

Der eigenen Stimme Gehör verschaffen

Wird in einem wissenschaftlichen Text sprachlich nicht deutlich gemacht, «wer spricht», kann es passieren, dass sich fremde und eigene Positionen zu vermischen beginnen – für die Lesenden ist nicht mehr klar, wessen Stimme es ist, die aus dem Text spricht.

Doch wie kann man der eigenen Stimme Gehör verschaffen? Und: Wie viel eigene Stimme verträgt ein wissenschaftlicher Text?

Damit Sie sich eine bessere Vorstellung bilden können, lohnt es sich, wenn Sie zunächst schauen, wie Expertinnen und Experten vorgehen: Wie signalisieren sie sprachlich ihre eigene Sichtweise? Wie fassen sie Argumente, Aussagen u.Ä. von anderen zusammen? Wie markieren Sie fremde Perspektiven?

Gehen Sie wie folgt vor:

- 1) Lesen Sie dazu Beispiel 1 und 2 im Anhang. Übermalen Sie die sprachlichen Ausdrücke für die eigene Position und für die «fremden» Perspektiven mit unterschiedlichen Farben.
- 2) Nehmen Sie nun Ihren eigenen Text. Fragen Sie sich, wie viele verschiedene Perspektiven sie in Ihrem Text darstellen und wie gut Sie diese verschiedenen Perspektiven sprachlich unterscheiden:
 - a) Gibt es andere, weitere Perspektiven, die Sie in Ihren Text einbauen könnten bzw. sollten?
 - b) Wie unterscheiden Sie Ihre Sichtweise von der Sichtweise anderer?
 - c) Verwenden Sie dazu klare sprachliche Signale?
 - d) Welche Möglichkeiten hätten Sie noch, um klarer hervorzuheben, wer was sagt, welches Ihre Stimme ist?
 - e) Welche Möglichkeiten sind angemessen für den konkreten Text, den Sie bearbeiten?

Wenn Sie denken, dass Sie noch nicht genügend verschiedene Perspektiven eingearbeitet haben und Ihre eigene Stimme und die von anderen noch nicht klar unterschieden sind, überarbeiten Sie Ihren Text.

Hinweis 1

Je nach Fach oder Disziplin kann es unterschiedliche sprachliche Konventionen geben. Wenn Sie unsicher sind, ziehen Sie Texte anerkannter wissenschaftlicher Autoren und Autorinnen Ihres Bezugsfachs, Ihrer Bezugsdisziplin hinzu.

Beispiel 1 und Beispiel 2 sind Textausschnitte verschiedener Gewährspersonen aus unterschiedlichen Fächern bzw. Disziplinen (qualitative Forschung, Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik).

Hinweis 2

Nachahmen kann eine sehr sinnvolle und nützliche Strategie sein (das tun selbst berühmte SchriftstellerInnen, vgl. Essig 2007). Variieren Sie aber, kopieren Sie nicht einfach: «Trainieren» Sie Ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit – so, wie Sie vielleicht beim Skifahren als AnfängerIn unzählige Mal den Hang hinunter sind, immer wieder und noch einmal, selbst wenn Sie hin und wieder hingefallen sind ...

Eine Idee, um gezielt die eigene Stimme trainieren zu können, finden Sie auch in «Aus Alt mach Neu» (insbesondere Schritt 3 und 4).

Nach einer Idee von Graff/Birkenstein (2010: 75–77).

Literatur

Essig, Rolf-Bernhard (2007): Schreiberlust und Dichterfrust : kleine Gewohnheiten und große Geheimnisse der Schriftsteller. München: Hanser.

Graff, Gerald und Birkenstein, Cathy (2010): They Say / I Say: The Moves That Matter in Academic Writing. 2. Aufl. New York / London: W. W. Norton & Company.

Beispiel 1

Aus: Mayring, Philipp (2007⁹): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz. S. 11–12.

Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt. Eine Definition des Begriffs hat jedoch mit einer großen Schwierigkeit zu kämpfen: Inhaltsanalyse beschäftigt sich längst *nicht nur* mit der Analyse des *Inhalts* von Kommunikation.

Hier sind Mollenhauer/Rittelmeyer (1977) sehr unpräzise, wenn sie Inhaltsanalyse definieren als «Analyse von Kommunikations-Inhalten» (S. 185). Denn auch formale Aspekte der Kommunikation wurden zu ihrem Gegenstand gemacht. So werden Gesprächsprotokolle mit psychotherapeutischen Patienten nach formalen Charakteristika wie Satzkorrekturen, unvollständigen Sätzen, Wortwiederholungen, Äh's, usw. durchforstet, um dadurch einen Index für Angst beim Patienten zu erhalten (Mahl 1959). Auch die maßgeblich an der Entwicklung der Inhaltsanalyse beteiligte amerikanische Propagandaforschung im 2. Weltkrieg unter Harold D. Lasswell beschränkt sich keineswegs nur auf Kommunikationsinhalte. Manchen Inhaltsanalytikern erscheint der Begriff «Inhalt» überhaupt suspekt, da sie mehr an latenten *Gehalten* denn am manifesten Inhalt der Kommunikation interessiert sind. J. Ritsert definiert Inhaltsanalyse als

«ein Untersuchungsinstrument zur Analyse des «gesellschaftlichen», letztlich des «ideologischen Gehalts» von Texten» (Ritsert 1972, S. 9).

So gehört heute die Definition des Inhaltsanalyseklassikers Bernhard Berelson bereits zur Geschichte, da sie in allen Teilen grundlegende kritisiert wurde:

«Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des *manifesten Inhalts* von Kommunikation» (Berelson 1952, S. 18; Übersetzung und Hervorhebung P.M.).

[...]

Die Liste von im Ansatz völlig unterschiedlichen Definitionen der Inhaltsanalyse ließe sich noch sehr lange fortsetzen.

Da dieser Liste nun nicht einfach eine weitere eigene Definition angefügt werden soll, möchte ich vorher die *Spezifika* der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode aufweisen. Was ist das besondere der sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse? Was unterscheidet sie von anderen Methoden, die auch mit der Analyse von Kommunikation, von Sprache, von Texten zu tun haben? Ich möchte dies in sechs Punkten beantworten:

1. Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand, also die Übertragung von Symbolen (vgl. Watzlawick u.a. 1969). In aller Regel handelt es sich zwar um Sprache, aber auch Musik, Bilder u.ä. können zum Gegenstand gemacht werden. So definiert Berelson als Gegenstand der Inhaltsanalyse «symbols (verbal, musical, pictorial, plastic, gestural) which make up the communication itself» (Berelson 1952, S. 13).

[...]

Beispiel 2

Aus: Neuland, Eva/Hochholzer, Rupert: Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a.M.: Lang. S. 181–182.

Neben dem eher «defensiven» didaktischen Zugang der Fehlerprophylaxe soll aber auch nach offensiven und konstruktiven didaktischen Möglichkeiten im Umgang mit dem Dialekt und seinen spezifischen kommunikativen Funktionen und sozialsymbolischen Bedeutungen gefragt werden. Die Entwicklung neuer Lehrwerke und Unterrichtsvorschläge bot sich zumal mit dem im Rahmen der kommunikativen Wende vollzogenen Paradigmenwechsel auch in der Deutschdidaktik an. Es sollte nahe liegen, die dialektale Sprachwirklichkeit in das Lernziel der Förderung von kommunikativer Kompetenz und kommunikativer Angemessenheit unterschiedlicher sprachlicher Gebrauchsweisen des Deutschen einzubeziehen.

Dabei blieb es jedoch oft bei einer zwar guten Absicht, aber letztlich unzureichenden Umsetzung, wie es das folgende Zitat aus dem Lehrerheft eines Sprachbuchs für Grundschulen der 4. Jahrgangsstufe von 1974¹ verdeutlicht:

«Ein Hinweis auf die Mundart macht den Kindern Freude. Es hat auch einen tieferen Sinn. Der «code» vieler unserer Kinder ist die Mundart. Er muß berücksichtigt werden. Die Schüler erfahren dadurch, daß die Sprache der Mundart nichts Abwertiges an sich hat und daß die Zukunftsform dem Volksmund geläufig ist.»

Die Analyse der neuen Generation kommunikativer Sprachbücher der damaligen Zeit weist jedoch auf, dass Dialekte ganz überwiegend der kommunikativen Intention zuwiderlaufend als eher *dysfunktionale* Verständigungsmittel und als Ursache für Missverständnisse und Kommunikationsprobleme² gekennzeichnet werden. [...]

Ein überzeugendes Beispiel für einen schüler- und erfahrungsbezogenen Zugang zum Thema bietet hingegen das Sprachbuch: «Überall Sprache» für das 4. Schuljahr von 1985³: Neben systematischen Analysen und kontrastiven Vergleichen alltagsnaher Beispieltex-te (s. Kasten) werden hier durch eine funktionale Betrachtungsweise die besonderen Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsbedingungen von Dialekten [...] vorgestellt.

[...]

Bevor wir auf die aktuelle Situation der Behandlung von Dialekten und Regionalsprachen im Unterricht zu sprechen kommen, sei anhand einer neueren Untersuchung ein Einblick in Einstellungen von Lehrkräften zu Dialekten gegeben, denn diese wirken sich handlungsleitend auf den Sprachunterricht aus.

¹ deutsch. Ein Sprachbuch für Grundschulen. 4. Jahrgangsstufe, Lehrerheft. München: Oldenbourg. 1974, 46.

² Vgl. dazu auch das bayerische Beispiel bei Bekes/Neuland i.d.Bd, 512.

³ Überall Sprache. Hannover: Schroedel 1985, 32.