



Eine Frage der Argumentation

Eristische Strukturen in Lesekarten von TFM-Studierenden

Sarah Freis (Universität Wien)

Schreibmentoring-Projekt (Betreuung: Michal Dvorecký, Universität Wien)

Abstract:

Dieser Artikel thematisiert eristische Strukturen in der Textsorte *Lesekarte* als einer noch nicht erforschten Textsorte. *Lesekarten* werden am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft als eine Form zum Umgang mit Literatur gelehrt. In diesem Artikel wird die Textsorte beschrieben. In weiterer Folge wurden zehn Lesekarte von insgesamt fünf Studierenden der Theater-, Film- und Medienwissenschaft nach den Analyse Kriterien von Graefen und Moll (2011) untersucht. Dabei werden die Inhalte der Eristik und der Lesekarte theoretisch besprochen, bevor die Analyse der Lesekarten folgt. Mit Hilfe von zwei Lesekarten der jeweils fünf Untersuchungspersonen, aus unterschiedlichen Semestern, soll gezeigt werden, wie sich die Verwendung eristischer Sprachmuster im Laufe des Studiums verändert. Die Analyse Kriterien beinhalten nicht nur grammatische Fügungen, sondern decken auch die Kategorie des persönlichen Kommentars ab. Hauptergebnis der Untersuchung ist, dass sich die Anzahl der argumentativen Muster im Laufe des Schreibens steigert und bestimmte Kategorien, gegenüber anderen, deutlich bevorzugt werden.

Keywords: Eristik, Argumentation, Lesekarte, Theater-, Film- und Medienwissenschaften, Wissenschaftssprache

Empfohlene Zitierweise:

Freis, S. (2023): Eine Frage der Argumentation. Eristische Strukturen in Lesekarten von TFM-Studierenden. *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*, 8, 106-120. DOI: <https://doi.org/10.48646/zisch.230805>



Lizenziert unter der CC BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

ISSN: 2709-3778

Eine Frage der Argumentation

Eristische Strukturen in Lesekarten von TFM-Studierenden

Sarah Freis (Universität Wien)

Einleitung

Als Bestandteil der alltäglichen Wissenschaftssprache bieten eristische Strukturen eine Vielzahl an Anwendungsmöglichkeiten: Gegenüberstellungen, Widersprüche, Vergleiche und verschiedene grammatische Fügungen sind dafür nur ein paar Beispiele (Graefen & Moll, 2011). Schon Ana de Silva (2014) untersucht eristische Strukturen in wissenschaftlichen Arbeiten von Studierenden, bezieht sich hierbei aber auf die Verwendungsmuster in italienischen und deutschen Artikeln. Vor allem zwei Begriffe sind im Kontext der eristischen Strukturen hierbei zu erwähnen: die „Gradualität“ und die „kombinative Kumulativität“ (Da Silva, 2014, 59). Die Lesekarte als wissenschaftlich noch nicht untersuchte Textsorte bietet eine gute Möglichkeit sich mit dem Thema der Eristik in kurzen Beiträgen von etwa ein bis drei Seiten auseinanderzusetzen.

Die Forschungsfrage dieses Fachartikels lautet: Wie verändern sich eristische Strukturen in Lesekarten von TFM-Studierenden im Laufe ihres Studiums?

Anhand von zehn Lesekarten sollen folgende Fragen geklärt werden:

- Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede lassen sich in Bezug auf die Verwendung eristischer Strukturen unter den fünf Untersuchungspersonen beobachten?
- Gibt es Strukturen, die gegenüber anderen präferiert werden?
- Welche Formen werden nicht verwendet?
- Welchen Stellenwert haben persönliche Kommentare in Lesekarten?

Im Zuge dieses Beitrags werden kurze Einführungen in die Themen *Eristik* und *Lesekarten* gegeben. Zur genaueren Untersuchung dieser Textsorte wurde ein Interview mit Dr. Thomas Waitz, Lehrendem am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaften (TFM) an der Universität Wien, durchgeführt. Da es sich bei Lesekarten um eine noch nicht erforschte Textsorte handelt, dient dieses Interview als wissenschaftliche Grundlage für die Beschreibung ihrer Charakteristika. Anschließend soll die hier verwendete Untersuchungsmethode, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), vorgestellt werden. Anhand der Einordnung sprachlicher Mittel des Argumentierens und der Gegenüberstellung (Graefen & Moll, 2011) werden die Untersuchungsergebnisse von zehn Lesekarten, je zwei Lesekarten von fünf TFM-Studierenden, vorgestellt.

Dieser Artikel hat es außerdem zum Ziel, auf die Textsorte der *Lesekarte* aufmerksam zu machen und die wissenschaftliche Untersuchung von ihr zu unterstützen. Die Ergebnisse dieser Analyse können als erste Anhaltspunkte für weitere Auseinandersetzungen mit dem Thema der Eristik in wissenschaftlichen Texten Studierender dienen. Auch für Lehrende und Studierende anderer Fachbereiche könnte die Lesekarte eine nützliche Textsorte sein und eventuell später auch außerhalb der Theater-, Film- und Medienwissenschaften verwendet werden.

Theoretische Hintergründe

Im folgenden Abschnitt werden für die weitere Analyse wichtige theoretische Konzepte näher beleuchtet. Die zwei Bereiche, auf die dafür eingegangen wird, sind die der *Eristik* und der *Lesearten*. Beide Kapitel sind essenziell für das Verstehen der folgenden Untersuchung der eristischen Strukturen in der Textsorte *Lesearte*.

Eristik und eristische Strukturen

„*Ein Kampf mit Worten hat wie jeder andere Kampf den Sinn, den Gegner zu bezwingen.*“ (Rother, 1961, 13)

Wie das Zitat von Rother vorführt, ist die Technik der Eristik gesellschaftlich geprägt und ihr größtes Ziel ist die Wissensgewinnung, diese Technik wird auch als „wissenschaftliches Streiten“ bezeichnet (Redder, 2019, 35-36.) Der Begriff geht auf die Sophistik der Antike zurück. Die Schulung in eristischer Argumentation gehörte zu den damaligen Ausbildungszielen der Sophisten. Ihre Bildung basierte auf einer gerichtlichen sowie politischen Streitpraxis. Eine Praxisübung in diesem Bereich beinhaltet es, so schnell wie möglich Pro- und Contra-Argumente für verschiedene Themen zu finden. Während der Zeit der zweiten Generation von Sophisten geriet die Eristik jedoch in Verruf (Historisches Wörterbuch der Rhetorik, 1994, 1389):

<E.> ist ein pejorativer Sammelbegriff für unsachliche Formen der Disputationskunst. Bei eristischen Argumentationsformen wird das Unwissen eines Gegners ausgenutzt, um ihn zu Widersprüchen oder unglaubwürdigen bzw. falschen Behauptungen zu verleiten. Beliebte eristische Techniken sind Fangfragen, Trugschlüsse oder rhetorische Dissimulationstechniken, mit denen unsachliche Argumente verschleiert werden.

Die Wurzeln wissenschaftlicher Arbeiten von Studierenden gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück. Als die orale Wissenskultur sich auch an den Hochschulen veränderte, wurde es plötzlich nötig Seminararbeiten zu verfassen und das eigene Wissen somit zu verschriftlichen. Schon damals war es möglich, Verweise auf eristische Momente des Schreibens in den Seminarregelungen der damaligen Universitäten zu finden (Pohl, 2019, 333-336).

Um eine Brücke zur heutigen Forschung in Bezug auf Eristik und Argumentation zu schlagen, sollen hier noch einige aktuellere Beiträge zu diesem Thema besprochen werden: In Bezug auf die Verwendung eristischer Strukturen im Hochschulstudium schlägt Thorsten Pohl bei einer Fachtagung der Universität Gießen (2015) eine spiralförmige Curriculumsstruktur vor, die mit weniger komplexen Textformen und Schreibaufgaben beginnt und sich dann nach und nach bis hin zum Verfassen einer Masterarbeit steigern sollte (Orth, 2016, 103).

Kruse (2017) begründet die Bedeutung des Argumentierens damit, dass wir durch das Argumentieren unsere persönlichen Gedanken öffentlich überprüfen lassen. Andere Personen werden aufgefordert, sich mit unseren Gründen für die Akzeptanz eines Arguments zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Nach Kruse (2017, 87) ist das Argumentieren vor allem dann essenziell, wenn mit Widerstand gerechnet werden muss.

Betz (2020) fasst in seinem Buch „Argumentationsanalyse“ vier grundlegende Arbeitsschritte zur Dekonstruktion eines Arguments zusammen: Zuerst muss die zentrale These aufgefunden werden, danach werden die angegebenen Argumente, pro und contra, in einer „Gründehierarchie“ angeordnet.

Hierfür werden die verschiedenen Argumente zu den jeweiligen Themen gebündelt. Im nächsten Schritt wird eine Argumentationskarte erstellt, welche die verschiedenen Beziehungen der Argumente zueinander darstellen soll. Im letzten Schritt werden die Argumente logisch analysiert und rekonstruiert (Betz, 2020, 1-29).

Zwei wichtige Definitionen für die Arbeit mit eristischen Strukturen liefert Ana Da Silva (2014) mit den Begriffen „Gradualität“ und „kombinative Kumulativität“. „Gradualität“ bezieht sich auf den Grad des wissenschaftlichen Konfliktpotentials einer Aussage, das offen oder eher subtil sein kann. „Kombinative Kumulativität“ bezieht sich darauf, dass eristische Strukturen nicht isoliert auftreten, sondern auf verschiedenen sprachlichen Ebenen zusammenspielen und sich gegenseitig aktivieren, verstärken oder abschwächen können. Für die Sprachanalyse bedeutet das, dass bestimmte sprachliche Elemente über ganze Texte analysiert werden müssen (Da Silva, 2014, 59-60).

Lesekarten

Dr. Thomas Waitz, Tenure-Track-Professor für Medienkulturwissenschaft auf der Universität Wien, definiert die Textsorte Lesekarte auf seiner Website und auch im Handbuch „Wissenschaftliches Arbeiten in der Theater-, Film- und Medienwissenschaft“ (SPL TFM, 2019, 6-7) so:

„Eine Lesekarte fasst auf ein bis zwei Seiten stichpunktartig, aber in ganzen Sätzen, das Thema und die wesentlichen Thesen eines zu lesenden Textes zusammen, so dass diese auch lange Zeit nach der Lektüre schnell und verlässlich nachvollziehbar sind. Sie ist kein Lektüreprotokoll, das parallel zum erstmaligen Lesen eines Textes verfasst werden kann.“ (Waitz, 2018)

Die Ursprünge der Lesekarte führen auf die Universitäten Bochum und Bayreuth, beide in Deutschland, zurück. Dr. Thomas Waitz, welcher selbst an der Uni Bochum studierte und lehrte, nahm diese Textsorte mit nach Österreich und an die Universität Wien als er hier seine Lehrtätigkeit aufnahm. Am Institut für TFM in Wien gab es diese Textsorte daher bis etwa 2010 nicht. Ab diesem Zeitpunkt werden Lesekarten in einer Vielzahl von Lehrveranstaltungen am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaften, vor allem aber im Bachelorstudium TFM, geschrieben. Im August 2018 veröffentlichte Dr. Waitz seine eigene Definition einer Lesekarte, welche die erste und, gemeinsam mit seiner Version im Handbuch für TFM (2019), einzige Definition der Textsorte von Seiten der Universität Wien darstellt.

Die Ur-Lesekarte entstand laut Dr. Waitz aus dem Wunsch heraus, dass der vorbereitende Text für eine Lehrveranstaltungseinheit gelesen und verstanden wird. Diese Urform der Lesekarte war nur etwa drei Sätze lang und wurde auf einer Art Karteikarte verfasst, welche dann im Kurs abgegeben wurde. Anhand dieser Abgabe sollte kontrolliert werden, ob die vorgegebenen Texte von den Studierenden gelesen wurden. Dr. Waitz sah in diesem Usus Verbesserungspotenzial. Zum einen ist die Sinnhaftigkeit von Abgaben ohne darauffolgendes Feedback zu hinterfragen und auf der anderen Seite reichen drei Sätze meistens nicht aus, um einen Text sinnvoll zusammenzufassen. Diese Form der Lesekarte diene nur den Lehrenden, nicht aber den Studierenden. Auch heute dienen Lesekarten noch oft als Form der Disziplinierung oder als reine Beurteilungsgrundlage für eine Lehrveranstaltung. Die eigentliche Idee der Lesekarte war es aber, als eine Methode zu wirken, die Studierende darin schulen sollte, mit wissenschaftlichen Texten umzugehen.

Dr. Waitz verwendet diese Textsorte seit einigen Jahren nicht mehr in seinen eigenen Lehrveranstaltungen, stellt sie aber als ein Teil des wissenschaftlichen Schreibportfolios vor, um sich mit den Strukturen des Argumentierens auseinanderzusetzen. Vor allem das wissenschaftliche Argumentieren kann und soll hier, anhand von persönlichen Kommentaren zu den gelesenen Texten, als Praxisübung dienen. Studierende sollen so lernen, sich mit Inhalten kritisch auseinanderzusetzen und eristische Strukturen zu verstehen und anzuwenden (Interview Thomas Waitz, 07.02.2023).

Die Definitionen einer Lesekarte der Universitäten Bochum (2022a und 2022b) und Wien (2019; Waitz 2018) ähneln sich in den meisten Punkten, jedoch ist die Definition von Dr. Waitz die ausführlichste Beschreibung. Schriftliche Hinweise auf die Urform der Lesekarte auf einer Karteikarte lassen sich nicht auffinden. Die Lesekarte, wie sie heute geschrieben wird, ist ein bis zwei A4-Seiten lang und fasst die zentralen Thesen eines Textes in ihren Einzelschritten zusammen. Sie ist nicht zu verwechseln mit einem Lektüreprotokoll. Dieses wird, im Gegensatz zu einer Lesekarte, parallel zum Lesen verfasst.

Vor der eigentlichen Gegenüberstellung der Hauptargumente wird bei einer Lesekarte der gesamte Text in ein paar Sätzen zusammengefasst, was auf ein Überbleibsel der Ur-Lesekarte hindeutet. Anschließend können persönliche Eindrücke beschrieben werden. Dieser Punkt unterscheidet sich oft in den einzelnen Lesekarten und Lehrveranstaltungen. Je nach Vorgabe der Lehrenden, Text, Student*in und bisheriger Erfahrung im wissenschaftlichen Argumentieren, finden sich in Lesekarten unterschiedliche Ausprägungen an persönlicher Auseinandersetzung mit einem Text (Waitz, 2018). Dieser Teil einer Lesekarte soll, so Dr. Waitz in unserem Interview, als Möglichkeit verstanden werden, die eigenen Gedanken zu einem Thema wissenschaftlich auszudrücken. Hier sollen Studierende erfahren, dass es bei der Darstellung der eigenen Meinung nicht darum geht, ob der gelesene Text gefällt oder interessant ist, sondern sich zu überlegen, welche Probleme durch gewisse Sichtweisen entstehen könnten oder wo Argumentationslücken zu finden sind. Das Schreiben einer Lesekarte stellt somit eine Art Praxisübung als Vorbereitung auf das wissenschaftliche Argumentieren in späteren schriftlichen Arbeiten, wie beispielsweise einer Bachelorarbeit, dar.

Methode

Zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage wurde eine qualitative Inhaltsanalyse von Lesekarten TFM-Studierender der Universität Wien durchgeführt; es handelt sich dabei um eine Klassifizierung. Diese stützt sich auf die Prinzipien der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 61):

- Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakteristika des Materials
- Fragestellung: Richtung der Analyse
- Theoretische Differenzierung der Fragestellung
- Analysetechnik, Ablaufmodell, Kategoriensystem
- Definition der Analyseeinheiten
- Analyse entlang des Ablaufmodells
- Zusammenstellung der Ergebnisse
- Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Das untersuchte Textkorpus besteht aus zehn Lesekarten; es wurden je zwei Lesekarten von fünf Studierenden, im Bachelor- und Masterstudium, untersucht.

Der anfänglich erhoffte Abstand von zumindest zwei oder drei Semestern zwischen den jeweiligen Lesekarten konnte leider nicht erfüllt werden, was am Mangel der zur Verfügung stehenden Lesekarten lag. Diese wurden freiwillig nach mehreren Aufrufen im Schreibmentoring am Institut für TFM und in verschiedenen Facebook-Gruppen zum TFM-Studium an der Universität Wien von Studierenden zur Verfügung gestellt. Zwischen den Lesekarten der einzelnen Untersuchungspersonen A-E liegen ein, drei und fünf Semester (Abbildung 1).

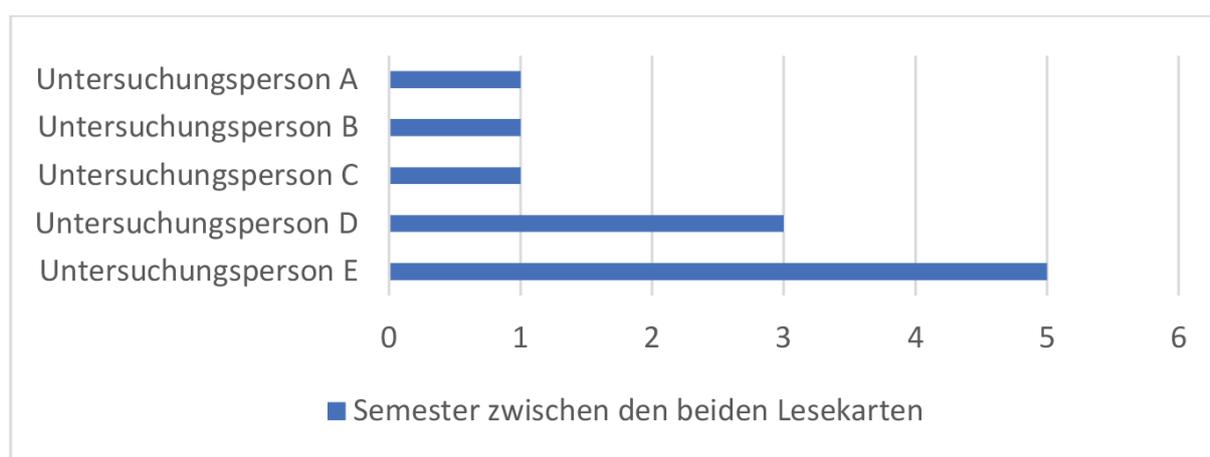


Abbildung 1 Darstellung der Semester, die zwischen den beiden zur Verfügung gestellten Lesekarten lagen

Das vollständige zur Verfügung gestellte Textmaterial umfasste insgesamt fünfundzwanzig Lesekarten. Ein paar der Studierenden stellten mehrere Lesekarten aus dem gleichen Semester zur Verfügung. Daraus wurde eine Lesekarte pro Untersuchungsperson pro Semester für die weitere Analyse ausgewählt. Die fünfundzwanzig Lesekarten kamen von insgesamt sechs Studierenden; eine Person konnte leider nicht in die Untersuchung aufgenommen werden, da es sich um einen Erasmus-Studierenden handelte, der nur ein Semester in Wien studierte und dessen Lesekarten deswegen auch aus dem gleichen Semester stammten. Wegen des fehlenden zeitlichen Abstands wurden diese Lesekarten also nicht für die weitere Analyse berücksichtigt. Von den untersuchten zehn Texten wurden neun im Bachelorstudium verfasst und eine im Masterstudium. Diese Lesekarten lassen sich zeitlich vom Wintersemester 2019/20 bis zum Wintersemester 2022/23 verorten; aus dem Sommersemester 2021 liegen keine Lesekarten zur Untersuchung vor (Abbildung 2).



Abbildung 2 Anzahl an untersuchten Lesekarten pro Semester

Die Studierendentexte wurden nach mehrmaligem Lesen auf verschiedene eristische Strukturen untersucht. Die hierbei gefundenen Fügungen wurden den verschiedenen Kategorien des Argumentierens und Gegenüberstellens nach Graefen und Moll (2011) zugeordnet. Für jede Untersuchungsperson wurde eine Tabelle mit je einer Spalte pro Lesekarte und den zwölf zu untersuchenden Kategorien als Zeilen angelegt. Zusätzlich wurde während der Untersuchung zwei Kategorien zum Ausdruck von persönlichen Kommentaren hinzugefügt. In der Analyse zeigte sich, dass die Verwendung dieser persönlichen Kategorien individuell sehr unterschiedlich aussieht. Insgesamt wurden vierzehn Kategorien (Tabelle 1) sprachlicher Mittel der Argumentation analysiert:

	Sprachliche Mittel	Lesekarte 1.1	Lesekarte 1.2
Argumentieren	I Kausale Konjunktionen		
	II Fragewörter		
	III Adverbien		
	IV <i>wegen / aufgrund + Dativ</i>		
	V <i>zumal / umso mehr als + NS</i>		
	VI <i>nämlich</i>		
	VII Auseinandersetzung & Streit		
	VIII Logische Zusammenhänge		
Gegenüberstellung / Vergleich	I Fügungen <i>vergleicht, gleicht</i>		
	II Adverbien, Subjunktionen, Konjunktionen		
	III Gegensatz		
	IV Widerspruch		
Persönlich	I <i>ich / mir</i>		
	II <i>Meiner Meinung nach</i>		

In dieser Untersuchung wurde bei der Erstellung der Analysekategorien also sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. In der deduktiven Phase wurden die Analysekriterien von Graefen und Moll (2011) auf die Textbeispiele angewandt, in der induktiven Phase, also während der Arbeit am Text, wurde klar, dass die Kategorien um einen weiteren Aspekt ergänzt werden müssen. So wurden der Analyse noch zwei weitere Kategorien („ich/mir“ und „m. Meinung/Erachtens nach“) hinzugefügt.

Nach der Zuordnung der sprachlichen Mittel zu den jeweiligen Kategorien wurden diese Werte miteinander verglichen und in Form von Diagrammen dargestellt, welche die Häufigkeit der einzelnen Kategorien verdeutlichen sollten. Ziel war es herauszufinden, welche Änderungen im individuellen Schreiben der Untersuchungspersonen von der ersten zur zweiten Lesekarte aufzufinden sind und ob sich bei Betrachtung des gesamten Korpus Trends abzeichnen lassen.

Vor der Auswertung der Lesekarten soll noch darauf verwiesen werden, dass diese Untersuchung keine repräsentativen Zahlen für die Forschung liefern kann. Durch die Limitation dieser Studie auf zehn Lesekarten, lassen sich leider nur sehr individuelle Ergebnisse ableiten. Für repräsentativere Untersuchungsergebnisse müsste es weitere Auseinandersetzungen mit eristischen Strukturen in Lesekarten geben, zum Beispiel im Zuge einer Masterarbeit.

Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aufgeschlüsselt. Dabei werden die unterschiedlichen Verwendungen eristischer Strukturen der jeweiligen Untersuchungspersonen aufgezeigt, die einzelnen Kategorien näher dargestellt und anhand von Diagrammen die Ergebnisse verdeutlicht.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

An den Analysediagrammen ist abzulesen, dass die fünf Untersuchungspersonen sehr unterschiedlich mit eristischen Mitteln umgehen (Abbildungen 3-7).

Untersuchungsperson A (Abbildung 3) verwendete in der ersten Lesekarte fünf eristische Strukturen, in der zweiten Lesekarte, zwei Semester später, waren es zwölf, die Argumentationsmuster haben sich mehr als verdoppelt. Bei Untersuchungsperson B (Abbildung 4) kamen nur zwei eristische Strukturen in der ersten Lesekarte vor, diese verdreifachten sich aber zur zweiten Lesekarte hin zu einer Anzahl von sechs. Die erste Lesekarte der Untersuchungsperson C (Abbildung 5) ist die einzige, die mehr sprachliche Argumentationsmuster aufweist als die ihr folgende Lesekarte. So verwendet diese Person dreizehn eristische Strukturen in der ersten Lesekarte und nur mehr elf in der nächsten. Die zweite Lesekarte von Untersuchungsperson D (Abbildung 6) enthält die größte Anzahl an eristischen Mustern in einer einzigen Lesekarte in der gesamten Untersuchung. Die sieben Argumentationsmuster der ersten Lesekarte von Person D steigern sich zu fünfzehn in der zweiten Lesekarte. Als letzter interessanter Punkt ist auch die zweite Lesekarte von Untersuchungsperson E (Abbildung 7) zu nennen; hier findet sich die höchste prozentuelle Steigerung in der Verwendung von eristischen Strukturen. Sie steigert sich nämlich von einer einzigen verwendeten Argumentationsstruktur in der ersten Lesekarte, einem Vergleich, auf neun Argumentationsmuster der zweiten Lesekarte. Das ergibt einen Anstieg von 900%. Abbildung 8 gibt einen Überblick der Anzahl an verwendeten eristischen Strukturen pro Lesekarte.

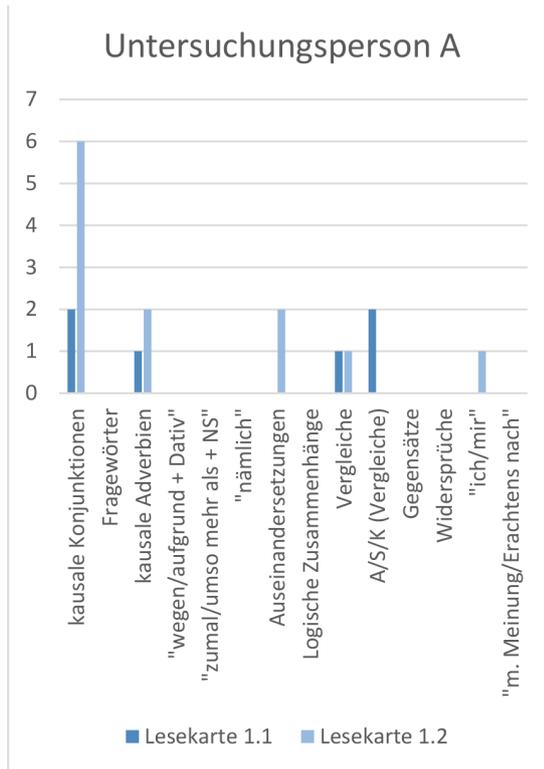


Abbildung 3

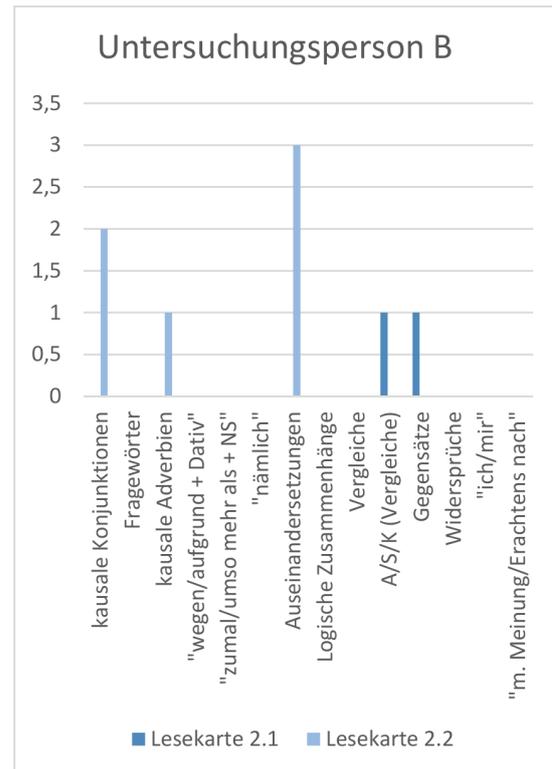


Abbildung 4

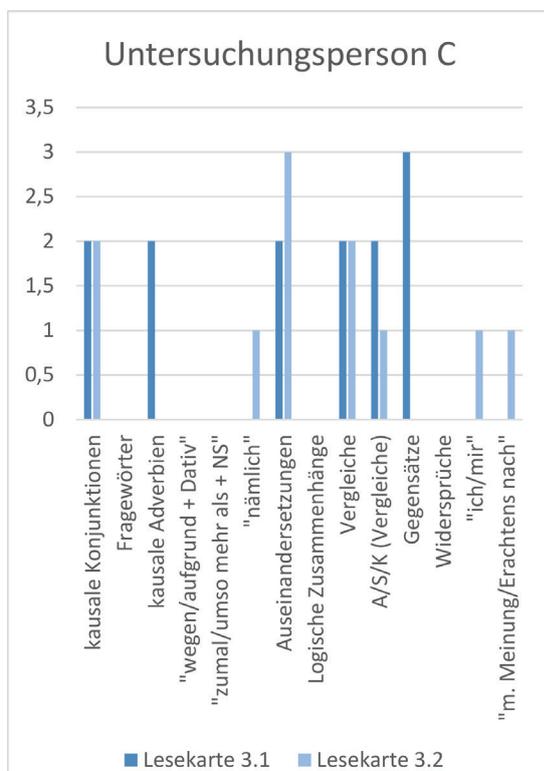


Abbildung 5

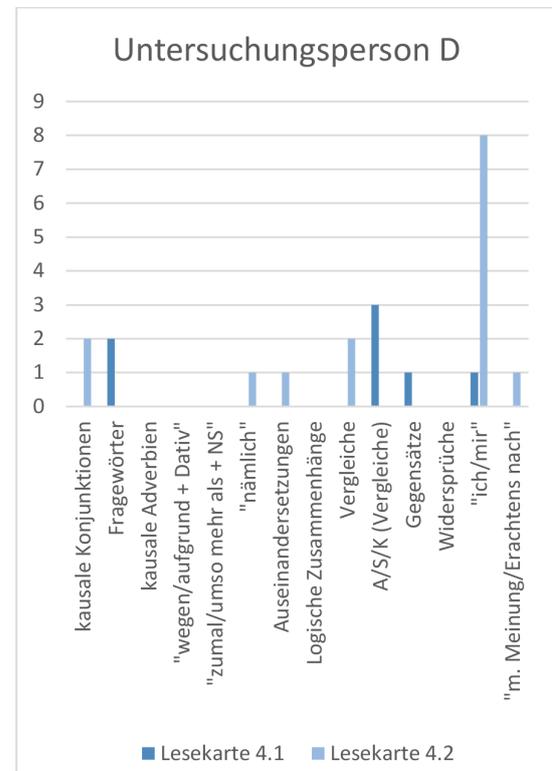


Abbildung 6

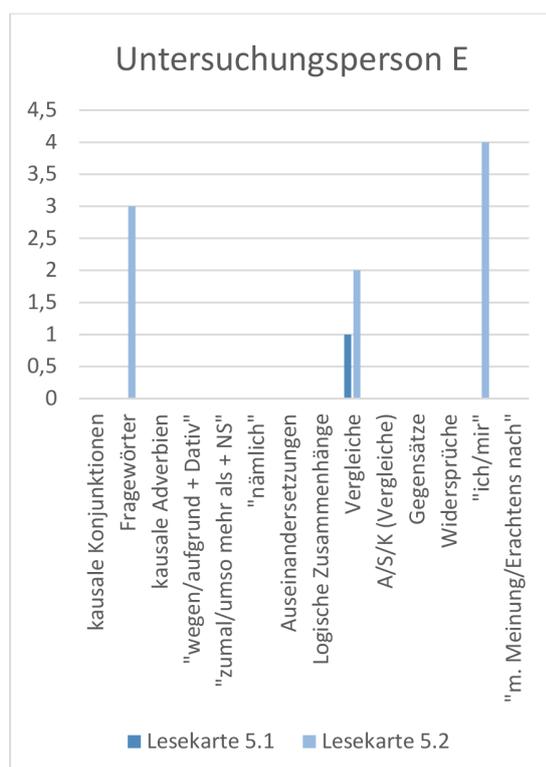


Abbildung 7

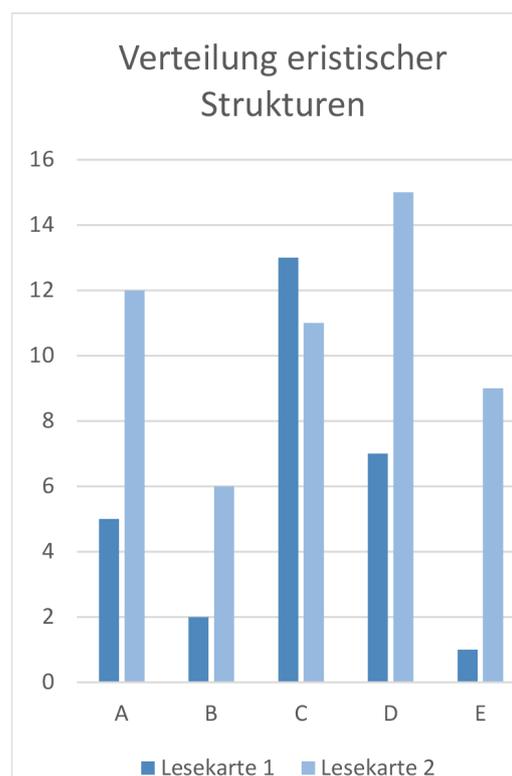


Abbildung 8

Präferierte Strukturen

Interessant ist, dass keine der vierzehn untersuchten eristischen Strukturen, die untersucht wurden, von allen fünf Untersuchungspersonen verwendet wird. Einige werden jedoch von vier Proband*innen verwendet, dazu gehören:

- die kausalen Konjunktionen: „Dies spiegelt sich auch in der Sprache der Fernsehtheorie wider, **da** sie Vokabular der Zauberei nutzt.“ (Hervorhebung d.V.: zitiert aus Lesekarte 1.2)
- Auseinandersetzungen: „Baudrillard **kritisiert** Enzensberger für seine [...]“ (Hervorhebung d.V.: zitiert aus Lesekarte 2.2)
- Vergleiche: „Bertolt Brecht **vergleicht** seine Theorie des epischen Theaters mit [...]“ (Hervorhebung d.V.: zitiert aus Lesekarte 3.1)
- Adverbien/Subjunktionen/Konjunktionen zum Vergleichen: „Das Star Image entsteht **nicht nur durch** die Filme, in denen sie mitwirken, **sondern durch** alle öffentlich verfügbaren Mittel.“ (Hervorhebung d.V.: zitiert aus Lesekarte 4.1, Konjunktion)

Generell fällt in dieser Untersuchung auf, dass die Anzahl an eristische Strukturen sich, bis auf eine Ausnahme, von der ersten zur zweiten Lesekarte steigern. Bei den Untersuchungspersonen A und D verdoppelt sie sich, bei der Untersuchungspersonen B verdreifacht sie sich und bei Untersuchungsperson E verneunfacht sie sich. Die einzige Ausnahme stellt Untersuchungsperson C dar, welche die sprachlichen Mittel des Argumentierens in der zweiten Lesekarte verringert und so die Anzahl von dreizehn Mustern auf elf sinkt.

Nicht verwendete Formen

Nach vollständiger Analyse der Lesekarten anhand der Kategorien von Graefen und Moll (2011) wurde deutlich, dass einige ihrer Kategorien in keiner der zehn untersuchten Lesekarten vorkommen. Dabei handelt es sich um:

- die Konstellation „wegen/aufgrund + Dativ“
- die Konstellation „zumal/umso mehr als + NS“
- logische Zusammenhänge
- Widersprüche

Interessant ist hier, dass Kategorien, die die Meinung anderer wiedergeben, anscheinend gerne verwendet werden, Kategorien, die eigene logische Zusammenhänge und Widersprüche darstellen, dagegen nicht. Dieses kleine Untersuchungskorpus lässt natürlich keine Verallgemeinerungen zu, dennoch lässt sich ein Trend ablesen. Logische Zusammenhänge und Widersprüche darzustellen erfordert eine genauere Auseinandersetzung mit dem Text als ein bloßes Wiedergeben von Argumenten. Es gibt zwei mögliche Erklärungen dafür:

- Die Studierenden sind mit dem Text nicht vertraut genug, um solche Schlussfolgerungen zu ziehen, oder
- die Studierenden verzichten absichtlich darauf, eigene Argumente in ihre Lesekarten einzubauen.

Auch die beiden grammatischen Konstellationen, die in keiner der zehn Lesekarten verwendet wurden, erfordern erstens das genaue Verständnis des Textes und zweitens die Übung in der Verwendung komplexerer grammatischer Strukturen.

Persönliche Kommentare

Im Laufe der Untersuchung fiel auf, dass manche der Lesekarten den oben erwähnten Teil des persönlichen Kommentars hatten, manche aber nicht. Daher wurden die beiden Kategorien „ich/mir“ und „meiner Meinung nach/meines Erachtens nach“ in die Analyse mit aufgenommen. Auch Graefen und Moll (2011) beschreiben diese sprachlichen Mittel, bis zu diesem Punkt der Untersuchung war aber noch nicht klar, ob sich persönliche Kommentare in den Lesekarten überhaupt finden lassen. Laut Definition einer Lesekarte können sie vorkommen, es hängt in der Praxis aber sehr von den Lehrenden und den Vorgaben in der Lehrveranstaltung ab (Waitz, 2018).

„Zum Schluss **möchte ich** auch noch die eventuelle These aufstellen, dass man sich als Einzelperson mit Menschen besser versteht, die ähnliche Rahmungen verwenden wie man selbst, da man sich in seiner Intuition bestätigt fühlt und eine ähnliche Sinnggebung verfolgt.“ (Hervorhebung d.V.: zitiert aus Lesekarte 4.2)

„**Ich sehe** die Meinung von Schlüpmann geteilt, da später, als der Male Gaze theoretischer Begriff filmischer Expression auftauchte, **meines Erachtens nach** nicht Frauen Angestellte waren, sondern vielmehr Männer.“ (Hervorhebung d.V.: zitiert aus Lesekarte 3.2)

Die Abbildungen 9 und 10 zeigen, dass vor allem die Untersuchungspersonen C, D und E beim Schreiben der Lesekarten persönliche Kommentare verwendet haben. Untersuchungsperson A hat, im Gegensatz dazu, nur einmal „ich/mir“ verwendet und Untersuchungsperson B hat auf

den persönlichen Kommentar komplett verzichtet. Nur Person D argumentiert persönlich in der ersten, früher angesiedelten Lesekarte, alle anderen Untersuchungsteilnehmer*innen machen dies ausschließlich in der zweiten Lesekarte aus einem späteren Semester. Besonders heraus sticht dabei Untersuchungsperson D mit acht Verwendungen von „ich/mir“ in einer einzigen Lesekarte.

Der genaue Grund für die unterschiedlichen Verwendungen von persönlichen Konnektoren des Argumentierens wird ohne eine Befragung der Studierenden nicht offenbart. Jedoch möchte ich hier darauf verweisen, dass die Vorgaben an Lesekarten von den Lehrenden gesteuert werden können. Außerdem sollte die Lesekarte im Idealfall nur der Auseinandersetzung mit dem Text dienen, die eigentliche Diskussion sollte in der Lehrveranstaltung folgen. Hier ist wahrscheinlich auch wichtig zu unterscheiden, ob die Lesekarte benotet wird oder nicht. Je nachdem, ob die Lesekarte für den*die Studierende*n selbst oder den*die Lehrende*n geschrieben wird, wird auch der Inhalt und der Grad an persönlichen Kommentaren variieren.

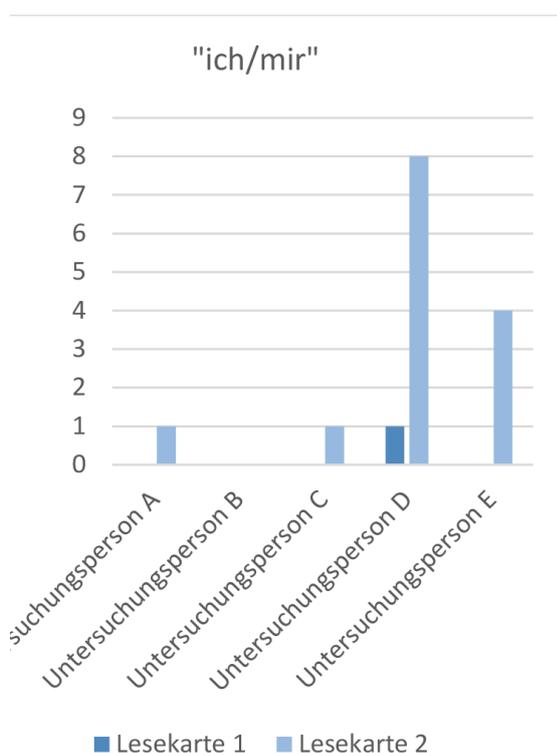


Abbildung 9

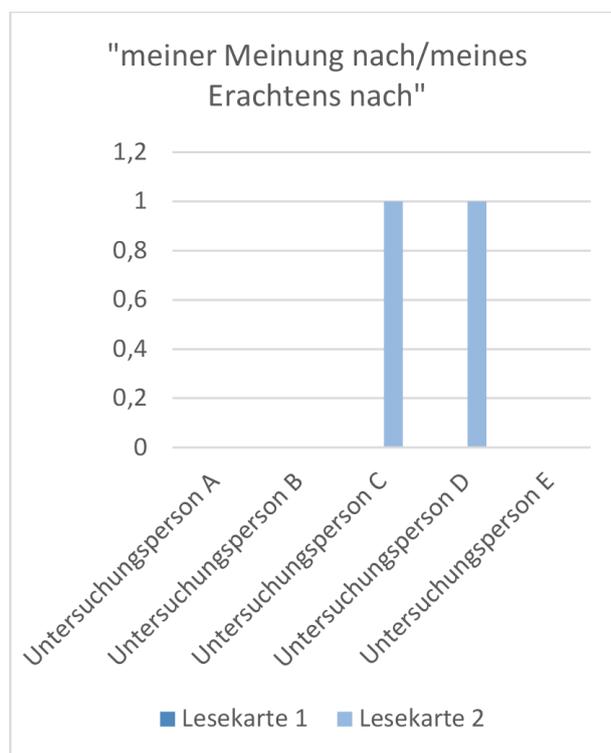


Abbildung 10

Fazit

Die analysierten Lesekarten von TFM-Studierenden zeigen eine Vielzahl an sprachlichen Mitteln eristischer Strukturen nach Graefen und Moll (2011) auf. Interessant ist, wie sehr die Lesekarten sich trotz eines relativ kleinen Textkorpus von zehn Lesekarten und fünf Untersuchungspersonen doch unterscheiden. Es zeigt sich, dass es einige bevorzugte Kategorien des Argumentierens gibt, die in fast allen Lesekarten vorkommen. Kausale Konjunktionen stehen auf dieser Liste ganz oben (Textbeispiel 1), gefolgt von der Verwendung von „ich/mir“ (Textbeispiel 5 und 6), dem Vergleich (Textbeispiel 3) und den Auseinandersetzungen (Textbeispiel 2). Vergleiche werden außerdem in Form von Adverbien, Subjunktionen und Konjunktionen (Textbeispiel 4) angestellt. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass einige sprachliche Mittel des Argumentierens vermieden werden; in dieser Analyse handelt es sich dabei um zwei grammatische Strukturen und die Verwendung logischer Zusammenhänge und Widersprüche. Um auf die Ausgangsfrage dieser Untersuchung zurückzukommen, die danach fragte, wie sich eristische Strukturen in Lesekarten im Laufe des Studiums verändern, zeigt sich definitiv ein Trend, in späteren Lesekarten mehr eristische Strukturen zu verwenden als in denen zuvor (Tabelle 2). Nicht erkennbar ist, ob die Untersuchungspersonen bestimmte Kategorien, die in der ersten Lesekarte verwendet wurden, in der zweiten wiederverwenden; die Verteilung auf die verschiedenen Kategorien eristischer Strukturen ist dafür zu willkürlich. Es lassen sich jedoch favorisierte Kategorien wie die der kausalen Konjunktionen (weil, da, denn) feststellen.

	LK 1.1	LK 1.2	LK 2.1	LK 2.2	LK 3.1	LK 3.2	LK 4.1	LK 4.2	LK 5.1	LK 5.2	Summe
Kausale Konjunktionen	2	6		2	2	2		2			16
Fragewörter							2			3	5
kausale Adverbien	1	2		1	2						6
<i>wegen/aufgrund</i> + Dativ											-
<i>zumal/umso mehr als</i> + NS											-
nämlich						1		1			2
Auseinandersetzungen		2		3	2	3		1			11
Logische Zusammenhänge											-
Vergleiche	1	1			2	2		2	1	2	11
A/S/K (Vergleiche)	2		1		2	1	3				9
Gegensätze			1		3		1				5
Widersprüche											-
ich/mir		1				1	1	8		4	15
m. Meinung/ Erachtens nach						1		1			2
Summe	6	12	2	6	13	11	7	15	1	9	

Tabelle 2: Überblick der verwendeten eristischen Strukturen in allen zehn untersuchten Lesekarten

Ausblick

Diese Untersuchung umfasst zehn Lesekarten von fünf Studierenden, die diese zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Studiums und mit einer unterschiedlichen Anzahl an Semestern, die zwischen den verfassten Lesekarten liegen, verfasst haben. Für eine exemplarische Untersuchung von Lesekarten von TFM-Studierenden wäre ein größeres Korpus an Lesekarten notwendig gewesen. Auch wenn es sich hier nur um eine kleine Untersuchung zum Thema der eristischen Strukturen in Lesekarten handelt, können trotzdem schon jetzt spannende Ergebnisse beobachtet werden.

Zur Textsorte der Lesekarte gibt es bis jetzt noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen. Nach diesem ersten Einstieg in das Thema wären weitere Folgeuntersuchungen von anderen Wissenschaftler*innen aus anderen Blickwinkeln sehr interessant. Das begrenzte Textkorpus ließ keine umfassenden Vergleiche zu. Größere Analysen mit einem größeren Korpus, mehr Untersuchungspersonen und den spezifischen Anforderungen der Lesekarten aus den jeweiligen Lehrveranstaltungen könnten viele weitere Ergebnisse in diesem Bereich bringen. Mögliche weitere Ansatzpunkte wären eine Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte der Lesekarten an den Universitäten Bayreuth und Bochum oder die Beschäftigung mit dem Stellenwert der persönlichen Kommentare in Lesekarten. Spannend wäre außerdem der Frage nachzugehen, warum keine andere Studienrichtung eine eigene Textsorte für die Bearbeitung von Literatur *erfunden* hat und ob sich Lesekarten vielleicht auch in anderen Studien etablieren lassen könnten. Die einzige Voraussetzung für das Schreiben einer Lesekarte ist es, zuvor einen Fachbeitrag gelesen zu haben und das ist in einem Großteil der Studien Alltag.

Literatur

Betz, G. (2020): *Argumentationsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Metzler. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/book/10.1007/978-3-476-05124-0>

Da Silva, A. (2014): *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich. Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*. Heidelberg: Synchron.

Graefen, G. & Moll, M. (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch. Lesen - Verstehen – Schreiben. Ein Lehr- Und Arbeitsbuch*. Frankfurt Am Main (u.a.): Peter Lang.

Kruse, O. (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz: UVK. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/book/10.36198/9783838547671>

Mayring, P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2), 7-19. Weinheim und Basel: Beltz. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/de/portal/media/view/519cc17d-4110-4a77-9751-253d5dbbeaba?forceauth=1>

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11). Weinheim und Basel: Beltz. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/de/portal/media/view/519cc17d-6158-4e6c-9944-253d5dbbeaba?forceauth=1>

Orth, L. (2016): Schreiben Streiten – Eristische Literalität erkennen, erwerben und erforschen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 44 (1), 97-105. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/journal/key/zfgl/44/1/html>

Pohl, T. (2019): *Eristisches Schreiben nach Bologna: Überlegungen zu Chancen und Grenzen*. In Feilke, H., Lehnen, K. & Steinseifer, M.: *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*, 35-64. Heidelberg: Synchron.

Redder, A. (2019): *Diskursive und textuelle Eristik – Systematik und komparative Analyse*. In Feilke, H., Lehnen, K. & Steinseifer, M.: *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*, 35-64. Heidelberg: Synchron.

Rother, W. (1961): *Die Kunst des Streitens*. München: Günter Olzog.

Ueding, G. (1994): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110962178>

Universität Bochum. Institut für Medienwissenschaft. (2022b). Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten. <http://ifm.rub.de/wp-content/uploads/2023/01/Leitfaden-zu-den-Techniken-des-wissenschaftlichen-Arbeitens.pdf>

Universität Bochum. Institut für Theaterwissenschaft. (2022a). Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten. <https://theaterwissenschaft.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2022/01/Leitfaden-wissArbeiten-vs.4-200122.pdf>

Universität Wien. Studienprogrammleitung Theater-, Film- und Medienwissenschaften (2019): *Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten in der Theater-, Film- und Medienwissenschaft*. Wien: Universität Wien. Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://spl-tfm.univie.ac.at/studium/wissenschaftliches-schreiben/wissenschaftliches-arbeiten/>

Waitz, T. (2018): Was ist eine Lesekarte? Aufgerufen am 10.02.2023 von <https://www.thomaswaitz.de/downloads/lehre/was-ist-eine-lesekarte.pdf>