrichtstypus dürfte in unserer Schulkultur den Ton angeben. Von Erziehung zum kommunikativem Handeln kann hier kaum gesprochen werden, weil entscheidende Ansprüche dieser Erziehung nicht einmal in Ansätzen eingelöst sind. Insbesondere der Anspruch auf Verständigungsorientierung bleibt auf der Strecke: Das Zweibein-Dreibein-Kamel hat keine Chance, das berühmte Nadelöhr des Schülerverständnisses zu überwinden und ins Himmelreich sprachlicher Bildung zu gelangen. Das pädagogische Problem dieses Typus liegt darin, dass er dem Schüler Verständigungsleistungen aufbürdet, die der Prozess strategischen Lernens wegen seiner parasitären Struktur notwendig voraussetzen muss, zu deren Gelingen er selbst aber nichts beitragen kann.

Die Pointe an Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns besteht nun darin, dass ihre Kritik nicht dem Negativen verhaftet bleibt, sondern dass sie gleichzeitig Perspektiven der Veränderung bietet: Indem sie rekonstruierbar macht, was im kommunikativen Prozess des Unterrichts an Ansprüchen gilt, weist sie den Weg für Innovationen, die diese Ansprüche auch einlösbar machen (vergleiche dazu noch einmal die Argumentation oben auf S. 18). Ich werde versuchen, diese Perspektiven anhand des Zweibein-Dreibein-Beispiels thesenhaft aufzuzeigen:

- Jeder Sprachunterricht erhebt den Anspruch darauf, den Edukandus zur sprachlichen Verständigung über bestimmte Gegenstände in bestimmten Situationen zu befähigen. Wird dieser Anspruch ernst genommen, dann muss auch im Unterricht der primäre Fokus bei der Verständigung über bestimmte Themen liegen, für die auch bei den Schülern ein Verständigungsinteresse zu entwickeln ist. Ich habe auf S. 33-34 versucht zu zeigen, dass der Fokus auf Verständigung häufig im Vorgriff auf die erst später zu erreichende Verständigungsfähigkeit gesetzt werden muss; dass dieser Vorgriff nicht nur theoretisch zwingend, sondern auch praktisch möglich ist, zeigt die Freinet-Pädagogik ebenso wie die Montessori-Erziehung, der thematische ebenso wie der projektorientierte

Unterricht.

- Die sprachliche Verständigung über bestimmte Gegenstände in bestimmten Situationen, zu der Sprachunterricht erziehen will, setzt eine Grundlage selbstverständlicher kultureller Traditionen, eine "Lebenswelt", voraus (vergleiche dazu S. 25-26). Für den Sprachunterricht bedeutet dies zweierlei: Verständigung mit Schülern ist angewiesen auf den selbstverständlichen Hintergrund der Lebenswelten, in den das kommunikative Handeln der Schüler eingebettet ist; und darüber hinaus muss Sprachunterricht an der Überlieferung kultureller Traditionen entscheidend mitwirken, die für verständigungsorientiertes Handeln in unserer Gesellschaft die unentbehrliche Grundlage bieten. Diese entscheidenden kulturellen Traditionen und Voraussetzungen wirken zwar im Alltag implizit "hinter dem Rücken" der sprachlich Handelnden, sie sind aber explizierbar! Der Sprachunterricht braucht es nicht dem Zufall oder der Initiative der Schüler zu überlassen, auf welche Gegenstände und Situationen Verständigung sich richtet. Die Forschung zur sprachlichen Sozialisation kann Antwort auf die Frage geben, in welche kulturellen Hintergrund kommunikatives Handeln der Schüler eingebettet ist; die Forschung zur sprachlichen Kultur einer Gesellschaft und zu ihrer Überlieferung kann Aufschluss darüber geben, welche lebensweltlichen Zusammenhänge unentbehrlich für verständigungsorientiertes Handeln in dieser Gesellschaft sind; kritische Analysen zu historischen Bedingungen kultureller Traditionen und kulturvergleichende Studien können den eigenen kulturellen Egozentrismus relativieren und neue Entwicklungsperspektiven bieten. Folgt man Habermas, so muss die Rekonstruktion der angesprochenen lebensweltlichen Zusammenhänge die Planungsbasis für einen Sprachunterricht ergeben, der das Bildungsziel der Verständigung nicht nur beanspruchen, sondern auch erreichen will. Das Planungsmodell der klassischen Curriculumtheorie wird sozusagen auf den Kopf gestellt: An die Stelle der Qualifikation für zukünftige Lebenssituationen tritt die Verständigung über kulturelle Traditionen.
- Diese Orientierung ist nicht reaktionär, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte! Denn "Verständigung" meint hier vor allem: Sprachliche Muster vor einem bestimmten lebensweltlichen Hintergrund in Frage stellen, durchleuchten, akzeptabel machen (vergleiche S. 20-22). Um die hier implizierte Unterstellung eines "herrschaftsfreien Diskurses" jedenfalls ein Stück weit einlösen zu können, muss der Sprachunterricht drei Bedingungen gerecht werden: Erstens muss er akzeptieren, dass Diskurse (und das bedeutet: alle Formen der Reflexion, der Analyse, der Sprachbetrachtung...) notwendig ein Problem voraussetzen, das von den Angesprochenen auch als Problem gesehen wird. Wie der primäre Fokus des Spracherwerbs die sprachliche Verständigung ist, so kann die diskursive Verständigung über sprachliche Strukturen immer nur ein sekundärer Fokus sein, der Problematisierung der sprachlichen Verständigung voraussetzt. Zweitens müssen die

Bahnen, in denen die Reflexion sprachlicher Probleme sich vollzieht, vom Schüler bestimmt sein (und nicht etwa von der "Struktur der Disziplin" oder von der Tradition des Sprachunterrichts), weil von ihm die Anerkennung sprachlicher Muster und lebensweltlicher Zusammenhänge erwartet wird. Und drittens muss der Prozess des Problematisierens so kohärent entwickelt werden, dass der Schüler im reflexiven Lernprozess sprachlicher Muster durch einen sich kohärent entwickelnden Diskurs unterstützt wird. Das bedeutet, dass die wissenschaftlich fundierte Planung des Sprachunterrichts sich auf lebensweltlich relevante, kohärent sich entwickelnde sprachliche Problemsituationen richten muss, während in der Unterrichtsinteraktion selbst die kommunikativen Handlungen der Schüler im Argumentationsprozess die ausschlaggebende Rolle spielen. Der Forscher und der Lehrer sind zuständig für die Vorbereitung des "Experiments Sprache" - der Schüler aber ist der Experimentator!

Primärer Fokus bei der Verständigung über kulturelle Traditionen, sekundärer Fokus bei der diskursiven Verständigung über kohärent sich entwickelnde sprachliche Problemsituationen, wobei die kommunikativen Handlungen des Schülers den Diskurs prägen: Diese Schritte der Veränderung machen aus dem traditionellen Sprachunterricht sicherlich keine "ideale Sprechsituation" eines "herrschaftsfreien Diskurses". Allerdings glaube ich, dass diese Schritte es dem Schüler leichter machen, die Geltung einer "idealen Sprechsituation" im Unterricht zu unterstellen und damit die Lehrsituation zu ihrer Lernsituation zu machen, in der sprachliche Muster anerkannt und kulturelle Zusammenhänge tradiert werden. Demgegenüber trägt der "Zweibein-Dreibein-Typus" des Sprachunterrichts zur Überlieferung sprachlicher Kultur nicht bei - er setzt diese Überlieferung vielmehr voraus und überformt sie lediglich im Sinne tradierter sprachdidaktischer Systeme; dort, wo das System mit seinen kulturellen Voraussetzungen in Konflikt gerät, setzt es seinen Machtanspruch durch: sprachdidaktische Strategien verdrängen das Verständnis für die Muster der Sprachkultur.

6. Schlussbemerkung: "Freiheit für die pädagogische Kolonie!"

Damit kehrt der Exkurs über eine "Erziehung zum sprachlichen Handeln" wieder zu Habermas "Theorie des kommunikativen Handelns" zurück, und zwar zu der zentralen These der "Kolonialisierung der Lebenswelt":

"Die These der inneren Kolonialisierung besagt, dass die Subsysteme Wirtschaft und Staat infolge des kapitalistischen Wachstums immer komplexer werden und immer tiefer in die symbolische Reproduktion der Lebenswelt eindringen." (Habermas, 1981 II, S. 539.)

Was wir am Beispiel des Sprachunterrichts konkretisiert haben -dass nämlich strategisches Handeln und strategisches Lernen an die Stelle

der Verständigungsorientierung tritt und damit die Tradierung sprachlicher Kultur immer mehr verdrängt wird-, das formuliert Habermas als generelle Kritik an der Industriegesellschaft unserer Zeit. Diese Kritik wird unter anderem mit der These untermauert, dass auch die Schule immer mehr einer Verrechtlichung unterworfen wird, dass pädagogisches Handeln dort immer weitgehender der gerichtlichen Nachprüfung unterliegt und dass dadurch für Erziehung im Sinne verständigungsorientierten Handelns immer weniger Raum bleibt. Aus dieser Kritik ergibt sich als Handlungsaufforderung, dass die Lebenswelt als Grundlage des auf Verständigung zielenden Handelns gegen diese "innere Kolonialisierung durch Wirtschaft und Staat" verteidigt werden muss. Gelingt diese Verteidigung nicht, dann verliert die Gesellschaft ihre kulturellen Ressourcen, die schliesslich für soziales Handeln überhaupt unentbehrlich sind:

"Die Frontlinien zwischen Lebenswelt und System bekommen damit eine ganz neue Aktualität. Heute dringen die über die Medien Geld und Macht vermittelten Imperative von Wirtschaft und Verwaltung in Bereiche ein, die irgendwie kaputt gehen, wenn man sie vom verständigungsorientierten Handeln abkoppelt und auf solche mediengesteuerten Interaktionen umstellt." (Dialektik 1981, S. 140; vergleiche oben S. 26-28.)

In der Verrechtlichung der Schule sieht Habermas die Fronten zwischen Lebenswelt und System überschritten; hier hat das Subsystem der Verwaltung die pädagogische Provinz der Schule zu einer pädagogischen Kolonie gemacht, in der Einfluss von Verwaltungsvorschriften und Gesetzen strategisches Handeln favorisiert und damit erzieherischem Handeln langsam die Luft abschnürt.

Allerdings weist die empirisch-pragmatische Analyse der Interaktion im Unterricht aus, dass Habermas' Hypothese von der Kolonialisierung der Lebenswelt Schule zumindest einseitig und historisch kurzfristig ist. Der Schulunterricht, wie er sich im "Zweibein-Dreibein-Typus" auf charakteristische Weise darstellt, ist seit jeher eine Domäne strategischen Handelns gewesen. Die Verrechtlichung der Schule verstärkt lediglich die Systemstrukturen einer seit alters her bestehenden Kolonie staatlicher Macht - sie führt jedoch nicht zu neuen Eroberungen. Die Front, die Habermas noch zwischen Schule und Macht sieht, ist fiktiv - hier lohnt sich keine Verteidigung, weil der "Zweibein-Dreibein-Typ" noch dem Tapfersten in den Rücken fällt. Vielmehr zeigt die empirisch-pragmatische Analyse der Unterrichtskommunikation, dass die Schule -und speziell der Sprachunterricht- aufs neue für pädagogisches, auf Verständigung zielendes Handeln gewonnen werden muss: es geht um die Befreiung der pädagogischen Provinz von kolonialer Vorherrschaft.

Utrecht, Herbst 1983.

Bibliografie

- Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*. Oxford.
- Bühner, B., A. Birnemeyer (1982): *Ideologie und Diskurs*. Frankfurt/M.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Den Haag.
- (1965): *Aspects of the Theory of Syntac*. Cambridge.
- Dialektik der Rationalisierung. Jürgen Habermas im Gespräch mit Axel Honneth, Eberhard Knödler-Bunte und Arno Widmann. Ästhetik und Kommunikation 45/46, 1981, 126-155.
- Habermas, J. (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. Habermas/Luhmann (ed.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M., 101-141.
- (1973): *Wahrheitstheorien*. Festschrift für Walter Schultz. Pfullingen, 211-265.
- (1976): *Was heisst Universalpragmatik?* Apel (ed.): *Spragpragmatik und Philosophie*. Frankfurt/M., 174-272.
- (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bde 1, 2. Frankfurt/M.
- Janosch (1978): *O wie schön ist Panama*. Weinheim.
- Kuhn, T.S. (1974): *Second Thoughts on Paradigms*. Suppe (ed.): *The Structure of Scientific Theories*. Urbana, Ill., 459-482.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozess*. München.
- Oelkers, J. (1983): *Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns*. Zeitschrift für Pädagogik 29, 2/83, 271-280.
- Piatelli-Palmarini (1980): *Language and Learning*. Cambridge, Mass.
- Searle, J. (1969): *Speech Acts*. Cambridge.
- Toulmin, S.E. (1958): *The Use of Arguments*. Cambridge.