



Zwischen Forscher-, Verfasser- und Erzähler-Ich. Eine korpuslinguistische Studie zur Konstruktion von Selbstreferenz und zu ihrer Einsatzmöglichkeit in der Schreibberatungsausbildung

Dagmar Knorr

Abstract: Die Konstruktion von Selbstreferenz ist eine Herausforderung für Studierende. Die Auseinandersetzung mit dem Ich-Gebrauch gehört daher zur Ausbildung studentischer Schreibberater*innen. Ein sprachliches Mittel für die Konstruktion von Selbstreferenz ist der Gebrauch von ‚ich‘. Die Ich-Vorkommen werden auf der Basis der Typisierung von Steinhoff (2007a) – Verfasser-, Forscher- und Erzähler-Ich – annotiert. Die Grundannahme ist, dass die Annotation durch eine Zielhypothese beeinflusst wird. Da die quantitative Auswertung nur eine mittlere Übereinstimmung in den Annotationen zeigt, werden im Rahmen einer exemplarischen qualitativen Analyse die Zielhypothesen der Annotator*innen rekonstruiert. Es zeigt sich, dass Zielhypothesen (text)diagnostisch oder auf eine Anschlusshandlung hin orientiert sein können. Diese Orientierung beeinflusst die Interpretation und Typisierung von Ich-Vorkommen.

The construction of self-reference can be challenging for students. Therefore, the reflection on the use of ‘I’ is part of the writing tutors’ training. A linguistic tool for the construction of self-reference is the use of ‘I’. The tokens of ‘I’ are annotated by using Steinhoff’s (2007a) classification: author-I, researcher-I, and narrator-I. The basic assumption is that the annotation is influenced by target hypotheses. Since the quantitative evaluation indicates only a moderate agreement in the annotations, the target hypotheses of the annotators are reconstructed within the framework of an exemplary qualitative analysis. Findings suggest that target hypotheses can be oriented towards text diagnostic or follow-up actions. This orientation influences the interpretation and categorization of I-tokens.

Keywords: Selbstreferenz, Zielhypothese, Korpusanalyse, Ich-Gebrauch, Schreibberatung, Textkommentierung; Self-reference, target hypothesis, corpus analysis, ‘I’-use, writing consulting, text commentary.

Knorr, Dagmar (2021),
Zwischen Forscher-, Verfasser- und Erzähler-Ich.
Eine korpuslinguistische Studie zur Konstruktion von Selbstreferenz und
ihre Einsatzmöglichkeit in der Schreibberatungsausbildung.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 1, 137–160.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 **Konstruktion der Selbstreferenz als Herausforderung für Studierende und Schreibberater¹**

Wissenschaftlich schreiben zu lernen, ist ein komplexer, länger andauernder Entwicklungsprozess (vgl. Steinhoff 2007b: 43), der vielfältige Anforderungen an die Schreibenden stellt und mit individuellen Herausforderungen verbunden ist (vgl. Dengscherz 2019). Schreibzentren unterstützen Studierende mit Schreibberatungen in diesem Prozess. Schreibberatung wird dabei von Mitarbeitenden der Schreibzentren, aber auch von studentischen Schreibberater*innen durchgeführt. In der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung wird aktuell intensiv über Qualitätskriterien der Ausbildung von Studierenden zu Schreibberater*innen diskutiert. Die hier präsentierte Studie thematisiert einen spezifischen Aspekt, mit dem in Schreibberatungen umgegangen werden muss: die Konstruktion von Selbstreferenz. Um mit dieser Herausforderung angemessen umgehen zu können, bedarf es Reflexion auf Seiten der studentischen Schreibberater*innen. Die hier präsentierte Studie folgt einem korpusbasierten, quantitativ-qualitativen Ansatz. Merkmal eines solchen Ansatzes ist, dass –„Daten, die aus dem Korpora abgeleitet sind, nicht uninterpretiert bleiben“ (Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 37).

Dass die Konstruktion der eigenen Rolle in einem Text „besonders herausfordernd“ ist, begründet Kruse (2012: 14) damit, dass Studierenden „in der Regel ein Verständnis für die soziale Dimension des wissenschaftlichen Schreibens fehlt, so dass sie die sprachlichen Mittel, die zur Konstruktion einer solchen Rolle benötigt werden, nur unzureichend verstehen und einsetzen können“. Als Indikator für die Konstruktion der Autor*innenrolle benennt Kruse das Mittel der Selbstreferenz², weil es anzeigt, „wie Autoren auf sich, ihr Werk und ihre eigenen Ideen verweisen“ (2012: 14). Selbstreferenz kann direkt oder indirekt mit verschiedenen sprachlichen Mitteln erzeugt werden (Kruse 2012: 16). Als typische direkte Selbstreferenz gelten die Personalpronomen ‚ich‘ und ‚wir‘, die in allen Flexionsformen auftreten können. Als indirekte Formen benennt Kruse die Selbstbenennung in der dritten Person, Ersatzbezeichnungen, Selbstzitate, Deagentivierungen, die Verwendung der Indefinitpronomen ‚man‘ und ‚es‘ sowie Passivkonstruktionen mit Modalverb. Bei der Verwendung dieser Formen kommen – so zeigen es diverse Gespräche mit Stu-

¹ Ich danke Melanie Andresen und Anna Tilmans für ihre Anmerkungen und Anregungen zu einer früheren Fassung dieses Artikels.

² Kruse verwendet den geschlechtsneutralen Begriff der Selbstreferenz, den ich für meine Darstellung übernehme. Im Diskurs der Funktionalen Pragmatik wird für die Konstruktion der Autor*innenrolle der Begriff „Verfasserreferenz“ verwendet (so bei Feilke 2016; Roncoroni 2011; Steinhoff 2007a, 2007b).

dierenden und Lehrenden – subjektive Theorien ins Spiel, die mit einer nicht belegten und nicht hinterfragten Norm verbunden sind. Das „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher 1995) ist hierfür ein Beispiel. Indirekte Formen der Selbstreferenz werden häufiger als *typisch wissenschaftlich* akzeptiert als die Personalpronomina ‚ich‘ und ‚wir‘. Allerdings zeigen sich hier auch Unterschiede in den Kulturräumen und zwischen Disziplinen.

Dies führt dazu, dass Studierende, die die Schreibberatung aufsuchen, unsicher sind, ob sie ‚ich‘ in ihren Texten benutzen dürfen oder nicht, da auch die Vorgaben von Lehrenden differieren oder keine Stellungnahme zu erhalten ist. Hinzu kommen kultur- und fachspezifische Einflüsse (vgl. exemplarisch für verschiedene Ausrichtungen dieser Forschungsrichtung Adamzik/Antos/Jakobs 1997; Hyland 2015; Lillis/Curry 2010; Pogner 1999). Von Schreibberatungen erhoffen sich Studierende deshalb häufig, eine eindeutige Antwort auf die Frage zu bekommen, ob ‚ich‘ verwendet werden darf oder nicht.

Für studentische Schreibberater*innen stellt sich in diesem Zusammenhang ein doppeltes Problem, denn einerseits sind sie häufig selbst inhaltlich unsicher, ob das ‚ich‘ in wissenschaftlichen Texten verwendet werden darf oder nicht. Andererseits würden sie mit einer eindeutigen bejahenden oder verneinenden Antwort das Prinzip der Nicht-Direktivität³ verletzen, das in der schreibdidaktischen Praxis häufig als grundlegend angesetzt wird (vgl. Grieshammer/Liebetanz/Peters/ Zegenhagen 2012, IX–X). Und wie immer, wenn eine einfache, in diesem Falle binäre, Antwort schwierig ist, sind andere Denkwege der Annäherung gefragt.

Mein Ansatz ist, die Selbstreflexion der Beteiligten anzustoßen, um die subjektiven Theorien und impliziten Normen aufzudecken und die eigene wissenschaftssprachliche Sozialisation und das eigene Schreibhandeln zu reflektieren. Die Reflexion des eigenen Schreibhandelns dient nicht nur der Entwicklung der Schreibkompetenz (vgl. Heine/Knorr 2017), sondern ist auch Werkzeug reflexiver Praktiken, die in Schreibberatungen zum Einsatz kommen (vgl. Bräuer 2000).

³ Das Prinzip der Nicht-Direktivität geht auf die Beratungspraxis von Carl Rogers zurück. Zentral ist die Einstellung, dass Beratende keine Lösungsvorschläge machen, sondern Ratsuchende durch die Interaktion dabei unterstützen, selbst Lösungen zu entwickeln (vgl. Brinkschulte/Grieshammer/Kreitz 2014: 2–4).

2 Sensibilisierung von studentischen Schreibberater*innen für den Umgang mit ‚ich‘

Als theoretische Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Ich-Gebrauch wird der Beitrag von Steinhoff (2007a) verwendet. Steinhoff (2007a: 2) rekonstruiert in seinem Beitrag zunächst den Diskurs über den Ich-Gebrauch: Beginnend mit der Feststellung von Beneš (1981) über den Gebrauch unpersönlicher Ausdrucksweisen, über das „Ich-Verbot“ von Weinrich (1989) bis hin zum „Ich-Tabu“ in den Wissenschaften von Kretzenbacher (1995). Steinhoff (2007a: 2) plädiert daraufhin für „eine neue Sicht“ auf den Ich-Gebrauch. Auf der Basis einer Korpusanalyse identifiziert er drei „Ich-Typen“: Verfasser-Ich, Forscher-Ich und Erzähler-Ich. Das Verfasser-Ich kommentiert den eigenen Text und sorgt für die Leserorientierung. Das Forscher-Ich bewertet den Forschungsstand, definiert Begriffe und ordnet die eigene Position in den Forschungsdiskurs ein. Das Erzähler-Ich gibt autobiografische Informationen zum Autor/zur Autorin. Verfasser- und Forscher-Ich werden in wissenschaftlichen Texten in der Regel mit dem Präsens realisiert, während das Erzähler-Ich häufig mit Vergangenheitsformen verbunden ist.

Um den Reflexionsprozess über den Ich-Gebrauch anzustoßen, wird in der Ausbildung von Studierenden zu Schreibberater*innen ein halbtägiger Workshop durchgeführt (vgl. Andresen/Knorr 2017a). Das Workshop-Konzept wurde bislang in drei Schreibberatungsausbildungsgängen durchgeführt, die an der Universität Hamburg bzw. an der Leuphana Universität Lüneburg stattfanden.

Der Text von Steinhoff (2007a) bildet die Grundlage. Zunächst werden im Plenum die sprachlichen Merkmale erarbeitet, die eine Zuordnung einer Ich-Form zu einem Ich-Typ nach Steinhoff erlauben. Die von Steinhoff gegebenen Beispiele werden anschließend rekonstruiert, bis die Teilnehmenden prototypische Ich-Formen eigenständig und sicher kategorisieren können. Erst, wenn dieser Zustand erreicht ist, werden Beispiele aus studentischen Texten zur Analyse vorgelegt. Die Beispiele stammen aus dem *Kommentierten Lernendenkorpus akademisches Schreiben* (KoLaS).

2.1 Korpus: Kommentierte Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS)

KoLaS ist ein gewachsenes Korpus im Sinne eines Monitorkorpus (vgl. Lemnitzer/Zinsmeister 2015: 140). Version 1.0 wurde 2015 veröffentlicht. Version 2 umfasst

den Erhebungszeitraum von 2011 bis 2016.⁴ Das Korpus besteht aus studentischen Texten, die Gegenstand von Schreibberatungen waren und für die die Studierenden ihr Einverständnis zur Veröffentlichung und Nutzung im Rahmen wissenschaftlicher Forschung und Entwicklung gegeben haben. Die Schreibberatungen wurden in der *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit* an der Universität Hamburg durchgeführt. Das Korpus enthält 853 Texte von 122 Studierenden. Die Anzahl der Texte pro Person schwankt zwischen einem und 58 Texten. Im Durchschnitt sind pro Person sieben Texte im Korpus vorhanden. Die Texte sind in verschiedenen Stadien der Bearbeitung und enthalten teilweise auch Kommentierungen der Schreibberater*innen. Die Texte sind mit Metadaten angereichert, die Auskunft über den Textteil und den Fokus der Schreibberatung Auskunft geben. Zu den Autor*innen der Texte wurden folgende Metadaten erhoben und eingepflegt: Informationen zum Studienfach, dem angestrebten Abschluss, das Fach- und Hochschulse semester sowie Informationen zur Sprachbiografie (Familiensprache(n), Schulsprache(n), Erstsprache(n) der Eltern). 26 verschiedene Sprachen werden von den Studierenden auf die Frage, mit welchen Sprachen sie aufgewachsen sind, genannt. Die Verteilung der Sprachen ist jedoch nicht ausgewogen. 43 der 122 Personen sind mit Deutsch aufgewachsen, 19 mit Russisch. Die 24 weiteren Sprachen sind teilweise nur einmal vertreten. Die hochschulische Sozialisation ist unterschiedlich weit fortgeschritten: Vom 1. bis zum 30. Semester ist alles vertreten. Der Durchschnitt liegt bei 6 Semestern. Auffällig ist, dass 51 der 122 Personen angeben, seit 10 oder mehr Semestern zu studieren.

In KoLaS finden sich Beispiele wie

- (1) In meiner Hausarbeit zum Thema „Philosophieren mit Kindern“ werde ich zunächst eine grundlegende Einführung in die Philosophie darlegen.
- (2) Für meine Analyse verwende ich die Definition von LEHMANN (VersX-2009: 2).

Diese Beispiele sind eindeutig einem Typ zuzuordnen. Im Falle von (1) dem Verfasser-Ich und (2) dem Forscher-Ich. Bei anderen – wie dem nachfolgenden – wird über die Zuordnung diskutiert:

- (3) Ich habe mich für diese Zwei entschieden, weil ich sie öfter bei anderen kommunikativen Herausforderungen benutzt habe und mich mit ihrer Anwendung sicher fühle.

⁴ Für eine Beschreibung des Korpus vgl. Andresen/Knorr (2017b). Vier Versionen des Korpus sind dokumentiert und archiviert unter <https://www.fdr.uni-hamburg.de/record/8326>. Die jüngste, Version 2.1, ist für wissenschaftliche Zwecke zugänglich. Da die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit Ende 2016 auslief, wird es keine weiteren Versionen des Korpus geben.

In (3) wird zweimal ‚ich‘ verwendet. Während die zweite Verwendungsform eindeutig dem Erzähler-Ich zugewiesen wurde, wurde über das erste Auftreten diskutiert: Sei dieses dem Erzähler-Ich zuzuordnen oder doch dem Forscher-Ich? Einerseits werde der Entscheidungsprozess autobiografisch dargestellt und eine Vergangenheitsform als Tempus gewählt. Dies spreche für das Erzähler-Ich. Andererseits werde eine Entscheidung thematisiert und begründet. Diese Sprechhandlung könne also auch dem Forscher-Ich zugerechnet werden. Es bedürfte hier folglich einer funktionalen und/oder sprachlichen Überarbeitung.

2.2 Definition: sprachensensible Schreibberatung

In der Besprechung der obengenannten Zweifelsfälle kam ein weiterer Faktor zum Tragen: die Richtung, die die Beratung nehmen soll. Diskutiert wurde, ob es ausreichend sei, Ratsuchende auf ein Problem hinzuweisen oder ob – im Sinne einer konstruktiven, handlungsermöglichenden Beratung – ein Bearbeitungsweg eröffnet werden sollte, der einerseits Orientierung böte, andererseits aber keine Korrektur darstelle, sondern die Verantwortung für den Text bei den Schreibenden belasse.

Diese Diskussion zielt auf das Selbstverständnis von Schreibberatung⁵: Eine Schreibberatung in meinem Verständnis sollte in jedem Fall sprachensensibel und konstruktiv sein, und – wenn ein Text oder Textteil vorliegt – auch textbasiert sein. Diese Form der Schreibberatung definiere ich wie folgt:

Eine Schreibberatung ist sprachensensibel, wenn sie die sprachlichen Ressourcen und Reservoirs sowie die Literalitätserfahrungen der Ratsuchenden in die Beratung einbezieht. Sie ist konstruktiv, wenn sie nicht nur diagnostiziert, sondern die Ratsuchenden zum weiteren Handeln befähigt. Diese weiteren Handlungen bezeichne ich als Anschlusshandlungen. Sie ist textbasiert, wenn sie vorhandene Texte oder Textteile zur Diagnostik und der Entwicklung von Handlungsbefähigungskonzepten nutzt.

Sprachliche Ressourcen sind sprachliche Kompetenzen, die in den wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibprozess eingebracht werden. Demgegenüber sind sprachliche Reservoirs sprachliche Kompetenzen, die zwar vorhanden, aber für das wissenschaftliche Schreiben und Arbeiten *nicht* eingebracht werden (vgl. Knorr 2019).

Konstruktive und sprachensensible Schreibberatung nimmt Normabweichungen als Ausgangspunkt für eine Überarbeitung. Sie zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sie die Intention der Schreibenden hinter einer nicht-angemessenen Formulierung er-

⁵ Auch wenn die Studie auf die Ausbildung studentischer Schreibberater*innen zielt, gilt diese Definition für Schreibberatung allgemein, also unabhängig davon, welcher Statusgruppe die Beratenden angehören.

gründen will (und kann), um hieraus umsetzbare Überarbeitungsvorschläge abzuleiten. Dabei muss sie nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Schreibenden einbeziehen, sondern auch Hypothesen über den Überarbeitswiderstand (vgl. Knorr 2011: 171) der Schreibenden einbeziehen. Denn jede Überarbeitung eines Textes ist mit kognitivem und zeitlichem Aufwand verbunden, die zusammengenommen die individuellen Herausforderungen (vgl. Dengscherz 2019) beim Schreiben bilden.

2.3 Zielhypothesen – Adaption eines Konzepts für die Schreibberatung

Ich gehe davon aus, dass Schreibberatende beim Textkommentieren Zielhypothesen generieren, die ihre Kommentierung beeinflusst. Das Konzept der Zielhypothese wird in korpuslinguistischen Diskurs für die Fehlerannotation verwendet. Die Annahme ist, dass ein Fehler als solcher immer nur als „Abweichung von einer (implizit angenommenen oder explizit angegebenen) korrekten Form“ angenommen werden kann und da „es oft viele verschiedene solche korrekten Formen geben kann, kann dieselbe Struktur unterschiedlich analysiert werden“ (Lüdeling/Walter 2010: 319). Es eignet sich besonders für den Umgang mit Lernertexten (vgl. Lüdeling 2008).

Aus schreibdidaktischer Perspektive ist die Anwendung der Kategorie ‚Fehler‘ problematisch, da diese rein auf die Diagnose eines Textes zielt. Schreibberatung arbeitet kompetenzorientiert und begreift Abweichungen von der Norm als Lernchancen. Vor diesem Hintergrund wird in der Schreibwissenschaft eher mit der kompetenzorientierten Kategorie der ‚Angemessenheit‘ gearbeitet (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Knappik 2013; Steinhoff 2007b). Die Angemessenheit ist keine absolute, sondern eine relative Größe, bei der weitere Parameter berücksichtigt werden können. Damit ein Text aufgabenspezifisch und situativ als angemessen gelten kann, werden u.a. sprachliche Handlungsmuster (vgl. Ehlich/Rehbein 1979) oder Textprozeduren (Feilke 2014) benötigt, die nicht der Fachsprache, sondern der alltäglichen Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1999) zuzurechnen sind. Diese stellt besonders Studierende vor Herausforderungen, für die Deutsch eine fremde Sprache ist (vgl. u.a. Ehlich 1993; Knorr/Pogner 2015; Roncoroni 2011).

In Bezug auf den Umgang mit Ich-Formen in Texten nehme ich an, dass folgende Wissensbereiche auf die Zielhypothesen Einfluss nehmen:

- 1) Wissen, das für die Klassifikation eines Ich-Vorkommens vor dem Verständnis der Steinhoff’schen Ich-Typen und der im Workshop erarbeiteten Erweiterungen notwendig ist,
- 2) Wissen über den Schreibprozess und Textkommentierungskompetenz, die auf die Anschlusshandlungen durch die Schreibenden zielt,

- 3) Wissen über wissenschaftliche Texte, also Wissen über fachliche Konventionen und deren Realisierungen sowie über Textstrukturen und -muster,
- 4) Wissen über Sprache, das die sprachlichen Reservoirs und Ressourcen der Schreibenden berücksichtigt.

Aus den vier Wissensbereichen leite ich zwei Beschreibungsdimensionen der Zielhypothesen ab, die bei der Rekonstruktion ihrer Zielhypothesen herangezogen werden: die (text)diagnostische Dimension und die Dimension der Anschlusshandlung. Eine (text)diagnostische Zielhypothese fokussiert auf die sprachliche Oberfläche des Textes und das, was dort verstanden ist. Eine Zielhypothese, die auf Anschluss-handlungen ausgerichtet ist, trifft Annahmen über die Intentionen der Schreibenden, gleicht sie mit dem Wissen über wissenschaftliche Texte und den angemessenen Ich-Einbettungen ab.

Meine Hypothese ist, dass unterschiedliche Annotationen darauf zurückgeführt werden können, welche Dimension die Zielhypothese prägt. Es ist daher im Folgenden zu prüfen, ob und wieweit Rückschlüsse von der Annotation auf die Zielhypothese gezogen werden können.

Diese Hypothese wird in der Studie geprüft. Die Ergebnisse der Studie sollen zudem in eine Didaktik der Schreibberatung einfließen, denn ich gehe davon aus, dass es notwendig ist, – besonders in der Schreibberatungsausbildung – die eigenen Zielhypothesen zu reflektieren, um in einem zweiten Schritt ein sprachensensibles und konstruktives Kommentierungsverhalten auf Basis vorliegender Texte zu entwickeln.

3 Annotation von Ich-Verwendungen – Methodisches Vorgehen

In einer Studie soll geprüft werden, wie studentische Schreibberater*innen, die an der Schulung zum Ich-Gebrauch teilgenommen haben, Ich-Formen in studentischen Texten annotieren, die in dem Korpus KoLaS vorhanden sind. Die Studie wurde am Schreibzentrum / Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt. Die Studierenden haben dort alle die Schreibberatungsausbildung durchlaufen, sind allerdings unterschiedlich lange als studentische Schreibberater*innen tätig: Eine arbeitete länger als drei Jahre im Schreibzentrum / Writing Center, eine gute zwei Jahre und die drei anderen erst ein knappes Jahr. Schreibberatungskompetenz kann durch eine Schreibberatungsausbildung bis zu einem gewissen Maße erfolgen. Die Festigung und Vertiefung erfolgt jedoch erst in der Praxis, so dass die Länge (und Intensität) der Tätigkeit als Indikator für den vorhande-

nen Grad der Schreibberatungskompetenz angesehen werden muss. Jedoch ist dieser Zusammenhang bislang nicht systematisch untersucht. Für die Studie ist daher nur festzuhalten, dass die Annotatorinnen unterschiedlich viel Erfahrung im Umgang mit studentischen Texten und sich alle noch weiter entwickeln wollten. Die Schulung zum Ich-Gebrauch haben sie jedoch alle gemeinsam absolviert. Für die Annotation wird Maxqda verwendet. Die Auswertung erfolgt über Maxqda und mit Hilfe von Excel-Tabellen.

3.1 Pretest

3.1.1 Zielsetzung

Der Pretest soll Aufschluss darüber geben, ob eine Annotation der Selbstreferenz-Indikatoren für eine Person, die zwar den Workshop besucht, aber ansonsten kein sprachwissenschaftliches Hintergrundwissen hat, überhaupt möglich ist. Des Weiteren soll ein Annotationshandbuch in der Praxis erprobt werden. Eine studentische Schreibberater*in soll die Annotation durchführen.

3.1.2 Datenvorbereitung

Für den Pretest wurde zunächst geprüft, welche Dokumente überhaupt annotiert werden sollten, da das Korpus viele Texte in mehreren Varianten enthält. Um einen Einfluss der Schreibberatung auszuschließen, wurde nur die erste eingereichte Textfassung in ein Subkorpus aufgenommen. Dies reduzierte die Dokumentenanzahl auf 349. Diese bildeten das Dokumentenset.

3.1.3 Annotationshandbuch

Die drei Ich-Typen von Steinhoff bilden den Kern der Annotation. Hinzu kommt jeweils eine Variante der drei Ich-Typen, die dadurch zu charakterisieren sind, dass sie einzelne Merkmale eines Typs aufweisen, aber nicht genau der Typisierung entsprechen. Steinhoff (2007a: 20) beschreibt das Phänomen des „Grenzfalls“, das in studentischen Texten besonders beim Forscher-Ich auftreten kann. Um solche Fälle annotieren zu können, wird zu jedem Ich-Typ eine *-Variante hinzugefügt. Ein Sternchen wird in der Linguistik häufig als Markierung für ungrammatische oder fehlerhafte Sprachverwendung verwendet. Aus der Perspektive der Schreibberatung markiert das * eine Annäherung an einen Ich-Typ, ohne dass er über die zuvor erarbeiteten Merkmale eindeutig dem Typ entspricht.

Die drei Ich-Typen (Verfasser-, Forscher- und Erzähler-Ich) und ihre *-Varianten (Verfasser-Ich*, Forscher-Ich*, Erzähler-Ich*) werden in einer Gruppe, K1, zusammengefasst. Hinzu kommt ein Code ‚mein‘ zur Annotation aller Flexionsvarianten des Possessivpronomens ‚mein‘, ein Code ‚Erklärung‘, um Ich-Formen aus Eigenständigkeitserklärungen herausfiltern zu können, sowie ein Code für Ich-Formen,

die in Notizen oder Arbeitsanweisungen zu finden sind, die die Autor*innen an sich selbst formulieren.⁶ Die Gruppe K2 beinhaltet Codes, deren Autor*innenschaft bei Schreibberater*innen liegt⁷, und die Gruppe K3 solche für Ich-Vorkommen, die in Beispiele oder Zitate eingebettet sind.

3.1.4 Ergebnisse und Diskussion des Pretests

Die studentische Schreibberaterin hat insgesamt 4539 Ich-Vorkommen aus 369 Texte annotiert. In der Anwendung des Annotationshandbuchs fühlte sie sich nach eigener Einschätzung insgesamt überwiegend sicher. In der Gruppe K1 hat sie während der Annotierungsphase eigenständig einen Code angelegt, den sie für Zweifelsfälle vergeben hat. Der Code ist 76-mal vergeben worden, was einer Unsicherheitsquote von 1,6 % entspricht.

Diese Quote lässt den Schluss zu, dass die Sensibilisierung durch den Workshop eine ausreichende Sicherheit im Umgang mit den Ich-Typen erzeugt und dass das Annotationshandbuch ausreichend beschrieben ist.

Dieses Ergebnis ist die Voraussetzung für die Durchführung des Haupttests, da alle verfügbaren Annotatorinnen ebenfalls den Workshop zur Vorbereitung besucht haben und kein sprachwissenschaftliches Studium absolvieren.

Das Pretest-Korpus zeigt eine auffällig häufige Verwendung der Erzähler-Ich-Formen. 65 % der Codierungen entfallen auf das Erzähler-Ich. In drei Texten ist der Erzähler-Ich-Code mehr als 50-mal vergeben worden, in einem Fall sogar 94-mal. Es handelt sich dabei um reflexive Textarten wie Prozessportfolio, Unterrichtsreflexion, Lern- und Lesetagebuch. In diesen Textarten ist die Verwendung von ‚ich‘ erwünscht und autobiographische Informationen, die nach Steinhoff dem Erzähler-Ich zuzuordnen sind und in anderen wissenschaftlichen Textarten nicht akzeptiert werden, sind hier positiver Bestandteil.

Hier zeigt sich also ein Einfluss der Textart auf den Sprachgebrauch, der an anderer Stelle näher untersucht werden sollte. Für den Haupttest wurde entschieden, reflexive Textarten auszuschließen, da die vorliegende Ich-Typisierung auf diese Textart nicht zuzutreffend scheint.

⁶ Manche Schreibende notieren ihre Überlegungen oder Arbeitsanweisungen an sich selbst direkt im Text. Damit unterbrechen sie ihren Schreibprozess nicht, sondern können – zu einem späteren Zeitpunkt – diese wieder aufgreifen. Ein Beispiel für diese Kategorie ist: „Maywald (soll ich hier das Buch schon nennen) schildert in TITEL anhand der UN-KRK [...]“ (Bachelorarbeit_13-08-05_28-17-44_SB01, Pos. 75).

⁷ Die Texte enthalten teilweise Kommentare von Schreibberater*innen, wie bspw. „Die Fragen finde ich gut. Eine Hypothese habe ich aber nicht gefunden.“ (Expose-Diss_13-05-05_16-03-87_WB06, Pos. 29).

Der zeitliche Aufwand der Codierung der Personal- und Possessivpronomina mit dem Annotationshandbuch war sehr hoch. Die weitere Nutzung im Haupttest hätte den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen gesprengt. Aus diesem Grund sollen im Haupttest nur die Stellen annotiert werden, die über die lexikalische Suche nach ‚ich‘ gefunden werden.

3.2 Haupttest

In dem Haupttest soll nun geprüft werden, ob die subjektive Sicherheit, mit der das Annotationshandbuch im Pretest benutzt worden ist, sich objektiv zeigen lässt. Vier studentische Schreibberater*innen, die ebenfalls an dem Workshop teilgenommen hatten, sollen hierfür das nochmals bearbeitete Subkorpus annotieren und die Interannotator*innen-Übereinstimmung als Gradmesser herangezogen werden. Die quantitative Analyse wird durch eine qualitative ergänzt. Die Annahme ist, dass in diesen Fällen ein Diskussionspotenzial vorhanden ist, das didaktisch für Schreibberatende genutzt werden kann.

Für die Annotation stand ein Zeitraum von acht Wochen zur Verfügung, in der die Annotatorinnen eigenständig an ihren Daten arbeiten konnten. Zu Beginn der Projektlaufzeit wurde eine Maxqda-Schulung durchgeführt, auf dem alle notwendigen Bedienschritte (lexikalische Suche der Ich-Formen, Zuweisen der Codes) erklärt wurden und geübt werden konnten.

3.2.1 Beschreibung der Daten

Das Korpus für den Haupttest besteht aus 330 Dokumenten. 19 Texte wurden aus dem Subkorpus des Pretests entfernt. Es handelt sich um reflexive Textarten wie Lerntagebücher und Unterrichtsreflexionen. Die dort vorhandenen Ich-Vorkommen sind im Pretest überwiegend als Erzähler-Ich annotiert worden. Es handelt sich bei diesen Ich-Verwendungen um geforderte Selbstreferenzen, also als angemessene Ich-Verwendungen innerhalb der Textart. Die Steinhoffsche Kategorisierung des Erzähler-Ichs fokussiert jedoch eine nicht angemessene Verwendungsweise. Diese ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Das Korpus der Hauptstudie ist also ein weiteres Subkorpus.

Das Annotationssystem besteht aus drei Code-Gruppen:

Gruppe 1 ‚Schreiber-Ich‘ mit den drei Ich-Typen und ihren jeweiligen *-Formen.

Gruppe 2 ‚SB‘ enthält den Code für Ich-Vorkommen der Schreibberater*innen sowie einen Code für den Fall, dass in einem Kommentar der Gebrauch von ‚ich‘ in wissenschaftlichen Texten thematisiert wird.

Gruppe 3 ‚Sonstige‘ enthält Codes für die eidesstattliche Erklärung, ‚ich‘ stellvertretend für die Allgemeinheit sowie ‚ich in Beispielen und Zitaten‘.

Die Texte wurden in ein Maxqda-Projekt eingelesen und das Annotationssystem erstellt. Das Projekt wurde viermal dupliziert, so dass jeder der vier Annotatorinnen ein eigenes Maxqda-Projekt zur Verfügung stand.

Für die Auswertung wurde zunächst verglichen, ob die Anzahl der annotierten Dokumente und Segmente übereinstimmte. Hier zeigten sich jedoch Abweichungen in der Anzahl der annotierten Ich-Vorkommen auf.

Tab. 1: Anzahl der Annotationen je Annotatorin

| | Annotatorin 1 | Annotatorin 2 | Annotatorin 3 | Annotatorin 4 |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Anzahl der annotierten Ich-Vorkommen insgesamt | 2738 | 2276 | 2733 | 2686 |
| Häufigkeit der Annotation „Sonstige\Ich in Beispielen, Zitaten etc.“ | 1374 | 1069 | 1332 | 1302 |

Auffällig sind die Unterschiede in der Anzahl der annotierten Ich-Vorkommen. Eine Ursache liegt darin, dass Annotatorin 2 angab, dass sie viele Ich-Vorkommen in Beispielen und Zitaten übersprungen habe. Dies spiegelt sich in der Häufigkeit wider, mit der Ich-Formen als ‚Sonstige\Ich in Beispielen, Zitaten etc.‘ annotiert wurden.

Da die Ich-Typen nach Steinhoff untersucht werden sollen, wird das Datenset für die weitere Analyse auf die Codierungen eingeschränkt, bei denen mindestens eine Annotatorin einen Code der Gruppe 1 vergeben hat. Dies reduziert die Anzahl der in die qualitative Analyse eingehenden Vorkommen auf 624.

3.2.2 Interannotator*innen-Übereinstimmung

Als Maß für die Zuverlässigkeit (Reliabilität) eines Codierungssystems wird in der Regel die Interannotator*innen-Übereinstimmung herangezogen. Die Berechnung der Übereinstimmung kann mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt werden. Für diese Studie wurde Krippendorff's Alpha zur Berechnung herangezogen, da es den Vergleich von mehr als zwei Annotator*innen erlaubt.

Wie oben beschrieben worden ist, ist die Anzahl der vergebenen Codes nicht gleich und damit auch nicht vergleichbar. In einem ersten Schritt wurden daher die Datensätze herausgefiltert, zu denen von allen Annotatorinnen ein Eintrag vergeben wurde. Das bedeutet, dass ein Ich-Vorkommen von allen vier Annotatorinnen mit einem Code versehen worden ist. Für 2163 Vorkommen ist dies der Fall. Das

Krippendorff's α liegt bei 0.705. Dieser Wert liegt im Rahmen einer hohen Übereinstimmung (vgl. Artstein/Poesio 2008: 576). Die Einschränkung der Datensätze auf $N=624$, wie sie für die qualitative Analyse zugrunde gelegt wird, reduziert das Krippendorff's α auf 0.333, also einer geringen Übereinstimmung.

Im nächsten Abschnitt sollen im Rahmen einer qualitativen Analyse die Nicht-Übereinstimmungen näher beleuchtet werden.

4 Exemplarische qualitative Analyse von Nicht-Übereinstimmungen

Für die qualitative Analyse werden Beispiele ausgewählt, in denen die Annotatorinnen nicht übereinstimmen. Ziel der qualitativen Analyse ist es, Hypothesen zu den verschiedenen Annotationen zu generieren. Es handelt sich also um den Versuch der Rekonstruktion der Annotationsentscheidung. Denn Begründungen, weshalb eine bestimmte Annotation vorgenommen worden ist, wurden nicht erhoben. Allerdings können in einigen Fällen Eintragungen aus dem Kommentarfeld hinzugezogen werden. In dieses Feld sollten die Annotatorinnen nach eigenem Ermessen Begründungen oder Erläuterungen eintragen. Diese werden als Indizien in die Analyse einbezogen.

Das erste Beispiel in der qualitativen Analyse verlässt gleich den Satzraum und betrachtet den Text als Ganzes.

- (4) Für meine Untersuchung ist dieser Aspekt der funktionalen Pragmatik von besonderem Interesse, weil ich das Anhörungsgespräch und in ihm verwendeten sprachliches Handeln nicht isoliert betrachte. [Expose_16-08-30_03-11-18_WB06]⁸

Drei Annotatorinnen haben (4) als Erzähler-Ich codiert, eine als Forscher-Ich*. Das Erzähler-Ich ist nach Steinhoff (2007a: 21–22) häufig in „autobiographischen narrativen Textpassagen“ eingebettet. In dem Satz wird motiviert, warum eine bestimmte Vorgehensweise bevorzugt wird. Diese wird mit „besonderen Interesse“ betont. Diese subjektive Sicht kann als ‚Erzähler-Ich‘ gewertet werden. Dagegen trägt die Codierung als Forscher-Ich* dem Umstand Rechnung, dass in dieser Aus-

⁸ Die Angabe in eckigen Klammern bezeichnen jeweils durch Unterstriche voneinander getrennt die Textart, das Erstellungsdatum des Dokuments sowie die Codes der Schreiber*innen und der Schreiber*innen zur Identifikation der Aussage im Kommentierten Lernendenkorpus akademisches Schreiben (KoLaS).

sage eine Forschungsabsicht formuliert wird. Die Nachfrage ergab, dass diese Annotatorin ihre Einschätzung vor dem Hintergrund gegeben hat, dass es sich bei dem Text um ein Exposé handelt.

Der kommunikative Zweck eines Exposés ist ein anderer als der eines wissenschaftlichen Artikels, auf den die Ich-Typisierung von Steinhoff orientiert ist. Während ein wissenschaftlicher Artikel u.a. darauf zielt, in Auseinandersetzung mit bestehenden Positionen neues Wissen in die Fachgemeinschaft einzubringen (vgl. Graefen 1997), soll ein Exposé den Lesenden von der Machbarkeit und Durchführbarkeit eines Forschungsvorhabens überzeugen und – wie im Beispiel – die hierfür einzusetzenden Methoden darlegen.

Es wäre also zu prüfen, inwieweit autobiographisch eingebettete Ich-Vorkommen in Abhängigkeit des kommunikativen Zwecks des Textes als angemessen bewertet werden.

Für die Schreibberatung könnte dies bedeuten, Schreibende auf die Einbettung des Ichs hinzuweisen und zu einer Reflexion des kommunikativen Zwecks des Textes anzuregen.

Der kommunikative Zweck der sprachlichen Äußerung findet auch Eingang in die Beurteilung des nächsten Beispiels.

- (5) Zuerst würde ich sagen, der Prof. Mauthner und seine Freunde nicht mit typischen jüdischen Stereotypen im Film dargestellt. Trotzdem kann man den genannten Stereotypen bestimmt Tatsache zuordnen. [HA-der-Gebrauch-juedischer-Stereotypen-in-deutschen-Medien_12-03-10_26-24-82_SB15]

Das Ich in Beispiel (5) wird einmal als Forscher-Ich, einmal als Forscher-Ich* und zweimal als Erzähler-Ich* codiert, wobei beim letzten noch der Kommentar „Mix Forscher-Ich“ notiert wurde. Die Entscheidung könnte also so hergeleitet werden, dass in dem Satz eine These ausgedrückt werden soll. Allerdings ist die sprachliche Einbettung dieser These noch nicht angemessen, weshalb *-Codierungen vergeben werden. Das Sprechhandlungsverb ‚sagen‘ ist in Verbindung mit einem Inhaltssatz relativ frequent in wissenschaftlichen Texten (vgl. Andresen 2016: 52; Brommer 2018: 802; Steinhoff 2007b: 291). Während ‚sagen‘ in dem Korpus von Steinhoff eher als „sachliche Redewiedergabe“ vertreten ist (Steinhoff 2007b: 291), stellt Andresen (2016: 64) fest, dass in ihrem Korpus das Sprechhandlungsverb ‚sagen‘ überwiegend zum Hedging verwendet wird. Hedging liegt u.a. dann vor, wenn der Wahrheitsgehalt von Aussagen moduliert werden soll (Kruse 2012).

Zur Verwendung des Konjunktiv II + Futur I können folgende Hypothesen aufgestellt werden: Es könnte sich um eine Übertragung konzeptioneller Mündlichkeit in den Text handeln, der aufgrund eines fremdsprachlichen Hintergrunds verstärkt

wird. Es könnte sich aber auch um den Versuch handeln, den Konjunktiv als Modulation der „illokutiven ‚Kraft‘“ (Graefen 2009: 113) einzusetzen, was jedoch aufgrund der Verbindung mit dem Sprechhandlungsverb ‚sagen‘ den Eindruck konzeptioneller Mündlichkeit erweckt. Als sprachensensibel agierende Schreibberaterinnen haben die Annotatorinnen wahrgenommen, dass der Text von jemanden geschrieben wurde, für den das Deutsche eine Fremdsprache ist. Diese Haltung wird in der Zuschreibung des Ich-Vorkommens als Forscher-Ich* deutlich.

Hier zeigt sich bereits eine Stärke des Codesystems mit der *-Kategorie, die an dieser Stelle eine Zuordnung des kommunikativen Zwecks ermöglicht, auch wenn die Formulierung selbst noch nicht als angemessen eingeschätzt wird. Denn das didaktische Potenzial, das sich hier entfaltet, zielt zum einen auf die Konstruktion der Selbstreferenz, zum anderen auf die Thematisierung der Aneignung sprachlicher Prozeduren in wissenschaftssprachlichen Kontexten.

Das nächste Beispiel ist ebenfalls vor dem Hintergrund der sprachensensiblen Ausrichtung von Schreibberatung zu betrachten:

- (6) Ziel meiner Hausarbeit ist, meine Beobachtungen darzustellen und anhand einer ausgewählten Unterrichtssequenz die ich transkribiert habe, meine Ergebnisse theoriegeleitet zu präsentieren. [HA-Kooperatives-Lernen_12-06-03_14-11-77_SB03]

Das Ich-Vorkommen in (6) wurde zweimal als Verfasser-Ich, einmal als Forscher-Ich* sowie einmal als Erzähler-Ich annotiert.

Die Annotation als Verfasser-Ich kann vor dem Hintergrund nachvollzogen werden, dass in dem Beispiel die Textstruktur offengelegt wird, die u.a. mit katadeiktischen Textprozeduren realisiert werden (vgl. Steinhoff 2007a: 13). Für das Forscher-Ich* als „Grenzfall“ (Steinhoff 2007a: 20) spricht, dass das eigene forschende Handeln dargelegt wird. Darüber hinaus kann ‚Ziel meiner Hausarbeit ist‘ als ‚final ausgerichtetes‘ erklärendes Muster (Brommer 2018: 384) interpretiert werden. Dieses würde zu einer eindeutigen Zuordnung zum Forscher-Ich führen. Die Codierung als Erzähler-Ich ist vor dem Hintergrund stimmig, wenn der Relativsatz ‚die ich transkribiert habe‘ als „autobiographisch und subjektiv“ (Steinhoff 2007a: 13) interpretiert wurde.

Die Mischung von Erzähler- und Forscher-Ich führt auch in folgendem Beispiel zu einer Nicht-Übereinstimmung:

- (7) Die Interviews habe ich in drei Interviewtengruppen geteilt und selbst durchgeführt [Expose_16-08-30_03-11-18_WB06]

Das Ich-Vorkommen wurde einmal als Forscher-Ich*, einmal als Erzähler-Ich* und zweimal als Erzähler-Ich annotiert. Wird der Satz als subjektiv und erzählend interpretiert, ist eine Zuordnung als Erzähler-Ich/Erzähler-Ich* nachvollziehbar. Die Annotation als Forscher-Ich* setzt eine Zielhypothese voraus, die in dem Satz eine (noch nicht angemessene) Darstellung der Methode sieht.

In beiden Beispielen wird eine Verschränkung mehrerer sprachlicher Handlungen deutlich.

Im folgenden Beispiel stellt die Verschränkung von Verfasser- und Forscher-Ich die Annotatorinnen vor eine Herausforderung.

- (8) Eine solch gegliederte Angabe über den Roman halte ich aus diesem Grund für notwendig, da nur auf diese Art gewisse Handlungen nachvollzogen werden können. [Examensarbeit_12-05-11_01-05-55_SB09]

In Beispiel (8) wurde ‚ich‘ zweimal als Forscher-Ich, einmal als Verfasser-Ich und einmal als Verfasser-Ich* mit dem Kommentar „Mix Forscher-Ich“ codiert. Für die Annotation als Forscher-Ich spricht, dass es sich um eine Begründung des eigenen Vorgehens handelt. Wird die Gesamtaussage des Satzes als textkommentierende Handlung interpretiert werden, so ist das Ich als Verfasser-Ich korrekt codiert. Der Konflikt wird in der Annotation als Verfasser-Ich* und dem Hinweis auf die Mischung mit dem das Forscher-Ich deutlich.

Diesen Konflikt zeigt auch folgendes Beispiel:

- (9) Zum einen möchte ich wissen, wie die Eltern ihre Kinder zur Disziplin aufmerksam machen und ob dabei Probleme auftreten, und zum anderen interessiert mich, ob sie zur Erziehungsmethode Strafe greifen, welche Art der Strafe sie für notwendig halten und unter welchen Bedingungen/Umständen Belohnung, Verwöhnung entstehen. [Expose_12-08-26_09-19-81_SB13]

Das Ich-Vorkommen wurde einmal als Forscher-Ich, zweimal als Verfasser-Ich und einmal als Mix aus Forscher-/Verfasser-Ich annotiert. ‚Ich möchte wissen‘ kann textdiagnostisch als Forscher-Ich interpretiert werden. Gleichzeitig gibt der Satz einen Ausblick über das, was im Folgenden durchgeführt werden soll. Er bietet also Leseorientierung. Um die Verschränkung beider sprachlicher Handlungen aufzulösen, wäre eine Differenzierung des Annotationshandbuchs notwendig, die die Motivation der Annotation (Textdiagnose oder auf eine Anschlusshandlung zielend) sowie eine Beschreibung der Anschlusshandlung enthielte.

Für Beispiel (8) würde dies bedeuten, dass für den Textabschnitt zu überlegen wäre, ob es sich hierbei insgesamt um eine Passage zur Leseführung handelt. Dann sollte

der Anteil des Verfasser-Ichs hervorgehoben werden. Handelt es sich um eine argumentative Darstellung der eigenen Forschungsposition wäre das Forscher-Ich zu stärken und dementsprechend zu codieren.

Didaktisch eröffnet dieses Vorgehen die Perspektive, Korpusarbeit als Element der Schreibberatungs-ausbildung zu etablieren, da das Annotieren von ausgewählten Beispielen die Reflexion von der Kommentierung zugrunde liegenden Kategorisierung unterstützt.

Das folgende Beispiel beleuchtet die Herausforderung argumentative und deiktische Prozeduren zu erkennen und deren Funktion zu gewichten:

- (10) Andererseits könnte diese Vorfertigung auch als das Potential von Kollokationen betrachtet werden, um Fremdsprachenlernern „Bausteine“ an die Hand zu geben, die sie bei der Produktion von sprachlichen Äußerungen und Texten unterstützen. In diesem Sinne ziehe ich in der vorliegenden Arbeit eine enger gefasste Definition vor und schließe mich Hausmann an, für den der basisbezogene Kollokationsbegriff „der engere, der merkmalsreichere, der elaboriertere, der genauere, der funktionalisiertere, der anwendungsbezogenerere, folglich der unverzichtbarere“ Begriff ist (Hausmann 2004, S.321). [HA-Kollokationen_15-05-13_18-30-20_SB20]

Das ‚Ich‘ in (10) wurde zweimal als Forscher-Ich, einmal als Verfasser-Ich* mit Kommentar „Mix Forscher-Ich“ sowie einmal als Verfasser-Ich codiert. Das Forscher-Ich wird im „Kontext von argumentativ geprägten Textprozeduren“ verwendet (Steinhoff 2007a: 17). Diese können auch „textkritisch“ sein (19), wobei „textkritisch“ das Abwägen verschiedener in der Literatur vorhandener Positionen bedeutet. Dies schließt positive Anschluss-handlungen ein. Vor diesem Hintergrund ist das Ich-Vorkommen eindeutig als Forscher-Ich zu typisieren. Die Ich-Vorkommen als Verfasser-Ich/Verfasser-Ich* zu kategorisieren, ist nur möglich, wenn die Verbalkonstruktionen ‚ziehe ... vor‘ und ‚schließe ... an‘ als rein textinterne deiktische Prozeduren und nicht als argumentative interpretiert werden. Die Phrase ‚in der vorliegenden Arbeit‘ triggert diese Interpretation, da diese häufig in Verbindung mit dem Verfasser-Ich verwendet wird.

Das letzte Beispiel verdeutlicht ebenfalls eine Verschränkung verschiedener kommunikativer Handlungen:

- (11) Da ich die Zwölfer Schiiten am Interessantesten finde, werde ich im folgenden Kapitel differenzierter über denen und deren Traditionen erläutern. [HA-Islam-in-Deutschland_12-12-16_08-03-18_SB13]

Das Beispiel enthält zwei Ich-Vorkommen: eines im Nebensatz, eines im Hauptsatz. Das Ich-Vorkommen im Nebensatz wird von drei Annotatorinnen als Verfasser-Ich* , von einer als Erzähler-Ich* codiert, das Ich-Vorkommen im Hauptsatz einmal als Verfasser-Ich, einmal Erzähler-Ich* und zweimal Verfasser-Ich* codiert, wobei zu dem Code Verfasser-Ich* der Kommentar „Mix zum Erzähler-Ich“ vorliegt. Die Codierungen gehen also besonders in der Beurteilung des Ich-Vorkommens im Hauptsatz erheblich auseinander.

Für eine Codierung als Erzähler-Ich kann die von Steinhoff (2007a: 23) aufgeführte Aussage herangezogen werden: „Die subjektive Begründung der Themenwahl in der Form wirkt nicht seriös.“ Das persönliche Interesse rechtfertigt keine wissenschaftliche Auswahl. Dennoch haben drei Annotatorinnen dieses Ich als Verfasser-Ich* notiert. Meine Hypothese ist, dass hier eine Übertragung der Kategorisierung des zweiten Ich-Vorkommens auf das erste stattgefunden hat. Denn der kommunikative Zweck des Satzes tendiert in Richtung Leseführung.

An diesem Beispiel zeigt sich Schulungsbedarf, der die Reichweite bzw. den Betrachtungsraum der Annotation betrifft: Sind Teilsätze der Rahmen, der gesamte Satz oder der Absatz? Aus korpuslinguistischer Perspektive wäre es sinnvoll, den Rahmen auf die Teilsätze zu beschränken. Dann könnte ein konkreter „Auslöser“ (Beyer 2018: 20) für eine Annotation identifiziert werden. Der Text und seine sprachliche Oberfläche stehen damit im Vordergrund. Wird die Perspektive einer konstruktiven und sprachsensiblen Schreibberatung einbezogen, rückt das schreibende Individuum in den Fokus. Die Annotation erfolgt dann hinsichtlich einer möglichen Anschlusshandlung. Hieraus können Konsequenzen für das Annotationshandbuch ebenso wie für die Ausbildung von Schreibberater*innen gezogen werden.

5 Der Ich-Gebrauch als Indikator für die Konstruktion der Autorenrollen – Diskussion und Fazit

Der Ich-Gebrauch in studentischen Texten ist eine Form, wie Studierende sich selbst als Autor*innen einbringen. Die von Steinhoff (2007a) vorgeschlagene differenzierte Betrachtung des Ich-Gebrauchs bietet Orientierung. Im Rahmen einer korpusbasierten Studie, die dem quantitativ-qualitativen Ansatz folgt, wurde geprüft, inwieweit studentische Schreibberaterinnen, die sich im Rahmen eines Workshops mit dem Artikel von Steinhoff auseinandergesetzt haben, in der Lage sind, die Typisierung auf ein Lernendenkorpus anzuwenden. Das Korpus *KoLaS Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben* wird als Lernendenkorpus

bezeichnet, da das Erlernen des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs als Sprachenlernen aufgefasst wird (vgl. Knorr/Pogner 2015), wobei Studierende von unterschiedlichen Niveaus aus starten. Studierende, die in der Zielsprache des Textes bereits bildungssprachlich sozialisiert sind, haben einen Vorteil gegenüber solchen mit anderssprachlichen Literalisierungserfahrungen.

Im Rahmen eines Workshops wurde das Annotationshandbuch um eine *-Kategorie erweitert, mit der angezeigt werden kann, dass eine Ich-Verwendung in seiner sprachlichen Realisierung nicht eindeutig die Merkmale eines Ich-Typs aufweist. Zudem wurden Codes für Ich-Vorkommen angelegt, die nicht auf die Selbstreferenz zielten, sondern für Beispiele, Zitate und eidesstattliche Erklärungen verwendet werden oder für Ich-Vorkommen in den Kommentaren von Schreibberater*innen.

Über alle Ich-Vorkommen hinweg wurde eine hohe Übereinstimmung erreicht, allerdings weist das Korpus eine Vielzahl von Ich-Belegen in Beispielen auf. Bei der Einschränkung der Ich-Vorkommen, die auf die Selbstreferenz der Autor*innen zielen, wurde eine geringe Übereinstimmung erreicht. Daraufhin wurde eine qualitative Analyse von Beispielen durchgeführt, bei denen die Übereinstimmung gering war. Ziel war es zu prüfen, ob es möglich ist, in der Rekonstruktion der Zielthesen, die Haltung der Annotator*innen einzubeziehen: Ist die Haltung eher (text)diagnostisch ausgerichtet oder eher an Anschlusshandlungen orientiert? Hierfür wurden Beispiele analysiert, in denen die Annotationen nicht übereinstimmten.

Der Umgang mit textartenspezifischen Informationen und möglichen Anschluss-handlungen im Gegensatz zu rein (text)diagnostischen Verfahren stellte sich als entscheidend für die Nicht-Übereinstimmungen heraus. Der Einbezug textartspezifischer Information beeinflusst beispielsweise die Wahrnehmung der Angemessenheit des Ich-Gebrauchs. Bei der Erstellung des Subkorpus für die Hauptstudie sind, wie oben dargelegt, alle reflexiven Textarten wie Lerntagebücher und Unterrichtsreflexionen ausgeschlossen worden, um zu vermeiden, dass zu viele Texte ausschließlich mit Erzähler-Ich annotiert werden. Hier zeigt sich weiterer Forschungsbedarf, der solche reflexiven Textarten hinsichtlich des Gebrauchs von Selbstreferenz untersucht. Denn auch ein Exposé ist – zumindest in Teilen – eine reflexive Textart. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass in einem Exposé autobiographisch-gefärbte Ich-Vorkommen als Forscher-Ich typisiert werden. In diesem Fall könnte – würde diese Textstelle Gegenstand einer Schreibberatung sein – diskutiert werden, wie eine angemessene Formulierung als Forscher-Ich gestaltet sein könnte. Dieses Ergebnis hat zwei Implikationen: Zum einen wäre zu untersuchen, wie Selbstreferenz angemessen in reflexiven Textarten hergestellt werden kann. Denn gerade das Exposé ist eine universitäre Textart (vgl. Ehlich 2003), die häufig ver-

langt wird. Die Konstruktion von Selbstreferenz ist in dieser Textart besonders herausfordernd, weil motivationale Aspekte auf eine Art und Weise versprachlicht werden sollen, die ein Forscher-Ich narrativ mit Informationen über persönliche Vorgehensweisen verbinden soll. Zum anderen ist die Haltung der Annotierenden als einflussnehmender Faktor mit zu erfassen. Ob eine Zielhypothese (text)diagnostisch oder auf eine Anschlusshandlung hin orientiert ist, beeinflusst die Typisierung des Ich-Gebrauchs. Die Kommentierung einer konstruktiven, sprachensensiblen Schreibberatung zielt auf eine mögliche Überarbeitung. Beim Annotieren werden daher Annahmen über den kommunikativen Zweck eines Textabschnitts getroffen. Je nachdem, ob bspw. in Richtung Leserorientierung oder in Richtung Darstellung der eigenen Forschungsleistung überarbeitet werden soll, können – wie die qualitative Analyse exemplarisch gezeigt hat – verschiedene Codes vergeben werden. Wird dagegen (text)diagnostisch annotiert, können die Anschlusshandlungen ausgeblendet und das Ich-Vorkommen in seinem lokalen Kontext bestimmt werden. Vor diesem Hintergrund und der Forderung von Bender/Friedman (2018) nach der Offenlegung von Informationen über Annotierende ist es für zukünftige Studien erforderlich, eine Systematik zu schaffen, wie Haltungen von Annotierenden erfasst bzw. wie diese bei Annotationen gezielt eingesetzt werden können. Hier zeigt sich weiterer methodischer Entwicklungsbedarf.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die von Steinhoff vorgelegte Differenzierung des Ich-Gebrauchs in Forscher-, Verfasser- und Erzähler-Ich auf Lernendentexte angewendet werden kann. Allerdings finden sich in studentischen Texten häufig nicht eindeutig zu typisierende Ich-Vorkommen, sondern Formen, in denen verschiedene kommunikative Handlungen sich verschränken oder die sprachliche Form Interpretationsspielraum zulässt. In solchen mehrdeutigen Fällen wird die Annotation durch die Zielhypothesen der Annotator*innen beeinflusst. Das für die Schreibberatung adaptierte Konzept der Zielhypothese kann also genutzt werden, um in der Schreibberatungsausbildung über Ziele von Schreibberatung und Textkommentierung zu diskutieren und gezielt das hierfür notwendige Wissen auszubilden.

Darüber hinaus eröffnet die Arbeit mit Korpora vielfältige Möglichkeiten in der Schreibwissenschaft. So können Ergebnisse genutzt werden, um Konzepte für eine konstruktive und sprachensensible Textkommentierung und Selbstlernmaterialien zu entwickeln, die Lernende für die Selbstreflexion nutzen können, oder auch, um Lehrende für die Problematik der Konstruktion von Verfasserreferenz zu sensibilisieren.

Literatur

- Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd & Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) (1997): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben* (Vol. 3). Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Andresen, Melanie (2016): Im Theorie-Teil der Arbeit werden wir über Mehrsprachigkeit diskutieren – Sprechhandlungsverben in Wissenschafts- und Pressesprache. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)*, 64: 1, 47–66. doi:10.1515/zfal-2016-0001.
- Andresen, Melanie & Knorr, Dagmar (2017a): KoLaS. Ein Lernendenkorpus in der Schreibberatungsausbildung einsetzen. *Zeitschrift Schreiben*, 2017, 10–17. www.zeitschrift-schreiben.eu/2017/#andresen (01.11.2020).
- Andresen, Melanie & Knorr, Dagmar (2017b): *KoLaS. Kommentiertes Lernendenkorpus akademisches Schreiben. Version 2.1*. <https://corpora.uni-hamburg.de/hzsk/de/islandora/object/text-corpus:kolas-2.1> (01.11.2020).
- Artstein, Ron & Poesio, Massimo (2008): Inter-Coder Agreement for Computational Linguistics. *Computational Linguistics* 34: 4, 555–596.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenzen modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 7–26.
- Bender, Emily M. & Friedmann, Batya (2018): Data Statements for Natural Language Processing: Toward Mitigating System Bias and Enabling Better Science. *Transactions of the Association for Computational Linguistics* 6, 587–604. doi: http://dx.doi.org/10.1162/tacl_a_00041.
- Beneš, Eduard (1981): Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München: Fink, 185–212.
- Beyer, Anke (2018): InliAnTe. Instrument für die linguistische Analyse von Textkommentierungen. *Linguistik Online* 91: 4, 15–40.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- Brinkschulte, Melanie; Grieshammer, Ella & Kreiz, David (2014): Alles Roger(s)? Psychologische Ansätze für die Schreibberatung. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 8, 1–12.
- Brommer, Sarah (2018): *Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin: Lang.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26: 1, 3–24.

- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich Schreiben. Lehren und Lernen*. Berlin, New York: de Gruyter, 13–28.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243–274.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, Helmuth (2016): Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte. In: Feilke, Helmuth & Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin, Boston: de Gruyter, 113–153.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Graefen, Gabriele (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens. Möglichkeiten der Umsetzung. *German as a Foreign Language* 2–3, 106–127.
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora & Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung: Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heine, Carmen & Knorr, Dagmar (2017): Selbstreflexion akademischen Schreibhandeln anstoßen. Nicht-direktive Gesprächsführung als Haltung des Betreuenden. In: Knorr, Dagmar; Lehnen, Katrin & Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 109–131.
- Hyland, Ken (2015): Genre, discipline and identity. *Journal for English for Academic Purposes*, 19, 32–43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>.
- Knappik, Magdalena (2013): *Wege zur wissenschaftlichen Textkompetenz. Schreiben für reflexive Professionalisierung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Knorr, Dagmar (2011): Randkommentare: Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 157–176.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachidentität und Schreiben. In: Poli, Diego (Ed.): *In limine. Frontiere e integrazioni*. Roma: Il Calamo di Fausto Liberati s.n.c., 695–712.
- Knorr, Dagmar & Pogner, Karl-Heinz (2015): Vom Schreiben zum „Texten“. Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44: 1, 110–122.

- Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard & Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 15–39.
- Kruse, Otto (2012): Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten. Was ist möglich, was ist nötig? *ÖDaF-Mitteilungen* 28: 2, 9–25.
- Lemnitzer, Lothar & Zinsmeister, Heike (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lillis, Theresa & Curry, Mary Jane (2010): *Academic Writing in a Global Context. The politics and practices of publishing in English*. London, New York: Routledge.
- Lüdeling, Anke (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung. Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik & Grommes, Patrick (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 119–139.
- Lüdeling, Anke & Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin, New York: de Gruyter, 315–321.
- Pogner, Karl-Heinz (1999): *Schreiben im Beruf als Handeln im Fach*. Tübingen: Narr.
- Roncoroni, Tiziana (2011): Hausarbeiten – Schreibanforderung an nicht muttersprachliche Studierende. Beobachtungen zur Textstrukturierung und Leserorientierung. In: Knorr, Dagmar & Nardi, Antonella (Hrsg.): *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 69–89.
- Steinhoff, Torsten (2007a): Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten. *ZGL* 35: 2, 1–26. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2007.002>.
- Steinhoff, Torsten (2007b): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin: Akademie der Wissenschaften, 119–158.

Kurzbio: Dr. Dagmar Knorr leitet das Schreibzentrum / Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Als Linguistin und Schreibwissenschaftlerin forscht, lehrt und publiziert sie zum wissenschaftlichen Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Sie gründete und leitet die Sektion „Schreibwissenschaft“ in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik und ist Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus).

Homepage: <https://www.leuphana.de/universitaet/personen/dagmar-knorr.html>

Anschrift:

Dr. Dagmar Knorr
Leuphana Universität Lüneburg
Schreibzentrum / Writing Center
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
dagmar.knorr@leuphana.de