

BERICHT
aus dem
PSYCHOLOGISCHEN INSTITUT
DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Gerhard Blicke & Norbert Groeben

Gegen einen objektivistisch halbierten Kognitivismus:
Kognitiv-konstruktives Sprachverstehen und nicht-paradoxe Wirkungen
von Lob und Tadel

November 1986

Diskussionspapier Nr. 51

Gerhard Blickle & Norbert Groeben

**Gegen einen objektivistisch halbierten Kognitivismus:
Kognitiv-konstruktives Sprachverstehen und nicht-paradoxe Wirkungen
von Lob und Tadel¹**

November 1986

Diskussionspapier Nr. 51

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung unternimmt einen simultanen Replikations- und Widerlegungsversuch des Konzepts der ‚scheinbar paradoxen Wirkung von Lob und Tadel‘ (sensu W. U. Meyer et al.). Ausgehend von einer sprechakttheoretischen Rekonstruktion des Sprachverstehens wird postuliert, daß die ‚Lob‘- und ‚Tadel‘-Äußerungen des Lehrers vom Schüler unter bestimmten Bedingungen als uneigentliche (z.T. auch indirekte) Sprechakte verstanden werden; d.h. daß die Begabungeinschätzung unmittelbar im Verstehen des Sprechakts mitrealisiert und nicht erst (wie attributionstheoretisch unterstellt) über das Zwischenglied der Anstrengungskalkulation erschlossen wird. Als relevante Bedingungen werden entsprechend dem Konzept der ‚konversationellen Implikatur‘ (sensu Grice) Verstöße gegen Konversationsmaximen abgeleitet, die vor allem in einer triadischen Personenkonstellation offenbar werden. Die empirische Überprüfung dieser z.T. konkurrierenden Theoriemodellierung an 955 Gymnasiasten/Gymnasiastinnen im Alter von 14 bis 18 Jahren in einem Design mit 5 Faktoren und 6 abhängigen Variablen konnte die Relevanz des zentralen Faktors ‚Sprechaktkontext‘ überzeugend nachweisen. Das stützt die These, die Begabungseinschätzung (von Seiten des Lehrers) als Teil des kognitiv-konstruktiven Sprachverstehens (auf Seiten des Schülers) aufzufassen. Setzt man in dieser Form schon beim Sprachverstehen eine kognitive Konstruktion an, dann löst sich die scheinbare Paradoxie der Wirkung von ‚Lob‘- und ‚Tadel‘-Äußerungen (des Lehrers) auf und erweist sich so als Artefakt einer bloß attributionstheoretischen Erklärung, in der sich ein objektivistisch-halbierter Kognitivismus manifestiert.

INHALT:

I.	Problemstellung: Die scheinbare Paradoxie von Sanktionseffekten	1
II.	Theorieexplikation: sprechakttheoretische Rekonstruktion der Sanktionskonstellation	6
III.	Die Hypothesen.	11
IV.	Methode, Versuchsaufbau und -durchführung	16
V.	Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen – Sprechaktdekodierung und Indikatoren	22
V.1.	Aufbereitung der Rohdaten.	22
V.2.	Inferenzstatistische Hypothesentestung.	26
V.2.1.	Lob und Tadel mit oder ohne propositionale Erweiterung?	26
V.2.2.	Treatment check: Aufgabenschwierigkeit	33
V.2.3.	Illokutive Veränderungen	34
V.3.	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse zum kognitiv- konstruktiven Sprachverstehen	35
VI.	Validierung der Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen	38
VI.1.	Begabungszuschreibung	38
VI.2.	Anstrengungszuschreibung	39
VI.3.	Interpretation der Ergebnisse zur Begabungs- und Anstrengungszu- schreibung	41
VII.	Die Wirkung der Sprechakte: Erfolgsszuversicht.	42
	Literatur	51
	Anhang	52

I. Problemstellung: Die scheinbare Paradoxie von Sanktionseffekten

Die ‚scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel‘ beschäftigen Wulf-Uwe Meyer et al. seit einigen Jahren (vgl. im Überblick: MEYER 1984, 164-184). Aufgrund experimenteller Untersuchungen konnten sie zeigen, daß eine sanktionierte Person unter bestimmten Bedingungen aus dieser Sanktion die Fremdwahrnehmung ihrer Begabung durch die sanktionierende Person zu erschließen vermag. Die erschlossene Fremdwahrnehmung der eigenen Begabung, so Meyer et al. weiter, beeinflußt die Erfolgszuversicht der sanktionierten Person. ‚Paradox‘ nennen sie die Wirkungen der Sanktionen deswegen, weil in ihren Untersuchungen Lob nicht als Verstärker (und Tadel nicht als Bestrafung in bezug auf die Erfolgszuversicht) wirkte (MEYER & PLÖGER 1979, 234). Sie fanden vielmehr, daß ein Schüler, der gelobt wird, daraus schließt, daß der Lehrer ihn für weniger begabt hält als einen Schüler, der unter sonst gleichen Bedingungen (d.h. vor allem: für die gleiche Leistung) getadelt wird. Entsprechend sinkt auch die Erfolgszuversicht des gelobten Schülers, die des getadelten nimmt zu. Die Ergänzung ‚scheinbar‘ fügen sie der Benennung ‚paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel‘ hinzu, weil sie davon ausgehen, das in Frage stehende Phänomen stringent attributionstheoretisch auflösen zu können, so daß der Anschein von Paradoxie verschwindet.

Ein paradigmatisches Muster ihrer Untersuchungen hat z.B. folgende Struktur²: Zwei Schüler bearbeiten (10 sehr leichte) Aufgaben und erreichen das gleiche (nicht optimale) Ergebnis (nämlich 9 richtig gelöste Aufgaben). Der Lehrer, der die Schüler seit einiger Zeit unterrichtet, lobt daraufhin den einen Schüler und tadelt den anderen für seine Leistungen. Dieses oder ähnliche Szenarien werden zur Beurteilung vorgelegt (vgl. z.B. MEYER & PLÖGER o.c., Experiment I-III; MEYER, SIMONS & BUTZ-KAMM 1978; MEYER, BACHMANN, BIERMANN, HEMPELMANN, PLÖGER & SPILLER 1979) bzw. in Laborexperimenten mit naiven Versuchspersonen (Schülerrolle) und Vertrauten des Versuchsleiters (Lehrerrolle) (vgl. MEYER, ENGLER & MITTAG 1982) simuliert. Als Variablen werden dann erhoben, wie die (fiktiv) sanktionierten Personen die Begabungseinschätzung des Lehrers wahrnehmen, welche Anstrengung und Begabung sie sich selbst zuschreiben und welche Erfolgszuversicht sie an den Tag legen.

Das Phänomen der ‚scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel‘ wird von Meyer et al. durch zwei Hypothesenkomplexe erklärt: das ‚Fremdbewertungssystem‘ und die ‚kognitive Struktur‘ (vgl. MEYER 1978). Das Fremdbewertungssystem impliziert: „Je mehr ein Leistungsergebnis mit Anstrengung in ursächlichen Zusammenhang gebracht wird, desto ausgeprägter ist die Sanktion“ (o.c., 73). Je mehr die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe ursächlich auf die Anstrengung einer Person zurückgeführt wird, desto mehr wird sie gelobt; je mehr ein Mißerfolg ursächlich auf die mangelnde Anstrengung einer Person zurückgeführt wird, desto stärker wird sie getadelt. Ebenso gilt die Umkehrung: Je mehr eine Person eine andere Person durch ein Lob positiv sanktioniert, desto höher schätzt sie das Ausmaß der erbrachten Anstrengung ein; je mehr eine Person eine andere negativ durch einen Tadel sanktioniert, desto höher schätzt sie das Ausmaß der mangelnden Anstrengung ein. Hinsichtlich der ‚kognitiven Struktur‘ – d.h. den kausalen Schemata entsprechend KELLEY (1972) – gilt für leichte Aufgaben: je geringer die Begabung einer Person ist, desto höher ist die erforderliche Anstrengung, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen; und umgekehrt: je größer die Fähigkeiten sind, desto geringer ist die erforderliche Anstrengung. Für schwere Aufgaben gilt, daß auch für fähige Personen eine große Anstrengung erforderlich ist, um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Für niedrige Begabung gilt, daß bei schweren Aufgaben Anstrengung als nutzlos erlebt wird. Meyer et al. „gehen davon aus, daß die Regulation der eigenen Anstrengung entsprechend dieser ‚kognitiven Struktur‘ erfolgt (...) und – was in dem hier behandelten Zusammenhang von Bedeu-

tung ist – daß diese ‚kognitive Struktur‘ auch bei anderen Personen als gegeben angenommen wird.“ (o.c., 74)

Die Kombination dieser beiden Hypothesenkomplexe soll nun die Paradoxie der Wirkungen zum Verschwinden bringen: Wird eine Person für die erfolgreiche Bewältigung sehr leichter Aufgaben gelobt, dann kann daraus geschlossen werden, daß die sanktionierende Person die Anstrengung der gelobten Person als hoch einschätzt. Hohe Anstrengung bei sehr leichten Aufgaben ergibt aber nach dem Prinzip der Anstrengungsregulation, daß die sanktionierende Person die Begabung der gelobten Person für verhältnismäßig gering hält. Umgekehrt gilt, daß die getadelte Person, die die gleiche Leistung (s.o.: 9 von 10 Aufgaben gelöst) erbracht hat, dafür getadelt wird, sich nicht ausreichend angestrengt zu haben; das bedeutet, daß das gleiche Resultat mit geringerer Anstrengung erzielt hat, woraus wiederum folgt, daß die sanktionierende Person die Begabung der getadelten Person entsprechend hoch einschätzt.

Als Voraussetzungen für das Wirksamwerden dieses Phänomens nennt MEYER folgende Bedingungen (1984, 173):

- Die Schüler müssen völlig übereinstimmende Ergebnisse erzielt haben;
- die Lehrerreaktion auf die Ergebnisse muß unterschiedlich sein;
- der sanktionierenden Person muß von den sanktionierten Personen „Kenntnis über die Fähigkeit des Handelnden zugeschrieben“ (l.c.) werden (MEYER & PLÖGER o.c., Experiment III).
- Empirisch ergab sich außerdem, daß das Phänomen bei Schülern etwa vom 14. Lebensjahr an dominant wird (MEYER et al. 1979; PLÖGER 1980).

HOFER, TACKE & DOBRICK (1982) waren die ersten, die auf Inkonsistenzen der sophistizierten Argumentation hinwiesen: Falls das Prinzip der Anstrengungsregulation gilt, wäre doch zu unterstellen, daß gering begabte Schüler bei (sehr) schweren Aufgaben geringe Anstrengung zeigen, da sie davon ausgehen, daß sie trotz größter Anstrengung die Aufgaben nicht bewältigen können. Da sie sich aber nicht entsprechend angestrengt haben, müßten sie nach dem Fremdbeurteilungssystem getadelt werden. Werden sie jedoch getadelt, müßte man daraus schließen, daß sie begabt sind. Begabte, die sich bei sehr schweren Aufgaben entsprechend anstrengen, müßten gelobt werden, woraus der Schluß folgt, daß sie unbegabt sind. Liegt hier vielleicht eine echte Paradoxie vor, oder kann die Argumentation von Meyer et al. nur im Bereich leichter und sehr leichter Aufgaben zur Anwendung kommen?

Dieser Kritik kann man attributionstheoretisch in bezug auf die Begabten mit dem Hinweis begegnen, daß schon nach KELLEYs System der kausalen Schemata (1972, s.o.) bei schweren Aufgaben Begabung und Anstrengung nötig sind, um zum Erfolg zu kommen; insofern würde hier die Anstrengung attributional nicht mit mangelnder Begabung, sondern mit Aufgabenschwierigkeit verbunden werden (vgl. MEYER & SCHMALT 1978, 111). Im Fall der gering begabten Schüler wäre als Einwand aber (u.E.) nur möglich, daß der Schüler (wie auch ein eventueller Beobachter) die Anstrengung (wegen der Schwere der Aufgaben) als sinnlos erleben würde, d.h. es käme realistischerweise gar nicht zu der Situation, daß der Schüler die schweren Aufgaben angeht. Da die Situation aber in MEYERs Szenarios vorkommt (vgl. 1978, 71-87), würde das bedeuten, daß die darin enthaltene Paradoxie nicht nur echt, sondern auch noch artifiziell ist – was die Kritikwürdigkeit des Modells keineswegs aufhebt oder auch nur verringert.

Wichtiger aber ist, daß unabhängig von der ‚Echtheit‘ der Paradoxie offenbleibt, weswegen die kombinierte Wirkung des ‚Fremdbewertungssystems‘ und der ‚kognitiven Struktur‘ nur dann zum Tragen kommen soll, wenn mindestens zwei Schüler völlig

übereinstimmende Ergebnisse haben und die Reaktionen des Lehrers unterschiedlich ausfallen. Warum soll ein (einzelner) Schüler, der gelobt wird, nicht unterstellen, daß der sanktionierende Lehrer glaubt, er habe sich angestrengt? Und warum soll in einem solchen Fall das Prinzip der Anstrengungskalkulation mit den entsprechenden Begabungsinferenzen nicht gelten? (Das gleiche gilt in bezug auf eine Tadelsanktion.) Zumindest fehlt in der theoretischen Modellierung von Meyer et al. hier eine explizite theoretische Erklärung.

Schließlich: Welchen Status hat der Befund, daß der Tadel im Zusammenhang des Fremdbewertungssystems umso stärker ausfällt, je mehr die sanktionierende Person den Mißerfolg ursächlich auf die mangelnde Anstrengung des Getadelten zurückführt? Handelt es sich hierbei tatsächlich um eine empirische Abhängigkeit (Kontingenz im wissenschaftstheoretischen Sinn) oder um einen eher analytischen Zusammenhang, der im Sinn jeder (!) alltagssprachlichen Verwendung von Tadel-Äußerungen enthalten ist?

In der alltagssprachlichen Verwendung beinhaltet ein Tadel u.E. folgendes: Der Tadelnde bringt seine Unzufriedenheit mit einer Leistung des Getadelten zum Ausdruck. Der Grund seiner Unzufriedenheit besteht darin, daß der Getadelte eine – zumindest aus der Sicht des Tadelnden – seinen Fähigkeiten oder seinem Begabungsniveau nicht entsprechende (und damit suboptimale) Leistung erbracht hat. Der Tadelnde hält sich für berechtigt, eine bessere Leistung vom Getadelten zu fordern. Außerdem gibt es aus der Sicht des Tadelnden keine hinreichenden Entschuldigungsgründe dafür, daß der Getadelte die Leistung nicht erbracht hat. Der (tadelnde) Sprecher handelt also nach der Maxime: ‚Können impliziert Sollen‘. Der Leser möge die Adäquanz dieser Explikation an seiner Sprachintuition überprüfen. Wir wollen damit selbstverständlich nicht beanspruchen, sämtliche Bestandteile der alltagssprachlichen Verwendung eines Tadels genannt zu haben, sondern lediglich Hinweise auf die hier thematischen Aspekte geben.

Danach gilt u.E. für die alltagssprachliche Verwendung einer Tadelsanktion:

Jeder Tadel unterstellt, daß sich der Getadelte nicht genügend angestrengt hat. Dieser Sachverhalt braucht nicht erst im Rahmen eines ‚Fremdbewertungssystems‘ erschlossen zu werden, sondern ist vielmehr ein regulärer Bestandteil seiner alltagssprachlichen Verwendungskonvention.

Noch viel zentraler aber erscheint uns eine zweite Komponente der alltagssprachlichen Verwendungskonvention eines Tadels: Der Tadelnde setzt immer voraus, daß die (Begabungs-)Kompetenz des Getadelten größer ist als die gezeigte Performanz; d.h. der Tadelnde drückt mit dem Tadel aus, daß er die Fähigkeit des Getadelten für größer hält als die, die erforderlich war, um die augenblickliche Leistung zu erbringen. Und diese Voraussetzung kennt jeder, der weiß, was ein Tadel ist. Es ist daher zu fragen, ob die Fremdeinschätzung der Begabung nicht eo ipso im Tadel mitgeliefert wird, d.h. nicht erst durch Prinzipien der Anstrengungskalkulation erschlossen werden muß. Damit würde sich der von Meyer et al. für den Tadel nachgewiesene empirische Zusammenhang in einen – quasi – analytischen auflösen: und zwar z.B. im Sinne der Gelingensbedingungen von Sprechakten.

Auf diesem Hintergrund werden die impliziten Grundannahmen des Modells von Meyer et al. deutlich, das dem Prozeß des Sprachverstehens auf der Seite der Schüler keine weitere Relevanz beimißt. Die Sanktionen des Lehrers werden nach Meyer et al. quasi mechanisch rezipiert und gehen als ‚objektiver Input‘ in den Informationsverarbeitungsprozeß des Rezipienten ein; erst danach beginnt für das attributionstheoretische Modell die relevante kognitive Aktivität des Sanktionierten. Aus sprachpsychologischer Sicht

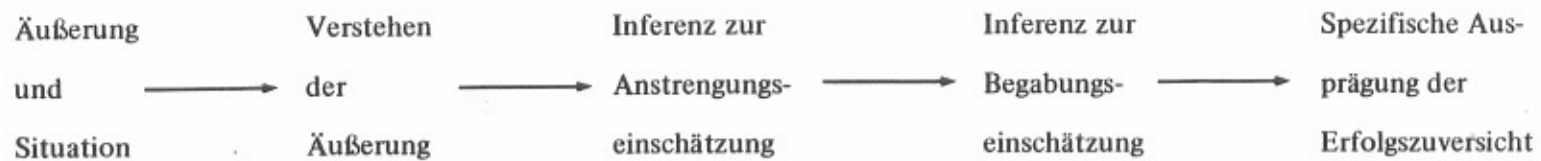
ist dagegen das ‚Verstehen‘ dessen, was ein Sprecher ‚meint‘, bereits als aktiver und konstruktiver Prozeß anzusetzen, in dem nach dem Prinzip der Sinnkonstanz (vgl. HÖRMANN 1976, 179-212) Information nicht nur verarbeitet, sondern ‚geschaffen‘ wird.

Diese Perspektive legt es allerdings nahe, die Analyse- und Theorie-Ebene zu wechseln. Anstatt das Phänomen, daß das Äußern eines Lobes unter bestimmten Bedingungen zu kontraproduktiven Effekten aus der Sicht von Lehrern bei Schülern führt, weiterhin (nur) attributions- und leistungsmotivationstheoretisch zu untersuchen, bietet es sich u.E. an, zunächst die sprachpragmatischen Situationselemente eingehend deskriptiv zu analysieren. Kategorialer Bezugsrahmen unserer Analyse wird – wie oben angedeutet – die Sprechakttheorie sein (zur Einführung vgl.: GRIMM & ENGELKAMP 1981, 286ff.; LEVINSON 1983, 226-283; MAAS & WUNDERLICH 1972; SCHLIEBEN-LANGE 1975; WUNDERLICH 1976).

Unsere These ist dabei, daß die Lob- und Tadel-Äußerungen in den von Meyer et al. untersuchten Situationen (vom Hörer) nicht einfach wörtlich verstanden werden. Vielmehr stellt bereits das Sprachverstehen einen kognitiv-konstruktiven Prozeß dar, in dem z.B. Begabungs- (und Anstrengungs-)Einschätzungen, die der Sprecher in bezug auf den Angesprochenen hat, von diesem unmittelbar mit-verstanden werden. Das führt nicht zu anderen Voraussagen hinsichtlich der Erfolgszuversicht (des angesprochenen Schülers) als bei Meyer et al., ermöglicht aber eine in zweifacher Hinsicht bessere Erklärungsstruktur. Zum einen wird die Erklärung weiter, weil auf diese Weise auch erklärt werden kann, weswegen in der Konstellation von Lehrer und zwei Schülern (mit gleicher Leistung) die unterschiedlichen Lehrer-Äußerungen zu den genannten Dekodierungen von Begabungseinschätzung etc. führen: wegen der Verletzung von Konversationsmaximen (vgl. im einzelnen unten die sprechakttheoretische Explikation). Zum zweiten wird die Erklärung einfacher, indem sie nicht mehr die komplizierten Attributionsschritte der Anstrengungskalkulation und davon abhängig Begabungserschließung benötigt und außerdem jegliche Paradoxie verliert. Das heißt: Eine adäquat komplexe Beschreibung des Sprachverstehens, die nicht objektivistisch an der Oberfläche sprachlicher Äußerungen stehen bleibt, führt zu einer deutlich einfacheren Erklärungsstruktur; damit erweist sich die komplizierte attributionstheoretische Erklärungsstruktur des Modells von Meyer et al. als Artefakt einer sprachpsychologisch ungenügend komplexen Beschreibung des Sprachverstehens, d.h. als (vermeidbare) Konsequenz eines objektivistisch halbierten Kognitivismus (vgl. zur Veranschaulichung Abb. 1).

Um diese These zu belegen, wird im folgenden zunächst die sprechakttheoretische Rekonstruktion des hier thematischen Sprachverstehens vorgelegt (II.), aus der die Hypothesen für eine entsprechende experimentelle Untersuchung (III.) abgeleitet werden; Versuchsaufbau und -durchführung werden in Kap. IV. dargestellt, die Ergebnisse des Experiments in Kap. V.-VII. (Sprachverstehen; Begabungs-/Anstrengungseinschätzung; Wirkung auf Erfolgszuversicht). Die Gesamtdiskussion (VIII.) integriert die Ergebnisse zusammenfassend, vor allem auch im Hinblick auf die Rolle der Sprachpsychologie in einer nicht-reduzierten kognitionspsychologischen Theorieperspektive.

ATTRIBUTIONSTHEORETISCHES MODELL (nach MEYER et al.):



(SPRACHPSYCHOLOGISCH-)SPRECHAKTTHEORETISCHES MODELL:

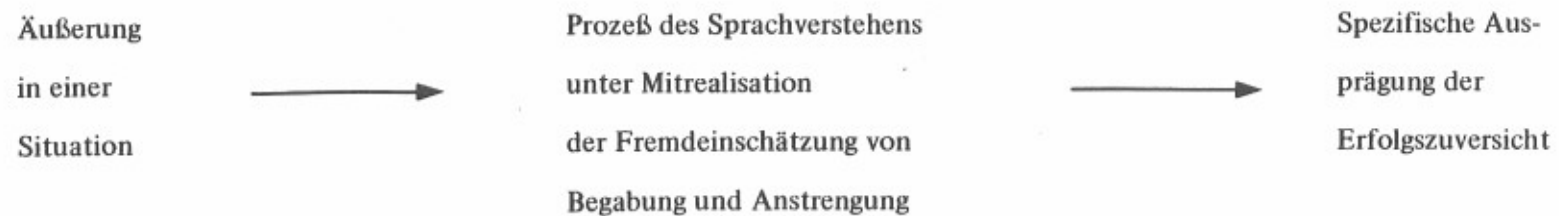


Abbildung 1: Vergleich der attributionstheoretischen mit der (sprachpsychologisch-)sprechakttheoretischen Rekonstruktion

II. Theorieexplikation: sprechakttheoretische Rekonstruktion der Sanktionskonstellation

SEARLE (1969) unterscheidet an einer Sprechhandlung folgende vier Dimensionen: ein Äußerungsakt wird dann vollzogen, wenn ein Sprecher bestimmte Wörter einer Sprache äußert; ein propositionaler Akt wird vollzogen, indem ein Sprecher bestimmten Referenten bestimmte Prädikate zuspricht; der illokutive (illokutionäre) Akt ist diejenige sprachliche Handlung, die mit dem Äußern eines bestimmten propositionalen Aktes in einem bestimmten Interaktionshandlungskontext vollzogen wird. Beispiele für solche illokutiven Akte sind das Leisten eines Schwures, ein Versprechen abgeben, jemandem gratulieren oder einen Wunsch äußern. Der (semantische) Inhalt des Schwures, des Versprechens, der Gratulation oder des Wunsches ist der propositionale Akt. Die Wörter, die dabei verwendet werden, stellen den Äußerungsakt dar. Ein perlokutiver Akt ist eine Handlung, die nur dann vorliegt, falls beim Adressaten bestimmte Wirkungen eintreten, die über das reine Verstehen dessen hinausgehen, welche Proposition der Sprecher äußert und welche Illokution er damit vollzieht: z.B. jemanden aufmuntern, beruhigen oder erheitern, vorausgesetzt der Sprecher hat das Ziel, seinen Kommunikationspartner aufzumuntern, zu beruhigen oder zu erheitern.

Was wir oben am Sprechakt des Tadelns thematisiert haben, ist der propositionale Akt: d.h. vor allem die propositionalen Präsuppositionen, die vollzogen werden, wenn das Äußern bestimmter Wörter als Tadel-Sprechhandlung verstanden wird. Analysieren wir nun die propositionalen Bestandteile und Präsuppositionen bei der Sprechhandlung des Lobens:

Ein Sprecher bewertet das Handlungsergebnis des Gelobten und die Art und Weise, wie er dieses Handlungsergebnis erzielt hat, positiv. Wenn der Sprecher äußert: „Das hast Du gut gemacht.“, steht die positive Bewertung der Art und Weise, wie der Gelobte etwas gemacht hat, im Vordergrund. Äußert er lediglich: „Gut!“, so ist dies eine Abbréviatur einer Äußerung, die vollständig lautet: „Es ist gut, daß dies der Fall ist. Daß dies der Fall ist, ist auf Deine Handlung zurückzuführen.“ Hier steht der Modus, wie das Handlungsergebnis erzielt wurde, im Hintergrund, die positive Bewertung des Handlungsergebnisses dagegen im Vordergrund.

Zentral für unsere Überlegungen ist folgendes: Die Art und Weise, wie der Gelobte in den Augen des Sanktionierenden sein Ergebnis erzielt hat, braucht in der Äußerung eines Lobes nicht näher spezifiziert zu werden. Es bleibt offen, betrachtet man nur die Lob-Sprechhandlung als solche, ob z.B. die Geschicklichkeit, Anstrengung oder Schnelligkeit, mit der das Ergebnis erzielt wurde, gelobt wird. Ebenso bleibt offen, weshalb der Lobende die Art und Weise oder das Handlungsergebnis als solches positiv auszeichnet. Allerdings kann der Sprecher den propositionalen Akt seiner Lob-Handlung explizit erweitern, indem er die Gründe angibt, weshalb er eine positive Auszeichnung vornimmt.

Äußerungen wie z.B. „Du bist blöd!“ oder „Du bist toll!“ sind Bewertungen der handelnden Personen selbst und nicht wie bei Lob und Tadel der Handlung, des Handlungsergebnisses oder der Art und Weise, wie das Ergebnis erzielt wurde.

Was wir bisher in bezug auf die beiden Sprechhandlungen thematisiert haben, sind die Basispropositionen und die darin eingehenden Präsuppositionen. Unter Basisproposition verstehen wir (in Analogie zur ‚Basisillokution‘) denjenigen propositionalen Akt, der vollzogen wird, wenn eine Sprechhandlung in ihrer Standardform verwendet wird. Unter Basisillokution versteht die Sprechakttheorie diejenige Illokution, die eine Sprechhandlung in ihrer Standardform manifestiert, d.h. wenn die geäußerte Illokution mit ihrem Verwendungssinn übereinstimmt. Falls die geäußerte Illokution nicht mit ihrem Verwendungssinn übereinstimmt, liegt eine Dissoziation auf der illokutiven Ebene vor (vgl. SÖKELAND 1980, 27-45; GROEBEN & SCHEELE 1984, 30-57); es liegt dann ein ‚indirekter Sprechakt‘ vor. Das klassische Beispiel solcher indirekter Sprechakte sind rhetorische Fragen: Es wird eine Frage geäußert, deren Verwendungssinn jedoch eine Behauptung ist. Für den Fall einer Dissoziation auf der propositionalen

len Ebene haben Groeben & Scheele in Nachfolge von BERG (1978) den Terminus, uneigentlicher Sprechakt¹ vorgeschlagen (GROEBEN & SCHEELE o.c.).

Sagt jemand z.B. zu seinem Bekannten, der seine Wohnung renoviert und gerade mit Farbe, Staub oder Leim vollkommen verdreckt ist, „Du siehst aber heute hübsch aus!“, dann entspricht die Proposition, die er äußert, genau dem Gegenteil der Proposition, die er tatsächlich meint.

Es ist aber auch möglich, daß sowohl auf der propositionalen als auch auf der illokutiven Ebene eine Dissoziation eintritt. Es liegt dann ein uneigentlich-indirekter Sprechakt vor.

GROEBEN & SCHEELE haben aufgrund dieser Unterscheidungen folgendes Klassifikationsschema entwickelt (o.c., 47):

Abbildung 2: Klassifikation von Sprechakten nach GROEBEN & SCHEELE (1984)

		Dissoziation auf propositionaler Ebene		
		nein	ja	
Dissoziation auf illokutiver Ebene	nein	eigentlich-direkter Sprechakt	uneigentlich-direkter Sprechakt	direkte Sprechakte
	ja	eigentlich-indirekter Sprechakt	uneigentlich-indirekter Sprechakt	indirekte Sprechakte
		eigentliche Sprechakte	uneigentliche Sprechakte	

Die Zuordnung von bestimmten Äußerungen zu bestimmten Sprechakten wird mithilfe von Basis- und Sekundärindikatoren vorgenommen (SÖKELAND o.c., 46-88): Basis- und Sekundärindikatoren können in einem Ergänzungs- oder in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen. Ergänzen die Sekundärindikatoren die Basisindikatoren, so führt dies zu einer Präzisierung der Standardform. Ist dies jedoch nicht der Fall, kommt es zu einer Abweichung von der Standardform. Die Standard- oder Basisform muß als potentielle verstanden werden. Treten konkurrierende Sekundärindikatoren auf, liegt eine Sprechhandlung vor, die von der Standardform abweicht. Basisindikatoren sind dadurch definiert, daß sie schon für sich genommen auf einen bestimmten Sprechakt hinweisen. SÖKELAND nennt die explizit performative Formel und das Satzmuster als Basisindikatoren (l.c., 79). Sekundärindikatoren spezifizieren für sich alleine noch keine Sprechhandlung, sondern können erst auf der Basis von Basisindikatoren wirksam werden (l.c., 49). Sekundärindikatoren, die nach SÖKELAND (l.c., 79) in Konkurrenz zu den Basisindikatoren stehen können, sind u.a. die markierte Intonation, der Akzent, Partikeln und der propositionale Gehalt.

Die psychologisch relevante Frage im Kontext der uneigentlichen und/oder indirekten Sprechhandlungen ist, wie ein Kommunikationspartner erkennt, was für ein Sprechakt vorliegt. GRICE (1975; 1979) erklärt die Fähigkeit des Hörers, Abweichungen von Standardverwendungen identifizieren zu können, damit, daß der Hörer von seinem Kommunikationspartner erwartet, daß sich dieser an bestimmte Regeln, Normen oder Konventionen etc. hält. Grice geht davon aus, daß das oberste Prinzip, das jeder Kommunikation zugrundeliegt, das Kooperationsprinzip ist.

Er formuliert es folgendermaßen: „Mache Deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es vom akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem Du teilnimmst, gerade verlangt wird.“ (GRICE 1979, 248)³

Aus dem Kooperationsprinzip leitet GRICE vier Maximen ab: Die Quantitätsmaxime(n): „1. Mache Deinen Beitrag so informativ wie (für die gegebenen Gesprächszwecke) nötig. 2. Mache Deinen Beitrag nicht informativer als nötig.“ (o.c., 249); die Qualitätsmaxime: „Versuche Deinen Beitrag so zu machen, daß er wahr ist.“ (o.c., 249); die Relevanzmaxime: „Sei relevant“ (o.c. 249), und schließlich die Maxime(n) der Modalität: die Obermaxime lautet „Sei klar“, die in vier Untermaximen spezifiziert wird: „1. Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks. 2. Vermeide Mehrdeutigkeit. 3. Sei kurz (vermeide unnötige Weitschweifigkeit). 4. Der Reihe nach!“ (o.c., 250).

Verletzt ein Sprecher aus der Sicht des Hörers das Kooperationsprinzip bzw. eine der Maximen, dann nimmt der Hörer eine konversationelle Implikatur vor, d.h. er geht davon aus, daß die Verletzung des Kooperationsprinzips durch den Sprecher nur scheinbar gegeben ist, und der Hörer versucht nun, das, was der Sprecher tatsächlich meint, zu erschließen.

GRICE skizziert die ablaufenden Schlußfolgerungsprozesse im folgenden hypothetischen Schema: „Er hat gesagt, daß p; es gibt keinen Grund anzunehmen, daß er die Maxime oder zumindest das KP (Kooperationsprinzip, d.V.) nicht beachtet; er könnte sie nicht beachten, falls er nicht dächte, daß q; er weiß (und weiß, daß ich weiß, daß er weiß), daß ich feststellen kann, daß die Annahme, daß er glaubt, daß q, nötig ist; er hat nichts getan, um mich von der Annahme, daß q, abzuhalten; er will – oder hat zumindest nichts dagegen –, daß ich denke, daß q; und somit hat er impliziert, daß q.“ (o.c., 255).

Was der Hörer nun als q erschließt, hängt ab von

- seine(r) Fähigkeit, die Basisilokution eines Satzes zu identifizieren,
- (der) Fähigkeit, ein Auseinanderfallen der sprachlichen und der kontextuellen Indikatoren aufzudecken,
- seine(n) Kenntnisse(n) vom typischen Verlauf bestimmter Sprechaktsequenzen,
- seine(r) Fähigkeit, kommunikative Funktionen indirekter Sprechakte einzuschätzen,
- (der) Fähigkeit, aus seiner Kommunikationserfahrung Verallgemeinerungen aufzustellen,
- (und) seine(r) Fähigkeit, hypothetische Interpretationen indirekter Sprechakte auf ihre Stimmigkeit und Wahrscheinlichkeit abzuklopfen“ (SÖKELAND 1980, 145).

Die Auflösung konversationeller Implikaturen ist also eine kognitive Aktivität, die nur dann adäquat erfaßt werden kann, wenn man davon ausgeht,

- daß die propositionale Recodierung sprachlicher Informationen dem verarbeitenden Subjekt als universale Disposition zur Verfügung steht (...);
- daß jede Informationsverarbeitung in Zusammenwirkung mit anderen kognitiven Prozessen und Teilsystemen zu sehen ist (...);
- daß kognitive Verarbeitung zielgerichtet-konstruktiv ist und mechanistisch-kausale Erklärungsprinzipien daher inadäquat sind (...);
- daß zur Erkenntnis solcher konstruktiver Verarbeitungsstrategien auch der Weg der Introspektion (bzw. Intuition) fruchtbar ist“ (GROEBEN 1982, 49 f.; TREIBER & GROEBEN 1976, 34).

Da die (konversationelle) Implikatur im Gegensatz zum Begriff ‚Implikation‘ bzw. ‚implizieren‘ keine logische Beziehung bezeichnet, sind diese ‚uneigentlichen‘ Propositionsteilmengen auch mit dem Terminus ‚implikativ‘ zu benennen. „Eine Proposition implikativ heißt, sie zum Ausdruck bringen, sie nahelegen, ohne sie zu sagen.“ (KELLER 1975, 56)

Damit sind Kernannahmen eines kognitiven Konstruktivismus genannt, die von Meyer et al. zumindest in bezug auf die theoretische Elaboration des Sprachverstehensprozesses nicht erfüllt werden. Für die Anwendung der sprechakttheoretischen Rekonstruktion auf die Lob-Tadel-Konstellatation kommen wir auf das Grundmuster der Untersuchungen von Meyer et al. zurück: Zwei Schüler bearbeiten sehr leichte Aufgaben und erreichen das gleiche (nicht ganz optimale, s.o.) Ergebnis. Ein Lehrer, der die Schüler seit einiger Zeit unterrichtet, lobt daraufhin den einen Schüler und tadelt den anderen für seine Leistung.

Der Lehrer verletzt durch seine unterschiedlichen Sanktionen, die er trotz gleicher Leistungen ausspricht, die Maxime der Modalität ‚Sei klar‘. Die zweite Untermaxime spezifiziert die Verletzung des Kooperationsprinzips, die zunächst scheinbar vorliegt, weiter: ‚Vermeide Mehrdeutigkeit‘.

Was wird nun konversationell impliziert? Zunächst folgt aus der Situation, daß der sanktionierende Lehrer zwei verschiedene Bewertungsmaßstäbe verwendet. Offensichtlich ist das, was für den Getadelten schlecht ist, für den Gelobten gut. Gleichzeitig wird durch den Tadel vermittelt, daß die Leistungsperformanz des Getadelten unter seiner Leistungskompetenz liegt. Also muß das Fähigkeits- oder Begabungsniveau (die beiden Begriffe werden von Meyer äquivok benutzt) des Getadelten über dem des Gelobten liegen. Die Sanktionierten müssen also unterstellen, daß die Bewertung des Resultats von der Begabungseinschätzung des Sanktionierenden abhängt. Konkret bedeutet dies: was für den einen angesichts seiner guten Fähigkeiten ein schlechtes Resultat ist, stellt für den anderen angesichts seiner im Verhältnis zum Getadelten geringeren Fähigkeiten ein gutes Ergebnis dar. Diese Auflösung der Implikatur liegt vor allem deswegen nahe, weil durch den kontrastiven Gebrauch der Sanktionen die Unterschiedlichkeit des Bewertungssystems besonders augenfällig wird.

Es liegt allerdings zusätzlich noch ein Verstoß gegen eine weitere Konversationsmaxime vor: Zwar stimmt der Umstand, daß jemand für die suboptimale Bewältigung von sehr leichten Aufgaben getadelt wird, mit dem propositionalen Gehalt eines Tadels überein; man erwartet vom Getadelten eine problemlose Bewältigung. Daß aber jemand dafür gelobt wird, daß er nicht einmal sehr leichte Aufgaben problemlos bewältigt, verstößt gegen die Maxime der Quantität ‚Mache Deinen Beitrag nicht informativer als nötig‘. Der Sanktionierende muß also sehr geringe Erwartungen bezüglich der Leistungsfähigkeit des Gelobten haben, denn sonst würde er die Leistung des Schülers nicht positiv auszeichnen. Die Auflösung der Implikatur aufgrund dieses Verstoßes gegen die Quantitätsmaxime ist dekungsgleich mit der ersten, oben skizzierten Auflösung und verstärkt also die Sicherheit des Hörers, die konversationelle Implikatur in der genannten Richtung aufzulösen. Der Getadelte wird angesichts seiner guten Fähigkeiten getadelt, der Gelobte angesichts seiner schlechten Fähigkeiten gelobt.

Damit ist ein Alternativ-Modell zur Erklärung der ‚scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel‘ entwickelt: Es besteht in der These, daß die Lehreraußerungen vom Schüler als uneigentliche Sprechakte dekodiert werden, d.h. es wird vom Rezipienten ein Verstoß gegen das Kooperationsprinzip festgestellt, was zu der beschriebenen Auflösung der konversationellen Implikatur führt. Das bedeutet vor allem, daß die Begabungseinschätzung des Lehrers über den Schüler von diesem unmittelbar als Präsupposition des Sprechaktes im kognitiv-konstruktivem Verstehen der Äußerung mitrealisiert wird. Damit wird das komplizierte attributionstheoretische Modell der Anstrengungskalkulation und der daraus erschlossenen Begabungseinschätzung, wie es Meyer et al. elaborieren, unnötig. Der zentrale Punkt, an dem sich die beiden theoretischen Modellierungen unterscheiden und zu entgegengesetzten Prognosen führen, ist der Verstoß gegen das Kooperationsprinzip: nach Meyer et al. dürfte ein solcher Verstoß vom Schüler nicht festgestellt werden, weil die Anstrengungskalkulation (und die daraus abgeleitete Begabungseinschätzung) die wörtliche Bedeutung und das wörtliche Verständnis der Lehreraußerung (als Lob und Tadel) voraussetzt. Folgt man Meyer et al., dann ist der Zusammenhang von Anstrengung und Lob ein sozial geteilter Wissensbestand, der impliziert, daß die Äußerung von dem Sanktionierten folgendermaßen dekodiert wird: für Lob: ‚XY hat sich angestrengt; der Lehrer findet das gut und lobt ihn deswegen‘; für Tadel: ‚YX hat sich nicht genügend angestrengt; der Lehrer findet das schlecht und tadelt ihn deswegen.‘ Nach unserer sprechakttheoretischen Modellierung muß dagegen der Verstoß gegen das Kooperationsprinzip vom Schüler bemerkt

werden, so daß er die Äußerung als uneigentlichen Sprechakt (mit unmittelbar dekodierter Begabungseinschätzung) versteht.

Da der propositionale Gehalt selbst auch als Illokutionsindikator fungieren kann (SÖKELAND 1980, 85-88), ist als Auflösung der konversationellen Implikatur auch ein Verständnis als indirekter Sprechakt (mit Dissoziation auf der illokutiven Ebene) möglich: wie z.B. Lob durch Tadel (im Fall der als Tadel ausgegebenen Äußerung) bzw. ironisches Lob (Tadel durch Lob: im Fall der als Lob ausgegebenen Äußerung); doch ist diese Dissoziation nach unserer Modellierung nicht unbedingt vorauszusagen, lediglich die Dekodierung als uneigentlicher Sprechakt (mit der Dissoziation des propositionalen Gehalts) ist bei dem vorliegenden Sprechaktkontext unvermeidlich.

Der entscheidende theoretische Unterschied, der sich in der unterschiedlichen Prognose über den wahrgenommenen Verstoß gegen das Kooperationsprinzip manifestiert, ist also nicht die Richtung der Begabungs- bzw. Anstrengungseinschätzung, da stimmen die Modelle überein; die Differenz besteht hinsichtlich der theoretisch postulierten Genese der Begabungs- und Anstrengungseinschätzung: Während Meyer et al. die komplizierte Genese einer Inferenz und Kalkulation der attribuierten Anstrengung, von der aus wiederum die Begabungsattribution (des Lehrers) erschlossen wird, postulieren, unterstellt die sprechakttheoretische Modellierung die mit der Auflösung der konversationellen Implikatur direkt verbundene Begabungseinschätzung; die Anstrengungs-Attribution ist dann sozusagen nur die komplementäre Manifestation dieser Einschätzung, nicht ein notwendiger Zwischenschritt bei der Attributionsgenese. Beide Einschätzungen sind *Teile des unmittelbaren Sprachverstehens, nicht separate Instanzen eines nach dem Sprachverstehen ablaufenden Attributionsprozesses*. Dieser Unterschied manifestiert sich (über die unterschiedliche Prognose hinsichtlich der Wahrnehmung des Kooperations-Verstoßes hinaus) auch noch in bestimmten Wechselwirkungen zwischen Sanktion und Sanktionskonstellation, die durch das theoretische Modell von Meyer et al. nicht vorhergesagt werden (vgl. unter III.: Hypothesen).

In bezug auf die von der Begabungseinschätzung abhängigen Wirkungen stimmen die Prognosen der sprechakttheoretischen Modellierung mit denen von Meyer et al. überein: Die differentielle Erfolgszuversicht der unterschiedlichen Sanktionierten hängt davon ab, wie die (sanktionierten) Schüler die Beurteilungskompetenz des (sanktionierenden) Lehrers einschätzen; und die Hoffnung auf Erfolg wird bei dem Schüler, der an der Oberfläche 'getadelt' wird, auf jeden Fall größer sein als bei dem (an der Oberfläche) 'Gelobten'. Der Unterschied zu Meyer et al. besteht hier darin, daß durch die Auffassung der Lehreraußerung als 'uneigentlichem Sprechakt' diese Effekte der Erfolgszuversicht auch jeglichen Anscheins von Paradoxie entkleidet werden.

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich (zusammenfassend) auf folgenden kurzen Nenner bringen: Beide Ansätze stimmen darin überein, daß die Erfolgszuversicht eines Schülers von den Sanktionen des Lehrers beeinflusst werden kann; und zwar so, daß Tadel die Erfolgszuversicht steigert, Lob sie dagegen senkt. Unterschiede bestehen darin, wie dieses zunächst kontraintuitive Phänomen erklärt werden soll. Meyer et al. postulieren die Wirksamkeit zweier komplexer Systeme, des Fremdbewertungssystems und des Prinzips der Anstrengungskalkulation. Sie nehmen an, daß die Äußerung des Lehrers (zunächst) wörtlich verstanden und dann erst mittels attributiver Inferenzprozesse auf dessen Anstrengungs- und Begabungszuschreibungen hin analysiert wird. Die (sprachpsychologisch-)sprechakttheoretische Rekonstruktion dagegen kommt ohne Fremdbewertungssystem und Anstrengungskalkulation aus; danach sind zunächst lediglich die (quasi) analytischen Gegebenheiten zu beschreiben, die ein Sprecher voraussetzt, wenn er ein Lob oder einen Tadel äußert, und die ganz generell (d.h.

situationsübergreifend) gelten. Das, was ein Sprecher in einer konkreten Situation meint, ergibt sich aus dem Kooperationsprinzip. Scheinbare Verstöße gegen das Kooperationsprinzip werden vom Rezipienten aufgrund seines allgemeinen Hintergrundwissens durch konversationelle Implikaturen wieder in Übereinstimmung mit dem Kooperationsprinzip gebracht. Der Rezipient geht so über das unmittelbar wörtlich Geäußerte hinaus und erschließt, was der Sprecher meint. Die Anstrengungs- und Begabungszuschreibungen des Sprechers sind Bestandteil dessen, was der Sprecher meint, und werden in der konstruktiven Rezeption der Sprecheräußerung durch den Hörer unmittelbar mitverstanden.

Ingesamt steht hinter der alternativen sprechakttheoretischen Modellierung die Möglichkeit bzw. Vermutung, daß die (bloß) attributionstheoretische Erklärung (von Meyer et al.) eine unnötige, weil artifizielle Kompliziertheit aufweist, die auf eine unzureichende Berücksichtigung der kognitiv-konstruktiven Verarbeitungsprozesse beim Sprachverstehen zurückgeht. Die Berechtigung dieser Vermutung soll durch eine Replikation der Untersuchungen von Meyer et al. überprüft werden, die theoriegeleitet so zu erweitern ist, daß die Brauchbarkeit der alternativen Theoriemodellierung empirisch abschätzbar wird.

III. Die Hypothesen

Aus den bisher dargestellten Überlegungen ergeben sich folgende hypothesenrelevante Gegenstandsbereiche: Die Dekodierung der Sprechakte (1), die Einschätzung der Begabung (2), der Anstrengung (3) sowie der Erfolgszuversicht (4).

Da es unser Ziel ist, die von Meyer vorhergesagten Effekte in alternativer Weise zu erklären, kann man zwischen übereinstimmenden Hypothesen⁴ und solchen, die in Konkurrenz zum Meyer'schen Ansatz stehen⁵, unterscheiden.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Meyer'schen Ansatz ergab sich bei der Übersetzung der Theorie in das konkrete Forschungsdesign folgende Diskontinuität: Mittels der beiden Hypothesenkomplexe 'Fremdbewertungssystem' und 'Kognitive Struktur' sollte erklärt werden, wie ein sanktionierter Schüler die Lehrersanktion verarbeitet und welche Schlüsse er daraus zieht. So, wie die Theorie formuliert ist, müßte eine dyadische Personenkonstellation – ein Sanktionierender und *ein* Sanktionierter – hinreichend sein, um die entsprechenden Attributionsprozesse in Gang zu setzen. Nirgendwo läßt sich der Theorie von Meyer entnehmen, daß eine Personentriade erforderlich ist – ein Sanktionierender und zwei, jeweils unterschiedlich Sanktionierte –, damit die vorhergesagten Attributionsprozesse tatsächlich auftreten. Für das Eintreten der Effekte dürfte es u.E., hält man sich nur an die theoretische Konzeptualisierung, keine Rolle spielen, ob eine dyadische oder triadische Personenkonstellation vorliegt. Eine Diskontinuität beim Übergang zum konkreten Forschungsdesign ist aber insofern festzustellen, daß ein nicht variiertes Bestandteil aller Untersuchungen, soweit wir sie kennen, die triadische Personenkonstellation ist. Die triadische Personenkonstellation gehört also zu denjenigen Bestandteilen des Meyer'schen Grunddesigns, die nicht variiert werden, obwohl aus seiner Theorie keine Rechtfertigung dafür ableitbar ist, weswegen sie nicht variiert werden. Wenn der Meyer'sche Theorieansatz korrekt (und vollständig) ist, darf es keinen Unterschied machen, ob eine dyadische oder eine triadische Personenkonstellation vorliegt.

Aus unseren sprechakttheoretischen Überlegungen ergibt sich (z.T.) das Gegenteil: In einfachen Sanktionskonstellationen (gleich dyadische Personenkonstellationen) wird zwar im Verstehen einer ‚Tadel‘-Äußerung unmittelbar die Präsupposition mitrealisiert, daß der Tadelnde dem Getadelten eine höhere Leistungskompetenz zuschreibt, als dessen Performanz im konkreten Fall war. Entsprechendes gilt aber nicht unbedingt für eine ‚Lob‘-Äußerung. Bei schweren Aufgaben kann sich z.B. ein Lob durchaus (ohne Dissoziation auf propositionaler und/oder illokutiver Ebene) sowohl auf die Anstrengung als auch auf die Begabung des Gelobten beziehen. Lediglich bei sehr leichten Aufgaben wird deutlich, daß mit der ‚Lob‘-Äußerung zugleich die Unterstellung einer geringen Leistungskompetenz impliziert ist, weil in diesem Fall die ‚lobende‘ Äußerung ein Verstoß gegen die Maxime der Quantität ist (vgl. oben II.). In doppelten Sanktionskonstellationen bzw. triadischen Personenkonstellationen – ein Lehrer und zwei Schüler, die unterschiedlich sanktioniert werden – jedoch liegt immer ein Verstoß gegen das Kooperationsprinzip vor: und zwar in diesem Fall gegen die Maxime der Modalität (‚Sei klar‘), so daß hier durchwegs komplementär-entgegengesetzte Präsuppositionen (hinsichtlich Begabung und Anstrengung) dekodiert werden, d.h. eine konversationelle Implikatur festgestellt und aufgelöst wird. Wenn unser Theorieansatz richtig ist, muß die Variation der Sanktionskonstellation also durchaus einen Einfluß auf die Dekodierung der Sprechakte und die darin implizierten Fremdbeurteilungen der eigenen Person haben.

Zur Dekodierung der Sprechakte (1) ergeben sich daher folgende, in Konkurrenz zu Meyer et al. stehende Hypothesen:

H_{1.1.}: In einfachen Situationskonstellationen enthält eine ‚Tadel‘-Äußerung bereits präsuppositional die Begabungseinschätzung, während das die ‚Lob‘-Äußerung nicht tut, bei der der Grund des Lobens unbestimmt bleibt (z.B. der Erfolg als solcher, Anstrengung, Begabung, die Art des Erfolges etc.). Nur im Fall, daß die Aufgaben, die der Schüler bearbeitet hat, in seinen Augen sehr leicht sind, wird von ihm ein Verstoß gegen die Maxime der Quantität festgestellt. Dies hat zur Folge, daß der betroffene Schüler eine konversationelle Implikatur vornimmt.

Die konversationelle Implikatur läßt drei Lösungsmöglichkeiten zu:

- Der Lehrer lobt den Schüler, weil er ihn für unbegabt hält (propositional erweiterte Dekodierung).
- Die Äußerung ist als ein ironisches Lob zu verstehen (d.h. als Tadel durch uneigentlich-indirekte Sprechaktdekodierung).
- Sonstige uneigentlich-indirekte Dekodierung.

H_{1.2.}: In doppelten Sanktionskonstellationen wird ein Verstoß gegen die Maxime der Modalität registriert. Dies führt beim Sanktionierten sowohl für die ‚Lob‘- als auch für die ‚Tadel‘-Äußerung dazu, eine konversationelle Implikatur vorzunehmen.

Für den Gelobten bestehen folgende Dekodierungsmöglichkeiten:

- Der Lehrer lobt den Schüler, weil er ihn im Vergleich zum getadelten Schüler für weniger begabt hält (propositional erweiterte Dekodierung).
- Die Äußerung ist als ein ironisches Lob zu verstehen (d.h. als Tadel durch uneigentlich-indirekte Dekodierung).
- Sonstige uneigentlich-indirekte Sprechaktdekodierungen.

Für den Getadelten bestehen folgende Dekodierungsmöglichkeiten:

- Der Lehrer tadelt den Schüler, weil er ihn im Vergleich zum gelobten Schüler für begabter hält (propositional erweiterte Dekodierung).
- Die Äußerung ist als ironischer Tadel zu verstehen (d.h. als Lob durch uneigentlich-indirekte Sprechaktdekodierung).
- Sonstige uneigentlich-indirekte Dekodierungen.

Explorativ bleibt zu fragen, welche Dekodierungsformen sich ergeben, wenn beide Verstöße gegen das Kooperationsprinzip (nämlich sowohl gegen die Maxime der Quantität als auch gegen die Maxime der Modalität) gemeinsam auftreten.

Da die sprachpsychologisch-sprechakttheoretische Rekonstruktion der ‚scheinbar paradoxalen Wirkungen von Lob und Tadel‘ zwischen der Dekodierung einer Äußerung einerseits und den Bedingungen, die zu einer bestimmten Dekodierung führen, andererseits unterscheidet, kann eine bestimmte Dekodierung einer Äußerung auf unterschiedliche Bedingungen zurückgehen. Liegen als zwei Bedingungen Verstöße gegen das Kooperationsprinzip gleichzeitig vor, ist nicht damit zu rechnen, daß die Äußerung anders dekodiert wird, als wenn nur ein Verstoß gegen das Kooperationsprinzip gegeben ist; es dürfte lediglich die Sicherheit des Rezipienten, daß seine Dekodierung situationsadäquat ist, zunehmen. Aus diesem Grund ergeben sich keine neuartigen Prognosen in bezug auf die Faktorenkonstellation ‚Äußerungsbedingung x Sanktionskonstellation x Schwierigkeitsniveau‘ für die Sprechaktdkodierung.

Aus dem gleichen Grund ist bei dieser Faktorenkonstellation für die in der Sprechaktdkodierung mitrealisierten Begabungs- und Anstrengungszuschreibungen sowie die davon abhängige Erfolgszuversicht der Sanktionierten keine spezifische, von den im folgenden (Hypothesen 2., 3. und 4.) darzustellenden Prognosen unterschiedliche Vorhersage sinnvoll.

Hypothesen zur *Begabungseinschätzung* (2):

Entsprechend der Hypothese zur Sprechaktdkodierung enthält der dekodierte propositionale Gehalt (in den meisten Fällen) bereits direkt die Begabungseinschätzung. In allen Verwendungen eines Tadels in seiner Standardform wird unterstellt, daß der Getadelte mehr kann, als er augenblicklich leistet. In der Standardform eines Lobes ist dies nicht der Fall; dort wird nur gesagt, daß der Sanktionierende mit der Leistung des Gelobten zufrieden ist. Setzt man diese beiden propositionalen Gehalte bzw. Präsuppositionen zueinander ins Verhältnis, zeigt sich, daß dem Getadelten eine höhere Fähigkeit zugeschrieben werden muß als dem Gelobten, wenn sich die Sanktion auf die gleiche Leistung bezieht (was wir ja voraussetzen). Nimmt man schließlich die in den Hypothesen H_{1.1.} und H_{1.2.} beschriebenen Dekodierungsformen hinzu, zeigt sich ebenfalls, daß dem ‚Getadelten‘ (Anführungsstriche bedeuten, daß die Standardform und die Dekodierungsform voneinander abweichen können) eine höhere Begabung zugeschrieben wird als dem ‚Gelobten‘. Insofern zeigt sich also vom Ergebnis her eine Übereinstimmung mit den Vorhersagen von Meyer, wenn auch die Herleitung differiert. Voll und ganz stimmen wir mit Meyer et al. darin überein, daß mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit die Begabungseinschätzung steigt. Die mit Meyer et al. übereinstimmenden Hypothesen zur Begabungseinschätzung lauten also:

H_{2.a.}: Die (im Sprachverstehen wahrgenommene) Begabungseinschätzung liegt bei ‚Getadelten‘ höher als bei ‚Gelobten‘.

H_{2.b.}: Mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit steigt die Begabungseinschätzung.

Bisher haben wir den Einfluß der Sanktionskonstellation außer Acht gelassen. Entsprechend Hypothese 2.a. ist davon auszugehen, daß auch in einer einfachen Sanktionskonstellation der ‚Getadelte‘ im Gegensatz zum ‚Gelobten‘ relativ sicher als begabt eingeschätzt wird, wodurch sich im Gruppendurchschnitt eine ‚höhere‘ Begabung(seinschätzung) als beim ‚Gelobten‘ ergibt. Kommt nun zu diesem schon bestehenden Unter-

schied in der Begabungseinschätzung hinzu, daß ein Schüler für eine Leistung gelobt wird, für die der andere getadelt wird, ergibt sich aus den unter (1.) genannten Dekodierungsformen, die einen Begabungsvergleich zu Ungunsten des ‚Gelobten‘ implizieren, daß die bestehende Differenz in der Begabungseinschätzung zugunsten des ‚Getaelten‘ vergrößert wird. Da Meyer in seiner theoretischen Konzeptualisierung zwischen einfachen und doppelten Sanktionskonstellationen nicht differenziert, kann er diese Wechselwirkung auch nicht vorhersagen.

H_{2.1}: Hinsichtlich der (wahrgenommenen) Begabungseinschätzung treten Wechselwirkungen zwischen der geäußerten Sanktion und der Sanktionskonstellation auf.

In einfachen Sanktionskonstellationen liegt die (wahrgenommene) Begabungseinschätzung für die ‚gelobten‘ Schüler unter der für die ‚getadelten‘.

In doppelten Sanktionskonstellationen vergrößert sich diese Differenz in der (wahrgenommenen) Begabungseinschätzung.

Hypothesen zur *Einschätzung der Anstrengung* (3):

In unseren theoretischen Ausführungen haben wir dargelegt, daß sich die Einschätzung der Begabung und Anstrengung komplementär zu dem propositionalen Gehalt des ‚Tadels‘ und seiner Präsuppositionen ergibt. Aufgrund der erbrachten gleichen Leistungen und den unterschiedlichen Sanktionsäußerungen (doppelte Sanktionskonstellation) entsteht ein Kontrast zu der ‚Lob‘-Äußerung. Während im Fall des ‚Tadels‘ die Begabung hoch und die Anstrengung als niedrig eingeschätzt wird, führt die Kontrastierung dazu, daß im Falle des ‚Lobes‘ die Begabung niedrig und die Anstrengung hoch eingeschätzt wird. Dieser Kontrast ergibt sich bei der einfachen Sanktionskonstellation mittelbar über die gleichen Leistungen der Schüler. Er wird aber nicht von den betroffenen Personen selbst gesehen, da diese ja nur die eine oder die andere Sanktionsäußerung hören. Erst für einen Beobachter, der beide Situationen kennt, entsteht der Kontrast. In der doppelten Sanktionskonstellation dagegen wird für die Betroffenen selbst der Kontrast unmittelbar deutlich.

In Übereinstimmung mit Meyer und Mitarbeitern kommen wir zu folgenden Hypothesen:

H_{3.a}: Personen, die ‚getadelt‘ werden, wird eine niedrigere Anstrengung zugeschrieben als Personen, die ‚gelobt‘ werden.

H_{3.b}: Mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit steigt die zugeschriebene Anstrengung.

Da die Zuschreibung von Begabung und Anstrengung sich in unserem Fall, wie eben dargestellt, bei Lob und Tadel kontrastiv zueinander verhalten, erwarten wir hinsichtlich der zugeschriebenen Anstrengung ebenfalls eine Interaktion von Sanktion und Sanktionskonstellation, allerdings in umgekehrter Richtung.

H_{3.1}: Hinsichtlich der zugeschriebenen Anstrengung treten Wechselwirkungen zwischen der geäußerten Sanktion und der Sanktionskonstellation auf:

Personen, die Adressaten einer ‚Tadel‘-Äußerung sind, wird in einfachen Sanktionskonstellationen ein geringeres Ausmaß an Anstrengung zugeschrieben als Personen, die Adressaten einer ‚Lob‘-Äußerung sind. In doppelten Sanktionskonstellationen vergrößert sich die Differenz hinsichtlich des Ausmaßes der zugeschriebenen Anstrengung.

Hypothese zur *Erfolgszuversicht* (4):

Unter der Voraussetzung gegenläufiger Begabungs- und Anstrengungseinschätzungen gehen wir in Analogie zu Meyer et al. davon aus, daß bei denjenigen Schülern, die als begabt eingeschätzt werden, eine größere Erfolgszuversicht zu erwarten ist. Die positive Begabungseinschätzung des Lehrers hat dadurch, daß sie ein entsprechendes Selbstkonzept des Schülers validiert, über diese Selbstbewertung eine höhere Erfolgszuversicht zur Folge (wie die Attributionstheorie der Leistungsmotivation immer wieder nachgewiesen hat). Diese direkte Dynamik wird noch durch mittelbar wirksame Effekte gestützt. Bei den begabten Schülern (die sich wenig angestrengt haben) sind noch große Anstrengungsreserven zu unterstellen, wohingegen bei Schülern, die als wenig begabt, jedoch als sehr bemüht eingeschätzt werden, nur mehr geringe Anstrengungsreserven vorausgesetzt werden können; je größer die Anstrengungsreserven eingeschätzt werden, desto größer ist die Erfolgszuversicht. Da die relativen Begabungs- und Anstrengungszuschreibungen aus den Dekodierungen erschlossen werden, hängt die ‚absolute‘ Begabungs- und Anstrengungszuschreibung außerdem vom Schwierigkeitsniveau der zuvor bearbeiteten Aufgaben ab. Dieses Schwierigkeitsniveau legt einen bestimmten ‚Sockelbetrag‘ fest. Die Erfolgszuversicht selbst wird aber nicht nur von den potentiellen Anstrengungsreserven bestimmt, sondern hängt auch vom erwarteten Schwierigkeitsniveau der zu bearbeitenden Aufgaben ab.

In Übereinstimmung mit Meyer et al. kommen wir zu folgenden Hypothesen:

- H4.a.: Mit zunehmendem Schwierigkeitsniveau der zuvor bearbeiteten Aufgaben steigt – unter der Bedingung relativen Erfolgs – die Erfolgszuversicht.
- H4.b.: Mit erwarteter zunehmender Aufgabenschwierigkeit sinkt die Erfolgszuversicht.
- H4.c.: Die Personen, die Adressaten einer ‚Tadel‘-Sanktion sind, haben generell eine höhere Erfolgszuversicht als Personen, die Adressaten einer ‚Lob‘-Äußerung sind.
- H4.d.: Hinsichtlich der Erfolgszuversicht besteht zwischen der geäußerten Sanktion und der erwarteten, zunehmenden Aufgabenschwierigkeit eine Wechselwirkung:

Das Absinken der Erfolgszuversicht ist bei Personen, die Adressaten einer ‚Tadel‘-Äußerung sind, weniger stark ausgeprägt als bei Personen, die Adressaten einer ‚Lob‘-Äußerung sind.

Da wir von einem direkten Zusammenhang zwischen den Sprechaktdetekodierungen (d.h. die Wechselwirkung von Äußerungsbedingung und Sprechaktkontext) und der erwarteten zunehmenden Aufgabenschwierigkeit ausgehen, läßt sich folgende (aus dem Meyer'schen Modell nicht vorhersagbare) Hypothese ableiten:

- H4.1.: Hinsichtlich der Erfolgszuversicht besteht eine Wechselwirkung zwischen der geäußerten Sanktion, der Sanktionskonstellation und der erwarteten, zunehmenden Aufgabenschwierigkeit:

Personen, die Adressaten einer ‚Tadel‘-Äußerung sind, haben eine größere Erfolgszuversicht als Personen, die Adressaten einer ‚Lob‘-Äußerung sind.

Die Differenz in der Erfolgszuversicht nimmt von einfachen zu doppelten Sanktionskonstellationen zu.

Sie wird durch die erwartete zunehmende Aufgabenschwierigkeit weiter vergrößert.

IV. Methode, Versuchsaufbau und -durchführung

Untersuchungspersonen: Wie den Untersuchungen von Meyer et al. zu entnehmen ist (MEYER et al. 1977; MEYER et al. 1979; PLOEGER 1980), tritt das von ihnen konstatierte Phänomen bei Schülern ab dem 14. Lebensjahr mit voller Deutlichkeit auf. Aus diesem Grund haben wir unsere Untersuchungsstichprobe so gewählt, daß hinsichtlich des Lebensalters der Untersuchungspersonen eine Vergleichbarkeit voll gewährleistet ist.

Insgesamt umfaßt die Stichprobe 955 Schüler, die freiwillig und ohne Entgelt an der Untersuchung teilnahmen. Es handelt sich um die Schüler der 10. und/oder 11. Klassen der Gymnasien Balingen/Württemberg, Ebingen/Albstadt, Gosheim, Hechingen/Zollern, Mühlheim/Baden, Rosenfeld und Tauberbischofsheim.⁶ Von den 955 Schülern waren 945 bereit, Alters- und Geschlechtsangaben zu machen. Davon waren 449 männlichen und 496 weiblichen Geschlechts. 577 Schüler gehörten der 10. Klassenstufe und 368 der 11. Klassenstufe an. Folgende Altersverteilung lag vor: 14. Lj.: 2; 15. Lj.: 321; 16. Lj.: 418; 17. Lj.: 191; 18. Lj.: 13.

Versuchsplan: Der Konstruktion des Versuchsplans lag die Absicht zugrunde, einerseits so weit wie möglich das Grunddesign von Meyer et al. zu verwenden, andererseits aber auch eine adäquate Überprüfung der sprechakttheoretischen Rekonstruktion zu ermöglichen. Folgende unabhängigen Variablen wurden variiert:

Der Faktor Äußerungsbedingung: Die von MEYER & PLÖGER (o.c., 129: Experiment III) verwendeten ‚Lob‘- und ‚Tadel‘-Äußerungen wurden von uns wörtlich übernommen. Da die sprechakttheoretische Rekonstruktion zur These führt, daß eine Äußerung, die vom Lehrer (und/oder Versuchsleiter) als Sanktion (Lob, Tadel) bzw. als neutrale Reaktion auf das Verhalten intendiert ist, keineswegs von den Versuchspersonen tatsächlich als solche rezipiert werden muß, werden wir die Sätze aber nicht als Lob und Tadel sondern als ‚Das war ganz ausgezeichnet‘-Bedingung und als ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘-Bedingung bezeichnen. Um die Anzahl der Zellen nicht unnötig zu vergrößern, haben wir darauf verzichtet, zusätzlich eine neutrale Äußerung in die Äußerungsbedingung mitaufzunehmen, da sich für diese Ausprägung der Äußerungsbedingung keine grundsätzlich anderen Vorhersagen ergeben. Der Faktor ‚Äußerungsbedingung‘ wird also im folgenden mit ‚AB‘ abgekürzt, seine beiden Ausprägungen mit ‚ausg‘ für ‚Das war ganz ausgezeichnet‘ und ‚ninöt‘ für ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘.

Faktor Sprechaktkontext: Diese Bedingung wird von Meyer et al. als Sanktionskonstellation bezeichnet. Der Faktor hat zwei Ausprägungen: ‚einfacher Sprechaktkontext‘: im vorgelegten Szenario ist nur ein Schüler thematisch; ein zusätzlicher Schüler wird nicht erwähnt. ‚Doppelter Sprechaktkontext‘: Der Lehrer richtet in diesem Fall zwei unterschiedliche Äußerungen an zwei Schüler, die die gleiche Leistung erbracht haben. Dieser Faktor wird mit ‚SK‘ abgekürzt werden, die beiden Faktorstufen mit ‚einSK‘ und ‚doppSK‘.

Obwohl wir auf eine vollständige Variation des Versuchsplanes unter Einbeziehung des levels ‚neutrale Äußerung‘ verzichtet haben (s.o.), haben wir nicht nur die Realisation ‚ausg/ninöt‘ (lies ‚ausgezeichnet im Kontext von nicht nötig‘) und ‚ninöt/ausg‘, sondern auch die Realisationen ‚ninöt/neut‘ (lies ‚nicht nötig im Kontext einer zusätzlichen neutralen Lehrerreaktion zu einem anderen Schüler‘) und ‚ausg/neut‘ variiert, um in diesem Punkt eine Approximation an das Grunddesign von Meyer et al. herzustellen.

Die ‚neutrale‘ Lehrerreaktion war in unserem Versuchsplan allerdings keine Feststellung, wie dies in der Mehrzahl der Untersuchungen von Meyer et al. der Fall ist (z.B. ‚Ja, das ist richtig‘); vielmehr haben wir die Operationalisierungsform gewählt, die von MEYER et al. (1982) eingesetzt wurde, wo der Lehrer im vorgelegten Szenario zwar beide Leistungen inspiziert, sich aber lediglich zu einem Schüler äußert. Durch diese Realisationsform kommt u.E. der Kontrast im Handeln des Lehrers deutlicher zum Ausdruck.

Faktor Schwierigkeitsniveau (SN): Das Schwierigkeitsniveau wurde in zwei Ausprägungen variiert: ‚sehr leichte Aufgaben‘ hatten die Schüler in einem Szenario zu bearbeiten (sl) und mittelschwere Aufgaben (ms) im anderen Szenario, das vorgelegt wurde.

Die bisher aufgeführten drei Faktoren thematisieren primär den Erklärungszusammenhang, in dem die Lehreräußerung für den ‚sanktionierten‘ Schüler *wirksam* wird. Die explizierte sprechakttheoretische Rekonstruktion macht aber darüber hinaus noch zwei weitere Faktoren zur (methodenkritischen) Überprüfung der postulierten Verstehensprozesse (beim Schüler) notwendig:

Faktor Antwortmodus (AWM): Den Versuchspersonen wurde zunächst das Szenario vorgelegt. Anschließend sollten sie angeben, was sie glauben, was der Lehrer, der im Szenario beschrieben wird, mit seiner Äußerung *meint*. In einer Faktorstufe wurden multiple choice-Antwortmöglichkeiten (mc) vorgegeben, im anderen Fall wurden keinerlei Antwortvorgaben gemacht, sondern die Versuchspersonen sollten mit eigenen Worten wiedergeben, was der Lehrer meint: freie Antwortmöglichkeit (fa). Das Spektrum der Mehrfachwahl-Antworten war in drei Voruntersuchungen mit Studenten- und Schüler-Stichproben entwickelt und als brauchbar nachgewiesen worden. Hinsichtlich der Beschränkung auf multiple choice-Antworten könnte man aber die methodenkritische Hypothese anführen, daß die Versuchsteilnehmer durch die Vorgabe der Antworten in eine bestimmte Richtung beeinflusst werden. Die Variation des Antwortmodus (mit dem zweiten Level der freien Antwortmöglichkeit) sollte diese Verzerrungsmöglichkeit kontrollieren.

Faktor Thematisierungsbedingung (TB): Dieser Faktor variiert die Thematisierung der Verletzung von Konversationsmaximen. In Stufe 1 wird die Verletzung der Konversationsmaxime nicht thematisiert (keine Thematisierung (kt)): Die Versuchspersonen bearbeiten unmittelbar nach einer allgemeinen Einführung und Instruktion die Meyer-Szenarios. In Stufe 2 wird die Verletzung mittelbar thematisiert (mt), indem nach der Einführung und Instruktion zwei Szenarien vorgegeben werden, in denen eine Äußerung vorliegt, die als uneigentlich-indirekter Sprechakt dekodiert werden kann. In Stufe 3 wird die Verletzung der Konversationsmaxime unmittelbar (ut) im Anschluß an die Meyer-Szenarios thematisiert (durch Verweis auf die Unterschiedlichkeit der Lehrer-Äußerungen; s.u. Versuchsmaterial). Die Stufe 1 stellt das Grunddesign von Meyer et al. dar.

Da die Bedingung ‚Das war ganz ausgezeichnet‘ im Kontext einer zusätzlichen neutralen Lehrerreaktion in bezug auf einen anderen Schüler (ausg/neutSK) und ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘ im Kontext einer zusätzlichen neutralen Lehrerreaktion in bezug auf einen anderen Schüler (ninöt/neutSK) nicht vollständig mit der Thematisierungsbedingung gekreuzt sind, ergeben sich ein großes und ein kleines Design.

Das große Design stellt einen faktoriellen Versuchsplan folgender Art dar:
SK (2) x AB (2) x TB (3) x AWM (2) x SN (2)

Der Versuchsplan des kleinen Designs hat folgende Faktoren:
SK (3) x AB (2) x AWM (2) x SN (2)

Das kleine Design ist ein Versuchsplan, wie er von Meyer et al. verwendet wurde bzw. hätte verwendet werden sollen, da bei ihnen die Stufe ‚einfacher Sprechaktkontext‘ fehlt; außerdem ist er durch den Faktor Antwortmodus ergänzt.

Als *abhängige Variablen* wurden erhoben:

- die faktische Dekodierung der Lehreräußerung;
- die Indikatoren, aufgrund derer es zu einer bestimmten Dekodierung kommt;
- die Einschätzung der Begabung;
- die Einschätzung der Anstrengung;
- die Einschätzung der Erfolgszuversicht;
- die Einschätzung der emotionalen Wirkung der Lehreräußerung wurde aus explorativen Gründen mit erhoben;
- als Treatment check wurde erfragt, als wie schwierig die Aufgaben, die die Schüler in den Meyer-Szenarios zu bearbeiten hatten, im Vergleich zu den Leistungen der restlichen Schüler der Klasse eingeschätzt wurden. Die Funktion dieser Erhebung besteht darin, herauszufinden, wie stark der Unterschied zwischen den ‚sehr leichten Aufgaben‘ und den ‚mittelschweren Aufgaben‘ bei den Versuchspersonen tatsächlich ins Gewicht fällt.

In allen Meyer-Szenarios, die von uns den Versuchspersonen vorgelegt wurden, wurde mitgeteilt, daß der Lehrer die Klasse schon seit langer Zeit unterrichtet. Damit wird konstant gehalten, daß der sanktionierenden Person Kenntnis über die Fähigkeit des Handelnden zugeschrieben werden kann.

Der differentielle Einfluß, der von den unterschiedlichen Schulen, den unterschiedlichen Klassenstufen und den unterschiedlichen Parallelklassen auf die Beantwortung hätte ausgeübt werden können, wurde dadurch kontrolliert, daß in jeder Klasse von einer Versuchsbedingung nur ein Fragebogenexemplar ausgeteilt wurde. Dadurch wurde auch das Problem der gegenseitigen Beeinflussung der Versuchspersonen während der Versuchsdurchführung weitgehend ausgeschaltet.

Die Zuteilung der Versuchspersonen zu den einzelnen Versuchsbedingungen erfolgte per Zufall. Da die Fragebogenausgabe schulklassenweise sequentiell erfolgte, mußte zusätzlich ausgeschlossen werden, daß nachfolgende Klassen systematisch von den vorausgegangenen beeinflusst wurden. Die Aufklärung der Versuchspersonen erfolgte aus diesem Grund erst dann an einer Schule, wenn sämtliche Klassen den Fragebogen bearbeitet hatten.

Versuchsmaterial: Das Versuchsmaterial bestand aus einem Fragebogen, dessen erste Seite eine allgemeine Einführung und Instruktion gab. Darauf folgte bei der mittelbaren Thematisierungsbedingung eine weitere Seite, auf der zwei uneigentlich-indirekte Sprechakte in der Form eines Szenarios wiedergegeben wurden. Die Frage lautete, was meint der Sprecher und woran erkennen Sie, was der Sprecher meint.

Auf der nächsten Seite folgte das Meyer-Szenario. Im Szenario wurden die Aufgabenschwierigkeit, die Lehreräußerung(en) und der Sprechakt-Kontext variiert. In Abweichung von Meyer et al. teilt der Lehrer den Schülern das Schwierigkeitsniveau der zu bearbeitenden Aufgaben mit. Diese geringfügige Modifikation war nötig, weil von Versuchspersonen in den Vorversuchen moniert worden war, woher die Schüler, die als Adressaten der Lehreräußerungen im Szenario auftreten, das Schwierigkeitsniveau der Aufgabe kennen sollen. Der Wortlaut des Szenarios war folgender:

Herr Hohlweger unterrichtet schon seit langer Zeit die jetzige 10a. Heute hat er Aufgabenblätter mit in den Unterricht gebracht. Er teilt den Schülern mit, daß er mit 10 mittelschweren (sehr leichten) Aufgaben beginnen werde und verteilt das erste Aufgabenblatt mit den Aufgaben. Nach Ablauf der zur Lösung verfügbaren Zeit, schaut sich Herr Hohlweger das von Sven bearbeitete Blatt (und das von

Abbildung 3: *Versuchsplan*

																								Thematisierungsbedingung	(TB)
unmittelbare (ut)								mittelbare (mt)								keine (kt)								Antwortmodus	(AWM)
mc				fa				mc				fa				mc				fa				Schwierigkeitsniveau	(SN)
ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	ms	sl	Äußerungsbedingung	(AB)
ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg		
																									</

Die Zahlen in den Zellen geben deren Besetzungshäufigkeit an.
Der Umfang der Gesamtstichprobe beträgt N = 955 Personen.

Andreas) an. Er stellt fest, daß er (beide) bei 9 von 10 Aufgaben die richtige Antwort angekreuzt hat (haben). Dann sagt er zu Sven: „Das war ganz ausgezeichnet!“ (Zu Andreas sagt er: „Dieser eine Fehler war doch nicht nötig!“) / (Andreas gibt er das Blatt ohne Kommentar zurück.)

Danach folgte die Frage bzw. Instruktion:

(fa-Bedingung): Geben Sie bitte mit Ihren eigenen Worten wieder, was der Lehrer mit seiner Äußerung zu Sven (Andreas) sagen will (meint)!

(mc-Bedingung): Bitte kreuzen Sie diejenige Wiedergabe der Äußerung des Lehrers an, die am besten das wiedergibt, was der Lehrer mit seiner Äußerung zu Sven (Andreas) sagen will (meint)!

Lediglich in der unmittelbaren Thematisierungsbedingung folgte auf das Meyer-Szenario und vor der Frage danach, was der Lehrer meint, eine explizite Thematisierung der Verstöße gegen die Konversationsmaximen (z. B.):

Die Aufgaben waren sehr leicht. Andreas und Sven haben das gleiche Ergebnis erzielt. Trotzdem behandelt der Lehrer sie unterschiedlich.

(Natürlich war die unmittelbare Thematisierung der Verstöße gegen die Konversationsmaximen an das Schwierigkeitsniveau und den Sprechakt-Kontext angepaßt.)

Die multiple choice-Alternativen hatten folgende Form:

Der Lehrer will zu Sven (Andreas) sagen, daß

- o Sven (Andreas) sich angestrengt hat, er (der Lehrer) das gut findet und deswegen mit ihm zufrieden ist. (Alternative I)*
- o Sven (Andreas) im betreffenden Fach ein begabter Schüler ist, er (der Lehrer) das gut findet und deswegen mit Sven (Andreas) zufrieden ist. (Alternative II)*
- o Er ihn (Sven) (Andreas) im betreffenden Fach für verhältnismäßig begabt hält.
Er ihn (Sven) im betreffenden Fach im Verhältnis zu Andreas für weniger begabt hält.
Er ihn (Andreas) im betreffenden Fach im Vergleich zu Sven für begabter hält.
(Alternativen IIIa bis IIIc)*
- o Sven (Andreas) sich nicht genügend angestrengt hat, er (der Lehrer) das schlecht findet und deswegen mit ihm unzufrieden ist. (Alternative IV)*
- o Er (der Lehrer) das Ergebnis von Sven gut findet, weil er ihn im betreffenden Fach für verhältnismäßig unbegabt hält. (Alternative Va)*
- o Er (der Lehrer) mit dem Ergebnis von Andreas unzufrieden ist, weil er ihn im betreffenden Fach für verhältnismäßig begabt hält. (Alternative Vb)*
- o Sven (Andreas) im betreffenden Fach ein wenig begabter Schüler ist, er (der Lehrer) das schlecht findet und deswegen mit Sven (Andreas) unzufrieden ist. (Alternative VI)*
- o Keine der bisherigen Möglichkeiten. (Wenn Sie diese Möglichkeit wählen, formulieren Sie bitte in Ihren eigenen Worten, was der Lehrer Ihrer Meinung nach mit seiner Äußerung sagen wollte!) (Alternative VII)*

Alternative IIIb und Va wurden in allen ‚ausg/ninöt‘- und ‚ausg/neut‘-Bedingungen vorgegeben, Alternative IIIc und Vb in allen ‚ninöt/ausg‘- und ‚ninöt/neut‘-Bedingungen.

Darauf folgte auf der gleichen Seite die Frage:

Bitte begründen Sie, woran Sie erkennen, was der Lehrer mit seiner Äußerung zu Sven (Andreas) sagen will (meint)!

Als nächstes wurde auf der folgenden Seite die Instruktion gegeben, sich in die Lage des sanktionierten Schülers hineinzusetzen. Zunächst sollte die Versuchsperson mit ihren eigenen Worten beschreiben, wie sie sich vermutlich fühlen würde. Dann sollte sie auf einer Skala von 1 bis 10 angeben, wie unzufrieden (1 = sehr unzufrieden) bzw. zufrieden (10 = sehr zufrieden) sie wäre, käme sie in eine vergleichbare Situation.

Die vorletzte Seite des Fragebogens enthielt 3 Fragen:

Zunächst eine Frage nach dem wahrgenommenen Schwierigkeitsniveau (das Schwierigkeitsniveau war in den dargestellten Szenarios vorgegeben; diese Frage stellte den erwähnten Treatment check dar); sie lautete:

Svens (Andreas') Klasse hat 31 Schüler. Wieviele Schüler, vermuten Sie, haben bei diesem Aufgabenblatt ebenfalls 9 von 10 Aufgaben richtig gelöst?

Die Skala reichte von 0 bis 30 Schüler.

Daran anschließend sollten die Versuchspersonen mit ihren eigenen Worten die Anhaltspunkte wiedergeben, aufgrund derer sie ihr Urteil abgegeben hatten.

Die nächste Frage auf dieser Seite, die analog zur ersten Frage aufgebaut war, richtete sich auf die Begabungseinschätzung des sanktionierten Schülers. Die Skala reichte von 1 bis 10 (1 = unbegabt; 10 = begabt).

Und schließlich wurde nach der Einschätzung der Anstrengung gefragt. Die Skala reichte ebenfalls von 1 (1 = überhaupt nicht angestrengt) bis 10 (10 = sehr angestrengt).

Die letzte Seite des Fragebogens enthielt eine Frage zur Erfolgszuversicht.

Sie lautete: „Stellen Sie sich vor, Herr Hohlweger verteilt danach weitere Aufgabenblätter. Wieviele Aufgaben wird Sven (Andreas) richtig lösen (jedes Aufgabenblatt enthält 10 Aufgaben), wenn die Aufgaben a) mittelschwer sind? b) schwer sind? c) sehr schwer sind?“

Zum Abschluß wurde nach dem Alter, dem Geschlecht, der Klasse und der Schule der Versuchsperson gefragt.

Versuchsdurchführung:

Schulleitung und Lehrer waren gebeten worden, die Durchführung des Versuchs folgendermaßen anzukündigen: Es wird jemand vom Psychologischen Institut der Universität Heidelberg kommen und Euch bitten, einen Fragebogen auszufüllen, der sich mit dem Verhältnis von Lehrern und Schülern im Unterricht beschäftigt.

Die Durchführung des Versuchs in den einzelnen Klassen lief so ab, daß der Versuchsleiter den Schülern mitteilte, vor einiger Zeit seien Lehrer befragt worden, was sie glaubten, wie Schüler auf ihre Maßnahmen im Unterricht reagierten. Man beschäftige sich nun mit der Frage, wie Schüler die Folgen von Lehrermaßnahmen im Unterricht beurteilten. Den Versuchspersonen wurde mitgeteilt, daß sie zur Teilnahme an der Untersuchung nicht verpflichtet seien. Daraufhin wurde der Fragebogen ausgeteilt. Die Bearbeitung nahm in der Regel 35 bis 40 Minuten in Anspruch. Auf Fragen zu Einzelheiten der Untersuchung teilte der Versuchsleiter mit, daß er zu einem bestimmten Termin den Schülern zur Verfügung stehe und bat um Verständnis dafür, im Moment keine genaueren Erklärungen abgeben zu können. Versuchspersonen, die vor anderen fertig waren, wurden gebeten, den Fragebogen sofort dem Versuchsleiter auszuhändigen und sich bis zum Ende der Schulstunde still zu beschäftigen.

V. Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen – Sprechaktdekodierung und Indikatoren

V.1. Aufbereitung der Rohdaten:

Die vorliegenden qualitativen Rohdaten können nur z.T. direkt einer inferenzstatistischen Hypothesenprüfung unterzogen werden. Sowohl die Erhebung der Indikatoren für bestimmte Sprechaktdekodierungen als auch die Erhebung der Sprechaktdekodierungen in der Faktorstufe ‚Freie Antwortmöglichkeit‘ des Faktors Antwortmodus und die Alternative VII der Faktorstufe ‚multiple choice‘ liegen in unkodierter, d.h. natürlich-sprachlicher Form als Rohdaten vor. Die drei genannten Datengruppen müssen also zunächst inhaltsanalytisch ausgewertet werden, ehe sie zur inferenzstatistischen Hypothesenprüfung herangezogen werden können.

Die Erstellung eines entsprechenden Kategoriensystems wurde ‚induktiv-deduktiv‘ im Sinne von HERRMANN & STÄCKER (1969) vorgenommen.

Kategoriensystem zur Erfassung der Sprechaktdekodierungen

1. Konstative Sprechakte
 - 1.1. Gute Begabung/Fähigkeiten/hohes Leistungsniveau (synonyme Verwendung)
 - 1.2. Geringe Begabung/Fähigkeiten/geringes Leistungsniveau (synonyme Verwendung)
 - 1.3. Begabungsvergleich: Begabung von Andreas (‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘) ist größer als die Begabung von Sven (‚Das war ganz ausgezeichnet‘).
 - 1.4. Begabungsvergleich: Inversion von 1.3.
2. Lobdekodierungen
 - 2.1. Lob ohne weitere Spezifizierungen
 - 2.2. Lob wegen großer Anstrengung; die Anstrengung ist der Grund des Lobes.
 - 2.3. Lob wegen geringer Begabung; gelobt wird, weil die Leistung über dem sonstigen Niveau liegt.
 - 2.4. Eine Entscheidung zwischen 2.2. und 2.3. ist nicht möglich.
3. Tadeldekodierung
 - 3.1. Tadel ohne weitere Spezifizierung
 - 3.2. Tadel wegen geringer Anstrengung, Mangel an Konzentration oder Leichtsinns.
 - 3.3. Tadel – Fokus Leichtigkeit der Aufgaben
 - 3.4. Tadel – Fokus gute Fähigkeiten/hohe Begabung
 - 3.5. Tadel – leichte Aufgaben und gute Fähigkeiten
 - 3.6. eine Entscheidung zwischen 3.2. und 3.4. oder 3.5. ist nicht möglich.
4. Weitere indirekte und/oder uneigentliche Dekodierungen
 - 4.1. ironisches Lob – Tadel durch Lob
 - 4.2. ironischer Tadel – Lob durch Tadel
 - 4.3. Hinweis auf Abschreiben
 - 4.4. sonstige Fälle, in denen Gesagtes und Gemeintes nicht übereinstimmen
5. Expressive Sprechakte
 - 5.1. Sympathie
 - 5.2. Antipathie
 - 5.3. Freude über Erfolg des Schülers (ausschließlich)
 - 5.4. Bedauern wegen Mißerfolg des Schülers (ausschließlich)
 - 5.5. Trost und/oder Aufmunterung
 - 5.6. sonstige expressive Sprechakte
6. Eingeschränktes Lob
7. Nicht kategorisierbar
8. Keine Angaben, d.h. leeres Blatt

Erläuterungsbedürftig scheinen uns folgende Kategorien zu sein:

- 2.1. Lob ohne weitere Spezifizierung: diese Kategorie wurde dann verwendet, wenn als Datum vorlag: „Er lobt XY“
- 2.2. Meyer et al. – Dekodierung für Lob.
- 2.3. Propositionale Erweiterung des Lobes im Sinne geringer Fähigkeit/Begabung
- 2.4. Diese Kategorie war dann anzuwenden, wenn zwischen einer Meyer et al.-Dekodierung und einer Dekodierung im Sinne einer propositionalen Erweiterung keine eindeutige Entscheidung möglich war.
- 3.1. Tadel ohne weitere Spezifizierung. Anwendungsregel ist analog zu 2.1.
- 3.2. Die Fähigkeitsproposition bleibt im Hintergrund; der Schwerpunkt liegt auf der mangelnden Anstrengung.
- 3.3. Die Leichtigkeit der Aufgabe steht im Vordergrund; man sollte die Aufgaben lösen können, auch wenn man nur über durchschnittliche Fähigkeiten verfügt.
- 3.4. Propositionale Erweiterung des Tadels im Sinne guter Fähigkeiten.
- 3.6. Analog zu 2.4.
4. Hierunter fallen alle indirekten und/oder uneigentlichen Dekodierungen im Sinne von GROEBEN & SCHEELE (1984), soweit für sie nicht 2.3. oder 3.4. in Anwendung kommt.
- 4.4. In der Regel fällt in diese Restkategorie die Dekodierung: „Der Lehrer fordert mit seiner Äußerung den Schüler auf, seinen Fehler zu verbessern.“
5. Diese Kategorien waren nur dann anzuwenden, wenn ausschließlich die Selbstverbalisation der Sprecheremotion im Vordergrund stand oder lediglich die Beziehungsebene der Lehrer-Schüler-Interaktion thematisiert wurde.
6. Eingeschränktes Lob. Diese Kategorie wurde nur dann verwendet, wenn vom Sprecher die Äußerung „Dieser eine Fehler war doch nicht nötig“ vorlag; gemeint ist damit, daß der Sprecher zwar die Suboptimalität der Leistung des Adressaten konstatiert, die Leistung insgesamt aber positiv bewertet.

Kategoriensystem zur Erfassung der (Sprechakt-)Indikatoren

- A Schwierigkeitsniveau der Aufgaben
- B Unterschiedlichkeit des Lehrerverhaltens
- C A und B
- D Ungewöhnlichkeit der Äußerung als solcher im schulischen Alltag
- E Partikeln der Lehreraußerung
- F Keine zusätzlichen Informationen
- G Paralinguistische Merkmale (Intonation, Gestik, Mimik)
- H Erfahrung und/oder Intuition
- I Objektives Resultat
- J Andere Verstöße gegen die Konversationsmaxime
- K Nicht klassifizierbar
- L Keine Angaben, d.h. leeres Blatt

Erläuterungsbedürftig scheinen vor allem folgende Kategorien zu sein:

- D Diese Kategorie war nur dann zu wählen, wenn ein Schüler angab, eine solche Äußerung sei im Schulalltag so selten, daß allein schon der Umstand, daß sie von einem Lehrer verwendet wird, auf etwas Besonderes hinweise.
- E Partikeln der Lehreraußerung. Darunter fallen Angaben der Versuchspersonen, die vor allem auf die Partikeln ‚ganz‘ und ‚doch‘ der Lehreraußerung abzielten.
- F Diese Kategorie war dann anzuwenden, wenn weder die Kategorie K oder L zuträfen und die Versuchspersonen den Unterschied zwischen Sprechakt und Sprechaktindikator nicht verstanden hatten, sondern nochmals die Sprechaktdekodierung paraphrasierten.
- G Die Verwendung dieser Kategorie mag zunächst verwunderlich sein, da es sich ja lediglich um eine schriftliche Vorlage handelte, die den Versuchspersonen als Material vorlag; die Antwort der Versuchspersonen lautete aber dann in der Regel: „Ich stelle mir vor, daß ...“.
- I Für manche Schüler scheinen 9/10 richtig gelöste Aufgaben unabhängig vom Schwierigkeitsniveau ein gutes Ergebnis zu sein. Andererseits gibt es Schüler, die den Umstand, daß nur 9 und nicht 10 Aufgaben richtig gelöst wurden, als Zeichen für ein schlechtes Ergebnis ansehen.
- J Es gibt Versuchspersonen, die den Umstand, daß der Lehrer sich ein Aufgabenblatt eines Schülers herausgreift, schon als Hinweis auf etwas besonderes, was der Lehrer vorhat, interpretieren; dieser Sachverhalt wird unter J subsumiert.

Die inhaltsanalytische Kodierung der alltagssprachlichen Rohdaten führten drei geschulte Rater durch.⁷ Sämtliche Daten wurden von allen drei Ratern beurteilt. Die Kodierung der Sprechaktdekodierungen und Indikatoren wurde unabhängig voneinander durchgeführt.

Für die Sprechaktdenkodierung ergab sich eine empirische Raterübereinstimmung nach FLEISS (1971) von P^e (Deko) = .84 (Deko = Sprechaktdenkodierung). Die Zufallsübereinstimmung betrug P^z (Deko) = .14. Daraus resultiert eine zufallskorrigierte Raterübereinstimmung von k (Deko) = .81.

Für die Kodierung der (Sprechakt-)Indikatoren (Indi) ergab sich eine empirische Raterübereinstimmung von P^e (Indi) = .79. Die Zufallsübereinstimmung betrug P^z (Indi) = .19. Daraus resultierte eine zufallskorrigierte Raterübereinstimmung von k (Indi) = .74.

Die endgültige Entscheidung für eine bestimmte Kategorisierung erfolgte nicht dialogkonsensual sondern nach dem Mehrheitsprinzip. In sämtlichen Fällen, in denen eine unterschiedliche Kodierung aller drei Rater vorlag, wurde das Datum der Restkategorie 'nicht klassifizierbar' zugeordnet; nicht klassifizierbar waren 41 Fälle, d.h. es blieben von 955 Fällen $N = 914$ Fälle.

Der nächste Schritt in der Aufbereitung der qualitativen Daten bestand darin, die multiple-choice-Ratings der Sprechaktdenkodierungen mit dem induktiven Kategoriensystem zusammenzuführen.

Es ergab sich folgendes Transformations-Schema:

Abbildung 4: Zuordnung der multiple choice-Kategorien zu den inhaltsanalytischen Kategorien

Lehreräußerung im Sprechaktkontext						
	Das war ganz ausgezeichnet;	Das war ganz ausgezeichnet/ Dieser eine Fehler war doch nicht nötig;	Das war ganz ausgezeichnet/ Neutrale Lehrerreaktion;	Dieser eine Fehler war doch nicht nötig;	Dieser eine Fehler war doch nicht nötig/Das war ganz ausgezeichnet;	Dieser eine Fehler war doch nicht nötig/Neutrale Lehrerreaktion;
	ausg	ausg/ninöt	ausg/neut	ninöt	ninöt/ausg	ninöt/neut
I.	2.2.	2.2.	2.2.	2.2.	2.2.	2.2.
II.	bleibt eigene Kategorie: Zufriedenheit mit guter Begabung					
IIIa.	1.1.	—	1.1.	1.1.	—	1.1.
IIIb.	—	1.3.	—	—	—	—
IIIc.	—	—	—	—	1.4.	—
IV.	3.2.	3.2.	3.2.	3.2.	3.2.	3.2.
V.	2.3.	2.3.	2.3.	3.4.	3.4.	3.4.
VI.	bleibt eigene Kategorie: Unzufriedenheit mit schlechter Begabung					
VII.	direkte Raterkodierung — eine Transformation ist deswegen nicht nötig					

Tab. 22 im Anhang zeigt die entsprechenden empirischen Besetzungshäufigkeiten der einzelnen Sprechaktdenkodierungs-Kategorien, aufgeschlüsselt nach den einzelnen Versuchsbedingungen, Tab. 23 die Besetzungshäufigkeiten der einzelnen (Sprechakt-)Indikatoren. Es ist zu beachten, daß in der unmittelbaren Thematisierungsbedingung die Indikatoren nicht erhoben wurden, da sie ja unmittelbar nach dem Meyer-Szenario vorgegeben worden waren (s. o. IV.).

Für eine inferenzstatistische Hypothesenprüfung ist die Besetzungshäufigkeit der einzelnen Zellen (Versuchsbedingungen x Kategorien) immer noch zu gering. Aus diesem Grund mußten Kategorien zusammengefaßt werden:

Dekodierung als Lob oder Tadel (Alpha-Dekodierung): In dieser Kategorie werden folgende Sprechaktdelikodierungen zusammengefaßt: Falls eine ‚Das war ganz ausgezeichnet-Bedingung‘ vorliegt, fallen darunter die Kategorie 2.1. (Lob ohne weitere Spezifizierung) und 2.2. (Lob wegen großer Anstrengung); falls eine ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig-Bedingung‘ vorliegt, werden die Kategorien 3.1. (Tadel ohne weitere Spezifizierung), 3.2. (Tadel wegen geringer Anstrengung) und VI. (Unzufriedenheit mit schlechter Begabung) zusammengefaßt.

Das heißt: In dieser Kategorie sind diejenigen Dekodierungen zusammengefaßt, in denen weder eine propositionale Erweiterung noch eine illokutive Veränderung der Basisillokution vorliegt, was der Dekodierung entspricht, die nach Meyer et al. zu erwarten ist.

‚Begabungs‘-Dekodierung (Beta-Dekodierung): In dieser Kategorie sind alle Dekodierungen zusammengefaßt, die implizieren, daß dem ‚Gelobten‘ eine geringere Begabung zugeschrieben wird, als dem ‚Getadelten‘. Unter sie werden die konstativen Sprechakte oder propositionalen Erweiterungen subsumiert: Im Falle von ‚Das war ganz ausgezeichnet‘ 1.3. (Begabungsvergleich) und 2.3. (Lob wegen geringer Begabung); im Fall von ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘ 1.1. (gute Begabung), 1.3. (Begabungsvergleich), 3.4. (Tadel wegen guter Begabung), 3.5. (Tadel wegen guter Begabung und leichter Aufgaben) und II. (Zufriedenheit mit guter Begabung).

Dekodierung als Illokutionsveränderung (Gamma-Dekodierung): In dieser Kategorie werden alle Illokutionsveränderungen zusammengefaßt: Falls eine ‚Das war ganz ausgezeichnet‘-Äußerung vorliegt: Alle Kategorien von 3. (Tadel), 4. (weitere indirekte und/oder uneigentliche Dekodierungen), 5. (expressive Sprechakte) und VI. (Unzufriedenheit mit schlechter Begabung); falls ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘, alle Kategorien von 2. (Lob), 4. (s.o.), 5. (s.o.) und 6. (eingeschränktes Lob).

Aus der weiteren Analyse fallen also folgende Kategorien heraus: für ‚Das war ganz ausgezeichnet‘: 1.1., II., 1.4. und 2.4., für ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘: 3.6. und in beiden Äußerungen die Kategorien 7. und 8.

Auch für die (Sprechakt-)Indikatoren wurden Kategorien zusammengefaßt:

V: Verstöße gegen Konversationsmaximen umfaßt A (Schwierigkeitsniveau der Aufgaben), B (Unterschiedlichkeit des Lehrerverhaltens), C (A und B), D (Ungewöhnlichkeit der Lehreräußerung als solcher) und J (andere Verstöße).

R: Restliche Indikatoren umfaßt E (Partikeln), F (keine zusätzlichen Informationen), G (paralinguistische Merkmale), H (Erfahrungen und/oder Intuition) und I (objektives Resultat).

Diese Zusammenfassung der Sprechaktindikatoren ist unter theoretischen Gesichtspunkten äußerst konservativ! Nur solche Indikatoren werden zu der neuen Kategorie ‚Verstöße gegen Konversationsmaximen‘ (V) zusammengefaßt, von denen auf jeden Fall zu erwarten ist, daß Dekodierungen vorgenommen werden, die von den Standardformen Lob oder Tadel (Alpha-Dekodierung) abweichen.

Alle anderen Indikatoren sind in ihrem Status ambig: Wie wir oben beschrieben haben (vgl. II.), kann die Intonation als Sekundärindikator sehr wohl andeuten, daß das Gesagte vom Gemeinten differiert. Der ‚ironische Ton‘ ist ja sprichwörtlich geworden. Ebenso steht es mit den Partikeln: ‚Das war ganz ausgezeichnet‘, kann sowohl Ausdruck einer ernstgemeinten positiven Bewertung sein, als auch Ironie andeuten. Für Ironie ist diese Ambiguität sogar konstitutiv (vgl. GROEBEN & SCHEELE 1984, 58ff.). Auch der Rekurs auf die eigene Erfahrung oder Intuition kann für beides stehen: sowohl für die Erfahrung, daß in solchen Situationen eine Äußerung in ihrer Standardform zu dekodieren ist, als auch für das Gegenteil. Deshalb können die R-Indikatoren sehr wohl auch Verstöße gegen Konversationsmaximen signalisieren, sie müssen es aber nicht in jedem Fall; das gilt nur für die V-Indikatoren.

V.2. Inferenzstatistische Hypothesentestung:⁸

Für die inferenzstatistische Hypothesentestung bedienen wir uns des Verfahrens der χ^2 -Zerlegung, wie es von LIENERT (1973, 97-116) beschrieben wurde. Es handelt sich dabei um eine Methode, die der Partitionierung komplexer Kontingenztabellen dient und auf LANCASTER (1951) zurückgeht. Der Grundgedanke ist folgender:

Es liege eine mehrdimensionale Assoziationstabelle vor, z.B. die Tabelle ABC mit je zwei Ausprägungen. Man kann nun einen Test auf allseitige Unabhängigkeit der Dimensionen durchführen. Dazu bildet man das Produkt aus den jeweiligen relativen Häufigkeiten und multipliziert dieses mit der Gesamtzahl der Besetzungen, so daß man den Erwartungswert erhält. Der Erwartungswert wird zusammen mit dem empirischen Wert zur bekannten χ^2 -Größe $(f_o - f_e)^2 / f_e = \chi^2$ (summativ) aggregiert. Die Anzahl der Freiheitsgrade berechnet sich im Falle dichotom gestufter Merkmale nach der Formel $2^t - t - 1$ (t ist die Anzahl der Dimensionen). Im Fall von drei Dimensionen beträgt die Anzahl der Freiheitsgrade also $df = 4$. Die vorliegende Assoziation, hier eine Tripel-Assoziation ABC, kann dann in ihre Partialassoziationskomponenten zerlegt werden, wobei die Partialassoziationen mit geklammerter Dimensionsangabe geschrieben werden.

$$\chi^2_{ABC} = \chi^2(AB) + \chi^2(AC) + \chi^2(BC) + \chi^2(ABC)$$

Dabei gilt: $\chi^2_{XY} = \chi^2(XY)$; aber: $\chi^2_{XYZ} \neq \chi^2(XYZ)$

Jede einzelne Partialkomponente hat einen Freiheitsgrad: die Summe der Freiheitsgrade der Partialkomponenten ergibt die Anzahl der Freiheitsgrade der n -dimensionalen Assoziation.

Aufgrund der Anzahl der durchzuführenden statistischen Tests haben wir das konventionelle Entscheidungskriterium von 5% Restwahrscheinlichkeit mit dem Faktor 1/100 auf 0,05% adjustiert.

Wie unserem Versuchsplan zu entnehmen ist, liegen ein großes und ein kleines Auswertungsdesign vor. Als abhängige Variablen der Bedingungsvariationen wurden für den Gegenstandsbereich 'kognitiv-konstruktives Sprachverstehen' die Dekodierung der Lehrerräuerungen (Deko) und die von den Schülern dazu benutzten (Sprechakt-)Indikatoren (Indi) erhoben.

Die Dekodierungen haben wir im Zuge der Rohdatenaufbereitung (s.o.) in drei Kategorien eingeteilt: Dekodierung als Lob oder Tadel (in ihrer Standardform: Alpha-Dekodierung), die 'Begabungs'-Dekodierung (d.h. Lob oder Tadel propositional erweitert: Beta-Dekodierung) und die Dekodierung der Lehrerräuerung als illokutive Veränderung (Gamma-Dekodierung). Wir wollen uns zunächst auf die ersten beiden Dekodierungsformen (Alpha- und Beta-Dekodierung) konzentrieren.

V.2.1. Lob und Tadel mit oder ohne propositionale Erweiterung?

Großes Auswertungsdesign:

Da wir in der unmittelbaren Thematisierungsbedingung die Sprechaktindikatoren vorgegeben hatten, wurden sie für diesen Fall (vgl. IV.) nicht erhoben. Deswegen können unter Berücksichtigung der unmittelbaren Thematisierungsbedingung die Dekodierungsform und die Indikatoren nicht simultan ausgewertet werden. Unter Berücksichtigung dieser Restriktion ergeben sich für das große Auswertungsdesign zwei Varianten. In der ersten Variante wird der Faktor 'Thematisierungsbedingung' mit allen seinen Faktorstufen berücksichtigt, Sprechaktindikatoren werden dagegen vernachlässigt; in der zweiten Variante wird auf die unmittelbare Thematisierungsbedingung verzichtet, die Dekodierungsformen mit den entsprechenden Indikatoren dagegen simultan ausgewertet.

Großes Auswertungsdesign – Variante 1:

In Tabelle 24 (vgl. Anhang) sind die Besetzungshäufigkeiten für die Dekodierungsformen Alpha und Beta in Bezug auf die Versuchsbedingungen aufgeführt.

Das große Auswertungsdesign hat in seiner ersten Variante folgende Dimensionierung (die Zahlen in den Klammern geben die Stufungen der Dimensionen an):

Äußerungsbedingung (2) x Sprechaktkontext (2) x Thematisierungsbedingung (3) x Antwortmodus (2) x Schwierigkeitsniveau (2) x Dekodierung (2)

Assoziationen bzw. Partialassoziationskomponenten	χ^2 -Wert	df
χ^2 AB SK TB AWM SN Deko	336.574	89
χ^2 (SK Deko)	186.883	1
χ^2 (AWM Deko)	50.198	1
χ^2 (SK AWM Deko)	32.226	1
χ^2 (AB Deko)	11.193	1
χ^2 (1;0.05%)	12.116	

Tabelle 1: χ^2 -Wert der komplexen Kontingenztafel und signifikante Partialassoziationskomponenten

SK x Deko		f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
einfSK	Alpha	190	105.18	68.39
einfSK	Beta	126	210.81	34.12
doppSK	Alpha	43	127.81	56.28
doppSK	Beta	341	256.18	28.08

Tabelle 2: Partialassoziationskomponente SK x Deko

AWM x Deko		f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
fa	Alpha	161	116.83	16.69
fa	Beta	190	234.16	8.33
mc	Alpha	72	116.16	16.79
mc	Beta	277	232.83	8.37

Tabelle 3: Partialassoziationskomponente AWM x Deko

Tabelle 1 zeigt in der ersten Zeile den χ^2 -Wert der Assoziation AB x SK x TB x AWM x SM x Deko – also den Gesamt- χ^2 -Wert der ersten Variante des großen Designs – mit der entsprechenden Anzahl seiner Freiheitsgrade.

Wir möchten auf eine inferenzstatistische Interpretation dieses Wertes verzichten, da die Anzahl kleiner Erwartungswerte ($f_e < 5$) für diese sechsdimensionale Assoziation weit über 20% (der Gesamtanzahl der Erwartungswerte) liegt.

Darunter befinden sich die *Partialassoziationswerte* (Dimensionsangabe ist geklammert), die nach absteigender Größe des χ^2 -Wertes angeordnet sind. Die entsprechende Anzahl der Freiheitsgrade beträgt jeweils 1. Die letzte Zeile von Tabelle 1 gibt den kritischen χ^2 -Wert an. Werte mit 1 Freiheitsgrad, die diese Schwelle erreichen oder übersteigen, sind auf dem 0.05%-Niveau ($p < 0.0005$) signifikant.

Die Partialassoziationskomponente SK x Deko hat den höchsten χ^2 -Wert. Tabelle 2 zeigt die entsprechenden erwarteten Werte (f_e) und die beobachteten Werte (f_b). In einfachen Sprechaktkontexten beträgt der Anteil der Alpha-Dekodierungen (Dekodierungen in der Standardform) ca. 60% (190 von insgesamt 316), wohingegen er in doppelten Sprechaktkontexten nur etwa 11% (43 von insgesamt 384) ausmacht bzw. dort der Anteil der Beta-Dekodierungen (propositionale Erweiterung hinsichtlich der Begabungszuschreibung) 89% beträgt.

Tabelle 3 zeigt die Assoziation des Antwortmodus und der Dekodierungsform AWM x Deko. Diese Partialassoziationskomponente hat den zweithöchsten χ^2 -Wert. Falls die Versuchspersonen die Möglichkeit zur freien Beantwortung hatten (fa), liegt der Anteil der Alpha-Dekodierungen bei 45%, der der Beta-Dekodierungen bei 55%; sollten sie multiple choice-

SK x AWM x Deko	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
einfSK fa Alpha	135	52.74	128.29
einfSK fa Beta	30	105.70	54.22
einfSK mc Alpha	55	52.44	.12
einfSK mc Beta	96	105.10	.78
doppSK fa Alpha	26	64.09	22.63
doppSK fa Beta	160	128.45	7.74
doppSK mc Alpha	17	63.72	34.26
doppSK mc Beta	181	127.72	22.22

X^2 SK AWM Deko 270.29

Tabelle 4: χ^2 -Werte der Merkmalskonfiguration SK x AWM x Deko

Fragen beantworten (mc), steigt der Anteil der Beta-Dekodierungen auf ca. 80% – Alpha-Dekodierungen dagegen haben dann etwa 20%.

Zusätzlich überschreitet die Partialassoziations des Sprechaktkontextes mit dem Antwortmodus und der Dekodierungsform SK x AWM x Deko den kritischen Schwellenwert von 12.116. Tabelle 4 zeigt die χ^2 -Werte der Assoziation von SK x AWM x Deko (dies sind nicht die χ^2 -Werte der Partialassoziationen!), die entsprechenden erwarteten und beobachteten Werte sowie den χ^2 -Wert der Assoziation.

Inhaltlich interpretiert bedeuten diese Befunde folgendes:

- Der Sprechaktkontext hat einen entscheidenden Einfluß auf die Dekodierungsform. In einfachen Sprechaktkontexten (dyadische Personenkonstellation) wird die Äußerung überwiegend in ihrer Standardform dekodiert. In doppelten Sprechaktkontexten (triadische Personenkonstellation) wird die Äußerung überwiegend in propositional erweiterter Form dekodiert. Dies entspricht den Vorhersagen, die wir in Hypothese H_{1.2} gemacht haben. Ob dies mit einer entsprechenden Häufigkeit der Indikatoren der V- und R-Kategorie einhergeht, wird der Auswertung der zweiten Variante des großen Auswertungsdesigns zu entnehmen sein.
- Ein Einfluß des Schwierigkeitsniveaus auf die Dekodierungsform ist nicht festzustellen. Dies entspricht nicht den Vorhersagen von Hypothese H_{1.1}.
- Schließlich: Die Modalität, in der die Sprechaktdekodierungen erhoben werden, hat einen Einfluß auf die Dekodierungsform. Allerdings ist dieser Einfluß wesentlich geringer, als derjenige, der vom Sprechaktkontext ausgeht.

Um den Einfluß des Antwortmodus auf die Dekodierungsform besser zu verstehen, wurden für den Antwortmodus ‚Freie Antwortmöglichkeit‘ und den Antwortmodus ‚multiple choice‘ zwei getrennte Analysen durchgeführt. Dabei zeigte sich folgendes: In der Bedingung ‚Freie Beantwortung‘ wurde nur eine einzige Partialkomponente überhaupt auf dem 0.05%-Niveau signifikant. Mit einem χ^2 -Wert von 162.06 betrug sie 90.1% vom Gesamt- χ^2 -Wert der Assoziation (AB x SK x TB x SN x Deko)/fa. In der Bedingung ‚multiple choice-Beantwortung‘ wurden die Partialkomponenten SK x Deko (40.54), AB x Deko (18.06) und SK x AB x Deko (13.26) auf dem 0.05%-Niveau signifikant (die Werte in Klammern geben den absoluten Betrag des χ^2 -Wertes für die jeweiligen Partialkomponenten an). Der Gesamt- χ^2 -Wert der Assoziation (AB x SK x TB x SN x Deko)/mc betrug 104.91.

Damit zeigt sich, daß in beiden Bedingungen ganz eindeutig die Dekodierungsform von der Sanktionskonstellation bedingt wird. In beiden Bedingungen hat diese Partialkomponente den weitaus höchsten Wert. Allerdings treten in der multiple choice-Bedingung bei ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘ mit geringerem Anteil Dekodierungen in der Standardform auf, wohingegen in der Bedingung ‚Das war ganz ausgezeichnet‘ mit höherem Anteil Alpha-Dekodierungen (Lob ohne propositionale Erweiterung) – also Dekodierungen in der Standardform – auftreten.

Großes Auswertungsdesign – Variante 2:

In Tabelle 25 (vgl. Anhang) sind die pro Beobachtung aufeinander bezogenen Kombinationen der Sprechaktdekodierung mit den entsprechenden Indikatoren aufgeführt; die Dimensionierung des großen Auswertungsdesigns in dieser Variante sieht folgendermaßen aus:

Äußerungsbedingung (2) x Sprechaktkontext (2) x Thematisierungsbedingung (2) x Antwortmodus (2) x Schwierigkeitsniveau (2) x Dekodierung (2) x Indikatoren (2)

Assoziationen bzw. Partialassoziationen	X^2 -Wert	df
X^2 AB SK TB AWM SN Deko Indi	384.31	120
X^2 (SK Deko)	113.43	1
X^2 (SK Indi)	67.41	1
X^2 (Deko Indi)	33.40	1
X^2 (AWM Deko)	31.38	1
X^2 (SK AWM Indi)	20.53	1
X^2 (AWM Deko Indi)	14.54	1
X^2 (1; 0.05%)	12.12	

Tabelle 5: χ^2 -Wert der komplexen Kontingenztafel und signifikante Partialassoziationskomponenten

SK x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
einfSK V	24	64.23	25.20
einfSK R	181	140.76	11.49
doppSK V	117	76.76	21.08
doppSK R	128	168.64	9.62

Tabelle 6: Partialassoziationskomponente SK x Indi

Deko x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
Alpha V	21	47.94	15.13
Alpha R	132	105.06	6.9
Beta V	120	93.06	7.79
Beta R	177	203.94	3.55

Tabelle 7: Partialassoziationskomponente Deko x Indi

SK x AWM x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
einfSK fa V	6	32.68	21.79
einfSK fa R	102	71.63	12.87
einfSK mc V	18	31.54	5.81
einfSK mc R	79	69.13	1.4
doppSK fa V	61	39.06	12.31
doppSK fa R	60	85.61	7.66
doppSK mc V	56	37.70	8.88
doppSK mc R	68	82.62	2.58

X^2 SK AWM Indi	73.332
-------------------	--------

Tabelle 8: χ^2 -Werte der Merkmalskonfiguration SK x AWM x Indi

Die Tabelle 5 zeigt in der ersten Zeile wieder den χ^2 -Wert des Gesamtmodells AB x SK x TB x AWM x SN x Deko x Indi und die entsprechende Anzahl der Freiheitsgrade, (wobei die Partialassoziationen ebenfalls ihrem absoluten Beitrag nach angeordnet sind; alle haben 1 Freiheitsgrad). Die letzte Zeile enthält den kritischen χ^2 -Wert, der bei einem Signifikanzniveau von 0.05% und 1 Freiheitsgrad gilt.

Da die zweite Variante des großen Auswertungsdesigns durch das Weglassen einer Stufe des Faktors 'Thematisierungsbedingung' entstanden ist, bedürfen die Partialassoziationen SK x Deko und AWM x Deko keiner weiteren Kommentierung. Diese Befunde decken sich mit denen der ersten Variante des großen Auswertungsdesigns.

Wie bereits erwähnt soll die zweite Variante des großen Auswertungsdesigns darüber Auskunft geben, ob die Dekodierungsform, die von der Sprechaktkonstellation bestimmt wird, mit den entsprechenden Indikatoren im Sinne unserer Hypothesen konvergiert. Propositional erweiterte Dekodierungen (Beta-Dekodierung) sollten in Verbindung mit Indikatoren der Kategorie V (Verstöße gegen Konversationsmaximen) auftreten; Dekodierungen in der Standardform (Alpha-Dekodierung) eher in Verbindung mit den Indikatoren R (restliche Indikatoren). Tabelle 6 und 7 geben darüber Auskunft: In doppelten Sanktionskonstellationen beträgt der Anteil der Indikatoren der Kategorie V ca. 48%, in einfachen Sanktionskonstellationen dagegen nur etwa 12%. Der Anteil der V-Indikatoren macht bei Standarddekodierungen -14%, bei propositional erweiterten Dekodierungen etwa 40% aus.

Nimmt man diese Befunde zusammen, zeigt sich wieder eine Übereinstimmung mit den

Vorhersagen unserer Hypothese H_{1.2}.

Allerdings hat auch dieses Mal der Faktor Antwortmodus einen bedeutsamen Einfluß. Dieser äußert sich in den Tripel-Assoziationen

AWM x Deko x Indi		f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
fa	Alpha V	9	24.39	9.71
fa	Alpha R	97	53.46	35.45
fa	Beta V	58	47.35	2.39
fa	Beta R	65	103.78	14.49
mc	Alpha V	12	23.54	5.66
mc	Alpha R	35	51.59	5.33
mc	Beta V	62	45.70	5.81
mc	Beta R	112	100.15	1.40

X^2 AWM Deko Indi 80.26

Tabelle 9: χ^2 -Werte der Merkmalskonfiguration AWM x Deko x Indi

SK x AWM x Indi und AWM x Deko x Indi. Tabelle 8 und 9 (es handelt sich bei dieser Darstellung nicht um Partialassoziationen!) zeigen die Moderatorwirkung des Faktors Antwortmodus: Der Zusammenhang von Deko und Indi ist bei freier Antwortmöglichkeit wesentlich stärker ausgeprägt als bei multiple choice-Antworten, obwohl er auch dort besteht (Tabelle 9). Ebenso wird der Zusammenhang von SK mit Indi durch die Art und Weise der Beantwortung moderiert, kommt aber auch nicht zum Verschwinden.

Aufgrund dieser Befunde ist folgendes festzustellen:

- Der Sprechaktkontext hat einen starken Einfluß auf die Dekodierungsform: In einfachen Sprechaktkontexten werden die Äußerungen hauptsächlich in ihrer Standardform dekodiert, in doppelten Sprechaktkontexten hauptsächlich in propositional erweiterter Form.
- Bei propositional erweiterter Dekodierung steigt der Anteil der Indikatoren der Kategorie V (Verstöße gegen Konversationsmaximen) erheblich. Wird eine Äußerung in ihrer Standardform dekodiert, werden vor allem Sprechaktindikatoren der Kategorie R (restliche Indikatoren) genannt.

Man mag sich fragen, weshalb in doppelten Sprechaktkontexten lediglich eine starke Zunahme des relativen Anteils der V-Indikatoren (Verstöße gegen Konversationsmaximen) festzustellen ist, diese jedoch nicht wie die Beta-Dekodierungen auch absolut betrachtet häufiger auftreten als R-Indikatoren. Dies ist auf die theoretisch gesehen konservative Poolung der Indikatoren zurückzuführen. R-Indikatoren sind ihrem Status nach multifunktional, sie können sowohl die Standarddekodierung unterstützen als auch die propositional erweiterte (s.o. V.1.).

- Der Einfluß des Sprechaktkontextes auf die Sprechaktdekodierung wird durch die Art und Weise der Erhebung der Sprechaktdekodierung moderiert. Bei freier Antwortmöglichkeit ist der Zusammenhang zwischen dem Sprechaktkontext und der Dekodierungsform direkter als bei multiple choice-Erhebungen.
- Der Zusammenhang der Sprechaktdekodierung mit den Sprechaktindikatoren ist bei freier Antwortmöglichkeit enger als bei multiple choice-Beantwortung.
- Ein Einfluß des Schwierigkeitsniveaus auf die Sprechaktdekodierung ist nicht festzustellen.

Kleines Auswertungsdesign:

Das kleine Auswertungsdesign variiert den Faktor Sprechaktkontext auf drei Stufen: Zu den Stufen 'einfacher Sprechaktkontext' (einfSK) und 'doppelter Sprechaktkontext' (doppSK) kommt die Stufe 'neutraler Sprechaktkontext' (neutSK) hinzu. In dieser Stufe des Faktors äußert sich der Lehrer mit einem Lob (Tadel) zu einem von zwei Schülern, die das gleiche Ergebnis erzielt haben, dem anderen gibt er die Aufgabe ohne Kommentar zurück.

Der Faktor 'Thematisierungsbedingung' wird nicht variiert, sondern auf der Stufe 'keine Thematisierung' konstant gehalten.

Der Vorteil dieses Designs ist, daß man die Sprechaktdetekodierung und die entsprechenden Indikatoren simultan in einem Schritt auswerten kann. Es ist also nicht mehr nötig, zwischen Variante 1 und 2 zu unterscheiden. Die Besetzungshäufigkeit für die Dekodierungsform und die Indikatoren in bezug auf die Versuchsbedingungen kann Tabelle 26 (im Anhang) entnommen werden.

Das kleine Design hat folgende Dimensionierung:

Äußerungsbedingung (2) x Sprechaktkontext (3) x Antwortmodus (2) x Schwierigkeitsniveau (2) x Dekodierung (2) x Indikatoren (2)

Tabelle 10 gibt in der ersten Zeile den χ^2 -Wert des Gesamtmodells und die entsprechenden Freiheitsgrade wieder. In den nächsten Zeilen sind die Partialassoziationen des kleinen Designs in absteigender Reihenfolge angeordnet. Die letzte Zeile gibt den kritischen χ^2 -Wert für 1 Freiheitsgrad und ein Signifikanzniveau von 0.05% wieder.

Assoziationen bzw. Partialassoziationen	χ^2 -Wert	df
χ^2 AB SK AWM SN Deko Indi	268.78	89
χ^2 (SK Deko)	72.93	1
χ^2 (SK Indi)	47.08	1
χ^2 (Deko Indi)	20.86	1
χ^2 (AWM Deko)	20.7	1
χ^2 (AWM Deko Indi)	14.67	1
χ^2 (AB Deko Indi)	12.73	1
χ^2 (1; 0.05%)	12.12	

Tabelle 10: χ^2 -Wert der komplexen Kontingenztabelle und signifikante Partialassoziationskomponenten

SK x Deko	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
einfSK Alpha	69	35.77	30.86
einfSK Beta	44	77.22	14.29
doppSK Alpha	14	40.83	17.63
doppSK Beta	115	88.16	8.12
neutSK Alpha	24	30.39	1.34
neutSK Beta	72	65.61	.62

Tabelle 11: Partialassoziationskomponente SK x Deko

Die Assoziation 'Sprechaktkontext x Dekodierungsform' hat auch hier den höchsten Partialwert. Tabelle 11 zeigt die beobachteten und erwarteten Werte dieser Assoziation. Konstant (unter Einbeziehung der vorherigen Ergebnisse) ist dabei, daß bei einem einfachen Sprechaktkontext Standarddekodierungen (Alpha-Dekodierungen) überwiegen, während bei doppeltem Sprechaktkontext die propositional erweiterten (Beta-) Dekodierungen häufiger sind. Bei einem neutralen Sprechaktkontext sind die Abweichungen der beobachteten Werte von den erwarteten Werten sowohl in bezug auf die Alpha- als auch auf die Beta-Dekodierung unbedeutend, wenn sie auch in der von uns erwarteten Richtung liegen. Dies bedeutet folgendes: Alpha-Dekodierungen treten besonders häufig in einfachen Sanktionskonstellationen auf, in neutralen Sanktionskonstellationen entsprechen sie dem erwarteten Wert, der sich aus den Randsummen ergibt, und in doppelten Sanktionskonstellationen ist ihr Anteil gering. Beta-Dekodierungen sind dagegen in doppelten Sanktionskonstellationen stark vertreten, entsprechen in neutralen Sanktionskonstellationen dem erwarteten Wert und haben in einfachen Sanktionskonstellationen einen geringen Anteil. Alpha- und Beta-Dekodierungen haben also in bezug auf die Sanktionskonstellationen eine umgekehrte proportionale Relation zueinander und 'schneiden sich' in der neutralen Sanktionskonstellations. Dies inter-

SK x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
einfSK V	14	42.12	18.77
einfSK R	99	70.87	11.16
doppSK V	59	48.08	2.47
doppSK R	70	80.91	1.47
neutSK V	53	35.78	8.27
neutSK R	43	60.21	4.92

Tabelle 12: Partialassoziationskomponente SK x Indi

Deko x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
Alpha V	21	39.88	8.94
Alpha R	86	67.11	5.31
Beta V	105	86.11	4.14
Beta R	126	144.88	2.46

Tabelle 13: Partialassoziationskomponente Deko x Indi

AWM x Deko	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
fa Alpha	72	52.55	7.19
fa Beta	94	113.45	3.33
mc Alpha	35	54.45	6.94
mc Beta	137	117.55	3.21

Tabelle 14: Partialassoziationskomponente AWM x Deko

AWM x Deko x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
fa Alpha V	10	19.58	4.69
fa Alpha R	62	32.69	25.58
fa Beta V	53	42.29	2.71
fa Beta R	41	71.15	12.78
mc Alpha V	11	20.29	4.25
mc Alpha R	24	34.15	3.02
mc Beta V	52	43.82	1.53
mc Beta R	85	73.72	1.72

X^2 AWM Deko Indi 56.29

Tabelle 15: Chi²-Werte der Merkmalskonfiguration AWM x Deko x Indi

pretieren wir so, daß die neutrale Sanktionskonstellation zu keinen grundsätzlich anderen Ergebnissen führt, sondern die Mitte eines Kontinuums bildet, dessen einer Pol die einfache und dessen anderer Pol die doppelte Sanktionskonstellation ist.

Die Partialassoziationsen der Sanktionskonstellation mit den Sprechaktindikatoren bietet ein leicht verändertes Bild (Tabelle 12). Dort ist es die neutrale Sanktionskonstellation, in der die Indikatoren der Kategorie V (Verstöße gegen Konversationsmaximen) in der Überzahl sind, die Kategorie R (restliche Indikatoren) dagegen in der Minderzahl ist. In einfachen Sanktionskonstellationen verhält es sich umgekehrt. Es ist jetzt die doppelte Sanktionskonstellation, in der die erwarteten Werte mit den empirischen übereinstimmen.

Tabelle 13 zeigt, daß die Indikatoren mit den Dekodierungen kongruent sind: Bei Alpha-Dekodierungen beträgt der Anteil der V-Indikatoren etwa 20%, bei Beta-Dekodierungen dagegen 46%.

Wie im großen Auswertungsdesign so spielt auch im kleinen Design die Art der Erhebung der Dekodierung (AWM) eine Rolle. Allerdings ist sie auch hier weniger einflußreich als der Sprechaktkontext; falls 'freie Antwortmöglichkeit' besteht, ist der relative Anteil der Standarddekodierungen höher als für den Fall, daß 'multiple choice-Antworten' zu geben sind. Diese Zusammenhänge sind Tabelle 14 zu entnehmen. Tabelle 15 ist wieder eine moderierende Wirkung zu entnehmen, die der Antwortmodus auf den Zusammenhang von Sprechaktdekodierung und Sprechaktindikatoren hat. In der Bedingung 'freie Antwortmöglichkeit' treten die aus der Assoziation 'Dekodierungsform x Indikatoren' bekannten Häufigkeitsmuster deutlicher hervor als in der multiple choice-Bedingung.

Tabelle 16 enthält einen Moderationseffekt, der im großen Auswertungsdesign nicht aufgetreten ist: Das Häufigkeitsmuster der Assoziation 'Sprechaktdekodierung x Indikatoren', das aus den bisherigen Ergebnissen schon bekannt ist, tritt dort nur in der Bedingung 'Das war ganz ausgezeichnet' auf. In der Bedingung 'Dieser eine Fehler war doch nicht

AB x Deko x Indi	f_b	f_e	$(f_b - f_e)^2 / f_e$
ausg Alpha V	10	21.24	5.94
ausg Alpha R	56	35.74	11.48
ausg Beta V	66	45.85	8.84
ausg Beta R	48	77.15	11.01
ninöt Alpha V	11	18.64	3.13
ninöt Alpha R	30	31.37	.06
ninöt Beta V	39	40.25	.04
ninöt Beta R	78	67.72	1.55

X^2 AB Deko Indi 42.09

Tabelle 16: χ^2 -Werte der Merkmalskonfiguration AB x Deko x Indi

nötig' kommt es fast zum Verschwinden. Das heißt, daß in der Bedingung ,Das war ganz ausgezeichnet' der Anteil der V-Indikatoren bei Alpha-Dekodierungen ca. 15% beträgt, wohingegen bei Beta-Dekodierungen der Anteil etwa 58% beträgt. In der Bedingung ,Dieser eine Fehler war doch nicht nötig' beträgt der Anteil der V-Indikatoren für den Fall einer Alpha-Dekodierung ca. 27%, steigt aber für den Fall einer Beta-Dekodierung nur auf etwa 43% an.

Die aus dem großen Auswertungsdesign resultierenden Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen werden durch das kleine Auswertungsdesign also bestätigt und durch die folgenden Erkenntnisse ergänzt:

Es war berechtigt, den neutralen Sprechaktkontext nur unvollständig mit den anderen Versuchsbedingungen zu kreuzen. Auf der Dekodierungsdimension nimmt diese Bedingung eine mittlere Position zwischen den Extremen ,einfacher' und ,doppelter' Sprechaktkontext' ein.

V.2.2. Treatment check: Aufgabenschwierigkeit

Die Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen haben sowohl beim großen als auch beim kleinen Auswertungsdesign keinen Einfluß der gesetzten (variieren) Aufgabenschwierigkeit auf die Art der Sprechaktdetekodierung gezeigt. Dies könnte sowohl daran liegen, daß die Hypothese $H_{1.1}$, die einen solchen Einfluß postuliert, zu Vorhersagen führt, die durch die Ergebnisse nicht gestützt werden, als auch daran, daß diese Hypothese überhaupt nicht geprüft wurde: letzteres wäre dann der Fall, wenn kein oder nur ein geringer Unterschied in der Schwierigkeitsperzeption bei den Versuchspersonen vorgelegen hätte.

Die Auswertung des Treatment checks zur perzipierten Aufgabenschwierigkeit erfolgte mittels einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse für ungleich besetzte Zellen (FREUND & LITTELL 1981):

Großes Design: SK (2) x AB (2) x TB (3) x AWM (2) x SN (2)

AV: Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit

N = 809

Quadratsumme Modell: 4255.62 Freiheitsgrade Modell: 47 Modellvarianz: 90.54

Quadratsumme Fehler: 36419.75 Freiheitsgrade Fehler: 761 Fehlervarianz: 47.85

F-Wert des Gesamtmodells: 1.89 $p \neq 0.0004^*$

Varianzaufklärung: 10.4%

Gesamtmittelwert: 13.83

Variationsquelle	Quadratsumme	df	F-Wert	Wahrscheinlichkeit
Sprechaktkontext (SK)	677.16	1	14.15	0.0002*
Schwierigkeitsniveau (SN)	1421.08	1	29.69	0.0001*
Antwortmodus (AWM)	211.24	1	4.41	0.036

*Das adjustierte Signifikanzniveau liegt bei $p \neq 0.0005$

Kleines Design: SK (3) x AB (2) x AWM (2) x SN (2)

AV: Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit

N = 408

Quadratsumme Modell: 1847.6 Freiheitsgrade Modell: 23 Modellvarianz: 80.33

Quadratsumme Fehler: 17369.1 Freiheitsgrade Fehler: 384 Fehlervarianz: 45.23

F-Wert des Gesamtmodells: 1.78 $p = 0.016$

Varianzaufklärung: 9.6%

Gesamtmittelwert: 13.48

Variationsquelle	Quadratsumme	df	F-Wert	Wahrscheinlichkeit
Sprechaktkontext (SK)	439.79	2	4.86	0.0082
Schwierigkeitsniveau (SN)	643.03	1	14.16	0.0002*

Tabelle 17: Varianzanalytische Auswertung zur 'Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit'

Wie die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, erreicht das statistische Gesamtmodell des großen Auswertungsdesigns zwar die von uns geforderte Signifikanzgrenze, beim kleinen Design ist dies jedoch nicht der Fall.

Die Varianz, die in beiden Modellen jeweils aufgeklärt wird, liegt bei nur ca. 10%. Es zeigt sich, daß der Faktor 'Aufgabenschwierigkeit' zwar einen Einfluß hat, doch ist die quantitative Streubreite unbefriedigend. Im großen Auswertungsdesign hat die Bedingung 'mittelschwere Aufgaben' einen Mittelwert von 12.5; die Bedingung 'sehr leichte Aufgaben' einen Mittelwert von 15.2. (je höher die Werte, desto niedriger die Schwierigkeitseinschätzung; die Rating-Skala reicht von 1 bis 30). Im kleinen Design lag der Mittelwert von 'sehr leichten Aufgaben' bei 14.44; der von 'mittelschweren Aufgaben' bei 11.78. Der Unterschied zwischen den Mittelwerten beträgt also lediglich 10% der Breite der Rating-Skala.

Die Summe dieser Befunde läßt den Treatment check negativ ausfallen. Obwohl die von uns gesetzten Aufgabenschwierigkeiten semantisch sehr unterschiedlich waren – 'sehr leichte' vs. 'mittelschwere' Aufgaben –, wurde dieser semantische Unterschied von den Versuchspersonen nicht als solcher wahrgenommen.

Einen u.E. faszinierenden Nebenfund zeigt jedoch das große Auswertungsdesign. Dort hat der Sprechaktkontext einen Einfluß auf die Wahrnehmung der Aufgabenschwierigkeit: In doppelten Sprechaktkontexten werden die Aufgaben als leichter wahrgenommen (Mittelwert = 14.7) im Vergleich zu einfachen Sprechaktkontexten (Mittelwert = 12.93). Man kann also sehen, daß für diesen Fall die Aufgabenschwierigkeit keine exogene Größe darstellt, sondern ein Produkt des kognitiv-konstruktiven Sprachverstehens ist.

Auf diesem Hintergrund ist nun auch nicht mehr erstaunlich, weshalb keine Evidenzen zugunsten der Hypothese $H_{1.1}$ in den Ergebnissen zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen zu verzeichnen waren. In den Augen der Versuchspersonen hatten die Aufgaben einen weitgehend vergleichbaren Schwierigkeitsgrad.

V.2.3. Illokutive Veränderungen

Im Zuge der Rohdatenaufbereitung hatten wir die Dekodierungen der Sprechakte in drei Klassen eingeteilt. Die ersten beiden Klassen, nämlich Dekodierung in der Standardform und Dekodierung in propositional erweiterter Form im Sinne hoher ('Tadel') oder geringer ('Lob') Begabung, haben wir im Vorausgegangenen dargestellt und analysiert. Nun wollen wir uns der dritten Klasse, denjenigen Dekodierungen der Lehreräußerungen, bei denen der Lehrer eine andere Illokution vollzieht als es die Standardform indiziert, z.B. ironisches Lob oder ironischen Tadel, zuwenden.

Für die indirekten oder indirekt-uneigentlichen Dekodierungen der Sprechakte zeigte sich folgendes Muster:

Dekodierungsform	einfach		doppelt		neutral		Sprechaktkontext
	ausg	ninöt	ausg	ninöt	ausg	ninöt	Äußerungsbedingung
	ausg	ninöt	ausg/ ninöt	ninöt/ ausg	ausg/ neut	ninöt/ neut	Äußerungsbedingung x Sprechaktkontext
illokutive Veränderung	15	49	8	10	12	23	Σ 117
sonstige Dekodierungen	173	143	191	193	52	45	Σ 797
	Σ 188	Σ 192	Σ 199	Σ 203	Σ 64	Σ 68	N = 914

$$X^2_{AB \times SK \times Deko} = 85.7; df = 5; X^2(5; 0.05\%) = 22.105$$

Tabelle 18: Sprechaktdekodierung (illokutive Veränderung vs. sonstige Dekodierungen) bezogen auf den Sprechaktkontext (einfach vs. doppelt vs. neutral) und die Äußerungsbedingung (ausg vs. ninöt)

Der relative Anteil der illokutiven Veränderungen ist in den Bedingungen ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘ in der einfachen Sanktionskonstellation und in der Bedingung ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘ bei einem neutralen Sprechaktkontext am höchsten.

Ein systematischer Zusammenhang zwischen den Indikatoren-Kategorien V (Verstöße gegen Konversationsmaximen) und R (restliche Indikatoren) und der illokutiv veränderten Dekodierung zeigt sich nicht. Dies ist aber auch nicht erstaunlich, da wir ja bereits schon oben erwähnt haben, daß sämtliche Indikatoren der Kategorie R ihrem Status nach ambig sind: Sie können sowohl zur Präzisierung der Basisillokution beitragen, als auch in einem Konkurrenzverhältnis dazu stehen, und dadurch zu einer Dekodierung als indirekte oder indirekt-uneigentliche Sprechakte führen.

Geht man auf Tabelle 22 (vgl. Anhang) zurück, findet sich, daß die illokutiven Veränderungen inhaltlich hauptsächlich auf zwei Typen zurückzuführen sind: beim ersten Typ haben wir es mit einem eingeschränkten Lob zu tun – der Lehrer will durch seine Äußerung zwar auf den Fehler hinweisen, jedoch tritt die negative Bewertung, die im Standardfall mit einem Tadel verbunden ist, völlig in den Hintergrund oder wird sogar umgekehrt: Obwohl der Schüler einen Fehler gemacht hat, ist der Lehrer mit ihm zufrieden. Daß diese Dekodierungsform nur dann auftreten kann, wenn kein anderer unterschiedlich sanktionierter Schüler zugegen ist, macht klar, warum der Anteil der illokutiven Veränderung in der Bedingung ‚ninöt‘ im einfachen Sprechaktkontext so hoch im Vergleich zu der Bedingung ‚ninöt/ausg‘ im doppelten Sprechaktkontext ist. Aus Tabelle 22 geht ebenfalls hervor, daß in der Bedingung ‚ninöt/neutral‘ die Dekodierung des Sprechaktes inhaltlich gesehen relativ breit streut. Diese Bedingung hat also offensichtlich ein hohes ungerichtetes Ambiguitätspotential: Dies ist der zweite Typ von illokutiven Veränderungen.

V.3. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen

Die wichtigsten Ergebnisse zur Sprechaktdekodierung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- In doppelten Sprechaktkontexten wird ein Verstoß gegen das Kooperationsprinzip festgestellt (SK x Indi), was zu einer Dekodierung der Sprechakte in Richtung auf uneigentliche, d.h. in propositional erweiterter Form im Sinne guter Begabung bei den Getadelten und schlechter Begabung bei den Gelobten (SK x Deko) führt. Das Verstehen der propositionalen Erweiterung geht mit der Feststellung von Indikatoren für einen Verstoß gegen Kooperationsprinzipien einher (Deko x Indi). In einfachen Sprechaktkontexten wird dagegen (vor allem bei Lob) überwiegend die Standardform dekodiert.
- Der neutrale Sprechaktkontext bildet die Mitte eines Dekodierungskontinuums, das sich von dem einen Pol 'einfacher Sprechaktkontext' zum anderen Extrempol 'doppelter Sprechaktkontext' erstreckt. Dies zeigt, daß es berechtigt war, den Faktor Sprechaktkontext nicht vollständig mit allen anderen Faktoren zu kreuzen.
- Indirekte und uneigentlich-indirekte Sprechaktdekodierungen treten gehäuft in den Bedingungen 'Tadel' und 'Tadel'/neutral auf. Spezifische Indikatoren lassen sich dafür nicht ermitteln. Dies hängt mit dem spezifischen Charakter von Sekundärindikatoren der Standardform zusammen. Sie können diese sowohl präzisieren als auch verändern.

Aus diesem Grund war es auch nicht möglich, spezifische Indikatoren für die Dekodierung als illokutive Veränderung auszumachen, da jede Indikatorenklasse Anregungspotential illokutiver Veränderungen enthält, wie wir das bei den paralinguistischen Merkmalen bereits dargestellt haben; ganz besonders deutlich ist dies z.B. bei der Kategorie E 'Partikeln' der Lehreräußerung. Alle diese Indikatoren enthalten das Potential einer nicht-direkten Auflösung, müssen aber nicht zwangsläufig zu ihr führen. Dies ist genau die Ambiguität, die Sekundärindikatoren per definitionem anhaftet. Die Auflösung dieser Ambiguität hängt auch von individuellen Perzeptionen und Gewichtungungen ab. Die konservative Poolung und der ambigue Status der Sekundärindikatoren erklärt daher, wie es möglich ist, daß in Bedingungen, für die keine Verstöße von Konversationsmaximen vorhergesagt wurden, trotzdem bisweilen solche perzipiert wurden.

Insgesamt wird die zentrale Konkurrenzhypothese (H_{1.2}) zum Meyer'schen Modell also durch die Versuchsergebnisse bewährt: Die 'Lob'- und 'Tadel'-Äußerungen werden (in der doppelten Sanktionskonstellation) vom Schüler nicht oberflächlich nur im Sinne der direkt-wörtlichen Proposition verstanden, sondern als uneigentliche Sprechakte – und das heißt, indem unmittelbar als Präsupposition die Begabungseinschätzung von seiten des Lehrers mitrealisiert wird. Als entscheidender Einflußfaktor für diese kognitiv-konstruktive Dekodierung (als uneigentlicher Sprechakt) erweist sich die triadische Personenkonstellation im Kontrast zur dyadischen (einfacher Sanktions- bzw. Sprechakt-Kontext) und damit der durch diese (doppelte) Konstellation offenbar werdende Verstoß (des Lehrers) gegen das Kooperationsprinzip (Maxime der Modalität): ein Faktor, der bei Meyers rein attributionstheoretischer Erklärung theoretisch gar nicht thematisiert ist und entsprechend empirisch auch nicht variiert wird.

In bezug auf Hypothese H_{1.1} kann damit derjenige Anteil, der bei einfacher Sanktionskonstellation (dyadische Personenkonstellation) von einer Dekodierung (vor allem der 'Lob'-Äußerung) als Standardform ausgeht, durch den Vergleich mit dem doppelten Sprechakt-Kontext (triadische Personenkonstellation entsprechend Hypothese H_{1.1}) als bewährt gelten. Dies trifft nicht für den Teil der Hypothese H_{1.1} zu, in dem die Aufgabenschwierigkeit als Bedingung für das Verstehen einer propositionalen Erweiterung postuliert ist (Verstoß gegen die Maxime der Quantität); das stellt allerdings keine Falsifikation der Hypothese dar, weil der Treatment check gezeigt hat, daß die instruktional variierten Schwierigkeitsniveaus von den Versuchspersonen nicht als zureichend unterschiedlich wahrgenommen wurden.

Damit konnten die Bedingungen nicht realisiert werden, die für eine Prüfung dieses Teils der Hypothese $H_{1,1}$ hätten gegeben sein müssen.

- Bei den aus methodenkritischen Gründen eingeführten (unabhängigen) Variablen erwies sich zunächst die Überlegung als richtig, daß die Art und Weise, wie die Sprechaktdetekodierung erhoben wird, die Dekodierung selbst beeinflußt. Bei ‚freier Antwortmöglichkeit‘ wurden mehr Äußerungen in der Standardform realisiert, wohingegen in der ‚multiple choice-Bedingung‘ mehr Äußerungen in propositional erweiterter Form dekodiert wurden (AWM x Deko). Der Zusammenhang zwischen der Sprechaktkonstellation und der Dekodierungsform bzw. den Indikatoren (SK x AWM x Deko; SK x AWM x Indi) und der Zusammenhang der Dekodierungsform mit den Indikatoren (Deko x AWM x Indi) wurde durch den Faktor ‚Antwortmodus‘ moderiert. Allerdings erwies sich der Einfluß des Erhebungs- bzw. Antwortmodus als weit weniger bedeutend, als der Einfluß des Sprechaktkontextes, so daß die Bestätigung der Hypothese $H_{1,2}$ nicht in Frage gestellt ist.

Die Variation der Thematisierungsbedingung zeigte keinerlei Wirkungen, weder auf die Dekodierung der Sprechakte noch auf das Erkennen der Indikatoren. Inhaltlich verdeutlicht dies, daß es nicht notwendig ist, die Verletzung der Konversationsmaxime mittelbar oder unmittelbar zu thematisieren; die Verletzung der Konversationsmaximen wird von den Versuchspersonen quasi spontan erkannt, es bedarf keiner zusätzlichen Sensibilisierung. Läge ein irgendwie gearteter systematischer Effekt vor, hätte sich dieser bei dem großen Umfang der Stichprobe zeigen müssen, was aber nicht der Fall war. Das kann als deutlicher Hinweis auf die externe Validität der Ergebnisse gewertet werden: Die Verletzung der Konversationsmaxime wird auch von Schülern erkannt, die nicht in irgendeiner Weise sensibilisiert sind. Übertragen auf natürliche Settings heißt dies, daß nicht nur für den Fall, daß Schüler ihren Lehrern eine besondere Neigung zu ironischen Äußerungen oder ähnlichem zuschreiben, eine Verletzung der Konversationsmaxime von ihnen erkannt wird, wie man eventuell vermuten könnte.

Die Daten rechtfertigen es also insgesamt, ja erweisen es als sehr sinnvoll, von einer sprechakttheoretischen Modellierung des Sprachverstehens auszugehen: Danach stellt für den Rezipienten in der (von Meyer et al. untersuchten) triadischen Personenkonstellation die gleichzeitige, differentielle (‚Lob‘- und ‚Tadel‘-) Äußerung des Lehrers für die gleiche Leistung einen Verstoß gegen das Kooperationsprinzip dar (Maxime der Modalität), von dem aus die Äußerung als uneigentlicher Sprechakt, d.h. mit propositionaler Erweiterung hinsichtlich der Meinung, die der Lehrer über die Begabung des jeweiligen Schülers hat, verstanden wird. Das impliziert keine andere Richtung der Begabungseinschätzung, als sie von Meyer et al. behauptet wird, aber ein anderes Genese-Modell für diese Einschätzung: Bei Meyer et al. wird sie durch das vergleichsweise komplizierte Modell zur Anstrengungskalkulation erklärt, die ihrerseits aus der direkt-wörtlich verstandenen Äußerung erschlossen wird. In der sprechakttheoretischen Modellierung wird die Begabungseinschätzung unmittelbar in dem Verstehen des Sprechaktes als uneigentlichem (und damit als propositional erweitertem) mitrealisiert. Der zentrale (objekt-) theoretische Unterschied ist, daß in Meyers Modell die kognitive Konstruktivität des Schülers praktisch erst bei der attributionstheoretischen Kalkulation von (subjektiven) Ursachenerklärungen beginnt, während sie in der sprechakttheoretischen Rekonstruktion schon für das Verstehen sprachlicher Äußerungen angesetzt wird. Welche Konsequenzen für die Einfachheit psychologischer Erklärungen sowie für das implizierte Menschenbild daraus resultieren, soll unten abschließend in der Gesamtdiskussion the-

matisiert werden; zunächst einmal ist zu prüfen, ob die postulierten Hypothesen zur Begabungs- bzw. Anstrengungseinschätzung sowie zur resultierenden Erfolgszuversicht bewährt werden konnten.

VI. Validierung der Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen:

Darstellung und Diskussion der Daten zur Begabungs- und Anstrengungszuschreibung

Da unsere Rekonstruktion der „scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel“ postuliert, daß mit der Dekodierung der Sprechakte die Begabungs- und Anstrengungszuschreibung des Sanktionierenden unmittelbar thematisch werden, sollten die Ergebnisse zur Begabungs- und Anstrengungszuschreibung den Daten des kognitiv-konstruktiven Sprachverstehens komplementär entsprechen. Trifft dies zu, so läßt sich das als Validierung der Ergebnisse zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen verstehen.

Das impliziert ein methodologisches Problem: Nachdem Datenstruktur und Skalenqualität der Untersuchung eine multivariate Auswertung (z.B. MANOVA) nicht ermöglichten, müßten die verschiedenen inhaltlichen Hypothesen (da sie sich auf unterschiedliche abhängige Variablen beziehen) nach rein formalen Statistik-Anforderungen an separaten Datensätzen geprüft werden. Das aber hätte über die Formalstruktur das komplizierte attributionstheoretische Erklärungsmodell auch inhaltlich bereits unterstellt. Da nach unserem Theorieansatz ja die Anstrengungs- und Begabungseinschätzung im Sprachverstehen aufgehen, waren sie auch in ein und demselben Datensatz zu erheben, sonst hätte jeweils (wechselseitig) ein Kriterium für die Simultaneität dieser Aspekte gefehlt. Um die Ergebnisse auf diesem Hintergrund nicht überzuinterpretieren, wird bei ihrer Bewertung vor allem auch auf deskriptive Aspekte wie Varianzaufklärung etc. zu achten sein.

VI.1. Begabungszuschreibung

Im folgenden sind die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse für ungleiche Zellenbesetzungen (vgl. FREUND & LITTELL 1981) für das große und kleine Design dargestellt. Auch hier wurde das alpha-Niveau aufgrund der vielfältigen statistischen Tests von 5% auf 0.05% adjustiert. Aus Platzgründen werden nur signifikante Effekte berichtet:

Großes Design: AB (2) x SK (2) x TB (3) x AWM (2) x SN (2)

AV: Begabungseinschätzung

N = 810

Quadratsumme Modell: 3266.49 Freiheitsgrade Modell: 47 Modellvarianz: 69.49

Quadratsumme Fehler: 2430.89 Freiheitsgrade Fehler: 762 Fehlervarianz: 3.19

F-Wert des Gesamtmodells: 21.79 $p \neq 0.0001$

Varianzaufklärung: 57.33%

Gesamtmittelwert: 6.70

Variationsquelle	Quadratsumme	df	F-Wert	Wahrscheinlichkeit
Äußerungsbedingung (AB)	2771.28	1	868.70	0.0001
Äußerungsbedingung x Sprechaktkontext (AB x SK)	238.56	1	74.78	0.0001

Kleines Design: AB (2) x SK (3) x AWM (2) x SN (2)

AV: Begabungseinschätzung

N = 410

Quadratsumme Modell: 1690.25 Freiheitsgrade Modell: 23 Modellvarianz: 73.48

Quadratsumme Fehler: 1245.23 Freiheitsgrade Fehler: 386 Fehlervarianz: 3.22

F-Wert des Gesamtmodells: 22.78 $p \neq 0.0001$

Varianzaufklärung: 57.6%

Gesamtmittelwert: 6.73

Variationsquelle	Quadratsumme	df	F-Wert	Wahrscheinlichkeit
Äußerungsbedingung (AB)	1387.59	1	430.13	0.0001
Äußerungsbedingung x Sprechaktkontext (AB x SK)	122.18	2	18.94	0.0001

nimmt dort wieder eine Zwischenstellung zwischen dem einfachen und doppelten Sprechaktkontext ein.

Außerdem ist dieses Mal ein Einfluß des Faktors ‚Antwortmodus‘ zu verzeichnen: Bei ‚freier Antwortmöglichkeit‘ wird die Anstrengung geringer eingeschätzt als bei ‚multiple choice‘-Antwortvorgabe.

Die Varianzaufklärung liegt in beiden Designs bei ca. 40%.

Auch hier findet sich keine Evidenz dafür, daß mit zunehmender Aufgabenschwierigkeit die Anstrengung höher eingeschätzt wird, was (wie schon dargelegt) daran liegt, daß die perzipierte Aufgabenschwierigkeit in beiden Stufen des Faktors nur schwach voneinander abweicht. Zur Hypothese H3.b. lagen daher wie für H1.1. und H2.b. nicht die Voraussetzungen vor, so daß die Daten nicht als eine empirische Überprüfung anzusehen sind.

VI.3. Interpretation der Ergebnisse zur Begabungs- und Anstrengungszuschreibung:

Zusammenfassend läßt sich feststellen:

- Die Befunde zur Begabungs- und Anstrengungszuschreibung verhalten sich komplementär zu den Befunden zum kognitiv-konstruktiven Sprachverstehen. Da in der überwiegenden Zahl der Fälle nicht-einfache Sprechaktkontexte zu propositional erweiterten Sprechaktdekodierungen im Sinne hoher Begabung („Tadel“) oder niedriger Begabung („Lob“) führen, kommt es auch zu entsprechenden Begabungszuschreibungen.

Die Anstrengungszuschreibungen haben sich als komplementär-contrastiv zu den Begabungszuschreibungen erwiesen, wie dies in den theoretischen Herleitungen postuliert worden ist. Dies wird unmittelbar in doppelten und neutralen Sprechaktkontexten deutlich. Aber auch in einfachen Sprechaktkontexten zeigt sich, daß die Anstrengung der „Gelobten“ weitaus höher eingeschätzt wurde als die der „Getadelten“.

- Da der Treatment check in bezug auf die Aufgabenschwierigkeit negativ ausgefallen ist, hat die (nicht geglückte) Schwierigkeitsvariation auch keinen Einfluß auf die Begabungs- und Anstrengungszuschreibung. Diese Parallelität ist ein weiterer Hinweis auf die Komplementarität der Befunde zum Sprachverstehen einerseits sowie zur Begabungs- und Anstrengungszuschreibung andererseits.
- Ebenfalls parallel zum Sprachverstehen zeigte sich, daß die Faktorstufe ‚neutraler Sprechaktkontext‘ die Mitte eines Kontinuums darstellt, das vom einfachen über den neutralen zum doppelten Sprechaktkontext reicht.

Es erweist sich daher (auch unter der Perspektive der Begabungs- und Anstrengungszuschreibung) als berechtigt, diese Faktorstufe nicht vollständig mit der Thematisierungsbedingung gekreuzt zu haben. Aus der sprechakttheoretischen Rekonstruktion hatte sich ja ergeben, daß ein neutraler Sprechaktkontext einen geringeren Verstoß gegen die Maxime der Modalität darstellt als ein doppelter Sprechaktkontext, in der zwei entgegengesetzte (Sprecher-)Reaktionen auf das gleiche Ergebnis vorliegen.

- Der Antwortmodus hat bei der Erhebung des Sprachverstehens ebenfalls einen Einfluß, allerdings lediglich auf die zugeschriebene Anstrengung. Es kommt hinzu, daß dieser Einfluß weit weniger stark ausgeprägt ist als derjenige, der von den Äusserungsbedingungen und den Sprechaktkontexten ausgeht.
- Wie beim Sprachverstehen, so zeigt sich auch bei der Begabungs- und Anstrengungszuschreibung kein Einfluß des Faktors ‚Thematisierungsbedingung‘.
- Die hohe Varianzaufklärung und das adjustierte alpha-Niveau von 0.05% geben diesen Befunden zusätzliches statistisches Gewicht.

In bezug auf die sprechakttheoretische Modellierung ist die wichtigste bilanzziehende Frage, ob damit als nachgewiesen gelten kann, daß die Begabungs- (und komplementär dazu die entsprechende Anstrengungs-)Einschätzung relativ unmittelbar innerhalb der kognitiv-konstruktiven Rezeption der Lehrer-Äußerung durch den Schüler (als uneigentlicher Sprechakt) realisiert wird. Dies ist (mit dem vorliegenden Versuchsplan) natürlich nicht direkt überprüfbar, aber es gibt zwei Aspekte der erzielten Ergebnisse, die diese Konsequenz als legitim erscheinen lassen: Zunächst einmal konnten die Hypothesen zur Richtung der Begabungs- und Anstrengungseinschätzung (die mit denen Meyers übereinstimmen) empirisch bewährt werden, wobei vor allem auch die Komplementarität zu den theoretisch als relevant postulierten Sprechaktkonstellationen, Indikatoren etc. gesichert wurde. Zum zweiten bezieht sich diese Komplementarität auch eindeutig auf die zu Meyer et al. konkurrierende Hypothese, daß sich die jeweiligen Zuschreibungsdifferenzen (für die Begabung/Anstrengung des mit der ‚Lob‘- bzw. ‚Tadel‘-Äußerung gemeinten Schülers) bei doppelter Sanktionskonstellation im Vergleich zur einfachen erhöhen.⁹ Wir gehen daher davon aus, daß es sinnvoll und berechtigt ist, die Begabungs- (und komplementär Anstrengungs-)Einschätzung als Teilaspekte des kognitiv-konstruktiven Sprachverstehens (uneigentlicher Sprechakte) anzusetzen.

VII. Die Wirkung der Sprechakte: Erfolgszuversicht

Bisher haben wir die Ergebnisse zum Sprachverstehen und die darauf bezogenen Begabungs- und Anstrengungszuschreibungen dargestellt. In der Folge werden wir uns mit der Erfolgszuversicht als Wirkung der dekodierten Sprechakte beschäftigen; es handelt sich dabei um einen (und in unserer Erklärung den einzigen) im wissenschaftstheoretischen Sinn kontingenten Effekt.

Die Ergebnisse wurden mittels einer Meßwiederholungsanalyse ausgewertet: Gruppierungsfaktoren waren die schon bekannten Versuchsbedingungen AB (2), SK (2), TB (3), AWM (2) und SN (2) im großen Design; im kleinen Design dagegen AB (2), SK (3), AWM (2) und SN (2). Wiederholungsfaktor war das Schwierigkeitsniveau von zusätzlich zu bearbeitenden Aufgaben. Er hatte drei Ausprägungen: mittelschwere, schwere und sehr schwere Aufgaben. Als abhängige Variable wurde die geschätzte Anzahl richtig gelöster Aufgaben erhoben. Die Meßwiederholungsanalysen wurde mit Hilfe von BMDP (DIXON, ENGELMAN, FRANE, HILL, JENNRICH & TOPOREK 1981) gerechnet.

Zwischen den Versuchspersonen ergaben sich folgende Effekte:

Effekt	großes Design (N = 803)					kleines Design (N = 406)				
	Quadrat-summe	df	Varianz	F-Wert	Wahrscheinlichkeit	Quadrat-summe	df	Varianz	F-Wert	Wahrscheinlichkeit
AB	2608.58	1	2608.58	405.79	0.0....	919.62	1	919.62	122.2	0.0....
SN	465.84	1	465.84	72.47	0.0....	350.92	1	350.92	46.65	0.0....
ABxSK	164.77	1	164.77	25.63	0.0....	(45.68	2	22.84	3.04	0.049)*
Fehler	5110.56	795	6.42			2873.34	382	7.52		

Innerhalb der Versuchspersonen waren folgende Effekte festzustellen:

Die Wahrscheinlichkeitswerte sind entsprechend der Greenhouse-Geisser-Korrektur angegeben; ‚R‘ bezeichnet den Wiederholungsfaktor.

R	4581.07	2	2290.53	3112.37	0.0....	2100.82	2	1050.41	1384.66	0.0....
RxAB	285.26	2	142.63	193.81	0.0....	106.04	2	53.02	69.89	0.0....
RxABxSK	13.83	2	6.41	9.4	0.0005	(1.91	4	0.47	0.63	0.57)*
Fehler	1170.15	1590	0.735			579.57	764	0.758		

*Bis auf die Werte in Klammern sind nur Effekte, die das Signifikanzniveau von 0.05% erreichen, angegeben.

Auch für die vorhergesagte Interaktion der Äußerungsbedingung mit der erwarteten zunehmenden Aufgabenschwierigkeit ($H_{4,d}$) stellen die Daten unserer Untersuchung eine positive Evidenz dar.

Schwieriger wird es bei der Beurteilung der Interaktion des Sprechaktkontextes mit der Äußerungsbedingung und der erwarteten zunehmenden Aufgabenschwierigkeit (Hypothese $H_{4,1,a}$):

Schon bei den Effekten ‚zwischen den Personen‘ zeigt sich, daß zwar im großen Design die Interaktion der Äußerungsbedingung mit dem Sprechaktkontext auf dem geforderten 0.05%-Niveau signifikant ist, und die Struktur der Mittelwerte in Übereinstimmung mit unserer theoretischen Konzeptualisierung steht; beim doppelten Sprechaktkontext verringert sich die Erfolgszuversicht in der Bedingung ‚Das war ganz ausgezeichnet‘ und erhöht sich in der Bedingung ‚Dieser eine Fehler war doch nicht nötig‘. Jedoch wird im kleinen Design diese Interaktion nicht signifikant, obwohl auch hier die Mittelwerte mit unseren theoretischen Überlegungen übereinstimmen: In der Bedingung ‚ausg‘ nimmt die Erfolgszuversicht vom einfachen Sprechaktkontext über den neutralen zum doppelten Sprechaktkontext ab, während sie in der Bedingung ‚ninöt‘ steigt.

Das gleiche Bild bietet sich bei der von der Hypothese $H_{4,1}$ vorhergesagten Interaktion des Wiederholungsfaktors (erwartete zunehmende Aufgabenschwierigkeit) mit der Äußerungsbedingung und dem Sprechaktkontext. Im großen Design wird der Effekt auf dem 0.05%-Niveau signifikant; die Richtung der Interaktionen stimmt auch dort mit unseren Vorhersagen überein: Die Interaktion von ‚AB‘ und ‚SK‘ wird mit zunehmender erwarteter Aufgabenschwierigkeit stärker ausgeprägt. Auch im kleinen Design deutet sich die gleiche Tendenz an – kein einziger Mittelwert fällt aus diesem Muster heraus – jedoch ist der Unterschied von einfachem und neutralem Sprechaktkontext dort marginal. Der neutrale Sprechaktkontext bildet nicht die Mitte zwischen den Polen einfacher und doppelter Sprechaktkontext, sondern tendiert stark zum einfachen Sprechaktkontext hin.

Um diese Sachlage besser zu verstehen, ist es nützlich, auf die Ergebnisse zum Sprachverstehen zurückzugreifen. Dort hatte sich gezeigt, daß gerade der neutrale Sprechaktkontext ein hohes Potential für illokutiv veränderte Dekodierungen (vgl. V.2.3.) in sich birgt, wobei die konkreten Dekodierungen inhaltlich sehr stark streuen. Dies macht sich nun offensichtlich in bezug auf die Erfolgszuversicht bemerkbar. Die Genese dieses Effektes bleibt im einzelnen unklar; klar ist jedoch, daß auch in bezug auf die Erfolgszuversicht die vorgängige Sprechaktdkodierung von entscheidender Bedeutung ist. Dies macht ex negativo verständlich, weshalb die von Hypothese $H_{4,1}$ postulierten Effekte im großen Design so deutlich auftreten: denn dort fällt der neutrale Sprechaktkontext weg, so daß die Dekodierung in der doppelten Sanktionskonstellation wesentlich einheitlicher (im Sinne einer in bezug auf die Begabung propositionalen Erweiterung) ausfällt.

Aus den Ergebnissen ergibt sich außerdem ein Effekt des Schwierigkeitsniveaus der zuvor bearbeiteten Aufgaben auf die Erfolgszuversicht. Es ist jedoch zu bezweifeln, daß dieser Effekt von theoretischer Bedeutung ist, d.h. als Evidenz für die Hypothese $H_{4,a}$ betrachtet werden kann. Der Zweifel hat zwei Gründe: Zum einen zeigte der Treatment-check keine positive Wirkung, was mit allen Befunden, bei denen das Schwierigkeitsniveau bisher thematisch war, übereinstimmt. Zum anderen war dieser Effekt durch den Versuchsplan weitgehend (als Artefakt) vorprogrammiert: Es wurde bei der Erfolgszuversicht nämlich gefragt, wie viele Aufgaben der Schüler bei zehn weiteren mittelschweren Aufgaben voraussichtlich richtig beantworten wird. Diese Schwierigkeitsvorgabe stimmte direkt mit dem Schwierigkeitsniveau der zuvor bearbeiteten Aufgaben in einer Stufe des Faktors ‚Schwierigkeitsniveau‘ überein; es ist daher nicht verwunderlich, daß von den Versuchspersonen wieder der gleiche Wert eingesetzt wurde, wie er zuvor im Szenario vorgegeben worden war. Dieses Artefakt

wurde in Kauf genommen, um von jedem Schüler drei Schätzungen der Erfolgszuversicht zu haben; das schien uns wichtiger zu sein, als eine Hypothese, bei der Meyer et al. und wir ohnehin übereinstimmen, noch einmal zu prüfen.

Insgesamt läßt sich in bezug auf die Erfolgszuversicht feststellen, daß propositional erweiterte Dekodierungen in der Tat jene Auswirkung haben, die theoretisch (parallel zu Meyer et al.) postuliert wurden: bei (vom Lehrer) unterstellter hoher Begabung des Schülers große Erfolgszuversicht (und umgekehrt). Da in der sprechakttheoretischen Modellierung aber die hohe Begabungseinschätzung als Teilaspekt der kognitiv-konstruktiven Rezeption einer ‚Tadel‘-Äußerung postuliert wird (und das Gegenteil bei der ‚Lob‘-Äußerung), ist die scheinbare Pointe des Meyer'schen Ansatzes, die vorgebliche Paradoxie der Wirkung, zum Verschwinden gebracht. Daß diese Paradoxie in der Tat nicht gilt, sondern sich bei der Berücksichtigung der für die Dekodierung als uneigentlicher Sprechakt relevanten Sanktionskonstellation(en) auflöst, zeigen auch die Ergebnisse zum Einfluß des Sprechaktkontextes und der erwarteten Aufgabenschwierigkeit, die sich vom Meyer-Modell aus nicht vorhersagen lassen: die Differenz der Erfolgszuversicht zwischen ‚getadelten‘ und ‚gelobten‘ Schülern nimmt bei doppelter Sanktionskonstellation und größerer erwarteter Aufgabenschwierigkeit zu.

VIII. Gesamtdiskussion

Auf dem Hintergrund der dargestellten Untersuchungsergebnisse läßt sich nun die in der Problemstellung angesprochene Kritik an der rein attributionstheoretischen Erklärung der Wirkung von ‚Lob‘- und ‚Tadel‘-Äußerungen sensu Meyer et al. präzisierend konzentrieren sowie gleichzeitig in einen größeren sprach- und kognitionspsychologischen Rahmen stellen. Wir konzentrieren uns in der Bewertung des Meyer-Modells zunächst auf die drei wichtigsten Kritikpunkte:

- Rein theorieimmanent ist dem Erklärungsmodell von Meyer et al. zumindest partiell eine ‚echte Paradoxie‘, d.h. Widersprüchlichkeit, vorzuwerfen. Sie tritt auf an der Nahtstelle zwischen Fremdbewertungssystem und Anstrengungskalkulation: Nur Begabte investieren nach Meyer bei schweren und sehr schweren Aufgaben einen hohen Anstrengungsaufwand, weniger Begabte unterlassen es für solche Aufgaben von vornherein, sich anzustrengen, da sie die Wahrscheinlichkeit eines Erfolges als gering einschätzen. Nach dem Fremdbewertungssystem aber müßten nun diejenigen, die sich weniger angestrengt haben, getadelt werden (s. auch o. I.). Für diesen Fall resultiert jedoch ein Widerspruch zu der aus der Lehrer-Äußerung erschließbaren Begabungseinschätzung.
- Über die rein theorieimmanente Kohärenz hinaus reicht die Perspektive der Sanktionskonstellation. Meyer et al. nehmen nur Variationen innerhalb der triadischen Personenkonstellation (doppelter vs. neutraler Sprechaktkontext) vor, variieren aber die Personenkonstellation als solche nicht (z.B. dyadische vs. triadische Konstellation = einfacher vs. doppelter Sprechaktkontext). Hier gibt es zwei mögliche Alternativen: einmal kann sich das Theoriemodell von Meyer et al. nur auf den Rahmen der triadischen Personenkonstellation beziehen, dann ist es in der Geltungsbreite und damit Erklärungskraft für die (nicht nur auf eine Sanktionskonstellation beschränkbare, z.B. pädagogische) Alltagsrealität stark eingeschränkt. Aus der *Theorieexplikation* von Meyer et al. ist aber (z.B. in bezug auf das Modell der Anstrengungskalkulation) auf diese (intendierte) Einschränkung der Geltungs-

breite kein Hinweis zu entnehmen, so daß eher die zweite Möglichkeit anzusetzen ist: Das Erklärungsmodell beansprucht zwar einen generellen Erklärungswert, es weist dann aber unter der Voraussetzung, daß sich die Situationskonstellation als relevant erweist, erhebliche Erklärungslücken auf.

- Diese Erklärungslücken konnten nun tatsächlich mit der vorliegenden Untersuchung empirisch nachgewiesen werden. Die (doppelte) Sanktionskonstellation erwies sich für alle abhängigen Variablen als der zentrale, (von der Varianzaufklärung her) gewichtigste Einflußfaktor; d.h., sie ist für die kognitiv-konstruktive Dekodierung der Lehrer-Äußerung als uneigentlicher Sprechakt verantwortlich, wobei die im Verstehen der Äußerung realisierte propositionale Erweiterung um die Begabungseinschätzung (des Lehrers) – wie postuliert – mit den wahrgenommenen Indikatoren hinsichtlich des Verstoßes gegen das Kooperationsprinzip einhergeht. Auch die mit dem Meyer-Modell konkurrierenden Hypothesen zu Wechselwirkungen in bezug auf abhängige Variablen (Begabungseinschätzung und Erfolgszuversicht) mit dem Sprechaktkontext konnten überwiegend bestätigt werden; wo keine positive Evidenzen vorliegen – z.B. hinsichtlich der Wechselwirkungen mit der Aufgabenschwierigkeit –, ist dies nicht als Falsifikation der Hypothesen zu interpretieren, weil der Treatment check gezeigt hat, daß die Variation dieses Einflußfaktors in der Wahrnehmung der Versuchspersonen nicht im intendierten Ausmaß gelungen ist. Dabei verändert der zentrale Einflußfaktor des Sprechaktkontextes die Abhängigkeit der Erfolgszuversicht (des Schülers) von der Begabungseinschätzung (des Lehrers) nicht, mangelnde Erfolgszuversicht wird von niedriger Begabungseinschätzung ausgelöst (und umgekehrt).

Damit erweist sich die sprechakttheoretische Rekonstruktion als ein Alternativ-Modell von größerer Erklärungskraft wie auch größerer Einfachheit, das zur Veranschaulichung noch einmal kurz zusammengefaßt werden soll:

Eine ‚tadelnde‘ bzw. ‚lobende‘ Äußerung eines Lehrers für eine nicht ganz optimale Leistung eines Schülers wird von diesem nicht durchwegs wörtlich verstanden, sondern unter bestimmten Bedingungen als uneigentlicher Sprechakt rezipiert, d.h. es wird (in Form einer konversationellen Implikatur) eine propositionale Erweiterung vorgenommen: in diesem Fall bezieht sich die propositionale Erweiterung auf die Begabungseinschätzung, die der Lehrer in bezug auf den ‚getadelten‘ bzw. ‚gelobten‘ Schüler hat (und komplementär dazu auch auf die Anstrengung, die der Schüler nach Einschätzung des Lehrers investiert hat; wobei ‚Tadel‘ eine als höher, ‚Lob‘ eine als geringer eingeschätzte Begabung unterstellt). Sprechakttheoretisch sind als ausschlaggebende Bedingungen für die Dekodierung als uneigentlicher Sprechakt Verstöße gegen das Kooperationsprinzip (sensu Grice) anzusetzen: ein solcher Verstoß (gegen die Maxime der Qualität) liegt immer vor, wenn in einem doppelten Sprechaktkontext (triadische Personenkonstellation) ein Schüler für die gleiche Leistung ‚getadelt‘, ein anderer ‚gelobt‘ wird. Im einfachen Sprechaktkontext wird die Begabungseinschätzung beim Verstehen der ‚Tadel‘-Äußerung in der Regel ebenfalls mitrealisiert, bei ‚Lob‘-Äußerungen ist dies aber nicht unbedingt der Fall, es sei denn daß spezifische Bedingungen wie ‚sehr leichte Aufgaben‘ gegeben sind, auf deren Hintergrund die ‚Lob‘-Sanktion als Verstoß gegen die Maxime der Quantität empfunden werden kann. Die Differenzen in der beim Sprachverstehen mitrealisierten Begabungs- (bzw. komplementären Anstrengungs-)einschätzung zwischen ‚gelobten‘ und ‚getadelten‘ Schülern vergrößern sich daher beim Übergang vom einfachen zum doppelten Sprechaktkontext. Daß es sich bei der rezipierten Begabungseinschätzung um eine relativ unmittelbare Bedeutungskonstituierung im kognitiv-konstruktiven Verstehen der Sprechakte handelt, wird vor allem dadurch gestützt, daß diese Einschätzung wie die Dekodierung als uneigentlicher Sprechakt mit der Sanktionskonstellation und den wahrgenommenen Verstößen gegen das Kooperationsprinzip kovariiert. Die Wirkung auf die Erfolgszuversicht des Schülers ist die gleiche, wie sie schon in früheren Untersuchungen festgestellt wurde: höhere Begabungseinschätzung führt zu größerer Erfolgszuversicht (und umgekehrt), wobei diesem Effekt durch die Auffassung der Äußerung als propositional erweitertem (uneigentlichem) Sprechakt jetzt allerdings der Anschein der Paradoxie genommen ist.

Diese Zusammenfassung macht, wie wir hoffen, noch einmal den zentralen objekt-theoretischen Unterschied zwischen der sprechakttheoretischen Elaboration einerseits und der (rein) attributionstheoretischen Modellierung (nach Meyer et al.) andererseits deutlich. In der sprechakttheoretischen Rekonstruktion wird unterstellt und damit postuliert, daß bereits das Verstehen von sprachlichen Äußerungen ein kognitiv-konstruktiver Prozeß ist, daß entsprechend den Kernannahmen des kognitiven Konstruktivismus von einer ‚(universalen) Fähigkeit des verarbeitenden Subjekts zur propositionalen Rekodierung‘ in ‚Wechselwirkung mit anderen kognitiven Teilprozessen‘ etc. (s.o. S. 6) auszugehen ist, daß eine Äußerung nicht nur (oberflächlich) direkt-wörtlich verstanden wird, sondern entsprechend dem Prinzip der Sinnkonstanz (HÖRMANN 1976, 179ff.) als eingebettet in Situationskontexte rezipiert wird, und zwar so, daß in Wechselwirkung mit diesen Kontexten der Äußerung vom Rezipienten eine sinnvolle Bedeutung zugeordnet wird – kognitiv-aktiv und zum Teil bedeutungskonstituierend. Die vorgelegte sprechakttheoretische Modellierung ist also als eine (paradigmatische) theoretische Manifestation für das Menschenbild des kognitiven Konstruktivismus aufzufassen, wie er in den letzten anderthalb Jahrzehnten vor allem von der Sprachpsychologie aus entwickelt worden ist (vgl. HÖRMANN 1976; GROEBEN 1982). Im Vergleich dazu geht die rein attributionstheoretische Modellierung von Meyer et al. von einem oberflächlich anmutenden, direkt-wörtlichen Verständnis der thematischen Lehrer-Äußerung aus; das Symptomatische ist dabei, daß diese direkt-wörtliche Bedeutungskonstitution beim Rezipienten der Äußerung (hier dem Schüler als verstehendem Subjekt) unterstellt wird, ohne daß dies empirisch überprüft wird. Der Versuchsleiter führt die thematischen (Lehrer-) Äußerungen mit der unterstellten direkt-wörtlichen Satzbedeutung als unabhängige Variablen ein und geht ohne Überprüfung davon aus, daß diese Variablen so, wie sie der Wissenschaftler konstituiert sehen will, auch rezipiert werden. Das ist ein Objektivismus, wie er u. E. dem experimentalpsychologischen Vorgehen latent als Gefahr inhärent ist, zumindest bisher nicht mit genügend Problembewußtsein aus der experimentellen Psychologie eliminiert worden ist. Überdies stammt die Unterstellung einer direkt-wörtlichen Bedeutung und damit die Vernachlässigung der kognitiv-konstruktiven Verstehenskompetenz des menschlichen Subjekts aus einer verhaltenstheoretisch (behavioristisch) reduzierten Phase des psycholinguistischen Theoretisierens (wenn es sich denn überhaupt um Theoretisieren handelt).

Von hier aus ist das rein attributionstheoretische Erklärungsmodell von Meyer et al. als ein objektivistisch-behavioristisch halbiertes Kognitivismus zu kritisieren. Sicher werden mit den attributionstheoretischen Inferenzen der Anstrengungskalkulation und Begabungseinschätzung kognitiv-internale Prozesse angesetzt, aber eben erst, nachdem für den vorher ablaufenden Prozeß des Sprachverstehens eine vergleichsweise akognitiv-passive Bedeutungskonstitution unterstellt ist. Das führt nicht nur zu negativen meta-theoretischen Konsequenzen (vgl. dazu genauer unten), sondern auch zu objekt-theoretischen Inkohärenzen: Der Anschein der Paradoxie als Ausgangsproblem des Meyer'schen Erklärungsmodells erweist sich auf dem Hintergrund der sprechakttheoretischen Rekonstruktion als Artefakt eines inkohärenten, d.h. nicht konsequent kognitiven Menschenbildes. Diese Inkohärenz besteht darin, daß für die Verarbeitung von (selbst-konzeptbezogenen) Informationen kognitiv-konstruktive (Attributions-) Prozesse postuliert werden, nicht aber für die Rezeption der in sprachlichen Äußerungen manifest werdenden Informationen; oder methodisch ausgedrückt: hinsichtlich der Informationsverarbeitung thematisiert das attributionstheoretische Erklärungsmodell (von Meyer et al.) die Innensicht der internen Verarbeitungsprozesse, hinsichtlich des Sprachver-

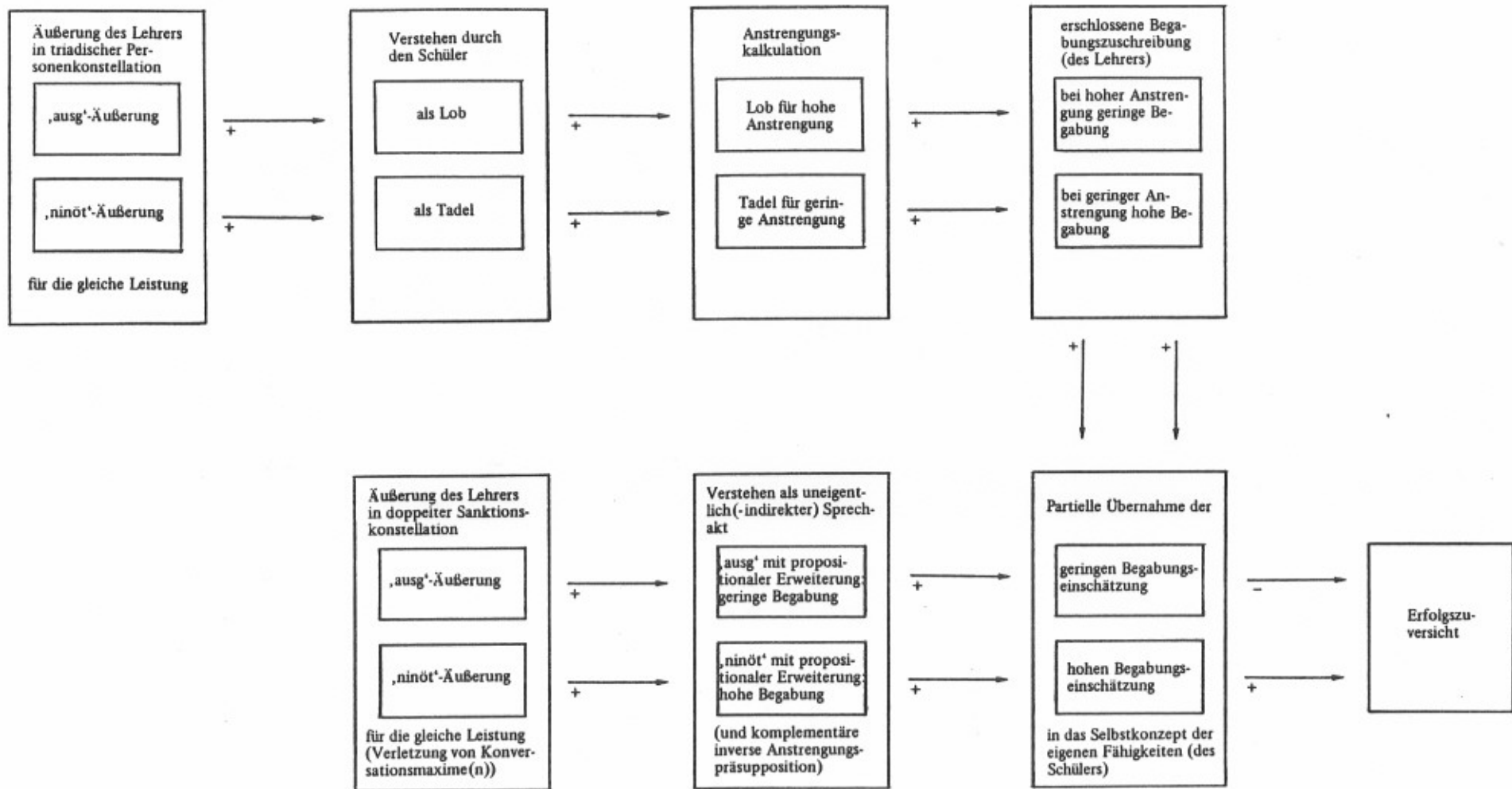
stehens aber verharret es in der Außensicht einer objektivistischen Bedeutungs-Konstitution und geht damit fälschlicherweise von einer passiven Sprach-Rezeption aus, anstatt auch hier (Sprach-)Verstehen als aktive, konstruktive (Sprach-)Verarbeitung zu begreifen. Was resultiert, ist ein in sich inkohärentes, artifiziell kompliziertes (s.u.) Erklärungsmodell, das nur scheinbar ein konsequentes kognitionspsychologisches Subjektmodell realisiert. Die konkurrierende sprechakttheoretische Re-Konstruktion und Re-Analyse zeigt u.E., daß eine konsequente kognitionspsychologische Theorie-Elaboration nur möglich ist, wenn man objektivistische, verhaltenstheoretische (Rest-)Gewohnheiten überwindet und durchwegs die objektivistische ‚Außenperspektive‘ verläßt, d.h. auf die ‚Innenperspektive‘ auch gerade hinsichtlich der Verarbeitung sprachlicher Äußerungen wechselt. Konstruktiv folgt daraus, daß eine in sich kohärente Kognitionspsychologie nur möglich ist unter Einbeziehung entsprechender Modelle zur Sprach-Verarbeitung und das heißt einer voll entwickelten Sprachpsychologie; wir hoffen, daß die vorliegende Untersuchung ein positives Argument für diese These sein kann.

Diese Hoffnung hängt damit zusammen, daß die sprechakttheoretische Modellierung dem attributionstheoretischen Erklärungsansatz nach Meyer unter mehreren metatheoretischen Bewertungskriterien überlegen scheint: sie erklärt nicht nur das bekannte Phänomen (der größeren/kleineren Erfolgszuversicht beim Schüler nach einer ‚Tadel‘-/‚Lob‘-Äußerung des Lehrers) genauso gut wie das attributionstheoretische Modell, sondern sie erklärt noch mehr (den Einfluß des Sprechaktkontextes/der Sanktionskonstellation) – und dies auch noch einfacher. Die größere Einfachheit läßt sich in einer Grafik der wichtigsten Konstrukte für beide Modelle verdeutlichen (Notationssystem nach der Struktur-lege-Technik von SCHEELE & GROEBEN 1984; vgl. Abb.6).

Der Vergleich der beiden Veranschaulichungen eröffnet einige wissenschaftstheoretische (Problem-)Perspektiven, die für die Durchführung unserer Untersuchung mit entscheidend waren, von denen hier aber nur zwei als Ausblick kurz benannt werden sollen: Der deutlich erkennbare zentrale Unterschied besteht darin, daß das attributionstheoretische Modell mehrere Erklärungsschritte (-konstrukte) bis hin zur resultierenden Erfolgszuversicht braucht, während bei der sprechakttheoretischen Modellierung die Wirkung auf die Erfolgszuversicht praktisch direkt aus dem als uneigentlich verstandenen Sprechakt folgt (ganz präzise natürlich: aus dem Verstehen des Sprechaktes als uneigentlichem einschließlich der propositionalen Erweiterung um die Begabungseinschätzung). Zugleich haben wir oben als wichtigste objekt-theoretische Differenz festgehalten, daß Meyer et al. hinsichtlich des Sprachverstehens in einer objektivistischen ‚Außenperspektive‘ verharren. Unter der Voraussetzung, daß die in der Abbildung zum Ausdruck kommende Einfachheits-Relation kein Zufall, sondern Manifestation eines ‚systematischen‘ Unterschieds ist, kann man von hier aus die These ableiten: *Die Kompliziertheit (mancher) psychologischer Erklärung(en) ist ein Artefakt von (Rest-)Beständen objektivistischer Außensicht (vor allem bei der Beschreibung/Operationalisierung von Konstrukten innerhalb des empirischen Prüfungsprozesses)*. Wenn man sich wirklich auf die Innenperspektive konsequent einläßt und z.B. die vom Subjekt (gleich Erkenntnis-Objekt) realisierte Bedeutung von Außenwelt-Reizen etc. erhebt, dann entfällt u.U. eine Vielzahl von komplizierten Erklärungskonstrukten, die nur nötig sind, um von der objektivistisch und damit inadäquat beschreibenden Welt-Wahrnehmung des Erkenntnis-Objekts zu den Wirkungen dieser (verarbeitenden) Wahrnehmung zu kommen. Dahinter steht die Hoffnung, daß ein konsequenter theoretischer Kognitivismus in der Psychologie, wenn er auch methodisch stringent umgesetzt wird, zu einer erheblichen Vereinfachung der psychologischen Erklärungsmodelle führen kann.

Nun läßt sich (auch und gerade anhand der obigen Abbildung) einwenden, daß durch die sprechakttheoretische Rekonstruktion zwar die Kompliziertheit der Erklärungsschritte (im Vergleich zum attributionstheoretischen Modell nach Meyer) reduziert

Erklärungsstruktur im attributionstheoretischen Modell (nach Meyer et al.)



Erklärungsstruktur im sprachpsychologisch-sprechakttheoretischen Modell

Abbildung 5: Vergleich der Erklärungsstruktur im attributionstheoretischen vs. sprachpsychologisch-sprechakttheoretischen Modell

wird, dafür aber deutlich die Komplexität in der Beschreibung des als uneigentlich verstandenen Sprechaktes ansteigt. Dem ist zuzustimmen – und zugleich liegt darin die zweite konstruktive meta-theoretische Perspektive, auf die wir abschließend hinweisen wollen. Der wichtigste Unterschied zwischen den beiden Modellen ist unter dem Aspekt der Beschreibung vs. Erklärung, daß die beiden zentralen Erklärungsstrukturen des attributionstheoretischen Ansatzes (Anstrengungskalkulation, Fremdbewertungssystem) im sprechakttheoretischen Modell als Teil der Beschreibung des Konstrukts ‚Verstehen der Lehrer-Äußerung als uneigentlicher Sprechakt‘ auftauchen. Die kognitiv-konstruktive Sichtweise und Beschreibung der Sprach-, ‚Rezeption‘ führt zu einem sehr komplexen Konstrukt: Nun ist aber Komplexität (wie man spätestens seit der Gestalttheorie weiß) keineswegs mit Kompliziertheit identisch (vgl. auch DÖRNER 1976, 18ff.); vielmehr liegt in der Komplexbildung, d.h. der Konstituierung als Einheit, die nicht weiter auflösbar ist, wiederum eine Einfachheitssteigerung, weswegen sie wissenschaftstheoretisch auch überhaupt nicht abzulehnen ist (vgl. BUNGE 1963; GROEBEN 1981). Was allerdings nach gängigen wissenschaftstheoretischen Zielideen als problematisch angesehen werden muß, ist, daß damit die Grenze zwischen Beschreiben und Erklären fließend wird: Was im attributionstheoretischen Modell ganz eindeutig die Funktion eines explanativen Konstrukts hat (vor allem die Begabungseinschätzung), wird in der sprechakttheoretischen Modellierung sozusagen von der Beschreibung des Sprachverstehens aufgesogen, ist primär als Teil des kognitiv-konstruktiven Sprachverstehens relevant und erhält erst im Gesamt dieses Konstrukts in der Relation zur Erfolgszuversicht wieder erklärende Funktion. Doch genau das ist es, was wir anhand dieses Vergleichs als meta-theoretische These propagieren möchten: *daß bei einer konsequenten Theorie-Elaboration eines kognitiven Konstruktivismus in der Psychologie die Komplexität der Beschreibungs(Ebene) von Konstrukten ansteigen kann, wodurch gleichzeitig die Kompliziertheit der Erklärungs(Ebene) reduziert wird.* Wenn man die kognitiv-konstruktive Verarbeitung des reflexiven Subjekts Mensch wirklich konsequent (von dessen ‚Innensicht‘ aus) berücksichtigt und realisiert, dann erhöht sich (wahrscheinlich) die Komplexität der thematisch zu postulierenden und empirisch zu erhebenden Konstrukte, zugleich aber eventuell auch die Einfachheit der mit solchen komplex(eren) Konstrukten arbeitenden Erklärungsmodelle. Auf welchem Komplexitätsniveau Konstrukte zu explizieren sind, hängt dann im Optimalfall mindestens ebenso stark vom Erkenntnis-, Objekt‘ wie vom Forscher ab (vgl. ausführlicher GROEBEN 1986, Kap. 2. u. 5.): und darin manifestiert sich u.E. erst endgültig das Bild vom kognitiv-konstruktiven Menschen (als Erkenntnis,gegenstand‘), indem er die Grenze zwischen Beschreibung und Erklärung mitbestimmt. Die Möglichkeit, die dahinter steht, ist, daß durch die konsequente ‚Innensicht‘ der Beschreibung die Komplexität der menschlichen kognitiven Verarbeitung adäquat abgebildet und damit gleichzeitig ‚weniger‘ Erklärung von ‚außen‘ nötig wird. Eine Möglichkeit, die bisher sicherlich primär eine Hoffnung darstellt – aber eine, für die die vorliegende Untersuchung hoffentlich als positives Beispiel gelten kann.

Literatur:

- Berg, W. 1978: Uneigentliches Sprechen. Tübingen
- Bunge, M. 1963: The Myth of Simplicity. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Dixon, W.J. et al. 1981: BMDP-Manual. Berkeley
- Dörner, D. 1976: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart
- Drews, D. 1985: Ein Programm zur Partitionierung komplexer Kontingenztabellen (PPKK), BTX*21733#
- Fleiss, J.L. 1971: Measuring Nominal Scale Agreement Among Many Raters, Psychological Bulletin, 76, 3, 378-382
- Freund, R.J. & Littell, R.C. 1981: SAS For Linear Models. Cary, N.C.
- Grice, H.P. 1975: Logic and Conversation, in: Cole, P. & Morgan, J.L. (eds), Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts. New York, 41-58
- Grice, H.P. 1979: Logik und Konversation, in: Meggle, G. (ed), Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt, 243-265
- Grimm, H. & Engelkamp, J. 1981: Sprachpsychologie. Berlin
- Groeben, N. 1981: Zielideen einer utopisch-moralischen Psychologie, Zeitschrift für Sozialpsychologie 12, 104-133
- Groeben, N. 1982: Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster
- Groeben, N. 1986: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen
- Groeben, N. & Scheele, B. 1984: Produktion und Rezeption von Ironie. Pragmalinguistische Beschreibung und psycholinguistische Erklärungshypothesen. Tübingen
- Groeben, N. et al. 1985: Produktion und Rezeption von Ironie. Empirische Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen ironischer Sprechakte. Tübingen
- Herrmann, Th. & Stäcker, K.H. 1969: Sprachpsychologische Beiträge zur Sozialpsychologie, in: Graumann, C.F. (ed), Handbuch der Psychologie Bd. 7.1. Sozialpsychologie: Theoretische Ansätze und Modelle. Göttingen, 398-474
- Hörmann, H. 1976: Meinen und Verstehen. Frankfurt/Main
- Hofer, M. et al. 1982: Bedingungen und Konsequenzen individualisierenden Lehrerverhaltens, Abschlußbericht des gleichnamigen Forschungsprojektes der DFG, 3 Bände. Braunschweig
- Keller, R. 1975: Zur Theorie metaphorischen Sprachgebrauchs, zeitschrift für germanistische linguistik 3, 49-62
- Lancaster, H.O. 1951: Complex Contingency Tables Treated by the Partition of X^2 , Journal of the Royal Statistical Society of Britain 13, 242 ff.
- Levinson, S.C. 1983: Pragmatics. Cambridge
- Lienert, G.A. 1973: Assoziationsstruktur klinischer Skalen und Symptome, in: Krauth, J. & Lienert, G.A., Die Konfigurationsfrequenzanalyse und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin. Freiburg/München, 97-116
- Maas, U. & Wunderlich, D. 1972: Pragmatik und sprachliches Handeln. Frankfurt/Main
- Meyer, W.U. 1978: Der Einfluß von Sanktionen auf Begabungspereptionen, in: Görtitz, D. et al. (eds), Bielefelder Symposium über Attribution. Stuttgart, 71-92
- Meyer, W.U. 1984: Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern/Stuttgart/Toronto
- Meyer, W.U. & Plöger, F.O. 1979: Scheinbar paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel auf die wahrgenommene eigene Begabung, in: Filipp, S.-H. (ed), Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart, 221-235
- Meyer, W.U. & Schmalt, H.D. 1978: Die Attributionstheorie, in: Frey, D. (ed), Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern/Stuttgart/Wien, 98-136
- Meyer, W.U. et al. 1978: Ursachenerklärung von Rechennoten: II. Lehrerattribuierungen und Sanktionen, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10, 2, 169-178
- Meyer, W.U. et al. 1979: The Informational Value of Evaluative Behavior: Influences of Praise and Blame of Perceptions of Ability, Journal of Educational Psychology 2, 259-268
- Meyer, W.U. et al. 1982: Auswirkungen von Tadel auf die Beurteilung des eigenen Leistungsstandes und auf das Interesse an Aufgaben, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 14, 263-276
- Plöger, F.O. 1980: Sanktionen und Begabungswahrnehmung: Alltagspsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Bielefeld, Abteilung Psychologie
- Scheele, B. & Groeben, N. 1984: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT). Weinheim/Basel
- Schlieben-Lange, B. 1975: Linguistische Pragmatik. Stuttgart
- Searle, J.R. 1969: Speech Acts. Cambridge
- Sökeland, W. 1980: Indirektheit von Sprechhandlungen. Tübingen
- Treiber, B. & Groeben, N. 1976: Vom Paar-Assoziations-Lernen zum Elaborationsmodell. Forschungsprogrammwechsel in der Psychologie des verbalen Lernens, Zeitschrift für Sozialpsychologie 7, 3-46
- Wunderlich, D. 1976: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/Main

ANHANG

ANMERKUNGEN:

- 1 Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen eines Akademie-Stipendiums der VW-Stiftung (für den Zweitautor) entstanden.
Für kritische Hinweise zu einer ersten Fassung des Manuskripts danken wir: A. Drinkmann, H. Gertzen, F. Rheinberg, R. Rustemeyer und B. Scheele.
- 2 In den Szenarien anderer Untersuchungen sind beide Schüler entweder erfolgreich oder haben beide Mißerfolg. Im Falle des Erfolgs wird ein Schüler gelobt, der andere Schüler wird neutral sanktioniert; bei Mißerfolg wird ein Schüler getadelt und der andere neutral sanktioniert.
- 3 Man sollte sich an dem Wort ‚Gespräch‘ nicht allzu sehr stören, da es auf einem Übersetzungsproblem beruht. Im Original verwendet Grice die Wendung ‚talk exchange‘.
- 4 Diese sind mit lateinischen Kleinbuchstaben indiziert.
- 5 Sie sind mit arabischen Zahlen indiziert.
- 6 Wir danken den Schülern, Lehrern und Schulleitungen der Gymnasien Balingen, Ebingen, Gosheim, Hechingen, Mühlheim, Rosenfeld und Tauberbischofsheim für ihre kooperative Zusammenarbeit.
- 7 Wir danken Frau cand. psych. A. Goll und Frau cand. psych. M. Jonitz-Dosch für ihre zügige und zuverlässige Zusammenarbeit.
- 8 Unser besonderer Dank gilt Herrn D. Drews von der ‚Gesellschaft für Bildschirmtextanwendungen (GEBA)‘ für die Bereitstellung eines PPKK-Programms.
- 9 Meyer et al. könnten einwenden, daß sie ihr Modell lediglich für triadische Personenkonstellationen (doppelte Sanktionskonstellation) als geltend behaupten. Dagegen ist zweierlei kritisch festzuhalten: Zum einen gilt das für ihre Untersuchungen, nicht aber für die theoretische Modellierung (s.o.I.); insofern liegt eine theoretische Inkohärenz vor. Doch auch wenn man diese Geltungseinschränkung akzeptiert, wird keine Erklärung dafür gegeben, warum die Anstrengungskalkulation nur in doppelten Sanktionskonstellationen greift; insofern liegt eine Erklärungslücke vor, auf die wir im Rahmen der Gesamtdiskussion (VIII.) noch näher eingehen.

Tabelle 22: Sprechaktdetekodierungen

Legende:

Experimentalbedingungen:

TB	Thematisierungsbedingung	- kt: keine Thematisierung - mt: mittelbare Thematisierung - ut: unmittelbare Thematisierung
AB	Äußerungsbedingung	- ausg: Das war ganz ausgezeichnet - ninöt: Dieser eine Fehler war doch nicht nötig
SK	Sprechaktkontext	
AB x SK	Kreuzung der Bedingungen 'Äußerungsbedingung' und 'Sprechaktkontext'	- ausg/ ninöt: ausg unter der Bedingung ninöt - ninöt/ausg : ninöt unter der Bedingung ausg - ausg/neut : ausg unter der Bedingung 'neutrale Reaktion' - ninöt/neut : ninöt unter der Bedingung 'neutrale Reaktion' - ausg : nur ausg - ninöt : nur ninöt
AWM	Antwortmodus	- fa: freie Antwortmöglichkeit - mc: multiple choice Beantwortung
SN	Schwierigkeitsniveau	- sl: sehr leichte Aufgaben - ms: mittelschwere Aufgaben

Sprechaktdetekodierungskategorien:

1. Konstantive Sprechakte
 - 1.1. Gute Begabung/Fähigkeiten/hohes Leistungsniveau (synonyme Verwendung)
 - 1.2. Geringe Begabung/Fähigkeiten/geringes Leistungsniveau (synonyme Verwendung)
 - 1.3. Begabungsvergleich: Begabung von Andreas (Dieser eine Fehler war doch nicht nötig) ist größer als die von Sven (Das war ganz ausgezeichnet).
 - 1.4. Begabungsvergleich: Inversion von 1.3.
2. Lobdekodierungen
 - 2.1. Lob ohne weitere Spezifizierungen
 - 2.2. Lob wegen großer Anstrengungen; die Anstrengung ist der Grund des Lobes.
 - 2.3. Lob wegen geringer Begabung; gelobt wird, weil die Leistung über dem sonstigen Niveau liegt.
 - 2.4. Eine Entscheidung zwischen 2.2. und 2.3. ist nicht möglich.
3. Tadeldekodierungen
 - 3.1. Tadel ohne weitere Spezifizierungen
 - 3.2. Tadel wegen geringer Anstrengung, Mangel an Konzentration oder Leichtsinn.
 - 3.3. Tadel - Fokus Leichtigkeit der Aufgaben
 - 3.4. Tadel - Fokus gute Fähigkeiten/hohe Begabung
 - 3.5. Tadel - Fokus leichte Aufgaben und gute Fähigkeiten
 - 3.6. eine Entscheidung zwischen 3.2. und 3.4. oder 3.5. ist nicht möglich
4. Weitere indirekte und/oder uneigentliche Sprechakte
 - 4.1. ironisches Lob - Tadel durch Lob
 - 4.2. ironischer Tadel - Lob durch Tadel
 - 4.3. Hinweis auf Abschreiben
 - 4.4. sonstige Fälle, in denen Gesagtes und Gemeintes nicht übereinstimmen
5. Expressive Sprechakte
 - 5.1. Sympathie
 - 5.2. Antipathie
 - 5.3. Freude über Erfolg des Schülers (ausschließlich)
 - 5.4. Bedauern wegen Mißerfolg des Schülers (ausschließlich)
 - 5.5. Trost und/oder Aufmunterung
 - 5.6. sonstige expressive Sprechakte
6. Eingeschränktes Lob
7. nicht kategorisierbar
8. Keine Angaben, d.h. leeres Blatt
- II. Zufriedenheit mit guter Begabung
- VI. Unzufriedenheit mit schlechter Begabung

Tabelle 22: Sprechaktdekodierungen Teil a

- 4C -

Experimental- bedingungen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

[illegible]

Tabelle 23: Indikatoren

Legende:

Experimentalbedingungen:

TB	Thematisierungsbedingung	- kt: keine Thematisierung - mt: mittelbare Thematisierung - ut: unmittelbare Thematisierung
AB	Äußerungsbedingung	- ausg: Das war ganz ausgezeichnet - ninöt: Dieser eine Fehler war doch nicht nötig
SK	Sprechaktkontext	
AB x SK	Kreuzung der Bedingungen 'Äußerungsbedingung' und 'Sprechaktkontext'	- ausg/ ninöt: ausg unter der Bedingung ninöt - ninöt/ausg : ninöt unter der Bedingung ausg - ausg/neut : ausg unter der Bedingung 'neutrale Reaktion' - ninöt/neut : ninöt unter der Bedingung 'neutrale Reaktion' - ausg : nur ausg - ninöt : nur ninöt
AWM	Antwortmodus	- fa: freie Antwortmöglichkeit - mc: multiple choice Beantwortung
SN	Schwierigkeitsniveau	- sl: sehr leichte Aufgaben - ms: mittelschwere Aufgaben

Indikatoren:

- A: Schwierigkeitsniveau der Aufgaben
- B: Unterschiedlichkeit des Lehrerverhaltens
- C: A und B
- D: Ungewöhnlichkeit der Äußerung als solcher im schulischen Alltag
- E: Partikeln der Lehreräußerung
- F: Keine zusätzlichen Informationen
- G: Paralinguistische Merkmale (Intonation, Gestik, Mimik)
- H: Erfahrung und/oder Intuition
- I: Objektives Resultat
- J: Andere Verstöße gegen die Konversationsmaxime
- K: Nicht klassifizierbar
- L: Keine Angaben, d.h. leeres Blatt

N: Anzahl der Fälle pro Bedingung

BEDINGUNGS- VARIATION					INDIKATOREN												N	
TB	AB	x	SK	AWM	SN	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
kt	ausg			fa	sl				1	5	6		3	1		1		17
kt	ausg			mc	sl	3				5	7	1					2	13
kt	ausg			fa	ms					8	5		3		1			17
kt	ausg			mc	ms					2	8		3	1	2			16
kt	ausg/ninöt			fa	sl		11			4	1		1					17
kt	ausg/ninöt			mc	sl	1	6			1	7	1	1		1			13
kt	ausg/ninöt			fa	ms		9		1	3	1	1	1				1	17
kt	ausg/ninöt			mc	ms		7				8		2				1	18
kt	ausg/neut			fa	sl		9			3	3		1		1			17
kt	ausg/neut			mc	sl		12			1	4							17
kt	ausg/neut			fa	ms		11		1	1			3		1			17
kt	ausg/neut			mc	ms		14				2		1					17
kt	ninöt			fa	sl	1				5	5	1	4				1	17
kt	ninöt			mc	sl	3				2	7	1		2	2			17
kt	ninöt			fa	ms					7	4	1	4				1	17
kt	ninöt			mc	ms	1				3	5	1	3	2			3	18
kt	ninöt/ausg			fa	sl		6			2	2	1	5		1			17
kt	ninöt/ausg			mc	sl		4			1	6	1	2	1	1		4	20
kt	ninöt/ausg			fa	ms		6			1	5		2	1	1		1	17
kt	ninöt/ausg			mc	ms		6			2	8				1			17
kt	ninöt/neut			fa	sl		6			2	2	1	4				2	17
kt	ninöt/neut			mc	sl	2	4			2	5	1	3					17
kt	ninöt/neut			fa	ms		9	2		1	3	1	1					17
kt	ninöt/neut			mc	ms		3			2	6		3	2			1	17
mt	ausg			fa	sl					1	4	4	2	2	1	1	3	18
mt	ausg			mc	sl	6				5	4	1	1				1	18
mt	ausg			fa	ms				1	6	5	1		2			2	17
mt	ausg			mc	ms	2				2	8	2		2			1	17
mt	ausg/ninöt			fa	sl		9					2	1		1	2	1	17
mt	ausg/ninöt			mc	sl		8			3	4		1				1	17
mt	ausg/ninöt			fa	ms		6				6	3	1				1	17
mt	ausg/ninöt			mc	ms		8				7		1				1	17
mt	ninöt			fa	sl					4	3	4	3				3	17
mt	ninöt			mc	sl	1				2	7		4			1	2	17
mt	ninöt			fa	ms				1	4	6	1	3			2		17
mt	ninöt			mc	ms	2				2	12			1				17
mt	ninöt/ausg			fa	sl		4				6	2	3				2	17
mt	ninöt/ausg			mc	sl	1	7			1	3		2			1	2	17
mt	ninöt/ausg			fa	mc		9			2	4	1					1	17
mt	ninöt/ausg			mc	ms		5			1	8	1	2					17

BESETZUNGSHAUFIGKEITEN DER EINZELNEN KATEGORIEN:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
23	179	2	5	96	197	34	74	17	14	8	39

Tabelle 24: Besetzungshäufigkeiten im Design AB x SK x TB x AWM x SN x Deko

AB: Äußerungsbedingung

- 1 = Das war ganz ausgezeichnet, n = 364;
- 2 = Dieser eine Fehler war doch nicht nötig, n = 336;

SK: Sprechaktkontext

- 1 = einfacher Sprechaktkontext, n = 316;
- 2 = doppelter Sprechaktkontext, n = 384;

TB: Thematisierungsbedingung

- 1 = keine Thematisierung, n = 251;
- 2 = mittelbare Thematisierung, n = 230;
- 3 = unmittelbare Thematisierung, n = 219;

AWM: Antwortmodus

- 1 = freie Antwortmöglichkeit, n = 351;
- 2 = multiple choice Beantwortung, n = 349;

SN: Schwierigkeitsniveau

- 1 = sehr leichte Aufgaben, n = 356;
- 2 = mittelschwere Aufgaben, n = 344;

Deko: Dekodierung

- 1 = Alpha-Dekodierung, n = 233;
- 2 = Beta-Dekodierung, n = 467;

N = 700

Hg.	AB	S K TB	AWM SN Deko
13	1	1	1
2	1	1	1
14	1	1	2
3	1	1	2
7	1	1	1
8	1	1	2
11	1	1	2
4	1	1	1
3	1	1	2
11	1	1	2
5	1	1	2
12	1	1	1
4	1	1	2
12	1	2	2
2	1	2	1
16	1	2	2
1	1	2	2
17	1	2	2
3	1	2	1
12	1	2	2
2	1	2	1
16	1	2	2
1	1	2	2
17	1	2	2
3	1	2	1
12	1	2	2
4	1	2	2
12	1	2	2
16	1	2	1
1	1	2	2
12	1	2	1
3	1	2	2
16	1	2	2
5	1	2	1
12	1	2	2
3	1	2	2
14	1	2	2
5	1	2	1
11	1	2	2
3	1	2	2
16	1	2	2
1	1	2	2
15	1	2	1
1	1	2	2
9	1	2	1
1	1	2	2
15	1	2	2
1	1	2	1
16	1	2	2
11	1	2	1
3	1	2	2
10	1	2	2
4	1	2	2
5	1	2	1
9	1	2	2
0	1	2	2

Hg.	AB	S	K	TB	AWM	SN	Deko
12	2	1	1	2	1	1	1
1	2	1	1	2	1	2	2
10	2	1	1	2	1	2	1
3	2	1	1	2	1	2	2
1	2	1	1	2	1	2	1
10	2	1	1	2	2	2	2
2	2	1	1	2	1	1	2
12	2	1	1	2	1	1	2
2	2	1	1	2	1	1	2
10	2	1	1	2	1	2	2
2	2	1	1	2	1	2	2
4	2	1	1	2	1	1	2
8	2	1	1	2	2	2	2
0	2	1	1	2	2	2	2
8	2	1	1	2	2	2	2
2	2	2	2	2	1	1	2
15	2	2	2	2	1	2	2
2	2	2	2	2	1	2	2
13	2	2	2	2	1	2	2
0	2	2	2	2	1	2	2
19	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	1	2	2
3	2	2	2	2	1	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2
4	2	2	2	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2
15	2	2	2	2	1	2	2
0	2	2	2	2	1	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2
1	2	2	2	2	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2

Tabelle 25: Besetzungshäufigkeiten im Design AB x SK x TB x AWM x SN x Deko x Indi

AB	SK	TB	AWM	SN	Deko	Indi	Hg.	AB	SK	TB	AWM	SN	Deko	Indi	Hg.	AB	SK	TB	AWM	SN	Deko	Indi	Hg.
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	0
1	1	1	1	1	1	2	12	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2
1	1	1	1	1	2	1	0	1	2	2	1	1	2	1	8	2	2	1	1	1	2	1	7
1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	8
1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	0	2	2	1	1	2	1	1	1
1	1	1	1	2	1	2	13	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1
1	1	1	1	2	2	1	0	1	2	2	1	2	2	1	9	2	2	1	1	2	2	1	5
1	1	1	1	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	2	6	2	2	1	1	2	2	2	7
1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	0
1	1	1	2	1	1	2	5	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	0
1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	8	2	2	1	2	1	2	1	5
1	1	1	2	1	2	2	6	1	2	2	2	1	2	2	4	2	2	1	2	1	2	2	10
1	1	1	2	2	1	1	0	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	0
1	1	1	2	2	1	2	11	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1
1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	7	2	2	1	2	2	2	1	7
1	1	1	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	6	2	2	1	2	2	2	2	9
1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	0
1	1	2	1	1	1	2	10	2	1	1	1	1	1	2	8	2	2	2	1	1	1	2	1
1	1	2	1	1	2	1	0	2	1	1	1	1	2	1	0	2	2	2	1	1	2	1	4
1	1	2	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1	1	2	2	10
1	1	2	1	2	1	1	0	2	1	1	1	2	1	1	0	2	2	2	1	2	1	1	1
1	1	2	1	2	1	2	11	2	1	1	1	2	1	2	10	2	2	2	1	2	1	2	2
1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	0	2	2	2	1	2	2	1	8
1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	4	2	2	2	1	2	2	2	5
1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2
1	1	2	2	1	1	2	3	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1
1	1	2	2	1	2	1	3	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	6
1	1	2	2	1	2	2	7	2	1	1	2	1	2	2	7	2	2	2	2	1	2	2	3
1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	0	2	2	2	2	2	1	1	1
1	1	2	2	2	1	2	7	2	1	1	2	2	1	2	0	2	2	2	2	2	1	2	0
1	1	2	2	2	2	1	0	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	4
1	1	2	2	2	2	2	5	2	1	1	2	2	2	2	9	2	2	2	2	2	2	2	11
1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	1	0
1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2	11	2	1	2	1	1	2	1	1
1	2	1	1	1	2	1	10	2	1	2	1	1	2	1	0	2	1	2	1	1	2	1	0
1	2	1	1	1	2	2	3	2	1	2	1	1	2	2	0	2	1	2	1	1	2	2	0
1	2	1	1	2	1	1	0	2	1	2	1	2	1	1	0	2	1	2	1	2	1	1	0
1	2	1	1	2	1	2	4	2	1	2	1	2	1	2	8	2	1	2	1	2	2	1	0
1	2	1	1	2	2	1	9	2	1	2	1	2	2	1	0	2	1	2	1	2	2	2	3
1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	1	2	2	1	2	1	0
1	2	1	2	1	1	1	0	2	1	2	2	1	1	1	0	2	1	2	2	1	1	1	0
1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	0	2	1	2	2	1	2	2	0
1	2	1	2	1	2	1	7	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1
1	2	1	2	1	2	2	8	2	1	2	2	1	2	2	8	2	1	2	2	1	2	2	8
1	2	1	2	2	1	1	0	2	1	2	2	2	2	1	0	2	1	2	2	2	1	1	0
1	2	1	2	2	1	2	0	2	1	2	2	2	2	1	0	2	1	2	2	2	2	1	0
1	2	1	2	2	2	1	7	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1
1	2	1	2	2	2	2	10	2	1	2	2	2	2	2	6	2	1	2	2	2	2	2	6

Notation:

- AB: Äußerungsbedingung
 1= Das war ganz ausgezeichnet n = 239
 2= Dieser eine Fehler war doch nicht nötig n = 211
- SK: Sprechaktkontext
 1= einfacher Sprechaktkontext n = 205
 2= doppelter Sprechaktkontext n = 245
- TB: Thematisierungsbedingung
 1= keine Thematisierung n = 239
 2= mittelbare Thematisierung n = 211
- AWM: Antwortmodus
 1= freie Antwortmöglichkeit n = 229
 2= multiple choice n = 221
- SN: Schwierigkeitsniveau
 1= sehr leichte Aufgaben n = 222
 2= mittelschwere Aufgaben n = 228

Deko: Dekodierung 1= Alpha-Dekodierung 2 = Beta-Dekodierung; n1 = 153 n2 = 297
 Indi: Indikatoren 1= V-Indikatoren 2 = R-Indikatoren ; n1 = 141 n2 = 309

N = 450

Tabelle 26: Besetzungshäufigkeiten im Design AB x SK x AWM x SN x Deko x Indi

AB	SK	AWM	SN	Deko	Indi	Hg.	AB	SK	AWM	SN	Deko	Indi	Hg.
1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2
1	1	1	1	1	2	12	2	1	1	1	1	2	8
1	1	1	1	2	1	0	2	1	1	1	2	1	0
1	1	1	1	2	2	0	2	1	1	1	2	2	3
1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	0
1	1	1	2	1	2	13	2	1	1	2	1	2	10
1	1	1	2	2	1	0	2	1	1	2	2	1	0
1	1	1	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	4
1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	3
1	1	2	1	1	2	5	2	1	2	1	1	2	2
1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2
1	1	2	1	2	2	6	2	1	2	1	2	2	7
1	1	2	2	1	1	0	2	1	2	2	1	1	0
1	1	2	2	1	2	11	2	1	2	2	1	2	0
1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1
1	1	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	9
1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0
1	2	1	1	1	2	7	2	2	1	1	1	2	5
1	2	1	1	2	1	16	2	2	1	1	2	1	10
1	2	1	1	2	2	5	2	2	1	1	2	2	10
1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	3
1	2	1	2	1	2	5	2	2	1	2	1	2	2
1	2	1	2	2	1	16	2	2	1	2	2	1	11
1	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	11
1	2	2	1	1	1	3	2	2	2	1	1	1	2
1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1
1	2	2	1	2	1	14	2	2	2	1	2	1	7
1	2	2	1	2	2	13	2	2	2	1	2	2	15
1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1
1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2
1	2	2	2	2	1	17	2	2	2	2	2	1	8
1	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	18

AB:	Äußerungsbedingung	1 - Das war ganz ausgezeichnet	n = 177
		2 - Dieser eine Fehler war doch nicht nötig	n = 157
SK:	Sprechaktkontext	1 - einfacher Sprechaktkontext	n = 110
		2 - doppelter Sprechaktkontext	n = 224
AWM:	Antwortmodus	1 - freie Antwortmöglichkeit	n = 164
		2 - multiple choice Beantwortung	n = 170
SN:	Schwierigkeitsniveau	1 - sehr leichte Aufgaben	n = 165
		2 - mittelschwere Aufgaben	n = 169
Deko:	Sprechaktdekodierung	1 - alpha-Dekodierung	n = 107
		2 - beta-Dekodierung	n = 227
Indi:	Indikatoren	1 - V-Indikatoren	n = 126
		2 - R-Indikatoren	n = 208
			N = 334

**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 Lernmerkmalen 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 ziel-spezifische 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: BRAUNMÜHL, 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.: Mehrebenenanalyse sozialstruktureller Bedingungen schulischen Lernens. Oktober 1978
- Diskussionspapier Nr. 14: AHRENS, H.-J. & KORDY, H.: Möglichkeiten und Grenzen der theoretischen Aussagekraft von multidimensionalen Skalierungen bei der Untersuchung menschlicher Informationsverarbeitung. Teil I: Formale und wissenschaftstheoretische Grundlagen. März 1979

- Diskussionspapier Nr. 15: GROEBEN, N.: Entwurf eines Utopieprinzips zur Generierung Psychologischer Konstrukte. Juni 1979
- Diskussionspapier Nr. 16: WEINERT, F.E. & TREIBER, B.: School Socialization and 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
- Diskussionspapier Nr. 19: GLOGER-TIPPELT, G.: Subjektive Theorien von Frauen über ihre erste Schwangerschaft: Theoretische Konzepte und methodische Möglichkeiten. Januar 1980
- Diskussionspapier Nr. 20: KÄMMERER, A.: Das Konzept 'psychotherapeutische Strategie' am Beispiel des Problemlösens. Juli 1980
- Diskussionspapier Nr. 21: SCHEELE, B.: (unter Mitarbeit von B. Tuschen und C. Maier): Subjektive Theorien über Ironie – als Heuristik für einen wissenschaftlichen Hypothesenkörper. August 1980
- Diskussionspapier Nr. 22: TREIBER, B.: Erklärung von Förderungseffekten in Schulklassen durch Merkmale subjektiver Unterrichtstheorien ihrer Lehrer. Oktober 1980
- Diskussionspapier Nr. 23: RÖHRLE, B. & KOMMER, D.: Handlungstheoretische Betrachtungen zur primären Prävention psychischer Störungen. Februar 1981
- Diskussionspapier Nr. 24: VOIGT, F.: Die Entwicklung des Zahlbegriffs. Teil I: Entwicklungslinien des Zahlbegriffs im Vorschulalter: Übersicht über theoretische Probleme und empirische Untersuchungen, mit einer Bibliographie zur Zahlbegriffsentwicklung. Teil II: Entwicklungslinien des Zahlbegriffs im Vorschulalter: Deskriptive Untersuchung des kindlichen Zahlverständnisses und verwandter Konzepte. April 1981. Teil III: Trainingsstudien zum Erwerb konkreter Operationen (unter besonderer Berücksichtigung von Modellen der Invarianzaufgabe). Teil IV: Die Trainierbarkeit ordinaler und kardinaler Konzepte und ihre Beziehung zum Zahlbegriff. Juli 1982
- Diskussionspapier Nr. 25: SCHNEIDER, G. & WEIMER, E.: Aspekte der Kategorisierung städtischer Umwelt – Eine empirische Untersuchung. Juni 1981
- Diskussionspapier Nr. 26: SCHNEIDER, W. & SCHEIBLER, D.: Zur Evaluation numerischer Klassifikation: Probleme beim Vergleich von Clusteranalysen. August 1981
- Diskussionspapier Nr. 27: DRINKMANN, A. & GROEBEN, N.: Techniken der Textorganisation zur Verbesserung des Lernens aus Texten: Ein metaanalytischer Überblick. November 1981

- Diskussionspapier Nr. 28: GRAUMANN, C.F.: Theorie und Geschichte. November 1982, Historische Reihe Nr. 1
- Diskussionspapier Nr. 29: WOODWARD, W.R.: From the Science of Language to *Völkerpsychologie*: Lotze, Steinthal, Lazarus, and Wundt. November 1982, Historische Reihe Nr. 2
- Diskussionspapier Nr. 30: SOMMER, J.: Dialogische Forschungsmethoden. Dezember 1982
- Diskussionspapier Nr. 31: WINTERMANTEL, M. & CHRISTMANN, U.: Textverarbeitung: Empirische Untersuchung zum Verstehen einer Personbeschreibung. Januar 1983
- Diskussionspapier Nr. 32: SCHMALHOFER, F.: Text Processing with and without Prior Knowledge: Knowledge- versus Heuristic-Dependent Representations. Februar 1983
- Diskussionspapier Nr. 33: METRAUX, A.: Victor de l' Aveyron oder Zum Streit zwischen Kulturalisten und Biologen am Anfang des 19. Jahrhunderts. Mai 1983, Historische Reihe Nr. 3
- Diskussionspapier Nr. 34: GRAUMANN, C.F.: Wundt – Bühler – Mead – Zur Sozialität und Sprachlichkeit menschlichen Handelns. Mai 1983, Historische Reihe Nr. 4
- Diskussionspapier Nr. 35: GUNDLACH, H.: Folk Psychology and Social Psychology oder? Das Los des Ausdrucks 'Völkerpsychologie' in den englischen Übersetzungen der Werke Wundts. Mai 1983, Historische Reihe Nr. 5
- Diskussionspapier Nr. 36: WOODWARD, W.R.: Hermann Lotze's Concept of Function: Its Kantian Origin and its Impact on Evolutionism in the United States. Mai 1983, Historische Reihe Nr. 6
- Diskussionspapier Nr. 37: SCHNEIDER, G.: Reflexivität als Grenzproblem einer kognitiven Psychologie. August 1983
- Diskussionspapier Nr. 38: GEUTER, U.: 'Gleichschaltung' von oben? Universitätspolitische Strategien und Verhaltensweisen in der Psychologie während des Nationalsozialismus. Oktober 1983, Historische Reihe Nr. 11
- Diskussionspapier Nr. 39: KRUSE, L.: Drehbücher für Verhaltensschauplätze oder: Scripts for Settings. Dezember 1983
- Diskussionspapier Nr. 40: GRAUMANN, C.F.: The individualisation of the social and the desocialisation of the individual – Floyd H. Allport's Contribution to Social Psychology –. Mai 1984, Historische Reihe Nr. 10
- Diskussionspapier Nr. 41: KRUSE, L. & GRAUMANN, C.F.: Environmental Psychology in Germany. November 1984
- Diskussionspapier Nr. 42: SCHNEIDER, G. & KANY, W.: Ein linguistisch fundiertes inhaltsanalytisches System zur Erfassung des referentiellen und prädikativen Gehalts verbaler Daten. Mai 1985

- Diskussionspapier Nr. 43: HORMUTH, S.E.: Methoden für psychologische Forschung im Feld: Erfahrungsstichprobe, Autophotographie und Telefoninterview. Februar 1985
- Diskussionspapier Nr. 44: HAEBERLE, E.J.: Die Anfänge der Sexualwissenschaft in Berlin. April 1985, Historische Reihe Nr. 12
- Diskussionspapier Nr. 45: SCHMALHOFER, F. & SCHÄFER, I.: Lautes Denken bei der Wahl zwischen benannt und beschrieben dargebotenen Alternativen. Juni 1985
- Diskussionspapier Nr. 46: ZIELINSKI, W. & ROTT, CH.: Analyse der Entwicklung des Wortleseprozesses bei erfolgreichen und schwachen Lesern der Grundschule. Februar 1986
- Diskussionspapier Nr. 47: WALLER, M.: Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung. Juli 1986
- Diskussionspapier Nr. 48: GUNDLACH, H.: Inventarium der älteren Experimentalapparate im Psychologischen Institut Heidelberg sowie einige historische Bemerkungen (zweite, vermehrte Auflage). September 1986, Historische Reihe Nr. 9
- Diskussionspapier Nr. 49: KLÜPFEL, J. & GRAUMANN, C.F.: Ein Institut entsteht – Zur Geschichte der Institutionalisierung der Psychologie an der Universität Heidelberg –. Oktober 1986, Historische Reihe Nr. 13
- Diskussionspapier Nr. 50: DRINKMANN, A.: Private und öffentliche Self-Consciousness: Eine Zwischenbilanz ihrer empirischen Bewährung. Oktober 1986
- Diskussionspapier Nr. 51: BLICKLE, G. & GROEBEN, N.: Gegen einen objektivistisch halbierten Kognitivismus: Kognitiv-konstruktives Sprachverstehen und nicht-paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel. November 1986