

## Epistemologische Entwicklung an der Universität Wien

Reflexion über die persönliche epistemologische Entwicklung von Studierenden der Geschichte und der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

Omar Nasr, Philomena Pober (Universität Wien)

Betreuerin: Dr<sup>in</sup> Brigitte Römmer-Nossek (Universität Wien)

### Abstract:

Dieses Projekt beschäftigt sich damit, wie Studierende zweier Studienrichtungen an der Universität Wien ihre eigene epistemologische Entwicklung wahrnehmen und beschreiben. Dabei wurden die Bachelorstudienrichtungen „Geschichte“ sowie „Kultur- und Sozialanthropologie“ für eine Fallstudie herangezogen, da sie sowohl Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Forschungsinteresse als auch große Unterschiede in ihren Zugängen zum Thema Wissen und ihren Methoden aufweisen. Es wurden zwei Gruppeninterviews durchgeführt, welche anschließend anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewertet wurden. Die Ergebnisse ermöglichen einen Einblick in die Reflexion der epistemologischen Entwicklung durch Studierende dieser Disziplinen. Angelehnt an Schommer (1990), die aufzeigte, dass sich epistemologische Entwicklung nicht durch aufeinanderfolgende, abgeschlossene Stufen vollzieht, wird bei Studierenden der Geschichte und KSA untersucht, wie linear oder dynamisch sie über ihre eigene epistemologische Entwicklung reflektieren.

**Keywords:** epistemologische Entwicklung, Wissensbegriff, wissenschaftliches Schreiben, Geschichte, Kultur- und Sozialanthropologie

## Einleitung und Forschungsinteresse

Studierende verändern im Laufe ihres Studiums ihre persönliche Auffassung von Wissen. Von der Schule kommend, wird Wissen oft als „wahr“ und als von einer Autorität „garantiert“ wahrgenommen. Diese Auffassung verändert sich aber im universitären Kontext hin zu einem differenzierteren Wissensbegriff (Römmer-Nossek, 2017, 111f).

Der Wissensbegriff spielt allerdings nicht in allen wissenschaftlichen Disziplinen eine explizite Rolle. Einige Disziplinen gehen reflektierter als andere damit um. Dennoch stellt ein zumindest impliziter Wissensbegriff für alle wissenschaftlichen Disziplinen die Grundlage des wissenschaftlichen Arbeitens dar und definiert als solche, was als Quelle des Wissens wahrgenommen wird und durch welche Methoden neues Wissen erzeugt, aber auch diskutiert und verworfen werden kann.

Lincoln und Guba (1994, 107) beschreiben diese unterschiedlichen Zugänge zum Wissensbegriff als Teil eines jeweiligen Basic Belief Systems, also als Teil unterschiedlich begründeter wissenschaftlicher Weltanschauungen. Wir vermuten, dass sich diese in den Studienrichtungen Geschichte und Kultur- und Sozialanthropologie implizit vermittelten Wissensbegriffe auf die individuelle epistemologische Entwicklung der Studierenden dieser Disziplinen auswirkt.

In unserem Forschungsprojekt an der Universität Wien gehen wir exemplarisch der Frage nach, wie Studierende ihre eigene epistemologische Entwicklung reflektieren und ob sich ihre Reflexion anhand der von Perry (1970) definierten Stufen vollzieht. Dazu befragen wir Studierende hinsichtlich ihrer Auffassung von „Wissen“. Außerdem stellen wir die persönliche Reflexion der Studierenden bezüglich

des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten im Laufe ihres Studiums ins Zentrum unseres Interesses. Dabei leitet uns die Frage, wie die Studierenden der Geschichte sowie die Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie auf ihr eigenes Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten im Zusammenhang mit ihrer Auffassung von Wissen blicken. Die Beschäftigung mit der Wahrnehmung des „Schreibens“ und „Wissens“ von Studierenden bietet viele Möglichkeiten, die zur Verbesserung und Optimierung der Lehre und des Studienaufbaus dieser Studienrichtungen hinsichtlich eines breiteren Angebotes zur Förderung der Schreibkompetenz beitragen können.

## Theoretische Einbettung und Diskussion

In seinem einflussreichen Werk *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (Perry, 1970) behauptet Perry, dass Studierende verschiedene Positionen in ihrer epistemologischen Entwicklung durchlaufen. Aufbauend auf seiner Forschung, erstellte Perry ein Modell, durch welches die epistemologische Entwicklung von Studierenden dargestellt werden sollte. Dabei begriff Perry seine Untersuchung als „a purely descriptive formulation of students’ experience“ und kritisierte Versuche, sein Modell als „prescriptive program intended to ‘get’ students to develop“ einzusetzen (Perry, 1981, 107). In seinem Modell definierte Perry insgesamt neun Positionen, die er in vier Kategorien zusammenfasst. Diese werden in der folgenden Darstellung (Tabelle 1) veranschaulicht:

<b>A. Dualism / Recieved Knowledge</b>	
1. Basic Duality	Position 1 und 2 beschreiben eine richtig/falsch- Vorstellung von Wahrheit und Moral. Hierbei existiert eine Wahrheit, die von unumstrittenen Autoritäten vertreten wird. Andere Meinungen sind falsch.
2. Full Dualism	
<b>B. Multiplicity / Subjective Knowledge</b>	
3. Early Multiplicity	Andere Anschauungen sowie Unsicherheiten werden als temporäre Lösungen akzeptiert, bis die richtige Antwort gefunden wird.
4. Late Multiplicity	Die Bereiche, in denen es keine absoluten Antworten gibt, befinden sich außerhalb des Geltungsbereichs der Autoritäten.
<b>C. Relativism / Procedural Knowledge</b>	
5. Contextual Relativism	Wissen und Werte werden insgesamt als kontextuell und relativistisch wahrgenommen, auch Autoritäten.
6. „Pre-Commitment“	Die Notwendigkeit eines personal commitment zur Orientierung in einer relativistischen Welt wird begriffen.
<b>D. Commitment / Constructed Knowledge</b>	
7. Commitment	Verantwortung für die eigene Meinung wird in einigen Bereichen übernommen.
8. Challenges to Commitment	Konsequenzen eines klaren commitments werden erfahren.
9. „Post Commitment“	Bestätigung der Identität durch multiple Verantwortungen und commitment werden als kontinuierliche Betätigung begriffen.

Tabelle 1: Epistemologische Entwicklung (adaptiert nach Perry, 1970)

Laut Perrys Modell durchlaufen die meisten Studierenden eine vorhersehbare Entwicklung hinsichtlich ihrer Auffassungen von Wissen im Laufe ihres Studiums. Die grundlegende Annahme Perrys ist, dass sich Studierende von einer dualistischen Auffassung von Wissen – wonach Aussagen entweder richtig oder falsch sind – in neun Stufen zu einer relativistischen Auffassung von Wissen – wonach Aussagen als kontextuell wahrgenommen werden – „entwickeln“ und im Rahmen der letzten „Entwicklungsstufe“ Verantwortung für die von ihnen produzierten wissenschaftlichen Aussagen übernehmen.

Nachdem Perry sein Modell 1970 veröffentlicht hatte, wurde es in den darauffolgenden Jahrzehnten mehrmals kritisiert, adaptiert und modifiziert. Beispielsweise kritisierte Belenky, dass Perrys Studie nur für männliche Personen gelte. Daher fokussierte sie sich in ihrer Untersuchung zu „Women’s Ways of Knowing“ (1986) auf Frauen. In ihrem Modell beschrieb sie den „developmental path“, den Frauen in ihren Meinungen und Anschauungen durchlaufen, als „a set of epistemological perspectives from which women know and view the world“ (Belenky, 1986: 15).

Knefelkamp und Slepitzka adaptierten Perrys Modell und erweiterten seinen Geltungsbereich generell als „A Cognitive-Development Model of Career Development“ (1978). Sie waren der Meinung, dass sich Perrys Modell generell auf die Weltanschauung und Meinungen von Individuen übertragen lässt und sich außerdem anhand der Karriereplanung von Individuen beobachten lässt. Schommer (1990) kritisierte Perrys Annahme, „that personal epistemology is unidimensional and develops in a fixed progression of stages“ (Schommer, 1990, 498). Perrys Darlegungen stellen, trotz zahlreicher Kritik und Adaptierungen, dennoch eine Referenz in der Auseinandersetzung mit der epistemologischen Entwicklung dar.

Unsere Hypothese ist, dass Studierende der Geschichte und Kultur- und Sozialanthropologie sich selbst in ihrer Reflexion über ihre eigene epistemologische Entwicklung verschiedenen Stufen nach Perry (1970) zuordnen und damit ein implizit differenziertes Bild über ihre eigene epistemologische Entwicklung haben. Außerdem vermuten wir, dass sich die in den beiden Disziplinen verschiedenen, implizit vermittelten Basic Belief Systems (Lincoln & Guba, 1994, 107), also die unterschiedlich begründeten wissenschaftlichen Weltanschauungen, auf den persönlichen Wissensbegriff der Studierenden auswirken. Um diese Hypothesen exemplarisch zu überprüfen, führten wir Gruppeninterviews mit Studierenden zu ihren Auffassungen von Wissen und Schreiben und dem Zusammenhang von ihrem Wissensbegriff und ihren Schreibprozessen.

## Methoden

Zur qualitativen Befragung der zwei Gruppen von jeweils vier Studierenden entschieden wir uns für semi-strukturierte Leitfadenterviews mit Fokusgruppen. Eine Fokusgruppe ist, im Gegensatz zu natürlich vorkommenden sozialen Gebilden, eine nicht natürliche Gruppe (vgl. Stewart & Shamdasani, 1990). Die Vorteile dieser Art von offener Gruppendiskussion sind einerseits eine entspannte Gesprächsatmosphäre und die Miteinbeziehung zurückhaltender Teilnehmer\*innen sowie andererseits die Entwicklung und Vertiefung der im Gespräch aufkommenden Themen und Diskussionen. Die Teilnehmer\*innen einer Gruppendiskussion hören die Antworten ihrer Kolleg\*innen, können darauf eingehen und ihre eigene Position reflektieren, bestätigt sehen oder verändern, was bei individuellen Interviews

nicht möglich wäre (ebd.). Unabhängig von dem Thema des Interviews werden in Gruppeninterviews außerdem soziale Dynamiken der Wissensgenerierung erkennbar. Unsere Definition von „Wissen“ als soziales Phänomen in einer subjektunabhängig erfassbaren Welt spiegelt sich in der Auswahl dieser Interviewform wider. Vor dem Hintergrund des dargestellten Modells von Perry untersuchten wir die Reflexionen der Studierenden hinsichtlich ihres Schreibens und Wissens, um herauszufinden, ob die Wahrnehmung der Studierenden mit der von Perry beschriebenen Entwicklung entlang seiner Positionen kongruiert und inwiefern sie sich davon unterscheidet.

Wir formulierten Interviewfragen, um eine Reflexion über die eigene epistemologische Entwicklung zu ermöglichen. Die Fragen 1-3 beschäftigen sich mit dem Wissensbegriff, während die Fragen 4 und 5 den Zusammenhang zwischen „Wissen“ und „Schreiben“ reflektieren. Die Fragen 6 und 7 beschäftigen sich mit den schriftlichen wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden:

- 1) Was ist "Wissen" für dich?
- 2) Wie wird in der KSA/Geschichte Wissen "produziert"? Was sind die Quellen des Wissens?
- 3) Welche Methoden habt ihr selbst schon angewandt, um Wissen zu generieren?
- 4) Wie hängen "Wissen" und "Schreiben" zusammen?
- 5) Welche Rolle hat Wissen für den Schreibprozess zu Anfang des Studiums gespielt?  
Wenn eine Veränderung da ist: Was ist jetzt anders?
- 6) Was ist "wissenschaftliches Schreiben" und welche weiteren Formen des Schreibens kennst du?
- 7) Was hat sich in euren Arbeiten verändert? Wie habt ihr zu Beginn des Studiums geschrieben und wie schreibt ihr heute?

Bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen achteten wir darauf, dass sich zwei gleichgroße Gruppen bilden. Außerdem achteten wir besonders darauf, dass sich die Studierenden entweder am Ende ihres Bachelor- (BA) oder zu Beginn ihres Masterstudiums (MA) befinden. Den Anspruch, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis bei der Auswahl unserer Interviewpartner\*innen herzustellen, konnten wir nicht zur Gänze erfüllen. In der Geschichte-Gruppe (GG) nahmen zwei Studierende mit männlichen (m) sowie zwei Studierende mit weiblichen (w) Vornamen teil, während in der KSA- Gruppe (KG) eine Person mit männlichem (m) und drei Personen mit weiblichen (w) Vornamen teilnahmen. Die Studierenden befanden sich zu unterschiedlichen Anteilen im Bachelor- oder Masterstudium, wie anhand von Tabelle 2 gezeigt wird.

Interviewpartner*innen				
	GG		KG	
	w	m	w	m
<b>BA</b>	1	0	3	0
<b>MA</b>	1	2	0	1

Tabelle 2: Interviewpartner\*innen, (GG=Geschichte-Gruppe, KG=Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe, BA=Bachelor, MA=Master, w=weibl.Vorname, m=männl.Vorname)

Die Interviews wurden im Abstand von einer Woche zur gleichen Uhrzeit und im gleichen Gruppenraum am Institut für Zeitgeschichte durchgeführt. Die Dauer der Interviews war jeweils etwa eine Stunde. Nach einem entspannten Ankommen widmeten wir uns den zuvor ausgearbeiteten Fragen. Dabei wurden die Fragen nacheinander gestellt. Daraufhin bekamen unsere Interviewpartner\*innen die Möglichkeit, etwaige Unklarheiten zu den Fragestellungen zu klären. Anschließend bekamen sie zwei Minuten Zeit, um ihre Überlegungen zu den Fragen zu notieren. Danach leiteten wir die Gruppendiskussion ein, die wir zeitlich nicht einschränkten, um genügend Raum für Diskussion sowie Reflexion zu bieten. Während der Diskussion begrüßten und motivierten wir gegenseitige Bezugnahmen, wodurch anregende Diskussionen entstehen konnten. Ansonsten hielten wir uns beide zurück, um die Diskussion inhaltlich nicht zu beeinflussen, wobei uns im Klaren war, dass die Vorauswahl sowie das Stellen der Diskussionsfragen schon eine grundlegende Beeinflussung unsererseits darstellten. Zur Auswertung der Interviews zogen wir unterstützend die Datenanalyse-Software Atlas.ti heran.

## Ergebnisse und Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008). Markierte Textstellen der transkribierten Interviews wurden so in systematische Beziehung zueinander gebracht und in zwei Codierungerunden und anhand von 87 Codes und 10 Codegruppen analysiert. Im Folgenden (Tabelle 2) werden die häufigsten Codes und ihre Codegruppe aufgezeigt.

Code	Häufigkeit	Codegruppe
Kritik an der Lehre	19	Lob/Kritik an der Lehre
Methoden	16	Frage III: Welche Methoden habt ihr selbst schon angewandt?
Wissen speichern	9	Frage IV: Wie hängen Wissen und Schreiben zusammen?
Definition von Wissen?	9	Frage I: Was ist Wissen?
Relevanz im Studium	8	Frage I: Was ist Wissen?
Wissensgenerierung	8	Frage II: Wie wird Wissen in der G/KSA generiert?
Interview	8	Frage III: Welche Methoden habt ihr selbst schon angewandt?
Feldforschung und Beobachtung	7	Frage II: Wie wird Wissen in der KSA generiert?
Zusammenhänge	6	Frage I: Was ist Wissen?
believing game	5	doubting/believing game
Lesen	5	Frage II: Wie wird Wissen in der G generiert?

Tabelle 3: Die häufigsten Codes aus beiden Gruppeninterviews und ihre Codegruppe.

Durch die Analyse der Interviews konnten wir einerseits feststellen, dass in beiden Gruppen unterschiedliche Diskussionen bezüglich der Definition von Wissen entstanden. Außerdem gab es wesentliche Unterschiede zwischen den Gruppen in den Aussagen zur Generierung von Wissen in ihrem jeweiligen Fach. In beiden Gruppen trafen einzelne Studierende verschiedene Aussagen, die mehreren Positionen von Perrys Modells der persönlichen epistemologischen „Entwicklung“ zuzuordnen sind. In beiden Gruppen war die Kritik an der Methodenlehre an der Universität ein wesentlicher Teil der Diskussion. Im Folgenden gehen wir auf einige relevante Diskussionen näher ein.

## Die Quellen des Wissens

Für die Beantwortung unserer Forschungsfrage besonders aufschlussreich war, dass Studierende beider Studienrichtungen zwar gängige Methoden und Theorien ihrer jeweiligen Disziplinen nannten und diese teilweise auch schon selbst angewandt hatten, ihr persönliches Wissen aber als in Lehrveranstaltungen der Universität erlernt beschrieben. Es fällt hier eine sehr interessante Diskrepanz zwischen der Kenntnis über die Prozesse der Wissensgenerierung innerhalb ihrer Disziplin und ihrer persönlichen Auffassung von in Lehrveranstaltungen anzueignendem Wissen auf. So beschrieb eine Teilnehmerin mit weiblichem Vornamen in der Geschichte-Gruppe beispielsweise Wissen als in Lehrveranstaltungen erlernbar.

F(2): Ja, ich würde sagen, als erstes sind eigentlich die Lehrveranstaltungen, in denen man eigentlich Wissen vermittelt bekommt, durch Vorlesungen, Vorträge von Studierenden, und durch Texte, die man eventuell noch dazu lesen muss, das ist würde ich sagen so die Hauptquelle im Studium.

Diese Auffassung von Wissen, welches als „wahr“ und durch eine Autorität „garantiert“ wahrgenommen wird, ist typisch für Studienanfänger\*innen (vgl. Römmer-Nosseck, 2017). Auch die Auffassung, dass Wissen „da draußen“ sei, welches erlernbar ist, ist eher einer früheren Phase der persönlichen epistemologischen Entwicklung zuzuordnen (vgl. Perry 1970).

F(1): Also ich finde es auch einfach schön, wie viel Wissen noch da draußen ist, das ich lernen kann, [...] ich kann immer was Neues mir aneignen, aber ja, ich bin halt im Grunde ins Studium gegangen mit wirklich sehr viel Freude, was Neues zu lernen, aber die Frage ist halt, wenn ich jetzt zurückdenke, ich hoffe halt, dass ich von den Sachen, die ich bis jetzt gelernt habe möglichst viel mitgenommen habe, aber es ist halt das Studium trotzdem auch vergessen dazwischen immer wieder, was manchmal ein bisschen deprimierend ist.

Obwohl einige Studierende Wissen als erlernbar und als hauptsächlich in Lehrveranstaltungen vermittelt betrachteten, war in beiden Gruppen die Kenntnis über disziplinspezifische Methoden und Prozesse der Wissensgenerierung klar ersichtlich.

## Methoden zur Wissensgenerierung

Während in der Geschichte-Gruppe hauptsächlich verschiedene Analyseverfahren und Quellenkritik als von den Studierenden bereits selbst angewandten Methoden und als Methoden zur Wissensgenerierung innerhalb der Disziplin genannt wurden, waren Methoden wie die teilnehmende Beobachtung, Feldforschung und (Selbst-)Reflexion die häufigsten Antworten in der Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe. Im Folgenden (Tabelle 4) werden die häufigsten Codes der Codegruppe „Methoden“ aus den beiden Diskussionen einander gegenübergestellt.

Geschichte-Gruppe		Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe	
Code	Häufigkeit	Code	Häufigkeit
Analyse (Text-, Film-, Netzwerk- und Diskursanalyse)	9	Interview (narrativ-biographisch, oral history, Expert:innen)	11
Quellenkritik	5	Teilnehmende Beobachtung	5
Interview (Exper:innen, oral history, qualitativ)	5	Grounded Theory	5
Vergleich	2	Reflexion (Vorannahmen)	4

Tabelle 4: Die häufigsten Codes der Codegruppe "Methoden".

Einige Studierende fühlten sich bezüglich der Anwendung und Auswahl von Methoden unsicher und wünschten sich diesbezüglich mehr Unterstützung seitens der Lehrenden. So reflektierte eine Teilnehmer\*in mit weiblichem Vornamen aus dem Masterstudium Geschichte wie folgt.

F(2): Ich habe eigentlich auch sehr wenig über Methoden in der Geschichtswissenschaft gelernt und vor allem auch die Anwendung war sehr überschaubar, was wir da gemacht haben und meistens war es nämlich überhaupt keine Methode da, die man da zumindest bewusst angewendet hat in den Arbeiten [...] so grundsätzlich hat mir das irgendwie gefehlt, also das Wissen, dass man irgendwie eine Methode braucht, und das das irgendwie nicht geht, nicht zu wissen, was jetzt genau Methode ist, was ich da machen kann [...]

Ähnliche Unsicherheiten bezüglich der Anwendung von Methoden wurden von einer Teilnehmer\*in mit weiblichem Vornamen aus dem Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie erwähnt.

F(1): Qualitative [gemeint sind quantitative Methoden, Anm. d. Verf.] Methoden war wirklich nichts, also du hast auf Excel ein paar Daten eingetragen und du hast halt quasi Prozente rausbekommen, aber das war nichts irgendwie mit Statistik, also Statistik, damit kann ich nicht arbeiten, jedenfalls bin ich nicht dazu ausgebildet worden.

Es entwickelte sich in beiden Interview-Gruppen die Diskussion über verschiedene Methoden und unsere Fragen zur individuellen Anwendung dieser zu einem Anlass für die Studierenden, die Lehre ihrer jeweiligen Disziplin besonders hinsichtlich der Vermittlung von Methoden zu kritisieren. Es wurde dadurch ersichtlich, dass fachspezifische Methoden benannt werden konnten, die Anwendung dieser Methoden und deren Methodologie schienen den Studierenden aber weniger klar.

## Kritik an der Lehre

In beiden Gruppendiskussionen wurde die Methodenlehre von den Studierenden besonders kritisiert. So bemerkte in der Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe ein\*e Teilnehmer\*in mit weiblichem Vornamen, dass implizit davon ausgegangen werde, dass Studierende Methoden selbstständig erlernen.

F(3): Das ist schon irgendwie interessant, weil jetzt bei der empirischen [Bachelorarbeit, Anm. d. Verf.] denke ich mir, wenn da Fragen auftauchen zu bestimmten Methoden oder eben, weiß ich nicht, wie weit geht die Teilnahme bei der teilnehmenden Beobachtung oder wie sehr soll es noch Beobachtung sein oder Auswertungsmethoden oder so, aber ich habe irgendwie das Gefühl, das wird vorausgesetzt, dass du das irgendwie alles schon weißt, also da fühlt sich die vortragende Person, also für mein Gefühl, mag auch nicht stimmen, aber, irgendwie, nicht zuständig, dass das in dem Rahmen, oder es ist nicht vorgesehen, um das nicht auf die Person zu beziehen, dass das in dem Rahmen auch noch so Teil ist, die einzelnen Methoden, die Anwendbarkeit, und so weiter irgendwie durchzugehen, aber kommt schon auch ein bisschen kurz im Studium so.

Im weiteren Verlauf des Interviews machte sie auf die limitierte Möglichkeit zur Methodenpraxis im Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie aufmerksam.

F(3): Ja ich denke mir gerade irgendwie so viele Möglichkeiten gibt es ja eigentlich im Laufe des Studiums nicht, also im Bachelor jetzt, also würde ich sagen gefühlsmäßig liegt mir qualitatives Forschen mehr als quantitatives, weil ja, [...] (lacht) und dann das Auswerten und so weiter und Statistik, na wäh.

In der Geschichte-Gruppe kritisierte ein Teilnehmer mit männlichem Vornamen die Vermittlung von Methoden im Masterstudium.

M(1): Ich war bei einem Proposal-Workshop letztes Sommersemester, keine Ahnung, Master-Proposal-Workshop, wo dann halt alle zusammen sitzen und irgendwie mal besprechen, was sie für ihr Master[...] vielleicht machen wollen und dann hat halt die Dozentin hat einfach mal, es war halt eben so eine Diskussionsrunde und die Dozentin hat gefragt, was kennen sie denn eigentlich für Methoden jetzt in den Geschichtswissenschaften und es hat im Grunde keiner wirklich antworten können, weil eben für die Geschichte nicht wirklich vermittelt wird

Ein weiterer Teilnehmer mit männlichem Vornamen schloss sich dieser Kritik in ähnlicher Weise an.

M(2): Also die Geschichtswissenschaft, man entwickelt halt nicht unbedingt eine eigene [Methode] sondern greift sich halt viel, aber ich glaube einfach, es wird einfach ganz extrem schlecht vermittelt, so auch teilweise, also ich hatte letztes Semester ein Seminar, da haben wir mit Selbstzeugnissen gearbeitet, und das fand ich schon irgendwie witzig, also das war quasi ein Methodenseminar, aber Selbstzeugnis ist halt eigentlich keine Methode, sondern das ist irgendwie eine Quellengattung und dann wurde uns halt so, wurden uns ein paar Texte für Methoden auf Moodle gestellt und ich fand das irgendwie recht skurril, weil der Arbeitsauftrag war, mit einem Selbstzeugnis zu arbeiten und dann war halt als Methodenvorschlag Diskursanalyse, aber ich kann halt, wenn ich nur einen Text habe, so, dann kann ich keine Diskursanalyse machen, also ich kann sie mir durch Sekundärliteratur erschließen, aber dann führe ich sie nicht selber durch, also die Methode war halt bei jedem im Seminar eine klassische Textanalyse, was auch nicht schlecht ist, weil das machen viele Historiker, und ist ja auch, ja, also, aber so in der Lehre ist es irgendwie sehr schlecht [...] so Methoden zu vermitteln.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Studierende beider Gruppen die Vermittlung und Praxis von fachspezifischen Methoden ihrer Disziplinen als unzureichend empfinden. Anschließend gehen wir auf die Reflexionen der Studierenden bezüglich ihrer Schreibprozesse beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten und deren Zusammenhang mit der Auffassung von „Wissen“ näher ein.

## Wissen und der Schreibprozess von Studierenden

In der Reflexion über ihren eigenen Schreibprozess kam zum Vorschein, dass einige Aussagen der Studierenden bezüglich ihrer frühen oder ersten Seminararbeiten auf eine ähnliche Qualität der ersten Seminararbeiten schließen lassen. Die dadurch impliziten Auffassungen von „Wissen“ sind eher früheren Phasen der epistemologischen Entwicklung zuzuordnen.

F(1): Ich glaube am Anfang waren es so brave Seminararbeiten, wo man halt einfach geschrieben hat, [...] hat halt ein Kapitel nach dem anderen geschrieben, so, ohne eigentlich Erklärungen oder wirklich ein Argument hervorzubringen.

M(2): [...] die erste Seminararbeit das war, würde ich sagen, das war eigentlich so, ein schlechter Witz.

F(2): Na ich würde sagen, also am Anfang war es bei mir so, ich habe einfach alles aufgeschrieben, was ich weiß zu dem Thema quasi, und das war dann die Seminararbeit.

Die eigene Wahrnehmung der Studierenden deutet außerdem auf einen Veränderungsprozess im Laufe des Studiums hin. So zeugen einige Aussagen, wie zum Beispiel folgende Aussage einer Master-Studentin, von Reflexion und der Übernahme von Verantwortung für den verfassten, wissenschaftlichen Text.

F(2): [...] was sich jetzt noch ganz am Schluss bei der Masterarbeit verändert hat, dass ich wirklich auch Argumente verwende und bewerte und nicht nur Wissen wiedergebe, was andere produziert haben, sondern dass ich mir wirklich meine Gedanken dazu mache und das auch entsprechend dann anordne, also, ich habe schon davor auch irgendwie das ganze versucht, irgendwie so zu interpretieren, aber überlege, okay, was möchte ich jetzt in diesem Kapitel oder in diesem Abschnitt überhaupt damit sagen, warum ist das jetzt für meine Arbeit relevant, und das war etwas, was ich überhaupt nicht gelernt habe im Studium.

Dennoch war in folgender Aussage derselben Teilnehmer\*in Unsicherheit bezüglich des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten erkennbar.

F(2): [...] aber ob das jetzt irgendwie so wirklich wissenschaftlich schon ist, kann ich jetzt noch nicht so genau sagen.

In den Reflexionen der Studierenden zu ihren Schreibprozessen waren trotz der Unsicherheit große Veränderungen in Bezug auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten erkennbar. Dies deutet darauf hin, dass eine persönliche epistemologische Entwicklung im Laufe des Studiums stattfindet, welche sich auf den Schreibprozess auswirkt. Im Folgenden gehen wir auf die Interviewfrage „Was ist Wissen?“ und die daraufhin entstandenen Diskussionen näher ein.

## Was ist Wissen?

Im Interview mit der Geschichte-Gruppe entstand zwischen zwei Studierenden mit männlichen Vornamen eine Diskussion über Verschwörungstheorien und deren möglicher Falsifizierung und Klassifizierung als Wissen über Verschwörungstheorien. Diesbezüglich wurde diskutiert, inwiefern Glaube und Meinungen als Wissen angesehen werden können. Schließlich einigten sich die Studierenden auf eine Art Wissen über Verschwörungstheorien.

M(1): [...] auch wenn es kein für mich wertvolles Wissen ist, aber trotzdem ist es, weiß ich jetzt mehr als davor, also jetzt weiß ich vielleicht, wie Menschen ticken, denen ich jetzt nicht unbedingt zustimmen wollen würde. [...]

Diese Studierende mit männlichen Vornamen fragten in der Geschichte-Gruppe außerdem eher nach einer Definition und Eingrenzung des Wissensbegriffes als Studierende mit weiblichen Vornamen.

M(2): Ja, also ich mein, ich habe mich halt am Anfang gefragt, ob es eher um Wissen als Alltagsbegriff geht, oder quasi Wissen als Begriff, wenn ich den jetzt irgendwie wissenschaftlich verwende, je nachdem, dann ist es halt schwierig, weil dann muss man eine Begriffsbildung machen und dann kann man sich halt überlegen, was will ich reinpacken, was nicht.

Wissen wurde von den Studierenden mit weiblichen Vornamen vor allem mit Fakten und Informationen in Verbindung gebracht.

F(2): Also mir sind so beim Nachdenken eigentlich drei Aspekte eingefallen dazu, und was mir eigentlich auch als erstes eingefallen ist, ist Fachwissen, also was man im Studium lernt, Zahlen, Daten, Fakten.

In der KSA-Gruppe wurde neben Hinweisen zur Konstruktion und Funktion von Wissen und dessen Einbettung in soziokulturell-historischen Kontexten der Wissensbegriff von allen Teilnehmenden besonders mit Selbstreflexion während des Forschungsprozesses in Verbindung gebracht.

F(2): was immer auch ein Punkt ist, [...] ist, dass du dir deiner eigenen Subjektpositionierung irgendwie bewusst bist und dass irgendwie auch einfach ja, du ein Sammelsurium bist von ja, Sachen, Theorien, mit denen du dich schon beschäftigt hast, Menschen, mit denen du über das Thema schon gesprochen hast, was du sonst irgendwie erfahren hast über das Thema, [...], ja, dass dich das halt irgendwie prägt auch und dass das mitgedacht werden muss auch in der Reflexion, dann, irgendwie so, und dann vielleicht auch während dem Forschungsprozess, also das wollte ich vorher noch sagen, also gar nicht so vorher, dass dir da schon alles bewusst, also ich glaube alles kann dir gar nicht bewusst sein, also, dass du vieles dann erst während der Interaktion, während dem Aufenthalt im Feld und so ja, dass da viele

Sachen dann auftauchen auch, wo du dann irgendwie drauf kommst, ah, das ist so, eigentlich habe ich mir gedacht, das ist so, oder habe irgendwo mal gelesen, keine Ahnung, weißt du ja dann auch nicht, wo dieses Wissen, was dir dann einfällt, gach herkommt.

Die in Abbildung 1 dargestellten Codes geben einen Überblick der Antworten und entstandenen Diskussionen in den zwei Gruppeninterviews als Reaktion auf die erste Interviewfrage „Was ist Wissen?“.

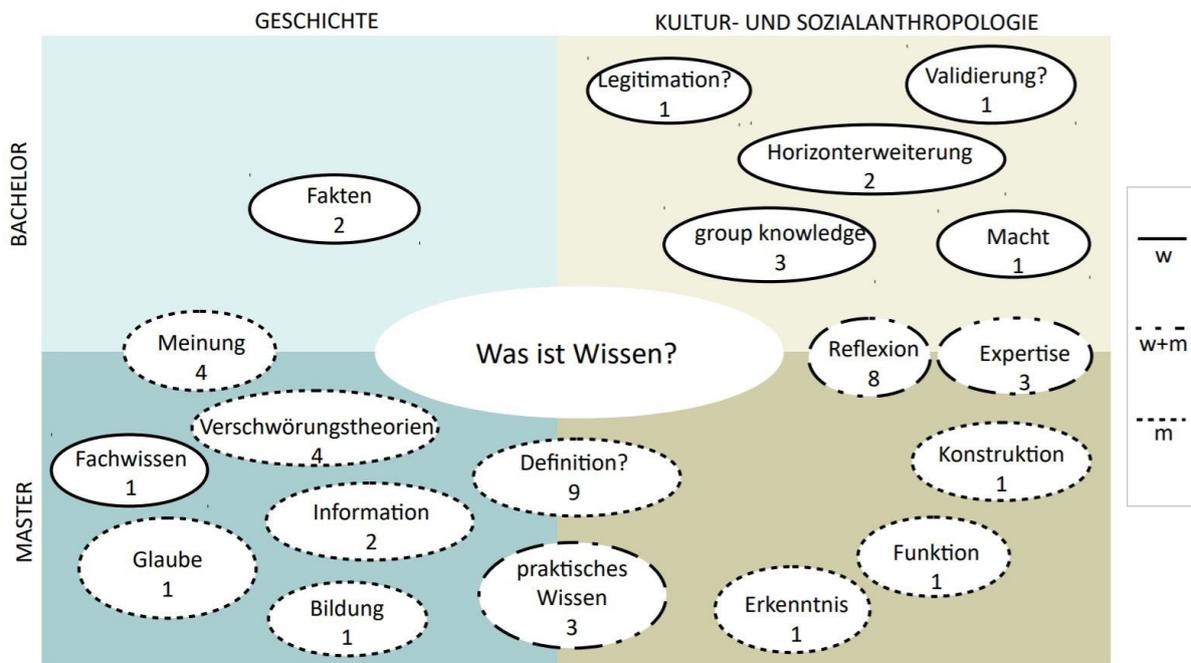


Abbildung 1: Häufigkeit der Antworten von Studierenden mit weiblichen und männlichen Vornamen zur Interviewfrage „Was ist Wissen?“ nach Fach und Studienabschnitt. (eigene Darstellung, Auswertung mit Atlas.ti)

Bezüglich Perrys Phasen kann festgehalten werden, dass sich, sofern von einer Entwicklung gesprochen werden kann, jedenfalls Auffassungen von Wissen in allen Phasen beider Studienrichtungen finden ließen, die mehreren epistemologischen Phasen gleichzeitig entsprachen. Die Antworten der Studierenden deuten nicht auf eine lineare Entwicklung, sondern auf das gleichzeitige Bestehen mehrerer Auffassungen von Wissen hin.

Trotz des kleinen Samples sind Unterschiede zwischen den zwei Gruppen erkennbar. Im Abgleich zu Perrys Modell sind die Antworten der Kultur- und Sozialanthropologie-Gruppe einer fortgeschrittenen Stufe zuzuordnen als die Antworten der Geschichte-Gruppe. Diese unterschiedlichen individuellen Auffassungen der Studierenden von „Wissen“ schreiben wir den in den beiden Disziplinen implizit vermittelten, unterschiedlichen Basic Belief Systems (vgl. Lincoln & Guba, 1994) und Wissensbegriffen zu.

## Schlussfolgerungen

Im Rahmen unseres Forschungsprojektes beschäftigten wir uns mit der persönlichen epistemologischen Entwicklung von Studierenden der Universität Wien. Vor dem Hintergrund verschiedener Modelle zur persönlichen epistemologischen Entwicklung leitete uns die Frage, inwiefern Studierende ihre eigene Entwicklung wahrnehmen und ob diese Entwicklung linear verläuft. In zwei Gruppen von Studierenden der Geschichte und der Kultur- und Sozialanthropologie führten wir semi-strukturierte Leitfadenterviews in Fokusgruppen durch. Die transkribierten Interviews unterzogen wir einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008), unterstützt durch die Datenanalyse-Software Atlas.ti. Für unsere Forschungsfrage besonders relevant ist die Erkenntnis, dass in beiden Gruppen Studierende verschiedene Aussagen trafen, die mehreren Positionen von Perrys Modells der persönlichen epistemologischen „Entwicklung“ gleichzeitig zuzuordnen sind. Daraus schließen wir, dass Studierende sich nicht linear von einer epistemologischen Stufe zur nächsten „entwickeln“, sondern sich gleichzeitig in mehreren Positionen auf Perrys Phasen-Modell befinden können. Außerdem ist in beiden Gruppen eine Diskrepanz zwischen der Kenntnis von verschiedenen Erkenntnistheorien ihres Faches und der eigenen epistemologischen Position festzustellen. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Aussagen zur Generierung von Wissen in ihrem Fach schreiben wir den unterschiedlich begründeten wissenschaftlichen Weltanschauungen der zwei untersuchten Fachrichtungen zu. In beiden Gruppeninterviews kritisierten die befragten Studierenden die Vermittlung von Methoden an der Universität Wien.

## Literatur

Belenky, Mary F.; Clinchy, Blythe M.; Goldberger, Nancy R.; & Tarule, Jill M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.

Guba, E.n G., & Y. Lincoln (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In: Denzin, Norman K. und Lincoln, Yvonna S. (Hsg.): *Handbook of Qualitative Research* (105-117). 2. Ausgabe. Thousand Oaks, London und New Delhi: SAGE Publications.

Knefelkamp, L. L., & R. Slepitz (1978). *A cognitive-development model of career development: An adaptation of the Perry scheme*. In C. A. Parker (Ed.), *Encouraging Development in college students*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Perry, William G., Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Perry, W. (1981). *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*, in Arthur W. Chickering and Associates, *The Modern American College* (76-116). San Francisco: Jossey-Bass.

Römmer-Nosseck, B. (2017). *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective* (nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Wien, Österreich.

Schommer, M. (1990). *Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.

Stewart, D. W., & P. N. Shamdasani (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi.