

Interpretative Forschung und komparative Analyse: theoretische und methodologische Aspekte psychologischer Erkenntnisbildung

Straub, Jürgen

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Straub, J. (1990). Interpretative Forschung und komparative Analyse: theoretische und methodologische Aspekte psychologischer Erkenntnisbildung. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Komparative Kasuistik* (S. 168-183). Heidelberg: Asanger.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-15798>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Interpretative Forschung und komparative Analyse: Theoretische und methodologische Aspekte psychologischer Erkenntnisbildung

Vorbemerkungen

„Komparative Kasuistik“ verstehe ich in einer relativ allgemeinen Perspektive als Konzept und als „Strategie“ eines spezifischen Typs psychologischer Forschung (vgl. z. B. Jüttemann 1981, 1984). Die Charakteristik dieses Typs psychologischer Forschung läßt sich m. E. nur im Rekurs auf die hermeneutische *Problematik des Sinnverstehens* bestimmen (vgl. z. B. Habermas 1967, 1981a, S. 152 ff.). Die Problematik der „Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen“ (Taylor 1975) bildet den Dreh- und Angelpunkt für die Klärung der Grundlagen, der methodologisch-methodischen Prinzipien und der Verfahrensweisen jener wissenschaftlichen Psychologie, die in den letzten Jahren eben auch unter dem Titel der „komparativen Kasuistik“ eine spezifische Ausformung und Konkretisierung erfahren hat (Jüttemann 1981, 1984).

Im folgenden werde ich einige klärungsbedürftige Gesichtspunkte aufgreifen, die allesamt in engem Zusammenhang mit dem Konzept bzw. der empirischen Methodik der *komparativen Analyse* stehen. Trotz dieser Spezifität des zu verhandelnden Themas bin ich der Auffassung, daß die nachstehenden Überlegungen primär um *grundsätzliche* Fragen kreisen, die für die interpretative Forschung generell von Bedeutung sein dürften. Meine Überlegungen werde ich mit einer Skizze grundlagentheoretischer Positionen beginnen, die gleichsam den Rahmen für die theoretisch-methodologischen Reflexionen über das Konzept der komparativen Analyse bilden (1). Im zweiten Abschnitt sollen spezielle Gesichtspunkte der Struktur und Charakteristik jenes Wissens thematisiert werden, auf das die empirische Forschung einer interpretativen Psychologie abzielt. Erst auf der Basis eines näher bestimmten Begriffs psychologischer Erkenntnisse kann m. E. hinreichend verständlich gemacht werden, daß und inwiefern komparative Analysen einen zentralen Stellenwert in der psychologisch-hermeneutischen Erkenntnisbildung besitzen (2). Anschließend werde ich eine theoretisch-methodologische Rekonstruktion der „logischen“ Struktur und des Prozesses der komparativen Analyse skizzieren. Diese Rekonstruktion binde ich an einen konkreten Vorschlag für die Gestaltung der interpretativen Forschungspraxis (3).

1. Grundlagentheoretische Voraussetzungen

Die interpretative Forschung in der Psychologie steht bekanntlich in einem engen Zusammenhang mit einer Modifikation der anthropologischen Grundannahmen psychologischer Forschung (vgl. z. B. Groeben 1986, S. 49 ff.; Groeben & Scheele 1977; Treiber & Groeben 1981; Zitterbarth & Werbik 1987). Aus dem psychologischen „Forschungsgegenstand Mensch“, der aus der Perspektive einer behavioristisch-empiristischen oder auch struktur-funktionalistischen Denktradition einer möglichst vollständig objektivierbaren, „irreflexiven und verstehensfreien Ding-Sachverhalts-Wirklichkeit ... in dem von Descartes bis zum frühen Wittgenstein, bis zu Carnap und Popper herrschenden Sinne“ (Böhler 1985, S. 119) zu-rechenbar war, wurde im Zuge der angesprochenen Veränderungen ein „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (Hurrelmann 1983), dem „Rationalität, Reflexivität, Kognitivität und Konstruktivität“ nicht mehr abgesprochen werden (Treiber & Groeben 1981, S. 118). Im Gegenteil: Die für die soeben genannten Bestimmungen entscheidende, spezifisch humane Fähigkeit zur symbolisch vermittelten Interaktion, d. h.: die *Sprache* ist nach der Abkehr von der behavioristischen „Psychologie ohne Bewußtsein“ (Bruder 1982) zum zentralen Gesichtspunkt der anthropologischen Grundlagenreflexion in der Psychologie geworden.

Insofern diese Grundlagenreflexion nicht den problematischen Prämissen der „klassischen“ Subjektphilosophie und damit der unhaltbaren Position eines anthropologischen und erkenntnistheoretischen Solipsismus (Individualismus) verhaftet bleiben soll, wird sie – wie in G. H. Meads Theorie „praktischer Intersubjektivität“ (Joas – als *sozialanthropologische* Argumentation realisiert werden müssen (vgl. z. B. Mead 1968, 1987; Habermas 1981b, S. 11 ff., 1988; Joas 1980; Straub 1989a; Tugendhat 1979, S. 245 ff.). Dies liegt schon deshalb nahe, weil der „metatheoretische“ Rekurs auf die Sprache der Sache nach einen Rekurs auf die Sozialität des menschlichen Lebens impliziert – *vice versa*.¹ Kurz: Wenn in der metatheoretisch-anthropologischen Grundlagenreflexion von einem „reflexiv-interaktiven Modell“ (Hurrelmann et al. 1986) die Rede ist, setzt diese Terminologie einen spezifischen Begriff des Menschen und ebenso einen spezifischen Begriff der psychosozialen Wirklichkeit voraus. Der Mensch wird als gesellschaftlich oder sozial konstituiertes Wesen verstanden. Die psychosoziale Wirklichkeit als besondere „Welt des Menschen“ ist als sprachlich-kommunikative, bedeutungsstrukturierte Praxis interagierender Subjekte zu begreifen, deren jeweils individuelles Selbst (G. H. Mead) sich in der aktiven Partizipation am sozialen Leben formiert und modifiziert.

Psychosoziale Wirklichkeit verstehe ich als symbolisch vermittelte Welt und damit als eine sinnhaft strukturierte Praxis, in der das Handeln der interagierenden Subjekte an permanente *Prozesse des Deutens* und *Verstehens* gebunden ist (vgl. Matthes & Schütze 1981). Die skizzierte grundlagentheoretische Position hat für die Methodologie und Methodik psychologischer Forschung gravierende Implikationen und Konsequenzen. Psychologische Forschung muß selbst als soziale Praxis begriffen werden, die kommunikativ strukturiert ist und in ihrem Ziel der wissenschaftlichen

Erfahrungs- und Erkenntnisbildung notwendigerweise an das Medium der *sprachlichen Verständigung* gekoppelt ist. In methodologischer und methodischer Perspektive impliziert dies notwendigerweise, daß die wissenschaftliche Psychologie nicht „von einer hermeneutischen Erschließung des Handlungsverständnisses und einer hermeneutischen Berücksichtigung der Verstehensgemeinschaft der sozialen Welt abstrahieren [darf] ... Empirisch gehaltvolle Sozialforschung ist nur unter der Bedingung hermeneutischer Datenerhebung möglich; sie muß auf kommunikativer Erfahrung, also auf Verstehen gründen, und zwar auf einem immanenten Verstehen, welches das Handlungsverständnis der Akteure bezüglich ihrer Situation nachkonstruiert“ (Böhler 1985, S. 122 f.).

Im folgenden soll ein methodologisch-methodischer Gesichtspunkt der empirisch-psychologischen Erkenntnisbildung näher diskutiert werden, der die intersubjektiv kontrollierbare *Interpretation von Texten* betrifft. Die Textinterpretation verstehe ich dabei als das Kernstück jener Forschungsphase, in der man durch die Aufbereitung und Auswertung empirischer Materialien zur Konstruktion und Präsentation von psychologischen Erkenntnissen gelangt.²

Bevor ich unter dem Titel der „komparativen Analyse“ spezielle Aspekte der Interpretation thematisiere und dadurch den zentralen Stellenwert der Interpretation für die psychologische Erkenntnisbildung zu verdeutlichen versuche, werde ich einige Hinweise auf die Struktur und Charakteristik sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse formulieren. Dies erscheint mir unumgänglich, um Raum zu schaffen für eine Vorstellung, in der die Bildung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse nicht mehr vorrangig am „Ideal“ nomologischer Aussagensysteme und an der „Logik“ deduktiv-hypothetischer Verfahren orientiert ist. Zu diesem Zweck beziehe ich mich auf das insbesondere in der Tradition der phänomenologischen Soziologie entwickelte Konzept der „*Typisierung*“.³

2. Zur Charakteristik psychologischen Wissens

Schütz spricht von „*Typisierung*“ („*Typus*“ und dergleichen), um die Genese, die Struktur und die Charakteristik *sowohl* des Alltagswissens (der „*Konstruktionen ersten Grades*“), *als auch* des sozialwissenschaftlichen Wissens (der „*Konstruktionen zweiten Grades*“) zu verdeutlichen (vgl. z. B. Schütz 1932, 1953a, 1953b). Entscheidend für die Behauptung der strukturellen Gleichheit von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen ist eine (hier nicht näher referierbare) Argumentation, durch die der bereits von Aristoteles hervorgehobene, in unserem Jahrhundert insbesondere im Anschluß an Husserl (1936) reflektierte *genetische und analytische Zusammenhang* zwischen alltagsweltlicher und wissenschaftlicher Erfahrungs- und Erkenntnisbildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit tritt (vgl. Waldenfels 1985b). Im Anschluß an die von Aristoteles über Husserl und andere vermittelte Tradition avanciert das Alltagswissen und die alltägliche Praxis zum *alltagsweltlichen Fundament* wissenschaftlichen Handelns (vgl. Straub 1989a, S. 197 ff.). Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse

basieren auf der (interpretativen) Rekonstruktion alltagsweltlicher Wissensbestände. Empirische Validität können sie gerade dadurch beanspruchen, daß sie auf eine intersubjektiv nachvollziehbare Weise an die Wissensbestände (Deutungs- und Orientierungsmuster, Einstellungen etc.) der „Alltagsmenschen“ *anschließen* (vgl. z. B. Wiedemann 1985), um diese Wissensbestände schließlich in aufklärerischer Absicht zu explizieren, aber auch in einer theoretisch begründeten Perspektive einer rationalen Kritik zu unterziehen, zu präzisieren und zu erweitern.⁴

Im Prozeß der Wissensbildung besitzen sowohl im Alltag als auch in wissenschaftlichen Handlungszusammenhängen kognitive Typisierungsleistungen eine Schlüsselstellung. Psychologische „Wissenssysteme“ können, analog zur Struktur und Charakteristik des Alltagswissens, als typologische Systeme von Typisierungen oder themenspezifischen Typiken aufgefaßt werden (vgl. Bohnsack 1987; Straub 1989a, 1989b).

Was ist unter den Begriffen „Typus“ und „Typisierung“ genauer zu verstehen? Typisierungsprozesse sind kognitive Akte, durch die *Unterscheidungen* zwischen bestimmten (individuellen) Phänomenen getroffen werden, sei es, daß solche Unterscheidungen neu eingeführt werden, sei es, daß im betreffenden Typisierungsprozeß bereits bekannte Unterscheidungen Anwendung finden. Solche Unterscheidungen zwischen individuellen Phänomenen treffen zu können, impliziert, diese Phänomene *qualitativ* identifizieren zu können. (Von „individuellen“ Phänomenen spreche ich entsprechend nur, insofern eine qualitative Bestimmung und nicht nur eine numerisch-raumzeitliche Identifikation dieser Phänomene vorliegt oder möglich ist. Eine qualitative Bestimmung würde z. B. einen Menschen als „besonders humorvoll und witzig“ charakterisieren und dadurch von vielen anderen Menschen unterscheiden. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß ich mich nicht allein auf einzelne Menschen (konkrete Personen) beziehe, wenn ich von „Individuellem“ spreche, sondern ebensogut auf einzelne und konkrete Orientierungen, Handlungen, Handlungsobjektivationen und dergleichen mehr.)

Psychologisch relevante Typisierungsprozesse und Typenbildungen dienen der kognitiven Strukturierung und „Ordnung“ ausgewählter Aspekte der psychosozialen Wirklichkeit. In dieser Funktion dienen Typisierungen zugleich auch der Orientierung unseres Handelns in der alltäglichen Praxis. Ein simples Beispiel: Wenn ich einen Menschen als „Taschendieb“ bezeichne und dadurch von den aufrichtigen und ehrlichen Mitmenschen unterscheide, bildet diese Typisierung wohl auch die Grundlage dafür, daß ich im sozialen Umgang mit dieser Person gewisse Vorsichtsmaßnahmen treffe, die gegenüber Taschendieben generell angebracht sind.

Das Beispiel zeigt bereits: Ein weiteres zentrales Charakteristikum von Typisierungsleistungen ist, daß durch diese kognitiven oder sprachlichen Akte einzelne oder individuelle Phänomene in ein Verhältnis zu allgemeineren Phänomenen gesetzt werden. Ein individuelles Phänomen zu typisieren impliziert, dieses Phänomen einem *Typus* zuzuordnen und dadurch als Repräsentant von etwas Allgemeinerem zu verstehen. Das „Taschendieb“ genannte Individuum zeichnet sich eben durch spezifische Hand-

lungsweisen aus, die allen Taschendieben gemeinsam sind – im Unterschied zu all jenen Menschen, denen ich gewöhnlich keine kleptomani- schen Absichten und Praktiken zuschreibe.

Ein Typus kann als eine Darstellungs-, Interpretations- und Erklä- rungsform verstanden werden, die einerseits nicht an den Einzelfall, an die Artikulation des Einzelnen oder Individuellen gebunden bleibt, anderer- seits aber auch nicht unbedingt auf die Formulierung allgemeiner Gesetze und eines nomologischen Wissenssystems abzielt. Eine Typisierung ist ein kognitiver Akt, mit dem von den einmaligen und unersetzbaren Aspekten der Individualität abstrahiert wird. Dabei können sich Typisierungen und Typenbildungen auf die verschiedensten Phänomene beziehen: So werden zum Beispiel materielle Gegenstände, Personen und Situationen ebenso typisiert wie einzelne Handlungen und Verhaltensweisen, komplexere Orientierungs- und Handlungsmuster, spezielle Lebensformen, Ereignis- und Handlungsabläufe oder auch biographische Entwicklungen und schließlich Handlungsmotive oder komplexere Motivkonstellationen. Dabei kann ein und dasselbe Phänomen, je nach den Interessen und Relevanzsetzungen des Typisierenden, selbstverständlich in sehr verschiedenartiger und viel- fältiger Weise typisiert werden.

Durch Typisierungen bzw. durch die Subsumption eines bestimmten Phänomens unter einen Typus wird dieses Phänomen in spezifischer Weise *als bedeutsam verstanden*. Das typisierende Bedeutungsverstehen kann als ein „generalisierendes Verstehen von etwas Besonderem als Exemplar eines etablierten Allgemeinen oder als etwas diesem Allgemei- nen Ähnliches bezeichnet werden“ (Böhler 1985, S. 135). Insofern tendie- ren Typisierungen grundsätzlich zur Elimination der emphatischen Be- deutungsgehalte des Wortes „Individuum“: das irreduzibel Einzigartige und Idiosynkratische verliert sich in der Abstraktion typisierender Formu- lierungen; es erscheint, wie wir in Anlehnung an Adornos „negativ-dialek- tische“ Kritik des „Identitätsdenkens“ sagen könnten, schließlich nur noch als das in der Sprache der Wissenschaften Unausprechliche, als das Margi- nale oder Nichtidentische, „das bei jedem Versuch, ein Einzelnes als es selbst zu identifizieren und von *allen* anderen Einzelnen zu unterscheiden, auf der Strecke bleibt“ (Habermas 1988, S. 196; vgl. Adorno 1973).

Typisierungen sind allerdings nicht allein die Voraussetzungen für Prozesse des generalisierenden Verstehens im soeben skizzierten Sinn. Typisiertes Wissen kann darüber hinaus als eine Bedingung der Möglich- keit *jeder* sprachlich vermittelten Erfahrungs- und Erkenntnisbildung auf- gefaßt werden. Menschen nehmen beispielsweise die Objekte ihrer Wahr- nehmung in aller Regel *als etwas* wahr. Bereits Wahrnehmungsprozesse, die wir als wichtigen Aspekt der sinnlichen Basis unserer Erfahrungs- und Erkenntnisbildung auffassen können, sind an die „Verfügbarkeit“ von Typisierungen und Typen gebunden. Selbst jene Wahrnehmungen oder Erlebnisse, die uns an die Grenzen unserer „verfügbaren“ Typisierungen führen, die also nicht ohne weiteres in bestehende Wissensstrukturen ein- geordnet und dadurch begriffen werden können, sind nur als Besonder- heiten oder „Nichtidentisches“ (Adorno) erlebbar und artikulierbar, *weil* wir bestimmte Dinge und Vorgänge auf der Basis spezifischer Typisie-

rungsleistungen immer schon verstanden haben. Das Verstehen des Besonderen ist nur möglich unter der Voraussetzung der Allgemeinheit und intersubjektiven Verbindlichkeit einer regelmäßigen, in typisierenden Wissensbeständen repräsentierten Handlungs- und Sprechpraxis. Typisierungen als eine Form des identifizierenden Denkens sind die (logische) Voraussetzung für das Erkennen des Nichtidentischen, des Widersprüchlichen und nicht (ohne weiteres) Typisierbaren. Aber: Auch diesem Erkennen des Nichtidentischen, auch diesem Denken der „Nicht- Identität von Besonderem und Begriff“ (Adorno 1973, S. 149) wohnt, wie jedem Denken, der „Schein von Identität“ inne: „Denken heißt identifizieren“ (a.a.O., S. 17), „nicht aber kann ohne Identifikation gedacht werden, jede Bestimmung ist Identifikation“ (a.a.O., S. 152). Innerhalb dieser generellen Bestimmung des Denkens unterscheidet Adorno jedoch sogleich wieder zwischen den Identifikationen des „traditionellen“ und des „kritisch-dialektischen“ Denkens: „Durch ihre Kritik verschwindet Identität nicht, sie verändert sich qualitativ“ (a.a.O., S. 152). Und selbstredend ist es diese Veränderung, um die es Adorno geht, da sie das Individuelle als Individuelles zu bewahren ermögliche. Ich werde diese Differenzierung hier nicht weiter verfolgen. Unmittelbar interessant für den vorliegenden Argumentationszusammenhang ist eine weitere Redewendung, mit der Adorno noch einmal die wechselseitige Verschränktheit des Identischen und des Nichtidentischen plausibilisiert. Er betont nämlich ganz ausdrücklich, daß jede Art des identifizierenden Denkens „insgeheim [dem] Telos der Nichtidentität“ verpflichtet sei. Gleichwohl: „Der Fehler des traditionellen Denkens [ist], daß es die Identität für sein Ziel hält“ (a.a.O., S. 152).

Nach dem bisher Gesagten ist einerseits offenkundig: Das auf Typisierungen bezogene Unterscheiden individueller Phänomene fällt zwar unter die Rubrik des von Adorno kritisierten Identitätsdenkens, das das Einzelne als Exemplar oder Repräsentant eines Allgemeinen zu begreifen sucht. Andererseits ist festzuhalten, daß die von mir skizzierte typologische Perspektive wissenschaftlicher Erkenntnisbildung (zumindest) *nicht allein* im Blick auf das Telos der Subsumption des Individuellen unter das Allgemeine adäquat begriffen werden kann. Das Ziel der psychologischen Typenbildung impliziert – und dies sollte beständig bewußt bleiben – das Ziel der Kritik und Differenzierung der jeweils verfügbaren Typisierungen und Typen. Darin besteht letztlich die Grundlage einer prinzipiell unabschließbaren wissenschaftlichen Erkenntnisbildung, die sich des Nichtidentischen *in* ihren identifizierenden Typisierungen bewußt bleibt.

Wie kommen nun Typisierungen und Typenbildungen zustande? Die alltagsweltliche und die wissenschaftliche Konstruktion von Typen basiert auf dem Erleben, der Thematisierung und Analyse des Einzelnen (eines „individuellen Phänomens“) – wengleich umgekehrt, wie gesagt, die Existenz von Typisierungen vorausgesetzt werden muß, damit dieses Einzelne oder Individuelle überhaupt als solches in Erscheinung treten und entweder als Repräsentant eines Allgemeinen verstanden oder aber in seiner spezifischen Besonderheit identifiziert werden kann. Die Möglichkeit des unter bestimmten Relevanzgesichtspunkten vorgenommenen *Vergleichs individueller Phänomene* und die in solchen Vergleichsprozessen potentiell

erkennbare Ähnlichkeit zwischen mehreren Phänomenen gewährleisten es, von den idiosynkratischen und unverwechselbaren Aspekten dieser Phänomene absehen und abstrahieren zu können. In einem solchen gedanklichen Abstraktionsprozeß werden Typen konstruierbar, die jeweils spezielle Ähnlichkeiten einzelner Phänomene artikulieren. Typisierungen und Typenbildungen sind synthetisierende Interpretationsleistungen, durch die bestimmte individuelle Phänomene in eine Relation zueinander gesetzt werden (Relation der Ähnlichkeit). Einzelne Phänomene können aufgrund ihrer „Familienähnlichkeit“ (Wittgenstein), d. h. aufgrund einer durch ein gemeinsames Merkmal, durch einen gemeinsamen Aspekt konstituierten Ähnlichkeit einen Typus bilden. Ein Typus ist eine sprachliche Konstruktion, die in einer spezifischen Perspektive und auf der Basis bestimmter Relevanzsetzungen integriert, was vorher vereinzelt und unverbunden war. Der Bezugspunkt, der die Subsumption von individuellen Phänomenen unter einen Typus rechtfertigt, ist häufig eine Art „Musterphänomen“. In manchen Fällen ist es sogar nur dieser Vergleich mit einem solchen Musterphänomen oder Musterfall und nicht der direkte Vergleich zwischen den untersuchten Phänomenen, wodurch diese Phänomene als „verwandt“ oder einander ähnlich identifiziert werden können.

Die wissenschaftlich-psychologische Typenbildung basiert auf der Rekonstruktion alltagsweltlicher Konstrukte. Diese Konstrukte haben entweder bereits selbst die Struktur von Typisierungen oder sie sind – im emphatischen Sinne des Wortes – individualisierende Artikulationen von Erlebnissen und Phänomenen, die das jeweilige Subjekt als Besonderheiten begreift, als Erlebnisse und Phänomene, die aus dem Rahmen des Gewöhnlichen und Bekannten fallen. Wenn ich davon spreche, daß sozialwissenschaftliche Erkenntnisbildung strukturell als Typenkonstruktion zu begreifen ist, bedeutet dies, wie gesagt, daß in der psychologisch-interpretativen Textanalyse letztlich von den „idiosynkratischen“ Momenten eines Phänomens abstrahiert wird. Das Allgemeine, das in wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Sprache kommen kann und soll, ist in solchen Abstraktions- und Typisierungsleistungen begründet, durch die das Unverwechselbare und Einzigartige eines individuellen Lebens gleichsam aus der Sprache ausgeschlossen wird. Ein zentrales Ziel der psychologischen Erkenntnisbildung sehe ich in der Transzendierung individueller und partikularer Erfahrungs- und Sichtweisen: Wissenschaftliche Erfahrungs- und Erkenntnisbildung ist ein Vorgang, der darauf abzielt, die transindividuellen und verallgemeinerbaren Aspekte an individuellen Phänomenen zu identifizieren und in einer typisierenden Sprache zu artikulieren.

Zurück auf die pragmatischere Ebene! Der Ausgangspunkt für die Konstruktion einer wissenschaftlich-psychologischen Typik und Typologie ist das Studium des „Einzelfalles“, d. h.: die Analyse von Texten oder Text-Analoga, in denen (in aller Regel) individuelle Subjekte einzelne Erfahrungen, Deutungs- und Orientierungsmuster artikulieren. Die durch die idiographische Detaillierung gewonnenen Explikate der alltagsweltlichen Erfahrungen (Deutungs- und Orientierungsmuster etc.) einzelner Menschen bilden den Ausgangspunkt für alle weiteren Schritte im Prozeß

der psychologischen Erkenntnisbildung (vgl. Aschenbach & Billmann-Mahecha 1985, S. 14 f.). Diese weiteren Schritte bestehen, wie gesagt, in einer zunehmenden Abstraktion von den unverwechselbar individuellen Aspekten subjektiver Erfahrungs- oder Sinngehalte. Entscheidend für meine Argumentation ist nun, daß diese Abstraktions- und Typisierungsleistungen eng an *interindividuelle Vergleichsmöglichkeiten* gebunden sind. Die psychologische Typenbildung – Glaser und Strauss (1965, 1967) würden hier von einer „Theoriegenerierung“ sprechen, die auf innovative Erkenntniserweiterung abzielt (vgl. Jüttemann 1981, 1984) – ist in der *komparativen Analyse* individueller Fälle verankert.

Die Zusammenstellung und komparative Kontrastierung der Einzelfälle ist in den empirischen Forschungsverlauf eingebunden und besitzt selbst einen prozessualen Charakter: Das „theoretical sampling“ (Glaser & Strauss 1967) ist an den im Forschungsprozeß kontinuierlich sich verändernden Erfordernissen der Typenbildung orientiert. Erfahrungsbildung (Empirie) und Erkenntnisbildung (Typenkonstruktion in systematischer Absicht) sind eng aufeinander bezogen und in ihrem zeitlichen Ablauf ineinander verflochten. Der Einfluß der ersten analytischen Arbeitsschritte auf die folgende Empirie besteht im wesentlichen jeweils darin, daß nun gezielt („minimale“ und „maximale“) Ergänzungs- und Kontrastfälle zu dem bereits vorhandenen Material „gesucht“ werden können.

Unterscheidungen begründen Erkenntnisse; Erkenntniserweiterung läßt sich als sprachlicher Differenzierungsprozeß begreifen. In dieser Einsicht ist auch die Methodik der komparativen Analyse begründet, die die Interpretation in der empirischen Psychologie in bestimmter Hinsicht zu systematisieren vermag. Im folgenden werde ich eine methodologische Rekonstruktion dieses methodischen Forschungskonzeptes skizzieren. Zu diesem Zweck stelle ich ein *forschungspraktisches, interpretatives Verfahren der Textanalyse* vor, das in der terminologischen Unterscheidung zwischen „formulierender“ und „reflektierender“ Interpretation fundiert ist (vgl. dazu Bohnsack 1987; Straub 1989a, 1989b).⁵ Diese beiden im folgenden zu erläuternden Interpretationsschritte sind systematisch aufeinander bezogen. Sie stellen, in methodologischer *und* in forschungspraktischer Hinsicht, zentrale Elemente der psychologischen Wissensbildung dar. Im folgenden soll insbesondere die Explikation des Terminus der „reflektierenden Interpretation“ eine Begründung und Verdeutlichung des Konzeptes der „komparativen Analyse“ liefern.

3. Formulierende und reflektierende Interpretation

Die Aufbereitung und interpretative Auswertung des empirischen Materials beginnt mit der Arbeit am einzelnen Interviewtext. In einer ersten Lektüre des Interviewtranskriptes wird der Text in einzelne, voneinander unterscheidbare Segmente untergliedert. Als Anhaltspunkte für die sequentielle Durchgliederung können formale Auffälligkeiten (z. B. Variation der Textsorte) und inhaltliche Aspekte (z. B. Themenwechsel) dienen.

Um eine sequentielle Gliederung des Textes vornehmen zu können, müssen natürlich erste Verstehensleistungen erbracht werden. Diese ersten verständnisbildenden Akte möchte ich im Anschluß an Bohnsack (1987, S. 405 ff.) als *formulierende Interpretation* bezeichnen. Am Ende der formulierenden Interpretation steht eine segmentweise Untergliederung des Textes, wobei die in den einzelnen Textsegmenten artikulierten Erfahrungs- und Sinngehalte vom Interpreten in der Form von zusammenfassenden Stichworten, Titeln und Oberbegriffen oder in der Form einer detaillierteren formulierenden Interpretation (Paraphrase) expliziert wurden (vgl. Bohnsack 1987; Straub 1989a; vgl. hierzu auch die „Methode der Kernsatzfindung“ von Leithäuser & Volmerg 1988). Die formulierende Erstinterpretation ermöglicht es dem Wissenschaftler, schrittweise und in der Perspektive eines verzögerten Blicks ein „immanentes“ Text- und Handlungsverständnis zu entwickeln. Darüber hinaus ist die formulierende Interpretation auch ein *Selektionsprozeß*. In diesem Selektionsprozeß wird darüber entschieden, welche Textsegmente lediglich in einer zusammenfassend-stichwortartigen Weise reformuliert werden und welche Segmente einer detaillierteren formulierenden Interpretation (Paraphrase) unterzogen werden sollen. Es sind gerade die ausführlicher (re-) formulierten Textpassagen, die später einer reflektierenden Interpretation unterzogen werden und damit in die komparativen Analysen und in die Typisierungen und Typenbildungen eingehen.

Die Teilergebnisse der formulierenden Interpretation sind also: segmentweise Gliederung des Transkriptes, Stichwortregister und detaillierte Formulierungen (Paraphrasen). Das zentrale Merkmal der formulierenden Interpretation ist, daß der Interpret möglichst *unmittelbar* an die Worte des Interviewpartners (oder auch des Interviewers) anschließt und sich *innerhalb* des Deutungs-, Orientierungs- oder Erwartungssystems des Autors (Informant, Interviewer) bewegt. Die formulierende Interpretation ist eine *immanente* Rekonstruktion des Selbst- und Weltverständnisses des Textproduzenten, sie ist

„... eine Art der Interpretation, die sich innerhalb des Rahmens oder ... des Erwartungssystems derjenigen bewegt, deren Handeln und deren Texte Gegenstand der Interpretation sind. Deren Erwartungssystem ... wird nicht transzendiert oder als solches thematisiert. Die Interpretation bleibt innerhalb dieses Rahmens und vollzieht sich dadurch, daß wir Formulierungen im Sinne von Oberbegriffen, Überschriften, Themen finden und auf diese Weise eine Übersicht über den Text gewinnen. Womit selbstverständlich bereits eine Übersetzung geleistet wird zwischen der Sprache des Interpreten und der Sprache des Probanden“ (Bohnsack 1987, S. 406).

Im nächsten Interpretationsschritt werden nun die bereits hervorgehobenen, in aller Regel detaillierter reformulierten Segmente einer weitergehenden Interpretation unterzogen. Häufig sind es nicht einzelne Segmente, die für die weiterführenden Interpretationen herangezogen werden, sondern mehrere Segmente, die bestimmte Orientierungsmuster, bestimmte Handlungs- und Ereignisentwicklungen (und dergleichen) erkennen lassen. Den nun folgenden Interpretationsschritt nenne ich - wiederum in Anlehnung an Bohnsack (1987, S. 407 ff.) - *reflektierende Inter-*

pretation. Die reflektierende Interpretation baut auf der formulierenden Interpretation auf, erweitert und vertieft diese jedoch erheblich; die formulierende Interpretation geht gleichsam in die reflektierende ein. Die angesprochene Erweiterung und Vertiefung des Interpretationsprozesses wird im wesentlichen dadurch erreicht, daß in reflektierenden Interpretationsakten *komparative Perspektiven* eine zentrale Funktion erhalten.

Natürlich können auch formulierende Interpretationen nur durchgeführt werden, wenn dem Interpretieren prinzipiell mehr bekannt ist, als in dem jeweils bearbeiteten Text(segment) steht. Auch die in formulierenden Interpretationen erbrachten Verständnisseleistungen beruhen teilweise auf „impliziten Vergleichen“ mit Texten (bzw. Text-Analoga), die im Moment nicht unmittelbar zum Gegenstand der Analyse gehören. In der formulierenden Interpretation werden diese Vergleiche aber nicht ausdrücklich thematisiert und ausgearbeitet. Dies bedeutet auch, daß der Interpret das subjektive Deutungs- und Orientierungssystem des Forschungspartners nicht *als solches* thematisiert, in Frage stellt oder transzendiert. In der reflektierenden Interpretation dagegen wird das Orientierungs- und Deutungssystem des Interviewpartners thematisiert und einem vertieften Verständnis zugeführt, indem es explizit und ausführlich mit *anderen* Deutungs- und Orientierungssystemen kontrastiert und verglichen wird. Gerade durch die wechselseitige Relation der Differenz werden verschiedene Orientierungs- und Deutungssysteme in ihrer individuellen Eigenart deutlicher erkennbar. Die Erfahrungen, Aspekte des Selbst- und des Weltverständnisses eines Menschen werden gerade dadurch (genauer) verstehbar, daß sie mit den Erfahrungen, mit Aspekten der Selbst- und Weltverständnisse anderer Menschen verglichen werden. Dies gilt in gleicher Weise für die lebensgeschichtlich konstituierten Wandlungen und Differenzierungen im Selbst- und Weltverständnis ein und desselben Subjektes: Die spezifische Qualität des Selbst (G. H. Mead) eines Menschen, die charakteristische Beschaffenheit und Struktur der Lebensform, an der ein Individuum partizipiert, werden für den betreffenden Menschen (und die Mitmenschen) häufig nur dann in detail erkennbar, wenn dieser bereits *ein anderer* geworden ist. Die komparative Kontrastierung von „damals“ und „heute“ besitzt eine verständnis- und erkenntnisproduzierende Funktion, wenn es um die Thematisierung der biographischen Wandlung des individuellen Selbst gehen soll. Vergangenheit und Gegenwart werden verstehbar, indem sie – unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Abhängigkeit (vgl. Straub 1989a) – in ein Verhältnis der Differenz zueinander gebracht werden. Die zuletzt angestellten Überlegungen gelten selbstverständlich sowohl für das Selbst-Verstehen eines Menschen als auch für das methodisch kontrollierte Fremdverstehen des Wissenschaftlers.

Wieder allgemeiner formuliert heißt dies: Im Vergleich zweier Phänomene werden nicht nur deren Unterschiede sichtbar. Die im Vergleich begründeten Unterscheidungen beschreiben die jeweils unterschiedenen Phänomene immer auch in ihrer spezifisch-individuellen Charakteristik. Die reflektierende Interpretation stützt sich in hohem Maße auf die bereits diskutierte Einsicht (vgl. Abschnitt 2), nach der jede Erkenntnis auf einer begrifflichen Differenzierung basiert. Das in der reflektierenden In-

terpretation angestrebte Verständnis gründet in der komparativen Analyse mehrerer individueller Phänomene, es gründet im bewußt angestrebten und expliziten Vergleichen und Unterscheiden von Phänomenen.

Die vertiefte, ein neues Verständnis schaffende Interpretation der sinnhaften Äußerungen eines Forschungspartners wird also dadurch erreicht, daß man diese Äußerungen durch die Konfrontation und den Vergleich mit *relevanten Gegenhorizonten* genauer reflektiert (vgl. Bohnsack 1987, S. 407 ff.). Das Verständnis, das durch die reflektierende Interpretation erlangt werden kann, ist in hohem Maße von den *kontrastiven Gegenhorizonten* abhängig, die in den Interpretationsprozeß einbezogen werden. Die Gegenhorizonte werden im reflektierenden Interpretationsprozeß bewußt und in einer methodisch kontrollierten Weise thematisiert. Um in der subjektorientierten, empirisch-psychologischen Forschung zu solchen Kontrastierungs- und Vergleichsmöglichkeiten zu gelangen, muß man – wie dargestellt – nicht unbedingt auf Texte verschiedener Menschen zurückgreifen. Schließlich muß erwähnt werden, daß die Gegenhorizonte des Interpretieren nicht ausnahmslos empirisch fundiert sein müssen:

„Die Vorstellungen oder Entwürfe des Interpretieren, die den Gegenhorizont bilden, können nun entweder *gedankenexperimentell* sein, können auf *hypothetischen Vorstellungen* beruhen, die dann abhängig sind von der jeweiligen Erfahrungsbasis, dem jeweiligen Erfahrungshintergrund des Interpretieren, in den Alltagserfahrungen und theoretische ... Erfahrungen gleichermaßen eingehen können. Die Gegenhorizonte können aber auch *empirisch* gewonnen sein. Methodisch kontrolliert ist die reflektierende Interpretation nur dann, wenn nicht nur der Gegenstand der Interpretation, sondern auch der Gegenhorizont empirisch fundiert und als solcher intersubjektiv nachvollziehbar ist. So daß hier sogleich deutlich wird, daß Interpretationen im Sinne empirisch-methodisch kontrollierter reflektierender Interpretation immer als Relation zwischen mindestens zwei *empirisch fundierten* Gegenhorizonten zu verstehen ist. Und hier findet sich eine Begründung der für die rekonstruktiven Verfahren zentralen Vergleichsgruppenbildung oder *komparativen Analyse*. – Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falles selbst, sondern auch an die *zunehmende empirische Fundierung* der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also empirische Fallanalysen treten“ (Bohnsack 1987, S. 408 f.).

Selbstverständlich ist die methodisch kontrollierte Interpretation, die sich auf die Konstruktion einer Relation zwischen mindestens zwei empirisch fundierten Gegenhorizonten stützt, das Ideal empirischer Forschung. Ebenso selbstverständlich ist es jedoch, daß dieses Ideal in der interpretativen Forschungspraxis immer nur approximativ eingelöst werden kann. Die psychologisch-hermeneutische Verständnisbildung basiert – realistisch betrachtet – demzufolge nicht ausschließlich auf dem Vergleich von empirisch fundierten Gegenhorizonten. Der Interpret ist im Prozeß der reflektierenden Interpretation wohl grundsätzlich auf Wissensbestände angewiesen, die nicht als Resultat der (eigenen) empirischen Forschung betrachtet werden können. Er wird auf solche Wissensbestände aber dennoch nicht einfach verzichten, wenn sich dieses Wissen für die eigenen Interpretationsvorhaben als produktiv und funktional erweist.

Wie deutlich geworden sein dürfte, ist die Konsensfähigkeit der Ergebnisse reflektierender Interpretationen davon abhängig, ob die der re-

flektierenden Interpretation inhärenten Gegenhorizonte als adäquat und „vertretbar“ angesehen werden. Werden zum Beispiel gedankenexperimentell konstruierte Gegenhorizonte als müßige und nicht plausible Spekulationen kritisiert und verworfen, gerät damit auch die Basis der auf diesen Gegenhorizonten aufgebauten reflektierenden Interpretationen ins Wanken. Homologes gilt für jene Gegenhorizonte, die in der persönlichen Erfahrung des Interpreten begründet oder in theoretischen Systemen und Wissensbeständen verwurzelt sind, die üblicherweise ebenfalls nicht von jedem potentiellen Beurteiler akzeptiert werden. Reflektierende Interpretationen beruhen häufig auch auf fragwürdigen Voraussetzungen. Dies läßt sich kaum ändern. Was jedoch angestrebt werden kann und sollte, ist eine möglichst große Transparenz reflektierender Interpretationen, indem die relevanten Gegenhorizonte expliziert werden. Dazu gehört nach Möglichkeit auch, daß die Herkunft dieser Gegenhorizonte geklärt und der Rekurs auf diese Gegenhorizonte begründet wird. Hierbei macht es keinen Unterschied, ob dieses Wissen den Status einer abstrakteren sozialwissenschaftlichen Theorie besitzt, die für die Entwicklung der Interpretationen heuristisch fruchtbar erscheint, oder ob dieses (z. B. historische, soziologische, sozialpsychologische etc.) Wissen „unmittelbar“ bestimmte Aspekte einer konkreten Lebenspraxis artikuliert.⁶

Unabhängig von der Herkunft der in die reflektierende Interpretation und damit in die komparativen Analyse eingehenden Gegenhorizonte kann zusammenfassend festgehalten werden: Vergleiche zu entwickeln ist der Kern reflektierender Interpretationen und damit der Kern psychologisch-interpretativer Kreativität. Reflektierende Interpretationen sind, methodologisch betrachtet, der wesentliche Bestandteil komparativer Analysen. Und komparative Analysen sind der wesentliche Bestandteil der Methodik einer interpretativen Psychologie, deren Ziel in der Konstruktion von bereichsspezifischen Typiken und Typologien besteht. Die Analyse des „einzelnen Falls“ wurde dabei als unumgänglicher *methodischer Zwischenschritt* einer psychologischen Erkenntnisbildung verstanden, die schließlich von den idiosynkratischen Momenten eines individuellen Lebens abstrahiert. Individuelle Momente eines menschlichen Lebens sind für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung letztlich nur relevant, insofern sie für die Entwicklung von reflektierenden Interpretationen, komparativen Analysen, Typiken und Theorien bedeutsam sind, die transindividuelle Aspekte psychosozialer Wirklichkeit thematisieren und gedanklich verarbeiten. Damit wird deutlich: Die Charakteristika psychologischen Wissens kann jenseits der bisweilen irreführenden Alternative zwischen der „Idiographie der klassischen Einzelfallanalyse“ und dem „Universalismus“ nomologischer Wissenschaftskonzeptionen beschrieben werden. Die subjektorientierte Analyse einzelner Phänomene und die Formulierung potentiell generalisierbarer Erkenntnisse sind nicht mehr voneinander zu trennen, wenn einerseits die psychologische Interpretation an die Methodik der komparativen Analyse gebunden ist und andererseits offenkundig ist, daß der Begriff der „Interpretation“ und ebenso der Begriff des „psychologischen Wissens“ nur im Rekurs auf das sozialanthropologisch fundierte Konzept der „Typisierung“ zu klären sind.

Anmerkungen

- 1 Als sprachphilosophische Begründung für diese Einsicht kann z. B. Wittgensteins bekannte, auf eine Analyse des „Regel“-Begriffs gestützte Widerlegung des sogenannten „Privatsprachenargumentes“ gelesen werden (Wittgenstein 1953, insb. §243-§315; zur Diskussion vgl. z. B. Baker & Hacker 1984; Kripke 1987; Tugendhat 1979, S. 91 ff.).
- 2 Zum Zwecke der terminologischen Präzisierung werde ich von „Deuten“ immer dann reden, wenn ich von Prozessen des Verstehens in alltagsweltlichen Kontexten spreche; als „Interpretation“ bezeichne ich jenes Bemühen um das Verstehen eines Textes oder Text-Analogons (z. B. einer Handlung; vgl. Ricoeur 1972), wie es insbesondere in den hermeneutischen Wissenschaften vom Menschen anzutreffen ist. Die Interpretation begreife ich als ein in intentionaler und bewußter Einstellung realisiertes, explizites, methodisch kontrolliertes, auf Transparenz und intersubjektive Zustimmungsfähigkeit angelegtes Deuten. Zum Ziel der Interpretation vgl. Taylor (1975, S. 154).
- 3 Alfred Schütz hat diesen Begriff von Edmund Husserl (1936) übernommen, wenngleich sich bei Schütz bekanntlich auch tiefgehende Auseinandersetzungen mit dem Werk Max Webers finden, der ja „das Problem des Idealtypus als Zentralproblem aller Sozialwissenschaft begreift“ (Schütz 1932, S. 320). Wenn ich mich auf Schütz'sche Überlegungen zum Begriff der Typisierung beziehe, heißt dies nicht, daß ich die weiterreichende erkenntnistheoretische und methodologische Grundposition der phänomenologisch orientierten (Proto-) Soziologie des Alltags teile oder diese Position gar mit dem erwähnten Ansatz von G. H. Mead kurzerhand zusammenschalten möchte. Ich bin allerdings der Auffassung, daß Schütz wertvolle Beiträge zur Klärung der Struktur von alltagsweltlichem und sozialwissenschaftlichem Wissen geleistet hat, die man in Meads Theorie weitgehend vermißt.
- 4 Ich betrachte es als eines der Grundprobleme sozialwissenschaftlicher Erkenntnisbildung, wie in der empirischen Forschung an alltagsweltliche Wissensbestände angeknüpft werden kann, ohne damit das wissenschaftliche Ziel preiszugeben, die Blindheiten und Partikularitäten alltagsweltlicher Sichtweisen und Praktiken in vernunftorientierter Einstellung zu kritisieren und zu überwinden. Ohne den zuletzt genannten Aspekt liefern sozialwissenschaftliche Erkenntnisse Gefahr, zur bloßen, naiv-empiristischen Reproduktion alltagsweltlicher Wissensbestände zu degenerieren. Demgegenüber ist m. E. an einer Position festzuhalten, die Wissenschaft auch als eine Instanz der *Kritik des Alltagslebens* begreift, auch wenn damit die vindizierte Überlegenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse unabweisbar wird. Dieser Überlegenheitsanspruch muß freilich von Fall zu Fall begründet werden und schließlich intersubjektiv anerkannt werden. (Als Beispiel sei auf die Psychoanalyse verwiesen, die wir – trotz aller denkbaren Einwände – m. E. als eine psychologische Theorie begreifen können, die die Grenzen unseres alltagsweltlichen Selbstverständnisses in aufklärerischer oder emanzipatorischer Perspektive zu thematisieren und zu überschreiten gestattet; vgl. z. B. Castoriadis 1983, S. 27 ff.; Habermas 1968, S. 262 ff.; Rorty 1988, S. 38 ff.). Zudem ist die vindizierte Überlegenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht total. Dementsprechend kann umgekehrt auch das Alltagsleben oder – wie wir im Anschluß an Habermas' normativ-gehaltvolles „Lebenswelt“-Konzept formulieren könnten – die lebensweltliche Praxis als kritische Instanz gegen wissenschaftliche Erkenntnisse und systemische Imperative fungieren. Dies ist heute beinahe ein Gemeinplatz – wenngleich vor einer „Verklärung der Lebenswelt“ (Apel) durchaus zu warnen ist (vgl. Habermas 1981b, S. 171 ff.; zum Terminus „Lebenswelt“ vgl. z. B. Welter 1986; zur Kritik an Habermas' Konzept vgl. z. B. Schwemmer 1987, S. 228 ff. und Waldenfels 1985c). Waldenfels' Erkundungen in den „Netzen der Lebenswelt“ sind im übrigen generell dazu geeignet, den Sinn für die soeben postulierte „egalitäre Dialektik“ zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher (und philosophischer) Erfahrungs- und Erkenntnisbildung zu schärfen: „Alltägliche Erfahrung, wissenschaftliche Forschung und philosophische Explikation treten in ein Spannungsfeld, das einseitige Über- und Unterordnungen ausschließt“ (Waldenfels 1985a, S. 16).

- 5 Die genannte terminologische Unterscheidung übernehme ich von Bohnsack (1987, S. 405 ff.), wenngleich diese Begriffe und die darauf bezogenen forschungspraktischen Empfehlungen in meinen Ausführungen einen teilweise veränderten Gehalt annehmen.
- 6 Es dürfte deutlich geworden sein, daß im Prozeß der komparativen Analyse (auch) sozialwissenschaftliche Theorien zu Zwecken der *erkenntnisweiternden Generierung* von relevanten Interpretationen herangezogen werden können. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien sind dementsprechend nicht allein das Ziel psychologischer Forschung, sie stellen auch wichtige Bedingungen der Gegenstandskonstitution und der Erkenntnisbildung in der interpretativen Forschung dar. Diese Einsicht muß gegen die bisweilen naiv-empiristischen Vorstellungen verteidigt werden, die m. E. in der interpretativen Forschung durchaus verbreitet sind. Nicht selten schlägt das „Prinzip Offenheit“ (Hoffmann-Riem 1980), sobald es verabsolutiert wird, in ein „Prinzip Naivität“ gegenüber den eigenen theoretischen Voraussetzungen um, die doch in beträchtlichem Maße mitbestimmen, wie/welche empirischen Materialien erhoben und wie/welche Erkenntnisse schließlich entwickelt werden können. Meines Erachtens sollte in der empirischen Forschung gerade die *Spannung* aufrechterhalten werden zwischen einer wohlbegründeten Offenheit gegenüber alltagsweltlichen Erfahrungs- und Wissensbeständen einerseits, und theoretisch begründeten Vorgehensweisen und Analyseperspektiven andererseits. Dies bedeutet unter anderem, daß es in der Phase der Textanalyse darum gehen kann, in theoretisch begründeten Perspektiven Interpretationen zu entwickeln, die uns zu einem gegenüber dem Alltagswissen vertieften Verständnis der alltagsweltlichen Praxis führen, das nicht zuletzt in modifizierten oder neuen Theorien Ausdruck finden kann. Die skizzierte Methodologie der komparativen Analyse gestattet es dabei, prinzipiell jede vorhandene Theorie heranzuziehen, sobald es um die theoretisch fundierte Formulierung von psychologisch relevanten Interpretationen geht. Dies heißt freilich *nicht*, daß die Auswahl entsprechender Theorien vollkommen eklektizistisch oder willkürlich verlaufen könnte. Selbstverständlich sollten *Gründe* für den Rekurs auf eine bestimmte Theorie angeführt werden, die primär auf den argumentativen Nachweis abzielen, daß die entsprechende Theorie im Hinblick auf den Gegenstand und die bereichsspezifische Themenstellung der empirischen Untersuchung angemessen erscheint.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1973). Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Aschenbach, G. & Billmann-Mahecha, E. (1985). Zur Notwendigkeit einer methodischen Wende in der Handlungspsychologie. Erlangen: Memorandum Nr. 8 des Instituts für Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Baker, G. P. & P. M. S. Hacker (1984). Scepticism, rules and language. Oxford: Blackwell.
- Böhler, D. (1985). Rekonstruktive Pragmatik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (1987). Kollektive Lebensorientierungen in Gruppen Jugendlicher. Exemplarische Wege zur empirischen Analyse des Zusammenhangs von Adoleszenzentwicklung, Milieu, Geschlecht und Generation. Erlangen: Habilitationsschrift.
- Bruder, K.-J. (1982). Psychologie ohne Bewußtsein. Die Geburt der behavioristischen Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Castoriadis, C. (1983). Durchs Labyrinth. Seele, Vernunft, Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Glaser, B. & A. Strauss (1965). Discovery of substantive theory: a basic strategy underlying qualitative research. The American Behavioral Scientist 8, S. 5-12.

- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. & B. Scheele (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff.
- Habermas, J. (1967). *Ein Literaturbericht: Zur Logik der Sozialwissenschaften*. In: J. Habermas (1982), *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988). *Individuierung durch Vergesellschaftung*. Zu G. H. Meads Theorie der Subjektivität. In: J. Habermas: *Nachmetaphysisches Denken*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hoffmann-Riem, Ch. (1980). *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie*. *Der Datengewinn*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, S. 339-372.
- Hurrelmann, K. (1983). *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*. *Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisationsforschung* 3, S. 91-103.
- Hurrelmann, K., Mürmann, M. & J. Wissinger (1986). *Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung*. Die interaktions- und handlungstheoretische Perspektive in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, S. 91-110.
- Husserl, E. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg 1977: Felix Meiner.
- Joas, H. (1980). *Praktische Intersubjektivität*. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jüttemann G. (1981). *Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung*. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 29, S. 101-118.
- Jüttemann, G. (1984). *Klinisch-psychologische Diagnostik in neuer Sicht*. In: G. Jüttemann (Hg.), *Neue Aspekte klinisch-psychologischer Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Kripke, S. A. (1987). *Wittgenstein über Regeln und Privatsprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (engl. Original 1982).
- Leithäuser, T. & B. Volmerg (1988). *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Matthes, J. & F. Schütze (1981). *Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, hg. v. Ch. W. Morris. Frankfurt/M.: Suhrkamp (engl. Original 1934).
- Mead, G. H. (1987). *Gesammelte Aufsätze*. 2 Bände. Hrsg. v. H. Joas. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ricoeur, P. (1972). *Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen*. In: W. L. Bühl (Hg.), *Verstehende Soziologie*. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Rorty, R. (1988). *Freud und die moralische Reflexion*. In: R. Rorty: *Solidarität oder Objektivität? Drei philosophische Essays*, S. 38-82. Stuttgart: Reclam.
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M. (1981): Suhrkamp.

- Schütz, A. (1953a). Begriffs- und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. In: A. Schütz (1971), *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1953b). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: A. Schütz (1971), *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schwemmer, O. (1987). *Handlung und Struktur. Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Straub, J. (1989a). *Historisch-psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht*. Heidelberg: Asanger.
- Straub, J. (1989b). *Gesellschaftliches Verantwortungsbewußtsein und friedenspolitisches Handeln. Historisch-psychologische Analysen auf der Basis von narrativen Interviews mit Naturwissenschaftlern. (In Vorb.)*
- Taylor, Ch. (1975). *Interpretation und die Wissenschaft vom Menschen*. In: Ch. Taylor: *Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Treiber, B. & N. Groeben (1981). *Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1*, S. 117-138.
- Tugendhat, E. (1979). *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1985a). *Die Abgründigkeit des Sinnes. Kritik an Husserls Idee der Grundlegung*. In: B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1985b). *Die verachtete Doxa. Husserl und die fortdauernde Krisis der abendländischen Vernunft*. In: B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1985c). *Rationalisierung der Lebenswelt – ein Projekt. Kritische Überlegungen zu Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns*. In: B. Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Welter, R. (1986). *Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vorthoretischer Erfahrungswelt*. München: Fink.
- Wiedemann, P. (1985). *Deutungsmusteranalyse*. In: G. Jüttemann (1985), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. In: L. Wittgenstein (1984), *Werkausgabe*, Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zitterbarth, W. & H. Werbik (1987). *Subjektivität als methodisches Prinzip. Argumente und Verfahrensweisen einer dialogisch-verstehenden Psychologie*. In: J. Kriz, H. E. Lück & H. Heidbrink: *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Eine Einführung für Psychologen und Humanwissenschaftler*. Opladen: Leske & Budrich.