



Ein*e Wissenschaftler*in sagt nicht „Ich“? Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf

Carla Diem, Fanny Rössler, Yvonne Sobotka (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Michal Dvorecký, Universität Wien)

Abstract:

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von *personal epistemology* und verfasser*innenreferenziellen Charakteristika. Dabei wird untersucht, wie sich der Gebrauch von „Ich“ und anderen Formen der Selbstreferenz im Verlauf von Studium und epistemologischer Entwicklung verändert. Dazu haben wir 18 Kurztexte von Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften analysiert, von denen wir 16 frühen Phasen der epistemologischen Entwicklung, Dualism und Multiplicity, zuordnen konnten. Als zentrales Ergebnis haben wir herausgearbeitet, dass die meisten Formen der Selbstreferenz agenslos sind und das „Ich“ prinzipiell vermieden wird. Offen bleibt, wie sich die Verwendung verfasser*innenreferenzieller Mittel mit fortschreitender epistemologischer Entwicklung verändert.

Keywords: Selbstreferenz, Ich-Gebrauch, *personal epistemology*, Schreibentwicklung, Wissenschaftssprache

Empfohlene Zitierweise:

Diem, C., F. Rössler, & Y. Sobotka (2022): Ein*e Wissenschaftler*in sagt nicht „Ich“? Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf. zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung, 7, 49-65. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.220703>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Ein*e Wissenschaftler*in sagt nicht „Ich“?

Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika im epistemologischen Entwicklungsverlauf

Carla Diem, Fanny Rössler, Yvonne Sobotka (Universität Wien)

Einleitung

Die Verwendung des Personalpronomens „Ich“ ist im wissenschaftlichen Schreiben umstritten. Mehr noch wird ein „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher, 1995) konstatiert: In vielen Disziplinen soll „Ich“ zugunsten eines wissenschaftlich überzeugenden, objektivierenden Stils vermieden werden, wenngleich das „Ich“ die erwartete beziehungsweise erforderliche Autor*innen-Position anzeigt. Der (Nicht-) Ich-Gebrauch hängt unter anderem von der Wissenschaftsdisziplin (Steinhoff, 2007a, 3) und der wissenschaftlichen Schreibleitung (Steinhoff, 2007a, 10) ab. Zudem bestimmt die epistemologische Entwicklung (d. h. die veränderten/veränderlichen Wissenskonzepte z. B. hinsichtlich ‚Wahrheit‘, Autorität und Verantwortung – Perry, 1970) die Positionierung im Wissenschaftsdiskurs (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019). Die Heran-/Weiterbildung der Autor*innen-Position und dahingehende Verwendung selbstreferenzieller Mittel steht im Zentrum dieser Arbeit. Unsere Forschungsfrage lautet: Wie verändert sich die Verwendung verfasser*innenreferenzieller Charakteristika von Studierenden im Laufe ihrer epistemologischen Entwicklung?

Auf Basis von Studien zur Wissenschaftssprache Deutsch und epistemologischer Schreibleitung wird die Verbindung beider Bereiche untersucht. Ziel ist es herauszufinden, wann Studierende die Sicherheit und Kompetenz erlangen, sich im Wissen(schaft)sdiskurs zu positionieren, und wie – oder in welchen Handlungsrollen – sich diese Positionierung äußert. Da die Entwicklung der ‚eigenen Stimme‘ mit veränderten (anspruchsvolleren) Wissenskonzepten einhergeht, nehmen wir bezüglich des Ich-Gebrauchs im Zuge der epistemologischen Entwicklung eine (Entwicklungs-)Kurve in U-Form an: Zu Beginn tritt die schreibende Person vermutlich überwiegend als Verfasser*innen-Ich, später in impliziter, agensloser Form und zuletzt vermehrt (und zielgerichtet) als Forscher*innen-Ich hervor.

Wissenschaftliche Texte wirken meist unpersönlich (Hennig & Niemann, 2013). Verfasser*innen erscheinen als körperlose, von Raum und Zeit entbundene Subjekte. Das „Ich-Tabu“ suggeriert, Wissen bestehe unabhängig von einem menschlichen Standpunkt. Doch Wissen ist vielmehr situiert (Haraway, 1995) und durch Macht(verhältnisse) konstituiert (Foucault, 1992, 39). Nach Michel Foucault (1977, 113) ist „Macht“ kein Besitz, sondern eine „Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren“. Diesem relationalen Verständnis nach ist Macht allgegenwärtig und produktiv, sie ist unmittelbar mit Wissen verknüpft und umgekehrt (das wird z. B. im Kontext von euro- und androzentrischer Wissensproduktion deutlich). In diesem Bewusstsein soll über die Verbindung von persönlicher Epistemologie und verfasser*innenreferenzieller Charakteristika nachgedacht werden. Für die Schreibdidaktik bedeutet das eine mögliche Reflexion des Ich-Gebrauchs auf der Metaebene.

Zu Beginn unseres Aufsatzes werden theoretische Grundlagen – zur Entwicklung der *personal epistemology*, Verfasser*innenreferenz und Ich-Verwendung – und darauf aufbauend eine empirisch-qualitative Studie vorgestellt. In ihrem Rahmen haben wir studentische Kurztexte geistes-/sozialwissenschaftlicher Fächer aus unterschiedlichen Studienlevels untersucht. Phasen der epistemologischen Entwicklung lassen sich vor allem in Texten ablesen; gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist Schreiben ein wesentliches Werkzeug der Erkenntnis (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 65). Im Teil Methodik wird das Prozedere bei der Untersuchung der Texte präsentiert. Daran schließen die Ergebnisse an: Es wird ein (zusammenführender) Einblick in die epistemologische Entwicklung und verwendeten verfasser*innenreferenziellen Mittel der Studierenden gegeben. Am Ende werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und mögliche Anschlusspunkte formuliert.

Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden relevante theoretische Konzepte und Studien vorgestellt, auf die wir uns in unserer Untersuchung beziehen. Die drei Themenbereiche epistemologische Entwicklung, Verfasser*innenreferenz und Formen des wissenschaftlichen „Ich“ werden zuerst einzeln betrachtet, bevor sie im Hauptteil zusammengeführt werden.

Epistemologische Entwicklung

Zur epistemologischen Entwicklung und Schreibentwicklung von Studierenden gibt es bereits eine Vielzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen (u.a. Pohl, 2007; Steinhoff, 2007a; Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019). Pohl (2007) erkennt etwa drei Phasen, wonach sich wissenschaftliches Schreiben von gegenstandsbezogenem Schreiben über diskursbezogenes Schreiben hin zu argumentationsbezogenem Schreiben entwickelt. Die Phase der Gegenstandsdimension zeichnet sich durch einfache Strukturen und das wiedergebende Beschreiben des Forschungsobjekts aus. Daraufhin, beim diskursorientierten Schreiben, haben sich die Schreibenden sprachlich an die Wissenschaftsdisziplin angepasst und können Quellen in Verbindung setzen. Zu wissenschaftlicher Argumentation kommt es allerdings erst im letzten Entwicklungsschritt (Pohl, 2007, 489-491). Diese Studie ist für unsere Arbeit relevant, da Pohls Überlegungen stark mit der epistemologischen Entwicklung verknüpft sind.

Wir verstehen „personal epistemology“ hier als übergeordneten Terminus, der den Entwicklungsprozess der eigenen Positionierung gegenüber Wissen beschreibt, wie auch Hofer (2001) ihn geprägt hat. Der Begriff beschreibt demnach „persönliche Einstellungen zur Gewissheit von Wissen [...], Komplexität von Wissen [...], Quelle von Wissen [...] und Begründung für Wissen“ (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 66).

Basierend auf einer Studie mit College-Student*innen in den USA entwickelte Perry (1970) neun Positionen intellektueller Entwicklung – von einem absolutem bis hin zu einem kontextualisierten Wissensbegriff. Perrys wegweisendes Modell wurde von vielen Forschenden weiterentwickelt, so auch von Moore (2002). Moore (2002) baut darauf auf und schlägt vier Entwicklungsstufen vor: Dualism, Multiplicity, Contextual Relativism und Commitment within Relativism.

Die folgende Abbildung illustriert den beschriebenen Verlauf:

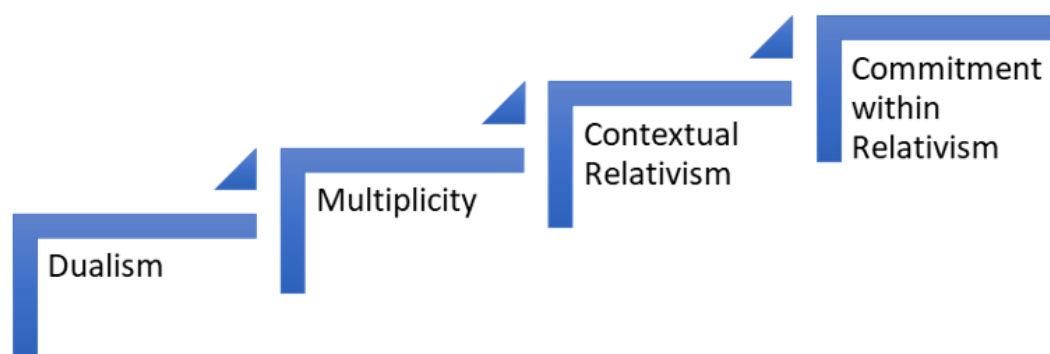


Abbildung 1: Stufen der epistemologischen Entwicklung nach Moore (2002)

In der ersten Phase, Dualism, wird Wissen als etwas verstanden, das in richtig und falsch, wahr und unwahr unterteilt werden kann und von externen Autoritäten vorgegeben wird. Diese absolutistische Vorstellung wandelt sich, da Studierende ab dem ersten Semester eine Pluralität von Meinungen und Denkrichtungen erfahren (Multiplicity). Während der Stufe des Contextual Relativism nehmen sie endgültig von der Idee Abstand, dass es eine einzige Wahrheit gäbe – Wissen ist relativ, nur unter bestimmten Umständen gültig, und kontextuell, auf bestimmten Kontexten beruhend. Damit geht eine „anything goes“ Einstellung der Wissenschaft gegenüber einher. Sobald die letzte Stufe, Commitment within Relativism, erreicht wird, erkennen Studierende die Bedeutung von Autor*innen-Entscheidungen und können diese begründen (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019, 67-68). Moores Modell spiegelt den epistemologischen Entwicklungsverlauf in kompakten vier Phasen wider, weshalb wir es in unserer Analyse heranziehen.

Ähnlich wie Pohl (2007) schließen auch Römmer-Nossek, Unterpertinger und Rismondo (2019, 75) aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben einen Prozess durchlaufen müssen, bei dem sie sich von „Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen entwickeln“. Der neueste Stand der epistemologischen Forschung geht außerdem davon aus, dass die oben beschriebenen Stufen nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind und es sich eher um fließende Transitionen handelt (Römmer-Nossek, Unterpertinger & Rismondo, 2019).

Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika

In der Wissenschaft wird häufig von einem „Ich-Verbot“ (Weinrich, 1989) oder „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher, 1995) gesprochen, um die oft verlangte Objektivität zu wahren. An diesen Richtlinien sowie dem Objektivitätsanspruch wird innerhalb der wissenschaftlichen Community jedoch Kritik geübt (u.a. Weinrich, 1989; Bungarten, 1989; Graefen, 1997 – jeweils in Steinhoff, 2007a). Nicht zuletzt scheint es widersprüchlich zu sein, dass Autor*innen sich möglichst nicht als Subjekt in den Text einbringen, aber trotzdem transparent und unvoreingenommen auftreten sollen (Kaiser, 2002 in Steinhoff, 2007b). Zusätzlich birgt die strikte Nicht-Verwendung von „Ich“ die Gefahr, das Individuum hinter einem Forschungsprojekt zu übergehen (Steinhoff, 2007a).

All jene Strategien, über die sich der*die Schreibende in den Text einbringt, werden unter den Begriffen „Verfasser*innenreferenz“ oder „Selbstreferenz“ diskutiert. Die deutsche Sprache kennt eine Vielzahl an verfasser*innenreferenziellen Mitteln, unter denen das Personalpronomen „Ich“ nur eine Möglichkeit darstellt (Steinhoff, 2007b). Zu diesen grammatischen Strukturen, die für die nachfolgende Untersuchung relevant sind, zählen außerdem:

Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika	Beispiel
Zustands- und Vorgangspassiv	„sei die Anmerkung erlaubt“ „wird analysiert“
„werden“-Passiv & Modalverb	„kann/muss/soll/darf die Frage gestellt werden“
„lassen“ & „sich“ & V (Inf.)	„lässt sich sagen“
„sein“ & „zu“ & V (Inf.)	„ist zu diskutieren“
„sein“ & Adjektiv	„ist erkennbar“
Partizipialkonstruktionen	„der zu behandelnde Aspekt“
Funktionsverbgefüge	„findet im nächsten Kapitel Berücksichtigung“
Nominalisierungen	„durch die Darstellung der Thematik“
Bescheidenheitsverben	„scheint tragfähiger zu sein“
Subjektschübe	„nimmt dieses Kapitel Bezug auf“
„wie“-Sätze	„wie erläutert worden ist“
Lexem „Verfasser(in)“ o. Ä.	„geht der Verfasser von ... aus“
Meinungsausdrücke	„ist meines Erachtens“

Tabelle 1: Auswahl verfasser*innenreferenzieller Mittel nach Steinhoff (2007b, 165-166), Anpassungen d. V.

Verfasser*innenreferenzielle Muster lassen sich anhand der sprachlichen Realisierung des*der Verfasser*in, dem Agens, kategorisieren: Man unterscheidet agenshafte und agenslose Verfasser*innenreferenz (Steinhoff, 2007b, 166). Innerhalb dieser Kategorien lassen sich die

grammatischen Strukturen entlang eines Kontinuums von implizit bis explizit beschreiben. Bei dem Personalpronomen „Ich“ handelt es sich beispielsweise um eine explizite, agenshafte Selbstreferenz, während das Subjekt bei Verwendung des Zustandspassivs, einer impliziten, agenslosen Form, nicht klar ersichtlich ist (Steinhoff, 2007b, 166-168).

Hennig und Niemann (2013) beleuchten in ihrer Arbeit zum unpersönlichen Schreiben verschiedene „Deagentivierungsmittel“ der deutschen Wissenschaftssprache, also sprachliche Strategien, die einen unpersönlichen Stil zur Folge haben. Die Autor*innen stellen verbale und nominale Organisationen gegenüber: verbal organisierte Muster beschreiben Sachverhalte mit Hilfe von Verben, während Konstruktionen mit Nominalgruppen als nominale Organisationsformen bezeichnet werden.

„Ich“ in Wissenschaftstexten

Steinhoff (2007a, 2007b) widerlegt in seiner Studie zur Selbstreferenz in Wissenschaftstexten das oft konstatierte „Ich-Tabu“, indem er aufzeigt, dass das Personalpronomen in der deutschen Wissenschaftssprache sehr wohl explizit Verwendung findet. Die Untersuchung mehrerer Arbeiten von Studierenden und Artikeln von Expert*innen aus Fachzeitschriften zeigt, dass die Anzahl der „Ich“ im Entwicklungsverlauf abnimmt. Die Texte erfahrener Wissenschaftler*innen weisen gegenüber jenen der Student*innen nur mehr ein Drittel des ursprünglichen Ich-Gebrauchs auf: Von Studienanfänger*innen wurde die erste Person Singular im Durchschnitt 1,4-mal pro 1000 Wörter verwendet, während es bei Studierenden aus fortgeschrittenen Semestern nur mehr 0,77-mal vorkam. Expert*innen hingegen verwiesen im Mittel gar 0,43-mal pro 1000 Wörter mit dem „Ich“ auf sich selbst (Steinhoff, 2007a, 9). Des Weiteren unterscheidet Steinhoff (2007a, 12) drei Ich-Typen, je nachdem welche Rolle der*die Schreibende gerade einnimmt: das Erzähler*innen-Ich, das Verfasser*innen-Ich und das Forscher*innen-Ich.

Die Arten des „Ich“ stehen stets mit gewissen Texthandlungen in Verbindung. So wird das Erzähler*innen-Ich beispielsweise eingesetzt, um autobiographische Informationen oder Einblicke in die Entstehungsgeschichte des Textes zu geben (Steinhoff, 2007a, 22). Solche narrativen Passagen in Arbeiten von Studierenden, die vor allem am Anfang der akademischen Schreibentwicklung vorkommen, werden von Expert*innen durchaus kritisch betrachtet, da sie keinen wissenschaftlichen Mehrwert haben (Steinhoff, 2007a, 23).

Das Verfasser*innen-Ich hingegen identifiziert Steinhoff sowohl im Expert*innen- als auch im Studierendenkorpus. Es ist besonders im Kontext der Textorganisation von Bedeutung und wird zum (An)Leiten der Leser*innen verwendet. Hierbei werden intertextuelle und intratextuelle Prozeduren unterschieden. Intertextuelle Prozeduren, Bezüge zu anderen Texten, sind in ihrer Funktion entweder katadeiktisch – sie bieten einen Ausblick auf Nachfolgendes – oder anadeiktisch – sie beschreiben bereits Behandeltes (Steinhoff, 2007a, 13-16).

Der dritte Typ, das Forscher*innen-Ich, tritt laut Steinhoff vorwiegend als begriffsbildende, Hypothesen explizierende und textkritische Prozedur in Erscheinung. Der*die Schreibende legt Entscheidungen im Forschungsprozess dar und setzt sich kritisch mit vorhandenem Wissen auseinander (Steinhoff, 2007a, 17-19). Steinhoff (2007b, 204) schlussfolgert, dass Studierende sich erst das Erzähler*innen-Ich

aneignen, woraufhin sie eine Entwicklung in Richtung Verfasser*innen-Ich durchleben und schließlich auch das Forscher*innen-Ich verwenden.

Das „Ich“ erfüllt in wissenschaftlichen Texten also diverse Funktionen. Es wird zur Metakommunikation, Argumentation und manchmal auch als narrative Strategie genutzt. Als solche textkommentierenden Prozeduren nennt Steinhoff (2007a, 13) etwa das folgende Beispiel, welche die Vorgehensweise des*der Verfasser*in beschreibt: „Ich werde mich zunächst der Frage widmen, ob [...]“. „Auch der Aussage [...] kann ich nicht zustimmen“ (Steinhoff 2007a, 19), ist laut dem Autor Ausdruck von kritischer Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Text und somit ein Beispiel für das Forscher*innen-Ich. Zu erzählenden Texthandlungen zählen unter anderem Hinweise zur Person, wie „[...] da ich in meiner Schulzeit [...]“ (Steinhoff, 2007a, 20), die das wissenschaftliche „Erzählverbot“ missachten.

Außerdem stellt Steinhoff (2007a, 3) fest, dass die Verwendung von „Ich“ „nicht nur texthandlungs- und textteilspezifisch, sondern auch textsortenspezifisch“ ist. Kresta (1995, 167) argumentiert darüber hinaus, dass die Konventionen der Selbstreferenz von der wissenschaftlichen Disziplin und dem kulturellen Kontext abhängen. Neuere Forschung zur Verwendung des „Ich“ grenzt sich von der These, dass das Personalpronomen die Objektivität schmälert, ab und spricht sich für ein zielgerichtetes Einsetzen des Ich ein. Harwood (2005) geht davon aus, dass der Nicht-Gebrauch von „Ich“ mit einer Distanzierung gegenüber dem Text und somit dem produzierten Wissen einhergeht. Spieker (2019) hebt hervor, dass Studierende so akademische Fertigkeiten, wie die erfolgreiche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Forschungsmeinungen, erwerben. Der Gebrauch von „Ich“ ist dementsprechend auch für die Untersuchungen zum Thema epistemologische Entwicklung interessant.

Die drei Typen nach Steinhoff (2007a) und damit verbundene Überlegungen zur Bedeutung des „Ich“ werden in unserer Analyse einbezogen.

Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine qualitative Korpusanalyse von studentischen Texten an der Universität Wien und der Paris Lodron Universität Salzburg (Österreich) durchgeführt. Dazu wurden zusätzlich die allgemeinen Rahmenbedingungen der Arbeiten erhoben, um so mögliche sprachliche und formale Angaben zu berücksichtigen. Bei der qualitativen Korpusanalyse haben wir in einem ersten Schritt die Verfasser*in-Position innerhalb der epistemologischen Entwicklung ermittelt (nach Moore, 2002). Anschließend wurden die verfasser*innenreferenziellen Merkmale herausgearbeitet und numerisch erhoben. Hierfür ist Steinhoffs (2007a, 2007b) Unterscheidung der drei „Ich-Typen“ und der Strategien zur Ich-Vermeidung grundlegend. Die Verfasser*innenreferenz wurde anschließend mit der epistemologischen Positionierung in Beziehung gesetzt.

Studierende*r	Studierendentexte	Studienfach	Semester	Texttyp	Umfang des Text
1	a	Kultur- und Sozialanthropologie	SOSE 2020	Essay	5 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2021	Seminararbeit	10 Seiten
2	a	Soziologie	SOSE 2020	Essay	10 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2021	Seminararbeit	15 Seiten
3	a	Theater-, Film- und Medienwissenschaft	WISE 2018	Essay	6 Seiten
	b	Theater-, Film- und Medienwissenschaft	SOSE 2021	Seminararbeit	10 Seiten
4	a	Kunstgeschichte	SOSE 2020	Seminararbeit	12 Seiten
	b	Kunstgeschichte	WISE 2021	Bachelorarbeit	19 Seiten
5	a	Philosophie, Politik und Ökonomie	SOSE 2019	Seminararbeit	15 Seiten
	b	Philosophie, Politik und Ökonomie	WISE 2020	Seminararbeit	17 Seiten
6	a	Afrikawissenschaften	SOSE 2019	Seminararbeit	10 Seiten
	b	Afrikawissenschaften	SOSE 2021	Seminararbeit	10 Seiten
7	a	Soziologie	SOSE 2019	Seminararbeit	7 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2021	Seminararbeit	11 Seiten
8	a	Soziologie	WISE 2018	Essay	5 Seiten
	b	Soziologie	WISE 2020	Seminararbeit	14 Seiten
9	a	Politikwissenschaft	SOSE 2010	Seminararbeit	14 Seiten
	b	Politikwissenschaft	WISE 2013	Seminararbeit	19 Seiten

Tabelle 2: Charakteristika der Studierendentexte

Für die Analyse haben wir von insgesamt neun Personen jeweils zwei Kurztexte analysiert. Als wichtiges Kriterium für die Auswahl der Texte haben wir uns auf einen mindestens zweijährigen Abstand zwischen beiden Arbeiten geeinigt. Außerdem durften die Arbeiten nicht mehr als 20 Seiten Fließtext haben. Die Arbeiten haben wir durch das Schneeballsystem akquirieren können. Es handelt sich um Texte aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, die unsere Studienteilnehmer*innen im Bachelor als auch im Master verfasst haben. Unser anfängliches Vorhaben, jeweils fachgleiche Arbeiten zu untersuchen, konnte nicht umgesetzt werden, da viele der sozialwissenschaftlichen Studierenden zwar weiterhin einen sozialwissenschaftlichen Masterstudiengang besuchen, jedoch nicht in derselben Disziplin. Diese Unterschiede wurden in der Analyse berücksichtigt, jedoch haben wir keine nennenswerten Änderungen feststellen können, die auf den Wechsel der Disziplin zurückgeführt werden konnte. In Abbildung 2 wird aufgeschlüsselt, wie viele Semester bei den jeweiligen Studierenden zwischen den betrachteten Texten liegen. Bei den meisten unserer Teilnehmer*innen liegen vier Semester zwischen den beiden Arbeiten, dennoch gibt es drei Personen, bei denen die jeweiligen Arbeiten mehr als sechs Semester auseinanderliegen (Abbildung 2).

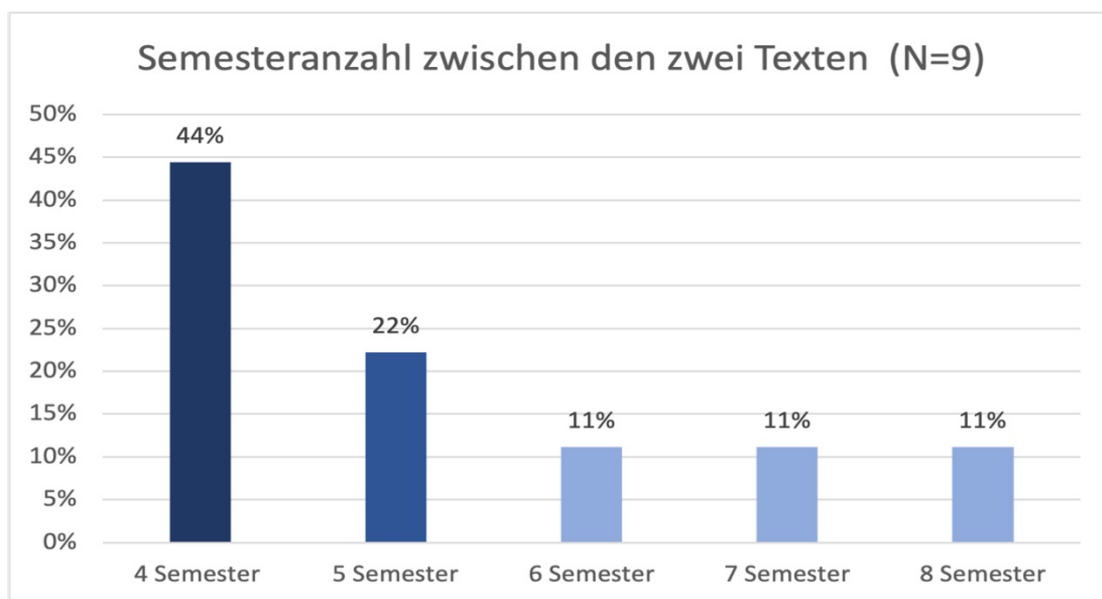


Abbildung 2: Semesteranzahl zwischen den Texten

Die Zuordnung zur jeweiligen Studienrichtung ist ein wichtiges Charakteristikum in der Erhebung. Insgesamt gibt es zwei Personen, die derzeit kein fachgleiches Studium nach dem Bachelor angeschlossen haben, jedoch trotzdem in den Sozialwissenschaften geblieben sind. Die zu analysierenden Texte sind den folgenden Disziplinen zuzuordnen: Soziologie, Politikwissenschaft, Kunstgeschichte, Afrikawissenschaften und Theater-, Film- und Medienwissenschaft.

Ergebnisse

In der Ergebnisdarstellung soll nun aufgeschlüsselt werden, welche Trends wir in den jeweiligen Bereichen der Analyse erkennen konnten. Dabei wird zuerst die epistemologische Entwicklung, dann die verfass*innenreferenziellen Charakteristika und der Ich-Gebrauch dargestellt. Anschließend werden alle drei Bereiche miteinander verknüpft.

Epistemologische Entwicklung

Um zu beurteilen, in welcher epistemologischen Entwicklungsphase sich die Studierenden befinden, haben wir uns vor allem ihre Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen und dem Wissen, das durch diese vermittelt wurde, angesehen. Haben Studierende in ein Konzept eingeführt, in dem unterschiedliche Sichtweisen dargestellt wurden und sich anschließend für eine (begründet) entschieden, haben wir dies als fortgeschrittene Entwicklung interpretiert. Wurde ohne Begründung und kritischen Diskurs eine Theorie oder ein Konzept ausgewählt, so ließ dies auf eine niedrigere Stufe schließen.

Ganz allgemein lässt sich, wie in Abbildung 3 abgebildet, zur epistemologischen Entwicklung der Studierenden sagen, dass die meisten in den Stufen Dualism und Multiplicity nach Moore (2002) zu verorten sind. Von den 18 untersuchten Arbeiten zeigen nur zwei Arbeiten von derselben Person eine

Entwicklung über das Stadium der Multiplicity hinaus. Insgesamt teilen sich die Arbeiten wie folgt auf: Acht Arbeiten befinden sich jeweils im Dualism und Multiplicity Stadium und jeweils eine Arbeit im Relativism und Commitment Stadium. In Abbildung 4 lässt sich der epistemologische Verlauf für den*die jeweilige*n Student*in erkennen. Stufe 1 steht hier für Dualism, Stufe 2 für Multiplicity sowie Stufe 3 und 4 respektiv für Relativism und Commitment. Während die Studierenden 1 und 2 (siehe Abb. 6) eher auf derselben Stufe bleiben, lässt sich für die Studierenden 3 bis 8 eine Weiterentwicklungstendenz von Dualism zu Multiplicity erkennen. Nur die letzte Person zeigt eine Entwicklungstendenz von Relativism zu Commitment auf.

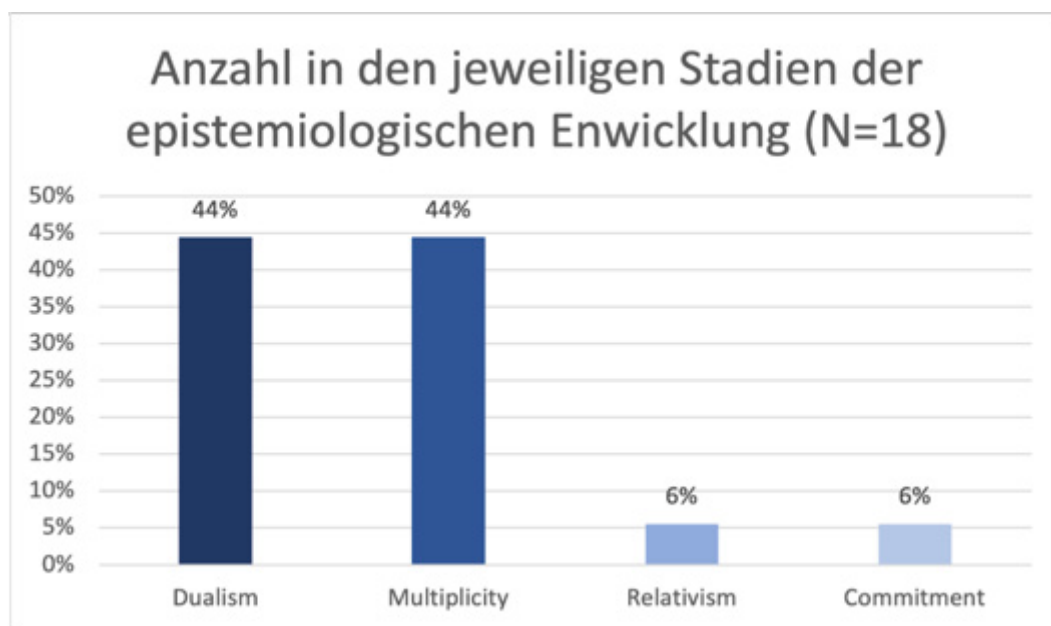


Abbildung 3: Anzahl in den jeweiligen Stadien der epistemologischen Entwicklung (N=18)

Interessant zu sehen ist ebenfalls, dass so gut wie alle Personen eine Entwicklung durchlaufen und sich in den (mindestens) 4 Semestern, die zwischen ihren Arbeiten liegen, weiterentwickeln. Die meisten Studierenden legen eine Entwicklung von der Dualism zur Multiplicity Stufe hin, wobei eine Person bei beiden Arbeiten im Dualism Stadium zu verorten ist.

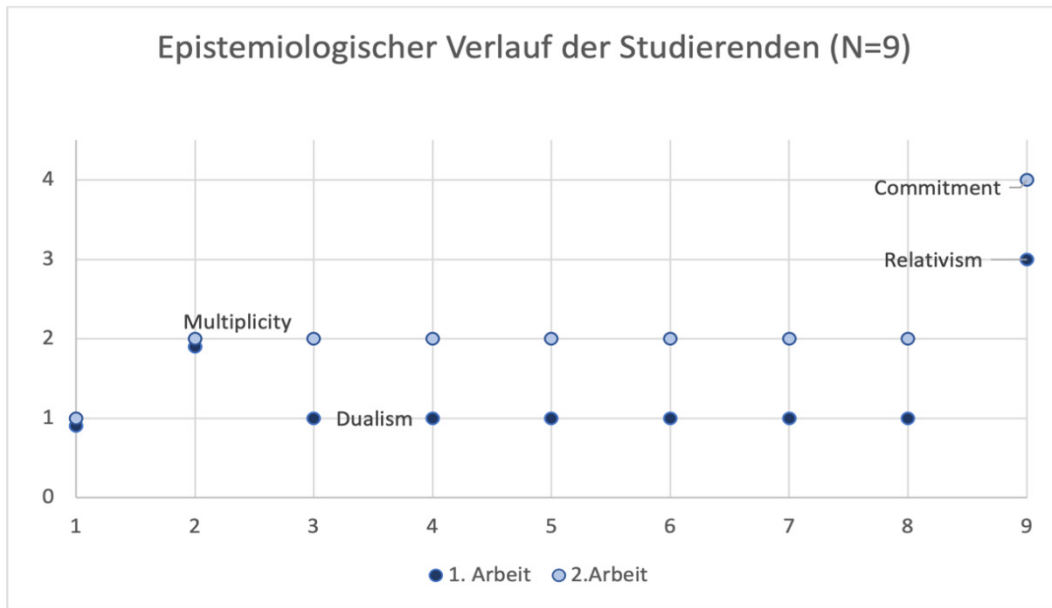


Abbildung 4: Epistemologischer Verlauf der Studierenden (N=9)

Verfasser*innenreferenz

Die Analyse des Studierendenkorpus zeigt, dass in den Texten eine Vielzahl unterschiedlicher verfasser*innenreferenzieller Charakteristika verwendet wird. In diesem Kapitel werden die auffälligsten agenslosen sprachlichen Mittel vorgestellt, woraufhin wir auf agenshafte Strukturen, wie das „Ich“ und das kollektive „Wir“, eingehen. Die nachstehende Tabelle 3 stellt dar, welche grammatischen Formen der Selbstreferenz von den Studierenden in ihren Texten angewendet wurden:

	Text 1a	Text 1b	Text 2a	Text 2b	Text 3a	Text 3b	Text 4a	Text 4b	Text 5a	Text 5b	Text 6a	Text 6b	Text 7a	Text 7b	Text 8a	Text 8b	Text 9a	Text 9b	Summe
Zustands- und Vorgangspassiv	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
„werden“-Passiv & Modalverb		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	16
„lassen“ & „sich“ & V (Inf.)				x		x	x	x	x	x	x	x				x			9
„sein“ & „zu“ & V (Inf.)	x	x			x	x	x	x	x	x		x		x	x		x		12
„sein“ & Adjektiv			x	x		x	x	x	x	x	x				x		x	x	11
Partizipialkonstruktionen			x	x	x	x		x	x	x						x	x	x	10
Funktionsverbgefüge						x									x	x	x	x	5
Nominalisierungen		x		x	x	x			x	x		x		x	x	x	x	x	12
Bescheidenheitsverben			x	x	x	x				x									5
Subjekt-schübe			x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	13
„wie“-Sätze			x	x	x	x	x		x	x	x	x			x	x	x	x	13
Lexem „Verfasser(in)“			x																1
Meinungsausdrücke							x				x						x		3
Summe	2	4	8	9	7	11	8	7	9	10	6	6	3	5	7	8	9	8	

Tabelle 3: Vorkommen unterschiedlicher Verfasser*innenreferenzen in den Studierendentexten

Besonders oft, nämlich in allen 18 Arbeiten, entdeckten wir das Vorgangs- und Zustandspassiv in den Studierendentexten. Während das Vorgangspassiv dynamische Handlungen beschreibt, wird das Zustandspassiv verwendet, um Zustände nach einer abgeschlossenen Handlung zu beschreiben. Das Passiv ist eine agenslose, verbal organisierte Strategie der Selbstreferenz, welche den*die Verfasser*in nicht explizit in Erscheinung treten lässt.

(1) Hierbei **wird** mit der Theorie des Realismus **gearbeitet** [...]. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 5a)

(2) In dieser Arbeit **wird** den Fragen **nachgegangen**, inwiefern das Krankenhaus als Organisation strukturiert ist und diese durch eine effektive Gestaltung mit Problemen konfrontiert wird. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 7b)

Bei näherer Betrachtung zeigen die Beispiele (1) und (2), dass das schreibende Subjekt sich implizit in den Text einbringt. Die Verben „arbeiten mit“ und „nachgehen“ lassen schließen, dass hinter der beschriebenen Handlung ein Individuum steht. Die Verfasser*innen sind erkennbar. Die Textpassagen untermalen außerdem, dass das Passiv besonders zur Metakommunikation (die Kommunikation über Kommunikation selbst) und Textorganisation verwendet wird und demnach häufig in Einleitung und Zusammenfassung aufscheint.

Modalverbkonstruktionen sind eine weitere Kategorie, die von mehreren Studierenden zur Vermeidung des „Ich“ eingesetzt wird. Dieses verfassers*innenreferenzielle Mittel setzt sich aus einem Modalverb, zum Beispiel „können“, „müssen“, „sollen“ oder „dürfen“, dem Hilfsverb „werden“ und dem Partizip II zusammen. Auch hier wird der Fokus auf eine Handlung oder einen Zustand gelegt, statt das Subjekt zu betonen, wie der folgende Satz unterstreicht:

(3) Daraus **kann geschlossen werden**, dass es sich um eine bewusste Wirkungserzeugung durch den Begriff Konzentrationslager handelt – welcher zu einem anderen Bewusstsein gegenüber der Schwere der Kriegsfolgen für Zivilist*innen führt. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 6b)

Durch die Verwendung dieses modalen Heckenausdrucks, der Abschwächung der Aussage, wird hier verdeutlicht, dass es sich um eine mögliche Interpretation handelt. Dadurch entzieht sich der*die Verfasserin der Verantwortung und lässt die Passage unpersönlicher wirken.

Subjektschübe interpretieren wir als Personalisierung der Arbeit – der*die Autor*in versteckt sich hinter dem eigenen Endprodukt. Sie wurden in 13 der 18 analysierten Texte verwendet. Das Essay, die Arbeit oder die Studie wird an Stelle des*der Schreibenden als handelndes Subjekt präsentiert:

(4) **Dieses Essay** möchte diesen Standpunkt kritisch befragen und sich damit beschäftigen, inwiefern Universalismen zu Prozessen weiterer Marginalisierung vulnerabler Gruppen innerhalb der Genomik beitragen. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 2b)

(5) Schrittweise wird sich **die vorliegende Arbeit** diesen Fragen nähern und zunächst einen Blick auf die Kulturgeschichte des Blutes werfen [...]. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 3b)

Dieses verfassers*innenreferenzielle Charakteristikum in (4) und (5) suggeriert mehr Objektivität, da es deagentiviert auftritt. Man könnte begründen, dass die Argumentation des Textes überzeugen soll und nicht der*die Forschende.

Besonders auffällig ist, dass verbal organisierte Muster stärker als nominale Organisationen vertreten sind, obwohl der Nominalstil oft in wissenschaftlichen Texten aufscheint. Die nachstehende Tabelle zeigt Zitate aus dem Studierendenkorpus zu all den Analyse-Kategorien. Zu jeder sprachlichen Strategie konnte ein Beispiel gefunden werden:

Verfassers*innenreferenzielle Charakteristika	Beispiel
Zustands- und Vorgangspassiv	„In dieser Arbeit wird den Fragen nachgegangen [...]“ (Text 7b)
„werden“-Passiv & Modalverb	„Daraus kann geschlossen werden, dass [...]“ (Text 6b)
„lassen“ & „sich“ & V (Inf.)	„Aus dieser Problemlage lässt sich die Forschungsfrage [...] formulieren.“ (Text 5b)
„sein“ & „zu“ & V (Inf.)	„Das ist u. a. an [...] zu beobachten“ (Text 7b)
„sein“ & Adjektiv	„Somit ist es unvermeidbar [...]“ (Text 8b)

Verfasser*innenreferenzielle Charakteristika	Beispiel
Partizipialkonstruktionen	„Die bewusst gewählten Fälle [...]“ (Text 5a)
Funktionsverbgefüge	„kommt [...] eine gewichtige Rolle [...] zu“ (Text 3b)
Nominalisierungen	„Diese inhaltliche Einordnung geschieht durch [...]“ (Text 6b)
Bescheidenheitsverben	„Der bisherigen Argumentation folgend scheint [...]“ (Text 2a)
Subjektschübe	„Dieses Essay möchte diesen Standpunkt kritisch befragen [...]“ (Text 2b)
„wie“-Sätze	„Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert [...]“ (Text 5a)
Lexem „Verfasser(in)“ o. Ä.	„Hervorhebung des Autors“ (Text 2b)
Meinungsausdrücke	„Aus dem Dargelegten wird meines Erachtens klar ersichtlich [...]“ (Text 9a)

Tabelle 4: Auswahl verfasser*innenreferenzielle Mittel im Studierendenkorpus

Die unterschiedlichen Verfasser*innenreferenzen in den Studierendentexten legen nahe, dass die Mehrheit der Schreibenden diverse grammatische Strukturen verwendet, um das Personalpronomen „Ich“ zu vermeiden. Dies hat einen unpersönlichen, distanzierten Stil zur Folge.

„Ich“ im Studierendenkorpus

In den vorliegenden und analysierten Texten wird der Gebrauch von „Ich“ tendenziell vermieden. Dies ist insofern interessant, als es im Rahmen der jeweiligen Studienfächer und Lehrveranstaltungen diesbezüglich keine Vorgaben gab. Insgesamt wurde die erste Person Singular 33-mal verwendet, darunter überwiegend das Verfasser*innen-Ich (26 Mal) in den Einleitungen, Schlussteilen und Textübergängen:

(6) Um einen Überblick in die Thematik zu geben, werde **ich** nun Ursachen des demographischen Wandels erläutern und dessen Auswirkungen beschreiben. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 1b)

Neben der Kommentierung von Schreibhandlungen sind (wenige) Verweise auf den*die Autor*in als Forschende*r zu finden (6 Mal):

(7) Dieses Gedicht habe **ich** ausgewählt, da es bis jetzt erst wenige (sic!) Beschäftigung mit ‚Black Label‘ gab, da sich meistens eher auf den Sammelband ‚Pigments‘ fokussiert wurde. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 6a)

Das Erzähl-Ich wurde nur ein einziges Mal verwendet. Auffällig ist, dass die Studierenden die erste Person Singular lediglich in den ersten Texten/früheren Studienlevels verwenden, später wird die Ich-Referenz durch verschiedene Strategien umgangen. In zwei Texten ist zudem das kollegiale „Wir“ zu finden. Dieses soll die Leser*innen miteinbeziehen (wobei immer zu hinterfragen ist, wer/was im verallgemeinernden „Wir“ tatsächlich eingeschlossen wird):

(8) Denn wenn **wir** uns überlegen, was für die natürliche Welt wesentlich ist, dann sehen **wir**, dass sich alles um Vorgänge und Wandlungen und Bewegungen dreht. (Hervorhebung d. V.; zitiert aus Text 4b)

Diskussion

Im Folgenden greifen wir auf unsere eingangs formulierte Annahme zur u-förmigen Entwicklungskurve zurück. Abbildung 5 soll darlegen, mit welcher Vorstellung des Ich-Gebrauchs und der Entwicklungstendenzen wir gearbeitet haben:



Abbildung 5: U-Kurve

Der Nullpunkt im Koordinatensystem stellt den Anfang des Studiums dar, während die X-Achse die voranschreitende Zeit im Studium symbolisiert. Die Y-Achse repräsentiert den Gebrauch des „Ich“. Wir sind vor Beginn der Analyse davon ausgegangen, dass Schreibende bereits vor dem Studium der Gebrauch des „Ich“ abtrainiert wird. Erst durch die wissenschaftliche Sozialisierung erreicht der Gebrauch des „Ich“ zuerst einen Nullpunkt, bis er nach einer Entwicklung im Sinne der *personal epistemology* wieder zunimmt. Aufgrund unserer kleinen Fallzahl konnten wir diesen Verlauf jedoch nicht bestätigen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass mit der epistemologischen Weiterentwicklung – hier in Richtung der Multiplicity-Phase – der Gebrauch von „Ich“ gänzlich wegfällt. Da den Studierenden die Verwendung

von „Ich“ (von den Lehrveranstaltungsleiter*innen/durch fachliche Konventionen) weder verboten noch empfohlen wurde, gehen wir einerseits davon aus, dass die Verwendung/Vermeidung von „Ich“ bereits in der Schule und eventuell im Rahmen der vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) thematisiert wurde. Zum anderen wird der (Nicht-) Ich-Gebrauch möglicherweise von einem bestimmten (unabhängigen und darum überholten) Wissen(schaft)sbegriff (implizit) im Studium und/oder allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs beeinflusst.

Während die agenshaften verfasser*innenreferenziellen Mittel im Laufe der epistemologischen Entwicklung gänzlich verschwinden, zeigt sich bei den agenslosen grammatischen Strukturen ein entgegengesetzter Trend. Fast alle Studierenden verwendeten im zweiten, später verfassten Text eine größere Anzahl an Formen der Selbstreferenz. Der Umgang mit Verfasser*innenreferenz wurde also im Laufe der Entwicklung differenzierter. Im Durchschnitt treten ein bis zwei neue Strategien der Ich-Vermeidung in Erscheinung. Diese Tendenz scheint allerdings nicht mit Moores epistemologischen Entwicklungsstufen zu korrelieren, da die sprachlichen Mittel eher auf eine allgemeinere Schreibentwicklung schließen lassen. Es zeigt sich zwar, dass die Studierenden sich zu versierteren Schreibenden entwickeln und differenzierter ausdrücken, was aber nicht unbedingt bedeutet, dass sich ihr Wissensbegriff gleichartig verändert.

Fazit

In den analysierten Studierendentexten findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher, hauptsächlich agensloser Formen der Selbstreferenz. Während in den frühen Texten das (Verfasser*innen-) „Ich“ noch gelegentlich vorkommt, wird es in den späteren strikt vermieden. Die Ergebnisse ähneln Steinhoffs (2007a; 2007b) Beobachtung einer (zahlenmäßigen) Abnahme von „Ich“. Im Unterschied zu Steinhoff haben wir den Fokus auf die epistemologische und nicht (nur) Schreibentwicklung im Verlauf des Studiums gelegt. Die Frage nach dem Veränderungsprozess selbstreferenzieller Mittel kann nur ansatzweise beantwortet werden; im Laufe ihrer Entwicklung von Dualism zu Multiplicity verwenden Studierende tendenziell eine größere Zahl verschiedener agensloser Strategien (zum Beispiel Zustands-, Vorgangspassiv, Modalverbkonstruktionen und Subjektschübe). Offen bleibt, welche Formen der Selbstreferenz bei fortgeschrittener epistemologischer Entwicklung (Relativism, Commitment within Relativism) auftreten. Wir vermuten, dass mit der Masterarbeit – als großes, eigenständiges Schreibprojekt – eine größere Entwicklung einhergeht. Deshalb bräuchte es weitere Texte von Studierenden, die mindestens einen Masterabschluss haben, um die weitere epistemologische Entwicklung zu erforschen. Unsere Ergebnisse, besonders in Hinblick auf den (Nicht-) Ich-Gebrauch, regen dazu an, gemeinsam mit Studierenden über das „Ich“ in wissenschaftlichen Texten zu reflektieren: Wieso wird – unabhängig von sprachlichen Vorgaben – versucht das „Ich“ zu umgehen, welche wissenschaftsideologischen Implikationen werden deutlich? Ergänzend zu einer theoriegeleiteten Textanalyse könnten qualitative Interviews durchgeführt werden, die auf die Wissensbegriffe von Studierenden und ihre Haltung zur Verfasser*innenreferenz eingehen.

Literatur

- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In C. Hammer, & I. Stieß (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (73-97). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Harwood, N. (2005). Nowhere has anyone attempted ... In this article I aim to do just that. A corpus based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1207-1231.
- Hennig, M., & Niemann, R. (2013). Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 40(4), 439-455.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Kresta, R. (1995). *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kretzenbacher, H. L. (1995). Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In H. L. Kretzenbacher, & H. Weinrich (Hrsg.), *Linguistik der Wissenschaftssprache* (15-39). Berlin: De Gruyter.
- Moore, W. S. (2002). Understanding learning in a postmodern world. Reconsidering the Perry Scheme of ethical and intellectual development. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (17-36). London: Routledge.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Römmel-Nosseck, B., Unterpertinger, E., & Rismondo, F. P. (2019). Personal epistemology als Teil wissenschaftlicher Schreibentwicklung. *JoSch - Journal der Schreibberatung*, 2(18), 85-99.
- Spieker, I. (2019). Verwendung des „Ich“ zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen. *JoSch - Journal der Schreibberatung*, 2(18), 27-36.
- Steinhoff, T. (2007a). Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35(1-2), 1-26.
- Steinhoff, T. (2007b). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Berlin: De Gruyter.