

Lesend denken – Strategien im Umgang mit Fachtexten

Madeleine Marti und Marianne Ulmi

1 Einleitung

Wissenschaftlich schreiben heisst textbasiert schreiben. Das Verfassen von schriftlichen Arbeiten, in denen die relevante Literatur kritisch rezipiert oder Quellen verarbeitet werden, ist seit der Einführung der Seminare als Unterrichtsform im 19. Jahrhundert zum festen Bestand der wissenschaftlichen Ausbildung geworden (vgl. Kruse 2005a, 2005b). Für die Zugehörigkeit zur Wissenschaftsgemeinschaft ist das Beherrschen des korrekten – das heisst die wissenschaftlichen Usancen übernehmenden – Umgangs mit der Literatur grundlegend (vgl. Becker 1994, 181).

In unseren Schreibwerkstätten und -coachings haben wir gesehen, dass nicht wenige der typischen Unsicherheiten und Schwierigkeiten beim Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten bzw. von Facharbeiten auf fehlende Strategien für das Lesen, Verstehen und Verarbeiten von Fachliteratur zurückzuführen sind. Die Probleme im Umgang mit der Literatur gehen weit über technische Fragen (beispielsweise: Wie findet man relevante Literatur? Wie zitiert man richtig?) hinaus. Oft liegen die Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Fachtexten selbst: Es gelingt manchen Studierenden schwer, die Kerngedanken eines Textes herauszudestillieren oder einen Text in eigenen Worten adäquat zusammenzufassen. Bei andern wiederum verhindert die Angst vor möglicherweise unzulänglicher Rezeption, das Gelesene in eigenen Worten prägnant wiederzugeben. In den Fächern, deren Texte oft besonders unzugänglich formuliert sind¹, übernehmen die Studierenden den Sprachstil häufig und geben die Aussagen in neuen Kombinationen ebenso unverständlich wieder. Angesichts der „erdrückenden Autorität der publizierten Texte“ (Kruse/Ruhmann 1999, 110) ist das eigene Denken blockiert; aus der Auseinandersetzung mit der Literatur ist „Literaturterror“ (Becker 1994, 180) geworden. Das Formulieren eines eigenen Erkenntnisinteresses wird erstickt. Dadurch aber wird das Formulieren einer schlüssigen Fragestellung verhindert und das Legen eines roten Fadens ist nicht möglich.

Wir sind jedoch überzeugt: Der Prozess des Verarbeitens von Literatur kann zur Schärfung des eigenen Denkens eingesetzt werden. Durch be-

1 So etwa viele Texte der Sozial- und Geisteswissenschaften, vgl. Steiner 2004.

wusste Strategien beim Lesen und im Umgang mit der Fachliteratur kann eine eigene Position erarbeitet und genau dadurch können griffige Fragestellungen entwickelt werden. Das kann geübt werden. Auf diese Weise wird gleichzeitig das Selbstbewusstsein der Lesenden gestärkt – und solches braucht es auch, wenn Gelesenes wiedergegeben werden muss: Verstehen ist immer Interpretieren, und Interpretationen muss standgehalten werden können.

In diesem Artikel wollen wir:

- Grundlagen für einen aktiven Umgang mit der Literatur darlegen, und zwar mit Blick auf eine akademische wie auf eine nichtakademische Zielgruppe
- mit Blick auf Lehre und Weiterbildung didaktische Möglichkeiten für den Umgang mit Literatur skizzieren
- Erfahrungen reflektieren, die wir mit einigen Übungen zum Lesen und zur Verarbeitung von Literatur in unseren Kursen gemacht haben.

2 Wie viel lese- und schreibdidaktische Unterstützung braucht der wissenschaftliche Mensch?

Wissenschaftliches Arbeiten und damit auch das Lesen in der Wissenschaft wird da gelernt, wo es betrieben wird, nämlich an den Hochschulen – und da wird es sinnvollerweise auch gelehrt, das ist die US-amerikanische Überzeugung. John C. Bean (1996) drückt dies mit einem Bild aus: Methodeungeschulten Studierenden gehe es ähnlich wie des Schwimmens unkundigen Menschen. Werden diese ins Wasser geworfen, halten sie sich in der Regel mit einem hundeartigen Schwimmstil über Wasser. Unter Umständen erlangten sie damit sogar einige Schnelligkeit – aber das Tempo, das für die Teilnahme an einer Olympiade taugen würde, erreichten sie nie.

Die Erfahrung zeigt, dass es sehr wohl Studierende gibt, die sich das Lesen und Schreiben in der Wissenschaft ohne didaktische Unterstützung gut aneignen.² Wenn Lesen und Schreiben aber zu den Kernhandlungen gehört

² Vermutlich übervertreten sind dabei Studierende mit einem grossen „kulturellen Kapital“ (d.h. zum Beispiel mit akademischem Elternhaus). Sie sind erwiesenermassen häufiger erfolgreich in der wissenschaftlichen Karriere (vgl. Leemann 2002). Ferner ist zu vermuten, dass Studierende, die von Gymnasien kommen, an denen sorgfältig in das wissenschaftspropädeutische Arbeiten eingeführt wird oder Argumentations- und Rhetoriktrainings durchgeführt werden, besser für das Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen Texten vorbereitet sind. Auch Studierende von Fächern, die in Einführungskursen

– was für die meisten Studien zutrifft – ist die bewusste Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lese- und Schreibstrategien und -methoden grundsätzlich sinnvoll. Zudem zeigt die Erfahrung, dass eine lese- und schreibmethodische Unterstützung Studierende, die sich mit schriftlichen Arbeiten zunächst schwer tun, in kurzer Zeit zu guten Leistungen hin fördern kann. Zurückzuführen ist dies auch darauf, dass die Auseinandersetzung mit dem Textproduktions- und Rezeptionsprozess notwendigerweise einhergeht mit einer Bewusstwerdung der Normen, Ansprüche und allenfalls auch Mythen des jeweiligen Fachgebiets.

Darüber hinaus sind wir überzeugt, dass es sinnvoll ist, lese- und schreibdidaktische Elemente in den Fachunterricht direkt zu integrieren: Sie bereichern den Unterricht und helfen die fachlichen Auseinandersetzungen zu vertiefen.

3 Lesen verstehen

Lesen als aktiver Konstruktionsprozess

Lesen und Verstehen lässt sich als aktiver Konstruktionsprozess beschreiben (vgl. Sarasin 1999, 39). Die lesende Person nimmt die Informationen des Textes in einer Wechselwirkung mit ihrem Wissen und Denken auf: Die Wörter und Sätze des Textes werden mit den Bedeutungen anderer Wörter und Sätze in der Textumgebung verbunden und daraus werden Zusammenhänge innerhalb des Textes geschaffen. Dazu müssen die Informationen mit dem bereits vorhanden Sprach-, Welt- und Fachwissen verbunden werden (vgl. Steffens 2002).

Das aktivierbare eigene Wissen bildet den Rahmen für das Verstehen. Dieses Wissen, an das angeknüpft wird, verändert sich jedoch durch das Verstehen der neuen Inhalte ständig. Es wird geschult und bereichert, ergänzt, revidiert oder es erweist sich als ganz hinfällig. Gleichzeitig wird mit der Aneignung von Neuem der Rahmen für das Lernen von Neuem erweitert (vgl. Franck 1999, 9).

An das Vorwissen wird mit so genannten Elaborations-Strategien angeknüpft: Anreichern, Ergänzen, Klären, Beziehungen zu eigenen Erfahrungen herstellen, Schlussfolgerungen ziehen, Verbindungen zwischen einzelnen Textteilen und zwischen Text und Wirklichkeit herstellen. Das

fachspezifische Formen der Textanalyse trainieren, erhalten vermutlich eine gute Basis für das Lesen überhaupt.

Wissen um diese Elaborations-Strategien und vor allem die Fähigkeit, sie einsetzen zu können, macht einen wesentlichen Teil der Lesekompetenz aus (vgl. Steffens 2002).

Um sich den Sinn des Textes längerfristig einzuprägen, muss die Flut an Information auf das Wesentliche reduziert werden. Textstellen, die für das Verständnis des Textes nicht nötig sind, werden weggelassen, kleinere Bedeutungseinheiten werden durch grössere ersetzt, d.h. es wird generalisiert oder abstrahiert. Das Wichtigste wird zusammengefasst, im Gedächtnis gespeichert und dient so wiederum als Grundlage, um den weiteren Text zu erschliessen. Je ausgebauter das Referenzsystem ist, das zur Verarbeitung eines Textes vorbereitet ist, je besser gelingt der Prozess der Reduktion.

Merkmale versierter bzw. nicht versierter Leserinnen und Leser

Genau wie über das Schreiben kursieren über das Lesen falsche Vorstellungen, auch bei vielen Studierenden. „Gut lesen“ wird mit „schnell lesen“ gleichgesetzt – und das ist falsch.

Gut Lesende, so zitiert John C. Bean eine Studie³, variieren das Lesetempo. Sie lesen schwierige Texte und Textpassagen langsam und wiederholen die Lektüre öfters: „Sie kämpfen mit dem Text, um ihn verständlich zu machen“ (Bean 1996, 134; Übersetzung M.U.). Sie behalten unverstandene Passagen im Kopf und versuchen, sie aus dem späteren Kontext zu erschliessen. Sie destillieren Kerngedanken heraus, machen Randnotizen, kommentieren und schreiben Fragen auf. Sie schliessen mit argumentativen Strukturen den Text auf und unterstreichen respektive markieren nur wenig.

Schwach Lesende dagegen lesen einen Text nur einmal und das in gleich bleibendem Tempo, unterstreichen sofort und sehr viel, stellen kaum Fragen an den Text und überlesen Nichtverstandenes ohne anschliessenden Versuch, es durch den Kontext zu erschliessen. Besonders fatal ist, dass schwache Lesende sich nicht bewusst sind, dass sie den Text nicht genug verstanden haben.⁴

3 Sternberg, R. J. (1987): Teaching Intelligence: The Application of Cognitive Psychology to the Improvement of Intellectual Skills. In: Baron, J. B./ Sternberg, R.J. (Hrsg.): Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: Freeman

4 In der PISA-Studie hat sich gezeigt, dass auch viele Lehrerinnen und Lehrer die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler falsch einschätzen: Die Lehrkräfte erkannten nur etwa 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die bei den Lösungen der Aufgaben die unterste Kompetenzstufe nicht erreichten, als schwache Lesende (PISA 2000, zit. nach Steffens 2004).

Ob ein Text richtig verstanden worden ist, lässt sich nur im Austausch mit andern überprüfen. Gut Lesende suchen deshalb oft kollaborative Formen des Lesens⁵: Sie bilden Lesegruppen, um Texte genau zu verstehen, oder sie diskutieren über das Gelesene in möglichst vielen Zusammenhängen. Ein berühmtes Beispiel eines solcherweise versierten Lesers ist Albert Einstein: Er las ständig, auch Fachfremdes, setzte sich geistig mit dem Gelesenen auseinander (beispielsweise mit bedeutenden physikalischen Theorien), führte Diskussionen mit Gleichgesinnten und gründete mit zwei Kommilitonen eine Gruppe, in der sie wichtige Texte der Wissenschaft und der Literatur lasen und diskutierten (vgl. von Werder 1993, 32 ff.).

Ursachen für die Schwierigkeiten der Studierenden beim Lesen

John C. Bean (1996, 134 ff.) führt die schwache wissenschaftliche Lesekompetenz vieler Studierenden auf zehn mögliche Ursachen zurück.

- Die Studierenden verkennen – im Sinn der oben erwähnten Missverständnisse – den Leseprozess.
- Sie lesen unterschiedslos alles im gleichen Tempo.
- Sie können die logisch-argumentative Struktur eines Textes nicht erkennen.
- Entwicklungspsychologen haben bei den Studierenden einen zunehmenden „kognitiven Egozentrismus“ festgestellt, der sie daran hindert, neue Ideen aufzunehmen und verstehen zu wollen.⁶
- Sie erkennen den Diskussionszusammenhang nicht, in dem ein Text geschrieben ist. Damit zusammenhängend:
- Sie entwickeln keinen eigenen Standpunkt, weder in der Widerrede noch in der Textgläubigkeit.
- Es fehlt ihnen an Hintergrundinformationen und sie verstehen die Anspielungen nicht. D. h. sie verfügen nicht genügend über die kulturellen Codes, es mangelt ihnen an *cultural literacy*.

5 Ausführungen zur Bedeutung von kollaborativen Formen des Lesens und viele Ideen für die Umsetzung sowie für die Reflexion des Leseprozesses und der eigenen Lesebiografie finden sich bei Gerd Bräuer (2004).

6 In den deutschsprachigen Gebieten scheint uns das Problem des „kognitiven Egozentrismus“ bei den Studierenden allerdings nicht sehr verbreitet.

- Die Fachsprache ist ihnen fremd – und sie können fachsprachliche Bedeutungen nicht identifizieren.
- Sie scheitern an der komplexen Syntax.
- Sie verfügen nicht über situationsadäquate Lesestrategien und wenden unabhängig von Textsorte und Leseabsichten die gleiche Strategie an.

Auf einige dieser Punkte gehen wir weiter unten genauer ein. Zwei weitere Beobachtungen möchten wir Beans Ausführungen hinzufügen:

1. Nicht versierten Lesenden fehlen das Bewusstsein und die Erfahrung, dass das Lesen anspruchsvoller Texte viel Zeit benötigt. Sie reagieren mit Aggression oder Desinteresse auf Texte, die sie nicht sofort verstehen, oder sie zweifeln an ihrer intellektuellen Fähigkeit. Es fehlt ihnen also nicht einfach an adäquaten Lesestrategien, sondern bereits an der Geduld und der Motivation, anspruchsvollere Texte zu erschliessen.⁷
2. Es gibt Texte, die so kompliziert oder zirkulär geschrieben sind, dass sie kaum verständlich sind. Damit ein Text verstanden wird, braucht es Anstrengung: Entweder von Seiten der Autorinnen und Autoren, die den Text solange überarbeiten, bis die Gedanken klar präsentiert sind, oder von Seiten der Lesenden, die den Elaborationsprozess geduldig so lange leisten, bis sie zu einem stringenten Verständnis des Textes gelangen.

4 Empfehlungen und Techniken zum Lesen von Fachliteratur

Analog zu den Schritten des wissenschaftlichen Schreibprozesses (vgl. Kruse 2000, 188, Franck 2003, 57) lassen sich für das wissenschaftliche Lesen und das Lesen von Fachtexten verschiedene Phasen identifizieren. In Anlehnung an dieses Modell ordnen wir die in der Fachliteratur dargelegten Strategien, Probleme und Empfehlungen vier Bereichen zu:

1. Die richtigen Texte finden: Hier geht es um Techniken der effizienten und sinnvollen Such- und Auswahlstrategien, also um die Bereitstellung der relevanten Lektüre.

⁷ Das Wissen darum kann grosse Wirkung haben. So gab beispielsweise eine Teilnehmerin des Kurses „Attraktiv und verständlich schreiben“ in der beruflichen Weiterbildung als grössten Lernerfolg an, dass sie Texte besser verstehe, weil sie gelernt habe, einen Text zweimal (zuerst schnell, dann langsam) zu lesen.

2. Situationsadäquat lesen: Hier geht es sowohl um die Entscheidung, wie tief der jeweilige Text erschlossen werden soll, als auch um die Kompetenz, verschiedene Lesetechniken einzusetzen.
3. Texte genau verstehen: Hier geht es um die Texte oder Passagen, die tief verstanden und analysiert werden sollen, also um Techniken der Texterschließung.
4. Texte zum eigenen Schreiben aufbereiten: Hier geht es um die Fragen, wie, wann und wie viel exzerpiert wird, und um die Fragen, wie Textstellen richtig und kohärent verarbeitet werden können.

Bereich 1: Die richtigen Texte finden	Wo suchen? Wie suchen? Wie viel? Relevanzprüfung
Bereich 2: Situationsadäquat lesen	Verwendungszweck der Lektüre bestimmen Reihenfolge der Textlektüre bestimmen Selektiv lesen Cursorisch lesen Aufbau durchschauen Texte genau erschliessen (vgl. Bereich 3)
Bereich 3: Texte genau verstehen	Verschiedene Lesedurchgänge machen Markieren, unterstreichen Stichworte machen Visualisieren – Zusammenhänge und Hierarchien sichtbar machen Argumentationen herausarbeiten Schlussfolgern Logische Funktionen festhalten Fachbegriffe erschliessen Reduzieren: Kernaussage herausdestillieren
Bereich 4 Texte zum Schreiben aufbereiten	Zusammenfassen: komprimierend Exzerpieren Kommentieren Den Text mit dem eigenen Wissen ergänzen Archivieren / katalogisieren Paraphrasieren: selektiv Kreative Übungen Zitieren

Tabelle 1: Vier Bereiche des Lesens von Fachliteratur

Lese-Vorbereitung

Vor dem eigentlichen Lesen ist es sinnvoll zu klären, wozu ein Text gelesen wird. Zudem empfiehlt sich die Technik des Antizipierens. Antizipieren bedeutet, dass Fragen zum Text gestellt werden (beispielsweise aufgrund des Titels und des Inhaltsverzeichnisses) sowie dass eigenes Vorwissen zum Thema aktiviert wird. Auf diese Weise werden Wissensfäden aufgespannt, mit deren Hilfe neues Wissen verbunden und eingeordnet werden kann (vgl. Hackenbroch-Krafft/Parey 2003). Zu Beginn werden die Fragen weiter gefasst. Je präziser die Fragestellung ist, desto effizienter kann gesucht und desto selektiver gelesen werden.

Im Folgenden werden einige Anforderungen für die vier Bereiche beschrieben und Hinweise zu Tipps und Methoden gegeben, mit denen diese Leseanforderungen bewältigt werden können. Zwei Übungen werden konkreter vorgestellt.

Bereich 1: Die richtigen Texte finden

Mussten vor fünfzehn Jahren Schlag- und Stichwortkatalog noch physisch aufgesucht werden, so bieten die Universitätsbibliotheken heute den Zugang auch online oder über CD-ROM an, wodurch die Notwendigkeit zur präzisen Suche – und die Schwierigkeiten damit – wachsen (vgl. Bünting/Bitterlich/Pospiech 2000, 58 ff.; Stickl-Wolff/Wolff 2002, 144 ff.). Es ist deshalb nötig, vor der eigentlichen Literaturrecherche die Fragestellungen zu modifizieren und geeignete Suchbegriffe zu finden, damit gezielt gesucht werden kann.

Das Entwickeln eigener Fragestellungen (oder das Bilden eigener Hypothesen) vor Beginn der Lektüre ist eine wichtige Denkschulung. Die ersten Fragen werden entweder von der Problemorientierung aus gestellt (Was ist das Problem? Wodurch wird es verursacht? Was wird zur Lösung des Problems unternommen?) oder sie können von den W-Fragen (was, warum, wozu, wie, wer, wo, wann) aus gebildet werden. In der Wissenschaft ist zudem eine Meta-Ebene wichtig, nämlich die Fragen, welche auf die Art und Weise gerichtet sind, wie ein Thema zum Gegenstand der Wissenschaft geworden ist. Beispielsweise: Warum wurde dieses Thema zum Gegenstand der Wissenschaft? Wann und wie geschah dies? Wer hat dies gemacht? Wie wird diskutiert? Woher kommt die Diskussion? (vgl. Franck 1999, 31 f.). Die Beantwortung dieser Fragen führt zu ersten Ergebnissen

und führt allmählich zu präziseren Fragen und zur Entwicklung einer eigenständigen Position.

Wer sich in Thema und Umfeld noch nicht auskennt, steigt am effektivsten über das Lesen eines Artikels in einem Lexikon oder Handbuch neueren Datums ein. Dies erlaubt einen Überblick über den Themenbereich und die relevante Fachliteratur. Um zu entscheiden, welche Bücher oder welche Kapitel schliesslich gelesen werden, ist zu klären, was von einem Text zu erwarten ist. Dafür eignet sich die Relevanzprüfung (vgl. Rückriem/Stary/Franck 1997, 133 ff.). Anhand von Titel, Impressum, Klappentext, Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Literaturangaben und Register wird geprüft, was der Text zu den Fragestellungen herzugeben verspricht, welche Absicht die Autorin oder der Autor möglicherweise mit dem Text verbindet und welcher Richtung oder Schule sie oder er angehört.

Je mehr sich die Studierenden in einem Thema auskennen, desto flexibler können sie ihre Literatursuche gestalten. Die Kontakte zu anderen Forschenden (in der Lehrveranstaltung, im Institut, in Arbeitsgruppen) erlauben es, (in)formelle Netzwerke gezielt nutzbar zu machen: Das Finden der richtigen Literatur nämlich hängt nicht nur vom Thema selbst ab, sondern auch vom wissenschaftlichen Umfeld, in dem man sich bewegt. Man muss einschätzen können, welche Autorinnen und Autoren oder welche Forschungsrichtungen zum Kanon gehören, und welche Autorinnen und Autoren oder Forschungsrichtungen nur unter Aufbietung besonders überzeugender Argumentationen gebilligt werden.

Lesend denken bedeutet in dieser ersten Phase, die Literatursuche mit einer zunehmend präziseren Fragestellung und theoretischen Verortung zu verbinden.

Bereich 2: Situationsadäquat lesen

Situationsadäquat lesen heisst entscheiden, welcher Text mit welchem Ziel gelesen wird, und welche Lesetechniken dafür geeignet sind. Es geht zum einen um Techniken des schnellen Lesens, wie kursorisch und selektiv lesen, die es erlauben, die Texte oder Textabschnitte zu orten, die einer eingehenden Lektüre lohnen. Zum anderen geht es um Methoden der vertiefenden Lektüre, die im Bereich 3 vorgestellt werden. Zu unterscheiden sind:

Kursorisch lesen heisst schnell und oberflächlich lesen und damit erfassen, worüber der Autor oder die Autorin schreibt, also einen Überblick zu gewinnen.

Selektiv lesen bedeutet, dass ein Text aufgrund der Fragestellung nach bestimmten Informationen abgesucht wird, wobei andere Informationen unberücksichtigt bleiben. Die Gefahr ist deshalb gross, dass wesentliche Zusammenhänge und Argumentationsrichtungen übersehen werden, so dass in den Texten nur das gefunden wird, was bereits bekannt ist (vgl. Rückriem/Stary/Franck 1997, 136 f.; 221). Es ist deshalb nicht ratsam, die gesamte Literatur selektiv nach den eigenen Vorüberlegungen durchzuarbeiten, sondern ausgewählte Texte sollten auch als ganze zusammengefasst werden.

Komprimierend lesen bedeutet, die wichtigen Argumentationslinien des Textes möglichst nah an der Sicht der Autorin oder des Autors – und nicht mit der Brille des eigenen Erkenntnisinteresses – herauszuarbeiten. Eine solche genaue Lektüre kann durch Techniken wie „Lesen mit Methode“ (vgl. Brigitte Pyerin 2001, 97 f.) und „Aus alt mach neu“ (vgl. Kruse/Ruhmann 1999, 111 ff.) unterstützt werden. Auf diese Techniken gehen wir weiter unten genauer ein.

Vergleichend gelesen werden Texte (oder Textteile), die sich mit einer ähnlichen Problematik beschäftigen, dies aber aus unterschiedlichen Perspektiven tun. Dabei geht es darum, verschiedene Positionen, Definitionen, Gewichtungen und Resultate miteinander zu vergleichen.

Ein Text kann schneller gelesen werden, wenn sein Aufbau berücksichtigt wird. In der Einleitung und bei Kapitelbeginn finden sich die Prämissen, unter denen das Folgende zu lesen ist, im Schlussteil stehen Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Im Hauptteil können wichtige Elemente wie Thesen, Beispiele, Definitionen, Gegenüberstellungen, Argumentationsschritte identifiziert werden (vgl. Hackenbroch-Krafft/Parey 1998, 183).

Lesend denken bedeutet in dieser zweiten Phase, bewusst zwischen den verschiedenen Lesestrategien abzuwechseln und zu entscheiden, welche Texte (oder Textteile) wozu und in welcher Intensität gelesen werden und welches dazu die passende Strategie ist. Der gezielte Einsatz von kursoischem und selektivem Lesen hilft dabei, beim Lesen effizient zu sein. Schlüsselstellen und -texte müssen jedoch mit elaborativen Methoden genauer erschlossen werden.

Bereich 3: Texte genau verstehen

Hier geht es darum, sich auf die Texte einzulassen und sich kritisch mit ihnen auseinander zu setzen. Dafür ist die Bereitschaft nötig, dem Gedankengang eines Textes zu folgen und ihn gleichzeitig zu prüfen. Das

schliesst ein, die eigenen Vorurteile und Vorbehalte gegenüber dem Text zu reflektieren. Dadurch wird das neue Wissen in das eigene Denken integriert und das Referenzsystem, also die Wissensgrundlagen und die Anknüpfungspunkte, werden neu organisiert.

Eine grundlegende Lesetechnik zum genaueren Verstehen ist das „Lesen mit Methode“ (vgl. Brigitte Pyerin 2001, 97 f.). Die Erstellung einer Gliederung gleichzeitig auf inhaltlicher wie auf argumentativer Ebene hilft, den Text genau zu verstehen. Die Stärkung der Unterscheidungskraft gehört zu den zentralen Strategien für die Erhöhung des Leseverständnisses: Wenn der logische Stellenwert einer Aussage identifiziert wird, kann das Gesagte viel leichter mit den eigenen Schemata verbunden werden: Als Ergänzung, Widerspruch, Affirmation usw. des eigenen Denkens.

Weitere Strategien, mit denen Texte oder Textpassagen erschlossen werden können, sind Folgende: Das Markieren von Schlüsselbegriffen, das Klären möglicher Beziehungen, das Richten der Aufmerksamkeit auf komplizierte und widersprüchliche Textstellen und das Klären von Nichtverstandenen aus dem Kontext sowie Nachschlagen von Begriffen in Fachlexika. Zudem können Beispiele gesucht, kann über Anwendungen nachgedacht, können Schlüsse gezogen und Verallgemeinerungen getroffen werden (vgl. Rückriem/Stary/Franck 1997, 140).

Visualisierungstechniken wie Mind-Mapping, Clustering oder Flussdiagramm sind hilfreich, um Zusammenhänge zu erkennen (vgl. Franck 1999, 47 ff.). Die Reduzierung auf wenige Wörter fokussiert zudem die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche.

Nach dem Lesen erfolgt die Lesekontrolle, in der das Hervorgehobene nochmals gelesen und die Gesamtstruktur der Gliederung auf ihre Schlüssigkeit überprüft wird. Zur Rekapitulation werden die Ergebnisse aus dem Gedächtnis abgerufen und in eigenen Formulierungen notiert. Ziel davon ist festzustellen, ob das Gelesene verstanden worden ist. Hier können auch eigene Beispiele gesucht, kann über Anwendungen nachgedacht und können Schlüsse gezogen werden (vgl. Rückriem/Stary/Franck 1997, 140). Insgesamt helfen diese Reduktionen, eine eigene Position zu entwickeln und diese gegen andere abzugrenzen.

Beim Lesen ist ebenso wie beim Schreiben metakognitives Wissen über Standards und Normen wissenschaftlicher Texte hilfreich. Studierende mit guten kulturellen – selbstverständlich auch intellektuellen – Voraussetzungen erschliessen zwar oft auch intuitiv, wie wissenschaftliche Texte aufgebaut und formuliert werden müssen, effizienter aber ist es, wenn diese Meta-Kenntnis in Lehrveranstaltungen oder Arbeitsgruppen vermittelt

werden, indem wissenschaftliche Texte gezielt als Modelle wissenschaftlicher Argumentationsmuster gelesen werden. Hilfreich dazu ist die Diskussion von Fragen wie: Wie sieht der Einstieg ins Thema aus? Welche Argumentationsmuster werden verwendet? Welche sprachlichen Handlungen sind typisch, möglich oder unzulässig? Welche Aufgaben leisten Einleitung und Diskussion? Wie können sie sprachlich realisiert werden? Wie wird auf andere Texte Bezug genommen? Wie kann die eigene Position eingebracht werden? Welche Formulierungsvorgaben gibt es? (vgl. Jakobs 1999)

Lesend denken bedeutet in dieser dritten Phase, das Gelesene aktiv mit dem eigenen Denken zu verbinden und auf das Wesentliche fokussieren zu können.

Bereich 4: Texte zum Schreiben aufbereiten

Beim Schreiben wissenschaftlicher Texte oder Fachtexte ist es entscheidend, die Textstellen in fremden Texten so auszuwerten, dass man sie in das eigene Schreiben integrieren und sie im eigenen Kontext kohärent referieren kann. Dazu müssen Fragen geklärt werden wie: Wie können einzelne Teile aus gelesenen Texten für das eigene Schreiben nutzbar gemacht werden? Oder konkret: Was und wie viel soll exzerpiert werden? Wie kann exzerpiert werden, damit die Aussagen wieder gefunden werden? Wie können diese Teile gespeichert und wiedergegeben werden? Wie können die verschiedenen Wissenssplitter (Definitionen, Argumentationen, Ideen) in ein neues Ganzes gefügt und diesem eine kohärente Richtung gegeben werden? Zur Bewältigung dieser Aufgaben ist es unabdingbar, sich Erfahrungswissen anzueignen, und sehr hilfreich ist es, sich mit anderen Studierenden darüber auszutauschen.

Wieder helfen hier reduktive Strategien, die das Gedächtnis unterstützen. So kann die Menge der Informationen verdichtet und damit das Wichtige und thematisch Relevante behalten werden. Auch das können die bewährten Techniken unterstützen: Randnotizen erstellen, Notizen und Anmerkungen machen, Textteile zusammenfassen, Sachverhalte in ihren hierarchisierenden Beziehungen darstellen (z.B. mit Mind-Mapping).

Exzerpieren ist die zentrale Form für die Bereitstellung von Textteilen: Hier wird ein Text in eigenen Worten zusammengefasst, einzelne zentrale Passagen werden wörtlich zitiert und eigene Gedanken und Kommentare notiert und vom Übernommenen klar abgegrenzt. Die interessante Frage beim Exzerpieren ist, welche inhaltlichen Teile in einem Exzerpt ausgewählt werden (vgl. Ehlich 1981). Damit die Studierenden beim Exzerpieren

ren sicherer werden, ist die Diskussion der eigenen Exzerpte und ihrer Gewichtung in Gruppen hilfreich.

Textbasiert schreiben erfordert kritische Distanz zu Inhalt, Ziel und Verwendung von Informationen. Eine wichtige Leistung dabei ist, die fremden Aussagen klar von den eigenen abzugrenzen und die Herkunft der fremden Aussagen sichtbar zu machen. Die Literatur muss nicht nur verstanden, sondern auch in einen neuen Kontext eingeordnet werden. Dazu muss die oder der Schreibende notwendigerweise Position beziehen.

5 Erfahrungen mit Lese-Trainings-Sequenzen

Zum Erlernen der in den Bereichen 3 und 4 geforderten Kompetenzen eignen sich zwei Übungssequenzen, nämlich „Lesen mit Methode“ und „Aus alt mach neu“. Wir haben diese beiden Übungen in verschiedenen Kursen zum Schreiben von wissenschaftlichen Texten respektive von Facharbeiten eingesetzt:

- Im Rahmen der Höheren Fachausbildung für Pflege Stufe 1 am Ausbildungszentrum Inselspital Bern führen wir zum Start für die Abschlussarbeit jeweils eine 1½-tägige Schreibwerkstatt durch. Die Studierenden dieser gut 1½ Jahre dauernden Weiterbildung sind erfahrene Berufsleute, nämlich ausgebildete Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner im Alter zwischen 25 und 55 Jahren.
- Im Rahmen von hochschuldidaktischen Angeboten der Universitäten Zürich und Luzern haben wir etliche Male eine 2-tägige Lehrveranstaltung „Begleiten und Verfassen von schriftlichen Arbeiten“ geleitet. Sie richtete sich an junge Assistentierende (= akademischer Mittelbau) aller Fächer. Die meisten der Teilnehmenden arbeiten selbst an einer Dissertation oder Habilitation und begleiten oder beurteilen gleichzeitig wissenschaftliche Arbeiten von Studierenden.
- Zusammen mit Aleksandra Gnach führte Marianne Ulmi eine Schreibwerkstatt für Studierende an der Universität Bern durch, die sich an Studierende verschiedener Disziplinen richtete und 2 Tage dauerte.

Lesen mit Methode

Die Stärkung der Unterscheidungsfähigkeit gehört zu den zentralen Strategien für die Erhöhung des Leseverständnisses. Wenn die logische Funktion einer Aussage identifiziert wird – z.B. Problemstellung, These, über-

geordneter Zusammenhang, Explikation, Beispiele – kann das Gesagte leichter eingeordnet und mit den eigenen Denk- und Argumentationsschemata verbunden werden: Als Ergänzung, Widerspruch, Affirmation usw. des eigenen Denkens. Zudem ist die Identifizierung der logischen Funktion eine wichtige Grundlage zum Paraphrasieren, da sie Formulierungen vorbereitet wie „der Autor behauptet“, „die Autorin schliesst daraus“ usw. Wir lassen diese Übung an einem anspruchsvollen Text durchführen, zum Beispiel zum Themenbereich Lerntechniken oder zu Themen aus dem Fachbereich der Teilnehmenden. Konkret heisst das, dass die Aussage eines Texts gleichzeitig inhaltlich und logisch zu identifizieren ist (vgl. Pyerin 2001, 97f.):

Text	Inhaltliche Gliederung	Logische Gliederung
<p>Die Beobachtungen in Schreibzentren von Hochschulen zeigen seit einigen Jahren sehr deutlich: Zu viele Studierende scheitern beim Schreiben durch ihr unausgewogenes Management der genannten Konflikte. Den Studierenden gelingt es nicht, die Probleme auf den sechs Ebenen balanciert anzugehen und zu bearbeiten. Fixiert auf einige wenige Anforderungen und Probleme, beissen sie sich an diesen fest und handeln sich damit extrem frustrierende Schreibverläufe und Schreibergebnisse ein.</p> <p>Das folgende (anonymisierte) Fallbeispiel «Friedhelm» illustriert so ein unausgewogenes Konfliktmanagement, wie es bei umfangreicheren Schreibaufgaben, Examensarbeiten oder Dissertationen in den Kulturwissenschaften häufig zu beobachten ist. Friedhelm sucht nach einem endlosen, zermürbenden Schreibverlauf Hilfe im Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum. Aus einem ausführlichen Erstgespräch ergibt sich folgende Rekonstruktion des Arbeitsverlaufs.</p>	<p>Unausgewogenes Konfliktmanagement durch fehlenden Blick aufs Ganze</p> <p>Beispiel: Doktorand der Kulturwissenschaften</p>	<p>These</p> <p>Fallbeispiel</p>

Tabelle 2: Beispiel zu „Lesen mit Methode“⁸

Wir lassen dazu anhand eines anspruchsvolleren Textes (zum Beispiel zum Themenbereich Lerntechniken oder zu Themen aus dem Fachbereich der Teilnehmenden) folgende Übung durchführen:

⁸ Textauszug aus: Ruhmann, Gabriela / Perrin, Daniel (2002): Schreibstrategien in Balance. Was Wissenschaftler von Journalistinnen lernen können. In: Perrin/Boettcher/Kruse/Wrobel (Hrsg.): Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag, 131/132

Arbeitsauftrag zum Lesen eines wissenschaftlichen Textes

1. Lesen Sie den ganzen Text durch, ohne zu markieren.
2. Lesen Sie den Text ein zweites Mal durch und
 - **Markieren** Sie die Kernaussagen und die Argumentationsstruktur des Textes.
 - **Gliedern inhaltlich:** Fassen Sie mit Leitwörtern den Inhalt eines Abschnitts zusammen.
 - **Gliedern logisch:** Benennen Sie die Funktion eines Abschnittes. Wird eine These aufgestellt oder mit einer Begründung erläutert? Werden Beispiele oder Belege aufgeführt? Werden Ergebnisse dargelegt oder Schlussfolgerungen gezogen?

Erfahrungen

In den hochschuldidaktischen Kursen haben wir mit dieser Übung unterschiedliche Erfahrungen gemacht: Assistierende der medizinischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen schätzten sie meistens, sowohl zur Anleitung für Studierende wie auch im Hinblick auf ihr eigenes Schreiben. Assistierende der Sozial- und Geisteswissenschaften dagegen empfanden sie allenfalls didaktisch interessant. Einige von ihnen setzten diese Übung in ihren eigenen Kursen ein und berichteten von guten Erfolgen, indem beispielsweise ein komplizierter Text, der in einer Einführungsveranstaltung gelesen werden musste, auf diese Weise von den Studierenden zum ersten Mal richtig verstanden wurde.

An der Höheren Fachschule für Pflege dagegen haben wir beobachtet, dass vielen Teilnehmenden die Bestimmung von logischen Kategorien nicht geläufig ist. Die analytischen Voraussetzungen zur Unterscheidung von logischen und inhaltlichen Kategorien müssten erst noch erarbeitet werden – was aber innerhalb unseres kurzen Kurses zu viel Raum beanspruchen würde.

5.2 Text befragen und Differenzen feststellen

„Lesen mit Methode“ haben wir für die Zielgruppe Höhere Fachschule Pflege deshalb mit einer Übung ergänzt, durch welche die tiefere Textarbeit anschaulich gemacht werden soll: Vor dem Lesen wird Vorwissen aktiviert und die Erwartungen werden bewusst gemacht, wodurch der Text tiefer verstanden werden soll. Danach werden schrittweise gründliche Lektüre, Vergleich von Erwartungen und Text sowie Bilanzierung der Lektüre vollzogen.

Nachfolgend die Übungsanleitung, die wir im Kurs verwendet haben:

Arbeitsauftrag zum Lesen eines Textes mit dem Titel „...“

Arbeitsform: 3er-Gruppen

1. Lese-Erwartung festlegen und Vorwissen aktualisieren
Zu welchen Stichworten/Themen erwarten/erhoffen Sie sich vom Text Informationen?
→ 4-6 Stichworte bzw. Themen auf Flipchartblatt aufschreiben
✓ Was wissen Sie zum Thema?
2. Text lesen (jede Person für sich)
→ Analysieren: Welche Themen behandelt der Text tatsächlich? Auf Notizpapier festhalten
3. Mit den Erwartungen vergleichen
✓ auf Flipchart-Blatt abhaken: Stichworte, die behandelt werden
→ auf neuem Flipchartblatt die Themen aufschreiben, die über das, was Sie erwartet haben, hinausgehen
4. Eigene Position weiterentwickeln
Was meinen Sie zu den Positionen, die der Text vertritt?
Welche anderen Positionen gibt es (vermutlich)?
Verändert der Text Ihren Standpunkt?
5. Flipcharts aufhängen und präsentieren

Erfahrungen

Fast immer zogen jene Arbeitsgruppen viele und interessante Informationen aus dem Text heraus, welche interessante Erwartungen an den Text formulierten. Den Arbeitsgruppen mit eher schwächeren Erwartungen gelang es weniger gut, die Aussagen des Textes zu erfassen – aber auch sie erfuhren den Text als inhaltliche Bereicherung. Diese Übung scheint uns auf dieser Stufe vielversprechend und ausbaubar. Die Diskussion der unterschiedlichen Ergebnisse der Gruppen kann zu schnelleren Lernfortschritten führen.

Aus alt mach neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte

Diese von Otto Kruse und Gabriela Ruhmann entwickelte und ausführlich beschriebene Übung⁹ (vgl. Kruse/Ruhmann 1999, 111 ff.) vergegenwärtigt im Zeitlupentempo an einem Demonstrationstext Schritt für Schritt die Denk- und Arbeitsleistungen im Umgang mit der Literatur: Lesen, Verstehen, Reduzieren, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Kommentieren bis zu den Zitier- und Belegregeln. Die vielfältigen Entscheidungsprozesse beim Exzerpieren werden vergegenwärtigt und die eigene Stimme wird im Umgang mit der fremden Stimme geschult.

Fazit

Diese Übung macht den Studierenden deutlich, dass das Verstehen eines Textes eigene Autorität erfordert. Damit das Gelesene integriert, eine Aussage in eigenen Worten wiedergegeben und auf den Punkt gebracht werden kann, sind Entscheidungen und Gewichtungen nötig. Solange dieser Prozess im Verborgenen geschieht, kann dies zu Blockierungen führen. Allein die Einsicht in den Prozess des Verstehens – als auch soziale, kulturelle Konstruktion – führt dagegen manchmal zur Lösung von „Schreib“-Blockaden. Immer dann, wenn die Unsicherheit über die Auswahl und Deutung der Kernaussagen zu gross wird, kann mittels Lektüre von Grundlagenartikeln oder Gesprächen mit Experten/Expertinnen ein besserer Boden organisiert werden. Denn ob das Gelesene adäquat verstanden wurde, ist letztlich nur im Vergleich mit andern überprüfbar.

9 Hier eine kursorische Darstellung unserer Version der Übung:

- 1) Der Text wird schnell gelesen, um einen Überblick zu gewinnen. Danach werden die Absätze durchnummeriert. Pro Absatz wird ein Titel (in einem Stichwort) und eine Hauptaussage (in einem Satz) aufgeschrieben.
- 2) Zu zweit wird in einem Prüfgang ein Abschnitt verglichen und auf eine Folie wird eine gemeinsame Version geschrieben. Im Plenum wird zuerst der Erfahrungsaustausch über das Verfassen der gemeinsamen Version gemacht, dann die Lösungen besprochen und ein Fazit gezogen.
- 3) Im Plenum werden das Beispiel für ein Exzerpt vorgestellt und mögliche Wörter zum Paraphrasieren gesammelt. Einzelne werden dann eine paraphrasierende Version der Zusammenfassung geschrieben.
- 4) Im Plenum werden (mit Hilfe von Hellraum-Folien) drei Lösungen besprochen und die Anforderungen an den Text diskutiert. Es wird reflektiert, wie es jeweils zu dieser Lösung gekommen ist.

Literaturverzeichnis

- Bean, John, C (1996): Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, an Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass
- Becker, Howard S. (1994): Die Kunst des professionellen Schreibens. Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M./New York: Campus
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2004): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- Bünting, Karl-Dieter/ Bitterlich, Alex/ Pospiech, Ulrike (2000): Schreiben im Studium mit Erfolg. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Ehlich, Konrad (1981): Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.): Pragmatik: Theorie und Praxis. Amsterdam: Rodopi, 379-401
- Franck, Norbert (1999): Fit fürs Studium. Erfolgreich reden, lesen, schreiben. München: Dtv
- Hackenbroch-Krafft, Ida/ Parey, Evelore (2003): Training. Umgang mit Texten. Fachtexte erschliessen, verstehen und auswerten. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Ernst Klett
- Hackenbroch-Krafft, Ida/ Parey, Evelore (1998): „Was, das muss ich auch noch lesen?“ Mit Texten umgehen. In: Kruse, Otto (Hrsg.): Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt/M.: Campus
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 171-190
- Kruse, Otto (2000): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M.: Campus
- Kruse, Otto (2005a). Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. In: Das Hochschulwesen, 52 (5), 170-174
- Kruse, Otto (2005b). Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. In: Das Hochschulwesen, 53 (6), 214-218
- Kruse, Otto/ Ruhmann, Gabriela (1999): Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte. In: Kruse, Otto/ Jakobs, Eva-Maria/ Ruhmann, Gabriela (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 109-121

- Leemann, Regula Julia (2002): Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur, Zürich: Rüegger
- Narr, Wolf-Dieter/ Stry, Joachim (Hrsg.) (1999): Lust und Last des wissenschaftlichen Schreibens. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer geben Studierenden Tipps. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Pyerin, Brigitte (2001): Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim/München: Juventa
- Rückriem, Georg/ Stry, Joachim/ Franck, Norbert (1997): Die Technik wissenschaftlichen Schreibens. Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich: UTB
- Sarasin, Susanne (1995): Das Lehren und Lernen von Lernstrategien. Hamburg: Verlag. Dr. Kovac, 39- 44; 346-348
- Steffens, Rudolf (2002): Gelesen heißt noch nicht verstanden. Wie kann die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern gefördert werden? In: Forum Schule 1/2002, www.forum-schule.de/archiv/07/fs07/magma_4b.html (17.2.2006)
- Steiner, Felix (2004): Dialogreflexivtranszendentalpragmatisch. Wissenschaftssprache: Deutschsprachige Sozial- und GeisteswissenschaftlerInnen schreiben schlecht und wenn sie gut schreiben, entschuldigen sie sich dafür. Weshalb? In: Wochenzeitung, 34/2004, 19
- Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim (2002): Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Gabler
- von Werder, Lutz (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Berlin, Milow: Schibri

