

BERICHT
aus dem
PSYCHOLOGISCHEN INSTITUT
DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG

ZUR REKONSTRUKTION VON SUBJEKTIVEN THEORIEN
MITTLERER REICHWEITE

Eine Methodik-Kombination von halbstandardisiertem Interview (einschließlich Konfrontationstechnik) und Dialog-Konsens über die Theorie-Rekonstruktion mittels der Struktur-lege-Technik (SLT).

von
Brigitte Scheele und Norbert Groeben

Diskussionspapier Nr. 18

Dezember 1979

ZUR REKONSTRUKTION VON SUBJEKTIVEN THEORIEN MITTLERER REICHWEITE*

Eine Methodik-Kombination von halbstandardisiertem Interview (einschließlich Konfrontationstechnik) und Dialog-Konsens über die Theorie-Rekonstruktion mittels der Struktur-Lege-Technik (SLT)

INHALT

1. Problemstellung: Explizierung von Inhalten und Strukturen subjektiver Theorien mittlerer Reichweite
 - 1.1. Die Explikation von Inhalten und Strukturen subjektiver Theorien
 - 1.2. Subjektive Theorien mittlerer Reichweite
2. Explikation von Inhalten: z.B. durch halbstandardisiertes Interview
3. Explikation der Theorie-Struktur: die Struktur-Lege-Technik (SLT) als Realisierung des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums
4. Auswertungsaspekte
5. Literatur
6. ANHANG I: Halbstandardisierter Interview-Leitfaden zur Erhebung subjektiver Theorien über Ironie

ANHANG II: Lehrer-Interviews zum Problem 'Aufrufen schlechter Schüler'

*Diese Arbeit entstand im Rahmen eines von der DFG geförderten Forschungsprojekts über 'Produktion und Rezeption von Ironie'.

1. Problemstellung: Explizierung von Inhalten und Strukturen subjektiver Theorien mittlerer Reichweite

Die Annahme subjektiver Theorien beim 'Alltags'menschen/'Alltags'-psychologen gehört u.E. zu den Kernannahmen (i.S. des non-statement view von Theorien) eines epistemologischen Subjektmodells, d.h. zu einem Menschenbild, das von der kognitiven Konstruktivität, Reflexivität und Rationalität des Menschen ausgeht. Damit ist (wie bei KELLY 1955) eine grundsätzliche Parallelität von Alltagspsychologie und Wissenschaftler unterstellt: beide generieren, prüfen und wenden Theorien an. Es ist allerdings nicht vorausgesetzt, daß die subjektiven Theorien des Alltagspsychologen immer vergleichbar explizit, bewußt, stringent und überprüft wie die wissenschaftlich 'objektiven' sein müssen. Im Gegenteil: es ist vom Ansatz her davon auszugehen, daß subjektive Theorien sowohl im Hinblick auf den Inhalt als auch auf die Struktur z.T. nur implizit sind, d.h. daß sie dem Alltagspsychologen weder inhaltlich vollständig bewußt, verbalisierbar verfügbar sein müssen, noch daß sie eine vollständig explizite, stringente Struktur aufweisen müssen (vgl. GROEBEN&SCHEELE 1977, 72ff.). Das bedeutet, daß innerhalb der Erforschung subjektiver Theorien die Reflexion(en) und Rationalität des Erkenntnis'objekts' u.U. erst in Richtung auf eine größere Explizitheit elaboriert werden - und zwar durch den Forschungsprozeß, durch die methodische Rekonstruktion der subjektiven Theorien. Darin manifestiert sich im Gegensatz zur klassischen Methodologie ein - intendierter - Paradigmawechsel: Die Veränderung des Erkenntnis'gegenstandes' ist nicht ein zu vermeidender Fehler, sondern ist, da es sich bei dem zugrundegelegten epistemologischen Subjektmodell auch um ein unter der Perspektive menschlicher Entwicklung positiv bewertetes Menschenbild handelt, eine durchaus akzeptierte Konsequenz der Forschung: als der Veränderung des Menschen auf seine positiven Entwicklungsmöglichkeiten hin. Wenn man von einer rekonstruierenden Erhebung subjektiver Theorien spricht, dann ist damit also ganz eindeutig methodisch mitgemeint, daß die jeweiligen untersuchten Reflexionen/Kognitionen inhaltlich und strukturell expliziert und präzisiert werden.

1.1. Die Explikation von Inhalten und Strukturen subjektiver Theorien

- Daß subjektive Theorien nicht vollständig bewußt und explizit verbalisierbar für den Alltagspsychologen gegeben sein müssen, ist im

Prinzip schon seit der Forschung zur impliziten Persönlichkeits-
theorie akzeptiert (BRUNER&TAGIURI 1954); jemand, der einen Frage-
bogen (auch über sich selbst) nach dem Prinzip beantwortet 'Wer lügt,
der stiehlt auch', muß darüber nicht unbedingt 'awareness' besitzen
und auf Befragen unmittelbar und explizit entsprechend Auskunft geben
können. Diese Implizitheit subjektiver Theorien, die prinzipiell auch
bei Theorien über andere Gebiete (z.B. bei subjektiven Theorien über
Unterricht, subjektiven Theorien über Krankheit etc.) anzusetzen ist,
kann in unterschiedlichen Intensitätsgraden auftreten. So vertreten
NISBETT&WILSON (1977) die These, daß Versuchspartner (Vpn) in Bezug
auf aktuelle komplexe kognitive Prozesse gar keinen introspektiven
Zugang besitzen und deswegen bei entsprechender Befragung 'mehr sagen,
als sie wissen können'. Dieses 'mehr' stammt für NISBETT&WILSON aus
impliziten 'a-priori'-Theorien, nach denen plausible Reiz-Reaktions-
Verbindungen von reflexiven Subjekt konstruiert und für die jeweilige
Situation angegeben werden. In Bezug auf solche allgemeineren sub-
jektiven Theorien (mittlerer Reichweite s.u. ausführlicher) wird die
Implizitheit also gerade durch den Rechtfertigungs- und Explikations-
druck hinsichtlich des konkreten Verhaltens überwunden; in Bezug auf
diese konkreten Prozesse aber behauptet die These von NISBETT&WILSON
weit mehr als das Merkmal der Implizitheit; hier wird unterstellt,
daß das Konstrukt der subjektiven Theorie mit (subjektiven) Wissens-
inhalten arbeitet, die dem Individuum nicht nur aktuell unzugänglich
sind, sondern ihm auch langfristig unerreichbar sind. Diese rigori-
stische These kann, wie SMITH&MILLER (1978) methodenkritisch heraus-
gearbeitet haben, allerdings durch die von NISBETT&WILSON zugrundege-
legten Evidenzen, Methoden und Argumente nicht zureichend belegt
werden, vor allem dort nicht, wo es sich um die subjektive Erklärung
von Handlungen (und nicht etwa um z.B. die von Wahrnehmungsprozessen)
handelt. Es ist daher sinnvoller, nach Faktoren zu fragen, die
Implizitheit von subjektiven Wissensinhalten bedingen, d.h. den
introspektiven Zugang zum eigenen Wissen beeinträchtigen, wie z.B.
Automatisierungen von Handlungen (vgl. WAHL 1979, 214), für die eine
handlungsleitende Kognition/Theorie zum Zeitpunkt ihrer Entstehung
potentiell explizit gegeben war, mittlerweile aber durch Gewohnheit
unter die 'awareness'-Schwelle gesunken ist. Auf dem Hintergrund
der so präzisierten Implizitäts-Problematik ergibt sich konstruktiv
die methodologische Anforderung an die Erhebungsmethodik (subjektiver

Theorien): das Erhebungsverfahren sollte möglichst viele Introspektionserleichterungen, Anregungsfaktoren und Explizierungs-Zugkräfte bieten, so daß der Vp ein möglichst vollständiger (expliziter) Zugriff auf ihre impliziten Wissensinhalte ermöglicht wird. Dann ist es durchaus denkbar (und methodologisch positiv zu bewerten), daß die Vp mehr sagt, als sie - anfangs - wußte!

- Der zweite Aspekt der Implizitheitsthese betrifft die theoretische Struktur. Die Rationalität des Alltagspsychologen führt zwar dazu, daß seine Reflexionen vom Grundansatz her eine mit wissenschaftlichen Theorien vergleichbare Struktur aufweisen; doch ist diese Struktur im Regelfall nicht so differenziert, explizit und präzise wie bei objektiven Theorien (LAUCKEN 1974). Die Erhebung individueller Kognitionen/Wissensinhalte als subjektive Theorien impliziert daher auch immer einen mehr oder minder umfassenden Rekonstruktionsvorgang hinsichtlich der theoretischen Struktur. Das bedeutet, daß der Forscher Interpretationsversuche erarbeitet, die die erhobenen Kognitionsinhalte in eine möglichst präzise, stringente Theoriestruktur bringen. Schon LAUCKEN hat als Grenzkriterium für solche Rekonstruktion festgelegt, daß die präzisierende Explikation nicht über diejenige Ebene hinausgehen darf, "bis zu welcher der Alltagsmensch noch zustimmend folgen kann." (1974, 57). Das verlangt die Einführung eines dialog-konsens-theoretischen Wahrheitskriteriums entsprechend der Explikation von HABERMAS, APEL und anderen (vgl. GROEBEN&SCHEELE 1977, 51ff.): die Zustimmung des Erkenntnis'objekts' ist das ausschlaggebende Kriterium für die Adäquatheit der vom Forscher vorgelegten Rekonstruktion. Wie bei der Psychoanalyse, anhand derer HABERMAS et al. dieses Kriterium herausgearbeitet haben, ergeben sich auch hier für die rekonstruierende Beschreibung subjektiver Theorien generell gravierende methodologische Probleme: vor allem in Bezug auf die Gefahr, daß die Vp durch die Rekonstruktionskompetenz des Forschers überwältigt wird, daß sie zu Zustimmungen überredet wird, die nicht valide (verdikal) sind. Diese Gefahr möglicher Verzerrungen im Dialog-Konsens ist methodisch niemals völlig sicher auszuschalten; sie ist aber minimierbar, indem man Verfahrensweisen für diesen Dialog-Konsens entwickelt, die dem zustimmenden 'Erkenntnis-Objekt' eine möglichst gleichberechtigte, aktive Rolle zuweisen. Diese Stärkung der Position der Vp ist entsprechend den Kennzeichen wissenschaftlicher Rationalität am besten dadurch zu erreichen, daß ein

solches Rekonstruktionsverfahren möglichst strukturiert, für die Vp vollständig durchsichtig und von ihr selbst eigenständig-aktiv durchführbar gestaltet wird. Diese Merkmale der methodischen Strukturiertheit, Transparenz und Durchführbarkeit von seiten der Vp sind daher als Anforderungen an die Rekonstruktion der Theoriestruktur anzusetzen, damit der Dialog-Konsens mit der Vp zu einer möglichst validen rekonstruktiven Beschreibung der subjektiven Theorien führt.

1.2. Subjektive Theorien mittlerer Reichweite

In breitem Ausmaß sind subjektive Theorien als Gegenstand der Psychologie erst nach der 'kognitiven Wende' der Leistungsmotivation (vgl. HECKHAUSEN&WEINER 1972) und dem Erstarken der Attributionsforschung (vgl. JONES et al. 1971/72) in der Psychologie berücksichtigt und problematisiert worden; die genannten Forschungsprogramme thematisieren dabei vor allem die Erklärung bestimmter begrenzter Handlungen bzw. Leistungen des Individuums. Die klassischen Attributionsmuster können dann zwar um weitere Variablen ergänzt und ausdifferenziert werden (vgl. z.B. MEYER 1973; HECKHAUSEN 1980), doch beziehen sie sich weiterhin auf einen relativ eng umschriebenen Bereich einzelner Handlungen oder Ereignisse; außerdem umfassen sie zumeist nur die Seite der Antezedenzvariablen, nicht die der Effekte, Wirkungen (Sukzedenzvariablen). In Anwendung der Unterscheidung von objektiven Theorien nach ihrer Reichweite (bei MERTON 1948) lassen sich solche, im engeren Sinn Attributionen thematisierenden Kognitionen subjektive Theorien kurzer Reichweite nennen.

Erst durch die Integration subjektiver Teiltheorien zu größeren Einheiten wie z.B. der impliziten Persönlichkeitstheorie über Schüler (auf seiten der Lehrer: HOFER 1975) mit z.B. impliziten Führungstheorien über das eigene (Lehrer)Verhalten (z.B. NICKEL 1976) zu einer subjektiven 'Unterrichtstheorie' (vgl. ACHTENHAGEN et al. 1975) wachsen Gegenstandsbereiche und die Breite der Erklärungsschritte so an, daß man von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite sprechen kann. Je umfassender die subjektiven Theorien des Alltagspsychologen hinsichtlich ihrer Inhalte sowie handlungs-leitender und -rechtfertigender Funktion (vgl. WAHL 1979) untersucht werden, desto gewichtiger werden allerdings subjektive Theorien mittlerer Reichweite als Forschungsgegenstände werden (vgl. z.B. SCHÖN&HUMMELMANN 1979).

Entsprechend den oben bei den Beispielen thematischen Distinktoren sollen für subjektive Theorien mittlerer Reichweite hier folgende Merkmale als konstituierend angesetzt werden:

- subjektive Theorien mittlerer Reichweite sind nicht nur unmittelbar handlungs-erklärend, -rechtfertigend oder -leitend; d.h. sie beziehen sich über die unmittelbare Erklärung/Rechtfertigung etc. eigener Handlungen hinaus auf z.B.: ganze Handlungskategorien der eigenen und/oder anderer Person(en), umfassen also mehrere Erklärungsschritte (nicht nur die Erklärung einer Handlung, sondern auch deren Wirkung; die weiteren Effekte solcher Wirkungen oder die weitere Erklärung von Erklärungs-/Antezedenzvariablen etc.);
- sie bilden analog zu wissenschaftlichen (objektiven) Theorien auch die (eventuell operationale) Definition wichtiger (subjektiver) Konstrukte ab, einschließlich eventuell vorhandener Beobachtungstheorien (vgl. GROEBEN&WESTMEYER 1975, 202ff.); da subjektive Theorien häufig an Handlungen als Explananda ansetzen, umfaßt dieser Bereich der i.w.S. definitorischen (analytischen) Festlegung(en) insbesondere auch die Explikation der (subjektiven) Handlungskonstrukte (einschließlich Intentionsexplikation etc.);
- subjektive Theorien mittlerer Reichweite sind als Konsequenz der beiden genannten Merkmale so breit und differenziert, daß ihnen gegenüber nicht von vornherein das Charakteristikum der (theoretischen) Kohärenz unterstellt werden kann; es ist also mit der Möglichkeit von Brüchen innerhalb einer solchen subjektiven Theorie, mit Widersprüchen, dem Auseinanderfallen in Teiltheorien etc. zu rechnen (vgl. GROEBEN&SCHEELE 1977, 86ff.); andererseits sollte die Rekonstruktionsmethode gleichzeitig eine inhärente Dynamik zur Einfachheit und internen Kohärenz der subjektiven Theorie einführen, so daß diese nicht durchaus unbeschränkt als 'raffiniertes Kampfinstrument' (KAMINSKI 1974, 14) zur Legitimierung der unterschiedlichsten Handlungsmöglichkeiten eingesetzt werden kann.

2. Explikation von Inhalten: z.B. durch ein halbstandardisiertes Interview

Um die oben (1.1.) abgeleiteten Anforderungen an die Explikation der Wissensinhalte zu erfüllen, wird ein Interview mit drei Fragekategorien (hypothesenungerichtete, -gerichtete und Stör-Fragen) unter Rückgriff auf Beispiele (eigene oder vom Interviewer eingeführte) vorgeschlagen.

-- Die Beispiele sollen eine doppelte Funktion erfüllen: sowohl Anregung zum Erreichen und Ausführen der erreichbaren Wissensinhalte geben als auch einen Zug zur Präzisierung, Kohärenzüberprüfung etc. beim Interviewten ausüben. Entsprechend der Konzeption einer möglichst weitgehend realisierten Subjekt-Relation ist der Interviewte zunächst nach der Explikation eigener Beispiele zu fragen; erst wenn er sich dazu außerstande sieht, sind die vom Forscher vorbereiteten einzuführen.

-- Die hypothesen-ungerichteten Fragen geben dem Interviewten zunächst einmal Gelegenheit, das aktuell unmittelbar verfügbare Wissen zu explizieren; es sind Fragen, die völlig offen nach Definitionen, Erklärungsvariablen, Wirkungen etc. fragen, z.B.: Was verstehen Sie unter (Konzept xy)? Wodurch kommt (xy) zustande, was sind die Ursachen für (xy)? Was sind die Wirkungen, Effekte von (xy)? Wenn der Interviewte zu den einzelnen Aspekten kein unmittelbar verfügbares Wissen hat, so kann er dies ohne Schwierigkeiten sagen, es werden ihm dann über die Beispiele und hypothesen-gerichteten Fragen Anregungsfaktoren und Hypothesenmöglichkeiten geboten, die die Erreichbarkeit seiner Wissensinhalte bzw. die Ausfüllung seines (subjektiven) Theorierahmens erleichtern.

-- Die hypothesen-gerichteten Fragen thematisieren in relativ genereller Form Möglichkeiten von Dimensionen oder Variablenkategorien, die sich aus der oder den objektiven Theorie(en) zu dem thematischen Problembereich ergeben. Der Interviewte ist völlig frei, diese Angebote aufzugreifen oder abzulehnen, je nachdem ob sie seiner subjektiven Theorie entsprechen oder nicht. Daraus folgt, daß grundsätzlich die hypothesen-gerichteten Fragen nicht in gleicher (standardisierter) Form allen Interviewten zu stellen sind, sondern gegebenenfalls alternativ: wenn ein Interviewter schon eine oder mehrere (Variablen)Dimensionen bzw. -Kategorien abgelehnt hat, entfallen die weiteren gerichteten Fragen dieser Kategorie. Entsprechend den für subjektive Theorien mittlerer Reichweite oben (1.2.) abgeleiteten Anforderungen berücksichtigen die hypothesen-ungerichteten sowie die -gerichteten Fragen auch vor allem die i.w.S. analytischen Dimensionen der thematischen Konzepte - und zwar insbesondere dann, wenn sie sich auf Handlungen beziehen. Zur formalen Festlegung dieser Dimensionen ist u.E. besonders die Auffassung von 'Handlung' als interpretatives Deskriptionskonstrukt (LENK 1978) geeignet. Danach wird 'Handeln' interpretiert "als situations-,

kontext- und institutionsabhängiges, regelbezogenes normen-, wert- oder zielorientiertes, systemhaft eingebettetes, wenigstens partiell ablaufkontrolliertes oder teilbewußtes motiviertes Verhalten" einer Person (LENK 1978, 345). Diese Konzeption ist von HERRMANN (1978) sowie HERRMANN&LAUCHT (1978) bereits fruchtbar auf Sprechhandlungen angewandt worden; wir fassen die bei ihnen für Sprechhandlungen eingegrenzten 'Konstituenten einer Handlung' (HERRMANN 1978, 8) noch einmal zusammen zu folgenden zwei konstituierenden Dimensionen: (1) Wissensvoraussetzungen sowie (2) Absichtsfestlegungen (Intentionen; zur Bildung dieser Konstituentenklassen vgl. ausführlicher SCHEELE et al. 1980). Zu diesen speziell für Handlungskonstrukte einzuführenden Dimensionen treten dann noch Aspekte hinzu, die sich aus der (angezielten) Strukturparallelität zum wissenschaftlichen Theoretisieren für den Bereich des Definierens ergeben: die Relation zu anderen Konzepten, Unterbegriffen, Operationalisierungen etc.

-- Um die Explizierung und Präzisierung der subjektiven Wissensinhalte innerhalb eines Befragungsdialogs voranzutreiben, hat WAHL (1976; WAHL et al. 1979) die Technik der 'Störfragen' entwickelt: der Interviewer bietet dem Interviewten zu dessen Erklärungen etc. Alternativhypothesen an. Dadurch ist der Interviewte gezwungen, die eigenen Thesen im Licht konkurrierender Alternativen zu betrachten, und sie bewußt festzuhalten, zu erweitern, oder einzugrenzen. Damit wächst nicht nur die Explizitheit der subjektiven Hypothesen, sondern potentiell auch deren Kohärenz. Ausschlaggebend für die angezielte Explikations- und Präzisierungsdynamik dürfte dabei sein, daß die vorgeschlagenen 'Stör'-Alternativen in echter theoretischer Konkurrenz zur Behauptung des Interviewten stehen; bei nur partieller Konkurrenz und d.h. Vereinbarkeit mit der eigenen These ist zu erwarten, daß der Befragte seine subjektive Theorie einfach um die vorgeschlagene 'Stör'möglichkeit erweitert, amplifiziert (vgl. WAHL et al. 1979, 19). Daraus folgt, daß die Fragen der Störmethode, die man möglicherweise generell als 'Konfrontationstechnik' bezeichnen kann, immer nur alternativ ausgewählt und gestellt werden: jeweils in echter Konkurrenz zu der vom Alltagspsychologen vertretenen Position.

Als Beispiel für ein solches Interview, das in Form der genannten drei Fragenkategorien (hypothesen-ungerichtete, -gerichtete, Stör-Fragen) einschließlich Beispielen aufgebaut ist, ist der halbstandardisierte Interview-Leitfaden zur Erhebung subjektiver Theorien über 'Ironie'

anzusehen, der im Anhang (I.) angefügt ist (zur inhaltlichen Entwicklung des Fragebogens vgl. SCHEELE et al. 1980).

Durch diese Kombination der Fragekategorien und Beispieldiskussion wird u.E. eine optimale Verbindung zwischen der angestrebten Subjekt-Subjekt-Relation und der möglichst weit gehenden Explizierung/Präzisierung der Wissensinhalte erreicht. Die Vorgabe von Beispielen, Hypothesen-Richtungen und insbesondere Alternativ-Erklärungen durch die Fragen stellen sicherlich tendenziell eine 'harte' Methodik (ANGER 1969, 595ff.) dar, d.h. bedeuten für den Interviewten auf der inhaltlichen Objektebene (seines Wissens) ein stark zugreifendes und z.T. ja sogar angreifendes Vorgehen. Dies wird allerdings dadurch kompensiert, daß dem Interviewten vorab das Prinzip der Befragung einschließlich der Fragekategorien explizit angegeben wird; außerdem wird versucht, die Austauschperspektive zwischen subjektiven und objektiven Theorien deutlich zu machen (vgl. HECKHAUSEN 1975; WEINERT 1977; GROEBEN&SCHEELE 1977; 236ff.): d.h. verständlich zu machen, daß der Wissenschaftler grundsätzlich auch vom subjektiven Theoretiker lernen kann und will, daß er die subjektiven Erklärungen prinzipiell als potentiell objektive in Betracht zieht. Dies stellt auf der Metaebene einen 'weichen' (ANGER) Rahmen des Vertrauens und Verstehens dar, der nach unseren Erfahrungen die Belastungen der Konfrontationstechnik (vgl. WAHL 1979b, Anhang) auffangen kann. Bei Interviewpartnern, die im Laufe des Interviews diesen 'weichen' Metarahmen vergaßen, konnte er z.B. durch die Ankündigung 'Ich möchte Ihnen jetzt zu dem, was Sie gesagt haben, noch eine Störfrage stellen' wieder präsent gemacht werden.

Nach den ersten Erfahrungen mit dem so aufgebauten Interview-Leitfaden gelingt es mit dieser Kombination aus weicher und harter Fragemethodik in Verbindung mit der flexiblen Frage-Auswahl durchaus, die für ein jeweiliges individuelles Wissenssystem zentralen Konzepte (einer subjektiven Theorie mittlerer Reichweite) zu explizieren. Dabei bedeutet 'Explikation' in einzelnen Fällen durchaus, daß der Interviewte durch die hypothesen-gerichteten oder Stör-Fragen im Laufe des Interviews Anregungen erhält, Lücken in seinem subjektiven Theoriesystem zu schließen: im Falle des Interviews über Ironie z.B. in Bezug auf die Machtkonstellationen als Situationsbedingung für das Äußern von Ironie (vgl. SCHEELE et al. 1980) - hier führt die hypothesengerichtete Frage vermutlich dazu, daß sich der Befragte (vielleicht erstmals) in Bezug auf Ironie von außen, als Beobachter (vgl. NISBETT&WILSON 1977) betrachtet und so das vorher nur intuitive Wissen über die Situationskonstellation für ihn verfügbar wird. Gleichzeitig kann man aber gerade aufgrund dieses Interview-Leitfadens relativ sicher sein, daß bei adäquat flexibler Anwendung eine artifizielle (vitiöse) Implementierung/Veränderung der subjektiven Theorien nicht zu befürchten ist: so ist z.B. nach

der wissenschaftlichen (Sprechakt-)Theorie Ironie formal-semantisch ausschließlich durch das 'Gegenteil von Gesagtem und Gemeintem' gekennzeichnet; praktisch alle Interviewpartner haben hier aber eine weitergehende subjektive Theorie und beziehen andere Formen von indirektem Meinen (wie Metaphorik, Vergleich, pars pro toto etc.) mit ein. (SCHEELE et al. 1980). Das bedingt dann ein relativ flexibles Überspringen von hypothesen-gerichteten Fragen in der Kategorie 2. Auf diese Weise wird u.E. in der Tat die oben (1.1.) geforderte Explikation der wichtigsten Konzepte einer subjektiven Theorie erreicht, ohne daß etwa eine den Alltagspsychologen Überwältigende Überformung der subjektiven durch die objektive Theorie vorliegt. Die Extraktion der erhobenen Konzepte und ihre schriftliche Niederlegung in Konsens mit dem Interviewten ist dann der erste Schritt des strukturierten Dialog-Konsenses (s.u.3.).

Diese Form des halbstandardisierten Interviews ist entsprechend der oben skizzierten Problemstellung vor allem auf die Erhebung von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite ausgerichtet: indem es nicht unmittelbar an eigenen Handlungen ansetzt, sondern die eher generellen Erklärungskonzepte in relativ strukturiertem Vorgehen abfragt/thematisiert. Prinzipiell können die Inhalte subjektiver Theorien, die eine geringere oder bzw. auch größere Reichweite aufweisen, auch mit anderen Interviewtechniken erhoben werden; solche Techniken führen zu vergleichbaren Resultaten, so lange sie nicht auch gleichzeitig die zweite Explikations-Funktion, nämlich die hinsichtlich der Theorie-Struktur zu erfüllen versuchen. Eine solche Konfundierung der oben (1.1.) unterschiedenen Explikationsfunktionen ist unter methodologischen Gesichtspunkten möglichst zu vermeiden, weil sie dem Erkenntnis 'objekt' die veridikale Entscheidung über die Adäquanz von Rekonstruktionsvorschlägen nicht erleichtert, sondern erschwert. Daher sind als vergleichbare Befragungstechniken zur Explikation der Inhalte (Semantik) subjektiver Theorien nur solche Verfahren anzusetzen, die die Anschließung eines expliziten Konsens-Verfahrens hinsichtlich der Theorie-Struktur erlauben (wie es anschließend mit der SLT vorgestellte wird).

- Bei subjektiven Theorien geringerer Reichweite, die vor allem von eigenen Handlungen (z.B. des Lehrers im Unterricht) ausgehen, erlebt vor allem die Methode des 'lauten Denkens' (Würzburger Schule) eine Renaissance; wenn es um die Planung von eigenem Handeln (z.B. Unterricht) geht, wird sie meist als 'nachträgliches lautes Denken' durchgeführt (vgl. WAGNER et al. 1977; CLARK 1978; CLARK&YINGER 1978 a, b, c; 1979), eventuell mit Ergänzung von Lücken im 'lauten Denken' innerhalb eines gemeinsamen Durchgehens des Protokolls durch

Forscher und subjektiven Theoretiker ('Stimulated recall': BROMME et al. 1978). Für vollzogene Handlungen bieten sich vor allem Versionen eines halb- oder unstandardisierten Interviewdialogs an, z.B. unter Einschluß der Konfrontationstechnik nach WAHL (vgl. WAHL 1976; 1979b; TREIBER&GROEBEN 1980; TREIBER et al. 1980), eventuell durch inhaltsanalytische Verfahren von seiten des Forschers aufgearbeitet, auf die zentralen Konzepte reduziert (z.B. ZAHORIK 1970; 1975; PETERSON et al. 1978; YINGER 1978; McCUTCHEON 1979). Ebenso ist auch hier 'nachträgliches lautes Denken' einsetzbar, z.B. mit Hilfe von Tonband- oder Videoplaybacks einer zuvor gehaltenen Unterrichtsstunde (FULLER&MANNING 1973; KEPLER 1977).

Um die prinzipielle Brauchbarkeit der Trennung der beiden Explikationsfunktionen (und damit besonders der noch darzustellenden Struktur-lege-Technik) auch für subjektive Theorien geringerer Reichweite zu verdeutlichen, wird im folgenden auch ein Beispiel eines solchen videoplayback-fundierten Interviews besprochen und aufgearbeitet; es stammt aus einem DFG-Projekt zu 'Bedingungen individuellen Unterrichtserfolgs' (vgl. TREIBER et al. 1976). Der hier thematisierte Interviewausschnitt (ANHANG II) behandelt aus dem in einer Unterrichtsstunde (Mathematikstunde zu 'zweistufigen Zufallsversuchen') gezeigten individualisierenden Unterrichtsverhalten des Lehrers das Problem 'Aufrufen weniger guter Schüler' (vgl. zur Anlage des Projekts TREIBER 1979; TREIBER et al. 1980).

- Bei subjektiven Theorien größerer Reichweite (die bislang, s.o., sehr viel weniger bearbeitet sind) bieten sich als Ausgangsmaterial schriftliche Schilderungen (vgl. BIERHOFF-ALFERMANN&BIERHOFF 1978) oder Videoszenen (vgl. RAMSEIER 1977) von Handlungen auch anderer als der befragten Personen an, die dann in einem relativ unstrukturierten Interview hinsichtlich der (subjektiven) Erklärungen ('warum'-Fragen) aufgearbeitet werden.

3. Explikation der Theorie-Struktur: die Struktur-lege-Technik (SLT) als Realisierung des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums.

Die Unterscheidung der beiden Explikationsdimensionen (hinsichtlich Inhalten sowie Struktur) macht die Notwendigkeit einer expliziten und möglichst unverzerrten Zustimmung von seiten des Erkenntnisobjekts deutlich. Unter dieser Perspektive erscheint es kaum gerechtfertigt, im vollen Wortsinn von subjektiven Theorien zu sprechen, wenn deren theoretische Struktur nur von Wissenschaftlern allein rekonstruiert

worden und durch einen Konsens innerhalb einer Wissenschaftlergruppe 'validiert' worden ist (vgl. AG SCHULFORSCHUNG 1979). Vielmehr ergibt sich gerade im Gegenteil als Ziel, daß der Alltagspsychologe möglichst weitgehend aktiv am Rekonstruktionsprozeß beteiligt sein sollte. Das setzt u.E. als Minimum voraus, daß der subjektive Theoretiker Kenntnis über die Rekonstruktionsregeln besitzt und - soweit möglich - diese selbsttätig anzuwenden, in der Lage ist.

Eine solche aktive Konstruktivität des subjektiven Theoretikers implizieren vor allem Ansätze, die den Befragten selbst eine Ursachen- bzw. Erklärungsstruktur herstellen lassen (vgl. RHEINBERG&ELKE 1979; FELDMANN 1979). In Richtung auf ein explizites Regelsystem weiterentwickelbar ist dabei besonders der Ansatz einer 'subjektiven Pfadanalyse', wie ihn FELDMANN mit seiner MEAP (Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen) vorschlägt. FELDMANN gibt dazu den Versuchspartnern Kärtchen mit den wichtigsten inhaltlichen Konzepten (subjektiver Theorien) zu einem bestimmten Erklärungsproblem vor; diese Kärtchen wurden (möglichst erschöpfend) nach den Ergebnissen von Voruntersuchungen zu dem entsprechenden Problembereich festgelegt. Der Proband sortiert die Kärtchen in für ihn relevante vs. irrelevante, fügt gegebenenfalls noch einige hinzu und legt sie dann unter Zuhilfenahme von Pfeilkärtchen, die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge darstellen, in eine (subjektive) pfadanalytische Struktur. Abb. 1 zeigt eine solche von FELDMANN als Beispiel angeführte Struktur: (Abb. 1 siehe nächste Seite)

Dieser Ansatz der 'subjektiven Pfadanalyse' bietet die angestrebte konstruktive Aktivität des Erkenntnisobjekts, ist aber für die Realisierung eines dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums in zwei Aspekten zu erweitern: hinsichtlich der Variabilität der inhaltlichen Konzepte sowie der Differenziertheit und Explizität der formalen Strukturbeziehungen.

Die Vorgabe eines festgelegten Pools von inhaltlichen (Erklärungs-) Konzepten ist sicherlich bei bereits gut erforschten oder sehr engen Problembereichen legitim. In allen anderen Fällen ist es sinnvoller, die Möglichkeit offen zu lassen, daß jeder Proband unterschiedliche inhaltliche Konzepte in seiner subjektiven Theorie ansetzt; diese Möglichkeit wird durch die Anwendung der oben (2.) besprochenen Verfahren (des halbstandardisierten Interviews, lauten Denkens etc.) gesichert.

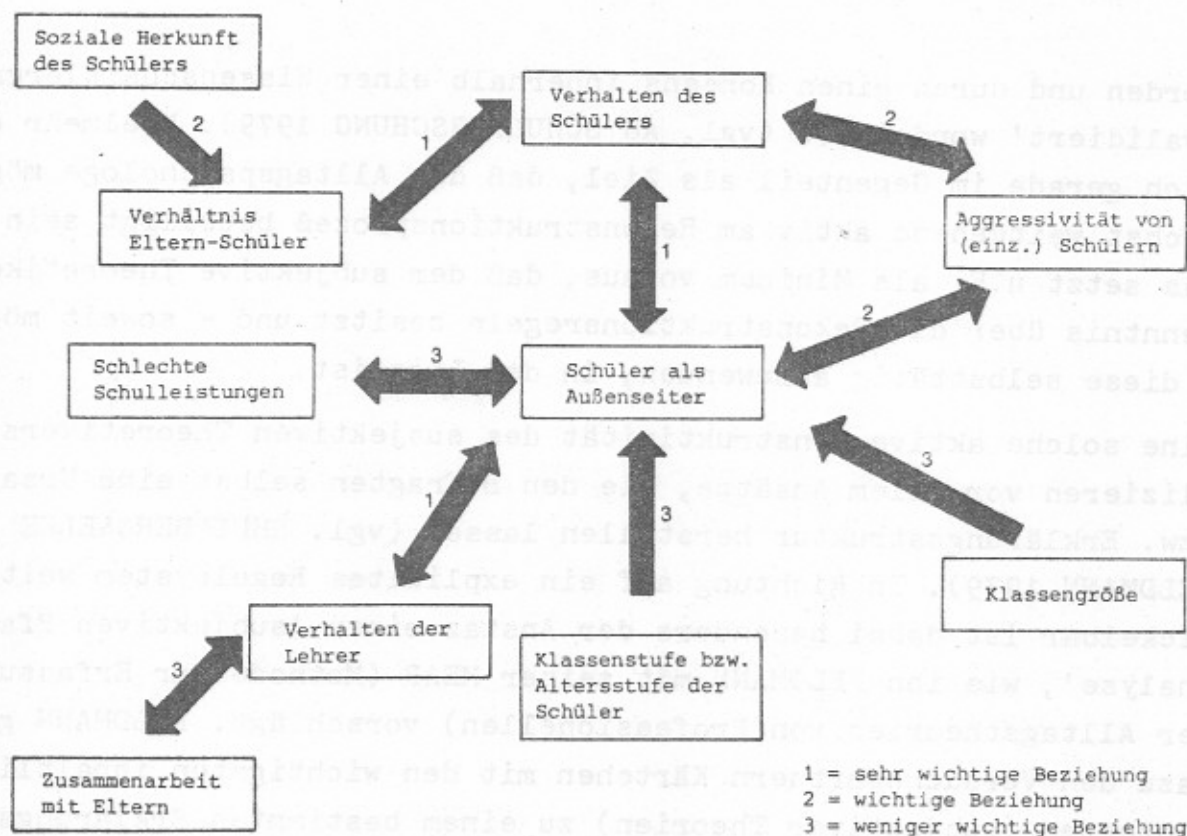


Abbildung 1: 'Beispiel für ein Kausaldiagramm' (FELDMANN 1979, 109)

Gewichtiger ist die Erweiterung der formalen Strukturmöglichkeiten. FELDMANN geht implizit von dem Bemühen aus, nur solche Beziehungen (über die Pfeilkärtchen) in das 'Strukturspiel' einzuführen, die in den impliziten subjektiven Theorien der Probanden bereits repräsentiert werden. Diese Beschränkung kommt durch zwei Ursachen zustande: zum einen wird die Implizitheit subjektiver Theorien zu wenig berücksichtigt und damit die legitime Explizierungs-Dynamik der interpretativ-rekonstruierenden Beschreibung subjektiver Theorien übersehen; zum anderen ergibt sich allerdings durch das Fehlen einer akzentuierend auf die Explikation der Kognitionsinhalte ausgerichteten Erhebungsphase in der Tat die Gefahr, daß durch das Vorsehen weiterer, komplizierterer Fromalbeziehungen der Proband artifiziell dazu verleitet wird, Beziehungen zu konstruieren, die seiner theoretischen Strukturierungsfähigkeit nicht (auch nicht hinsichtlich der rekonstruierbaren Entwicklungsmöglichkeit) entsprechen. Eine vorgeschaltete Phase der Explikation nur der Kognitionsinhalte bietet hier ein Korrektiv für die Strukturexplication, insofern als eben nur die formalen Beziehungen abzubilden sind, die in der ersten Phase

(Interview etc.) vorkommen; darüber ist anhand des Interviews, lauten Denkens oder dergl. leicht ein Konsens zwischen Forscher und Proband zu erzielen. Auf diesem Hintergrund ist also die angestrebte Explizierungs-Dynamik im Bereich der Theoriestruktur durch eine Ausdifferenzierung der möglichen formal-strukturellen Beziehungen zu implementieren; dies erstreckt sich auch und besonders auf den Aspekt der i.w.S. definitiven (analytischen) Beziehungen, der oben (1.2.) vor allem unter der Perspektive der (subjektiven) Theorien mittlerer Reichweite und der Berücksichtigung von Handlungsdimensionen hervorgehoben wurden.

Die Erweiterung der formalen Relationsmöglichkeiten ist zunächst entsprechend den üblichen wissenschaftstheoretischen Definitionsregeln vorzunehmen (vgl. GROEBEN&WESTMEYER 1975, 35-75); dadurch ergeben sich zumindest folgende Relationen: 'definitiv gleich'; Über-/Unterbegriff(e); und-Verbindung; oder-Verbindung; Operationalisierung. Dabei ist die Operationalisierung noch hinsichtlich der Offenheit/Geschlossenheit des Konzepts bzw. Konstrukts (SCHNEEWIND 1969) zu differenzieren: für (weitgehend oder beim subjektiven Theoretiker so gut wie) geschlossene Konstrukte, bei denen also eine weitgehende Erschöpfung der Begriffs-Intension durch die extensionale Operationalisierung empfunden wird, soll der (alltags-sprachliche) Begriff 'Manifestation' angesetzt werden; für sehr offene Konstrukte, bei denen deutlich ein 'surplus meaning' über die extensionale Operationalisierung empfunden wird, soll der (alltags-sprachliche) Begriff 'Indikator' (im Sinne von Symptom etc.) eingeführt werden.

Diese Beziehungen (des definitiven Festlegens) sind durch die wichtigsten empirischen Relationen zwischen Variablen zu ergänzen; deren Ausdifferenzierung orientiert sich natürlich zunächst einmal an den empirischen Überprüfungen/Auswertungsmodellen der empirischen Psychologie und spiegeln daher weitgehend die bislang statistisch abbild- und sicherbaren Relationen wieder. Die wichtigsten sind u.E.: pos./neg. Abhängigkeit; pos./neg. gegenseitige Abhängigkeit; kurvilineare Beziehung (U-Funktion und inverse U-Funktion); Moderatorvariable (pos./neg.); Suppressorvariable(n) (pos./neg.); Wechselwirkung (im Sinne der ATI-Forschung).

Die Intensitätsgrade der empirischen Beziehungen, auf die FELDMANN relativ großes Gewicht legt (s.o. Abb. 1), spielen nach unseren

Erwartungen für subjektive Theorien keine so ausschlaggebende Rolle; zumindest erscheint es uns unwahrscheinlich, daß subjektive Theoretiker Intensitätsabstufungen im absoluten Sinn vornehmen. Eher erwarten wir relationale Abstufungen, die sich allerdings bei der Konstruktion von Theoriestrukturen leicht durch Vor-/Nachordnungen und Über-/Unterordnungen repräsentieren lassen.

Die in diesen Erweiterungen genannten formalen Relationen stellen nun praktisch den Regelkorpus zur Rekonstruktion der Theoriestruktur subjektiver Reflexionen dar. Da für das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium gefordert ist, daß der Proband grundsätzlich vergleichbar mit dem Forscher sowohl einen Durchblick in Bezug auf das Rekonstruktionsverfahren besitzt als auch die Anwendung beherrscht, ist dieses Regelsystem in einer dem Forschungspartner kommunizierbaren Form darzustellen und vorzulegen. Die Anwendung der Rekonstruktionsregeln auf die explizierten Kognitionsinhalte ist als STRUKTUR-LEGE-TECHNIK (SLT) das Kernstück für die Phase des Dialog-Konsenses und damit die Realisierung des konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums:

EINIGUNG ÜBER DEN AUFBAU SUBJEKTIVER THEORIEN MIT HILFE DER

"STRUKTUR-LEGE-TECHNIK" (SLT)

A. DIE ZENTRALEN BEGRIFFE DER (SUBJEKTIVEN) THEORIE (ÜBER KONZEPT XY): KÄRTCHEN AUFGRUND DES INTERVIEWS.

A.1. Begriffe, die im (weiteren) Sinn von Definition festlegen, was unter Konzept xy verstanden werden soll: Quadratische grüne Kärtchen.

A.2. Konzepte, die in einem Abhängigkeits- oder Wirkungsverhältnis zu Konzept xy stehen (und also das Konzept erklären oder von ihm erklärt werden (können)): Quadratische rote Kärtchen.

B. DIE FORMALEN BEZIEHUNGEN ZWISCHEN DEN BEGRIFFEN/KONZEPTEN, DIE IN DER DEFINITIONS- UND ERKLÄRUNGS-STRUKTUR VON KONZEPT XY AUFTRETEN (BZW. AUFTRETEN KÖNNEN): SCHMALE WEISSE KÄRTCHEN.

B.1. Beziehung zwischen Begriffen im Bereich der definitorischen Festlegung, was das Konzept bedeuten soll: kurze schmale Kärtchen.

1.1.



Steht für: definitorisch identisch mit ".....". Einzusetzen vor allem, wenn ein z.B. Fachbegriff in unmittelbar verständlicher Sprache/Wortwahl verdeutlicht wird.

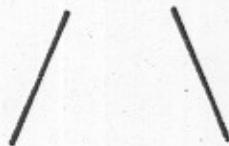
Beispiel: Entdeckungslernen = Erwerb von Wissensinhalten durch selbständiges Problemlösen.

"=" kann natürlich auch innerhalb einer definitorischen Festlegung mehrfach vorkommen, wenn auch in einer Definition noch weitere spezielle, zu verdeutlichende Ausdrücke vorkommen.

Beispiel: (für obige Definition):

Problemlösen = Denkprozess, der den Weg von einem unbefriedigenden Ist-Zustand (Ausgangsbedingungen) zu einem befriedigenden Soll-Zustand (Ziel) sucht und findet.

1.2.



Steht für: Unterkategorien zu einem Begriff, der in Bezug auf diese Kategorien Oberbegriff ist.

*Beispiel: Zum Begriff 'Problem' die Unterkategorien:
Geschlossenes Problem: eine Lösungsmöglichkeit;
Offenes Problem: mehrere Lösungsmöglichkeiten.*

1.3. Nebeneinander-Stellen von Begriffen/Konzepten (-Kärtchen).

Steht für: Und-Verbindungen.

Beispiel: Unterkategorien von 'Problem' (auf der gleichen Ebene):

<i>Geschlossene/definierte Probleme: Ziel ist definiert und eine Lösungsmöglichkeit.</i>	<i>Geschlossene/undefinierte Probleme: Ziel ist nicht definiert, wird vom Problemlöser definiert, danach eine Lösungsmöglichkeit.</i>	<i>Offene/definierte Probleme: Ziel ist definiert, mehrere Lösungsmöglichkeiten.</i>	<i>Offene/undefinierte Probleme: Ziel ist undefiniert, wird vom Problemlöser definiert, mehrere Lösungsmöglichkeiten.</i>
--	---	--	---

1.4. Untereinander-Stellen von Begriffen/Konzepten (-Kärtchen).

Steht für: Oder-Verbindung; zwei Möglichkeiten:

- a) 'oder' im Sinne von 'oder auch';
- b) 'oder' im Sinne von 'entweder oder'.

Beispiel a: Entdeckungslernen = Erwerb von Wissensinhalten durch selbständiges Problemlösen/Erwerb von motorischen Fähigkeiten durch.../Erwerb von sozialen Verhaltensweisen durch.../etc.

Beispiel b: selbständig = ohne Kommunikation mit anderen/ohne fremde Hilfe/unbeeinflusste Auswahl vorgegebener (Lösungs-)Alternativen.

1.5.

Manif.

Steht für: Manifestation(en) für den jeweiligen Begriff/das Konzept; dabei handelt es sich vor allem um Objekte, Ereignisse, Phänomene etc., die als Beispiele für das jeweilige Konzept in der Realität angesehen werden können.

Beispiel: Manifestation von geschlossenem/definierten Problem: Anagramm-Aufgabe (z.B. die Buchstaben E/E/G/H/L/ so zusammenfügen, daß der Name eines berühmten deutschen Philosophen herauskommt).

1.6.

Ind.

Steht für: Indikator für die mit einem jeweiligen Begriff/Konzept gemeinten Objekte, Ereignisse, Phänomene etc.; signalisiert (z.B. wie ein Symptom die Krankheit) das vorliegende gemeinte Objekt, ohne dieses selbst zu sein.

Beispiel: Eine Phase des in sich gekehrten (relativ bewegungslosen) Nachdenkens mit anschließendem "Aha-Erlebnis" (in der Mimik sich widerspiegelnde Erleuchtung und anschließendes zielstrebiges Handeln) als Indikator für Entdeckung (Erleuchtung) beim Problemlösen.

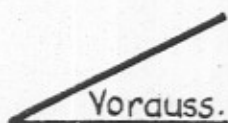
1.7.



Steht für: Die Absicht, Intention einer Handlung = Ziel, Zweck um dessentwillen eine Handlung ausgeführt wird (nicht eine Wirkung, die eintreten kann oder nicht, sondern das notwendig mit der Handlung Angezielte, ohne das man nicht von einer bzw. dieser bestimmten Handlung sprechen würde).

Beispiel: Für Entdeckungslernen als Erwerb von Wissensinhalten durch selbständiges Problemlösen: Absicht, für ein vorliegendes Problem ohne fremde Lösungsvorgabe (höchstens Hilfen für einzelne Teilschritte sind akzeptierbar) eine Lösung zu finden.

1.8.



Steht für: Voraussetzungen, die bei der Rede von einer bestimmten Handlung notwendig mitbehauptet werden bzw. die eine Person bei einer Handlung notwendig impliziert/unterstellt (also nicht Voraussetzungen, von denen das Eintreten einer Handlung, eines Ereignisses etc. abhängt, sondern notwendig Vorausgesetztes).

Beispiel: Für Problemlösen: Voraussetzung, daß eine Diskrepanz zwischen Ist- und Soll- Zustand, also ein Problem, vorliegt (und nicht ein Scheinproblem);, daß die Existenz einer Lösungsmöglichkeit unterstellt werden kann (und nicht eine unlösbare Aufgabavorliegt);, daß ein systematischer Weg zur Erreichung des Lösungsziels erreichbar ist (und nicht nur zufällig wechselnde Wege zum Ziel führen) etc.

Diese Voraussetzungen, Unterstellungen etc. sind auch für den jeweils Handelnden (in seinem Wissen) gegeben, allerdings nicht notwendig vollständig bewußt und explizit.

1.1. - 1.8.: Bemerkung zur Methodik des Strukturspiels: Die beschriebenen Beziehungen im Bereich der definitorischen Bemühungen können bei der Definition eines bestimmten Begriffs alle auftauchen, müssen dies aber nicht. Es sind nur solche Kärtchen zu verwenden, die die im Interview besprochenen, angeführten Begriffsbeziehungen abbilden.

B.2. Beziehungen zwischen Begriffen/Konzepten im Bereich der Erklärungsstruktur, d.h. Beziehungen, die empirisch feststellbare Abhängigkeiten abbilden: lange schmale Kärtchen.

(Anstelle der quadratischen roten Kärtchen stehen in den folgenden Erläuterungen, als Platzhalter, die Buchstaben A,B,C..)

2.1.



Steht für: A bewirkt B bzw. B hängt von A ab, und die Richtung ist positiv (gleichsinnig; d.h. je größer A, desto größer B und umgekehrt).

Beispiel: Je mehr durch Entdeckungslernen gelernt wird, desto stärker ist der Transfer (die Lernübertragung) auf neue Probleme.

2.2.



Steht für: A bewirkt B bzw. B hängt von A ab, und die Richtung ist negativ (gegenläufig).

Beispiel: Je mehr durch Entdeckungslernen gelernt wird, desto weniger stark ist die Schulangst der Schüler.

2.3.



Steht für: Gegenseitige Abhängigkeit von A und B, und die Richtung ist positiv (gleichsinnig); das heißt, es handelt sich um den einfachsten Fall einer sich aufschaukelnden Spirale.

Beispiel: Je mehr Entdeckungslernen, desto mehr intrinsische Motivation (Motivation an den sachlichen Problemen, nicht Motivation an Belohnungen für das Lernen); je mehr intrinsische Motivation, umso mehr Entdeckungslernen; usw. usw.

2.4.



Steht für: Gegenseitige Abhängigkeit von A und B, und die Richtung ist negativ (gegenläufig); d.h. es handelt sich um den einfachsten Fall einer sich abschaukelnden Spirale.

Beispiel: Je mehr Unsicherheit beim Lösen neuer Aufgaben, desto weniger Entdeckungslernen; je weniger Entdeckungslernen, desto mehr Unsicherheit beim Lösen neuer Aufgaben usw. usw..

2.5.



Steht für: kurvilineare Abhängigkeit (B von A), die Richtung ist (bei ansteigendem A) zunächst positiv, dann nach einem Sattelpunkt negativ; d.h. bei wachsender Intensität von A steigt B zunächst an, erreicht bei mittlerer Höhe von A ein Maximum und fällt (bei weiter steigendem A) dann ab.

Beispiel: Bei geringer Komplexität von Aufgaben erfolgt wenig Entdeckungslernen, bei mittlerer Komplexität viel Entdeckungslernen, bei großer Komplexität wieder wenig Entdeckungslernen.

2.6.



Steht für: kurvilineare Abhängigkeit (B von A), die Richtung ist (bei ansteigendem A) zunächst negativ, dann nach einem Tiefpunkt positiv.

Beispiel: Bei wenig Entdeckungslernen herrscht (relative) Ruhe in der Schulklasse, bei mittlerem Ausmaß von Entdeckungslernen herrscht am wenigsten Ruhe, maximales Entdeckungslernen führt wieder zu (relativer) Ruhe in der Schulklasse.

2.7.



Steht für: Es existiert eine Abhängigkeit B von A, jedoch nur wenn gleichzeitig die Bedingung C vorliegt (bzw. die Abhängigkeit B von A wird verstärkt, wenn C vorliegt); die Richtung der Abhängigkeit ist positiv (gleichsinnig).

Beispiel: Entdeckungslernen führt zur Fähigkeit, selbständig Aufgabenziele zu formulieren, aber nur wenn der Schüler an dem vorliegenden Schulfach Interesse hat.

2.8.



Steht für: Es existiert eine Abhängigkeit B von A, jedoch nur wenn gleichzeitig die Bedingung C vorliegt (bzw. die Abhängigkeit B von A wird verstärkt, wenn C vorliegt); die Richtung der Abhängigkeit ist negativ (gegenläufig).

Beispiel: Entdeckungslernen führt zu einem Absinken der Häufigkeit von Störungen, aber nur wenn die Schüler an dem vorliegenden Schulfach Interesse haben.

2.9.



Steht für: Es existiert eine Abhängigkeit B von A, jedoch nur wenn gleichzeitig C nicht vorliegt (bzw. die Abhängigkeit B von A wird verstärkt, wenn C nicht vorliegt); die Richtung der Abhängigkeit ist positiv (gleichsinnig).

Beispiel: Entdeckungslernen führt (beim Schüler) zur Fähigkeit, selbständig Aufgabenziele zu formulieren, jedoch nur wenn es nicht im klassischen Frontalunterricht durchgeführt wird.

2.10.



Steht für: Abhängigkeit B von A, jedoch nur wenn gleichzeitig C nicht vorliegt (bzw. die Abhängigkeit B von A wird verstärkt, wenn C nicht vorliegt); die Richtung der Abhängigkeit ist negativ (gegenläufig).

Beispiel: Entdeckungslernen bewirkt weniger häufige Störungen, jedoch nur wenn es nicht im klassischen Frontalunterricht durchgeführt wird.

2.11.



Steht für: Wechselwirkung = die Wirkung von A auf C ist je nach dem Ausprägungsgrad von B positiv oder negativ, und zwar positiv bei geringer Ausprägung von B (B-), negativ bei großer Ausprägung von B (B+).

Beispiel: (die häufigsten Beispiele sind Wechselwirkungen zwischen z.B. Unterrichtsmethodik und Schülereigenschaften in der Wirkung auf den Lernerfolg):

Entdeckungslernen (A) führt (je mehr, desto stärker - positive Richtung bei nicht-ängstlichen (B-) Schülern zu gutem Behalterfolg (C+), bei ängstlichen Schülern (B+) führt es zu einem geringen Behaltenseffekt (C-; je mehr Entdeckungslernen, desto weniger Behalten - negative Richtung -).

2.12.



Steht für: Wechselwirkung = die Wirkung von A auf C ist je nach dem Ausprägungsgrad von B positiv oder negativ, und zwar positiv bei starker Ausprägung von B (B+) und negativ bei geringer Ausprägung von B (B-).

Beispiel: Entdeckungslernen (A) führt (je mehr, desto stärker - positive Richtung -) bei hochkreativen (B+) Schülern zu großem Lernerfolg (C+), bei nicht-kreativen (B-) Schülern führt es zu geringem Lernerfolg (C-; je mehr Entdeckungslernen, desto weniger Lernerfolg - negative Richtung -).

2.1.-2.12. Methodische Bemerkung:

Die beschriebenen Beziehungen können im Bereich der Erklärungsstruktur eines bestimmten Konzepts alle auftauchen, müssen dies aber nicht. Es sind nur solche Kärtchen zu verwenden, die die im Interview besprochenen, angeführten Beziehungen abbilden.

B.3. Gewichtungen

Gewichtungen und Intensitäten können durch die Vorordnung bzw. Überordnung von Kärtchen abgebildet werden; dabei wird für das vor- bzw. übergeordnete Kärtchen (Konzept) immer das größere Gewicht/die stärkere Intensität im Vergleich zu dem/n nach- bzw. untergeordneten Kärtchen (Konzept/en) unterstellt.

Z.B.: bei Und-Verbindungen hat das am weitesten links liegende (vor-geordnete) Kärtchen/Konzept das größte Gewicht; das äußerste rechte hat das geringste Gewicht.

Bei Oder-Verbindungen hat das oben stehende (übergeordnete) Kärtchen/Konzept das stärkste Gewicht; das am tiefsten gelegte Kärtchen/Konzept hat das geringste Gewicht.

In Bezug auf die Intensität von Abhängigkeitsbeziehungen hat die im Schaubild höher (oben) stehende (gelegte) Beziehung die größere Intensität im Vergleich zu darunter liegenden Beziehungen.

Der Prozeß des Dialog-Konsenses gliedert sich dann in folgende Phasen:

- Am Schluß des Interviews wird dem Versuchspartner das SLT-Papier ausgehändigt mit der Bitte, es bis zur nächsten (Rekonstruktions-) Sitzung durchzuarbeiten, damit er dann selbst anhand der bis dahin vom Interviewer vorbereiteten Konzept-Kärtchen eine - seine - Theoriestruktur legen kann. Dabei wird durchaus gleich angekündigt, daß der Interviewer bis dahin selbst auch einen solchen Lege-Versuch durchgeführt haben wird und man sich dann in der Sitzung über einen Vergleich der beiden Versuche auf eine endgültige Struktur einigen wird.

- Zwischenzeitlich extrahiert der Versuchsleiter zusammenfassend die wichtigsten Konzepte und schreibt sie entsprechend den SLT-Reglen auf grüne bzw. rote Karten; diese Karten bringt er dann, wie angekündigt, mit Hilfe der formalen Relations-Kärtchen in eine Theoriestruktur (die in einem Polaroid-Foto dokumentiert wird).

- In der Sitzung selbst werden dem Proband zunächst die Konzept-Karten vorgelegt: er entscheidet, ob er deren inhaltliche Extraktion aus dem Interview als adäquat ansieht, gegebenenfalls eliminiert er Karten oder läßt fehlende (vom Interviewer) neu schreiben. Dann legt er auf der Grundlage der SLT-Regeln eine Theoriestruktur (seines Interviews); diese wird mit dem (als Sofort-Bild vorliegenden) Rekonstruktionsvorschlag des V1 verglichen und der Proband entscheidet sich, an welchen Stellen er eher der Rekonstruktion des V1 zustimmen will oder aber der eigenen den Vorzug gibt; dabei kann er natürlich auch neue, beide Versuche integrierende Versionen entwickeln.

Nach den bisherigen Erfahrungen stellen die SLT-Regeln, da sie ja approximativ vollständig sind, u.U. für wissenschafts-ungeübte Interviewpartner eine schwierige Anforderung dar. Hemmungen, mit dem Lege-Spiel zu beginnen, lassen sich in der Regel aber relativ leicht durch den Hinweis auf den spielerischen Charakter und den gleichzeitigen Vorschlag, doch erst einmal ohne die weißen (Formal-) Karten die Konzeptkarten nach ihrer Zusammengehörigkeit zu separieren, überwinden. Schwieriger ist es, wenn der Interviewte mit Vermeidung reagiert und die SLT-Regeln nicht durchgearbeitet hat. Dann muß diese Durcharbeitung während der Sitzung geleistet werden; ein zu impulsives Verwenden der Formal-Kärtchen ohne Rückgriff auf die Regel-Explikationen läßt sich zumeist erfolgreich durch den Vorschlag verhindern, die gerade gelegte Relation mit einem vollständigen Satz zu beschreiben: also z.B. (bei Verwendung des Kärtchens 'Absicht') 'xy ist die Absicht von yx'. Notfalls kann der Interviewer selbst als Modell eine solche 'Übersetzung' verbalisieren: der Proband eliminiert dann praktisch durchwegs eindeutige Fehler, d.h. nicht sinnvolle und daher auch nicht so intendierte (Teil)Legerversuche. Auf diese Weise brauchen manche Probanden zwar etwas mehr Zeit, bis ihr eigener Explikationsversuch der Theoriestruktur steht (besser: liegt), der Differenzierungsgrad dieser Explikation/Rekonstruktion ist aber nach unserem Eindruck auch in solchen Fällen mit denen anderer (z.B. wissenschaftsgeübter)Probanden vergleichbar.

Für alle Probanden allerdings gilt, daß ihre Rekonstruktionsversuche der eigenen Theorie, vermutlich wegen der Ungeübtheit mit dem SLT-Regelsystem, etwas suboptimal differenziert sind, d.h. im Vergleich zu der Interviewer-Rekonstruktion etwas weniger differenziert. Das manifestiert sich entweder in der Verwendung von ein oder zwei Kategorien formaler Relationen weniger oder der in Zusammenfassung von Konzept-Kärtchen dort, wo der Interviewer z.B. unterschiedliche Kategorien, separate Relationen zu Unterkategorien etc. expliziert hat. Ausschlaggebend in Bezug auf die Funktion der Theoriestruktur-Explikation aber ist, daß alle Vpn durch die eigene aktive Einübung in das SLT-Regelsystem so sicher werden, daß sie durchaus selbstsicher nicht allen (z.T. differenzierteren) Rekonstruktionsvorschlägen des

Interviewers zustimmen, sondern in optimal argumentativem Austausch einen Konsens mit ihm aushandeln. Auf diese Weise zeigt (vgl. SCHEELE et al. 1980) der abschließende Konsens praktisch durchwegs Unterschiede/Abänderungen gegenüber dem Rekonstruktionsvorschlag des Wissenschaftlers. Schon dieses Faktum ist ein starker Indikator dafür, daß mit der Struktur-lege-Technik die angestrebte Subjekt-Subjekt-Relation innerhalb eines Dialog-Konsenses bei der Rekonstruktion der Theorie-Struktur subjektiver Reflexionen erreicht wird. Noch eindrucksvoller aber ist es in der Situation selbst konkret zu erleben, wie selbstverständlich die Versuchspartner aus einer gleichberechtigten, argumentativen Position heraus (auf der Grundlage der Kenntnis der SLT-Regeln) die übergeordnete Funktion der Entscheidung in Bezug auf die Rekonstruktions-Adäquanz für ihre individuelle subjektive Theorie übernehmen; fast immer wird dann auch abschließend vom Interviewpartner mit sichtlicher Befriedigung spontan geäußert, daß er sich durch diese Theoriestruktur in der Tat abgebildet, nicht verkürzt und nicht überredet fühlt.

Zur Veranschaulichung solcher Veränderung des Rekonstruktionsvorschlags von seiten des Forschers innerhalb des Dialog-Konsenses zeigt Abb. 2 beide Theoriestrukturen: (am Beispiel eines Interviews über 'Ironie'; zu den Inhalten des Interviews s. SCHEELE et al. 1980) zunächst den Vorschlag des Interviewers und dann die Struktur, die als Ergebnis des Dialog-Konsensprozesses abschließend beschlossen wurde (Abb. 2 siehe nächste Seite):

Die endgültige Theoriestruktur läßt sich unter Anwendung der oben erwähnten Formulierung der Einzel-Relationen durch explizite Sätze folgenderweise zusammenfassend verbalisieren:

Ironie ist (definitivisch gleich) verdeckt, spielerische Kritik (oder entsprechender Spott); notwendige (unterstellte) Voraussetzung von Ironie sind gemeinsame Erfahrungen bzw. gemeinsames Vorwissen von Sprecher und Hörer; das Verdeckte der spielerischen Kritik manifestiert sich (in der Reihenfolge des Gewichts) in Understatement oder Metaphorik oder dem Gegenteil von Gesagtem und Gemeintem; diese Verdeckungs-Möglichkeiten werden signalisiert (indiziert) durch Betonung, Mimik und/oder schlagwortartige Formulierung; die verdeckte spielerische Kritik kann sich in folgenden (Unter)Formen realisieren: Kritik eines Sprechers an anwesendem Hörer, Kritik eines Sprechers an abwesenden Dritten (auch Objekten), Kritik eines Sprechers an sich selbst (vor Hörer), Kritik eines Sprechers an sich selbst im Selbstgespräch (die erste Form ist das paradigmatische Beispiel für Ironie). Mit Ironie wird die Bewältigung von Situationen beabsichtigt und auch bewirkt; Möglichkeiten (Unterkategorien) der Situationsbewältigung sind: konstruktive Beeinflussung des Gegenüber, Machtverhältnisse umdrehen, Unbehagen abreagieren, lächerlich machen, anderen helfen; ausgelöst wird Ironie zunächst einmal durch Situationsvariablen, und zwar durch die Kombination von emotional unangenehmer Situation

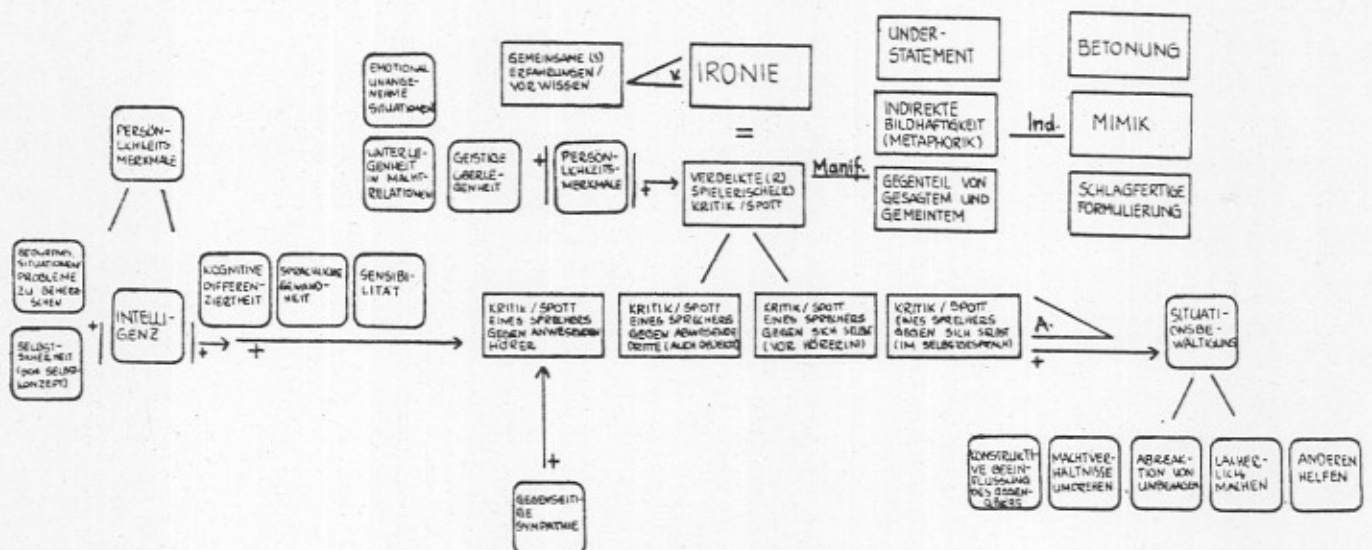
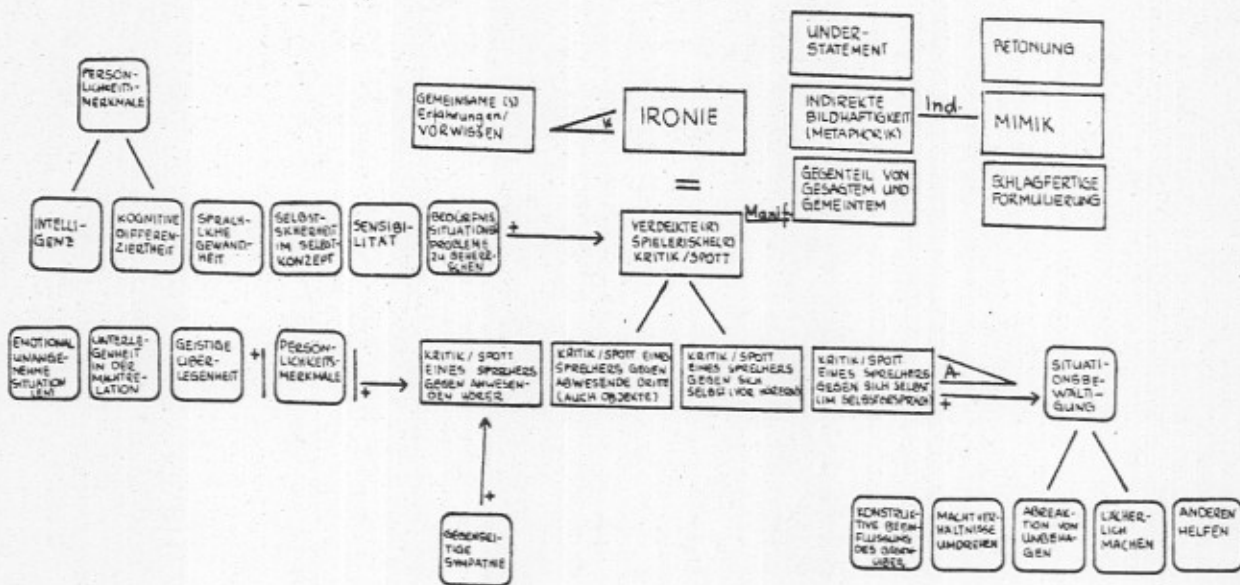


Abbildung 2: Rekonstruktion subjektiver Theorien mit Hilfe der SLT (Beispiel: Ironie); oben: Rekonstruktionsvorschlag des Interviewers; unten: Struktur nach Dialog-Konsens mit Interviewten.

oder Unterlegenheit in Machtrelationen mit geistiger Überlegenheit, aber nur wenn gleichzeitig bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gegeben sind; diese Persönlichkeitsmerkmale, die zu Ironie führen, sind entweder das Bedürfnis, Situationen zu beherrschen oder Selbstsicherheit (vom Selbstkonzept her), aber nur wenn gleichzeitig die Kombination von Intelligenz, kognitiver Strukturiertheit, sprachlicher Gewandtheit und Sensibilität gegeben ist; für die Unterkategorie der Kritik eines Sprechers an einem anwesenden Hörer kommt als weitere spezielle Situationsvariable gegenseitige Sympathie hinzu.

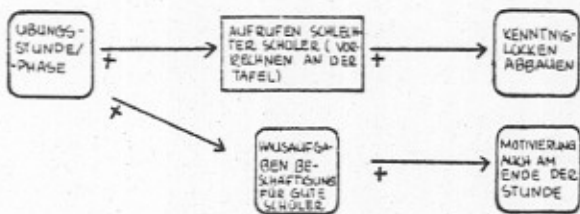
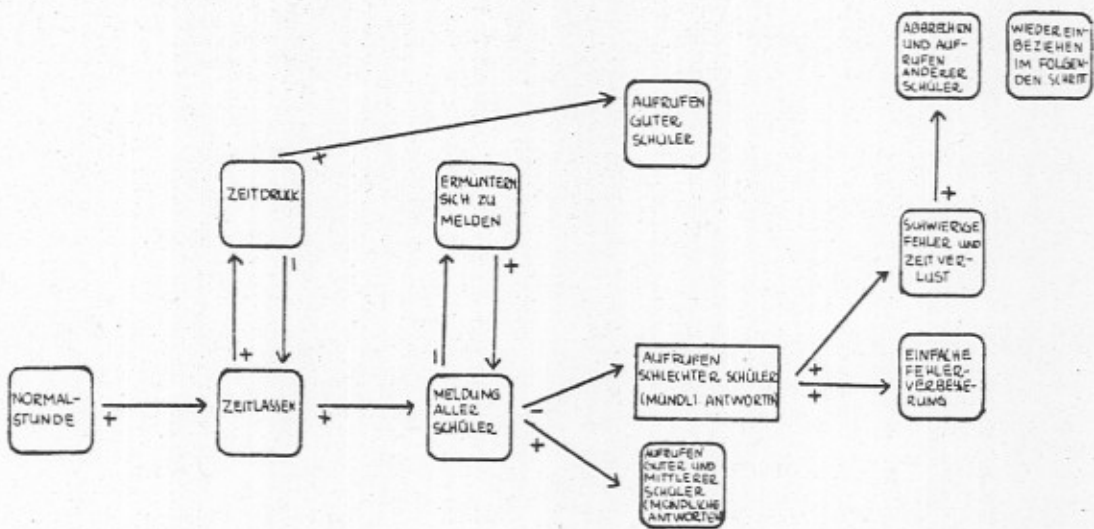
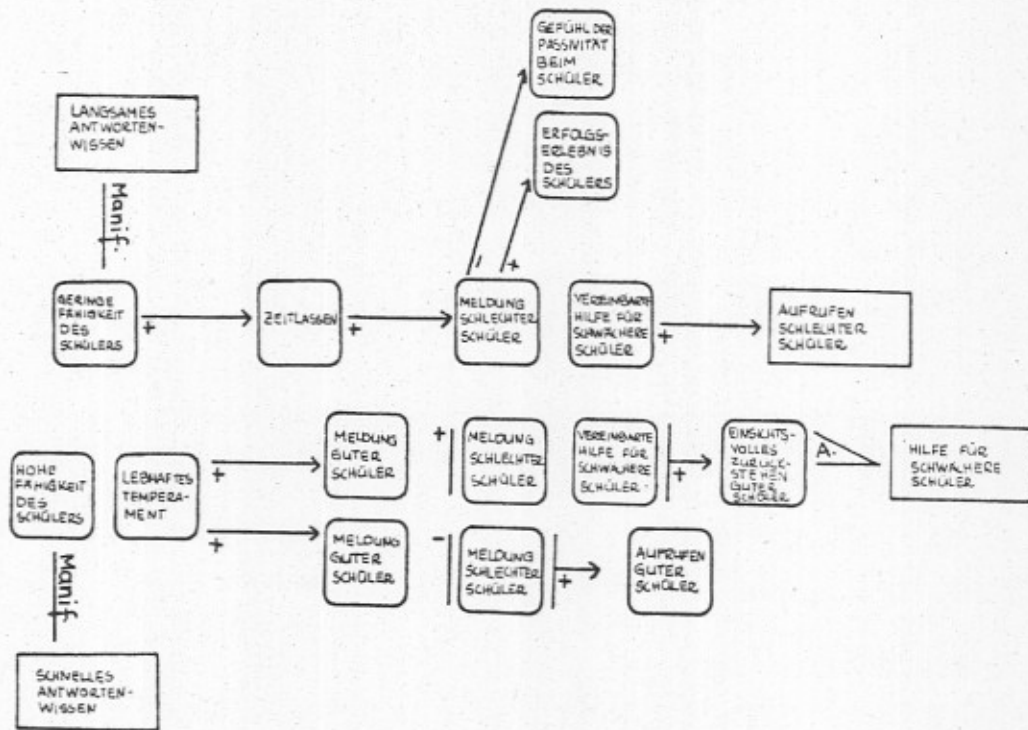
Die Veränderungen vom Rekonstruktionsvorschlag des Interviewers zur abschließenden Rekonstruktionsversion, über die ein Konsens erzielt wurde, beziehen sich ausschließlich auf die erklärenden Antezedenzvariablen: zunächst wurde das Gewicht der Persönlichkeits- vs. Situationsvariablen umgestellt; die situativen Auslöser gelten als relevanter. Innerhalb der Situationsvariablen wurde die Und-Verbindung von emotional unangenehmer Situation und Unterlegenheit hinsichtlich der Machtrelation in eine Oder-Verbindung umgewandelt (wobei die Unterlegenheit natürlich auch als emotional unangenehm gilt, das Konzept der emotional unangenehmen Situation aber auch alle anderen Möglichkeiten affektiver Aversivität umfassen soll). Im Bereich der Persönlichkeitsvariablen wurden die mehr motivationalen Variablen des Bedürfnisses nach Beherrschung von Situationen/Problemen und des positiven Selbstkonzepts (Selbstsicherheit) als auslösend herausgehoben, allerdings in gegenseitig potentiell ersetzender Relation (Oder-Verbindung), und die eher kognitiven Variablen Intelligenz, kognitive Strukturiertheit, Eloquenz und Sensibilität im Sinn einer Mittelfunktion kombiniert als notwendige Variablen angesetzt.

Um die Brauchbarkeit der SLT auch für andere Problembereiche und subjektive Theorien z.B. geringerer Reichweite zu veranschaulichen, ist im folgenden noch die Rekonstruktion des oben angeführten Interviewausschnittes zum Problem des individualisierenden Lehrerverhaltens, hier des Aufrufens von leistungsschwächeren Schülern (im Mathematikunterricht) aufgeführt (vgl. Abb. 3, nächste Seite)^A.

Wie schon oben bei der Explikation des Konzepts 'subjektive Theorie mittlerer Reichweite' (1.2.) vermutet, sind hier die Relationen definitorischer Art weniger relevant; es sind vor allem Relations-Kärtchen aus dem Bereich der empirischen Abhängigkeiten benutzt (einschließlich der Und-, Oder-Verbindungen etc., die natürlich übergreifend im analytischen wie synthetischen Bereich anwendbar sind).

Das Beispiel von Lehrer B zeigt (innerhalb der Rekonstruktion für die Normalstunde) überdies, daß mit den vorgesehenen Beziehungskärtchen der SLT auch gegenseitige Abhängigkeiten abgebildet werden können, die sich nicht einsinnig auf- oder abschaukeln; solche Interdependenzen mit entgegengesetzten Richtungen liegen in der subjektiven Theorie von Lehrer B in beiden möglichen Versionen

Anmerkung: Wir danken für einen Konsens über diesen Rekonstruktionsentwurf Dr.B. Treiber und cand.psych. K. Schank; die Anwendbarkeit der SLT in Bezug auf subjektive Unterrichtstheorien von Lehrern wird in der Diplomarbeit von K. Schank (1980) genauer diskutiert und ausdifferenziert.



(+/- und -/+) vor: Zeit-Lassen führt zu Zeitdruck, dieser zu einer Verringerung des Zeit-Lassens; und wenn sich nicht alle Schüler melden, führt das zur Ermunterung auf seiten des Lehrers, die eine Meldung aller Schüler (approximativ) bewirkt.

Eine Konsens-Struktur kann für dieses Beispiel nicht mitgeteilt werden, da die Rekonstruktion mit Hilfe der SLT erst über ein Jahr nach dem Interview erfolgte; nachdem aber Lehrer innerhalb ihrer Ausbildung explizit in der Entwicklung von Unterrichtstheorien trainiert werden, ist nicht anzunehmen, daß sie vergleichsweise weniger aktiv bei der Veränderung des Rekonstruktionsvorschlags in Richtung auf eine abschließende konsensuale Theoriestructur wären.

4. Auswertungsaspekte

Die Auswertung so rekonstruierter subjektiver Theorien kann zunächst einmal im Sinne des oben genannten Austausches von subjektiven und objektiven Theorien rein heuristisch erfolgen: d.h. die Austauschperspektive berücksichtigt explizit die Möglichkeit (vgl. GROEBEN&SCHEELE 1977, 109ff.), daß der Wissenschaftler für die Konstruktion der objektiven Theorien von subjektiven Theorien lernen kann. Subjektive Theorien können unter dieser Voraussetzung also als Heuristik zu einer Erweiterung, Differenzierung, Vereinfachung etc. von wissenschaftlichen Theorien führen. Eine solche Veränderung wissenschaftlicher Theorien wird vor allem bei noch relativ unerforschten Problemreichen zu erwarten sein (vgl. SCHEELE et al. 1980); sie wird im einzelnen so vor sich gehen, daß der Wissenschaftler bestimmte Aussagen subjektiver Theorien in den Hypothesenkörper der objektiven Theorie übernimmt, wenn damit zielkriteriale Dimensionen wie Einfachheit, Erklärungskraft, Überraschungswert, Anwendbarkeit, Vereinbarkeit mit (globalen) Weltkonzeptionen etc. verbessert werden (vgl. GROEBEN&WESTMEYER 1975; HERRMANN 1976).

Die Auswertung von über die Heuristik hinausgehenden Aspekten der mit Hilfe der SLT rekonstruierten subjektiven Theorien dagegen ist umso schwieriger. Das liegt vor allem daran, daß durch die erste Phase der Inhalts-Explikation (Interview) je individuell verschiedene Konzepte zugelassen sind; gibt man den Probanden eine begrenzte Anzahl festgelegter Konzepte (wie FELDMANN 1979), dann ist die (standardisierte, statistische) Auswertung natürlich sehr viel einfacher (vgl. die Vorschläge von FELDMANN o.c., 114ff.). Das unterstellt allerdings die Voraussetzung, eine relevante Auswertung beziehe sich immer auf den Vergleich bzw. die Zusammenfassung verschiedener Vpn (bzw. deren subjektiver Theorien); diese Voraussetzung ist innerhalb der nomologischen Wissenschaftskonzeption von

Psychologie sicherlich weitgehend berechtigt, führt aber häufig dazu, daß psychologische Beschreibungs-/Beobachtungs-Verfahren bereits mit Blick auf die (statistische) Auswertbarkeit entwickelt werden - was die Adäquanz des Verfahrens für den psychologischen Gegenstand erheblich beeinträchtigen kann. Unter dem Zielkriterium der Gegenstandsadäquanz psychologischer Erhebungs-Verfahren ist dagegen der umgekehrte Weg zu verfolgen: zunächst eine dem menschlichen (reflexiven) Subjekt möglichst angemessene Methodik zu entwickeln, auch wenn das für die Auswertung den Wechsel zu einer mehr nicht-formalen sowie eventuell idiographischen Aufarbeitung zur Folge hat. Eine solche stärkere Gewichtung idiographischer Frageperspektiven ist dann auch mit der vorgeschlagenen Methodik zur Rekonstruktion subjektiver Theorien mittlerer Reichweite verbunden; es sollen hier abschließend nur einige für die Auswertung wichtige mögliche Frageperspektiven genannt werden, für die im Laufe der weiteren Arbeit mehr oder weniger formale Auswertungstechniken zu entwickeln sind:

a) Auswertung der je individuellen rekonstruierten, einzelnen Theoriestruktur:

- Entsprechend der als möglich bzw. wahrscheinlich unterstellten Suboptimalität subjektiver Theorien ist sicherlich als erstes die interne Kohärenz, Vollständigkeit etc. der Theoriestruktur zu überprüfen; es bieten sich vor allem zwei Aspekte an: zum einen die Feststellung von Leerstellen, Sackgassen innerhalb der subjektiven Theorie; diese liegen z.B. vor, wenn im definitorischen Teil Unterkategorien ausdifferenziert werden, für die ersichtlich im folgenden keine Erklärungs- bzw. Wirk-Konzepte bereitgestellt werden. Zum zweiten läßt sich die interne Widerspruchsfreiheit zumindest approximativ durch Vergleich der Konzeptebene mit der Beispielsebene überprüfen: Inkohärenz wäre z.B. zu konstatieren, wenn eindeutige Widersprüche zwischen theoretischen Thesen und praktischen Beispielen vorliegen (z.B. wenn ein Proband 'Ironie' auf den Gegensatz von Gesagtem und Gemeintem beschränkt, gleichzeitig aber metaphorische Beispiels-Sätze (ohne diesen Gegensatz) ebenfalls als 'ironisch' klassifiziert; vgl. SCHEELE et al. 1980).

- Die Konzeption eines epistemologischen Subjektmodells impliziert aber auch, daß subjektive Theorien zumindest potentiell Erklärungskraft für das eigene (und u.U. auch fremde) Handeln haben; 'veridikale' subjektive Theorien sind dann als valide objektive Erklärungen zuzu-

lassen (GROEBEN&SCHEELE 1977, 9off.). Die empirische Überprüfung subjektiver Theorien läuft (wiederum) prinzipiell vergleichbar mit derjenigen objektiver Theorien ab, nur daß die Prognosen (von zu überprüfenden Bedingungs-Ereignis-Relationen) nun aus dem (subjektiven) Hypothesenkörper des Handelnden selbst stammen. Besonders bei Unterrichtstheorien von Lehrern bietet sich die Beobachtung von zukünftigem Handeln in vergleichbaren Problemsituationen wie denen, anhand derer die subjektiven Theorien entwickelt wurde, an. Die 'Wissentlichkeit' des Verfahrens wirft hier allerdings das Problem auf, daß u.U. Kognitionen, die unter 'Rechtfertigungsdruck' entstanden sind (vgl. WAHL 1979, 214), in der Folge (und d.h. artifiziell) vom Lehrer in Handlungen umgesetzt werden. Dabei ist jedoch wieder zu berücksichtigen, daß die Umsetzung von verbesserten Kognitionsinhalten und -strukturen in Handeln unter dem Zielaspekt des reflexiven menschlichen Subjekts nicht als unerwünscht einzustufen wäre; daraus läßt sich konstruktiv die Möglichkeit ableiten, reflexive Kognitionen gerade anhand ihrer Veränderung als handlungsleitend nachzuweisen: hier sind klassische Grundmuster des Intra- und auch Intergruppenvergleichs (Zeitreihenanalyse, Kontrollgruppenvergleich etc.; vgl. genauer TREIBER&GROEBEN 1980) einzusetzen. Diese Modelle erlauben dann auch (bzw. erfordern z.T. sogar) die Überprüfung der subjektiven Theorie hinsichtlich der Geltung für andere Personen (als die des jeweiligen Alltagspsychologen). Hier geht die Auswertung der subjektiven Theorie in die der eventuell heuristisch angereicherten 'objektiven' Theorie über.

b) Auswertung verschiedener subjektiver Theorien (Vergleich und Zusammenfassung)

- Bei der Aufarbeitung einer Mehrzahl von subjektiven Theorien wird zunächst einmal die vergleichende Perspektive interessieren: hier lassen sich natürlich die oben für die einzelne Theoriestruktur thematisierten Formalcharakteristika (Leerstellen, Kohärenz etc.) genauso feststellen und vergleichen. Darüber hinaus sind aber weitere Formalcharakteristika meßbar und in mögliche Erklärungszusammenhänge mit Handlungen und Handlungseffekten zu bringen: das kann von ganz einfachen Maßen der inhaltlichen bzw. formalen Differenziertheit (Anzahl der Konzept-Karten bzw. Anzahl der formalen Relations-Karten) bis zu relativ komplexen (aggregierten Indikatoren für die

hierarchische Strukturiertheit des Kognitionssystems reichen: so lassen sich die Formal-Relationen gegebenenfalls theoretisch wie empirisch in eine Komplexitäts-Reihenfolge bringen ('Wechselwirkung' ist sicherlich komplexer als einfache 'positive Abhängigkeit') und auf dieser Grundlage abbilden, bis zu welchen Hierarchiegraden die einzelnen (subjektiven) Theorien vorschreiten.

- Im praxisorientierten Forschungsbereichen (wie z.B. dem Unterrichtsverhalten von Lehrern oder Schüler) wird die Zusammenfassung vergleichbarer subjektiver Strukturen von ausschlaggebender Relevanz sein. Hier bieten sich zunächst i.w.S. inhaltsanalytische Aufarbeitungsverfahren an: zur Zusammenfassung z.B. inhaltlicher übereinstimmender Konzepte aber eventuell auch formal übereinstimmender Strukturen (vgl. z.B. FELDMANNs Vorschlag, Faktorenanalysen über die Formal-Relationen als Variablen zu rechnen; 1979, 114). In Verbindung mit empirischen Überprüfungen der handlungsleitenden Funktion subjektiver Theorien läßt sich die Datenmenge dann u.U. noch weiter reduzieren, indem die für die Handlungsleitung zentralen (distinktiven) Teilkonzepte oder (Teil-)Konzeptstrukturen herausgearbeitet werden. Hier ist dann wieder die gesamte Methodik der empirischen Versuchsplanung und -durchführung einzusetzen; denn methodologisch ist das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium ja sowieso nur zur adäquaten Deskription der subjektiven Welt- und Selbstsicht des reflexiven Individuums (quasi von 'innen') einzusetzen, deren Erklärungskraft ist auf jeden Fall anhand des klassischen Falsifikationskriteriums zu überprüfen (vgl. zur Relation der Kriterien ausführlicher GROEBEN&SCHEELE 1977, 56ff.).

5. LITERATUR:

- ACHTENHAGEN, F. et al. 1975: Überlegungen zur "Unterrichtstheorie" von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handeslehtamtes. Die deutsche Berufs- und Fachschule 71, 578-601
- AG SCHULFORSCHUNG 1979: Alltagstheorien von Schülern und Lehrern über Schulversagen, in: B.Schön&K.Hurrelmann (eds), Schulalltag und Empirie. Weinheim, 192-191
- ANGER, H. 1969: Befragung und Erhebung, in: C.F.Graumann (ed), Hdb. der Psychologie Bd.7,1. Sozialpsychologie: Theorien und Methoden. Göttingen, 567-617
- BIERHOFF-ALFERMANN, D. & BIERHOFF, H.W. 1979: Wie Lehrer das Verhalten von Lehrern erklären. Psychologie in Erziehung und Unterricht 26, 207-215
- BROMME, R. et al. 1978: Aktionsforschung und die Produktion und Distribution psychologischen Wissens, in: P.A. Fiedler&G.Hörmann (eds), Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik. Darmstadt, 69-89

- BRUNER, J.S. & TAGIURI, R. 1954: The perception of people, in: LINDSEY, G. (ed.), Handbook of social psychology, Vol.2, Cambridge, 634-654
- CLARK, C.M. 1978: Choice of a model for research on teacher thinking. Research Series No. 20. East Lansing: Institute for Research on Teaching. State University of Michigan. July
- CLARK, C.M. & YINGER, B. 1979: Research on teacher planning: a progress report. Journal of Curriculum Studies 11, 175-177
- CLARK, C.M. & YINGER, R.J. 1978a: Manual and instruments for a study of teacher planning. East Lansing: Institute for Research on Teaching, State University of Michigan. February
- CLARK, C.M. & YINGER, R.J. 1978b: Research on teacher thinking. Research Series No. 12. East Lansing: Institute for Research on Teaching, State University of Michigan. April
- CLARK, C.M. & YINGER, R.J. 1978c: Methods for discovering cues used by judges: two working papers. Research papers No. 11. East Lansing: Institute for Research on Teaching, State University of Michigan
- FELDMANN, K. 1979: MEAP - Eine Methode zur Erfassung der Alltags-theorien von Professionellen, in: B.Schön&K.Hurrelmann (eds), Schulalltag und Empirie, Weinheim, 105-122
- FULLER, F.F. & MANNING, B.A. 1973: Self-confrontation reviewed: a conceptualization for videoplayback in teacher education. Review of Educational Research 43, 469-528
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B. 1977: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt
- GROEBEN, N. & WESTMEYER, H. 1975: Kriterien psychologischer Forschung. München
- HECKHAUSEN, H. 1975: Naive und wissenschaftliche Verhaltenstheorie im Austausch, in: Ertel, S. et al. (eds.), Gestalttheorie in der modernen Psychologie. Darmstadt, 106-112
- HECKHAUSEN, H. 1980: Ein kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivkonstrukten, in: Lenk, H. (ed.): Handlungstheorien interdisziplinär, Bd. III (im Druck)
- HECKHAUSEN, H. & WEINER, B. 1972: The emergence of a cognitive psychology of motivation, in: P.C. Dodwell (ed), New Horizons in Psychology 2. Harmondsworth, 126-147
- HERRMANN, Th. 1976: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen
- HERRMANN, Th. 1978: Sprechhandlungspläne als handlungstheoretische Konstrukte. Ber.Nr.2, Arb.d. Forschungsgruppe Sprache und Kognition, Lehrstuhl Psychologie III Universität Mannheim
- HERRMANN, Th. & LAUCHT, M. 1978: Planung von Äußerungen als Selektion von Komponenten implikativer Propositionsstrukturen. Ber.Nr.3., Arb.d.Forschungsgruppe Sprache u. Kognition, Lehrstuhl Psychologie III Universität Mannheim
- HOPFER, M. 1975: Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. Unterrichtswissenschaft 2, 5-19
- JONES, E.E. et al. (eds.) 1971/72: Attribution: Perceiving the causes of behavior. Morristown
- KAMINSKI, G. 1974: Vorwort, in: Laucken, U: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart, 13-15
- KELLY, G.A. 1955: The psychology of personal constructs. Vol.I,II. New York
- KEPLER, K.B. 1977: Descriptive Feedback: increasing teacher awareness, adapting research techniques. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York
- LAUCKEN, U. 1974: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart
- LENK, H. 1978: Handlung als Interpretationskonstrukt, in: ders. (ed), Handlungstheorie - interdisziplinär, Bd.2,1., München, 279-350

- McCUTCHEON, G. 1979: How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. Unpublished Ms., University of Virginia, Februar
- MERTON, R.K., 1948: 'Discussion', American Sociological Review XIII, 164-168
- MEYER, E.U., 1973: Leistungsmotivation und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart
- NICKEL, H. 1976: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 23, 153-172
- NISBETT, R.E. & WILSON, T.D. 1977: Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes, Psychological Review 84, 3, 231-259
- PETERSON, P.L. et al. 1978: Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. American Educational Research Journal 15, 417-432
- RAMSEIER, E. 1977: Aspekte einer naiven Theorie der Erziehung: Erziehungshandlungen im Verständnis von Müttern. Unveröff.Mskr. Bern
- RHEINBERG, R. & ELKE, G. 1979: Wie naiv ist die 'naive Psychologie' von Lehrern?, in: L. Eckensberger (ed), Ber.31. Kongr.DGfPs Mannheim 1978. Göttingen 45-48
- SMITH, E.R. & MILLER, F.D. 1978: Limits on perception of cognitive processes: A reply to Nisbett and Wilson, Psychological Review 85,4, 355-362
- SCHANK, K. 1980: Subjektive Theorien von Lehrern zur individualisierenden Förderung der Schüler im Unterricht I: Rekonstruktion. Unveröff.Dipl.Arbb. Psych.Inst. Heidelberg (in Vorb.)
- SCHEELE, B. et al. 1980: Reflexionen über Ironie: Ansätze zur Methodik der Erhebung und Rekonstruktion subjektiver Theorien. Ber.Psych.Inst. Heidelberg (in Vorb.)
- SCHNEEWIND, K.A. 1969: Methodisches Denken in der Psychologie. Bern/Stuttgart/Wien
- SCHÖN, B. & HURRELMANN, K. (eds) 1979: Schulalltag und Empirie. Weinheim
- TREIBER, B. 1980: Qualifizierung und Chancenausgleich als Bildungsleistung von Schulklassenunterricht. Bd. 1 u. 2, Münster
- TREIBER, B. & GROEBEN, N. 1980: Handlungsforschung in epistemologischer Rekonstruktion, in: H. Moser & P. Zedler (eds), Theorie und Aktion. Leverkusen
- TREIBER, B. et al. 1976: Bedingungen individuellen Unterrichtserfolges. Zeitschrift für Pädagogik. 22,2, 153-179
- TREIBER, B. et al. 1980: Chancenausgleich im Schulklassenunterricht. Heidelberg. (in Vorb.)
- WAGNER, A.C. et al. 1977: Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des "Nachträglichem Lauten Denkens" von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. Unterrichtswissenschaft 3, 244-250
- WAHL, D. 1976: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. Unveröff. Projektber. PH Weingarten
- WAHL, D. 1979: Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. Zeitschrift für Entwicklungs- u. Pädagogische Psychologie XI, 3, 208-217

- WAHL, D. et al. 1979: Forschungsprojekt 'Naive Verhaltenstheorie von Lehrern' - Zwischenbericht 31.3.79. Weingarten
- WEINERT, F.E. 1977: Einführung in das Problemgebiet der Pädagogischen Psychologie. In: Weinert, F.E. et al. (eds.), Funkkolleg Pädagogische Psychologie Bd. 1. Frankfurt, 29-63
- YINGER, R.J. 1978: A study of teacher planning: description and a model of preactive decision making. Research Series No. 18. East Lansing: Institute for Research on Teaching, State University of Michigan, July.
- ZAHORIK, J.A. 1970: The effect of planning on teaching. Elementary School Journal 71, 143-151
- ZAHORIK, J.A. 1975: Teachers' planning models. Educational Leadership 33, 134-139

6. ANHANG I

Halbstandardisierter Interview-Leitfaden zur Erhebung subjektiver Theorien über IRONIE.

3 Ebenen von Fragen, in der aufgeführten Reihenfolge innerhalb jeder Themenkategorie:

- A. offene, ungerichtete Fragen; (obligatorische)
- B. *offene, (auf bestimmte Hypothesen) gerichtete Fragen; (fakultative, z.T.alternative)*
- C. Störfragen, die mit alternativen Erklärungen konfrontieren; (alternative, obligatorische)

1. DEFINITION von IRONIE

- A
 - 1.1. Können Sie auf Anhieb sagen, was Sie unter Ironie verstehen?
 - 1.2. Was Ironie im Unterschied zu Witz, Sarkasmus, Zynismus ist?
 - 1.3. Fällt Ihnen vielleicht ein Beispiel einer ironischen Äußerung (von sich selbst oder anderen) ein, an dem Sie mir Ihre Auffassung von Ironie verdeutlichen könnten/an dem wir Ihre Auffassung von Ironie entwickeln könnten?

wenn ja:

- 1.4.1. Was ist daran ironisch? Was ist der Unterschied zu einem Witz, zu Sarkasmus etc.?

bei nein (und ergänzend zu einem ev. gegebenen Beispiel):

- 1.4.2. Ich darf Ihnen dann vielleicht (noch) einmal 3 (2) Beispiele von Äußerungen [ironisch, ironesk, sarkastisch] vorlegen: Halten Sie eine oder mehrere dieser Äußerungen für ironisch? Wenn ja, warum?
 - 1.4.3. Warum sehen Sie das/die Beispiel/e xy nicht als ironisch an? Was ist der Unterschied zu dem/n ironischem/n Beispiel/en?
 - 1.5. Können Sie vielleicht jetzt schon sagen, was das Zentrale, Ausschlaggebende (Merkmal) bei Ironie ist?

- B
 - 1.6. *In Kreuzworträtseln wird meistens als Definition für Ironie 'versteckter' Spott angegeben; würden Sie dem zustimmen?*

bei ja:

- 1.7.1. *Inwiefern ist der Spott bei der Ironie 'versteckt'? Können Sie das an dem/n eben besprochenen Ironie-Beispiel/en verdeutlichen?*

bei nein:

- C
 - 1.7.2. Aber bei dem Beispiel oben ist doch der Spott insofern versteckt, als er nicht direkt ausgesagt wird?

2.(3) EXPLIZITE AFFIRMATION/IMPLIZITES DEMENTI

- A
 - 2.8. Vielleicht können wir diese Struktur der ironischen Äußerung noch etwas näher betrachten: Was sagt derjenige, der ironisch ist?

je nach 'expliz. Affirmation' oder 'impliz. Dementi'-Nennung:

- B 2.9.1. Meint er auch wirklich das, was er sagt?
 2.9.2. Sagt er das wirklich, oder haben Sie das jetzt erschlossen?
- 2.10. Kann man sagen, daß ein (solcher) Widerspruch zwischen Gesagtem und Gemeintem immer bei Ironie auftritt?
- C 2.11. Wenn ich das aber nun so verstehe:
 der Sprecher lügt einfach?
 der Sprecher meint das wirklich so,
 wie er das sagt?
 der Sprecher meint geradezu das Gegenteil
 von dem, was er sagt?

3.(4) STRATEGIE (Verhältnis DEMENTI/AFFIRMATION)

- A 3.12. Das Verhältnis von Gesagtem und Gemeintem bei Ironie, kann man das irgendwie allgemein kennzeichnen oder hängt das jeweils vom Einzelfall ab?
- B 3.13. Manche Leute sagen hier, daß der ironische Sprecher meist das Gegenteil von dem sagt, was er meint; andere vertreten die Auffassung, er sagt einfach nur was anderes, als er meint. Wem würden Sie zustimmen?
- B/C 3.14. Vielleicht sagt der Ironiker auch das, was er meint, nur indirekt, z.B. metaphorisch (in einem Bild etc.)?
- B 3.15. Unterscheiden sich Ironie, Witz und Sarkasmus z.B. hinsichtlich dieser Relation von Gesagtem und Gemeintem?
- 3.16. Vielleicht können wir gerade noch einmal auf den 'Spott' in der oben diskutierten Definition zurückkommen? Gibt es Ihrer Meinung nach auch Ironie ohne Spott, ohne Kritik?
- C 3.17.1. Aber ist es nicht so, daß man mit Ironie immer jemanden angreift? Man kann doch z.B. durch Ironie nicht loben, sondern nur tadeln?
- 3.17.2. Aber ist es nicht so, daß man mit Ironie z.B. auch loben kann (indem man vorgibt zu tadeln)?

4.(5) WISSENSIMPLIKATIONEN

- A 4.18. Es ist ja möglich, daß die ironische Äußerung vom Zuhörer nicht verstanden wird; woran kann das liegen? Allgemein gesprochen: Unter welchen Bedingungen ist Ironie nicht oder schwer verständlich?
- B 4.19. Ist Ironie z.B. auch unter Fremden gut möglich, oder müssen sich die Gesprächspartner kennen?

4.20. Nehmen wir vielleicht noch einmal das oben besprochene Beispiel: Muß der Zuhörer bestimmte Dinge über den Sprecher wissen?

4.21. Muß er ein bestimmtes Wissen über die Situation haben?

4.22. Geht vielleicht auch der Sprecher von einem bestimmten Wissen über den Hörer und die Situation aus, wenn er sich ironisch äußert?

4.23. Ist solches Wissen (des Sprechers und/oder Hörers) allgemein notwendig bei Ironie?

C 4.24.1. Ich glaube, jetzt haben Sie zuviel in die Ironie hineingeheimnist: Kann man Ironie nicht schon an Mimik und Betonung erkennen und dadurch auch allgemein verstehen? (Da sind spezielle Kenntnisse doch gar nicht nötig).

4.24.2. Ich weiß nicht, ob Sie es sich da nicht zu einfach machen: Ist es nicht so, daß Ironie immer nur unter 'Insidern' stattfindet, daß gemeinsame Erfahrungen und Wissen vorausgesetzt werden, ohne die Fremde die Ironie gar nicht verstehen können?

5.(1/2) INTERAKTANTENKONSTELLATION und -MANIFESTATION

A 5.25. Wir haben jetzt eben schon einfach immer von Sprecher und Zuhörer geredet, da ergibt sich das generelle Problem: Ist eine Mindestzahl von Personen notwendig, damit eine ironische Äußerung auftritt?

5.26. Und welche Funktionen (Rollen) haben die Personen in bezug auf die ironische Äußerung? In welcher Funktion/Rolle sind sie von der Ironie betroffen?

B 5.27. Vielleicht wird Ihnen meine Frage (noch) klarer, wenn wir sie wieder am Beispiel diskutieren; ich gebe Ihnen zusätzlich zu dem/n oben schon besprochenen Beispiel/en noch 3 weitere: Auf wen zielt in diesen Beispielen die Ironie?

5.28. Muß dieses 'Ziel' der Ironie in der konkreten Situation anwesend sein?

5.29. Handelt es sich dabei immer um Personen? Wenn nicht, was kann man Ihrer Meinung nach noch alles ironisieren?

5.30. Kann Ironie ohne Zuhörer auskommen?

5.31. Vielleicht können Sie jetzt, sozusagen zusammenfassend, noch einmal die Fragen beantworten/angehen: In welchen Funktionen/Rollen stehen Personen zu einer ironischen Äußerung?

5.32. Und muß in der konkreten Situation für jede Funktion/Rolle eine Person körperlich anwesend sein?

C 5.33.1. Sind Sie sicher, daß nicht mindestens 3 Personen anwesend sein müssen, damit Ironie ihren Sinn erfüllt: ein Sprecher, ein Zuhörer und eine Person, die ironisiert wird?

5.33.2. Ist es nicht so, daß Ironie mehr für den Zuhörer als nur für den Sprecher gedacht ist und daher immer ein Zuhörer da sein muß?

5.33.3. Kann man nicht auch im Selbstgespräch ironisch sein, dann muß weder ein Zuhörer noch eine ironisierte Person anwesend sein?

5.33.4. Ich weiß nicht recht, hat Ironie nicht vorwiegend eine Funktion für den Sprecher, so daß gar kein Zuhörer da sein muß?

5.33.5. Ich meine, daß man eigentlich nur Personen ironisieren kann, da Objekte ja gar nicht reagieren können und Ironie eigentlich immer auf eine Reaktion aus ist, oder nicht?

6.(11) SPRACHLICHE MERKMALE

A 6.34. Jetzt würde ich gern noch einmal auf das Erkennen einer ironischen Äußerung zurückkommen: Gibt es für Sie da bestimmte sprachliche Merkmale, an denen ironische Äußerungen zu erkennen sind?

B 6.35. Vielleicht können Sie noch einmal die vorliegenden Beispiele heranziehen: Sind dort irgendwelche sprachlichen Besonderheiten zu entdecken, mit denen der Sprecher auf die ironische Bedeutung hinweist?

6.36. Was hat Sie in diesen Beispielen verunsichert, die direkte Aussage als das Gemeinte anzusehen?

6.37. Sie haben jetzt mehrere Merkmale genannt, können Sie zusammenfassend-abstrahierend sagen, was Ihnen daran die Ironie signalisiert?

6.38.1. Kann ein Sprecher auch durch andere als im engeren Sinn sprachliche Merkmale Ironie signalisieren, wie Betonung, Gestik, Mimik?

6.38.2. Das was Sie genannt haben sind nur im weiteren Sinn sprachliche Merkmale, kann man auch unabhängig z.B. von Betonung und Mimik Ironie signalisieren?

6.39. Welche Signale setzen Sie persönlich ein, wenn Sie jemanden einen ironischen Hintersinn andeuten wollen?

C 6.40.1. Ich glaube, Sie überschätzen das Gewicht der 'Ironiesignale' etwas, ist es nicht möglich, Ironie allein aus der Situation heraus ohne jeden sprachlichen Hinweis zu verstehen?

6.40.2. Ist nicht das Wissen um die Person (des Sprechers) und die Situation für das Entdecken und Verstehen ironischer Äußerungen völlig ausreichend?

6.40.3. Ich glaube, Sie überschätzen das Gewicht der Situations- und Personenkenntnis ein wenig; ist es nicht so, daß

der Zuhörer ohne sprachliche Hinweise völlig unsicher ist, ob ein ironischer Hintersinn vorliegt?

7.(10) PERSÖNLICHKEITSMERKMALE

A 7.41. Ich möchte jetzt näher auf die Person des ironischen Sprechers eingehen: Glauben Sie, daß es so etwas wie einen Ironiker gibt, daß Ironie als ein Persönlichkeitszug angesehen werden kann?

7.42. Haben Sie den Eindruck, daß bestimmte Personen häufiger als andere ironisch werden? Wenn ja, worauf führen Sie das zurück?

7.43. Wie, meinen Sie, verhält sich ein ironischer Sprecher ansonsten, außerhalb der konkreten Situation, in der er ironisch ist?

7.44. Kennen Sie selbst Personen, die sich öfter ironisch verhalten? Welche Eigenschaften kennzeichnen diese Personen?

B 7.45. Warum haben Sie z.B. folgende Eigenschaften nicht auch genannt/Kann man nicht (auch) die folgenden Eigenschaften als kennzeichnend für einen Ironiker ansehen?:

- Intellektualität?
- Aggressivität/Aggressionsgehemmtheit?
- sprachliche Gewandtheit (Eloquenz)?
- Bedürfnis, Situationen (und Probleme) zu beherrschen?
- geistige Differenziertheit?
- Überheblichkeit/Arroganz?
- Bedürfnis, besser als andere zu sein?
- Sensibilität?
- Neigung, andere auf Distanz zu halten?

7.46. Welche der Eigenschaften, denen Sie jetzt zugestimmt haben, ist für einen ironischen Menschen wohl am kennzeichnendsten/auf jeden Fall symptomatisch/typisch?

C Sie haben bisher einige Eigenschaften genannt, die man insgesamt doch als Fähigkeiten ansehen kann;

7.47.1. Ist es nicht möglich, daß Ironie schlicht auf bestimmte Unfähigkeiten zurückzuführen ist, z.B. die Unfähigkeit, sich unmißverständlich auszudrücken?

7.47.2. Ist es nicht vielleicht einfach so, daß ironische Menschen ängstlich sind, sich vor direkter Konfrontation fürchten?

7.47.3. Ich meine, Ironiker haben vielleicht einfach nur die Tendenz, sich nicht festlegen zu wollen bzw. zu können, oder nicht?

7.47.4. Ist es nicht möglich, daß das Äußern von Ironie gar nicht von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt, sondern nur von der jeweiligen Situation?

8.(6) OBERLEGENHEITS-RELATION

A 8.48. Wenn man einmal vergleicht: die Persönlichkeit oder die Situation, welcher Faktor ist ausschlaggebend/wichtiger dafür, daß Ironie geäußert wird?

8.49. Wenn wir uns jetzt (trotzdem) einmal auf die Situation als Auslösefaktor konzentrieren: was an einer Situation ruft wohl ironische Äußerungen hervor?

8.50. Wenn Sie die vorliegenden Beispiele noch einmal heranziehen: Können Sie da bestimmte Situations-Bedingungen entdecken, die Ironie auslösen bzw. zumindest wahrscheinlicher machen?

B 8.51 Ist es für Sie denkbar, daß die Machtverhältnisse der jeweiligen Situation eine Rolle (bei der Auslösung ironischer Äußerungen) spielen?

- 8.52. In welcher Position befindet sich unter dem Aspekt der Machtverhältnisse der ironische Sprecher bei den Beispielen? Ist das typisch für Ironie?
- 8.53. Sie würden also sagen/Könnte es auch sein, daß der ironische Sprecher der angegriffenen Person gegenüber unterlegen ist oder sich zumindest unterlegen fühlt?
- 8.54. Könnte sich der Ironiker auch in irgendeiner Hinsicht überlegen fühlen? In welcher?
- C 8.55.1. Ich finde, Ironie tritt nur zwischen gleichgestellten Personen auf, z.B. zwischen Personen gleicher gesellschaftlicher Position?
- 8.55.2. Aber setzt Ironie nicht gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz der Gesprächspartner voraus?
- 8.55.3. Aber ich meine, ein Unterlegener wird nie ironisch werden, er kann sich das doch gar nicht leisten?
- 8.55.4. Gerade Unterlegene werden m.E. häufiger ironisch werden, da Ironie ein Mittel ist, sich zur Wehr zu setzen, ohne mit Sanktionen rechnen zu müssen?
- 9.(7) KONTROLLE
- B 9.56. Ist es möglich, daß Ironie häufiger in Situationen auftritt, in denen eine Person ihre Ziele/Interessen nicht durchsetzen kann?
- 9.57. Ich möchte Ihnen zu diesem Problem noch ein Beispiel geben: Wie fühlt sich der ironische Sprecher in dieser Situation?
- 9.58. Kann man sagen, daß der ironische Sprecher gegenüber den Personen/der Institution hilflos ist, daß er die Situation nicht beherrscht?
- 9.59. Können Sie zusammenfassend sagen, welche typischen Situationsbedingungen Sie als die wichtigsten/typischsten für die Auslösung ironischer Äußerungen ansehen?
- C 9.60.1. Kann man nicht sagen, daß Ironiker einfach nur Aufmerksamkeit vermissen, im Mittelpunkt stehen wollen?
- 9.60.2. Aber ist es nicht so, daß der Sprecher gerade durch die ironische Äußerung die Situation im Griff hat/in den Griff bekommt?
- 9.60.3. Ist es nicht möglich, daß ein ironischer Sprecher einfach nur Abwechslung vermißt und daher verbale Spielereien sucht und findet?

10.(8) SYMPATHIE

- A 10.61. Vielleicht können wir jetzt auch die Beziehung zu den übrigen Personen einbeziehen/näher betrachten, die bei einer ironischen Äußerung mitbeteiligt sind: Bei welcher Beziehung der Gesprächspartner untereinander werden sich Personen am ehesten/leichtesten ironisch äußern bzw. unterhalten?

- B 10.62. *Meinen Sie (also), daß sich die Gesprächspartner bei einer ironischen Äußerung eher gleichgültig sind oder Interesse füreinander haben?*
- 10.63. *Das Interesse kann darin bestehen, daß sie sich sympathisch finden oder aber auch daß sie Angst voreinander haben; was scheint Ihnen wahrscheinlicher?*
- C 10.64.1. *M.E. hat Ironie immer etwas Aggressives, die Gesprächspartner stehen auf 'Kriegsfuß' miteinander, lehnen sich zumindest ab? (z.B. bei folgendem Beispiel)*
- 10.64.2. *Ist Ironie nicht eher nur ein spielerischer, neckender Umgang miteinander - die Personen mögen sich, sie wissen schon, wie die Ironie gemeint ist? (z.B. bei folgendem Beispiel)*
- 10.64.3. *Kann man nicht auch die Meinung vertreten, daß sich die Personen bei ironischen Äußerungen einfach gleichgültig sind, die Uneindeutigkeit von Ironie weist doch auf mangelnde Verständigungsbereitschaft hin?*
- 11.(9) WIRKUNG (HELFEN)
- A 11.65. *Abschließend möchte ich Sie noch in bezug auf die Wirkung von Ironie befragen: Was will ein ironischer Sprecher normalerweise mit der Ironie erreichen?*
- 11.66. *Erreicht er im allgemeinen auch das, was er mit der Ironie bezweckt?*
- B 11.67. *Ist es möglich, mit Ironie destruktiv zu wirken, z.B. jemanden herabzusetzen, lächerlich zu machen?*
- 11.68. *Kann Ironie auch konstruktive Elemente enthalten, z.B. entlastend, befreiend wirken? Wodurch wirkt sie so?*
- 11.69. *Können Sie sich vorstellen, daß jemand mit einer ironischen Äußerung versucht, andere zu beeinflussen, eine Situation zu steuern?*
- 11.70. *Gibt es Fälle, wo der Ironie auch eine helfende Funktion zukommt? Wodurch kommt diese Funktion/Wirkung zustande?*
- 11.71. *Welche der angesprochenen Wirkungen halten Sie für die typischste bei der Ironie?*
- C 11.72.1. *Aber ist Ironie wirklich ein geeignetes Mittel, Kontrolle über eine Situation, ein Problem zu erlangen? Sollte man da nicht besser direkt äußern, was man meint?*
- 11.72.2. *Ich finde, Ironie ist immer destruktiv, sie verunsichert doch in jedem Fall, oder nicht?*
- 11.72.3. *Ich kann eine helfende Funktion der Ironie nicht so deutlich sehen; ist es nicht so, daß der Ironiker die anderen eigentlich immer frustriert und höchstens sich selbst hilft, weil (bestenfalls) für ihn selbst die Ironie befreiend wirkt?*

11.72.4. Aber gibt es nicht Situationen, in denen Ironie dadurch hilft, daß sie einen Angreifer stoppt und zur Solidarisierung der Schwächeren führt?

11.72.5. Ist Ironie nicht schon dadurch konstruktiv, daß sie nur eine subtile Kritik darstellt, keinen direkten, harten Angriff, der den anderen vor den Kopf stoßen könnte?

(0) Handschriftlicher Zusatz auf einem Missionsplakat 1970 - 'An Jesus kommt keiner vorbei!':
'Außer Libuda'

(Libuda: Rechtsaußen der dt. Fußballnationalmannschaft bei der WM 1970 in Mexico)

(1) Ein Lehrer ruft einen Schüler auf, der trotz Ermahnung weiter geschwätzt hat, und fragt ihn etwas zu dem gerade behandelten Stoff; der Schüler mit ratlosem Gesicht: 'Ja ähh..'
Der Lehrer: 'Bis hierhin schon ganz richtig.'

(2) 'Das Hauptwort ist der Kopf, das Zeitwort ist der Fuß, das Beiwort sind die Hände.
Die Journalisten schreiben mit den Händen.'

(3) Person 1: 'Es gibt viele Psychotiker, die keinen Leidensdruck verspüren.'
Person 2: 'Es sei denn, sie kommen in die Psychiatrie!'

(4) Ein amerikanischer Millionär hatte einen Autounfall. Er ließ sich ein Glasauge machen, und als er damit am ersten Tag wieder ins Büro kam, fragte er seinen Sekretär: 'Nun möchte ich doch mal hören: welches ist das Glasauge?' Der Sekretär sah ihn einen Augenblick an und sagte: 'Das linke.' 'Alle Wetter', sagte der Millionär, 'Woher wissen Sie das?' 'Das linke hat eine Spur von Herz', sagte der Sekretär.

(5) Während einer Geburtstagsfeier beim gedeckten Kaffeetisch; Gastgeber serviert Kuchen, ein Stück fällt ihm auf die Tischdecke. Kommentar: 'Phantastisch, wie mir das wieder gelungen ist; wirklich unübertrefflich! Der Kandidat hat 100 Punkte!'

(6) Tucholsky zu Beginn eines Briefs (vom 4.4.33) an seinen Freund Hasenklever:

'Lieber Max, vielen Dank für die Kachte (Karte) - aus welcher entnommen, daß glücklich an dem blauen Strand der (eigentlich deutschen) Riviera angekommen.'

- (7) Aufforderung des Richters an den Angeklagten Fritz Teufel: 'Erheben Sie sich zu Ehren des Gerichts, Angeklagter!'
Antwort, während er sich erhebt: 'Wenn es der Wahrheitsfindung dient.'
- (8) Person 2 fährt Person 1 im Lauf eines Gesprächs an; darauf Person 1 zu Person 3:
'Ist sie nicht sanft wie ein Engel?'
- (9) Person 1: 'Niedlich eure Kakerlaken, von putziger Größe.'
Person 2: 'Wie sind eben tierlieb.'
- (10) Ein Schüler kommt zu spät zum Unterricht, gibt als Entschuldigung an, er habe verschlafen.
Bemerkung des Lehrers: 'Nicht mal 'ne anständige Ausrede kann er vorbringen.'
Zwischenruf aus dem Klassenzimmer:
'Beängstigendes Zeichen von Wahrheitsliebe!'

ANHANG II

Interview-Ausschnitt A

- I 66: Jetzt lassen Sie sich wieder relativ lange Zeit, um die Schüler nochmal Ist das auch typisch für Sie? Das habe ich also schon öfters gesehen. Warten Sie jetzt da, bis bestimmte Schüler sich vielleicht gemeldet haben?
- L 79: Erstens das, von den Leuten, die sich nicht melden, damit die ein sogenanntes Erfolgserlebnis haben, ein Aha-Erlebnis, und zweitens gebe ich manchen, die einfach ein bißchen länger Zeit brauchen, denen gebe ich einfach die Zeit, darüber nachzudenken. In dem Moment, wo ich die anderen gleich drannehme, dann haben die nie eine Chance, einfach mal was zu äußern, auch mal was Positives zum Unterricht beizutragen, nicht immer das Gefühl der Passivität zu haben.
- I 67: Und wer dann drankommt, ist das dann auch eher einer von denen, später?
- L 80: Nein. Die Regel ist so, daß immer erst mal ein Schwächerer drankommt, bevor ein Guter drankommt. Das ist also wirklich nachvollziehbar. Das mache ich in allen Klassen.
- I 68: Und die Guten nehmen Ihnen das nicht übel, daß sie so selten drankommen, daß die sich also kaum noch melden?
- L 81: Das glaube ich nicht.
- I 69: Eher sagen, 'es lohnt sich gar nicht mehr'?
- L 82: Nein, das macht die Susanne, zum Beispiel, überhaupt nicht. Die meldet sich immer, die freut sich eben über dieses Aha-Erlebnis. Bei der kommt's halt relativ schnell. Und das ist eine spontane, das ist wohl auch eine Temperamentsfrage ... Ja, das ist automatisch, das ist ein Reiz, der wird weitergegeben. Ich glaube nicht, nee. Außerdem ist das mit jeder Klasse ausgemacht. Ich bin für alle da, auch für die sogenannten Schwächeren. Und ich bräuchte die Hilfe der anderen, sie müssen mir helfen dabei. Das war auch ausgemacht damals beim Uwe. Das machen sie auch, im großen und ganzen.
- I 70: Und das sagen die auch? Die Heike sowohl der Kretschner, die sagen jeweils daß sie fragen können, wenn sie etwas nicht verstanden haben?
- L 83: Die Schüler selbst? Das sagen die, ja, ja

Interview-Ausschnitt B

- I 28: Nehmen Sie eher Schüler dran, von denen Sie erwarten, daß es richtig ist? Oder wann nehmen Sie den Schüler dann dran?
- L 33: Gute Frage. Ah, ja ich versuche, das Mittelfeld anzusprechen. Nur wenn's zeitlich pressiert, dann nehm' ich mal einen, der das Ergebnis meistens sofort da hat. Mike, Josef, Ulrike oder Silvia. Das sind also die guten Spitzen in der Klasse. Aber

des mach' ich seltener. Die nehm' ich dann auch mit dran, wenn ich seh', daß sich zehn, zwölf andere mit melden, die des auch wissen. Wenn ich seh', daß die meisten der Klasse des wissen, dann nehm' ich die Spitze auch dran. Speziell bei Übungsstunden, so wie gestern, wieder dieses Addieren von ungleichen Brüchen, da hab' ich dann, äh, da hab' ich dann ah, lauter, wie soll ich sagen, Stützkursleute drangenommen, die also in Mathe schwach sind, die gestützt werden beim Herrn Ruffer im Stützkurs, und dann nehm' ich in Übungsstunden wirklich nur die Schwachen dran, die des vorrechnen an der Tafel. Die anderen kriegen zum Teil dann, so gegen Ende der Stunde, schon Hausaufgaben und sind dann auch ein bißchen gereizt, noch was zu tun, nicht? Auch bei diesem in Anführungszeichen, niederen Thema da, nicht? Die haben dann also auch noch 'ne Schwelle, wo's drüber geht.

- I 29: Also, interessant finde ich, daß sie die guten Schüler dann dran nehmen, wenn 'ne große Gruppe sich meldet.
- L 34: Ja ich nehm', wenn ich, wenn ich, ja wenn ich nur, wenn ich die guten Schüler dann drannehmen würde, wenn sie sich melden, dann könnte ich den Unterricht gleich dezimieren auf sieben, acht Leute. Also nehm' ich die Leute dann dran, wenn ich sehe, aha, es melden sich noch zehn, zwölf, fünfzehn andere.
- I 30: Und wann kommen, diese mittleren, die sich vielleicht sonst nicht melden, wann können dann die drankommen, also, oder die eher schlechteren?
- L 35: Ah, im allgemeinen will ich mal sagen, ruf' ich oder warte ich mal bis sich ein Teil, ein Großteil, je nach Art und Schwierigkeit der Frage, der Klasse meldet. Melden sich dann immer noch fünf, sechs nicht, oder zehn, dann sag' ich, na des wissen doch noch mehr; gibt, muntert man auf, nicht, dann, dann versucht man, die irgendwie zu aktivieren. Klappt des auch noch nicht, dann nehm' ich einen dran, mach' ich auch gerne und oft, nehm' ich einen dran, der sich nicht meldet, obwohl ich weiß, einer der Schwächsten. Und dann versuch ich, Mensch das weißt du auch. Weiß er's nicht, dann geht's ein Weilchen hin und her, man muß dann wieder aufpassen, daß einem die Zeit nicht zerfließt, unter den Fingern, und dann nehm' ich 'nen anderen und versuch' aber dann gleich bei dem nächsten Schritt, den der's eben nicht gewußt hat, einzubauen.
- I 31: Ja, ja.
- L 36: Den laß' ich also dann nicht hängen, sondern ich versuch', den gleich wieder mitzuziehen, nicht. Es gibt natürlich Schüler, es hängt auch vom Stoff ab, die kommen bei einer Einführungsstunde nicht oder nur sehr sehr schlecht mit. Die gibt's nicht. Da gibt's also jetzt einige in der Klasse, die haben des bestimmt, ich weiß nicht was für Aufgaben, sie jetzt bringen, nicht so ganz kapiert, nicht. Aber die würden in der nächsten Stunde, wenn wir da noch ein oder zwei Aufgaben anschließen, die würd' ich drannehmen. Weil ich die kenne, weil ich weiß, der Uwe zum Beispiel, des ist ein Träumer, da gibt's so viele, da müßt' ich sie auch einmal um Rat fragen, da wissen sie nämlich viel mehr als ich, nicht.
- I 32: Vielleicht.

L 37: Vielleicht ich. Ah, und so Leute, nit, die Schwierigkeiten haben mit dem Schreiben und die sich zum Teil verkünsteln wollen, nicht, und dann wird natürlich alles gleich falsch. Zum Schluß bei der Silvia.

I 33: Die würden's nach der zweiten Stunde packen? Also.

L 38: Ja. Ich versuch's, ich versuch's. Ich nehm' sie halt wieder ran, nicht. Und des sind sowieso dann Förderkursleute, also B-Leute, und speziell in Übungsstunden, die man ja immer zwei die Woche hat etwa, mindestens
Ah, zieht man die dann nach, wenn's irgendwie geht.

Bisher erschienene Berichte aus dem

Psychologischen Institut der Universität Heidelberg

- Diskussionspapier Nr. 1: GROEBEN, N.: Vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell: Paradigmawechsel in der Psychologie? September 1975
- Diskussionspapier Nr. 2: MÖBUS, C. & SIMONS, H.: Zur Fairness psychologischer Intelligenztests gegenüber ethnischen und sozialen Gruppen: Kritik klassischer Konzepte. Oktober 1975
- Diskussionspapier Nr. 3: WOTTAWA, H.: Skalenprobleme bei probabilistischen Meßmodellen. März 1976
- Diskussionspapier Nr. 4: TREIBER, B. & PETERMANN, F.: Zur Interaktion von Lernermerkmalen und Lehrmethoden: Rekonstruktion und Normierung des ATI-Forschungsprogramms. April 1976
- Diskussionspapier Nr. 5: MÖBUS, C. & WALLASCH, R.: Zur Erfassung von Hirnschädigungen bei Kindern: Nichtlineare Entscheidungsregeln auf der Basis von Veränderungsmessungen. August 1976
- Diskussionspapier Nr. 6: SCHEELE, B. & GROEBEN, N.: Voraussetzungs- und zielspezifische Anwendung von Konditionierungs- vs. kognitiven Lerntheorien in der klinischen Praxis. Dezember 1976
- Diskussionspapier Nr. 7: MÖBUS, C.: Zur Analyse nichtsymmetrischer Ähnlichkeitsurteile: Ein dimensionales Driftmodell, eine Vergleichshypothese, TVERSKY's Kontrastmodell und seine Fokushypothese. Juni 1977
- Diskussionspapier Nr. 8: SIMONS, H. & MÖBUS, C.: Veränderung von Berufschancen durch Intelligenztraining. Juli 1977
- Diskussionspapier Nr. 9: BRAUNMOHL, C. v. & GRIMM, H.: Zur Kommunikationspsychologie: Über Versuche der methodischen Konstitution eines genuin humanwissenschaftlichen Forschungsansatzes zur Entwicklung der Verständigungsfähigkeit. November 1977
- Diskussionspapier Nr. 10: HOFER, M.: Entwurf einer Heuristik für eine theoretisch geleitete Lehrer- und Erzieherbildung. November 1977
- Diskussionspapier Nr. 11: SCHEIBLER, D. & SCHNEIDER, W.: Probleme und Ergebnisse bei der Evaluation von Clusteranalyse-Verfahren. Juni 1978
- Diskussionspapier Nr. 12: SCHEELE, B.: Kognitions- und sprachpsychologische Aspekte der Arzt-Patient-Kommunikation. September 1978

Diskussionspapier Nr. 13: TREIBER, B. & SCHNEIDER, W.: Mehr-
ebenenanalyse sozialstruktureller Bedingungen schulischen
Lernens. Oktober 1978

Diskussionspapier Nr. 14: AHRENS, H.-J. & KORDY, H.: Möglich-
keiten und Grenzen der theoretischen Aussagekraft von multi-
dimensionalen Skalierungen bei der Untersuchung menschlicher
Informationsverarbeitung. Teil I: Formale und wissenschafts-
theoretische Grundlagen. Februar 1979

Diskussionspapier Nr. 15: GROEBEN, N.: Entwurf eines Utopieprinzips
zur Generierung Psychologischer Konstrukte. Juni 1979

Diskussionspapier Nr. 16: WEINERT, F.E. & TREIBER, B.:
Socialization and school influences on cognitive development.
Juni 1979

Diskussionspapier Nr. 17: GUNDLACH H.: Inventarium der älteren
Experimentalapparate im Psychologischen Institut Heidelberg
sowie einige historische Bemerkungen. 1978

Diskussionspapier Nr. 18: SCHEELE, B. & GROEBEN, N.:
Zur Rekonstruktion von subjektiven Theorien mittlerer Reichweite.
Eine Methodik-Kombination von halbstandardisiertem Interview
(einschließlich Konfrontationstechnik) und Dialog-Konsens über
die Theorie-Rekonstruktion mittels der Struktur-lege-Technik
(SLT). Dezember 1979