

Friedrich Rost

Lern- und Arbeitstechniken für das Studium

8. Auflage



Springer VS

- I Bevor jemand selbst wissenschaftlich arbeiten kann, muss er erst einmal viele Texte gelesen und Theorien, Methoden und Ergebnisse gründlich studiert haben. Dabei macht man es Studierenden nicht gerade leicht, weil die meisten Texte nicht an sie, sondern an die „scientific community“ gerichtet sind. Die überaus langen, verschachtelten Sätze sind mit Fremdwörtern gespickt, beziehen sich auf einen Forschungsstand, den sie meist nicht kennen, beschreiben Theorieansätze und die verwendete Methode nur in Grundzügen oder Literaturhinweisen, fassen die Ergebnisse in Tabellen zusammen, deren gebündelte Informationen sie nicht recht zu interpretieren wissen und kommen dann zu einem mehr oder minder informativen Ausblick.

Nach Kruse (vgl. [2010](#), S. 12) werden von Studierenden u. a. folgende typische Leseschwierigkeiten benannt:

- Die Studierenden haben keine Lust, mit dem Lesen anzufangen bzw. überhaupt zum Lesen,
- sie lesen zu langsam und werden müde beim Lesen,
- sie haben zu wenig Zeit und Geduld, lesen unsystematisch „mal dies mal das“,
- sie verstehen nicht, was sie lesen,
- sie vergessen vieles schnell wieder.
- Es fehlen ihnen Hintergrundinformationen und der „Text kann nicht in einen Zusammenhang“ eingeordnet werden.
- Es besteht Unklarheit über Fachbegriffe und die Logik von Fachtexten.

- Beim Lesen und Exzerpieren wird fast alles für gleich wichtig erachtet.

Dieses Kapitel vermittelt Ihnen Wissenswerte über die komplexe Tätigkeit des Lesens wissenschaftlicher Texte sowie unterschiedliche Lesetechniken, zwischen denen, je nach Zweck der Lektüre, gewechselt werden sollte. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die „Sechsschritt-Methode (PQ4R)“ des *lernenden* Durcharbeitens von Texten. Darüber hinaus finden Sie Informationen über Textsorten und -strukturen sowie praktische Hinweise zum Unterstreichen, Randnotizen vornehmen bzw. zum Herausschreiben von Textinformationen. Da das Gehirn denkökonomisch vorgeht, kommt es darauf an, Texte mithilfe einer Fragestellung zu lesen, wichtige von unwichtigeren Informationen zu unterscheiden, Argumentationsstrukturen nachzuvollziehen und zu prüfen, Ungereimtheiten und Lücken zu suchen sowie das Erarbeitete durch Umsetzung in eigene Worte und Komprimierung in Zusammenfassungen, Tabellen und Schaubildern festzuhalten.

9.1 Einiges Wissenswerte über den Lesevorgang

Sie haben soeben links in der Zeile, waagrecht nach rechts fortfahrend, mit dem Lesen dieses Teilkapitels begonnen, weil das in unserer Kultur die Laufrichtung der Schrift ist, die Sie in der Schule gelernt haben. Sie sehen Buchstaben und Wörter, obwohl sich auf dem weißen Blatt oder Display eigentlich nur schwarze Flecken befinden. – Wenngleich es bisher keine umfassende Theorie des Textverstehens gibt, erleichtern Vorkenntnisse der Leser-Text-Interaktion das Verständnis des Lesevorgangs. Lesen ist kein passiv rezipierender Vorgang, sondern Lesende rekonstruieren im Lesevorgang aktiv den Sinn des Gelesenen, wobei sie ihr *Vorwissen* miteinbringen. Das ist jedem plausibel, der z. B. einmal einen japanischen Text gesehen hat. Wenn Sie keine Kenntnis über die Leserichtung und die Bedeutung der Schriftzeichen haben und kein Japanisch können, werden Sie nur wissen, dass es sich um ein Schriftstück handelt, vermutlich mit sinnvollen Informationen, aber Sie werden den Inhalt nicht herausfinden. – Beginnen wir nach der Entzifferung der Schriftzeichen mit den Wörtern.

Die Wörter

Sätze bestehen zunächst einmal aus Wörtern. Liegt der Text in Ihrer Muttersprache vor und ist vom Schwierigkeitsgrad Ihrem Ausbildungsstand angemessen, so werden Sie schätzungsweise 80 bis 90 % der Wörter von ihrer Bedeutung her kennen bzw. aus dem Kontext erschließen. Doch die restlichen 10 bis 20 % der Wörter sind in wissenschaftlichen Texten meist die *Schlüsselwörter*, auf die es ankommt: spezielle *Fachwörter*, ohne deren Kenntnis Sie den wissenschaftlichen Text nicht wirklich verstehen werden.

- | **Tipp** Jedes Wort, dessen Bedeutung Sie in dem auftretenden Textzusammenhang nicht hundertprozentig wissen, sollten Sie in einem Fachwörter- bzw. Fremdwörterbuch nachschlagen!

Da Sie die meisten dieser Wörter und ihre Bedeutungen später auch ohne den Gebrauch von Nachschlagewerken kennen sollten, empfiehlt es sich, eine eigene *Fremdwörter-/Definitionsartei* aufzubauen, die – wie beim Vokabeltraining – auch als Lernkartei benutzbar ist (s. Abschn. 5.3.2). Wenn Sie die Bedeutung der Fachwörter kennen, laufen semantische Prozesse des Textverstehens schnell und weitgehend unbewusst ab.

Kennen Sie die genaue Bedeutung von „semantisch“? – Sonst schlagen Sie das Wort bitte nach!

Der Satz

Die nächste Ebene stellen die Sätze dar, die z. B. mit der sokratischen Methode (s. Abschn. 9.2.2) befragt werden können. *Beispiel:* Der Autor eines Textes hat einen Satz formuliert wie folgenden: „Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12.1.1746 in Zürich geboren.“ Die Bedeutung eines Satzes ist eine Funktion der in ihm enthaltenen Ausdrücke (hier: Eigennamen, Datum, geografischer Ort) und der Art ihrer Zusammensetzung (hier: Relation von drei Satzgliedern mittels Passivkonstruktion). In diesem einfachen Aussagesatz wird eine *Behauptung* aufgestellt, die sich auf einen Mann bezieht, was an den Vornamen erkennbar ist. Wer von Ihnen nicht weiß, wer Pestalozzi war, müsste sich nun mithilfe eines Lexikons oder des Internets sachkundig machen. Die o. g. Behauptung bezieht sich offensichtlich auf den berühmten Klassiker der Pädagogik, den Johann Heinrich Pestalozzi. Für diesen trifft – nach Lage der Quellen, z. B. einigen Lexika – dieser Beispielsatz zu. Die zu Rate gezogenen Nachschlagewerke weisen die gleichen Vornamen, den gleichen Geburtsort, das gleiche Datum aus. Damit gibt man sich normalerweise zufrieden, denn die genauere Quellenüberprüfung wird meist nicht möglich sein; doch bedenken Sie, dass auch Lexika und andere Quellen Fehler enthalten können.

Bei wichtigen Fakten sollten zumindest zwei voneinander unabhängige Quellen zu Rate gezogen werden. – Falsch wäre der Satz indessen, wenn zu einer anderen Zeit Namensvettern als Verehrer des großen Pädagogen einem ihrer männlichen Nachkommen möglicherweise die gleichen Vornamen gegeben hätten. Meint jemand Pestalozzi (II), *so ist der Satz falsch*, weil zumindest das Geburtsdatum auf diesen gemeinten Namensträger nicht zutreffen wird. – *Die Bedeutung eines Satzes hat man im Grunde erst erfasst, wenn man angeben kann, ob der Satz in seinem Aussagegehalt wahr oder falsch ist.* Eigentlich müsste jede wissenschaftliche Aussage ereignissemantisch bzw. wahrheitswertfunktional überprüft werden, wie dies mittels der sokratischen Methode möglich ist (vgl. dazu Abschn. 9.2.2). Doch in den meisten Fällen geht man allzu oft darüber hinweg. Vieles, was man liest, scheint plausibel und wird schon zutreffen. Leser wissenschaftlicher Texte sollten jedoch besonders auf der Hut sein und viel weniger von dem glauben, was sie so alles lesen, sondern sich häufig fragen, ob aufgestellte Behauptungen, angegebene Fakten und Relationen stimmen. Zweifelsfälle sollten Sie am Rand mit einem Fragezeichen markieren und später an anderen Quellen prüfen.

Das Lesen von Sätzen ist ein faszinierender Vorgang, weil nicht nur semantische und syntaktische Relationen hergestellt werden. Das Gelesene wird im Arbeitsgedächtnis mit dem Vor-, Sprach- und Weltwissen der lesenden Person verbunden und durch diese mit Informationen ergänzt. Zu diesem Phänomen der *Kontextdetermination* und *Kohärenz* ein einfaches Beispiel:

Karl trägt die Koffer hinunter und verstaut sie im Kofferraum. Gisela gießt noch schnell die Geranien. Dann fahren sie los.

Sie als Leser vermuten richtig, dass es sich um Vorbereitungen für eine Abreise handelt, aber nicht die der Blumen, sondern eines Mannes und einer Frau (worauf die Vornamen schließen lassen), *wahrscheinlich* in einem PKW (in dessen Kofferraum Gepäckstücke verstaut wurden). Geranien sind keine Zimmerpflanzen, sodass in der Kombination mit dem Hinuntertragen, was mit einer Treppe assoziiert wird, spekuliert werden kann, dass die Blumen auf einem Balkon gegossen werden. Die Beschreibung der Szene ist zudem *unvollständig*, denn wahrscheinlich werden die beiden vor der Abfahrt Türen geschlossen haben, die der Wohnung oder des Hauses, auf jeden Fall die des Autos. – Um diese drei einfachen Sätze zu verstehen, müssen in Interaktion mit dem Text mithilfe des eigenen Wissens umfassende kontextuelle Ergänzungen vorgenommen und Lücken geschlossen werden. Dies alles erfolgt bei einfachen Texten flexibel und weitgehend automatisiert. Treten bei wissenschaftlichen Texten dagegen Verständnisprobleme auf, z. B. durch unbekannte Wörter oder komplizierten Satzbau, so ist *mehrfaches Lesen* bzw. eine *bewusste Lesesteuerung* erforderlich (vgl. Willenberg 1999).

Anschlussfähigkeit

Die Denkbewegungen der Textarbeit gehen über die automatische Buchstaben- und Worterkennung und Satz(teil)analyse hinaus, wenn Satz- und Absatzbestandteile auf übergeordnete Sinneinheiten Bezug nehmen, beispielsweise auf Fachbegriffe und -wissen, stützende Argumente, Kontexte und Diskurse. Zugleich vergewissern wir uns aber – insbesondere bei schwierigen Textpassagen – auch umgekehrt aus der Satzfolge bzw. größeren Sinneinheiten, ob wir untergeordnete Einheiten (z. B. einschränkende Randbedingungen) richtig verstanden haben (vgl. Rittelmeyer und Parmentier 2007). Kruse (2010, S. 32) hat diese gegenläufigen hermeneutischen Denkbewegungen des Textverstehens in einer Abbildung visualisiert (vgl. Abb. 9.1).

Ein wissenschaftlicher Text verbindet uns mit einem kulturellen und fachdisziplinären Kontext und lässt uns, wenn wir ihn denn verstehen wollen, lernend teilhaben an diesen Kontexten im Sinne einer Horizonterweiterung. Dazu muss selbstverständlich ein *Mindestmaß an Anschlussfähigkeit* gegeben sein, das sich vielleicht erst durch das gemeinsame Besprechen eines Textes in einer Lehrveranstaltung herstellen lässt oder durch Erläuterungen einer schriftlichen Interpretationshilfe, eines Experten oder einer Expertin bzw. der Diskussion in einer Arbeits-

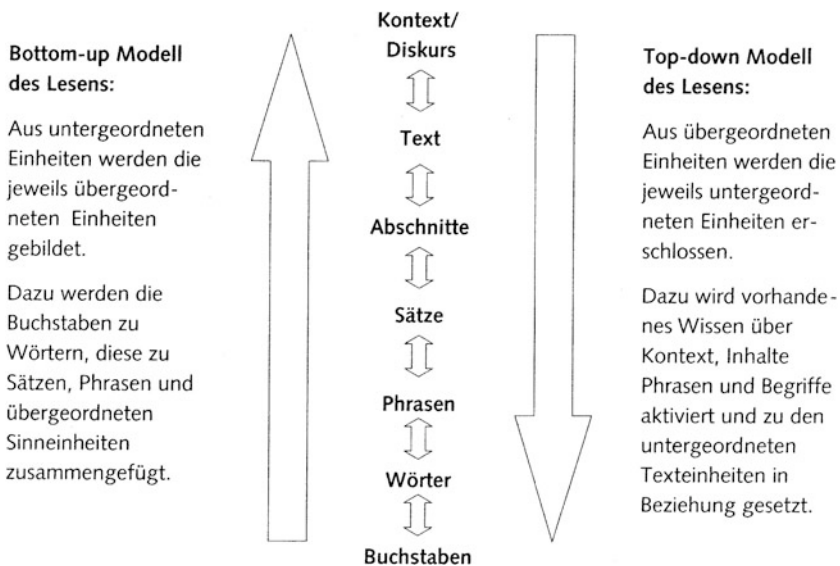


Abb. 9.1 Denkbewegungen beim Lesevorgang. (Quelle: Kruse 2010, S. 32)

gruppe. Viele Studierende „fremdeln“ aber mit solchen Texten und haben nicht die Ausdauer, sich durch schwierige Texte durchzubeißen.

Widerspruchsfreiheit der Sätze?

Wenngleich sich Human- und Kulturwissenschaften zunehmend mit Paradoxien in ihren Forschungsbereichen beschäftigen, sind unaufgeklärte Widersprüche in den Behauptungen und Aussagen *eines* Textes sicherlich ein Faktum, das viele Wissenschaftler(innen), deren eines Ideal das der *Widerspruchsfreiheit* ist, nicht akzeptieren können, wenn diese nicht im Verlauf des Textes aufgelöst werden (vgl. dazu z. B. Roth 1997). Falls Sie solche Widersprüchlichkeiten in einem Text finden, müssen Sie sich mit ihnen auseinandersetzen und sich Ihr eigenes Urteil bilden, z. B. durch eigene Nachforschungen oder die Suche neuerer/besserer Quellen.

Absätze und Überschriften

Weitere Merkmale einfacher Textstrukturen sind Absätze und (Zwischen-)Überschriften sowie eine Abfolge von Einleitung, mehr oder weniger breitem Mittelteil und einem Schluss. In der *Einleitung* eines wissenschaftlichen Textes werden – meist von einem Problem oder einer Forschungslücke ausgehend – die Fragestellung und das methodische Vorgehen überblicksartig angerissen. Im *Hauptteil* wird die Untersuchung mehr oder minder ausführlich und aufeinander bezogen dargestellt, während im *Schluss* die Ergebnisse zusammengefasst werden. – Bei guten Texten sind Einleitung, Hauptteil und Schluss klar voneinander getrennt, meist durch aussagekräftige Überschriften in größerer oder dickerer Schrift (Fettdruck). So unterstützt eine gute Typografie auch wissenschaftliche Texte durch Absätze an den richtigen Stellen sowie die Hervorhebung wichtiger Textstellen durch die Verwendung von GROSSBUCHSTABEN, KAPITÄLCHEN, **Fettdruck**, *Kursivsatz*, Unterstreichungen oder **S p e r r u n g e n**.

Abbildungen, Tabellen

Schenken Sie Schaubildern, Statistiken, Flussdiagrammen u. ä. besondere Aufmerksamkeit! Abgesehen davon, dass die Präsentation von Zahlen manchmal dazu angelegt ist, wissenschaftliche Exaktheit vorzugaukeln, die z. T. gar nicht gegeben ist (vgl. Krämer 2015), sind Abbildungen und Tabellen wichtige Bestandteile des Textes. Sie werden im Text meist ausführlich interpretiert. Vergleichen Sie deshalb die Aussagen des Textes mit denen der Abbildungen und Tabellen. Diese Strategie erhöht auch den Behaltenseffekt. Walter Krämer (2001, 2015) hat hervorragend lesbare Bücher geschrieben, in denen er an anschaulichen Beispielen mehr oder weniger seriöser Statistiken deutlich macht, wann Sie misstrauisch werden sollten

und wie Sie Zahlenmaterial interpretieren lernen. Mithilfe welcher Kriterien empirische Untersuchungen zu analysieren und zu bewerten sind, führt Detlef H. Rost (2013) vor.

Die bisherigen Ausführungen haben vielleicht deutlich machen können, dass *ohne* Vorwissen kein Text richtig verstanden werden kann. *Vorinformation* ist deshalb so wichtig, weil wir das Bestreben haben, nur die Informationen aufzunehmen, die für uns Sinn machen und nicht allzu fremd sind. Wenn Sie beispielsweise durch eine Relevanzprüfung (s. Abschn. 8.5) bestimmte Informationen aufgenommen haben (nach denen Sie aktiv gesucht haben, um herauszufinden, ob der Text für Sie wichtige Informationen enthält), tritt beim wiederholten Lesen ein *Wiedererkennungseffekt* ein. Wenn Sie beispielsweise Fragen zu den Textüberschriften generieren, dann haben Sie *Erwartungen* an den Text, nach denen Sie aktiv suchen.

Genauso wichtig wie die oben genannten Vorkenntnisse zur Leser-Text-Interaktion sind aber vielleicht auch folgende Hinweise: Manche

- tragen – trotz Fehlsichtigkeit – keine Brille oder Kontaktlinsen,
- sorgen nicht für eine reflexfreie, ausreichend helle Beleuchtung,
- lesen Wort für Wort und nicht in Wortgruppen,
- lesen zu langsam oder mit Unterbrechungen, was der Konzentration und dem Verstehen abträglich ist, weil Informationen des Textanfangs nicht mehr im Arbeitsgedächtnis verfügbar sind,
- gehen ohne sachliche Vorinformation und Fragestellung an einen Text heran.

Beim Lesevorgang wandern die Augen nicht kontinuierlich, sondern ruckweise durch die Zeilen. Die Anzahl der sog. Fixationen kann man verringern, indem man mit dem Finger als Schrittmacher unter der Lesezeile in Leserichtung entlangstreicht. Außerdem soll damit ein Zurückgehen der Augen vermieden werden, was nicht nur beim Lesen aufhält, sondern auch ein Zeichen mangelnder Konzentration ist. Wenn das nach ca. 45 min auftritt, ist eine Pause angebracht (s. Abb. 3.5). Bemerken Sie ein Zurückschweifen der Augen schon nach 10 min, ist vielleicht eine Unterbrechung hilfreich, in der Sie sich fragen, warum dies geschieht (z. B., weil Sie an etwas anderes denken). Wenn Sie weiterlesen wollen oder müssen – sollten Sie Ihre Konzentration und Motivation stärken, gerade diesen Text jetzt lesen zu wollen, z. B., indem Sie sich eine kleine Belohnung ausloben (s. Abschn. 3.7).

Falls Sie auch beim Lesen wissenschaftlicher Texte Wort für Wort lesen und dabei subvokalisieren, verlangsamt sich Ihre Lesegeschwindigkeit, denn das Mitsprechen vollzieht sich langsamer als das Lesen. Versuchen Sie diese An-

gewohnheit durch Umstellung des Wahrnehmungsmechanismus von *Wortklängen* auf *Wortbilder* abzuschwächen. Erhöhen Sie Ihre Konzentration, indem Sie schneller lesen und vorher bei der Relevanzprüfung (s. Abschn. 8.5) schon Fremdwörter nachgeschlagen haben, die Sie nicht kennen. Solche Fachtermini sollte man wie Vokabeln lernen (s. Abschn. 5.3.2), weil sich dadurch langfristig die Leseschwindigkeit erheblich steigern lässt. Darüber hinaus können Sie

- die Anpassungsfähigkeit Ihrer *Augen durch Augengymnastik verbessern*, indem Sie z. B. eine längere Zeit abwechselnd in die Ferne schauen und dann ein Nahziel in etwa 30 cm Abstand fixieren. Nach einiger Zeit werden Sie Anzeichen eines Augenmuskelskaters bemerken. Da die Sehschärfe durch Kontraktionen an der Augenlinse herbeigeführt wird, stärkt diese Übung die Augenmuskeln sowie die Elastizität der Linsen und damit deren Anpassungsfähigkeit, fixierte Stellen scharf abzubilden.
- Ihr *Blickfeld beim Lesen erweitern*, sodass Sie mehrere, nebeneinanderstehende Wörter als Wortgruppe auf einen Blick erfassen können. Dafür gibt es spezielle Übungen in Schnellesebüchern (z. B. Koch 2015; Schmitz et al. 2013).
- *angepasst lesen lernen*. Bei Unterhaltungslektüre liest man durchschnittlich ca. 250 Wörter pro Minute, bei einfachen Informationstexten 180; bei komplizierten Texten sinkt die durchschnittlich gelesene Wörterzahl von 135 bis auf 75, je nach Schwierigkeitsgrad (vgl. von Werder 1994, S. 39). Das ist vielen zu langsam angesichts der großen Menge Fachliteratur, die während eines Studiums gelesen werden soll. Deshalb sind viele bestrebt, schneller lesen zu lernen. Versuchen Sie es doch einmal mit folgender Methode: Nach dem orientierenden Überfliegen eines Absatzes beginnen sie wieder am Absatzanfang, erhöhen langsam die Geschwindigkeit innerhalb des Absatzes und verlangsamen diese wieder zum Absatzende hin. Dabei kann der in Leserichtung unterstreichende Finger Schrittmacherdienste leisten. Nach dem Absatz legen Sie eine kurze Unterbrechung ein, in der Sie sich das Gelesene vergegenwärtigen und bewusst einprägen. Darüber hinaus bedeutet angepasst lesen zu lernen aber auch, unterscheiden zu lernen, ob man einen Text nur zur Kenntnis nimmt, um in etwa zu wissen, was in ihm steht, ob man auf der Suche nach präzisen Informationen (z. B. Fakten) ist oder ob man etwas von A–Z gründlich durcharbeiten und unter die Lupe nehmen will.

Auf jeden Fall kann durch Augenübungen, visuelles Wahrnehmungstraining, insbesondere die Vergrößerung des Blickfelds, durch den Einsatz des Lesefingers, durch Fremd-/Fachwörter-Vokabeltraining und vermehrte Lektüre die Leseschwindigkeit in gewissen Grenzen erhöht werden. Die Leseschwindigkeit

muss selbstverständlich *dem Lektürezzweck und Schwierigkeitsgrad des Textes angepasst* sein. Für Prüfungszwecke zu Lesendes sollte wiederholt gelesen werden. *Begründung:* Durch erhöhtes Vorwissen und den Wiedererkennungseffekt wird nicht nur das Verstehen verbessert, sondern auch der Lernerfolg gefestigt.

- **Tipp** Wenn Sie wissen wollen, wie viel Zeit Sie für einfache im Vergleich zu schwierigen Texten brauchen: Schreiben Sie sich zu Beginn der Lektüre die Uhrzeit auf und jeweils zu Beginn einer neuen Seite die Zwischenzeit. – Wer es noch exakter wissen will, zählt dann die Buchstaben in 10 beliebigen Zeilen des Textes, addiert die 10 Werte und teilt die Summe anschließend durch 10. Damit wäre die durchschnittliche Zeichenzahl pro Zeile ermittelt, die dann mit der genauen Zeilenzahl pro Seite multipliziert wird. Denn Seite ist nicht gleich Seite.

9.2 Lesetechniken

Es gibt ganz unterschiedliche Lesetechniken und -strategien (vgl. Stary und Kretschmer 1999; von Werder 1994). Gedichte und belletristische Texte sind anders zu lesen als Sach- oder Fachtexte. Aber auch für die letzteren Textsorten sind die Zwecke der Lektüre und die sich daraus ableitenden Strategien höchst variabel. Neben individuell unterschiedlich erfolgreich eingesetzten Lesetechniken sollte nicht vergessen werden, dass diese etwa von folgenden Zwecken bestimmt werden:

- Muss ich einen Text pflichtgemäß für einen Kurs/für eine Prüfung (gründlich) lesen?
- Handelt es sich um eine mir völlig neue Materie oder ein vertrautes Sachgebiet?
- Will ich aus eigener Motivation mein Wissen vertiefen und einen wichtigen Text wirklich verstehen?
- Soll ich zwei Texte unter bestimmten Aspekten vergleichen?
- Will/muss ich den Text für eine schriftliche Ausarbeitung verwenden?
- Suche ich in Texten nur bestimmte Informationen, die mir noch fehlen?

Die Antworten auf solche Fragen bestimmen den Einsatz unterschiedlicher Lesetechniken und dementsprechend verschiedene Arbeitsergebnisse: Exzerpte zum ganzen Text oder nur zu den besonders interessierenden Textpassagen, Fakten,

Informationen. – Wer gar nicht gern liest, muss vor allem das konzentrierte kursorische Lesen und die Relevanzprüfung (s. Abschn. 8.5) perfektionieren. Für das lernende Lesen wird im Folgenden die „Sechs-Schritt-Methode“ empfohlen.

9.2.1 Die „Sechs-Schritt-Methode“ (PQ4R)

Für das lernende Durcharbeiten von Texten wird neben anderen Methoden (vgl. Stary und Kretschmer 1999, S. 60 ff.) die sogenannte „Sechs-Schritt-Methode“ empfohlen, die eine Weiterentwicklung der von Francis P. Robinson entwickelten SQ3R-Methode ist (vgl. z. B. Koch 2015, S. 128 ff.). PQ4R steht für die einzelnen Schritte und deren Abfolge: **P**review, **Q**uestions, **R**ead, **R**eflect, **R**ecite, **R**evue.

1. Preview = Übersicht gewinnen

Durch *kursorisches Lesen*, also das Überfliegen des *gesamten* Textes, gewinnen Sie einen ersten Eindruck und Überblick. Außerdem sammeln Sie dabei Informationen, worum es in dem Text geht und worauf er hinausläuft. Machen Sie sich auch mit der *Struktur* des Textes und seiner Abschnitte vertraut: Bis wohin geht die Einleitung? Wo beginnt und endet der Hauptteil, in wie viele (Lese-)Abschnitte kann er sinnvoll eingeteilt werden? Was gehört zur Zusammenfassung? – Falls diese Abschnitte keine Überschriften tragen, formulieren Sie selbst Zwischenüberschriften und schreiben diese auf.

2. Questions = Fragen an den Text formulieren und niederschreiben

Wer wenig fragt, bekommt wenige Antworten. Falls Sie mit dem Fragen Schwierigkeiten haben, können Sie solche mit den sogenannten „W-Fragewörtern“ (Was?, Warum?, Wozu?, Wie?, Wer?, Wo?, Wann?) systematisch erzeugen und aufschreiben (s. a. Abschn. 7.4). *Beispiel:* Vor Ihnen liegt ein Aufsatz mit dem Titel: „Peter stört“ (Henningsen 2010). Allein schon aus dem Haupttitel lassen sich folgende Fragen ableiten: Wer ist Peter? – Wie stört Peter? – Wen stört Peter? – Warum stört Peter? – Was versteht der Autor unter „stören“? – usf. *Zwischentitel oder Kapitelüberschriften können in gleicher Weise in Fragen umgeformt werden.* – Durch Fragen werden Interessen und Erwartungen geweckt, die eventuell erfüllt werden, vielleicht aber auch einen Überraschungseffekt beinhalten. Lernen gelingt leichter, wenn Sie interessiert, neugierig und zielgerichtet sind. Zudem stellen Sie leichter fest, ob Ihnen der Text zu Ihrer Fragestellung überhaupt etwas zu sagen hat.

3. Read = den Text auf die Fragen hin lesen

Lesen Sie jeden Abschnitt gründlich, indem Sie die erzeugten Fragen zu beantworten suchen. – Wer mit Fragestellungen an einen Text herangeht, liest ihn zielgerichteter und die Antworten des Textes prägen sich einem besser ein. Dabei können Sie in *eigenen* Büchern und Fotokopien bei diesem zweiten, gründlichen Lesegang unterstreichen oder markieren, was Ihnen in Bezug auf Ihre Fragestellung wichtig ist. Markieren und unterstreichen Sie jedoch sparsam (s. Abschn. 9.4).

4. Reflect = Denken Sie nach der Lektüre eines Abschnitts über dessen Inhalt nach

Diese, die ursprüngliche SQ3R-Methode ergänzende Reflexion dient nicht nur dem Einprägen im intermediären Gedächtnis, sondern auch der lebhaften Auseinandersetzung mit dem Text. Versuchen Sie einerseits, den Text in seinen Aussagen und seiner Argumentation zu verstehen, bleiben Sie aber andererseits kritisch: Trifft das zu, was der Text behauptet? Wäre das wünschenswert und weshalb? Gibt es (Gedanken-)Experimente, dass das funktioniert, was in diesem Abschnitt vorgeschlagen wird? Nehmen Sie den geistigen Dialog mit dem Text auf!

5. Recite = Wiederholen des Gelesenen durch schriftliche Beantwortung des Gelesenen aus dem Gedächtnis

Ausführliche Notizen auf Texträndern, Zetteln oder Karteikarten sollten Sie erst machen, wenn Sie ein Kapitel eines Buches oder einen größeren Abschnitt eines Aufsatzes zu Ende gelesen haben. Bringen Sie zentrale Aussagen des Textes und – davon getrennt – Ihre eigene Ansicht kurz und prägnant in *Ihren* Worten auf das Papier. Wenn Sie nicht weiterwissen, lesen Sie diese Passage im Text noch einmal. Doch danach sollten Sie wieder aus dem Kopf und in eigenen Worten fortfahren, beispielsweise Ihre Fragen an den Text zu beantworten. Lassen Sie dabei ausreichend Platz für spätere Ergänzungen. – Wenn Sie festen Willens sind, nach der Lektüre *auswendig* Ihre Erinnerungen aufzuschreiben, merken Sie sich Inhalte auch besser, als wenn Sie dies nicht wirklich beabsichtigen. Dieser Schritt braucht einige Übung und trainiert obendrein das Gedächtnis.

6. Review = Rückblick und Überprüfung

Kontrollieren Sie nun am Text noch einmal Ihre Aufzeichnungen, ob Ihnen Wesentliches entgangen ist. Schreiben Sie zuletzt eine kurze, nochmals verdichtete Zusammenfassung oder veranschaulichen Sie sich das Ganze durch ein Schaubild, eine Tabelle oder ein Schema, beispielsweise der Argumentationskette, die den Text durchzieht (s. Abb. 9.6). Die Technik des Visualisierens in Schaubildern wird im Abschn. 9.8.2 erläutert. Doch die schönsten Exzerpte und Schaubilder helfen

wenig, wenn Sie nicht öfter mit ihnen arbeiten, sie rekapitulieren und mit neu erworbenem Wissen verknüpfen.

9.2.2 Weitere Lesemethoden

Vom lernenden Lesen zu unterscheiden ist das *kursorische Lesen*, um beispielsweise

- Ausgangspunkt, Fragestellung, methodisches Vorgehen und Ergebnisse eines Textes kennenzulernen,
- die Relevanz eines Textes zu prüfen (s. Abschn. 8.5) oder
- sich einen Überblick für die weitere Erarbeitung eines Textes zu verschaffen.

Um eine bestimmte Sachinformation zu finden, ist *punktueller Lesen* angebracht (s. a. Brun und Hirsch Hadorn 2009, S. 32 f.); das meint eine gezielte Suche nach der Information, die man benötigt. Alles andere zu lesen wäre in diesem Fall überflüssig und würde nur aufhalten. Lutz von Werder (1994, S. 26–96) beschreibt insgesamt neun „Techniken kreativen Lesens“, von denen einige hier kurz vorgestellt werden sollen: Beim *übersetzenden Lesen* werden die Fachwörter in die Alltagssprache, der Fachdiskurs in einen des Alltags transferiert. Dies hilft sicher denjenigen, die noch Schwierigkeiten mit der wissenschaftlichen Fachsprache und Stilistik haben. Manche Texte, die mit Fremdwörtern und verschachtelten Satzkonstruktionen „gespickt“ sind, lassen sich auf diese Weise wunderbar entzaubern; und zwar mit Gewinn, weil durch die transferierende Bearbeitung das dabei Gelernte besser behalten wird. Allerdings werden diese alltagssprachlichen Übersetzungen länger als die Ursprungstexte.

Als *traditionelles Lesen* bezeichnet Lutz von Werder (1994, S. 43–46) die im Wissenschaftsbetrieb häufig angewandte Lesetechnik, beim ersten Lesen schon Wichtiges zu markieren und beim zweiten Lesen das Wesentliche herauszuschreiben. Für *ungeübte* Leser wissenschaftlicher Literatur ergibt sich hierbei das Problem, dass sie vielleicht beim ersten Mal noch nicht sicher entscheiden können, was wichtig sein könnte und darum zu viel anstreichen. Darüber hinaus wird bei dieser Methode dem Text affirmativ gefolgt, anstatt eigene Fragen an den Text zu richten. Dementsprechend wird weniger behalten.

Sokratisches Lesen besteht nach Lutz von Werder (1994, S. 60–65) darin, so lange die „W-Fragen“ (s. Abschn. 9.1) der griechischen Rhetorik an den Text zu richten, bis – durch die prüfende Fragetechnik – hinter dessen konventionellen Behauptungen ein Wahrheitswert deutlich wird. Sokratische Leser werden daher

alle Termini, Definitionen, Argumentationen, Hypothesen, Schlussfolgerungen mit Fragen wie „Was meint ...?“ usw. auf ihre dahinter verborgenen Grundannahmen und Auswirkungen theoretischer wie praktischer Art hinterfragen. Diese sokratische Methode der „Hebammenkunst“ (Mäeutik) ist sicherlich anstrengend, jedoch hilfreich, wenn man Texte genau auf ihre versteckten Grundannahmen und Implikationen prüfen will. Insofern leistet diese Technik auch sehr gute Dienste beim Durchdenken *eigener* Texte.

Beim *rhetorischen Lesen* (vgl. von Werder 1994, S. 66–79) dagegen wird der Leseprozess über *formale* Personal-, Sach- oder Gliederungskategorien der griechisch-römischen Rhetoriktradition gesteuert, die nach dem Lesen in einem Arbeitsblatt notiert werden (s. Abb. 9.2). Solche Kategorien könnte man für die Kondensierung der Textinformation in einer Tabelle anwenden. Durch die Vorgabe jener Kategorien kann die Lektüre bzw. die Reflexion der Lektüre Orientierung bekommen. Allerdings werden die gesammelten Informationen in ein statisches Raster gepresst, das dem Text und seiner Linearität *nicht* entspricht. Die Bezüge der einzelnen Textabschnitte zueinander gehen dabei verloren. Gleiches gilt jedoch für sämtliche Kategorienschemata.

Wie das sokratische und das rhetorische Lesen geht auch das kritische Lesen über eine affirmative Textrezeption hinaus. *Kritisches Lesen* orientiert sich an der Prämisse, dass wissenschaftliche Texte von Menschen in einem historischen und gesellschaftlichen Kontext produziert wurden und werden. Rationale Textproduktion ist außerdem durchtränkt von Unbewusstem (vgl. von Werder 1994, S. 80). Insofern kann mancher Text aus wissenssoziologischer und/oder psychoanalytischer Perspektive hinterfragt werden; im Hinblick auf ein immanentes Gesellschaftsbild

Thema:	
Ursache:	
Ort:	
Zeit:	
Art und Weise:	
Möglichkeiten:	
Definitionen:	
Ähnlichkeiten:	
Vergleich:	
Fingierte Annahme:	
Umstände:	
Interdisziplinäre Aspekte:	

Abb. 9.2 Rhetorisches Kategorienschema mit den sachlichen Suchkategorien. (Quelle: von Werder 1994, S. 72)

bzw. auf möglicherweise in den Text eingeflossene unbewusste Anteile der Autorpersönlichkeit.

- **Tipp** Einmaliges Lesen wissenschaftlicher Texte reicht in der Regel nicht aus, zumindest nicht beim lernenden Lesen.

9.3 Textsorten

Wissenschaftliche Texte gehören zur Sorte der *Sachtexte*; doch auch im Wissenschaftsbereich gibt es davon höchst unterschiedliche: Zu unterscheiden sind von der Funktion her *fachspezifische*, *didaktische* und *journalistische* Texte, wobei diese Kategorisierung nicht immer ganz trennscharf ist.

Zur ersten Gruppe gehören: die *Monografie* (= bibliothekarisch ein Buch, das ein bis drei Personen gemeinsam geschrieben haben), der *wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz*, nochmals unterschieden in *Reviewartikel*, *empirische Forschungsarbeit* und andere Abhandlungen wie *Essay*, *wissenschaftliche Rezension*; *Sammelwerksbeitrag*, *Forschungsantrag*, das *fachinterne Gutachten* und der (Forschungs-) *Bericht*, das *Abstract* und *Protokoll* sowie die *Replik*. Diese Texte richten sich in erster Linie an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und sind mittels Fachsprache in den Spezifika der Textart sowie in den standardisierten Formen der jeweiligen Disziplin verfasst.

Zu den *didaktischen* Texten werden *Vortragsskripte*, *Lehrbuchtexte* und *Nachschlagewerkbeiträge* gezählt. Sie dienen vornehmlich dazu, Wissen an Menschen weiterzugeben, die von dem Gegenstand noch nicht sonderlich viel wissen. Zu den didaktischen Prinzipien gehört es beispielsweise, vom Leichterem zum Schwereren fortzuschreiten, Begriffe zu definieren, das Wichtigste deutlich hervorzuheben, wobei sich ein Lehrbuchtext in seiner Informationsdichte deutlich unterscheidet von einem Nachschlagewerkbeitrag, der hinsichtlich der Informationsfülle wiederum einem Reviewartikel nahekommt.

Zeitungsartikel, *Interview*, *Kommentar* und *Leserbrief* gelten als *journalistische* Textsorten, die sich an Laien wendet. Dort wird zwar immer noch eine Bildungssprache verwendet, nach Möglichkeit aber in sprachlich noch einfacherer Weise.

Weinrich (1993) hat aufgezeigt, dass beispielsweise *Forschungsarbeiten* strukturell aus vier Textteilen bestehen:

- Erstens ist der aktuelle *Forschungsstand* darzustellen (d. h. für einen bestimmten Zeitraum vergangener Jahre, die zum Gegenstand gehörige Literatur zu

rezipieren und ggf. zu kritisieren) und die erkannte *Forschungslücke* als Frage- bzw. Problemstellung zu nennen.

- Zweitens schließt sich die *Darstellung der eigenen Untersuchung* an von der Hypothesenbildung bis zur Ergebnisniederlegung.
- Drittens erfolgt die *Diskussion der Ergebnisse*. Diese Resultate der eigenen Untersuchung werden mit denen der im ersten Teil rezipierten früheren Arbeiten konfrontiert und in einem fiktiven Dialog argumentativ verteidigt. In der Diskussion wird versucht, die Erweiterung des Wissens durch die eigene Untersuchung darzulegen.
- Viertens folgt ein *Ausblick*, der weiterhin offene Fragen oder Problembereiche benennt bzw. für die eigene Weiterarbeit reklamiert.

Solche *Makrostrukturpläne* zu kennen bzw. durch metasprachliche Bezeichnungen (wie „Forschungslücke“, „Fragestellung“, „Hypothese“, „Theorie/Modell“, „Methode“, „Ergebnis“, „Anwendung“, ...) sich selbst bei der Lektüre von Texten zu vergegenwärtigen, hilft erheblich bei der geistigen Verarbeitung der Themen und dazugehörigen Aussagen eines Textes sowie des ihm zugrunde gelegten Argumentationsschemas (s. Abb. 9.5).

Generelles Ziel des Lesens wissenschaftlicher Texte ist es ja erst einmal, die sachliche (und argumentative) Struktur eines Textes zu erfassen und nachzuvollziehen, d. h., den Text aus seinem Kontext heraus zu interpretieren und zu verstehen. Aus kritischer Distanz und von der eigenen Fragestellung ausgehend, gilt es aber auch, gegebenenfalls Widersprüche und Brüche im Text, offene Fragen und ungeklärte Probleme zu finden sowie die theoretischen, praktischen und innovativen Implikationen eines Textes zu überdenken. Dazu muss ein für das Studium zu lesender Text durchgearbeitet werden, wobei Techniken des Markierens, des Herausschreibens und der Verdichtung in Tabellen und Schaubildern die wissenschaftsmäßige Aufnahme fördern.

9.4 Das Unterstreichen und Markieren

Anfängerinnen und Anfänger sollten einen Text einmal überfliegen und sich mittels eines Fremdwörterbuchs bzw. Fachlexikon Klarheit über die Bedeutung aller wichtigen Wörter verschafft haben, bevor es an die eigentliche Lektüre geht. Nach der *cursorischen Lektüre* wissen Sie eher, welche Textstellen die wirklich wichtigen des Textes sind, die unterstrichen bzw. markiert werden sollten. Das am Rande Anstreichen resp. das Unterstreichen von wichtigen Textstellen mit Stiften bzw. das Markieren mit fluoreszierenden Textmarkern fördert zugleich das Behalten; al-

lerdings nur, wenn Sie *sparsam* an- oder unterstreichen. Wenn Sie 80 % einer Seite unterstreichen oder farbig markieren, fällt gerade *der* Teil des Textes ins Auge, der von Ihnen *nicht* hervorgehoben wurde.

Selbstverständlich sollte sein, dass man nur in Texten markiert und unterstreicht, die einem selbst gehören. In Bibliotheksexemplaren oder privat entliehenen Büchern kann man sehr schön mit *Buchstreifen* arbeiten (s. Abb. 9.4) oder mit Haftnotizzetteln, die sich später leicht und ohne Rückstände von den Seitenrändern entfernen lassen (s. Abschn. 9.5). Manche unterstreichen mit Vierfarbstift (z. B.: rot = besonders wichtig; schwarz = Schlüsselwörter und Definitionen; grün = Beispiele; blau = was sonst wichtig ist) oder verschiedenfarbigen Leuchtmarkern. Solch ein Farbsystem erfordert allerdings, dass die gewählten Farbstifte immer zur Hand sind. Ich selbst gebe dem Bleistift den Vorzug, weil dessen Spuren bei Irrtümern wieder ausradierbar sind und nicht ständig die Farbe bedacht und gewechselt werden muss.

9.5 Randbemerkungen (Marginalien)

Manche notieren sich nach der kursorischen Lektüre bei zweiten Lesegang am Seitenrand wichtige Wörter aus dem Text (= Stichwörter), prägnante Satzteile oder zusammenfassende Schlagwörter zum Inhalt. Zentrale Wörter des Textes bzw. des Studiengbietes können dabei abgekürzt werden (z. B. „Erz.“ = Erziehung, „Ki.“ = Kind, Kinder; „Psych.“ = Psychologie). Am besten geht man absatzweise vor und benennt für jeden Absatz mit einem Stich- oder Schlagwort das Thema sowie durch Wortkombinationen dessen inhaltliche Aussage (z. B. „Familienkonstellation beachten“). Diese sogenannte *Thema-Rhema-Analyse* wird in Abschn. 9.7 ausführlicher erläutert. Zum Schluss der Lektüre sollte eine verdichtete Zusammenfassung in eigenen Worten geschrieben werden. Fragen, Kritik und zu prüfende Sachverhalte sollten abschließend davon getrennt aufgelistet werden (vgl. Abb. 9.3).

Außerdem kann man die Argumentationskette eines Textes sozusagen aus der „Vogelperspektive“ rekonstruieren, indem man der Orientierung dienliche, metasprachliche Wörter wie „Fragestellung“, „Hypothese“, „Ziel“, „Randbedingungen“ u. a. an den Rand schreibt (s. in Abb. 9.3: „Einwand“ sowie „Gegenargument“). Welche problemstrukturierenden Ausdrücke dafür zweckmäßigerweise infrage kommen, hat Norbert Franck (2013, S. 162) aufgelistet. Viele verwenden für die am häufigsten vorkommenden metasprachlichen Kennzeichnungen eigene *Abkürzungen* (etwa: B oder Bsp. = Beispiel, D oder Def. = Definition, H oder Hyp. = Hypothese, Q oder Qu. = Quelle, Th = Theorie oder These, Z = Zusammenfas-

<u>Selbständigkeit ermutigen</u> Die Förderung des »Selbst«, der eigenen Persönlichkeit des Kindes, hängt eng mit dem »Verstehen« zusammen und macht ebenfalls eines der großen Leitthemen der modernen Erziehung aus. Mindestens <u>drei Dimensionen</u> sind dabei besonders in jüngerer Zeit in den Blick gekommen: einmal die immer wieder überraschende <u>Eigenart schon kleinster Kinder</u>, die Individualitäten und Charaktere, die Kinder von früh an sind und die sich, je genauer wir sie beachten, desto deutlicher und vielseitiger zeigen. Dem wachsenden Interesse für die Differenzen, für die Originalität schon im frühen Alter hat eine differenzierende Kinderpsychologie auch mit erstaunlichen Forschungsergebnissen Nahrung gegeben: Je mehr wir über Kinder forschend erfahren, um so reicher und farbigere zeigen sich <u>Originalität und Selbstkompetenz des einzelnen Kindes schon vom Beginn seines Lebens</u> an (vgl. Stone/Smith/Murphy 1974, Kap. I). Zum anderen stärkt und entwickelt oder auch versteckt sich das »Selbst« des Kindes in dem Gefüge der frühen <u>Beziehungen</u>, in denen das Kind aufwächst; das »Selbst« als <u>ein dynamisches Konzept</u>, als ein Finden und Entwickeln der geschlechtlichen und emotionalen <u>Identität</u>. Dabei ist die frühere Sicht, die auf die Mutter- beziehung konzentriert war, ergänzt worden und die <u>Familien- konstellation im ganzen</u> mehr in das Blickfeld gekommen (Richter 1963; Bittner u.a. 1981). Und schließlich hat man vom <u>Lernen</u> her die Selbständigkeit als eigene, selbst gesteuerte Tätigkeit mit immer größerer Aufmerksamkeit bedacht. Die generelle <u>reformpädagogische Forderung nach aktivem und »selbsttätigem« Lernen</u> wird gestützt durch die <u>Lernpsychologie</u> und eine <u>kognitiv orientierte Didaktik</u> (Aebli 1975). Aber sie spielt auch im pädagogischen Verständnis des Lernens eine immer größere Rolle. „In der Regel wird doch rezeptiv gelernt“, wendet mancher Kollege ein; das ABC, der Dreißigjährige Krieg, die Englische Sprache sind doch nicht aktiv hervorzubringen oder neu zu erfinden, sondern sie bestehen an sich und müssen, mit Lehrer- und Bücherhilfe, angenommen werden. Das bildet die Argumentation, die Macht des traditionellen Lernens. Aber das <u>Lernen wird nun einmal in dem Maße als fremdbestimmt und unwichtig erfahren, als es nicht in Beziehung zum Denken, Tun und Fühlen der lernenden Kinder steht</u>. Erst die Verbindung mit dem eigenen Tun und Denken, mit der eigenen Biographie macht das Lernen zur eigenen Sache des Kindes. <u>Erst wenn das Kind Interesse gewinnt und das zu Lernende annimmt als etwas, das es selber wissen und können will und von sich aus in Besitz nehmen kann, bleibt das Lernen nicht mehr nur äußerlich, sondern wird Teil des eigenen Selbst</u> (vgl. Messner 1985). Daß das Lernen so viel wie möglich zu einer eigenen Aktivität der Lernenden werden und mit ihrer eigenen Aktivität verbunden werden soll, <u>gilt für alle Altersstufen. Aber es gilt für Kinder mit ihrem Handlungs- und Bewegungsbedürfnis, ihrem Mitgehen des Körpers und der Sinne in aller geistigen Tätigkeit in höchstem Maße</u>. Gewiß, auch das genaue Zuhören und stille Aufnehmen sollen sie lernen, auch das Arbeiten mit Symbolen will gelernt sein. Es aber von früh an zum herrschenden Typus des Lernens zu machen, zeugt von wenig Verständnis für Kinder und bleibt in den Ergebnissen bei vielen von ihnen kümmerlich.	Selbstständigkeit zu fördern = 1 Leitthema mod. Erz. 3 Dimensionen 1. Individualität von Geburt an Ki.psych. sieht Ki. mittlerweile wesentl. differenzierter 2. Bedeutg. d. frühen Beziehungen (insbes. Fam.konstell.) wichtig f. Entwickl. d. kindl. Selbstkonzepts 3. Lernen als selbst gesteuerter Prozess wird zunehm. durch Psych. + Did. gestützt <u>Einwand:</u> Traditioneller Lernstoff wird rezeptiv gelernt <u>Gegenargument:</u> Dieses Lernen ist bloß aufgesetzt. Gelerntes wird erst Teil d. eig. Persönlichk., wenn Lernen in Verbind. tritt m. eigenem Handeln + Denken (biograph. Bezug) Einbezug d. kindl. Handlungs- + Bewegungsbedürfnisses, aller seiner Sinne wichtiger als abstraktes, theor. abgelehobenes Lernen
---	---

Abb. 9.3 Beispiel für das Unterstreichen mit Randnotizen. (Textpassage aus Flitner 1992, S. 212 f., © Piper 1997 und Flitner-Erbinnengemeinschaft 2017)

Nochmals verdichtete Zusammenfassung in eigenen Worten: Selbständigkeit zu ermutigen, ist Forderung mod. Erz. 3 Dimensionen werden dabei zunehmend beachtet:

- die Individualität des Menschen von Geburt an
- die Bedeutung (familiärer) Beziehungen für kindl. Selbstkonzept/Identitätsentwickl.
- die Bedeutung des selbsttätigen Lernens, wobei der Lerngegenstand mit eigenem Denken, Handeln sowie der eigenen Biografie verbunden wird.

Beim Lernen sollen alle Sinne sowie d. kindl. Handlung- und Bewegungsbedürfnis einbezogen sowie aktivem Lernen der Vorzug gegeben werden vor abstrakter, symbolischer Rezeption.

Zu klären, unbeantwortete und kritische Fragen:

- Was ist eigentlich das „Selbst“ genau? (nachschaugen in psychologischem Wörterbuch)
- Beispiele zur Eigenart kleiner Kinder fehlen (bei Stone/Smith/Murphy 1974, Kap. 1 nachlesen, wenn es Sie stärker interessiert)
- Ebenso zu den Auswirkungen der Familienkonstellation (bei Richter 1963 bzw. Bittner u. a. 1981 nachlesen, wenn Sie dieser Aspekt stärker interessiert)
- Sind die Begriffe „Selbst“ und „Identität“ Synonyme? (Vergleich in psycholog. Wb.)
- Warum bleiben die Ergebnisse rezeptiven und symbolischen Lernens bei vielen Ki. nach Ansicht Flitners „kümmerlich“?

Abb. 9.3 (Fortsetzung: Verdichtete Zusammenfassung und Fragen zur Textpassage Flitner 1992)

sung, ...) oder bestimmte Zeichen und Symbole (! = wichtig, !! = sehr wichtig, ? = fraglich, ! = Widerspruch, ~ = Kernthese).

Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass Randbemerkungen *nur in eigenen Texten* infrage kommen. Für geliehene Literatur gibt es die Möglichkeit, entweder mit *Haftnotizzetteln* aus Papier bzw. mit „Tape flags“ (kleinen, verschiedenfarbigen, selbsthaftenden und beschreibbaren Kunststoff-Fähnchen) zu arbeiten oder mit den altbewährten *Buchstreifen* (s. Abb. 9.4): Papier- oder leichte Kartonstreifen (etwa 7–10,5 cm breit) werden in der Länge so zugeschnitten, dass sie als Einlage im Buch etwa 1–2 cm über den Buchblock hinausragen. Auf dem Abschnitt ganz unten sollte auf jeden Fall die Seitenzahl notiert werden, auf die sich der Buchstreifen bezieht. Darüber hinaus könnten Stichwörter notiert sein, worum es auf der jeweiligen Doppelseite geht, denn die Rückseite des Buchstreifens wird für die rechte Buchseite verwendet. Die Breite der Streifen sollte je nach eigener Handschrift so gewählt werden, dass sich Platz für lesbare Randnotizen ergibt, die man so schreibt, dass sie zeilengenau neben dem Text stehen, auf den sie sich beziehen, wenn die untere Kante des Buchstreifens mit der unteren Kante des Buchblocks abschließt. Wenn Sie das entlehnte Buch zurückgeben müssen, sollten Sie Ihre Buchstreifen entfernen und in einem Briefumschlag aufheben, auf dessen Vorder-

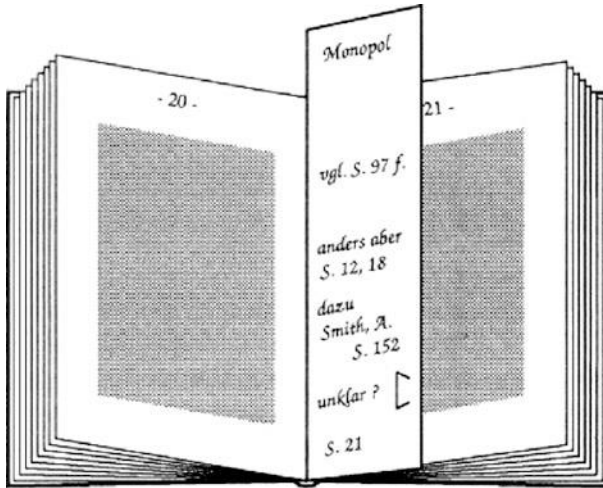


Abb. 9.4 Buchstreifen. (Quelle: Theisen 2002, S. 122)

seite Sie noch einmal die bibliografischen Angaben notieren. Vielleicht benötigen Sie das Buch noch einmal und finden dann die entsprechenden Textstellen schneller.

9.6 Das Argumentationsschema eines Textes analysieren und Aussagen prüfen

Im Abschn. 9.3 ist schon einiges über Textsorten, Textart und Textstrukturen gesagt worden. Studierende haben oft Schwierigkeiten damit, die Argumentation eines Textes wiederzugeben und zu den Argumenten Stellung zu beziehen. Dieses Problem liegt m. E. an der fehlenden *Verarbeitungstiefe*, die sich erst ergibt, wenn Studierende sich intensiv mit einem Text auseinandersetzt haben. Der Textaufbau folgt in den Wissenschaften meist formalen Textbauplänen (s. Abschn. 9.3) und Argumentationsfiguren (s. Abb. 9.5) und ist mithilfe

- der Gliederung bzw. des Inhaltsverzeichnisses,
- der Thema-Rhema-Analyse (s. Abschn. 9.7) sowie
- der Beachtung der „Gelenkstellen“ eines Textes („... Im Folgenden soll das methodische Vorgehen kritisiert werden ...“) und deren Kennzeichnung durch

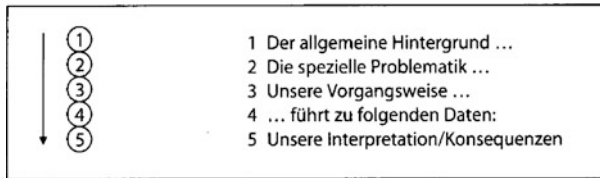
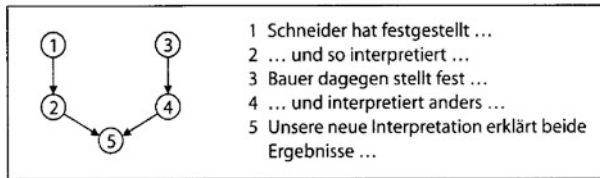
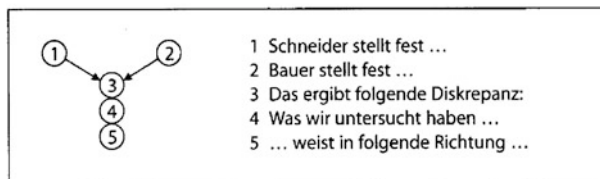
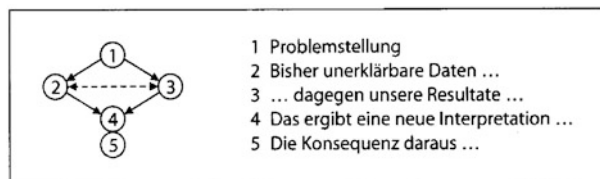
Linearer Fünfsatz**Paralleler Fünfsatz****Diskrepanz-Fünfsatz****Divergierender Fünfsatz**

Abb. 9.5 Beispiele für Argumentationsfiguren in Texten oder Vorträgen. (Quelle: Will 2011, S. 31 f.)

die lesende Person mit metasprachlichen Wörtern („Methodenkritik“) herauszuarbeiten.

Die Linearität des Textes lässt sich dementsprechend visualisieren (s. Abb. 9.5). Die Argumentationsstruktur kann auch in grafischer Form abgebildet werden, etwa mit der Hilfe von Pfeilen ($A \rightarrow B = A$ führt zu B , B folgt aus A ; $A \leftrightarrow B = A$ und B sind nicht miteinander vereinbar; $A \perp B =$ Widerspruch zwischen A und B).

Aussagen	Beispiele	Geltungsmodus/ Testfragen	Mittel der kritischen Prüfung
<i>informative</i>	Es gibt Quastenflosser. Alle Planetenbahnen sind Ellipsen. Bei irreversiblen Prozessen nimmt die Entropie zu. Wenn Menschen großem Stress ausgesetzt sind, dann nimmt die Fähigkeit ab, Probleme zu lösen.	<i>Wahrheit</i> Stimmt die Aussage mit der Wirklichkeit überein?	– logische Prüfung – Vergleiche mit konkurrierenden Aussagen – Prüfung an der Realität – ideologiekritische Aspekte: geringer Informationsgehalt? Absolutheitsanspruch Vermengung mit normativen Aussagen? Schwarz-Weiß-Malerei? Verschwörungsideen? Überzogene Erwartungen? Rekurs auf autoritäre Quellen?
<i>technologische</i>	Verwende Kamillentee, um deine Beschwerden zu lindern. Militärische Aktionen außerhalb der Nato sind unverzichtbare Maßnahmen zur Begrenzung lokaler Konflikte.	<i>Geeignetheit</i> Führt das Mittel wirklich zum Ziel?	– Mutmaßliche Wirkungen herausarbeiten – Prüfung der zugrundeliegenden Hypothesen – Nebenwirkungsanalyse, Kollision mit anderen Zielen und Werten?
<i>normative</i>	Du sollst nicht töten. Den Frieden sollten wir erhalten. Was du nicht willst, das man dir tu, das füg' auch keinem andren zu. Es ist besser, Unrecht zu erleiden, als Unrecht zu tun. Leben ist das höchste Gut	<i>Erwünschtheit</i> Sollen wir das tun? Ist dieser Zustand gut so? Wie würde sich die Welt verändern?	– logische Prüfung – Wertkonflikte herausarbeiten – Konsequenzen herausarbeiten – faire Wirkungen für alle? – Realisierbarkeitspostulat anwenden – Kongruenzpostulat anwenden
<i>außer-moralische Werturteile</i>	Deine Niere funktioniert gut.		– Umformulieren in informative Aussagen – Kriterien festlegen

Abb. 9.6 Mittel der kritischen Prüfung von Sätzen. (Quelle: Alt 2003, S. 63)

Was immer Sie sich ausdenken, Ihre Zeichen müssen eindeutig sein, sodass Sie die intendierte Aussage zweifelsfrei rekonstruieren können.

Die verwendeten Aussagen wiederum lassen sich in vier Klassen einteilen, die die Abb. 9.6 wiedergibt. Für jede dieser Klassen werden Beispielsätze genannt. Danach wird die Frage nach dem Geltungsmodus gestellt und es werden die Möglichkeiten der kritischen Überprüfung der vier Aussagetypen benannt.

9.7 Exzerpieren und Texte zusammenfassen

Neben dem Markieren von wichtigen Textstellen, dem Anbringen von Randnotizen oder Symbolen am Seitenrand bzw. auf Buchstreifen (s. Abb. 9.4), ist der Textauszug (das Exzerpt) ein wichtiges Hilfsmittel, um Gelesenes – möglichst in eigenen Worten und knapper Form – schriftlich festzuhalten. Dabei entscheidend ist die Differenz zwischen wichtigen und unwichtigeren Textinformationen. Ein Exzerpt sollte auf jeden Fall kürzer sein als der zu exzerpierende Text. Exzerpieren sollten Sie alle wichtigen Texte, auf die Sie für die eigene (Examens-)Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zurückgreifen wollen oder müssen, z. B. wenn Modulprüfungen anstehen. Exzerpieren, d. h. das Herausschreiben, dient nicht nur der vertieften Verarbeitung von Gelesenem, sondern das Exzerpt hilft später bei der Wiederauffrischung von Gelerntem. *Deshalb:* Schauen Sie sich Ihre Unterlagen – in einigem zeitlichen Abstand – des Öfteren wieder einmal an, um Gelerntes dem Vergessen zu entreißen.

Nicht jeder Text muss komplett exzerpiert werden. Beim *auszugsweisen Exzerpieren* konzentrieren Sie Ihr Exzerpt auf die Aussagen des Gesamttextes im Hinblick auf Ihre Fragestellung. Sowohl beim kompletten wie auch beim auszugsweisen Exzerpt wird das Wichtigste *in eigenen Worten* umschrieben (= paraphrasiert), in Einzelfällen aber auch – und dieses dann unbedingt mit An- und Abführungszeichen – wortwörtlich abgeschrieben (Zitat – s. Abschn. 10.5). Für beide Formen des Herausschreibens ist wichtig, dass Sie zumindest *einmal* die genaue bibliografische Angabe (s. Abschn. 10.5.5) notiert haben und die jeweils dem Ursprungstext entsprechende Seitenzahl fortlaufend in Ihrem Exzerpt festhalten. Die *Seitenzahl* ist ebenso für die Paraphrase wie für das wortwörtliche Zitat erforderlich, wenn Sie später die Passagen für Ihre (Examens-)Arbeit verwenden wollen. Achten Sie also darauf anzugeben, wo ein Seitenwechsel in einem Zitat oder Paraphrase-Teil vorliegt, sonst müssen Sie dieses bei späterer Verwendung eventuell am Originaltext noch einmal nachprüfen!

Inhaltlich ist ein Exzerpt ausführlicher als die Randbemerkungen (s. Abb. 9.3); besonders dann, wenn es sich um ein häufig verliehenes Buch aus der Biblio-

thek handelt und der Originaltext später nicht zusätzlich zum Exzerpt vorliegt. Wie bei den Randnotizen geht man beim vollständigen Exzerpieren *absatzweise* mithilfe der *Thema-Rhema-Analyse* vor: Als erstes wird das *Thema des Absatzes* ermittelt und als Wort oder Wörterkombination niedergeschrieben. Davon getrennt sollte zumindest die *Kernaussage zu diesem Thema* notiert werden (*Beispiel*: [Thema:] Lehrerrolle (LR) [Rhema:] keine Erweiterung der LR, sond. Konzentration auf Kernkompetenz). – Jedes Komprimieren eines Absatzes (s. a. Abschn. 10.4.4) beginnt auf einer neuen Zeile. Kapitelüberschriften werden wortwörtlich abgeschrieben und durch Unterstreichung als solche kenntlich gemacht. Achten Sie insbesondere auf Schlüsselbegriffe und deren Definition sowie die Abfolge der Argumentation. Und bitte die Seitenzahlen nicht vergessen, die den Bezug zur Originalseite herstellen (wichtig für Paraphrase *und* Zitat! – s. Abschn. 10.5.1).

Will ich den Text nur unter einer bestimmten Fragestellung exzerpieren (*Beispiel*: Es liegt ein Buch vor mit dem Titel: „Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland“, aus dem mich nur die Aussagen über die „Inklusion“ interessieren), so überfliege ich den Text, sofern das Buch kein gutes Sachregister hat, und schreibe nur die Angaben heraus – sinngemäß oder wortwörtlich (im letzteren Fall mit An- und Abführungszeichen) –, die Aussagen über „Inklusion“ betreffen.

- **Tipp** Ein Exzerpt taugt allerdings nur dann, wenn Sie auch ohne die Textvorlage Ihre Zusammenfassungen für weitere Arbeitsgänge verwenden können, also auch irrtumsfrei Ihre Schrift lesen bzw. Abkürzungen auflösen können. Und lassen Sie bitte Platz für spätere Zusätze und Anmerkungen.

9.7.1 Formales zu den Exzerpten

Exzerpte kann man auf Karteikarten (DIN A5 quer) niederschreiben oder auf einseitig zu beschreibenden DIN-A4-Blättern. (Einseitig nur deshalb, weil manchmal Schere und Klebstoff der schnellste Ausweg sind, Textteile zu übernehmen, anstelle sie abschreiben zu müssen. Für handschriftliche Exzerpte verwende ich die Rückseiten von nicht mehr benötigten Computerausdrucken als Konzept- bzw. Exzerptpapier.) Lochen Sie einen Papierstapel *vorher* mit einem Locher (mit richtig eingestellter Anschlagschiene), damit keine wichtigen Informationen beim späteren Lochen ausgestanzt werden. Knicken Sie sich für den Anfang an allen Seiten etwa 4 cm breite Ränder, sodass Sie neun unterschiedlich große Flächen haben, die für unterschiedliche Informationen vorzusehen sind (s. Abb. 9.7).

Blatt n des Exzerptes	Bibliografische Angabe des exzerpierten Textes, auf der 1. Seite komplett, auf den Folgeseiten gekürzt	Platz für Sachgruppenangabe, Exzerptnr.
Lochrand (Seitenzahlen des exzerpierten Textes) S. 173	<u>Kapitelüberschrift wortwörtlich</u> Thema des Absatzes 1 Kernaussage in eigenen Worten zu Absatz 1 Darunter ein „Zitat in An- und Abführungszeichen“ Thema des Absatzes 2 Kernaussage in eigenen Worten zu Absatz 2 usf.	Ihre Leitworte, Kommentare, Ergänzungen
	nochmals verdichtete Zusammenfassung in eigenen Worten	Evtl. Hinweis auf Folgeblatt n + 1

Abb. 9.7 Exzerptpapier DIN-A4 (Ausschnitt)

- I Tipp** Wer mit einem Literaturverwaltungssystem wie z. B. „Citavi“ arbeitet, sollte seine Notizen, Exzerpte und Aufbewahrungsorte mit dieser Software verwalten.

Darüber hinaus stellt sich die Frage der *Aufbewahrung der Exzerpte*. An eigene Fotokopien von Texten kann man die dazugehörigen Exzerpte anheften, in eigene Bücher die Zettel gefaltet einlegen. Doch sollen ja gerade Exzerpte für wichtige Bücher aus der Bibliothek angefertigt werden, die dann, wenn man dringend auf die Bücher zurückgreifen möchte, meist ausgeliehen sind. Solche Exzerpte können Sie in Archivboxen, Stehsammlern, Ordern oder Karteikästen aufbewahren (s. Abschn. 5.4). Ich hefte meine Exzerpte fortlaufend nummeriert (z. B. „E46“ = Exzerpt 46) in Exzerpte-Ordern ab und notiere mir in meiner Literaturdatenbank, dass es zu dem Buch aus der Bibliothek mit der Signatur „AP 15640 W689(5)“ ein Exzerpt mit der Standort-Nr. „E46“ gibt. Das Ein- und Rücksortieren nach laufenden Nummern hat sich bewährt, weil erst ein neuer Ordner beschafft und eingerichtet werden muss, wenn der alte gefüllt ist. Selbstverständlich kann man handschriftliche Exzerpte auch einscannen und elektronisch speichern.

Als Dateinamen würde ich dann „E46_Will-2011.pdf“ vergeben und die Datei im (elektronischen) Verzeichnis „Exzerpte“ speichern.

Führt man darüber hinaus noch ein *Verweissystem* (elektronisch z. B. mittels „CUEcards“ – s. Abb. 5.8), können auch dort Hinweise auf entsprechende Exzerpte vermerkt werden. – Karteikarten für *Exzerpte* sollten mindestens DIN-A5-Querformat haben, sonst geht zu wenig Text auf eine Karte. – Die Karteikartentechnik eignet sich allerdings besser für eine Definitions- oder *Zitatenkartei* auf DIN-A6-Karteikarten (s. Abb. 9.8), die dann – nach Schlagwörtern geordnet – in einem Karteikasten abgestellt werden, der so auch als Lernkartei dienen kann, z. B. für eine Klausurvorbereitung.

Ein weiteres Karteikarten-Verfahren besteht darin, einseitig beschriebene DIN-A4-Exzerptblätter (diesmal die Rückseite unbedruckt bzw. unbeschrieben) so auf DIN-A6-Format zu falten, dass der Exzerpt-Text nicht mehr zu sehen ist (s. Abb. 9.9). Dieses nun zweimal gefaltete Blatt kann wie eine Karteikarte nahe des Faltrandes beschriftet werden, indem die vollständige bibliografische Angabe (bei Büchern aus einer Bibliothek mit Signatur) auf dieser „Karteikarte“ notiert wird. Handelt es sich nicht um allzu viele Folgeblätter, z. B. eines auszugsweisen Exzerptes, können diese gemeinsam in der beschriebenen Weise gefaltet (s. Abschn. 5.3.1) und in die Literaturkartei einsortiert werden.

Diese Methode kann auch für eine *tabellarische Auswertung* eines Buches oder Aufsatzes genutzt werden (s. Abschn. 9.8.1). Hat man ein unbeschriebenes DIN-A4-Blatt zweimal so gefaltet, dass die längere Strecke jeweils halbiert wird, sind auf der Vor- und Rückseite insgesamt acht gleich große Flächen gegeben. Die

Handeln, soziales (Definition)	Sozialpsych.
S. 321 „Zusammenfassend definieren wir Handeln als das <i>bewusst</i>	s. H. = Verhalten eines
<i>zielgerichtete</i> und <i>geplante</i> , <i>gewollte</i> und <i>von Emotionen</i>	Aktors, und zwar:
<i>begleitete</i> , <i>sozial gesteuerte</i> und <i>kontrollierte</i> Verhalten	1. bewusst zielgerichtet
eines Handelnden (Aktors).“	2. geplant
	3. gewollt
	4. von Emotionen begleitet
	5. sozial gesteuert & kontrolliert
CRANACH, Mario von & KALBERMANN, Urs: Soziales Handeln.	Hinweis auf mögliche
In: <i>Sozialpsychologie</i> . Dieter Frey & Siegfried Greif (Hrsg.). –	Folgekarten
München 1983, S. 321-325	

Abb. 9.8 Beispiel einer Definitions- oder Zitationskarteikarte

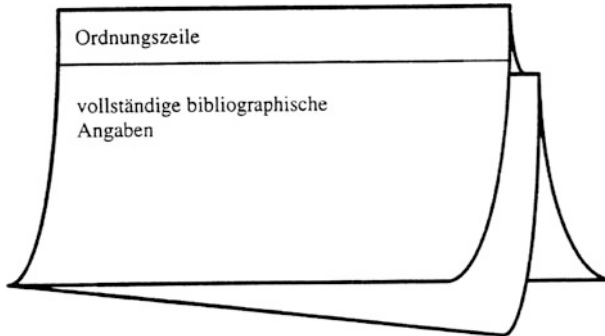


Abb. 9.9 Von DIN-A4 auf DIN-A6 gefaltetes Karteiblatt für Lektürenotizen oder auszugsweise Exzerpte

durch Faltung entstandenen vier Innenflächen könnten jeweils links oben Überschriften tragen wie: „Ziel des Textes“, „Inhalt“, „Problem-/Fragestellung“, „Problemlösung/Antworten“. Bei der Beschriftung der Außenseite muss darauf geachtet werden, dass nahe am Faltrücken die Ordnungszeile angelegt wird, unter der die „Karteikarte“ alphabetisch/systematisch in den Kasten einsortiert werden soll (s. Abb. 9.9). Unter der Ordnungszeile sollten die vollständigen bibliografischen Informationen stehen einschließlich der *Bibliothekssignatur*, wenn Sie die Literatur entliehen haben. Auf die übrigen Flächen Ihres gefalteten Blattes können Sie Textauszüge als Zitate oder Paraphrasen eintragen oder die Kategorien der Rhetorik (s. Abb. 9.2) nutzen. Empfehlenswert ist auf der „Rückseite“ eine „Zusammenfassung zum Inhalt“ und/oder Ihre persönliche Einschätzung des Aufsatzes oder Buches (z. B.: „sehr wichtiges Buch für die Klausur in Soziologie!“, „+ neueste Literatur verarbeitet“, „– implizit normativ“), sodass Sie nach dem Ziehen dieser „Karte“ eine schnelle Übersicht haben. Wenn Sie solche Blätter dann mit dem Faltrücken nach oben in einen Karteikasten stellen, kann man sich aus DIN-A4-Blättern eine kostengünstige und informative Kartei schaffen, die z. B. auf 1–2 weiteren Seiten zusätzliche Ausarbeitungen aufnimmt oder die zwischen Karteikarten sortiert werden können, entweder in der Literaturkartei oder in der Lern-/Arbeitskartei (wenn beide im Format DIN-A6 geführt werden).

9.8 Gelesenes verarbeiten

Da das Behalten verbessert wird, indem Sie sich immer wieder in Abständen mit bereits Gelerntem beschäftigen, sollten Sie wichtige Literatur nicht nur exzerpieren, sondern Texte weiter verdichten bzw. mit Ihrem Vorwissen und dem neu Gelernten vernetzen. Die Komprimierungstechniken helfen, die *Verarbeitungstiefe* im Rahmen der Rekapitulation des Gelesenen (vgl. Kretzenbacher 1990) zu erhöhen, weil Sie sich etliche Gedanken bezüglich der Zusammenfassung bzw. zu den einzelnen Kategorien machen müssen, die Sie darstellen wollen, und zu möglichen Relationen zwischen den Begriffen. Bei der Relationen-Darstellung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten wie z. B. Flussdiagramme (s. Abb. 9.10) oder die Netzwerk-Technik (s. Abb. 9.13) (vgl. dazu auch Stry und Kretschmer 1999, S. 120–129).

9.8.1 Tabellen

Gelesenes kann auch in eine Tabellenform gebracht werden, was besonders bei Unterscheidungen von zeitlichen Phasen oder Epochen (s. Abb. 9.11) oder bei Vergleichen von Standpunkten, alternativen Lösungswegen bzw. hinsichtlich bestimmter Merkmale oder Kategorien angebracht sein kann (s. Abb. 9.12).

Solche Tabellen eignen sich nicht nur für einen wichtigen Text, sondern auch für ein größeres Themengebiet, wozu Sie „thematische Zwischenbilanzen“ (Püschel 2010, S. 45) z. B. für Prüfungen zusammenstellen: Sie verarbeiten Ihre Exzerpte weiter, indem Sie Aussagen verschiedener Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu einem prüfungsrelevanten Thema tabellarisch auflisten. Über die Kernbegriffe lösen Sie sich von den einzelnen Texten und kommen so zu – möglicherweise eigenen – Konzepten (ebd.), die später in Concept- oder in Cluster-Maps visualisiert werden können (s. Abschn. 9.8.2).

Durch die intensive, wiederholte Beschäftigung mit dem Lernstoff werden mithilfe von didaktischen Prinzipien wie Einfachheit bzw. Übertreibung/Kontrastverstärkung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Selbstverständlich müssen die Schemata und Tabellen noch die notwendige wissenschaftliche Differenzierung aufweisen, aber durch die Elaboration wird das Gelernte hervorragend in das vorhandene Wissen integriert und das Ganze kann bei der Vorbereitung auf Prüfungen sehr hilfreich sein.

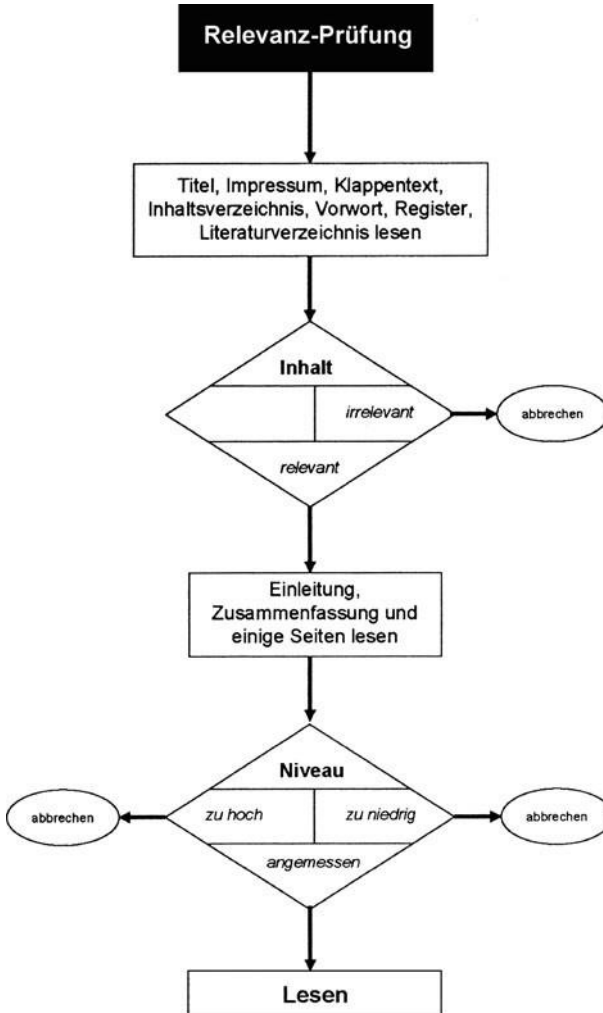


Abb. 9.10 Flussdiagramm Relevanzprüfung bei einem Buch. (Quelle: Franck und Stary 2006, S. 46)

1. Phase: 1779 – ca. 1890	2. Phase: ca. 1890 – 1963	3. Phase: seit 1963
<i>Wurzeln d. Päd:</i> Theologie u. prakt. Philosophie Gesellschaftserwartungen an Päd.: Deutungsmuster + Handlungsorientierungen Schriften alltagsfixiert, stark normativ Begriffe aus der Erz.praxis in päd. Wiss. übernommen	bestandskrit. Phase durch 2 Provokationen: (1) Reformpäd. + (2) Historismus zu 1.: Gegenbewegung zur bürokrat. + entfremdeten Schule; Kritik am Herbartianismus zu 2.: geschichtsphilosoph. Relativierung; <i>Diltheys</i> Grundlegung d. Geisteswiss. + Ausbau d. Hermeneutik → <i>Geisteswiss. Päd.</i> Relativierung der Erziehungswirklichkeit Begriffe aus der Erz.praxis in päd. Wiss. übernommen	(vereinzelte erfahrungswiss. Vorläufer ab 1900: <i>Meumann, Lochner</i>) 1963 „realistische Wendung“ (<i>Heinrich Roth, Göttingen</i>) Entwickl. zur sozialwiss. orientierten Erziehungswissenschaft; starke Anlehnung an US-amerikanische Psychologie und Soziologie Neue Paradigmen: <i>Empir.-analyt. Erzwiss.</i> und <i>Kritische Erzwiss.</i>, orientiert an psycholog. Unterrichtsforschung resp. Frankfurter Schule (<i>Horkheimer/Adorno</i>); Auslöschung geisteswiss. Terminologie, Einsetzung neuer, weniger nationalsprachl. Termini; charakteristische Differenz zw. handlungswiss. u. analytischem Selbstverständnis Begriffe aus der Erzwiss. z. Teil in die Erz.praxis diffundiert
<i>Textsorten:</i> fiktionale Lit. erziehungstheoret. Monografien 200 Jahrbücher/Zs./Reihen Kompendien (= kurzgefasste Lehrbücher) staatl. Richtlinien Nachschlagewerke	<i>Textsorten:</i> wie 1. Phase + Polemiken und Streitschriften	<i>Textsorten:</i> – erzwiss. Lit. (Monografien, Abhandlungen) – Lehrbuch – Praxisanleitung – Einführungen, Grundkurse – Propädeutiken – Geschichten der Päd. – kasuistische Lit. – Streitschriften + Polemiken – empir. Untersuchungen
<i>weitere Charakteristika:</i> keine rein wiss. Semantik, kaum nichtsprachl. Mittel; Sprechakttypus der Aufforderung sehr häufig; positivistische Faktendarstellung, Behauptungen von Bewertungen nicht getrennt; Interjektionen, indoktrinärer Stil, aber auch Ausnahmen: z. B. Herbart (differenziert, konditional, argumentativ)	<i>weitere Charakteristika:</i> vertikale Schichtung zw. (A) Lebenspraxis u. (B) akadem. Literatur nicht immer durchgehalten zu A: futurische Form, tendenziell prophetisch, religiös bekehrend; Metaphern, Semantik antisientifisch; performativischer Sinn indoktrinär; Behauptungssätze mit implizitem Aufforderungscharakter zu B: Ausbildung der geisteswiss. Fachterminologie; Präteritum anstelle Futur, dennoch stark affirmativ; ungebrochene Semantik, Interpretation im hermeneut. Zirkel; wenig nichtsprachl. Mittel, stattdessen Metaphern	<i>weitere Charakteristika:</i> Syntax schwer klassifizierbar; hochkomplex und oft unverständlich. Nichtsprachl. Mittel haben beträchtl. Stellenwert. Im Streit zw. geistesw. Päd., krit. Erzwiss. u. empir.-analyt. Erzwiss. spielten Begriffe als Leitformeln wichtige Rolle zur Erkennung von In- und Outgroup – Dennoch: gemeinsame Orientierung an Rationalität Fazit: diskontinuierliche Entwicklung; schwindende nationalsprachl. Terminologie, wenig terminolog. Eigenständigkeit, rascher Modenwechsel, semantisch selten trennscharf; von Berufspraxis zurückhaltend rezipiert. Polit. Teilung Dtschl. in Terminologie bemerkbar, muss noch erforscht werden Ausblick: Postmoderne-Diskussion: „anything goes“

Abb. 9.11 Die Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. (Zu dem Text Lenzen und Rost 1998)

Alltagssprache, Umgangssprache (Us), Laienspr. (Ls)	Bildungssprache (Bls)	„Jargon“	Berufssprache (Brs) (= Werkstattssprache)	Fachsprache (Fs)	Wissenschaftssprache (Ws)
Us = Spr., die d. Angehörigen e. Sprachgemeinschaft im Alltag benutzen. Us wird natürlich gelernt. Mird. 1 Us beherrscht jeder Mensch. (H., 328)	Bls = Spr. d. Massenmedien Unterschied zur Us: Disziplin d. schriftl. Ausdrucks & differenzierter Wortschatz Bls steht grundsätzl. allen offen, die sich mit Mitteln der Schulbildung orientieren O. wissen ermöglicht Verbindungslinien d. Fachs mit d. Grenzen d. Welt & d. Lebensaufgaben (Scheler)	(Negativ-)bezeichn. f. Gruppenspr. (= Soziolekte). Gruppspr. dienen d. Untersch. v. In- und Outgroup Jargon = intellekt. Mode, komisch, z. T. ärgerlich, kurzlebig Funkt.: Zugehörigkeit (H., 332) erregt Resistenz Transfer v. Ws in Us; Übergang Ws & Bls fließend (H., 330). Z. histor. Wandel v. Bls s. H., 335 wicht. Vermittlungsfunkt. (T., 210)	dient der beruflichen Kommunikation, verkürzt, standardisiert; reguliert Handlungsanlässe & -strategien, vermittelt berufl. Identität (T., 196) Brs general unspezif., unterschiedl. sozialisiert in gemeinsame Denk- & Wissensmuster (T., 199) In päd. Berufen tritt päd. Ambition gebündelt auf, im Vergleich z. Alltag sozusagen verschärft. Dies impliziert Konzentration, Verbesonderung: Spezialisierung im Blick auf d. kulturelle Funkt. d. Institution, in der e. päd. Beruf ausgeübt wird. Brs in Erzieherberufen = spezialisierter, konzentrierter, unnatürlicher als Alltagsreden üb. Erz. (T., 208, These 2) Reden üb. Erz. eher mündl., manchmal Gutachten (T., 208, These 3)	Fs erwirbt man, indem man sich spezialisiert spezielle Kenntnisse Fs erlauben f. spezialisierte Lernbereiche größere Präzision der Rede Diese ist nicht immer explizit geregelt (H., 328). Fs nicht eindeutig & präzise def. (T., 196, FN 4) Fs schottet ab (T., 199)	Problem der Unverständlichkeit (H., 327). Im Unterschied zu Fs ist Ws explizit geregelt. Ws muss sich f. d. Funktion d. tatsachenfeststellenden Redeeignen & speziell für d. Prüfung von Aussagen. Hoher Grad der Normierung. Kontextfreier Gebrauch d. sprachl. Ausdrücke (H., 328) & deren Einbett. i. e. theoret. Zusammenhang Wer wiss. Termini verwendet, erweckt Begründungserwartungen & belastet sich mit Verteidigungspflichten. Ws von Us abhängig. Mind. 1 Us nötig, um Ws anzueignen. Meth. Aufbau erfordert e. andere Sprache, in der wir explizit Regelungen vornehmen [Us, Bls als Metasprache?] (H., 329). In der FWL steht das sprachl.-begriff. Instrumentarium unter d. Primat d. Erkenntnisbildung in theoret. wie empir. Hinsicht. Im Blick auf ihren Gegenstand – d. Erziehungswirklichkeit – hat sie qua Analyse & Kritik Aufklärungsarbeit zu leisten. Im Blick auf die Praxis hat sie Voraussetzungen bereitzustellen für eine verantwortliche Gestaltung von Erziehung im Alltag & in päd. Institutionen. Hinzu kommt reflexive Selbstvergewisserung hinsichtl. der Tauglichkeit d. eigenen sprachl.-begriff. Instrumentariums. Insofern ist eine gewisse „Esoterik“ (Lenorth 1987) kennz. erwiss. Argumentation. (T., 208, These 2) In d. Ausbildung päd. Berufe: Reden üb. Erz. eher mündl. und in anderer Ausdrucksform als in d. schriftl. Komm. (T., 208, These 3)

Tabellarisch-vergleichendes Teilexzerpt zu den Aussagen aus zwei Texten: HABERMAS 1978 (= H.) und TERHART 1992 (= T.)

Abb. 9.12 Differenzierungen und Relation zwischen Sprachformen

9.8.2 Texte visualisieren

Eine weitere Verdichtung von Textinformationen kann in *Schaubildern* erfolgen. Deren Erarbeitung erfordert zwar auf der einen Seite eine noch intensivere Auseinandersetzung mit dem Text, auf der anderen Seite kann der Inhalt solcher Schaubilder schneller erfasst und wiederholt werden als durch das Durchlesen von Exzerpten. Schaubilder bleiben im Gedächtnis viel besser haften, weil solche Schemata, so sie denn übersichtlich sind, ganzheitlich erinnert bzw. rekonstruiert werden können, zumindest von eher visuell Lernenden. – Deshalb soll an dieser Stelle noch einmal daran erinnert werden, dass Sie beim Lesen auch den Abbildungen in Texten Beachtung schenken sollten!

Stry und Kretschmer (1999, S. 121–129) stellen Texte und deren Bearbeitung mithilfe der Netzwerk-Technik und des Mind-Mappings vor (vgl. auch Buzan

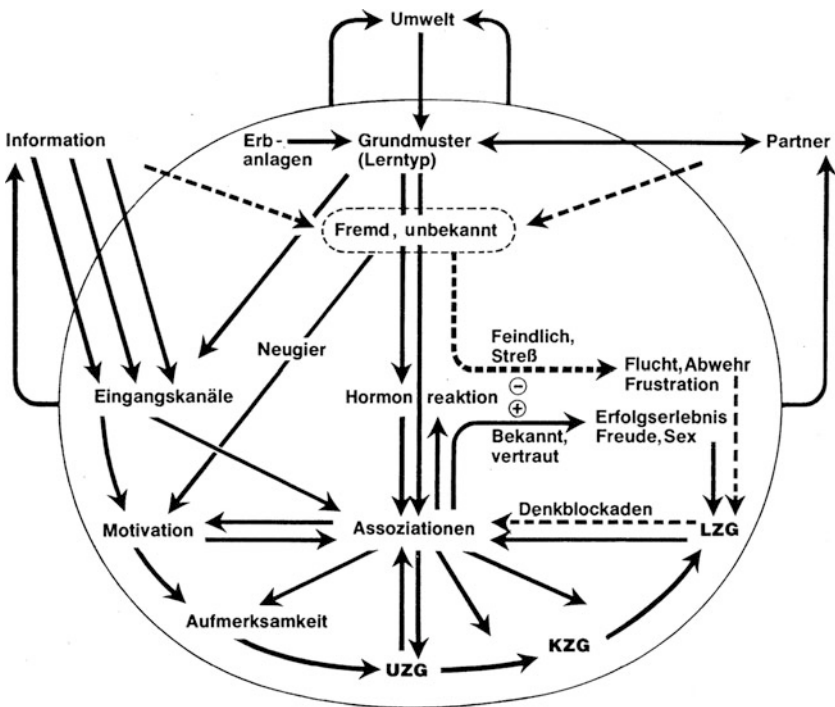


Abb. 9.13 Visualisierungsbeispiel zum Netzwerk Lernen. (Quelle: Vester 2001, S. 176)

2006; Hertlein 2010). Während bei der Netzwerktechnik oftmals Begriffe in Kästchen, Kreisen oder Rauten und Relationen durch verschiedene Pfeilformen dargestellt werden (s. Abb. 9.10), geht die „Mindmap-Technik“ von einem zentralen Thema aus, das in die Mitte der Seite geschrieben wird. Von dort aus werden dicke „Äste“ und dünnere Zweige angelegt, die für zusammenhängende bzw. gesonderte Aspekte stehen (s. Abb. 9.14). Gerade das „Mindmapping“ eignet sich für die Strukturierung von Inhalten zu einer Wissenslandkarte oder für die Exposition eines Textes (s. a. Abb. 11.3), bevor man ihn schreibt. Das Mindmapping ist weiterentwickelt worden zum Verfahren des Cluster-Mappings (s. Abb. 9.15). Hierbei wird nicht von *einem* zentralen Thema in der Mitte des Blattes ausgegangen, sondern ein Cluster- oder Concept-Map (s. Abb. 9.16) kann mehrere Zentren auf dem Blatt haben, die miteinander in Relationen stehen (vgl. Nückles et al. 2004). – Anhand einiger Beispiele soll demonstriert werden, dass solche Schaubilder Aussagekraft haben (s. die Abb. 9.13 bis 9.16). Die Auseinandersetzung mit ihnen hilft besonders, Lerninhalte zu Superzeichen zu verdichten und längerfristig zu behalten. Noch besser ist es, selbst solche Tabellen oder Schaubilder zu erstellen.

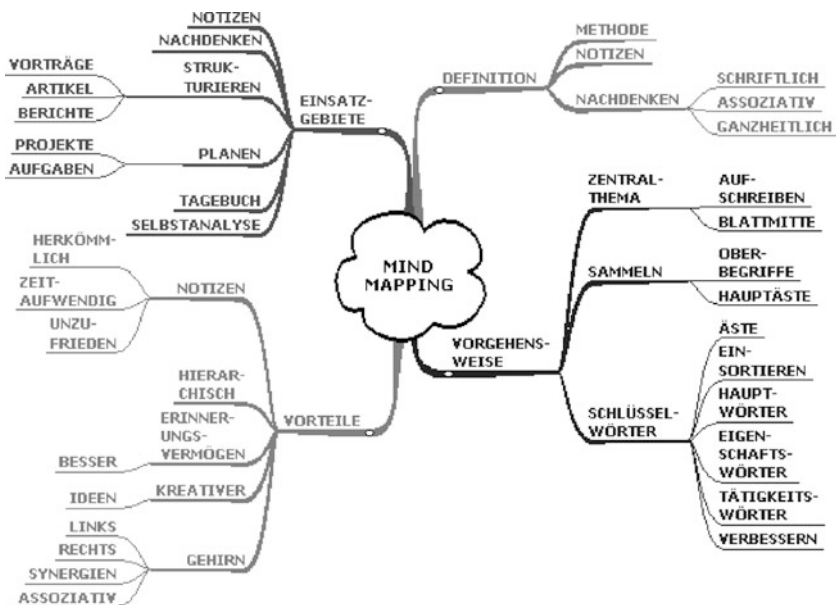


Abb. 9.14 Mindmap zum Thema Mindmapping. (Quelle: <http://www.zeitzuleben.de/zlwp1892/wp-content/uploads/2010/12/1Of9gcKfbs.gif>)

9.8.3 Begriffe klären, Sachverhalte prüfen, aufgeworfenen Fragen nachgehen

Bei allen diesen Lese- und Verarbeitungsprozessen dürfen Sie es nicht versäumen,

- Wörter nachzuschlagen, die Sie nicht verstanden haben. Dazu sollten Sie von Beginn an zumindest ein Fremdwörterbuch sowie je ein Fachwörterbuch mit möglichst vielen Fachtermini zu jedem Ihrer Studienbereiche an Ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung haben.
- Sachverhalte bei den geringsten Zweifeln zu prüfen. Sind Verweise auf Quellen angegeben, sollten Sie diese als Erstes prüfen. Darüber hinaus können natürlich auch andere Quellen und Informationen zur Verifikation gesucht werden (s. Abschn. 8.1.3).
- Fragen nachzugehen, die der Text offenlässt und die Sie interessieren. Aus solchen Fragen kann sich beispielsweise das Thema für eine schriftliche (Abschluss-)Arbeit ergeben.
- eigene Textauszüge, selbsterstellte Tabellen und Schaubilder in der Gruppenarbeit (s. Kap. 4) anderen zu erläutern und ihre Korrektheit in der Diskussion zu überprüfen. Dazu sollten sich andere genauso viel Mühe geben wie Sie bei der Erstellung dieser Materialien. Oft kommen in diesem Gedankenaustausch noch gute Ideen hinzu.

9.9 Kritik an Texten üben

Textkritik und Sachkritik sollten nach Möglichkeit getrennt werden (vgl. zum Folgenden u. a. Hackenbroch-Krafft und Parey 2003). *Textkritik* legt das Augenmerk auf den Aufbau, die Textstruktur, den Stil und die verwendete Sprache, etwa mit den Fragen:

- Von welchen Voraussetzungen geht der Text aus?
- Werden diese Voraussetzungen im Blick behalten?
- Wie wird argumentiert?
- Gibt es Widersprüche oder Brüche in der Argumentation?
- Stehen Voraussetzungen, Argumentation und Schlussfolgerung in einem stimmigen, d. h. widerspruchsfreien Zusammenhang?

Die *Sachkritik* hingegen kann nicht so formal erschlossen werden. Der Schwerpunkt liegt nun auf der inhaltlichen Reflexion des Textes mithilfe des eigenen

Vorwissens; d. h. seiner Prüfung an der je eigenen Erfahrung bzw. an der sekundär vermittelten Erfahrung anderer. Im Wissenschaftsbereich setzt dies Fachwissen bzw. die Bereitschaft voraus, sich fehlendes Fachwissen anzueignen. Folgende Fragen führen zu einer Sachkritik eines Textes:

- Werden Probleme angemessen bzw. sachlich richtig dargestellt?
- Wie ist der methodische Ansatz einzuschätzen?
- Können Aussagen des Textes kritisiert werden, indem sie mit Aussagen, Hypothesen, Theoremen anderer Texte verglichen oder durch sie ergänzt werden?
- Welche Quellen wurden herangezogen?

Zusammenfassung

Selbst wenn Sie lieber empirisch oder praktisch arbeiten würden: Am Lesen führt kein Weg vorbei, weil wissenschaftliche Ergebnisse zumeist schriftlich vorliegen. Wer nicht so gerne liest, sollte einerseits seine Motivation zum Studium überprüfen, andererseits vielleicht mit kleinen Belohnungen versuchen, die Abneigung gegen das Lesen zu überwinden. Vor allem sollten jene die Methode der Relevanzprüfung (s. Abschn. 8.5) anwenden, um herauszufinden, ob ein Text für sie und ihre Fragestellung wichtig ist oder nicht. Danach kommt es wiederum auf die richtige Lesestrategie an, je nachdem, was mit dem Text bezweckt wird. *In der Regel reicht jedoch einmaliges Lesen eines wissenschaftlichen Textes für Lehrveranstaltungen nicht aus.* Da Sie die meisten Wörter aus dem alltäglichen Sprachgebrauch kennen, kommt denjenigen Termini besondere Aufmerksamkeit zu, deren Bedeutung Sie nicht oder nur vage kennen. Dies sind meist die Schlüsselwörter, die Sie nachschlagen und deren Bedeutung Sie lernen sollten. Danach laufen semantische Prozesse automatisch ab. (Na, wissen Sie noch die Bedeutung von „semantisch“?) – Für das lernende Durcharbeiten empfehle ich die „Sechs-Schritt-Methode“ (PQ4R). Hier kommt es besonders darauf an, Themen und Aussagen des Textes zu identifizieren und später aus dem Kopf niederzuschreiben. Wichtig ist jedoch die abschließende Überprüfung am Text, um Wahrnehmungsfehler richtigzustellen und Erinnerungslücken zu füllen. Zwingen Sie sich dazu, das Gelesene in eigene Worte zu fassen, weil dadurch ebenso eine bessere Verarbeitungsqualität erreicht wird wie durch die Verdichtung von Gelerntem in Exzerpten, Kategorienschemata oder Schaubildern.

Literatur

Literatur zur Vertiefung

- Brun, G., & Hirsch Hadorn, G. (2009). *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. UTB Schlüsselkompetenzen, Arbeitshilfen, 3139. Zürich: vdf Hochschulverl. Wie erfasse ich das Wichtigste, was steht genau im Text, wie wird argumentiert? – Diese Fragen zur Fach- und Sachkritik werden ausführlich behandelt
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl. Dieses Buch vermittelt in verständlicher Sprache Wissenswertes zum Lesevorgang in Kombination mit Lernvorgängen sowie den daran beteiligten Emotionen
- Koch, G. (2015). *Speed Reading für das Studium*. UTB 4422. Paderborn: Schöningh. Wer seine Lesegeschwindigkeit erhöhen möchte, greife zu diesem Buch
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (3. Aufl.). UTB, 8518. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Mithilfe dieses Buches lernen Sie viel zur richtigen Einschätzung und Interpretation von empirischen Untersuchungen und wie Sie Fehler bei eigenen empirischen Projekten vermeiden

Literaturverzeichnis

- Alt, J. A. (2003). *Richtig argumentieren oder wie man in Diskussionen Recht behält* (5. Aufl.). Beck'sche Reihe, 1346. München: Beck.
- Brun, G., & Hirsch Hadorn, G. (2009). *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. UTB Schlüsselkompetenzen, Arbeitshilfen, 3139. Zürich: vdf.
- Buzan, T. (2006). *Kopftraining. Anleitung zum kreativen Denken; Tests und Übungen* (20. Aufl.). Goldmann, 10926. München: Mosaik Goldmann.
- Flitner, A. (1992). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Mit e. Beitrag von D. Knab*. Serie Piper, 1546. München: Piper.
- Franck, N. (2013). Lust statt Last: Wissenschaftliche Texte schreiben. In N. Franck & J. Sary (Hrsg.), *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens* (17. Aufl., S. 111–172). UTB, 724. Paderborn: Schöningh.
- Franck, N., & Sary, J. (2006). *Gekonnt visualisieren. Medien wirksam einsetzen*. UTB Arbeitshilfen, 2818. Paderborn: Schöningh.
- Habermas, J. (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur*, 32, 327–342.
- Hackenbroch-Krafft, I., & Parey, E. (2003). *Training Umgang mit Texten. Fachtexte erschließen, verstehen, auswerten [Sekundarstufe II]* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Henningsen, J. (2010). Peter stört. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (3. Aufl., S. 46–66). Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 68. Weinheim: Beltz.

- Hertlein, M. (2010). *Mind mapping – die kreative Arbeitstechnik. Spielerisch lernen und organisieren* (6. Aufl.). rororo Sachbuch, 61190. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB.
- Koch, G. (2015). *Speed Reading für das Studium*. UTB, 4422. Paderborn: Schöningh.
- Krämer, W. (2001). *Statistik verstehen. Eine Gebrauchsanweisung* (9. Aufl.). Serie Piper, 3039. München: Piper.
- Krämer, W. (2015). *So lügt man mit Statistik*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kretzenbacher, H. L. (1990). *Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Tübingen: Narr.
- Kruse, O. (2010). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. UTB, Studieren, aber richtig, 3355. Konstanz: UVK Verlagsgesell.
- Lenzen, D., & Rost, F. (1998). Die neuere Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. *Fachsprachen – Languages for special purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (Bd. 1.1, S. 1313–1321). New York Berlin: de Gruyter.
- Nückles, M., Gurlitt, J., Pabst, T., & Renkl, A. (2004). *Mind maps und concept maps. Visualisieren, Organisieren, Kommunizieren*. dtv Beck-Wirtschaftsberater, 50877. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Püschel, E. (2010). *Selbstmanagement und Zeitplanung*. UTB, Uni-Tipps, 3430. Paderborn: Schöningh.
- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2007). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Mit einem Beitrag von W. Klafki (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesell.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung* (3. Aufl.). UTB, 8518. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1275. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitz, W., Hasse, F., & Sösemann, B. (2013). *Schneller lesen – besser verstehen*. Bd. 63045. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB.
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.
- Stary, J., & Kretschmer, H. (1999). *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesell.
- Terhart, E. (1992). Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. *Neue Sammlung*, 32(2), 192–214.
- Theisen, M. R. (2002). *Wissenschaftliches Arbeiten. Technik, Methodik* (11. Aufl.). WiSt-Taschenbücher Wirtschaftswissenschaftliches Studium. München: Vahlen.
- Vester, F. (2001). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* (33. Aufl.). dtv Wissen, 33045. München: Dt. Taschenbuch-Verl.

- Weinrich, H. (1993). Wissenschaftssprache, Sprachkultur und Einheit der Wissenschaften. In H. Mainusch & R. Toellner (Hrsg.), *Einheit der Wissenschaft. Wider die Trennung von Natur und Geist, Kunst und Wissenschaft* (S. 111–127). Opladen: Westdt. Verl.
- Werder, L. von (1994). *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen. Kreative Methoden für das Lernen an Hochschulen und Universitäten*. Berlin: Schibri.
- Will, H. (2011). *Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation. Für Ihren nächsten Auftritt vor Publikum* (7. Aufl.). Beltz Taschenbuch, 615. Weinheim: Beltz.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.