

AkaTex Working Papers | Nr. 4

Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb von akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne – Lena Decker

zum BMBF-Forschungsprojekt

Akademische Textkompetenzen bei Studienanfängern und fortgeschrittenen Studierenden des Lehramtes unter besonderer Berücksichtigung ihrer Startvoraussetzungen

Projektleiterinnen:

Prof. Dr. Gesa Siebert-Ott
Universität Siegen
Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen

PD Dr. Kirsten Schindler
Universität zu Köln
Philosophische Fakultät
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Innere Kanalstraße 15 | Triforum
D-50823 Köln

Projekthomepage:

<http://www.uni-siegen.de/phil/akatex/>

© Copyright

Alle *AkaTex Working Papers* sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Projektleiterinnen unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.



AkaTex Working Papers | Nr. 4

Lena Decker

Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb von akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne

Kontakt:

Universität Siegen
Fakultät I
Germanistisches Seminar
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen

decker@germanistik.uni-siegen.de

Bibliographische Angabe:

Decker, Lena (2014): Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb von akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne (AkaTex Working Papers, 4). 2., korrigierte Auflage. Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.

Die erste Auflage erschien 2013

Die Textform „Diskursreferat“ und ihre Vorteile für den Erwerb von akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne

Lena Decker

1 Das Textform „Diskursreferat“

Die Textform „Diskursreferat“ ist textlinguistisch bereits gut beschrieben und empirisch gut erforscht (vgl. Feilke 2002/2009, Steinhoff 2008, Steinseifer 2010/2012). Neben Feilke (2009) verwendet auch Steinseifer (2010/2012) anstelle von „Diskursreferat“ den Terminus „Kontroversenreferat“ und versteht darunter „einen kurzen Text, der auf 2 bis 3 Druckseiten eine wissenschaftlich relevante Kontroverse darstellt, die [...] in Gestalt mehrerer, ebenfalls kurzer Bezugstexte zur Verfügung gestellt und durch Hintergrundinformationen ergänzt wird“ (Steinseifer 2012: 66f.). Wir im Projekt AkaTex definieren ein Diskursreferat als einen schriftlichen Vergleich mindestens zweier, zu einem bestimmten wissenschaftlichen Diskurs differierende Positionen beziehender Texte im Kontext einer vorgegebenen Aufgabenstellung mit eigener Stellungnahme¹. An die Studierenden stellt diese Schreibaufgabe somit die folgenden Anforderungen.

2 Anforderungen

Zunächst müssen die Primärtexte im Kontext der vorgegebenen Aufgabenstellung gelesen werden, d.h., der erste (kognitive) Arbeitsschritt besteht darin, die Primärtexte im Hinblick darauf auszuwerten, welche Positionen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung relevant sind. Diese gedankliche Auseinandersetzung mit den Primärtexten ist eine notwendige Voraussetzung für ein Diskursreferat (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 192).

Anschließend müssen die Positionen sachgerecht dargestellt werden. Dabei geht es nicht nur um die Frage, „was die Autoren in den verschiedenen Absätzen *sagen*“, sondern v.a. auch darum, „was die Autoren *tun*, indem sie das sagen“ (vgl. Ruhmann 2003: 215). Die Studierenden müssen demnach die sprachlichen Handlungen der Autoren ermitteln und benennen, wodurch sie die Gedankengänge der Autoren und die argumentative Struktur der Primärtexte nachzeichnen. In einem nächsten Arbeitsschritt müssen die Studierenden „das Sagen und Tun der Autoren“ vergleichend aufeinander beziehen, sodass keine additiv-referierende, sondern eine diskursive Lösung der Schreibaufgabe „Diskursreferat“ vorliegt.

Zu einem Diskursreferat gehört auch, dass die Studierenden an dafür geeigneten Stellen² gezielt und fachlich begründet Position beziehen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen: Die Studierenden können sich beispielsweise der Position eines Autors anschließen bzw. sich von dieser distanzieren, d.h. sie stellen dar, „was sie vom Sagen und Tun der Autoren *halten*“ oder sie entwickeln eine neue, eine dritte Position (vgl. Steinhoff 2008: 11). Letzteres setzt jedoch ein erhebliches thematisches Wissen voraus, welches man von Studienanfängern noch nicht erwarten kann.

Wie das gerade Beschriebene zeigt, ist das Diskursreferat eine vergleichsweise komplexe Schreibaufgabe. So ist das Anforderungsniveau bei einem Diskursreferat höher als bei einer Zusammenfassung, da hier „stärker Inhalte für die Bewältigung der Schreibaufgabe umstrukturiert werden müssen“ (Becker-Mrotzek/Schindler 2008: 99). Zudem spielt die Nutzung der „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999) bei der Schreibaufgabe „Diskursreferat“ eine zentrale Rolle: Die adäquate Bearbeitung

¹ Durch die Formulierung einer eigenen Position zum Thema des Diskurses unterscheidet sich das Kontroversenreferat nach Steinseifer (2012) vom Diskursreferat.

² So kann die Formulierung einer eigenen Position am Ende des Textes erfolgen oder die Position eines Autors und die eigene Position werden durchgehend aufeinander bezogen.

dieser Aufgabe fordert von den Studierenden v.a. zur Benennung der Verfasserhandlungen (im Vergleich) sowie zur Formulierung einer eigenen, fachlich begründeten Position die Verwendung geeigneter wissenschaftssprachlicher Mittel (vgl. Steinhoff 2008: 11).

Wichtig ist, dass die Diskursreferate der Studierenden als *Textformen* und nicht als Varianten von *Textsorten* verstanden werden sollen. Unter Textformen verstehen Pohl/Steinhoff (2010: 5f.) Resultate von Schreibaufgaben, die an Lehr-/Lernprozessen gebunden sind und die nicht unbedingt zugleich auch als Textsorten unabhängig von diesen Lehr-/Lernprozessen vorkommen müssen. Danach sind Textformen Lernformen und zugleich auch Lernerformen:

„Bedingt durch diese didaktische Situierung ist bei Textformen stets die Entwicklungsvariable zu berücksichtigen. Textformen sind Lernerformen, es sind Handlungsprodukte von Lernern, Performanzerscheinungen, Ausformungen einer bestimmten Entwicklungsphase. Auch in diesem Punkt unterscheidet sich das Textformen-Konzept maßgeblich von Textsorten-/ Texttyp-/ Textmuster-Konzepten, die an abstrakten Kompetenzidealen orientiert und folglich nur insofern entwicklungs sensitiv sind, als sie Lernertexte als „defizitäre“ Varianten von Textsorten, Texttypen, Textmustern erscheinen lassen“ (Pohl/Steinhoff 2010: 6).

Uns erscheinen Diskursreferate besonders gut geeignet, die Entwicklung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne fachnah zu fördern, da sie a) bausteinartig zur Bearbeitung komplexerer Schreibaufgaben im Fachstudium verwendet werden können und b) explizit auf den diskursiven Charakter von Wissenschaft Bezug nehmen (vgl. Siebert-Ott/Decker 2013: 170, Siebert-Ott/Schindler 2013: 162). Das soll im Folgenden genauer erläutert werden.

3 Vorteile für die Entwicklung akademischer Textkompetenzen im engeren Sinne

3.1 Das Diskursreferat als Baustein für die Bearbeitung komplexerer Schreibaufgaben im Fachstudium

Im Laufe ihres Bachelor- und Masterstudiums müssen Lehramtsstudierende verschiedene schriftliche Leistungen erbringen. Schaut man in die entsprechenden Regelwerke der einzelnen Universitäten (Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Fachspezifische Bestimmungen etc.), so stellt man fest, dass neben dem Schreiben einer Klausur in den Einführungsveranstaltungen³ die Bearbeitung der folgenden drei Schreibaufgaben für den Erwerb von Prüfungsleistungen obligatorisch ist:

- Haus- bzw. Seminararbeit
- Bachelorarbeit
- Masterarbeit

Um zu verdeutlichen, dass das Diskursreferat bausteinartig für die Anfertigung dieser drei „wichtigsten schriftlichen Prüfungsarbeiten“ (Theisen 2008: 8) verwendet werden kann, werden sie im Folgenden genauer beschrieben und dabei hinsichtlich ihrer Anforderungen mit der Textform „Diskursreferat“ verglichen.

³ Im Unterschied zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten sind die Einführungsklausuren (unbenotete) Präsenzleistungen, die besonderen Bedingungen unterliegen (vgl. Disterer 2011: 1f, Bünting 2006: 46ff.). Die Textform „(Einführungs-)Klausur“ wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

Die Haus- bzw. Seminararbeit⁴ – Anforderungen

Seminararbeiten, die ebenso wie Diskursreferate als *Textformen* verstanden werden sollen, da sie in einem zu den Abschlussarbeiten vorbereitendem Verhältnis stehen, werden in vielen Lehramtsstudiengängen und in annähernd allen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen ab den ersten Semestern als Prüfungsleistung verlangt (vgl. Pohl 2009: 138)⁵. Dieses „gängigste Genre im Studium an deutschsprachigen Hochschulen“ (Kruse 2007: 186) ist aber nicht nur eine Prüfungs-, sondern auch eine Übungsform, die in ihrer äußeren und inneren Form annähernd der Textsorte „wissenschaftlicher (Zeitschriften-)Aufsatz“ entsprechen soll (vgl. Standop/Meyer 2008: 12). Studierende müssen sich beim Verfassen einer Seminararbeit also an den Normen und Konventionen orientieren, „die auch Wissenschaftler/innen beachten müssen, wenn sie ihre Texte publizieren“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 133).

Die an eine Seminararbeit gestellten Anforderungen sind im Allgemeinen nicht in den Regelwerken vermerkt, werden aber in den einschlägigen Ratgebern bzw. Leitfäden zum wissenschaftlichen Schreiben detailliert beschrieben: In Seminararbeiten müssen sich Studierende intensiv mit einer bestimmten wissenschaftlichen Fragestellung befassen (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 134). Diese ist jedoch nicht wie die Aufgabenstellung bei der Textform „Diskursreferat“ vorgegeben, sondern muss in der Regel von den Studierenden eigenständig formuliert werden. Das Formulieren der Fragestellung ist ein wichtiger Arbeitsschritt beim Verfassen einer Seminararbeit und stellt eine wesentliche wissenschaftliche Leistung dar (vgl. Franck/Stary 2011: 24ff., Karmasin/Ribing 2011: 23ff., Kruse 2007: 127f.). Von der Fragestellung hängen Aufbau, Struktur und Inhalt der gesamten Arbeit ab, „sie trägt alles, und um sie dreht sich alles“ (Schlichte 2005: 44). Ein typischer häufig von Studienanfängern begangener Fehler bei diesem Arbeitsschritt ist die ungenügende Präzisierung der Fragestellung. Diese ist dann zu allgemein gehalten und kann daher in der zur Verfügung stehenden Zeit kaum angemessen beantwortet werden (vgl. Furchner/Ruhmann/Tente 2003: 64, Esselborn-Krumbiegel 2002: 52). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Studierende sich bezüglich der Formulierung der Fragestellung von der jeweiligen Dozentin/ dem jeweiligen Dozenten beraten lassen.

Die nächsten Arbeitsschritte beim Verfassen einer Seminararbeit gleichen in der Regel denjenigen, die auch beim Verfassen eines Diskursreferates durchgeführt werden müssen: Die Studierenden haben zunächst die Aufgabe, die Literatur im Hinblick darauf auszuwerten, welche Positionen zu der zu bearbeitenden Fragestellung in der Forschung vertreten werden (vgl. Frank/Haacke/Lahm 2007: 135). Diese müssen anschließend – unter Verwendung der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ – logisch nachvollziehbar dargestellt und zueinander in Beziehung gesetzt werden, d.h. es müssen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Positionen der Autoren herausgearbeitet werden. Zu den anspruchsvollsten Leistungen einer Seminararbeit gehört dann die Bewertung der dargestellten Positionen, auf deren Basis ein eigener Standpunkt entwickelt und angemessen formuliert werden muss (vgl. Sommer 2009: 52ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Unterschiede zwischen einem Diskursreferat und einer Seminararbeit sowohl quantitativer als auch qualitativer Art sind: So nimmt die Anfertigung einer Seminararbeit mehr Zeit in Anspruch, ist umfangreicher, verlangt eine höhere Anzahl an zu verarbeitenden Quellen und fordert durch die Formulierung einer eigenen Fragestellung eine höhere wissenschaftliche Leistung als ein Diskursreferat. Diskursreferat und Seminararbeit haben – wie gerade dargestellt – aber auch eine zentrale Gemeinsamkeit: Für das Verfassen beider Textformen sind die Fähigkeiten, Positionen von Forschern zu einer bestimmten wissenschaftlichen Frage- oder Aufgaben-

⁴ Anstelle von „Hausarbeit“ soll im Folgenden der ebenfalls in der Literatur gebräuchliche Terminus „Seminararbeit“ verwendet werden (vgl. Disterer 2011: 50, Standop/Meyer 2008: 12, Theisen 2008: 8), um zu verdeutlichen, dass diese Arbeit im Gegensatz zu den beiden Abschlussarbeiten an ein Seminar (und somit auch an einen Betreuer) gebunden ist, welches auch den groben thematischen Rahmen vorgibt.

⁵ In den eher naturwissenschaftlichen Disziplinen hat die Seminararbeit als Prüfungsleistung ein deutlich geringeres Gewicht (vgl. Ehlich/Steets 2003: 141ff.).

stellung darzustellen, aufeinander zu beziehen und eine eigene Position zu formulieren, von zentraler Bedeutung.

Die Bachelorarbeit – Anforderungen

Aufgrund der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse müssen Studierende des Lehramtes bereits im 6. Semester – und nicht erst zum Ende ihres Studiums – ihre erste größere Arbeit, die Bachelorarbeit („Bachelor-Thesis“), verfassen. Im Gegensatz zu einem Diskursreferat und einer Seminararbeit ist diese Arbeit keine *Textform*, sondern eine *Textsorte*, die das Bachelorstudium abschließt und deren Bewertung für die Endnote des Abschlusszeugnisses eine nicht unerhebliche Bedeutung spielt. Studierende müssen bei der Anfertigung dieser Abschlussarbeit noch genauer die Vorgaben bezüglich der Form und die Technik und Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens berücksichtigen. Wird gegen diese Vorschriften verstoßen (z.B. Plagiate), so führt dies in der Regel zur Ablehnung der Prüfungsleistung.

In den Prüfungsordnungen ist festgelegt, „welches Wissen und Können Studierende im Rahmen [der Bachelorarbeit] unter Beweis stellen sollen“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 142). In der Prüfungsordnung für das Bachelorstudium im Lehramt der Universität Siegen findet sich dazu beispielsweise die folgende Aussage:

„Die Bachelorarbeit soll zeigen, dass die Kandidatin oder der Kandidat in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem selbstständig mit wissenschaftlichen oder künstlerisch-praktischen Methoden zu bearbeiten und die Ergebnisse sachgerecht darzustellen“ (Universität Siegen 2012a, § 12 (5)).⁶

Dieser abstrakt und allgemein formulierte Satz soll im Folgenden genauer betrachtet werden, um detaillierter die an eine Bachelorarbeit gestellten Anforderungen beschreiben zu können⁷:

In der Bachelorarbeit soll ein (wissenschaftliches) *Problem selbstständig bearbeitet* werden. Dazu gehört, das Problem zunächst einmal zu definieren, d.h., eine eigene Fragestellung zu entwickeln. Zum Bearbeiten eines Problems gehört auch, dass man die Forschungsliteratur hinsichtlich wichtiger wissenschaftlicher Erkenntnisse zu diesem Problem auswertet, diese wiedergibt, vergleichend aufeinander bezieht und selbst zum Problem eine Position entwickelt. Wichtig ist, dass sowohl die Forschungserkenntnisse (im Vergleich) als auch die eigene Position *sachgerecht* dargestellt werden, d.h., die Studierenden sollen in der Bachelorarbeit nachweisen, dass sie die typischen Ausdrücke bzw. Konstruktionen der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ kennen und auch anwenden können.

Wie man sieht, sind die gerade beschriebenen Leistungen vergleichbar mit denjenigen, die auch beim Verfassen einer Seminararbeit (und zum Teil natürlich auch beim Verfassen eines Diskursreferates) erbracht werden müssen. Der Unterschied zwischen einer Seminar- und einer Bachelorarbeit besteht nun darin, dass bei letzterer das Problem *mit wissenschaftlichen Methoden* bearbeitet werden soll. Studierende müssen bei einer Bachelorarbeit demnach in einem höheren Maße nachweisen, dass sie die anerkannten Methoden des jeweiligen Fachgebietes kennen, sich begründet für eine geeignete Methode entscheiden und diese anschließend anwenden können.

Das gerade Dargestellte zeigt, dass die Anforderungen an eine Bachelorarbeit nicht gering sind. Es müssen in dieser Arbeit zwar keine neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse geliefert werden, wie dies bei einer Dissertation gefordert wird, „aber es müssen Leistungen erbracht werden, für die eine vertiefte Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten nötig ist“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 143).

⁶ Eine fast identische Formulierung kommt auch in den Prüfungsordnungen für das Bachelorstudium im Lehramt der anderen Universitäten vor.

⁷ Für eine ausführliche semantische Analyse eines ähnlichen Satzes aus einer Prüfungsordnung vgl. auch Disterer (2011: 9ff.).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich auch zwischen Seminar- und Bachelorarbeit sowohl Unterschiede quantitativer als auch qualitativer Art feststellen lassen: Neben Umfang, Bearbeitungsdauer und der Anzahl der zu verwendenden Quellen nehmen bei einer Bachelorarbeit auch die Anforderungen dahingehend zu, dass die Studierenden in einem höheren Maße zeigen müssen, dass sie die elementaren Methoden eines Faches kennen, sinnvoll auswählen und anwenden können. Es gibt jedoch auch einen wesentlichen Berührungspunkt zwischen der Textsorte „Bachelorarbeit“ und den Textformen „Diskursreferat“ und „Seminararbeit“: Alle drei Schreibaufgaben fordern die Darstellung von Forschungspositionen zu einer bestimmten wissenschaftlichen Frage- oder Aufgabenstellung, das Zueinander-in-Beziehung setzen dieser Positionen und die Entwicklung und Formulierung einer eigenen Stellungnahme.

Die Masterarbeit – Anforderungen

Für die Zulassung zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang ist – wie bei allen Masterstudiengängen – ein erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium grundlegende Voraussetzung. Zentraler Bestandteil aller Masterstudiengänge ist die Anfertigung einer Masterarbeit („Master-Thesis“)⁸. Auch diese Abschlussarbeit ist eine Textsorte, für die bezüglich der Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards und der Bedeutung für die Gesamtnote des Abschlusszeugnisses dasselbe gilt wie für die Bachelorarbeit. Darüber hinaus erfüllt die Masterarbeit aber noch einen wichtigen Zweck: „Sie dient für diejenigen [...], die nach [dem Abschluss des Masterstudiums] noch weiter wissenschaftlich arbeiten wollen und einen Dokortitel anstreben, als ‚Eintrittskarte‘ in die Welt der universitären Forschung“ (Sommer 2009: 44).

Was die an eine Masterarbeit gestellten Anforderungen betrifft, kann man der Prüfungsordnung für das Masterstudium im Lehramt der Universität Siegen folgendes entnehmen:

„Die Masterarbeit soll zeigen, dass die Kandidatin oder der Kandidat in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem selbstständig mit wissenschaftlichen oder künstlerisch-praktischen Methoden zu bearbeiten und die Ergebnisse sachgerecht darzustellen“ (Universität Siegen 2012b, § 12 (5)).⁹

Da dieser Satz mit dem weiter oben näher betrachtenden Satz aus der Bachelor-Prüfungsordnung weitestgehend übereinstimmt, lässt sich der Unterschied zwischen Bachelor- und Masterarbeiten bezüglich der an sie gestellten Anforderungen durch Analyse der Prüfungsordnungen nicht bestimmen. Generell wird dieser Unterschied aber darin liegen, dass in Masterarbeiten „ein **höheres Maß an eigenständiger Forschungsleistung** erwartet wird“ (Frank/Haacke/Lahm 2007: 144) und somit die Anforderungen an die wissenschaftliche Eigenständigkeit und Originalität bei Masterarbeiten wesentlich höher sind als bei Bachelorarbeiten.

Bachelor- und Masterarbeiten unterscheiden sich also zum einem quantitativ durch den größeren Umfang, die längere Bearbeitungszeit und die höhere Anzahl an zu verwendeten Quellen und zum anderen qualitativ durch den steigenden Anspruch an die wissenschaftliche Selbständigkeit.

Der auf den letzten Seiten gezogene Vergleich sollte verdeutlichen, dass die Textform „Diskursreferat“ die Entwicklung der akademischen Textkompetenzen im engeren Sinne fördern kann, da Studierende durch diese Textform bausteinartig auf das Anfertigen von Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten vorbereitet werden.

⁸ Da die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge an den meisten Universitäten erstmals zum Wintersemester 2014/15 angeboten werden, sind die ersten Masterarbeiten von Lehramtsstudierenden zum Ende des Sommersemesters 2016 zu erwarten.

⁹ Eine fast identische Formulierung kommt auch in den Prüfungsordnungen für das Masterstudium im Lehramt der anderen Universitäten vor.

3.2 Explizite Bezugnahme auf den wissenschaftlichen Diskurs

Wer sich intensiv mit einer wissenschaftlichen Fragestellung befasst, wird feststellen, dass zu dieser Fragestellung verschiedene Positionen, Theorien, Modelle etc. existieren. Der wissenschaftliche Diskurs ist demnach nicht eindeutig und geradlinig, sondern vielstimmig und diskursiv. Er folgt dem Prinzip der Hypolepse (vgl. Steinhoff 2008: 3):

„Der mythische Diskurs ist insofern beruhigt, als er keinen Widerspruch sichtbar werden und alle Aussagen und Bilder gleichberechtigt nebeneinander stehen lässt. Der kanonische Diskurs ist beruhigt, weil er keinen Widerspruch duldet. Der hypoleptische Diskurs ist demgegenüber eine Kultur des Widerspruchs. Er beruht auf einer verschärften Wahrnehmung von Widersprüchen, d.h. Kritik, bei gleichzeitiger Bewahrung der kritisierten Positionen“ (Assmann 2007: 288).

Widerspruch, Kritik und Auseinandersetzung sind die wesentlichen Merkmale moderner Wissenschaft (vgl. Dascal 2006: 22, Steinhoff 2008: 3, Kneer/Moebius 2010: 8f). Sie durchziehen ihre gesamte Geschichte und sind in all ihren Disziplinen vorzufinden¹⁰. Dies ist jedoch nicht als negativ einzuschätzen, im Gegenteil. Karl Raimund Popper charakterisierte Widerspruch und Kritik sogar als Motor des geistigen Fortschritts: „Ohne Widerspruch, ohne Kritik, gäbe es kein vernünftiges Motiv für die Änderung unserer Theorien: es gäbe keinen geistigen Fortschritt“ (Popper 2009: 484).

Schaut man sich an, wie Wissenschaft in den Massenmedien – für einen Großteil der Menschen die einzige Informationsquelle zu wissenschaftlichen Themen und somit die wichtigste Vermittlungsinstanz zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit (vgl. Gaus/Wildt 2001: 20, Lukosch 2009: 50, Hömberg 1989: 15) – dargestellt wird, so stellt man fest, dass der gerade beschriebene „diskursive Charakter von Wissenschaft weitgehend ausgeblendet oder allenfalls am Rande erwähnt“ (Weitze/Liebert 2006: 10) wird. Die Massenmedien beschränken sich häufig darauf, Faktenwissen bzw. Ergebnisse aus der Wissenschaft zu vermitteln. Kritische Auseinandersetzungen über wissenschaftliche Fragen, das Neben- und Miteinander unterschiedlicher Positionen von Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftsgruppen zu einem bestimmten Themenbereich werden dagegen kaum thematisiert (vgl. Weitze/Liebert 2006: 8ff.). Diese Darstellung von Wissenschaft führt zu der Falschannahme, dass Wissenschaft nur *eine* Wahrheit und nicht *verschiedene* Wahrheiten herstellen kann.

Befragt man Studienanfänger zu ihrem Konzept von Wissenschaft, zeigt sich, dass dieses dem soeben dargestellten öffentlichen, ergebnisorientierten Wissenschaftskonzept entspricht: Wissenschaftliche Ergebnisse werden zu Beginn des Studiums in der Regel nicht als Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses angesehen, sondern als geprüfte Wahrheit, wie der folgende Erfahrungsbericht einer 24jährigen Studentin aus Schindler/Lehnen/Jakobs (2006: 89f) zeigt:

„Das ist, denke ich, auch etwas, das ich durchs Studium gelernt habe, dass es eigentlich immer verschiedene Theorien gibt und verschiedene Haltungen und unterschiedliche Positionen, die teils miteinander zu vereinbaren sind, teils aber auch überhaupt nicht, und dass es nicht unbedingt die Wahrheit gibt. Und das ist bestimmt etwas, was ich vorher so nicht wusste, und wo mich auch die Tatsache, jahrelang zu studieren, geschult hat. [...]“

¹⁰ Beispiele für populäre Auseinandersetzungen in der Sozialwissenschaft sind der Positivismusstreit (vgl. Ritsert 2010) und die Habermas-Luhmann-Debatte (vgl. Füllsack 2010), der Historikerstreit (vgl. Augstein et al. 1987, Wehler 1988) lässt sich als ein berühmtes Beispiel für eine geisteswissenschaftliche Kontroverse anführen und die verschiedenen Theorien zur Erklärung des Klimawandels sind ein Beispiel für Debatten, die in den Naturwissenschaften geführt werden. Dass es bei solchen Auseinandersetzungen zwischen Wissenschaftlern nicht immer sachlich und mit fairen Mitteln zugeht und diese auch eskalieren können, zeigt Zankl (2012) in seinem Buch „Kampfhähne der Wissenschaft“.

Dass Studierende Wissenschaft häufig als eine „Gemeinschaft einträchtig forschender Wahrheitsproduzenten“ (Steinhoff 2008: 4) missverstehen und unterschiedliche Positionen, Theorien, Definitionen etc. daher als störend oder überflüssig empfunden werden, zeigt sich auch in ihren Texten, wie der folgende Auszug aus einer studentischen Arbeit belegt:

„Die Wissenschaftler sind sich im Diskurs nicht immer einig, welches Rechtschreibgebiet welchem Prinzip zuzuordnen ist. [...] Der DUDEN distanziert sich schon mehr von dieser Ansicht der Gliederung. Er fügt ein weiteres Prinzip hinzu: das syllabische Prinzip. Dieses wird bei den o.g. Wissenschaftlern nicht als eigenständige Kategorie gesehen, auch wenn es hier und da innerhalb der anderen Prinzipien auftaucht“ (Siebert-Ott/Decker 2013: 167).¹¹
(Studentin, Hauptstudium, Linguistik)

Zu diesem Missverständnis tragen auch Einführungsveranstaltungen und die dort verwendeten Einführungsbände bei. Um den Studienanfänger den Einstieg in ihr Studium zu erleichtern, wird wissenschaftliches Wissen dort meist als ein von inneren Widersprüchen freies Wissen vorgestellt. Verschiedene Positionen bzw. Theorien zu den jeweiligen wissenschaftlichen Themen werden absichtlich nicht thematisiert, wie diese Passage aus einem sprachwissenschaftlichen Einführungsband illustriert:

„Man kann die Sprache unter sehr vielen Gesichtspunkten und Fragestellungen betrachten. Das führt dazu, dass sich Linguisten und Linguistinnen ständig uneinig sind – wie Sie sehen werden, sogar über grundlegende Begriffe wie ‚Wort‘ und ‚Satz‘. Das ist an sich nicht schlimm, weil man durch kontroverse Diskussionen Erkenntnisse gewinnen kann. Kontroversen werden in dieser Einführung aber weitgehend außen vor bleiben, weil ich Sie zunächst mit wichtigen Beschreibungsmethoden vertraut machen möchte“ (Lüdeling 2009: 8).

Das Diskursreferat soll dazu beitragen, das in den Massenmedien und in universitären Einführungsveranstaltungen und -bänden dargestellte Wissenschaftskonzept zu widerlegen. Durch das vergleichende Referieren und Kommentieren von einer Mehrzahl von Bezugstexten hat die Textform „Diskursreferat“ gegenüber den Textformen „Zusammenfassung“ und „Exzerpt“, welche sich immer nur auf einen Text beziehen, den entscheidenden Vorteil, dass es den diskursiven Charakter von Wissenschaft nicht ausblendet, sondern explizit darauf Bezug nimmt (vgl. Steinhoff 2008: 10, Steinseifer 2010: 98). Auf diese Weise werden

„Denk- und Schreibverfahren herausgefordert, die für das wissenschaftliche Schreiben besonders wichtig sind, z.B. die Trennung relevanter von weniger relevanten Inhalten, die Ermittlung von Argumentationsstrukturen, die Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Positionen, die Herstellung von Querbezügen zwischen den Quellen im eigenen Text sowie die Bewertung der Positionen“ (Steinhoff 2008: 10).

¹¹ Dieser Textauszug mit seinen Formulierungen wie „die Wissenschaftler“ oder „hier und da [...] auftaucht“ erweckt zudem den Anschein, als ob die Studierende einen Diskurs zum Thema „orthographische Prinzipien“ als außenstehende Beobachterin wiedergibt, sich aber selbst nicht als Teil dieser Diskursgemeinschaft versteht (vgl. Siebert-Ott/Decker 2013: 166f.). Auch Steinhoff (2008: 5) stellt fest, dass Studierende in ihren Texten häufig nicht als Forscher auftreten, die an Fachdiskussionen mitwirken, sondern eher als außenstehende Beobachter, die zur Fachdiskussion keine eigene, fachlich begründete Position entwickeln.

Literatur

- Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Auflage. München: Beck.
- Augstein, Rudolf et al. (1987): „Historikerstreit“. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. Orig.-Ausg. München/Zürich: Piper.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft 2008, S. 94-106.
- Bünting, Karl-Dieter/Bitterlich, Axel/Pospiech, Ulrike (2006): Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Burger, Harald et al. (2007): Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Dascal, Marcelo (2006): Die Dialektik in der kollektiven Konstruktion wissenschaftlichen Wissens. In: Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld: transcript, S. 19-38.
- Disterer, Georg (2011): Studienarbeiten schreiben. Seminar-, Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten in den Wirtschaftswissenschaften. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltäglich Wissenschaftssprache. In: Barlowski, Hans/Wolf, Armin (Hrsg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Regensburg: FaDaF, S. 1-30.
- Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter ProfessorInnen der LMU. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2002): Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium. Paderborn et al.: Schöningh.
- Feilke, Helmut (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und werten. In: Praxis Deutsch 29, Heft 176, S. 58-66.
- Feilke, Helmuth (2009): Textroutinen & Literale Prozeduren. Vortrag im Rahmen des sprachdidaktischen Kolloquiums der Universität zu Köln am 26.05.2009.
- Franck, Norbert/Stary, Joachim (2011): Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 16., überarbeitete Auflage. Paderborn et al.: Schöningh.
- Frank, Andrea/Haacke, Stefanie/Lahm, Swantje (2007): Schlüsselkompetenzen: Schreiben im Studium und Beruf. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Füllsack, Manfred (2010): Die Habermas-Luhmann-Debatte. In: Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hrsg.): Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen. Berlin: Suhrkamp, S. 154-181.
- Furchner, Ingrid/Ruhmann, Gabriela/Tente, Christina (2003): Von der Schreibberatung für Studierende zur Lehrberatung für Dozenten. In: Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria/Ruhmann, Gabriele (Hrsg.):

- Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Gaus, Olaf/Wildt, Johannes (2001): In populären Medien kommunizieren. Über ein erweitertes Berufsbild von Wissenschaftlern. In: Wildt, Johannes/Gaus, Olaf (Hrsg.): Journalistisches Schreiben für Wissenschaftler. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 13-45.
- Hermanns, Fritz (1979): Für und wider Referatschreibkurse. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 5. Heidelberg: Julius Groos Verlag, S. 202-210.
- Hömberg, Walter (1989): Das verspätete Ressort. Die Situation des Wissenschaftsjournalismus. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Karmasin, Matthias/Ribing, Rainer (2011): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Seminararbeiten, Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten sowie Dissertationen. 6., aktualisierte Auflage. Wien: facultas.wuv
- Kneer, Georg/Moebius, Stephan (2010): Vorwort. In: Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hrsg.): Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen. Berlin: Suhrkamp, S. 7-13.
- Kruse, Otto (2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 12., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Lüdeling, Anke (2009): Grundkurs Sprachwissenschaft. Stuttgart: Klett.
- Lukosch, Heide (2009): Wissenschaft - Fluch oder Segen? : Das Bild der Wissenschaft in den Massenmedien. Marburg: Tectum-Verlag.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Reihe Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), Band 7. Duisburg: Gilles & Franke, S. 5-26.
- Popper, Karl (2009): Vermutungen und Widerlegungen. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ritsert, Jürgen (2010): Der Positivismusstreit. In: Kneer, Georg/Moebius, Stephan (Hrsg.): Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen. Berlin: Suhrkamp, S. 102-130.
- Rothman, Tony (2012): Die Physik – ein baufälliger Turm zu Babel. In: Spektrum der Wissenschaft (Februar 2012), S. 61-65. (online abrufbar unter: <http://www.spektrum.de/alias/wissenschaftstheorie/die-physik-ein-baufaelliger-turm-von-babel/1139123>, zuletzt gesehen am 13.01.2013)
- Ruhmann, Gabriele (2003): Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin/New York. Walter de Gruyter, S. 211-231.
- Schindler, Kirsten/Lehnen, Katrin/Jakobs, Eva-Maria (2006): Konzeptualisierung von Wissenschaft und Kontroverse bei Schülern und Studierenden. In: Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld: transcript, S. 81-94.

- Schindler, Kirsten/Siebert-Ott, Gesa (2013): Textkompetenzen im Übergang Oberstufe - Universität. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenz in der Sekundarstufe II: Stuttgart: Filibach, S. 151-175.
- Schlichte, Klaus (2005): Einführung in die Arbeitstechniken der Politikwissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena (2013): Entwicklung und Förderung akademischer Text- und Diskurskompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu Studienbeginn. In: Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 159-174.
- Sommer, Roy (2009): Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben. 4. Auflage. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Standop, Ewald/Meyer, Matthias (2008): Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. Grundlagen, Technik und Praxis für Schule, Studium und Beruf. 18., bearbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- Steinhoff, Torsten (2007a): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen und kommentieren. In: Bons, I./Gloning, T./ Kaltwasser, D. (Hrsg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (zuletzt gesehen am 28.12.2012).
- Steinseifer, Martin (2010): Textroutinen im wissenschaftlichen Schreiben Studierender. Eine computerbasierte Lernumgebung als Forschungs- und Lerninstrument. In: Jakobs, Eva-Maria/ Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreiben und Medium. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt a. Main: Lang, S. 91-114.
- Steinseifer, Martin (2012): Schreiben im Kontroversen-Labor. Konzeption und Realisierung einer computerbasierten Lernumgebung für das wissenschaftliche Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 61-82.
- Theisen, Manuel René (2008): Wissenschaftliches Arbeiten. Technik-Methodik-Form. 14., neu bearbeitete Auflage. München: Vahlen.
- Volmert, Johannes (Hrsg.) (2005): Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. 5., korrigierte und ergänzte Auflage. München: Fink.
- Wehler, Hans-Ulrich (1988): Entsorgung der deutschen Vergangenheit? Ein polemischer Essay zum „Historikerstreit“. Orig.-Ausg. München: Beck.
- Weitze, Marc-Denis/Liebert, Wolf-Andreas (2006): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft – Probleme, Ideen und künftige Forschungsfelder. In: Liebert, Wolf-Andreas/Weitze, Marc-Denis (Hrsg.): Kontroversen als Schlüssel zur Wissenschaft? Wissenskulturen in sprachlicher Interaktion. Bielefeld: transcript, S. 7-18.

Zankl, Heinrich (2012): Kampfhähne der Wissenschaft. Kontroversen und Feindschaften. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.

Internetquellen:

<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtssudium/index.html> (zuletzt aufgerufen am 19.02.2013)