

Mark Galliker

Lernen im raum-zeitlichen Kontext: Bemerkungen zu Problemen der Lernpsychologie auf der Grundlage von Wittgenstein

Unter *Lernen* wurde lange Zeit die erfahrungsbedingte Modifikation des Verhaltens verstanden. Dieser behavioristische Lernbegriff kann für den humanen Bereich nicht genügen, da wir primär lernen, um materielle und ideelle Güter herzustellen, die für die Gestaltung und Erhaltung unserer Umwelt sowie unseres Lebens notwendig sind.

Lernen wird im folgenden *praktisch* aufgefaßt. Vom Ergebnis her aufgerollt, bedeutet dies: Lernen wird *artefaktisch* verstanden. Bei den durch menschliches Können hervorgebrachten Gütern handelt es sich um Kunsterzeugnisse oder Artefakte. Unter Artefakten wird alles verstanden, was von Menschen hergestellt und in der einen oder anderen Form in seiner Umwelt untergebracht wird. Hierdurch verlieren immer weitere Bereiche der Umwelt ihren natürlichen Charakter.

Zu den Artefakten sind in erster Linie die *materiellen Produkte* zu zählen. Hinzu kommen die für die psychologische Forschung besonders relevanten *ideellen Produkte* (wie z.B. die schriftliche und mündliche Sprache). Materielle sowie ideelle Artefakte werden gesellschaftlich vermittelt, tradiert und der weiteren Produktion und Reproduktion wiederum vorausgesetzt. Bekanntlich hat dies zuerst die *Kulturhistorische Schule* und später in gewisser Weise auch die *Kritische Psychologie* berücksichtigt. Weniger bekannt ist, daß die *Psychoanalyse* den Artefakten einen zentralen Stellenwert beimißt. Deshalb sind - so meine These - die genannten Ansätze in bestimmten Bereichen durchaus kompatibel.

Im folgenden beziehe ich mich mehrmals auf Wittgenstein. Unter dem Einfluß von Straffa, einem engen Freund von Gramsci, stand Wittgenstein in den politischen Umwälzungen Mitte der dreißiger Jahre aufseiten der Lohnabhängigen. Straffa war auch wesentlich an der Abkehr Wittgensteins von seiner ersten (vom Kontext noch abstrahierenden) Arbeit *Tractatus logico-philosophicus* und der darin formulierten Abbildungstheorie beteiligt (vgl. u.a. Monk, 1992). Der Wittgenstein der mittleren Jahre (u.a. *Vorlesungen über die Philosophie und der Psychologie*) und mehr noch jener der späten Jahre (u.a. *Über Gewißheit*) rekurrierte auf einen Praxisbegriff, der - zumindest in konstitutiver Hinsicht - mit jenem der *Feuerbachthesen* durchaus vergleichbar ist. Von einem politischen Engagement ist freilich in den verschiedenen posthum veröffentlichten Arbeiten nichts zu spüren. Wittgenstein versuchte in immer wieder neuen Anläufen grundsätzliche logische und psychologische Probleme

me zu lösen, indem er sie unter Berücksichtigung der je besonderen Lebensformen der Menschen behandelte.

1. Zur Verwendung des Wortes „Lernen“ und anderer Wörter

Nach Wittgenstein (1971) sollte man sich bei der Untersuchung des Gebrauchs eines Wortes fragen, wie es uns gelehrt worden ist. Ein Beispiel wäre etwa folgende Situation: Ein fünfjähriges Mädchen fragt seinen Vater: „Wann gibt es endlich zu essen?“. Der Vater 'antwortet' wie folgt: „Deckst du nicht den Tisch? Du solltest jetzt das endlich lernen“. Offenbar will der Vater, daß das Kind beim Anrichten hilft und damit etwas aus seiner Sicht Produktives beiträgt. Im (für den Vater idealen) Fall antwortet das Kind: „Ich mach ja schon“ und holt einen Teller und zwei Gabeln. Das Verb „lernen“ wird hier als Moment einer Aufforderung verwendet, nämlich einer Aufforderung, *etwas* zu machen, was früher vom Kind *noch nicht so* gemacht wurde. Beim vorliegenden Fall wird diese Aufgabe zunächst noch unvollständig erledigt. Aber schon beim nächsten Mal kann es sein, daß das Kind anstatt zwei Gabeln und einen Teller zwei Gabeln und zwei Teller auf den Tisch legt und damit die Tätigkeit soweit vollständig ausführt.

Nicht zu vergessen ist, daß ein Kind schon viel gelernt hat, bevor es mit ersten Verwendungsweisen des Wortes „Lernen“ konfrontiert wird. Andererseits gilt es zu bedenken, daß die Eltern möglicherweise schon früh in der Gegenwart ihres Kindes gesagt haben: „Schau, jetzt hat es das gelernt“ oder „Jetzt kann es das schon“.

Es gibt viele Gebrauchsweisen des Wortes „Lernen“. Bei der im Alltag selten verwendeten substantivischen Form sind wir geneigt, uns einen Vorgang vergleichbar einem körperlichen vorzustellen, nur eben in einem geistigen Sinne. Von diesem kategorialen Mißverständnis profitiert ein ganzer Wissenschaftszweig. Das Kind wird den Umgang mit dem fraglichen Wort früher oder später lernen. Eine Beschreibung der komplexen Gebrauchsweise dieses Wortes ist jedoch schwierig. Sie erfordert die Explikation jener Regeln, die das Kind quasi spielend lernt.

„Ich habe Schreiner gelernt“ bedeutet „Ich bin gelernter Schreiner“ oder einfach „Ich bin Schreiner“. Der Lebenskontext eines Schreiners sieht in vielerlei Hinsicht anders aus als jener eines Schülers. „Als ich noch ein Schüler war, sah mein Leben so aus. Im Verlaufe der Lehre hat es sich verändert.“ *Wann* hat es sich verändert? Und *wo* hat es sich verändert? In meinem Nervensystem, in meiner Seele, nur in meinem Verhalten oder vor allem in den Personen, Sachen und Sachverhalten meiner Umgebung, mit denen ich mich den ganzen Tag auseinandersetze?

Solange eine Person die gleiche Adresse beibehält, wäre es höchst erstaunlich, wenn sie dieselbe nicht ohne weiteres 'behalten' könnte. Wechselt sie den Wohnort, kann es sein, daß sie die ehemalige Adresse weiterhin in ihren Gesprächen verwendet. Die Person sagt zum Beispiel zu einem Bekannten: „Ja, du weißt es ja noch gar nicht. Ich wohne nicht

mehr an der Straße Y“. Oder sie sagt ohne besondere Einführung: „Als ich noch an der Straße Y gewohnt habe ...“. Nach einigen Jahren sieht die Einleitung dieser Äußerung möglicherweise wie folgt aus: „*Ich erinnere mich, damals* wohnte ich noch an der Straße Y.“ Mit dem Verb „erinnern“ und/oder dem Zeitadverb „damals“ wird vermerkt, daß eine Zuordnung zu einem früheren Zeitabschnitt erfolgt. Das Problem der Reproduktion stellt sich jedoch in jedem Fall. Von etwas hinreichend Reproduziertem ist anzunehmen, daß es behalten wird. Bei einer Veränderung wird es nicht behalten - zumindest nicht in gleicher Art und Weise (s.u.). In diesem Fall - und nur in diesem - stellt sich die Frage, was inzwischen verlernt, aber auch was allenfalls gelernt wurde. Es ist die Frage nach dem *Umlernen*; das heißt, man lernt, etwas in anderer Weise zu tun als dies ursprünglich der Fall war. Manche sagen: „Wegen Umstrukturierung mußten die Arbeiter umlernen“ oder „Allmählich lernten sie um“. Beim Umlernen, sei es in der Form des abrupten Umstellens oder des sukzessiven Umgewöhnens, kommen neue Elemente hinzu, während alte wegfallen. Meistens wird jedoch bei einer erfolgreichen Beachtung einer neuen Situation lediglich an den Zuwachs von Wissen gedacht. So findet sich zum Beispiel in der *Rhein-Neckar-Zeitung* (vom 15.4.94, S. 3) folgender Satz:

„Überhaupt dieses Aprilhochwasser wurde mit größerer Gelassenheit, ja mit gewisser Routine auf sich genommen. Man hatte sichtlich dazugelernt.“

Das Verb „dazulernen“ wird hier mit größerer Routine in Verbindung gebracht, wobei im Unterschied zum Verb „umlernen“ die Möglichkeit eines Verlustes nicht in Betracht gezogen wird. Entsprechend wird beim Gebrauch des Verbes „verlernen“ die Möglichkeit eines Gewinns nicht vermerkt.

2. Kriterium des Lernens

Ich beziehe mich auf alles, was von Menschen hervorgebracht wird. In erster Linie handelt es sich um Produktionen und Reproduktionen materieller Art. Materielle Gegenstände werden an einem bestimmten Ort niedergelegt und bleiben dort während einer bestimmten Zeitdauer. Diese Gegenstände sind raum-zeitlich ausgedehnt. Sie existieren auch unabhängig von ihren Produzenten im Kontext anderer Menschen weiter. Sie bilden die Voraussetzung neuer Produktionen, die ihrerseits im Kontext neuer Produzenten erscheinen usw. usf.. Artefakte verwandeln sich in Kontexte; aus bestimmten Kontexten gehen neue Artefakte hervor. Materielle Gegenstände sowie auch Gegenstände in einem etwas weiteren Sinne des Wortes (zu ihnen gehört zum Beispiel die Schrift) können dank ihrer *raum-zeitlichen Struktur* im Unterschied zu psychologisch hypostasierten ‘inneren Prozessen’ realwissenschaftlich untersucht werden (vgl. hierzu insb. Kant, 1786).

Unter Produktion wird die Herstellung eines Gutes verstanden. Hierbei kann es sich um eine Neuproduktion oder um eine Veränderung eines vorliegenden Gutes handeln. Bei der Reproduktion wird ein vorliegendes Gut kopiert. Oft wird aber auch von „Reproduktion“ gesprochen, wenn keine Identität mit einem vorliegenden Original erreicht wird. In der Regel erfolgen Produktion sowie Reproduktion aufgrund einer Veränderung bereits mehr oder weniger bearbeiteten Materials.

Menschen bringen nicht nur Produktionen und Reproduktionen hervor, die effektiv geplant sind (wie z.B. Kleider, Werkzeuge, Kunstwerke, Photographien, Schriftstücke), sondern sie machen - mehr oder weniger beiläufig - noch viele andere Dinge. Auch wenn sie nicht eigentlich produktiv sind, hinterlassen sie *Spuren* in ihrer Umgebung. So kann man in alten Treppenhäusern feststellen, daß die unteren Steinstufen stärker abgenutzt sind als die oberen. Auch Ablagerungen, Abfälle, Nebenwirkungen von Eingriffen, Spätfolgen von Produktionen usw. können aufgrund ihrer raum-zeitlichen Struktur realwissenschaftlich untersucht und zur Beantwortung psychologischer Fragestellungen verwendet werden (vgl. Webb, Donald, Campell, Schwartz & Sechrest, 1975).

Menschliches Verhalten hinterläßt Spuren, die größtenteils wie die Produktionen einen artifiziellen Charakter haben. Hiermit wird das, was Menschen machen, weitergegeben. Tradierte Dinge gelangen in den raum-zeitlichen Kontext anderer Menschen und spielen in diesem Kontext für eben diese Menschen eine Rolle. Die externen Produktionen und Spuren verkörpern frühere Erfahrungen. Sie können als eine Art kollektiver Speicher aufgefaßt werden. Soweit signifikant für eine Person, bilden sie auch die Basis für deren individuelles Gedächtnis (s.u.). Oft handelt es sich allerdings nur um sehr flüchtige Spuren (z.B. die Schallwellen mündlicher Sprache). Gleichwohl können sie als minimale Veränderungen der Umwelt aufgefaßt werden (vgl. Lang, 1992). Zwar bleiben die verbalen Artefakte in physikalischer Hinsicht nicht lange erhalten, doch leben sie in einem anderen Sinne weiter. Sie werden gegebenenfalls von Kommunikationspartnern aufgenommen und in der einen oder anderen Form weiterverwendet. Sie werden in der sprachlichen Zirkulation reproduziert, transferiert und - so oder so - tradiert.

Um etwas zu behalten, gebe ich es weiter (Neisser, 1983), am besten jemandem, den ich kenne, mit dem ich gemeinsam etwas erlebt habe und/oder mit dem ich eine Beziehung aufbauen möchte (Halbwachs, 1986). Ich erzähle etwas, ein Gesprächspartner sagt etwas mehr oder weniger Übereinstimmendes, hierzu fällt mir wiederum etwas ein usw. usf.. Indem ich verbale Artefakte mit Beiträgen von Gesprächspartnern teile und verflechte, kann ich dieselben nicht nur aus verschiedenen Perspektiven betrachten, sondern auch vielseitig verbinden und vielleicht in dem verankern, was ich früher oder später in meinem Alltag ohnedies reproduziere. Zugleich kann ich das, was mich beschäftigt, von mir ablösen, sozusagen einen Beitrag in die Welt hinausschicken, wo er gewis-

sermaßen weiterlebt, ein Moment im Kontext anderer Menschen darstellt, direkt oder indirekt verändert wird und früher oder später in der einen oder anderen Form wiederum zu mir zurückkehrt.

Es gibt Wissen, das von der ganzen Sprachgemeinschaft geteilt wird, und gruppenspezifisches Wissen, das nur Mitgliedern einer bestimmten gesellschaftlichen Subgruppe gemeinsam ist (vgl. u.a. Moscovici, 1984). So setzen Wissenschaftler einer Fachgruppe mit ihren Schriften, Diskursen und Ritualen Wissen um, das von Laien höchstens am Rande geteilt wird. In anderen Vernetzungen, zum Beispiel jenen sozialer Randgruppen, ist nicht per se weniger Wissen repräsentiert, nur findet es in der Regel weniger oder überhaupt keine allgemeine soziale Anerkennung. Das Konzept der *shared representation* scheint nicht nur für das soziale Gedächtnis und das soziale Lernen relevant zu sein, sondern auch in anderen Bereichen der Sozialpsychologie an Bedeutung zu gewinnen, nicht zuletzt weil es mit theoretischen Voraussetzungen zeitgenössischer empirischer Methoden kompatibel ist (näheres in Breakwell & Canter, 1993).

Im Unterschied zu materiellen und schriftsprachlichen Artefakten kann mündliche Sprache an sich nicht als Kriterium fungieren, um die Güte einer Reproduktion zu überprüfen. Heute besteht aber die Möglichkeit, die flüchtigen Spuren des verbalen sowie des nonverbalen Verhaltens durch Tonband- und Videogeräte zu konservieren, wodurch sich 'Quasi-Produkte' ergeben, die als solche (intertextuelle) Vergleiche ermöglichen. Bei diesen Produkten handelt es sich um Artefakte auf erweiterter Stufenfolge. In der Sprachpsychologie (insbesondere diskursanalytischer Richtung) sowie in der Psychologie der nonverbalen Kommunikation nehmen sie bereits einen wichtigen empirischen Stellenwert ein, wenngleich sie in theoretischer sowie wissenschaftstheoretischer Hinsicht noch kaum gewürdigt sind.

Grundsätzlich kann jedes registrierbare Artefakt als Indikator für eine Veränderung verwendet werden, wenn es mit einem diesem Artefakt vorausgesetzten Artefakt (Kriterium) verglichen wird. Werden keinerlei weitergehende gesellschaftliche Bewertungsmaßstäbe verwendet, ist über die Veränderung hinaus nichts feststellbar. Soweit aber Einigung darüber besteht, was für die beteiligten Menschen 'gut' bzw. 'schlecht' ist, kann, wenngleich nicht immer und nicht vorbehaltlos, folgendes festgestellt werden: Bei einer Verbesserung der Artefakte ist bezüglich eben dieses Artefaktes *mehr* hinzugelernt als verlernt worden, bei einer Verschlechterung der Artefakte ist das Verhältnis umgekehrt.

3. Die Begründung des Lernens

Nach Wittgenstein (1971) handelt es sich bei den angeblichen Gesetzmäßigkeiten in der Psychologie meistens um grammatische, die soziale Wirklichkeit einregulierende Sätze. Menschen, die sie nicht schon stillschweigend voraussetzen würden, könnten wir nicht oder nur schwer verstehen. Sie weisen eine andere Lebensform auf bzw. die leben in ei-

nem anderen raum-zeitlichen Kontext. Nur wenn das Gegenteil einer Aussage überhaupt sinnvoll ist, kann die Aussage als empirische Hypothese begriffen werden.

Der Taschenspielertrick vieler akademischer Psychologen besteht darin, daß sie sich bemühen, grammatische Sätze empirisch zu überprüfen. Psychologen sind glücklich, wenn sich experimentell herausstellt, daß sie grammatische Sätze nicht falsifizieren müssen. Allerdings gelingt dies nicht immer, was aber nur rätselhaft ist, wenn davon ausgegangen wird, daß bereits heute die kulturelle Vielfalt der Menschen im Sinne der hegemonialen Warenwelt nivelliert ist.

Holzkamp (1993) weist in seinem letzten großen Werk *Lernen* unter anderem nach, daß es sich bei den sogenannten Lerngesetzen um Begründungsmuster handelt. Wenn zum Beispiel ein Individuum für eine Handlung belohnt wird, hat es „gute Gründe“, diese Handlung zu wiederholen. Für das Gegenteil gibt es unter gewöhnlichen Bedingungen höchstens einen kleinen empirischen Spielraum. Meistens wäre das Gegenteil nicht falsch, sondern es würde wenig Sinn machen oder sogar als unsinnig erscheinen.

Von mündigen Personen wird angenommen, daß sie selbst den Weg beschreiben können, auf dem sie zu einem bestimmten Verhalten gelangt sind. Besonders wenn es sich um einen Mißerfolg oder um ein Vergehen handelt, ist es allerdings oft nicht einfach, eine eindeutige Begründung zu erhalten. Vielleicht gibt es mehrere Gründe. Vielleicht gibt es gar keinen triftigen Grund: Der Täter fragt sich selbst: Warum habe ich das getan?“. Vielfach kann er sich nicht mehr (genau) erinnern. Möglicherweise ist die Sachlage so verwickelt, daß sie von verschiedenen Beteiligten verschieden beurteilt wird.

Warum lernt ein Kinder sprechen? Wittgenstein (1971) hat darauf hingewiesen, daß ein Kleinkind oft aus reiner Freude am Geräuschemachen babbelt. Und das mag auch einer der Gründe sein, aus denen Erwachsene sprechen - zuweilen auch dann, wenn sie es eigentlich nicht wollen und sie besser schweigen würden. Das Kind produziert nicht nur Laute, bevor es richtig sprechen lernt, sondern es macht noch viele andere Dinge. „Das Kind lernt nicht, daß es Bücher gibt, daß es Sessel gibt, etc. etc., sondern es lernt Bücher holen, sich auf einen Sessel zu setzen, etc.“ (vgl. Wittgenstein, 1992, S. 124). Vorher krabbelt das Kind zu einem in seinem Umfeld wahrgenommenen Ding hin. Das Kind betrachtet dieses Ding konzentriert, ist ganz bei ihm, faßt es an, begutachtet es von allen Seiten und wendet sich schließlich dem nächsten Ding zu. Das Kind beschäftigt sich immer schon mit den Sachen in seinem Umfeld (es sei denn, es werde daran gehindert).

In der Entwicklungspsychologie wird selten berücksichtigt, daß das Kind, indem es hinzulernt, auch einiges verlernt. Mikrokinetische Analysen können verdeutlichen, daß dies vor allem für die nonverbale Kommunikation zutrifft (vgl. u.a. Lichtenberg, 1991). Aber auch im unmittel-

baren vorsprachlichen Bereich wird verlernt. Die anfänglich sehr breitgefächerte Lautproduktion wird allmählich auf jene der Muttersprache reduziert. So produzieren Säuglinge in der BRD sowie in der Schweiz spontan den Laut „chchch...“, doch später können deutsche Kinder das Wort „chuchichästli“ (Küchenschränkchen) - auch wenn es ihnen noch so häufig vorgesprochen wird - nur noch in der Form von „kukikästle“ reproduzieren.

Doch lernt das Kind nicht wenigstens *mehr* als es verlernt? Sicherlich - sofern von den Artefakten ausgegangen wird und dieselben auch als Kriterium genommen werden (s.o.). Und bis zu welchem Zeitpunkt lernen Kinder etwas hinzu? - Selten wird gefragt, unter welchen sozialen Voraussetzungen (Schulform, Formbestimmtheit der Arbeit usw.) die individuelle Produktivität stagniert oder rückläufig ist.

4. Die Konsequenzen des Lernens

Ein Artefakt bedeutet nicht für jeden Menschen dasselbe. Es kann mehr oder weniger differenziert wahrgenommen werden. In je mehr kontextuelle Erfahrungen ein Artefakt eingebunden ist, desto bedeutungsvoller ist es. Die Signifikanz manifestiert sich in dem, was mit einem Artefakt gemacht werden kann, oder auch in den Assoziationen, die es auslöst. Hierin kommt erst zum Ausdruck, was es für eine bestimmte Person beinhaltet.

Es stellt sich die Frage, was geschieht, wenn jemand lernt, einen Ausschnitt seines Kontextes unter einem weiteren Aspekt wahrzunehmen. Wenn Personen aufgefordert werden, in der folgenden Zeichnung (s. Abb. 1) die Zahl „4“ zu suchen, wird es nach Köhler (1947) den meisten nicht gelingen, die Zahl in kurzer Zeit selbständig zu erkennen. Ist die Zahl erkannt (sie liegt zwischen den beiden Figuren), stellt sich die Frage, ob sich unter diesem neuen Aspekt etwas verändert hat.

Abb. 1: nach Köhler (1947), S. 185

Hat sich die Zeichnung verändert? Sie ist objektiv die gleiche geblieben, wurde doch nichts eingezeichnet oder ausradiert. Nun drängt sich die

Psychologie geradezu auf. Es wird unterstellt, daß sich das *innere Objekt* verändert hat. Von einem 'inneren Bild' ist die Rede, von einer 'visuellen Realität', von einer 'psychischen Entität', von einer 'subjektiven Organisation' oder gar von einem 'Konstrukt'. Psychologische Konstrukte sind tatsächlich Konstruktionen. Die Wirklichkeit wird verdoppelt - und schon scheint sich eine Erklärung des Phänomens einzustellen. Doch was geschieht, wenn ich ein Jahr später die Zahl möglicherweise zwar ohne fremde Hilfe, aber erst nach längerem Nachdenken finde? Existiert ein schwebendes Gebilde; eine Schimäre, die entschwinden und wiederum auftauchen kann? In den *Philosophischen Untersuchungen* hat Wittgenstein (1971a) mit seiner Kritik der Privatsprache - den aktuellen antidualistischen Diskurs vorausahnend - die nicht praxeologisch befaßte („mentale“ oder „kognitive“) Psychologie radikal in Frage gestellt (näheres zur Kritik der Privatsprache in Galliker, 1977).

Bei dem Versuch, das Köhlersche Problem zu lösen, war sich Wittgenstein (1991) darüber im klaren, daß es ebenso unsinnig ist, auf ein „inneres Objekt“ wie auf ein „inneres Subjekt“ zurückzugreifen. Er fragte sich, welche Konsequenzen die Veränderung hat, *was* sie bewirkt. Denkbar wäre, daß jemand beim Abzeichnen der Figur mit der Ziffer 4 beginnt. Daran wäre erkennbar, daß sich der Umgang der betreffenden Person mit der Zeichnung verändert hat. Das wäre ein mögliches Kriterium für den Aspektwechsel: Eine Wiedergabe der Zeichnung wird auf andere Weise hergestellt, als dies ursprünglich der Fall gewesen ist. Die Konsequenzen einer Handlung haben zu neuen kontextuellen Voraussetzungen eben dieser Handlung geführt.

Wenn derselbe Gegenstand bei verschiedenen Gelegenheiten einmal nach dem alten Modus und einmal nach dem neuen Modus wiedergegeben wird, kann davon ausgegangen werden, daß auch die alte Betrachtungsweise beibehalten worden ist. Ähnlich ist es bei sprachlichen Wiedergaben. In diesem Fall wird geredet, als sähe man bei verschiedenen Gelegenheiten jeweils einen anderen Gegenstand. Das Artefakt hat sich jedoch nicht verändert. Es sind nur mehr Möglichkeiten desselben realisierbar.

Im Falle eines Liedes könnte andersartiges Hören bewirken, daß es anders gesungen, gepfiffen oder gespielt wird (Wittgenstein, 1991). Ein Aspektwechsel kann auch weiterreichende Folgen haben. Holzkamp (1993) hat mit seines Schönberg-Beispiel gezeigt, daß Aspektwechsel zu einer neuen persönlichen Hörkultur führen können, und er hat mit diesem faszinierenden Beispiel auch verdeutlicht, wie dies geschieht.

5. Veränderungen der Artefakte

Wer sich mit den Artefakten in seiner Umwelt beschäftigt, läßt diese nicht immer unverändert. Stellt jemand bei einem Artefakt Mängel fest, nimmt er sich vor, diese zu verbessern und stellt ein zweites Artefakt her, mit dem die Mängel des ersten behoben werden. In diesem Fall ist das zweite Artefakt (gemessen am ersten) der Indikator für das, was in

der Zwischenzeit geschehen ist. Besondere psychologische Probleme ergeben sich nicht. Der Produzent *weiß*, was er tut.

Zweifellos werden Artefakte *aufgrund* von etwas verändert. Jede Handlung hat seine Voraussetzungen. Problematischer wäre anzunehmen, daß Produzenten diese Voraussetzungen immer hinsichtlich von Veränderungen ihrer Produktionen vollständig zur Kenntnis nehmen, wird doch der in der Regel unscharf 'wahr-genommene' Kontext jeweils mehr oder weniger fokussiert. Produzenten können nicht alles begründen, was sie tun. Oft machen sie *etwas anderes* als sie sich ursprünglich vorgenommen haben. Nicht immer bemerken sie dies. Auch nach erfolgter Produktion stellen sie nicht unbedingt fest, daß das Resultat etwas anders aussieht als das, was sie sich vorgenommen haben. Und manchmal haben sie sich überhaupt nichts vorgenommen. - Diese Möglichkeiten sind nicht ohne Bedeutung. So scheint sich die Kognitive Psychologie immer neue (rein akademische) Probleme zu schaffen, wenn sie sich in den Rahmen von Ist-Soll-Wert-Vergleichen einsperren läßt (vgl. hierzu auch Foppa, 1989).

Selbst wenn es nur darum geht, kurzes Textmaterial zu wiederholen, ergeben sich oft Abweichungen von der Vorgabe. Diese Veränderungen erfolgen meistens *unwillkürlich*. Bei kurzen Berichten handelt es sich zwar in der Regel nur um minimale Veränderungen, aber gerade diese könnten von psychologischer Bedeutung sein. Freud (1900), der zu den wenigen im Bereich der Psychologie tätigen Denkern gehörte, mit denen sich Wittgenstein (1971) ausdrücklich auseinandersetzte, widmet in der „Traumdeutung“ eine seiner spärlichen methodologischen Anmerkungen diesem Sachverhalt:

„Ich pflege bei den Traumanalysen folgende Probe (..) nie ohne Erfolg anzustellen. Wenn mir der Bericht eines Traums zuerst schwer verständlich erscheint, so bitte ich den Erzähler, ihn zu wiederholen. Das geschieht dann selten mit den nämlichen Worten. Die Stellen aber, an denen er den Ausdruck verändert hat, die sind mir als die schwachen Stellen der Traumverkleidung kenntlich gemacht worden, die dienen mir wie Hagen das gestickte Zeichen an Siegfrieds Gewand. (..)“ (Freud, 1972, S. 493f.).

Analytiker/innen können somit direkt beobachten, wie der Traum im Wachzustand (noch) 'arbeitet', welche sprachlichen Verschiebungen und Verdichtungen vorkommen. Analysanden merken, wie bei ihnen Vergessen vor sich geht. Sie lernen es nicht nur als etwas Negatives kennen, sondern zugleich als etwas, das auch schöpferische Eigenschaften haben kann. Analysanden lernen in der Analyse unter immer gleichen Bedingungen spontanes Umlernen kennen und zwar in der Art, wie es bei ihnen individuell vor sich geht. Dabei erfahren sie etwas über das, was sie ohnedies machen, gerade auch wenn sie nicht besonders darauf achten.

Bestenfalls werden sie es als eine Art Transportmittel für Erfahrungen verwenden, die sie abschieben oder behalten möchten (Antoine, 1991).

In der *Psychopathologie des Alltagslebens* fragte sich Freud (1904), wie ihm der Name des bekannten Malers „Signorelli“ *entfallen* konnte, und wie ihm hierauf die Namen des Malers „Botticelli“ sowie des wenig bekannten Malers „Boltraffio“ *einfallen* konnten. Freud analysierte diese Namen genau; das heißt, er zerlegte sie in einzelne Teile, so daß er folgendes feststellen konnte: Nur „Signor“ war ihm entfallen, „traffio“ fiel ihm dafür neu ein. Mittels Assoziationen zu einzelnen Momenten des vorangehenden Dialogs war er einerseits über „Herr“ wiederum auf „Signor“ gestoßen, andererseits hatte ihn „traffio“ auf den Ortsnamen „Trafoi“ verwiesen. Beide Artefakte waren mit für Freud persönlich problematischen Ereignissen verknüpft. Freud faßte also den ausstehenden Namen und dessen Substitute als Reihe von Signifikanten auf. Vergessen erwies sich als Metapher, wurde doch eine gewöhnlich leicht verfügbare Bedeutung durch eine ungewöhnliche Bedeutung ersetzt.

Das Substitut „traffio“ verweist wie jedes signifikante Artefakt assoziativ auf weitere Artefakte. Insofern kann es als eine Art artifizieller Gedächtnisspeicher aufgefaßt werden. Es gibt vergleichbare metaphorische Veränderungen, die in körpernahe Substitute münden. Hierbei handelt es sich um die Symptome. Das somatische Substrat kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß Symptome ebenfalls einen artifiziellen Charakter haben. Sie lassen sich zwar nicht direkt entschlüsseln wie die sprachlichen Artefakte, doch scheinen sie zumindest auf etwas zu verweisen - auf etwas, das irgendwo irgendwie gewußt wird. Doch *wo* ist es lokalisiert? Wenn man will: nirgends. Dem alten Artefakt werden immer wieder neue Kleider übergestülpt. Hierbei wird es unter neuen Aspekten gesehen und bleibt sich doch gleich, jedenfalls solange es seine Rolle im persönlich relevanten Kontext beibehält und die Kleider nicht wichtiger werden als das, was sie bedecken und schließlich auch verbal zu substituieren vermögen.

Zur skizzierten Methode kann festgehalten werden:

1. Gegenstand der Analyse sind Artefakte.
2. Behandelt werden unwillkürlich aneinandergereihte sprachliche Artefakte.
3. Eine Artefaktreihe gliedert sich in Abschnitte.
4. Die einzelnen Abschnitte werden detailgenau miteinander verglichen.
5. Die Gleichungen beinhalten bekannte und unbekannte Elemente.
6. Die Gleichungen drücken die Ersetzbarkeit ihrer Elemente aus.
7. Die Substitutionen verweisen auf neue Gleichungen.
8. Gleichung (mhd. g(e)lichunge: Gleichartigkeit, Ähnlichkeit) wird als Gleichsetzung des Gleichwertigen verstanden. Das heißt: Es ergibt

sich stets wieder eine neue minimale Differenz, die den Prozeß weiter vorantreibt.

Unwillkürliches und willkürliches Umlernen sind auf einer gemeinsamen Dimension voneinander unterschieden, wobei je nach Kontext verschiedene Zwischenformen mitzuberücksichtigen sind. Bei beiden Lernarten kann davon ausgegangen werden, daß eine Person zwischen Artefakten vermittelt, doch nur im zweiten Fall geschieht dies in kontrollierter Weise. Der psychoanalytische Ansatz befaßt sich vorwiegend (wenngleich nicht ausschließlich) mit dem unkontrollierten Umlernen; der begründungstheoretische Ansatz befaßt sich vorwiegend (wenngleich keineswegs ausschließlich, wie vielfach unterstellt) mit dem absichtlichen und kontrollierbaren Vorgang (vgl. Holzkamp, 1993, S. 324ff.).

Neue Texte können produziert werden, indem alte beigezogen und verändert werden. Die Produzenten leben in einem bestimmten raumzeitlichen Kontext. Sie pflanzen sich gewissermaßen in tradierte eigene oder fremde materialisierte oder nicht materialisierte Texte ein und stellen hieraus - stellenweise mit Absicht, stellenweise auch unwillkürlich - neue Texte her, die als Umschriften der alten verstanden werden können. Weitere Produzenten werden sich wiederum diese neuen Text vornehmen und sie unter neuen kontextuellen Voraussetzungen mehr oder weniger spontan weiterführen usw. usf.. Letztlich ist jede Niederschrift eine Wiederschrift - *das* Original gibt es nicht.

Die alten Texte müssen nicht unbedingt in schriftlicher Form vorliegen. Ein neuer Text zu einem bestimmten Thema ist auch produzierbar, indem - zunächst ohne besonderen Anspruch - einfach die jeweiligen 'Einfälle' aufgeschrieben werden (vgl. das automatische Sprechen und Schreiben der Surrealisten). In der Folge kann der Text umgeschrieben werden, bis er den eigenen und/oder fremden Ansprüchen genügt. Die modernen Textverarbeitungsverfahren laden zu dieser Vorgehensweise geradezu ein.

Studienberater/innen machen die Erfahrung, daß vor allem jene Studierenden sich schwertun, eine Diplomarbeit zu schreiben, die sich von vornherein hohe Ansprüche stellen und hierbei die unwillkürliche Artefaktproduktion als Basis ihrer Arbeit verkennen.

Der Begriff Umlernen beinhaltet, daß nicht ex nihilo gelernt wird. Es ist immer schon eine Basis da, von der ausgegangen werden kann. Der Witz des Umlernens liegt in der bloßen Umwandlung dieser Basis. Wenn ein Anfänger den Umgang mit einem Textverarbeitungsprogramm lernt, ist das, was er schon kann (z.B. Schreiben auf einer Schreibmaschine) von primärer Bedeutung. Wichtig ist, daß er von allem Anfang an selber die Tastatur bedient. Es ist sicherlich nützlich, wenn ihm eine kompetente Person von Zeit zu Zeit minimale Hinweise gibt, indem sie zum Beispiel sagt: „Nein, in diesem Fall mußst du diese Taste drücken“, doch bringt es in der Regel wenig, wenn eine Meisterin oder ein Meister

den aktiven Part übernimmt und einem bloßen Zuschauer etwas vor-macht. Instruktionen sowie stellvertretende Erfahrungen (etwa im Sinne von Bandura, 1962) scheinen gegenüber der bloßen Umwandlung von dem, was Novizen mit dem Gerät schon machen können, von sekundärer Bedeutung zu sein. Ob eine Umwandlung erfolgreich ist, ergibt sich aus der Artefaktproduktion gemessen an einem realen oder vorgestellten Muster, wobei sich anhand dieses Vergleichs manifestiert, ob eine neue Operation verstanden worden ist. Nur wenn artifizielle Verhaltensweisen wie etwa Umgangsformen maßgebend wären, würde sich eine Orientierung am Modellverhalten der *Person* ergeben.

Die Umwandlung hat oft einen spielerischen Charakter. Sicherlich wäre es möglich, nachträglich zu begründen, warum die Operation so und nicht anders geglückt ist, ist doch das Verfahren keineswegs zufällig. Die Passung ist nicht einfach entweder gegeben oder nicht gegeben. Aufgrund früher erworbener Kompetenzen erfolgt immer schon eine gewisse Vorbereitung auf den neuen Sachverhalt. Der Spielraum wird entsprechend eingeschränkt. Als solcher ist er maßgebend für das weitere Vorgehen. Umlernen beinhaltet auch, unsachgemäße Routinen *nicht* zu behalten, den Sachverhalt zu beachten und von dessen Widerständigkeit her das, was hergestellt wird, umzustellen. Wenn man der Identität nicht verhaftet bleibt und sich von den Optionen, die der Gegenstand bietet, *weiterverweisen läßt*, wird unter anderem auch hinzugelernt (vgl. Holzkamp, 1993, S. 206ff.).

Beim Nacherzählen ist das, was ohnedies im sprachlichen Verkehr reproduziert wird, wegleitend. Wenn Versuchspersonen einen vorgegebenen Text zweimal durchlesen und ihn nach 15 Minuten reproduzieren, ergeben sich verdichtete, verstellte, insbesondere rationalisierte Texte und zwar in Abhängigkeit von den Vorerfahrungen bzw. dem raum-zeitlichen Kontext der Versuchspersonen (Bartlett, 1932). Die Nacherzähler wiederholen quasi eigene Geschichten, in die sie lediglich Versatzstücke der Vorgabe einfügen. Dies kann sich in der alltagssprachlichen Zirkulation negativ auswirken (Ausbreitung von Gerüchten, Mythenbildung, unzuverlässige Zeugenaussagen usw.). Möglich ist aber auch eine rhetorisch gewinnbringende Umsetzung. So kann jede Person eine freie Rede halten, sofern sie den Versuch einer Nachbildung eines schriftlich fixierten Originals aufgibt und anhand einiger Stichwörter sowie diverser kontextueller Hinweise 'nur' eine *Neu*produktion anstrebt.

Schauspieler/innen können ihre Rollen weitgehend beim Proben auf der Bühne lernen. Sie verstehen ihren Part aus dem Handlungskontext heraus und reagieren auf das Stichwort noch nicht mit einer wortgetreuen Antwort. Schauspieler/innen müssen allerdings spätestens bei der Hauptprobe - und dieser Frage kann *kein* Lerntheoretiker ausweichen - den Text auswendig können. Die Anzahl direkter Orientierungen im Manuskript wird minimalisiert, indem die schriftlichen Anhaltspunkte sukzessive durch Umwandlungen (Verschiebungen, Löschungen, Aus-

richtungen usw.) von Fragmenten spontaner Antworten sowie Ergänzungen aus früheren, nur noch bruchstückhaft reproduzierbaren Rollen substituiert werden. Interviews mit Schauspielern des Mannheimer Nationaltheaters über das Lernen neuer Rollen ergaben, daß hierbei die raumzeitlich abgestimmte Aktivierungsmöglichkeit anderer Rollen und damit auch die Größe des Repertoires wesentlich ist (vgl. Galliker, 1990).

Studierende machen die Erfahrung, daß Verständnisprobleme beim Lesen englischer Texte sprunghaft abnehmen, wenn sie auf wörtliche Übersetzung verzichten und zunächst das herauslesen was sie bereits verstehen. Unverständliche Passagen werden überlesen, um sie später - mit Kenntnissen des übrigen Textes (bzw. des verbalen Kontextes) befrachtet - nochmals durchzulesen. Je bedeutungsvoller und damit auch enger der Kontext verbleibender unklarer Textstücke wird, desto eher werden dieselben mit Bedeutung 'aufgeladen'. Die Studierenden versetzen sich sozusagen in das Sprachspiel der Autorin oder des Autors hinein, schauen welche Züge in ihm schon ausführbar sind und erhellen von den Verweisungszusammenhängen eben dieses Spiels her weitere Signifikanten.

Wenn sich Menschen in eine andere Sprachgemeinschaft begeben, können sie die neue Sprache aufgrund der gemeinsamen menschlichen Lebensform größtenteils kontextuell lernen. Anfänglich sind bereits verständliche Handlungszusammenhänge sowie mimische und paralinguistische Hinweise bei der Aneignung neuer lautlicher Artefakte wegleitend. Mit zunehmender Sprachkompetenz erweist sich der verbale Kontext als bedeutsamer. Eine vollständige Aneignung der neuen Sprache gelingt jedoch selten. Kaum jemand ist in zwei Sprachen 'völlig zuhause'. Bei einer Rückkehr in den Bereich der Muttersprache wird zumindest am Anfang weniger nuanciert gesprochen als früher.

Umlernen heißt: Wer etwas lernt, verlernt auch etwas. Und umgekehrt: Wer bereit ist, etwas aufzugeben, lernt auch hinzu. Das Wiederholbare wird mehr oder weniger überholt, die vorliegende Schrift überschrieben. Die Überschreibung wird früher oder später erneut verändert. Die verdinglichte Vorstellung des Gedächtnisses im Zuge informationstheoretischer Speicherkonzeptionen wird in einen beständigen Regenerierungsprozess aufgelöst. Immer-schon-dagewesenes kehrt wieder, aber meistens in verschobener und komprimierter Form (näheres in Galliker, 1990).

Das sogenannte *Flashbulb Memory* (u.a. Brown & Kulik, 1982) muß nicht länger mit einem angeblich ebenso natürlichen wie langlebigen *Now-Print-Mechanismus* bei gesellschaftlich relevanten Ereignissen erklärt werden. Einen Tag nach einem politischen Attentat können sich die meisten Menschen problemlos daran erinnern, wer wo wann über das Ereignis berichtet hat. Erklärungsbedürftiger als das kurzfristige Behalten ist das langfristige; das heißt, die Persistenz in der Alltagskommunikation (heute unterstützt durch die Medien). Demnach wird der histori-

sche Moment als für uns bedeutungsvoller erst *im nachhinein* durch (nie identische) Wiederholungen unmittelbarer Versprachlichungen des Ereignisses konstituiert bzw. rekonstituiert; artefaktisch fraglos, aber de facto fragwürdig (vgl. Neisser, 1982).

Wie aus der Analyse von 102 Gesprächen hervorgeht, handelt es sich bei sprachlichen Erinnerungen in der Regel lediglich um das *Negativ* der sich im momentanen verbalen Kontext ergebenden Bedeutungen („Früher war es *nicht* so und so.“) oder um das *Eingedenken* dieser Bedeutungen bzw. um deren Explikation in temporaler und/oder lokaler (sowie manchmal auch kausaler oder finaler) Hinsicht. Voraussetzung ist, daß nicht von vornherein versucht wird, die Vergangenheit zu identifizieren, sondern - mehr der Heterogenität als der Identität verpflichtet - die Gegenwartssprache leicht zu variieren (Affinitätshypothese). In diesem Fall ist es möglich, daß das, was vom überschriebenen Text momentan übriggeblieben ist, dezentriert wird, und in einem so reproduzierten früheren verbalen Kontext des tradierten Fragments aufblitzt (näheres in Galiker, 1990).

6. Zur Asymmetrie zwischen der 1. und der 3. Person

Wenn wir erfahren wollen, was beim Lernen und Erinnern subjektiv geschieht, sind wir auf die lernende oder die sich erinnernde Person angewiesen. Angenommen ein Schüler sagt: „Ich lerne.“ Soweit kann man sagen, der Ausdruck „lernen“ hat etwas mit dem Ausdruck „Ich“ zu tun. „Ich“ ist das Subjekt. Das grammatische und infolgedessen auch das kognitive? Doch was heißt hier „kognitiv“? Verweist dieser Ausdruck auf eine Entität, die auf Identität beruht? Würde letztere aber nicht die Fortsetzung mit dem Verb „lernen“ arretieren, bzw. würde eine solche Fortsetzung nicht gerade die Identität beseitigen?

Handelt es sich bei „Ich lerne“ um eine Aussage über das Lernen? Vielleicht will der Schüler, der „Ich lerne“ sagt, sich lediglich rechtfertigen; vielleicht weist er sogar nur darauf hin, daß er nicht gestört werden will. Die Äußerung „Ich habe das und das gelernt“ kann eine Beschreibung von „das und das“ sein. „Ich habe das gelernt“ kann aber - je nach Kontext - auch bedeuten: „Ich habe das begriffen“ oder „Ich kann das“. Wird in diesem Fall Lernen als „Begriffen“ verstanden? Und ist das „Ich“, das jetzt sagt „Ich habe das begriffen“ noch das gleiche „Ich“, welches das vorher nicht begriffen hat, oder wenigstens noch das gleiche wie jenes, das es dann doch begriffen hat?

Sicherlich gibt es raum-zeitliche Kontextbedingungen, die es lernenden Personen ermöglichen zu beschreiben, was sie tun. Aber können diese Personen in diesem Moment noch lernen? Erfolgt die Beschreibung nicht mit einer zeitlichen Verzögerung, so daß sie nur das beschreiben, was sie behalten haben? Behalten scheint viel mit spontanem Umlernen und wenig mit der Identität eines sinnverhafteten Subjekts zu tun zu haben. Vielleicht könnte zur Sicherstellung einer adäquaten Wiedergabe die

Zeitdifferenz minimalisiert werden. Die Person lernt, spricht und lernt wieder. Doch denkt sie beim Sprechen nicht bereits wieder ans Lernen und beim Lernen schon wieder ans Sprechen? Besteht nicht die Gefahr, daß sie mehr die Beobachtung als den Gegenstand derselben beobachtet? Nehmen wir also an, es gibt eine raffinierte Vorrichtung, mit der die Person ihr Lernen gleichzeitig aufzeichnen kann. Müßte nun nicht endlich zugegeben werden, daß diese Person das Lernen auch beobachten kann? Wie denn? Indem sie eben gleichzeitig diese Vorrichtung bedient! Wird aber dadurch das Lernen nicht gestört? Aber wer sagt denn, daß der Lernende die Vorrichtung selbst bedienen muß? Damit sind wir bei der Beobachtung vom Außenstandpunkt her angelangt.

Bei einer nachträglichen Interpretation von maschinell aufgezeichneten Kurven sagt zum Beispiel eine Wissenschaftlerin zu ihrer Arbeitspartnerin: „Sieh, hier hat er gelernt“. Oder bei einer direkten Beobachtung durch die Einwegscheibe: „Schau, jetzt lernt er.“ Es handelt sich nicht mehr um die 1. Person in Aktion, sondern um Hinweise auf eine 3. Person. Das eigentliche, wenn man will: subjektive Lernerlebnis ist inzwischen außer Reichweite geraten. Das Wort „lernen“ hat eben nicht die gleiche Grammatik wie etwa das Wort „gehen“. Ein Unterschied liegt in der Asymmetrie zwischen der 1. und der 3. Person. „Die Vorstellung, daß man die psychologischen Phänomene von innen her kennt, scheitert also. Doch die Auffassung, daß ich die psychologischen Phänomene aufgrund der Betrachtung des anderen kenne, ist ebenso absurd.“ (Wittgenstein, 1991, S. 434).

7. Schluß

Gibt es einen Ausweg aus diesem Dilemma? Nehmen wir einen nicht ganz unnatürlichen Lernkontext. Der Lernende macht Dinge (z.B. Zeichnungen, Notizen) und sagt Dinge, meistens in der 1. Person. Falls sich ein Lehrer beteiligt, macht dieser ebenfalls Dinge (z.B. Verteilen des Materials) und er sagt auch etwas, meistens in der 2. Person Einzahl oder Mehrzahl. Und auch die gegebenenfalls zugelassene beobachtende Person macht etwas (z.B. Kreuzchen) und sagt etwas, meistens in der 3. Person. Nicht weniger wichtig scheinen die weniger häufigen Fälle zu sein. Was sagt die beobachtende Person in der 1. Person; was sagt der Lernende in der 3. Person (z.B. über die beobachtende Person). Und nun nehme man all diese Produktionen und vergleiche sie. Wo können sie annäherungsweise gleichgesetzt werden, welche Substitutionen sind möglich, ergeben sich neue Gleichungen? Und schließlich: Welche Unbekannten bleiben stehen?

Der Forschungsgegenstand wird hier als praktisch konstituierter aufgefaßt. Er wird als von den betroffenen Menschen künstlich geschaffener verstanden und kann deshalb von eben diesen soweit auch erkannt werden. Sofern man auf philosophisch stark befrachtete, (im Sinne von Wittgenstein) grammatisch aber noch wenig untersuchte Wörter wie

„subjektiv“ und „objektiv“ nicht verzichten will, heißt dies: Die kontextuell nahegelegte Praxis sowie das resultierende Artefakt können unter einem objektiven sowie unter einem subjektiven Aspekt betrachtet werden.

Vielleicht wenden wir uns bei der Praxis zunächst mehr dem subjektiven Aspekt zu und beim Artefakt zunächst mehr dem objektiven Aspekt, doch wird sich früher oder später auch der jeweils andere Aspekt ergeben. Das heißt: Alles, was überhaupt durch Menschen erzeugt wird, kann auch objektiv betrachtet werden, sofern es zumindest Spuren hinterläßt. Und alles, was objektiv vorliegt, kann auch subjektiv betrachtet werden, sofern nicht ausgeschlossen werden kann, daß es durch Menschen hervorgebracht wurde.

Es wäre naiv, quasi *bereichsspezifische* Einteilungen im Sinne eines subjektiven bzw. eines objektiven Sektors vorzunehmen. Warum sollte beispielsweise das, was eine Psychiaterin sagt, per se „verständlicher“, „einfühlsamer“ oder „sinnvoller“ sein als das, was die (z.B. als „schizophren“ bezeichnete) Patientin sagt? Die Ärztin produziert in einem (wenngleich nicht vollständig) ungleichen raum-zeitlichen Kontext mit anderer Interessenlage andere Artefakte als die Patientin. Die Artefakte der Ärztin sowie die Artefakte der Patientin können subjektiv sowie objektiv betrachtet werden.

Wenn ich mich als Psychologe vor allem für das Subjekt interessiere, kann ich dasselbe auch objektiv betrachten. An dem, was objektiv vorliegt, kann ich wiederum den subjektiven Aspekt herausarbeiten usw. usf.. Bezüglich des hier behandelten Beispiels Sprache bedeutet dies: Zwar haben die meisten sprachlichen Produktionen an sich schon propositionale Momente, doch was zunächst vielleicht als Information erscheint, stellt sich oft als illokutionäre Veränderung heraus, die als solche im gleichen Zuge allenfalls signalisiert werden kann. Erläuterungen erfolgen durch weitere Artefakte - Substitutionen, die meistens auch in der Forschung zunächst unwillkürlich erfolgen und als solche einen metaphorischen Zug annehmen. Sie können freilich nachträglich rationalisiert und damit im folgenden auch geplant eingesetzt bzw. kontrolliert werden, sofern mehr nach der Identität in der Nichtidentität als nach der Nichtidentität in der Identität gesucht wird.

Literatur

- Antoine, J.-Ph. (1991). *Ars memoriae - Rhetorik der Figuren, Rücksicht auf Darstellbarkeit und die Grenzen des Textes*. In A. Haverkamp & R. Lachmann (Hrsg.). *Gedächtniskunst. Raum - Bild - Schrift. Studien zur Mnemotechnik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bandura, A. (1962). *Social learning through imitation*. In M.R. Jones (Ed.). *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Reprint of the first ed.. Cambridge: Univ. Press, 1964.

- Breakwell, G.M. & Canter, D.V. (1993) (Eds.). *Empirical Approaches to Social Representations*. Oxford: Clarendon Press.
- Brown, R. & Kulik, J. (1977). Flashbulb memories. *Cognition*, 5, 73-99.
- Foppa, K. (1989). Ist „Sprechen“ tatsächlich nichts anderes als die (mündliche) „Produktion von Sprache“? *Vortrag im Rahmen des Symposiums „Der Input der Sprachproduktion“*. Werner Reimers Stiftung. Bad Homburg, 7.-10.6. 1989.
- Freud, S. (1972). *Die Traumdeutung*. Studienausgabe, Bd. II. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Freud, S. (1941). *Zur Psychopathologie des Alltagslebens*. Gesammelte Werke, Bd. 4. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Galliker, M. (1977). *Müssen wir uns auf das Sprechen vorbereiten? Ein gene-tisch-praktischer Ansatz der Psycholinguistik auf der Grundlage von Wittgenstein*. Bern: Haupt.
- Galliker, M. (1990). *Sprechen und Erinnern. Zur Entwicklung der Affinitätshy-pothese bezüglich verbaler Vergangenheitsverweise*. Göttingen: Hogrefe.
- Halbwachs, M. (1986). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frank-furt a.M.: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kant, J. (1786). *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*. Kant's Werke, Bd. IV. Berlin: Reimer, 1903, 465-479.
- Köhler, W. (1947). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright Publication.
- Lang, A. (1992). Kultur als „externe Seele“: eine semiotisch-ökologische Per-spektive. In Chr. G. Allesch, E. Billmann-Mahecha & A. Lang. *Psychologi-sche Aspekte des kulturellen Wandels* (S. 11-32). Wien: Verlag des Verbandes der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs.
- Lichtenberg, J.D. (1991). *Psychoanalyse und Säuglingsforschung*. Berlin: Sprin-ger.
- Monks, R. (1993). *Wittgenstein. Das Handwerk des Genies*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neisser, U. (1982). *Memory Observed. Remembering in Natural Contexts*. San Francisco: Freeman.
- Webb, E.J., Campell, D.T., Schwartz, R.D. & Sechrest, L. (1975). *Nichtreaktive Meßverfahren*. Mit einem Vorwort von H.E. Lück. Weinheim: Beltz.
- Wittgenstein, L. (1971). *Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wittgenstein, L. (1971a). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhr-kamp.
- Wittgenstein, L. (1984). *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1991). *Vorlesungen über die Philosophie der Psychologie*. Aufzeichnungen von P.T. Geach, K.J. Shah und A.C. Jackson. Herausgegeben von P.T. Geach. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1992). *Über Gewißheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.