

Soziales Lernen¹⁾

Auf eng begrenztem Raum kritische Anmerkungen über Theorien des sozialen Lernens vorzutragen, ist eine Aufgabe, der sich nur unter Verzicht auf jeglichen Vollständigkeitsanspruch nachkommen läßt. Insbesondere wird es nicht möglich sein, auf Details der in der Literatur vertretenen Theorien einzugehen. Stattdessen sollen einige grundlegende Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die sich für die soziale Lerntheorie aus dem in der Verhaltenspsychologie versuchten „Aufbau von unten“ ergeben. Es sind dies vor allem immanente Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Aufbau einer verhaltenstheoretischen Terminologie, sowie daraus resultierende Schwierigkeiten, den von der Lernpsychologie erhobenen Erklärungsanspruch einlösen zu können. Abschließend soll dann programmatisch ein Weg aufgewiesen werden, wie diese Schwierigkeiten durch einen „Aufbau von oben“ vermeidbar sind.

1. ZUM STAND DER SOZIALEN LERNTHEORIE. In den Lehrbüchern der Sozialpsychologie wird das „Soziale Lernen“ gern als Teilgebiet der „Sozialisation“ abgehandelt, worunter man ganz allgemein den „interactual process“ versteht, „whereby an individual's behavior is modified to conform to expectations held by members of the group to which he belongs“ (Secord & Backman, 1974, S. 459). Durch „Soziales Lernen“ soll dann u. a. erklärt werden, wie diese Anpassung des Einzelnen an die Erwartungen der Gruppe zustandekommt.

Aufbauend auf verhaltenspsychologische Tierexperimente und daraus gewonnene Lernprinzipien, sollen dabei insbesondere die „complexities introduced by social factors in natural situations“, sowie das soziale Verhalten beeinflussende „cognitive and moral controls“ (Secord & Backman, 1974, S. 463, 468) zum Gegenstand lerntheoretischer Aussagen gemacht werden.

¹ Dieser Aufsatz entstand im Rahmen der Arbeiten des von der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung e. V. geförderten Forschungsprojektes „Kritische Wissensbildung als Grundlage für Konfliktlösung“. Der Autor dankt Herrn Dipl. Psych. G. Aschenbach für wertvolle Anregungen und Kritik.

Den Ausgangspunkt dafür bildet das Prinzip des *instrumentellen Lernens*, wonach die Stärke eines Verhaltens erhöht wird, wenn ihm eine Belohnung folgt, während sie sich verringert, wenn dem Verhalten eine Bestrafung folgt oder eine früher damit verbundene Belohnung dauernd ausbleibt.

In dem von Thorndike (1913) formulierten *Gesetz des Effektes* begründet, stellt das instrumentelle Lernen die Grundlage des amerikanischen Behaviorismus schlechthin dar, und soll - dem Ideal der Naturwissenschaften als Vorbild entsprechend - eine *deduktiv nomologische Erklärung* des Er- und Verlernens von Verhaltensweisen ermöglichen, d.h. eine Erklärung durch Deduktion aus allgemeinen Gesetzen und Randbedingungen. In den Erklärungen sollen nur solche Termini vorkommen, die operational definiert sind.

Wo es um das soziale Lernen geht, wird der behavioristische Rahmen allerdings bald verlassen:

Secord & Backmann (1974, S. 468-469) berichten über ein Laborexperiment von Parke (1970), in dem Kinder bestraft wurden, wenn sie bestimmte Spielzeuge berührten, wobei u.a. die „Intensität der Bestrafung“ (hoch/niedrig) und die „kognitive Struktur“ der den Kindern gegebenen Erläuterungen variiert wurden. Unter der Versuchsbedingung „low cognitive structure“ wurde den Kindern lediglich vorher mitgeteilt, daß sie manche Spielzeuge nicht berühren und nicht mit ihnen spielen sollten. Unter der Versuchsbedingung „high cognitive structure“ wurde den Kindern auch eine Begründung des Verbotes gegeben: diese Spielzeuge, von denen der VI nur noch das eine Exemplar hätte, könnten leicht kaputt gehen, usw.; weiter wurde die Bestrafung jedesmal mit den Worten „No, that one might get broken“ verbunden.

Nach der (Bestrafungs-)Trainingsphase wurden die Kinder eine Zeit lang mit den Spielzeugen allein gelassen und (heimlich) beobachtet, wie häufig sie ein verbotenes Spielzeug anfaßten.

Die Ergebnisse zeigten, daß Kinder, denen eine Begründung des Verbotes gegeben worden war, die verbotenen Spielzeuge seltener berührten. Selbst bei niedriger Intensität der Bestrafung seltener als Kinder, denen keine Begründung gegeben worden war, bei hoher Bestrafungsintensität (vgl. Abb. 1).

So wenig überraschend dieses Ergebnis auch ist, schon die Rede davon, daß „cognitive processes are capable of facilitating learning“ (Secord & Backman, 1974, S. 471) bedient sich sprachlicher Mittel, die dem Behaviorismus nicht zur Verfügung stehen. Denn kogni-

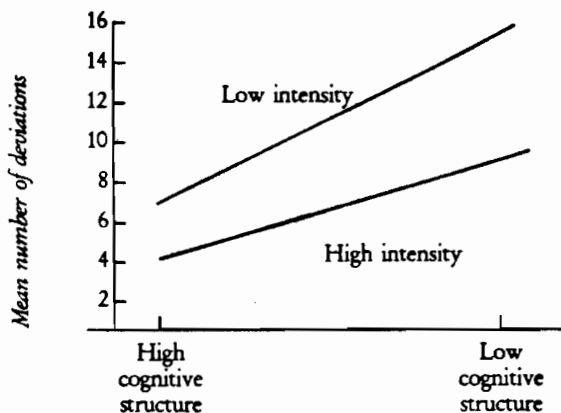


Abbildung 1: Effects on deviation produced by cognitive structure and intensity of punishment. Zit. nach Secord & Backman, 1974, S. 469.

tive Prozesse werden durch intentionale Termini beschrieben. Sie können nicht beobachtet werden und sich daher auch nicht operational definierbar, d.h. sie können nicht durch beobachtungssprachlich Beschreibbares ersetzt werden.

Zwar versucht man diese Schwierigkeit dadurch zu umgehen, daß man die kognitiven Prozesse als „hypothetische Konstrukte“ auffaßt, doch erweist sich die Rede von hypothetischen Konstrukten bei näherem Hinsehen bloß als eine Verschleierung des Umstandes, daß sich in die Wissenschaftssprache der Verhaltenspsychologie denn doch wieder Wörter eingeschlichen haben, die terminologisch nur unzulänglich bestimmt sind. Denn die hypothetischen Konstrukte, deren Bedeutung sich „aus dem Ort“ ergeben soll, „den sie in einem Netzwerk von Beziehungen einnehmen“ (Hörmann, 1964, S. 383) zeichnen sich ja leider gerade nicht dadurch aus, daß sie im Rahmen des konstruktiven Aufbaues einer Terminologie z.B. als Beschreibungsprädikatoren eingeführt und durch Prädikatorenregeln in ihrer Verwendungsweise abgesichert würden. Vielmehr werden diese Wörter schlicht aus der Alltagssprache übernommen und nur aufgrund eines nicht explizierten - und oft auch wechselnden - Vorverständnisses untereinander und mit den operational definierten Prädikatoren in vage Verbindungen

dung gebracht (vgl. Kempf, 1978a, S. 44 f; 1978). Hinzu kommt, daß selbst eine Explikation dieses Vorverständnisses und des oben angesprochenen „Netzwerkes von Beziehungen“ allein nicht ausreichen würden, um die als „hypothetische Konstrukte“ apostrophierten Prädikatoren (implizit) zu definieren. Denn durch die Angabe eines solchen Netzwerkes von Beziehungen zwischen n Prädikatoren werden (noch) nicht diese Prädikatoren definiert, sondern lediglich ein n -stelliger Prädikatorenrelator. (Für eine ausführliche Diskussion des der impliziten Definition von Prädikatoren zugrundeliegenden methodologischen Mißverständnisses vgl. Kambartel, 1976).

Wegen der terminologischen Unbestimmtheit der hypothetischen Konstrukte verletzt deren Verwendung nun aber gerade die als „rationaler Kern“ auch in der behavioristischen Selbstbeschränkung auf das beobachtbare Verhalten gegebene methodologische Grundforderung, nur wahrheitsfähige Aussagen als wissenschaftlich zuzulassen, d.h. nur solche Aussagen, für die festgelegt ist, wie für oder gegen sie zu argumentieren ist, bzw. wann sie als verteidigt oder als bestritten zu gelten haben.

Mit dem *Imitationslernen* als zweitem, zentralem Lernprinzip hat die in der sozialen Lerntheorie führende Schule um Bandura den behavioristischen Rahmen auch in anderer Hinsicht bereits verlassen. Nach Bandura (1969, 1971) findet Imitationslernen auch ohne Belohnung und Bestrafung statt, wenn nur die Versuchsperson (a) dem Verhalten der anderen Person Aufmerksamkeit schenkt, (b) erinnert, was sie beobachtet hat, (c) die nötigen „skills“ besitzt, und (d) motiviert ist, das beobachtbare Verhalten selbst auszuüben. Ungeachtet der Frage, ob diese Aufzählung Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, wird daran deutlich, daß die immer noch andauernde Diskussion darum, ob das Imitationslernen als eigenständiges Lernprinzip gelten könne, oder ob es nicht seinerseits als instrumentelles Lernen erklärt werden kann (vgl. Bredenkamp & Wippich, 1977, S. 126–136), letztlich an der Sache vorbeigeht, weil nicht einmal Einigkeit darüber besteht, was denn eigentlich unter einer Erklärung zu verstehen ist: zumindest, wo es um den Nachweis der Motivation geht, wird nicht nach Ursachen gefragt, sondern nach *Gründen*. Wie sonst ist etwa die von Whiting (1960) angebotene Erklärung zu verstehen: „The child models his behavior after powerful adults because they are able to obtain envied rewards“ (Secord & Backman, 1974, S. 474)?

Damit wird nicht nur das im Behaviorismus von den Naturwissenschaften übernommene deduktiv nomologische Erklärungsschema aufgegeben, auch handelt es sich bei den als Erklärung anzugebenden Gründen für die Imitation einer „Modellperson“ erneut um, durch *intentionale* Termini zu beschreibende, *Sinngehalte* der Versuchspersonen und *nicht* um *operational* beschreibbare Sachverhalte. Dies aber impliziert einmal mehr die Notwendigkeit, Aussagen über intentional beschriebene Sachverhalte wahrheitsfähig zu machen.

Daß dies auch gelingen kann, wird vom Behaviorismus, der sich „streng empirisch“ an das „Beobachtbare“ zu halten vermeint, angezweifelt. In der Tat ist es auch bislang nicht gelungen, einen methodischen Aufbau von der unbelebten Materie – wie sie in den Naturwissenschaften beschrieben wird – bis hin zum Bewußtsein des Menschen – wie es von der an den Naturwissenschaften orientierten empirischen Psychologie aus ihren Theorien verbannt wurde – vorzulegen. Versuche eines solchen Aufbaus „von unten“ pflegten sich stets in eine rätselhafte Metaphysik zu versteigen, die kritischer Nachprüfung nicht standhält, oder sind an der Lösung des „Leib-Seele-Problems“ gescheitert. Es hat den Anschein, als müßte man sich damit abfinden, daß wir – um eine existenzphilosophische Wendung zu gebrauchen – mit unseren Wissenschaften vom Menschen an „den Menschen selbst“ gar nicht herankommen.

Wilhelm Kamlah (1973, S. 30) hat dem aber zu Recht entgegengehalten: „Nicht durch Hinzufügen zur Materie, nicht durch Additionen, die dann freilich auf ‚Metaphysik‘ hinauslaufen wie schon bei Descartes, nicht auf dem Boden der Physik als Grundwissenschaft wird jemals der Mensch erreicht. Wir müssen den Menschen überhaupt nicht erreichen, da wir Menschen sind. Sondern gleichsam durch Subtraktion, durch methodisches Absehen von der Sprache und vom Leben gewinnen wir die Gegenstände der Physik“.

Und weiters: die Gegenstände der Physik – d. h. die mit den sprachlichen Mitteln der Physik beschreibbaren Gegenstände – werden zwar nicht durch menschliches Handeln hervorgebracht, sie „sind uns aber auch nicht ohne unser Zutun einfachhin ‚gegeben‘“ (Kamlah, 1973, S. 30), denn als naturwissenschaftlich Beschriebene sind sie jedenfalls *auch* das Ergebnis einer Kulturleistung des Menschen.

Aus dem unbezweifelbaren Erfolg der Naturwissenschaften schließen zu wollen, daß alle Wissenschaft von dort her aufzubauen

hätte, ist ein Mißverständnis, das davon herrührt, daß dieser Kulturleistung nicht das gebotene Augenmerk geschenkt wird. Nicht mit den Beschreibungsmitteln der Physik können wir etwa definieren, was ein „zielgerichtetes Verhalten“ von Tieren ist, sondern „von oben“ – vom zweckgerichteten Handeln des Menschen – kommen wir zum zielgerichteten Verhalten, indem wir von der spezifisch menschlichen Fähigkeit der sprachlichen Vorbereitung seines Handelns absehen. Um zu den Gegenständen der Physik zu gelangen, müssen wir die methodischen Reduktion noch weiter treiben, und zwar *zu weit*, um das Verhalten noch als solches beschreiben und erklären zu können. Für den anscheinend so erfolgreichen Behaviorismus zeigt sich dies u. a. an der Zirkularität des Gesetzes des Effektes.

2. DIE ZIRKULARITÄT DES GESETZES DES EFFEKTES. Ausgangspunkt der von Thorndike (1913) gegebenen ersten Formulierung des Gesetzes bildet die Unterstellung, daß ein Organismus auf neue Problemsituationen zunächst so lange probeweise mit instinktiven oder bereits früher erlernten Verhaltensweisen reagiert, bis eine der Reaktionen zufällig zu einem Erfolg führt (vgl. Foppa, 1966, S. 333). Das Gesetz des Effektes besagt dann, daß Verknüpfungen von Situationen und Reaktionen, die von einem befriedigenden Gesamtzustand (satisfying state of affairs) begleitet sind, verstärkt werden, während die Stärke von Verknüpfungen, die von einem unbefriedigenden bzw. unangenehmen Gesamtzustand (annoying state of affairs) gefolgt sind, abnimmt.

Die damit für das Erlernen von Verhaltensweisen angestrebte deduktiv nomologische Erklärung kann im sogenannten Hempel-Oppenheim-Schema¹ so dargestellt werden, daß der zu erklärende Sachverhalt (das „Explanandum“) E aus einer Reihe von Gesetzesausagen G_1, G_2, \dots, G_m und Randbedingungen R_1, R_2, \dots, R_n (die zusammen das „Explanans“ bilden) deduziert wird:

$$\frac{G_1, G_2, \dots, G_m}{R_1, R_2, \dots, R_n} \\ E$$

¹ Vgl. Hempel, 1965; Stegmüller, 1969.

Bei den Gesetzesaussagen handelt es sich dabei um universelle Subjunktionen der Form $\bigwedge_x A(x) \rightarrow B(x)$, wobei $A(x)$ als das „Antecedens“ und $B(x)$ als das „Succedens“ der Gesetzesaussage bezeichnet wird. Ist ein solcher Allsatz wahr, so kann man dann, wenn $A(N)$ für ein individuelles N zutrifft, vermittels

$$\cdot \bigwedge_x A(x) \rightarrow B(x) \cdot \bigwedge A(N) \leftarrow B(N)$$

auf das Bestehen von $B(N)$ schließen und derart das Explanandum $B(N)$ aus der Gesetzesaussage $\bigwedge_x A(x) \rightarrow B(x)$ und der Randbedingung $A(N)$ erklären. (Für gewöhnlich wird ein Sachverhalt allerdings nicht nur durch ein einziges Gesetz, sondern durch mehrere Gesetze und demgemäß nicht nur durch eine einzige Randbedingung, sondern durch mehrere Randbedingungen zu erklären sein).

Damit eine Deduktion nach dem H-O-Schema tatsächlich als eine Erklärung gelten kann, müssen jedoch noch einige Voraussetzungen erfüllt sein (vgl. dazu z. B. Stegmüller, 1969; v. Kutschera, 1972; Schwemmer, 1976), u. a., daß sowohl im Antecedens als auch im Succedens der Gesetzesaussagen ausschließlich empirische Aussagen vorkommen dürfen, d. h. nur solche Aussagen, deren Wahrheit oder Falschheit nicht schon allein aufgrund logischer, terminologischer oder mathematischer Regeln beweisbar ist, sowie, daß die den zu erklärenden Sachverhalt darstellenden Aussagen nicht schon aufgrund logischer, terminologischer oder mathematischer Regeln aus den Aussagen ableitbar sind, die die jeweiligen Antezedensbedingungen darstellen.

Der Vorwurf, diese Voraussetzungen würden bei einer Erklärung nach dem „Gesetz des Effektes“ verletzt, wurde erstmals von Postman (1947) erhoben und wird in der Literatur unter dem Stichwort von der „Circularity of the Law of Effect“ diskutiert. Auf eine einfache Formel gebracht lautet der Vorwurf dahingehend, daß der Terminus „befriedigender Gesamtzustand“ nicht unabhängig von der Verstärkung der Verknüpfung von Situation und Reaktion definierbar sei. Das „Gesetz“ besage daher nicht mehr und nicht weniger als: „Das Tier tut das, was es tut, weil es das tut, und es unterläßt das, was es nicht tut, weil es das nicht tut“ (Postman, 1947, S. 96; deutsch nach Foppa, 1966, S. 335).

Nun ist zwar dieser Vorwurf gegen Thorndike insofern nicht ganz fair, als Thorndike in der Tat eine Definition versucht, die nicht von der „verstärkenden Wirkung“ eines „befriedigenden Gesamtzustandes“ Gebrauch macht: als „satisfying state of affairs“ sollen nach

Thorndike (1913, S. 123, deutsch nach Foppa, 1966, S. 335) solche Bedingungen gelten, bei denen „das Tier nichts unternimmt, um sie zu vermeiden, aber oft bestrebt ist, sie zu erreichen oder zu erhalten“. Andererseits finden in dieser Definition eine Reihe von intentionalen Prädikatoren Verwendung, die aus dem – noch *vorwissenschaftlichen* – Reden über das *Miteinander-Handeln* der Menschen übernommen sind. Redeweisen wie „nichts unternehmen, um etwas zu vermeiden“ oder „bestrebt sein, etwas zu erreichen oder zu erhalten“ sind zur Definition eines „befriedigenden Gesamtzustandes“ aber so lange unbrauchbar, als sie nicht ihrerseits in ihrer Verwendungsweise terminologisch abgesichert sind. Und zwar nicht nur, weil dann nicht festgelegt ist, wie für oder gegen mit ihnen gebildete Aussagen zu argumentieren ist, sondern weil darüber hinaus auch noch unklar ist, ob sie denn überhaupt auf das *Verhalten* von *Tieren* (und von solchen spricht ja Thorndike) sinnvoll angewendet werden können.

Nun kann man zwar diese Schwierigkeiten durch den Aufbau einer handlungstheoretischen Terminologie beheben, von der dann durch methodische Reduktion (d.h. hier: indem man unter Absehung vom Sprachvermögen des Menschen den Übergang vom zweckgebundenen Handeln zum zielgerichteten Verhalten der Tiere leistet) zu einer verhaltenstheoretischen Terminologie übergegangen wird, doch ist dieser Weg einer behavioristischen Psychologie, die sich streng an das Beobachtbare zu halten sich verpflichtet fühlt, von vorneherein verstellt.

C. L. Hull, der als der Begründer des Neobehaviorismus gilt, hat daher in seinen „Principles of Behavior“ (1943) einen anderen Weg beschritten und das zielgerichtete Verhalten mit „triebbedingtem“ Verhalten identifiziert. In Übereinstimmung mit der faktischen Vorgehensweise in den meisten experimentellen Anordnungen (z. B. werden S-R-Verbindungen bei nahrungsdeprivierten Tieren durch die Gabe von Futterpillen verstärkt) kann an Stelle von einem „satisfying state of affairs“ dann schlicht von einer „Triebreduktion“ gesprochen werden, von der man denkt, daß sie durch physiologische Meßnormen operationalisierbar sei. Doch leider ist hier der Wunsch der Vater des Gedankens. Zwar hat die Physiologie in den letzten Jahrzehnten beachtliche Fortschritte zu verzeichnen, doch trifft immer noch der von Meehl (1950, S. 56-57) geäußerte Zweifel daran zu, „that anyone would be able to give even the vaguest specification of the defining property of all neural events

which are reinforcing. Even for the so-called-primary physiological needs such as hunger, the evidence as to their exact physiological basis is most incomplete". Zwar könnten wir so tun, *als ob* das zur physiologischen Operationalisierung der Triebreduktion erforderliche Wissen schon bestünde, doch trieben wir dann bloß noch *Science Fiction*.

Bleibt als Ausweg noch der Versuch, die lerntheoretische Terminologie allein am Verhalten der Versuchstiere festzumachen, womit sich bei Skinner (1953) der von Postman vorgetragene Zirkelverdacht noch verschärft.

Statt von „satisfying“ und „annoying states of affairs“ spricht Skinner von „Belohnung“ („reward“) und „Bestrafung“ („punishment“), und nach Ersetzung der „Stärke“ einer S-R-Verbindung durch die Auftrittswahrscheinlichkeit der Reaktion ergibt sich das *Gesetz des operanten Konditionierens*, wonach sich die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht, wenn ihr eine Belohnung folgt.

Den Terminus „Belohnung“ definiert Skinner (1953, S. 185) als Hinzufügen eines positiven oder Wegnahme eines negativen Verstärkers. Einen „positiven Verstärker“ definiert Skinner als einen Stimulus, dessen Hinzufügen zu einer Situation die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht, einen „negativen Verstärker“ als einen Stimulus, dessen Wegnahme aus einer Situation die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht (Skinner, 1953, S. 73; Hilgard & Bower, 1970, S. 135).

Nennen wir nun noch das Hinzufügen oder Wegnehmen eines Stimulus eine „Stimulusveränderung“, so reduziert sich das Gesetz des operanten Konditionierens auf die Aussage, daß sich die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht, wenn ihr eine Stimulusveränderung folgt, welche die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht. Diese Formulierung des Gesetzes des Effektes ist jedenfalls dann zirkulär, wenn im Sucedens und im Antecedens *dieselbe Reaktion* stehen.²

² Westmeyer (1973, S. 54) hat daraus geschlossen, daß der gegen Skinner von anderen Autoren erhobene Vorwurf des Reduktionismus ungerechtfertigt sei. Denn da das Gesetz des operanten Konditionierens keine Aussage mit empirischem Gehalt sei, sondern aus logischen und terminologischen Regeln begründet werden könne, sei jede Argumentation gegen die Übertragung des Gesetzes, das „bei Tieren oder in Laboratorien gewonnen und bewährt“ wurde, auf den Menschen „gegenstandslos“.

Werden im Sucedens und im Antecedens des Gesetzes dagegen *verschiedene* Reaktionen eingesetzt, so behauptet man auf einmal, daß sich die Auftrittswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht, wenn ihr eine Stimulusveränderung folgt, welche die Auftrittswahrscheinlichkeit (irgend-)einer anderen Reaktion³ erhöht. Anders formuliert: daß jede Stimulusveränderung, die für eine Reaktion ein Verstärker ist, auch alle anderen (lernbaren) Reaktionen verstärkt, oder – wie sich Meehl (1950) etwas mißverständlich ausdrückt – daß alle Verstärker *transsituational* sind. Dies folgt nun zwar nicht mehr aus terminologischen Regeln, doch hat dieses sogenannte *schwache* Gesetz des Effektes mit dem ursprünglichen Gesetz nur

Durch eine Übertragung von Definitionen und ihren logischen Folgesätzen werden keinerlei Aussagen über das ‚Wesen‘ des Menschen vorweggenommen, was wohl so viel heißen soll wie: es werden keine Aussagen darüber vorweggenommen ‚wie der Mensch wirklich ist‘. Leider beruht diese Zuversicht Westmeyers auf einer Verwechslung der methodischen Reihenfolge bei der Einführung der Rede von Wahrheit und Wirklichkeit, d. h. auf dem „realistischen“ Mißverständnis, eine „wahre Aussage“ könne als eine Aussage definiert werden, die „mit der Wirklichkeit übereinstimmt“. Tatsächlich können aber immer nur Aussagen miteinander verglichen werden und daher können auch nur Aussagen miteinander übereinstimmen. Denn die Wirklichkeit ist uns nicht zugänglich denn als der in einer wahren Aussage dargestellte Sachverhalt (vgl. dazu Kamlah & Lorenzen, 1967, S. 116 f; Janich, Kambartel & Mittelstraß, 1974, S. 82 ff; Kempf, 1978a, S. 39 ff.). Durch terminologische Entscheidungen werden derart zwar tatsächlich keine Aussagen vorweggenommen, es wird aber sehr wohl darüber entschieden, was denn überhaupt ausgesagt werden kann, d. h., welche Sachverhalte denn überhaupt gleichsam als Kandidaten für wirkliche Sachverhalte in Frage kommen. Gerade darauf aber bezieht sich der Reduktions-Vorwurf, der im übrigen nicht gegen den Tatbestand der Reduktion als solchen gerichtet ist, sondern bloß dagegen, daß hier eine Reduktion vorgenommen wird, die der Erfüllung der Erklärungsaufgaben der Psychologie abträglich ist, sowie dagegen, daß der Tatbestand der Reduktion dabei auch noch übersehen wird.

³ Daß hier die Rede von *irgendeiner* anderen und *nicht* etwa von einer *bestimmten* anderen Reaktion ist, begründet sich daraus, daß das Gesetz ja nach wie vor als *allgemeines* Gesetz behauptet werden soll.

noch wenig zu tun. Vor allem aber gilt es ganz einfach nicht in dieser Allgemeinheit, wie z. B. Westmeyer (1973, S. 62) bemerkt.⁴

Noch weniger mit Thorndikes's Gesetz hat das von Meehl (1950) vorgeschlagene *starke* Gesetz des Effektes zu tun, wonach jede Zunahme einer Reaktionswahrscheinlichkeit auf einen trans-situationalen Verstärker zurückführbar sein soll: hier werden ganz einfach Succedens und Antecedens des Gesetzes miteinander verwechselt.

3. EXKURS ÜBER DIE AUFGABEN EINER SOZIALEN LERN-THEORIE. Will man begründet Vorschläge dazu unterbreiten, wie die skizzierten Grundlagenprobleme der (sozialen) Lerntheorie behoben werden können, so erweist sich, daß dafür die – den Wissenschaften gerne *als alleiniges Ziel* unterstellte – Suche nach Wahrheit als Begründungsanfang nicht ausreicht. Denn aus dem Streben nach Wahrheit allein können wir weder uns noch anderen verständlich machen, warum wir uns gerade mit dem sozialen Lernen beschäftigen, oder warum wir an dem ‚Interaktionsprozeß‘ interessiert sind, durch den ‚das Verhalten eines Individuums an die Erwartungen von Mitgliedern der Gruppe, der es angehört, angepaßt wird‘. Denn „das Ziel, wahre Aussagen aufzustellen, können wir ja grundsätzlich bei jedem beliebigen Forschungsgegenstand erreichen“ (Werbik, 1974, S. 16).⁵

⁴ Der dem „schwachen Gesetz“ verwandte Versuch, das Gesetz des operanten Konditionierens durch „Verstärkerhypothesen“ zu ergänzen, soll hier undiskutiert bleiben. Wie Westmeyer (1973, S. 54–57) zeigt, führt er ebenfalls in einen Erklärungszirkel.

⁵ Im übrigen wird auch das Interesse der Wissenschaften an der Wahrheitsfindung selbst erst begründbar, wenn wir voraussetzen, daß die Wissenschaften darüber hinaus auch noch andere Aufgaben verfolgen. Denn schon die Auszeichnung „wahrer“ Aussagen vor den „falschen“ ist nur insofern begründbar, als wir damit solche Aussagen auszeichnen, die wir mit Aussicht auf Erfolg zur sprachlichen Vorbereitung unseres Handelns verwenden können. Gerade und erst weil die Wissenschaften *nicht* Selbstzweck sind, besteht ein begründetes Interesse daran, daß nur wahre Aussagen behauptet werden sollen. Welche (sprachliche) Form diese Aussagen haben sollen, und wie ihre Geltung zu überprüfen ist, steht damit aber noch nicht fest, sondern kann erst mit Bezug auf die jeweiligen Aufgaben der Wissensbildung begründet werden.

Wissenschaftliche Bemühungen um die Beschreibung und Erklärung von Sozialisation und sozialem Lernen werden vielmehr erst dann als sinnvoll verstehbar, wenn in unserem gesellschaftlichen Zusammenleben regelmäßig (und nicht nur in einigen, für die Beteiligten selbst irrelevanten Ausnahmen) Schwierigkeiten von der Art auftreten, daß die Anpassung einiger Gruppenmitglieder an die Erwartungen und Normen der Gruppe nicht (oder nur mit Mühe) gelingt, oder, wenn die Anpassung zwar gelingt, aber die innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft faktisch bestehenden Erwartungen und Normen als ungerecht zu beurteilen sind (vgl. z. B. die im Dritten Reich faktisch bestanden habenden Erwartungen und Normen bezüglich Antisemitismus). Damit wird dann auch deutlich, daß es in Sozialisationsforschung und sozialer Lerntheorie *nicht nur* um die *Anpassung* an faktisch bestehende Erwartungen und faktisch geltende Normen gehen darf, sondern, daß es darum zu gehen hat, der Gerechtigkeit in unserem Zusammenleben zu einer allgemeinen Verbreitung zu verhelfen. Zumindest in einigen Fällen kann das dann eben gerade die *Veränderung* bestehender Verhältnisse bedeuten.

Die Forderung nach Gerechtigkeit verlangt dabei zunächst einmal nur *Transsubjektivität*. Das heißt: eine Norm oder ein Vorschlag zur Behebung eines Konfliktes⁶ können dann als gerecht beurteilt werden, wenn sie – bei sachkundiger und unvoreingenommener Beratung – die Zustimmung aller Betroffenen finden können. Beharrt ein Vorschlag dagegen auf Privilegien, auf falschen Meinungen oder auf bloßem Eigeninteresse, so ist er jedenfalls ungerecht (vgl. Lorenzen, 1974).

Schon in der Forderung nach (mehr) Gerechtigkeit in unserem Zusammenleben geht die anthropologische Voraussetzung mit ein, daß Menschen als sich auch „willentlich“ Zwecke setzende *Kulturwesen* aufgefaßt werden sollen und nicht nur als „passiv“ auf Reize reagierende *Naturwesen*. In anderen Worten: in der sozialen Lerntheorie hat es nicht so sehr um den Menschen in seinem natür-

⁶ Von einem „Konflikt“ spreche ich im Anschluß an Lorenzen & Schwemmer (1975, S. 149 ff) dann, wenn Personen oder Gruppen von Personen miteinander unverträgliche Handlungen oder Zwecke begehren. In diesem Sinne ist dann auch die mangelnde Anpassung einer Person an die Erwartung der Gruppe, der sie angehört, als ein Konflikt zu verstehen. (Vgl. dazu auch Kempf, 1978, S. 61-75).

lichen, mit den Tieren gemeinsamen Verhalten zu gehen, als vielmehr um den Menschen als sprachbegabten in seinen kulturell erworbenen Sinngehalten (Meinungen, Zwecksetzungen, etc.) und seinem sinngemäßen Handeln. Traditionelle psychologische Ansätze (auch z. B. in der Aggressionsforschung, vgl. Kempf, 1978 a, oder in der Einstellungsforschung, vgl. Kempf, Tiesler & Aschenbach, 1978) in denen die Auffassung vom Menschen als gesetzmäßig auf Reize reagierendes Naturwesen vorherrscht, sind ersichtlich dem Forschungsinteresse an einer gerechten Lösung von Konflikten nicht angemessen. Denn wollte man den Menschen als gänzlich naturgesetzlich erklärbar annehmen, wäre die Auszeichnung einer gerechten Konfliktlösung gar nicht möglich, könnte mithin ein jegliches Verhalten des Menschen mit Hinweis auf dessen naturgesetzliche „Getriebenheit“ gerechtfertigt werden. Auch müßte man auf Versuche verzichten, menschliches Verhalten durch Reden verändern zu wollen. Die oben explizierte, anthropologische Voraussetzung treffen wir daher „schon immer“ sobald wir pädagogische Bemühungen in Gang setzen, mit anderen zu reden beginnen und uns nicht bloß auf den Versuch der Dressur beschränken.

4. HANDLUNGSTHEORETISCHE TERMINI. Als „Handeln“ wird dabei das argumentationszugängliche Verhalten ausgezeichnet, d. h. jenes Verhalten, das durch Rede - insbesondere durch argumentierende Rede - herbeigeführt oder verhindert werden kann. Eingeführt wird der Terminus „Handlung“ schon zu Beginn eines konstruktiven Sprachaufbaues gemeinsam mit der Einübung der Unterscheidung zwischen Aussagen und Aufforderungen. Die Rekonstruktion des Terminus „Handlung“ wird dabei von der Befolgung einer Aufforderung hergeleitet, und zwar nicht so, daß dafür etwa die Wörter „Befolgung“ und „Aufforderung“ schon als normierte Termini zur Verfügung stünden, mit deren Hilfe nun *definiert* werden könnte, was eine Handlung ist, sondern, indem bei der Verbindung elementarer nichtsprachlicher Handlungen mit Reden der Gebrauch der Prädikatoren „auffordern“, „befolgen“ und „handeln“ gemeinsam eingeübt wird. Haben wir erst einmal gelernt, andere zu Handlungen aufzufordern und die Aufforderung anderer zu befolgen, so können wir auch lernen, solche Aufforderungen an uns selbst zu richten und diese „Selbstaufforderungen“ zu befolgen (vgl. Lorenzen & Schwemmer, 1975; Kempf, 1978).

Von Aufforderungen zur Ausführung von Handlungen - den sogenannten „afinalen“ Aufforderungen - können wir dazu übergehen, auch Aufforderungen zur Herbeiführung eines Sachverhaltes - sogenannte „finale“ Aufforderungen - zu verwenden. In Handlungszusammenhängen lernt man nun, daß bestimmte Handlungen (unter bestimmten Bedingungen) regelmäßig das Eintreten bestimmter Sachverhalte nach sich ziehen⁸, und derart können wir dann auch lernen, bestimmte afinale Aufforderungen mit bestimmten finalen Aufforderungen zu verbinden. Sind solche Verbindungen bereits gelernt und wird bloß die afinale, nicht aber die finale Aufforderung eines solchen Aufforderungspaares vorgetragen, so wird es sinnvoll, den Terminus „Zweck“ einzuführen: die Behauptung, jemand verfolge mit der Ausführung der Handlung H den Zweck S, wird dabei als gleichbedeutend mit der Behauptung eingeführt, daß mit der afinalen Aufforderung zur Ausführung der Handlung H die (nicht vorgetragene) finale Aufforderung zur Herbeiführung des Sachverhaltes S verbunden ist. Wird durch die Ausführung von H der Sachverhalt S tatsächlich herbeigeführt, so sagt man, daß H ein „Mittel“ zur Herbeiführung von S ist.

Zwecksetzungen, welche kulturinvariant begründbar sind, können als „Bedürfnisse“ ausgezeichnet werden. Zur Einführung des Terminus „Bedürfnis“ gehen wir dabei zunächst von solchen Handlungen aus, die zwar nicht als Selbstzweck, aber doch zweckfrei ausgeführt werden, indem ihre Ausführung Bedingung der (bloßen) Lebenserhaltung - und damit Voraussetzung allen weiteren Zwecksetzens und Handelns - ist, z. B. „essen“, „trinken“. Zweckfrei sind diese Handlungen insofern, als wir uns zur (bloßen) Lebenserhaltung nicht immer wieder aufzufordern brauchen. Selbstzweck sind sie insofern nicht, als sie faktisch die Wirkung haben, die Lebenserhaltung zu sichern, und wir es in lebensbedrohenden Situationen auch zu unserem Zweck machen werden, das Leben zu erhalten. Die Ausführung der Handlungen, die derart mit Wirkungen verbunden sind, deren Eintreten die *Bedingung* des

⁷ Dabei ist unterstellt, daß der Sachverhalt nicht eben durch eine Aussage dargestellt wird, in der die ausgeführte Handlung beschrieben wird (vgl. Schwemmer, 1976).

⁸ ohne, daß diese Regelmäßigkeit schon in eigenen Behauptungen formuliert sein muß (vgl. Lorenzen & Schwemmer, 1975).

Lebens ist, und die derart auch kulturinvariant ohne Bezug auf andere – bereits kulturell bedingte – Zwecksetzungen begründbar sind, kann jedenfalls als ein („primäres“) Bedürfnis beurteilt werden, (vgl. Lorenzen & Schwemmer, 1975).

5. VERHALTENSTHEORETISCHE TERMINI. Mit der Einführung des Terminus „Handlung“ und der Unterscheidung zwischen Handeln und „bloßem“ Verhalten soll jener Teil unseres Tuns ausgegrenzt werden, der – im Gegensatz etwa zu physiologischen Reflexen – einer redenden Vorbereitung zugänglich ist⁹. Damit wird zugleich deutlich, daß der Terminus „Handlung“ auf das Verhalten von Neugeborenen (noch) nicht anwendbar ist und daß es jedenfalls keinen Sinn macht, von einem Handeln der Tiere zu sprechen.

Andererseits bemerken wir aber auch an ihnen „Veränderungen“¹⁰, die nicht bloße „Bewegungen“ sind, die man mit den Beschreibungsmitteln der Physik vollständig darstellen kann, sondern, für deren Darstellung außerdem die Prädikatoren erforderlich sind, die für das Miteinander-Handeln und die Wirkungen der Handlungen gebraucht werden. Solche Veränderungen sollen terminologisch als „Regungen“ bezeichnet werden (vgl. Lorenzen & Schwemmer, 1975).

Unter den Regungen können solche unterschieden werden, die bei den Lebewesen in regelmäßiger Weise – nach biologischen Verlaufsgesetzen – durch die Herstellung einer bestimmten Situation bewirkt werden können, und solche, die bei einem Lebewesen verschieden sind, obwohl die Situation – so wie sie in den Verlaufsgesetzen beschrieben ist – dieselbe ist. Wird eine dieser individuell verschiedenen Regungen im Verlaufe des Lebens eines Lebewesens zu dessen regelmäßiger Regung, so kann gesagt werden.

⁹ wobei es nicht darauf ankommt, ob diese Vorbereitung in lautem Miteinander-Reden vorgenommen wird, oder in „innerer Rede“, „in Gedanken“.

¹⁰ Beschreiben wir (für einen Zeitpunkt t_1) einen Gegenstand, so hat sich dieser Gegenstand dann verändert, wenn in seiner Beschreibung (für einen anderen Zeitpunkt t_2) wenigstens ein Prädikat durch seine Negation ersetzt worden ist (vgl. Lorenzen & Schwemmer, 1975).

daß sich das Lebewesen diese Regung „angeeignet“ hat. Weiters können jene (individuell verschiedenen) Regungen, deren Aneignung eine lebenserhaltende Wirkung haben, als „lebenserhaltende Regungen“ ausgezeichnet werden, und es kann eine solche, für *unser* Handeln als Zweck kulturvariant begründbare, Wirkung als „Ziel“ dieser Regung bezeichnet werden. Kann für die Aneignung individuell verschiedener Regungen ein Ziel angegeben werden, so sagt man gemeinhin, daß diese Regungen „gelernt“ worden sind.

Auch das erlernte Verhalten der Tiere ist derart immer ein zielgerichtetes Verhalten¹¹. Denn wenn wir von den Tieren zwar auch nicht sagen können, daß sie sich Zwecke setzen, denen gemäß die Aneignung von lebenserhaltenden Regungen für sie sinnvoll ist, so können wir doch sagen, daß durch die Aneignung lebenserhaltender Regungen solche Wirkungen für Tiere herbeigeführt werden, die wir für uns Menschen als kulturinvariant begründen können (vgl. Lorenzen & Schwemmer, 1975, S. 173).

Mit der Auszeichnung des zielgerichteten Verhaltens aus den übrigen Regungen haben wir dabei insofern „Vorformen“ vernünftigen Handelns auch im nicht-menschlichen Leben gefunden, als das Verhalten faktisch Wirkungen hat, die wir auch in einer vernünftigen Beratung als Wirkung unseres Handelns begründen können. Solches Verhalten kommt zwar *nicht* wie das beratende Handeln *aufgrund* eines Wissens (über unsere Handlungen und ihre Wirkungen) zustande, *wohl aber so, als ob* die Tiere ein solches Wissen benützen würden, und zwar *individuell*, d. h. als je neues Situationsverhalten, das vom individuellen Lebewesen zu leisten ist.

6. VERHALTENSTHEORETISCHE UND HANDLUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE IN DER SOZIALEN LERNTHEORIE.

Mit Hilfe der oben getroffenen terminologischen Unterscheidungen können wir nun auch das „Gesetz des Effektes“ neu formulieren:

Individuell verschiedene Regungen, deren Aneignung in einer gegebenen Situation eine (für unser Handeln) kulturinvariant (als Zweck)

¹¹ im Unterschied zum zweckgebundenen Handeln des Menschen. Als „Verhalten“ werden dabei die *gelernten* Regungen bezeichnet.

begründbare Wirkung (Ziel¹²) hat, werden als Reaktion¹³ auf diese Situation gelernt. In einfachen Worten: Lebewesen eignen sich bedürfnisbefriedigende Regungen an¹⁴.

Damit sind die Grundlagen des Reiz-Reaktionslernens zirkelfrei rekonstruiert, woran man auch eine Rekonstruktion anderer Lerngesetze (z. B. des Gesetzes der Extinktion, des Gesetzes der sekundären Verstärkung, etc.) anschließen kann. Dies soll aber hier nicht in Angriff genommen werden, zumal das Paradigma des Reiz-Reaktionslernens für eine angemessene Erklärung des sozialen Lernens nicht ausreicht. Denn das Paradigma des Reiz-Reaktionslernens beschränkt sich auf die gesetzmäßig erklärbare (und kulturinvariant begründbare) Aneignung des zielgerichteten Verhaltens, während das soziale Lernen des Menschen stets auch ein *kulturabhängiges* Lernen ist, das man durch Naturgesetze nicht vollständig klären kann.

Denn dazu müßten sich auch die Kultursituationen nach Naturgesetzen verändern. Um solche Naturgesetze (empirisch) begründen zu können, müßten gewisse Kultursituationen reproduzierbar sein (denn ohne Reproduzierbarkeit von Situationen - wie in der Physik - sind keine Überprüfungen von aufgestellten Verlaufshypothesen möglich). Nach dem Versuch, eine Kultursituation S zu reproduzieren, sind aber wir - die die Reproduktion von S versuchen - ein Teil der hergestellten Situation S'. In den Fällen, in denen unsere Forschung und unser Wissensstand Teile der Situation sind, ist es aber relevant, daß wir als Teil der Situation S nicht versucht haben, S zu reproduzieren. Also kann die *vollständige* Reproduktion gewisser Kultursituationen nicht gelingen. Erst recht nicht die Aufstellung eines alle Veränderungen erklärenden Systems von Gesetzen (vgl. Lorenzen und Schwemmer, 1975).

¹² Mit dem Terminus „Ziel“ wird dabei rekonstruiert, was Thorndike als das Eintreten eines „satisfying state of affairs“ bezeichnet.

¹³ Eine Situation, in der eine Regung regelmäßig auftritt, nennen wir dabei im Anschluß an Lorenzen und Schwemmer (1975) einen „Reiz“. Die Regung nennen wir dann die „Reaktion“ auf diesen Reiz.

¹⁴ Im Unterschied zu Hull kommt diese Formulierung ohne die Fiktion einer Operationalisierbarkeit durch physiologische Meßnormen aus.

Indem das soziale Lernen des Menschen immer auch ein kulturabhängiges Lernen ist, kann der Mensch auch (lernen) über das zielgerichtete Verhalten – metaphorisch gesprochen – „hinaus(zu) wachsen“¹⁵, mitunter in bestimmte Kultursituationen sogar entgegen der kulturinvariant begründbaren Ziele (zu) handeln¹⁶. Die Schwierigkeiten, welche sich daraus für die Übertragung der in Laborexperimenten an Tieren gewonnenen Ergebnisse der lerntheoretischen Forschung auf den Menschen ergeben, kommen also daher, daß wir die methodische Reduktion,¹⁷ die wir treffen müssen, wenn wir von Tieren reden, nicht beibehalten können, wenn wir dann doch wieder vom Menschen sprechen.

Soll nun eine handlungstheoretische Erklärung des (sozialen) Lernens in Angriff genommen werden, so hat sich diese Erklärung auf die Sinngehalte der Handelnden zu beziehen. Denn Handlungen sind, weil sie die Ergebnisse von Reden sind, auch als solche zu erklären: die angemessene Erklärung einer Handlung besteht darin, daß eine Argumentation angegeben wird, die zu dem beobachteten Verhalten als einem Redeergebnis führt. Die angemessene Erklärung des Erlernens einer Handlung besteht darin, daß erklärt wird, wie und warum der Handelnde die Sinngehalte erworben hat, die er für eine solche Argumentation benötigt.

Beim zweckgebundenen Handeln gehören dazu zumindest zwei Arten von Sinngehalten:

- Sätze, die *vorschreiben*, daß in bestimmten Situationen bestimmte Zwecke verfolgt werden sollen (diese Sätze bilden die praktischen Meinungen des Handelnden), und
- Sätze, die *beschreiben*, daß in bestimmten Situationen bestimmte

¹⁵ Zu erklären, wie sich das zweckgebundene Handeln des Menschen im Laufe seiner Entwicklung als Individuum und mit zunehmender Sprachkompetenz aus dem (mit den Tieren gemeinsamen) zielgerichteten Verhalten gleichermaßen „herausdifferenziert“, ist eine Aufgabe, die in diesem Zusammenhang der Entwicklungspsychologie zukommt. Zu erklären, wie aus dem zweckgebundenen Handeln sich dann auch noch das aufgabenorientierte und das interessenorientierte Handeln herausdifferenziert, ist wieder in den Bereich der Handlungstheorie zu verweisen (Zur Einführung der Termini „Aufgabe“ und „Interesse“ vgl. Kempf, 1978 a).

¹⁶ Ein extremes Beispiel ist hier der geplante Selbstmord.

¹⁷ d. h. hier: das Absehen von der Sprachfähigkeit des Menschen.

Handlungen mit Sicherheit - oder doch mit guter Chance - zur Zweckerreichung führen (diese Sätze bilden die technischen Meinungen des Handelnden).

Zu ihrer Anwendung benötigt der Handelnde darüber hinaus auch noch Sätze, die beschreiben, welche Situation gerade gegeben ist. Wenn wir so wollen, können wir aber auch die Meinungen, die der Handelnde dazu benötigt, als technische Meinungen auffassen: und zwar als Meinungen über die Mittel, die es erlauben, wahre Situationsbehauptungen aufzustellen, bzw. gegebene Situationsbehauptungen auf ihre Wahrheit zu prüfen.

Soll nun das soziale Lernen durch den Erwerb bzw. die Veränderung von Sinngehalten erklärt werden, so ergibt sich die Schwierigkeit, daß man Sinngehalte, wie jeder weiß, nicht beobachten kann¹⁸. Daran schließt sich sofort die berechnete Frage an, ob Aussagen über Sinngehalte denn überhaupt wahrheitsfähig sind, oder: wie für oder gegen solche Aussagen zu argumentieren ist, und wann sie im Rahmen einer solchen Argumentation als verteidigt oder als bestritten gelten können. Mit anderen Worten: ob sich methodische Regeln angeben lassen, wie die Sinngehalte einer Person *gedeutet* werden können.

Die Angabe solcher Regeln gelingt, wenn wir zu einer terminologischen Redeweise von „Meinungen“ übergehen. Der Terminus „Meinung“ wird dabei über argumentierende Beratungen eingeführt, die mit dem probeweisen Vortragen einer Behauptung A beginnen. Wer eine solche probeweise Behauptung vorträgt oder ihr „innerlich“ zustimmt, von dem kann gesagt werden: „Er vermutet, daß A“. Erst wer der argumentierenden Beratung folgt und innerlich dem Schluß B zustimmt, von dem soll gesagt werden, daß er sich eine Meinung gebildet hat: „Er meint, daß B“. Ist die in einer Beratung gebildete Meinung wahr, so wird sie als „Wissen“ bezeichnet. Für Beratungen, die jemand in „innerer Rede“ mit sich selbst führt, verwendet man ganz allgemein den Terminus „Denken“¹⁹.

¹⁸ Der Behaviorismus hat aus diesem Grund versucht, die Sinngehalte des Menschen aus seiner Theorienbildung auszuklammern.

¹⁹ Evident wird der Terminus „Denken“ hier für das „sprachliche Denken“ reserviert. Was man alltagssprachlich oft als „bildhaftes Denken“ bezeichnet, soll - eine alte Sprachtradition (vgl. z. B. Bühler, 1927) wieder aufgreifend - durch den Terminus „Vorstellen“ beschrieben werden.

Meinungen werden also gebildet, indem Gründe für die Wahrheit von deskriptiven Sätzen (technischen Meinungen) oder Gründe für die Gebotenheit von präskriptiven Sätzen (praktische Meinungen) vorgetragen und am Ende akzeptiert werden. Zur Verteidigung der Behauptung, daß jemand eine bestimmte (technische oder praktische) Meinung habe, genügt es daher nicht, aufzuzeigen, daß seine Reden und Handlungen mit dem Bestehen dieser Meinung verträglich sind, es sind auch noch Gründe für das Bestehen der Meinung beizubringen.

Eine zusätzliche Erschwernis der Meinungsdeutung ergibt sich dann, wenn die Deutung nicht auf Grundlage der (nichtsprachlichen) Handlungen einer Person erfolgen soll, sondern auf Grundlage der von ihr geführten Reden. Denn obwohl die Befragung der Versuchspersonen gemeinhin als *die* naheliegende Methode angesehen wird, um etwas darüber zu erfahren, was eine Vp „denn so im Kopf hat“, wird dabei zumeist übersehen, daß man die Auskünfte einer Person über ihre Meinungen nicht schlicht als theoriezugängliche Daten behandeln kann. Auch die Reden einer Person können nicht ohne zusätzliche Deutungs-, Rekonstruktions- und Beurteilungsleistungen des Forschers für die Verteidigung oder Verwerfung seiner eigenen Behauptungen verwendet werden. Ohne darauf geprüft zu sein, nach welchen Regeln die verwendeten Worte gebraucht werden, sind die Reden einer Person noch nicht einmal in ihrer Bedeutung geklärt. Darüber hinaus führen wir viele Handlungen bloß noch gewohnheitsmäßig aus, so daß die Auskünfte, die wir auf Befragung über die Meinungen geben, aufgrund derer wir gehandelt haben, oft bloß „naturwüchsige“ (d.h. methodisch nicht geregelte und also mitunter auch falsche) Selbstdeutungen sind. Nicht zuletzt beantworten wir Fragen nach unserer Meinung mitunter auch dann, wenn wir uns eine solche noch gar nicht gebildet haben – und antworten dann mit (mehr oder minder beliebigen) bloßen Vermutungen. Die in der Einstellungsforschung verbreitete Methode der Multiple-Choice-Befragung kann geradezu als methodische Hochstilisierung der Gewinnung solcher (mehr oder minder) beliebigen Aussagen der Vpn angesehen werden. Die in der Einstellungsforschung allgemein konstatierte Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten ist die erwartbare Folge eines solchen Vorgehens.

Die im Zusammenhang mit der Bedeutung der Reden des Befragten zu erbringenden Leistungen bestehen

1. in der methodisch kontrollierten Rekonstruktion der Verwendungsregeln der geführten Reden,
2. in der Deutung der geführten Reden, so als ob sie gemäß dieser Regeln verwendet würden, und
3. in der Beurteilung, ob diese Deutung zu Recht erfolgt.

Erst der sich daran anschließende Schritt besteht dann in der Beurteilung der Wahrheit der geführten Reden, wozu einerseits eine Deutung der Redezwecke gehört (man kann ja auch durch Lügen etwas zu erreichen trachten), und andererseits - wie bereits oben angedeutet - Gründe für das Bestehen der in den Reden vorgetragenen Meinungen beizubringen sind. (Zu methodischen Details vgl. Aschenbach, 1978; Kempf, Tiesler und Aschenbach, 1978).

Vergleichsweise einfacher ist die Meinungsdeutung auf Grundlage nichtsprachlicher Handlungen einer Person. Hier besteht die Deutung im wesentlichen aus nur zwei Schritten, die ich in Anlehnung an Schwemmer (1976) als „empirische Reduktion“ und „genetische Argumentation“ bezeichnen möchte.

Die empirische Reduktion der Meinungen einer Person besteht im Vergleich des beobachteten Verhaltens der Person mit „Beobachtungskorrelaten“ der ihr durch Deutung unterstellten Meinungen.

Die Festlegung von Beobachtungskorrelaten einer Meinung beruht dabei auf dem, durch die Definition des Terminus „Handlung“ als argumentationszugängliches Verhalten begründeten, analytischen Zusammenhang zwischen den Sinngehalten einer Person und ihren Handlungen: meint eine Person, daß eine bestimmte Situation gegeben ist, und meint sie, daß in dieser Situation die Verfolgung eines bestimmten Zweckes geboten und die Ausführung bestimmter Handlungen zur Zweckerreichung geeignet ist, und handelt die Person gemäß dieser Meinungen, dann wird sie eben das Verhalten zeigen, das ihrer Meinung nach in der Situation zweckmäßig ist.

Aufgrund ihrer Sinngehalte sind einer (rational) handelnden Person also bestimmte Verhaltensweisen (oder Verhaltensklassen) geboten, andere verboten und wiederum andere freigestellt. Das sinngemäße Handeln der Person läßt sich daher als die Befolgung bestimmter Regeln beschreiben und die empirische Reduktion der Sinngehalte der Person besteht dann in der Beurteilung der Regelmäßigkeit des Verhaltens der Person.

Bleibt das Beobachtungskorrelat der Meinungen aus, welche

einer Person durch Deutung unterstellt wurden, so ist die Behauptung, daß die Person diese Meinung habe, jedenfalls als bestritten zu beurteilen. Andererseits ist die Meinungsbehauptung aber noch nicht verteidigt, wenn ihr Beobachtungskorrelat eintritt, sondern es ist erst noch die, bereits oben erwähnte, Argumentation für das Bestehen (bzw. die Genese) der unterstellten Meinung zu leisten. Darin besteht die (der empirischen Reduktion voranzustellende) genetische Argumentation für die Meinungsbehauptung. Indem aber die Begründungsschritte für deskriptive Sätze nicht dieselben sind wie für präskriptive Sätze, bedarf es dabei auch zur Deutung technischer Meinungen anderer Argumentationsschritte, als zur Deutung praktischer Meinungen, worauf aber im Detail hier nicht eingegangen werden kann. Der interessierte Leser sei (für die Deutung praktischer Meinungen) auf die Arbeit von Schwemmer (1976)²⁰ und (für die Deutung technischer Meinungen) auf meinen Aufsatz „Zur Grundlagenkrise der psychologischen Testtheorie“, (Kempf, 1978c) verwiesen. Abschließend sei hier nur soviel festgehalten, daß der Behaviorismus zwar zu Recht nur solche Aussagen als wissenschaftlich anerkennt, über deren Wahrheit oder Falschheit entschieden werden kann, daß dies aber nur so lange ein Argument dafür abgibt, die Sinngehalte des Menschen aus der (lerntheoretischen) Theorienbildung auszuklammern, als unsere Rede über Sinngehalte bloß unkritisch aus der Alltagssprache übernommen wird und/oder die Auskünfte des Handelnden über seine Sinngehalte schlicht als theoriezugängliche Daten behandelt werden. Über eine terminologische Präzisierung der Rede von Sinngehalten gelingt es, methodische Regeln anzugeben, wie für oder gegen das Bestehen von Sinngehalten zu argumentieren ist, und wann Behauptungen über Sinngehalte im Rahmen einer solchen Argumentation als verteidigt gelten können.

WILHELM KEMPF

²⁰ Für eine knappe, leicht verständliche Einführung vgl. auch Kempf (1978a).