

Seiten speichern. Die Preise für CD-ROMs fallen ständig und immer mehr Verlage entscheiden sich für dieses Medium. Ob medizinische Bild-Atlanten oder Kants gesammelte Werke, vieles wird man in abschbarer Zeit zu erschwinglichen Preisen auf CD-ROM erwerben können.

Selbst die Datenbanken anderer Institutionen und Universitäten (selbst die Bestände ausländischer Bibliotheken; z.B. die „Library of Congress“ in Washington) stehen uns heute über die Informations-Netze der Hochschulen zur Einsicht offen.

Es spricht vieles dafür, daß wir alle in Zukunft mehr am **Bildschirm** lesen werden. Das Denken, der kritische Umgang mit den Informationen wird allerdings weiterhin nur dem menschlichen Gehirn überlassen bleiben. Ein Menü wie das nachstehend abgebildete wird es auch in Zukunft in keinem Programm geben.

Exzerpieren

Fasse den Text zusammen:

- ◆ - kürzeste Fassung
- ◆ - mittlere Länge
- ◆ - Langfassung

Fasse den Text zusammen unter folgender Fragestellung:

- ◆
- ◆ Markiere die Definitionen
- ◆ Markiere Beispiele
- ◆ Markiere Ist-Aussagen
- ◆ Markiere Soll-Aussagen

- ◆ Verstehe nur "Bahnhof", bitte um eine Erklärung der Text-Aussagen!

Stary, Joachim/ Kretschmer, Horst (1994): Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Studium kompakt Lesemethoden, schneller lesen), S. 105-119.

3.2 Texte zusammenfassen

Einen Text zusammenfassen, heißt soviel wie, ihn auf seine wichtigsten Informationen zu komprimieren. Die Zusammenfassung, wenn sie gelingt, enthält dann den wesentlichen Inhalt davon, was der Autor sagt. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung kritischer Auseinandersetzung mit Texten. Das Zusammenfassen von Texten ist zeitaufwendig, zuweilen notwendig, auf jeden Fall aber sinnvoll. Sinnvoll, weil es

- ☐ eine sehr aktive Form der Textaneignung ist,
- ☐ dazu zwingt, sehr „eng“ am Text zu arbeiten,
- ☐ komprimierte Wissensspeicher erstellt, die immer wieder eine rasche Orientierung ermöglichen und auf die zurückgegriffen werden kann, wenn es darum geht, ausführlichere schriftliche Arbeiten anzufertigen.

Es ist daher nicht verwunderlich, daß auch über die Verfahrensweisen des effektiven Zusammenfassens intensiv nachgedacht worden ist. Diese lassen sich nach ihrem Nutzen hierarchisieren. Grundsätzlich gilt: Je konkreter die Anforderungen des Verfahrens an die geistige Aktivität ist, desto nützlicher ist es.



„Eine Regel beim Lesen ist die Absicht des Verfassers, und den Hauptgedanken sich auf wenig Worte zu bringen und sich unter dieser Gestalt eigen zu machen. Wer so liest ist beschäftigt, und gewinnt“
(Georg C. Lichtenberg, S. 321)

Zu den verschiedenen **Methoden des Zusammenfassens** gehören in der Reihenfolge ihrer Nützlichkeit:

- ☐ das Unterstreichen
- ☐ die Formulierung von Randbemerkungen
- ☐ das Exzerpieren

Das Unterstreichen

Es ist die wohl beliebteste Methode, Texte zu bearbeiten. Sie kostet wenig Zeit, ist überall (selbst im Bus oder in der U-Bahn) anwendbar, macht Spaß (vor allem, wenn man mit fluoreszierenden Stiften oder Textmarkern arbeitet) und

gibt das Gefühl, angestrengt gearbeitet zu haben. Glaubt man den Untersuchungsbefunden von Lernpsychologen, dann scheint das Unterstreichen von Textpassagen die Wiedergabeleistungen in anschließenden Behaltenstests positiv zu beeinflussen. Im Vergleich zu Versuchspersonen, die den Text nur gelesen haben, schneiden die „Unterstreicher“ jedenfalls besser ab.

Allerdings ist es Ihnen vielleicht auch schon so ergangen: Sie sitzen an der Vorbereitung eines Referats und blättern in einem Ordner die vielen von Ihnen fotokopierten Texte zum Thema durch. Sind Sie in der Lage, anhand Ihrer Unterstreichungen die wesentlichen Textgehalte zu rekonstruieren? Haben Sie immer noch einem System unterstrichen (gelb = Beispiel; rot = wichtig; blau ...), und haben Sie dieses System auch immer konsequent durchgehalten, oder folgten Ihre Unterstreichungen nicht häufig spontanen Reaktionen nach der Art: „Ja, das konnte ich bei mir auch schon feststellen!“ oder „Völlig zutreffend!“ oder „Sehr gut formuliert!“ Sie merken schon, auch diese Methode muß erlernt werden und hat ihre Grenzen.

Wenn Sie unterstreichen,

dann sollten Sie den Text zumindest *einmal* komplett gelesen haben und erst beim *zweiten* Lesen unterstreichen. Wird beim ersten Lesen sofort unterstrichen, so trifft man Entscheidungen über die Bedeutung einzelner Aussagen, ohne den Gesamtzusammenhang zu kennen. Viele Aussagen, die beim ersten Lesen markiert worden wären, bleiben bei Kenntnis des ganzen Textes oft völlig unberücksichtigt. Wenn Ihnen in einem Text, den Sie mit dieser Methode überarbeitet haben, am Ende die *nicht-unterstrichenen* Stellen stärker ins Auge springen (s. dazu das Beispiel auf S. 107), dann sollten Sie unbedingt Ihr System überprüfen.

Die Formulierung von Randbemerkungen

Sofern Randbemerkungen nur das Ergebnis spontaner Reaktionen beim Lesen sind, sind sie nahezu wertlos. Bemerkungen wie „Toll!“ oder „Oha!“ oder ein dickes „!“ bzw. „?“ haben bestenfalls kurzfristigen, jedoch kaum langfristigen Wert, weil man später oft nicht mehr weiß, was man denn da „toll!“ oder sonst wie bemerkenswert gefunden hatte.

Wollen Sie die Ränder für Kommentare nutzen, dann sollten Sie systematisch vorgehen. Das empfiehlt sich erst recht, wenn Sie beispielsweise bevorzugt mit *nicht-sprachlichen* Zeichen arbeiten. Natürlich ist auch dieses nur sinnvoll, wenn Sie es konsequent und kontinuierlich anwenden.

Einleitung

Der Arzt, der einen Patienten behandelt, der Landwirt, der die Feldfrüchte anbaut, der Student, der eine Seminararbeit anfertigt, und das Kind, das einen Laib Brot im Laden kaufen will, sie alle haben etwas Wichtiges gemeinsam: Jeder einzelne von ihnen denkt zweckgerichtet, indem er Wissen verwendet, um ein erwünschtes Ergebnis zu erzielen, und indem er Wissen verwendet, um zu entscheiden, ob das Ergebnis wünschenswert ist. Die meisten Menschen stimmen in ihrem Alltagsdenken dann überein, daß das Wissen im Leben eine wichtige Rolle spielt. Was dies aber genau bedeutet - welche Rolle das Wissen tatsächlich spielt und warum es diese Rolle spielen kann -, wird gewöhnlich nicht näher untersucht. Und ganz ähnlich wird die Notwendigkeit allgemein anerkannt, das vorhandene Wissen systematisch zu prüfen und kritisch zu sichten sowie die Fähigkeit zu entwickeln, gültiges Wissen vom «Glauben» oder von «Meinungen» zu trennen, die dafür erforderlichen Kriterien und Verfahrensweisen werden jedoch selten formuliert oder durch Unterricht vermittelt. Ein sehr geringer Teil des menschlichen Verhaltens ist insinuiert oder von Erbanlagen abhängig; in der Welt erfolgreich zu sein, hängt für den Menschen fast ganz von der Erzeugung, Anwendung und Verbesserung von Wissen ab. Nichtsdestoweniger sieht die Art von Wissen, die notwendig ist, um Wissen zu kritisieren und zu verbessern, sogar in Ländern mit hohem Bildungsstandard nicht allgemein zur Verfügung. Es scheint jedoch keinen Grund zu geben, solche kritischen Fähigkeiten wenigen Privilegierten vorzubehalten, andererseits aber genug Gründe, sie insbesondere in einer demokratischen Gesellschaft zu einem Teil der Allgemeinbildung der Bürger zu machen. Der vorliegende Text zielt ab auf diese Lücke im Bildungssystem. Er bietet einen allgemeinen Orientierungsrahmen, um Wissen zu entwickeln, zu verwenden und zu kritisieren. Dabei werden die Zwecke, denen das Wissen dienen kann, mit dem für diese Zwecke erforderlichen Wissen verbunden. Dies ist die wesentliche Bedingung einer systematischen Kritik und Verbesserung des Wissens und seiner Anwendungen.

Der Schlüssel zur Kritik und Verbesserung von Wissensansprüchen ist eine klare und angemessene Vorstellung davon, was Wissen bedeutet. Diese Frage kann man nicht beantworten, indem man ein Wörterbuch oder irgendeine andere Autorität zu Rate zieht. Man fängt vielleicht am besten damit an, einen Teil der geheimnisvollen Aura aufzulösen, die sich über die Jahre um Wissen und Denken herum gebildet hat, indem

Arbeiten Sie hingegen bevorzugt mit *sprachlichen* Randbemerkungen,

so bieten sich zwei Verfahren an:

- ☐ das inhaltliche Gliedern und
- ☐ das logische Gliedern.

Das inhaltliche Gliedern

Für ein effektives Lesen empfiehlt es sich, den Text inhaltlich zu gliedern, d.h. den Rand mit Begriffen zu versehen, die den Text inhaltlich erschließen, also die von einem Text ablesbare inhaltliche Struktur am Rand hervorzuheben. Wie geht man dabei vor?

(a) Zunächst kann man sich einmal an äußeren Struktur-Merkmalen orientieren. Dazu gehört neben den Überschriften die kleinste Struktur-Einheit eines Textes: der Absatz. Otto Schumann formuliert folgende Anforderungen an einen Absatz:

„Als die in Schrift und Druck deutlich voneinander unterscheidbaren Absätze entwickelt wurden, dienten sie zunächst nur der Erleichterung beim Lesen. Sie entwickelten sich dann schnell zu Kleinorganismen, die dem gleichen Pulsschlag gehorchen wie der Gesamtorganismus (...) Der Absatz ist nicht lediglich eine Folge von mehreren Sätzen (...) Der wissenschaftlich einwandfreie, zugleich echt gestaltete Absatz zeichnet sich vielmehr dadurch aus, daß

1. *die in jedem Absatz zusammengeschlossenen Einzelsätze stofflich und logisch aufeinander bezogen sind,*
2. *die Sätze eines Absatzes gemeinsam nur einen Kerngedanken entwickeln,*
3. *die Sätze diesen Gedanken vollständig darstellen,*
4. *der Absatz gedanklich folgerichtig in die übrigen Absätze einschwingt,*
5. *der Absatz durch erkennbare Gelenke mit dem vorangehenden und dem nachfolgenden Absatz sorgsam verbunden ist.“ (S. 699)*

(b) Nun sind Anforderungen und Konventionen eine Sache, ob man als Autor solchen Anforderungen genügt, eine andere. Gehen wir einmal davon aus, ein Absatz enthielte einen, höchstens zwei Kerngedanken.

(c) Man liest also Absatz für Absatz und versucht, deren Inhalt bzw. Kerngedanken zu begreifen.

(d) Jeder Absatz sollte mit mindestens einem inhaltlichen Leitwort versehen werden. Bei solchen Leitwörtern kann es sich entweder um *Wörter aus dem Text (Stichwörter)* oder um *selbstgewählte Begriffe (Schlagwörter)* handeln. Diese Form der Texterschließung fungiert wie ein externes Gedächtnis und bietet daher den Vorzug, daß die beim Lesen investierte Energie/Arbeit nicht so schnell verloren geht. Ist es also notwendig, auf den Text nach längerer Zeit erneut zurückzugreifen, so ermöglichen die Leitwörter eine rasche inhaltliche Orientierung.

Ein Beispiel für das inhaltliche Gliedern eines Textes:

„Die unterschiedlichen Zwecke des Lesens Wozu lesen wir? Wahrscheinlich war der früheste Anlaß, eine Schrift zu erfinden, die Notwendigkeit, genaue Kunde über Dinge zu bewahren, die ein einzelner nicht behalten konnte. Ein altes chinesisches Sprichwort sagt: Die blasseste Tinte ist besser als das beste Gedächtnis. Archäologen, die Steinplatten mit eingehauenen Zeichen ausgegraben haben, stellen häufig fest, daß es sich um Abrechnungen von Verkäufen oder um Forderungen handelt. Sicher überlebt ein Geschäft nicht lange, wenn niemand Bücher führen und lesen kann. Man kann einen Knoten ins Taschentuch machen, wenn man sich daran erinnern will, daß man auf dem Heimweg einen Liter Milch einkaufen sollte. Aber wenn man Brot, Fleisch, Eier, Salz, Säuglingsnahrung, Toilettenpulver, Papierservietten und Hundefutter braucht, hat das Taschentuch nicht mehr genügend Zettel, auch wenn wir uns erinnern könnten, was jeder von ihnen bedeutet. Die Gesellschaft hat auch nicht mehr die Barden, die ihre Sagen auswendig kennen und die Schreiber, die ihr die Briefe schreibt. Es gibt da einfach zuviel aufzuschreiben. So ist die konservierende Funktion des Aufschreibens und Lesens grundlegend. Es ist nicht schwer, sie dem Kind bewußt zu machen.“

Konservierungs-
Funktion

Lesen und Schreiben für die Zwecke der Kommunikation leuchten dem Kind ebenfalls ein. Ein Brief von der Großmutter erregt freudige Erwartungen. Er mag interessante Neuigkeiten wie einen bevorstehenden Besuch oder ein schon abgeschicktes Geschenk ankündigen. Er ist anders geschrieben als eine Einkaufsliste, hat seine eigene Tradition und seinen Stil, den wir verschiedenen Anlässen anpassen und mit verschiedenen Gefühlen lesen.

Kommunikations-
Funktion

»funktionelle
Autonomie«
des Lesens

Zwar gibt es eine Art ‚funktionelle Autonomie‘ des Lesens bei den Erwachsenen; es geschieht manchmal ohne besondere Motivation, und man hat keine Absicht, die gewonnene Information zu nutzen. Wenn man in der Straßenbahn sitzt, kann man kaum anders, als die Werbetexte zu lesen, was die Werbeleute wohl wissen. Wir lesen fast automatisch, was auf der Cornflakes-Schachtel steht und erinnern uns nicht an den Inhalt. Aber das ist die Ausnahme. Meistens lesen wir, weil wir müssen. Ein moderner Mensch ist immer wieder gezwungen, Information lesend zu gewinnen.

Informations-
Funktion

Die Pädagogen gehen immer wieder davon aus, daß man vor allem lesen können muß, um Dinge aus Büchern zu erfahren; Geometrie oder Geschichte, Psychologie oder Physiologie. Man kann versuchen, die bittere Pille des Lesenlernens auf diese Weise zu versüßen; aber die Kinder lassen sich davon selten täuschen. Man sollte ihnen von Anfang an zeigen, daß man ganz einfach darum lesen kann, weil es Freude macht. Daß das stille Lesen einer Geschichte oder eines Gedichtes ein Vergnügen ist. Wenn man kleinen Kindern vorliest oder wenn sie beobachten, wie Erwachsene in einen Roman vertieft sind, so erfahren sie dies. Es sollte in der Schule aber damit weitergehen. Der Lehrer sollte den Kindern zur Belohnung aus Büchern vorlesen, die ihnen Freude machen, solange ihnen die Technik des Lesens noch Mühe macht. Und selbstverständlich soll man sie individuell lesen lassen, sobald sie es können, und was sie wollen."

Gibson, E.J.; Levin, H.: Die Psychologie des Lesens. Frankfurt am Main 1989, S. 18 f.

Unterhaltungs- Funktion

Das logische (argumentative) Gliedern

Oft stellt sich bei dem Versuch, die inhaltliche Gliederung zu entnehmen, heraus, daß es schwierig ist, festzustellen, bis wohin eine Textpassage überhaupt reicht, um deren Inhalt es geht. Die Erschließung der formalen Struktur des Textes (Einleitung, Schluß, Zahl der Kapitel und der Absätze, Aufzählungen wie „erstens“, „zweitens“ oder „einerseits - andererseits“ usw.) das nennt man im Unterschied zur inhaltlichen Gliederung die logische oder argumentative Gliederung eines Textes. Es ist bei der oft spontanen Struktur vieler Texte nützlich (bei vielen unentbehrlich), diese logische Gliederung eines Textes zu rekonstruieren. Oft stellt man erst dann fest, daß bestimmte Aussagen, die man für eine Auffassung des Verfassers gehalten hat, in Wirklichkeit kritisch gemeint sind oder daß andere Aussagen eigentlich nur Beispiele sein sollten usw.

Auch für dieses Verfahren empfiehlt es sich, Randbemerkungen anzubringen, die die logisch-argumentative Struktur des Textes kennzeichnen. Im Unterschied zu den inhaltlichen Leitwörtern des ersten Verfahrens benutzt man jedoch bei diesem Verfahren zweckmäßigerweise metasprachliche Begriffe wie „Fragestellung“, „Beispiel“, „Kernthese“, „Schlußfolgerungen“ usw., die nichts über den Inhalt, wohl aber zur Struktur des Textes aussagen. Eine ganze Liste metasprachlicher Begriffe hat Gerhard Steindorf zusammengestellt:

Abgrenzung	Adressat	Aktualität	Analyse	Anliegen
Ansatz	Anwendung	Art	Aspekt	Aufbau
Aufgabe	Ausführung	Aussage	Basis	Bedeutung
Bedingung	Befund	Begriff	Begründung	Beispiel
Beitrag	Besonderes	Bestimmung	Beurteilung	Beweis
Beziehung	Bilanz	Charakteristik	Daten	Denkansatz
Deutung	Dimension	Einführung	Einordnung	Einwand
Element	Entstehung	Entwicklung	Ergebnis	Erscheinung
Fakten	Folge	Folgerung	Form	Fragestellung
Funktion	Gefahr	Gegenstand	Geltungsbereich	Genese
Geschichte	Gliederung	Grenzen	Grundlage	Hauptströmung
Hintergrund	Hypothese	Inhalt	Intention	Interesse
Ist-Zustand	Kategorie	Kennzeichen	Konkretisierung	Konsequenz
Konzeption	Kriterium	Kritik	Leitgedanke	Leitlinie
Lösung	Maßnahme	Merkmal	Methode	Mittel
Modell	Möglichkeit	Motiv	Nachteil	Notwendigkeit
Organisation	Perspektive	Phänomen	Phase	Position
Praxis	Prinzip	Problem	Relevanz	Resultat
Schema	Schlußfolgerung	Schwerpunkt	Schwierigkeit	Selbstverständnis
Sichtweise	Situation	Statistik	Strategie	Struktur
Synthese	System	Technik	Tendenz	Terminus
Thema	Theorie	These	Übersicht	Ursache
Ursprung	Verfahren	Vergleich	Verhältnis	Voraussetzung
Vorteil	Wesen	Wirkung	Ziel	Zusammenfassung
Zusammenhang	Zweck			

Solche metasprachlichen Hinweise benutzen Autoren auch, um ihre Texte (sich und anderen) verständlicher zu machen. Wir zitieren einige Beispiele solcher metasprachlichen Hinweise und machen daneben auf ihre Funktion aufmerksam und zeigen anschließend, wie man mit ihrer Hilfe die argumentative Struktur eines Textes rekonstruiert.

Beispiel 1:

„Im folgenden will ich mich mit der Frage ... befassen ...“
„Kurz gesagt ...“
„Nun zum nächsten Punkt“
„Besonders wichtig ist ...“
„Dazu drei Beispiele“
„Allerdings gilt dies nur ...“

Thema
 Zusammenfassung
 Themenwechsel
 Relevanz-Indikator
 Veranschaulichung
 Einschränkung

Beispiel 2:

„1.1 Zum Wortgebrauch von Verstehen

Was meinen wir, wenn von ‚Verstehen‘ die Rede ist? Entspricht dem einen Wort auch ein Begriff. Schon im vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch erscheint die zugrundeliegende Bedeutung heterogen (Apel, 1955), so daß zu bezweifeln ist, ob jenseits leerformelhafter Beschreibungen ein unitarischer Verstehensbegriff überhaupt existiert. Am häufigsten wird das Wort Verstehen im Zusammenhang mit dem Auffassen von Sprachlichem verwendet: den Sinn einer Äußerung, eine fremde Sprache, einen Lehrtext, ein Buch verstehen. Es wird aber nicht nur Sprache verstanden. Auch Musik und Bildhaftes, Mimik, Gebärden und Tanz, Traumgebilde und Wirkliches können intentionale Gegenstände des Verstehens sein, womit deutlich gemacht werden soll, daß die Aktivität des Verstehens keine bloß sprachlich-kognitive ist, sondern in vielfältiger Weise über das rational-intellektuelle Begreifen hinausweist. Mit Redewendungen wie ‚er versteht sein Handwerk‘, ‚er versteht mit Tieren umzugehen‘, oder ‚er versteht zu leben‘, rücken wir die Wortbedeutung zudem in die Nähe des praktischen Könnens und Auskennens, der Lebensklugheit oder Weisheit.

Aber nicht immer sind es objektivierbare sachliche Gehalte, welche zum Gegenstand des Verstehens werden. Es gibt auch das Verstehen von Menschen, ihrer Handlungen, Motive und Gefühle, und als Spezialfall davon den Versuch, sich selber zu verstehen. Schließlich ist jedes mitmenschlich gerichtete Verstehen immer auch begleitet von der subjektiv erlebten Fähigkeit, sich in einen Menschen einzufühlen, von Empathie als der wohl privatesten Form des Verstehens. Und entwickelte Formen mitmenschlichen Verstehens sind vermutlich in hohem Maße mit der Beziehungsfähigkeit eines Menschen verknüpft – Pestalozzi (1809) hat sogar gesagt: mit der Liebesfähigkeit, und diesen Gedanken in seine bekannte Formel der ‚sehenden Liebe‘ gefaßt.

Nun, gibt es ihn überhaupt – den Begriff Verstehen? Oder gibt es letztlich mehrere Verstehensbegriffe? Ich will diese Frage nicht zu beantworten suchen. Sicher ist, daß der Vorgang vielgestaltig ist und sich unter psychologischen Gesichtspunkten nicht nur auf eine psychische Grundfunktion, sondern auf das gesamte

menschliche System der Informationsverarbeitung bezieht. Damit ist auch gesagt, daß sich der Verstehensbegriff von anderen erkenntnispsychologischen Grundbegriffen wie Begriffsbildung, Lernen, Denken oder Problemlösen nur unscharf abgrenzen läßt.

Problem der
Begriffs-
Abgrenzung

1.2 Verstehen als philosophischer Methodenbegriff und als psychologische Aktsstruktur

‚Verstehen‘
als Gegenbegriff
zu ‚Erklären‘

Seit der Wissenschaftstheorie des 19. Jahrhunderts tritt der Verstehensbegriff als methodischer Gegenbegriff zum Erklären auf. Bekannt geworden ist Diltheys (1894) Diktum: ‚Die Natur erklären wir und das Seelenleben verstehen wir‘. Diese Gegenüberstellung ist essentiell mit den Begründungsversuchen und dem Aufkommen der Geisteswissenschaften verbunden. Ein einheitlicher Verstehensbegriff wurde aber in der geisteswissenschaftlichen Philosophie und Psychologie nie entwickelt. Höchstens in der Antistellung und Skepsis gegen die zunehmende Dominanz und Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Erklärungsparadigmas war man sich einig.

Man wollte das Verstehen in den Geisteswissenschaften als einen Vorgang konzipieren, welcher sich auf Gegenstände des Psychischen und des Kulturellen Geschichtlichen richtet und welcher dem eigenen Anspruch gemäß einzudringen erlaubt in deren innere subjektive und objektive Zusammenhänge. Fragen wir nach der Aktsstruktur des Verstehensbegriffes der im Gefolge geisteswissenschaftlicher Denkformen entstanden ‚verstehenden oder hermeneutischen Psychologie‘, so lassen sich nach Pongratz (1967) mindestens sechs Typen unterscheiden: das Verstehen als Sichhineinversetzen, Nacherleben und Nachbilden (Dilthey), als Einführung (Jaspers, Lipps, Gruhle), als Sinnerfassen (Spranger), als Intuition (Dilthey, Gruhle), als Anschauung (Biswanger), und – in der historisch bedeutendsten klassischen Form – als Auslegung oder Interpretation (Dilthey).

6 Typen geistes-
wissenschaftlicher
Begriffs-
Definitionen

Über Jahrzehnte standen das geisteswissenschaftliche Verstehen und das naturwissenschaftliche Erklären in der Relation eines Ausschliefungs- oder Ergänzungsgegensatzes im Brennpunkt wissenschaftstheoretischer Diskussionen. Eine neue Dimension – oder zumindest wertvolle Impulse – hat das hermeneutische Problem in den letzten Jahren durch die Entstehung der *Kognitiven Wissenschaft* (Cognitive Science; vgl. Gardner 1985) und darunter

insbesondere durch die Fortschritte der Psychologie des Wissens und des Sprachverstehens erhalten. Erstmals scheint es nämlich möglich zu sein, den hermeneutischen Prozeß selber nicht mehr bloß hermeneutisch zu verstehen, sondern zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen, und somit auch den Versuch zu unternehmen, das Verstehen – zumindest in Teilaspekten – zu erklären (siehe z.B. Van Dijk & Kintsch 1983; Engelkamp 1984).“

Reusser, Kurt: Verstehen lehren: Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe. Beiträge zur Lehrerbildung 7, 1989, 2, S. 131 – 147.

Dieses Beispiel zeigt aber auch, wie schwierig es oftmals ist, die argumentative Struktur zu rekonstruieren, ohne inhaltliche Leitwörter zu gebrauchen. Wenn Sie sich die Randbemerkungen anschauen, werden Sie feststellen, daß die beiden ersten Randbemerkungen ausschließlich formaler Natur sind. Anders hingegen verhält es sich mit den drei letzten Randbemerkungen. „Begriffs-Definitionen...“, „sechs Typen... Begriffs-Definitionen“ und „... Betrachtung“ sind zwar metasprachliche Begriffe, für die Rekonstruktion der argumentativen Struktur reichen sie indes nicht aus. Hier ist es sinnvoll, die metasprachlichen Begriffe mit inhaltlichen Leitwörtern zu kombinieren, in unserem Beispiel wären dies „als Gegenbegriff zu „Erklären“, „geisteswissenschaftlicher“ und „kognitionswissenschaftliche“.

Exzerpieren

Unter Exzerpieren versteht man das auszugsweise Wiedergeben eines Textes. Hierbei kann es sich um wörtliche oder paraphrasierende (d. h. freie, nur den Sinn wiedergebende) Auszüge handeln. In der Regel werden beide Formen benutzt. In jedem Fall empfiehlt es sich aber, folgende Fragen zu beachten:

Wann empfiehlt es sich, einen Text zu exzerpieren?

□ Zunächst dann, wenn man den Text nicht besitzt, seine Anschaffung zu teuer oder unmöglich ist und die fotomechanische Vervielfältigung durch die ausleihende Bibliothek untersagt ist. Nun tritt eine solche Situation (sieht man von den historischen, altertumswissenschaftlichen Fächern einmal ab) freilich für viele Studierende nie oder sehr selten ein. Wann sollte man also einen Text noch exzerpieren?

□ Grundsätzlich immer dann, wenn nur wenige Teile des Textes von persönlichem Interesse sind.

□ Immer dann, wenn man daran interessiert ist, sich mit dem Text aktiv auseinanderzusetzen und nur die (sei es subjektiv, sei es objektiv) wesentlichen Informationen festhalten will.

Grundsätzlich sollten Sie beachten: Exzerpieren ist Arbeit und kostet Zeit! Aber: Ein exzerpierter Text haftet besser im Gedächtnis als ein fotokopierter und „nur“ gelesener Text.

Wie exzerpiert man Texte?

Man kann Texte auf zweierlei Weise exzerpieren:

(1) Unter einer oder mehreren besonderen Fragestellungen wie z.B.: „Wie äußert sich die Autorin zur Frage XY?“ oder „Was versteht der Autor X unter dem Begriff Motivation?“. Exzerpieren unter einer spezifischen Fragestellung empfiehlt sich immer dann, wenn man bereits über „relativ“ umfangreiche Vorkenntnisse über ein Thema verfügt und „nur“ nach Antworten auf bestimmte Fragen, nach bestimmten Problemlösungen, Stellungnahmen, neuen Argumenten, Tatsachen usw. sucht.

(2) Unter einer globalen Fragestellung wie z.B.: „Was wird über den Sachverhalt oder den Gegenstand XY ausgesagt?“. Exzerpieren unter einer solchen Fragestellung ist vor allem zweckdienlich bei geringen Vorkenntnissen über den Textinhalt, wenn es also vorrangig um Erstinformationen geht.

Im folgenden stellen wir nur die zweite Variante vor, die Walter Volpert vorgeschlagen hat.

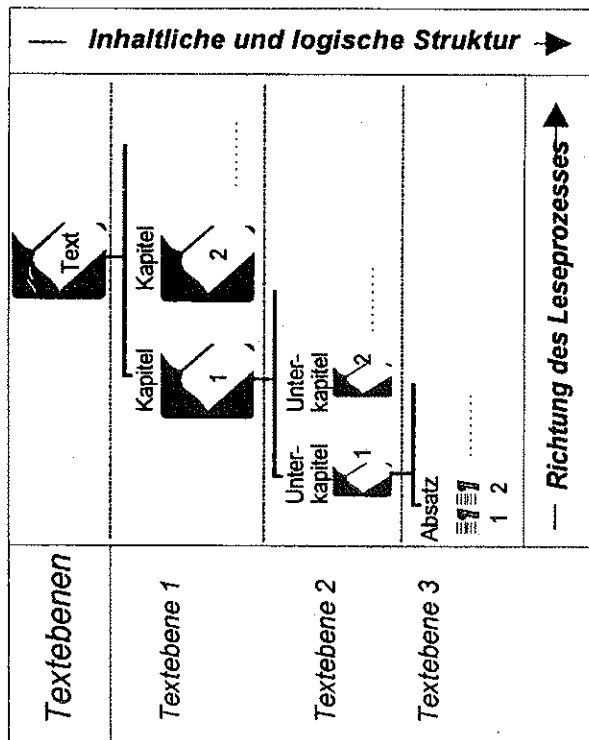
Texte weisen in der Regel eine äußerlich ablesbare Struktur auf, das heißt, sie sind unterteilt in Kapitel, Unterkapitel und Absätze. Diese äußeren Strukturelemente spiegeln die innere, sachliche oder argumentative Struktur eines Textes wider. Das kleinste Element von Textunterteilungen ist der Absatz (vgl. „Das inhaltliche Gliedern“), und auf dieser Ebene setzt das Exzerpieren an. Man geht in drei Schritten vor:

1. Schritt (Orientierung)

Verschaffen Sie sich zunächst einen Überblick über die äußere Struktur des Textes (seine Einteilung in Kapitel, Unterkapitel, Absätze) und halten Sie diese Struktur u. U. auf einem gesonderten Blatt fest (siehe Abbildung S. 116).

2. Schritt (Exzerpieren)

Erarbeiten Sie nun den Text mit Hilfe der beiden folgenden Fragestellungen: „Wie lautet das Thema des Absatzes?“ (Wovon handelt, worüber informiert er?)



Dann – und wirklich erst dann – beantworten Sie die Frage:

„Was wird über das Thema ausgesagt?“

Wichtig ist dabei, daß Sie Thema und Aussage tatsächlich auseinanderhalten. Sofern der Text aussagekräftige Überschriften enthält, sollten diese als Zitat übernommen werden, ansonsten ist jeder Abschnitt des Textes (sowie alle Absätze) mit einer Überschrift („Worüber wird geschrieben?“: Thema) zu versehen. Unter jeder Überschrift werden die entsprechenden Aussagen paraphrasierend (d.h. in eigenen Worten) zusammengefaßt oder wörtlich zitiert. Notieren Sie die Seitenzahlen des Originaltextes, auf die sich Ihre Aufzeichnungen beziehen.

3. Schritt (Verdichten)

Nachdem Sie die zu einem Unterkapitel gehörenden Absätze exzerpiert haben, können Sie – je nach subjektivem Ermessen – die in jedem Absatz zusammengefaßten Aussagen erneut – und zwar im Hinblick auf die Überschrift des Unterkapitels – zusammenfassen. Dieser Vorgang läßt sich ein weiteres Mal wiederholen, indem die in jedem Unterkapitel zusammengefaßten Aussagen erneut – und zwar im Hinblick auf die Überschriften der Kapitel – zusammengefaßt werden.

Wie das praktisch aussieht, verdeutlichen wir an folgendem Text-Beispiel:

„Was ist Wissenschaftlichkeit?“

Für manche ist die Wissenschaft mit den Naturwissenschaften oder mit Forschungen auf quantitativer Grundlage gleichzusetzen. Eine Untersuchung ist nicht wissenschaftlich, wenn sie nicht mit Formeln und Diagrammen arbeitet. Ginge man davon aus, dann wäre eine Arbeit über die Moral bei Aristoteles nicht wissenschaftlich, aber ebensowenig wären es Untersuchungen über Klassenbewußtsein und Bauernaufstände im Zeitalter der Reformation. An der Universität mißt man dem Begriff „wissenschaftlich“ offensichtlich nicht diese Bedeutung bei. Versuchen wir also festzulegen, unter welchen Voraussetzungen eine Arbeit sich in einem weiten Sinn wissenschaftlich nennen darf. Vorbild können durchaus die Naturwissenschaften sein, so wie sie sich seit Beginn der Neuzeit entwickelt haben. Eine Untersuchung ist wissenschaftlich, wenn sie die folgenden Anforderungen erfüllt:

Eine Arbeit kann als wissenschaftlich gelten, wenn sie folgende Anforderungen erfüllt:

1. Die Untersuchung behandelt einen erkennbaren Gegenstand, der so genau umrissen ist, daß er auch für Dritte erkennbar ist. Der Ausdruck Gegenstand ist nicht unbedingt im konkreten Sinn zu verstehen. Auch die Quadratwurzel ist ein Gegenstand, auch wenn kein Mensch sie je gesehen hat. Auch die Gesellschaftsschichten sind Forschungsgegenstände, auch wenn man einwenden könnte, daß man nur Einzelwesen oder einen statistischen Durchschnitt, nicht aber Klassen im eigentlichen Sinn kennt. Aber in einem solchen Sinn hätte auch die Klasse aller Primzahlen über 3725 keine konkrete Realität, mit der sich doch ein Mathematiker bestens beschäftigen könnte.

Den Gegenstand bestimmen heißt also die Bedingungen festlegen, unter denen wir über ihn auf der Grundlage von Regeln sprechen können, die wir aufstellen oder die andere vor uns aufgestellt haben, wenn wir Regeln aufstellen, nach denen eine Primzahl, die größer ist als 3725, erkannt werden kann; falls wir einer solchen Zahl begegnen, dann haben wir die Regeln für das Erkennen unseres Gegenstandes festgelegt. (...)

Die Arbeit muß einen erkennbaren Gegenstand behandeln, der so genau umrissen ist, daß er auch für Dritte erkennbar ist.

Die Bedingungen sind festzulegen, unter denen wir den Gegenstand auf der Grundlage von Regeln besprechen.

2. Die Untersuchung muß über diesen Gegenstand Dinge sagen, die noch nicht gesagt worden sind, oder sie muß Dinge, die schon gesagt worden sind, aus einem neuen Blickwinkel sehen. Eine mathematisch richtige Ausarbeitung, die mit den überkommenen Methoden den Pythagoreischen Lehrsatz beweisen würde, wäre keine wissenschaftliche Arbeit, weil sie unserem Wissen nichts hinzufügen würde. Es wäre allenfalls eine populärwissenschaftliche Darstellung, wie ein Handbuch, in dem der Bau einer Hundehütte mit Hilfe von Holz, Nägeln, Hobel, Säge und Hammer erklärt wird.

Auch eine kompulatorische Arbeit kann, wie wir unter 1.1. gezeigt haben, wissenschaftlich nützlich sein, weil der „Kompilator“ Meinungen, die andere zum gleichen Thema schon geäußert haben, zusammengestellt und auf eine vernünftige Weise zueinander in Beziehung gesetzt hat. So ist auch eine Anleitung für den Bau einer Hundehütte keine wissenschaftliche Arbeit, aber ein Werk, das alle bekannten Methoden zum Bau einer Hundehütte vergleicht und kritisch würdigt, könnte vielleicht einen bescheidenen Anspruch von Wissenschaftlichkeit erheben.

Nur über eines muß man sich klar sein: daß ein kompulatorisches Werk nur dann überhaupt wissenschaftlichen Nutzen haben kann, wenn es auf diesem Gebiet nichts Vergleichbares gibt. Wenn es schon vergleichende Arbeiten über das Herstellen von Hundehütten gibt, ist es verlorene Zeit (oder ein Plagiat), eine weitere zu schreiben.

3. Die Untersuchung muß für andere von Nutzen sein. Von Nutzen ist eine Abhandlung, die eine neue Entdeckung über das Verhalten von Elementarteilchen beweisen soll. Von Nutzen ist eine Abhandlung, die darstellt, wie ein unveröffentlichter Brief von Leopardi entdeckt wurde, und die ihn ganz transkribiert.

(...)
4. Die Untersuchung muß jene Angaben enthalten, die es ermöglichen nachzuprüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind, sie muß also die Angaben enthalten, die es ermöglichen, die Auseinandersetzung in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit fortzusetzen. Das ist eine ganz fundamentale Anforderung. (...)

Eco, Umberto: Wie man eine wissenschaftliche Abschußarbeit schreibt. Heidelberg 1988, S. 39 ff.

Die Arbeit muß über ihren Gegenstand entweder Dinge sagen, die noch nicht gesagt worden sind, oder Dinge, die schon gesagt worden sind, aus einem anderen Blickwinkel sehen.

Kompilatorische Arbeiten können nützlich sein; sie sind aber keine wissenschaftlichen Arbeiten.

Die Arbeit muß für andere von Nutzen sein.

Die Arbeit muß Angaben enthalten, die es ermöglichen, nachzuprüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind.

Unser Kurz-Exzerpt sieht demnach wie folgt aus (auf die Angabe der Seitenzahlen verzichten wir hier):

Eine Arbeit kann dann als wissenschaftlich gelten, wenn sie folgende vier Anforderungen erfüllt. 1. Sie muß einen erkennbaren Gegenstand behandeln, der so genau umrissen ist, daß er auch für Dritte erkennbar ist. 2. Sie muß über ihren Gegenstand Aussagen machen, die es bisher noch nicht gab, oder aber existierende Auffassungen über den Gegenstand aus einem neuen Blickwinkel betrachten. 3. Sie muß für andere von Nutzen sein, und sie muß schließlich 4. Angaben enthalten, die es ermöglichen, nachzuprüfen, ob ihre Hypothesen falsch oder richtig sind.

Bösartig, wie so oft freilich, Lichtenberg:



„Er exzerpierte beständig und alles, was er las, ging aus einem Buch neben dem Kopfe vorbei in ein anderes.“
(Georg C. Lichtenberg S. 345)



Eco, U.: Wie man eine wissenschaftliche Abschußarbeit schreibt. Heidelberg 1988

Meehan, E. J.: Praxis des wissenschaftlichen Denkens. Ein Arbeitsbuch für Studierende, Reinbek bei Hamburg 1992

Schumann, O.: Das wissenschaftliche Manuskript. In: ders. (Hg.): Grundlagen und Technik der Schreibkunst. Herrsching 1983, S. 683-711

Steindorf, G.: Pädagogikstudium. Bad Heilbrunn 1975, S. 121 ff.

Volpert, W.: (Das Exzerpieren). Unveröff. Manusk. Berlin o.J.