



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

## **Wissensnormierungen im wissenschaftlich-psychologischen Diskurs**

verfasst von / submitted by

**Silvia Raitschev**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Diplomstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Slunecko



Danke. Takk. Благодаря.  
მადლობა. Спасибо. Go  
raibh maith agaibh. Aćiŭ.  
شكرا Paldies. Benigne.  
Dziękuje. Kiitos. Takk.  
Diolch. Teşekkür ederim.  
Gracias. مرسي Obrigado.  
Faleminderit. Thank you.  
Asante. Merci. Ευχαριστώ.  
הנה תודה Gracie. Weebale.  
Tack. Благодарам. Děkuji.



*„Sá sem heldur á penna og blaði  
hefur möguleika til þess að breyta heiminum.“*

*\*\**

*„Wer Stift und Blatt in seinen Händen hält,  
hat die Möglichkeit, die Welt zu verändern.“*

Jón Kalman Stefánsson  
(2012, Übers. S.R.)



## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Thematische Annäherung</b> .....	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Erkenntnisinteresse</b> .....	<b>18</b>
<b>3.</b>	<b>Methodische Grundlagen: Kritische Diskursanalyse</b> .....	<b>19</b>
	Diskurs.....	19
	Kritische Diskursanalyse.....	22
	Terminologie und Analyseschritte .....	23
<b>4.</b>	<b>Material: Publication Manual of the American Psychological Association</b> .....	<b>26</b>
	Veröffentlichungskontext .....	26
	Erste Analyseschritte.....	27
	Institutioneller Kontext .....	27
<b>5.</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>29</b>
	Das Problem als Untersuchungsgegenstand.....	29
	Das Wesentliche und das Unwesentliche .....	33
	Beobachtetes und Ausgehandeltes .....	37
	Berichten und Abbilden .....	41
	Informieren und Verführen.....	44
	Kumuliertes Wissen .....	48
	Journal und Literatur.....	51
	Aktiviertes und Passiviertes .....	54
	Wissenschaftlichkeit und Kollektivität .....	62
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassende Darstellung</b> .....	<b>67</b>
<b>7.</b>	<b>Rückblick</b> .....	<b>74</b>
<b>8.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>79</b>
	<b>Anhang</b> .....	<b>83</b>





## 1. Thematische Annäherung

„A lot of what scientists can be observed to do is linguistic behavior“, stellt Jan Golinski fest (1998, S. 103); Wissenschaftler/innen widmen einen großen Teil ihrer Zeit dem Verfassen von Finanzierungsanträgen, dem Lesen von Literatur und schließlich dem Schreiben von sogenannten Papers, in dem sie von ihren Forschungsergebnissen berichten. Insbesondere letzteres, das Artikelschreiben, nimmt innerhalb der psychologischen Forschung einen äußerst hohen Stellenwert ein, wie mir von meinem ersten Studiensemester an vermittelt wurde. Angesichts dieser dem Schreiben und Veröffentlichen zugesprochenen Relevanz hat sich in mir der Eindruck festgesetzt, es werden nicht Artikel geschrieben, um von Untersuchungen zu berichten, sondern Untersuchungen durchgeführt mit dem Ziel, Artikel zu publizieren.

Die offensichtlich unter Forschenden recht verbreitete Begeisterung fürs Artikelschreiben verduzt mich, da die rigide Form und der homogene Schreibstil von Journalartikeln mich in keiner Weise reizen. Zudem stelle ich mir die Frage, ob und wie psychologische Forschung so spannend und vielseitig sein kann, wie von Teilhabenden zumeist behauptet wird, wenn doch ein nicht geringer Teil dieser Forschung im Verfassen von Texten besteht, deren Aufbau derart festgelegt ist, dass er die Ausdrucksmöglichkeiten einzuschränken scheint.

Doch wer bestimmt eigentlich, wie geschrieben werden soll oder darf und wie nicht? Die Richtlinien für den Aufbau eines Artikels sowie Empfehlungen für ‚gutes‘ wissenschaftliches Schreiben sind im *Publication Manual of the American Psychological Association* (VandenBos, 2010) festgehalten – welches mir aus eben diesem Grund im Studium als eine Art Fibel für das Artikelschreiben vorgestellt wurde. Im *Publication Manual* selbst werden die Leitsätze für die Strukturierung eines Artikels als ‚nur‘ für von der APA herausgegebene Journals – dies sind derzeit 180<sup>1</sup> – verbindlich ausgegeben (VandenBos, ebd., S. xiii). Abweichungen von diesen Empfehlungen stellen jedoch meiner Erfahrung zufolge selbst unter Nicht-APA-Journals eher die Ausnahme dar. Innerhalb der psychologischen Hauptströmungen ist das Format von Forschungsberichten äußerst einheitlich und findet sich oftmals auch in Studien(abschluss)arbeiten wieder; es wird also selbst dann praktiziert,

---

<sup>1</sup>[http://www.apa.org/pubs/journals/browse.aspx?query=&fq=SectionFilt:%22pubs%22%20AND%20DocumentTypeFilt:%22Journal%22%20AND%20SubjectFilt:%22\\*%22&sort=TitleSort%20asc](http://www.apa.org/pubs/journals/browse.aspx?query=&fq=SectionFilt:%22pubs%22%20AND%20DocumentTypeFilt:%22Journal%22%20AND%20SubjectFilt:%22*%22&sort=TitleSort%20asc)

wenn von einer Veröffentlichung des Textes nicht unbedingt auszugehen ist. Ich wage daher zu behaupten, dass das *Publication Manual* einen Maßstab setzt, der selbst dort, wo er nicht *ausdrücklich* verpflichtend ist, die Norm verkörpert.

Mich interessiert im Zusammenhang mit Schreibnormen allerdings weniger das literarische Potential wissenschaftlicher Texte als vielmehr, welche Aussagen diese Texte bzw. Normierung der Texte über wissenschaftliche Praxis zulassen. Es gilt der Frage nachzugehen, inwiefern eine Reglementierung von öffentlichen Erscheinungsformen nicht nur auf die Wissensverbreitung Einfluss hat, sondern auch mit einer fixierten Ausrichtung der Gewinnung dieses Wissens zusammenhängt. Denn, so lautet meine Überlegung: Inwieweit kann eine Wissenschaft, die über eine äußerst festgelegte Erscheinungsform für die Präsentation ihrer Erkenntnisse verfügt, für jegliche Art von Erkenntnis aufkommen? Und: Zielt sie überhaupt darauf ab?

Eine kritische Betrachtung von institutionalisierter Wissenserzeugung erscheint mir deshalb so wichtig, weil psychologische Forschung nicht im veröffentlichten Artikel endet, sondern ihr Einfluss sich auf alle Bereiche erstreckt, die das menschliche Leben berühren. Wissen und Macht, so Foucault (1999), sind voneinander nicht zu trennen, sie bedingen sich gegenseitig und schließen „einander unmittelbar“ ein: es gibt „keine Machtbeziehung [...], ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (ebd., S. 39). Wer in der Psychologie das Sagen hat, wer über richtig oder falsch, wahr oder unwahr das Urteil fällt, hat Macht über Menschen. Definitionen und Zuschreibungen etwa von psychischen Störungen, die sich auf das ‚wahre‘ und ‚richtige‘ Wissen stützen, können für Individuen und Gruppen weitreichende Konsequenzen haben; sie führen nicht nur Stigmatisierung und Ausgrenzung mit sich, sondern bilden auch die Grundlage rechtlicher bzw. rechtseinschränkender Maßnahmen.

Gerade die Kategorisierung von Aussagen nach wahr oder unwahr ist es, die mir innerhalb des Studiums als *das* Kriterium von gültigem Wissen vermittelt wurde. Doch nicht jede mögliche, wenn auch noch so zutreffende – also wahre – Aussage, die über menschliches Erleben oder Verhalten gemacht werden kann, scheint im Fachgebiet Psychologie ihren Platz zu haben.

„Eine Disziplin ist nicht die Summe dessen, was bezüglich einer bestimmten Sache Wahres gesagt werden kann“, stellt Foucault fest (2003, S.22); denn damit ein Satz zu einer bestimmten Disziplin gehören kann, muss er bestimmten Bedingungen entsprechen, die nicht einfach mit der Bedingung der ‚reinen Wahrheit‘ übereinstimmen. Der Satz muss „bestimmte Gegenstandsbereiche“ zum Inhalt haben sowie „begriffliche und technische Instrumente verwenden, die einem genau definierten Typ angehören“ (ebd., S.23). Weiterhin muss er sich, um in einer Disziplin anerkannt zu werden, „einem bestimmten theoretischen Horizont einfügen“ (ebd.), welcher den ‚Bereich des Wahren‘ bildet, innerhalb dessen eine Aussage überhaupt erst als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ eingeordnet wird (ebd., S.24). Etwas kann noch so sehr der ‚Wahrheit‘ entsprechen ohne als ‚wahr‘ in Betracht gezogen zu werden, sofern es nicht „im Wahren“, sondern im „wilden Außen“ vorzufinden ist (ebd., S. 25). Der Bereich, in dem Erkenntnisse Gültigkeit erlangen können, ist ein von vornherein fest abgesteckter.

Was für Foucault unter den Begriff der Disziplin fällt, bezeichnet Kuhn als „normale“ oder „auf Paradigma basierende Wissenschaft“ (2014, S. 33); als Wissenschaft, deren Grundsätze als gesichert gelten und deren Basis daher nicht weiter oder stets aufs Neue ausgehandelt werden muss. Eine solche Wissenschaft verfügt über Lehrbücher, in denen neben dem „anerkannte[n] Theoriegebäude“ auch verbindliche Methoden und Anwendungsbereiche dargelegt werden (ebd., S. 25). Auch spezialisierte Journals gelten als Zeichen einer gereiften und paradigmageleiteten Wissenschaft (ebd., S. 19); die Gründung von Fachzeitschriften geht zumeist einher mit dem Übergang von einer noch recht unreifen und offenen Wissenschaft in eine auf einem Paradigma basierende (ebd., S. 33f.).

Die Literatur solcher normaler Wissenschaft beschränkt sich laut Kuhn auf dreierlei Problemstellungen, die im Grunde eng miteinander verbunden sind: „Bestimmung bedeutsamer Tatsachen, gegenseitige Anpassung von Fakten und Theorie, Artikulierung der Theorie“ (ebd., S. 47). Für Neuentdeckungen scheint hier kein Platz – und genau dies ist, so Kuhn, charakteristisch für die paradigmageleitete Wissenschaft: wie wenig sie überhaupt „bestrebt [ist], bedeutende Neuheiten hervorzubringen, sei es als Begriff oder als Phänomen“ (ebd., S. 49).

Nicht selten ist bei einem wissenschaftlichen Versuch das Ergebnis bis auf wenige zumeist quantitative Einzelheiten im Vorhinein bekannt und der Erwartungsspielraum äußerst eng; neuartige Erkenntnisse sind dabei unmöglich. Abweichungen, d.h. nicht erwartungsgemäß ausfallende Ergebnisse, zählen gewöhnlich als Fehlschläge, deren Ursache nicht der zu eng gefassten Erwartung, sondern dem/der Wissenschaftler/in oder dem Messinstrument zugeschrieben wird (ebd., S. 49).

Am ehesten lässt sich die Vorgehensweise der normalen Wissenschaft als analog dem Lösen von Rätseln schildern (ebd., S. 51). Die beiden Tätigkeiten, Rätsellösen und Forschen, stimmen in zwei wesentlichen Kriterien überein, wovon eines darin besteht, dass es *eine Lösung gibt*. Lösbarkeit ist damit gleichzeitig ein Hauptkriterium für die Wahl der Probleme, denen sich eine paradigmageleitete Wissenschaft zuwendet. Es ist hingegen weniger von Bedeutung, ob eine Lösung tatsächlich interessant oder relevant ist. Probleme, deren Lösung eine wirklich entscheidende Auswirkung hätte, „sind oft überhaupt keine Rätsel, weitgehend deshalb, weil sie vielleicht keine Lösung haben“ (ebd.) – und werden daher aus dem Gegenstandsbereich ausgeschlossen.

Das andere Kriterium, das Wissenschaft und das Lösen von Rätseln gemeinsam haben, besteht im Vorhandensein von Regeln, die sowohl den Bereich möglicher Lösungen als auch möglicher Lösungswege abstecken – also festlegen, was zum einen überhaupt als Lösung akzeptiert ist und, zum anderen, welche Vorgehensweisen und Methoden zu ihrer Erreichung legitim sind und welche Untersuchungsinstrumente infrage kommen. So geht es zum Beispiel beim Lösen eines Puzzles nicht darum, *irgendwie* ein Bild herzustellen, schon gar nicht ein möglichst originelles. Das Bild, das entstehen soll, ist von vornherein vorgegeben, und ebenso die Art, wie man es herzustellen hat: Man muss die Teile so aneinander legen, dass die Zacken und Löcher genau ineinander passen, es dürfen weder Teile übrig noch Lücken bleiben (ebd., S. 52).

Doch auch die ‚Erfindung‘ eines Problems stellt einen Teil der Forschung dar. Es sind Ravetz zufolge (1973) die Wissenschaftler/innen selbst, die das zu untersuchende Problem entstehen lassen; es ist genau genommen eine wesentliche, wenn nicht gar die wesentlichste Komponente ihrer Arbeit, die Frage bzw. Problemstellung zu formulieren und damit das Problem als solches in die Welt zu rufen. Als wissenschaftliche Problemstellung

kommt auch in seinen Augen in der Regel nur ein solcher Sachverhalt infrage, der als potentiell lösbar eingestuft wird. Ferner beobachtet er, dass die Untersuchungsgegenstände wissenschaftlicher Forschung gewöhnlich nicht konkrete und wahrnehmbare Objekte oder Ereignisse sind, sondern vielmehr deren Abstraktionen in Form von „intellektuelle[n] Konstrukte[n]“ (ebd., S. 72) bzw. „Klassen von Dingen und Objekten“ (ebd., S. 112).

„Normale Wissenschaft ist eine höchst determinierte Tätigkeit“, stellt Kuhn im Hinblick auf die zugelassenen Lösungen und Lösungswege zusammenfassend fest; er fügt jedoch sogleich hinzu, dass diese Determiniertheit nicht ausschließlich über Regeln funktioniert, wie man vielleicht durch die Rätsel-Analogie mutmaßen könnte. Es sind die Paradigmata, die wissenschaftlichen Grundgerüste, aus welchen sich die Regeln ableiten, welche aber auch, betont Kuhn, selbst beim Fehlen von Regeln die Forschung zu leiten imstande sind (ebd., S. 56).

Dass es nicht Regeln, sondern Paradigmata sind, die für Kohärenz innerhalb von normalen Forschungstraditionen sorgen und dabei den Forschungsprozess lenken und eingrenzen, lässt sich damit begründen, dass die Schaffung von Regeln ein Formulieren der im Wissenschaftsalltag herrschenden Handlungspraktiken erfordert. Eben solche abstrahierten Leitsätze im Sinne von ausformulierten Vorschriften und Verboten sind aber oftmals gar nicht vorhanden; oft sind sie den Vertreter/innen eines Paradigmas nicht einmal bewusst. Schließlich erfolgt das Erlernen von „Begriffen, Gesetzen, Theorien niemals *in abstracto* und an sich“ (ebd., S. 60), sondern immer im Kontext ihrer Anwendungen, d.h. anhand konkreter Beispiele. Paradigmata kann man sich mit Kuhn daher auch als ‚gemeinsame Beispiele‘ oder ‚Musterbeispiele‘ vorstellen, als ein Repertoire von praktischen Lösungsstrategien, das man sich im Laufe der wissenschaftlichen Ausbildung durch Anwendung aneignet und dann über Ähnlichkeitsbeziehungen – deren Erkennen ebenfalls durch Anwendungsübungen gelernt werden muss – auf andere Problemstellungen überträgt (ebd., S. 199ff.). Solches Erlernen von Vorgehensweisen anhand von Musterbeispielen stellt zugleich sicher, dass innerhalb einer Forschergemeinde die Lösungsansätze und überhaupt die Einstufung der Lösbarkeit eines Sachverhaltes äußerst homogen ausfallen.

Eine wissenschaftliche Disziplin oder Forschungstradition ist allerdings kein bloßer Theorie- und Aufgabenkomplex, sondern eine aus Wissenschaft betreibenden Individuen bestehende *Gemeinschaft*. Nach Fleck (1980; vgl. auch Golinski, 1998, S. 32) ist das Erkennen sowie die Produktion von Wissen, ja selbst der ‚härtesten Fakten‘ kein individueller und isoliert ablaufender Prozess, sondern ein sozialer Akt. Dieser erfolgt in einer bestimmten Gemeinde, dem *Denkkollektiv*, das er „als *Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen*“ definiert (Fleck, ebd., S. 54). In diesem Sinne ist das Denkkollektiv „*Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstils*“ (ebd., S. 54f.). Basis eines Denkkollektivs ist ein Wissensbestand, der als gegeben angenommen und nicht weiter hinterfragt werden muss; ein „fester Boden der Tatsachen“ (ebd., S. 125), wie er auch Kuhns (2014) Begriff von der normalen bzw. paradigmageleiteten Wissenschaft zugrunde liegt. Ein Denkkollektiv setzt sich aus Individuen zusammen, es ist aber nicht einfach mit deren Summe gleichzusetzen (Fleck, ebd., S. 56). Ferner darf man sich das Denkkollektiv nicht als eine feste Gruppe oder gesellschaftliche Klasse vorstellen; es ist ein „mehr funktioneller als substanzieller Begriff“ (ebd., S. 135).

Ein Denkkollektiv ist durch einen gemeinsamen *Denkstil* charakterisiert; eine gemeinschaftliche Art oder Tradition des Denkens und Schlussfolgerns (ebd.). Der Denkstil ist kennzeichnend für wissenschaftliches Arbeiten, insofern als er Sehen und Erkennen kanalisiert; er ist die „Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen und entsprechendes Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (ebd., S. 187) und schließt in diese Ausrichtung selbst die einfachsten Formen des Beobachtens ein (ebd., S. 129). Eben in dieser gemeinschaftlichen Ausrichtung der Wahrnehmens und Erkennens manifestiert sich der soziale Aspekt; es gibt eine kollektive Auffassung von Sinnhaftigkeit bzw. eine gemeinsame Weise, „aus dem Chaos verfügbarer Wahrnehmungen“ (Latour & Woolgar, 1986, S. 33) eine Sinn-volle Beobachtung zu machen – und damit eine wissenschaftliche Tatsache entstehen zu lassen.

Einerseits ermöglicht der Denkstil eines Kollektivs bestimmtes Sehen und somit die Entstehung bestimmter Tatsachen, andererseits schließt er Tatsachen aus, die nicht mit ihm

vereinbar sind (Fleck, ebd., S. 122). Der Denkstil bestimmt demnach, was in einem Wissenschaftsgebiet als möglich und was als unmöglich wahrgenommen wird, d.h. er gibt den Rahmen vor, in dem ein Ergebnis überhaupt als Ergebnis zählt und damit zur Tatsache werden kann (ebd., S. 66). Dies sind „richtungsangebende Voraussetzungen“ (ebd., S. 120), die neben dem Lenken des Wahrnehmens und Verarbeitens einhergehen mit einer „stilgemäßen Beschränkung der zugelassenen Probleme: es müssen immer viele Probleme unbeachtet oder als unwichtig oder sinnlos abgewiesen werden“ (ebd., S. 137). Dabei ist „immer nur eine einzige Auflösung eines konkreten Problems stilgemäß [...]. *Solche stilgemäße Auflösung, nur singular möglich, heißt Wahrheit*“ (ebd., S. 131). Wahrheit in der Wissenschaft, so meint auch Fleck, bedeutet stets Wahrheit innerhalb eines abgesteckten Bereiches.

Mit fortschreitender Entwicklung eines Wissensgebiets schmälert sich dieser Bereich zunehmend, Meinungsdivergenzen bezüglich grundlegender Fragen werden immer kleiner (ebd., S. 110), das Denken immer einheitlicher; „als ob mit dem Wachsen der Zahl der Knotenpunkte [...] der freie Raum sich verkleinere, als ob mehr Widerstände entstünden, als ob die freie Entfaltung des Denkens beschränkt würde“ (ebd., S. 111). Entscheidend ist dabei, dass diese Widerstände von den Forscher/innen nicht als Widerstände oder Barrieren wahrgenommen werden, sondern allenfalls als selbstverständliche Umgrenzungen ihres Faches. Ein ausgereifter Denkstil ist im Grunde ein „Denkzwang“ (ebd., S. 130), in welchem für unvorhergesehenes Erkennen kein Platz ist:

„[In jüngeren,] noch verwickelten Gebieten, wo es darauf ankommt, erst sehen und fragen zu lernen, ist es anders [...], bis Tradition, Erziehung und Gewöhnung *eine Bereitschaft für stilgemäßes, d.h. gerichtetes und begrenztes Empfinden und Handeln* hervorrufen. Bis in der Frage die Antwort größtenteils vorgebildet ist und man sich nur für ein Ja oder Nein oder für ein zahlenmäßiges Feststellen entscheiden muß.“ (ebd., S. 111)

Ist ein Wissensgebiet derart entwickelt, dass „die Schlußmöglichkeiten auf Existenz oder Nichtexistenz, eventuell auf quantitatives Feststellen begrenzt sind“, werden die Experimente und Ergebnisse zwar immer klarer; sie sind jedoch „nicht mehr selbständig, da sie vom *System früherer Experimente und Entscheidungen geschleppt werden*“ (ebd., S. 114).

Fakten sind also in ausgereiften Wissenschaften nie unabhängig voneinander; sie bilden ein Abhängigkeitsnetz, ein „Wissenssystem“ (ebd., S. 134).

Eine mit der von Fleck aufgezeigten Interdependenz von Wissenselementen nicht vereinbare Darstellung lässt sich allerdings häufig in der Literatur beobachten; die Vorstellung nämlich, Wissen sei eine Ansammlung von als sicher geltenden Fakten, der stets neue Fakten hinzugefügt werden, ohne dass es dabei zu Veränderungen oder Verwerfungen im bisherigen Wissensbestand komme (Harré, 1988, S. 42).

Dass wissenschaftliche Entwicklung tatsächlich schrittweise und auf rein bzw. vorrangig kumulative Art erfolgt, dass mit jeder neuen Erkenntnis dem Bestand ein weiterer Baustein hinzugefügt wird, ist jedoch unwahrscheinlich, zieht man in Betracht, dass die Anerkennung einer neuen Theorie zumeist auch die Umbewertung des bisher als gültig erachteten Wissens erfordert (Kuhn, 2014, S. 16ff.). Mit einer Verschiebung des Theoriesystems wird zugleich der Blick auf Begriffe und Methoden revidiert; und letztendlich wird so „die Welt des Wissenschaftlers durch grundlegende Neuerungen [...] ebenso qualitativ umgewandelt wie quantitativ bereichert“ (ebd., S. 22). Eben aufgrund solcher qualitativen Veränderungen, die das Ungültig-Werden bestehender Theorien implizieren, haben neue Theorien es gewöhnlich schwer sich durchzusetzen. „Die normale Wissenschaft“, stellt Kuhn fest, „unterdrückt zum Beispiel oft fundamentale Neuerungen, weil diese notwendigerweise ihre Grundposition erschüttern“ (ebd., S. 20). Was als gesicherte Tatsache galt, kann sich mit der Anerkennung einer neuen Theorie als unhaltbar herausstellen (Harré, 1988, S. 43). Damit zusammenhängend erfolgt auch der Zuwachs an Erkenntnissen nicht schrittweise und linear, sondern vielmehr sprunghaft; mit einer neuen Theorie wird auch neu definiert, was überhaupt als Ergebnis oder Erkenntnis akzeptiert wird, sodass mit einem Male eine ganze Klasse von Erkenntnissen gültig wird, nicht nur eine einzelne Tatsache (ebd.).

Im Gegensatz zu solchem ‚Faktenwissen‘, das den jeweils gültigen Wissensbestand eines Faches bildet, ist die im wissenschaftlichen Denkstil gebündelte „spezifische wissenschaftliche Erfahrung“ (Fleck, 1980, S. 66) keine von den Beteiligten selbst



benennbare. Es handelt sich bei ihr vielmehr um ein Können, das sich allein in seiner Ausführung manifestiert und das zugleich im Verfolgen stark verinnerlichter Prinzipien besteht: „In einem gewissen Entwicklungsstadium werden die Denkgewohnheiten und Normen als selbstverständlich, als einzig möglich empfunden, als das, worüber nicht weiter nachgedacht werden kann“ (ebd., S. 140). Die Normen werden dabei nicht als Einschränkung wahrgenommen; sie werden nicht einmal als *Normen* wahrgenommen, sondern als einzige Möglichkeit wissenschaftlichen Denkens.

Zur Verdeutlichung solcher im jeweiligen Denkkollektiv verinnerlichter Normen zieht Fleck einen Vergleich zum Mode-Denkkollektiv: „Nichts wird ihnen etwas kleinlich motiviert, es steht einfach >>ce qu’il vous faut pour cet hiver<<, oder >>à Paris la femme porte . . . [...].<< Es ist ein Zwang stärkster Art, da er nicht als Gewalt bewußt wird, sondern als selbstverständliche Notwendigkeit“ (ebd., S. 142). Eine derartige Selbstverständlichkeit bedarf für die Teilhabenden keinerlei Explikation. So enthält der Forschungsbericht „immer nur einen sehr kleinen Teil der betreffenden Erfahrung des/r Forschenden, und zwar nicht den wichtigsten, d.h. eben nicht jenen, der stilgemäßes Gestaltsehen ermöglicht“ (ebd., S. 126). Zu erwarten ist folglich nicht, dass sich ein Denkstil an der Oberfläche eines empirisch-wissenschaftlichen Textes zeigt; er wird vielmehr zwischen den Zeilen verborgen liegen und sich insbesondere auch darin zeigen, was *nicht* im Forschungsbericht geschrieben steht, sich jedoch als mitgedacht erweist.

Die Schwierigkeit, die der Forschung zugrundeliegenden Prozesse zu explizieren, zeigt sich auch in Kuhns (2014) Feststellung, dass es vorrangig die Paradigmata sind, die die einzelnen Forschungsprozesse lenken, indem sie ein Set an Lösungsstrategien bereitstellen, welches es nicht über Benennen, sondern über Anwenden zu erlernen und zu festigen gilt. Explizite Regeln können zwar vorhanden sein; notwendig sind sie für einen reibungslos und v.a. einheitlich ablaufenden Wissenschaftsbetrieb jedoch nicht.

Bei Ravetz (1973) findet Kuhns Paradigma seine Entsprechung im *handwerklichen Wissen*; er bezeichnet Wissenschaft als *craftman’s work*, als das Werk eines/r Kunsthandwerkers/in. Wissenschaftliches Forschen ist in diesem Sinne ein praktisches Können, bei dem vor allem Aspekte des methodischen Vorgehens auf internalisierten und schwer nur explizit benennbaren Abläufen basieren (ebd., S. 74). Ravetz unterscheidet diese Art des Wissens

vom expliziten Wissen über den Untersuchungsgegenstand und schreibt den beiden unterschiedlichen Arten von Wissen verschiedene Kommunikationskanäle zu. Explizites Wissen über den Untersuchungsgegenstand wird vorrangig auf schriftlichem und formellem Wege, d.h. über Veröffentlichung in einem Journal, übermittelt. Im Gegensatz dazu wird implizites, methodisches Wissen in erster Linie über informelle Kommunikation, d.h. mündlich, aber auch in persönlicher schriftlicher Kommunikation, weitergegeben. Die beiden Kommunikationskanäle sind allerdings überlappend; Inhalte bzw. Methoden werden nicht ausschließlich über den einen bzw. anderen Kanal verbreitet.

Der schriftliche, öffentliche Kanal erfüllt mehrere Funktionen (ebd., S. 176). Die offensichtlichsste ist die rasche Verbreitung neuer Ergebnisse und Erkenntnisse; zum einen, um das Voranschreiten der Wissenschaft auf diesem Gebiet zu erleichtern, zum anderen, um Arbeiten einer öffentlichen Kritik zu stellen. Zusätzlich fungiert das Journal als eine Art Archiv – „a permanently open repository of the past achievements of the field“ (ebd.). Frühere Ergebnisse werden aufbewahrt und sind damit weiterhin zugänglich und nützlich. Die Aufbewahrung schützt außerdem intellektuelle Rechte, denn die in einem Paper veröffentlichten Inhalte gelten als Eigentum des/r Autors/in. Über das Zitiersystem soll die Berücksichtigung intellektueller Rechte sichergestellt werden.

Eine weitere Aufgabe ist die Qualitätskontrolle wissenschaftlicher Erkenntnisse: Eingereichte Beiträge werden im Rahmen des Peer-Review-Verfahrens vor der Veröffentlichung überprüft, und es besteht ferner die Möglichkeit zur Replikation nach der Veröffentlichung. Und genau hier, bei der Qualitätskontrolle, zeigt sich die Abhängigkeit zwischen den beiden Kommunikationskanälen:

„To enter the public channel, a research report must be certified by a referee as passing, in respect of both adequacy and value. Yet the criteria on whose basis editors and referees assess papers appear nowhere in the public channel itself. They are a part, a most sophisticated and subtle part, of the craft knowledge which constitutes the methods of a field.“ (ebd., S. 178)

Zulassung zur Veröffentlichung, d.h. zum öffentlichen Kanal, erfolgt in der Regel über das Peer Review-Verfahren – und in diesem Verfahren kommt, so Ravetz, von Seiten des/der Begutachtenden hauptsächlich handwerkliches Wissen, also Elemente des informellen, persönlichen Kommunikationskanals zum Zuge; die Kriterien, auf deren Grundlage die Güte

einer Studie beurteilt wird, sind keine expliziten. Es ist vielmehr das kunsthandwerkliche Wissen, das bei der Beurteilung und ggf. Zensurierung des expliziten Wissens über den Forschungsgegenstand angewendet wird. Dies geschieht bereits vor einer Veröffentlichung – durch Ablehnung des Artikels – oder aber nach der Veröffentlichung in Form von Kommentaren und Leserbriefen. Während also der eine Kanal, der öffentliche und explizite, die Erkenntnisse verbreitet und archiviert, steuert der andere, der persönliche und implizite, wesentlich die eigentliche Forschungsarbeit, deren oberstes Ziel ja genau in der Veröffentlichung zwecks Verbreitung und Aufbewahrung besteht (ebd., S. 179f.). Die „allgemeine Überprüfbarkeit“, stellt Fleck in diesem Zusammenhang fest, ist im Grunde „keine allgemeine, sondern eine denkkollektive Prüfung“, denn sie besteht in erster Linie in der „Überprüfung der Stilgemäßheit des Wissens“ (1980, S. 158).

Fleck gliedert wissenschaftliche Veröffentlichungen in Zeitschrift-, Handbuch-, Lehrbuchwissenschaft und populäres Wissen, wobei die beiden erstgenannten zusammen die *fachmännische Wissenschaft* bilden (ebd., S. 148ff.). Trotz der denkstilmäßigen Übereinstimmung innerhalb eines Faches ist es seiner Ansicht nach charakteristisch für die Zeitschriftwissenschaft, dass sie aus „widersprechenden und inkongruenten Fragmenten“ besteht, die sich nicht ohne weiteres zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfassen lassen (ebd., S. 156). So ist es z.B. unmöglich, ein Handbuch durch Summation einzelner Zeitschriftenbeiträge zusammenzustellen (ebd., S. 158). Die Vorstellung eines auf Kumulation basierenden Wissensbestandes erweist sich also selbst dann als unhaltbar, wenn Ergebnisse den ihnen jeweils auferlegten Erwartungsrahmen nicht überschreiten. Die Zeitschriftwissenschaft trägt in ihrer Fragmentenhaftigkeit so dermaßen „das Gepräge des Vorläufigen und Persönlichen“ (ebd., S. 156), dass sie zum einen stets auf die Handbuchwissenschaft Bezug nimmt und zum anderen „unzertrennlich mit dem Verfasser“ verbunden ist. „Dessen ist sich jeder Forscher bewußt und fühlt zugleich das Persönliche seiner Arbeit als Fehler: fast immer will er seine Person verschwinden lassen“ (ebd., S. 157). Aus eben diesem Grund, so Fleck, sprechen Autor/innen in Fachartikeln von „wir“ statt „ich“ und tendieren zu übermäßiger Vorsicht im Formulieren von Behauptungen. Im selben Maße wie sich der/die Forscher/in aus dem Geschehen zurückziehen sucht, bemüht er/sie sich um eine Entpersönlichung der gedanklichen Konstrukte bzw. Untersuchungsgegenstände,

indem er/sie z.B. die geschichtliche Entwicklung eines Problems schildert, andere Wissenschaftler/innen zitiert und „technische Ausdrücke“ einführt (ebd., S. 188f.).

Auch der sprachliche Stil ist in naturwissenschaftlichen Beiträgen von nicht geringer Bedeutung. Ihm kommt die Funktion zu, bei Lesenden „solidarische Stimmung“ zu erzeugen und sie das Gelesene als glaubwürdig und überzeugend einstufen zu lassen (ebd., 189). Einzelheiten werden erst danach genauer unter die Lupe genommen; ob nämlich die Durchführung der Untersuchung tatsächlich in Kongruenz zum Denkstil und zur wissenschaftlichen Tradition erfolgte.

Welchen wesentlichen Teil Prozesse des Schreibens in der modernen Wissenschaft darstellen und welchen Mitteln sich Forschende konkret bedienen, um ihren Texten Glaubwürdigkeit zu verleihen, zeigen Latour und Woolgar in *Laboratory Life* (1986). In ihrer Untersuchung unterziehen sie ein naturwissenschaftliches Labor einer systematischen anthropologischen Beobachtung. Dabei analysieren sie die Tätigkeiten der Laborant/innen, einem Volksstamm gleich, aus der Blickrichtung der „anthropological strangeness“ (ebd., S. 40) – d. h. ohne Rückgriff auf Konzepte und Erklärungen, die die Beobachteten selbst verwenden. Gleichzeitig suchen die Autoren mit diesem Zugang ihr eigenes Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand, d.h. über wissenschaftliche Forschung, auszuklammern und so auch das zu hinterfragen, was ihnen – da schließlich selbst Wissenschaftler – vertraut oder gar selbstverständlich erscheint (ebd., S. 29).

So zeigt sich der fiktive und vorgeblich von experimenteller Wissenschaft völlig ahnungslose Beobachter erstaunt über die zentrale Rolle, die mit dem Schriftmedium in Verbindung stehende Tätigkeiten im Labor einnehmen: „Our anthropological observer is thus confronted with a strange tribe who spend the greatest part of their day coding, marking, altering, correcting, reading, and writing“ (ebd., S. 49). Täglich werden im Labor Berge von Schriftstücken erstellt, die jedoch in den Augen der Produzierenden nicht Berichte über das Erzeugnis darstellen, sondern das Erzeugnis *sind* (ebd., S. 44). Das Erzeugen solcher Schriftstücke wird von den im Labor Beschäftigten gar als das Hauptanliegen ihrer Tätigkeit bezeichnet (ebd., S. 71). Dennoch beharren die Laborant/innen darauf, die Schrifterzeugnisse seien nicht *an sich* von Belang oder gar von ideellem Wert, sie stellen

lediglich ein Medium zur Übermittlung ‚wichtiger Ergebnisse‘ dar und enthalten reine ‚Fakten‘ (ebd., S. 75). Verwundert über den unerschütterlichen Glauben der Forschenden an ihre ‚Fakten‘ und ‚Wahrheiten‘, vergleicht der anthropologische Beobachter das Laborantenteam mit ‚anderen Volksstämmen‘:

„Whereas other tribes believe in gods or complicated mythologies, the members of this tribe insist that their activity is in no way to be associated with beliefs, a culture, or a mythology. Instead, they claim to be concerned only with >>hard facts<<.“ (ebd., S. 70)

All jene Prozesse des Schreibens und Lesens, die der Herstellung solcher Schreiberzeugnisse dienen, fassen Latour und Woolgar unter dem Begriff *literary inscription* zusammen, den ich mit *Verschriftlichungen* übersetzen möchte. Die Autoren sehen die Funktion solcher zur Verschriftlichung beitragenden Prozesse in erster Linie darin, den/die Leser/in vom Wahrheitsgehalt des Geschriebenen zu überzeugen. Damit eine derartige Überzeugung gelinge, müssen alle Spuren des Überzeugens verschwunden sein; der/die Leser/in müsse überzeugt sein, nicht überzeugt worden zu sein (ebd., S. 69).

Das gesamte Labor ist auf Verschriftlichung ausgerichtet, und der Inskriptionsvorgang erfolgt mithilfe sogenannter *Verschriftlichungsvorrichtungen* (*inscription devices*) – dies sind all jene Vorrichtungen, die an der Umwandlung von Substanzen in Schriftdokumente beteiligt sind; genauer genommen in solche Verschriftlichungen, die von den Forscher/innen direkt zur Argumentation verwendet werden können, wie etwa Kurven oder Diagramme (ebd., S. 51).

Entscheidend ist, dass dieses Konzept der Verschriftlichungsvorrichtungen wesentlich dazu beiträgt, dass den Verschriftlichungen eine „direkte Verbindung zur ‚originalen Substanz‘“ zugesprochen wird (ebd., Übers. S.R.). Letztere werden damit als direkte Repräsentationen des untersuchten Gegenstands angesehen. So wird vorgeblich in der Verschriftlichung eine ‚Tatsache‘ direkt, d.h. ohne den Umweg über weitere Bindeglieder, wiedergegeben – und diese ist es, von der es den/die Leser/in zu überzeugen gilt, ohne dass dabei die Mittel des Überzeugens sichtbar werden (ebd., S. 69).

Latour und Woolgar beobachten darüber hinaus einen weiteren Prozess, mithilfe dessen Hilfe Aussagen in Fakten transformiert werden. Sie gruppieren die in Artikeln, aber auch in informellen Berichten vorgefundenen Aussagen in fünf Aussagenkategorien (*statement*

types), die sich v.a. im Grad ihrer Faktizität unterscheiden (ebd., S. 75ff.). Der Kategorie 5 ordnen sie diejenigen Aussagen zu, die innerhalb des Wissenschaftsgebietes als unbestrittene Tatsachen gelten und im Grunde nicht mehr als ‚Aussagen‘ wahrgenommen werden. Sie sind Teil dessen, ‚was jeder weiß‘, und wonach zu fragen oder worüber zu debattieren sich in der jeweiligen Wissenschaftsgemeinde nicht ziemt. Mit absteigender Kategoriennummer charakterisieren die Autoren die abnehmende ‚Faktenhaftigkeit‘ von Aussagen, sodass in Kategorie 1 schließlich die Aussagen zu finden sind, die bestenfalls als Spekulationen oder Vermutungen zu bezeichnen sind. Die Abschwächung der Gewichtung von Aussagen geht vor allem mit zunehmender Modalität<sup>2</sup> einher, d.h. umso stärker sprachlich darauf verwiesen wird, dass es sich um eine *Aussage* handelt, umso mehr büßt diese an Überzeugungskraft ein. Demgegenüber dient ein Verweisen auf vergleichbare Resultate anderer Wissenschaftler/innen als Dokumentation der Richtigkeit der eigenen Aussage, da es letztere von einer subjektiven in eine objektive(re) transformiert. Zitierungen sind somit grundlegend, will man Behauptungen auf der ‚Faktizitätsskala‘ emporklettern lassen.

Beim Schreiben eines Forschungsberichtes gilt es, so schlussfolgern die Autoren, die eigenen Ergebnisse als möglichst ‚faktisch‘ zu vermarkten. Dabei werden ‚geliehene‘ (d.h. zitierte) Aussagen oft derart modifiziert, dass sie in eine höhere Aussagenkategorie fallen, wenn sie die eigenen Resultate stützen bzw. in eine niedrigere, wenn sie mit dem eigenen Standpunkt nicht übereinstimmen. Zitate werden also hinsichtlich ihrer Modalität so abgeändert, dass ihre Gültigkeit wahrscheinlicher erscheint und die Bezugnahme unsichtbarer wird bzw. umgekehrt. Ebenso werden im Quellentext vorgefundene Relativierungen (wie etwa ‚möglicherweise‘, ‚mit großer Wahrscheinlichkeit‘ usw.) beim Zitieren in Richtung der eigenen Aussage verschoben.

Es lässt sich noch ein weiterer sprachlicher Mechanismus beobachten, über den Faktizität hergestellt wird: die Einbettung von Beobachtungen in Narrationen. Es sind nicht selten narrative Strukturen, die in wissenschaftlichen Texten und Theorien als Organisationsprinzip

---

<sup>2</sup> Modalität ist an dieser Stelle als Explizierung der Bezugnahme auf einen Gegenstand zu verstehen, wie z.B. „A steht in bestimmter Beziehung zu B“ oder, noch expliziter, „X berichtet, dass A von B abhängig ist“ (Latour & Woolgar, 1986).

wirken, das Systematik herstellt und dadurch Sinn erzeugt und gleichzeitig aus Aussagen Tatsachen entstehen lässt (Sarbin, 1986). Bezüglich des Begriffs Narration oder Erzählung halte ich mich an Browns (1998) sehr allgemeine Definition: Eine Narration stellt nicht nur eine temporale Abfolge zwischen einzelnen Ereignissen oder ‚Fakten‘ her, sondern verknüpft diese darüber hinaus auch in *kausaler* Weise.

So zeigen z.B. Gergen und Gergen (1986), in welchem Ausmaß entwicklungspsychologische Theorien, kanonisierten – und damit kulturspezifischen – Erzählstrukturen entsprechen. Aus Beobachtungen allein lassen sich den Autor/innen zufolge jedenfalls keine Theorien über die menschliche Entwicklung ableiten; Fakten sprechen nicht für sich selbst. Vielmehr werden in einem Bericht hauptsächlich jene Ereignisse aufgenommen und kausal miteinander in Beziehung gesetzt, die auf eine Art „evaluativen Endpunkt“ (ebd., S. 26), auf einen angestrebten Endzustand hinführen. Dieser zu erreichende Endpunkt ist kein universeller; er ist abhängig davon, welche Werte und Ideale in einer Gesellschaft vorherrschen und welcher Zustand damit als erstrebenswert gilt. Das Endziel einer ‚Entwicklungsnarration‘ – einer anerkannten entwicklungspsychologischen Theorie – ist somit historisch und kulturell bedingt (ebd., S. 37). Je nachdem, ob z.B. Reife, Weisheit oder Spontanität als oberstes Ziel der individuellen Entwicklung angesehen werden, ist der evaluative Endpunkt ein anderer – und damit die Bewegungsrichtung eine andere.

Ist der evaluative Endpunkt festgelegt, müssen Ereignisse aus dem Spektrum aller beobachtbaren Ereignisse so ausgewählt und angeordnet werden, dass sie zur Erreichung des angestrebten Endzustands führen. Die Kohärenz der Erzählstruktur besteht letztendlich darin, dass auf die Beschreibung von Ereignissen, die mit dem Endzustand nicht in Verbindung stehen – störender Elemente – verzichtet wird. Der Begriff *Selektivität*, wie z.B. Scholes und Kellogs (1966, zit. nach Gergen & Gergen, 1986) ihn in diesem Zusammenhang verwenden, führt ganz klar vor Augen, dass eine Lenkung des Fokus auf bestimmte Ereignisse nie ohne eine Auslassung anderer Ereignisse vonstattengehen kann. Von einem Ereignis oder einer Beobachtung zum bzw. zur nächsten nähert man sich nun dem angestrebten Zielzustand, man bewegt sich geradewegs und ohne Abschweifungen auf ihn zu (Gergen & Gergen, 1986, S. 26).

Eine nicht minder wichtige Komponente für eine gelungene Narration ist die Verfügbarkeit kausaler Verknüpfungen zwischen den Ereignissen; „Each event furnishes the grounds for understanding why the next events occurs“ (ebd.). Zufälle und sich ‚aus heiterem Himmel‘ ereignende Dinge, welche die Spannung auflösen, gelten dabei als unbefriedigend. Nicht jede beliebige Anordnung von Ereignissen wird akzeptiert; die Erzählstruktur muss als allgemein vernünftig und sinnvoll gelten, d.h. sie muss den gültigen Erzählkonventionen entsprechen. Die sinnhafte bzw. sinnstiftende Verknüpfung und damit die Festlegung, was den Status einer ‚Tatsache‘ erhält, erfolgt anhand allgemein akzeptierter narrativer Muster: „[S]cientific theory is governed in substantial degree by what are essentially aesthetic forms. [...] It is the selection of narrative form that largely determines what is to count as fact, and not fact which determines the developmental story“ (ebd., S.38).

Squire (1990) erkennt in den Darstellungsweisen mancher sozialpsychologischer Zugänge gar spezifische narrative Genres. So entspricht zum Beispiel jene Sozialpsychologie, die sie als die ‚konventionelle‘ bezeichnet, der Detektivgeschichte: Schritt für Schritt sammelt der/die Forscher/in bzw. Detektiv/in die zur Lösung – und es gibt immer eine, oder besser: *die* Lösung – des Problems bzw. Falls führenden Indizien, wobei jedes von ihnen eine eindeutige Auslegung zulässt. Als Beweise gelten in der Regel Ereignisse und Beobachtungen; Erfahrungen und Bedeutungen interessieren verhältnismäßig wenig. Eine ‚alternativ‘ ausgerichtete Sozialpsychologie dagegen geht einher mit der autobiographischen Erzählweise, für die wiederum die subjektive Erfahrung zentral ist, die aber dennoch strukturelle Grenzen nicht zu überschreiten sucht. Mit dem Science-Fiction-Genre verbindet Squire vor allem eine stark dekonstruktivistisch orientierte Sozialpsychologie; beide Sparten versuchen erst gar nicht, die ihnen inhärenten spekulativen Momente zu verbergen, sondern setzen sie bewusst ein und übernehmen damit dort, wo Detektivgeschichte und Autobiographie enden.

Ähnlich wie Squire im Bereich der Sozialpsychologie beobachtet Spence (1993) in der psychoanalytischen Berichterstattung eine Orientierung am literarischen Genre ‚Detektivroman‘. In dieser von ihm als *Sherlock-Holmes-Tradition* betitelten Darstellungsweise ähnelt der psychoanalytische Fallbericht einer Detektivgeschichte, in der alle Indizien eindeutig sind, jedes Merkmal eindeutig ausgelegt werden kann. Alle Daten



bzw. „Zeichen“ ergeben eine „Kette von kausal verknüpften Ereignissen [...], deren Anfang, Sinn und Ziel immer eindeutig sind; sie bilden einen ‚erzählerischen roten Faden‘“ (Brooks, zit. nach Spence, S. 75). Ist erst einmal die Erklärung gefunden, werden all die Einzelbeobachtungen, die zuvor noch als abstrus und irritierend galten, retrospektiv in plausible oder gar unmissverständliche Indizien bzw. Fakten umfunktioniert und bilden nun eine „lückenlose[] Indizienkette, die unweigerlich auf einen bestimmten Schluss hinausläuft“ (ebd., S. 73). Es gibt eine und nur eine mögliche Lösung; im Gegensatz zu solchen Forschungsberichten, die derart verfasst sind, dass sie verschiedene Interpretationen zulassen, „ist eine Erzählung nur dann gelungen, wenn *alles* zusammenpasst“ (ebd., S. 75). Alternative Erklärungsmöglichkeiten werden damit ausgeschaltet, „denn die Erzählung ist erheblich weniger beeindruckend, wenn es mehr als ein Finale geben kann“ (ebd., S. 76).

Informationen, die nicht in die Fallgeschichte passen, werden bewusst zurückgehalten; nicht alles wird gesagt, was der/die Schreibende weiß (ebd., S. 77). Hingegen werden tatsächlich „fehlende Glieder in der Beweiskette“ (ebd.) einfach übergangen. Die Resultate sind glatte, reibungslose Fallberichte; „ausgesprochen gut lesbar, aber epistemologisch wertlos“ (ebd.). Die Kompromisse dieser Darstellungen sind derart gravierend, dass sie, einem Krimi entsprechend, „bestenfalls zur Unterhaltung“ dienen, jedoch weit davon entfernt sind, „seriöse Tatsachenberichte“ zu liefern, „die zukünftige Therapeutengenerationen mit Gewinn lesen könnten“ (ebd., S. 72). So ist es z.B. zu bemängeln, dass sich in der Fachliteratur „keine Dokumente von ungelösten Fällen oder falschen Interpretationen“ finden lassen (ebd., S. 77).

Spence betont allerdings, dass neben diesem „*editorischen Glätten im Dienste der Rechtfertigung*“ (ebd., S. 92) eine weitere Art des narrativen Glättens zur Anwendung kommt, und zwar bereits im Behandlungsraum: es besteht in Suggestivfragen, selektiven Bestätigungen, dem ‚Heraushören‘ von Bedeutungen usw. Das narrative Glätten, das Pressen in die narrative Form setzt also nicht erst dann ein, wenn der/die Therapeut/in seine/ihre Notizen zu einem Text ausformuliert, sondern zeigt seinen Einfluss bereits im Behandlungsprozess – oder, um es allgemeiner zu formulieren: in der Datenerhebung.

Der kritische Punkt ist dabei gar nicht die Verwendung narrativer Strukturen, sondern die Bewusstwerdung dieser Verwendung. Freud zum Beispiel bemerkte recht früh, dass seine

Fallstudien „stimmige Geschichten“ und „vom Format her eher novellistisch als wissenschaftlich“ waren (Leary, 1994, S. 42, Übers. S.R.)<sup>3</sup> – was ihm eine Reflexion ermöglichte. Er war sich äußerst bewusst darüber, dass alle Wissenschaft mitunter auf Fiktion beruht.

Ebenso wie Erzählstrukturen sind auch Metaphern nicht nur deskriptive Mittel der Sprache, sondern regulieren zugleich auch Erkenntnismöglichkeiten, indem sie den Blick auf bestimmte Zusammenhänge lenken – und damit von anderen weg. Der Gebrauch rhetorischer Mittel in wissenschaftlichen Texten stellt an sich kein Problem dar, sagt Leary; er ist vielmehr unvermeidlich (ebd.). Und auch Brown (1998) betont, dass Narration und Metaphorisierung nicht als Überbleibsel einer archaischen oder als Zeichen einer noch in Reifung befindlichen Wissenschaft anzusehen, sondern jeglicher wissenschaftlicher Sprache innewohnend sind. Bedenklich wird das Ganze jedoch, wenn nicht offengelegt wird, dass es für die Erklärung eines Phänomens auch alternative, ebenso plausible Metaphern und Erzählstrukturen gäbe, die andere Zusammenhänge in den Fokus rücken würden. Eine solche Offenlegung ist allerdings nicht häufig anzutreffen, und nur wenige Wissenschaftler/innen stellen (so wie zum Beispiel Freud es tat) ihre ‚Bilder‘ und ‚Geschichten‘ als fortwährend verbesserungswürdig dar oder geben (wie etwa Darwin) zu, dass für die Auswahl der Darstellungsform einer Theorie ästhetische Kriterien eine nicht geringe Rolle spielten (Leary, 1994, S. 11).

## **2. Erkenntnisinteresse**

Mich interessiert im Rahmen dieser Untersuchung, wie im wissenschaftlich-psychologischen Diskurs sogenannte Tatsachen oder Wahrheiten entstehen bzw. produziert werden und mit welchen Mitteln oder Strategien sie gerechtfertigt und stabilisiert werden. Zum einen

---

<sup>3</sup> Leary verwendet hier allerdings *wissenschaftlich* als Gegensatz zu *novellistisch* und damit im Sinne einer Textgattung. Er spannt eine Dichotomie zwischen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Texten auf, die ich gerade aufzulösen versuche; die Vorstellung nämlich, dass wissenschaftliche Texte in ihrer ‚Machart‘ vollkommen von literarischen abzugrenzen sind. Es geht mir mit dem Zitat einzig darum aufzuzeigen, wie sehr Freud sich über den Charakter seiner Fallberichte im Klaren war.

möchte ich dazu nach dem Möglichkeitsbereich fragen, in welchem sich Erkenntnisgewinnung in der traditionellen psychologischen Forschung abspielt, oder auch, mit Foucault (2003) gesprochen, nach dem „Bereich des Wahren“, innerhalb dessen eine Erkenntnis sich befinden muss, um überhaupt als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ angesehen zu werden. Zugleich untersuche ich dabei, welche die epistemischen Grundauffassungen sind, die die Bedingungen für diesen Wahrheitsbereich bilden. Zum anderen geht es mir darum, die besondere Rolle von Verschriftlichungspraktiken in der psychologischen Wissensgenerierung zu rekonstruieren und die mit ihr zusammenhängenden Muster von Diskurslenkung, aber auch von Sinnkonstruktion aufzuzeigen. Anhand dieser Betrachtungen erhoffe ich mir nicht zuletzt Aufschlüsse darüber, inwiefern die Teilnahme am wissenschaftlich-psychologischen Diskurs reglementiert ist, d.h. welche Personen oder Personengruppen innerhalb der Disziplin das Wort ergreifen dürfen – und auch angehört werden.

### ***3. Methodische Grundlagen: Kritische Diskursanalyse***

Aus den vorangegangenen Schilderungen lässt sich erkennen, dass Wissenschaft nicht als ein Komplex von Theorien und abstrahierten oder abstrahierbaren Regeln zu denken ist, sondern als ein Ensemble von – zum Teil diskursiven – Praktiken, die sich in jedem Forschungsprojekt aufs Neue aktualisieren. Da es eben diese diskursiven Praktiken sind, die ich zu rekonstruieren suche, scheint mir die Kritische Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger (2009) die geeignetste Untersuchungsmethode. Im Folgenden erläutere ich zunächst den Diskursbegriff, der die Basis für das von Jäger entwickelte Analysewerkzeug bildet, und gehe im Anschluss auf die Methode selbst und ihre Begrifflichkeiten ein.

#### *Diskurs*

Sprachliche Prozesse sind immer Handlungsvollzug oder – in Anlehnung an Austin – ‚Dinge, die mit Worten getan werden‘ (vgl. Bruner, 1997). In diesem Sinne meint Diskurs „eine Form sozialer Praxis“ (Keller, 2004, S.28) und impliziert dabei sowohl das Sprechen und Schreiben als auch ihre Resultate – das Gesprochene und das Geschriebene.

Den auf Foucault basierenden diskursanalytischen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie sprachliche Prozesse und ihre Produkte nicht als Repräsentation oder bloßes Ausdrücken einer (vorsprachlich vorhandenen) Wirklichkeit betrachten, sondern als Ausschnitt des menschlichen (Zusammen-)Lebens (vgl. Jäger, 2009). Diskurs ist nicht eine Widerspiegelung oder Abbildung der Wirklichkeit, sondern *ist* Wirklichkeit und zugleich eine die Wirklichkeit gestaltende Kraft (Link & Link-Heer, 1990; zitiert nach Jäger, 2009, S. 125). Das heißt Gespräche, Briefe, Zeitungsartikel, Radiobeiträge, politische Reden, Internetforen, Enzyklopädien, Toilettentürsprüche usw. spiegeln eine gesellschaftliche Verfassung nicht lediglich wieder, sondern sind ihr Bestandteil und sind zugleich an ihrer Herstellung, Gestaltung und Aufrechterhaltung in hohem Maße beteiligt. Diskurse, betont Jäger, sollen

*„als eine artikulatorische Praxis begriffen werden, die soziale Verhältnisse nicht passiv repräsentiert, sondern diese als Fluss von sozialen Wissensvorräten durch die Zeit aktiv konstituiert und organisiert.“* (ebd., S.23)

Trotz ihrem bildenden und strukturierenden Charakter sind Diskurse weder starr noch universell. Während der Diskurs nicht in einem soziohistorischen Vakuum plätschert, sondern sich immer auf konkrete gesellschaftliche Hintergründe bezieht, wirkt er auch auf diese ein: Diskurs „selbst [ist] gesellschaftlich und Gesellschaft bewegende Macht“ (Jäger, 2009, S.23). Foucault hebt den Diskurs noch ein wenig explizit über den Status eines bloßen Instruments hinaus:

*„[D]er Diskurs – dies lehrt uns immer wieder die Geschichte – ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht.“* (Foucault, 2003, S.11)

Der Kampf um Macht beschränkt sich nicht darauf, *wer* sprechen darf; genauso umkämpft ist, *was* gesagt werden darf. Denn das, was zu einem Zeitpunkt als ‚Wissen‘ zählt, impliziert auch schon, dass es als ‚gültig‘ und ‚richtig‘ angesehen wird und damit anderes ‚Wissen‘ ausschließt (Jäger, 2009, S. 129).

*„Was jeweils als >>Wahrheit<< gilt, ist ja nichts anderes als ein diskursiver Effekt. Wahrheit ist demnach nicht irgendwie diskurs-extern vorgegeben, sondern sie wird jeweils erst historisch-diskursiv erzeugt.“* (ebd.)

Insbesondere in wissenschaftlichen Disziplinen gibt es ein ‚Wahres‘, welches den Rahmen bildet, innerhalb dessen etwas überhaupt erst als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ eingeordnet wird (Foucault, 2003, S. 24). Etwas kann noch so sehr der ‚Wahrheit‘ entsprechen ohne als ‚wahr‘ in Betracht gezogen zu werden, sofern es nicht „im Wahren“, sondern im „wilden Außen“ vorzufinden ist (ebd., S. 25).

Diskurs ist damit zu verstehen als „eine Menge von an unterschiedlicher Stelle erscheinenden, verstreuten Aussagen, die nach demselben Muster oder Regelsystem gebildet worden sind“ (Keller, 2004, S.44). Aufgabe des/r Diskursanalytikers/in ist die Rekonstruktion dieses Regelsystems, das Herausarbeiten von Formationsregeln (ebd., S.45). Die Formationsregeln geben vor, „welche Aussagen überhaupt in einem bestimmten historischen Moment an einem bestimmten Ort erscheinen können“ (ebd.). Die Rekonstruktion, welche Äußerungen in welchem Kontext legitim sind, gibt immer auch Aufschluss darüber, auf welche Weise, d.h. nach welchen Regeln Bedeutung erzeugt wird. Umgekehrt lässt sich genauso nach den Leerstellen fragen: Wo liegt der Bereich des Unsagbaren – dessen also, das trotz seiner lexikalischen und grammatischen Formulierbarkeit ungesagt bleibt? Welches sind die Regeln und Bedingungen, die diesen Bereich festlegen (Konersmann, 2003, S. 77)?

Diskurse hängen im Sinne der Foucaultschen Schule immer „unmittelbar mit Ermächtigungs- und Ausschlusskriterien“ (Keller, 2004, S.45) und folglich mit Unterdrückung im zusammen. In der Auffassung Links sind Diskurse „nicht als *Ausdruck* gesellschaftlicher Praxis von Interesse [...], sondern weil sie bestimmten Zwecken dienen: *Machtwirkungen* auszuüben“ (Jäger, 2009, S. 128). Diese Wirkungen werden durch die Institutionalisierung der Diskurse und ihre Anknüpfung an Handlungen ermöglicht (ebd.).

Auch sind Diskurse an der Entstehung und Stabilisierung ‚falscher Gegenstände‘ beteiligt. Manche Gegebenheiten werden durch ihre sprachliche Fixierung und Verfügbarkeit überhaupt erst existent. So sind „[d]ie (historisch-sozialen) Gegenstände [...] nicht etwa prädiskursiv bereits vorhanden und würden dann lediglich durch einen Diskurs mehr oder weniger verzerrt oder exakt wahrgenommen“, sondern werden durch die diskursive Praxis erst produziert (ebd., S.125). Foucault beschreibt die Formierung von Gegenständen durch den Diskurs als einen geradezu gewaltsamen Akt:

„Die Welt ist kein Komplize unserer Erkenntnis. Es gibt keine prädiskursive Vorsehung, welche uns die Welt geneigt macht. Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen.“ (Foucault, 2003, S. 34f.)

Nicht zuletzt im Kontext der wissenschaftlichen Erkenntnis- und Wissensgewinnung ist die diskursive Erzeugung von Gegenständen von zentraler Bedeutung.

### Kritische Diskursanalyse

Aufgabe der Diskursanalyse ist es, die den Diskurs leitenden Regelmäßigkeit aufzuspüren und die Möglichkeitsbedingungen seines Auftretens zu rekonstruieren (Konersmann, 2003, S. 78f.). Diskursanalyse bezeichnet im Allgemeinen jedoch weniger eine „spezifische Methode, sondern eher eine *Forschungsperspektive* auf besondere, eben als Diskurse begriffene Forschungsgegenstände“ (Keller, 2004, S.8, Hervorh. S.R.). Foucault selbst gibt keine methodische Vorgehensweise für die Analyse von Diskursen vor, sondern bietet allenfalls eine „Werkzeugkiste“ (Konersmann, 2003, S. 78).

Im Gegensatz dazu schlägt die von Jäger (2009) entwickelte Kritische Diskursanalyse eine Vorgehensweise vor und erleichtert dadurch den Einstieg in die empirische Arbeit. Im Wesentlichen auf Foucaults Diskurstheorie basierend und angereichert und ergänzt durch die Arbeiten Jürgen Links und die Tätigkeitstheorie A.N. Leontjews, verfolgt sie den „Anspruch [...] Grundsätzliches über den Zusammenhang von Gesellschaft und Sprache/Kommunikation auszusagen“ (ebd., S.10) und stellt einen „integrierten theoretischen und methodologischen Ansatz[ ] für Gesellschaftstheorie und Gesellschaftsanalyse“ (ebd., S.25) dar.

Es geht also nicht um die Rekonstruktion der Intentionen einzelner Sprecher/innen oder Autoren/innen; es geht um die Gesellschaft, die spricht; die *durch den/die Redner/in oder Autor/in hindurch* spricht. Die Vernachlässigung des sprechenden Individuums und seiner (vermeintlichen) persönlichen Absichten unterscheidet im Wesentlichen diskursanalytische Verfahren von linguistisch ausgerichteten. Eine Textanalyse wird erst dadurch zur Diskursanalyse, dass Texte als Elemente eines überindividuellen, „gesellschaftlichen und

historisch verankerten“ Diskurses betrachtet werden (Jäger, ebd., S. 119; vgl. auch Keller, 2004, S.32). Dies ist aber nicht zu verwechseln mit der Annahme einer außerhalb der Individuen lokalisierten Sprache. Sprechen und Denken, betont Jäger, findet immer in den einzelnen Menschen, „immer nur im jeweiligen individuellen Bewusstsein“ statt (Jäger, ebd., S.16). Sprache ist aber zugleich immer gesellschaftlich. Dass innerhalb einer sozialen oder gesellschaftlichen Gruppe viele Denk- und Sprechprozesse in ähnlicher Weise verlaufen, liegt an „der Angewiesenheit der Individuen auf Sozialität und Kommunikation“ (ebd., S.17). Damit geht auch einher, dass für Diskursanalysen weder die ‚ideale‘, ‚reine‘ Sprache noch die eigentlich vorhandene, im aktuellen Diskurs aber nicht verwendete lexikalische Bandbreite von Interesse ist, sondern der „tatsächliche Gebrauch von (geschriebener und gesprochener) Sprache in gesellschaftlichen Praktiken“ den Untersuchungsgegenstand bildet (Keller, 2004, S. 8).

Die Kritische Diskursanalyse würde sich wohl nicht kritisch nennen, hätte sie nicht das Bestreben, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und „ normativ-hegemoniale Verfestigung[en]“ (ebd., S. 228) aufzudecken. Sie begnügt sich jedoch nicht mit einem Hindeuten auf die als von einseitigen Interessen geprägt entlarvten Verhältnisse, sondern will vor allem auch die Wirkungsmechanismen offenlegen, mit denen Machtverhältnisse geschaffen und immer wieder aufs Neue stabilisiert werden. Konzepte und Werte beschreibt Jäger als nicht universell gültig, sondern immer an eine bestimmte Kultur gekoppelt (ebd., S.230). Kritik an den Verhältnissen, folgert er, darf deshalb nicht immer vom selben – dem eigenen – Standpunkt aus erfolgen bzw. sollte dieser zumindest einer eingehenden Reflexion unterzogen werden.

### Terminologie und Analyseschritte

Jäger macht einige „terminologisch/pragmatische[] Vorschläge“, die eine Annäherung an die Struktur von Diskursen zum Zwecke der Analyse ermöglichen (2009, S. 159). Als *Diskursfragment* bezeichnet er einen Text oder Ausschnitt eines Textes, der ein bestimmtes Thema zum Inhalt hat. Diskursfragmente gleichen Themas bilden einen *Diskursstrang*, einen thematisch einheitlichen Diskursverlauf. Verschiedene Diskursstränge sind mit- bzw.

ineinander *verschränkt*, sie „beeinflussen und stützen“ „sich gegenseitig“. Im Zuge der Diskursanalyse soll ein Diskursstrang oder auch eine *Diskurs(strang)verschränkung* herausgearbeitet und analysiert werden. Dies kann entweder mit einem „synchrone[n] Schnitt durch einen Diskursstrang“ (ebd., S.160), d.h. im Hinblick darauf, was zu einem bestimmten Zeitpunkt sagbar ist oder war; oder aber es kann die Veränderung des Sagbarkeitsbereiches im Laufe der Zeit in den Blick genommen werden.

Da Diskurs stets historisch und kontextuell eingebunden ist, ist die Bestimmung des *diskursives Kontextes* ein wesentlicher Schritt; des Kontextes also, „auf den sich ein aktueller Diskursstrang bezieht“ (ebd., S. 162) und der damit den historischen, gesellschaftlichen und/oder institutionellen Rahmen darstellt, innerhalb dessen die entsprechenden Aussagen gemacht werden bzw. wurden. Unter *diskursiven Ereignissen* sind solche Ereignisse zu verstehen, die „die Richtung und die Qualität des Diskursstranges, zudem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen“ (ebd., S. 167). Als *Diskursebenen* bezeichnet Jäger „die sozialen Orte [...], von denen aus >>gesprochen<< wird“ (ebd., S. 163). Die einzelnen diskursiven Ebenen sind miteinander verflochten und wirken gegenseitig aufeinander ein. Von Interesse ist weiterhin die ideologische Position, von dem aus eine Person oder ein Medium am Diskurs teilnimmt. Diese wird als *Diskursposition* bezeichnet und lässt sich erst auf Basis der erfolgten Analyse bestimmen.

Jäger stellt eine konkrete Vorgehensweise vor, er betont jedoch, dass die KDA keine starre Methode ist, die Diskursfragmente jeglicher Art in ein und derselben Weise ‚abarbeitet‘ (2009, S.172ff.). Im Großen und Ganzen halte ich mich an die von ihm vorgeschlagenen Analyseschritte und gebe daher einen kurzen Überblick.

Nach Eingrenzung der Thematik und Bestimmung des diskursiven Kontextes wird Material gesammelt und gesichtet. Sodann wird eine *Strukturanalyse* des betreffenden Diskursstranges erstellt, in der sein inhaltlicher Verlauf erfasst wird. Neben Themen und Unterthemen und deren Verschränkungen werden auch Art des Textes, Merkmale, Auffälligkeiten usw. festgehalten. Die Strukturanalyse ermöglicht die Auswahl einzelner, für den Gesamtdiskurs als typisch erkannter Diskursfragmente, die zur Feinanalyse herangezogen werden.



Für die *Feinanalyse* empfiehlt Jäger, zunächst mit einer *institutionellen Einordnung* des jeweiligen Diskursfragmentes zu beginnen. Dazu zählt die Charakterisierung des Mediums, der Textsorte, des/r Autors/in und/oder herausgebenden Organs. In der Betrachtung der *Textoberfläche* wird nun die Gliederung und graphische Gestaltung des Textes analysiert. Hier geht es insbesondere um das Erfassen von Sinneinheiten, die nicht zwangsläufig mit der vorgefundenen Strukturierung übereinstimmen müssen. Auch die Verwendung von Abbildungen ist hier von Interesse. In einem nächsten Schritt werden die *sprachlich-rhetorischen Mittel* unter die Lupe genommen. Dazu zählen etwa die Textkomposition, der logische Aufbau, argumentative Muster und Strategien, stilistische Mittel, Metaphorik, Konnotationen und Anspielungen. Auch Kollektivsymbole werden herausgearbeitet. Bei all diesen Merkmalen geht es vor allem auch um die Erfassung ihrer Funktion und Wirkungsweise. Auf Basis von Hinweisen im Diskursfragment sowie der bisherigen Analyse lassen sich nun zumeist *inhaltlich-ideologische Aussagen* erkennen. In einer abschließenden – und eigentlich zentralen – *Interpretation* werden die Ergebnisse zusammengeführt und zueinander in Beziehung gesetzt.

Mein eigenes Vorgehen entspricht im Wesentlichen dem von Jäger vorgeschlagenen, mit der Ausnahme jedoch, dass ich die Merkmale der Textoberfläche, die sprachlich-rhetorischen Mittel sowie die inhaltlich-ideologische Aussagen in einem gemeinsamen Schritt untersuche. Eine synchrone Betrachtung dieser in meinen Augen sich gegenseitig bedingenden Punkte scheint mir fruchtbarer oder zumindest vielmehr meiner persönlichen Arbeitsweise entsprechend.

Darüber hinaus orientiere ich mich an den von Van Leeuwen (2008) speziell für den englischsprachigen Diskurs herausgearbeiteten Analysekatgeorien. Ich wende die teils überlappenden Kategorien jedoch nicht ausschöpfend auf das Diskursfragment an, sondern lediglich dort, wo ich mit ihrer Hilfe die durch die spezifische sprachliche Struktur realisierte Funktion verdeutlichen kann. Eine solche Funktion ist vielmals die Legitimierung von Handlungen; denn Legitimierung ist, so Van Leeuwen, nicht den Aktionen inhärent, sondern wird diskursiv konstruiert (ebd., S. 125).

#### **4. Material: *Publication Manual of the American Psychological Association***

Mein Interesse an einer eingehenden Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs hat sich aus der (studienbedingten) Beschäftigung mit dem hier analysierten Material, dem *Publication Manual of the American Psychological Association*, heraus entwickelt. Auch nachdem sich im Zuge der Literaturrecherche mein Erkenntnisinteresse verdichtete, schien mir das *Publication Manual* weiterhin als Materialbasis für eine diskursanalytische Untersuchung geeignet. Denn die Vorgabe von Diskursregeln macht es nicht minder zum Teil desselben Diskurses. Obgleich das *Publication Manual* sich als Nachschlagewerk und Schreibanleitung versteht und sich selbst damit in ein anderes Genre positioniert als die Texte, die zu schreiben es anleitet, ist es nicht auf geringere Weise an der Konstituierung des Diskurses beteiligt. Der Texttypus spielt dabei insofern keine Rolle als nicht grundsätzlich davon auszugehen ist, dass ein bei einer Handlung anleitender Text tatsächlich das meint was er zu meinen vorgibt – sprich: nur weil seine Aussagen expliziten Aufforderungscharakter haben, lassen sich keineswegs hinter ihnen verborgene Grundannahmen und Zurufungen ausschließen, die aufzuzeigen es einer genauen Analyse bedarf.

##### Veröffentlichungskontext

Für die Analyse verwende ich die sechste und derzeit aktuellste Auflage des *Publication Manual*. Abgesehen vom veränderten Aufbau unterscheidet sie sich von der vorhergehenden in erster Linie durch erweiterte Hinweise zum Zitieren von elektronischen und webbasierten Quellen sowie durch ergänzende Darstellungen zum „Berichten und Präsentieren statistischer Werte“ (Hunsley, 2010, S. 218; Übers. S.R.).

Die sechste Auflage erschien erstmalig im Jahr 2009, war allerdings durch und durch mit Fehlern behaftet, von Patzern in den Beispielartikeln, den stilistischen Richtlinien sowie den dazugehörigen Beispiele bis hin zu unzähligen Tippfehlern. Im Folgejahr erschien der zweite, korrigierte Druck. Käufern/innen der fehlerhaften Exemplare wurde zunächst schlicht und

einfach auf die im Internet veröffentlichten Korrekturen verwiesen – die zusammen 48 Seiten ausmachten (ebd.). Erst nach Eingang zahlreicher Beschwerden wurden sie mit der korrigierten Version entschädigt, dies jedoch nur innerhalb eines kurzen Zeitfensters (ebd.).

### Erste Analyseschritte

Nach einer ersten Sichtung des gesamten *Publication Manual* habe ich die Abschnitte *Foreword*, *Preface* und *Introduction*<sup>4</sup> sowie die Kapitel 1-3 in die Strukturanalyse einbezogen. Diese Vorauswahl traf ich anhand inhaltlicher Kriterien.

Diesen Materialkorpus versah ich sodann mit Zeilennummern, wobei in jedem Kapitel die Nummerierung mit 1 beginnt. Bei Zitaten aus dem Diskursfragment gebe ich daher zusätzlich zur Zeilennummer die Kennzeichnung *F* (*Foreword*), *P* (*Preface*), *Int* (*Introduction*) bzw. die römischen Ziffern *I-III* (Kapitel 1-3) an, so dass eine genaue Zuordnung möglich ist.

Mithilfe der Strukturanalyse stellte ich den thematischen Verlauf nach und wählte anhand inhaltlicher Verdichtungen die Passagen für die Feinanalyse aus.<sup>5</sup> Die zur Feinanalyse herangezogenen Textauszüge sind im Anhang einzusehen.

### Institutioneller Kontext

Herausgeberin des *Publication Manual* ist die *American Psychological Association (APA)*, die weltweit größte psychologische Vereinigung, die ihrer eigenen Website zufolge „Psychologie in den Vereinigten Staaten von Amerika repräsentiert“.<sup>6</sup> Die Verwendung des *Publication Manual* beschränkt sich jedoch nicht auf den nordamerikanischen Raum; in der institutionalisierten psychologischen Forschung des gesamten westlichen Kulturraumes werden die in ihm festgehaltenen Regeln zum Aufbau von Artikeln sowie zum Zitieren und Angeben von Quellen verbindlich herangezogen. Vor allem die Richtlinien zu Zitationen und

---

<sup>4</sup> Da sich sowohl *Preface* als auch *Foreword* am treffendsten mit *Vorwort* übersetzen lassen, belasse ich es bei den englischen Bezeichnungen für diese Textabschnitte – und der Einheitlichkeit halber auch für den Abschnitt *Introduction*.

<sup>5</sup> Das von mir gewählte Diskursfragment erwies sich als für mein Vorhaben um einiges zu groß; ich gehe darauf im *Rückblick* ein.

<sup>6</sup> <http://www.apa.org/about/index.aspx>; Übers. S.R.

Quellenverweisen sind auch weit über die Sozial- und Verhaltenswissenschaften hinaus anerkannte Normen.

Das Erlernen und Anwenden ausgewählter Regeln des *Publication Manual* ist – bzw. war zumindest in meinem Fall<sup>7</sup> – Bestandteil der universitären Ausbildung zum/r Psycholog/in. Insbesondere jene zur Gliederung von Forschungsberichten und zum Zitieren werden in schriftlichen Arbeiten im Fachbereich Psychologie zumeist als einzige zulässige akzeptiert und stellen damit die allgemeine Norm dar.

Die APA ist im europäischen Raum insbesondere als Herausgeberin des *Publication Manual* und mit diesem im Zusammenhang stehender bzw. dieses erläuternder Werke sowie zahlreicher Journals und Fachbücher bekannt. Dabei beschränken sich ihre Veröffentlichungen nicht auf Fachliteratur sondern umfassen auch populärpsychologische Bücher<sup>8</sup>. Vor allem aber versteht sich die APA nicht als Organisation, die sich allein mit Forschung und Verbreitung von Forschungsergebnissen befasst; sie ist ebenso berufliche Interessenvertreterin praktischer Psychologen/innen und damit auch in die Reglementierung der Anwendung von Forschungsergebnissen involviert. Ihren ‚Auftrag‘ fasst sie folgendermaßen zusammen: „The mission of the APA is to advance the creation, communication and application of psychological knowledge to benefit society and improve people's lives“.<sup>9</sup> Es handelt sich dabei um ein und dasselbe „psychologische Wissen“, welches die APA von seiner Geburt im Labor über seine Promotion innerhalb wie außerhalb der Fachwelt bis hin zu seiner Anwendung im klinischen Setting begleitet. Diese Überschneidung ist für meine Untersuchung nicht unerheblich: Die Vereinigung, die die (teilweise verbindlichen) Regeln stellt, wie psychologische Fachartikel zu verfassen sind – d.h. vorgibt, welches Wissen auf welche Weise verbreitet wird – ist gleichzeitig in die Applikation dieses Wissens eingebunden. So legt sie etwa Leitsätze vor für psychologisches Handeln und Behandeln vor<sup>10</sup>, diskutiert Interventionsmodelle<sup>11</sup> und verweist unter dem

---

<sup>7</sup> ‚in meinem Fall‘ bedeutet: im Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien, insbesondere in Lehrveranstaltungen zur Allgemeinen Psychologie in den Jahren 2005-2012

<sup>8</sup> <http://apa.org/pubs/books/browse.aspx?query=&fq=SectionFilt:%22pubs%22%20AND%20DocumentType:%22Book/Monograph%22%20AND%20SeriesFilt:%22LifeTools:%20Books%20for%20the%20General%20Public%22&sort=ContentDateSort%20desc>

<sup>9</sup> <http://www.apa.org/about/apa/strategic-plan/default.aspx>

<sup>10</sup> <http://www.apapracticecentral.org/ce/guidelines/index.aspx>

<sup>11</sup> z.B. <http://www.apapracticecentral.org/ce/expert/index.aspx>

Stichwort „Rückerstattung“ auf die beiden gängigen Klassifikationssysteme *ICD-10* (herausgegeben von der *Weltgesundheitsorganisation*) und *DSM-V* (herausgegeben von der *American Psychiatric Association*).<sup>12</sup> Gerade dieser letzte Punkt, das ausdrückliche Verweisen auf die Verwendung der Manuale zur Klassifikation ‚psychischer Störungen‘, zeigt die Verflechtung auf zwischen aktuell gültigem Wissen über die Psyche des Menschen, welches in diesen Manualen festgehalten wird, und der alltäglichen Praxis behandelnder Psychologen/innen, die sich allein schon aus Gründen der finanziellen Abdeckung an diese vermeintlichen Wahrheiten und Gültigkeiten zu halten haben. Die Kategorisierung eines Individuums gemäß dem *ICD* bzw. *DSM* dient jedoch nicht lediglich abrechnungstechnischen Belangen; die Diagnose stellt vor allem auch ein rechtsgültiges Urteil über die psychische Verfassung eines Menschen dar und bildet folglich die Grundlage für Indikationen und ggf. rechtliche Maßnahmen – und ist so als eine Form von Machtausübung über Individuen bzw. Gruppen anzusehen.

## **5. Ergebnisse**

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse der Struktur- und Feinanalyse dar, wobei ich mich bei der Gliederung der Punkte in erster Linie an den rekonstruierten Sinnzusammenhängen orientiere.

### *Das Problem als Untersuchungsgegenstand*

Das *Publication Manual* sieht seine eigene Aufgabe darin, wissenschaftliche Autoren/innen beim Verfassen eines Artikels anzuleiten und zu unterstützen (F2-8). Aussagen über mögliche Forschungsfragen oder -inhalte zu machen, wird nicht als Ziel des *Publication Manual* angeführt. Umso auffälliger ist daher die sich herauskristallisierende Grundannahme, Untersuchungsgegenstand psychologischer Forschung sei *ein Problem*. Das

---

<sup>12</sup> <http://www.apapracticecentral.org/reimbursement/icd-10-cm/index.aspx>

Problem ist ein abstraktes, von allem lebensweltlichen Bezug losgelöstes; es ist nicht *jemandes* Problem. Das Problem wird ausschließlich im Rahmen des Aufbaus des Fachartikels thematisiert; es geht dabei nicht vordergründig *um* das Problem, sondern darum, an welcher Stelle es im Artikel Erwähnung zu finden hat. Die Bezugnahmen auf das Problem erfolgen im *Publication Manual* zumeist derart unvermittelt, dass davon auszugehen ist, dass es um die Untersuchung *eines Problems* gehe, sei eine als völlig selbstverständlich angesehene Tatsache, die keinerlei Einführung oder Erläuterung bedürfe (vgl. dazu *Aussagenkategorien* bei Latour & Woolgar, 1986). So beginnt etwa das Kapitel *2.05 Introduction* folgendermaßen:

„**Introduce the problem.** The body of a manuscript opens with an introduction that presents the specific problem under study and describes the research strategy.” (II. 239-240)

Die Erwähnung der „Forschungsstrategie“ in Verbindung mit dem Problem deutet auf eine Absicht hin, die aber an dieser Stelle nicht weiter konkretisiert wird. Erst anhand weiterer Textstellen wird deutlich: Das Problem soll nicht nur untersucht, sondern auch *gelöst* werden:

„After you have introduced the problem and have developed the background material, explain your approach to solving the problem.” (II. 284-286)

Trotzdem die Verkettung der Aktionen nur temporal ist, lässt sich der Satz ebenso gut dahingehend verstehen, dass die Problemlösung den wesentlichen Zweck darstellt, für den die vorangehenden Schritte lediglich den Grund schaffen. Hauptaufgabe des/r empirisch arbeitenden Forschers/in ist es demnach, mit seiner Forschungsarbeit und dem Artikel zur Problemlösung beizutragen, indem er/sie einen Lösungsansatz präsentiert.

Ein als *Literature Review* klassifizierter Artikel zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass der/die Autor/in<sup>13</sup> „den Fortschritt der Forschung in Richtung der Klärung eines Problems prüft“ (I. 41-42)<sup>14</sup>. Diese überaus umständlich anmutende Formulierung stellt den/die Forscher/in in einige Distanz zum Problem; er/sie untersucht weder ‚das Problem‘ noch ‚die Klärung des Problems‘, sondern „das Voranschreiten der Klärung des Problems“ (I. 41-42)

---

<sup>13</sup> Mit ‚Autor/in‘ meine ich stets den/die abstrakten Autor/in eines Fachartikels, an den das *Publication Manual* sich als seine/n hypothetische/n Leser/in wendet; *nicht* den/die Autor/in des *Publication Manual*. Analog dazu nehme ich, sofern nicht eindeutig anders gekennzeichnet, mit ‚Leser/in‘ Bezug auf den/ gedachte/n Leser/in eines Fachartikels, *nicht* auf den Leser/in des *Publication Manual*.

<sup>14</sup> Übersetzung von Diskursauszügen durch die Autorin.

und ähnelt damit vielmehr einem/r fernen Beobachter/in als einer direkt mit dem Untersuchungsgegenstand beschäftigten Person.

Weiterhin habe der/die Autor/in des *Literature Review* „den nächsten Schritt oder die nächsten Schritte zur Lösung des Problems vorzuschlagen“ (I. 47). Hier sowie im weiter oben erwähnten Textausschnitt (II. 284-286) tritt die Annahme zutage, das zur Untersuchung stehende Problem sei grundsätzlich lösbar. Die Lösung müsse zudem derart beschaffen sein, dass man sich ihr schrittweise, durch sukzessives und beharrliches Vordringen ‚in die richtige Richtung‘, nähern kann. Dieses Bild von der allmählichen Annäherung an *die Lösung* deutet wiederum an, es gebe nur eine einzige mögliche bzw. richtige Lösung. Die Möglichkeit mehrerer gleichwertiger Lösungsansätze scheint nicht vorgesehen.

Das Problem wird als naturgegeben charakterisiert. Sein Vorhandensein ist scheinbar unabhängig von Forschungsaktivitäten, es wird, mitsamt seinen Eigenschaften, von dem/r Forscher/in in der Welt vorgefunden und muss dem/r Leser/in lediglich dargeboten („an introduction that presents the specific problem under study“, II. 239-240) oder vorgestellt werden („After you have introduced the problem“, II. 284-285). Zumeist ist es, in Form eines grammatischen Objektes, Gegenstand eines auf den ersten Blick nicht auf den Gegenstand einwirkenden Verbes. Das Problem und seine Lösung erscheinen dadurch in objektivem Licht; sie hätten ebenso von jedem/r beliebigen anderen Forscher/in gefunden und präsentiert werden können. Gegebenenfalls ist es sogar die Studie selbst, die das Problem illustriert und auf Lösungsmöglichkeiten hindeutet, ganz ohne jegliche aktive Teilhabe des/r Forschers/in bzw. Autors/in<sup>15</sup> („Case studies illustrate a problem[;] indicate a means for solving a problem“, I. 73-74; „An abstract for a case study should describe [...] the nature of or solution to a problem illustrated by the case example“, II. 225-228). Indem der Artikel selbst die Darbietung übernimmt, scheint auch an dieser Stelle der/die Forscher/in unbeteiligt.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Forscher/in und Autor/in werden im *Publication Manual* zumeist synonym verwendet, und auch ich tue dies in der Darstellung meiner Ergebnisse. Verwende ich, so wie an dieser Stelle, beide Begriffe, so tue ich das in der Absicht, beide Prozesse, Forschen und Schreiben, gleichermaßen ins Bewusstsein zu bringen.

<sup>16</sup> Auf Rollenzuschreibungen im Allgemeinen und speziell auch die Rolle des forschenden bzw. die Aussage tätigen Subjekts gehe ich im Abschnitt *Aktiviertes und Passiviertes* genauer ein. Bis dahin verweise ich an gegebener Stelle immer nur knapp auf diesbezügliche Auffälligkeiten.

Eine zunächst entgegengesetzt anmutende Darstellung findet sich in der Aufforderung an den/die Autor/in, seiner/ihrer inneren Verbundenheit mit dem Untersuchungsgegenstand Ausdruck zu verleihen („aim for an interesting and compelling style and a tone that reflects your involvement with the problem“, III. 191-192). Die Beziehung des/r Forschenden zu ‚seinem/ihren‘ Problem scheint hier eine persönliche und keinesfalls austauschbare, die für eine weder durch Objektivität noch durch Rationalität gekennzeichnete Haltung steht. Tatsächlich kennzeichnet aber diese Beziehung weniger das Verbundensein des/r Forschers/in mit dem Problem als vielmehr mit dem Problem/lösen, dem Knobeln und Tüfteln an der Lösung. Das Problem selbst verliert dadurch nicht an Abstrahiertheit, es wird nicht zu einem Teil der Lebenswelt des/r Forschers/in erhoben, sondern vielmehr zu einem Fetisch, der dennoch den Versuchsanordnungskontext nicht verlässt.

Ein zentrales Attribut, das dem Problem zugeschrieben wird, ist seine Relevanz. An dem Umstand, ‚das‘ Problem – sprich: welches Problem auch immer aktuell untersucht wird – sei relevant, wird nicht gezweifelt. Wird im *Publication Manual* Relevanz im Zusammenhang mit dem Problem erwähnt, dann stets dahingehend, dass der/die Autor/in erläutern soll, *warum* bzw. *inwiefern* es relevant sei („return to a discussion of why the problem is important“, II. 602-603; „Before writing the introduction, consider the following questions: Why is this problem important?“ II. 243-244). Dass die Relevanz eines Problems für diejenigen, die sich ihm widmen, nicht zur Debatte steht, mag nicht weiter überraschen. Wodurch sich diese Relevanz allerdings auszeichnet, lässt sich aus dem Diskursfragment nicht rekonstruieren.

Auffällig ist, dass zwar wiederholt das Problem als bedeutsam charakterisiert wird, kein einziges Mal aber die Problemlösung. Das Nicht-Hervorheben der Relevanz der Lösung kann darauf zurückzuführen sein, dass sie als selbstverständlich betrachtet wird – d.h. wenn das Problem relevant ist, so ist es auch die Lösung. Es lässt sich darüber hinaus aber auch als Hinweis verstehen, dass das Ergebnis zumindest in groben Zügen von Vornherein feststeht und die Erwähnung seiner Wichtigkeit deshalb vernachlässigt wird.

Zweck und Zielsetzung einer Untersuchung ergeben sich offenbar nicht zwangsläufig aus dem Problem selbst, denn in der *Introduction* einer empirischen Studie soll neben der „Entwicklung des untersuchten Problems“ auch der „Zweck“ der Untersuchung angegeben werden (I. 32-33). So sehr eine Studie auch durch die grundsätzliche Relevanz des Problems



gerechtfertigt ist, wird offenbar auch von weiteren Anlässen, Motivatoren oder Zielen ausgegangen, sich einer Forschungsfrage zu widmen.

Von Erklärbarkeit der untersuchten Gegenstände und Eindeutigkeit der Lösungen wird stets ausgegangen. Die Notwendigkeit, zu unzweideutigen Erklärungen zu gelangen, wird mit der Erwartung der Leser/innen begründet und als Verpflichtung des/r Autors/in dargestellt: „Your readers should receive clear, unambiguous, and direct answers, (II. 613-615; vgl. auch II. 624-615). Klarheit und Eindeutigkeit treten dabei stets als unhinterfragbare Werte auf. So soll der/die Autor/in auch alternative Erklärungen anbieten, damit andere verfügbar sind, sollte die von ihm/r vorgeschlagene nicht zutreffen („address alternative explanations of the results“, II. 592-593; „possible alternative explanations for the outcomes of those analyses“, II. 500-501). Dass eine richtige Lösung existiert, wird offenbar nicht bezweifelt.

### Das Wesentliche und das Unwesentliche

Im gesamten Diskursfragment manifestiert sich die Annahme, in der Forschungsarbeit sei eine grundsätzliche Unterscheidung in Wesentliches und Unwesentliches möglich. Ideen, Konzepte, Ergebnisse etc. lassen sich demnach eindeutig hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit bzw. Zentralität klassifizieren (z.B. „key points and findings“, F 11). Nur die relevanten Punkte sollen in den Forschungsbericht aufgenommen werden, dies zählt für den Artikel insgesamt („the primary ideas of the study, review, or theoretical analysis“, III. 13), besonders aber auch für den *Abstract* (vgl. II. 198-207; II. 198-207; II. 219-224).

Die einzelnen Elemente der Studie sind aber nicht nur eindeutig entweder relevant oder irrelevant, sie lassen sich hinsichtlich ihrer Relevanz auch hierarchisch ordnen, wie dieser Leitfaden zum Schreiben des *Abstract* verdeutlicht:

„Begin the abstract with the most important points. [...] Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications.“ (II. 193-196)

Eine Unterscheidung und Rangfolge einzelner Punkte auf Basis der Relevanz setzt voraus, dass die Einstufung der Relevanz dem/r Autor/in ohne weiteres möglich ist, er/sie also stets genau weiß, welche Punkte er/sie als essentiell anzusehen und in den ‚Forschungsbericht‘

aufzunehmen hat. Welches aber die Kriterien sind, nach denen der/die Autor/in sich bei dieser Unterscheidung richten soll, wird – mit einigen wenigen Ausnahmen, auf die ich im Folgenden eingehe – im *Publication Manual* nicht offengelegt. Größtenteils geht das *Publication Manual* von Relevanzkriterien aus, die nicht explizit benannt werden, vermutlich deshalb, weil sie als allen Teilnehmenden bekannt vorausgesetzt werden und ihre Nennung daher unnötig oder gar absurd erscheint.

Konkrete Nennungen, was als wesentlich anzusehen ist, gibt es hinsichtlich einiger statistischer Kennwerte. Zu den „grundlegenden“ bzw. „Hauptergebnissen“ zählen „Konfidenzintervalle und/oder statistische Signifikanzlevels“, und „Effektgrößen“ (II. 205-206). Im Falle der Effektgrößen ist sodann wieder von den „wichtigsten Effektgrößen“ und „jeglichen wichtigen Moderatoren dieser Effektgrößen“ (II. 212-213) die Rede, so dass die Frage, welche von ihnen als relevant zählen, sich hier wieder aufs Neue stellt. Dennoch erlauben diese Nennungen eine grundlegende Aussage über die getätigte Relevanzfestschreibung – eben *weil* es sich bei den aufgezählten Werten ausschließlich um statistische Kennzahlen handelt. Der Bereich des Relevanten umschließt folglich all das, was sich in der benannten Weise mathematisieren lässt – und schließt damit all jene Erkenntnisse aus, sie sich diesen Formeln widersetzen, wie z.B. die Ergebnisse qualitativer und rekonstruktiver Sozialforschung.

Als ganz zentrales Kriterium, ob ein Punkt oder Merkmal als relevant anzusehen ist, stellt sich seine Dienlichkeit für Schlussfolgerung und Interpretation der Ergebnisse („describe the groups as specifically as possible, with particular emphasis on characteristics that may have bearing on the interpretation of results“, II. 336-337) oder gar für spätere Metaanalysen (II. 350-352) heraus. Relevanz meint immer eine Relevanz *für* etwas. So auch im folgenden Auszugs:

„In the Results section, summarize the collected data and the analysis performed on those data relevant to the discourse that is to follow. Report the data in sufficient detail to justify your conclusions.“ (II. 448-450)

Ob Daten als relevant und erwähnenswert gelten oder nicht, wird auch hier an ihrem Beitrag zur Schlussfolgerung gemessen. Daten, die der Rechtfertigung der Ergebnisse dienen und damit die Basis für die im Diskussionsteil folgenden Erläuterungen und Interpretationen

bilden, sind relevant und einer ausführlichen Präsentation wert. Ihr Beitrag zur Zielerreichung, die in der Schlussfolgerung besteht, rechtfertigt nicht nur ihre Nennung, sondern lässt sie auch unverzichtbar erscheinen. Was der Interpretation nicht dienlich ist, bedarf offenbar keiner so ausführlichen Schilderung.

Im Kapitel *Style*, das in erster Linie sprachliche Mittel thematisiert, wird der/die Autor/in aufgefordert: „Say only what needs to be said“ (203). Als klar gilt, dass es Sachverhalte gibt, von denen der/die Lesende in Kenntnis versetzt werden *muss*. Damit wird das Berichten bestimmter Einzelheiten und das Weglassen anderer als eine von den untersuchten Sachverhalten ausgehende Dringlichkeit dargeboten. Der/Die Autor/in wird so aus der Rolle des/r vorsätzlichen Selekteurs/in entlassen, denn er/sie ist ja nur Sprachrohr dessen, was zu sagen unumgänglich ist. Was dies denn genau sei, das gesagt werden muss, kommt an dieser Textstelle allerdings gar nicht zur Sprache. Stattdessen wird aufgezählt, was *nicht* zu dem zählt, das notwendigerweise gesagt werden muss: z.B. „übermäßig detaillierte Beschreibungen von Geräten, Versuchsteilnehmern oder Vorgehensweisen“ (III.208-209). Ebenso ist für „irrelevante Beobachtungen oder Nebensächlichkeiten“ kein Platz (III. 210). All dies soll, gleich lästigem Unkraut, ausgejätet werden („weed out“, III. 208). Eine Konkretisierung, was als übermäßig detailliert, offensichtlich, irrelevant oder nebensächlich zählt, wird nicht geboten, obgleich sich das *Publication Manual* als Schreibanleitung ausgibt. Eine Umsetzung dieser Empfehlungen durch den/die Autor/in kann demnach nur erfolgen, sofern ihm/ihr genügend bekannt ist, wie diese zu verstehen sind.

Trotzdem es an konkreten Hinweisen fehlt, nach welchen Kriterien wesentliche Punkte, Schlüsselbegriffe, Hauptergebnisse etc. bestimmt werden, wird davon ausgegangen, dass sowohl für Autor/in als auch Leser/in eines Fachartikels ein und dieselben Punkte und Ergebnisse als relevant gelten. Der/Die Autor/in soll vor allen Dingen solche Elemente in den *Abstract* aufnehmen, nach welchen der/die Leser/in voraussichtlich auf elektronischem Wege suchen wird („By embedding key words in your abstract, you enhance the user's ability to find it“, II. 177-178; „An abstract of a report of an empirical study should describe [...] the essential features of study method[,] particularly those likely to be used in electronic searches“, II. 198-204). Relevanz, so zeigt sich hier, wird nicht als subjektive Wertigkeit

verstanden, sondern als ein – zumindest innerhalb der Forschergemeinde – interindividuell einheitlicher Bewertungsmaßstab.

Zugleich werden bestimmte sprachliche Ausdrucksweisen als überflüssig beurteilt und sollen aus dem Bericht beseitigt werden. Eine Funktion wird ihnen offenbar nicht zugesprochen, zumindest jedoch keine als wichtig oder wünschenswert einzustufende („redundancy, wordiness, jargon, evasiveness, overuse of the passive voice, circumlocution, and clumsy prose“, III. 207-208).

Wie sehr der Kern, die Essenz einer Studie zum Ausdruck kommen kann, ist dem *Publication Manual* zufolge eine Frage der richtigen Anwendung von Sprache. Im folgenden Absatz aus dem *Foreword* zeigt sich besonders deutlich, wie die Verstrickung von sprachlichen Mitteln und dem „Wesentlichen“ aufgefasst wird:

„Uniform style helps us to cull articles quickly for key points and findings. Rules of style in scientific writing encourage full disclosure of essential information and allow us to dispense with minor distractions. Style helps us express the key elements of quantitative results, choose the graphic form that will best suit our analyses, report critical details of our research protocol, and describe individuals with accuracy and respect. It removes the distraction of puzzling over the correct punctuation for a reference or the proper form of numbers in text. Those elements are codified in the rules we follow for clear communication, allowing us to focus our intellectual energy on the substance of our research.“ (F 11-18)

Sprachliche Mittel sind diesen Ausführungen zufolge ein Träger, der die Ideen und Informationen dem/r Leser/in übermittelt. Sie können – bei geschickter Anwendung – der Weg zur „vollständigen Offenbarung der essentiellen Informationen“ sein und uns gleich einem Vergrößerungsglas einen Blick in die ‚Essenz‘ der Studie gewähren. Bei ungeschickter Anwendung stellt Sprache hingegen einen Störfaktor dar, der den Blick auf das Wesentliche verschleiert und ‚uns‘ vom Wesentlichen ablenkt. *Schlüsselpunkte, Hauptinhalte* etc. werden in ihrem Essentiell-Sein nicht als sprachlich konstituiert verstanden, d.h. sprachliche Prozesse sind im Verständnis des *Publication Manual* an der Entstehung von Relevanz *nicht* beteiligt. Inhalte sind von vornherein als wesentlich – oder eben nicht wesentlich – anzusehen und werden über sprachliche Kommunikation lediglich übermittelt, wobei Enthüllung oder Verschleierung durch sprachlichen Ausdruck als positive bzw. negative Begleiterscheinung betrachtet wird. Das Befolgen der stilistischen Regeln durch den/die Autoren/in wird ausnahmslos vorausgesetzt; die Regeln sind etikettiert als „die Regeln, die wir befolgen“ (F

17, Hervorh. S.R.). Dabei werden sie nicht als Verpflichtung oder Einschränkung, sondern als Erleichterung und Spielraumerweiterung präsentiert, da sie „uns“ schließlich „erlauben, unsere intellektuelle Energie auf die Substanz der Forschung zu richten.“ So indiskutabel ein Nichtbefolgen der Stilvorschriften für die Allgemeinheit der Forscher/innen ist – die Verfassenden bzw. Herausgebenden des *Publication Manual* scheinen sich aus dieser Verpflichtung auszunehmen. Dies zeigt sich daran, wie fehlerbeladen der erste Druck der jüngsten Auflage des Manuals gerade in Hinsicht auf eben diese Regeln war und wie schleppend Korrekturen und eine Überarbeitung in die Wege geleitet wurden (vgl. Hunsley, 2010; siehe auch Kapitel *Veröffentlichungskontext* der vorliegenden Arbeit).

Das fast esoterische Bildnis vom im Kern der Studie verborgenen ‚wahren Wissen‘ ist an ein ‚Wir‘ gebunden, das über das *Editorial We* hinausgeht und den/die Leser/in des *Publication Manual* miteinschließt. Über das gemeinsame Gut ‚wissenschaftliche Studie‘ und das vermeintliche gemeinsame Ziel, die Ergebnisse so deutlich wie möglich zu überbringen, wird eine Gemeinschaft hergestellt. Dass zu dieser aber sämtliche psychologische Forscher/innen als angehörig gezählt werden, wage ich zu bezweifeln; allein mit der expliziten Bezugnahme auf „quantitative Ergebnisse“ (F 13), für deren Darstellung die wichtige Rolle des sprachlichen Ausdrucks hervorgehoben wird, werden qualitative Resultate aus dem Bereich der ‚Essenz-tragenden‘ Informationen ausgeschlossen – und folglich auch die Durchführenden qualitativer Studien aus dem ‚Wir‘ ausgegrenzt.

### Beobachtetes und Ausgehandeltes

An dieser Stelle beleuchte ich das im *Publication Manual* vorgefundene Verständnis von Daten sowie weiteren ‚Einheiten‘ als Repräsentanten des untersuchten Gegenstandes. Da sich im Text keine klaren Abgrenzungen zwischen Daten, Informationen, Fakten, statistischen Kennzahlen etc. finden, ziehe ich auch bei der Analyse keine Trennlinie, halte mich aber an die jeweils im Text vorgefundenen Bezeichnungen.

Daten werden im *Publication Manual* dargestellt als naturgegebene und unbearbeitete Entitäten, die von dem/r Forscher/in in der Welt vorgefunden, aufgelesen und dem/r Leser/in präsentiert werden. Vielmals wird die Datenerhebung als Passivierung und unter Ausklammerung von Akteuren/innen thematisiert und dadurch als ein durch den/die Forscher/in nur wenig beeinflussbarer Vorgang geschildert („Describe the settings and locations in which the data were collected“, II. 359; „Describe the methods used to collect data“, II. 384-385). Zuweilen ist von „Rohdaten“ (II. 512-513; I. 121) die Rede, ohne dass die Verwendung dieses Begriffs abgegrenzt wird von den ‚sonstigen‘ Daten – was die Vorstellung vom Unbearbeitet-Sein der Daten verstärkt.

Die Daten offenbaren sich nicht von selbst in ihrer Bedeutung, man muss sie gewissermaßen einer „Behandlung“ unterziehen („the analytical treatment of data“, II. 465) um Einblick in ihr ‚wahres Wesen‘ zu erlangen („The methods used must [...] provide clear, unequivocal insights into the data“, II. 469-471).

Die Daten verfügen also über eine Oberfläche und ein ‚Inneres‘, in das man hineinblicken muss, um sie zu verstehen. Den Methoden bzw. Analyseverfahren kommt dabei die Aufgabe zu, dem/r Forschenden, analog einem Mikroskop, Zugang zum ‚Kern‘ oder ‚wahren Wesen‘ der Daten zu gewähren. Den Daten wird eine ihnen eigene Wesenhaftigkeit zugesprochen, denn das Analyseverfahren richtet sich dabei nicht nur nach den jeweiligen Forschungsfragen, sondern hat insbesondere auch für die „Geartetheit“ der Daten“ „angebracht“ zu sein („the method is appropriate to [...] the nature of the data collected“, II. 467-469). Mit dieser Naturalisierung ihrer Eigenschaften gewinnen die Daten selbst an Wahrheitsgehalt.

Nicht nur Daten gelten im *Publication Manual* als direkt beobachtbar; auch statistische Größen wie Variablen oder Effektstärken werden beschrieben, als wären sie ‚vorhanden‘, mit bloßem Auge oder mit einfachen Messinstrumenten erkennbar und müssten lediglich aufgezeichnet werden („when multiple dependent variables that were observed in the same sample and at the same time are reported in separate manuscripts“, I. 211-212; „the effect sizes observed“, II. 586; „the magnitude of the observed effect“, II. 541). Ihr Auftreten erfolgt gänzlich ohne soziale/n Akteur/in und ohne von ihm/ihr ausgehende manipulative Eingriffe wie etwa Berechnungen.

Daten gelten allerdings nicht nur als unabhängig von dem/r Forschenden vorhanden; sie beeinflussen die Ergebnisse sogar wenn sie *fehlen*, d.h. wenn sie nicht vorhanden sind, sind sie doch existent und durch ihren potentiell schädlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie gewissermaßen auch *präsent* (II. 487-497). Fehlende Daten stellen eine Bedrohung dar, sie bringen die Legitimität der durch statistische Tests gezogenen Schlüsse in Gefahr (II. 487-488). Der/Die Autor/in soll die Frequenz des Fehlens nennen und anhand von theoretisch Argumenten und/oder empirischen Belegen Gründe für das Fehlen aufzeigen (II. 489-490). Nach Möglichkeit soll er/sie Zusammenhänge zu anderen Variablen oder zur selben Variable aufdecken, d.h. die Systematik des Fehlens erkennen. Die fehlenden Daten, so abstrakt sie auch sein mögen, werden hier also, auf Grundlage ihrer gemeinsamen Eigenschaft des Nichtvorhandenseins, zu einer Variable zusammengefasst und statistischen Berechnungen unterzogen. Indem sie wie eine ‚vorhandene‘ Variable behandelt werden, wird diese Variable erschaffen.

Im Kontext der Veröffentlichung von Daten zeigt sich eine starke Verflechtung des wissenschaftlichen Diskursstranges mit einem ethischen Diskurs. Daten gelten als „original“, wenn sie zuvor noch nicht veröffentlicht wurden (I. 155-164). Sind sie es nicht, werden aber als original ausgegeben handelt es sich um „*duplicate publication*“ (I. 155). Gegen eine solche mehrfache Veröffentlichung spricht das *Publication Manual* ein klares Verbot aus und verweist auf Richtlinien, von denen das Verbot ausgehe („specifically prohibited by APA Ethics Code Standard 8.13, Duplicate Publication of Data“, I. 156-157). Als Begründung wird angeführt, mehrfache Veröffentlichung verzerrt die Wissensbasis, indem sie suggeriere, es seien mehr Informationen vorhanden, als es tatsächlich der Fall sei. In welcher Beziehung ‚Informationen‘ zu ‚Daten‘ stehen, bleibt unklar. Deutlich ist hingegen, dass in der Mehrfachveröffentlichung eine große Bedrohung für den Wissensbestand gesehen wird, da mehrfaches Erscheinen der Daten den Eindruck höherer Replizierbarkeit von Ergebnissen oder Absicherung von Schlussfolgerungen gibt als die „kumulierten Nachweise“ rechtfertigen (I. 163). Die Verzerrung meint hier eine rein quantitative Verfälschung: sie entsteht durch wiederholtes Aufzeigen der Daten, d.h. Daten werden umso gewichtiger, je häufiger sie publiziert werden.

Die Argumentation für dieses Verbot erfolgt in verhältnismäßig scharfem und entschiedenem Ton und wird von vielen Textverweisen gestützt, so dass die Verzerrung durch Mehrfachveröffentlichung eine nicht geringe Bedrohlichkeit erhält. Verschwendung rarer Ressourcen wie etwa Journalseiten und Arbeitszeit der/s Herausgebers/in werden mit angeführt, scheinen aber nebensächlich im Vergleich zu der wiederholt angesprochen drohenden ‚Gefahr durch Verzerrung‘. Was sich in dieser Angst vor Verfälschung in erster Linie manifestiert, ist die Annahme, dass bei Veröffentlichung ausschließlich ‚originaler‘, also erstmalig veröffentlichter Daten *keine* Verzerrung erfolgt; dass also Daten verschiedener Studien jeweils unabhängig voneinander sind. Diese Auffassung zeigt sich auch in der folgenden Textstelle zu *piecemeal publication*:

„Piecemeal, or fragmented, publication of research findings can be misleading if multiple reports appear to represent independent instances of data collection or analyses; distortion of the scientific literature, especially in reviews or meta-analyses, may result.“ (I. 205-209)

Die Nachdrücklichkeit, mit der die wiederholte Datenveröffentlichung verboten wird, lässt sich durchaus als Hinweis dahingehend lesen, dass ein ein solches Publizieren vielfache Praxis ist, die das gesamte System zu unterhöhlen droht. Das Verbot wird daher als ein unumstößliches, ja geradezu rechtlich abgesichertes präsentiert – wobei das tatsächliche Vorhandensein einer rechtlichen Grundlage fraglich scheint; die Referenzen verweisen ausschließlich auf den *APA Ethics Code Standard*, ein ebenfalls durch die APA aufgestelltes und herausgegebenes Regelwerk.

Daten bekommen im *Publication Manual* den Status von rechtlichem Eigentum zugeschrieben, das im Zuge einer Publikation den/die Besitzer/in wechselt. Obgleich von „ihren Daten“ (I. 116, 119) die Rede ist, haben Forscher/innen jedoch nicht das Recht, frei über sie zu verfügen, sobald sie den auf die Daten basierenden Artikel bei einem Journal eingereicht haben. Bereits während des Publikationsprozesses ist der/die Forscher/in verpflichtet, jederzeit dem/r Herausgeber/in sämtliche Daten zugänglich zu machen. Eine Weigerung, dies zu tun, kann zur Ablehnung des Artikels führen.

Der/Die Autor/in kann nur einem/r Herausgeber/in die Rechte über sein/ihr „Material“ übergeben; das veröffentlichte Material wird rechtliches Eigentum des/r Herausgebers/in (I.



162-164). Auch nach erfolgter Publikation „müssen“ (I. 119) Forscher/innen anderen Wissenschaftlern/innen Zugang zu ihren Daten ermöglichen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie die „Rohdaten“ nach der Veröffentlichung mindestens fünf Jahre lang aufbewahren. Die Formulierung, es werde von ihnen „erwartet“ (I. 121; 128), bezeichnet keine mindere Verpflichtung als ‚müssen‘, trotzdem oder gerade weil es als Erwartung formuliert wird: Wer diese Erwartung stellt, bleibt nämlich unerwähnt, so dass der Eindruck entsteht, es handle sich um eine verbindliche und kollektive, d.h. von der gesamten Forschergemeinde getragene Forderung. Forscher/innen verfügen also nach der Publikation auch nicht mehr frei über diejenigen Daten, auf denen der publizierte Artikel basiert, die aber in ihm nicht *direkt* vorkommen. Sie müssen „anderen qualifizierten Fachleuten“ (I. 120) ermöglichen, die Analysen und Ergebnisse zu bestätigen<sup>17</sup>; der Wahrheitsgehalt soll sichergestellt werden, wie auch die Überschrift „Ensuring the Accuracy of Scientific Knowledge“ (I. 99) angibt. Analog zum Verbot von piecemeal publications wird auch hier der Eindruck erzeugt, es handle sich um eine rechtlich abgesicherte Forderungen – ohne jedoch, dass dies in irgendeiner Weise belegt wird.

Der Austausch von Daten soll, einem rechtlich gültigen Akt entsprechend, mit schriftlicher Vereinbarung erfolgen, in welcher die genauen Bedingungen des Austausches (wie etwa Nutzungsart und Distribution) verbindlich festgelegt werden. Zusätzlich müssen Interessen anderer Beteiligter wie Arbeitgeber/innen oder anderer möglicher Miteigentümer/innen berücksichtigt werden, so dass sich ein solcher Vertragsabschluss als ein bürokratisch aufwendiges Unterfangen entpuppt (I. 145-148).

### Berichten und Abbilden

Im *Publication Manual* werden Artikel zu empirischen Studien durchgehend als (Untersuchungs-)„Berichte“ und der Vorgang des Artikelschreibens als „Berichten“ oder „Beschreiben“ der eigentlichen Forschungsarbeit („a manuscript describing work“, I. 165-166; „describing your research“, III. 191; „scientific reporting“, III. 123) bezeichnet. Diese Ausdrücke suggerieren, es handle sich bei einem Artikel um eine völlig objektive Darstellung

---

<sup>17</sup> zu Qualifikation und den mit ihr verbundenen Mechanismen der Ausschließung und der Autorisierung von Sprecher/innen siehe Abschnitt *Wissenschaftlichkeit und Kollektivität*

bzw. Protokollierung des Forschungsgeschehens, in der die Inhalte wiedergegeben werden, der Text aber nicht im eigentlichen Sinne verfasst, d.h. konzipiert und ausgearbeitet wird.

Gemäß mancher Formulierungen muss die Beschreibung der Studie von dem/r Autor/in lediglich „bereitgestellt“ werden – so als würde sie von ihm/r nicht verfasst, sondern nur vorgefunden („provide sufficient description of the study procedures“, II. 401; „when providing estimates of parameters or effects sizes“, II. 498-499). Der/Die Autor/in übernimmt dabei die Rolle eines/r ganz neutralen Übermittlers/in, welche/r den/die Lesenden mit Informationen versorgt, diese Informationen aber nicht selbst produziert. Der/Die Autor/in zieht sich damit zwar nicht vollkommen aus dem Geschehen zurück, verändert jedoch den Standpunkt, indem er/sie in eine die Position eines/r Lieferanten/in tritt; eine Position, die von anderen Interessen als dem des Übermittels frei zu sein scheint.

Das Schreiben eines empirischen Artikels entspricht in der Darstellung des *Publication Manual* einem Abbilden des Forschungsprozesses. Die Kapitel sollen in ihrem Aufbau und ihrer Abfolge die einzelnen Etappen der Studie genau widerspiegeln: „They typically consist of distinct sections that reflect the stages in the research process“ (I. 30-31). Die Gliederung in die Abschnitte *Introduction*, *Method*, *Results* und *Discussion* erfolgt „typischerweise“ (I. 30); der Aufbau des Artikels wird also nicht als Vorschrift, sondern als Gegebenheit, als Normalität verstanden, dadurch aber nicht minder gerechtfertigt (vgl. Van Leeuwen, 2008, S.109). Wie selten diese Abfolge der Kapitel aufgebrochen wird, zeigt sich z.B. daran, dass die *Introduction* nicht als solche per Überschrift gekennzeichnet werden muss, da sie schon durch ihre Position als erster Abschnitt des Haupttextes ausreichend bestimmt ist („Because the introduction is clearly identified by its position in the manuscript, it does not carry a heading labeling it the introduction“, II. 240-242). Den Haupttext mit einem anderen Abschnitt zu beginnen, sprengt offenbar die Konventionen.

Das oben angeführte Zitat (I. 30-31) stellt den Artikel als Abbild des Forschungsprozesses dar; seine Abschnitte bzw. Kapitel spiegeln die Stufen des gesamten Prozesses wieder. Damit wird das Bild eines empirischen Forschungsgeschehens geschaffen, in welchem die Abfolge der einzelnen Etappen festgelegt ist und alle Stufen aufeinander aufbauen. Es wird folglich

suggeriert, diese Stufen seien klar voneinander abgrenzbar: ausgehend von einer Fragestellung werde die Literaturrecherche aufgenommen; erst wenn alle Literatur zum Thema gesichtet sei, werden die Hypothesen formuliert, dann erst der Versuchsaufbau geplant; erst wenn die Datenerhebung abgeschlossen sei, beginne die Suche nach Ergebnissen, und erst wenn diese wiederum feststehen, setze man zur Diskussion über mögliche Folgerungen und Implikationen an. Forschung erscheint damit als ein Unterfangen, bei dem jeder Schritt zeitlich abgegrenzt von anderen und allein auf Basis von bzw. als Konsequenz der vorangehenden erfolgt, in dem persönliche Erwartungen oder retrospektive Adaptionen hingegen keine Rolle spielen.

Übereinstimmend mit dieser Abbild-Metapher ist die Annahme einer prädiskursiven, der Untersuchung inhärenten Logik, die in den Forschungsbericht übertragen werden soll. Dem/r Autor/in wird der Ratschlag erteilt: „Writing from an outline helps preserve the logic of the research itself“ (III. 335). Demnach ist die Logik der Studie bereits vor der Verschriftlichung vorhanden, sie muss beim Niederschreiben lediglich erhalten, nicht aber erst hergestellt werden. Dem gegenüber stehen allerdings die Ratschläge des *Publication Manual*, wie sich am besten Logik und Kontinuität in den Text bringen lässt; sie werden nun doch als Resultat des Verschriftlichens und nicht als bereits der Versuchsdurchführung innewohnend betrachtet. So macht z.B. die „Strukturierung der Überschriften“ (III. 75) dem/ Leser/in die Anordnung der Ideen, den ‚roten Faden‘ der gedanklichen Entwicklung bewusst. Ebenso helfen Aufzählungen ihm/ihr, die Anordnung von Schlüsselpunkten innerhalb Abschnitte zu verstehen. Die Leitgedanken und Schlüsselpunkte sind also offenbar doch nicht in ihrer Relevanz selbsterklärend und treten nicht deutlich hervor, wenn sie nicht, z.B. über Wege der Formatierung, hervorgehoben werden.

Als weitere Möglichkeit zur Herstellung von Kontinuität wird der Gebrauch von Verbindungsworten vorgeschlagen: „Another way to achieve continuity is through the use of transitional words. These words help maintain the flow of thought“ (III. 136-138). Der manipulative Eingriff des/r Autoren/in wird dadurch minimiert, dass die eigentliche Strategie als eine *Definition* („Another way“) dargeboten wird, und zwar als Definition einer Möglichkeit zur Ziererreichung (vgl. *Legitimierung auf dem Wege der theoretischen Rationalisierung*, Van Leeuwen, 2008, S. 116). Zudem werden die Verbindungsworte aktiviert

und instrumentalisiert; sie helfen, den Gedankenfluss aufrechtzuerhalten, indem sie bestimmte Beziehungen zwischen einzelnen Elementen herstellen. Zeitliche Verkettung, Ursache-Wirkungs-Verknüpfung, additive Verknüpfung oder kontrastbildende Verknüpfung (III. 139-142) werden zum Resultat der Aktionen von Worten, nicht von Aktionen des/der Autoren/in.

Während im eben genannten Beispiel also die sprachlichen Mittel Relationen zwischen den Begriffen herstellen, verhält es sich in der folgenden Darstellung umgekehrt: „For instance, punctuation marks contribute to continuity by showing relationships between ideas“ (III. 130-131). Die Gedanken werden nicht durch oder mithilfe von Interpunktion zueinander in Beziehungen gesetzt, sondern die Beziehungen werden auf diesem Wege nur aufgezeigt; die Verkettung ist bereits vor der Verschriftlichung vorhanden. Die sprachlichen Mittel werden in diesem Sinne als Träger aufgefasst, die den zu übermittelnden Inhalten und deren Beziehungen zueinander entweder gerecht werden oder sie stören, d.h. die vorsprachlich vorhandene Logik und Kontinuität wird entweder korrekt durch Sprache abgebildet oder aber behindert. Die Aktion spielt sich ausschließlich zwischen vorgefundener Logik und sprachlichen Mitteln ab. Auch hier ist es nicht der/die Autor/in, der/die die Beziehungen herstellt.

Analog dazu bildet die ‚gesamte Literatur‘ ein logisches Kontinuum. Der/Die Autor/in soll im Artikel die „logische Kontinuität zwischen früheren und der aktuellen Arbeit“ (II. 280) aufzeigen; er/sie soll sie dem/r Leser/in „vorführen“ (II. 280), nicht aber sie sprachlich herstellen. Es wird demnach als selbstverständlich angenommen, dass der aktuelle Beitrag auf früheren Erkenntnissen aufbaut und ihre Weiterführung darstellt.

### Informieren und Verführen

Übereinstimmend mit der Darstellung des Journal-Artikels als objektiven Bericht wird der/die Autor/in als Berichterstatter/in präsentiert, dessen/deren Aufgabe es ist, die Leserschaft mit Informationen zu versorgen und sie zum eigenen Beurteilen zu befähigen („It is important, however, to provide sufficient information so that the reader can evaluate the current report“, I.231- 233; „summarize previous investigations to inform the reader of the

state of research", I. 45).<sup>18</sup> Neben dieser offiziell ausgegebenen Zielsetzung zeigen sich in der Analyse des Textes aber auch weitere und größtenteils mit diesem Bild vom unvoreingenommenen Übermitteln bloßer Tatsachen nicht vereinbare Absichten.

So soll sich zum Beispiel der eigene Text bei der Literaturrecherche gegenüber konkurrierenden Artikeln durchsetzen. Hierbei soll vor allem der *Abstract*, der eine Art Vorschau auf den Haupttext darstellt, den/die Leser/in dazu verleiten, den gesamten Artikel zu lesen. Der *Abstract* könne „der wichtigste Absatz des Artikels sein“ (II. 173), da anhand des *Abstract* oftmals entschieden werde, ob der gesamte Artikel des Lesens wert sei. Der *Abstract* soll im Grunde für den Gesamttext werben, z.B. indem der/die Autor/in solche Begriffe einbaut, von denen er/sie denkt, dass der/die Leser/in sie bei der elektronischen Suche verwenden wird; nicht etwa solche Begriffe, die nach seinem eigenen Ermessen am wichtigsten sind (II. 177-178; II. 196-197).

Mehrfach werden Strategien zur ‚effektiven‘ oder ‚erfolgreichen‘ Übermittlung von Inhalten vorgestellt. ‚Effektivität‘ weist stets auf ein Endziel hin, das es zu erreichen gilt, und deutet damit an, dem/r Schreibenden sei nicht egal, ob der/die Lesende den Inhalten Glauben schenkt oder nicht; es geht ihm/r nicht ums bloße Bereitstellen von Informationen, sondern ums Überzeugen, dass seine/ihre kommunizierten Inhalte *richtig* und *glaubwürdig* sind.

Bestimmte Strukturaspekte des Artikels, wie etwa Gesamtlänge und inhaltliche Gliederung, werden damit begründet, dass sie zur Wirksamkeit der Übermittlung beitragen, ohne aber dass der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Aspekt und der vermeintlichen Wirksamkeit erläutert wird (vgl. z.B. III. 8-10; III. 12-13; III. 23-26).

Das Bestreben nach Wirksamkeit tritt sehr deutlich im folgenden Absatz in Erscheinung:

„The inclusion of confidence intervals (for estimates of parameters, for functions of parameters such as differences in means, and for effect sizes) can be an extremely effective way of reporting results. Because confidence intervals combine information on location and precision and can often be directly used to infer significance levels, they are, in general, the best reporting strategy. The use of confidence intervals is therefore strongly recommended. As a rule, it is best to use a single confidence level, specified on an a priori basis (e.g., a 95%

---

<sup>18</sup> Auf das ‚Befähigen‘ und die dadurch kreierte passive Rolle des/r Lesers/in gehe ich im Kapitel *Aktiviertes und Passiviertes* ein.

or 99% confidence interval), throughout the manuscript. Wherever possible, base discussion and interpretation of results on point and interval estimates.” (II. 522-529)

Hier wird die „beste Strategie des Berichtens“ gleichgesetzt mit dem zielführendsten Weg, Ergebnisse zu übermitteln. Ohne dass überhaupt direkt zur Sprache kommt, worin denn das Ziel bestehe, ist der Weg dorthin schon dadurch moralisch legitimiert, dass er als ‚der beste‘ einem allgemein anerkannten Wert entspricht (vgl. Van Leeuwen, 2008, S. 109f.). Die Verwendung des Mittels („The use of confidence intervals“) ist damit, scheinbar unabhängig von den letztlichen Absichten, nicht nur gerechtfertigt, sondern auch „stark empfohlen“. Der letzte Satz gibt allerdings einen Hinweis darauf, was konkret unter Wirksamkeit verstanden wird. Dort heißt es nämlich, Diskussion und Interpretation sollen sich, „wo immer möglich“, auch auf Intervallschätzungen stützen – welche ja zuvor als „extrem effektiv“ eingestuft und daher „stark empfohlen“ wurden. Effektivität bezieht sich somit auch auf die Ableitungen und Argumentationen, die aus den Ergebnissen hergeleitet werden; effektives Kommunizieren von Ergebnissen heißt damit nicht zuletzt, die eigene Interpretation glaubhaft zu machen.

Sprachliche Mittel, deren Funktion als bloßes Transfermittel von Inhalten im *Publication Manual* oft in den Vordergrund gerückt wird, stellen sich bei näherer Betrachtung als Instrumente zur Überzeugung heraus. So ist korrekte Grammatik „die Grundlage verständlicher, effektiver und überzeugender Kommunikation“ (III. 5-6). Sehr aussage-reich mit Hinblick auf die beim Schreiben verfolgten Absichten ist der folgende Absatz:

„The prime objective of scientific reporting is clear communication. You can achieve this by presenting ideas in an orderly manner and by expressing yourself smoothly and precisely. Establishing a tone that conveys the essential points in an interesting manner will engage readers and communicate your ideas more effectively.” (III. 123-126)

Die Argumentation beginnt bei klarer bzw. verständlicher wissenschaftlicher Kommunikation und führt hin zu effektivem Kommunizieren und zum Fesseln der Leser/innen. Klarheit und Verständlichkeit wird als dem/r Autoren/in erstrebenswert angesehen, denn es wird ihm/ihr infolge erklärt, wie er/sie diese erreichen könne. Die Erklärung erfolgt erneut anhand von Attribuierungen, die allgemein als positiv gelten („orderly manner“, „smoothly and precisely“), die aber im Grunde keine Handlungsanleitungen darstellen. Insbesondere der letzte Satz löst das gesamte Bild auf, das das *Publication Manual* vom Artikel als völlig

neutralem Forschungsbericht' zu konstruieren versucht hat. Das Übermitteln der Punkte „auf interessante Weise“ verrät, dass Berichten auf verschiedene Art erfolgen kann; der Bericht ist nicht eine bloße Abbildung des Forschungsprozesses, sondern enthält auch Modifizierungen. Die spezifische Modifizierung, die hier vorgeschlagen wird, ist die „interessante“ Darstellung; den Inhalten soll Attraktivität hinzugefügt werden. Der/Die Leser/in soll auf diesem Wege gebannt und die Konzepte effektiver übermittelt werden. Zu beachten ist, dass das Subjekt eine Nominalisierung ist („establishing a tone“), von der alle Aktion ausgeht; der/die Autor/in scheint durch die Formulierung in dieser Überzeugungsarbeit gar nicht involviert.

Auch im folgenden Satz zeigt sich deutlich die Verschmelzung von Beschreiben der Untersuchung und Verführen des/r Lesenden:

„In describing your research, present the ideas and findings directly but aim for an interesting and compelling style and a tone that reflects your involvement with the problem.“ (III. 191-192)

Der Forschungsbericht als direkte Wiedergabe bzw. Beschreibung der Konzepte und Ergebnisse trifft hier auf das Gebot des interessanten und verführerischen Schreibens, welches die hingebungsvolle Arbeit des/r Forschers/in widerspiegeln soll. Die letztgenannte Art des Schreibens lässt sich mit der Auffassung der teilnahmslosen Berichterstattung nur schwer vereinbaren. Es wird hier von einer grundsätzlichen „Involviertheit“ (III. 192) des/r Autors/in in die Problematik ausgegangen, die über eine rein sachliche Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand hinauszugehen scheint. Der Fokus liegt hier dennoch auf der Beschäftigung, der Tätigkeit des Problemlösens; der Gegenstand an sich und die Resultate seiner Erforschung werden durch die Hingabe des/r Forschenden weder in ihrer Objektivität angerührt noch aus der Laborwelt abgeholt und in die Lebenswelt gebracht. Seiner/Ihrer Nähe zu ‚seinem‘/‚ihrem‘ Forschungsgebiet soll er/sie Ausdruck verleihen – und in eine solche Nähe zum Stoff soll auch der/die Leser/in gebracht werden, indem ihm/r nämlich Konklusionen im Präsens dargeboten werden: „By reporting conclusions in the present tense, you allow readers to join you in deliberating the matter at hand“ (III. 164-165). Grammatikalisches Präsens erzeugt Unmittelbarkeit, und hier kann es nicht zuletzt die Funktion haben, den/die Leser/in für die Schlussfolgerungen des/r Autors/in zugänglicher zu machen. Glaubhaftmachung erfolgt also an dieser Stelle auf emotionaler Ebene; über Nähe

und Beteiligung. Gleichzeitig suggeriert das Präsens, dass es sich bei dem Übermittelten um wahre Sachverhalte handelt.

Im folgenden Auszug wird der/die Autor/in in die Position des/r Mehr-Wissenden gebracht, so dass ‚Überzeugen‘ die Form eines Zur-Einsicht-bringens annimmt:

„One effective way to achieve the right tone is to imagine a specific reader you are intending to reach and to write in a way that will educate and persuade that individual. [...] What would facilitate his or her understanding of and appreciation for the importance of your work?” (III. 196-201)

„Den/Die Leser/in erreichen“ bedeutet hier, ihn/sie zu „lehren“ und zu „überzeugen“. Indem der/die Autor/in den/die Leser/in unterrichtet, gibt er/sie ihm/ihr vor, was des Begreifens und Behaltens wert sei; indem er/sie ihn/sie überzeugt, sagt er/sie ihm/r, dass das Gesagte richtig sei. Weiterhin wird der/die Autor/in – in einer rhetorischen Frage verpackt – aufgefordert, auf eine solche Weise zu schreiben, dass bei dem/r Lesenden nicht nur das Verständnis „erleichtert“ wird, sondern auch die Schätzung der Bedeutsamkeit der vor ihm/r liegenden Forschungsarbeit. ‚Überzeugen‘ meint also Überzeugen von der Wahrhaftigkeit des Dargebotenen; der „richtige Ton“ ist im Endeffekt der, welcher dem/r Leser/in das Glauben und Wertschätzen leicht macht.

### Kumuliertes Wissen

Der im *Publication Manual* verwendete Begriff von Wissen ist stark an das Bild von einer stetig anwachsenden Wissensansammlung geknüpft. So ist beispielsweise von „the growth of a cumulative science“ (II. 272), „the cumulative evidence“ (I. 162-163) oder „the cumulative understanding of the field“ (II. 264-265) die Rede. Diesem Verständnis von einer Wissenskumulation wohnt die Annahme inne, dass neue Erkenntnisse sich zu der Menge des bereits vorhandenen Wissens addieren, die Menge an Wissen vergrößern, ohne dass es dabei zu gegenseitigen Aufhebungen oder zu Umstrukturierungen von Wissen bzw. einzelner Komponenten dieser Wissensansammlung kommt. Die Gesamtheit des Wissens besteht aus der Summe der einzelnen Komponenten, die nach und nach zusammengetragen wurden.



Die Vermehrung von Wissen verläuft schrittweise und linear, d.h. ohne Brüche. Jede Arbeit stellt eine logische Weiterführung bisheriger Forschungen dar („Demonstrate the logical continuity between previous and present work“, II. 280). Bereits vorhandene Erkenntnisse dienen den darauffolgenden als Basis, und so hat auch der/die einzelne Forscher/in seinen/ihren Beitrag auf dem bestehenden Wissen aufzubauen (I. 8-9). Etwas zu wiederholen, das bereits im Wissens,berg‘ vorhanden ist und damit als gesichert gilt, ist diesem Modell zufolge nutzlos, da es nichts Neues hinzufügt; ein Wissens,beitrag‘ zeichnet sich dadurch aus, dass er zum Wissensbestand etwas Neues beisteuert („the core of the new document must constitute an original contribution to knowledge“, I. 286-287).

Es wird vorausgesetzt, es sei Ziel eines/r jeden Forschers/in, zu dieser Kumulation beizutragen. Dies zeigt sich daran, dass zwar beschrieben wird, *wie* man am besten beitragen kann, nirgends aber erläutert wird, *dass* oder *warum* man es tun sollte. Diese unhinterfragbare Selbstverständlichkeit demonstriert etwa dieser Satz, der einzig die Modalität des Erreichens („more easily“) in konditionale Abhängigkeit stellt: „Your work will more easily become a part of the cumulative knowledge of the field if you include enough statistical information to allow its inclusion in future meta-analyses“ (II. 513-515).

Der Begriff von Wissen ist hier ein eher abstrakter; gemeint ist nicht das Wissen bestimmter Individuen, sondern ein Gesamtes und über den einzelnen beteiligten Individuen stehenden Wissen. Es ist über die Metapher des Archivs stark mit den Begriffen der Literatur und des Journals verschränkt. Genau genommen bezieht sich Wissen, so wie es im *Publication Manual* verwendet wird, weniger auf ‚das Gewusste‘ als auf ‚das Gültige und Nachlesbare‘. „Die Literatur“ (I. 7) ist dabei der abstrakte Ort der Aufzeichnungen, an dem nicht nur Wissen und Ergebnisse, sondern auch weit Abstrakteres gespeichert wird: „the findings and analyses, the successes and failures, and the perspectives of many investigators over many years“ (I. 6-7). Diese Formulierung bringt auf rhythmische und poetische, ja geradezu dramatische Weise Wissen in Verbindung mit persönlichen Werten: Erfolge, Misserfolge, Perspektiven. Das kumulierte Wissen ist an dieser Stelle – und nur an dieser Stelle – mehr als die Summe seiner Bestandteile, es erhält einen ideellen Wert und eine emotionale Komponente. Wissen ist außerdem fachgebietspezifisch und damit ein gemeinsames Gut all jener, die im selben wissenschaftlichen Gebiet tätig sind (II. 264-265). Das Archiv

(„repository“, I. 5) steht bildhaft für die als wichtig angesehenen Aspekte des Aufbewahrens und Zugänglichmachens. Es repräsentiert einen wesentlichen Bestandteil der Forschungstradition und gleichzeitig einen Ort, zu dem diejenigen, die am Diskurs beteiligt sind, Zugang haben.

Eine Bedrohung („threats“, I. 152) des gemeinsamen Wissensbestandes wird in der Verzerrung infolge von mehrfachen bzw. stückchenweise Veröffentlichungen von Daten oder Resultaten gesehen, wie beispielsweise im folgenden Textauszug ersichtlich wird:

„The scientific literature is our institutional memory. Thus, reports in the literature must accurately reflect the independence of separate research efforts. Both duplicate and piecemeal publication of data constitute threats to these goals.“ (I. 150-152)

Die Aussage ist: Aus der Tatsache, dass die wissenschaftliche Literatur unser institutionelles Gedächtnis darstellt, ergibt sich als logische Folge („thus“, I. 150), dass die Berichte die Unabhängigkeit der einzelnen wissenschaftlichen Versuche genau abzubilden haben. Die darin enthaltene Behauptung ist, einzelne Forschungsansätze *seien* in der Regel voneinander unabhängig.

Die Begründung für das Verbot von Mehrfachveröffentlichung lautet, mehrfache Veröffentlichung von Ergebnissen verzerrt die Wissensbasis, indem sie den Anschein erwecke, es gebe „mehr Informationen“ als es tatsächlich der Fall sei (I. 157-158). Für die Güte des Wissens ist somit die Quantität der Informationen entscheidend; Verzerrung des Wissensbestandes erfolge durch wiederholtes Aufzeigen ein und derselben Daten. Resultate oder Schlussfolgerungen werden demnach umso gewichtiger, je häufiger sie veröffentlicht werden, d.h. im Archiv vertreten sind. Andere bzw. qualitative Aspekte der Studie scheinen hingegen vernachlässigbaren Einfluss auf den Gesamtbestand des Wissens zu haben. Auch zeigt sich hier erneut, dass Wissen als ein Ganzes angesehen wird, dessen Gesamtwert nicht mehr als die Summe der Einzelbestandteile ist.

Begnügt sich das *Publication Manual* zumeist mit Richtlinien und Empfehlungen, so wird hier ein deutliches „Verbot“ (I. 159) ausgesprochen und auf Quellen bzw. weitere Literatur verwiesen. Der Thematik wird relativ hohe Wichtigkeit beigemessen, was den Schluss nahelegt, die Annahme der Unabhängigkeit einzelner Wissensbestandteile und Forschungsprojekte sei eine überaus fundamentale. Falls es sich aus wissenschaftlicher Sicht

als notwendig („scientifically necessary“, I. 187) erweise, Daten ein zweites Mal zu veröffentlichen, so müsse die Menge an wiederholt Veröffentlichtem relativ klein sein im Verhältnis zum Gesamttext (I. 187-191). Hier ist also wieder die Quantität an Wissens-elementen dafür ausschlaggebend, ob es zu Verzerrungen kommt. Weiterhin wird „Material“ (I. 191) in Verhältnis zur Textlänge gesetzt, so als seien sie beide mit ein und demselben Maßstab erfassbar.

### Journal und Literatur

Der Begriff *Journal* wird in zweierlei Bedeutungsnuancen verwendet: Einerseits werden *wissenschaftliches Journal* und *Literatur* synonym verwendet und kennzeichnen den abstrakten Ort der Aufzeichnungen, das Archiv aller bisherigen Erkenntnisse und damit gewissermaßen den Wissensbestand:

„The scientific journal is the repository of the accumulated knowledge of a field. The findings and analyses, the successes and failures, and the perspectives of many investigators over many years are recorded in the literature.“ (I. 5-7)

Trotzdem oder gerade weil dieser Satz dramatisch überzogen scheint, schafft er durch seinen ideologischen und emotionalen Bezug eine Gemeinschaft; Grundlage der Gemeinschaft ist nämlich nicht nur das gemeinsame Fachgebiet mit seiner fachgebietsspezifischen Literatur, sondern auch die emotional aufreibenden Erfahrungen und Erlebnisse – im Sinne von Erfolgen oder Rückschlägen – einzelner Forscher/innen, die diese mit ihrer Forscher/innengemeinde teilen. Beachtenswert ist hierbei die Erwähnung von Misserfolgen, besagt doch das Prinzip des *Publication bias* (Rosenthal, 1979), dass Studien mit nicht erwartungsgemäßem Ausgang wesentlich geringere Chancen haben, publiziert zu werden und es demnach fraglich ist, ob wirklich viele „Misserfolge“ in der Literatur vertreten sind.

Auch im folgenden Satz wird über die Literatur eine Gemeinschaftlichkeit hergestellt, die hier sogar den/die Lesende/n miteinschließt:

„The scientific literature is our institutional memory.“ (I. 150)

Das enthaltene *Wir* wird näher bestimmt: Die metaphorische Bezeichnung der Literatur als „institutionelles Gedächtnis“ schränkt die Teilhabenden ein auf jene, die innerhalb eines *institutionellen Rahmens* wissenschaftlich agieren.

Anhand dieser organischen Metapher wird die archivierte und abrufbare Literatur als unentbehrlicher Bestandteil einer intakten Wissenschaft charakterisiert; ohne ein funktionsfähiges Gedächtnis wäre die wissenschaftliche Psychologie zwar am Leben, aber wohl kaum als gesund zu bezeichnen. Eine weitere Übertragung aus dem organischen Bereich rückt die Pflicht des/r einzelnen Wissenschaftlers/in, einen Beitrag zum Wissensbestand zu leisten, in den Vordergrund: Analog einem gut funktionierenden Stoffwechselsystem muss das Geben und Nehmen von Wissen sich in der Waage halten, soll die „Vitalität“ des Literaturbestandes nicht gefährdet werden (I. 10-13).

In seiner zweiten Bedeutungsnuance bezieht sich *Journal* auf das konkrete Medium, das – ähnlich einem eigenständigen Literaturgenre – bestimmte Aufgaben erfüllt und eigenen Regeln folgt. Da es aber, wie oben geschildert, mit ‚der Literatur‘ gewissermaßen gleichgesetzt wird, scheint es über das Journal hinaus keine Textmedien zu geben, die ebenfalls als ‚der Literatur‘ zugehörig gezählt werden. So bleibt etwa das Buch – obwohl es ein im psychologischen Alltag viel und sicherlich auch wiederholter und sorgfältiger als das Journal gelesenes Medium ist<sup>19</sup>, und gleichwohl die APA selbst Herausgeberin zahlreicher Hand-, Lehr- und sonstiger psychologischer Bücher ist<sup>20</sup> – völlig unberücksichtigt und wird damit aus der wissenstragenden Literatur ausgeschlossen.

Dass das wissenschaftliche Journal als *das* Medium für die Verbreitung von Forschungsergebnissen aufgefasst wird, zeigt beispielhaft der folgende Absatz, mit dem das 1. Kapitel eröffnet:

---

<sup>19</sup> Latour & Woolgar bemerken, dass ein Großteil der veröffentlichten Fachartikel nie gelesen wird (1986, S. 252). Zwar stammt ihre Feststellung aus der Zeit vor den elektronischen Datenbanken und den mit ihnen verbundenen Recherchemöglichkeiten; doch mit der Verbesserung der Zugänglichkeit steigt auch die Menge an veröffentlichten Artikeln. So gibt der Herausgeber des *Publication Manual* an, die Anzahl an veröffentlichten Journalseiten sei in seiner (nicht näher datierten) Amtszeit von 17700 auf 39000 pro Jahr gestiegen (VandenBos, 2010, S. xiii).

<sup>20</sup> <http://apa.org/pubs/books/index.aspx>

„Research is complete only when the results are shared with the scientific community. Although such sharing is accomplished in various ways, both formal and informal, the traditional medium for communicating research results is the scientific journal.” (I. 2-4)

Da Forschung nur dann als abgeschlossen zählt, wenn die Ergebnisse mit der Wissenschaftsgemeinde geteilt werden, wird dem Journal innerhalb der wissenschaftlichen Psychologie eine unentbehrliche Funktion zugeschrieben. Was wie eine Begründung („Although“) anmutet, warum gerade das Journal diese Funktion innehat, sagt inhaltlich im Grunde nicht mehr aus, als dass das Journal eben „das traditionelle Medium“ sei. Es bedarf neben dem Verweis darauf, dass dies ‚schon immer so gewesen sei‘, keiner weiteren Rechtfertigung, warum nicht einer der anderen „formellen oder informellen“ Kommunikationswege diese Aufgabe übernimmt (vgl. *legitimation through authority of tradition*, Van Leeuwen, 2008, S. 108).

Die im Journal veröffentlichten Texte werden in Artikelarten unterteilt: „Journal articles are usually reports of empirical studies, literature reviews, theoretical articles, methodological articles, or case studies“ (I. 20-21). Diese Arten von Artikeln sind der Formulierung des *Publication Manual* zufolge schlicht und einfach vorhanden; sie „erscheinen in Zeitschriften“ und müssen lediglich „bestimmt“ und dem/r Leser/in vorgestellt werden (I. 16). Für jede der fünf genannten „üblichen“ Artikelarten stellt das *Publication Manual* mehr oder weniger verbindliche Richtlinien bezüglich des Inhalts und der Erscheinungsform zur Verfügung. Die Artikel sind damit – wollen sie nicht aus dem Rahmen fallen und als ‚ungewöhnlich‘ angesehen werden – an Vorlagen gebunden, die nicht zuletzt über die Konvention („usually“) der Scientific Community bestimmt werden. Es gibt auch „weitere Arten von Artikeln“, von denen aber sogleich gesagt wird, sie werden „seltener veröffentlicht“ (I. 79); sie werden damit als ungebräuchlich, wenn nicht gar ausgefallen klassifiziert. Zugleich wird aufgezählt, was bzw. welcher Art Texte diese weiteren Arten umfassen (I. 79-81); d.h. auch hierbei handelt es sich um festgelegte Textformate. Weitere Arten bedeutet demnach nicht: beliebige Texte.

Zieht man nun in Betracht, dass (v.a. empirische) Artikel im Verständnis des *Publication Manual* einerseits deskriptive Forschungsberichte sind – Berichte also, die die Untersuchung unverzerrt abbilden – und es andererseits festgelegte Veröffentlichungsformate mitsamt detaillierten Richtlinien für Aufbau und Bestandteile gibt (vgl. Kapitel *Berichten und*

*Verföhren*), so bedeutet dies, dass die eigentlichen Untersuchungen nur innerhalb eines mehr oder weniger festgelegten Rahmens erfolgen können; die Artikelarten fungieren dabei als Skript für die einzelnen Schritte und grenzen die Handlungsmöglichkeiten des/r Forschenden und die Richtungen des Erforschens ein. Sehr aussagekräftig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Bezeichnungen ‚Autor/in‘ und ‚Forscher/in‘ im *Publication Manual* durchweg synonym verwendet werden. Der/Die Forschende ist von Beginn an, d.h. schon bei der Planung des Forschungsvorhabens, auch Autor/in, der/die sich über das Genre ‚Journal‘ und dessen Normen und Richtlinien bewusst ist. Dadurch, dass die Artikelarten nicht als von dem/r Forscher/in bzw. der Forschergemeinde geschaffen, sondern als einfach vorhanden ausgegeben werden, wird die Möglichkeit ihrer Modifizierung durch den/die Forscher/in oder die Forschergemeinde vernachlässigt. Stattdessen wird der Eindruck verfestigt, es handle sich hier um Skripts, nach denen wissenschaftliche Tätigkeit zwangsläufig abzulaufen habe.

### Aktiviertes und Passiviertes

Mit der Beleuchtung der Akteure/innen zeige ich in diesem Kapitel auf, welchen Personen oder Entitäten bestimmte Handlungen zugeschrieben werden, d.h. wer oder was als Ursprung von Aktionen angesehen und was mit der jeweiligen Zuschreibung bewirkt wird. Ebenso interessiert, welchen Personen oder Entitäten Handlungsmöglichkeiten *abgesprochen* werden und welche Auswirkungen dies hat.

Zunächst fällt auf, dass den verschiedenen Artikeltypen oder einzelnen Abschnitten des Artikels aktive Rollen zugeschrieben werden. Abstracts, Fallstudien, Einleitungen, Haupttexte etc. präsentieren, fokussieren, illustrieren, erlauben dem/r Leser/in und beantworten seine/ihre Fragen:

„A good introduction answers these questions in just a few pages and, by summarizing the relevant arguments and the past evidence, gives the reader a firm sense of what was done and why.” (II. 252-253)

„Case studies illustrate a problem; indicate a means for solving a problem; and/or shed light on needed research, clinical applications, or theoretical matters.” (I. 73-75)

„The method section describes in detail [...]” (II. 299)

Entscheidend ist, dass durch derartige Formulierungen die forschende bzw. schreibende Person keine Rolle zu spielen scheint, sondern dem Artikel das Sprechen und Aufzeigen übertragen wird. Indem die Studie oder der Text sowohl grammatikalisches Subjekt des Satzes als auch Ursprung einer Handlung ist, scheint das Ganze ohne Mitwirken einer forschenden Person vonstatten zu gehen. Van Leeuwen bezeichnet solche Formulierungen als *utterance autonomization*, als eine Objektivierung, die die Form der Verselbstständigung einer Äußerung annimmt (2008, S. 46). Dadurch, dass nicht der/die Forscher/in die Aussagen zu machen, sondern der Text bzw. die Studie von selbst zu sprechen scheint, wird dem Berichteten höhere Objektivität verliehen; es wird der Anschein erweckt, die Fakten sprächen für sich.

Nicht nur Textabschnitten oder der Studie im Allgemeinen, sondern auch anderen, teils abstrakten Gegenständen werden im *Publication Manual* oftmals Kräfte oder Aktionen zugeschrieben, die menschlichen Verhaltensweisen entsprechen und teilweise eine Intention implizieren; ein Vorgang, den Van Leeuwen als *agentilization* bezeichnet (ebd., S. 66). Interessanterweise warnt das *Publication Manual* selbst davor, beim Schreiben eines Artikels nichtmenschlichen Wesen oder gar unbelebten Entitäten menschliche Eigenschaften zuzuschreiben:

„**Anthropomorphism.** Do not attribute human characteristics to animals or to inanimate sources.

*Correct:*

Pairs of rats (cage mates) were allowed to forage together.

*Incorrect:*

Rat couples (cage mates) were allowed to forage together.

*Correct:*

The staff for the community program was persuaded to allow five of the observers to become tutors.

*Incorrect:*

The community program was persuaded to allow five of the observers to become tutors.

An experiment cannot *attempt to demonstrate, control unwanted variables, or interpret findings*, nor can tables or figures *compare* (all of these can, however, *show or indicate*). Use a pronoun or an appropriate noun as the subject of these verbs. *I or we* (meaning the author or authors) can replace *the experiment*.” (III. 288-303)

Der nichtmenschlichen Entität könne nicht eine menschliche Intention wie *versuchen, kontrollieren, interpretieren* oder *vergleichen* zugeschrieben werden. Sie könne aber sehr wohl *zeigen* oder *hinweisen*. Wo jedoch wird hier die Grenze zwischen menschlichen Intentionen und intentionsfreien Handlungen gezogen? Genaugenommen bedarf es um zu zeigen und hinzuweisen ebenso einer Intention, ist es doch stets ein Zeigen und Hinweisen *auf etwas*, also gerichtet und intentional, d.h. einen Zweck verfolgend. Experiment, Tabelle und Abbildung – die im Textausschnitt oben vorgebrachten Beispiele – sind zudem von dem/r Forscher/in erschaffene Konstrukte und keine natürlich vorgefunden Gegebenheiten. Über eine *Autonomisierung der Äußerung* (*utterance autonomization*, Van Leeuwen, 2008, S. 46) verschwindet im Zuge der Aktionszuschreibung nicht nur der/die Autor/in hinter dem Experiment, das scheinbar eigenständig etwas sagt oder zeigt; es kommt hinzu, dass das Experiment sein/ihr eigenes Erzeugnis ist, gewissermaßen also zu seinem/ihrem Stellvertreter wird. So nimmt z.B. die Analyse dem/r Wissenschaftler/in gewisse Aufgaben und Verantwortlichkeiten ab („This critical analysis should take into account“, II. 593-594), und die Stichprobe bürgt für ihn/sie stellvertretend für die Plausibilität von Schlussfolgerung und Interpretation („Conclusions and interpretations should not go beyond what the sample would warrant“, II. 365-366).

Selbst wenn sie von der Satzstruktur her im Passiv stehen, können statistische Kennzahlen wie etwa die Stichprobengröße eine scheinbar aktive Rolle einnehmen: „the role played by sample size in cases in which not rejecting the null hypothesis is desirable“ (II. 374-375). Ähnlich kennzeichnet im folgenden Satz das Partizip Perfekt („used“) vielmehr ein Attribut als ein eine passive Satzkonstruktion:

„The methods used must support their analytic burdens, including robustness to violations of the assumptions that underlie them, and they must provide clear, unequivocal insights into the data.“ (II. 469-471)

Der/Die eigentliche soziale Akteur/in wird hierbei aus der Handlung ausgeschlossen. Zwar ist aus dem Kontext erschließbar ist, dass es sich um die forschende Person handelt; der Fokus



wird jedoch von ihr weggelenkt, so dass es der Eindruck entsteht, es gebe kein die Methoden anwendendes Subjekt (*backgrounding* als eine Form von *exclusion*, vgl. Van Leeuwen, 2008., S. 28f.). Die Methoden haben ihre eigenen Aufgaben und Verpflichtungen, denen sie nachgehen „müssen“.

Manche Formulierungen sind bereits derart verfestigt in den Begrifflichkeiten der Psychologie, dass sie nur noch schwer als Personifizierungen wahrgenommen werden:

„[...] the study has sufficient power to detect effects of substantive interest“ (II. 373-374)

Die Studie wird zur sozialen Akteurin, und da ihre Handlung mehr oder weniger explizit als zweckmäßig dargestellt wird, wird sie in ihrer Rolle der *intentional Handelnden* legitimiert (Van Leeuwen, ebd. S. 127). Sie darüber hinaus Inhaber der Eigenschaft ‚Stärke‘, und zwar in dem Maße, dass sie bestimmte, nämlich „wesentlich interessierende“ Effekte entdecken kann. Wieder ist es die Studie allein, die handelt und Ergebnisse oder Effekte zustande bringt – ganz ohne Beteiligung eines/r Forschers/in; denn diese/r würde – sollte er/sie in diesem Satz auftauchen – zugleich das Individuum darstellen, von dem das Interesse ausgeht. In Van Leeuwens Terminologie ist dies eine *Passivierung* über *adjectival premodification* (ebd., S. 34): Anstelle von dem Verb ‚interessieren‘, welches stets ein grammatisches Subjekt verlangt, wird das Adjektiv ‚interessant‘ verwendet, d.h. die zu entdeckenden Effekte lediglich mit einem Attribut versehen.

Abstrakte Entitäten haben im *Publication Manual* nicht nur Eigenschaften oder sind Quellen von gerichteten Handlungen, ihnen werden darüber hinaus auch Bedürfnisse und Ansprüche zugesprochen, dass bzw. in welcher Form über sie berichtet werden müsse. So geht in der Formulierung „the stimuli require detailed description“ (II. 319) der Bedarf zur detaillierteren Beschreibung von den Stimuli aus. Dass es der/die Forscher/in ist, der/die den Fokus nach seinem Ermessen auf die einzelnen Elemente wie beispielsweise die Stimuli richtet, wird damit ausgeblendet. In gleicher Weise werden verschiedenen Versuchsanordnungen jeweils bestimmte Bedürfnisse zugesprochen, wie über sie berichtet werden müsse („Different research designs have different reporting needs associated with them“, II. 394). Die Art und Weise der Berichterstattung scheint sich so aus einer dem Gegenstand des Berichtens innewohnenden Notwendigkeit zu ergeben; ihre Festlegung per Konvention sowie die gezielte Fokussierung durch den/die Forscher/in werden vernachlässigt.

Selbst der Anlass für eine Untersuchung wird einem Anspruch oder Bedürfnis des Untersuchungsgegenstandes zugeschrieben: „State why the problem deserves new research“ (II. 255). Die Motivierung wird damit als vom Problem ausgehend dargestellt, welchem eine weitere Erforschung gebührt; der/die Forscher/in mit seinen/ihren persönlichen Interessen und Motiven scheint dagegen bei der Wahl des Untersuchungsgegenstandes keine entscheidende Rolle zu spielen. Ist ein „Verlangen“ der Motivator für eine bestimmte Untersuchung, so ist dieses Verlangen eignerlos, nicht *jemandes* Verlangen: „When research is driven by the desire to resolve controversial issues“ (II. 259). Da die Aktion ‚Forschen‘ durch ein Substantiv realisiert wird, ist kein grammatikalisches Subjekt notwendig, die Handlung wird objektiviert.

Das Zurücktreten des/r Forschers/in zeigt sich ebenso und in besonders auffälliger Dichte in denjenigen Abschnitten des *Publication Manual*, die das Beschreiben des Versuchsaufbaus und -ablaufs thematisieren:

„Provide information about (a) the setting where the intervention or manipulation was delivered, (b) the quantity and duration of exposure to the intervention or manipulation (i.e., how many sessions, episodes, or events were intended to be delivered and how long they were intended to last), (c) the time span taken for the delivery of the intervention or manipulation to each unit (e.g., would the manipulation delivery be complete in one session, or if participants returned for multiple sessions, how much time passed between the first and last session?), and (d) activities or incentives used to increase compliance.“ (II. 429-435)

Es ist zwar ein/e Autor/in, d.h. ein den Versuchsaufbau und -ablauf aufzeichnendes Subjekt mitgedacht, das gelegentlich im Imperativ adressiert wird („Provide“); alle Vorgänge des experimentellen Prozedere erfolgen jedoch ausnahmslos ohne ein das Experiment durchführendes grammatikalisches Subjekt, der/die soziale Akteur/in wird völlig aus dem Vorgehen *exkludiert* (vgl. Van Leeuwen, 2008, S. 30). Anstatt mit aktiven Verben, welche, um einen grammatisch korrekten Satz zu ergeben, ein ausführendes Subjekt erfordern würden, wird die Durchführung der experimentellen Untersuchung fast ausschließlich anhand von Passivierungen und Substantiven bzw. substantivierten Verben beschrieben. Derartige *Nominalisierungen* sind mit Van Leeuwen eine Art der *Deaktivierung von Aktionen* und wirken als Objektivierungen (ebd., S. 63). Es gibt somit eine Intervention oder

experimentelle Manipulation – aber keine/n Forscher/in, der/die interveniert oder experimentell manipuliert. Indem es scheinbar keine/n Forscher/in gibt, kann es auch keine Identität von Forscher/in und Autor/in geben. Mit der Entpersonalisierung des Forschungsvorgangs wird also letzten Endes auch der Artikel zu einem von möglichen subjektiven Einflüssen des/r Forschers/in freien Bericht.

Ebenso markant ist die fast durchgehende Verwendung des Passiv in Bezug auf Versuchspersonen, wie der folgende Absatz beispielhaft zeigt:

„**Research design.** Specify the research design in the Method section. Were subjects placed into conditions that were manipulated, or were they observed naturalistically? If multiple conditions were created, how were participants assigned to conditions, through random assignment or some other selection mechanism? Was the study conducted as a between-subjects or a within-subject design?” (II. 389-393)

In dieser Form der *Passivierung* erhalten die Versuchspersonen durch die grammatisch passive Rolle den Status völlig ausgelieferter Objekte zugeschrieben, sie ‚erleiden‘ die Aktionen gewissermaßen (vgl. Van Leeuwen, 2008, S. 33). Sie sind in einer Position, in der ihnen jegliches eigenständiges Handeln verwehrt ist bzw. sie als potentiell Handelnde gar nicht erst wahrgenommen werden; die Bezugnahme auf Personen unterscheidet sich nicht von der auf ‚sonstiges‘ Versuchsgeschehen.

Die häufige Anwendung des Passiv und die Substantivierung von Verben widersprechen gänzlich den vom *Publication Manual* an anderer Stelle ausgegebenen Empfehlungen:

„Write in clear and concise language. Use verbs rather than their noun equivalents and the active rather than the passive voice (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*.” (II. 187-190)

Diese Empfehlung wird allerdings allein mit sprachlicher Prägnanz und Schlüssigkeit begründet und in keiner Weise mit unterschiedlichen Zuschreibungen in Verbindung gebracht. Auch an anderen Textstellen wird von übermäßiger Anwendung des Passiv abgeraten und teils gar nicht, teils anhand der Textlänge, die es möglichst kurz zu halten gelte, begründet (z.B. III. 206-208). Die Verwendung des Passiv wird im *Publication Manual* an keiner Stelle in Bezug gesetzt zu einer möglichen Festlegung oder Auslassung von Akteuren/innen durch die grammatische und/oder syntaktische Struktur.

Eine andere Art von Passivierung zeigt sich im Hinblick auf den/die (hypothetische/n) Leser/in eines Fachartikels, für den der/die Autor/in schreiben soll. Hier offenbart sich die Passivierung in der Absicht, den/die Leser/in zum Verstehen des Artikels zu *befähigen*:

„[P]rovide sufficient description of the study procedures to allow the reader to fully comprehend the complexity of the study [...]” (II. 401-402)

„[I]nclude sufficient information to help the reader fully understand the analyses conducted and possible alternative explanations for the outcomes of those analyses.“ (II. 499-501)

„[A]uthors are obligated to cite prior reports on the project to help the reader understand the work accurately.” (I. 224-225)

Der/Die Leser/in befindet sich in einer passiven, von den Hilfestellungen des/r Autors/in abhängigen Rolle. Van Leeuwen sieht in solchen Befähigungs- oder Erleichterungsprozessen die Realisierung einer *rationalen Legitimierung über einen als positiv zu bewertenden Zweck* (2008, S. 115). Die Vorgabe bestimmter Informationen, die auf den ersten Blick nach einer Erweiterung der Möglichkeiten des/r Lesenden aussieht und dadurch gänzlich angebracht und berechtigt erscheint – da diesem/r schließlich die Möglichkeit des Verstehens geboten wird –, ist im Grunde eine Lenkung bzw. Eingrenzung der Lesart. Diese Art der selektiven Informationsvermittlung in Kombination mit der abhängigen Leser/innenrolle ermöglicht es nämlich, dem/r Lesenden vorzugeben, worin das „richtige“ oder „vollständige“ Verstehen des Artikels besteht. Es geht nicht darum, ihm/r *irgendein* Verständnis der Studie zu ermöglichen, sondern genau das von dem/r Autor/in intendierte. Welches die „Schlüsselpunkte“ des Textes sind, legt also der/die Autor/in fest:

„Concise headings help the reader anticipate key points and track the development of your argument.” (III. 25-26)

„By embedding key words in your abstract, you enhance the user's ability to find it.” (II. 177-178)

Analog dazu soll der/die Leser/in soweit mit Informationen „versorgt“ werden, dass er/sie in die Lage versetzt wird, die Bedeutsamkeit der Studie einzuschätzen und zu würdigen. Indem ein solches Versorgen als Verantwortung der/s Autors/in präsentiert wird, kann die Angabe bestimmter Informationen als nahezu unverzichtbar ausgegeben werden:

„The general principle to be followed, however, is to provide the reader with enough information to assess the magnitude of the observed effect.” (II. 540-541)

„For the reader to appreciate the magnitude or importance of a study's findings, it is almost always necessary to include some measure of effect size in the Results section.“ (II. 530-531)

Die Begründung erfolgt in diesen Beispielen zum einen über *Autorität*, die auf *Konformität* gründet („The general Principle“, II. 540; vgl. Van Leeuwen, 2008., S. 109) und zum anderen über *theoretische Rationalisierung* („it is almost always necessary“, II. 530-531; vgl. Van Leeuwen, ebd., S.115f.), welche die Notwendigkeit – Effektgrößen müssen eingefügt werden, soll der/die Leser/in die Bedeutung der Studie erkennen können – als fundamentale Wahrheit präsentiert. Da von „einigen“ Effektgrößen die Rede ist, wird dem/r Autor/in ein selektives Vorgehen nahegelegt in Bezug darauf, welche Informationen der/die Leser/in erhalten sollte, um die Tragweite der Studie (richtig!) einzuschätzen. Indem dem/r Leser/in diese Einschätzung nicht explizit aufgedrängt, sondern er/sie stattdessen über (selektive) Informationsbereitstellung in eine Position gebracht wird, von der aus er/sie selbst zu dieser Einschätzung gelangt, wird nicht zuletzt erzielt, dass diese ihm/r wie ein selbstgefälltes Urteil vorkommt.

Eine äußerst aktive und einflussreiche Rolle wird im *Publication Manual* dem/r Herausgeber/in einer Fachzeitschrift zugeschrieben. Entscheidungen darüber, was und wie publiziert werden darf, werden als in seiner Macht stehend dargestellt, immer wieder wird darauf hingewiesen, dass im Zweifelsfalls der/die Herausgeber/in zu konsultieren sei. Er/Sie entscheide beispielsweise über die erlaubten Formen von Artikeln, welche in ‚seinem‘/‚ihrem‘ Journal publiziert werden, sofern sie von den ‚üblichen‘ Formen abweichen (I. 81-82). Auch methodische und statistische Akzentuierungen – und damit die Priorisierung zum Ergebnis führender Wege – werden als in seinem/ihrem Ermessen liegend dargestellt: „The degree to which any journal emphasizes (or de-emphasizes) NHST is a decision of the individual editor“ (II. 476-477). „NHST“ bzw. „null hypothesis statistical significance testing“ (II. 472-473) ist ein heftig umstrittenes Verfahren zur Hypothesenprüfung; dem/r Herausgeber/in wird dennoch freigestellt, die mit dem Verfahren verbundenen Risiken einzugehen (vgl. auch Fußnote zu II. 479). Er/Sie dürfe ferner jederzeit während des Publikationsprozesses von dem/der Autor/in die Daten anfordern, auf die sich der betreffende Artikel stützt. Wird ihm/r auf Anfrage kein Zugang zu den Daten gewährt, liege es in seiner/ihrer Macht, den Artikel abzulehnen (I. 116-118).

Besonders stark wird die Rolle des/r Herausgebers/in als Entscheidungsträger/in dort hervorgehoben, wo sich der wissenschaftliche und der rechtliche Diskurs überschneiden, konkret v.a. im Zusammenhang mit mehrfachen bzw. zerstückelten Veröffentlichungen (*duplicate* bzw. *piecemeal publication*). Er/Sie sei es, der/die entscheide, was im Einzelfall zu solchen zählt und was nicht – und der/die folglich also entscheidet, was (erneut) zur Veröffentlichung gelangt und seinen Weg in das Archiv findet oder eben nicht („matter of editorial judgment“, I. 216; „The editor can then make an informed judgment as to whether the submitted manuscript includes sufficient new information to warrant consideration“, I. 243-244). Mehrfachveröffentlichungen von Daten werden, wie bereits weiter oben festgehalten, als ernstliche Bedrohung für den Wissensbestand aufgefasst. Die dem/r Herausgeber/in zuerkannte Richterfunktion bezieht sich also in besonderem Maße auf die Bewahrung und Instandhaltung eines unverfälschten Wissensbestandes, er/sie ist der/die Pförtner/in zum und zugleich Hüter/in des Archivs. Seine/Ihre Entscheidungsgewalt über Veröffentlichungen und die resultierende Macht über den Diskurs sind institutionell konstituiert, sie werden ausschließlich an seinem/ihrem Amt festgemacht und mit diesem legitimiert (vgl. Van Leeuwen, 2008, S. 106). Auf welche Prinzipien sich seine/ihre „sachkundige Entscheidung“ (I. 243) stützt, d.h. nach welchen Richtlinien er/sie beim Abwägen vorgeht, ob ein Artikel dem Bestand hinzugefügt werden darf, wird nicht angegeben; der Verweis auf Sachkundigkeit legt jedoch nahe, dass der Status als Experte/in ausreicht, um Entscheidungen zu legitimieren (ebd., S. 107).

### Wissenschaftlichkeit und Kollektivität

Bereits im allerersten Absatz des *Publication Manual*, im *Foreword*, wird klargestellt, es handle sich bei diesem Text um ein Regelwerk für das wissenschaftliche Schreiben und die Wissensverbreitung innerhalb von Fachgebieten (F 2-10). Damit ist der Kontext ‚Wissenschaft‘ von Anfang an bestimmt und jede weitere Betonung von Wissenschaftlichkeit im Grunde redundant – und möglicherweise Träger einer bestimmten Funktion.

Im Abschnitt *Beobachtetes und Ausgehandeltes* habe ich die den Forschern/innen zugetragene Pflicht erläutert, ihre Daten aufzubewahren und auf Anfrage anderen

Wissenschaftlern/innen zur Verfügung zu stellen. Es sind in der Formulierung des *Publication Manual* jedoch ausschließlich „qualifizierte Wissenschaftler/innen“, die ein Anrecht darauf haben, die Daten anderer anzufordern:

„[O]nce an article is published, researchers must make their data available to permit other qualified professionals to confirm the analyses and results [...]” (I. 119-120)

„[S]uch information is necessary if others are to attempt replication and should be provided to qualified researchers on request [...]” (I. 124-126)

„APA encourages the open sharing of data among qualified investigators.” (I. 128)

Qualifikation gilt damit als Zugangskriterium zum Mitwirken am Diskurs (vgl. Van Leeuwen, 2008, S. 107): Sie autorisiert den/die Forscher/in, am Datenaustausch teilzuhaben, eigene Replikationsversuche zu starten und schließlich eigene Interpretationen und Standpunkte einzubringen. Qualifikation und Expertentum werden allerdings an keiner Stelle näher bestimmt, es bleibt also offen, wer als qualifiziert bzw. genügend qualifiziert zählt und wodurch die Qualifizierung jemanden vom ‚nur‘ Wissenschaftler/in-Sein abhebt – oder ob es sich hier vielmehr um eine rein redundante Formulierung handelt. In den stilistischen Richtlinien des *Publication Manual* wird von redundanten Ausdrucksweisen abgeraten; sie werden mit dem negativ assoziierten Versuch gleichgesetzt, eindringlich zu klingen („Writers often use redundant language in an effort to be emphatic“, III. 323). Eine solche Doppelung würde an dieser Stelle schlicht und einfach die Qualifikation *als Wissenschaftler/in* betonen und damit zu einer kollektiven Identität, einem Gemeinschaftsgefühl unter den Wissenschaftlern/innen beitragen; denn es grenzt ab von all jenen, die *nicht* Wissenschaftler/innen sind.

Analog dazu hebt das *Publication Manual* seine eigene Wissenschaftlichkeit hervor, indem es im *Preface* weitschweifig das professionelle Vorgehen beim Revidieren des *Publication Manual* schildert und auf Expertentum, Professionalität und Erfahrung der an der Revision beteiligten Personen und Gruppen verweist („many experts and professional groups were consulted“, P 1-2; „a panel of experienced editors and scientists from diverse specialty areas to collaborate with dedicated staff on the revision“, P 7-9; „Working groups of experts“, P 13-14).

Die Schilderungen bleiben allerdings auf einer sehr unspezifischen Ebene. Was genau unter Qualifikation, Expertentum usw. der Beteiligten zu verstehen ist, wird auch hier nicht konkretisiert. Ebenso wenig wird expliziert, wer zu „recognized authorities on publication practices“ (Int 10-11) gezählt wird und durch wen überhaupt die Anerkennung als solche erfolgt. Die Nennung von Expertise, Erfahrung und ggf. Amt wird als ausreichend betrachtet, um Personen zu befugen, Richtlinien zum Publizieren von Forschungsergebnissen aufzustellen (vgl. Van Leeuwen, 2008, S. 107). Da der Verleger des *Publication Manual* das *Preface* nicht nur mit Namen, sondern auch mit akademischem Grad (P 62) und das *Foreword* zusätzlich auch mit seiner Funktion sowie Zugehörigkeit zur APA (F 37-38) unterzeichnet, liegt die Vermutung nahe, die institutionelle Eingebundenheit – von der ein akademischer Grad ja ebenfalls zeugt – ist nicht unerheblicher Bestandteil der Autorisierung, ein Regelwerk zum wissenschaftlichen Schreiben herausgeben zu dürfen.

Verweise auf Wissenschaftlichkeit zeigen sich insbesondere auch in den Hinweisen des *Publication Manual* zur Verbesserung des Schreibstils. Anhand von stilistischen Merkmalen werden dabei wissenschaftliche Texte von nichtwissenschaftlichen abgegrenzt. Es heißt zunächst, das *Publication Manual* stelle einige ganz allgemeine Richtlinien für das wissenschaftliche Schreiben zur Verfügung („provides some general principles of expository writing“, III. 2). Trotz ihrer postulierten Allgemeingültigkeit, die genügend Anwendungsbeispiele bieten sollte, werden die Prinzipien aber oftmals anhand von Gegenüberstellungen zum literarischen Schreiben erklärt, d.h. anhand dessen, was sie vorgeblich *nicht* sind:

„In informal style, for example, feel broadly substitutes for think or believe, but in scientific style, such latitude is not acceptable.“ (III. 247-249)

„Although scientific writing differs in form from literary writing, it need not lack style or be dull.“ (III. 190-191)

Eine Begründung, warum oder inwiefern sich diese beiden Arten des Schreibens unterscheiden, wird hierbei nicht geboten. Stattdessen wird darauf hingewiesen, dass „obwohl“ sie sich unterscheiden, dem wissenschaftlichen Schreiben nicht die als positiv gewerteten Merkmale ‚stilvoll‘ und ‚nicht langweilig‘ fehlen müssen, welche offenbar in



erster Linie mit literarischem Schreiben verbunden werden. Der Kontrast und folglich die Abgrenzung von Nicht-Wissenschaftlichkeit wird in diesen Beispielen allein durch einen Widerspruch markierende Konjunktionen hergestellt; inhaltlich wird im Grunde eine Gemeinsamkeit vorgestellt.

Weiterhin bringt das *Publication Manual* Differenzen zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben an, die in der angedeuteten Ausprägung gar nicht existieren:

„Scientific prose and creative writing serve different purposes. Devices that are often found in creative writing—for example, setting up ambiguity; inserting the unexpected; omitting the expected; and suddenly shifting the topic, tense or person—can confuse or disturb readers of scientific prose. Therefore, try to avoid these devices and aim for clear and logical communication.” (III. 144-148)

Es werden Stilmittel bzw. literarische Kniffe angeführt, die im kreativen Schreiben oft zu finden seien, im wissenschaftlichen Schreiben aber nur verwirren und stören. Zum einen funktionieren jedoch die aufgezählten Stilmittel (wie z.B. unvermittelte thematische oder temporale Sprünge) selbst im künstlerischen Schreiben nur in sehr begrenztem Maße, da sie im Widerspruch zu den gängigen Erzählkonventionen stehen. Zum anderen finden sich unter den genannten stilistischen Merkmalen auch solche, deren Verwendung an anderer Stelle des *Publication Manual* dem/r Autor/in eines Artikels nahegelegt wird. So lautet hier z.B. die Empfehlung, Erwartetes nicht wegzulassen, während im Kapitel 3.08 *Economy of Expression* aufgefordert wird, ohnehin Naheliegendes zugunsten der Kürze auszusparen: „Weed out [...] elaborations of the obvious“ (III. 208-210). Der Aufzählung der Stilmittel geht die Behauptung voran, wissenschaftliches bzw. literarisches Schreiben seien Mittel zu unterschiedlichen Zwecken bzw. Zielen – so als solle dies durch die Stilmittel belegt werden. Die Ziele werden jedoch für keine der beiden Schreibarten näher bestimmt. Angesichts der zuvor von mir herausgearbeiteten Absichten, mit einem Fachartikel den/die Leser/in zu bannen, zum Weiterlesen zu verführen und zu ergreifen, scheint eine Überschneidung der Ziele beider Textarten allerdings nicht unwahrscheinlich. Betrachtet man das Ziel von Literatur ganz allgemein als die Glaubhaft-Machung von Inhalten und literarische Mittel entsprechend als ein „Repertoire von Überzeugungstechniken“, so sind genau diese Absichten und Kniffe in jeder wissenschaftlichen Schrift anzutreffen (Knorr-Cetina, 2001, S. 176).

Metaphern wird ein Nutzen zuerkannt, da sie dabei „behilflich sein können, komplizierte Konzepte zu vereinfachen“ (III. 323). Trotz dieser Zweckdienlichkeit wird zur Vorsicht und Zurückhaltung bei ihrer Verwendung geraten, da sie ablenken könnten. Metaphern werden also als rein sprachliche Aufmachung verstanden, die sich helfend oder störend auf die Erreichung eines Zieles – das Verständnis von Konzepten – auswirken kann; sie werden aber nicht aufgefasst als das Erkennen und die Konzeptbildung wesentlich konstituierend.

Gerade an jenen Stellen, an denen mit Nachdruck zu Sachlichkeit geraten und von zu literarischer oder gar „poetischer Ausdrucksweise“ (III. 322) abgeraten wird, fällt die Formulierung des *Publication Manual* ins Figurative:

„Unconstrained wordiness lapses into embellishment and flowery writing, which are clearly inappropriate in scientific style.“ (III. 221-222)

Hier erfolgt eine ausdrückliche Distanzierung vom bildhaften und „klarerweise unpassenden“ Sprachgebrauch, wobei verkannt wird, dass die Darstellung eben dieses Sprachgebrauchs auf durchweg bildhafte Weise erfolgt. Mit „klarerweise“ wird ein offensichtlicher Sachverhalt postuliert; einer solchen Tatsache, die ‚ohnehin jeder sehen kann‘, kann nur schwer widersprochen werden. Im folgenden Satz werden nicht nur die zu vermeidenden Ausdrücke über visuelle Assoziationen beschrieben, sondern auch ihre Wirkungen über Übertragungen charakterisiert, wobei diese Wirkungen zwar eindeutig negativ gefärbt sind, eine Erklärung, wie sie zustande kommen aber ausbleibt:

„Use figurative expressions with restraint and colorful expressions with care; these expressions can sound strained or forced.“ (III. 326-328)

Die Leitsätze zum ‚wissenschaftssprachlichen‘ Ausdruck werden nicht selbst befolgt bzw. ihr Nichtbefolgen im eigenen Sprachgebrauch überhaupt nicht wahrgenommen. Auch das zögerliche Ausbessern der Fehler in der sechsten Auflage des *Publication Manual* (vgl. Hunsley, 2010; siehe auch Kapitel *Veröffentlichungskontext* der vorliegenden Arbeit) spricht nicht dafür, dass sprachliche Unebenheiten in der Tat als derart wesentlicher Störfaktor empfunden werden, wie behauptet wird. In der Nachdrücklichkeit, mit der die stilistischen Richtlinien dargelegt werden, manifestiert sich vielmehr der Versuch einer Distanzierung von als nichtwissenschaftlich deklarierten Praktiken als eine tatsächliche Wahrnehmung bestimmter Ausdrucksweisen als störend. Wissenschaftlichkeit wird also in erster Linie im

Sinne einer Nicht-Nichtwissenschaftlichkeit, d.h. über Abgrenzung von ihrem Gegenteil erzeugt. Durch ein Festlegen der ‚nichtwissenschaftlichen Anderen‘ wird das Kollektive, das ‚Wir‘ verstärkt, das über das gemeinsame Gut der Literatur ins Leben gerufen wurde.

## **6. Zusammenfassende Darstellung**

In dieser abschließenden Betrachtung fasse ich die am Diskursfragment herausgearbeiteten epistemischen Grundannahmen und Einschränkungen des Wissenschaftsdiskurses zusammen, kontextualisiere sie und zeige, wie sie in die Praktiken des Verschriftlichen eingewoben sind bzw. sich in diesen manifestieren.

Das Verfassen und Veröffentlichen von Untersuchungsberichten wird als unverzichtbarer Teil der wissenschaftlichen Forschung ausgegeben; ohne Publikation gilt eine Untersuchung als nicht vollständig. Der Artikel stellt demzufolge nicht einen Bericht *über* Forschungserzeugnisse dar, sondern ist selbst ein wesentliches Erzeugnis der Forschungsarbeit (vgl. Latour & Woolgar, 1986). Der Aufbau eines Journal-Artikels ist fest vorgegeben, und da der Artikel schließlich zur Veröffentlichung gelangen soll, muss er sich an den Vorgaben orientieren – und diese berücksichtigen fast ausnahmslos quantitative Untersuchungen, die sich im Problem-Lösungs-Schema formulieren lassen. Als einzige qualitative Verfahren werden Fallstudien erwähnt, inhaltlich wird ihnen jedoch keinerlei Beachtung geschenkt. Vorgesehen sind nur Forschungsfragen, von denen angenommen wird, dass sie eine – und zwar genau eine – quantifizierbare Lösung aufweisen. Bestimmte Problemstellungen sind dadurch von vornherein von der Untersuchung ausgeschlossen; diejenigen etwa, „die sich nicht auf die Räselform reduzieren lassen“ (Kuhn, 2014, S.51), weil sie möglicherweise überhaupt keine oder mehrere gleichwertige Lösungen haben oder völlig anders konzipierte Lösungswege erfordern – und nicht selten sind dies „die wirklich drängenden Probleme“ (ebd.), die aufgrund ihrer Struktur von einer Wissenschaft unberücksichtigt bleiben.

Insbesondere für empirische Artikel – und diese machen einen Großteil der psychologischen Journal-Literatur aus – sind Inhalt und Abfolge der Kapitel fest vorgegeben. Damit sind solche Forschungsansätze begünstigt – d.h. haben höhere Chancen, veröffentlicht zu werden –, die sich problemlos in die geforderte Struktur zwängen lassen, sich also als geradlinige Abfolge distinkter und aufeinander aufbauender Schritte erzählen lassen. Andersartige, nicht in die Vorlage passende Untersuchungen werden nicht mitgedacht, sie sind – in Anlehnung an Fleck (1980) – in dem Denkstil, der diese Forschungstradition kennzeichnet, womöglich gar nicht *denkbar*.

Experimentelle Forschung läuft jedoch nicht in der im Bericht suggerierten Linearität ab, sondern ist vielmehr ein zirkulärer Prozess (vgl. Knorr-Cetina, 2010). Das Handeln der Forscher/innen hält sich in der Praxis selten an ein im Voraus durchgeplantes Konzept. Vielmehr als einem gezielten Suchen nach einer Lösung gleicht es in der Regel einem *Reagieren* auf eine zufällige Entdeckung. Wissenschaft ist in diesem Sinne opportunistisch, denn sie hat oftmals nicht von ‚außen‘ herangetragene Problemstellungen zum Ausgangspunkt einer Untersuchung, sondern zufällig aufgefundene ‚Lösungen‘, zu denen erst nachträglich oder im Wechselspiel mit den Teilfunden die Fragestellung erarbeitet und deren Relevanz argumentiert wird. Forschen ist damit ein Vorgang voller unvorhergesehener Richtungswechsel, bei dem sich Erkenntnis(schritte) und Reformulieren von Aufgabe und Argumenten wechselseitig bedingen. In „der editieren, polierten Kohärenz des schriftlichen Diskurses“ (ebd., S. 175), die das *Publication Manual* bewirbt, wird das ganze umgekehrt und „die Lösung als *abgeleitet* anstatt als ursprünglich erscheinen“ lassen (ebd., S. 189). Gleichzeitig wird eine dem Forschungsgegenstand entspringende Forderung oder Notwendigkeit als Anlass für das vermeintlich gezielte Erforschen ausgegeben. Indem der/die Forschende die Beantwortung einer drängenden Frage in den Vordergrund rückt, kann er/sie den Fokus von tatsächlichen, die Studie (mit)bedingenden organisatorischen, sozialen oder persönlichen Forderungen und Motiven weglenken.

Diese lineare Weise der Berichterstattung dient allerdings nicht nur der Rechtfertigung einer Untersuchung, sondern auch dem Herstellen von Eindeutigkeit des Lösungsweges und der Ergebnisse. Durch die Verknüpfung der einzelnen Etappen der Studie in kausaler Weise erscheint jeder Schritt als logisch und unvermeidlich auf den vorhergehenden folgend und

jeder Punkt als eindeutig interpretierbar. ‚Wesentliche‘ oder ‚relevante‘ Aspekte sind dabei nicht durch sich selbst als wesentlich oder relevant ausgezeichnet, sondern werden retrospektiv als solche eingestuft, und zwar auf Basis dessen, inwiefern sie in der weiteren Argumentation von Nutzen sind und die Interpretation stützen. Dem/r Autor/in wird das selektive Vorgehen bei der Bereitstellung von Informationen nahegelegt; was sich rückblickend als irrelevant herausstellt, darf er/sie getrost weglassen. Es ergibt sich eine ‚glatte Story‘, in der sich Argumente entlang eines roten Fadens in Richtung der (einzigen und definitiv vorhanden) Auflösung des Problems bewegen und die Schlussfolgerung eindeutig erscheint. Die Berichterstattung nimmt einen *Sinn-vollen* Verlauf an – und zwar nicht einzig in der Hinsicht, dass die Lösung den Charakter einer zweifelsfreien und unumstößlichen Wahrheit erhält, sondern auch deshalb, weil ein solcher Verlauf dem im westlichen Kulturraum vorherrschenden narrativen Muster entspricht und folglich die Leser/innenbedürfnisse nach einer konventionellen Erzählung befriedigt (vgl. Gergen & Gergen, 1986).

Von jeglichen schöpferischen Intentionen oder Elementen bemüht sich der wissenschaftliche Diskurs allerdings zu distanzieren; der Artikel wird als unverzerrtes Abbild des Forschungsprozesses dargestellt und der/die Autor/in in seiner/ihrer Funktion als unbeteiligte/r Informationslieferant/in hervorgehoben und als sprachlich handelndes und sinnkonstruierendes Wesen vernachlässigt. Der Diskurs ist insbesondere durch das allgemeine Bestreben gekennzeichnet, den Aussagen hohe Objektivität zu verleihen. Diese wird vor allem über ein ‚Zurücktreten des/r Forschers/in‘ realisiert (vgl. Fleck, 1980), welches wiederum über verschiedene Mechanismen erfolgt. Auf grammatischer Ebene wird das die Untersuchung ausführende Subjekt über Passivierungen und Nominalisierungen aus dem Geschehen ausgespart. Solche Satzkonstruktionen ohne grammatikalisches Subjekt herrschen insbesondere dort vor, wo Aufbau und Durchführung des Versuchs thematisiert werden – die ohne Eingriff einer durchführenden Person wohl kaum funktionieren würden. Gerade dieser Eingriff wird in der Verschriftlichung minimiert, der Versuch scheint sich selbst durchzuführen. So gibt es z.B. experimentelle Manipulationen und Interventionen, aber kein Subjekt, das experimentell manipuliert oder interveniert – und dabei zur Quelle subjektiver Einwirkungen werden könnte. Dadurch, dass kein/e Forscher/in involviert scheint, wird auch

die Deckung von Forscher/in und Autor/in aus dem Blickfeld gerückt und der Artikel zu einem von subjektiven Einflüssen des/r Forschers/in freien Bericht.

Analog dazu werden Daten bzw. Material als ‚vorgefunden‘ und unmanipuliert dargestellt und ihnen auf diese Weise Tatsachencharakter verliehen. Dabei wird vernachlässigt, dass empirische Daten ebenso wenig wie andere als Fakten ausgegebene Behauptungen „das Resultat eines Fabrikationsprozesses“ sind (Knorr-Cetina, 2001, S. 26). Knorr-Cetina verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Begriff ‚Faktum‘ im Grunde „etwas, das gemacht worden ist“, bezeichnet (ebd., S. 22).

Ein weiterer Weg, das Geschilderte in einem objektiven Licht erscheinen zu lassen, ist die Autonomisierung, das ‚Sprechenlassen‘ des Textes bzw. der Untersuchungsvorgänge. Obwohl das *Publication Manual* ausdrücklich zu einer Distanzierung von Anthropomorphisierungen rät, aktiviert es Textabschnitte und andere, teils abstrakte bzw. falsche Gegenstände und schreibt ihnen Handlungen zu, die auf das Verdeutlichen bestimmter Sachverhalte ausgerichtet sind und damit eine menschliche Intention implizieren. So werden anstelle des/r Forschers/in beispielsweise ‚die Studie‘, ‚die Interpretation‘ oder ‚die Stichprobe‘ in die Sprecher/innen- und Handlungsposition geschoben und die – eigentlich von dem/r Forscher/in getätigten – Aussagen diesen Entitäten ‚in den Mund gelegt‘. Als nicht einem Subjekt, sondern den Gegebenheiten entstammend werden die Behauptungen objektiviert. Ebenso werden Motivierungen für die Durchführung einer Studie den Bedürfnissen von Untersuchungsgegenständen zugeschrieben. Auf diesem Wege wird die Studie über ihre vermeintliche Unerlässlichkeit legitimiert und von sozialen oder institutionellen Interessen sowie von persönlichen Motiven der Forschenden befreit. Eine solche Legitimierung ist insofern als kritisch zu betrachten, als sie es z.B. ermöglicht, ethisch fragwürdige Aspekte von Untersuchungen über eine den Sachverhalten innewohnende Notwendigkeit zu rechtfertigen und damit zu entpolitisieren.

Während die eigentlichen Gegenstände des Berichtens zum Leben erweckt werden, wird dem/r Lesenden die Fähigkeit zum eigenständigen Urteilen abgesprochen. Dies erfolgt auf dem Wege einer Passivierung des/r Lesers/in, die als Aktivierung im Sinne eines Befähigens getarnt ist: er/sie soll befähigt werden, die Ergebnisse zu begreifen, indem ihm/r die dafür nötigen Informationen von dem/r Autor/in bereitgestellt werden. Ihm/r muss geholfen

werden, die Studie zu verstehen; worin das ‚richtige‘ und ‚vollständige‘ Verstehen besteht, liegt jedoch in Händen des/r Autors/in, da er/sie die Informationen zu selektieren hat. Indem der/die Leser/in über die gezielte Informationsauswahl in eine Position gebracht wird, von der aus er/sie selbst ‚verstehet‘ und die Wertschätzung der vor ihm/r liegenden Studie ihm wie sein/ihr eigenes Urteil vorkommt, wird er/sie im Grunde überzeugt, ohne dass ihm/r notwendigerweise das Überzeugt-Werden bewusst ist. Dieses Unbemerkt-Bleiben der Überzeugungsarbeit und ihrer Mittel ist, so Latour & Woolgar (1986), ganz wesentlich für ein gelungenes Glaubhaft-Machen von Ergebnissen.

Eine fundamentale und ebenfalls am Objektivitätsanschein festhaltende Annahme ist die der Eigenständigkeit einzelner Untersuchungen bzw. Untersuchungsergebnisse. Erkenntnisse, die auf verschiedenen Daten beruhen, stellen demnach jeweils eigenständige Wissensbeiträge dar. Die Auffassung, jeder Versuch sei unabhängig von vorhergehenden und Wissen entstehe in einem epistemischen Vakuum, impliziert eine völlige Unvoreingenommenheit des/r Forschers/in. Scheinbar losgelöst von sozialen Einflüssen urteilt er/sie ausschließlich auf Basis der vor ihm/r liegenden Daten und damit vollkommen objektiv. Damit werden zum einen Prozesse der Sinnkonstruktion wie etwa die narrativen Verknüpfungen von Einzelbeobachtungen zu zusammenhängenden Sinn-vollen Mustern oder die Anlehnung von Modellen an metaphorische Rahmungen verkannt. Zum anderen wird die die Forschung betreibende Person aus dem sozialen Gefüge ihres Denkkollektivs herausgelöst, indem die gemeinschaftliche Ausrichtung jeglichen wissenschaftlichen Sinn-Findens und Sinn-Gebens ausgeblendet wird (vgl. Fleck, 1980). Wissenschaft wird präsentiert als eine individuelle Angelegenheit anstatt als das „soziale[] Unternehmen, das sie nun einmal ist“, erfasst zu werden (Weingarten, 1994, S.123). Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Abhängigkeiten von beteiligten Entscheidungsträgern/innen bleiben in dieser Perspektive unhinterfragt (vgl. Knorr-Cetina, 2001., S. 183f.).

Mit einer Unabhängigkeit der aus einzelnen Studien gewonnen Erkenntnissen ist aber schon deshalb kaum zu rechnen, weil nur solche Erkenntnisse vorgesehen sind, die sich in den aktuell gültigen Wissensbestand reibungslos einfügen lassen und diesen stabilisieren. Ausgegangen wird nämlich von Wissen, dass sich kumulativ vermehrt, d.h. kontinuierlich anwächst ohne je tiefgreifende Umstrukturierungen zu erfahren. Grundlegenden

Neuerungen, die das bestehende Gerüst aus Theorien, Methoden und Abläufen zum Wanken oder gar zum Einstürzen bringen und folglich eine Revision der geltenden ‚Wahrheiten‘ erfordern würden, ist im kumulativen Wissensmodell kein Platz eingeräumt (vgl. Kuhn, 2014). Innovative, die paradigmatischen Grenzziehungen überschreitende Ideen scheinen daher nicht im Interesse der Psychologie; neue Beiträge haben vielmehr auf dem existierenden Wissen aufzubauen und es über Reproduktion zu konsolidieren.

Das auf diese Weise von Forscher/innengenerationen zusammengetragene Wissen wird durch ‚die Literatur‘ repräsentiert und die Literatur wiederum mit dem wissenschaftlichen Journal gleichgesetzt. Das Journal wird damit als das einzige Medium zur Aufbewahrung und Verbreitung wissenschaftlich-psychologischen Wissens anerkannt und die rigide Form des Journal-Artikels infolge zum Bauplan aller Forschungsdokumentation erhoben. Hingegen wird das Buch ganz und gar von dieser Aufgabe ausgeschlossen; obwohl es im psychologischen Alltag und in der Lehre durchaus präsent ist – präsenter sicherlich als die Fachzeitschrift – und seine Inhalte allgemein als beständiger gelten, wird ihm im Diskurs der akademischen Psychologie keine besondere Funktion eingeräumt. Es mag wohl kein Zufall sein, dass gerade das Journal – trotz seiner zumeist starken inhaltlichen Spezialisierung und enormen Fragmentarität (vgl. Fleck, 1980) – die Aufgaben des Aufbewahrens und Verbreitens zugesprochen bekommt; nur ein derart durchreglementiertes Medium bietet schließlich die Möglichkeit, Wissensgewinnung und -distribution auf die in der vorliegenden Arbeit aufgezeigte Weise zu kontrollieren und zu kanalisieren.

Die Kontrolle des in Umlauf gebrachten Wissens erfolgt dabei nicht nur über die schreibtechnischen Richtlinien, sondern ebenso durch die Ernennung legitimer Sprecher/innen. Als Zugangskriterium zur Beteiligung am Diskurs wird Qualifikation genannt, diese wird allerdings nicht weiter spezifiziert. Es lässt sich dennoch rekonstruieren, dass mit der wiederholten und redundanten Nennung der „qualifizierten Wissenschaftler/innen“ nicht sämtliche Forscher/innen adressiert sind, die über eine formale Qualifikation als Psychologen/innen verfügen, sondern lediglich denjenigen das Mitspracherecht erteilt wird, die sich darüber hinaus den Spielregeln paradigmageleiteter und institutionell eingebetteter quantitativer Forschung fügen.



Eine Sonderstellung im Diskurs wird dem/r Herausgeber/in eines Journals eingeräumt; Diese/r wird allein aufgrund der Bekleidung seines/ihrer Amtes als ausreichend qualifiziert und sachkundig angesehen, um nicht nur angehört zu werden, sondern auch methodologische Forderungen zu stellen und Entscheidungen über Veröffentlichung oder Nicht-Veröffentlichung von eingereichten Texten zu treffen. Er/Sie wird somit berechtigt, lenkend in den Diskurs einzugreifen. Mögliche Tendenzsetzungen durch seine/ihre institutionelle Eingebundenheit werden nicht berücksichtigt. Stattdessen wird ihm/r die verantwortungsvolle Aufgabe in die Hände gelegt, die Unverfälschtheit des Wissensbestandes sicherzustellen.

Für die über Expertentum und Professionalität zur Vorgabe von Diskursregeln autorisierten Personen sind die durch sie aufgestellten Regeln offenbar nicht im gleichen Ausmaß bindend wie für andere Diskursteilnehmer/innen. So zeigten sich etwa die für die Herausgabe der sechsten Auflage des *Publication Manual* Verantwortlichen wenig bemüht, die durch sie selbst erstellten Standards zu befolgen bzw. nach Bekanntwerden der Unstimmigkeiten diese unverzüglich zu beseitigen (vgl. Hunsley, 2010).

Eine Befugnis zum steuernden Eingreifen in den Diskurs impliziert offenbar auch Freiraum im eigenen Tun und Sprechen. Das Ausspielen dieses Freiraums in Form von Nichteinhaltung der Richtlinien wirft aber auch neues Licht auf die mit diesen Richtlinien verfolgten Zwecke. Gerechtfertigt werden die sprachlichen Normierungen nämlich mit erhöhter Lesbarkeit und Klarheit; eine Einhaltung der Regeln legt die Sicht auf das Wesentliche frei, heißt es in den Leitsätzen. Tatsächlich scheint das herausgebende Organ sich selbst nicht an sprachlichen Ungenauigkeiten zu stören bzw. diese überhaupt wahrzunehmen. Ebenso werden im *Publication Manual* stilistische Mittel wie etwa Metaphern verwendet, vor denen zugleich unter Begründung ihrer Unangebrachtheit in Wissenschaftssprache ausdrücklich abgeraten wird.

Die Setzung von stilistischen Standards und die nachdrückliche Abgrenzung des wissenschaftlichen Schreibens vom literarischen Schreiben scheinen nicht das vorgebliche Ziel zu verfolgen, Inhalte deutlich, präzise und von Sprache ‚unverstellt‘ zu übermitteln. Ihre Wirkung scheint hingegen nicht zuletzt in der diskursiven Erzeugung von Wissenschaftlichkeit zu bestehen; denn die Argumentation, welche Praktiken als

wissenschaftlich anzusehen sind, erfolgt zumeist über Kontrastierung zu denen, die *nicht* als wissenschaftlich gelten. Mitsamt den Praktiken werden auch ihre Anwender/innen in den Bereich des Wissenschaftlichen geholt und zu Vertretern/innen einer Gemeinschaft gemacht: Wie auch schon durch die Betonung der Qualifiziertheit aller zur Mitsprache Berechtigter wird nun über die Distanzierung von den ‚nichtwissenschaftlichen Anderen‘ eine gemeinschaftliche Identität geschaffen; das ‚Wir‘ der institutionell und paradigmatisch gebundenen, quantitativ ausgerichteten Psychologie.

## **7. Rückblick**

Als Qualifikationsschrift für einen akademischen Grad ist die vorliegende Arbeit an die Diskursregeln gebunden, deren kritische Betrachtung sie zum Inhalt hat. Trotz Gegenposition kann ich mich aus den Rahmenbedingungen nicht herausnehmen; allerdings nicht allein deshalb, weil ich mich an gewisse Satzungen zu halten *habe*, sondern in nicht geringerem Maße aufgrund der Schwierigkeit, aus den jahrelang erlernten und angewendeten Normen herauszutreten. So beobachte ich z.B. in meinem eigenen Schreiben die Tendenz, meine Rolle als Produzentin der Ergebnisse und des Geschriebenen zurücktreten zu lassen. Auch meine Scheu, im Ergebniskapitel auf Literatur zu verweisen, sehe ich als Resultat der lange im Studium antrainierten Vorstellung, eine Ergebnisdarstellung speise sich ausschließlich aus dem untersuchten Material, und ein In-Bezug-Setzen der ‚puren‘ Erkenntnisse zu Feststellungen anderer Wissenschaftler/innen erfolge erst im anschließenden interpretativen Abschnitt. Eine solche Trennung ist in der Praxis nicht der Fall, sie ist künstlich und nachträglich geschaffen: Literaturrecherche und Analyse des Materials stießen sich in meiner Arbeit immer wieder gegenseitig an.

Genau diese Orientierung an linearen Erzählstrukturen war es, die mein Arbeiten wesentlich begleitete und eigentlich störte; denn den Forschungsprozess – anstatt in ihm Linearität zu suchen oder vortäuschen zu wollen – von Anfang an als einen zirkulären Vorgang aufzufassen, bei dem Theorie, Erkenntnisse und Fokussierung der Fragestellung sich

wechselseitig befruchten und voranbringen *dürfen*, hätte mich nicht unnötig lange an ersten Ideen und Konzeptionen festhalten lassen, sondern maßgeblich für laufende Modifikationen geöffnet. So habe ich etwa ein für mein Anliegen enorm großes Diskursfragment gewählt, aus der anfänglichen Sorge heraus, der Text würde nicht genügend ‚Interpretierbares‘ hergeben. Dies ging auf Kosten der Tiefe, mit der ich in die Struktur, in die Sinneinheiten des Diskurses eindringen konnte. Eine nachträgliche Einengung des Materials hätte sich als sinnvoll erwiesen – sie erschien mir jedoch als willkürliche Selektion. Das Ergebnis meiner Arbeit am zu umfangreichen Diskursfragment – noch dazu mit einer relativ offenen Fragestellung – ist letzten Endes nicht weniger selektiv: Zugunsten der aufgezeigten Aspekte bleiben viele andere unbeachtet. Ihre Verkettung zu Sinn-vollen Zusammenhängen erfolgt dabei nach denselben Prinzipien wie in anderen wissenschaftlichen Texten, und ebenso sind Überzeugungsstrategien in meiner Arbeit gewiss nicht minder vertreten als im von mir analysierten Diskursausschnitt. Mein Ziel ist schließlich nicht zuletzt die Glaubhaftmachung, dass die von mir gefundenen Zusammenhänge *tatsächlich* vorliegen. Mit Latour & Woolgar (1986, S. 259) möchte ich dabei keine grundsätzliche Unterscheidung machen zwischen dem Überzeugen anderer und dem Überzeugen von mir selbst.



*„I know all the rules but the rules but the rules did not know me“*

Eddie Vedder (2007)



## 8. Literaturverzeichnis

- Brown, R.H. (1998). *Toward a Democratic Science. Scientific Narration and Civic Communication*. New Haven: Yale University Press.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Foucault, M. (1999). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1986). Narrative Form and the Construction of Psychological Science. In Sarbin, T.R. (Hrsg.), *Narrative Psychology* (S. 22-44). New York: Praeger Publishers.
- Golinski, J. (1998). *Making Natural Knowledge. Constructivism and the History of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harré, R. (1988). *The Philosophies of Sciences. An Introductory Survey*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunsley, J. (2010). Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition. *Canadian Psychology – Psychologie Canadienne* 51(3), S. 218-219.
- Jäger, S. (2009). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast-Verlag.
- Keller, R. (2004). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knorr-Cetina, K. (2001). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Konersmann, R. (2003). Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucaults *L'ordre du discours*. In M. Foucault, *Die Ordnung des Diskurses* (S. 51-94). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Leary, D.R. (1994). *Metaphors in the History of Psychology*. New York: Cambridge University Press.

- Ravetz, J. R. (1973). *Scientific Knowledge and its Social Problems*. Middlesex: Penguin University Books.
- Rosenthal, R. (1979). The File Drawer Problem and Tolerance for Null Results. *Psychological Bulletin* 86(3), S. 638-641.
- Sarbin, T.R. (1986). The Narrative as a Root Metaphor for Psychology. In T.R. Sarbin (Hrsg.), *Narrative Psychology* (S. 3-21). New York: Praeger Publishers.
- Spence, D. P. (1993). Die Sherlock-Holmes-Tradition. Die narrative Metapher. In M. Buchholz (Hrsg.), *Metaphernanalyse* (S. 72-120). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Squire, C. (1990). Crises what Crises? Discourse and Narratives of the 'Social' in Social Psychology. In I. Parker & J. Shotter (Hrsg.), *Deconstructing Social Psychology* (S. 53-46). London and New York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- VandenBos, G.R. (Hrsg.). 2010. *Publication Manual of the American Psychological Association. 6 Aufl.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Weingarten, R. (1994). Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil. In G. Brünner & G. Graefen (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (S. 115-135). Opladen: Westdeutscher Verlag.

### **Onlinequellen**

- American Psychological Association (2016). *Browse Journals by Subject*. Abgerufen am 09.01.2016 unter: American Psychological Association: [http://www.apa.org/pubs/journals/browse.aspx?query=&fq=SectionFilt:%22pubs%22%20AND%20DocumentTypeFilt:%22Journal%22%20AND%20SubjectFilt:%22\\*%22&sort=TitleSort%20asc](http://www.apa.org/pubs/journals/browse.aspx?query=&fq=SectionFilt:%22pubs%22%20AND%20DocumentTypeFilt:%22Journal%22%20AND%20SubjectFilt:%22*%22&sort=TitleSort%20asc)
- American Psychological Association (2016). *About APA*. Abgerufen am 07.01.2016 unter: American Psychological Association: <http://www.apa.org/about/index.aspx>
- American Psychological Association (2016). *Reimbursement. Diagnostic Coding & ICD 10*. Abgerufen am 07.01.2016 unter: American Psychological Association: <http://www.apapracticecentral.org/reimbursement/icd-10-cm/index.aspx>



American Psychological Association (2016). *LifeTools: Books for the General Public*. Abgerufen am 9.01.2016 unter: American Psychological Association: <http://apa.org/pubs/books/browse.aspx?query=&fq=SectionFilt:%22pubs%22%20AND%20DocumentType:%22Book/Monograph%22%20AND%20SeriesFilt:%22LifeTools:%20Books%20for%20the%20General%20Public%22&sort=ContentDateSort%20desc>

American Psychological Association (2016). *Strategic Plan*. Abgerufen am 07.01.2016 unter: American Psychological Association: <http://www.apa.org/about/apa/strategic-plan/default.aspx>

American Psychological Association (2016). *APA Guidelines for Practitioners*. Abgerufen am 07.01.2016 unter: American Psychological Association: <http://www.apapracticecentral.org/ce/guidelines/index.aspx>

American Psychological Association (2016). *Clinical Notes and News*. Abgerufen am 9.01.2016 unter: American Psychological Association: <http://www.apapracticecentral.org/ce/expert/index.aspx>

### ***Voran- bzw. nachgestellte Zitate***

Stefánsson, J. K. (2012). *Harmur Englanna*. Reykjavík: Bjartur.

Vedder, E. (2007). Guaranteed. Auf *Into the Wild* [Tonaufnahme]. J Records.



## Anhang

### 1 Foreword

2 From its inception as a brief journal article in 1929, the *Publication Manual of the American*  
3 *Psychological Association* has been designed to advance scholarship by setting sound and  
4 rigorous standards for scientific communication. The creators of the 1929 manuscript  
5 included psychologists, anthropologists, and business managers who convened under the  
6 sponsorship of the National Research Council. They sought to establish a simple set of  
7 procedures, or *style rules*, that would codify the many components of scientific writing to  
8 increase the ease of reading comprehension. This goal was subsequently embraced not only  
9 by psychologists but also by scholars in other social and behavioral sciences who wished to  
10 enhance the dissemination of knowledge in their respective fields.

11 Uniform style helps us to cull articles quickly for key points and findings. Rules of style in  
12 scientific writing encourage full disclosure of essential information and allow us to dispense  
13 with minor distractions. Style helps us express the key elements of quantitative results, choose  
14 the graphic form that will best suit our analyses, report critical details of our research  
15 protocol, and describe individuals with accuracy and respect. It removes the distraction of  
16 puzzling over the correct punctuation for a reference or the proper form of numbers in text.  
17 Those elements are codified in the rules we follow for clear communication, allowing us to  
18 focus our intellectual energy on the substance of our research.

[...]

37

*Gary R. VandenBos, PhD*

38

*Publisher, American Psychological Association*

# 1 Preface

2 To better understand the complex changes in scientific publishing and address them in this  
3 edition, many experts and professional groups were consulted. We began the revision process  
4 in 2006 by looking closely at the fifth edition, analyzing more than five years of accumulated  
5 user feedback; evaluating published criticism; and commissioning reviews from senior editors  
6 in psychology, education, nursing, history, and business. After deliberation of and debate  
7 about these comments, the APA Publications and Communications Board set broad  
8 parameters for the revision and appointed a panel of experienced editors and scientists from  
9 diverse specialty areas to collaborate with dedicated staff on the revision.

10 The six-member *Publication Manual* Revision Task Force met for the first time in February  
11 2007. They determined that revisions were needed in seven key areas: ethics, journal article  
12 reporting standards, reducing bias in language, graphics, writing style, references, and  
13 statistics. Working groups of experts were established to support the work of the task force in  
14 each area.

15 As the revision progressed, APA staff continued to solicit recommendations for revision from  
16 the APA Council of Editors, from *Publication Manual* users at the [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org) website,  
17 from APA members at professional meetings, and from APA boards and committees. Those  
18 recommendations were passed along to working group and task force members for  
19 consideration.

20 Thus, this edition of the *Publication Manual* is the result of creative collaboration with many  
21 groups and individuals. We must first thank the members of the *Publication Manual* Revision  
22 Task Force. They devoted many hours to analyzing reviews, considering the scholarly  
23 publishing climate, identifying topics in need of greater coverage, meeting with working  
24 group members to generate and revise text, critiquing and discussing new drafts, and poring  
25 over the final draft with a persistent commitment to getting it right. We are fortunate to have  
26 benefited so thoroughly from their enthusiastic and generous support of this project.

27 We are also grateful for the contributions that came from the working groups of experts who  
28 helped shape this edition. They dialed in faithfully to join Webex conference calls,  
29 collaborating to ensure accurate and comprehensive coverage for their respective areas. We  
30 benefited from the welcome blend of tact, humor, and insight that they brought to this project.

[...]

60 *Mary Lynn Skutley*  
61 *Editorial Director, APA Books*

62 *Gary R. VandenBos, PhD*  
63 *Publisher, American Psychological Association*

# 1 Introduction

2 The *Publication Manual of the American Psychological Association* was first published in  
3 1929 as a seven-page “standard of procedure, to which exceptions would doubtless be  
4 necessary, but to which reference might be made in cases of doubt” (Bentley et al., 1929, p.  
5 57). Eighty years later, we launch the sixth edition of the *Publication Manual* in the same  
6 spirit. Over the years, the *Publication Manual* has grown by necessity from a simple set of  
7 style rules to an authoritative source on all aspects of scholarly writing, from the ethics of  
8 duplicate publication to the word choice that best reduces bias in language.

9 The rules of APA Style are drawn from an extensive body of psychological literature, from  
10 editors and authors experienced in scholarly writing, and from recognized authorities on  
11 publication practices. This edition of the *Publication Manual* has been extensively revised to  
12 reflect new standards in publishing and new practices in information dissemination. Since the  
13 last edition of the manual was published, we have gone from a population that reads articles  
14 to one that “consumes content.” New technologies have made increasingly sophisticated  
15 analyses possible, just as they have accelerated the dissemination of those analyses in multiple  
16 forms, from blogs to personal Web postings to articles published in online databases.

[...]

1

# 1. Writing for the Behavioral and Social Sciences

Research is complete only when the results are shared with the scientific community. Although such sharing is accomplished in various ways, both formal and informal, the traditional medium for communicating research results is the scientific journal.

The scientific journal is the repository of the accumulated knowledge of a field. The findings and analyses, the successes and failures, and the perspectives of many investigators over many years are recorded in the literature. Familiarity with the literature allows an individual investigator to avoid needlessly repeating work that has been done before, to build on existing work, and in turn to contribute something new.

Just as each investigator benefits from the publication process, so the body of scientific literature depends for its vitality on the active participation of individual investigators. Authors of scientific articles contribute most to the literature when they communicate clearly and concisely.

In this chapter, we discuss several considerations that authors should weigh before writing for publication—considerations both about their own research and about the scientific publishing tradition. We begin by identifying the types of articles that appear in scientific journals. In the rest of the chapter, we focus on overarching ethical and legal standards in publishing that must be addressed as a first step in planning an investigation.

## Types of Articles

Journal articles are usually reports of empirical studies, literature reviews, theoretical articles, methodological articles, or case studies. They are *primary* or original publications. Members of the scientific community generally agree that the characteristics of these publications are that (a) articles represent research not previously published (i.e., first disclosure; for a discussion of duplicate publication, see section 1.09.), (b) articles are reviewed by peers before being accepted or rejected by a journal, and (c) articles are archival (i.e., retrievable for future reference).

### 1.01 Empirical Studies

*Empirical studies* are reports of original research. These include secondary analyses that test hypotheses by presenting novel analyses of data not considered or addressed in previous reports. They typically consist of distinct sections that reflect the stages in the research process and that appear in the following sequence:

- **introduction:** development of the problem under investigation, including its historical antecedents, and statement of the purpose of the investigation;
- **method:** description of the procedures used to conduct the investigation;
- **results:** report of the findings and analyses; and
- **discussion:** summary, interpretation, and implications of the results.

## 37 **1.02 Literature Reviews**

38 *Literature reviews*, including research syntheses and meta-analyses, are critical evaluations of  
39 material that has already been published. In *meta-analyses*, authors use quantitative  
40 procedures to statistically combine the results of studies. By organizing, integrating, and  
41 evaluating previously published material, authors of literature reviews consider the progress  
42 of research toward clarifying a problem. In a sense, literature reviews are tutorials, in that  
43 authors

- 44 • define and clarify the problem;
- 45 • summarize previous investigations to inform the reader of the state of research;
- 46 • identify relations, contradictions, gaps, and inconsistencies in the literature; and
- 47 • suggest the next step or steps in solving the problem.

48 The components of literature reviews can be arranged in various ways (e.g., by grouping  
49 research based on similarity in the concepts or theories of interest, methodological similarities  
50 among the studies reviewed, or the historical development of the field).

## 51 **1.03 Theoretical Articles**

52 In *theoretical articles*, authors draw on existing research literature to advance theory.  
53 Literature reviews and theoretical articles are often similar in structure, but theoretical articles  
54 present empirical information only when it advances a theoretical issue. Authors of theoretical  
55 articles trace the development of theory to expand and refine theoretical constructs or present  
56 a new theory or analyze existing theory, pointing out flaws or demonstrating the advantage of  
57 one theory over another. In this type of article, authors customarily examine a theory's internal  
58 consistency and external validity. The sections of a theoretical article, like those of a literature  
59 review, can vary in order of their content.

## 60 **1.04 Methodological Articles**

61 *Methodological articles* present new methodological approaches, modifications of existing  
62 methods, or discussions of quantitative and data analytic approaches to the community of  
63 researchers. These articles focus on methodological or data analytic approaches and introduce  
64 empirical data only as illustrations of the approach. Methodological articles are presented at a  
65 level that makes them accessible to the well-read researcher and provide sufficient detail for  
66 researchers to assess the applicability of the methodology to their research problem. Further,  
67 the article allows the reader to compare the proposed methods with those in current use and to  
68 implement the proposed methods. In methodological articles, highly technical materials (e.g.,  
69 derivations, proofs, details of simulations) should be presented in appendices or as  
70 supplemental materials to improve the overall readability of the article.

## 71 **1.05 Case Studies**

72 *Case studies* are reports of case materials obtained while working with an individual, a group,  
73 a community, or an organization. Case studies illustrate a problem; indicate a means for  
74 solving a problem; and/or shed light on needed research, clinical applications, or theoretical  
75 matters. In writing case studies, authors carefully consider the balance between providing  
76 important illustrative material and using confidential case material responsibly. (See section  
77 1.11 for a discussion on confidentiality.)

## 78 **1.06 Other Types of Articles**

79 Other, less frequently published types of articles include brief reports, comments and replies  
80 on previously published articles, book reviews, obituaries, letters to the editor, and  
81 monographs. Consult with the editor of the journal to which you are considering submitting  
82 the manuscript for specific information regarding these kinds of articles.

[...]

## 99 **Ensuring the Accuracy of Scientific Knowledge**

### 100 **1.07 Ethical Reporting of Research Results**

101 The essence of the scientific method involves observations that can be repeated and verified  
102 by others. Thus, psychologists do not fabricate or falsify data (APA Ethics Code Standard  
103 8.10a, Reporting Research Results). Modifying results, including visual images (for more  
104 discussion on visual images, see Chapter 5, section 5.29), to support a hypothesis or omitting  
105 troublesome observations from reports to present a more convincing story is also prohibited  
106 (APA Ethics Code Standard 5.01a, Avoidance of False or Deceptive Statements).

107 Careful preparation of manuscripts for publication is essential, but errors can still occur.  
108 Authors are responsible for making such errors public if the errors are discovered after  
109 publication. First, inform the editor and the publisher so that a correction notice can be  
110 published. The goal of such a notice is to correct the knowledge base so that the error is  
111 brought to the attention of future users of the information. Each correction notice is appended  
112 to the original article in an online database so that it will be retrieved whenever the original  
113 article is retrieved (for more details on correction notices, see section 8.06; APA Ethics Code  
114 Standard 8.10b, Reporting Research Results).

### 115 **1.08 Data Retention and Sharing**

116 Researchers must make their data available to the editor at any time during the review and  
117 publication process if questions arise with respect to the accuracy of the report. Refusal to do  
118 so can lead to rejection of the submitted manuscript without further consideration. In a similar  
119 vein, once an article is published, researchers must make their data available to permit other  
120 qualified professionals to confirm the analyses and results (APA Ethics Code Standard 8.14a,  
121 Sharing Research Data for Verification). Authors are expected to retain raw data for a



122 minimum of five years after publication of the research. Other information related to the  
123 research (e.g., instructions, treatment manuals, software, details of procedures, code for  
124 mathematical models reported in journal articles) should be kept for the same period; such  
125 information is necessary if others are to attempt replication and should be provided to  
126 qualified researchers on request (APA Ethics Code Standard 6.01, Documentation of  
127 Professional and Scientific Work and Maintenance of Records).

128 APA encourages the open sharing of data among qualified investigators. Authors are expected  
129 to comply promptly and in a spirit of cooperation with requests for data sharing from other  
130 researchers. Before sharing data, delete any personally identifiable information or code that  
131 would make it possible to reestablish a link to an individual participant's identity. In addition  
132 to protecting the confidentiality of research participants, special proprietary or other concerns  
133 of the investigator or sponsor of the research sometimes must be addressed as well. Generally,  
134 the costs of complying with the request should be borne by the requester.

135 To avoid misunderstanding, it is important for the researcher requesting data and the  
136 researcher providing data to come to a written agreement about the conditions under which  
137 the data are to be shared. Such an agreement must specify the limits on how the shared data  
138 may be used (e.g., for verification of already published results, for inclusion in meta-analytic  
139 studies, for secondary analysis). The written agreement should also include a formal statement  
140 about limits on the distribution of the shared data (e.g., it may be used only by the person  
141 requesting the data, it may be used by the person requesting the data and individuals the  
142 requestor directly supervises, or there are no limits on the further distribution of the data).  
143 Furthermore, the agreement should specify limits on the dissemination (conference  
144 presentations, internal reports, journal articles, book chapters, etc.) of the results of analyses  
145 performed on the data and authorship expectations. Data-sharing arrangements must be  
146 entered into with proper consideration of copyright restrictions, consent provided by subjects,  
147 requirements of funding agencies, and rules promulgated by the employer of the holder of the  
148 data (APA Ethics Code Standard 8.14b, Sharing Research Data for Verification).

## 149 **1.09 Duplicate and Piecemeal Publication of Data**

150 The scientific literature is our institutional memory. Thus, reports in the literature must  
151 accurately reflect the independence of separate research efforts. Both duplicate and piecemeal  
152 publication of data constitute threats to these goals. *Duplicate publication* is the publication of  
153 the same data or ideas in two separate sources. *Piecemeal publication* is the unnecessary  
154 splitting of the findings from one research effort into multiple articles.

155 **Duplicate publication.** Misrepresentation of data as original when they have been published  
156 previously is specifically prohibited by APA Ethics Code Standard 8.13, Duplicate  
157 Publication of Data. Duplicate publication distorts the knowledge base by making it appear  
158 that there is more information available than really exists. It also wastes scarce resources  
159 (journal pages and the time and efforts of editors and reviewers). The prohibition against  
160 duplicate publication is especially critical for the cumulative knowledge of the field.

161 Duplicate publication can give the erroneous impression that findings are more replicable than  
162 is the case or that particular conclusions are more strongly supported than is warranted by the  
163 cumulative evidence. Duplicate publication can also lead to copyright violations; authors  
164 cannot assign the copyright for the same material to more than one publisher.

165 ***Previously published research.*** Authors must not submit to an APA journal a manuscript  
166 describing work that has been published previously in whole or in substantial part elsewhere,  
167 whether in English or in another language. More important, authors should not submit  
168 manuscripts that have been published elsewhere in substantially similar form or with  
169 substantially similar content. Authors in doubt about what constitutes prior publication should  
170 consult with the editor of the journal in question. This policy regarding duplicate publication  
171 does not necessarily exclude from consideration manuscripts previously published in  
172 abstracted form (e.g., in the proceedings of an annual meeting) or in a periodical with limited  
173 circulation or availability (e.g., in a report by a university department, by a government  
174 agency, or in a V.S. dissertation).

175 This policy does exclude from consideration the same or overlapping material that has  
176 appeared in a publication that has been offered for public sale, such as conference proceedings  
177 or a book chapter; such a publication does not meet the criterion of "limited circulation."  
178 Publication of a brief report in an APA journal is with the understanding that an extended  
179 report will not be published elsewhere because APA brief reports include sufficient  
180 descriptions of methodology to allow for replication; the brief report is the archival record for  
181 the work. Similarly, the restraints against duplicate publication do not preclude subsequent  
182 reanalysis of published data in light of new theories or methodologies, if the reanalysis is  
183 clearly labeled as such and provides new insights into the phenomena being studied.

184 ***Acknowledging and citing previous work.*** Authors sometimes want to publish what is  
185 essentially the same material in more than one venue to reach different audiences. However,  
186 such duplicate publication can rarely be justified, given the ready accessibility of  
187 computerized retrieval systems for published works. If it is deemed scientifically necessary to  
188 represent previously published material—for instance, in reports of new analyses or to frame  
189 new research that follows up on previous work from the authors' laboratory—the following  
190 conditions must be met:

- 191 1. The amount of duplicated material must be small relative to the total length of the text.
- 192 2. The text must clearly acknowledge in the author note and other relevant sections of the  
193 article (i.e., Method and/or Result sections) that the information was reported previously,  
194 and the citation to the previous work must be given.
- 195 3. Any republished tables and figures must be clearly marked as reprinted or adapted, and  
196 the original source must be provided both in the text and in a footnote to the table or  
197 figure.
- 198 4. The original publication venue must be clearly and accurately cited in the reference list  
199 (see also the discussion on self-plagiarism in section 1.10).

200 When the original publication has multiple authors and the authorship is not identical on both  
201 publications, it is important that all authors receive agreed-upon credit (e.g., in an author note)  
202 for their contributions in the later publication.

203 **Piecemeal publication.** Authors are obligated to present work parsimoniously and as  
204 completely as possible within the space constraints of journal publications. Data that can be  
205 meaningfully combined within a single publication should be presented together to enhance  
206 effective communication. Piecemeal, or fragmented, publication of research findings can be  
207 misleading if multiple reports appear to represent independent instances of data collection or  
208 analyses; distortion of the scientific literature, especially in reviews or meta-analyses, may  
209 result. Piecemeal publication of several reports of the results from a single study is therefore  
210 undesirable unless there is a clear benefit to scientific communication. It may be quite  
211 difficult to determine whether such a benefit exists when multiple dependent variables that  
212 were observed in the same sample and at the same time are reported in separate manuscripts.  
213 Authors who wish to divide the report of a study into more than one article should inform the  
214 editor and provide such information as the editor requests. Whether the publication of two or  
215 more reports based on the same or on closely related research constitutes fragmented  
216 publication is a matter of editorial judgment.

217 **Reanalysis of published data.** There may be times, especially in instances of large-scale,  
218 longitudinal, or multidisciplinary projects, when it is both necessary and appropriate to  
219 publish multiple reports. Multidisciplinary projects often address diverse topics, and  
220 publishing in a single journal may be inappropriate. Repeated publication from a longitudinal  
221 study is often appropriate because the data at different ages make unique scientific  
222 contributions. Further, useful knowledge should be made available to others as soon as  
223 possible, which is precluded if publication is withheld until all the studies are completed.

224 As multiple reports from large-scale or longitudinal studies are created, authors are obligated  
225 to cite prior reports on the project to help the reader understand the work accurately. For  
226 example, in the early years of a longitudinal study, one might cite all previous publications  
227 from it. For a well-known or long-term longitudinal study, one might cite the original  
228 publication, a more recent summary, and earlier articles that focused on the same or related  
229 scientific questions addressed in the current report. Often it is not necessary to repeat the  
230 description of the design and methods of a longitudinal or large-scale project in its entirety.  
231 Authors may refer the reader to an earlier publication for this detailed information. It is  
232 important, however, to provide sufficient information so that the reader can evaluate the  
233 current report. It is also important to make clear the degree of sample overlap in multiple  
234 reports from large studies. Again, authors should inform and consult with the editor prior to  
235 the submission of a manuscript of this type.

236 **Alerting the editor.** Whether the publication of two or more reports based on the same or  
237 closely related research constitutes duplicate publication is a matter of editorial judgment, as  
238 is the determination of whether the manuscript meets other publication criteria. Any prior  
239 publication should be noted (see previous section on acknowledging and citing previous  
240 work) and referenced in the manuscript, and authors must inform the journal editor of the

241 existence of any similar manuscripts that have already been published or accepted for  
242 publication or that may be submitted for concurrent consideration to the same journal or  
243 elsewhere. The editor can then make an informed judgment as to whether the submitted  
244 manuscript includes sufficient new information to warrant consideration. If, during the review  
245 or production process, a manuscript is discovered to be in violation of duplicate publication  
246 policies and authors have failed to inform the editor of the possible violation, then the  
247 manuscript can be rejected without further consideration. If such a violation is discovered  
248 after publication in an APA journal, appropriate action such as retraction by the publisher or  
249 notice of duplicate publication will be taken.

[...]

267 The key element of this principle is that authors do not present the work of another as if it  
268 were their own work. This can extend to ideas as well as written words. If authors model a  
269 study after one done by someone else, the originating author should be given credit. If the  
270 rationale for a study was suggested in the Discussion section of someone else's article, that  
271 person should be given credit. Given the free exchange of ideas, which is very important to  
272 the health of intellectual discourse, authors may not know where an idea for a study  
273 originated. If authors do know, however, they should acknowledge the source; this includes  
274 personal communications. (For additional information on quotations and paraphrasing, see  
275 sections 6.03-6.08; for instructions on referencing publications and personal communications,  
276 see sections 6.11-6.20.)

277 **Self-plagiarism.** Just as researchers do not present the work of others as their own  
278 (plagiarism), they do not present their own previously published work as new scholarship  
279 (self-plagiarism). There are, however, limited circumstances (e.g., describing the details of an  
280 instrument or an analytic approach) under which authors may wish to duplicate without  
281 attribution (citation) their previously used words, feeling that extensive self-referencing is  
282 undesirable or awkward. When the duplicated words are limited in scope, this approach is  
283 permissible. When duplication of one's own words is more extensive, citation of the  
284 duplicated words should be the norm. What constitutes the maximum acceptable length of  
285 duplicated material is difficult to define but must conform to legal notions of fair use. The  
286 general view is that the core of the new document must constitute an original contribution to  
287 knowledge, and only the amount of previously published material necessary to understand  
288 that contribution should be included, primarily in the discussion of theory and methodology.  
289 When feasible, all of the author's own words that are cited should be located in a single  
290 paragraph or a few paragraphs, with a citation at the end of each. Opening such paragraphs  
291 with a phrase like "as I have previously discussed" will also alert readers to the status of the  
292 upcoming material.

[...]

## 1 2. Manuscript Structure and Content

[...]

### 167 2.04 Abstract

168 An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers  
169 to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the  
170 document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals  
171 require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which  
172 you plan to submit your article for any journal-specific instructions.

173 A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most  
174 people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison  
175 with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on  
176 the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with  
177 information. By embedding key words in your abstract, you enhance the user's ability to find  
178 it. A good abstract is

- 179 • accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the  
180 manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the  
181 manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the  
182 abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing  
183 an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its  
184 accuracy.
- 185 • nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the  
186 body of the manuscript.
- 187 • coherent and readable: Write in clear and concise language. Use verbs rather than their  
188 noun equivalents and the active rather than the passive voice (e.g., *investigated* rather  
189 than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were*  
190 *presented*). Use the present tense to describe conclusions drawn or results with  
191 continuing applicability; use the past tense to describe specific variables manipulated  
192 or outcomes measured.
- 193 • concise: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead  
194 sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by  
195 repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important  
196 concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you  
197 think your audience will use in their electronic searches.

198 An abstract of a *report of an empirical study* should describe

- 199 • the problem under investigation, in one sentence if possible;
- 200 • the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or  
201 racial group; in animal research, specifying genus and species;

- 202 • the essential features of study method—you have a limited number of words so restrict  
203 your description to essential and interesting features of the study methodology—  
204 particularly those likely to be used in electronic searches;  
205 • the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical  
206 significance levels; and  
207 • the conclusions and the implications or applications.

208 An abstract for a *literature review or meta-analysis* should describe

- 209 • the problem or relation(s) under investigation;  
210 • study eligibility criteria;  
211 • type(s) of participants included in primary studies;  
212 • main results (including the most important effect sizes) and any important moderators  
213 of these effect sizes;  
214 • conclusions (including limitations); and  
215 • implications for theory, policy, and/or practice.

216 An abstract for a *theory-oriented* paper should describe

- 217 • how the theory or model works and/or the principles on which it is based and  
218 • what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

219 An abstract for a *methodological* paper should describe

- 220 • the general class of methods being discussed;  
221 • the essential features of the proposed method;  
222 • the range of application of the proposed method; and  
223 • in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness or  
224 power efficiency.

225 An abstract for a *case study* should describe

- 226 • the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or  
227 organization presented;  
228 • the nature of or solution to a problem illustrated by the case example; and  
229 • the questions raised for additional research or theory.

230 Do not exceed the abstract word limit of the journal to which you are submitting your article.  
231 Word limits vary from journal to journal and typically range from 150 to 250 words. For  
232 information on how abstracts are used to retrieve articles, consult *Record Structure for APA*  
233 *Databases* (Sick, 2009).

234 When preparing your manuscript, begin the abstract on a new page and identify it with the  
235 running head or abbreviated title and the page number 2. The label *Abstract* should appear in  
236 uppercase and lowercase letters, centered, at the top of the page. Type the abstract itself as a  
237 single paragraph without paragraph indentation.

## 238 2.05 Introduction

239 **Introduce the problem.** The body of a manuscript opens with an introduction that presents  
240 the specific problem under study and describes the research strategy. Because the introduction  
241 is clearly identified by its position in the manuscript, it does not carry a heading labeling it the  
242 introduction.

243 Before writing the introduction, consider the following questions:

- 244 • Why is this problem important?
- 245 • How does the study relate to previous work in the area? If other aspects of this study  
246 have been reported previously, how does this report differ from, and build on, the  
247 earlier report?
- 248 • What are the primary and secondary hypotheses and objectives of the study, and what,  
249 if any, are the links to theory?
- 250 • How do the hypotheses and research design relate to one another?
- 251 • What are the theoretical and practical implications of the study?

252 A good introduction answers these questions in just a few pages and, by summarizing the  
253 relevant arguments and the past evidence, gives the reader a firm sense of what was done and  
254 why.

255 **Explore importance of the problem.** State why the problem deserves new research. For basic  
256 research, the statement about importance might involve the need to resolve any inconsistency  
257 in results of past work and/or extend the reach of a theoretical formulation. For applied  
258 research, this might involve the need to solve a social problem or treat a psychological  
259 disorder. When research is driven by the desire to resolve controversial issues, all sides in the  
260 debate should be represented in balanced measure in the introduction. Avoid animosity and ad  
261 hominem arguments in presenting the controversy. Conclude the statement of the problem in  
262 the introduction with a brief but formal statement of the purpose of the research that  
263 summarizes the material preceding it. For literature reviews as well as theoretical and  
264 methodological articles, also clearly state the reasons that the reported content is important  
265 and how the article fits into the cumulative understanding of the field.

266 **Describe relevant scholarship.** Discuss the relevant related literature, but do not feel  
267 compelled to include an exhaustive historical account. Assume that the reader is  
268 knowledgeable about the basic problem and does not require a complete accounting of its  
269 history. A scholarly description of earlier work in the introduction provides a summary of the  
270 most recent directly related work and recognizes the priority of the work of others. Citation of  
271 and specific credit to relevant earlier works are signs of scientific and scholarly responsibility  
272 and are essential for the growth of a cumulative science. In the description of relevant  
273 scholarship, also inform readers whether other aspects of this study have been reported on  
274 previously and how the current use of the evidence differs from earlier uses. At the same time,  
275 cite and reference only works pertinent to the specific issue and not those that are of only  
276 tangential or general significance. When summarizing earlier works, avoid nonessential

277 details; instead, emphasize pertinent findings, relevant methodological issues, and major  
278 conclusions. Refer the reader to general surveys or research syntheses of the topic if they are  
279 available.

280 Demonstrate the logical continuity between previous and present work. Develop the problem  
281 with enough breadth and clarity to make it generally understood by as wide a professional  
282 audience as possible. Do not let the goal of brevity lead you to write a statement intelligible  
283 only to the specialist.

284 **State hypotheses and their correspondence to research design.** After you have introduced  
285 the problem and have developed the background material, explain your approach to solving  
286 the problem. In empirical studies, this usually involves stating your hypotheses or specific  
287 question and describing how these were derived from theory or are logically connected to  
288 previous data and argumentation. Clearly develop the rationale for each. Also, if you have  
289 some hypotheses or questions that are central to your purpose and others that are secondary or  
290 exploratory, state this prioritization. Explain how the research design permits the inferences  
291 needed to examine the hypothesis or provide estimates in answer to the question.

292 In preparing your manuscript, begin the introduction on a new page, identifying it with the  
293 running head and the page number 3. Type the title of the manuscript in uppercase and  
294 lowercase letters centered at the top of the page, and then type the text. The remaining  
295 sections of the article follow each other without a break; do not start a new page when a new  
296 heading occurs. Each remaining manuscript page should also carry the running head and a  
297 page number.

## 298 **2.06 Method**

299 The Method section describes in detail how the study was conducted, including conceptual  
300 and operational definitions of the variables used in the study. Different types of studies will  
301 rely on different methodologies; however, a complete description of the methods used enables  
302 the reader to evaluate the appropriateness of your methods and the reliability and the validity  
303 of your results, It also permits experienced investigators to replicate the study, If your  
304 manuscript is an update of an ongoing or earlier study and the method has been published in  
305 detail elsewhere, you may refer the reader to that source and simply give a brief synopsis of  
306 the method in this section (see also section 1.10, regarding self-plagiarism), The following is  
307 an example of such a synopsis:

308         We present cross-sectional and 3-year longitudinal data from a study of adults aged  
309         55 to 84. . . . The memory tasks were those used in our previous research (Zelinski et  
310         al., 1990; Zelinski, Gilewski, & Thompson, 1980),

311 If you are reporting on multiple experiments, see section 2.09.

312 **Identify subsections.** It is both conventional and expedient to divide the Method section into  
313 labeled subsections. These usually include a section with descriptions of the participants or



314 subjects and a section describing the procedures used in the study. The latter section often  
315 includes description of (a) any experimental manipulations or interventions used and how  
316 they were delivered—for example, any mechanical apparatus used to deliver them; (b)  
317 sampling procedures and sample size and precision; (c) measurement approaches (including  
318 the psychometric properties of the instruments used); and (d) the research design. If the  
319 design of the study is complex or the stimuli require detailed description, additional  
320 subsections or subheadings to divide the subsections may be warranted to help readers find  
321 specific information.

322 Include in these subsections the information essential to comprehend and replicate the study.  
323 Insufficient detail leaves the reader with questions; too much detail burdens the reader with  
324 irrelevant information. Consider using appendices and/or a supplemental website for more  
325 detailed information (see section 2.13).

[...]

356 **Sampling procedures.** Describe the procedures for selecting participants, including (a) the  
357 sampling method, if a systematic sampling plan was used; (b) the percentage of the sample  
358 approached that participated; and (c) the number of participants who selected themselves into  
359 the sample. Describe the settings and locations in which the data were collected as well as any  
360 agreements and payments made to participants, agreements with the institutional review  
361 board, ethical standards met, and safety monitoring procedures.

362 **Sample size, power, and precision.** Along with the description of subjects, give the intended  
363 size of the sample and number of individuals meant to be in each condition if separate  
364 conditions were used. State whether the achieved sample differed in known ways from the  
365 target population. Conclusions and interpretations should not go beyond what the sample  
366 would warrant.

367 State how this intended sample size was determined (e.g., analysis of power or precision). If  
368 interim analysis and stopping rules were used to modify the desired sample size, describe the  
369 methodology and results.

370 When applying inferential statistics, take seriously the statistical power considerations  
371 associated with the tests of hypotheses. Such considerations relate to the likelihood of  
372 correctly rejecting the tested hypotheses, given a particular alpha level, effect size, and sample  
373 size. In that regard, routinely provide evidence that the study has sufficient power to detect  
374 effects of substantive interest. Be similarly careful in discussing the role played by sample  
375 size in cases in which not rejecting the null hypothesis is desirable (i.e., when one wishes to  
376 argue that there are no differences), when testing various assumptions underlying the  
377 statistical model adopted (e.g., normality, homogeneity of variance, homogeneity of  
378 regression), and in model fitting.

379 Alternatively, use calculations based on a chosen target precision (confidence interval width)  
380 to determine sample sizes. Use the resulting confidence intervals to justify conclusions  
381 concerning effect sizes (e.g., that some effect is negligibly small).

382 **Measures and covariates.** Include in the Method section information that provides definitions  
383 of all primary and secondary outcome measures and covariates, including measures collected  
384 but not included in this report. Describe the methods used to collect data (e.g., written  
385 questionnaires, interviews, observations) as well as methods used to enhance the quality of  
386 the measurements (e.g., the training and reliability of assessors or the use of multiple  
387 observations). Provide information on instruments used, including their psychometric and  
388 biometric properties and evidence of cultural validity.

389 **Research design.** Specify the research design in the Method section. Were subjects placed  
390 into conditions that were manipulated, or were they observed naturalistically? If multiple  
391 conditions were created, how were participants assigned to conditions, through random  
392 assignment or some other selection mechanism? Was the study conducted as a between-  
393 subjects or a within-subject design?

394 Different research designs have different reporting needs associated with them. Information  
395 that should be reported for all studies that involve experimental manipulations or  
396 interventions is summarized in Table 2 of the Appendix, Module A: Reporting Standards for  
397 Studies With an Experimental Manipulation or Intervention (in Addition to Material  
398 Presented in Table 1) and Table 3 of the Appendix, Reporting Standards for Studies Using  
399 Random and Nonrandom Assignment of Participants to Experimental Groups. When  
400 reporting studies that are not of the manipulation or intervention variety (e.g., observational,  
401 natural history studies), provide sufficient description of the study procedures to allow the  
402 reader to fully comprehend the complexity of the study and to be prepared to conduct a near  
403 replication of the study (see APA Publications and Communications Board Working Group  
404 on Journal Article Reporting Standards, 2008, for a discussion of the emergence of these  
405 standards).

406 **Experimental manipulations or interventions.** If interventions or experimental manipulations  
407 were used in the study, describe their specific content. Include the details of the interventions  
408 or manipulations intended for each study condition, including control groups (if any), and  
409 describe how and when interventions (experimental manipulations) were actually  
410 administered.

411 The description of manipulations or interventions should include several elements. Carefully  
412 describe the content of the intervention or specific experimental manipulations. Often, this  
413 will involve presenting a brief summary of instructions given to participants. If the  
414 instructions are unusual or compose the experimental manipulation, you may present them  
415 verbatim in an appendix or in an online supplemental archive. If the text is brief, you may  
416 present it in the body of the paper if it does not interfere with the readability of the report.

417 Describe the methods of manipulation and data acquisition. If a mechanical apparatus was  
418 used to present stimulus materials or collect data, include in the description of procedures the  
419 apparatus model number and manufacturer (when important, as in neuroimaging studies), its  
420 key settings or parameters (e.g., pulse settings), and its resolution (e.g., regarding stimulus  
421 delivery, recording precision). As with the description of the intervention or experimental

422 manipulation, this material may be presented in the body of the paper, in an appendix, in an  
423 online supplemental archive, or as appropriate.

424 When relevant—such as, for example, in the delivery of clinical and educational  
425 interventions—the procedures should also contain a description of who delivered the  
426 intervention, including their level of professional training and their level of training in the  
427 specific intervention. Present the number of deliverers along with the mean, standard  
428 deviation, and range of number of individuals or units treated by each deliverer.

429 Provide information about (a) the setting where the intervention or manipulation was  
430 delivered, (b) the quantity and duration of exposure to the intervention or manipulation (i.e.,  
431 how many sessions, episodes, or events were intended to be delivered and how long they were  
432 intended to last), (c) the time span taken for the delivery of the intervention or manipulation to  
433 each unit (e.g., would the manipulation delivery be complete in one session, or if participants  
434 returned for multiple sessions, how much time passed between the first and last session?), and  
435 (d) activities or incentives used to increase compliance.

436 When an instrument is translated into a language other than the language in which it was  
437 developed, describe the specific method of translation (e.g., back-translation, in which a text  
438 is translated into another language and then back into the first to ensure that it is equivalent  
439 enough that results can be compared).

440 Provide a description of how participants were grouped during data acquisition (i.e. was the  
441 manipulation or intervention administered individual by individual in small groups, or in  
442 intact groupings such as classrooms?). Describe the smallest unit (e.g., individuals, work  
443 groups, classes) that was analyzed to assess effects. If the unit used for statistical analysis  
444 differed from the unit used to deliver the intervention or manipulation (i.e., was different from  
445 the unit of randomization), describe the analytic method used to account for this (e.g.,  
446 adjusting the standard error estimates or using multilevel analysis).

## 447 **2.07 Results**

[...]

463 **Statistics and data analysis.** Analysis of data and the reporting of the results of those analyses  
464 are fundamental aspects of the conduct of research. Accurate, unbiased, complete, and  
465 insightful reporting of the analytic treatment of data (be it quantitative or qualitative) must be  
466 a component of all research reports. Researchers in the field of psychology use numerous  
467 approaches to the analysis of data, and no one approach is uniformly preferred as long as the  
468 method is appropriate to the research questions being asked and the nature of the data  
469 collected. The methods used must support their analytic burdens, including robustness to  
470 violations of the assumptions that underlie them, and they must provide clear, unequivocal  
471 insights into the data.

472 Historically, researchers in psychology have relied heavily on null hypothesis statistical  
473 significance testing (NHST) as a starting point for many (but not all) of its analytic  
474 approaches. APA stresses that NHST is but a starting point and that additional reporting  
475 elements such as effect sizes, confidence intervals, and extensive description are needed to  
476 convey the most complete meaning of the results. The degree to which any journal  
477 emphasizes (or de-emphasizes) NHST is a decision of the individual editor. However,  
478 complete reporting of all tested hypotheses and estimates of appropriate effect sizes and  
479 confidence intervals are the minimum expectations for all APA journals.<sup>21</sup> The research  
480 scientist is always responsible for the accurate and responsible reporting of the results of  
481 research studies.

482 Assume that your reader has a professional knowledge of statistical methods. Do not review  
483 basic concepts and procedures or provide citations for the most commonly used statistical  
484 procedures. If, however, there is any question about the appropriateness of a particular  
485 statistical procedure, justify its use by clearly stating the evidence that exists for the  
486 robustness of the procedure as applied.

487 Similarly, missing data can have a detrimental effect on the legitimacy of the inferences  
488 drawn by statistical tests. For this reason, it is critical that the frequency or percentages of  
489 missing data be reported along with any empirical evidence and/or theoretical arguments for  
490 the causes of data that are missing. For example, data might be described as missing  
491 completely at random (as when values of the missing variable are not related to the  
492 probability that they are missing or to the value of any other variable in the data set); missing  
493 at random (as when the probability of missing a value on a variable is not related to the  
494 missing value itself but may be related to other completely observed variables in the data set);  
495 or not missing at random (as when the probability of observing a given value for a variable is  
496 related to the missing value itself). It is also important to describe the methods for addressing  
497 missing data, if any were used (e.g., multiple imputation).

498 When reporting the results of inferential statistical tests or when providing estimates of  
499 parameters or effect sizes, include sufficient information to help the reader fully understand  
500 the analyses conducted and possible alternative explanations for the outcomes of those  
501 analyses. Because each analytic technique depends on different aspects of the data and  
502 assumptions, it is impossible to specify what constitutes a "sufficient set of statistics" for  
503 every analysis. However, such a set usually includes at least the following: the per-cell sample  
504 sizes; the observed cell means (or frequencies of cases in each category for a categorical  
505 variable); and the cell standard deviations, or the pooled within-cell variance. In the case of  
506 multivariable analytic systems, such as multivariate analyses of variance, regression analyses,  
507 structural equation modeling analyses, and hierarchical linear modeling, the associated means,  
508 sample sizes, and variance-covariance (or correlation) matrix or matrices often represent a

---

<sup>21</sup> Issues dealing with the controversy over the use of NHST and its alternatives are complex and outside the scope of a publication manual. For those interested in this controversy, a discussion of these and related issues can be found in the article by Wilkinson and the Task Force on Statistical Inference (1999); Harlow, Mulaik, and Steiger's (1997) *What If There Were No Significance Tests?*; Kline's (2004) *Beyond Significance Testing: Reforming Data Analysis Methods in Behavioral Research*; and the article by Jones and Tukey (2000).

509 sufficient set of statistics. At times, the amount of information that constitutes a sufficient set  
510 of statistics can be extensive; when this is the case, this information could be supplied in a  
511 supplementary data set or appendix (see section 2.13). For analyses based on very small  
512 samples (including single-case investigations), consider providing the complete set of raw  
513 data in a table or figure. Your work will more easily become a part of the cumulative  
514 knowledge of the field if you include enough statistical information to allow its inclusion in  
515 future meta-analyses.

516 For inferential statistical tests (e.g.,  $t$ ,  $F$ , and  $\chi^2$  tests), include the obtained magnitude or value  
517 of the test statistic, the degrees of freedom, the probability of obtaining a value as extreme as  
518 or more extreme than the one obtained (the exact  $p$  value), and the size and direction of the  
519 effect. When point estimates (e.g., sample means or regression coefficients) are provided,  
520 always include an associated measure of variability (precision), with an indication of the  
521 specific measure used (e.g., the standard error).

522 The inclusion of confidence intervals (for estimates of parameters, for functions of parameters  
523 such as differences in means, and for effect sizes) can be an extremely effective way of  
524 reporting results. Because confidence intervals combine information on location and precision  
525 and can often be directly used to infer significance levels, they are, in general, the best  
526 reporting strategy. The use of confidence intervals is therefore strongly recommended. As a  
527 rule, it is best to use a single confidence level, specified on an a priori basis (e.g., a 95% or  
528 99% confidence interval), throughout the manuscript. Wherever possible, base discussion and  
529 interpretation of results on point and interval estimates.

530 For the reader to appreciate the magnitude or importance of a study's findings, it is almost  
531 always necessary to include some measure of effect size in the Results section.<sup>22</sup> Whenever  
532 possible, provide a confidence interval for each effect size reported to indicate the precision of  
533 estimation of the effect size. Effect sizes may be expressed in the original units (e.g., the mean  
534 number of questions answered correctly; kg/month for a regression slope) and are often most  
535 easily understood when reported in original units. It can often be valuable to report an effect  
536 size not only in original units but also in some standardized or units-free unit (e.g., as a  
537 Cohen's  $d$  value) or a standardized regression weight. Multiple degree-of-freedom effect-size  
538 indicators are often less useful than effect-size indicators that decompose multiple degree-of-  
539 freedom tests into meaningful one degree-of-freedom effects—particularly when the latter are  
540 the results that inform the discussion. The general principle to be followed, however, is to  
541 provide the reader with enough information to assess the magnitude of the observed effect.

542 **Ancillary analyses.** Report any other analyses performed, including subgroup analyses and  
543 adjusted analyses, indicating those that were prespecified and those that were exploratory  
544 (though not necessarily in the level of detail of primary analyses). Consider putting the  
545 detailed results of these analyses on the supplemental online archive. Discuss the  
546 implications, if any, of the ancillary analyses for statistical error rates.

---

<sup>22</sup> Grissom and Kim (2005) provide a comprehensive discussion of effect sizes.

547 **Participant flow.** For experimental and quasi-experimental designs, there must be a  
548 description of the flow of participants (human, animal, or units such as classrooms or hospital  
549 wards) through the study. Present the total number of units recruited into the study and the  
550 number of participants assigned to each group. Provide the number of participants who did  
551 not complete the experiment or crossed over to other conditions and explain why. Note the  
552 number of participants used in the primary analyses. (This number might differ from the  
553 number who completed the study because participants might not show up for or complete the  
554 final measurement.) The flowchart in the Appendix (Figure 1) provides a useful device for  
555 displaying the flow of participants through each stage of a study (see also Figures 5.3 and 5.4,  
556 pp. 154-155).

557 **Intervention or manipulation fidelity.** If interventions or experimental manipulations were  
558 used, provide evidence on whether they were delivered as intended. In basic experimental  
559 research, this might be the results of checks on the manipulation. In applied research, this  
560 might be, for example, records and observations of intervention delivery sessions and  
561 attendance records.

562 **Baseline data.** Be sure that baseline demographic and/or clinical characteristics of each group  
563 are provided.

564 **Statistics and data analysis.** In studies reporting the results of experimental manipulations or  
565 interventions, clarify whether the analysis was by intent-to-treat. That is, were all participants  
566 assigned to conditions included in the data analysis regardless of whether they actually  
567 received the intervention, or were only participants who completed the intervention  
568 satisfactorily included? Give a rationale for the choice.

569 **Adverse events.** If interventions were studied, detail all important adverse events (events with  
570 serious consequences) and/or side effects in each intervention group.

## 571 **2.08 Discussion**

572 After presenting the results, you are in a position to evaluate and interpret their implications,  
573 especially with respect to your original hypotheses. Here you will examine, interpret, and  
574 qualify the results and draw inferences and conclusions from them. Emphasize any theoretical  
575 or practical consequences of the results. (When the discussion is relatively brief and  
576 straightforward, some authors prefer to combine it with the Results section, creating a section  
577 called Results and Discussion.)

578 Open the Discussion section with a clear statement of the support or nonsupport for your  
579 original hypotheses, distinguished by primary and secondary hypotheses. If hypotheses were  
580 not supported, offer post hoc explanations. Similarities and differences between your results  
581 and the work of others should be used to contextualize, confirm, and clarify your conclusions.  
582 Do not simply reformulate and repeat points already made; each new statement should  
583 contribute to your interpretation and to the reader's understanding of the problem.

584 Your interpretation of the results should take into account (a) sources of potential bias and  
585 other threats to internal validity, (b) the imprecision of measures, (c) the overall number of  
586 tests or overlap among tests, (d) the effect sizes observed, and (e) other limitations or  
587 weaknesses of the study. If an intervention is involved, discuss whether it was successful and  
588 the mechanism by which it was intended to work (causal pathways) and/or alternative  
589 mechanisms. Also, discuss barriers to implementing the intervention or manipulation as well  
590 as the fidelity with which the intervention or manipulation was implemented in the study, that  
591 is, any differences between the manipulation as planned and as implemented.

592 Acknowledge the limitations of your research, and address alternative explanations of the  
593 results. Discuss the generalizability, or external validity, of the findings. This critical analysis  
594 should take into account differences between the target population and the accessed sample.  
595 For interventions, discuss characteristics that make them more or less applicable to  
596 circumstances not included in the study, how and what outcomes were measured (relative to  
597 other measures that might have been used), the length of time to measurement (between the  
598 end of the intervention and the measurement of outcomes), incentives, compliance rates, and  
599 specific settings involved in the study as well as other contextual issues.

600 End the Discussion section with a reasoned and justifiable commentary on the importance of  
601 your findings. This concluding section may be brief or extensive provided that it is tightly  
602 reasoned, self-contained, and not overstated. In this section, you might briefly return to a  
603 discussion of why the problem is important (as stated in the introduction); what larger issues,  
604 those that transcend the particulars of the subfield, might hinge on the findings; and what  
605 propositions are confirmed or disconfirmed by the extrapolation of these findings to such  
606 overarching issues.

607 You may also consider the following issues:

- 608 • What is the theoretical, clinical, or practical significance of the outcomes, and what is  
609 the basis for these interpretations? If the findings are valid and replicable, what real-  
610 life psychological phenomena might be explained or modeled by the results? Are  
611 applications warranted on the basis of this research?
- 612 • What problems remain unresolved or arise anew because of these findings?

613 The responses to these questions are the core of the contribution of your study and justify why  
614 readers both inside and outside your own specialty should attend to the findings. Your readers  
615 should receive clear, unambiguous, and direct answers.

[...]

## 1    **3. Writing Clearly and Concisely**

2    This chapter provides some general principles of expository writing and suggests ways to  
3    improve writing style. We focus first on the benefits of planning and choosing the best  
4    organizational structure to develop your argument. We next describe some basic principles for  
5    writing with clarity and precision and for avoiding bias in language. Last, we demonstrate  
6    how correct grammar is the foundation of clear, effective and persuasive communication.

### 7    **Organization**

8    Before beginning to write, consider the best length and structure for the findings you wish to  
9    share. Ordering your thoughts logically, both at the paragraph and at the sentence levels, will  
10    strengthen the impact of your writing.

#### 11    **3.01 Length**

12    The optimal length of a manuscript is the number of pages needed to effectively communicate  
13    the primary ideas of the study, review, or theoretical analysis. As a rule “less is more”.  
14    Discursive writing often obscures an author’s main points, and condensing long manuscripts  
15    often improves them. If a paper is too long, shorten it by stating points clearly and directly,  
16    confining the discussion to the specific problem under investigation, deleting or combining  
17    data displays, eliminating repetition across sections, and writing in the active voice. At times,  
18    a paper may need to be divided into two or more papers, each with a more specific focus  
19    (however, see section 1.09 on piecemeal publication). Journals differ in average length of  
20    articles published. It is generally wise to be consistent with usual practices of the journal to  
21    which you are submitting your paper.

#### 22    **3.02 Organizing a Manuscript with Headings**

23    In scientific writing, sound organizational structure is the key to clear, precise, and logical  
24    communication. This includes the use of headings to effectively organize ideas within a study  
25    as well as seriation to highlight important items within sections. Concise headings help the  
26    reader anticipate key points and track the development of your argument.

27    Readers familiar with earlier editions of the *Publication Manual* will note that we have  
28    changed and simplified the heading styles in this edition. This change was motivated by the  
29    desire to make planning a less complicated process for the writer and to make articles more  
30    accessible for those reading them in electronic formats.

31    Levels of heading establish the hierarchy of sections via format or appearance. All topics of  
32    equal importance have the same level of heading throughout a manuscript. For example, in a  
33    multi-experiment paper, the headings for the Method and Results sections in Experiment 1  
34    should be the same level as the headings for the Method and Results sections in Experiment 2.



35 Avoid having only one subsection heading and subsection within a section, just as you would  
36 in an outline. Use at least two subsection headings within any given section, or use none (e.g.,  
37 in an outline, you could divide a section numbered I into a minimum of A and B sections; just  
38 an A section could not stand alone).

### 39 **3.03 Levels of Headings**

40 The heading style recommended by APA consists of five possible formatting arrangements,  
41 according to the number of levels of subordination. Each heading level is numbered (see  
42 Table 3.1)

43 Regardless of the number of levels of subheading within a section, the heading structure for  
44 all sections follows the same top-down progression. Each section starts with the highest level

45 [Table 3.1]

46 of heading, even if one section may have fewer levels of subheading than another section. For  
47 example, the Method and Results sections of a paper may each have two levels of subheading,  
48 and the Discussion section may have only one level of subheading. There would then be three  
49 levels of heading for the paper overall: the section headings (**Method, Results, and**  
50 **Discussion**) and the two levels of subheadings as follows:

[...]

67 The introduction to manuscript does not carry a heading that labels it as the introduction. (The  
68 first part of the manuscript is assumed to be the introduction.)

69 Do not label headings with numbers or letters. (The sections and headings in the Publication  
70 Manual are numbered only to permit indexing and cross-referencing.) The number of levels of  
71 heading needed for your article will depend on its length and complexity. If only one level of  
72 heading is needed, use Level 1; for a paper of two levels of heading, use Levels 1 and 2; if  
73 three levels are needed, use Levels 1, 2, and 3; and so forth.

### 74 **3.04 Seriation**

75 Just as the heading structure alerts readers to the order of ideas within the paper, seriation  
76 helps the reader understand the organization of key points within sections, paragraphs, and  
77 sentences. In any series, all items should be syntactically and conceptually parallel (see  
78 section 3.23).

[...]

## 122 **Writing Style**

123 The prime objective of scientific reporting is clear communication. You can achieve this by  
124 presenting ideas in an orderly manner and by expressing yourself smoothly and precisely.

125 Establishing a tone that conveys the essential points in an interesting manner will engage  
126 readers and communicate your ideas more effectively.

### 127 **3.05 Continuity in Presentation of Ideas**

128 Readers will better understand your ideas if you aim for continuity in words, concepts and  
129 thematic development from the opening statement to the conclusion. Continuity can be  
130 achieved in several ways. For instance, punctuation marks contribute to continuity by  
131 showing relationships between ideas. They cue the reader to the pauses, inflections,  
132 subordination, and pacing normally heard in speech. Use the full range of punctuation aids  
133 available: Neither overuse nor underuse one type of punctuation, such as commas or dashes.  
134 Overuse may annoy the reader; underuse may confuse. Instead, use punctuation to support  
135 meaning.

136 Another way to achieve continuity is through the use of transitional words. These words help  
137 maintain the flow of thought, especially when the material is complex or abstract. A pronoun  
138 that refers to a noun in the preceding sentence not only serves as a transition but also avoids  
139 repetition. Be sure the referent is obvious. Other transition devices are links (*then, next, after,*  
140 *while, since*), cause-effect links (*therefore, consequently, as a result*) addition links (*in*  
141 *addition, moreover, furthermore, similarly*), and contrast links (*but, conversely, nevertheless,*  
142 *however, although*).

### 143 **3.06 Smoothness of Expression**

144 Scientific prose and creative writing serve different purposes. Devices that are often found in  
145 creative writing—for example, setting up ambiguity; inserting the unexpected; omitting the  
146 expected; and suddenly shifting the topic, tense or person—can confuse or disturb readers of  
147 scientific prose. Therefore, try to avoid these devices and aim for clear and logical  
148 communication.

149 Because you have been so close to your material, you may not immediately see certain  
150 problems, especially contradictions the reader may infer. A reading by a colleague may  
151 uncover such problems. You can usually catch omissions, irrelevancies, and abruptness by  
152 putting the manuscript aside and rereading it later. Reading the paper aloud can make flaws  
153 more apparent. (See also section 3.11.)

154 If, on later reading, you find that your writing is abrupt, introducing more transition devices  
155 may be helpful. You may have abandoned an argument or theme prematurely; if so, you need  
156 to amplify the discussion.

157 Abruptness may result from sudden, unnecessary shifts in verb tense within the same  
158 paragraph or in adjacent paragraphs. By using verb tenses consistently, you can help ensure  
159 smooth expression. Past tense (e.g. “Smith *showed*”) or present perfect tense (e.g.  
160 “researchers *have shown*”) is appropriate for the literature review and the description of the  
161 procedure if the discussion is of past events. Stay within the chosen tense. Use past tense (e.g.

162 “anxiety *decreased* significantly”) to describe the results. Use the present tense (e.g. “the  
163 results of Experiment 2 *indicate*”) to discuss implications of the results and to present the  
164 conclusions. By reporting conclusions in the present tense, you allow readers to join you in  
165 deliberating the matter at hand. (See section 3.19 for details on the use of the verb tense.)

[...]

### 189 **3.07 Tone**

190 Although scientific writing differs in form from literary writing, it need not lack style or be  
191 dull. In describing your research, present the ideas and findings directly but aim for an  
192 interesting and compelling style and a tone that reflects your involvement with the problem.

193 Scientific writing often contrasts the positions of different researchers. Differences should be  
194 presented in a professional, noncombative manner. For example, “Fong and Nisbett did not  
195 address . . .” is acceptable, whereas “Fong and Nisbett completely overlooked . . .” is not.

196 One effective way to achieve the right tone is to imagine a specific reader you are intending to  
197 reach and to write in a way that will educate and persuade that individual. Envisioning a  
198 person familiar to you will make this technique more effective. You may wish to write, for  
199 example, to a researcher in a related field who is trying to keep abreast of the literature but is  
200 not familiar with jargon or insider perspectives. What would facilitate his or her  
201 understanding of and appreciation for the importance of your work?

### 202 **3.08 Economy of Expression**

203 Say only what needs to be said. The author who is frugal with words not only writes a more  
204 readable manuscript but also increases the chances that the manuscript will be accepted for  
205 publication. The number of printed pages a journal can publish is limited, and editors  
206 therefore often request that authors shorten submitted papers. You can tighten long papers by  
207 eliminating redundancy, wordiness, jargon, evasiveness, overuse of the passive voice,  
208 circumlocution, and clumsy prose. Weed out overly detailed descriptions of apparatus,  
209 participants, or procedures (beyond those called for in the reporting standards; see chapter 2);  
210 elaborations of the obvious; and irrelevant observations or asides. Materials such as these may  
211 be placed, when appropriate, in an online supplemental archive (see section 2.13 and 8.03 for  
212 further details).

213 Short words and short sentences are easier to comprehend than long ones. A long technical  
214 term, however, may be more precise than several short words, and technical terms are  
215 inseparable from scientific reporting. Yet the technical terminology in a paper should be  
216 readily understood by individuals throughout each discipline. An article that depends on  
217 terminology familiar to only a few specialists does not sufficiently contribute to the literature.

218 **Wordiness.** Wordiness can also impede the ready grasp of ideas. Change *based on the fact*  
219 *that to because, at the present time to now, and for the purpose of to simply for or to.* Use *this*

220 *study* instead of *the present study* when the context is clear. Change *there were several*  
221 *students who completed* to *several students completed*. Unconstrained wordiness lapses into  
222 embellishment and flowery writing, which are clearly inappropriate in scientific style.

223 **Redundancy.** Writers often use redundant language in an effort to be emphatic. Use no more  
224 words than are necessary to convey your meaning.

225 In the following examples, the italicized words are redundant and should be omitted:

226	they were <i>both</i> alike	<i>one and</i> the same
227	<i>a total of</i> 68 participants	in <i>close</i> proximity
228	four <i>different</i> groups saw	<i>completely</i> unanimous
229	instructions, which were <i>exactly</i>	<i>just</i> exactly
230	the same as those used	
231	<i>absolutely</i> essential	<i>very</i> close to significance
232	has been <i>previously</i> found	<i>period of</i> time
233	small <i>in size</i>	summarize <i>briefly</i>
234	the reason is <i>because</i>	

235 **Unit length.** Although writing only in short, simple sentences produces choppy and boring  
236 prose, writing exclusively in long, involved sentences results in difficult, sometimes  
237 incomprehensible material. Varied sentence length helps readers maintain interest and  
238 comprehension. When involved concepts require long sentences, the components should  
239 proceed logically. Direct, declarative sentences with simple, common words are usually best.

240 Similar cautions apply to paragraph length. Single-sentence paragraphs are abrupt. Paragraphs  
241 that are too long are likely to lose the reader's attention. A new paragraph provides a pause  
242 for the reader—a chance to assimilate one step in the conceptual development before  
243 beginning another. If a paragraph runs longer than one double-spaced manuscript page, you  
244 may lose your readers. Look for a logical place to break a long paragraph, or reorganize the  
245 material.

### 246 **3.09 Precision and Clarity**

247 **Word choice.** Make certain that every word means exactly what you intend it to mean. In  
248 informal style, for example, *feel* broadly substitutes for *think* or *believe*, but in scientific style,  
249 such latitude is not acceptable. A similar example is that *like* is often used when *such* is  
250 meant:

251 *Correct:*

252 Articles by psychologists such as Skinner and Watson. . . .

253 *Correct:*

254 Like Watson, Skinner believed. . . .

255 *Incorrect:*

256 Articles by psychologists like Skinner and Watson. . . .

257 **Colloquial expressions.** Avoid colloquial expressions (e.g., *write up* for *report*), which diffuse  
258 meaning. Approximations of quantity (e.g., *quite a large part*, *practically all*, or *very few*) are  
259 interpreted differently by different readers or in different contexts. Approximations weaken  
260 statements, especially those describing empirical observations.

[...]

288 **Anthropomorphism.** Do not attribute human characteristics to animals or to inanimate  
289 sources.

290 *Correct:*

291 Pairs of rats (cage mates) were allowed to forage together.

292 *Incorrect:*

293 Rat couples (cage mates) were allowed to forage together.

294 *Correct:*

295 The staff for the community program was persuaded to allow five of the  
296 observers to become tutors.

297 *Incorrect:*

298 The community program was persuaded to allow five of the observers to  
299 become tutors.

300 An experiment cannot *attempt to demonstrate*, *control unwanted variables*, or *interpret*  
301 *findings*, nor can tables or figures *compare* (all of these can, however, *show* or *indicate*). Use  
302 a pronoun or an appropriate noun as the subject of these verbs. *I* or *we* (meaning the author or  
303 authors) can replace *the experiment*.

[...]

### 320 **3.10 Linguistic Devices**

321 Devices that attract attention to words, sounds, or other embellishments instead of to ideas are  
322 inappropriate in scientific writing. Avoid heavy alliteration, rhyming, poetic expressions, and

323 clichés. Use metaphors sparingly; although they can help simplify complicated ideas,  
324 metaphors can be distracting. Avoid mixed metaphors (e.g., *a theory* representing one *branch*  
325 *of a growing body of evidence*) and words with surplus or unintended meaning (e.g., *cop* for  
326 *police officer*), which may distract if not actually mislead the reader. Use figurative  
327 expressions with restraint and colorful expressions with care; these expressions can sound  
328 strained or forced.

### 329 **3.11 Strategies to Improve Writing Style**

330 Authors use various strategies in putting their thoughts on paper. The fit between author and  
331 strategy is more important than the particular strategy used. Three approaches to achieving  
332 professional and effective communication are (a) writing from an outline; (b) putting aside the  
333 first draft, then rereading it later; and (c) asking a colleague to review and critique the draft  
334 for you.

335 Writing from an outline helps preserve the logic of the research itself. An outline identifies  
336 main ideas, defines subordinate ideas, helps you discipline your writing and avoid tangential  
337 excursions, and helps you notice omissions. In an outline, you can also identify the  
338 subheadings that will be used in the article itself.

[...]

## **Abstract**

Ausgehend von Überlegungen zur sozialen und sprachlichen Konstituiertheit jeglichen wissenschaftlichen Erkennens untersuche ich die sich im *Publication Manual of the American Psychological Association* manifestierenden epistemischen Voraussetzungen und Einschränkungen des wissenschaftlich-psychologischen Diskurses. Mithilfe der *Kritischen Diskursanalyse* nach Jäger (2009) zeige ich, inwiefern mit der Normierung veröffentlichter Forschungsberichte eine Eingrenzung des möglichen Erkenntnisbereiches und folglich eine Reglementierung von ‚gültigem‘ psychologischen Wissen erzielt wird: Vorgesehen sind ausschließlich eindeutig lösbare, quantifizierbare Fragestellungen, deren Lösung bzw. Lösungsprozess sich auf linearem Wege beschreiben und sich reibungslos in den Wissensbestand des Paradigmas einfügen lässt. Der Diskurs kennzeichnet sich ferner durch ein Objektivierungsbestreben, das anhand verschiedener Strategien realisiert wird, am deutlichsten jedoch über Eliminierung des/der Forschenden aus dem Geschehen sowie Aktivierung von Text und Forschungsgegenstand. Teilhaben am Diskurs darf, wer sich der institutionell angebundenen Forschung mitsamt den hier aufgezeigten Regeln verschreibt, wobei das Recht zum Aufstellen von Diskursregeln an bestimmte Ämter geknüpft bzw. über diese legitimiert ist.

\*\*

Based on the notion that any form of scientific insight is socially and linguistically constituted I investigate the epistemic premises and restrictions of the scientific-psychological discourse that are to be found in the *Publication Manual of the American Psychological Association*. Applying the method of *Critical Discourse Analysis* (*Kritische Diskursanalyse*, Jäger, 2009) I demonstrate to what extent the standardization of published research reports serves as a means for restraining the potential range of discovery and, accordingly, as a means for regulation of ‘valid’ psychological knowledge: Only those questions which can be answered in an unambiguous, quantifiable and linearly representable manner and which, in addition, do not challenge the paradigmatic body of knowledge are admissible. The discourse is

furthermore characterized by the aim of objectification, which in turn is realized by different strategies, elimination of the researcher from the procedures and activation of both text and research object being the most distinct ones. Discourse participation is restricted to those who devote themselves to institutionally bound science along with its rules pointed out in the current paper, whereas the privilege to establish discursive rules is associated with and authorized by predefined positions.



## **Lebenslauf**

\* 16. August 1983 in Burgas (Bulgarien)

### **Schule**

2003                      Abitur, Leonard-Bernstein-Gymnasium, Berlin

### **Studium**

2004 - 05                Studium der Philosophie und Anglistik, Universität Potsdam

seit 2005                Studium der Psychologie, Universität Wien  
Schwerpunkt: Sprach- und Kulturpsychologie

2010 - 2011             Studium der Sprachkunst, Universität für Angewandte Kunst, Wien

2009                      Studium der Psychologie, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige  
Universitet, Trondheim

seit 2013                Studium der isländischen Sprache und Kultur, Háskóli Íslands, Reykjavik  
  
Schwerpunkte: Übersetzung, Manuskriptwissenschaften, altnordische  
Mythologie, zeitgenössische Literatur

seit 2015                Studium der russischen Sprache und Kultur, Háskóli Íslands, Reykjavik

### **Berufliche und ehrenamtliche Tätigkeiten**

2009 - 2013             Betreuung Erwachsener mit starken Verhaltensauffälligkeiten  
und/oder intellektueller Behinderung, Sozialtherapeutische  
Tagesstruktur der KoMiT GmbH, Wien

2014                      Betreuung von Kindern mit intellektueller Behinderung und/oder  
Verhaltensauffälligkeiten, Reykjavíkurborg, Reykjavik

seit 2014                Betreuung Erwachsener mit intellektueller Behinderung, Ás  
styrktarfélag, Reykjavik

seit 2015                ehrenamtliches Engagement in der Unterstützung Asylsuchender,  
Rauði krossinn, Reykjavik