

die hochschullehre – Jahrgang 11 – 2025 (83)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2583W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Hör mal, wer da spricht – eine dialogische Perspektive auf studentische Äußerungen zu Fachkulturen

SABRINA SCHMÖCKEL

Zusammenfassung

Diese Arbeit stellt eine neue Methode zur Analyse von Interviewmaterial in der Hochschulbildungsforschung dar. Mit einer Stimmenanalyse kann die Übernahme fachlicher Normen und Praktiken im Rahmen von Enkulturationsprozessen detaillierter erfasst werden. Hierfür dienen Stimmenmarker wie *constructed dialogues*, Pronomen und Modalität als Analysebasis. Die Studierenden verschiedener Fächer wurden in Interviews zu ihren Erfahrungen in ihren Fächern befragt. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Studierende zwischen einem *Ich-als-Individuum* und einem *Ich-als-Fachmitglied* pendeln und damit Werte, Normen und Praktiken im Fach aushandeln. Ein Bewusstsein für solche Aus- und Verhandlungen, und wie Studierende sie sprachlich konstruieren, kann mit der vorgestellten Methode eine neue Perspektive im Forschungsdiskurs der Fachkulturforschung eröffnen.

Schlüsselwörter: Fachkultur; Fachkulturforschung; Studierendenperspektive; Dialogismus; Vielstimmigkeit

Look Who's Talking - A Dialogical Approach to Students' Narratives of Their Disciplinary Cultures

Abstract

This paper presents a new method for analysing interview material in higher education research; voice analysis offers a more detailed understanding of the extent to which discipline-specific norms and practices are adopted during enculturation processes. Voice markers such as constructed dialogues, pronouns and modality serve as a basis for this analysis. Students from different disciplines were interviewed about their experiences in their disciplinary cultures. The results suggest that students oscillate between an *I-as-individual* and an *I-as-member-of-the-discipline* and thus negotiate values, norms and practices in the discipline. The method presented here can raise awareness of such negotiations and of how students construct them linguistically, opening up a new perspective in the discourse on research into disciplinary cultures.

Keywords: Disciplinary Cultures; Research on Disciplinary Cultures; student perspectives; dialogism; polyphony

1 Einleitung

Die Hochschulforschung beschäftigt sich mit unterschiedlichen Aspekten des Hochschulalltags. Zu diesem Alltag gehören auch die unterschiedlichen Fächer oder Fachkulturen. Das Konzept Fachkultur umfasst Gepflogenheiten, Normen und Regeln, Traditionen oder Praktiken, die z. B. beeinflussen, wie an Hochschulen gelehrt und gelernt wird, was kanonisches Wissen ist, wie hierarchisch Beziehungen sind oder ob man allein oder als Gruppe publiziert (Huber & Morreale, 2002, S. 2). Diese Normen und Regeln schließen auch Kommunikations- und Interaktionsaspekte ein, denn auch Interaktionen und Sprache gehören zu fachkulturellen Spezifika (Huber, 2011, S. 111–112). All dies sollten Studierende kennenlernen, wenn sie in eine Fachkultur hineinwachsen (hier i. S. von Enkulturation als ein potenziell angeleiteter, unterstützter Prozess). Für Lehrende sind ihre Fachkulturen, ihre Praktiken und sprachlichen Eigenheiten meist klar und nachvollziehbar. Studierende, die neu im Fach sind, brauchen beim Bearbeiten von Aufgaben ggf. mehr Informationen als Lehrende annehmen, weil ihnen diese fachlichen Aspekte fremd sind. Dies liegt daran, dass Fachpraktiken oft implizit sind und häufig weder von Lehrenden noch von Studierenden beschrieben oder erklärt werden können.

Fachkulturen existieren nicht *einfach*, sondern werden aktiv konstruiert und situationsabhängig verhandelt und reproduziert (Huber, 2011, S. 111). Der Annahme folgend, dass es sich um einen aktiven Prozess handelt, rückt Sprache bei der Betrachtung von Fachkulturen in den Vordergrund. Sprache als Aktivität einer Kultur geht auf etablierte Konventionen zurück, die sich u. a. in unterschiedlichen sprachlichen Formen und Ausdrucksweisen und dadurch in unterschiedlichen Stimmen (Karsten & Bertau, 2024) zeigen können. Unter Stimme verstehe ich hier kein abstraktes, metaphorisches Konstrukt, sondern eine greifbare Gestalt, die sprachliche Formen, einzelne Wörter (z. B. Pronomen, Modalitätsmarker), aber auch grammatikalische Konstruktionen oder größere Sequenzen wie (in)direkte Zitate umfasst (Karsten & Stock, 2017, S. 191–192).

Mit meiner Untersuchung sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden: 1) Welche Stimmen sind in studentischen Äußerungen über fachspezifische Besonderheiten hörbar? 2) Was sind ihre Funktionen? Diese Fragen und die dazugehörige Forschung sind im Zuge eines Lehrinnovationsprojekts entstanden. Studierende haben in diesem Projekt die Möglichkeit sich regelmäßig mit anderen Studierenden über ihre Fächer auszutauschen und fachspezifische Differenzen zu erleben und zu reflektieren. Sie erhalten so neue Einsichten in und ein tieferes Verständnis für ihre eigenen und andere Fachkulturen.

Ein solcher Austausch kann individuelle Enkulturationsprozesse sowie die Entwicklung eines disziplinären Selbst unterstützen. Die individuellen Enkulturationsprozesse können auf sprachlicher Ebene untersucht werden (siehe auch Karsten, 2023, S. 62). Konkret bedeutet das, dass Studierende im Studium nicht isoliert und neutral existieren, sondern Erfahrungen mit Kommiliton:innen, Lehrenden und mit dem Lehr- und Lernmaterial machen. Sie kommunizieren, interagieren und bekommen Kommunikationssituationen zwischen Mitgliedern des Fachs mit, d. h. sie reproduzieren, wiederholen, rekonstruieren und interpretieren Äußerungen, die von anderen Personen getätigt wurden. Auf Basis dieses dialogischen Prozesses findet ein Austausch unterschiedlicher Positionen oder mit Bachtins (1981/2008) Worten auch *Stimmen* statt. All diese Situationen, Personen und Stimmen, die daran teilhaben, beeinflussen die Studierenden und ihre Entwicklung. In studentischen Äußerungen sind also nicht nur die Stimmen der Studierenden selbst, sondern auch die von Lehrenden, Kommiliton:innen oder auch dem Fach hörbar.

Wenn Sprache also Teil von Fachkultur ist und mit einer dialogischen Perspektive analysiert werden kann, dann lässt dies Schlüsse auf individuelle Enkulturations- und Positionierungsprozesse (einzeln) Studierender zu. Hiermit strebe ich eine Perspektiverweiterung im Forschungsdiskurs der Fachkulturforschung an, die eine Reflexion von Lehr- und Lernpraktiken unterstützen und eine stärkere Sensibilisierung für die Explikation von Fachpraktiken erreichen soll.

2 Theoretische Herleitung

2.1 Fachkultur

Die in der Einleitung genannten Normen, Regeln und Praktiken leiten sich von der allgemeinen Fachkulturdefinition ab, die Scharlau und Huber (2019) als „das Ensemble von unter den Angehörigen eines Faches geteilten und normalerweise als selbstverständlich genommenen Denkmustern, Einstellungen und Praktiken“ beschreiben (S. 345).

Diese offene und gleichwohl zielführende Definition haben Scharlau und Huber aus der Fachkulturforschung abgeleitet, die in Deutschland in den 1980er-Jahren begann. Fachkultur steht in enger Verbindung zu Bourdieus Habituskonzept, das oft als Analysewerkzeug genutzt wird. Habitus wird als *strukturierende Struktur* dargestellt, in der sich Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Angehörigen einer bestimmten Gruppe zeigen und sie beeinflussen. Gleichzeitig ist Habitus aber auch *strukturierte Struktur*, die die Handlungsmöglichkeiten und Praktiken der Mitglieder reproduziert und, u. a. durch die Zusammensetzung ihres ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals, im sozialen (oder hier: akademischen) Raum verortet (Scharlau & Huber, 2019, S. 318).

Basierend auf dem Habituskonzept und in Anlehnung an Forschungsergebnisse entwickelte Huber (1991) Dimensionen, anhand derer Fachkulturen voneinander unterschieden bzw. abgegrenzt werden können und die seitdem als Analysegrundlage für Untersuchungen genutzt wurden. Diese Dimensionen umfassen a) politische und soziale Einstellungen, b) Lebensstile und Geschmackspräferenzen, c) Forschungsorientierung, d) soziales Klima, e) Lehrorientierungen & -konzepte, f) Lehr-Lern-Organisation sowie g) Zusammensetzung der Studierendenschaft (Huber, 1991, S. 436–441; Scharlau & Huber, 2019, S. 353–354).

Der Großteil der Untersuchungen zu Fachkulturen fokussiert entweder eine allgemeine Identifizierung und strukturelle Analyse von Fachkulturen (Multrus, 2005) oder eine Analyse von Unterschieden zwischen Studierenden und Forschenden unterschiedlicher Fächer sowie ihrer Studienfachwahl oder -passung. Oft wurden basierend auf dem Habituskonzept auch Faktoren wie Geschlecht (Engler, 1993), soziale Herkunft (Georg, 2005) oder Lebensstile und politische Dispositionen (Eßer, 2023) untersucht.

2.2 Stimme und Vielstimmigkeit

Neben dem grundlegenden Konzept der Fachkulturen ist auch das Konzept der Stimme für diese Untersuchung relevant. Stimme ist ein kulturwissenschaftliches Konzept mit Wurzeln in der soziokulturellen Psychologie und Pädagogik (Wertsch, 1991) sowie der dialogischen Psycholinguistik (Bertau, 2011) und gehört, nach Karsten und Bertau (2024), „dem sozial-kommunikativen und dem individuellen psychologischen Tätigkeits- und Erlebnisraum“ an (S. 262). So wird es zu einem konkreten Phänomen, nicht nur für die gesprochene Sprache, sondern auch für psychologische Prozesse des inneren Sprechens. Sozial und individuell bedeutet, dass niemals nur eine Person spricht, sondern dass jede Äußerung, ob zwischen Personen oder innerhalb einer Äußerung einer Person dialogisch ist; sie ist also eine Begegnung unterschiedlicher Positionen und Stimmen des Eigenen und des Fremden. Diese Begegnung bezeichnen Karsten und Bertau (2024) auch als Wandern: Stimmen wandern aus dem Sozialen in das Individuelle, sie werden „übertragen, weitergegeben und transformiert“ (S. 262) und sind damit vielstimmig (polyphon). Das bedeutet, dass eine Äußerung einer gerade sprechenden Person in den und durch die Äußerungen und Intentionen anderer Menschen existiert (Bachtin & Holquist, 1981/2008, S. 294).

Basierend auf diesen Annahmen beschreiben Karsten und Bertau vier Grundprinzipien, anhand derer Stimme beschrieben und analysiert werden kann; Stimme ist transpersonal, historisch, positioniert und geformt. Stimme kommt von anderen und wandert zu anderen; sie ist *transpersonal*, d. h. zwischen dem Individuum und dem Kollektiv und nicht nur im Individuum angesiedelt. Jede Äußerung nimmt konkrete Personen, in diesem Fall Lehrende oder Mitarbeitende des Faches, aber auch Kollektive, Gruppen, Institutionen oder typisierte soziale Positionen auf (Karsten, 2023, S. 49). Stimme ist auch historisch. Historisch meint, dass eine individuelle Äußerung, die zu einem be-

stimmten Zeitpunkt getätigt wird, gleichzeitig auch auf vergangene Praktiken und Äußerungen verweist. Nichts, was wir sagen, ist als solches individuell oder neu, sondern wird wiederholt und von einer neuen Person in einer neuen Situation subjektiv konstruiert (Karsten, 2024). Dies ist eng verknüpft mit dem Prinzip der Positioniertheit. Positioniert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Sprecher:innen immer auch eine Evaluation einer Äußerung tätigen, mit der sie sich in einem konkreten situativen Kontext zu einer konkreten Äußerung positionieren. Das vierte Prinzip, das Prinzip der *Geformtheit*, bezieht sich darauf, dass „jede Stimme ein interpersonell wahrnehmbares Phänomen ist“; Stimme ist also eine greifbare Gestalt, die unterschiedliche sprachliche Merkmale (einzelne Wörter oder auch größere Konstruktionen) umfasst (Karsten & Bertau, 2024, S. 264).

2.3 Ziel der Untersuchung

Dieser Artikel ist eine sprachliche Untersuchung individueller Annahmen von Studierenden über Fachkulturen. Die oben dargestellte dialogische Perspektive wird auf studentische Äußerungen über Fachkulturen angewandt. Die Annahme ist, dass fremde persönliche und kollektive Stimmen die eigenen Stimmen der Studierenden formen und beeinflussen (Bertau, 2011, S. 107). Mit diesen fremden Stimmen werden vorherige Äußerungen aus anderen Kontexten und Situationen neu und individuell gerahmt. Zudem stellen Stimmen immer auch eine Evaluation der Äußerung durch den/die aktuelle:n Sprecher:in dar, mit der eine Positionierung stattfindet.

Die bisherige Fachkulturforschung hat eher inhaltlich strukturelle Faktoren in den Fokus genommen, die ich durch eine sprachlich-dialogische Perspektive erweitere. So möchte ich konkret aufzeigen, wie fremde persönliche und kollektive, Positionen und Stimmen von einzelnen Studierenden wahrgenommen und verarbeitet werden. Ein solches Vorgehen ist deshalb sinnvoll, weil Sprache dialogisch, also polyphon ist und davon auszugehen ist, dass eine Stimmenanalyse sprachlicher Konstruktionen, in denen fachliche Erfahrungen, Eindrücke und Konversationen hörbar werden, dabei unterstützt Enkulturations- und Identitätskonstruktionsprozesse nachzuzeichnen (siehe auch Wertsch, 1991). Zudem kann die Fachkulturforschung um eine sprachlich fokussierte, individuelle Studierendenperspektive erweitert werden.

3 Methodische Grundlagen des Forschungsdesigns

Um Enkulturationsprozesse auf individueller Ebene nachzeichnen und unterschiedliche Stimmen erkennen zu können, wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit narrativem Anteil geführt, die individuelle und doch vergleichbare Antworten ermöglichen. In den Interviews wurden die Studierenden konkret nach persönlichen Erfahrungen in ihren Studienfächern gefragt, mit besonderem Bezug zu Situationen, die sie als bemerkenswert – positiv, negativ, irritierend oder motivierend – im Gedächtnis behalten haben. Es wurden insgesamt vier Interviews mit jeweils zwei Studierenden aus unterschiedlichen Fächern durchgeführt, wovon zwei Interviews ausgewählt und stimmenanalytisch untersucht wurden.

3.1 Teilnehmende

Für die Interviews wurden studentische Mitarbeitende eines Lehrinnovationsprojekts ausgewählt. Durch die Arbeit im Projekt kannten die Studierenden sich gegenseitig sowie die Forscherin schon eine kurze Zeit. Die Studierenden arbeiten als sogenannte Culture Fellows, d. h. sie unterstützen Studierende insbesondere in der Studieneingangsphase dabei, fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen, die den Studierenden Schwierigkeiten bereiten und die sie möglicherweise irritieren, zu erkennen (Brandt & Schmöckel, 2024). Die Interviews wurden zu Beginn des Beschäftigungsverhältnisses geführt, d. h. die Culture Fellows hatten wenig Hintergrundwissen über Fachkulturen, wodurch ihre Antworten ihre eigenen Erfahrungen in ihren Fächern reflektieren.

Die acht Studierenden im Alter von 20 bis 26 Jahren wurden in unterschiedliche Fächerkombinationen gepaart: Deutsch/Hauswirtschaft (3. Semester) & Elektrotechnik (9. Semester); Informatik

(4. Semester) & Wirtschaftswissenschaften/Deutsch (7. Semester, Master); Chemie/Mathematik/Englisch (7. Semester) & Englisch/Geschichte (6. Semester); Wirtschaftspädagogik (8. Semester, Master) & Physik/Mathematik (6. Semester). Fünf Teilnehmende studieren in Lehramtsstudiengängen, drei sind Fachstudierende.

3.2 Materialerhebung

Die Studierenden wurden in teilstrukturierten Leitfadeninterviews zu Erfahrungen mit und Beobachtungen von Arbeits- und Denkweisen sowie Handlungsmustern in ihren Fächern befragt und aufgefordert von ihnen erwähnte fachspezifische Besonderheiten zu erklären.

Die Fragen für den Leitfaden wurden in Anlehnung an einige Dimensionen von Fachkultur (Huber, 1991; Scharlau & Huber, 2019) entwickelt und verfolgen das Ziel, möglichst viele Faktoren dieser Dimensionen zu erfragen. Zentrale Fragen des Interviewleitfadens sind:

- Kannst du Situationen beschreiben, in denen dich die Interaktion mit Lehrenden *irritiert* hat? Oder in der die Interaktion schwierig oder vielleicht sogar unerwünscht war?
- Könntet ihr etwas zu *euren Erfahrungen/Beobachtungen mit dem Lehrmaterial*, das in euren Veranstaltungen genutzt wurde, sagen?
- Erzählt von euren *Erfahrungen mit dem Lernen*. Woher wusstet ihr was ihr lernen musstet und wann ihr es lernen musstet? Gibt es vielleicht bestimmte *Lernstrategien*, die ihr entwickelt habt? Und *warum*? Wie war das bei euren Kommiliton:innen?
- Was ist eurer Meinung nach der Grund dafür, dass die *Lehr- und Lernmaterialien* und die *Arbeitsweisen* so unterschiedlich sind?

Das Besondere an meinem Vorgehen ist, dass durch die Interaktion zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer und Studiengänge Differenzerfahrungen provoziert wurden: Die Studierenden erzählen und erklären einer fachfremden Person ihre eigenen Erfahrungen und fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen, wodurch Unterschiede leichter zum Thema werden können, was auch Stimmenmarker wahrscheinlicher macht.

Die Interviews dauerten zwischen 109 und 140 Minuten und wurden mit der Software f4 und den Konventionen für Minimaltranskripte des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT2; Selting et al., 2009) transkribiert. Die Namen der Sprecher:innen wurden anonymisiert.

3.3 Grundlagen der Materialanalyse

Um Annahmen über Identitätskonstruktionen und Enkulturationsprozesse zu ermöglichen, stützt sich die Analyse des Interviewmaterials auf folgende Marker:

- Sogenannte *constructed dialogues*
- Personalpronomen
- Modalität

Mit einem *constructed dialogue* (Beispiel: „dass da wirklich gesagt wurde, *tauscht euch mit anderen leuten aus*“) vermitteln Sprecher:innen die Verwendung und Wiedergabe von Äußerungen anderer Sprecher:innen oder eine persönliche Positionierung zu diesen (Tannen, 2007, S. 18). Sprachlich werden sie explizit, z. B. durch Hinweise wie *sie hat gesagt* oder *da heißt es immer* dargestellt und stellen, so Tannen, kreative und situativ angepasste Konstruktionen der Sprechenden dar. Das bedeutet, dass, anders als bei dem sprachwissenschaftlichen Begriff der *reported speech*, eine Äußerung, die als *constructed dialogue* dargestellt wird, so wahrscheinlich nie von einer Person geäußert wurde, wenn sie überhaupt von jemandem geäußert wurde, denn oft konstruieren Sprecher:innen auch Ideen, Annahmen oder Denkweisen kreativ als Dialoge (Tannen, 2007, S. 112). Diese situative und individuelle Reproduktion von Äußerungen ist ein Indikator dafür, dass allgemeine Einstellungen und Einschätzungen, die einer Personengruppe oder Community im Ganzen zugeschrieben werden können, aufgenommen werden (S. 104). Auch Lucius-Hoene und Deppermann (2004) gehen auf eine solche Reproduktion ein und bezeichnen dies als Dialog- oder Redewiedergabe. Sie stufen es, mit Bezug auf

Tannen, als besonders wichtig für die (narrative) Positionierung zu Charakteristika, allgemeinen Einstellungen und Handlungsorientierungen der erzählenden Person ein (S. 231, 234). Zugleich werden durch solche Übernahmen und Konstruktionen von Äußerungen und Stimmen anderer gesellschaftliche Konventionen, oft sogenannte kollektive Stimmen, reproduziert (Bertau, 2007, S. 150; Karsten & Bertau, 2024, S. 262; Prior, 2001, S. 60–61).

Auch Pronomen (Beispiel: „*man* lernt sachen auswendig“) werden in vielen Arbeiten zur narrativen Identität (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004) und der Konstruktion des Selbst (z. B. Bredel, 1999 und Malone, 2005) untersucht. Lucius-Hoene und Deppermann merken an, dass nicht nur die Nutzung, sondern auch der Wechsel zwischen verschiedenen Pronomen, insbesondere zwischen *ich*, *wir*, *man* und *du*, Aussagen darüber zulässt, zu welcher Gruppe sich Sprecher:innen zuordnen, von wem sie sich möglicherweise gerade abgrenzen und welchen Allgemeinheitsanspruch sie ggf. mit der Aussage verfolgen (S. 223).

Der Begriff *Modalität* (Beispiel: „*du musst* es da, klar, *du musst* es in beiden fächern verstehen“) schließt z. B. Modalverben und -adverbien, Adjektive sowie bestimmte Konjunktionen, Intensivierungen und Abschwächungen ein (z. B. *definitiv*, *sicherlich*, *wahrscheinlich*, *eigentlich*). Mit Modalität machen Sprecher:innen deutlich, in welcher „Seinsweise (Realität, Traum, logische Möglichkeit) und mit welcher Gewissheit (zweifellos, wahr, wahrscheinlich, unwahrscheinlich)“ ihre Äußerung zu lesen ist (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 181). Nach Lucius-Hoene & Deppermann machen Sprecher:innen so „Einstellungen zur Gültigkeit des Inhalts und der Formulierung ihrer Aussage“ deutlich (2004, S. 245).

Die oben beschriebenen Marker werden in unterschiedlichen Arbeiten mit verschiedenen Analysefoci genutzt. Insbesondere Arbeiten, die die Marker zur Analyse von Identitätskonstruktionen und Enkulturationsprozessen nutzen, waren leitend für das Vorgehen in dieser Studie. Beispielsweise hat Prior (2001) Stimme mit sozialen Identitäten verbunden und untersucht, inwiefern die Berücksichtigung des Konzepts Stimme relevant und unterstützend für das Erlernen schriftlicher Praktiken in einer Fremdsprache ist. Außerdem hat Bertau (2011) gezeigt, dass sich Identitätskonstruktionen und deren dialogische Entwicklung mit einem mikroanalytischen Vorgehen untersuchen lassen, d. h. sie hat eine Interviewsequenz detailliert und minutiös untersucht und herausgearbeitet, wie sich unterschiedliche Stimmen gegenseitig ansprechen und wie sie miteinander agieren. Sie geht darauf ein, dass kollektive Stimmen eine große Rolle für den individuellen Identitätskonstruktionsprozess spielen und dass Identität durch den Dialog zwischen unterschiedlichen Stimmen konstruiert und geformt wird (S. 178).

Konzepte der Identitäts- und Selbstkonstruktion wurden auch in Verbindung mit fachkulturellen Schreibprozessen aufgegriffen und untersucht. Hyland (2008) untersucht, inwiefern Schreibende eine disziplinäre Stimme in ihren Schreibprojekten reflektieren und übernehmen. Konkret nutzt er das Konzept der *stance*, um Argumentations- und Enkulturationsprozesse von Schreibenden innerhalb ihrer Disziplinen zu untersuchen. *Stance* umfasst Heckenausdrücke, Verstärker, Einstellungsmarker und Selbstnennungen, durch die Schreibende Modalität, insbesondere ihre Wertungen, Meinungen und Überzeugungen (S. 7) ausdrücken. Auch Karsten (2024) fokussiert akademische Schreibprozesse und untersucht den Einfluss von Vielstimmigkeit auf die Entwicklung eines *writer's self* von *early career researchers*. Zudem erforscht sie Positionierungsprozesse in schreibpädagogischen Verfahren aus einer dialogischen Perspektive (2009 & 2023).

Meine Untersuchung greift eine solche Verbindung zwischen Selbstkonstruktionen, Fachkultur und Enkulturationsprozessen auf, indem ich Interviews mit Studierenden, in denen sie zu ihren Fächern befragt wurden, stimmenanalytisch untersucht habe. Im Folgenden wird diese Analyse an einigen aussagekräftigen Beispielen vorgestellt.

4 Stimmenanalyse als Methode für eine studierendenzentrierte Fachkulturforschung

Die Stimmenanalyse mit den oben genannten Markern wird nun auf ausgewählte Interviewsequenzen angewendet. Diese Sequenzen wurden wie folgt ausgewählt: Die vier Interviews wurden in einem ersten Durchgang gelesen und inhaltlich nach den verschiedenen Fachkulturdimensionen eingeteilt. Hier waren, evoziert durch die Interviewleitfragen (siehe 3.2), insbesondere die Dimensionen Soziales Klima und Lehr-Lern-Organisation ausschlaggebend. Aus diesen Sequenzen wurden dann jeweils zwei Ausschnitte, die sich durch eine hohe Anzahl an Markern auszeichneten, für eine beispielhafte Analyse gewählt, um eine Stimmenanalyse in dieser kurzen analytischen Darstellung deutlich zeigen zu können.

4.1 Fachkulturdimension: Soziales Klima

Moritz und Finn

Moritz antwortet in dieser Sequenz auf die Frage, wie und woher er wusste, wie im Fach gelernt werden sollte. Dabei geht er deutlich auf persönliche Erfahrungen ein und erzählt, wie Interaktionen mit erfahreneren Studierenden dabei geholfen haben zu verstehen, welche Vorgehensweisen für die Prüfungsvorbereitung wichtig sind.

Moritz: (55:06-56:22)

1 also ich hab es halt vor allem geLERNT in meinem allerersten semester von (--) den
 2 personen, die ich halt bei dieser orientierungswoche kennengelernt hab. also wir haben
 3 immer einen (---) mentor, würde ich jetzt quasi schon sagen, der war schon wirklich,
 4 ich glaub, am ende seines bachelorstudiums und ähm kannte sich dementsprechend in
 5 meinen fächern auch ziemlich gut aus. °hh und ähm das war für mich, (--) also enorm/ne
 6 enorm wichtige hilfstellung, weil man durch IHN erst so richtig diesen workload
 7 einschätzen konnte. also durch ihn wusste ich, zum beispiel, auch, °hh dass diese
 8 einführungsklausuren in englisch dass das wenig mit wissen reproduzieren zu tun
 9 beziehungsweise mit eigenen gedanken reproduzieren ähm zu tun hat, sondern einfach
 10 auswendig lernen. lern die konzepte auswendig, das kommt auf jeden fall dran. °hhh
 11 und das hat mich dementsprechend auch so ein bisschen darauf vorbereitet also ähm,
 12 ((...)) weil diese umstellung von schule auf studium schon (--) SEHR hart war irgendwie
 13 bei mir, also (--) das/ähm muss man sich auch erstmal dran gewöhnen an diesen ganzen
 14 lernaufwand, ja.

Moritz leitet seine Äußerung mit dem Pronomen „ich“ und einem Verb in der Vergangenheitsform ein, womit er von einer persönlichen Erfahrung berichtet, die er zu Beginn des Studiums gemacht hat: „ich hab es halt vor allem geLERNT in meinem allerersten semester“ (Z.1). Mit dem Heckenausdruck „halt“ und auch dem Pronomen „dieser“ distanziert Moritz sich von dem Fach bzw. der Autorität, die „diese orientierungswoche“ organisiert. All dies lässt darauf schließen, dass hier eine eigene persönliche Stimme vorliegt, mit der die persönliche Erfahrung zu Beginn des Studiums beschrieben wird.

Moritz sagt, er habe den Umgang mit Lernverhalten und Workload „vor allem“ im ersten Semester von einem Mentor gelernt. Bei der Beschreibung dieses Studenten wechselt Moritz vom Singular „ich“ zum Plural „wir“: „wir haben immer einen mentor“ (Z. 2–3), und drückt dadurch eine Zugehörigkeit zur Gruppe Erstsemester-Studierender aus, die dieses Unterstützungsangebot *immer* bekommt. Dies ist ein Indikator dafür, dass hier eine kollektive Stimme der Studierenden gemein-

sam mit Moritz' persönlicher Stimme den Umgang mit den Arbeitsweisen und dem Workload des Studiums verhandelt. Moritz drückt aber nicht nur die Zugehörigkeit zum Kollektiv der Studierenden aus, sondern durch das Possessivpronomen „meine“ auch eine Zugehörigkeit zu den Fächern: „ich glaub [...] ähm kannte sich dementsprechend in meinen fächern auch ziemlich gut aus“ (Z. 4–5). Er erzählt aus eigener Erfahrung und Einschätzung, inwiefern die Interaktion mit erfahreneren Kommiliton:innen ihn persönlich beim Studieneinstieg unterstützt hat und schlussfolgert daraus, dass „man durch ihn [den Mentor] erst so richtig diesen workload einschätzen konnte“ (Z. 6–7). Moritz drückt hier – wenn auch unbewusst – aus, dass nicht nur er, sondern alle Studierenden durch die Unterstützung des Mentors gelernt haben den Workload einzuschätzen. Das ist insbesondere am Pronomenwechsel von „ich“ zu „man“ zu erkennen, was auf eine kollektive Stimme hinweist.

Auch die Art der Prüfung bzw. die Anforderungen der Prüfung wurden laut Moritz von dem erfahreneren Studenten kommuniziert: „diese einführungsklausuren in englisch, dass das wenig mit [...] eigenen gedanken reproduzieren zu tun hat, sondern einfach auswendig lernen“ (Z. 7–10). Anschließend rekonstruiert er mit einem constructed dialogue explizit eine Äußerung dieses Mentors: „lern die konzepte auswendig, das kommt auf jeden fall dran“ (Z. 10), wobei auch ein Imperativ und ein Verstärker festzustellen sind. Die Äußerung und ihre Bedeutung für den Lernprozess wurden von Moritz wahrgenommen, evaluiert und verinnerlicht, denn „das hat mich dementsprechend auch so ein bisschen darauf vorbereitet“ (Z. 11). Dieser erfahrener Student scheint als eine gewisse Autorität wahrgenommen zu werden und repräsentiert das Fach. Die hier beschriebenen Prüfungs- und Lernanforderungen werden folglich durch eine fremde persönliche Stimme ausgedrückt. Zum Ende der Sequenz wechselt Moritz zu einer allgemeinen Form: „muss man sich auch erstmal dran gewöhnen an diesen ganzen lernaufwand“ (Z. 13–14), was ihn selbst, aber auch alle Studierenden einbezieht, denn zu Beginn des Studiums bzw. bei der Umstellung hatten alle Studierenden Schwierigkeiten. In dieser Äußerung sind also seine eigene persönliche Stimme sowie auch die fremden persönlichen und kollektiven Stimmen seiner Kommiliton:innen hörbar. Durch eine, aus Moritz' Sicht, Autoritätsperson des Fachs werden Normen und Regeln für das Arbeiten bzw. Lernen/Prüfungen schreiben im Fach kommuniziert.

Tammo und Annika

In diesem Beispiel geht es um die Antwort auf die Frage, wie man Lernstrategien erkennt und woher Annika wusste, wie sie lernen muss. Annika und Tammo haben kurz vor dieser Sequenz auch darüber diskutiert, wann, wie und an wen man Fragen stellt und wie die Erfahrungen ihrer Kommiliton:innen diesbezüglich sind.

Annika: (56:08–57:02)

- 1 (3) ähm ich finde schon, dass (--) die das auch so sahen. ähm (-) bei uns wurde das nicht
- 2 vermittelt in den modulen, tatsächlich das erste mal in den wipäd modulen, dass da wirk-
- 3 lich gesagt wurde, tauscht euch mit anderen leuten aus, das ist wichtig oder auch mit den
- 4 erfahreneren studenten ähm, ((...)) und ja. (---) aber sonst in den anderen modulen war es
- 5 eher so jeder ist auf sich gestellt (--) ein bisschen, also schon, <<:->ja doch>, nicht nur ein
- 6 bisschen. (8) und ich hab auch immer eigentlich das gleiche feedback von (-) freunden
- 7 mitbekommen

Annika antwortet mit einer persönlichen Einschätzung: „ich finde schon, dass die das auch so sahen“ (Z. 1), mit der sie die vergangenen Erfahrungen ihrer Kommiliton:innen („die“) ausdrückt und worin eine persönliche Stimme hörbar ist.

Im Folgenden macht sie deutlich, woher diese Einschätzung kommt: „bei uns wurde das nicht vermittelt in den modulen“ (Z. 1–2), d. h. Annika sowie auch ihre Kommiliton:innen sind Mitglieder des Fachs; welches Fachs, in dem *das* nicht vermittelt wird, wird erst später deutlich. Diese Passivkonstruktion drückt aus, dass *das* nichts ist, was die Studierenden selbst getan oder vermittelt haben.

Hier werden implizit die Lehrpersonen als eine Autorität genannt, die Arbeitsweisen vermittelt. Auch wenn Annika hier eine Grenze zwischen den Studierenden und den Lehrenden zieht, ist „bei uns“ eine klare Positionierung als Mitglied des Fachs und eine Positionierung als Teil des Studierendenkollektivs. All diese Faktoren – die Passivkonstruktion, die Positionierung und damit zusammenhängende Pronomenwahl – sind Marker für eine kollektive Stimme.

Annika macht besonders deutlich, wie stark sich die Herangehensweisen in den Wirtschaftswissenschaften von denen in der Wirtschaftspädagogik unterscheiden, indem sie einen constructed dialogue einbaut: „dass da wirklich gesagt wurde tauscht euch mit anderen leuten aus, das ist wichtig oder auch mit den erfahreneren studenten“ (Z. 2–4). Der constructed dialogue wird mit einer Passivkonstruktion und einem Imperativ gebildet und repräsentiert die Lehrenden in den Modulen, wodurch auf eine kollektive Stimme geschlossen werden kann. Dies dient der Verdeutlichung der Arbeitsweisen bzw. grundsätzlicher Kommunikations- und Interaktionsmuster im Fach.

Annika bezieht sich zum Schluss wieder auf Annahmen zum Austausch und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Modulen: „aber sonst [außerhalb der Wirtschaftspädagogik] in den anderen Modulen war es eher so jeder ist auf sich gestellt“ (Z. 4–5). Mit der impersonalen Konstruktion „jeder ist auf sich gestellt“ drückt Annika eine Distanz zu Fachvertreter:innen aus. Gleichzeitig vermittelt der constructed dialogue eine kollektive Stimme der Fachstudierenden, die gewisse Vorgehensweisen als gesetzt ansehen. Besonders diese Aussage vermittelt hier eine Art Mantra, eine grundsätzliche Einstellung oder ein Gefühl, das alle Studierenden des Fachs teilen.

Anschließend werden diese Muster und auch die Reflexion darüber, wie Freund:innen sie möglicherweise wahrgenommen haben, verhandelt: „ein bisschen, also schon <<:-)> ja doch>, nicht nur ein bisschen [...] ich habe auch immer eigentlich das gleiche feedback von freunden bekommen“ (Z. 5–6). Hier wird durch die Heckenausdrücke „eigentlich“ und „ein bisschen, also schon“ eine Unsicherheit kommuniziert. Der Verstärker „immer“ drückt eine Regelmäßigkeit und Normativität aus. Diese Konstruktion ist bemerkenswert, weil Annika die verschiedenen Annahmen zum Arbeiten im Fach bzw. der Arbeitsformen des Fachs, die sie vorher beschrieben hat, in einem intraindividuellen Dialog verhandelt. Sie bezieht ihre eigenen Erfahrungen ein, reflektiert aber, *in absentia*, auch inwiefern sich Freund:innen dazu geäußert haben. Hier wandern eigene und fremde persönliche sowie auch kollektive Stimmen und werden in ihrer Pendelbewegung sichtbar. Innerhalb dieser Äußerung verhandeln unterschiedliche Stimmen die Normen und Regeln des Fachs in Bezug auf eigene Erfahrungen im Fachstudium.

4.2 Fachkulturdimension: Lehr-Lern-Organisation

Moritz und Finn

In dem Abschnitt antwortet Finn auf die Frage, welche Erfahrungen er in seinen Studienfächern mit Lern- und Interaktionsstrategien gemacht hat und worauf er Unterschiede zurückführt.

Finn: (51:04–52:14)

1 ich/also ich finde auch das äußert sich im lernverhalten, weil also in den naturwissenschaft-
 2 ten wird auch immer gepredigt, lernt mit altklausuren. (---) so was ihr in der vorlesung ge
 3 sagt bekommt, ist halt noch mal ein anderes stück, wie die anwendung. also in der klausur.
 4 ihr kriegt eine aufgabe. ihr müsst den satz nicht nur kennen oder WIEDERgeben, so die
 5 ganzen englisch einführungskurse, die sind sehr reproduktiv angelegt. man lernt sachen
 6 auswendig, da brauch ich mir vorher keine altklausur angucken, ich weiß ungefähr was in
 7 der vorlesung drankam und was ich dann auch aufs papier bringen muss. °hh und in mathe
 8 oder in chemie ist das dann gerne so, also auch jetzt physikalische chemie, (--) man hat
 9 hundert altklausuren gerechnet ((...)) und dann ist ja auch die sache, die bauen ja
 10 aufeinander auf, so wenn ich jetzt am Anfang nicht weiß mit welchem wert ich arbeiten

- 11 muss, dann kann ich auch am ende nicht da irgendwie passend die umformung für machen.
 12 hingegen, wenn ich jetzt in englisch, keine ahnung, also später, wenn man längere aufsätze
 13 schreiben muss oder so vielleicht aber "hh ähm in den anfangskursen, das waren, also die
 14 die ich geschrieben habe relativ kurze/auch bei theorien, die man wiedergeben muss/ich
 15 habe so falsch für die fachdidaktik gelernt, weil ich (--) dachte ich müsste aufsätze
 16 schreiben oder so, irgendwas argumentativ beGRÜNden und dann sollte ich eine theorie
 17 erklären und hatte zwei zeilen[platz]

Die Äußerung beginnt mit einer persönlichen Einschätzung: „ich finde“ (Z. 1), mit der Finn die Unterschiede zwischen den Fächern erklärt. Die Begründung für die persönliche Einschätzung erklärt er dann mit einem *constructed dialogue*, der Lehrpersonen oder erfahrenere Studierende/Tutor:innen als Sprecher:innen für das Kollektiv des Fachs repräsentiert (Z. 1–5). In diesem *constructed dialogue*, d. h. mit der kollektiven Stimme des Fachs, wird nicht nur der Imperativ „lernt“ genutzt, sondern mehrmals auch das Pronomen der zweiten Person Plural verwendet. Dadurch wird deutlich, dass eine Autorität die Regeln und Normen des Fachs vermittelt. Durch diese sprachliche Konstruktion positioniert Finn sich klar als außenstehende Person und distanziert sich vom Fach. Die Wahl des Verbs „predigen“, des Pronomens „ihr“ und der Modalität „müsst“ ist ein Hinweis auf die Relevanz der Forderung, dass im Fach mit Altklausuren gelernt wird. Mit dieser kollektiven Stimme wird 1) ein konkreter Moment, der so wahrscheinlich nicht stattgefunden hat, hier aber für die Gesamtheit solcher Momente und Äußerungen steht, (re)konstruiert und 2) ein, in Bachtins (1981/2008) Worten, *authoritative discourse* kommuniziert, der *unconditional allegiance* fordert, einen unhinterfragten Status einnimmt und praktisch keine andere Interpretation zulässt (S. 343).

Im Anschluss an die Beschreibung seines naturwissenschaftlichen Fachs geht Finn auf Erfahrungen in seinem Englischstudium ein: „so die ganzen englisch einführungskurse, die sind sehr reproduktiv angelegt“ (Z. 4–5). Hier gibt es keine Pronomen, keinen *constructed dialogue* und das Verb ist im Passiv und im Indikativ formuliert, d. h. es ist eine kollektive Stimme einer kulturellen Innenperspektive zu hören. Kulturelle Innenperspektive bedeutet, dass ein Kollektiv zwar hörbar ist, sich die sprechende Person aber ganz mit dem Fach identifiziert und die Stimme des Fachs übernimmt bzw. interiorisiert. Die Beobachtung bzw. die Teilhabe an Fachpraktiken führt zu Wissen über das Fach, was dann in Form kollektiver Stimmen wahrnehmbar wird.

Finn beschreibt dann, was genau er mit der Äußerung meint: „man lernt sachen auswendig“ (Z. 5–6). Das Pronomen und das Verb im Präsens sind Marker für eine kollektive Stimme, die eine allgemeine Norm im Fach ausdrückt. Aus dieser Tatsache zieht er für sich eine logische Konsequenz, die als *authoritative discourse* gelesen werden kann: „da brauch ich mir vorher keine altklausuren angucken“ (Z. 6), d. h. die Äußerung lässt keine andere Interpretation zu. Das heißt nicht, dass hier nicht fremde und eigene Stimmen das *optimale* Lernverhalten im Fach verhandeln, sondern dass beide Stimmen innerhalb dieser Äußerung zusammenfallen und interiorisierte Annahmen des Kollektivs wiedergegeben werden (Bertau, 2007, S. 150; Karsten & Stock, 2017, S. 191). Spannend ist auch, dass das Pronomen „ich“ weniger Finn selbst meint, sondern eine wenig distanzierte, persönliche Form einer kollektiven Stimme Studierender darstellt – ein kollektives Erfahrungs-Ich. Hier wird etwas, das als persönliche Erfahrung aufgefasst und konstruiert wird, als kollektives Wissen präsentiert. Das bedeutet, dass dieses Wissen extern, von fremden Stimmen, hier von Lehrenden und dem Fach, auf die Studierenden eingewirkt hat und übernommen wurde (Z. 6–7).

Im direkten Vergleich zu seinen weiteren Fächern kann ein ähnliches Muster identifiziert werden. Er beschreibt einen allgemeinen Grundsatz: „in mathe und chemie ist das dann gerne so, [...] man hat hundert altklausuren gerechnet“ (Z. 7–9). Das Rechnen von hunderten Altklausuren scheint für alle Studierenden der Fächer zu gelten, sodass „man“ ein Marker für das Studierendenkollektiv zu sein scheint. Der anschließende Pronomenwechsel von „man“ zu „ich“: „wenn ich jetzt am anfang nicht weiß mit welchem wert ich arbeiten muss, dann kann ich auch am ende nicht da irgendwie passend die umformung für machen“ (Z. 10–11) scheint ein generalisiertes, kollektiviertes Ich

darzustellen, das fachtypische Arbeitsweisen beispielhaft beschreibt. Hier verbindet ein Erfahrungs-Ich Finns persönliche Erfahrungen mit den Erfahrungen des Studierendenkollektivs.

Bisher ist Finn hauptsächlich auf sein Chemiestudium eingegangen. In der zweiten Hälfte der Äußerung spricht er ausführlicher über sein Englischstudium: „hingegen, wenn ich jetzt in englisch, keine ahnung, also später, wenn man längere aufsätze schreiben muss oder so vielleicht“ (Z. 12–13). Das „ich“ in dieser Äußerung weist darauf hin, dass er versucht die Arbeitsweisen in Englisch auf ähnliche Art, mit einem generalisierten, kollektivierten Ich zu beschreiben wie in Chemie. Doch scheint er hier an Grenzen zu stoßen, da die Arbeitsweisen in Englisch nicht so klar und bekannt zu sein scheinen, weswegen auch ein Pronomenwechsel stattfindet. Interessant ist, dass er eine Vermutung anstellt, wie sich die Arbeitsweisen später im Studium möglicherweise ändern (Z. 12), wobei er konkret auf seine bisherige Erfahrung eingeht, die in Vergangenheitsform konstruiert ist (Z. 13).

Die unterschiedlichen Tempora, die in der Äußerung auftreten, sind Indikatoren für unterschiedliche Stimmen: Die Äußerungen zur Chemie sind im Präsens formuliert und scheinen Normen bzw. eine Regelmäßigkeit, die vom Fach kommt, zu repräsentieren. Die Äußerungen zum Englischstudium sind in der Vergangenheit formuliert: „in den anfangskursen, das waren, also die, die ich geschrieben habe, relativ kurze/auch bei theorien, die man wiedergeben muss“ (Z. 13–14). Zu Beginn findet eine Einschränkung der Äußerung statt, die auf eine eigene persönliche Stimme schließen lässt. Gleichzeitig wird durch „bei theorien, die man wiedergeben muss“ (Z. 14) eine kollektive Stimme gespiegelt, denn wie schon zu Beginn der Äußerung bezieht „man“ hier die Studierendenschaft des Fachs ein und das Modalverb „muss“ ist ein Indikator für ein autoritatives Kollektiv.

Finn reflektiert, dass er „so falsch für die fachdidaktik gelernt“ hat, „weil ich dachte, ich müsste aufsätze schreiben oder so, irgendwas argumentativ begründen“ (Z. 14–16). Das Pronomen und die Vergangenheitsformen der Verben prägen diese Äußerung, die Finn von seinen Erfahrungen im und Erwartungen an das Fach ableitet. Diese Reflexion von Prüfungsformen und den zugrunde liegenden Annahmen ist stark von einer eigenen persönlichen Stimme geprägt. Auch das Modalverb (Z. 15) ist relevant, denn dies weist auf ein Kollektiv hin, auf dem die Annahmen und Erwartungen basieren. Anschließend führt Finn aus: „und dann sollte ich eine theorie erklären und hatte zwei zeilen [platz]“ (Z. 16–17). Er geht auf eine persönliche Erfahrung ein und drückt einen gewissen Zweifel an dieser Vorgehensweise aus. Er persönlich scheint das Kollektiv mit dieser Äußerung zu fragen: Ist es nicht sinnvoll Theorien ausführlich zu erklären? Durch die eigenen Erfahrungen, das Pronomen der ersten Person Singular, aber auch die Modalität wird eine Pendelbewegung zwischen den eigenen persönlichen und kollektiven Stimmen deutlich, die Erfahrungen und Normen im Fach verhandelt.

Tammo und Annika

In dieser Sequenz geht es um die Antwort auf die Frage, was an Physik schwieriger ist als an Mathematik. Tammo antwortet, ohne lange zu zögern: „die anwendung“.

Tammo: (16:04–16:49)

- 1 ((...)) also du musst es da, klar, du musst es in beiden fächern verstehen, ((...)), wenn
- 2 da gesagt wird, es ist irgendein beispiel da, dann berechne mal, du hast das in der
- 3 vorlesung, mach mal. (-)und es ist eher so, ja du hast jetzt die aufgabe da vor dir,
- 4 EVENTUELL [...] hast du ansätze, aber wie du es im endeffekt löst, weißt du erst, wenn
- 5 du da die lösung hast. also in physik ist es aber auch ohne abgaben. (--) und ähm ((...))
- 6 ich ähm hab so einen typ aufgabe, (--) hab dann meine ansätze, hab dann mal die lö
- 7 sung gesehen und dann weiß ich, wie ich vorgehen muss, um die aufgabe wieder lösen
- 8 zu können. (--) aber das dauert dann halt auch erstmal bis man sich da << lachend>
- 9 mehr mit auseinandersetzen musste>.

Er erläutert dann: „also du musst es da, klar, du musst es in beiden fächern verstehen“ (Z. 1). Das Modalverb im Präsens weist auf eine Autorität im Hintergrund hin, von der diese Prozesse ausgehen bzw. auf die sie zurückgehen. Das Personalpronomen „du“ meint in diesem Fall weniger das direkte Gegenüber, sondern ist eine subjektivierte Verwendung des Pronomens, was bedeutet, dass Tammo in erster Linie über sich selbst und seine eigenen Erfahrungen spricht, gleichzeitig aber auch eine Offenheit ausdrückt, durch die Kollektive einbezogen werden können. Das heißt, auch die Gruppe der Studierenden der Fächer (denn in Mathematik sowie in Physik muss man *es* verstehen) kann mit dem *du* gemeint sein (siehe auch Auer & Stukenbrock, 2018, S. 296).

Tammo verwendet hier einen *constructed dialogue*: „wenn da gesagt wird, es ist irgendein beispiel da, dann berechne mal, du hast das in der vorlesung, mach mal“ (Z. 1–3), in dem ein Imperativ hörbar ist und „du“ verwendet wird. Letzteres ist, anders als in dem vorherigen Beispiel, keine subjektive Darstellung von Erfahrungen, sondern ist in Verbindung mit dem *constructed dialogue* eine direkte Ansprache von Tammo als Mitglied der Gruppe Physikstudierender (Auer & Stukenbrock, 2018, S. 288). Der *constructed dialogue* sowie der Imperativ und das Pronomen der zweiten Person Singular sind Marker, die in dieser Konstellation auf eine kollektive Stimme des Fachs hinweisen. Diese sagt den Studierenden aus einer autoritativen Position heraus, was sie tun sollen, und wird von Tammo als Begründung für seine Erläuterung von „die anwendung“ genutzt.

Weiterhin beschreibt Tammo, wie das Aufgabebearbeiten abläuft, nämlich: „es ist eher so, ja du hast jetzt die aufgabe da vor dir, EVENTuell [...] hast du ansätze, aber wie du es im endeffekt löst, weißt du erst, wenn du da die lösung hast“ (Z. 3–5). Er nutzt hierfür Heckenausdrücke, die der Äußerung weniger Sicherheit verleihen. Diese Äußerung wird basierend auf persönlichen Erfahrungen konstruiert, beschreibt gleichzeitig aber auch ein Vorgehen, dem alle Studierenden des Fachs folgen. Darauf lässt besonders die subjektivierte Verwendung von „du“ schließen, die keine Person konkret anspricht und hauptsächlich aus Tammos persönlicher Perspektive berichtet. Simultan, je nach Perspektive und Interpretation, kann „du“ aber auch die Fachstudierenden einbeziehen, d. h. Tammos Äußerung pendelt zwischen persönlichen und kollektiven Stimmen, die die Relevanz von Lern- und Arbeitsweisen im Fach diskutieren. Denn wirklich sicher können Tammo und die Studierenden erst sein, wenn sie die Lösung bekommen haben, die von Mitgliedern des Fachs (einer Autorität) zur Verfügung gestellt wird.

Weiterhin hat die Äußerung: „also in physik ist es aber auch ohne abgaben“ (Z. 5) wenig bis keine Stimmenmarker, was darauf hinweist, dass diese Äußerung aus einer kollektiven kulturellen Innenperspektive des Fachs über etwas, das zur Fachkultur gehört, getätigt wird. Tammo geht anschließend konkret auf persönliche Lernstrategien ein: „ich hab so einen typ aufgabe, (-) hab dann meine ansätze, hab dann mal die lösung gesehen und dann weiß ich wie ich vorgehen muss, um die aufgabe lösen zu können“ (Z. 6–8). Das Vorgehen, das vorher mit „du“ und in Verbindung einer kollektiven Stimme Studierender beschrieben wurde, wird hier noch mal auf einer persönlichen Ebene ausgedrückt, also mit einer persönlichen Stimme. Tammo schränkt die Äußerung ein, indem er das vorher Gesagte rahmt: „aber das dauert dann halt auch erstmal bis man sich da <<lachend > mehr mit ausinandersetzen musste“ (Z. 8–9). Mit dem Pronomenwechsel von „du“ zu „man“ wird eine größere Distanz bei den Beschreibungen der Arbeitsprozesse geschaffen. Zudem wird durch das Modalverb im Präteritum wieder eine kollektive Stimme des Fachs dargestellt, die Vorgaben und Arbeitsaufträge gibt. Durch die Verbindung zu persönlichen Erfahrungen mit Arbeitsweisen im Fach in der vorherigen Äußerung wird deutlich, dass es keine klare Abgrenzung von Stimmen gibt, sondern dass Äußerungen dialogisch sind und sich unterschiedliche Positionen (und Stimmen) innerhalb einer Äußerung begegnen und zwischen dem Sozialen und dem Individuellen wandern.

5 Ergebniszusammenführung

Die durchgeführte Analyse sollte folgende Forschungsfragen beantworten: Welche Stimmen sind in studentischen Äußerungen zu fachspezifischen Besonderheiten hörbar? Was sind ihre Funktionen?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unterschiedliche eigene und fremde persönliche sowie kollektive Stimmen in den Äußerungen Studierender hörbar sind. Die Studierenden konstruieren individuelle Erfahrungen mit eigenen Stimmen, die häufig von kollektiven Stimmen beeinflusst werden, wodurch sie z. T. auch Normen und Regeln im Fach verhandeln.

Die Analyse lässt zudem vermuten, dass in studentischen Äußerungen häufig ihre eigenen persönlichen Stimmen zu hören sind, wenn es um persönliche Erfahrungen geht. Solche *persönlichen Stimmen* werden zumeist mit der ersten Person Singular eingeleitet bzw. gerahmt (*ich meine, ich glaube*). Eigene persönliche Stimmen werden oft mit Verben in der Vergangenheit konstruiert, weil damit persönliche Erfahrungen verhandelt werden. Gleichzeitig ist aber auch eine deutliche Pendelbewegung vernehmbar, denn diese Erfahrungen mögen individuell sein, können aber auch als Teil eines Kollektivs – der Gruppe der (Fach)Studierenden – eingeordnet werden, wofür das kollektive Erfahrungs-Ich ein Hinweis ist. Dadurch ist auch das Studierendenkollektiv als fremde kollektive oder, im Fall konkreter Personen, fremde persönliche Stimme wahrnehmbar.

Fremde kollektive Stimmen des Fachs oder seiner Mitglieder werden regelmäßig sichtbar, wenn Studierende ihre persönlichen bzw. allgemeine studentische Erfahrungen und Ansichten in fachkulturelle Normen und Regeln einbetten und verhandeln. Diese können entweder explizit sichtbar sein und Sprecher:innen adressieren (z. B. mit einem *constructed dialogue*) oder sie werden deutlich, wenn Sprecher:innen mit und durch eine kollektive Stimme sprechen. In diesen Fällen ist es besonders auffällig, dass wenig Marker genutzt werden, was vermuten lässt, dass die Normen und Praktiken von Sprecher:innen übernommen und interiorisiert wurden. Die Studierenden sprechen also aus einer kulturellen Innenperspektive.

Die Analyse des vorliegenden Materials lässt annehmen, dass kollektive und fremde persönliche Stimmen oft eigene persönliche Stimmen beeinflussen. Die Studierenden verhandeln dadurch Normen, Regeln und Umgangs- und Arbeitsweisen im Fach; sie bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen eigenen und fremden (persönlichen und kollektiven) Stimmen hin und her. Sie wandern mit dieser Pendelbewegung zwischen einem *Ich-als-Individuum*, das von eigenen Erfahrungen und persönlichen Momenten und Situationen erzählt, und einem *Ich-als-Fachmitglied*, das diese individuellen und persönlichen Erfahrungen in die bekannten oder angenommenen Normen des Fachs einordnet.

6 Implikationen für die Fachkulturforschung

Die Pendelbewegung zwischen einem *Ich-als-Individuum* und einem *Ich-als-Fachmitglied* passt zu den Annahmen eines dialogischen Verständnisses von Sprache, das dieser Untersuchung zugrunde liegt. Die Analyse fremder persönlicher und kollektiver Stimmen (von Lehrenden und erfahreneren Studierenden der Fächer und dem Fach selbst) gibt möglicherweise Hinweise darauf, wie Enkulturationsprozesse in ein Fach auf einer individuellen Ebene stattfinden und wie sich Studierende zu den Erfahrungen, die sie in ihren Fächern machen, positionieren (siehe auch Karsten, 2023, S. 62). Die analysierten Marker sind Indikatoren dafür, dass Studierende die Positionen bzw. Stimmen anderer auf unterschiedliche Arten wiedergeben, rekonstruieren oder übernehmen. Besonders eine vollständige Perspektivübernahme, die ein Anzeichen für eine Interiorisierung gesellschaftlicher (fachkultureller) Werte ist (Bertau & Karsten, 2018), lässt auf den Einfluss kollektiver Stimmen schließen.

Diese kollektiven und fremden persönlichen Stimmen können die eigenen Stimmen beeinflussen. Lehrende können dafür sensibilisiert werden, dass Sprache im fachkulturellen Kontext nicht nur geplant (z. B. Folien, Vorträge), sondern auch informell (Zwischenbemerkungen, Sprechstunden, o. Ä.) eine Rolle spielt und dass auch die Konstruktion dieser Interaktionen (wie generalisierend oder direktiv) relevant für die Identitätsentwicklung Studierender ist (siehe auch: Karsten, 2023, S. 62). Dadurch können vielleicht auch Möglichkeiten geschaffen werden, fachkulturelle Spezifika stärker in informellen fachlichen Diskursen hervorzuheben und ein erweitertes Verständnis der Relevanz von Sprache und Kommunikation im (Fach)Studium zu schaffen. So wird eine grundsätz-

liche fachkulturelle Reflexion angeregt, die in der Lehre, aber auch in hochschuldidaktischen Weiterbildungsformaten Anwendung finden kann.

Fachspezifische Praktiken und Merkmale zu erklären, kommt nicht nur den Studierenden zugute, die dadurch mehr Einblicke in ihr Fach gewinnen, sondern kann auch eine aktive (Re)Produktion des Fachhabitus unterstützen und Fachmitgliedern die Möglichkeit geben ihre Praktiken zu reflektieren.

Anmerkungen

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Forschung wurde von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert.

Literatur

- Auer, P. & Stukenbrock, A. (2018). When 'You' Means 'I': The German 2Nd Ps. Sg. Pronoun Du between Genericity and Subjectivity. *Open Linguistics*, 4(1), 280–309. <https://doi.org/10.1515/opli-2018-0015>
- Bachtin, M. M. & Holquist, M. (1981/2008). *The dialogic imagination: Four essays* (M. H. Caryl Emerson, Übers.) (17th ed.). *University of Texas Press Slavic Series: no. 1*. University of Texas Press (Erstveröffentlichung 1981).
- Bertau, M.-C. (2007). On the Notion of Voice: An Exploration from a Psycholinguistic Perspective with Developmental Implications. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 133–161.
- Bertau, M.-C. (2011). Anreden, erwidern, verstehen: Elemente einer Psycholinguistik der Alterität. Zugl.: München, Univ., Habil.-Schr., 2010. *International cultural-historical human sciences: Bd. 37*. Lehmanns Media.
- Bertau, M.-C. & Karsten, A. (2018). Reconsidering interiorization: Self moving across language spacetimes. *New Ideas in Psychology*, 49, 7–17. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.12.001>
- Brandt, E. & Schmöckel, S. (2024). Wieso, weshalb, warum - Fachkulturen und -praktiken mit der Unterstützung von studentischen Culture Fellows entdecken. In H.-H. Kremer & N. Naeve-Stoß (Eds.), *bwp@Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB - Einblicke in Forschungsarbeiten* (S. 1–21).
- Bredel, U. (1999). Erzählen im Umbruch: Studie zur narrativen Verarbeitung der "Wende" 1989. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1997. *Stauffenburg Linguistik: Bd. 17*. Stauffenburg-Verl.
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion: Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Bd. 92*. Deutscher Studien Verlag.
- Eßer, A. (2023). Studentische Fachkulturen: Lebensstile und politische Dispositionen. Zugl.: Bonn, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Univ., Diss., 2022. *Bonner Reihe der Empirischen Sozialforschung: Bd. 4*. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Georg, W. (2005). Studienfachwahl: soziale Reproduktion oder fachkulturelle Entscheidung. *Open Access Repository/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, (57), 61–82. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-198476>
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisationsforschung* (4., völlig neu bearbeitete Auflage, S. 417–441). Beltz Verlag.
- Huber, M. T. & Morreale, S. P. (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. American Association for Higher Education.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109–128). Waxmann.
- Hyland, K. (2008). Disciplinary voices. *English Text Construction*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1075/etc.1.1.03hyl>
- Karsten, A. (2009). *Vielfalt des Schreibens: Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung*. *International cultural historical human sciences Diplom*. Lehmanns Media. <https://permalink.obvsg.at/AC13345892>

- Karsten, A. (2023). Schreiben als Wissensproduktion? Eine Mikroanalyse der Vielstimmigkeit akademischer Selbstbildung und Enkulturation. In S. Leinfellner, F. Thole, S. Simon & J. Sehmer (Hrsg.), *Bedingungen der Wissensproduktion: Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule* (S. 47–64). Verlag Barbara Budrich.
- Karsten, A. (2024). *Voices in Dialogue: Taking Polyphony in Academic Writing Seriously*. *Written Communication*, 41(1), 6–36. <https://doi.org/10.1177/07410883231207104>
- Karsten, A. & Bertau, M.-C. (2024). Stimme. Eine dialogische Perspektive. In A. Karsten & S. Haacke-Werron (Hrsg.), *40 Begriffe für eine Schreibwissenschaft* (S. 261–268). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976584>
- Karsten, A. & Stock, I. (2017). Zwei Varianten qualitativer Textanalyse zur Identifikation von Stimme(n) in Texten. In M. Brinkschulte & D. Kreitz (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft: Bd. 1. Qualitative Methoden in der Schreibforschung* (S. 189–208). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763976584>
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Aufl.). *Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malone, M. J. (2005). *Worlds of talk: The presentation of self in everyday conversation* (Reprinted). Polity Press.
- Multrus, F. (2005). Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. *Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 45.
- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society. *Journal of Second Language Writing*, 10(1–2), 55–81. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00037-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00037-0)
- Scharlau, I. & Huber, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 315–354. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL1915W>
- Selting, M., Auer, P. & Barth-Weingarten, D. (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. *Gesprächsforschung*, 10, 353–402. Institut für Deutsche Sprache, Bibliothek. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>
- Tannen, D. (2007). *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse* (2nd ed.). *Studies in interactional sociolinguistics: Bd. 25*. Cambridge University Press. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10209478>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Theoretical imagination in psychology series. Harvester Wheatsheaf.

Autorin

Sabrina Schmöckel. Universität Paderborn, Kognitive Psychologie und Psychologiedidaktik. Paderborn, Deutschland. Orcid-ID: 0009-0002-4146-0591; E-Mail: sabrina.schmoeckel@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Schmöckel, S. (2025). Hör mal, wer da spricht – eine dialogische Perspektive auf studentische Äußerungen zu Fachkulturen. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2583W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!