

# Wozu wissenschaftliches Zitieren? Eine Selbstlern-/Erinnerungshilfe der Germanistischen Sprachdidaktik der Universität Duisburg-Essen, April 2018

Dass zitiert und auf bisherige wissenschaftliche Veröffentlichungen verwiesen werden muss, wird – gerade zu Beginn des Studiums – oft als *das* Merkmal schriftlicher Hausarbeiten schlechthin wahrgenommen. Dadurch scheint sich das Schreiben im Studium am stärksten vom Schreiben in der Schule zu unterscheiden. Entsprechend kreisen die drängendsten Fragen von Studierenden oft um formale Aspekte wie: „Wie viele Zitate brauche ich ungefähr?“, „Gebe ich Quellen in Fußnoten oder im Fließtext an?“, „Ab welcher Länge muss ich ein Zitat einrücken?“



Quelle: Pixabay

Auch in der öffentlichen Wahrnehmung dominiert – befeuert durch mehrere Plagiats-Skandale im Zusammenhang mit Doktorarbeiten – die Vorstellung, wissenschaftliches Schreiben bedeute vor allem, seine ‚Quellen‘ jederzeit kenntlich zu machen. Selbst in entsprechenden Ratgebern und auf einschlägigen Internetseiten wird ein solches Verständnis kolportiert; etwa öffnet ein Beitrag zum wissenschaftlichen Zitieren in einem Hochschulblog mit der zweifelhaften Behauptung, wissenschaftliche Arbeiten gewönnen „besonders dann an Qualität, wenn sie eine ausgewogene Mischung aus eigenem Gedankengut des Autors und Zitaten bzw. Ausarbeitungen anderer Autoren bereithalten.“<sup>1</sup> (Hier kann der – völlig falsche – Eindruck entstehen, wissenschaftliches Schreiben sei eine Art Bastelarbeit, bei der fremdes und eigenes Gedanken- und Wortgut beliebig miteinander kombiniert würden!).

Sicherlich: Durchgängig, formal einheitlich und nach einem bestimmten (vorgegebenen) System zitieren zu können, stellt in der Tat ein wichtiges Handwerkszeug für die Anfertigung wissenschaftlicher Texte dar; Urheberrecht und Maximen wissenschaftlicher Redlichkeit gebieten hier lückenlose Transparenz darüber, wer etwas wie und wann schon vorher einmal geschrieben hat. Die *eigentliche* Herausforderung ist jedoch eine andere, und sie geht weit über die Beherrschung formaler Zitiertechniken hinaus. Wissenschaftlich schreiben zu können, bedeutet zuallererst, Wissenschaft(liche Texte) *lesen* und in ihrem vorläufigen, dynamischen und nicht selten widersprüchlichen und kontroversen Charakter wahrnehmen zu können, um diese dann vergleichend, einordnend und abwägend in einem eigenen Text darstellen zu können.

Steinhoff (2008), der in einer umfangreichen Studie den Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenz bei Studierenden im Verlauf ihres Studiums untersucht hat, spricht in diesem Zusammenhang von „Kontroversenkompetenz“. Darunter versteht er „die Fähigkeit, Fachtexte aus kritischer Distanz zu referieren und zu kommentieren“ (Steinhoff 2008: 6). Grundvoraussetzung dafür ist laut Steinhoff „die Entwicklung eines realistischen Bildes von Wissenschaft und wissenschaftlicher Kommunikation“ (ebd.). Vor allem in der Öffentlichkeit dominiert nämlich ein Bild von wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, das sich in Formulierungen wie „Forscher haben herausgefunden, ...“ oder „Die Wissenschaft hat festgestellt, ...“ beispielhaft widerspiegelt: Wissenschaft wird, in weiten Teilen, wie Steinhoff (ebd.) es formuliert, „als Gemeinschaft einträglich forschender Wahrheitsproduzenten (miss)verstanden“. Dass es jeweils Forscherinnen und Forscher mit verschiedenen Perspektiven, verschiedenen theoretischen Vorannahmen, verschiedenen Untersuchungszielen und verschiedenen Methoden der Erkenntnisgewinnung gibt, die zu unterschiedlichen Ergebnissen und Theorien führen können, wird dabei fast immer unterschlagen – und wenn es nicht unterschlagen wird, so wird es zumindest bedauert (etwa: „Leider liegt keine einheitliche Definition des Begriffs XY vor.“).

<sup>1</sup> <https://www.ist-hochschule.de/blog/wissenschaftlich-zitieren-so-geht-es-richtig/> (letzter Zugriff: 29.03.2018)

Sich nicht einig zu sein bzw. kein lückenlos plausibles Bild von einem Phänomen und seinen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu haben, ist aber mehr Normalfall von Wissenschaft denn die Ausnahme. Genau daraus ergibt sich die *funktionale* Notwendigkeit (und nicht die bloß formale, s.o.), beim wissenschaftlichen Schreiben kenntlich zu machen, wer was gesagt/geschrieben hat (und vielfach auch, unter welchen Annahmen oder auf Basis welcher Untersuchungen er dies getan hat.).

Machen wir dazu ein kleines Lese-Experiment. Im Folgenden sehen Sie zwei Auszüge aus wissenschaftlichen Arbeiten von Studierenden. Vergleichen Sie diese beiden einmal mit Blick auf die Frage, wie jeweils Bezugnahmen auf bisherige Arbeiten in den eigenen Text eingebaut werden.

Text 1 (entnommen aus: Steinhoff 2008: 7):

Ebenfalls im Rahmen der alternativen Methoden häufig erwähnt, ist die Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts durch „Einbeziehung von nonverbalen und paraverbalen Elementen“ wie z. B. „Gestik, Mimik, Suprasegmentalia, Musik“ oder auch „spezifische Visualisierungen.“ [Quellenangabe] Hierdurch wird der Lernstoff noch vertieft und anschaulicher gemacht; außerdem besitzt eine Sprache neben den Lauten der verbalen Kommunikation auch grundsätzlich eine mehr oder weniger starke Gestik und Mimik, die es genauso zu erlernen gilt wie das Sprechen an sich. Alternative Lehrmethoden basieren häufig weniger auf „sprachwissenschaftlich/spracherwerblichen Begründungen“ als auf z. T. „weltanschaulichen“, z. T. „esoterischen“ oder „psychologischen“ (u.a.) Ansichten. [Quellenangabe]

Vermutlich wird Ihnen zunächst nichts Besonderes an diesem Auszug auffallen und Sie haben schon einmal (eigene oder fremde) studentische Texte gelesen, die sehr ähnlich klangen. Im Kontrast zu folgender Textpassage werden Sie aber einen entscheidenden Unterschied bemerken:

Text 2 (entnommen aus: Steinhoff 2008: 8)

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Krumm in der Interaktion eine Chance sieht, den Unterricht und das Verhalten zwischen Lernern und Lehrern zu verbessern, indem durch gezielt eingesetzte Metakommunikation auf Schwächen des Unterrichts aufmerksam gemacht wird und sich die Lerner und Lehrer ihres Lern- bzw. Lehrstils bewußt werden und ihn gegebenenfalls ändern können. Die Interaktion ist bei Krumm also eher Mittel zum Zweck. Hierin unterscheidet er sich stark von Allwright, der nur wenige Jahre später die Interaktion als den wesentlichen Bestandteil des Unterrichts sieht. Nach Allwright ist Fremdsprachenunterricht ohne Interaktion gar nicht möglich. Der Interaktion wird hier also mehr Gewicht gegeben, was sich zudem auch an Allwrights detaillierter Behandlung des Begriffs Interaktion/Interaktionsbewältigung zeigt. Stärker als Krumm grenzt Allwright die Begriffe Kommunikation und Interaktion ab und distanziert sich auch vom rein „Kommunikativen Unterricht“.

Im Unterschied zu Text 1 enthält dieser zweite Auszug zahlreiche Formulierungen, mit denen die Verfasserin explizit auf bisherige Arbeiten (nämlich: diejenigen eines gewissen Krumms und eines gewissen Allwrights) referiert und diese als Beiträge innerhalb eines laufenden Forschungsdiskurses zueinander in Bezug setzt. Verallgemeinert lauten diese Formulierungen wie folgt:

- *Autor1 sieht in X eine Chance*
- *Y ist bei Autor1 also*
- *Hierin unterscheidet sich Autor1 stark von Autor2,*
- *Autor2 sieht X als Y an,*
- *X wird bei Autor2 mehr Gewicht gegeben,*
- *detaillierte Behandlung des Begriffs X bei Autor2,*
- *stärker als Autor1 grenzt Autor 2 die Begriffe X und Y ab,*
- *Autor 2 distanziert sich von Z.*

Hatten Sie zunächst ggf. nur den intuitiven Eindruck, Text 2 klinge „irgendwie wissenschaftlicher“, wissen Sie nun sehr genau, woran das liegt: Die Verfasserin von Text 2 zeigt, dass sie über Kontroversenkompetenz verfügt. Für den konkreten Gegenstandsbereich des Beispiels bedeutet dies: Sie stellt dar, dass und inwiefern unterschiedliche Vorstellungen zum Verhältnis von Interaktion und Unterricht miteinander konkurrieren.

Noch etwas fällt jedoch im Vergleich der beiden Textauszüge 1 und 2 auf: Während Text 1 von wörtlichen Zitaten durchzogen ist, die ohne erkennbare Metaperspektive der Verfasserin zusammengefasst werden, enthält Textauszug 2 – zumindest in dieser zusammenfassenden Passage, die sich auf zuvor detailliert Dargestelltes bezieht – keine Zitate. Bezugspunkt für die Verfasserin sind also nicht die *Formulierungen* der Texte Krumms und Allwrights, sondern die wissenschaftlichen *Positionen* der beiden Autoren. Diese Positionen stellt die Verfasserin in ihrem Text dar, und sie tut es *in eigenen Worten*.

Sich von den oftmals so konzis klingenden Formulierungen verwendeter Literatur zu lösen, stellt – neben dem Erkennen und Einordnen von Kontroversen (s.o.) – eine der zentralen Herausforderungen für Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben dar. So werden Sie vielleicht schon einmal, wenn Sie sich beim Verfassen einer Hausarbeit für ein wörtliches Zitat entschieden haben, gedacht haben: „Weil ich es nicht besser hätte auf den Punkt bringen können.“ Für einige besonders prägnante Formulierungen, auch etwa für Definitionen von Begriffen, mag dies gelten. (So enthält ja beispielsweise auch der vorliegende Text einige wörtliche Zitate.). Insgesamt jedoch besteht die Aufgabe darin, die gelesene Literatur aus der Perspektive *Ihrer persönlichen Fragestellung* darzustellen. Wesentlich häufiger sind somit sog. indirekte Zitate, in denen Sie die Aussagen eines Autors in eigenen Worten zusammenfassen und/oder wiedergeben.

Ein Beispiel einer studentischen Hausarbeit (3. Semester) aus Steinhoff (2009/2013: 174) zeigt, dass und wie diese Anforderung u.U. umgangen wird, sodass es zu einem (dazu noch inhaltlich verfälschenden) Plagiat des Originaltextes kommt:

| Hausarbeit:   | Originaltext (wissenschaftliche Quelle):   |
|---|--|
| Das Verb ist die einzige konjugierbare Wortart. In der Konjugation können starke und schwache Verben unterschieden werden. Die Partizipien I und II zählen auch zu den natürlichen Verbformen, selbst bei attributiver Verwendung. Da sie in dieser Funktion auch deklinierbar sind, werden sie oft als Adjektive bezeichnet. | Die einzige konjugierbare Wortart ist das Verb. Starke und schwache Verben unterscheiden sich in der Konjugation (vgl. Kap. III. 5. 1. Bildung der Tempusformen.) Auch die Partizipien I und II (vgl. Kap. III. 4 Bildung des Partizips) sind natürlich Verbformen, selbst wenn sie attributiv verwendet werden. Weil sie in dieser Funktion auch deklinierbar sind, werden sie gerne (aber vorschnell und fälschlicherweise) als Adjektive bezeichnet.<br>(Kessel/Reimann 2005: 64) |

Hier ist die betreffende Studierende nach dem Prinzip ‚Copy-Paste-Commute‘ vorgegangen (Kopieren, Ersetzen, Vertauschen syntaktischer Abfolgen oder andere kleine, rein formale Abwandlungen). Etwas in eigenen Worten ausgedrückt hat sie dadurch ebensowenig, wie sie die Aussagen Kessel und Reimanns als Positionen im wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet hat (sonst hätte sie beispielsweise auf den Zusatz der vorschnellen und falschen Zuordnung von Adjektiven Bezug genommen!). Auch wenn solche Textstellen der eigenen Sorge geschuldet sein mögen, etwas nicht besser ausdrücken zu können: Bei wenig gütlicher Auslegung kann ein solches Vorgehen als Plagiat und damit als Täuschungsversuch gewertet werden.

Wie können Sie es nun schaffen, wissenschaftliche Texte so zu schreiben, wie Text 2 es modellhaft zeigt? Empfehlenswert sind auf dem Weg zur fertig formulierten Hausarbeit in diesem Zusammenhang vor allem zwei Dinge: Erstens eine systematische Aufbereitung der gelesenen Literatur und zweitens sprachliche Werkzeuge, mittels derer Sie über die gelesene Literatur sprechen/schreiben können.

Ein bewährtes Hilfsmittel für ersteres sind tabellarische Zusammenschauen mehrerer gelesener Texte, wie sie exemplarisch in Abbildung 1 dargestellt sind (entnommen aus Wert/Sedlbauer 2015: 518). Natürlich sind Anzahl und Benennung der Spalten jeweils dem eigenen Vorhaben anzupassen.

| Autor(en)  | Jahr | Vollständiger Titel   | UV   | AV   | Design   | Struktur Probanden                       | Ergebnisse / Befunde  | subjektive Qualität (1: geringe Qualität - 5; höchste Qualität) | Art der Veröffentlichung | Journal (Jahrgang und Seitenangabe) bzw. Konferenz                   | Impact-factor des Journals (2008) | Kommentar  |
|--|------|---|--|--|--|--|---|---|--------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Friedman, R.S.; Fishbach, A.; Förster, J.; Werth, L.   | 2003 | Attentional Priming Effects on Creativity - Experiment 1  | Aufmerksamkeit (Priming auf breit- oder schmal-fokussierte Aufmerksamkeit)   | Originalität (als Teilkomponente von Kreativität) mittels Ziegelstein-Aufgabe                                  | between-design   | 47 Studienten                            | Diejenigen Vp mit der breitfokussierten Aufmerksamkeit zeigten mehr Originalität. ( $t(45)=2.31; p=.02$ )   |   | Zeitschriftenartikel     | Creativity Research Journal (15, S.277-286)                          | -                                 | Ziegelstein-Aufgabe gut für eigene Studie  |
| Friedman, R.S.; Fishbach, A.; Förster, J.; Werth, L.   | 2003 | Attentional Priming Effects on Creativity - Experiment 2  | Aufmerksamkeit (Priming auf breit- oder schmal-fokussierte Aufmerksamkeit): Auswahl von Städten (eng) oder Bundesstaaten (breit) aus einer Karte   | Originalität (als Teilkomponente von Kreativität): Ungewöhnlichstes Exemplar einer Gattung finden (z.B: Vögel) | between-design   | 62 Studienten                            | Diejenigen Vp mit der breitfokussierten Aufmerksamkeit zeigten mehr Originalität. ( $t(60)=1.87; p=.06$ )   |   | Zeitschriftenartikel     | Creativity Research Journal (15, S.277-286)                          | -                                 |  |
| Grün, G.; Holm, A.H.; Luks, N.; Malone-Lee, J.; Trimmel, M.; Schreiber, R.; Mellert, V.; Kos, J.; Hofbauer, W. | 2008 | Impact of Cabin Pressure on Aspects of the Well-Being of Aircraft Passengers - A Laboratory Study | 3 Luftdrücke (875 hPa, 810 hPa, 753 hPa) 3 verschiedene relative Luftfeuchten (10 %, 25 %, 40 %) drei Raumtemperatur en (21 °C, 23 °C und 25 °C) 3 Lärminterventionen (64 dB(A), 69 dB(A), 74 dB(A)) | Wohlbefinden (Hinsichtlich der physikalischen Umgebung) bei Langzeitflügen mittels Fragebogen                  | Laborstudie (Flugzeugkabine FTF des Fraunhofer Instituts Für Bauphysik, Holzkirchen) | 40 Probanden verschiedener Altersgruppen | Nur Auswertung des Blutflusses bei Herz- und Lungenkranken: Risikogruppe n haben ein geringfügig höheres Risiko, bei längeren Flügen einen zu niedrigen Sauerstoffgehalt im Blut zu erreichen |   | Konferenzbeitrag         | International Congress of the Aeronautical Sciences 2008 (Paper 402) | -                                 | Auswertung der restlichen Daten in der Dissertation: Grün, G.: Modellierung eines Komfortindex zur Beurteilung des Raumklimas am Beispiel der Passagierflug- |
| Hellwig, R. T.; Antretter, F.; Holm, A.; Sedlbauer, K.   | 2009 | Untersuchungen zum Raumklima und zur Fensterlüftung in Schulen                                    | Außentemperaturen im Winter und im Sommer  | Innenlufttemperaturen C O <sub>2</sub> -Konzentration, Fensteröffnungszeiten                                   | Feldstudie, Messung in Klassenräumen direkt  | Schüler zweier Gymnasien                 | Keine signifikante Korrelation zwischen der Außentemperatur und den Fensteröffnungszeiten im Klassenraum  |   | Zeitschriftenartikel     | Bauphysik (31, S.89-98)  | -                                 |  |

Mit Hilfe derartiger Tabellen kann man sich einen sehr plastischen Überblick über die gelesenen Texte verschaffen und damit über die wissenschaftlichen Thesen und Positionen, Begriffe, theoretischen Vertortungen, methodischen Vorgehensweisen und empirischen Ergebnisse verschiedener Autorinnen und Autoren. Davon ausgehend lassen sich Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche zwischen verschiedenen Arbeiten und Positionen offenlegen und zu einer Synopse (vergleichende Zusammenschau) bündeln.

An sprachliche Werkzeuge zum Bezugnehmen auf und zum Referieren gelesener Literatur gelangen Sie besonders gut, wenn Sie wissenschaftliche Texte einmal unter genau diesem Gesichtspunkt lesen: Wie machen ‚Expertenschreiberinnen und -schreiber‘ es, wenn sie auf andere Bezug nehmen? Welche Formulierungen verwenden sie? Auf diese Weise können Sie sich z.B. eine Liste typischer sog. „wissenschaftssprachlicher Prozeduren“ anlegen, die Sie dann für das Verfassen Ihrer Texte nutzen können (vgl. auch die Auflistung nach Textbeispiel 2). Folgende Übersicht ausgewählter Prozeduren aus Steinhoff (2008: 11) bietet Ihnen einen ersten Anhaltspunkt:

|  |  |
|--|--|
| Ausformulierung der Verfasserhandlungen              | „X schreibt“, „X sagt“, „laut Y“, „X zufolge“, „Y weist darauf hin“, „nach X“, „vgl. X“, „Y nimmt an“...   |
| Ausformulierung der Verfasserhandlungen im Vergleich | „Während X meint..., geht Y davon aus“, „Anders als Y nimmt X an“, „X widerspricht Y“, „im Gegensatz zu X“ ...   |
| Kritischer Kommentar                                 | „X behauptet“, „Y vermutet“, „X betont mit Recht“, „X stellt die fragwürdige These auf“, „Y begnügt sich mit“, „X berücksichtigt nicht“, „Y übersieht“, „X verkennt“, „X vernachlässigt“, „Ich schließe mich X an“, „meines Erachtens“, „nach meiner Ansicht“... |

In der linken Spalte ist jeweils aufgeführt, um welche – für wissenschaftliches Schreiben typische – Texthandlung es geht; rechts finden sich dann jeweils Beispiele für sprachliche Mittel, mit denen die betreffende Texthandlung bewerkstelligt werden kann. Auf diese Weise können Sie sich sukzessive ein Repertoire funktionaler Formulierungen für Ihre wissenschaftlichen Texte anlegen und aneignen.

Bleibt zum Schluss die Frage, wie Sie denn nun Zitate formal gestalten, ob wörtlich oder indirekt. Für Haus- und Abschlussarbeiten, die Sie in der Sprachdidaktik an der UDE schreiben, sollen folgende zwei Hinweise ausreichen: 1.) Zitieren Sie einheitlich und „amerikanisch“, also mit Kurzangaben der betreffenden Quellen im Fließtext, so wie es beispielsweise auch im vorliegenden Text gemacht worden ist. 2.) Konsultieren Sie eine Einführung in wissenschaftliches Arbeiten in sprachwissenschaftlich orientierten Bereichen. Empfehlenswert sind z.B.:

Stephany, Ursula; Froitzheim, Claudia (2009): Arbeitstechniken Sprachwissenschaft. Vorbereitung und Erstellung einer sprachwissenschaftlichen Arbeit. Paderborn, München: Fink.

Rothstein, Björn (2011): Wissenschaftliches Arbeiten für Linguisten. Tübingen: Narr.

#### Verwendete Literatur:

Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Iris Bons, Dennis Kaltwasser und Thomas Gloning (Hg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Online-Publikation, abrufbar unter [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff\\_2008\\_kontroversen\\_erkennen\\_darstellen\\_und\\_kommentieren.pdf](http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf) (letzter Zugriff: 12.04.2018), S. 1–13.

Steinhoff, Torsten (2009/2013): Intertextuelle Prozeduren. Aneignungsprobleme und Fördermöglichkeiten. In: Martine Dalmas, Marina Foschi Albert und Eva Neuland (Hg.): Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008. Villa Vigoni. Online-Publikation: [http://www.villavigoni.it/contents/editions/VV\\_Gesamtmanuskript\\_nuova\\_edizione\\_04.03.13.pdf](http://www.villavigoni.it/contents/editions/VV_Gesamtmanuskript_nuova_edizione_04.03.13.pdf) (letzter Zugriff: 12.04.2018), S. 169–178.

Werth, Lioba; Sedlbauer, Klaus (2015): In Forschung und Lehre professionell agieren. Sechste, unveränderte Auflage. Bonn: Deutscher Hochschulverband.