

Wissenschaft und Alltagserfahrung

Überlegungen zur Wissenschaftsdidaktik der Psychologie

Ingrid Scharlau

Zusammenfassung: *Basierend auf einem Verständnis von Wissenschaftsdidaktik als integralem Bestandteil von Wissenschaft liefert der Beitrag eine kritische Analyse der Gegenstandskonstruktion, Fragen und Verfahren der zeitgenössischen Psychologie. Der Fokus dieser Analyse liegt auf Praktiken und Texten aus psychologischer Forschung und Lehre. Gerahmt wird dies von einer didaktischen Interpretation von empirischen Erkenntnissen zum Psychologiestudium. Ausgewählte didaktische Ansätze werden danach befragt, wie sie auf diese Erkenntnisse reagieren. Es ergibt sich das Bild einer stark auf ihre Einheit bedachten Disziplin, die selbst didaktisch nur nach dem Verhältnis des Lerngegenstands zur Disziplin fragt, Didaktik aber nicht als Anlass kritischer Selbstreflexion begreift.*

Schlagworte: *Psychologiedidaktik, Wissenschaftskritik, Unterrichtsfach, Hochschulstudium, akademische Praktiken*

1 Einleitung

Der folgende Beitrag¹ beruht auf der Überzeugung, dass Wissenschaftsdidaktik nicht etwas ist, das Wissenschaft von außen hinzutritt, sondern Teil von Wissenschaft selbst. Diesen Gedanken – dass Kommunikation unabdingbarer Teil von Wissenschaft ist, da Forschung zu Erkenntnis oder Wissenschaft erst durch Öffentlichkeit wird – haben unter anderem Hartmut von Hentig (1970) und Ludwig Huber (1991) in den 1970er Jahren verfolgt; Huber hat ihn, nachdem er lange in Vergessenheit geraten war, im Rahmen seiner Schärfung

1 Tobias Jenert hat in zahlreichen Gesprächen viel zur Klärung meiner Gedanken zur Didaktik beigetragen. Danke!

und Weiterentwicklung des *scholarship of teaching and learning* wieder aufgenommen und ausgeführt. Fragen rund um die Vermittlung sind ihm zufolge eigentlich Fragen an das Fach, »als Fragen, die zur Reflexion und Diskussion seiner Grundlagen, seiner Strukturen und Praktiken und letztlich seines Sinns herausfordern [...]« (S. 37). Wissenschaftsdidaktik ist deswegen die »kritische Reflexion der Wissenschaft selbst im Zusammenhang mit ihrer Kommunikation« (2018, S. 38).

Im deutschen Sprachraum fehlt die Beschäftigung mit der Wissenschaftsdidaktik der Psychologie weitgehend – übrigens auch dann, wenn man Hubers spezifischer Definition von Wissenschaftsdidaktik nicht folgt, also etwa nur davon ausgeht, dass Didaktik sich der Frage widmet, auf welche Weise spezifische Lernende in spezifischen Situationen unterstützt werden müssen, um bestimmte Lernziele zu erreichen. Für das universitäre Studium und den Schulunterricht liegen einzelne didaktische Ansätze vor, die allerdings nur Teile dieser Frage beantworten. Dasselbe gilt für empirische Untersuchungen zu Fragen des Lehrens und Lernens von Psychologie, die zudem auf Fragen der Methodik beschränkt sind, so dass man für den jetzigen Zeitpunkt festhalten kann, dass eine umfassende, systematische Beschäftigung mit didaktischen Fragen fehlt. Dies überrascht, hat doch die Psychologie ein großes disziplinäres Selbstbewusstsein; schon seit einigen Jahrzehnten steht sie in gesellschaftlichem und innerwissenschaftlichem Ansehen sowie Zulauf – Studieninteressierte, Interesse der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit, Förderung von Forschungsprojekten – gut da.

Zugleich wurden in den letzten beiden Jahrzehnten an den empirischen Methoden der Psychologie und damit an der Bedeutung ihrer Erkenntnisse erhebliche Zweifel geäußert. Dies ist nicht untypisch für die Geschichte der Psychologie – die Zweifel begannen mit Diskussionen um die Frage nach ihrer geistes- oder naturwissenschaftlichen Orientierung, setzten sich bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in wiederholten Diskussionen um ihre grundsätzliche Ausrichtung fort und wurden in Deutschland während des Neuaufbaus nach 1945 im Streit um qualitative bzw. quantitative Methoden und die entsprechenden wissenschaftstheoretischen Grundannahmen noch einmal laut. Aktuell gründen sie allerdings weniger in der grundsätzlichen Ausrichtung als vielmehr darin, dass gerade der von der derzeitigen Psychologie proklamierte Anspruch – eine quantitativ-empirische Wissenschaft zu sein – in der tatsächlichen Praxis der empirisch-statistischen Prüfung von Hypothesen häufig konterkariert wird (die sog. Replikationskrise; ausführlich z.B. Chambers, 2017). Auch der theoretische Fortschritt wird in Frage gestellt

(z.B. Muthukrishna & Henrich, 2019). Eine kritische Beschäftigung mit den Praktiken und Annahmen der Disziplin, wie sie in Hubers Idee der Wissenschaftsdidaktik impliziert ist, ist also auch aus innerwissenschaftlichen Gründen notwendig.

Grundsätzlich scheint mir wichtig, Fragen der Wissenschaftsdidaktik nicht nur und vielleicht nicht einmal primär aus den Verlautbarungen heraus zu erschließen, wie sie etwa in wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Reflexionen oder in den einführenden Abschnitten von Lehrbüchern vorgebracht werden (sofern dies überhaupt der Fall ist). Notwendig ist vielmehr ein Fokus auf *praktizierter Wissenschaft*. Hierzu zähle ich, was Psycholog:innen in Forschung und Lehre tatsächlich tun, die Spuren, die dieses Tun hinterlässt, und seine materiellen Voraussetzungen, also beispielsweise Texte, Kommunikation in Forschungsgruppen, Organisation von Labors und ähnlichem.

Für die Psychologie liegen bislang nur wenige solcher Untersuchungen vor, die das Feld lediglich bruchstückhaft abdecken. Mikrosoziologisch-ethnographische Untersuchungen nach dem Beispiel von etwa Knorr-Cetina (1989) oder Latour und Woolgar (1986), in denen Praktiken und Artefakte von Forschung äußerst kleinteilig untersucht werden und dabei die unordentliche Realität hinter den publizierten Ergebnissen aufgedeckt wird, sind mir nicht bekannt, diskursanalytische gibt es nur in geringer Zahl. Beispiele sind die unverblünte Kritik Billigs daran, wie die Gegenstände der Psychologie sprachlich konstruiert werden (2013), historische Analysen, wie Publikationsvorgaben psychologische Forschungsartikel und damit auch Forschung geformt haben (Bazerman, 1987; Danziger, 1996; Danziger & Dzinis, 1997) oder die Mikroanalyse der sprachlichen Mittel, mit denen Wissenschaftlichkeit konstruiert wird (z.B. Smyth, 2001a; Winston, 2005).

Der Fokus meines Beitrags liegt auf einer kritischen Analyse der Psychologie – ihrer Gegenstandskonstruktion, ihrer Fragen und ihrer Verfahren. Allein dieses zentrale Kapitel hätte ein Buch werden müssen (wenn Psycholog:innen denn solche schrieben); immerhin geht es hier eigentlich um Wissenschaftstheorie, praktizierte Wissenschaft und auch die Geschichte der Psychologie. Die gebotene Fokussierung versuche ich durch einen Schwerpunkt auf Praktiken und Texten² zeitgenössischer psychologischer Forschung und Lehre zu gewinnen. Ich beginne allerdings damit, was über das Studieren von Psychologie bekannt ist, um zu klären, welche didaktischen Probleme sich dabei zei-

2 Diese Entscheidung für Texte hat pragmatische Gründe: Als fixe Artefakte lassen sie sich leicht analysieren.

gen, und frage danach anhand von drei ausgewählten didaktischen Ansätzen, wie diese auf die Probleme reagieren.

2 Studieren

Im Vergleich mit anderen Fächern wählen Psychologiestudierende ihr Fach eher aus Neigung oder Interesse, sind aber weniger zufrieden mit ihrem Studium (z.B. Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Die bedeutsamsten Gründe hierfür scheinen inhaltlicher Art zu sein; sie betreffen das Wissenschaftsverständnis und das Menschenbild der Psychologie und den Praxisbezug des Studiums (Frank, 1990; Plischke, 2006). Während die Lehrenden die Psychologie als Naturwissenschaft sehen – oder so zumindest von ihren Studierenden wahrgenommen werden –, ist das Wissenschaftsverständnis letzterer diverser oder sogar eher geisteswissenschaftlich. Ihr Menschenbild ist eher auf Weiterentwicklung und Reflexion von Erfahrung als auf kausale Erklärung psychischer Phänomene ausgerichtet. Diese Orientierung entspricht dem dominanten Studienziel (Therapie).

Aus den wenigen Untersuchungen zur Kultur der Studierenden lassen sich Bestätigungen dieser Befunde ableiten. Bargel stufte, allerdings bereits 1988, die Rollen- und Identitätskultur der Psychologie (Sinnggebung, Selbstdefinition, allgemeine Wertorientierungen und Kompetenzen) als soziale Funktionskultur mit dem Handlungsprinzip der humanitären Praxis ein. Hinsichtlich der Arbeits- und Betriebskultur ordnet sich die Psychologie den Sozial- und Sprachwissenschaften zu: Die Anforderungen sind unstrukturiert und eher niedrig, das Klima »normal« bei eher guten Beziehungen zu Lehrenden und geringer Konkurrenz und Distanz. Deutlich verschieden ist sie in den von Bargel analysierten Fragebogendaten interessanterweise von szientistischen Fachkulturen mit konzentriertem, forderndem und standardisiertem Arbeitsstil. Dies bestätigt die Vorstellungen der Studierenden von der Natur- bzw. Geisteswissenschaftlichkeit der Psychologie. In einer neueren clusteranalytischen Untersuchung von Multrus (2004) ließ sich die Fachkultur der Psychologie schwer einordnen u.a. weil sie je nach Clusteranzahl und Beobachtungsebene zwischen den ingenieurnahen Fächern (für Frauen), den geisteswissenschaftlichen (für Männer) und den lebensnahen Naturwissenschaften wechselte (S. 277).

Wie empirische Untersuchungen, aber auch zahlreiche andere Dokumente zeigen (zusammenfassend Plischke, 2006, z.B. Kapitel 4), wird auf diese Dis-

krepanz, insbesondere die erstgenannte, von Seiten der universitären³ Psychologie weniger mit Diskurs als vielmehr mit Abwertung reagiert. Schon die zwar ältere, aber immer noch sehr lesenswerte Untersuchung von Frank kam zu dem Schluss, dass Studierende und Lehrende die Erwartungen der jeweils anderen als »lästig« empfinden (1990, S. 159): Die geisteswissenschaftlichen Interessen der Studierenden werden als grundsätzliches Missverständnis abgewertet und nicht als Dialogbeitrag wahrgenommen. Hierzu trägt in jüngster Zeit auch die Tatsache bei, dass die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) sich 2005 in ihren Empfehlungen klar zugunsten eines quantitativ-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnisses positioniert hat: Die konsekutiven Abschlüsse wurden als B.Sc. und M.Sc. eingerichtet, die Curricula enthalten zwingend quantitative, nicht aber qualitative Methoden, nicht naturwissenschaftliche Ansätze sind marginalisiert. Auch die Berichte der Präsident:innen der DGPs zur Lage der Psychologie, die alle zwei Jahre in der *Psychologischen Rundschau* veröffentlicht werden, vertreten in den letzten Jahrzehnten ganz überwiegend die Linie, die Naturwissenschaftlichkeit und Einheit der Psychologie zu betonen, auch auf Kosten der bekannten Interessen der Studierenden. Von einer Reziprozität didaktischen Handelns kann also nicht die Rede sein: Es scheint nicht so, als ließen sich Lehrende und Studierende darauf ein, wechselseitig von- und übereinander zu lernen; an die Stelle eines empathischen Nachvollziehens oder echten Verstehens der Perspektive der Lernenden (die das Potential hätte, auch den eigenen Blick auf den Gegenstand zu verändern) tritt eine dezidierte Abgrenzung mit Betonung des Status quo.

Aus neuerer Zeit, insbesondere nach der Umstellung auf ein konsekutives Studium, die mit einem Verlust von Freiheit bei der Veranstaltungswahl einherging, gibt es keine Untersuchungen dazu, mit welchen Strategien die Studierenden auf diese Lage reagieren. Frühere Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass viele sich wenig mit dem Studium identifizieren und die Studienzeit als vorübergehende Phase oder gar Hindernis sehen (Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006).

Das universitäre Studium hat ein vorgegebenes, differenziertes, segregiertes und hierarchisiertes Curriculum mit entschiedener Abgrenzung nach außen, d.h. zu Fächern und außerwissenschaftlichen Diskursen, die dieselben

3 Studierende an privaten Hochschulen in Deutschland und an Hochschulen in Österreich und der Schweiz sind zufriedener, erleben aber auch weniger Diskrepanzen zwischen ihrem und dem »offiziellen« Wissenschaftsverständnis – wohl wegen der stärker geisteswissenschaftlicheren Ausrichtung dieser Hochschulen (Plischke, 2006).

Themen behandeln (nach Bernstein, 1977, handelt es sich um einen Kollektivonscode). Grundlagen- und Anwendungsfächer bieten eine klare und unstrittige Gliederung. Die Gestaltungsmöglichkeiten des Curriculums durch Lernende und Lehrende sind seit der Einführung der konsekutiven Studiengänge gering. Lehrende haben sicherlich eine gewisse Freiheit, aber die DGPs beispielsweise greift durch die von ihr vergebenen Qualitätssiegel und ihre Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre stark in die Studiengänge ein (Spinath et al., 2018).

Meines Wissens gab es in Deutschland in jüngerer Zeit keine Versuche, das Studium stärker an den Interessen der Studierenden oder stärker an der traditionellen Semantik des Studierens – Selbstbildung in Auseinandersetzung mit Wissenschaft (Trempp, 2022) – auszurichten, etwa durch die Einbindung von forschendem Lernen. Zwar spielt eigenes Forschen im Psychologiestudium eine wichtige Rolle. So wird im Bachelorstudium eine Veranstaltung besucht, in der in einem engen Rahmen Kernelemente des Forschungsprozesses – Untersuchungsdesigns festlegen, operationalisieren, Daten erheben, Daten auswerten, Schreiben von Berichten – selbständig durchgeführt werden, und Bachelor- und insbesondere Masterarbeiten sind in der Regel empirisch. Diese empirischen Übungen finden jedoch im Modus der Sozialisation, des Einübens von zentralen Schritten des Forschungsprozesses, statt, während forschendes Lernen einen reflexiven und kritischen Anspruch hat, der auf Bildung durch Wissenschaft zielt (Huber, 2004).

Insgesamt scheint sich das Psychologiestudium wenig am emphatischen Studienbegriff zu orientieren; vielmehr steht die Übernahme eines vorgegebenen Wissenschaftsverständnisses im Vordergrund. Ein Blick in Lehrmaterialien bestätigt diesen Verdacht. Smyth (2001a, b) hat auf eine interessante Besonderheit psychologischer Lehrbücher hingewiesen. Man würde in ihnen – wie in naturwissenschaftlichen Lehrbüchern – Tatsachenbehauptungen erwarten, mit Latour und Woolgar (1986) genauer beschrieben: sogenannte autonome Tatsachenbehauptungen, uneingeschränkte Aussagen darüber, was der Fall ist. Sprachlich erkennt man diese Aussagen am Fehlen bestimmter Elemente, und zwar Literaturangaben, handelnde Personen, Hinweise auf Kontext, einschränkende Adverbien, unsicherheitsinduzierende Verben und die Vergangenheitsform bzw. der Konjunktiv – Merkmale, durch die die Autonomie der Tatsachen eingeschränkt würde.

Smyth hat in psychologischen Lehrbüchern überraschenderweise keine autonomen Faktenbehauptungen gefunden. An ihre Stelle tritt ein anderer Modus, die Präsentation von Evidenz. Allgemeine Aussagen werden zwar ge-

macht, aber typischerweise von einem Beispiel für ein Experiment begleitet, das die Generalisierung stützt. Im Sinne von Latour und Woolgar sind diese Behauptungen deswegen nicht autonom. Selbst unstrittige Tatsachen werden fast immer in dieser Form dargestellt.

Eine zweite Besonderheit ist, dass die herangezogene Evidenz oft exemplarisch ist und keine konkreten Daten erwähnt werden. Es scheint also eher darum zu gehen, zu zeigen, dass es Evidenz für Behauptungen geben muss. »Psychology textbooks present fact claims, which are not separate from the circumstances of making, but are referenced and supported by the presentation of evidence, or by indication that evidence exists« (Smyth, 2001a, p. 390).

Die Psychologie zeigt also Evidenz für Generalisierungen auf; allerdings wohl kaum in kritischer Absicht, denn die Verfahren, mit denen diese Evidenz produziert wird, werden als selbstverständlich dargestellt und genutzt. Die Berichte über Experimente sind eher als Rahmenwerk für das Lernen zu verstehen: »The student's task is to know the evidence, to know the studies, rather than to learn the generalizations that are the facts of psychology« (Smyth, 2001b, p. 619). Die Abwesenheit autonomer Tatsachenbehauptungen und das formelhafte Unterstreichen der Gemachtheit von Evidenz lässt sich auch in neueren deutschen Lehrbüchern zeigen (Scharlau, im Druck). Smyths Behauptung, Experimente seien das Rahmenwerk für das Lernen, scheint mir hingegen noch eine genauere Analyse zu verdienen; zumindest ist bemerkenswert, wie oberflächlich sie in Lehrbüchern beschrieben werden.

Die Zusammenschau dieser und anderer Befunde führt Flis (2016, p. 272) zu einer sehr pointierten Schlussfolgerung:

»Extending this argument to the extreme, psychological knowledge is then the method employed by psychologists whereas the phenomena, theories, models, and psychological constructs are just epiphenomena to mask the true epistemological claim. The qualifier (the modality in Latour's words) takes center stage, not in making an ontological claim about human psychology, but to make a strong epistemological claim that psychologists have methods to uncover relevant knowledge about the psyche at their disposal. The textbook is making a claim about the road to knowledge; the actual knowledge at the end of it is of lesser importance.«

Ein Grund für die wichtige Rolle von Evidenz in Lehrbüchern scheint zu sein, dass man psychologisches Wissen oder psychologische Behauptungen allein mit den Mitteln der Alltagssprache bezweifeln kann: Menschen haben, auch ohne sich mit wissenschaftlicher Psychologie zu beschäftigen, Erfahrungen

mit und Erklärungen zu psychologischen Phänomenen. Diese zu bändigen scheint ein Grund dafür zu sein, dass Lehrbücher kontinuierlich den Unterschied zwischen Laien- und wissenschaftlichen Konzepten betonen. Diese Differenz zwischen Alltags- und wissenschaftlicher Psychologie – die sich auch im Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Interessen der Studierenden zu der naturwissenschaftlichen Orientierung der Lehrenden äußert – spielt auch für psychologiedidaktische Ansätze eine große Rolle.

3 Psychologiedidaktische Ansätze

Eine eigentliche Wissenschaftsdidaktik der Psychologie gibt es im deutschen Sprachraum nicht. Seit der Oberstufenreform der 70er Jahre, die in einigen Bundesländern zur Einführung des Schulfachs Psychologie führte, existiert zwar eine relativ lebhaft, aber weitgehend außerhalb der Hochschulen betriebene Diskussion um die Didaktik für das Unterrichtsfach Psychologie, eine Entsprechung für das Universitätsstudium fehlt jedoch.

Integrative Psychologiedidaktik. Als psychologiedidaktische Konzeption für das Hochschulstudium haben Nolting (1985) und Nolting und Paulus (1985/2018) die integrative Psychologiedidaktik vorgeschlagen. Sie ist ein Programm-Modell, bestimmt also, wie ein Curriculum organisiert werden soll; Inhalte und Methoden legt sie explizit nicht fest. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Erfahrung vieler Lehrender, dass psychologisches Wissen von Studierenden häufig additiv ist, monokausale Erklärungen gegeben werden und statistisch-empirische Aussagen mit Hilfe von Einzelfällen kritisiert werden; wissenschaftliche Konzepte stehen zudem unverbunden neben alltagspsychologischen Vorstellungen. Eine gemeinsame Ursache dieser Phänomene sieht Nolting in mangelnder Wissensintegration (2012, S. 86), die er auf die reihende Präsentation von Wissen in Lehrbüchern und Curricula zurückführt, die wiederum durch die Aufteilung der Psychologie in separate Forschungsfelder geleitet wird. Von dieser ›heimlichen‹ Didaktik als Einführung in die Struktur einer Disziplin grenzt Nolting sich zugunsten einer Didaktik als Einführung in psychisches Geschehen dezidiert ab (z. B. 2012, S. 87f.).

Noltings Ansatz richtet sich vor allem an Nebenfachstudierende, schließt aber Hauptfachstudierende nicht aus. Das Ziel benennt er als »systematisches ›psychologisches Denken«, genauer: übertragbare kognitive Fertigkeiten für den Umgang mit psychologischen Fragen, zu vermitteln« (1985, S. 7). Der

Grundimpuls der integrativen Psychologiedidaktik ist, so in die Psychologie einzuführen, dass man dem psychischen System als vernetztem Gefüge, in dem verschiedene Komponenten interaktiv tatsächliche psychische Phänomene hervorbringen, gerecht wird (Nolting, 2012, S. 86). Dafür formuliert Nolting eine theorieneutrale Strukturierungshilfe mit der Kernaussage, dass menschliches Verhalten immer durch eine Interaktion von personalen und Kontextfaktoren bestimmt wird. Diese beiden Faktoren differenziert er mit möglichst theorieneutralen Konzepten weiter aus. Personseitig sind dies Dispositionen (Motive, Kompetenzen, Einstellungen, Fertigkeiten), auf der Seite der Situation interpersonale Bezüge und (objektive) materielle und immaterielle Gegebenheiten. Dynamische Varianten des Modells erweitern es um die zeitliche Dimension (Entwicklung) oder die das Verhalten unmittelbar erzeugenden psychischen Prozesse.

Die didaktische Bedeutung dieses Modells liegt darin, vereinfachtes Denken zu vermeiden, Fragen an ein Forschungsfeld stellen, sich orientieren und psychologische Probleme systematisch durchdenken zu lernen; tatsächliche Erklärungen für Phänomene oder inhaltliche Aussagen werden nicht erzeugt. Ein konkretes didaktisches Ziel besteht darin, dass das Modell unübersehbar macht, dass man verschiedene Erklärungen für dasselbe psychische Phänomen geben kann, die unterschiedlichen Granularitäten, Zugangsweisen und Zeitrahmen entsprechen; keine Erklärung ist die einzige oder einzig richtige.

Divergierende Erwartungen von Studierenden und Fach spielen in Noltings Ansatz eine große Rolle, zum einen als die oben erwähnte Tendenz zum monokausalen Denken, zum anderen in Form inhaltlicher Fehlvorstellungen insbesondere von Nebenfachstudierenden (Nolting, 2012). Solche *misconceptions* werden seit einigen Jahrzehnten auch international in empirischen Untersuchungen immer wieder thematisiert, wobei im Vordergrund steht, durch welche Interventionen – von didaktischen Ansätzen lässt sich wohl nicht sprechen – ihnen methodisch entgegengewirkt werden kann. Allerdings scheinen sie erstaunlich resistent zu sein (z.B. Hughes, Lyddy & Lambe, 2013).

Zwar orientiert sich Nolting in vielen Aspekten am praktischen Nutzen von Wissen, aber die Interessen der Lernenden – die ja möglicherweise ihre Missverständnisse auslösen – scheinen ihn nur am Rande zu interessieren. Kern seiner didaktischen Überlegungen ist das Fach – in einer differenzierten und reflektierten Beobachtung.

Konzeptverändernde Psychologiedidaktik. Auch schuldidaktische Ansätze beschäftigen sich mit dem Problem, dass Lernende aus ihrer Alltagserfahrung

über psychologische Konzepte und Erklärungen verfügen, die aus wissenschaftlicher Sicht nicht angemessen sind, obwohl sie mit Alltagserfahrungen begründet werden können. Psychologie zu lernen bedeutet deswegen, »die vorhandenen psychologischen Konzepte zu *verändern*, indem sie durch Fachwissen ergänzt, ausdifferenziert oder ersetzt werden – ein Prozess der Reorganisation oder Umstrukturierung von Wissen« (Tulis, 2021, S. 158).

Im deutschen Raum beginnt die konzeptverändernde Psychologiedidaktik mit Seiffge-Krenkes (1981) ausführlichem und mit Hilfe von entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischen Erkenntnissen begründetem Curriculum für den Schulunterricht. Es umfasst neben der Bestimmung von (kognitiven und affektiven) Lernzielen auch die Auswahl von Inhalten und verschiedene Methoden, die gemeinsam das forschend-entdeckende Lernen ermöglichen, um kognitive Umstrukturierung anzustoßen. Ein zentrales Moment ist, dass die Schüler:innen ihre alltagspsychologischen Erklärungen bemerken und benennen. Das Aufzeigen von Grenzen und Lücken soll dann einen kognitiven Konflikt auslösen, der zur Umstrukturierung führt. Heute sammeln sich unter dem Dach der konzeptverändernden Psychologiedidaktik verschiedene, teils mehr auf Inhalte (d.h. spezifische Fehlvorstellungen), teils mehr auf konzeptverändernde Methoden fokussierte Ansätze (Tulis, 2021).

Paradigmenorientierte Didaktik. Der am weitesten verbreitete psychologiedidaktische Ansatz für die Schule ist die sogenannte Paradigmenorientierung (Sämmer & Paffrath, 2021). Dieser Ansatz wurde von Psychologielehrkräften zunächst praktiziert und erst später in eine definierte Form gebracht (Sämmer, 1999; zur Geschichte Bovet, 2021). Die paradigmenorientierte Didaktik ist in mehreren Bundesländern für das Schulcurriculum festgeschrieben; an den Hochschulen spielt sie keine Rolle. Sie beruht auf einer wissenschaftstheoretischen Perspektive, in der die Psychologie als durch mehrere nicht weiter reduzierbare Paradigmen bzw. Hauptströmungen gekennzeichnet gelehrt wird (Tiefenpsychologie, Behaviorismus, Ganzheitspsychologie, Kognitivismus, Psychobiologie); sie werden zwar als unter Anwendungsgesichtspunkten verknüpft verstanden, forschungsbezogen aber als konkurrierend: Die Paradigmenorientierung betont die psychologieinhärente Heterogenität.

Eine Grundidee ist also, dass Psychologie auf verschiedene Weisen betrieben werden kann und den Lernenden Einblick in diese gewährt werden soll. Unterstrichen wird auch, dass das Schulfach eine Mittelstellung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften hat.

Die Auswahl von Inhalten wird mithilfe eines zweidimensionalen Schemas vorgenommen, in dem die Teilfächer der Psychologie (von der Allgemeinen Psychologie über die anderen Grundlagenfächer bis hin zu den Anwendungsfächern) berücksichtigt und mit verschiedenen Paradigmen kombiniert werden, die auf diese Weise mehrfach im Curriculum auftauchen und dabei nicht nur gut »eingübt«, sondern auch miteinander verglichen werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass didaktische Perspektiven in der Psychologie nicht weit entwickelt sind. Für den Schulunterricht gibt es neben den oben skizzierten einige weitere Ansätze (Geiß & Tulis, 2021), aber für das Hochschulstudium nur einen einzigen, der sich zudem (bewusst) auf die Erarbeitung eines Curriculum-Modells beschränkt.⁴ Keiner thematisiert alle didaktisch zu stellenden Fragen – die nach den Zielen, der (Lebens-)Bedeutbarkeit, den Lernenden, den Lehrenden, den Inhalten und Methoden. Lediglich zwei Aspekte spielen eine zentrale Rolle, die Frage nach den psychologiebezogenen Alltagsvorstellungen der Lernenden und die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen zur Ausrichtung und Einheit der Psychologie.

4 Die Psychologie als Wissenschaft

Die folgenden Abschnitte analysieren, ausgehend von den in den vorangegangenen Abschnitten identifizierten Besonderheiten, aber in der Sache dann auch über sie hinausgehend, charakteristische Merkmale der Psychologie. Wenn ich dabei von der Psychologie spreche, meine ich die aktuelle main-stream-Psychologie,⁵ wie sie beispielsweise in den Reden und Texten der Präsidentinnen und Präsidenten der DGPs vorgestellt wird und insbesondere in Zeitschriftenpublikationen praktiziert und kommuniziert wird, und die insgesamt die Wissenschaft sehr deutlich dominiert.

-
- 4 Empirische Untersuchungen zu lehr-/lernbezogenen Fragen zähle ich nicht als didaktische Ansätze. Zwar berücksichtigen sie die tatsächlichen Prozesse – etwas, das sowohl Noltings als auch Sämmers Ansatz fehlt –, darüber hinausgehende didaktische Fragen fehlen aber.
 - 5 Zur Angemessenheit dieses Begriffs hat sich beispielsweise Groeben (2006) geäußert.

4.1 Gegenstand

Die oben aufgeworfenen Fragen danach, welchen Status Alltagsbeobachtungen und -konzepte in der Wissenschaft haben und welche Bedeutung die Psychologie für die Reflexion eigener Lebenserfahrungen zum Zweck der persönlichen Weiterentwicklung hat, haben eng mit der Frage nach dem Gegenstand der Psychologie zu tun. Auch nach heutiger Definition ist dieser mental oder psychisch,⁶ behandelt wird er aber überwiegend als extrapersonal-objektweltlich, mit den naturwissenschaftlichen Methoden der Messung und des Experiments oder verwandter, ähnlich gehandhabter empirischer Methoden. Der besondere Zugang, den Personen zu ihren psychischen Prozessen haben, spielt keinerlei Rolle; dies bleibt randständigen Spezialdiskursen vorbehalten, die sich zwar selbst als Psychologie begreifen, von der mainstream-Psychologie aber kaum wahrgenommen werden, etwa in der allgemeinspsychologischen Forschung den auf William James' radikalen Empirismus und die (Leib-)Phänomenologie von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty zurückgehenden Ansätzen von James J. Gibson und Francisco Varela. Auch in der Forschung an angewandten Themen etwa aus der Klinischen oder Umweltpsychologie – um nur zwei Beispiele zu nennen – sind unterschiedliche Methoden vertreten, auch hier aber nicht dominant.

In der Konstruktion des Gegenstands der Psychologie fallen mehrere interessante Operationen auf, insbesondere in historischer Perspektive. Eine erste ist die Behauptung einer besonderen Schwierigkeit beim Gegenstandszugang. Eine der ersten Erkenntnisse, die Lehrtexte der Psychologie seit vielen Jahrzehnten vermitteln, ist, dass psychologische Phänomene nicht beobachtbar sind und erst durch Operationalisierung, die Verbindung eines Messinstruments mit einem latenten Konstrukt (einer Struktur oder einem Prozess), zugänglich werden; diese Lektion muss man gewissermaßen als Eintrittskarte in die Psychologie akzeptieren. Erstaunlich ist, dass dafür kaum Begründung gegeben wird, was aus drei Gründen durchaus notwendig wäre.

Der eine Grund ist die Alltagserfahrung – ganz offensichtlich können Menschen ohne Operationalisierung psychologische Phänomene beobachten, und in (sehr groß gesprochen) geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Ansätzen der Psychologie spielt dieser Zugang auch eine große Rolle. Er ergibt sich aus der Geschichte der Psychologie. Zumindes zwei wichtige Gründer der

6 Viele Psycholog:innen neigen zu einem biologischen Reduktionismus; für die praktizierte Gegenstandskonstruktion hat das aber derzeit keine Bedeutung.

Psychologie, Wilhelm Dilthey und Wilhelm Wundt, gingen explizit von zwei Psychologien aus, einer verstehend-geisteswissenschaftlichen und einer experimentierend-naturwissenschaftlichen, und für beide war der besondere Zugang, den Menschen zu ihrer eigenen Erfahrung haben, konstitutiv für die Psychologie. Heckhausen spricht deswegen auch von einer anfänglichen »Bidisziplinarität, die inzwischen längst zugunsten einer nicht-hermeneutischen Psychologie entschieden ist« (1987, S. 140). Und drittens konstruieren alle Wissenschaften ihre Gegenstände; die Psychologie hat hier keine Sonderstellung – besonders wäre eher die Radikalität, mit der sie den alltäglichen Zugang für irrelevant erklärt.

Die behauptete Unzugänglichkeit des Untersuchungsgegenstandes ist also keine Tatsache in der Welt, sondern entsteht durch eine Handlung, die in soziologischen Ansätzen treffend *blackboxing* genannt wird, und bei der technische oder wissenschaftliche Operationen unsichtbar gemacht und so gemachte Objekte als natürliche Objekte erfahren werden. Im Falle der Psychologie lernen die Studierenden dabei auch – eine zweite interessante Operation beim Gegenstandszugang –, das technisch hergestellte psychische Geschehen gegenüber dem alltäglich erfahrbaren als das »echte« zu akzeptieren.

Ein weiteres auffälliges Merkmal aktueller psychologischer Erklärungen ist die friedliche Koexistenz neuro- und kognitionswissenschaftlicher Erklärungen. Während in der Umbruchphase zwischen Behaviorismus und Kognitivismus noch engagiert über die Frage gestritten wurde, welche Erklärung psychischen oder mentalen Geschehens eigentlich die richtige sei – die materialistisch-physikalische des Behaviorismus oder die Software-Beschreibung des Kognitivismus – und noch frühere Ansätze wie die Gestalttheorie, die deutsche Bewusstseinspsychologie und der amerikanische Strukturalismus ausgefeilte Ontologien oder Epistemologien hatten, scheint die rasche Weiterentwicklung neurowissenschaftlicher Messmethoden und Modelle in den letzten beiden Jahrzehnten dazu geführt zu haben, dass man diese als eine willkommene Ergänzung zu kognitiven Operationalisierungen ansieht und nutzt. Dies ist zwar in gewisser Weise gerechtfertigt, da beide auf denselben Typus von kausalen Erklärungen setzen; die Frage, wie genau sich kognitive und physiologische Erklärungen, die Heckhausen (1987) zufolge zwei unterschiedliche theoretische Integrationsniveaus verwenden und deswegen als grundsätzlich verschieden angesehen werden müssen, miteinander vereinbaren lassen, ist eine, die, in Abwandlung einer Kritik von Bruner (1997, S. 27) »beide Parteien als bis in alle Ewigkeit aufschiebbar ansahen«. Die

Koexistenz erlaubt der Psychologie zudem, als nicht mehr paradigmatisch⁷ gebunden und somit gewissermaßen als alternativlos aufzutreten – etwas, das für ihre Selbstpräsentation insgesamt typisch ist.

4.2 Methoden

Die Psychologie ist eine empirische Wissenschaft. Was als Fortschritt wahrgenommen wird, ist primär der Zuwachs an empirischen Daten und neuen empirischen Methoden, während Theorieentwicklung und insbesondere wissenschaftstheoretische und -historische Fragen deutlich weniger zentral sind. Institutionalisiert ist dieser Vorrang der Empirie nicht nur in den Curricula, in denen quantitative Methoden eine große Rolle spielen (DGPs, 2005), sondern auch in den Promotionsordnungen. Es besteht die Möglichkeit, durch mehrere empirische Zeitschriftenartikel mit einer Synopse⁸ zu promovieren, und diese Möglichkeit wird auch von der Mehrheit der Promovierenden in Anspruch genommen.

Innerhalb der empirischen Psychologie dominieren quantitative Ansätze, und unter diesen werden experimentelle Untersuchungsdesigns als besonders aufschlussreich geschätzt. Neben dieser dominanten quantitativen Ausrichtung existieren durchaus auch qualitative Ansätze und haben mit dem jüngsten Aufkommen von Mixed-Methods-Designs sogar eine gewisse Renaissance erfahren. Bemühungen, geistes- oder humanwissenschaftlichen Methoden in der Psychologie generell zu mehr Bedeutung zu verhelfen (Jüttemann, 2004), waren bislang aber wenig erfolgreich.

Historisch gesehen haben Methoden für die Psychologie eine wichtige vereinende Rolle gespielt. So haben etwa Danziger und Dzinis (1997) gezeigt, dass die ab der späten ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts beobachtbare Vereinheitlichung der Psychologie – vorher war sie, wie oben bereits erwähnt, in Schulen oder Paradigmen gespalten – nicht über eine Einigung auf theoretische Konzepte oder gar Erklärungen vermittelt wurde, sondern über die zunehmende

7 Neumann (1992) hat überzeugend dafür argumentiert, dass die verschiedenen Ansätze keine Paradigmen im engeren Sinne sind. Diese Frage übersteigt den hier vorgegebenen Rahmen.

8 Diese Synopse kann im Prinzip die Textteile aufnehmen, die in Zeitschriftenartikeln wenig gewünscht sind, insbesondere längere theoretische und wissenschaftsreflexive Überlegungen, wird aber oft nur zur Zusammenfassung der empirischen Arbeiten genutzt.

Verbreitung einer spezifischen Methode und einer als theorieneutral wahrgenommenen Sprache. Eine zentrale Rolle spielten dabei die aus der Statistik übernommenen Begriffe »unabhängige« und »abhängige Variable« und »Effekt«. Diese verbreiteten sich in allen Bereichen der Psychologie und wurden zunehmend als theoretische Konzepte verstanden.

Während Variablen zunächst Operationalisierungen von Merkmalen bezeichneten, hat sich inzwischen eine Sprache durchgesetzt, in der Variablen den Status realer Eigenschaften haben. Interessanter noch ist die Geschichte des Begriffs Effekt: Er tritt zunehmend an die Stelle des Begriffs Ursache. Das ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass er die erkenntnistheoretische Debatte um den Begriff Kausalität umschifft. Hierfür spricht, dass in Zeitschriftenpublikationen Aussagen über kausale Zusammenhänge typischerweise durch *hedges* eingeschränkt werden. *Hedges* (Adverbien wie »möglichlicherweise«, Hilfsverben wie »kann« und der Konjunktiv) sind vorsichtige Formulierungen, mit denen Autor:innen ihre Bindung an eine Behauptung abschwächen (und ggf. die Perspektive und Einwände von Leser:innen antizipieren). Kausale Schlussfolgerungen aus Experimenten werden also beschrieben, ohne die Begriffe Ursache und Wirkung zu verwenden, und zudem formelhaft durch *hedges* abgeschwächt.

Dies ist deswegen bemerkenswert, weil mit der Vereinheitlichung der Methoden und der methodenbezogenen Sprache das Experiment als beste Methode der Psychologie propagiert und zunehmend akzeptiert bzw. durchgesetzt wird, vor allem durch zwei weit verbreitete Lehrbücher (Boring, 1950; Woodworth, 1938), und zwar in einer sehr spezifischen Argumentation: Das wahre Experiment wird erstens als Manipulation unabhängiger Variablen und Messung ihres Einflusses auf abhängige Variablen verstanden, bei der alle anderen Einflüsse konstant gehalten werden (standardisierte Laborbedingungen). Nur aus so gewonnenen Daten lassen sich kausale Schlussfolgerungen ziehen bzw. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ermitteln.⁹ Beides wird in den Lehrbüchern als so selbstverständlich angesehen, dass es nicht begründet wird; Winston spricht deswegen auch von Doktrinen, die die Studierenden in den ersten Wochen ihres Studiums lernen (2005, p. 79). Ignoriert wird dabei, dass es gute Gründe gegen Experimente in den Sozialwissenschaften gab, die gerade in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiv diskutiert wurden (Dehue, 2001). Beispielsweise können viele interessante Phänomene aus

9 Hiergegen lässt sich vieles einwenden, insbesondere, dass das Experiment keine explanative Kausalität sichert; um dies auszuführen, fehlt hier aber der Platz.

moralischen und anderen Gründen nicht experimentell untersucht werden, so dass man mit der experimentellen Ausrichtung auch einen bestimmten Zuschnitt des Gegenstandes akzeptiert. Laboruntersuchungen lösen außerdem potentielle Kausalfaktoren aus ihren Interaktionsgeflechten, und es ist fraglich, ob man dies in späteren Schritten wieder einholen kann.¹⁰ Historisch waren psychologische Experimente erheblich vielfältiger als die heutige Fokussierung auf den kausalen Nachweis erkennen lässt (sehr lesenswert: Danziger, 1990).

Die Wertschätzung des Experiments hat sicher damit zu tun, dass die Psychologie hier dem Cartesianismus und dem Vorbild der angesehenen Naturwissenschaften zu folgen glaubt.¹¹ Es half der Psychologie seit ihren Anfängen, einen besonderen Status zu beanspruchen und sich von geistes- und sogar auch anderen sozialwissenschaftlichen Ansätzen abzugrenzen.¹²

4.3 Standardisierung von Publikationen

Eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung dieses Denkens spielte das *Publication Manual* der American Psychological Association (APA). Die Konventionen, die durch das Manual festgelegt, an ihm gelernt und in habituelle Praktiken überführt werden, – der »APA-Stil«¹³ – führen eine bestimmte Epistemologie und spezifische Werte mit sich. APA-gemäß schreiben zu lernen – was ein wichtiger Teil des Studiums ist –, bedeutet deswegen, in eine spezifische Art des Denkens über psychologische Phänomene sozialisiert zu werden (Madigan, Johnson & Linton, 1995).

Ich beschränke mich auf drei illustrative Beispiele (für weitere s. Scharlau, Schreiber & Patrzek, 2020): Seit dem APA-Manual von 1967 ist die Autor-Jahr-Referenzierung vorgeschrieben. Sie bietet den Autor:innen große Freiheit bei

-
- 10 Sehr ausführlich haben sich hierzu beispielsweise Cronbach (1975) und Meehl (1978) geäußert; ihre Argumente sind immer noch aktuell.
 - 11 Übrigens funktioniert das naturwissenschaftliche Experiment anders; insbesondere dient es der Prüfung exakter quantitativer Vorhersagen aus formalen Modellen. Auch dieses wichtige Argument kann ich leider nicht weiterverfolgen.
 - 12 Zum Reputationsgewinn trug auch bei, dass in den USA in den 1930er und noch einmal in den 1960er Jahren wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen (und im 2. Weltkrieg auch solche im Militär) mit Hilfe von Experimenten überprüft wurden und ein entsprechender Arbeitsmarkt entstand (Dehue, 2001).
 - 13 Der Stil der DGPs unterscheidet sich nicht so substantiell von dem der APA, dass andere Schlussfolgerungen gezogen werden müssten.

der Präsentation der Ergebnisse anderer (Madigan et al., 1995), insbesondere wenn man – was für die Psychologie typisch ist – auf wörtliche Zitate und längere Paraphrasen verzichtet. Das hat zu einer Praxis in Forschungstexten geführt – der ich hier übrigens auch weitgehend folge –, in der nur noch in Ausnahmefällen gekennzeichnet wird, auf welche Aspekte des herangezogenen Textes man sich bezieht. Billig nennt diese Belegweise wie auch die für die Psychologie typischen sehr kurzen Bezugnahmen auf Wissen, das einfach nur erwähnt, nicht aber erläutert wird, etwas abfällig »name dropping« (2013, pp. 49ff.): Man präsentiert die eigene Arbeit mit einem Hintergrund von wichtigen Personen und Fachbegriffen, der Gedankengang ist aber oft nur für Eingeweihte nachvollziehbar, die die Texte kennen und erschließen können, auf was genau man sich bezieht. Lavigne und Good sprechen etwas neutraler von »drive-by citations«: »the author reports simply that there are many related articles, and provides a long list of citations but provides no explanation of any of them, even as a group« (2017, p. 107). Die Autor-Jahr-Referenzierung reduziert die Präsenz anderer Stimmen im Text (Connors, 1999) – zumal, wenn kaum wörtliche Zitate oder Paraphrasen verwendet werden. Indem sie die Herstellung der inhaltlich-argumentativen Bezüge der Leserschaft überlassen, ziehen sich die Verfasser:innen aus dem Gedankengang zurück.

Die APA sieht eine Gliederung von Veröffentlichungen durch feste Zwischen- und Unterüberschriften vor, die auch Standard für Abschlussarbeiten ist (Einleitung, Methoden, Ergebnisse und Diskussion, wobei der Methodenteil standardmäßig in Abschnitte zu den Versuchspersonen, dem Material und dem Vorgehen aufgeteilt ist). Bazermans (1987) Analysen zufolge reduzieren diese die Notwendigkeit von argumentativen Zusammenhängen; Kontinuität wird an kritischen Schnittstellen weniger durch einen zusammenhängenden Gedanken als vielmehr durch den Beginn eines definierten Abschnitts hergestellt. Für insbesondere kritisch hält Bazerman die Schnittstelle zwischen Einleitung und Methoden. Er beobachtet, dass in derselben Zeit, in der sich die standardisierte Gliederung etablierte, der Methodenteil formalisierter und »less substantively interesting« wird (p. 138). Sein rhetorisches Ziel scheint weniger darin zu bestehen, die Verfahren, mit denen die Daten produziert wurden, zu begründen und verstehbar zu machen, als vielmehr darin, sich gegen Einwände und Fehler abzusichern und zu zeigen, dass korrekt vorgegangen wurde. Dies passt gut dazu, dass auch statistische Verfahren in der Psychologie oft ritualisiert verwendet werden (Gigerenzer, 2004).

Auch aufgrund dieser Gliederung erzählen psychologische Forschungsartikel in der Regel eine glatte Geschichte, die von Lücken in einem For-

schungsfeld ausgeht, die sich vermittelt über Fragen oder Hypothesen nahtlos in Methoden umsetzen lassen, die wiederum Daten erbringen, aus denen Schlussfolgerungen gezogen werden. Diese Geschichte verdankt sich der spezifischen Publikationsrhetorik; die Forschung selbst ist meist deutlich verschlungener und unordentlicher und von vielen kleinen Entscheidungen und Interpretationsschritten geprägt (sehr lesenswert: Fiedler, 2011), die im Text nicht mehr auftauchen. Ein besonders deutlicher – und beunruhigender – Beleg für unintendierte Folgen dieser Rhetorik ist die Tatsache, dass die allermeisten empirischen Untersuchungen ihre Hypothesen bestätigen (z.B. Francis, Tanzman & Matthews, 2014). Diese unwahrscheinliche Häufung legt nahe, dass die Hypothesen rückwirkend den Daten angepasst werden könnten und Untersuchungen, deren Hypothesen sich nicht bestätigen (nicht »signifikant werden«) nicht veröffentlicht werden. Auch wenn Publikationen nicht die Funktion haben können, die Forschung en detail deskriptiv zu berichten, scheint doch der Unterschied zwischen den glatten Geschichten der Journalpublikationen und der unordentlichen und reichen Wirklichkeit des Forschungsprozesses, wie sie wissenssoziologische Untersuchungen belegt haben (z.B. Knorr-Cetina, 1991; Latour & Woolgar, 1986), in der Psychologie besonders groß zu sein. Übrigens handhabt der kleine qualitative Forschungszweig der Psychologie genau diese Frage sehr viel sorgfältiger.

Abschließen möchte ich mit einer Beobachtung, die an das Problem des Umgangs mit Alltagserfahrungen anschließt, das ich oben als relevantes didaktisches Moment identifiziert habe. Allgemeinpsychologische Zeitschriftenpublikationen beginnen seit einigen Jahren gerne mit einem Alltagsbeispiel. In Sätzen der Art »Stellen Sie sich vor, Sie suchten in einem überfüllten Einkaufszentrum nach ihrem Kind« wird Forschung direkt an alltägliche Erfahrungen angebunden; vielfach wird dabei auch kurz Dringlichkeit und Dramatik inszeniert. Interessanterweise ist die Bezugnahme damit aber beendet: Sie beschränkt sich auf diesen ersten Satz und wird nicht wieder aufgenommen, weder durch kritische Analyse des Beispiels noch durch eine ernsthafte Konzeptualisierung (Scharlau, im Druck). Mir scheint auch dies ein Beispiel dafür zu sein, wie die Psychologie ihren Erklärungsanspruch durch Redefinition von Alltagserfahrungen durchsetzt – auch wenn man es natürlich auch nur als rhetorischen Einstieg lesen kann.

4.4 Die Psychologie im Feld der Wissenschaften

Oben wurde bereits erwähnt, dass sich die Psychologie an den Naturwissenschaften orientiert bzw. als solche begreift. In den epistemologischen Gegensatzpaaren, die zur Klassifikation von Disziplinen vorgeschlagen wurden und oft für die Identifikation von »Großkulturen« genutzt werden – *hart/weich* und *rein/angewandt* –, lässt sie sich dem harten Pol zuordnen: Sie praktiziert Erkenntnis ausgehend von relativ klar definierten Problemen oder Fragen, mit dem Ziel generalisierter Theorien oder universeller Gesetze, die durch Kumulation von verallgemeinerbarem Wissen gewonnen werden. Sie bevorzugt quantitative Methoden und vereinfacht lebensweltliche Probleme auf einen vermeintlich realen Kern. Ziel von Erkenntnis ist, wie in jedem Lehrbuch zu lesen ist, die Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Veränderung von Verhalten; diese Ziele gruppieren sich um den Kern kausaler Erklärung. Ebenfalls typisch für harte Wissenschaften sind die hohe Publikationsrate, die engen Gemeinschaften und das gemeinsame, kompetitive und aufgabenorientierte Arbeiten. Diese Beobachtungen werden von einer neueren quantitativen Untersuchung *grosso modo* gestützt. Witte und Strohmeier (2013) schließen aus einer Befragung der Projektleiter:innen mehrerer hundert DFG-Projekte, dass quantitativ-hypothesentestende Forschung in der Psychologie dominanter ist als sogar in der Physik, und insbesondere, dass das dominierende Paradigma homogener ist als in den von ihnen untersuchten weiteren Wissenschaften. Bezüglich des Grads des Anwendungsbezugs lässt sich keine generelle Einordnung treffen; er hängt vom konkreten Forschungsfeld ab und ist in den angewandten Bereichen selbstverständlich höher. Allerdings hat die Psychologie insofern zumindest eine Tendenz zum reinen Pol, als sie über eine sehr starke Grundlagenforschung verfügt und sich Probleme ungerne von außen vorgeben lässt.¹⁴

Leichter hingegen fällt die Zuordnung auf zwei stärker sozialen Dimensionen (Becher & Trowler, 2001, p. 106, 185f.): Die Psychologie ist *urban*, nicht *rural*: Probleme werden von vielen, intensiv interagierenden Forscher:innen in Teamarbeit bearbeitet, und zwar auf typische Art: rationalistisch, atomistisch, mit dem Blick auf schnelle Lösungen mit kurzer Reichweite. Die Themen sind

14 Dass dies praktisch dennoch geschieht, etwa durch die zunehmende Förderung in durch das BMBF vorgegebenen Förderprogrammen, widerspricht der Präferenz nicht unbedingt.

eng, die Probleme gut abgegrenzt, Wissenschaftler:innen in sehr frühen Stadien ihrer Karriere werden Themen vorgegeben. Die Forschung ist anfällig für Modewellen.

Die Psychologie ist außerdem weitgehend *konvergent*, d.h. verfügt über einheitliche Standards und eine relativ stabile Elite. Dies zeigt sich einerseits in der Organisation von alltäglicher Forschungsarbeit, aber auch im Stillstellen kritischer Diskussionen (die Reaktion auf die Erwartungen von Studienanfänger:innen wurde oben schon angesprochen) und in einer sehr starken Markierung der Einheit der Psychologie nach außen, wie sie etwa die DGPs vertritt.

5 Abschluss

Gemessen an den Fragen, die eine Wissenschaftsdidaktik sich stellen könnte und sollte, ergibt sich aus den oben skizzierten Beobachtungen das Bild einer stark auf ihre Einheit bedachten, aber einäugigen Disziplin. Die existierenden psychologiedidaktischen Ansätze fragen – wo sie sich nicht ohnehin auf Fragen der Methodik beschränken, wie es beispielsweise die empirischen Untersuchungen einzelner Interventionen tun – in erster Linie nach dem Verhältnis des Lerngegenstands zur Disziplin. Das Verhältnis der lernenden Personen zum Gegenstand wie auch die wechselseitige Beziehung von Lehrenden und Lernenden werden ausgeblendet. Wenn die Lernenden überhaupt ins Spiel kommen, dann entweder mit ihren Fehlvorstellungen oder – wie in Seiffge-Krenkes schulbezogenem Ansatz – in disziplinärer, entwicklungspsychologischer Rekonstruktion. Interesse an den lebensweltlichen Situationen, denen die Lernenden mit ihren zukünftigen disziplinären Kenntnissen anders begegnen können sollen, die sie bearbeiten, vielleicht auch neu wahrnehmen sollen, oder Interesse an ihren Fragen an die Psychologie steht nirgendwo im Vordergrund und ist generell ausgesprochen rar. Dies hat sich in der Rekonstruktion dessen, was zum Psychologiestudium bekannt ist, relativ klar gezeigt und wurde im zweiten Teil angesichts des Selbstverständnisses der Disziplin und ihrer immer stärkeren Konventionalisierung im Sinne eines einheitlichen, methodisch definierten naturwissenschaftlichen Zugangs bestärkt. Dass es ausgerechnet der Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen so schwer fällt, ein didaktisches Denken zu entwickeln und zu fördern, in dem sich auch die Lehrenden darauf einlassen, von den Lernenden zu lernen, sich empathisch in deren Situation zu versetzen und den Blick

der Lernenden auf Wissenschaft, Lehre und Gegenstand ernst zu nehmen, entbehrt nicht einer gewissen Ironie.

Literatur

- Bargel, T. (1988). *Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 2. Konstanz: Univ., Sozialwiss. Fak., Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- 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). Madison: University of Wisconsin Press.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories* (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Berlin: Suhrkamp.
- Billig, M. (2013). *Learn to write badly: How to succeed in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boring, E.G. (1950). *A history of experimental psychology* (2nd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bovet, G. (2021). Entwicklungslinien der Fachdidaktik Psychologie. In P.G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz* (S. 26–43). Leverkusen: Budrich UniPress.
- Bruner, J.J.S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns* (W.K. Köck, Übers.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Chambers, C. (2017). *The seven deadly sins of psychology: A manifesto for reforming the culture of scientific practice*. Princeton: Princeton University Press.
- Connors, R.J. (1999). The rhetoric of citation systems, part II: Competing epistemic values in citation. *Rhetoric Review*, 17(2), 219–245. <https://doi.org/10.1080/07350199909359242>
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116–127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Danziger, K. (1996). The practice of psychological discourse. In K.J. Gergen & C.F. Graumann (Eds.), *Historical dimensions of psychological discourse* (pp. 17–35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. & Dzinan, K. (1997). How psychology got its variables. *Canadian Psychology*, 38(1), 43–48. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.38.1.43>
- Dehue, T. (2001). Establishing the experimenting society: The historical origin of social experimentation. *American Journal of Psychology*, 114(2), 283–302.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2005). *Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (DGPs) zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie an den Universitäten (Revision)*. <https://www.dgps.de/aktuelles/details/empfehlungen-der-dgps-zur-einrichtung-von-bsc-msc-studiengaengen-in-psychologie-an-den-universitaeten-revision/>(Abgerufen am 24.4.2022)
- Fiedler, K. (2011). Voodoo correlations are everywhere – not only in neuroscience. *Perspectives on Psychological Science*, 6(2), 163–171. <https://doi.org/10.1177/1745691611400237>
- Flis, I. (2016). Instructional manuals of boundary-work: psychology textbooks, student subjectivities, and disciplinary historiographies. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 52(3), 258–278. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21791>
- Francis, G., Tanzman, J. & Matthews, W.J. (2014). Excess success for psychology articles in the journal Science. *PLoS ONE* 9(12), e0114255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114255>
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 87). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Geiß, P.G. & Tulis, M. (2021). *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz*. Leverkusen: Budrich UniPress.
- Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *The Journal of Socio-Economics*, 33(5), 587–606. <https://doi.org/10.1016/j.socrec.2004.09.033>
- Groeben, N. (2006). Gibt es Wege aus der selbstverschuldeten Irrelevanz des qualitativen Offstreams? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4), Art. 34. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604347>.
- Heckhausen, H. (1987). »Interdisziplinäre Forschung« zwischen Intra-, Multi- und Chimäreninterdisziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität: Praxis – Herausforderung – Ideologie* (S. 129–145). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31(1), 3–24.

- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *die hochschule*, 13(2), 29–49. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:o111-pedocs-164754>
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66(1/2), 33–41.
- Hughes, S., Lyddy, F. & Lambe, S. (2013). Misconceptions about psychological science: A review. *Psychology Learning and Teaching*, 12(1), 20–31. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>
- Jüttemann, G. (2004). *Psychologie als Humanwissenschaft: Ein Handbuch*. Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knorr-Cetina, K. (1991). *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (Rev. und erw. Fassung, 1. A.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Lavigne, A.L. & Good, T.L. (2017). Citing, being cited, not citing, and not being cited: Citations as intellectual footprints. In M.C. Makel & J.A. Plucker (Eds.), *Toward a more perfect psychology: Improving trust, accuracy, and transparency in research* (pp. 97–116). APA. <https://doi.org/10.1037/0000033-006>
- Madigan, R., Johnson, S. & Linton, P. (1995). The language of psychology: APA style as epistemology. *American Psychologist*, 50(6), 428–436.
- Meehl, P.E. (1978): Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(4), 806–834. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.4.806>
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen* (Publikationsnr. 972191909) [Dissertation, Universität Konstanz]. Deutsche Nationalbibliothek. <https://d-nb.info/972191909/34>
- Muthukrishna, M. & Henrich, J. (2019). A problem in theory. *Nature Human Behavior*, 3(3), 221–229. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0522-1>
- Neumann, O. (1992). Zum gegenwärtigen theoretischen Umbruch in der Kognitionspsychologie. *Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 46(514), 48–60.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren: Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen*. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.-P. (2012). *Abschied von der Küchenpsychologie*. Reinbek: Rowohlt.

- Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2018). *Psychologie lernen: Eine Einführung und Anleitung* (15. A.) (1. A. 1985). Weinheim: Beltz.
- Plischke, A. (2006). *Die akademische Psychologie unter der Lupe: Dissonanz zwischen studentischen Vorstellungen und wahrgenommener Studienrealität*. Wiesbaden: Springer.
- Sämmer, G. (1999). *Paradigmen der Psychologie: Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie* (Publikationsnr. 957820402) [Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle]. Deutsche Nationalbibliothek. <https://d-nb.info/957820402>
- Sämmer, G. & Paffrath, G. (2021). Paradigmenorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts. In P.G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz* (S. 99–118). Leverkusen: Budrich UniPress.
- Scharlau, I. (im Druck). Eine wissenschaftsdidaktische Analyse psychologischer Forschungsartikel und Lehrbücher. Erscheint in T. Jenert & I. Scharlau (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik als kritische Kommunikationsanalyse: Ein Sammelband zur Weiterführung eines Gedankens von Ludwig Huber*.
- Scharlau, I., Schreiber, C. & Patrzek, J. (2020). Psychologiedidaktik durch Kommunikationsanalyse. In M. Krämer, J. Zumbach & I. Deibel (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XIII* (S. 23–31). Aachen: Shaker. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4238>
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Seiffge-Krenke, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht: Theoretische Grundlagen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Smyth, M.M. (2001a). Fact making in psychology: The voice of the introductory textbook. *Theory & Psychology*, 11(5), 609–636. <https://doi.org/10.1177/0959354301115002>
- Smyth, M.M. (2001b). Certainty and uncertainty sciences: Marking the boundaries of psychology in introductory textbooks. *Social Studies of Science*, 31(3), 389–416. <https://doi.org/10.1177/030631201031003003>
- Spinath, B., Antoni, C., Bühner, M., Elsner, B., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C.J. & Vaterrodt, B. (2018). Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Verabschiedet vom Vorstand der DGPs am 20. April 2018. *Psychologische Rundschau*, 69(3), 183–192. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000408>

- Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 155–179). Bielefeld: transcript.
- Tulis, M. (2021). Konzeptverändernde Psychologiedidaktik – Eine Fortführung der Überlegungen von Seiffge-Krenke. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten: Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz* (S. 158–183). Leverkusen: Budrich UniPress.
- von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Neue Sammlung, Sonderheft 5*, 13–40.
- Winston, A. S. (2005). Controlling the metalanguage: Authority and acquiescence in the history of method. In A.C. Brock, J. Louw & W. van Hoorn (Eds.), *Rediscovering the history of psychology: Essays inspired by the work of Kurt Danziger* (pp. 55–73). New York: Springer.
- Witte, E.H. & Strohmeier, C.E. (2013). Forschung in der Psychologie: Ihre disziplinäre Matrix im Vergleich zu Physik, Biologie und Sozialwissenschaft. *Psychologische Rundschau*, 64(1), 16–24. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a0000145>
- Woodworth, R.S. (1938). *Experimental psychology*. New York: Holt.

