

Psychologiedidaktik durch Kommunikationsanalyse

Ingrid Scharlau, Christine Schreiber und Justine Patrzek

Der Beitrag skizziert eine psychologiedidaktische Position, die davon ausgeht, dass Forschungsgegenstände in der Kommunikation von Wissenschaften sprachlich konstruiert werden, und zukünftige Psychologielehrkräfte für die Art und Weise, wie diese Konstruktion in aktueller Forschung geschieht und was dies für Wissenschaft und ihre Funktion in einem demokratischen Gemeinwesen bedeutet, sensibilisieren möchte. Die Kommunikationsanalyse wird anhand eines aktuellen und für Psychologieunterricht potentiell bedeutsamen Forschungsthemas illustriert.

Der didaktische Fokus unseres Beitrags ist es, dafür zu sensibilisieren, wie Psychologie bzw. psychologische Befunde über Kommunikation konstruiert werden. Diese Form von Wissenschaftsdidaktik hat eine Vorgeschichte: Hartmut von Hentig hat in seinen wissenschaftsdidaktischen Texten formuliert, dass Forschung erst durch Mitteilung zu Wissenschaft werde und somit immer ein didaktisches Element habe (1970, S. 26 u. 14). Ludwig Huber führte in seinem letzten Lebensjahr diesen Gedanken in einem Versuch der Wiederbelebung einer Wissenschaftsdidaktik weiter: Wissenschaftsdidaktik verstand er „als kritische Reflexion der Wissenschaft selbst im Hinblick auf ihre Kommunikation in verschiedenen Konstellationen im allgemeinen und Lehre in der Hochschule im Besonderen sowie in Rückschlüssen aus Kommunikationserfahrungen auf ihre eigene Praxis“ (persönl. Mitteilung, 17.04.2019). Folgt man diesem Definitionsversuch – Wissenschafts(fach)didaktik als systematische Reflexion der Ziele, Bedingungen, Strukturen und Funktionen der Kommunikation von Wissenschaft in Forschung und Lehre – so wird es nötig, sich der Frage zu widmen, wie eigentlich die Psychologie kommuniziert.

Diese Frage ist aus mindestens zwei Gründen nicht leicht zu beantworten. Erstens gibt es nicht *die* Kommunikation *der* Psychologie. Kommunikation in Forschungsartikeln unterscheidet sich von solcher in Lehrveranstaltungen, in Lehrbüchern, in Verlautbarungen von Berufsverbänden oder in Fortbildungen, und sie ändert sich vermutlich auch über die Zeit. Zweitens lässt sich Selbstverständliches oft schwer identifizieren. Auch wenn es in der Psychologie detaillierte und klare Anweisungen gibt, wie man forschungsbezogene Texte zu schreiben hat (American Psychological Association, 2020; Deutsche Gesellschaft für

Psychologie, 2019), umfassen diese doch nur explizite Regeln, nicht aber die impliziten Regeln, die sich in Text- und Sprachmustern zeigen (Swales, 1990) und die Expert_innen durch Enkulturation in die literalen Praktiken des Lesens und Schreibens in ihrem Fach gelernt haben (Lea & Street, 2006).

Fachfremde Studierende irritiert beispielsweise oft, dass es in psychologischen Texten keine Fußnoten gibt, weil sie diese als Ausweis von Wissenschaftlichkeit ansehen. Ob Literatur in Fußnoten oder in Klammern angegeben wird, beeinflusst den Text und seine Epistemologie. Hier ein Beispiel:

„Für eine irreversible Anhebung des Intelligenzniveaus ist vermutlich u. a. eine Umwelt erforderlich, die über viele Jahre hinweg in unterschiedlichen Inhaltsbereichen kontinuierlich fordert und damit variationsreich fördert, wie es in Schulen der 1. Welt geschieht (vgl. Cahan & Cohen, 1989; Cliffordson & Gustafsson, 2008; Merz, Remer & Ehlers, 1985; Rost & Wild, 1995; siehe auch die Übersichten von Ceci, 1991 und Winship & Korenman, 1997)“ (Rost, Wirthwein, Frey & Becker, 2010, S. 40).

Die Literaturbelege in der Klammer sind alphabetisch sortiert, nicht chronologisch, obwohl sie sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Dies spricht für eine Wissenschaft, der Historizität und Genese von Forschung nicht wichtig sind. Es bleibt unklar, was genau die herangezogenen Untersuchungen an der Aussage belegen. Das Erfordernis schulischer Bildung vom Typus 1. Welt? Die Einschränkung, dass dies nur vermutlich der Fall ist? Das Fordern und Fördern? Weiterhin: Warum wurden genau diese Texte ausgewählt? Sind alle, die zu dieser Kenntnis beigetragen haben, genannt? Die Autor_innen enthalten sich jeglichen expliziten Kommentars zu ihrer Auswahl und zur Literatur selbst, und die herangezogenen Autor_innen erhalten keine eigene Stimme im Text. Dass wir in der Psychologie heute auf diese Weise zitieren und nicht anders, hat eine Vorgeschichte, die bei Connors (1998, 1999), Bazerman (1987) und Danziger (1996; Danziger & Dzinis, 1997) nachgelesen werden kann.

Unser wissenschaftsdidaktischer Fokus liegt auf solchen impliziten Textpraktiken. Uns sind nur vereinzelte Untersuchungen dazu bekannt. Billig (2013) beispielsweise kritisiert aus einer psychoanalytisch inspirierten Perspektive, dass die Psychologie ihre Forschungsgegenstände linguistisch falsch konstruiere, als nominalisierte Abstrakta anstelle von Menschen. Auch wenn in vielen Einzelbeobachtungen sehr erhellend, impliziert seine Kritik eine wahre Realität des Menschen, die durch die Nominalisierung von menschlichen Handlungen zu abstrakten Gegenständen verdeckt wird. Forschungsgegenstände werden aber

immer sprachlich konstruiert und Nominalisierung ist eine Möglichkeit, dies in den Vordergrund des Textes zu rücken. Die Sensibilisierung zukünftiger Psychologielehrkräfte für die Art und Weise, wie diese Konstruktion in aktueller Forschung geschieht und was dies für Wissenschaft und ihre Funktion in einem demokratischen Gemeinwesen bedeutet, ist das didaktische Ziel unseres Ansatzes.

Im vorliegenden Text untersuchen wir beispielhaft Einleitungen empirischer Originalartikel aus den letzten Jahrzehnten psychologischer Forschung in Bezug auf metadiskursive Merkmale, die der Linguist Hyland entwickelt hat (2005), um die in Texten manifestierte Interaktion zwischen Autor_innen und Leser_innen zu beschreiben. Zur Kategorie *stance* zählt Hyland linguistische Mittel, die die Haltung der Verfasser_innen zum Thema deutlich machen. Dies sind einschränkende Formulierungen wie „vermutlich“, „könnte“, „nahelegen“, verstärkende wie „offenbar“ oder „eindeutig“, Einstellungsmarker wie „interessant“ oder „bedeutsam“ und Selbstnennungen. Die Funktion von *stance* ist es, eine für eine Diskursgemeinschaft typische textliche Stimme auszudrücken. In dieser kommen Einstellungen – Beurteilungen, Meinungen und *commitment* – der Autorin/des Autors zum Ausdruck; explizit oder implizit, wenn Autor_innen ihre Involviertheit in den Text verstecken, etwa dadurch, dass Selbstnennungen fehlen (vgl. Hyland, 2005, S. 176).

Als *engagement* bezeichnet Hyland alles, mit dem Autor_innen die aktive Rolle von Leser_innen antizipieren. Seine Elemente sind Pronomen oder andere Ausdrücke, die Leser_innen ansprechen oder mitmeinen („the reader may note“), Imperative („remember that“), Fragen, Hinweise auf von Autor_innen und Leser_innen geteiltes Wissen und Nebenbemerkungen, die z. B. eine spezifische Leserschaft ansprechen (vgl. Hyland, 2005, S. 176). Auch diese Merkmale können sowohl explizit als auch subtil sein.

Unsere Analyse ist primär qualitativ. Wir beziehen uns auf einen etwa 50 Jahre alten Forschungsdiskurs zu einem Thema, das seit 1992 den Namen *inattentional blindness* trägt (Rock, Linnet, Grant & Mack, 1992) – das Phänomen, dass selbst auffällige Ereignisse nicht wahrgenommen werden, wenn sie nicht dem aktuellen Aufmerksamkeitsfokus entsprechen (*looking without seeing*, Mack, 2003), und das im Bereich Wahrnehmung Gegenstand des Schulunterrichts sein könnte. Die Textauswahl (siehe Literaturliste; die Texte sind mit einem Stern gekennzeichnet) besteht aus den Einleitungen von 11 Originalartikeln und einem Überblicksartikel, die so gewählt wurden, dass sie verschiedene Zeitschriften und Autor_innen abdecken.

Stance. Die Texte zeichnen sich – wie viele empirische Texte (Hyland, 1998) – durch zahlreiche einschränkende Formulierungen aus. Zuweilen sind diese sehr ausgeprägt; eine mehrfache Einschränkung zeigt das folgende Beispiel: „**To a certain extent**, this is a **potentially** valid argument“ (Hyman, Boss, Wise, McKenzie & Caggiano, 2010, S. 598; Hervorhebungen hier und später durch uns). Der Eindruck von Einschränkungen der Sicherheit, mit der etwas ausgesagt werden kann, ergibt sich auch daraus, dass angenommene kausale Prozesse häufig konjunktivisch (may/might, could) formuliert werden: „Whereas the time courses of automatic attention shifts are **largely** transient [...], visual awareness **might** arise through a temporally sustained process involving higher level cognitive activity. Such activity **might** involve preconscious cycles of interpretation [...]“ (Most et al., 2005, S. 218). Diese Formulierungen legen Kausalität nahe, ohne sie direkt zu behaupten, und immunisieren sich so gegen Kritik. Interessanterweise wird die Unsicherheit nicht zum Gegenstand des Diskurses gemacht, sondern lediglich markiert. Eine Ausnahme ist nur der älteste untersuchte Text, in dem sprachlich sehr klar gemacht wird, in welcher Hinsicht Behauptungen getroffen werden können und in welcher nicht (Neisser & Becklen, 1975).

Insgesamt ebenfalls verbreitet sind Verstärker, wobei sich deren Ausmaß zwischen den Texten stark unterscheidet. Sie werden häufiger in der Begründung der Relevanz der Forschung, in Schlussfolgerungen jedoch nur ausnahmsweise eingesetzt: „This is why talking on cell telephones while driving is a **distinctly** bad idea“ (Mack, 2003, S. 180) und „Research I have conducted with my colleagues (Mack & Rock, 1998) **conclusively demonstrates** that“ (ebd., S. 181).

Der Platz von Einstellungsmarkierern ist vor allem in den Abschnitten, in denen die Wichtigkeit und Relevanz des Themas unterstrichen wird: „We have all had the **embarrassing** experience of failing to notice“ oder „the most **striking** results“ (Simons & Chabris, 1999, S. 1059). Auch ältere Ergebnisse werden von einigen Autor_innen stark hervorhoben; das Adverb „**strikingly/striking**“ etwa kommt in der Einleitung von Most et al. (2001) gleich mehrfach vor. Der älteste Text enthält ungewöhnlich deutliche Einstellungsmarkierer, die den Autoren eine starke Präsenz im Text verleihen: „You will see a single face whose features are a **startling** blend of his and your own“ (Neisser & Becklen, 1975, S. 482).

In den Selbstnennungen sind die Texte variabel. Es gibt solche mit den Personalpronomen „I“ und „we“, aber auch solche in der Form, in der auch auf die Forschung anderer Personen verwiesen wird (Name, Jahr), zuweilen ohne dass deutlich wird, dass dies

dieselbe Person ist. Selbstnennungen werden in fast allen Texten genutzt, nehmen aber unterschiedlich viel Raum ein.

Engagement. Während Merkmale von *stance* in den Texten regelmäßig und teils prominent vorkommen, ist dies bei Merkmalen des *engagement* mit der Leserschaft anders: Es ist erheblich seltener und fehlt in einer Einleitung (Drew, Vö & Wolfe, 2013) ganz.

Die Leser_innen werden nur selten angesprochen. Personalpronomen für die Leserschaft fehlen, mit Ausnahme des inklusiven Personalpronomens „we“, das in Phänomenbeschreibungen gebraucht wird, um die Leserschaft einzuschließen (s. o. im Zitat aus Simons & Chabris, 1999, S. 1095). Eine Ausnahme bildet wieder der bereits erwähnte Text von Neisser und Becklen (1975; s. o.). Als Imperativ kommt kaum mehr als „see“ in Literaturverweisen vor, das aufgrund seines konventionalisierten Charakters kein starkes Mittel ist. Fragen werden fast ausschließlich rhetorisch eingesetzt, um spätere Textteile vorzubereiten.

Das vierte Mittel in der Kategorie *engagement*, Verweise auf geteiltes Wissen, das im Text nicht explizit gemacht wird, kann als Grundbaustein psychologischer Texte angesehen werden, da – wie oben bereits gezeigt – Literaturverweise in der Regel in geschlossener Form gemacht werden: Zu einer Behauptung werden Belege angegeben, ohne jedoch zu spezifizieren, auf was genau man sich bezieht. Das hat eine interessante Folge: Das Argument, das der Text macht, kann nur mit dem entsprechenden Wissen verstanden und geprüft werden. Bei der Begründung der Relevanz ist dies anders; hier scheinen Laien adressiert zu werden.

Von diesen geschlossenen Textbezügen gibt es eine interessante Ausnahme, und zwar längere Paraphrasen. Dies sind meist Beschreibungen der empirisch-experimentellen Vorgehensweisen der Texte anderer, d. h. Schilderungen von Experimenten und zuweilen Ergebnissen. Diese Paraphrasen, die die Stimme der anderen in den eigenen Text hineinholen könnten, beziehen sich nicht auf die Argumentation dieser Texte, sondern auf deren (empirische) Grundlage.

Nebenbemerkungen, das fünfte Mittel und in vielen Diskursgemeinschaften ein Ausweis differenzierter Argumentation, kommen in den Texten praktisch nicht vor, weder in Fußnoten, noch in Klammern oder Nebensätzen.

Wie lässt sich das Genre des Forschungstexts zu *inattentional blindness* insgesamt kennzeichnen? Die Texte weisen mit Ausnahme des ältesten eine eher einfache Epistemologie aus. Der Weg von der Bedeutung eines Forschungsthemas (die meist sehr betont und oft im Alltag angesiedelt wird) zur konkreten Untersuchung wird als kurz und direkt präsentiert; die hauptsächliche Einschränkung, die gemacht wird, ist, dass Kausalaussagen und

Schlussfolgerungen durch Konjunktive und Adverbien als unsicher gekennzeichnet werden. Betont wird hingegen die hohe Relevanz des Forschungsthemas. Das Engagement mit der Leserschaft ist schwach. Generell überrascht, wie selten die Autor_innen explizit argumentieren, wie es etwa in Konjunktionen oder – bei Erwähnung der Texte anderer – redeberichtenden Verben und einer Bezugnahme auf die Argumentationen anderer zum Ausdruck kommen könnte.

Anders ist das übrigens bei dem frühesten Text (Neisser & Becklen, 1975). Ob dieser auch zu seiner Zeit eine Ausnahme war oder ob sich Texte über die Zeit verändert haben, muss hier offengelassen werden. Auffällig ist vor allem, dass der Text epistemisch explizit oder transparent ist, d. h. die Art von Aussagen und die Sicherheit, mit der Aussagen getroffen werden, kennzeichnet.

Neben den hier ausgewählten ließen sich noch viele andere Merkmale von Texten gewinnbringend analysieren und vergleichen. Bereits erwähnt wurde das geringe Ausmaß expliziter Argumentation; die Texte weisen aber auch recht distinkte Benennungen von wissenschaftlichen Praktiken auf (die Verben „reveal“ und „find“, die implizieren, dass Forschungsergebnisse da sind und nicht konstruiert werden, werden in den späteren Texten recht häufig) und nutzen häufig markante grammatikalische Konstruktionen, in denen nicht Wissenschaftler_innen handeln, sondern Untersuchungen oder, bei Verwendung des Gerundiums, gleich niemand; auch dies wäre eine Untersuchung wert.

In einem gut ausgewählten Fachartikel lassen sich diese Merkmale leicht beobachten und vielleicht sogar von entsprechend instruierten Schüler_innen finden und analysieren. Zentrale Zielgruppe unseres Ansatzes sind aber die zukünftigen Lehrkräfte, die mit solchen Analysen lernen können, die Konstruktionsleistungen in wissenschaftlicher Forschung zu erkennen und zu beschreiben. Uns scheint dies auch deswegen wichtig, weil sich gerade aktuelle Forschung kaum um wissenschaftstheoretische Reflexion bemüht. Wir vermuten, dass diese Merkmale epistemisch „wirksam“ sind, d. h. etwas mit der Art und Weise, wie sich Wissenschaft ihren Rezipient_innen präsentiert, zu tun haben und so auch in die weitere Öffentlichkeit wirken. Genau dies zu erkennen ist der wichtigste fachdidaktische Ertrag, der – im Sinne von Hentigs und Hubers – eine kritische Analyse des Beitrags des Fachs zum demokratischen Handeln erlaubt.

Literatur²

- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Bazerman, C. (1987). Codifying the social scientific style: The APA publication manual as a behaviorist rhetoric. In J. S. Nelson, A. Megill & D. N. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 125-144). London: University of Wisconsin Press.
- Billig, M. (2013). *Learn to write badly: How to succeed in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Cartwright-Finch, U. & Lavie, N. (2007). The role of perceptual load in inattentive blindness. *Cognition*, 102, 321-340.
- Connors, R. J. (1998). The rhetoric of citation systems, part I: The development of annotation structures from the Renaissance to 1900. *Rhetoric Review*, 17, 6-48.
- Connors, R. J. (1999). The rhetoric of citation systems, part II: Competing epistemic values in citation. *Rhetoric Review*, 17, 219-245.
- Danziger, K. (1996). The practice of psychological discourse. In C. F. Graumann & K. J. Gergen (Hrsg.), *Historical dimensions of psychological discourse* (pp. 17-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K., & Dzinis, K. (1997). How psychology got its variables. *Canadian Psychology*, 38, 43-48.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- *Drew, T., Vö, M. L.-H., & Wolfe, J. M. (2013). The invisible gorilla strikes again: Sustained inattentive blindness in expert observers. *Psychological Science*, 24, 1848-1853.
- Hentig, H. v. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. v. Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Neue Sammlung, 5. Sonderheft*, 13-40.
- Huber, L. (1974). Das Problem der Sozialisation von Wissenschaftlern: Ein Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. *Neue Sammlung*, 14, 2-33.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. John Benjamins Publishing.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192.

² Mit Stern (*) sind die analysierten Fachartikel gekennzeichnet

- *Hyman, I. E., Jr., Boss, S. M., Wise, B. M., McKenzie, K. E., & Caggiano, J. M. (2010). Did you see the unicycling clown? Inattention blindness while walking and talking on a cell phone. *Applied Cognitive Psychology, 24*, 597-607.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice, 145*, 368-377.
- *Mack, A. (2003). Inattention blindness: Looking without seeing. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 180-184.
- *Moore, C., Grosjean, M., & Lleras, A. (2003). Using inattention blindness as an operational definition of unattended: The case of surface completion. *Visual Cognition, 10*, 299-318.
- *Most, S. B., Scholl, B. J., Clifford, E. R., & Simons, D. J. (2005). What you see is what you set: Sustained inattention blindness and the capture of awareness. *Psychological Review, 112*, 217-242.
- *Most, S. B., Simons, D. J., Scholl, B. J., Jimenez, R., Clifford, E., & Chabris, C. F. (2001). How not to be seen: The contribution of similarity and selective ignoring to sustained inattention blindness. *Psychological Science, 12*, 9-17.
- *Murphy, G. & Greene, C. M. (2016). Perceptual load induces inattention blindness in drivers. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 479-483.
- *Neisser, U., & Becklen, R. (1975). Selective looking: Attending to visually specified events. *Cognitive Psychology, 7*, 480-494.
- *Rock, I., Linnett, C. M., Grant, P., & Mack, A. (1992). Perception without attention: Results of a new method. *Cognitive Psychology, 24*, 502-534.
- Rost, D. H., Wirthwein, L., Frey, K., & Becker, E. (2010). Steigert Kaugummikauen das kognitive Leistungsvermögen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*, 39-49.
- *Simons, D. J. (2000). Attentional capture and inattention blindness. *Trends in Cognitive Sciences, 4*, 147-155.
- *Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception, 28*, 1059-1074.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.