

9 Das Lesen und das Arbeiten mit Texten

Worum geht es im 9. Kapitel?

„Die Studierenden lesen nicht mehr“, lautet eine häufig geäußerte Klage über die Textarbeit in den Seminaren. „Wir haben wöchentlich Hunderte von Seiten lesen müssen“, schwadroniert mancher Professor der Sozial- oder Geisteswissenschaften und macht damit seine Erwartungen deutlich. – Nicht wegzudiskutieren ist andererseits, daß das Lesen immer noch eine grundlegende Tätigkeit im wissenschaftlichen Arbeitsprozeß ist, die nicht vernachlässigt werden darf. Denn die meisten Ergebnisse der Wissenschaften liegen nun einmal nur in schriftlicher Form vor.

Nach STARY/KRETSCHMER (1994, S. 38f.) werden von Studierenden folgende Lese-Probleme benannt:

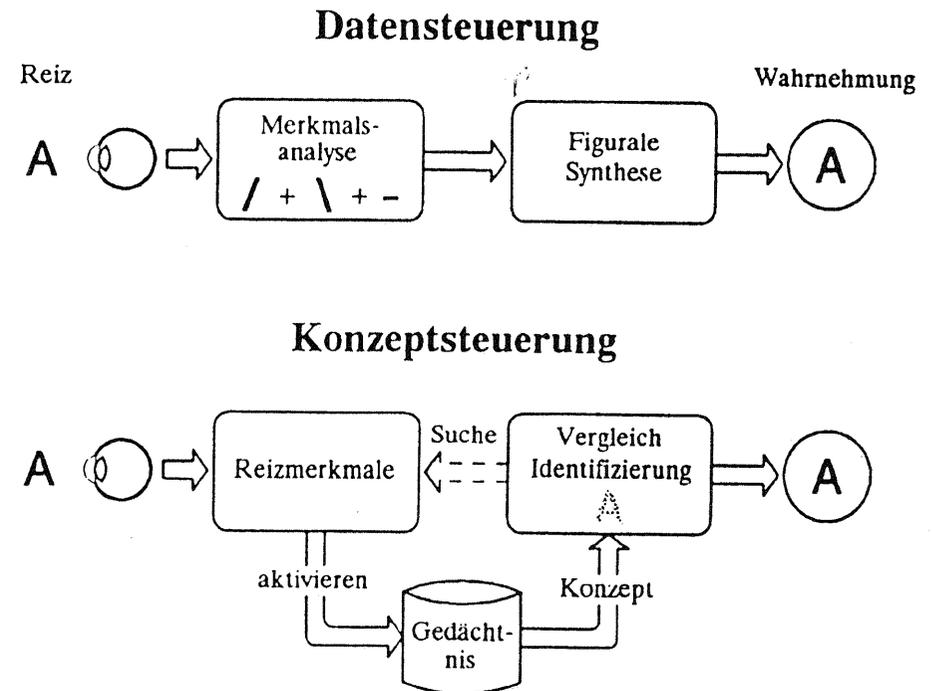
- „Ich habe keine Lust zum Lesen.“
- Ich verstehe nicht – oder nicht vollständig –, was ich lese (Lexikon, Syntax, Abstraktion, Inhaltsbezug).
- Ich kann nicht in eigenen Worten wiedergeben, was ich gelesen habe.
- Ich kann mir den gelesenen Stoff nicht einprägen.“

In diesem Kapitel, das zumindest für die letzten drei Probleme Strategien aufzeigt, erfahren Sie Wissenswertes über die komplexe Tätigkeit des Lesens und unterschiedliche Lesetechniken, zwischen denen, je nach Zweck der Lektüre gewechselt werden sollte. Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die bewährte „Fünf-Schritt-Methode (SQ3R)“ des lernenden Durcharbeitens von Texten. Darüber hinaus finden Sie Informationen über Textsorten und -strukturen sowie ausführliche Hinweise zum Unterstreichen, Randnotizen vornehmen bzw. zum Herausschreiben von Textinformationen. Da das Gehirn denkökonomisch vorgeht, kommt es darauf an, Texte mit Hilfe einer Fragestellung zu lesen, wichtige von unwichtigen Textinformationen zu scheidern, Argumentationsstrukturen nachzuvollziehen, Ungereimtheiten und Lücken zu suchen sowie das Erarbeitete durch Umsetzung in eigene Worte und Superzeichen wie z.B. Schaubilder festzuhalten.

9.1 Einiges Wissenswertes über das Lesen

Vorbedingung für jedes Lesen ist Mustererkennung durch visuelle Wahrnehmung. Die Mustererkennung wird mit simultan ablaufenden Prozessen erklärt, die in den Modellen der Daten- sowie der Konzeptsteuerung dargestellt werden (vgl. Abbildung 16). Einerseits werden Sinnesreize, beispielsweise die drei Striche eines „A“ als eine Figur (Buchstabe „A“) gesehen, andererseits verfügen Leser dank ihres Gedächtnisses über ein Repertoire an Buchstaben und gebräuchlichen Wörtern, die sie interpretierend und kontextabhängig an den Text heranzubringen.

Abbildung 16: Datensteuerung und Konzeptsteuerung



(Quelle: KEBECK 1994, S. 49)

Quelle: Rost, Friedrich (1997). Lern- und Arbeitstechniken f. pädagogische Studiengänge
Leske + Budrich

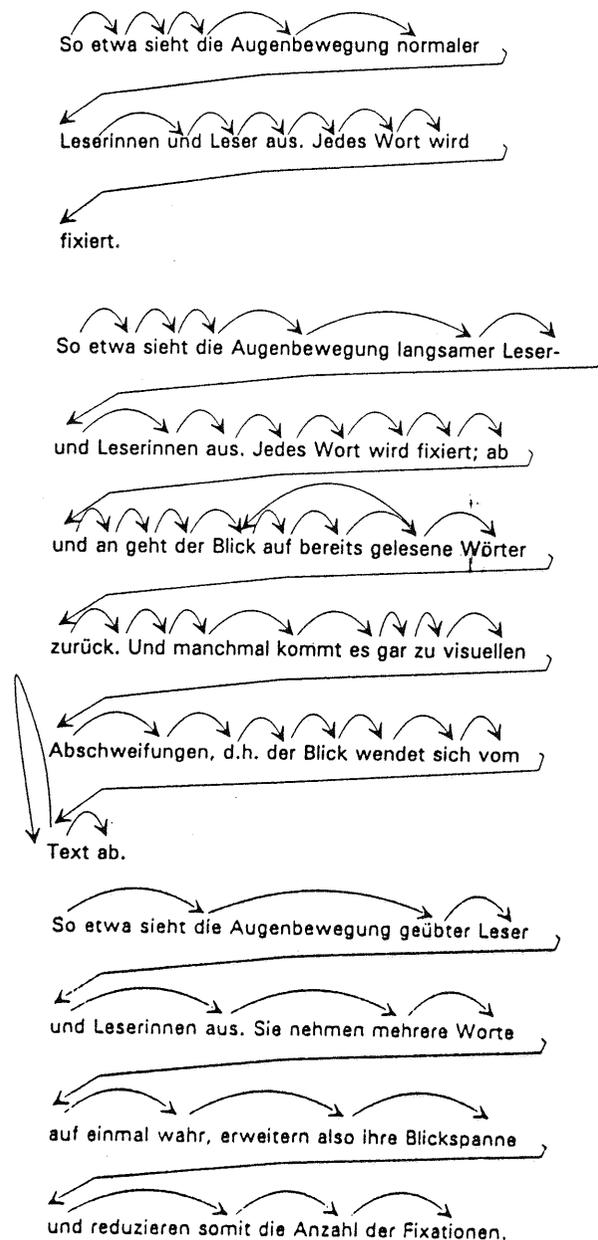
Letzteres zeigt, daß *ohne* ein Vorwissen kein Text richtig verstanden werden kann. *Vorinformation* ist deshalb so wichtig, weil der Mensch das Bestreben hat, nur die Informationen aufzunehmen, die für ihn Sinn machen und nicht allzu fremd sind. Wenn Sie beispielsweise durch eine Relevanzprüfung (s. S. 145ff.) bestimmte Informationen aufgenommen haben (nach denen Sie aktiv gesucht haben), tritt beim wiederholten Lesen ein *Wiedererkennungseffekt* ein. Wenn Sie Fragen zu den Textüberschriften generieren, dann haben Sie Erwartungen an den Text, nach denen Sie aktiv suchen. – Nebenbei bemerkt, verfügt das Gehirn über eine Fehlerkorrektur, mit deren Hilfe es nach einem (kontextabhängigen und individuell unterschiedlichem) Wahrscheinlichkeitsprinzip Fehler ausgleicht, so daß auch ein Text mit verstümmelten Buchstaben (z.B. eine schlechte Fotokopie) noch entschlüsselt werden kann. Das klappt sogar beim Wglsn smtlchr Vokale! (Die Fehlerkorrektur verursacht allerdings auch, daß man in selbstverfaßten Schriften viele Tippfehler übersieht. Man kennt seinen Text schon zu gut.)

Bevor die Lesetechniken vervollkommen werden, können mit einigen Tips Fehler vermieden werden, die nicht nur Studienanfänger begehen: Manche

- tragen – trotz Fehlsichtigkeit – keine Brille oder Kontaktlinsen
- sorgen nicht für eine reflexfreie, ausreichend helle Beleuchtung
- lesen Wort für Wort
- sprechen die Worte leise mit (sie subvokalisieren)
- lassen Schaubilder aus (obwohl ein Bild oft mehr sagt als viele Worte)
- gehen ohne sachliche Vorinformation und Fragestellung an einen Text heran.

Beim Lesevorgang wandern die Augen nicht kontinuierlich, sondern ruckweise durch die Zeilen (vgl. Abbildung 17). Diese Ruhepunkte bezeichnet man als *Fixationen*.

Abbildung 17: Augenbewegungen beim Lesen



Quelle: STARY/KRETSCHMER 1994, S.156f.)

Die Anzahl der 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 Minuten auftritt, ist eine Pause angebracht (s.a. S. 64). Bemerken Sie ein Zurückschweifern der Augen schon nach zehn Minuten, 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 Motivation stärken, gerade diesen Text jetzt lesen zu wollen, z.B., indem Sie sich eine kleine Belohnung aussetzen; s. S. 67f..

Falls Sie Wort für Wort subvokalisieren, verlangsamt sich Ihre Lesegeschwindigkeit, denn das Mitsprechen vollzieht sich langsamer als das Lesen. Versuchen Sie diese Angewohnheit durch Umstellung des Wahrnehmungsmechanismus von *Wortklängen* auf *Wortbilder* abzuschwächen. Ob eine völlige Umstellung auf Wortbilder angesichts des *phonemischen* Charakters des Kurzzeitgedächtnisses (s. S. 58) empfehlenswert ist, insbesondere für eher auditiv Lernende, muß bezweifelt werden.

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 Muskelkaters bemerken. Da die Sehschärfe durch Muskelkontraktionen an der Augenlinse herbeigeführt wird, stärkt diese Übung die Elastizität der Linsen und damit deren Anpassungsfähigkeit, fixierte Stellen scharf abzubilden.
- Ihr *Blickfeld beim Lesen erweitern*, so daß Sie mehrere, nebeneinanderstehende Wörter auf einen Blick erfassen können. Dafür gibt es Übungen in Schnellesebüchern.
- *angepaßt lesen lernen*. Der normale Leser kommt bei Unterhaltungslektüre durchschnittlich auf ca. 250 Wörter pro Minute, bei komplizierten Texten auf 75-135, je nach Schwierigkeitsgrad (vgl. VON WERDER 1994, S. 39). Das ist vielen zu langsam angesichts der großen Menge Fachliteratur, die auch während eines Studiums gelesen werden soll. Deshalb sind viele bestrebt, schneller lesen zu lernen. Versuchen Sie es doch einmal mit folgender Methode: Nach dem Überfliegen eines Absatzes beginnen sie wieder am Ab-

satzanfang, erhöhen langsam die Geschwindigkeit innerhalb des Absatzes und verlangsamen diese wieder zum Absatzende hin. Dabei kann der unterstreichende Finger wichtige Schrittmacherdienste leisten. Nach dem Absatz legen Sie eine kurze Unterbrechung ein, in der Sie sich das Gelesene vergegenwärtigen und einprägen; zum Schnellesettraining gibt es spezielle Übungsbücher (z.B. ZIELKE 1991).

Auf jeden Fall kann durch Augenübungen, visuelles Wahrnehmungstraining, insbesondere die Vergrößerung des Blickfeldes, durch den Einsatz des Lesefingers und vermehrte Lektüre die Lesegeschwindigkeit erhöht werden. Sie muß selbstverständlich *dem Schwierigkeitsgrad des Textes angepaßt* sein. Leichte Texte lassen sich wesentlich schneller lesen, für andere braucht man einfach mehr Zeit. Eine erhöhte Lesegeschwindigkeit fördert jedoch zugleich die Konzentration. Die gewonnene Zeit sollte man allerdings für wiederholtes Lesen des Textes nutzen. *Begründung*: Durch erhöhtes Vorwissen und den Wiedererkennungseffekt wird nicht nur das Verstehen verbessert, sondern auch der Lernerfolg gefestigt.

☞ Wenn Sie wissen wollen, wieviel Zeit Sie für bestimmte Textsorten 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, addiert die 10 Werte und teilt die Summe anschließend durch 10. Damit wäre die durchschnittliche Zeichenzahl pro Zeile ermittelt, die dann mit der Zeilenzahl pro Seite multipliziert wird. Denn Seite ist nicht gleich Seite und die Lesegeschwindigkeit hängt auch von der Schwierigkeit des Textes ab.

9.2 Lesetechniken

9.2.1 Die „Fünf-Schritt-Methode“ (SQ3R)

Für das lernende Durcharbeiten von Texten wird neben anderen Methoden (vgl. STARY/KRETSCHMER 1994, S. 60ff.) die sogenannte „5-Schritt-Methode“ empfohlen (vgl. z.B. VIEBAHN 1990, S. 253). Diese ist von F.P. Robinson in den USA unter dem Namen „SQ3R“ (Survey, Question, Read, Recite, Review) entwickelt und evaluiert worden.

1. Überblick gewinnen. Durch *kursorisches Lesen* sammeln Sie Informationen, worum es in dem Text geht. Haben Sie sich den Text selbst gesucht, wiederholen Sie noch einmal die Relevanzprüfung, ob er für Ihre Fragestellung wirklich geeignet ist. Stellen Sie sich Fragen zu dem Zweck und der Motivation, den Text zu lesen (z.B. Warum und wozu will/muß ich den Text lesen? Zur Erstinformation? Weil ich ein Referat zu schreiben habe? Weil ich zwei Texte unter bestimmten Aspekten vergleichen will? – 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).

2. Fragen an den Text formulieren und niederschreiben. Wer wenig fragt, bekommt wenige Antworten. Falls Sie mit dem Fragen Schwierigkeiten haben, können Sie diese mit den sogenannten „W-Fragen“ (Was, Warum, Wozu, Wie, Wer, Wo, Wann) systematisch generieren und aufschreiben. *Beispiel:* Vor Ihnen liegt ein Aufsatz mit dem Titel: „Peter stört“ (HENNINGSEN 1984). 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“? – Worum geht es in dem Text eigentlich? 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. Text auf die Fragen hin lesen. Wer mit Fragestellungen an einen Text herangeht, liest ihn mit mehr Gewinn. Die Antworten des Textes prägen sich einem besser ein. Dabei können Sie in *eigenen* Büchern und Fotokopien bei diesem 2., gründlichen Lesegang unterstreichen oder markieren, was Ihnen in bezug auf Ihre Fragestellung wichtig ist. Markieren und unterstreichen Sie jedoch sparsam (s. S. 162f.).

4. 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 Aufsatz 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 nach. 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.

5. Rückblick und Überprüfung. Kontrollieren Sie am Text noch einmal Ihre Aufzeichnungen daraufhin, 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. Die Technik des Visualisierens in Schaubildern wird im Abschnitt 9.8 erläutert. Doch die schönsten Exzerpte und Schaubilder helfen wenig, wenn Sie nicht öfter mit ihnen arbeiten, sie rekapitulieren und mit neuem Wissen verknüpfen.

9.2.2 Weitere Lesemethoden

Vom lernenden Lesen zu unterscheiden ist das *kursorische Lesen*, um die Relevanz eines Textes zu prüfen (s. S. 148) oder sich einen Überblick für die weitere Erarbeitung eines Textes zu verschaffen. – Um eine bestimmte Sachinformation zu finden, ist *selektives Lesen* angebracht; das meint eine konzentrierte Suche nach der Information, die man benötigt. Alles andere zu lesen ist in diesem Fall unwichtig und würde nur aufhalten.

Lutz VON WERDER (1994, S. 26-96) beschreibt insgesamt neun „Techniken kreativen Lesens“, von denen einige hier kurz erläutert 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 Diktion haben. Manche Texte, die mit Fremdwörtern und verschachtelten Satzkonstruktionen gespickt sind, lassen sich auf diese Weise wunderbar entzaubern. Und dies mit Gewinn, weil durch die transferierende Bearbeitung das dabei Gelernte besser behalten wird. Allerdings werden diese alltagssprachlichen Übersetzungen meist länger als die Ursprungstexte.

Mit *traditionellem Lesen* bezeichnet von Werder die im Wissenschaftsbetrieb häufig angewandte Lesetechnik, beim 1. Lesen schon Wichtiges zu markieren und beim 2. Lesen das Wesentliche herauszuschreiben. Hier ergibt sich das Problem, daß *ungeübte Leser* wissen-

schaftlicher Literatur vielleicht beim 1. Mal noch nicht sicher entscheiden können, was wichtig sein könnte und darum zuviel anstreichen. Darüber hinaus wird bei dieser Methode dem Text affirmativ gefolgt, anstatt eigene Fragen an den Text zu richten. Dementsprechend wird weniger von der Lektüre behalten.

Sokratisches Lesen besteht nach Lutz von Werder darin, solange die „W-Fragen“ der griechischen Rhetorik an den Text zu richten (s. S. 111), bis – durch die prüfende Fragetechnik – hinter dessen konventionellen Behauptungen ein Wahrheitswert deutlich wird. Sokratische Leser werden daher alle Termini, Definitionen, Argumentationen, Hypothesen, Beweise mit Fragen wie „Was meint ...?“ usw. auf ihre dahinter verborgenen Grundannahmen und Auswirkungen theoretischer wie praktischer Art hinterfragen. Diese Methode ist sicherlich sehr anstrengend, jedoch hilfreich, wenn man Texte genau prüfen will auf ihre versteckten Grundannahmen und Implikationen. Insofern ist sie auch sehr hilfreich beim Durchdenken eigener Texte.

Beim rhetorischen Lesen dagegen wird der Leseprozess gesteuert über formale Personal-, Sach- oder Gliederungskategorien der griechisch-römischen Rhetoriktradition, die nach dem Lesen in einem Arbeitsblatt eingesetzt werden (VON WERDER 1994, S. 72):

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

Solche Kategorien könnte man beispielsweise für die Kondensierung der Textinformation in einer Tabelle anwenden. Allerdings wird die Textinformation dadurch in ein eher statisches Raster gepreßt, das dem Text und seiner Linearität nicht entspricht. Gleiches gilt aber für sämtliche Kategorienschemata.

Wie das sokratische und das rhetorische Lesen geht das kritische Lesen über eine affirmative Textrezeption hinaus. Kritisches Lesen orientiert sich an der Prämisse, daß wissenschaftliche Texte in einem historischen und gesellschaftlichen Kontext produziert sowie von Menschen geschrieben werden, deren Rationalität sich auch mit Unbewußtem vermengt (vgl. VON WERDER 1994, S. 80). Insofern kann mancher Text aus wissenssoziologischer und/oder psychoanalytischer Perspektive hinterfragt werden; im Hinblick auf ein immanentes Gesellschaftsbild bzw. auf möglicherweise in den Text eingeflossene unbewußte Anteile der Autorenpersönlichkeit.

! Einmaliges Lesen wissenschaftlicher Texte reicht in der Regel nicht aus, zumindest nicht beim lernenden Lesen.

9.2 Textstruktur und Textsorten

Sie haben soeben links oben, 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 eigentlich nur schwarze Flecken befinden. – Wenngleich es keine umfassende Theorie des Textverstehens gibt, erfordert Leseverständnis Vorkenntnisse hinsichtlich der Struktur von Texten und der Vorgänge im Zusammenhang mit Lesen – Interpretieren und Verstehen – Lernen und Wissen.

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 heraus verstehen. Doch die restlichen 10 bis 20 % der Wörter sind meist die *Schlüsselwörter*, auf die es ankommt: spezielle *Fachwörter*, ohne deren Kenntnis Sie den wissenschaftlichen Text nicht umfassend verstehen werden.

! 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 Bedeutung später auch ohne den Gebrauch von Nachschlagewerken kennen sollten, empfiehlt es sich, eine eigene Definitionskartei aufzubauen, die – wie beim Vokabeltraining – auch als Lernkartei benutzbar ist (s. S. 89ff.). 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 es bitte nach!

Der Satz. Die nächste Ebene stellen die Sätze dar, die z.B. mit der sokratischen Methode befragt werden könnten. *Beispiel:* Der Autor eines Textes hat Sätze 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 vor allem: Eigenname, Datum, geographischer Ort) und der Art ihrer Zusammensetzung (hier: Relation von drei Satzgliedern mittels Passivkonstruktion). In diesem relativ einfachen Satz wird eine *Behauptung* aufgestellt, die sich auf einen Mann bezieht, was an den Vornamen erkennbar ist. Wer nicht weiß, wer Pestalozzi war, müßte sich nun mit Hilfe eines Lexikons 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 haben sollten. Meint der Autor 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 wahr oder falsch ist. Eigentlich müßte jede wissenschaftliche Aussage ereignissemantisch bzw. wahrheitswertfunktional überprüft werden (vgl. dazu meine Ausführungen auf S. 33 und 158), wie dies die sokratische Methode durchführt. Doch in den meisten Fällen geht man – auch aus Zeitgründen – allzuoft darüber hinweg. Vieles, was man liest, scheint einem plausibel. Leser wissenschaftlicher Texte sollten jedoch besonders auf der Hut sein und viel weniger glauben, was sie so alles lesen, sondern sich häufig fragen, ob angegebene Fakten und Relationen stimmen. Zweifelsfälle sollten mit einem Fragezeichen markiert und später an anderen Quellen geprüft werden.

Widerspruchsfreiheit der Sätze? Insbesondere müssen auch die Beziehungen der Sätze eines Textes untereinander unter die Lupe genommen werden. Wenngleich sich Human- und Kulturwissenschaften zunehmend mit Paradoxien in ihren Forschungsbereichen beschäftigen, sind Widersprüche in den Behauptungen und Aussagen eines Textes sicherlich ein Faktum, das viele Wissenschaftler, 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 Widersprüche in einem Text finden, müssen Sie sich mit ihnen auseinandersetzen und sich Ihr eigenes Urteil bilden, z.B. durch eigene Nachforschungen.

Absätze und Überschriften. Weitere Merkmale der Textstruktur 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 *Schlußteil* die Ergebnisse zusammengefaßt werden. – Bei guten Texten sind Einleitung, Hauptteil und Schluß klar voneinander getrennt, meist durch Überschriften in größerer oder dickerer Schrift (Fettdruck). So unterstützt auch eine gute Typographie den Text durch klare Absatzbildung und die Hervorhebungen 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.a. eine besondere Beachtung. Abgesehen davon,

daß die Präsentation von Zahlen zu einem großen Teil dazu angelegt ist, eine wissenschaftliche Exaktheit vorzugaukeln, die z.T. durch Fehler in der empirischen Untersuchung gar nicht gegeben ist, sind Abbildungen und Tabellen wichtige Bestandteile des Textes. Auf deren Aussagekraft wird im Text auch meist Bezug genommen. Vergleichen Sie deshalb die Aussagen des Textes mit denen der Abbildungen und Tabellen. Doch seien Sie auf der Hut! Krämer hat hervorragend lesbare Bücher geschrieben, in denen er an anschaulichen Beispielen mehr oder weniger seriöser Statistiken deutlich macht, wann Sie als Leser mißtrauisch werden sollten, wie Sie Zahlenmaterial interpretieren lernen und wie man es selbst richtig macht (vgl. KRÄMER 1992, 1994, 1995b). Mit Hilfe welcher allgemeinen Kriterien empirische Untersuchungen zu analysieren und zu bewerten sind, fassen STARY/KRETSCHMER (1994, S. 77-94) zusammen.

Textsorten. Wissenschaftliche Texte gehören zur Sorte der *Sachtexte*; doch auch hier gibt es unterschiedliche *Textsorten* (sowie Mischformen): eher beschreibende, eher erzählende Texte, Handlungsanleitungen, argumentierende Texte, empirische Untersuchungen, Polemiken, Rezensionen u.a. Generelles Ziel des Lesens wissenschaftlicher Texte ist es, erst einmal die sachliche (und auch argumentative) Struktur eines Textes zu erfassen und nachzuvollziehen. Das heißt, 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 wie praktischen Implikationen eines Textes zu überdenken. Dazu muß der Text durchgearbeitet werden, wobei Techniken des Markierens, des Herausschreibens und der Verdichtung in Tabellen und Schaubildern die wissensmäßige Aufnahme fördern.

9.4 Das Unterstreichen und Markieren

Erst einmal sollte man einen Text einmal gelesen und sich Klarheit über die Bedeutung aller wichtigen Wörter verschafft haben, bevor man an das Unterstreichen und Markieren geht, denn erst nach der ersten Lektüre wissen Sie, welche Textstellen die wirklich wichtigen des Textes sind. Dies gilt zumindest für Studienanfänger. Das am Rande Anstreichen und das Unterstreichen von wichtigen Textstellen

mit Stiften bzw. das Markieren mit fluoreszierenden Textmarkern fördert auch das Behalten; allerdings nur, wenn Sie nicht alles an- oder unterstreichen. Wenn Sie beispielsweise 80 % einer Seite unterstreichen oder gelb 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 geliehenen Büchern kann man sehr schön mit Buchstreifen arbeiten (vgl. Abbildung 19) oder mit Haftnotizzetteln, die sich später leicht und ohne Rückstände von den Seitenrändern entfernen lassen (s. Randbemerkungen). Manche unterstreichen mit Vierfarbstift (z.B.: rot = besonders wichtig; schwarz = Schlüsselwörter und Definitionen; grün = Beispiele; blau = was sonst wichtig ist) oder verschiedenfarbigen Leuchtstiften. Solch ein Farbsystem erfordert allerdings, daß die gewählten Farbstifte immer zur Hand sind. Ich persönlich 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 bei diesem 2. Lesegang auch schon 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 usw.). Am besten vergibt man für jeden Absatz ein inhaltliches Leitwort bzw. eine Wörterkombination (z.B. „Familienkonstellation beachten“). Zum Schluß sollte eine nochmals verdichtete Zusammenfassung in eigenen Worten geschrieben werden. Fragen, Kritik und zu prüfende Sachverhalte sollten davon getrennt abschließend aufgelistet werden (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Beispiel für das Unterstreichen, für Randnotizen und verdichtete Zusammenfassung (anhand einer Textpassage aus dem Buch von Andreas Flitner: Reform der Erziehung. München 1992, S. 212f.) © Piper 1997

<p><u>Selbständigkeit ermutigen</u></p> <p>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 farbiger zeigen sich <u>Originalität und Selbstkompetenz des einzelnen Kindes schon vom Beginn seines Lebens an</u> (vgl. Stone/Smith/Murphy 1974, Kap. 1).</p> <p>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 ein dynamisches Konzept, als ein Finden und Entwickeln der geschlechtlichen und emotionalen <u>Identität</u>. Dabei ist die frühere Sicht, die auf die Mutterbeziehung konzentriert war, ergänzt worden und die <u>Familienkonstellation im ganzen</u> mehr in das Blickfeld gekommen (Richter 1963; Bittner u.a. 1981).</p> <p>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.</p>	<p>Selbständigkeit zu fördern = 1 Leitthema mod. Erz.</p> <p>1. Individualität von Geburt an</p> <p>Ki.psych. sieht Ki. mittlerweile wesentl. differenzierter</p> <p>2. Bedeutg. d. frühen Beziehungen (insbes. Fam.konstell.) wichtig f. Entwickl. d. kindl. Selbstkonzepts</p> <p>3. Lernen als selbst gesteuerter Prozeß wird zunehmend durch Psych. + Did. gestützt</p>
--	---

<p>»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 <i>an sich</i> 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).</p> <p>Daß das Lernen so viel wie möglich zu einer eigenen Aktivität der Lernenden werden und mit ihrer eigenen Aktivität verbunden werden soll, gilt für alle Altersstufen. Aber es gilt für Kinder mit ihrem <u>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.</p>	<p>Einwand: Traditioneller Lernstoff wird rezeptiv gelernt</p> <p>Gegenargument: Dieses Lernen bloß aufgesetzt. Gelerntes wird erst Teil d. eig. Persönlich., wenn Lernen in Verbind. tritt m. eigenem Handeln + Denken (biograph. Bezug)</p> <p>Einbezug d. kindl. Handlungs- + Bewegungsbedürfnisses, aller seiner Sinne wichtiger als abstraktes, theor. abgehobenes Lernen</p>
<p><i>Nochmals verdichtete Zusammenfassung in eigenen Worten:</i></p> <p>Selbständigkeit zu ermutigen, ist Forderung mod. Erz. 3 Dimensionen werden dabei zunehmend beachtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 Biographie verbunden wird. <p>Beim Lernen sollen alle Sinne sowie d. kindl. Handlungs- und Bewegungsbedürfnis einbezogen sowie aktivem Lernen der Vorzug gegeben werden vor abstrakter, symbolischer Rezeption.</p>	
<p><i>Zu klären, unbeantwortete und kritische Fragen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist eigentlich das „Selbst“ genau? (nachschiagen 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“?

Außerdem kann man die Argumentationskette eines Textes sozusagen aus der „Vogelperspektive“ rekonstruieren, indem man der Orientierung dienliche, metasprachliche Begriffe wie „Fragestellung“, „Hypothese“, „Ziel“, „Randbedingungen“ u.a. an den Rand schreibt (in unserem Flitner-Beispiel: „Einwand“ sowie „Gegenargument“). Welche metasprachlichen Ausdrücke dafür zweckmäßigerweise in Frage kommen, haben STARY/KRETSCHMER (vgl. 1994, S. 111) aufgelistet. Viele verwenden für die am häufigsten vorkommenden metasprachlichen Kennzeichnungen eigene Abkürzungen (etwa: B oder Bsp. = Beispiel, D = Definition, H = Hypothese, Q = Quelle, Th = Theorie, Z = Zusammenfassung, ...) oder bestimmte Zeichen (! = wichtig, !! = sehr wichtig, ? = fraglich, →← = Widerspruch, ⊙ = Kernthese).

Auch hier ist darauf hinzuweisen, daß Randbemerkungen *nur in eigenen Texten* in Frage kommen. Für geliehene Literatur gibt es die Möglichkeit, entweder mit Haftnotizzetteln aus Papier bzw. mit „Tape flags“ (kleinen, verschiedenfarbigen, im Bürofachgeschäft erhältlichen, selbstaftenden und beschriftbaren Kunststoff-Fähnchen) zu arbeiten oder mit den altbewährten Buchstreifen (vgl. Abbildung 19): Papier- oder leichte Kartonstreifen werden so zugeschnitten, daß sie als Einlage im Buch über den Einband hinausragen. Auf dem überstehenden Abschnitt könnten Stichwörter notiert sein, worum es auf der jeweiligen Doppelseite geht. Die Breite der Streifen sollte 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. Für Bücher aus der Bibliothek sollten Sie auf Ihre Buchstreifen auch noch die Seitenzahlen schreiben, und wenn Sie das entsprechende Buch zurückgeben müssen, Ihre Buchstreifen entfernen und in einem Umschlag aufheben. Vielleicht brauchen Sie das Buch noch einmal und finden dann die entsprechenden Textstellen schneller (vgl. Abb. 19, s.a. Abb. 18).

Abbildung 19: Buchstreifen

Vorderseite des Streifens

Flitner 1992, S. 212
Selbständigkeit

Selbständigkeit zu fördern
 = 1 Leitthema mod. Erz.

1. Individualität von Geburt an

Kipsych. 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 zunehmend durch
 Psych. + Did. gestützt

Rückseite des Streifens

Flitner 1992, S. 213
Lernen

Einwand: Traditioneller Lernstoff
 wird rezeptiv gelernt.

Gegenargument: Dieses Lernen
 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 ab-
 straktes, theor. abgehobenes
 Lernen

9.6 Exzerpieren

Neben dem Markieren von wichtigen Textstellen, dem Anbringen von Randnotizen oder Symbolen am Seitenrand bzw. auf Buchstreifen, ist das Exzerpt (der Textauszug) ein wichtiges Hilfsmittel, um Gelesenes in eigenen Worten und knapper Form schriftlich festzuhalten. Exzerpieren, d.h. Herausschreiben, dient nicht nur der vertieften Verarbeitung von Gelesenem, sondern das gefertigte Produkt dient später auch der Wiederauffrischung von Gelerntem. Deshalb: Schauen Sie des öfteren – in einigem zeitlichen Abstand – Ihre Unterlagen wieder einmal an, um Gelerntes dem Vergessen zu entreißen. – Exzerpieren sollten Sie alle wichtigen Texte, auf die Sie für die eigene (Abschluß-)Arbeit auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zurückgreifen wollen oder – wenn Prüfungen anstehen – müssen.

Man unterscheidet *komplettes* und *auszugsweises*, an einer spezifischen Fragestellung orientiertes Herausschreiben, wobei die eigene Fassung in beiden Fällen zum größeren Teil das Wichtigste der Vorla-

ge in eigenen Worten umschreibt (= paraphrasiert), zum Teil aber – und dieses dann mit An- und Abführungszeichen – wortwörtlich wiedergibt wie Zitate (s. S. 206ff.). Für beide Formen ist wichtig, daß Sie zumindest *einmal* die genaue bibliographische Angabe (s. S. 222ff.) notiert haben und die jeweils dem Ursprungstext entsprechende Seitenzahl fortlaufend in ihrem Exzerpt aufnehmen. Die *Seitenzahl* ist ebenso für die Paraphrase wie für das wortwörtliche Zitat erforderlich, wenn Sie später die Passagen für Ihre eigene Arbeit verwenden wollen. Achten Sie also darauf anzugeben, wo ein Seitenwechsel in einem Zitat oder Paraphraseteil vorliegt, sonst müssen Sie dieses bei späterer Verwendung eventuell prüfen!

Inhaltlich ist ein Exzerpt sicherlich etwas ausführlicher als die Randbemerkungen (s. das oben ausgeführte Beispiel); besonders dann, wenn es sich um ein Buch der Bibliothek handelt, und der Originaltext nicht zusätzlich zum Exzerpt vorliegt. Wie bei den Randnotizen geht man beim Exzerpieren *absatzweise* vor. Als erstes wird das *Thema des Absatzes* ermittelt und kurz niedergeschrieben. Davon getrennt sollte zumindest die *Kernaussage zu diesem Thema* notiert werden. Jedes Komprimieren eines Absatzes beginnt auf einer neuen Zeile. Kapitelüberschriften werden wortwörtlich abgeschrieben und durch Unterstreichung als solche kenntlich gemacht. Und bitte nicht die Seitenzahlen vergessen, die den Bezug zur Originalseite herstellen (wichtig für Paraphrase und Zitat!).

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 „Gesamtschule“ interessieren), so überfliege ich den Text, sofern das Buch kein Sachregister hat, und schreibe nur die Angaben heraus – sinngemäß oder wortwörtlich in „Anführungszeichen“ –, die die Gesamtschule betreffen. – Ein Exzerpt taugt allerdings nur dann, wenn Sie auch ohne das Buch Ihre Zusammenfassungen für weitere Arbeitsgänge verwenden können, also auch irrtumsfrei Ihre Abkürzungen auflösen können. Und lassen Sie bitte Platz für spätere Zusätze und Anmerkungen.

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 die Schere und der Klebstoff der schnellste Ausweg sind, Textteile zu übernehmen anstelle sie abschreiben zu müssen. Das geht nicht bei beidseitig beschriebenen Blättern. Ich verwende die Rückseiten von nicht mehr

gebrauchten Computerausdrucken als Konzept- und Exzerptpapier. Knicken Sie sich für den Anfang an allen Seiten etwa 4 cm breite Ränder, so daß Sie neun unterschiedlich große Flächen haben (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Exzerptpapier DIN-A4

Blatt n des Exzerptes	Bibliographische Angabe des exzerptierten Textes, auf der 1. Seite komplett, auf den Folgeseiten gekürzt	Platz für Sachgruppenangabe, Exzerptnr.
Lochrand, Seitenzahlen des exzerptierten Textes	<u>Kapitelüberschrift wortwörtlich</u> Ihr Exzerpttext zu Absatz 1 Ihr Exzerpttext zu Absatz 2 Ihr Exzerpttext zu Absatz 3	Ihre Leitworte, Kommentare, Ergänzungen
S. 173		
	nochmals verdichtete Zusammenfassung in eigenen Worten	Evtl. Hinweis auf Folgeblatt n + 1

☞ Schreibt man Exzerpte mit dem PC, so kann man sich eine Dokumentvorlage anlegen und ist bei der Weiterverarbeitung besonders fein heraus: Ergänzungen, Kürzungen und Verbesserungen sind jederzeit möglich. Mit der Suche nach einem markanten Wort werden einem alle Dateien aufgelistet, die dieses Suchwort enthalten. In den Texten kann man die entsprechenden Textstellen dann ebenfalls mit der Suchfunktion leicht auffinden. Will man Teile des Exzerptes für die eigene Arbeit zitieren bzw. paraphrasieren, so kopiert man den entsprechenden Teil nach dem Markieren von der einen Textdatei in die andere.

Arbeiten Sie handschriftlich, stellt sich die Frage der *Aufbewahrung der Exzerpte*. An eigene Fotokopien kann man die Exzerpte anheften, in eigene Bücher die Zettel gefaltet legen. Doch sollen ja gerade Ex-

zerpte angefertigt werden für Bücher aus der Bibliothek, die dann, wenn man dringend auf sie zurückgreifen will, meist ausgeliehen sind. Solche Exzerpte können Sie in Archivboxen, Stehsammlern, Ordnern oder Karteikästen aufbewahren. Ich hefte meine Exzerpte fortlaufend nummeriert (z.B. „E 45“ = Exzerpt 45) in Ordnern ab, und notiere mir auf der Literaturkarteikarte bzw. in meiner Literaturdatenbank, daß es zu dem Buch aus der Bibliothek mit der Signatur „Päd 2a2/kru 1“ ein Exzerpt mit der Nr. „E 45“ gibt. Führt man noch eine Schlagwörterkartei, können auch dort Hinweise auf das entsprechende Exzerpt vermerkt werden.

Karteikarten für *Exzerpte* sollten mind. DIN-A5-Querformat haben, sonst geht zuwenig auf eine Karte. Auch bei Exzerpten auf Karteikarten sind (schmale) Ränder wichtig für die Informationen, die auch auf den Rändern der DIN-A4-Blätter stehen. Die Karteikartentechnik eignet sich allerdings besser für eine Definitions- oder *Zitatenkartei* auf DIN-A6-Karteikarten, die dann nach Schlagwörtern geordnet in einem Karteikasten abgestellt werden, der so auch als Lernkartei dienen kann, z.B. für eine Klausurvorbereitung.

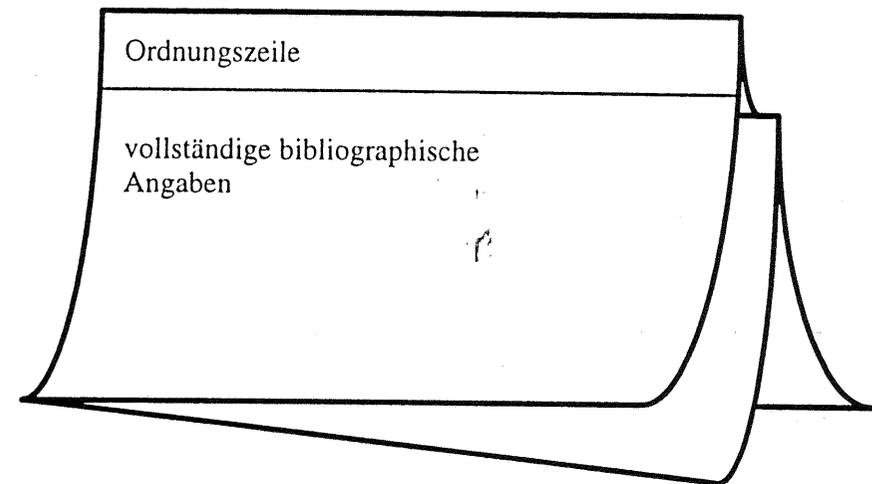
Abbildung 21: Definitions- oder Zitationskarteikarte

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

Ein weiteres Karteikarten-Verfahren besteht darin, einseitig beschriebene DIN-A4-Exzerptblätter (diesmal die Rückseite unbedruckt bzw. unbeschrieben) so auf DIN-A6-Format zu falten (vgl. Abbildung 22),

daß der Exzerpt-Text nicht mehr zu sehen ist und nun dieses 2 x gefaltete Blatt wie eine Karteikarte nahe des Faltrandes zu beschriften, indem die vollständige bibliographische Angabe (bei Büchern aus der Bibliothek mit Signatur) auf diese „Karteikarte“ geschrieben wird. Handelt es sich nicht um allzu viele Folgeblätter, können diese gemeinsam in der beschriebenen Weise gefaltet und in die Literaturkartei einsortiert werden.

Abbildung 22: Von DIN-A4 auf DIN-A6 gefaltetes Karteiblatt



Diese Methode kann auch für eine *tabellarische Auswertung* von Literatur genutzt werden. Hat man ein unbeschriebenes DIN-A4-Blatt zweimal so gefaltet, daß die längere Strecke jeweils halbiert wird, sind acht gleichgroße Flächen gegeben. Die durch Faltung entstandenen Innenflächen könnten jeweils links oben Überschriften tragen wie: „Ziel des Buches:“, „Inhalt:“, „Problem-/Fragestellung (darunter könnten Ihre W-Fragen stehen):“, „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. Unter der Ordnungszeile sollten die vollständigen bibliographischen Informationen stehen einschließlich der Bibliothekssignatur, wenn Sie die Literatur entliehen haben. Auf die übrigen Flächen Ihrer

Tabelle können Sie Textauszüge als Zitat oder Paraphrase eintragen oder weitere Kategorien der Rhetorik nutzen. Schön ist auf der „Rückseite“ eine „Kurzübersicht zum Inhalt“ oder Ihre persönliche Bewertung des Aufsatzes oder Buches (z.B.: „+ neueste Literatur verarbeitet“, „- implizit normativ“), so daß 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 billige und informative Kartei schaffen, die z.B. auch komprimierte tabellarische Zusammenfassungen oder Schaubilder aufnimmt oder die zwischen Karteikarten sortiert werden kann, entweder in der Literaturkartei oder in der Lern-/Arbeitskartei (wenn beide im Format DIN-A6 geführt werden).

9.7 Gelesenes komprimierend verarbeiten

Da das Behalten verbessert wird, indem Sie sich immer wieder mit dem Lerngegenstand beschäftigen, sollten Sie wichtige Literatur nicht nur exzerpieren, sondern Texte weiter verdichten bzw. mit bereits Gelerntem vernetzen. Die Komprimierungstechniken helfen, die Verarbeitungstiefe im Rahmen der Rekapitulation des Gelesenen zu erhöhen, weil man sich etliche Gedanken machen muß zu den einzelnen Kategorien, die man darstellen will, und möglichen Relationen zwischen den Begriffen. Bei der Relationendarstellung gibt es unterschiedliche Möglichkeiten wie z.B. Flußdiagramme oder die Netzwerk-Technik (vgl. STARY/KRETSCHMER 1994, S. 120-129). Gelesenes kann auch in eine Tabellenform gebracht werden (vgl. Abbildung 23), was besonders bei Vergleichen oder Zusammenfassungen angebracht sein kann (vgl. Abbildung 24).

Die Argumentationsstruktur kann auch in graphischer Form abgebildet werden, etwa mit der Hilfe von Pfeilen ($A \rightarrow B = A$ führt zu B , B folgt aus A ; $A \rightarrow \leftarrow B = A$ und B sind nicht miteinander vereinbar; Widerspruch zwischen A und B ; $A \leftrightarrow B =$ Wechselwirkung zwischen A und B). Was immer Sie sich ausdenken, die Zeichen müssen eindeutig sein, so daß diese zweifelsfrei in ihrer Bedeutung rekonstruiert werden können.

9.8 Texte visualisieren

Eine weitere Verdichtung von Textinformationen kann in Schaubildern erfolgen. Deren Erarbeitung erfordert zwar eine noch intensivere Auseinandersetzung mit dem Text, auf der anderen Seite kann der Inhalt solcher Schaubilder viel schneller erfaßt und wiederholt werden als das Durchlesen von Exzerpten. Schaubilder bleiben im Gedächtnis viel besser haften, weil solche einfachen Schemata, wenn sie übersichtlich sind, ganzheitlich erinnert und rekonstruiert werden können, zumindest von eher visuell Lernenden.

STARY/KRETSCHMER (vgl. 1994, S. 121-129) stellen Texte und deren Bearbeitung mit Hilfe der Netzwerk-Technik und des Mind-Mappings (vgl. auch BUZAN 1991) vor. Während bei der Netzwerktechnik Begriffe in Kästchen, Kreisen oder Ellipsen und Relationen durch verschiedene Pfeilformen dargestellt werden (vgl. Abbildung 25), geht die „Mindmap-Technik“ von einem zentralen Thema aus, das in die Mitte der Seite geschrieben wird. Von dort aus werden „Äste“ und weitere Zweige angelegt, die für zusammenhängende bzw. gesonderte Aspekte stehen (vgl. Abbildung 26). Gerade das „Mind-Mapping“ eignet sich hervorragend für die Strukturierung von Inhalten zu einer Wissenslandkarte oder für die Exposition eines Kapitels, bevor man es schreibt. – Hier soll lediglich anhand der Ergebnisse demonstriert werden, daß solche Schaubilder Aussagekraft haben (vgl. die Abbildungen 25 und 26). 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.

Abbildung 23: Die Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts
(zu dem Text LENZEN/ROST 1997)

<p>1. Phase: 1779 - ca. 1890</p> <p>Wurzeln d. Päd. Theologie u. prakt. Philosophie Gesellschaftserwartungen an Päd.: Deutungsmuster + Handlungsorientierungen Schriften alltagsfixiert, stark normativ Begriffe aus der Erz.praxis in päd. Wiss. übernommen</p>	<p>2. Phase: ca. 1890 - 1963</p> <p>bestandskri. Phase durch 2 Provokationen: (1) Reformpäd. + (2) Historismus zu 1.: Gegenbewegung zur bükrat. + enttremdelten Schule; Kritik am Hebertianismus zu 2.: geschichtspphilosoph. Relativierung; <i>Dilthey's</i> Grundlegung d. Geisteswiss. + Ausbau d. Hermeneutik → <i>Geisteswiss. Päd.</i> Relativierung der Erziehungswirklichkeit Begriffe aus der Erz.praxis in päd. Wiss. übernommen</p>	<p>3. Phase: seit 1963</p> <p>(vereinzelte erfahrungswiss. Vorläufer ab 1900: <i>Neumann, 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. und Kritische Erzwiss.</i>, orientiert an psycholog. Unterrichtsfor-schung 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</p>
<p>Textsorten: – fiktionale Lit. – erziehungstheoret. Monographien – 200 Jahrbücher/Zs./Reihen – Kompendien (kurzgefasste Lehrbücher) – staatl. Richtlinien – Nachschlagewerke</p>	<p>Textsorten: wie 1. Phase + – Polemiken und Streitschriften</p>	<p>Textsorten: – erzwiss. Lit. (Monographien, Abhandlungen) – Lehrbuch – Praxisanleitung – Einführungen, Grundkurse – Propädeutiken – Geschichten der Päd. – kasustische Lit. – Streitschriften + Polemiken – empir. Untersuchungen</p>

<p>1. Phase: 1779 - ca. 1890</p> <p>keine rein wiss. Semantik, kaum nicht-sprachl. Mittel; Sprechaktypus der Anforderung sehr häufig; positivistische Faktendarstellung, Behauptungen von Bewertungen nicht getrennt; Interjektionen, indoktrinärer Stil, aber auch Ausnahmen: z. B. <i>Herbart</i> (differenziert, konditional, argumentativ)</p>	<p>2. Phase: ca. 1890 - 1963</p> <p>vertikale Schichtung zw. (A) Lebenspraxis u. (B) akadem. Literatur nicht immer durchgehalten zu A: futurische Form, tendenziell prophetisch, religiös bekehrend; Metaphern, Semantik antiszenitfisch; performatorischer Sinn indoktrinär, Behauptungssätze mit impliziten Anforderungscharakter zu B: Ausbildung der geisteswiss. Fachterminologie; Präteritium anstelle Futur, dennoch stark affirmativ; ungebrochene Semantik, Interpretation im hermeneut. Zirkel; wenig nichtsprachl. Mittel; statt dessen Metaphern</p>	<p>3. Phase: seit 1963</p> <p>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 Leitomein 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“</p>
--	--	--

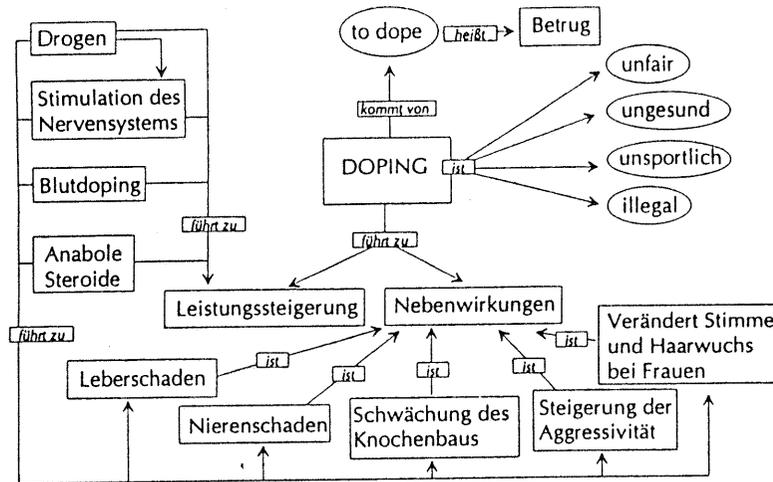
Abbildung 24: Zusammenhänge, Unterschiede, Berührungen, Überschneidungen, Beeinflussungen zwischen

	Bildungssprache (Bl.spr.)	Berufssprache (Brf.spr. (≈ Werkstattspr.))
<p>Umgangssprache (U.spr.)</p> <p><i>synonym:</i> Gemein-, Alltags-, Laiensprache</p> <p><i>Kennz.:</i> natürl. eingespielte Abläufe + Verständigungsprozesse; vieldeutig, stark kontextabhängig; eher mündl. Spr. Einer Sprachgemeinschaft, d. Alltags, d. Laien 1 U.spr. lernt (fast) jeder Mensch naturwüchsig als sog. Mutterspr.</p> <p><i>Weitere Differenz:</i> U.spr. impliziert Nichtvorhandensein v. Spezialkenntnissen ??? – Lt. <i>Habermas</i> dringen F.spr. über die Bi.spr. i.d. U.spr. ein! – Folge: Erosion von Alltagsgewißheiten</p>	<p>Spr. D. Massenmedien</p> <p><i>Kennz.:</i> Disziplin d. schriftl. Ausdrucks + differenzierter, Fachliches einbezieh. Wortschatz</p> <p><i>Funktion:</i> Vermittlungsfunktion; Fachwiss. i.d. einheitstiftende Alltagsdeutung einzubringen Bi.spr. steht allen offen, d. sich mit Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen O.wiss. (Bildungswissen - <i>Scheler</i>) ermögl. Einordnung v. Kenntn. i. relevante Zusammenh. Einer Lebenswelt + Verbindungslinien d. Faches mit d. Ganzen der Welt + d. Lebensaufgaben</p> <p>Standardsprache (Schriftspr., gramm. + orthograph. Korrekt)</p>	<p>Berufskenntnisse erfordern spezielle Sprachen</p> <p>Brf.spr. erlauben f. spezielle Lebensbereiche größere Präzision, vor allem d. mündl. Rede i. berufsinterner Kommunikation</p> <p><i>Kennz.:</i> handlungsorientiert; unterschiedl. Normierungsgrad d. Termini, manchmal regionale Unterschiede d. Termini, größere Kontextabhängigkeit als Wiss.spr.</p> <p><i>Funktion:</i> verkürzt + standardis. Berufsinterne Kommunikation; reguliert Handlungsanlässe + -strategien.</p>

(Bei dieser Gegenüberstellung handelt es sich um eine Zusammenfassung aus mehreren Texten.)

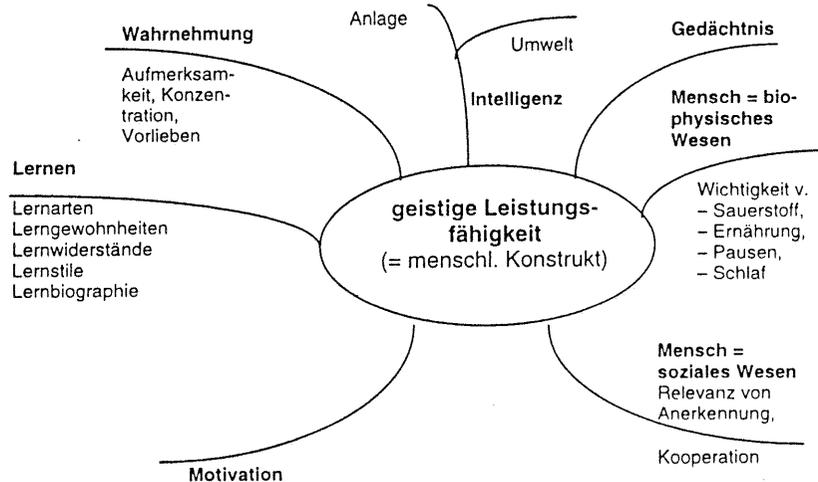
Fachsprache (F.spr.)	Wissenschaftssprache (Wiss.spr.)	
<p><i>Kennz.:</i> Spezialisierung, Konzentration, Verbesonderung; wird angeeignet über spezielle Kenntnisse</p> <p><i>Vorteil:</i> F.spr. erlauben f. spezielle Lebensbereiche größere Präzision des mündl. + schriftl. Ausdrucks; Ausdruck gemeinsamer Denk- und Wissensmuster innerh. Einer Fachsprachgemeinschaft</p> <p><i>Nachteil:</i> Obwohl fachinterne Kommunikation Zweck d. F.spr. ist, grenzt sie „Laien“ aus wie Gruppenspr. (Soziolekte) s. „Jargon“ Manipulationsmöglichkeiten?</p>	<p><i>Vorteil:</i> Wiss.spr. erlauben f. spezielle Forschungsbereiche größere Präzision v.a.d. schriftl. Ausdruck</p> <p><i>Funktion:</i> Tatsachenfeststellung; Prüfung von Aussagen; Aufbau theoret. Systeme; hoher Grad von Normierung + Kontextunabhängigkeit. Jedoch: Einbettung i. theoret. Zusammenhänge erzeugt; Begründungserwartungen selbstreflexive Vergewisserung d. sprachl.-begriffll. Instrumentariums erforderlich Meth. Aufbau erfordert e. andere Spr., in der wir explizit Regelungen vornehmen; mind. 1 U.spr. erforderlich, um Wiss.spr. anzueignen</p> <p><i>Nachteil:</i> Begriffs- + Theoriemoden (durch Originalitätszwang?); macht Wiss. f. Laien unzugänglich; theoret. + bis zur Unverständlichkeit komplex Problem der Anschlußfähigkeit</p>	<p>„Jargon“</p> <p>Negativ-bezeichn. für Grupp. spr. (<i>Soziolekte</i>), um In-group von Outgroup zu unterscheiden</p>

Abbildung 25: Beispiel mit der Netzwerktechnik



(Quelle: STARY/KRETSCHMER 1994, S. 126)

Abbildung 26: Eine Mindmap zu Aspekten geistiger Leistungsfähigkeit



Die Zeichnung ist nicht vollständig. Welche Aspekte aus Kapitel 3 vermissen Sie?

9.9 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 und ein Fachwörterbuch mit möglichst vielen Fachtermini an Ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung haben.
- bei den geringsten Zweifeln Sachverhalte zu prüfen. Sind Verweise auf Quellen angegeben, sollten Sie diese als erstes prüfen. Darüber hinaus können natürlich auch andere Quellen und Informationen gesucht werden (s. S. 121ff.).
- 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 anderen zu erläutern und ihre Richtigkeit in der Diskussion zu überprüfen. Dazu müssen sich andere genausoviel Mühe geben wie Sie mit der Erstellung dieser Materialien.

Zusammenfassung

Selbst wenn man lieber empirisch oder praktisch arbeiten würde: Am Lesen führt kein Weg vorbei, weil wissenschaftliche Ergebnisse zu meist schriftlich vorliegen. Wer nicht so gerne liest, der sollte einerseits seine Motivation zum Studium überprüfen, andererseits vielleicht mit kleinen Belohnungen versuchen, seine Abneigung gegen das Lesen zu überwinden. Vor allem sollte derjenige jedoch die Methode der Relevanzprüfung anwenden, um herauszufinden, ob ein Text für ihn und seine Fragestellung wichtig ist oder nicht. Danach kommt es wiederum auf die Auswahl der richtigen Lesemethode an, je nachdem, was mit dem Text bezweckt wird. In der Regel reicht jedoch einmaliges Lesen eines wissenschaftlichen Textes 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