

# Abenteuer Wissenschaft

Herausgegeben von Eva Maria Rastner

Heft 3-2005 29. Jahrgang

## **Editorial**

## Magazin

Termine110
Deutsch-Standards11
Das Gedicht im Unterricht 123
ide empfiehlt

 $Das\ Thema\ "Abenteuer\ Wissenschaft" \ (Techniken, Arbeitsmethoden)$ 

in bisherigen ide-Heften

ide 4-1997 Schreiben: Argumentieren

ide 1-2002 Portfolio ide 2-2003 Präsentation!

Das nächste ide-Heft

ide 4-2005 Thomas Bernhard

 $erscheint\ im\ Dezember\ 2005$ 

Vorschau

ide 1-2006 Lesen ide 2-2006 Fernsehen ide 3-2006 Wörter-Bücher ide 4-2006 Leistungsbeurteilung

# www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die ide Website! Sie finden dort den Inhalt aller ide-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die ide auch online bestellen.

Editorial ide 3-2005 | 5

Eva Maria Rastner

# Abenteuer des forschenden Geistes

Erkenntnisse zu gewinnen und zu nutzen ist angesichts einer immer komplexeren und sich rasch wandelnden Welt für viele Menschen zur Selbstverständlichkeit geworden. An den Bildungsinstitutionen lernen Jugendliche Ergebnisse wissenschaftlicher Disziplinen kennen, Medien bringen das Thema »Wissenschaft«, populärwissenschaftlich aufbereitet und mit plakativen Titeln versehen (z. B. »Galileo« auf Pro7, »Wissen« im SWR,»Modern Times« in ORF 2), in unsere Wohnzimmer. »Wissensgesellschaft« ist damit mehr als ein Schlagwort.

Was bedeutet aber nun »Wissenschaft« und welche Vorstellungsbilder sind mit diesem Begriff, den wir in unserer alltäglichen Sprachpraxis kaum reflektieren, verbunden? Eine Spurensuche scheint angebracht. – In der Brockhaus-Enzyklopädie (1992, S. 989) findet sich z.B. die folgende Definition:

Wissenschaft: Inbegriff dessen, was überlieferter Bestand des Wissens einer Zeit ist sowie v.a. der Prozeß methodisch betriebener Forschung und Lehre als Darstellung der Ergebnisse und Methoden der Forschung mit dem Ziel, fachliches Wissen zu vermitteln und zu

wissenschaftlichem Denken zu erziehen. Die Wissenschaft beginnt mit dem Sammeln, Ordnen und Beschreiben ihres Materials. Weitere Schritte sind die Bildung von Hypothesen und Theorien. Sie müssen sich am Material bestätigen (Verifikation) oder bei Widerlegung (Falsifikation) durch neue ersetzt werden. [...]

Eine weitere Dimension bringt der englische Publizist Richie Calder ein: »Wissenschaft ist ein Abenteuer des forschenden Geistes.« Sie spekuliere auf Geheimnisse, die sich noch hinter fremden Horizonten verbergen, und versuche die Schranken dorthin zu überwinden, z.B. durch experimentell erarbeitete, messbare und überprüfbare Fakten, wobei jedes überwundene Hindernis entweder dazu beitrage, eine bestehende Theorie zu untermauern oder durch neue Erkenntnisse zu ersetzen (vgl. Buttlar 1993, S. 7). Bildlich gedacht, wäre Wissenschaft gut vorstellbar als ein Universum, als ein unendlicher Raum, der sich ständig ausdehnt (neue Wissensgebiete entstehen) und zugleich verdichtet (Spezialisierung, Vertiefung, Vernetzung bestehenden Wissens), den jede/r nicht nur von außen betrachten, sondern auch betreten kann (vgl. dazu Mosers Beitrag in diesem Heft). Dabei wird das Abenteuer der Erkenntnis nur gelingen, wenn wir eine »Frage-Kultur« entwickeln, wie sie der Philosoph Gerhard Vollmer einfordert. Denn nur wer frage, baue eine Brücke zwischen dem eigenen Wissen und dem Nicht-Wissen und gelange zu individuellen Erkenntnisfortschritten (vgl. Alt 2002, S. 213).

Was bedeutet dies aber nun für das Lehren und Lernen an Schule und Universität? – Lehrende sollen Lernende dazu ermutigen, in der Annäherung an ein Wissensgebiet Fragen zu stellen und Vorgegebenes kritisch zu hinterfra6 | ide 3-2005 Editorial

gen; so werde – wie Alt (2002, S. 213) zeigt – für beide Seiten erlebbar, dass es kein »fertiges« Wissen im Sinne einer Ansammlung von auswendig zu lernenden Informationen gibt. Wissenschaftliches Arbeiten entwickle sich vielmehr dort, wo sich eine Lernkultur etabliere, die der Neugierde und Forscherlust, der Kunst des Fragen-stellen-Könnens sowie entdeckendem und erforschendem Lernen über die Grenzen der eigenen Fachdisziplin hinaus oberste Prioriät einräumt. Denn:

Entdeckendes Lernen beginnt mit Interesse, das durch eine Sache geweckt wird. Fragen werden gestellt, Hypothesen formuliert und im Erkenntnisprozess wird versucht Antworten zu finden, die Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, um zu einem Ergebnis zu kommen. Auf dem Weg des Lernens erfährt man Erfolge, landet in Sackgassen, braucht Hilfe, spricht mit anderen darüber, bekommt neue Ideen und probiert aus. (Liebig 2002, S. 4)

Mit diesem ide-Heft nähern wir aus deutschdidaktischer und unterrichtspraktischer Perspektive der Frage, welche Wissenschaftsbilder den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bildungsdiskurs prägen, was wissenschaftliches Arbeiten an Schule und Universität bedeutet und wie dieses unterstützt und gegebenenfalls auch modifiziert werden kann. Dabei richtet sich unser Blick überwiegend auf das Fach Deutsch, dem als Trägerfach wichtige Schlüsselfunktionen zukommen. Wir wollen jedoch auch den Dialog mit anderen Wissenschaftsdisziplinen suchen und sehen uns dabei einem Wissenschaftsverständnis verpflichtet, das über Fragestellungen und Methoden hinaus die gesellschaftliche Funktion der jeweiligen Fachwissenschaft thematisiert und reflektiert. Oder anders formuliert:

Die Lehrenden müssen neben der Vermittlung von Fachwissen jungen Menschen auch gesellschaftliches und politisches Problembewusstsein vermitteln, die Fähigkeit Probleme zu erkennen und zu strukturieren, um sie mit wissenschaftlichen Methoden anzugehen. Es gilt, Engagement und Motivation der Auszubildenden zu stärken und die Studierenden zu verantwortlichem Handeln zu ermutigen. (Vgl. Palencsar u. a. 2005. S. 15)

Dies, d.h. eine fundierte wissenschaftliche Vorbildung der Lernenden, wird in Zeiten gestiegener Bildungsanforderungen gerade auch von den Schulen immer stärker verlangt; die Aktualität der Thematik spiegelt sich hier in besonderer Weise.

Den AutorInnen in *ide* 3/05 ist es ein Anliegen, Lernende und Lehrende auf dem Weg des wissenschaftlichen Arbeitens zu begleiten.

Bildung durch Wissenschaft reflektiert in »Einführendes« Larissa Krainer und plädiert für einen Bildungsbegriff, der neben der Wissensvermittlung (der Vermittlung von Antworten) vor allem eine Kultur des Fragen-Stellens betont. Schulen und Hochschulen müss(t)en – so die Autorin – Orte sein, an denen Neugierde der Lernenden gegenüber dem Forschungsgegenstand und kritisches In-Frage-Stellen einen zentralen Platz einnehmen und so Wissenschaft als Abenteuer erlebbar werden lassen.

Vor einem Bildungsbegriff, der sich an einem reinen Effizienzdenken orientiere und Bildung auf das vordergründig Brauch- und Verwertbare reduziere, warnt *Christian Schacherreiter* in »Wissenschaft und Gesellschaft« und diskutiert – mit Blick auf die LehrerInnenausbildung Deutsch – die Bedeutung einer universitären (fach)wissenschaftlichen Qualifikation fernab eines neoliberalen Pragmatismus. In ein fernes Zeitalter

Editorial ide 3-2005 | 7

tauchen wir mit *Erik Adam* ein, der sich auf Spurensuche nach dem Wissenschaftsverständnis Galileo Galileis begibt und diesen als Abenteurer und Meister der Darstellung zeichnet. Adam lädt dazu ein, Galileis Schriften in einem fächerübergreifenden Deutschunterricht (neu) zu entdecken.

Ratschläge zum wissenschaftlichen Arbeiten nehmen im dritten Abschnitt Erhard Jöst und Ursula Klingenböck unter die Lupe. Jöst entwickelt in launigironischem Stil ein Zehn-Punkte-Programm für LehrerInnen und SchülerInnen. Klingenböck unterzieht (Ratgeber)Literatur einer kritischen Sichtung. Anmerkung: Dieser Beitrag wurde für ide gekürzt; die Langfassung findet sich jedoch auf der ide-Homepage.

Mit wissenschaftlichen Arbeitstechniken setzen sich die AutorInnen des vierten Kapitels auseinander. *Christian Holzmann* diskutiert schriftliche Arbeiten seiner SchülerInnen im Hinblick auf Wissenschaftlichkeit im Kontext neuer Medien. Wissenschaftsfelder der mündlichen Kommunikation eröffnet *Walter Fanta* und zeigt, wie wichtig die Kenntnis wissenschaftlicher Methodologien und Forschungsansätze für DeutschlehrerInnen ist. Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger thematisiert schließlich *Doris Moser*.

Die Reihe der »Praxisberichte« eröffnet Annemarie Strauß. Sie beschreibt, wie Jugendliche ihres Gymnasiums über die unverbindliche Übung »Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens« Wissenschaft als Abenteuer erleben. Mit Fach(bereichs)arbeiten im berufsbildenden Schulwesen setzt sich Hermann Wilhelmer auseinander. Das von ihm entwickelte Grundlagenpapier »Projekt FBA an der HLW Klagenfurt«

findet sich nur auf der ide-Homepage und ist dort downloadbar. Auf ihrem Weg zum forschenden Lernen begleitet Kornelia Tischler SchülerInnen an einer amerikanischen High School. Welche Probleme junge DaF-LernerInnen im Zugang zu wissenschaftlichen Texten haben, bespricht Evangelia Karagiannakis. Gemeinsam mit Studierenden der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt taucht Eva Maria Rastner in das »Abenteuer Wissenschaft« ein und befragt ihre InterviewpartnerInnen zu deren Vorstellung von Wissenschaft. - Friedrich Janshoff liefert bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht.

Abschließend zwei Hinweise: Bei der Drucklegung des Artikels von *Peter Krämer* (*ide* 4/04) sind kleinere Fehler unterlaufen. Wir verweisen auf die korrigierte Version auf der *ide*-Homepage. Und die gute Nachricht: Ab sofort können wir Studierenden ein preisgünstiges *ide*-Abonnement anbieten. Nähere Informationen dazu entnehmen Sie bitte: *www. studienverlag.at* 

### Literatur

ALT, JÜRGEN AUGUST: Das Abenteuer der Erkenntnis. Eine kleine Geschichte des Wissens. München: C.H. Beck 2002.

Buttlar, Johannes von: *Abenteuer Wissenschaft.* München: Wilhelm Heyne Verlag 1993.

Der Brockhaus. In einem Band. Mannheim: F.A. Brockhaus GmbH 1992.

Liebig, Sabine: Entdeckendes Lernen – wieder entdeckt? In: Aepkers, Michael; Liebig, Sabine (Hrsg.): Entdeckendes, Forschendes, Genetisches Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004 (= Basiswissen Pädagogik, Bd. 4), S. 4–16.

Palencsar, Friedrich; Tischler, Kornelia; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava 2005. S. 14 f. Larissa Krainer

# Bildung durch Wissenschaft

Vom »Abenteuer Wissenschaft« soll die Rede sein und das Wort »Abenteuer« signalisiert Spannung, Spaß und Aufregung. Wer hingegen an Universitäten denkt, denkt mitunter zugleich an einen »Tempel der Wissenschaften« oder auch einen »Elfenbeinturm«, von dem es heißt, dass höchst abstrakt gesprochen wird, sich Menschen in lebensferne Theorien und Modelle verstricken und Forschungsergebnisse liefern, die mit dem realen Leben wenig zu tun haben, und in dem wissenschaftliches Arbeiten zu einem trockenen Geschäft verkommt. Jedenfalls sind das Vorstellungen, die manche angehenden StudentInnen in den Köpfen haben und die sich wohl in so manchen Einführungsseminaren zum wissenschaftlichen Arbeiten auch bestätigen mögen. Wie kommt dieser Widerspruch zustande? Was verschafft Wissenschaft den Eindruck, formal, langwierig und langweilig zugleich zu sein, lebensfremd und abgehoben? Ein vielfaches Missverständnis, wie ich meine. Verfolgen wir aber die zweite Seite der Wissenschaft, jene, die abenteuerlich sein soll, Spaß und Aufregung verschaffen will. Ihr Ausgangspunkt ist Neugierde und Lust am Fragen.

Larissa Krainer leitet die Abteilung »Weiterbildung und Systemische Interventionsforschung« der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: larissa.krainer@uni-klu.ac.at

### 1. Fragen finden, Fragen stellen

Der norwegische Autor Jostein Gaarder, der mit *Sophies Welt* berühmt wurde, erzählt in einem anderen Buch (*Hallo, ist da jemand?*) die Geschichte von Joakim, der eines Nachts Mika trifft, einen Jungen, der aus Neugierde die Luke seines Raumschiffs geöffnet hatte und auf die Erde, genauer gesagt, auf den Apfelbaum vor Joakims Haus gefallen war. Die beiden beginnen ein Gespräch über die Welt, die Mika zu ergründen sucht. Und Mika benimmt sich in den Augen Joakims eigenartig. Bei jeder Frage, die ihm gestellt wird, verneigt er sich zunächst. Und auf Joakims Nachfragen, warum er das mache, sagt Mika: »Da wo ich herkomme, verneigen wir uns immer, wenn jemand eine witzige Frage stellt. [...] Und je tiefsinniger die Frage ist, umso tiefer verneigen wir uns.« Als Joakim darauf hin beginnt, sich zu verneigen, wenn er von Mika eine interessante Antwort erhält, ist Mika nicht nur verwundert, sondern fast verärgert, wenn er sagt:

Eine Antwort ist niemals ein Grund, sich zu verneigen. Selbst, wenn eine Antwort sich schlau und richtig anhört, darf man sich trotzdem nicht verneigen. [...] Wer sich verneigt, beugt sich. [...] Du darfst Dich nie einer Antwort beugen. [...] Eine Antwort ist immer ein Stück des Weges, der hinter Dir liegt. Nur eine Frage kann uns weiterführen. (Gaarder 1999, S. 21 f.)

Wenn Mikas Ansichten Joakim zunächst auch als weltfremd erscheinen, so versteht er doch bald ihren Sinn. Dieser Sinn ist aber auch jener, der für Wissenschaften gilt. Am Ende jeder wissenschaftlichen Arbeit, jeder Forschung steht eine weiterführende Fragestellung. An ihrem Beginn ebenso. Insofern lohnt es sich, dem Thema der Frage einige ausführlichere Gedanken zu widmen.

Fragen zu wollen bedeutet zu allererst, sich einzugestehen, dass das eigene Wissen unvollständig ist, dass Neugierde über die Grenzen des eigenen Wissens hinaus besteht. Die Frage ist zunächst - philosophisch gesprochen - »ein sprachlicher Ausdruck eines Vakuums im Erkenntnisdrang (horror vacui)« (Schischkoff 1991, S. 209). Sokrates beispielsweise hatte wenig Scheu, dies zuzugeben. Von ihm ist der Satz überliefert: »Ich weiß, dass ich nichts weiß«. Der Athener begann seine philosophische Karriere zunächst als Zuhörer. Auf allen Plätzen, auf denen die Sophisten auftraten (ihres Zeichens bekannt als exzellente Rhetoriker und Marktredner, also als Top-Referenten ihrer Zeit), war er zur Stelle, hörte zu und stellte Fragen über Fragen - mitunter so lange, bis die anderen keine Antwort mehr wussten, sich selbst in Widersprüche verwickelten oder auch lächerlich dastanden - immer dem Ansinnen folgend, »einen jeden auszuforschen und zu prüfen« und dabei nicht selten der eigenen Unwissenheit zu überführen (Glockner 1980, S. 58). Zugleich aber hat ihn ein zweites wesentliches Interesse umgetrieben: Sokrates ging es immer auch darum, Begriffe zu bestimmen - die Technik der Begriffsbestimmung gilt der Wissenschaft noch heute als Definition. Der Weg zur Definition ist bei Sokrates durch das induktive Verfahren geprägt. Über die beiden methodischen Erfindungen sagt er wohl selbst zu Recht, sie betreffen »die Grundlegung aller Wissenschaft« (Glockner 1980, S. 62). Die Frage als Forschungstechnik wurde also bereits in der griechischen Philosophie als zentrales Instrument entdeckt. Zu fragen ist demnach ein »alter Hut«, so scheint es.

Dennoch ist es andererseits verpönt, Fragen zu stellen: »Frag' nicht so viel!«, oder gar: »nicht so blöd!«, hören manche neugierigen Kinder, die freilich auch echte Nervensägen sein können. Kritisches Fragen ist aber auch in Schulen nicht immer beliebt, mitunter sogar negativen Sanktionen ausgesetzt. Und selbst die formulierte Einladung von Vortragenden: »Gibt es noch irgendwelche Fragen?«, ist häufig von so kurzer Nachdenkzeit gekrönt, dass es schier unmöglich erscheint, sich eine sinnvolle Frage zu überlegen, ehe schon die Ankündigung ereilt: »Also gut, dann machen wir weiter!« Stellt sich die Frage, ob Fragen nicht an manchen Orten schulischen und akademischen Unterrichts eher unerwünscht sind. Immerhin können Fragen ja, wie schon bei Sokrates vorgeführt, schnell die eigene Unwissenheit aufdecken. Das Image von Lehrenden in unseren Tagen ist aber das der Wissenden, nicht das der Unwissenden. Wer könnte es sich heute auch leisten zu sagen: »Ich weiß nichts und deshalb bin ich klug.«

Solche Überlegungen aber führen zu einer fatalen Diagnose: Einerseits scheint es so zu sein, dass wir alle möglichst alles wissen sollten (auch Prüfungsmodalitäten legen das nahe), und andererseits wäre es denkbar, dass wir es auf dem Weg vom Elternhaus durch die Bildungsinstitutionen sukzessive verlernt haben, Fragen zu stellen – oder anders: uns daran gewöhnt haben, eben keine Fragen zu stellen und lieber dem »Horror des Vakuums« anheim fallen, als in alle möglichen Fallen der Blamage zu tappen.

Mein Vorschlag lautet daher, den Sinn des Nicht-Wissens wieder zu entdecken, um überhaupt noch Dinge »ent-decken« zu können (sie von der Decke, dem Schleier des Schweigens zu befreien). Sich unbefangen, aber neugierig auf Themen einzulassen, an denen wir interessiert sind, von denen wir aber eben zu wenig zu wissen glauben, oder – positiv formuliert – über die wir gerne mehr wissen wollen. Wer die Motive von Menschen erfahren will, Dinge zu tun oder eben zu lassen, tut gut daran, sie zu fragen. Welchen Anlass hätten sie auch sonst, darüber mit uns zu sprechen?

### 2. Der Ort der Frage in Wissenschaft und Forschung

Fragen begleiten alle Wissenschaften. Sei es im Sinne von Forschungsfragen, von verschiedenen Fragemethoden und -techniken, oder auch im Sinne dessen, dass am Ende jeder Forschung sich neue, weiterführende Fragestellungen ergeben. Letztere sind freilich nichts anderes, als ein Einbekenntnis, zwar ein wenig mehr dazugelernt zu haben, aber zugleich auch viele neue, interessante Fragen entdeckt zu haben, die nicht beantwortet werden konnten, auf die aber die Neugierde schon wieder mit Forschungs-*Lust* – pardon: Forschungs-*Interesse* bezogen ist. In jeder Forschung haben Fragen einen zentralen Stellenwert.

Demgegenüber ist der Begriff der *Wissenschaft* teilweise irreführend: Zwar stimmt es, dass sie »Wissen schafft«, zugleich stimmt es aber auch nicht. Sie findet zu Antworten, die immer nur mögliche Antworten sind. Ihr Wissen ist begrenzt, auf Forschungspopulationen, auf Zeit und Raum. Ihr Wissen ist zunächst Vermutung. Diese mag sich auf Dauer bestätigen oder auch nicht. Ihr Wissen ist aber immer auch das Wissen über das Nicht-Wissen. Sie entdeckt mehr Fragen, als sie beant-

worten kann. Wissenschaft fördert Fragen zu Tage. Insofern ist Wissenschaft immer zugleich Fragenschaft.

#### 2.1. Fragen hat Konsequenzen

Wer sich fragend auf den Weg begibt, auf Menschen zugeht und ihnen Fragen stellt, muss zugleich um die Konsequenzen des Fragen-Stellens wissen. Wer fragt, löst Mehrfaches aus, bei sich selbst (im Sinne eines Wissensgewinns), aber auch bei denen, die gefragt werden. Fragen verleiten dazu nachzudenken, sich in einen Reflexionsprozess zu begeben. Insofern aber löst alleine schon das Stellen einer Frage beim Gegenüber eine Veränderung aus. Abstrakt formuliert bedeutet das: Wissenschaft verändert ihren »Forschungsgegenstand« in dem Moment, in dem sie zu forschen beginnt. Jedenfalls immer dann, wenn der »Gegenstand« lebendig ist. Damit aber ist auch alle Hoffnung auf einen unbeeinflussten, naturbelassenen, natürlichen Forschungsgegenstand dahin. Und noch ein Weiteres passiert: Indem Wissenschaft durch ihre Forschung im Forschungsfeld »interveniert«, entstehen neue Probleme und Themen, die zum Gegenstand der Forschung erhoben werden können. Das leitet unmittelbar über zum Thema der traditionellen Trennung von Subjekten und Objekten der Forschung.

### 3. Zum Verhältnis von Forschenden und Beforschten

Verhältnisse entstehen durch Verhalten. Je nachdem, wie Forschende sich verhalten, wirkt sich das auf das Verhältnis zwischen Forschenden und »Beforschten« aus. Während in den klassischen Naturwissenschaften eine Trennung von Subjekten (Forschenden) und Objekten der Forschung als wichtige Prämisse verstanden wird, geht es in unserem Verständnis der qualitativen Forschung gerade um die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung und darum, auch die Beforschten zu Subjekten der Forschung werden zu lassen.

### 3.1. Subjekt-Objekt-Trennung in den Naturwissenschaften

Die modernen Naturwissenschaften vom Lebendigen leben davon, alles Lebendige zu verobjektivieren, zu vergegenständlichen (aus Lebendigem Gegenstände werden zu lassen). Der Mensch und seine Natur werden zum Forschungsobjekt und damit wie Nicht-Lebendiges behandelt. Die Zelle, das Gen besteht scheinbar als isolierter Forschungsgegenstand. Dies durchaus mit Sinn. Denn erst die Zerlegung des Lebendigen in Einzelteile ermöglicht es, im Detail zu forschen. Viele Erkenntnisse der Medizin wären ohne ein solches Vorgehen undenkbar. Andererseits sind manche Erkenntnisse der Medizin aus ihr selbst heraus nur schwer oder gar nicht erklärbar (vom Wirken der Homöopathie bis hin zu psychologischen Phänomenen in Genesungsprozessen). Naturwissenschaften fragen zunächst nicht nach dem subjektiven Anteil der einzelnen Menschen, sondern versuchen das Allgemeine in ihnen (das für alle gemeinsam Gültige) zu identifizieren (Erkrankungsbilder etc.).

Motive von einzelnen Menschen, subjektive Meinungen, sind hier zunächst sekundär – und das zu Recht. Es gilt, am Einzelfall Erkenntnisse für möglichst viele zu gewinnen und einheitliche Standards zu identifizieren.

Aber selbst im naturwissenschaftlichen Setting werden Fragen gestellt (z. B. von der Ärztin dem Patienten, auf dem Weg von der Anamnese zur Diagnose), freilich immer mit dem Ziel, von der individuellen Situation zur allgemeinen Geltung zu gelangen, die dann adäquate Reaktionsformen ermöglichen sollen (z. B. Behandlung). In allen Naturwissenschaften, die nicht vom Menschen handeln, ist die Möglichkeit des Fragen-Stellens begrenzter, ist das zu erforschende Gegenüber (Natur) nicht auskunftsfähig im Sinne von befragbar. Hier treten andere Forschungsmethoden in den Vordergrund – die Beobachtung, das Experiment etc.

#### 3.2. Subjektbezogenheit der Sozialwissenschaften

Anders ist dies in den Sozialwissenschaften: In ihnen steht in aller Regel nicht das Leben der Menschen auf dem Spiel, sondern im Zentrum des Interesses. »Warum handeln Menschen so, wie sie es tun?«, kann hier als eine der Leitfragen formuliert werden. Das aber ist eine grundsätzlich andere Zugangsweise. Hier stellt sich die Frage, wie Interessen, Bedürfnisse, Motive von Menschen verstanden werden können, wie Verhaltensformen erkannt werden können – individuell wie kollektiv. Es geht weniger darum, am Einzelnen für die Menschheit zu lernen, als darum, gesellschaftlichen Phänomenen ein Stück weit auf die Spur zu kommen. Auch hier können naturwissenschaftliche Methoden ihren Platz haben (experimentelle Versuchsanlagen), hier werden aber auch andere Methoden notwendig und sinnvoll. Immer dort, wo das objektivierende Vorgehen nicht ausreicht, gilt es, andere Methoden anzuwenden: die Beobachtung und das Befragen von Menschen.

Immer dort aber, wo Menschen in den Forschungsprozess solcherart einbezogen werden, verlieren sie ihren Charakter als »Objekte« und sollen im Gegenteil gerade als jene »Subjekte«, die sie sind, wahrgenommen werden. Das aber bedeutet für die sozialwissenschaftliche Forschung, dass sie nicht in gleicher Form die Trennung von Subjekt und Objekt aufrechterhalten kann, wie dies im naturwissenschaftlichen Modell (insbesondere dort, wo es nicht um Lebendiges geht) möglich ist. Der Forschungsgegenstand hat also seinen Charakter als Gegenstand (etwas Entgegenstehendes) eingebüßt. Insofern ist das Verhältnis von Forschenden und »Beforschten« neu zu überdenken. Dies auch deshalb, weil Forschende ja zunächst als Nicht-Wissende (Fragen-Stellende) jenen gegenübertreten, von denen sie etwas wissen wollen.

### 4. Wo Wissen als Macht gilt, entstehen Machtverhältnisse

Was hier sichtbar wird, ist eine Ungleichheit im Wissen zwischen jenen, die beforscht werden sollen, und denen, die forschen wollen. Wenn gilt, dass Wissen Macht ist, so kann hier durchaus von einem bestimmten Machtverhältnis gesprochen werden. ForscherInnen gehen zwar mit viel Interesse, aber sinnvollerweise zu-

nächst ohne viel Wissen in das Feld. Und dies durchaus mit Grund: Möglichst offen, unbefangen, vorurteilsfrei sich einer Forschungsfrage zuzuwenden, gilt als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Forschung. Zunächst erscheinen die »Beforschten« als die Wissenden und zugleich Mächtigeren und die WissenschaftlerInnen als die Nicht-Wissenden und weniger Mächtigen.

Das oben beschriebene Machtverhältnis ändert sich mit dem Voranschreiten der Forschung. Das Wissen der "Beforschten« ist ein je individuelles (sie können jeweils über sich selbst Auskunft erteilen). Das Wissen der Forschenden aber steigt mit der Anzahl der Menschen, die gefragt werden – je mehr Personen, umso mehr Wissen sammelt sich bei den Forschenden an. Hinzu kommt freilich die Möglichkeit, das Forschungswissen durch andere Studien anzureichern, daraus bereits Hypothesen abzuleiten oder Trends zu erkennen. Diese "Machtumkehr« veranlasst viele darüber nachzudenken, wie das wissenschaftliche Wissen wieder jenen zur Verfügung gestellt werden kann, von denen es kommt, oder allgemeiner, wie Wissenschaft ihrer Aufgabe, dem Gemeinwohl zu dienen, nachkommen kann.

Hier haben Wissenschaften bislang vor allem zu einem Mittel gegriffen: jenem der Veröffentlichung (Publikation) der gewonnenen Erkenntnisse. Mitunter sind wissenschaftliche Publikationen aber gerade jene Textsorte, die eingangs als abstrakt und lebensfern beschrieben wurde. Wissenschaftliches Wissen in unserer Alltagssprache zum Ausdruck zu bringen, halte ich für eine der zentralsten Herausforderungen von Wissenschaften. Die Sprache der Scientific Community – das gängige Beurteilungssystem für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – ist hingegen eine andere. Eine weitere, immer häufiger zu beobachtende Methode besteht darin, in öffentlichen Veranstaltungen jenen, die im Rahmen der Forschung ihr Wissen zur Verfügung gestellt haben, die Ergebnisse von Forschung mitzuteilen, sie daran teilhaben zu lassen. Durch das Teilen von Wissen entsteht geteilte Macht oder auch eine partizipative Wissenschaft, so die Hoffnung.

Die bisherigen Überlegungen führen zu einigen Gedanken über die wissenschaftliche Haltung von Menschen, die in diesem Sinne forschen wollen.

### 5. Prinzip Neugierde

Neugierde ist eine solche Forschungshaltung. Das Interesse an Menschen und deren Interessen ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Forschung. Zunächst betrifft sie Forscherinnen und Forscher selbst, sie tun gut daran, mit einer »Interessenserforschung« bei sich selbst zu beginnen. »Was will *ich* wissen? Was interessiert *mich* eigentlich?«, sind lohnende Fragen für alle, die forschend ihre Umwelt ergründen wollen. Ohne ein Interesse an anderen Menschen oder auch bestimmten Inhalten wird Forschung schwierig. Das Prinzip Neugierde, die Idee voller Interesse auf andere zuzugehen und etwas über sie wissen zu wollen, ist eine grundlegende Voraussetzung. Von »Beforschten« wird viel erwartet: Sie sollen sich den Forschenden gegenüber öffnen und Einblick gewähren in eigene Verhaltensweisen und Motive. Ihnen dabei ein gewisses Maß an Interesse entgegenzubringen ist ein Minimum an Wertschätzung.

### 6. Die Beforschten haben immer Recht

Eine weitere Frage der Haltung ist das Zugeständnis an Beforschte, ihre Gedanken frei zu äußern und ihre individuelle Meinung in Interviews zu vertreten. Selbst dann, wenn diese der Meinung der Forschenden gänzlich widerspricht. Ziel der Forschung ist es gerade, den Denkzusammenhängen anderer Menschen folgen zu können und Verständnis für ihre Logik der Argumentation zu entwickeln, sie nachvollziehen zu können, wenn auch nicht unbedingt zu teilen. Interviews dienen der Überzeugung der Forschenden durch die »Beforschten«, nicht umgekehrt. Insofern gilt: Die Interviewten haben immer Recht (vgl. Froschauer/Lueger 1992, S. 36). Diese Haltung einnehmen zu können fällt nicht immer leicht, sie muss geübt werden. Dazu gehört, Fragen zu stellen, ohne dabei Antworten zu unterstellen (Suggestivfragen), offene Fragen zu stellen, ohne dabei ein Gespräch in eine bestimmte Richtung lenken zu wollen und dergleichen mehr.

#### 7. Literatur und Recherche

Die Verwendung wissenschaftlicher Literatur und die Anforderung, Literatur- oder Quellenrecherchen durchzuführen, gehören unzweifelhaft zum wissenschaftlichen Anforderungsprofil. Beides fällt – im Zeitalter zunehmender Informationsflut – nicht immer leicht. Woran ist wissenschaftliche Literatur zu erkennen? Welche Quellen aus dem Internet sind vertrauenswürdig, welche demgegenüber nicht? Wie findet man Literatur zu einem bestimmten Thema? Wie können Suchbegriffe gut gewählt werden? Solche Fragen beschäftigen nicht nur junge StudentInnen, sondern in zunehmendem Ausmaß alle Menschen im Informationszeitalter. Denn ein Problem besteht unzweifelhaft in der Auswahl geeigneter Literatur. Der virtuelle Zugang zu allen bedeutenden Wissenschaftskatalogen hat zwar den Zugriff auf Literatur und die Literaturrecherche selbst enorm vereinfacht, zugleich aber auch die Trefferquote drastisch vervielfacht. Zudem lässt sich die Qualität der Literatur im Sinne ihrer Brauchbarkeit für das aktuelle Forschungsthema nicht mittels Fernblick diagnostizieren. Insofern ist in der Verwendung wissenschaftlicher Literatur sinnvollerweise wohl mit Augenmaß vorzugehen. Einerseits kann die Vertiefung in die Literaturrecherche und das Aufarbeiten von Literatur enorm viel Zeit beanspruchen und der eigentlichen Forschung im Wege stehen, andererseits sollte sie doch so erfolgen, dass wichtige Strömungen, Inhalte, Ergebnisse aus dem wissenschaftlichen Fachdiskurs mit verarbeitet werden können. Diese Balance herstellen zu können, beruht in aller Regel jedoch auch auf Erfahrungswerten.

Die Frage, welche Literatur verwendet werden soll/kann/darf und wie diese zu verarbeiten ist (Zitierregeln etc.), ist nicht zuletzt an die Gepflogenheiten von wissenschaftlichen Fächern gebunden und muss dort erkundet werden. Die Nutzung von Bibliotheken und Datenbanken hingegen kann inzwischen als allgemeine und unverzichtbare Kulturtechnik begriffen werden, für die eine möglichst frühzeitige Kompetenzerweiterung zweifelsohne ein lohnendes gesellschaftliches Unterfangen wäre.

### 8. Schule als Ort für das »Abenteuer Wissenschaft«?

Abschließend bleibt noch zu fragen, wie Schulen (und Hochschulen) zu Orten werden können, an denen Wissenschaft und Forschung als Abenteuer erlebt werden können, an denen Spannung und Aufregung, Neugierde und unbefangenes Fragen einen Platz gewinnen können, an denen Forschungslust gelebt werden darf. Es bleibt aber auch zu fragen, was sie dabei hindert.

Als Ausgangspunkt für »Wissenschaft als Abenteuer« wurden Neugierde und die Lust am Fragen bezeichnet. Jungen Menschen, Kindern insbesondere, ist eine natürliche Neugierde mit auf den Weg gegeben. Schauend, tastend und fragend beginnen sie ihre Welt zu ergründen. Ihre Neugierde als Ausgangspunkt für ein Lernen zu begreifen, wäre eine enorme Chance (die auch den Alltag von Unterricht und Lehre enorm erleichtern könnte). Dem entgegen stehen nicht selten Lehrpläne und Inhalte, die junge Menschen mitunter weniger interessieren.

In kurzen Worten wurde bereits beschrieben, was Menschen hindert, Fragen zu stellen. Angst vor Blamage lautete ein Motiv, ein anderes, dass möglicherweise die Autorität von Lehrenden nicht hinterfragt werden will. Auch ist weitgehend unklar, ob das geltende Sanktionssystem (Notenvergabe) an Schulen (und Hochschulen) nicht insgesamt einem Klima des angstfreien, unbefangenen Fragen-Stellens eher hinderlich denn förderlich ist. Wenn Fragen zudem lästig werden, gar als dumm oder »blöd« befunden werden, bleiben sie verlässlich ungestellt und nicht verfolgt.

Damit wird aber nicht nur die Lust des Forschens im Keim erstickt, sondern auch ein anderes Lernziel unterbunden: Wer nicht fragt, stellt nicht in Frage. Das In-Frage-Stellen, das kritische Hinterfragen ist aber Kennzeichen von Kritik und Basis aller Meinungsbildung. Auf ihr beruht auch die Idee der kritischen Urteilskraft, Auftrag aller Demokratie. Dazu gehört, was Mika sagte: »Du darfst Dich nie einer Antwort beugen«. Menschen, die sich Antworten nicht beugen, sind allerdings nicht immer leicht zu unterrichten ...

Schulen (und Hochschulen) haben einen Bildungsauftrag. Er umfasst einerseits die Vermittlung von Wissen, umfasst zugleich aber mehr. »Bildung durch Wissenschaft« formuliert das Universitätsgesetz als Auftrag an Universitäten und stellt damit klar, dass dies nicht das Gleiche ist. Neben der Wissensvermittlung (der Vermittlung von Antworten) auch Orte des Fragens, In-Frage-Stellens und Hinterfragens einzurichten, lautet die Herausforderung, um Bildung zu ermöglichen. Denn: »Eine Antwort ist immer ein Stück des Weges, der hinter Dir liegt. Nur eine Frage kann uns weiterführen.« (Gaarder 1999, S. 21f.)

### Literatur

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: *Das Qualitative Interview.* Wien: WUV Universitätsverlag 1992.

Gaarder, Jostein: Hallo, ist da jemand? München-Wien: Karl Hanser Verlag 1999.

GLOCKNER, HERMANN: Die europäische Philosophie von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam Verlag 1980.

Schischkoff, Georgi: *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1991.

Christian Schacherreiter

# Utilitarismus + Sumperei = Bildungsreform?

Zum Stellenwert der Wissenschaft in der Deutschlehrerausbildung

Seit Jahren geistert eine Idee durch den Bildungsdiskurs: Lehrerausbildung soll – zumindest zu einem großen Teil – an pädagogischen Fachhochschulen stattfinden. Derzeit aktualisiert sich dieser Plan in Gestalt eines Vorschlags der »Zukunftskommission«, der offensichtlich auch das Wohlwollen des Ministeriums genießt: gemeinsame pädagogische Grundausbildung für alle LehrerInnen an pädagogischen Hochschulen und eine daran anschließende Fachausbildung für unterschiedliche Schultypen. Hubert Lengauer, Eva Rastner und Werner Wintersteiner haben sich gegen diesen »eklatanten Rückschritt« ausgesprochen (*Der Standard*, 3. Mai 2005), und ich schließe mich völlig ihrer Sichtweise an. In diesem Aufsatz will ich zunächst versuchen, die bildungspolitische Neigung zur »pädagogischen Fachhochschule« im Kontext der Bildungsdebatte und ihres gesellschaftlichen Kontexts zu erläutern und in einem zweiten Schritt am Beispiel des Deutschunterrichts ausführen, dass höchste Bildungsqualität ohne universitäre Verankerung der Lehrerausbildung wohl kaum zu erreichen ist.

Christian Schacherreiter ist Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums in Linz/Urfahr, Mitglied des Adalbert Stifter-Instituts (Linz) und Literaturkritiker der *Oberösterreichischen Nachrichten*. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

# 1. »Praxisbezug« und »Lebensnähe«. Über die unheilige Allianz aus neoliberalem Utilitarismus und gegenaufklärerischer Sumperei

»Praxisbezug« und »Lebensnähe« sind Leitwörter im gegenwärtigen Bildungsdiskurs. Sie genießen eine hohe Akzeptanz in der Bevölkerung, weil sich die von ihnen ausgehende Botschaft auf die einfache Formel reduzieren lässt: »Die Kinder sollen lernen, was sie im Leben brauchen können.« Ach, wenn das so einfach zu sagen wäre! Kürzlich kam ich mit einem tüchtigen oberösterreichischen Hendl-Brater an dessen Stand in eine Schuldiskussion. Der Hendl-Edi beklagte sich darüber, dass er als Schüler vom Mathematiklehrer mit dem Wurzelziehen gequält worden sei. »Das musst du schon zugeben, dass wir in der Schule viel Sinnloses lernen«, lautete sein Resümee. Nun ja, aus der Perspektive seines Berufs- und Privatlebens gehört das Wurzelziehen tatsächlich zu den ungenutzten Kompetenzen. (Aus der Sicht meines Lebens übrigens auch.) Aber wir sehen, dass jeder Mensch mit dem Hinweis auf seine tägliche Lebenspraxis eine ganze Fülle von Bildungsinhalten in Frage stellen kann. Daher genießt auch die Forderung nach der »Entrümpelung« der Lehrpläne große Popularität. Aus der Perspektive des Hendl-Edi gehört eben das Wurzelziehen entrümpelt - und sicher nicht nur das. Aber ist es sein Leben, in dessen Nähe der Lehrstoff gerückt werden soll? Oder ist es eher das Leben eines Baumeisters? Das einer Klaviervirtuosin? Eines Finanzministers? – Die Frage ist nicht beantwortbar, aber eine Einsicht erlaubt sie: Mit dem Hinweis auf mangelnde Lebensnähe kann man - je nach Perspektive - vielen Bildungsinhalten das Existenzrecht absprechen.

Ähnlich verhängnisvoll verhält es sich mit dem Begriff »Praxisbezug«. Auch die Forderung nach »Praxisbezug« leuchtet auf den ersten Blick vielen Menschen ein. Natürlich, was wir lernen, soll uns dazu befähigen zu handeln, uns zu verhalten, uns in der Wirklichkeit zu bewähren. Die bekannte Anekdote von Thales und der thrakischen Magd zeigt uns allerdings die Tücken einer Haltung, die unter Praxis nichts anderes versteht als das Alltägliche, Gewohnte, Übliche. Thales von Milet soll angeblich, während er die Gestirne beobachtete, in einen Brunnen gefallen und wegen seiner »Weltfremdheit« von einer Magd verlacht worden sein. In ihren Augen war er mit sinnlosen Spinnereien beschäftigt und hatte nun die Folgen für zu wenig Lebensnähe und Praxisbezug zu tragen. Die Magd denkt nicht über das Gewohnte, über das kurzfristig erfolgreiche Verhalten im Alltag hinaus. Sie findet es lächerlich, sich mit derlei Dingen zu beschäftigen. Ihr erscheint nur das als »sinnvoll«, was sich in ihrem Alltag als »zweckmäßig« erweist. Der pragmatische Zweck wird zum Kriterium des Sinns. Dieser Vorstellungswelt begegnen wir gerade heute wieder verstärkt, weil der Sinn einer Sache und damit auch der von Bildungsinhalten vor allem an den leicht nachweisbaren ökonomischen Nutzen gebunden wird. Was zur Ware gemacht werden kann, hat »Sinn«. So können wir beispielsweise in einem EU-Bildungs-Memorandum aus dem Jahr 2000 nachlesen, dass große Bildungsanstrengungen unternommen werden müssen, weil Europa bis zum Jahr 2009 der erfolgreichste Wirtschaftsraum werden will. Dass in der Folge von »Humanressourcen« und »Humankapital« die Rede ist, liegt in der ökonomischen »Natur« der Sache. Die

traditionelle humanistische Sicht, der zufolge Bildung einen Wert an sich darstellt, weil sie die Würde des Menschen fördert, findet im öffentlichen Diskurs wenig Beachtung. So wie der Begriff »Praxisbezug« in Österreich derzeit oft gebraucht wird, erweist er sich als unheilvolle Synthese aus neoliberalem Utilitarismus und aus der landesüblichen Verklärung der Denk- und Lernfaulheit.

Antiintellektualismus und Theoriefeindlichkeit haben in Österreich leider eine ebenso unwürdige wie beharrliche Tradition. Ich denke, wir liegen nicht völlig falsch, wenn wir ihre historischen Ursprünge vor allem in der so überaus wirkungsmächtigen Gegenreformation und einer eher schwach ausgeprägten österreichischen Aufklärung suchen. Lesen regt die Menschen zum Denken an und macht sie kritikfähig. Das hatten Humanismus und Reformation bewiesen. Die katholische Gegenreformation fürchtete sich vor der geistigen Emanzipation der Schäflein und setzte daher nicht auf das Lesen, sondern eher auf andere Medien und Propagandainstrumente: viel Weihrauch und holder Gesang, plakative Bilder und religiöse Events wie die Fronleichnamsprozession. Wir können hier von einer ganzheitlichen Religionspädagogik sprechen. Zu viel Räsonnieren stört den Seelenfrieden. Daher soll der Mensch seine Gedankenarbeit auf das pragmatisch Notwendige beschränken

Ich vermute (und hoffe), dass der konservative Aufklärer Franz Grillparzer in Wahrheit eine hintergründige Entlarvung der Sumperei leisten wollte, als er in seinem Drama König Ottokars Glück und Ende dem österreichischen Ministerialen Ottokar von Horneck folgende selbstgefälligen Verse in den Mund legte:

's ist möglich, dass in Sachsen und am Rhein Es Leute gibt, die mehr in Büchern lasen. Allein, was not tut und was Gott gefällt, der klare Blick, der offne, richt'ge Sinn, Da tritt der Österreicher hin vor jeden, Denkt sich sein Teil, und lässt die andern reden.<sup>1</sup>

Das Lesen und damit das Denken wird in diesem Österreich-Lob nur im Hinblick auf das, »was not tut«, als sinnvoll erachtet (Praxisbezug!): Wir Österreicher sind zwar nicht besonders gebildet, aber wir haben dafür einen »klaren Blick« (was immer das sein mag). Gelesen haben wir wenig, aber dafür haben wir den »richt'gen Sinn« (was immer das sein mag). Zum Mitreden sind wir nicht so recht imstande, aber dafür denkt sich jeder sein Teil (was immer das sein mag). Na, großartig! Man bedenke, bitte, dass dieser Grillparzer-Text viele Jahrzehnte zur ideologischen Absicherung der österreichischen Identität eingesetzt worden ist.

Ich hege den Verdacht, dass sich die intellektuelle Bescheidenheit, die grundlegende Skepsis gegen alles Theoretische und die Abneigung gegen einen nichtpragmatischen Bildungsbegriff bis heute gehalten haben und mittlerweile eine

<sup>1</sup> Franz Grillparzer: *Historische Dramen*. Wien: Ullstein Verlag 1946, S. 74.

ärgerliche Allianz mit dem neoliberalen Utilitarismus eingehen: Das neoliberale Effizienzdenken ist mit Geistfeindlichkeit gut zu verbinden. Die auf Rentabilitätskriterien zugeschnittene Frage, ob bestimmte Bildungsinhalte wohl auch »zweckmäßig« sind, kommt sowohl den Denkfaulen entgegen als auch denen, die für möglichst viel verwertbare Bildung möglichst wenig Geld ausgeben wollen.

### 2. Deutschunterricht und wissenschaftliche Qualifikation

Das zeitgeistige Dogma der LehrerInnenausbildung lautet: Die StudentInnen für das Lehramt sollten so schnell wie möglich und so oft wie möglich zur Unterrichtspraxis angehalten werden. Ich hingegen schlage genau das Gegenteil vor: Ich wünsche mir, dass künftige LehrerInnen einige Semester lang möglichst wenig von der Schule hören und sehen, dass sie möglichst viel Energie auf ihre individuelle fachwissenschaftliche Qualifikation und auf ihre Reifung als Persönlichkeit verwenden. Und wenn Unterricht zum Thema gemacht wird, dann auf dem Niveau einer wissenschaftlichen Didaktik und Pädagogik. Nicht Nähe zum künftigen Betrieb halte ich für anstrebenswert, sondern Distanz zum Betrieb. Nicht Praxisbezug halte ich für wünschenswert, sondern Abstinenz von der Praxis. Nur so ist geistiges Wachstum möglich. Was eine Schule ist, wissen ja die meisten nach zwölf Jahren Schülerdasein. Auf völlig unbekanntes Terrain begeben sie sich also nicht, wenn sie sich für den Lehrberuf entscheiden. Gewiss, die Schülerrolle ist eine andere als die Lehrerrolle. Schüler stellen sich die Lehrerbefindlichkeit teilweise anders vor, als sie in Wahrheit ist, aber – Hand auf's Herz – die ganz großen Überraschungen erleben wir nicht, wenn wir die Schule mit dem Lehramtsprüfungszeugnis in der Hand betreten.

Weiters behaupte ich, dass ein allzu biederer Praxisbegriff just der Praxis des Unterrichtens nicht gerecht werden kann. Analysieren wir doch einmal die Aufgabenbereiche von DeutschlehrerInnen (nicht nur) an höheren Schulen:

DeutschlehrerInnen müssen – auch in der Unterstufe! – gute Linguisten sein, denn sie haben ständig mit Sprache zu tun, und ihr Zugang zur Sprache sollte sich nicht auf das beschränken, was in den Kurzratgebern *Erfolgreich kommunizieren* und *Erfolgreich präsentieren* in dreißig Minuten nachlesbar ist. Der Lehrplan setzt die Ansprüche nicht eben niedrig an. Die Kenntnis der Sprach- und Schreibnormen gehört zum Basispaket, aber das reicht bei weitem nicht aus! Ein Lehrer ohne zuverlässige Kenntnisse in Textlinguistik, Semiologie sowie Medien- und Kommunikationswissenschaft wird sich schwer tun, die Erwartungen zu erfüllen. Wenn sich seine/ihre Kompetenz auf den Besitz eines Lehrbuchs beschränkt, ist das Scheitern schon programmiert.

Bedenken wir weiters, dass LehrerInnen in der Oberstufe eine Fülle fachlicher Inhalte bieten müssen, angefangen von einem umfangreichen Wissen über Literatur bis hin zu textanalytischen Methoden und kommunikationskritischen Kompetenzen. Allein der Erwerb solcher Kompetenzen benötigt viel Zeit – in Form von Lehrveranstaltungen und eigenständigen Arbeitsphasen. Und vor allem bedarf es der Wissensvermittlung auf hohem, das heißt auf universitärem Niveau.

Was heute oft in den Vordergrund geschoben wird, wenn von »praktischen« Lehrerkompetenzen gesprochen wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als harmlos und leicht erlernbar. Basiskenntnisse im Umgang mit dem PC oder die Abwicklung einer PowerPoint-Präsentation gehören ja wirklich nicht zu den ultimativen intellektuellen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Aber auf neugierige Schülerfragen über den Zusammenhang von Sprache, Wahrheit und Wirklichkeit eine richtige und obendrein verständliche Antwort zu finden, das bedarf einer fachlich und didaktisch hoch qualifizierten Lehrkraft.

Letztlich sollen Oberstufenlehrer – zumindest in der AHS – auch Spezialgebiete für die Matura und Fachbereichsarbeiten betreuen. Für ihre Beratertätigkeit benötigen sie umfassende Kenntnisse der Sprache, der Literatur, der Gesellschaft. Alle diese Qualifikationen erwirbt man nicht im Schnellverfahren, sondern nur durch eine breit und tief angelegte universitäre Bildung und die Befähigung zur eigenständigen Weiterbildung. Und niemand mache mir, bitteschön, weis, dass ja die pädagogischen Akademien derzeit ohnedies zu pädagogischen Hochschulen ausgebaut würden. So bewundernswert die Anstrengungen sind, die pädagogische Akademien auf diesem Weg leisten, ihre Nobilitierung als Hochschulen wird zu einem gewissen Teil ein Etikettenschwindel bleiben, solange nicht das Dienstrecht der dort unterrichtenden ProfessorInnen dem von Universitätspersonal ähnlich ist. Kurz und deutlich gesagt: Wer eine Lehrverpflichtung von sechzehn Stunden zu erfüllen hat und dabei fünf verschiedene Spezialbereiche betreuen muss, kann ganz einfach nicht dieselbe wissenschaftliche Qualität einbringen wie ein Universitätsprofessor mit bedeutend geringerer Lehrverpflichtung.

### 3. Resümee

Die Ökonomisierung der westlichen Gesellschaft zieht ein Effizienzdenken nach sich, das im Bildungsbereich in den Kriterien Praxisbezug und Lebensnähe seinen begrifflichen Ausdruck findet. Diese Kriterien reduzieren Bildung auf das vordergründig »Brauchbare«, weil Verwertbare. Daher genießen auch die messbaren Leistungen – siehe PISA! – wieder einen unverdient hohen Stellenwert. In Österreich erfreut sich diese bildungspolitische Entwicklung auch deshalb einer gewissen Wertschätzung, weil sich der neoliberale Pragmatismus gut mit der landesüblichen Gegenaufklärung und dem Widerstand gegen zu viel Theorie und Intellekt verbinden lässt. Der Plan, künftige Lehrergenerationen vor allem an praxisorientierten Fachhochschulen auszubilden, wäre die organisatorische Konsequenz aus dieser Entwicklung. Im Hinblick auf eine qualitativ hochwertige Deutschlehrerausbildung kann sich dieser Ansatz freilich nur als kontraproduktiv erweisen. Gerade ein reflektierter (!) Praxisbegriff müsste erkennbar machen, wie viele wissenschaftliche Kompetenzen Deutschlehrer brauchen, damit sie ihren praktischen Unterrichtsaufgaben gerecht werden können. Abgesehen davon behindert die ständige Verpflichtung auf »Praxis« die Studierenden in ihrer geistigen Entwicklung. Wer immer nur die real existierende Schule sieht, kann sich unter Schule nichts anderes vorstellen als das, was eben derzeit real existiert.

Erik Adam

# Abenteurer und Meister der Darstellung Galileo Galilei als Anregung für einen

fächerübergreifenden Deutschunterricht

### 1. Vorüberlegungen

Als Thema für meinen Beitrag zum *ide-*Heft »Abenteuer Wissenschaft« wurde mir der Arbeitstitel »Forschungsparadigmen und Forschungsmethoden mit Blick auf den schulischen (Deutsch-)Unterricht« vorgeschlagen. Ich habe nach langen Überlegungen noch immer keinen Einfall gehabt, der dieser Erwartung gerecht werden könnte. Ein bloßer Überblick über Paradigmen und Methoden erschiene mir für DeutschlehrerInnen wenig inspirierend , das wäre vielmehr ein Thema für den Philosophieunterricht, Bereich Wissenschaftstheorie. Allerdings kann auch diese nutzlos sein, wie Paul Feyerabend, einer der wenigen international renommierten österreichischen Philosophen, in provokanter Übertreibung feststellt:

Was Wissenschaft ist, lernt der Laie am besten von guten Popularisatoren: sie erklären das Fach auf verständliche Weise, während die Wissenschaftstheorie eine ohnehin schon diffizile Materie durch Einführung weiterer Fachausdrücke nur noch undurchsichtiger macht. [...] eine einzige populäre Darstellung von Asimov ist weitaus realistischer als das ganze Poppersche Opus. (Feyerabend 1979, S. 100)

Würde er ihm gegenüber nicht große Skepsis empfunden haben, hätte Feyerabend wohl auch Galilei empfehlen können, zumal er zugab:

ЕRIK Adam ist ao.Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung (Abteilung für Historische und Systematische Pädagogik) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65–67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: erik.adam@uni-klu.ac.at

Dabei entfaltete er einen Stil, eine Elastizität, eine Eleganz und einen Sinn für die wertvollen Schwächen des menschlichen Denkens, dem nichts in der Geschichte der Wissenschaft ebenbürtig ist. (Feyerabend 1977, S. 226)

Da nun DeutschlehrerInnen ExpertInnen im Umgang mit Texten, nach neueren didaktischen Vorschlägen nicht nur für literarische Texte im herkömmlichen Sinn, sondern auch für »Sachtexte« zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen sind (Fix u. a. 2005), kam mir die Idee, »klassische« wissenschaftliche Texte, deren literarische Qualitäten immer wieder hervorgehoben wurden und werden, gezielt daraufhin zu lesen, ob sie nicht eventuell auch in den Deutschunterricht aufgenommen werden könnten. Da es dabei – neben bildlichen Darstellungen (Stichwort Intermedialität) – ja primär um das Genre und die Qualität der Sprache geht, erscheint mir die Deutschdidaktik dafür besonders geeignet.

Also kurz gesagt, warum neben Goethe, Stifter, Bachmann, Handke etc. nicht auch zum Beispiel Galileo Galilei (in deutscher Übersetzung), Sigmund Freud etc.? Immerhin: Galilei gilt als besonders eloquenter Popularisierer seiner eigenen Erkenntnisse und Freud erhielt für die literarische Qualität seines Werkes sogar den Goethepreis. Beide sind spannende Beispiele dafür, wie das »Abenteuer Wissenschaft« aus erster Hand in »statu nascendi« in ihren Werken seinen Ausdruck findet. Bei beiden lässt sich auch beobachten, wie sich Neues gegen widrige Hindernisse durchsetzen musste (Bachelard 1978, S. 46ff.) und wie diese Situation auch deren Darstellungsstile beeinflusste.

### 2. Der Sternenbote

### März 1610:

Große Dinge lege ich in dieser kleinen Abhandlung den einzelnen Naturforschern zur Untersuchung und Betrachtung vor. Große sage ich, einmal wegen der Bedeutung der Sache selbst, sodann wegen der für alle Zeiten unerhörten Neuigkeit und schließlich auch wegen des Geräts, durch dessen Hilfe sich diese Dinge meiner Sinneswahrnehmung dargeboten haben. (Galilei 2002, S. 83).

Mit diesen Worten beginnt, nach einer mehrseitigen Widmung, jener Text, der zu den Gründungsurkunden der neuzeitlichen Naturwissenschaft gehört, einem Werk, das als eines der wichtigsten Bücher angesehen werden muss, die jemals geschrieben wurden (so Bellone 2002, S. 51). Sein Titel: Sidereus Nuncius (Der Sternenbote). Schon diese ersten Sätze zeigen, dass hier jemand auf eine Weise schreibt, die neugierig auf das Kommende macht. Worin besteht die Neuigkeit und um welches Gerät handelt es sich, werden sich nun die ersten LeserInnen dieser kleinen Abhandlung, die von Großem zu berichten ankündigt, gefragt haben. Wenn vom "Abenteuer Wissenschaft" die Rede ist (Titel auch einer Fernsehserie in SDR 3), so kann der Beginn dieser Abhandlung als exemplarisch dafür gelten. Der Autor ist Galileo Galilei, zur Zeit der Abhandlung noch Professor für Mathematik an der Universität von Padua, und was er zu berichten wusste, war eine Sensation, die aber zu erheblichen Irritationen führte, die letztendlich dann den berühmt-berüchtigten

Inquisitionsprozess zur Folge hatten. Das Gerät ist das Fernrohr, dessen Erfindung durch einen Belgier Galilei zu Ohren gekommen war, und das er, nachdem er sich in die Lehre von der Brechung des Lichtes vertieft hatte, in einer verbesserten Form anfertigte. Und dann folgt der Satz, der als einer der Schlüsselsätze für den Beginn nicht nur der neuzeitlichen Astronomie, sondern der Naturwissenschaft überhaupt gelten kann: »Ich kümmerte mich jedoch nicht um seine Nutzanwendungen auf der Erde, sondern wandte mich Beobachtungen der Himmelskörper zu.« (Galilei 2002, S. 85) Zu dieser Zeit war Galilei längst Anhänger des kopernikanischen Systems, wie aus dem am 4. August 1597 an Johannes Kepler gerichteten Brief hervorgeht, worin er bekundet, dass er »schon vor vielen Jahren zur Auffassung des Kopernikus gelangte [...].« (Mudry 1987b, S. 9)

Galilei erkannte im Teleskop das Instrument, das Beobachtungen ermöglichte, die weitere Indizien für die Richtigkeit des heliozentrischen Weltbildes erbringen konnten. Und was er alles damit sah: Eine Überraschung folgte der nächsten. Ist der Text auch in der sachlichen Form eines Berichtes verfasst, so ist doch die Erregung zu spüren, mit der er eilig zur Sicherung des Prioritätsanspruchs geschrieben wurde, zumal diese Beobachtungen den Vorstellungen der aristotelisch-ptolemäischen Tradition widersprachen und andere Vorstellungen – durch eine neue Art von Empirie gestützt – letztlich auch in ihrem Wahrheitsgehalt bestätigt werden konnten.

Zuerst erblickte ich den Mond so nahe, als wäre er kaum zwei Erdhalbmesser entfernt. Nach ihm beobachtete ich mit unglaublicher Freude die Sterne, bald Fixsterne, bald Wandelsterne [...]. (Galilei 2002, S. 85)

Was Galilei nun auf dem Mond erblickte, widersprach bereits der aristotelisch-ptolemäischen Tradition von den im Unterschied zur Erde perfekten Himmelskörpern und der Trennung in eine supralunare und superlunare Sphäre.

Durch häufig wiederholte Untersuchung dieser Flecken bin ich zur Überzeugung gekommen, daß die Oberfläche des Mondes nicht glatt, regelmäßig oder von vollkommener Rundung ist, wie es eine große Schar von Philosophen vom Mond selbst und von den übrigen Himmelskörpern geglaubt hat, sondern daß sie im Gegenteil uneben, rauh und ganz mit Höhlungen und Schwellungen bedeckt ist, nicht anders als das Antlitz der Erde selbst, das durch Bergrücken und Talsenken allenthalben unterschiedlich gestaltet ist. (Galilei 2002, S. 87 f.)

Aber es kommt noch besser, denn Galilei entdeckte mit seinem Teleskop, das er immer wieder in seiner Leistungsfähigkeit verbessert hatte, nicht nur zahlreiche bisher noch nie gesehene Sterne (aus welchen auch die »Milchstraße« besteht , die bislang für einen Nebel gehalten wurde), sondern die Monde des Jupiter. Dass es tatsächlich Monde waren, hatte ihn selbst überrascht, aber seine monatelangen Beobachtungen ließen keinen Zweifel daran zu. Galilei berichtet:

Über den Mond, die Fixsterne und über die Milchstraße habe ich damit das bisher Beobachtete kurz geschildert. Es bleibt noch darzulegen und der Welt mitzuteilen, was man meines Erachtens für das Wichtigste in der vorliegenden Arbeit ansehen muß, nämlich die Gelegenheit, bei der ich vier *Planeten* entdeckt und beobachtet habe, die vom Anbeginn der Welt bis auf unsere Zeit niemals gesehen worden sind [...]. (Galilei 2002, S. 110)

Diese »Planeten« benannte Galilei in einer ausführlichen, hochpathetischen Widmung »Astri Medicei«, zumal er mit Hilfe dieses Werkes eine hohe und gut dotierte Stellung am Hofe der Medici in Florenz anstrebte. Im kommenden Jahre wurde er dann auch zum »Ersten Mathematiker und Philosophen« ernannt. Das Buch wurde, obwohl noch in lateinischer Sprache verfasst und an die Fachwelt gerichtet, sofort zu einer Art von Bestseller. Einige Monate nach der Veröffentlichung des *Sidereus* folgte noch eine weitere Entdeckung, die ganz besonders zur Festigung des kopernikanischen Systems beitragen sollte. Am 22. August 1610 machte er dem Benediktinermönch Benedetto Castelli, seinem Schüler und treuen Anhänger, die Andeutung, dass er »am Himmel eine weitere großartige Neuigkeit« beobachtet habe. Aus Castellis an Galilei gerichteten Brief vom 5. Dezember erfahren wir, dass es sich dabei um die Phasen des Planeten Venus handelt (Fölsing 1989, S. 226f.).

Bald begann sich die Gegnerschaft sowohl der an den Universitäten lehrenden Naturphilosophen und jener Kreise des Klerus, die zur Verteidigung der zum Dogma erhobenen aristotelisch-ptolemäischen Tradition antraten, zu formieren. Das sich nun zusammenbrauende Gewitter entlud sich am 4. Adventsonntag 1614 in einer Predigt des Dominikaners Tommaso Caccini in der Florentiner Kirche Santa Maria Novella. Just an jenem Ort, an dem knapp zweihundert Jahre davor die erste zentralperspektivische Darstellung der bildenden Kunst entstanden ist, das Trinitätsfresko von Masaccio, »eine vollkommene Revolution in der Malerei« (Gombrich 2004, S. 229), wurde im Frontalangriff die neue Wissenschaft als Ketzerei verdammt. In diesem Sinne wurde Galilei am 20. März 1615 von Caccini bei der Inquisition angezeigt (Fölsing 1989, S. 305, 310). Die Lage war nun so ernst, dass sich Galilei nach Rom begab, um dem gegen ihn erhobenen Vorwurf der Ketzerei entgegenzutreten und seine wissenschaftliche Arbeit zu verteidigen. Zu den Unterredungen wurde vom Papst dessen theologischer Berater Kardinal Roberto Bellarmino bestellt, eine hochintellektuelle Persönlichkeit aus dem Jesuitenorden, der zwar die Leistungen Galileis durchaus zu schätzen wusste, aber dennoch die Kopernikanische Theorie als ketzerisch betrachtete.

Im Prozess gegen Giordano Bruno, der bekanntlich auf dem Scheiterhaufen endete, fungierte derselbe Kardinal als Generalgroßinquisitor. Nachdem das Heilige Officium, also die Inquisition, die Behauptung der Wahrheit der kopernikanischen Lehre per Dekret als Ketzerei verurteilt hatte, wurde Galilei vom Kardinal ermahnt, seine Meinung künftig nicht mehr als Tatsache zu vertreten. Da anders lautende Gerüchte in Umlauf kamen, erbat sich Galilei ein Zeugnis des wahren Sachverhalts. Bellarmino:

[...] erklären wir, daß der besagte Galileo keiner von ihm behaupteten Lehre abgeschworen hat [...]; auch wurde ihm keine heilsame Buße auferlegt; lediglich die vom Heiligen Vater und von der Indexkongregation veröffentlichte Erklärung wurde ihm bekannt gemacht, derzufolge die Lehre des Kopernikus [...] im Widerspruch zur Heiligen Schrift stehe und weder verteidigt noch behauptet werden kann [...]. (Fölsing 1989, S. 344)

Unter diesen gravierend einschränkenden Umständen musste Galilei bei den weiteren Darstellungen seiner Forschungen und Erkenntnisse zur Stützung des koper-

nikanischen Systems entsprechend vorsichtig vorgehen, um nicht vor dem Inquisitionsgericht zu landen.

### 3. Der Dialog

Viele Jahre arbeitete er nun an einem Werk, das er bereits im *Sidereus* unter dem Titel *Über den Aufbau der Welt* angekündigt hatte (Galilei 2002, S. 102). Im Februar 1632 erschien es, wurde ebenfalls sogleich zu einem großen Erfolg und erregte ungeheures Aufsehen. Es trägt den Titel *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano (Dialog über die beiden hauptsächlichsten Weltsysteme, das ptolemäische und kopernikanische). Die erste Leserin des im Entstehen begriffenen Werkes dürfte Galileis Tochter Virginia gewesen sein, die als Schwester Maria Celeste im unweit des väterlichen Hauses gelegenen Klarissenkloster San Matteo lebte. Sie war es wahrscheinlich auch, die das Manuskript für den Drucker in Schönschrift abgeschrieben hatte (Sobel 2001, S. 191). Um es einem breiteren Publikum zugänglich zu machen, war das neue Buch in italienischer Sprache verfasst worden, außerdem in brillantem Stil und in Dialogform. Zur Darstellungsform schrieb Galilei in der Vorrede:* 

Ich dachte weiter, es sei von großem Vorteil, diese Gedanken in Form eines Gesprächs zu entwickeln, weil ein solches nicht an die strenge Innehaltung der mathematischen Gesetze gebunden ist und hie und da zu Abschweifungen Gelegenheit bietet, die nicht minder interessant sind als der Hauptgegenstand. (Galilei 2002, S. 138)

Bemerkenswert ist auch Albert Einsteins Bemerkung zu dieser von Galilei gewählten Form, die

zum Teil auf Platos leuchtendes Vorbild zurückzuführen sein mag; sie erlaubte Galileos ungewöhnlicher literarischer Begabung eine scharfe und lebendige Gegenüberstellung der Meinungen. Freilich mag auch das Bedürfnis mitgespielt haben, es auf diese Weise zu vermeiden, in eigener Person eine Entscheidung in den strittigen Fragen treffen zu müssen, die ihn der Vernichtung durch die Inquisition ausgeliefert hätte. (Galilei 1982, S. IX)

Weiters werden der Ort und die Teilnehmer der Gespräche vorgestellt: Der Ort ist der Palazzo des Signore Giovan Francesco Sagredo, »einem Manne von vornehmster Abkunft und ausgezeichnetem Scharfsinn« (Galilei 2002, S. 138). Er ist eine der Personen der Handlung, die weiteren sind der aus Florenz kommende Signore Filippo Salviati, »ein erhabener Geist, der nach keinem Genusse mehr trachtete als dem des Forschens und Denkens« (Galilei 2002, S. 138) und schließlich ein peripatetischer Philosoph, »dem scheinbar nichts so sehr die Erkenntnis der Wahrheit erschwerte als der Ruhm, den er durch seine Auslegungen des Aristoteles erworben hatte« (Galilei 2002, S. 139). Während die Erstgenannten tatsächlich Freunde Galileis waren,

<sup>1</sup> Sobels lesenswertes Buch diente übrigens auch als Basis für eine Verfilmung unter dem Titel *Galileo Galilei. Der Kampf um die Sterne* (auf DVD erhältlich).

wird der wahre Name des Peripatetikers verschwiegen. Galilei nennt ihn Simplicio, »wegen seiner Vorliebe für die Kommentare des Simplicius« (Galilei 2002, S. 139). Dieser Simplicius war tatsächlich ein Aristoteles-Kommentator im sechsten nachchristlichen Jahrhundert, aber hier sollte mit dieser Namenswahl wohl auch die Rolle eines Einfältigen, eines Dummkopfs assoziiert werden – und damit ging Galilei zu weit. Wer könnte damit gemeint gewesen sein? Etwa der Papst selbst, zumal gerade diesem Simplicio jenes – von der Zensur vorgeschriebene – Argument in den Mund gelegt wurde, das auch der Papst gegen Kopernikus verwendet hatte? Neben weiteren Umständen sollte dieser Scherz Galilei zum Verhängnis werden, da Urban VIII. darauf aufmerksam gemacht wurde und sich als Gegenstand des Spottes betrachten musste. Aber der gesamte Dialog stellte, so Albert Einstein,

einen geradezu schalkhaften Versuch dar, dies Gebot [der Inquisition; Anm. E. A.] scheinbar zu befolgen, sich de facto jedoch darüber hinwegzusetzen. Es zeigte sich aber leider, daß die heilige Inquisition für solch feinen Humor nicht das adäquate Verständnis aufzubringen vermochte. (Galilei 1982, S. IX)

Zur Zeitangabe des *Dialogs* hieß es nur: »vor vielen Jahren«. Da aber Salviati 1614 verstorben war, müssten die Gespräche davor, also vor dem Indexdekret und der Ermahnung Galileis stattgefunden haben. Galilei hatte zwar auch an den Gesprächen teilgenommen, trat aber aus verständlichen Gründen im *Dialog* nicht unter seinem eigenen Namen auf, sondern verkappt: als Salviati. Und dieser gibt sich selbst wiederum als ein als Kopernikaner Maskierter aus:

Bevor wir weitergehen, muß ich Signore Sagredo darauf aufmerksam machen, daß ich bei unseren Unterredungen die Rolle des Kopernikaners spiele und gewissermaßen seine Maske vornehme; wie es aber in meinem Inneren unter der Wirkung dieser Gründe aussieht, welche ich scheinbar zu seinen Gunsten vorbringe, bitte ich nicht nach meinen Worten zu beurteilen, solange wir uns in der Hitze des Komödienspielens befinden, sondern erst, wenn ich die Verkleidung werde abgelegt haben [...]. (Galilei 1982, S. 137)<sup>2</sup>

Sagredo spielt die Rolle des gebildeten Publikums, »und zwar die Rolle des idealen Publikums, das bereit, vielmehr sogar begierig ist, sich die Köpfe umformen zu lassen. ›Auf welche Seite sich Sagredo hingezogen fühlt‹, das interessiert Salviati/Galilei« (Krämer-Badoni 1983, S. 210).

In der Darstellungsform ähnelt der *Dialog* einem Theaterstück und tatsächlich bezeichnete ihn Tommaso Campanella, von dem die berühmte Utopie *Der Sonnenstaat* stammt, als philosophische Komödie, in der jeder seine Rolle wunderbar spiele (Fölsing 1989, S. 418). Außer der Widmung an den »Durchlauchtigsten Herzog« und der von der Zensur verlangten Vorrede »An den geneigten Leser« besteht der *Dialog* aus vier »Tagen«. Der Vorhang hebt sich. Der erste Tag ist den aristotelischen Prinzipien, vor allem der Erörterung ihrer Bewegungslehre und deren Widerlegung gewidmet. Konsequenzen für eine neue Theorie der Bewegung der Himmelskörper

<sup>2</sup> Leider ist diese Passage in der stark gekürzten Fassung des *Dialogs* in Galilei 2002 nicht enthalten.

werden hier gezogen. Er endet mit Hinweisen auf die Übereinstimmungen von Erde und Mond, die zum zweiten Tag überleiten, an dem vor allem die Pro- und Kontraargumente für die beiden Weltmodelle vorgetragen werden. Mit Hilfe der neuen Bewegungstheorie (besonders der der aristotelischen Auffassung widersprechenden zusammengesetzten Bewegung und der Relativität der Bewegung) werden die traditionellen Argumente, die gegen eine Erdrotation sprechen, widerlegt.

In diesem Zusammenhang wird auch das Fallgesetz, das später dann ausführlich im zweiten Hauptwerk Galileis, den *Discorsi*, behandelt wird, mit dem Hinweis auf die Forschungen von »unserem gemeinschaftlichen Freunde, dem Akademiker« (mit dem natürlich Galilei gemeint ist) präsentiert: »[...] wir können auch sagen: die zurückgelegten Strecken verhalten sich zueinander wie die Quadrate der Zeiten.« (Galilei 1982, S. 236) Beim dritten Tag ist die köstliche Passage zu finden, in welcher Salviati in die Rolle des Sokrates schlüpft und Simplicio schrittweise in logischer Konsequenz dazu bringt, das kopernikanische System eigenhändig zu zeichnen.

Simplicio: Mir ist der Bau noch nicht recht verständlich; vielleicht macht eine kleine Zeichnung die Sache klarer, so daß man sich leichter darüber auseinandersetzen kann. Salviati: So sei es; ja zu Euerer um so größeren Genugtuung und Verwunderung möchte ich, dass Ihr selbst diesen Bau zeichnet und seht, wie gut Ihr ihn versteht, wiewohl Ihr glaubt, Ihr verstündet ihn nicht. Ihr sollt den Entwurf Punkt für Punkt bloß anhand der Antworten auf meine Fragen anfertigen. Nehmt also ein Blatt und einen Zirkel. (Galilei 2002, S. 203)

Der relativ kurze vierte Tag ist dem Phänomen von Ebbe und Flut gewidmet und soll den Beweis erbringen, dass die Gezeiten von der doppelten Bewegung der Erde verursacht sind. Galilei war von dessen Richtigkeit so überzeugt, dass er dem Werk ursprünglich den Titel *Dialog über Ebbe und Flut* geben wollte. Obwohl deren Erklärung sich als falsch herausstellen und damit als Beweis für die Erdbewegung ausfallen sollte, existiert dieser durch die Erdbewegung ausgelöste Effekt tatsächlich, nur ist er zu gering, um die beobachteten Gezeiten zu erklären (Krämer-Badoni 1983, S. 237). Der Tag endet mit der Ankündigung weiterer Unterredungen.

Sagredo: Vor allem sehe ich mit gespanntester Erwartung den Elementen der neuen, von unserem akademischen Freunde begründeten Wissenschaft entgegen, welche die Ortsbewegungen, natürliche wie gewaltsame, zum Gegenstand hat. Inzwischen laßt uns wie gewöhnlich ein Stündchen die Abendkühle bei einer Spazierfahrt genießen; die Gondel erwartet uns bereits. (Galilei 2002. S. 227)

Aus diesem Stündchen sollten aber sechs Jahre werden, bis die drei Signori wieder auf der Bühne erschienen.

### 4. Die Unterredungen

Einige Monate nach der Veröffentlichung des *Dialogs* erließ der Vatikan den Befehl, die noch vorhandenen Exemplare zu konfiszieren und die weitere Auslieferung einzustellen. Galilei wurde vor das Inquisitionsgericht nach Rom zitiert, mehrmals verhört und am 22. Juni 1632 wegen Ketzerei verurteilt. Er musste der Verbreitung der

kopernikanischen Lehre »in jeder Weise« abschwören und wurde mit lebenslangem Hausarrest und dem Verbot jeder weiteren Publikationstätigkeit bestraft.3 Dennoch brachte der mittlerweile Schwerkranke die Energie auf, im »Kerker von Acetri«, wie er sein Haus künftig nannte, ein weiteres revolutionäres Buch zu schreiben: die Discorsi e dimostrazioni matematiche, intorno a due nuove scienze attenti alla mecanica & mi movimenti locali (Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend). Da dieses zweite große Hauptwerk Galileis nicht in Italien erscheinen durfte, wurde es in das protestantische Holland geschmuggelt und dort 1638 in Leiden veröffentlicht. Obwohl auch in Dialogform mit den Protagonisten des Dialogs verfasst, wendet es sich an ein Fachpublikum, ist keine »Philosophische Komödie« mehr, sondern enthält großteils in lateinischer Sprache verfasst – streng durchgeführte Problemanalysen. Dennoch ist auch für »Laien« die Lektüre besonders des dritten Tages sehr lesenswert, denn hier ist nicht nur die Darstellung des Fallgesetzes und der Bericht von den Fallexperimenten zu finden, sondern auch ein Einblick in den neuen Denkstil der zukunftsweisenden Wissenschaftsauffassung: die konsequente Verbindung von Hypothesenbildung, ihrer mathematischen Formulierung, mit der Beobachtung und dem Experiment als Mittel der Überprüfung und Entscheidung.4 Damit beginnt die Wissenschaft als offener Forschungsprozess zum Abenteuer zu werden. Die weiteren Überraschungen ließen nicht lange auf sich warten. 1642, im Todesjahr Galileis, wurde Isaak Newton geboren.

### 5. Galilei – ein Thema im fächerübergreifenden Deutschunterricht?

Im Deutschunterricht wird Galilei bestenfalls über Bertolt Brechts Theaterstück *Leben des Galilei* vermittelt. Eine Beschäftigung mit ausgewählten geeigneten Schriften von Galilei selbst ist aber zu vermissen. Der Physikunterricht wiederum beschränkt sich bezüglich Galilei auf bloße Sachinformation. Texte Galileis könnten jedoch auch in den Deutschunterricht Eingang finden, weil hier der geeignete Ort bestünde, die Gründungsschriften der neuzeitlichen (Natur-)Wissenschaft aus erster Hand kennen zu lernen. Im Unterschied zum Physikunterricht, der die Vermittlung der physikalischen Inhalte zur Aufgabe hat, wäre im Deutschunterricht das Interesse auf die Darstellungsformen zu richten. Dafür ist Galilei als einer ihrer Meister als Beispiel optimal geeignet, übrigens auch Sigmund Freud, auf dessen hier relevante Schriften aus Platzgründen leider nicht mehr eingegangen werden kann. Das Verhältnis von Darstellungsinhalten und Darstellungsformen der Wissenschaft wird im Zusammenhang mit den Problemen der Popularisierung von Wissenschaft zunehmend zu einem wichtigen Thema<sup>6</sup> – und könnte es auch für einen fächer-

<sup>3</sup> Ausführliche Details zum Prozess und seine möglichen weiteren Hintergründe: Redondi 1989.

<sup>4~</sup> Dazu z. B.: Helmleben 1969, S. 27; Pietschmann 1990, S. 108 ff.

<sup>5</sup> Siehe z.B. das Schulbuch *Physik 1* von Sexl u.a. 1982, S. 12 ff.

<sup>6</sup> Siehe z.B. Danneberg/Niederhauser 1998, Bamme 2000.

übergreifenden Unterricht werden. In einem Unterrichtsprojekt, in dessen Zentrum Galilei steht, könnten die Fächer Deutsch, Physik, Geschichte und Philosophie einander sinnvoll ergänzen. Damit würde auch ein Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen den »zwei Kulturen« (Snow 1967), der literarischen und der naturwissenschaftlichen, die ja neuerdings wieder aufgebrochen ist (Schwanitz 1999; Fischer 2001), geleistet werden.

Ich danke Frau Dr. Eva Maria Rastner und Herrn Univ.Prof. Dr. Erich Wolfgang Skwara für das sorgfältige Lektorat.

#### Literatur

Bachelard, Gaston: Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978.

Bamme, Remmer Mauritius: Wissenschaft und Belletristik. Zum Verhältnis von Inhalt und Form. München-Wien: Profil 2000.

Bellone, Enrico: Galileo Galilei. Leben und Werk eines unruhigen Geistes. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft 2002.

FEYERABEND, PAUL: Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.

Ders.: Erkenntnis für freie Menschen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.

FISCHER, HANS PETER: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München: Econ Ullstein List 2001.

Fix, Martin; Jost, Roland (Hrsg.): Sachtexte im Unterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005.

FÖLSING, ALBRECHT: Galileo Galilei. Prozeß ohne Ende. München: Piper 1989, 2. Aufl.

Galilei, Galileo: *Sidereus Nuncius. Nachricht von neuen Sternen.* Hrsg. und eingeleitet von Hans Blumenberg. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, 2. Aufl. [Enthält auch den – allerdings stark gekürzten – *Dialog.*]

Ders: *Dialog über die beiden hauptsächlichsten Weltsysteme, das ptolemäische und das kopernikanische*. Hrsg. von Roman Sexl und Karl von Meyenn. Stuttgart: B. G. Teubner 1982.

Ders: Schriften. Briefe. Dokumente. Band 2. Hrsg. von Anna Mudry. Berlin: Rütten & Loening 1987.

Ders: Unterredungen und mathematische Demonstrationen über zwei neue Wissenszweige, die Mechanik und die Fallgesetze betreffend. Hrsg. von Arthur von Oettingen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.

Gombrich, Ernst H.: *Die Geschichte der Kunst.* Berlin: Phaidon 2004, 5. Aufl. (in Broschur).

Helmleben, Johannes: Galileo Galilei in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt 1969.

Krämer-Badoni, Rudolf: *Galileo Galilei. Wissenschaftler und Revolutionär.* Berlin-München-Wien: Heyne 1985.

Pietschmann, Herbert: Die Wahrheit liegt nicht in der Mitte. Von der Öffnung des naturwissenschaftlichen Denkens. Stuttgart-Wien: Edition Weitbrecht 1990.

REDONDI, PIETRO: Galilei – der Ketzer. München: C. H. Beck 1989.

SCHWANITZ, DIETRICH: Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt/M.: Eichborn 1999.

Sexl, Roman; Raab, Ivo; Streeruwitz, Ernst: Physik 1. Wien: Ueberreuter 1989.

SNOW, C. P.: Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Stuttgart: Klett 1967.

Sobel, Dava: Galileos Tochter. Eine Geschichte von der Wissenschaft, den Sternen und der Liebe. Berlin: Goldmann 2001.

Erhard Jöst

# Bleib erschütterbar und widersteh! Ratschläge zum richtigen Umgang mit Ratschlägen

### 1. Bildungsdiskurs

Vor kurzem verteilte ein Kollege in der Schule ein Flugblatt, mit dem er seinem Ärger darüber Luft machte, dass die Schulen zunehmend ideologisch ausgerichtet und die Lehrer zur ideologischen Ausrichtung der Schüler instrumentalisiert werden:

Es war einmal [...] eine Zeit, in der sich Wirtschaftsverbände nicht andauernd in schulische Belange einzumischen pflegten. Die Schule hatte von der Gesellschaft verordnete fest umrissene Ziele und Aufgaben, deren vornehmste als »Vermittlung von Allgemeinbildung« bezeichnet wurde. Heute soll die Schule, wenn es nach den Vorstellungen der OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) geht, einem Wirtschaftsunternehmen gleichen, das den Nachwuchs möglichst schnörkellos, d.h. ohne diesen ganzen lästigen und überflüssigen humanistischen Bildungsquatsch in die berufliche Karriere entlässt. Dazu braucht man natürlich auch neue (= junge) Lehrer, denn die alten Säcke sind derart festgefahren in ihren Unterrichtsmethoden und veralteten Bildungsidealen, dass sie die »Kids« von heute überhaupt nicht mehr erreichen.

In der Tat fällt auf, dass seit einigen Jahren Lehrerbeschimpfungen in den Medien salonfähig geworden sind, dass die Diskreditierung des Berufsstands systematisch

Erhard Jöst ist Lehrer für Deutsch, Geschichte, Politik und Ethik am Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium Heilbronn, Schriftsteller und Kabarettist (Gründer und Leiter des Heilbronner Ensembles GAUwahnen). Ludwigstraße 18, D-74078 Heilbronn. E-Mail: gauwahn@gmx.de

betrieben wurde.¹ Auch Intellektuelle, sogar Professoren, die selbst als Hochschullehrer unterrichten, beteiligten sich an der Diskreditierungskampagne. Beispielsweise sei auf den Philosophie-Professor Peter Sloterdijk verwiesen, der in einem Interview seiner Hoffnung Ausdruck verlieh, »dass die apparativen Medien die Schule einfach ersetzen werden«. Seine Begründung:

Die Anschauung der Lehrer ist für die heutige Generation eine Initiation in die Dummheit als Normalzustand. Der Lehrer repräsentiert das papageienhafte, schwachsinnige Endresultat von Erziehung. Und das dreizehn Jahre anzuschauen ist von einer solchen Obszönität, dass eigentlich nur durch ein Wunder jemand diesen Anschauungsunterricht übersteht. Es ist also gut, wenn alles, was im Unterricht nur auf Weitersagen, auf Stoff, auf Fach beruht, verschwindet. Das sind alles Großattentate auf die menschliche Intelligenz. Um ihnen einen Riegel vorzuschieben, sind die apparativen Medien großartig. In zehn Jahren werden alle Fächer auf amüsante, großartige, lebendige Weise computerisiert sein. Kein Lehrer wird mehr mithalten können. Das Coolness-Syndrom hat auch mit der Institutionalisierung der Dummheit durch öffentliche Schulen zu tun. Die Kinder sitzen immer defätistischer, immer besiegter und immer lustloser in diesen Zwangsveranstaltungen herum. Natürlich muss ich als junger Vater mir über Dinge den Kopf zerbrechen, die mich früher nicht berührt hätten. Ich denke heute schon mit Grauen an Lehrer, die ich kenne. Wenn ich mir vorstelle, dass ich mein Kind fünf Stunden am Tag solchen Leuten ausliefern müsste, würde ich zum Amokläufer – oder zum Weltverbesserer. Solange mein Verhältnis zur Gewalt so prekär ist wie heute, werde ich mich wohl für die Lächerlichkeit der Weltverbesserung entscheiden.<sup>2</sup>

Die Gründe für diesen Diskriminierungs-Feldzug liegen auf der Hand: Die Bildung soll zur Handelsware, die Lehrer zu gefügigen Werkzeugen gemacht werden. Deshalb werden auf dem Gebiet der Bildungspolitik zunehmend Baustellen aufgemacht. Die Gesellschaft befindet sich derzeit schließlich im Stadium des voll entfalteten, hemmungslosen Kapitalismus. In diesem Zustand geht jegliche Moral verloren, dem Ziel der Bereicherung wird alles untergeordnet. Der Prozess der Globalisierung bringt täglich neue Ungeheuerlichkeiten mit sich, den Schulen droht die Privatisierung. Nach den Beschlüssen des EU-Gipfels von Lissabon ist in Großbritannien der Umbau des staatlichen Bildungssystems von der Regierung des Premierministers Tony Blair bereits in Angriff genommen worden. Unternehmen wird erlaubt, Bildungsangebote zu liefern und als Sponsoren aufzutreten. Die Labour-Regierung hat, wie Richard Hatcher, Forschungsdirektor der University of Central England in Birmingham darlegt,

drei neue Instrumente entwickelt, um – auf der Basis der in der Thatcher-Ära gelegten Fundamente – das Schulsystem umzubauen. Da gibt es erstens neue, mächtige Behörden wie das Ofsted (das Office for Standards in Education) oder die Teacher Training Agency. Das Ofsted ist für strenge Schulinspektionen, die Agency für die Aufsicht über die Aus- und Fortbildung der Lehrer zuständig. Zweitens sollen, um die Spielräume der Schulen zu erweitern, die Schulleiter

<sup>1~</sup> Vgl. die Beispiele in Jöst 2004

<sup>2</sup> Interview mit Peter Sloterdijk. In: *FAZ-Magazin*, 9. September 1994.

in mächtige Manager verwandelt werden, die sich dem Regierungsprogramm verpflichtet fühlen. Und drittens ist der private Sektor zu einem wichtigen Element im Transformationsprozess geworden. [...] Dieser ganze Bildungskomplex orientiert sich immer stärker an privatwirtschaftlichen Zielen, im Sinne einer unmittelbaren Profitabilität der Bildungsbranche ebenso wie im Sinne langfristiger Gewinnperspektiven der Wirtschaft insgesamt. [...] Eine weitere Folge ist, dass privatwirtschaftliche Interessen [...] das demokratische Mitbestimmungsrecht in Bildungsfragen immer stärker einschränken. (Hatcher 2005, S. 3)

Kein Wunder also, dass auch in anderen europäischen Staaten die Industrie immer offener sagt, wie der Schulbetrieb laufen muss. Die Welthandelsorganisation fordert schließlich »die weltweite Marktöffnung für Bildung«. In der Bundesrepublik Deutschland war der ehemalige Bundespräsident Johannes Rau einer der wenigen, der diese Entwicklung kritisierte. Anlässlich der Didacta 2004 in Köln warnte er davor, die Schulen in reine »Zulieferbetriebe für den Arbeitsmarkt« umzuwandeln:

Wir müssen aufpassen, dass nicht unser gesamtes gesellschaftliches Leben in allen Bereichen immer mehr nach den Mustern von Wirtschaftlichkeit und Effizienz geprägt wird. [...] Bildung soll dem jungen Menschen helfen, im Beruf Erfolg zu haben, aber vor allem soll sie dem Menschen helfen, sich selber zu entwickeln und sich selber führen zu lernen.

Will man verhindern, dass Bildung zur Handelsware wird, muss man wieder zum richtigen Bildungsweg zurückfinden. Beispielsweise könnte man sich im Schiller-Gedenkjahr 2005 auf die Aussagen des Klassikers besinnen. Friedrich Schiller plädierte in *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* nachhaltig für eine ganzheitliche Bildung, die nicht allein an der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten gemessen werden kann:

Nicht genug also, dass alle Aufklärung des Verstandes nur insoferne Achtung verdient, als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden. Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern selbst darum, weil sie zu Verbesserung der Einsicht erweckt. (Schiller 2004a, S. 592)

Für Schiller gehört zur Bildung unbedingt auch die ästhetische Erziehung. Der Mensch wird erst richtig zum Menschen durch das Spiel.

Die menschliche Natur erträgt es nicht, ununterbrochen und ewig auf der Folter der Geschäfte zu liegen, die Reize der Sinne sterben mit ihrer Befriedigung. Der Mensch, überladen von tierischem Genuß, der langen Anstrengung müde, vom ewigen Triebe nach Tätigkeit gequält, dürstet nach bessern, auserlesnern Vergnügungen, oder stürzt zügellos in wilde Zerstreuungen, die seinen Hinfall beschleunigen und die Ruhe der Gesellschaft zerstören. Baccantische Freuden, verderbliches Spiel, tausend Rasereien, die der Müßiggang ausheckt, sind unvermeidlich, wenn der Gesetzgeber diesen Hang des Volks nicht zu lenken weiß. Der Mann von Geschäften ist in Gefahr, ein Leben, das er dem Staat so großmütig hinopferte, mit dem unseligen Spleen abzubüßen – der Gelehrte, zum dumpfen Pedanten herabzusinken – der Pöbel zum Tier. Die Schaubühne ist die Stiftung, wo sich Vergnügen mit Unterricht, Ruhe mit Anstrengung, Kurzweil mit Bildung gattet, wo keine Kraft der Seele zum Nachteil der andern gespannt, kein Vergnügen auf Unkosten des Ganzen genossen wird. (Schiller 2004b, S. 830)

Aber im Globalisierungszeitalter schmückt man bestenfalls Konzernfeiern mit Zitaten des Idealisten. Stattdessen propagiert man eine zweckgerichtete Unterrichtsmethodik. Zweifellos enthält die fachdidaktische Ratgeberliteratur auch nützliche und praktikable Hinweise; aber es ist ratsam, den neuen Methoden mit kritischem Misstrauen entgegenzutreten. Dann muss die vor ihrer Pensionierung stehende Lehrergeneration nicht noch einmal ein »volles Geständnis« ablegen, wie es der Schriftsteller Peter Schneider (damals noch ein »Stürmer-und-Dränger«) im April 1967 für sie formuliert hat:

Wir sind nachgiebig gewesen, wir sind anpassungsfähig gewesen, wir sind nicht radikal gewesen. [...] Wir haben Seminararbeiten gemacht, die zu machen reine Zeitverschwendung war. Wir haben Seminarsitzungen protokolliert, die nicht zu protokollieren, sondern nur zu kritisieren waren. Wir haben Tatsachen auswendig gelernt, aus denen nicht das mindeste zu lernen war. Wir haben Prüfungen vorbereitet, die nur der Prüfung unseres Gehorsams dienten. [...] Wir haben die Gesetze der zweiten Lautverschiebung gelernt, während andere die Notstandsgesetze verabschiedeten. (Schneider 1970, S. 7ff.)

Bevor der Lehrer also Aufgaben an seine Schüler verteilt, sollte er selbst seine erledigen: die kritische Prüfung des Unterrichtsstoffs. Bereits vor der Studentenbewegung und erst recht danach kursierte die Aufforderung, den Schulbüchern zu misstrauen. Man weiß ja, dass sie von den Schulbuchverlagen den Kultusministerien zur Überprüfung vorgelegt werden müssen, und man darf noch nicht einmal die Namen der Personen wissen, die den Überprüfungs-Kommissionen angehören.

Außerdem kann sich der Lehrer bei der Auswahl didaktischer Ratgeberliteratur beschränken, denn als examinierter Literaturwissenschaftler müsste er durchaus über die Kenntnisse und das Selbstbewusstsein verfügen, um seine eigene Kunst der Interpretation derjenigen der Lernhilfengeber vorzuziehen, zumal dann, wenn diese lediglich eine (miserable) Textparaphrase anzubieten haben.

Da die Ratgeberliteratur boomt, möchten viele Schaumschläger profitieren. Auf allen Gebieten kann sich der interessierte Leser Ratschläge einholen, ob sie praktikabel sind, wird er dann schon selbst feststellen. Die Frauen können sich darüber informieren, wie sie sich »schöne und straffe Brüste« zulegen können, die Männer, wie sie einen »Waschbrettbauch« bekommen, und gegenseitig können sie die erotische Partnermassage ausprobieren. Es gibt Tipps zur »perfekten Gartengestaltung«, fürs »Aquarium für Einsteiger« und wie man sich ein »Business-Outfit für den Erfolg« zulegt. Dieser kann freilich lediglich angeraten, in keinem Fall garantiert werden.

### 2. Was LehrerInnen sollten ...

Auch unter den Lernhilfen für Schüler und der pädagogischen Literatur für Lehrer gibt es viele überflüssige Titel. Aber wie findet man heraus, welche Ratgeber nützlich sind? Ratschläge bewähren sich in der Praxis! Dies gilt auch für die Ratschläge in Bezug auf den Umgang mit der Ratschlag-Literatur. Und diese lauten:

### 2.1. Nicht auf gequirlte Schlagwörter hereinfallen!

Es kann durchaus sein, dass Bildungsstrategen ihre Hohlheit hinter einer aufgemotzten Begrifflichkeit verstecken. Gerissene Politiker wissen das schon lange: Wer am besten bluffen kann, wer Begriffe besetzt und die Themen bestimmt, der gewinnt Wahlen. Auch im Bereich der Bildungspolitik wirken zunehmend Begriffsbesetzer. Sie proklamieren so lange eine *Evaluation*, bis jeder Lehrer diesen Begriff kennt, verwendet und verinnerlicht. Dann ist es nur noch eine Frage der Zeit, bis sich die Lehrer, die Schulen, die Schüler, die Gesellschaften gegenseitig *evaluieren*. Mit *brainstorming* und *mind mapping clustern* sich die Schüler dann in *Lernzirkeln* auf einer *Lernspirale* voran, zumal durch die stufenadäquat angelegte Konzeption der *integrativen Module* und die *methodisch-metakognitive Reflexion* gewährleistet ist, dass sie eine *Vernetzungskompetenz* erreichen. Alles klar?

### 2.2. Die Schulen nicht zu Zulieferbetrieben für den Arbeitsmarkt degradieren!

Lasst euch nicht verkohlen: Der frühere deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl, ein brillanter Rhetoriker, hat einmal festgestellt, dass nur wichtig sei, »was hinten rauskommt«. Und das ist nach dem gymnasialen Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg, dass die Schüler laut den Bildungsstandards für Wirtschaft »die Fähigkeit und Bereitschaft erlangen, die ökonomische Wirklichkeit dynamisch, vernetzt, funktional und interessegeleitet zu verstehen« und dass sie »Zusammenhänge der Sicherung des Lebensstandards in der Bundesrepublik Deutschland mit der Konkurrenzfähigkeit deutscher Produkte auf dem Weltmarkt herstellen können«.3

### 2.3. Nicht mitklippern!

Denn es gibt inzwischen genug Beweise dafür, dass die Methodik, die in einer Zwergschule zu Lernerfolgen führt, in anderen Schulen nicht (immer) funktioniert. Skepsis ist angebracht, wenn einem die Gruppe der Klippert-Jünger mit missionarischem Eifer bedrängt und fordert, dass man ihre Heilsbotschaft widerspruchslos übernimmt, wonach der Lehrer nur noch Lernberater sein soll, weil der fragend entwickelte Unterricht ausgedient habe. Der erfahrene Lehrer weiß aus der Praxis, dass der erfolgreiche Unterricht nur mit Methodenvielfalt funktionieren kann. In letzter Zeit mache ich eine Beobachtung, die mich irritiert: Die Klippert-Jünger orientieren sich in Physiognomie und Outfit an den Gouvernanten- und Hofmeis-

<sup>3</sup> Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Wirtschaft im Rahmen des Fächerverbundes Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde und in der Kursstufe Gymnasium Klassen 6, 8, 10. Die Zitate stammen aus den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb und zum Kursthema Wirtschaftliches Handeln im Sektor Ausland.

tertypen früherer Jahrhunderte und fahren andererseits im Bereich der Unterrichtsmethodik auf die modernistischen Systeme von Laptop und Beamer ab. Mit Wehmut denke ich an die Tagungen des Instituts für Österreichkunde in St. Pölten zurück, als das Erscheinungsbild und die Gesinnung sowohl bei den k.u.k.-Schulräten als auch bei den 68er-Lehrern noch in klar erkennbarer Korrelation standen (vgl. löst 1985).

#### 2.4. Nicht mit modernen Schriftstellern rechnen!

Sie lesen? Nur mit größter Vorsicht, am besten nur diejenigen, die man als »gute Menschen« kennt (einer der letzten Vertreter dieser Spezies war meines Wissens Heinrich Böll), die auch ein Herz für Lehrer haben. Wer möchte schon von einem einflussreichen intellektuellen Dichter attackiert werden, der sich Magnus nennt? Am Ende führt der einen noch in einem *Spiegel*- oder *Zeit*-Essay als Paukersack vor! Und das geht ganz schnell, wenn man beispielsweise unfreiwillig dafür gesorgt hat, dass der Dichter von der Metzgersfrau absichtlich ein zähes Rumpsteak verpasst bekommt. Alles schon passiert, wie dieser erschütternde Bericht beweist:

Kürzlich betrete ich die Metzgerei an der Ecke, es ist Freitagnachmittag, um ein Rumpsteak zu kaufen. Die Leute drängeln sich im Laden, aber die Frau des Meisters lässt, kaum dass sie mich erblickt hat, das Messer fallen, holt aus der Schublade an der Kasse ein Stück Papier hervor und fragt mich, ob das von mir sei. Ich sehe mir den Text an und bin sofort geständig. Es ist das erste Mal, dass mir die Metzgersfrau etwas zuwirft, was ich als einen flammenden Blick bezeichnen möchte. Unter dem Murren der anderen Kunden stellt sich Folgendes heraus. Ich habe, ohne etwas davon zu ahnen, in das Leben der Metzgerstochter eingegriffen, die kurz vor dem Abitur steht. Man hat ihr im Deutschunterricht irgendein Gedicht vorgesetzt, das ich vor vielen Jahren schrieb, und sie aufgefordert, etwas darüber zu Papier zu bringen. Das Resultat: eine blanke Vier, Tränen, Krach in meines Metzgers Bungalow, vorwurfsvolle Blicke, die mich förmlich durchbohren, ein zähes Rumpsteak in meiner Pfanne. (Enzensberger 1974)

Dieses Erlebnis schilderte Hans Magnus Enzensberger vor einem Vierteljahrhundert, und er fügte das Bekenntnis hinzu, dass es seine Solidarität mit den Deutschlehrern beeinträchtigt habe. Ob diese überhaupt jemals vorhanden war? Jedenfalls fiel Enzensbergers Einschätzung des Lehrkörpers nach dem Erlebnis in der Metzgerei wenig schmeichelhaft aus:

Seine Methoden reichen von der subtilen Einschüchterung bis zur offenen Brutalität, seine Motivationen von reinstem Wohlwollen bis zum schieren Sadismus. All dieser Nuancen ungeachtet, macht jener Lehrkörper doch im ganzen den Eindruck einer kriminellen Vereinigung, die sich mit unsittlichen Handlungen an Abhängigen und Minderjährigen vergeht, wobei es gelegentlich [...] zu Fällen von offensichtlicher Kindesmisshandlung kommen kann. (Enzensberger 1974)

### 2.5. Bei Tucholsky nachschlagen!

Wenn man schon Ratschläge braucht, dann sollte man sie bei den richtigen Ratgebern holen. Wenn zum Beispiel Schüler in mündliche Prüfungen gehen, Vorträge

oder Referate halten müssen, dann macht der gute Lehrer sie mit Tucholskys Ratschlägen für den schlechten Redner vertraut. Toller Nebeneffekt: Sie werden anhand des Textes auch Ironie und ihre Wirkungsweise verstehen lernen. Als ihr Deutschlehrer kann man Tuchos Empfehlungen glaubhaft an die Schüler weitergeben:

Sprich, wie du schreibst. Und ich weiß, wie du schreibst. Sprich mit langen, langen Sätzen – solchen, bei denen du, der du dich zu Hause, wo du ja die Ruhe, deren du so sehr benötigst, deiner Kinder ungeachtet, hast, vorbereitest, genau weißt, wie das Ende ist, die Nebensätze schön ineinandergeschachtelt, so dass der Hörer, ungeduldig auf seinem Sitz hin und her träumend, sich in einem Kolleg wähnend, in dem er früher so gern geschlummert hat, auf das Ende solcher Periode wartet ... nun, ich habe dir eben ein Beispiel gegeben. So musst du sprechen. (Tucholsky 1975, S. 291)

### 2.6. Den Schülern das richtige Zitieren beibringen und sie auf ihren eigenen Lernwegen unterstützen!

Denn das Erlernen und die Anwendung der Zitiertechnik sind als Wissenschafts-Propädeutik unerlässlich. In diesem Fall sollte man auf den bewährten Ratgeber zurückgreifen, nämlich auf Georg Bangen *Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten*. Nun wurde gerade der Deutschunterricht in den letzten Jahren allein schon durch den unaufhaltsamen Einzug der neuen Medien vor neue Herausforderungen gestellt. Mit ihnen verbunden sind zwangsläufig veränderte bzw. neue Inhalte, Intentionen und Methoden des Unterrichts.

Also kommt kein Lehrer daran vorbei, sich immer wieder über die Entwicklung der Didaktik zu informieren und brauchbare Konzepte in die Praxis umzusetzen. Hefte wie *Neue Wege im Literaturunterricht* (1999) bieten Einführung, Übersicht und Orientierung und geben nützliche Anregungen zu produktiven Verfahren und zur Medienerziehung im Deutschunterricht.

### 2.7. Keinen Aufsatz ohne Gliederung schreiben lassen!

Ach, was haben wir als Jugendliche gestöhnt, wenn wir zum wiederholten Mal den Spruch hören mussten: Ordnung ist das halbe Leben! Aber er stimmt halt. Wenn ein Schüler einen Erörterungsaufsatz schreiben möchte, dann muss er vorher eine Stoffsammlung und darauf aufbauend eine Gliederung entwerfen, andernfalls gibt es als Ergebnis zumeist ein mit zahlreichen Wiederholungen befrachtetes wirres Durcheinander.

### 2.8. Die Schüler nicht an einen Stammtisch setzen!

Darauf laufen leider Pauschal-Aufforderungen hinaus, die nach dem Motto gestellt werden: Diskutiert über das Thema miteinander! In solchen Fällen fehlt nur noch, dass der Lehrer einen Kasten Bier zur Verfügung stellt, um die Diskussion in Kneipenatmosphäre in Gang zu bringen. Da war ja die früher gestellte Frage – »Was will uns der Dichter damit sagen?« – noch ergiebiger.

## 2.9. Die Internet-Recherche nicht als Wundermittel ansehen!

Für Recherchen im Internet gilt, was für jede Quellenkritik unerlässlich ist: Man muss sich zuerst darüber informieren, wer den Text verfasst hat (und mit welcher Intention). Und der Internet-Nutzer darf nie vergessen, dass der Mensch die digitale Welt schafft, in die er dann eintaucht. Ich kann ins Internet nur Überlegungen eingeben, wenn ich welche habe. Ich kann mich nur dann vor Agitation und Manipulation schützen, wenn ich gelernt habe, mit den Computer-Angeboten kritisch umzugehen.

Es ist die aufklärende Pflicht des Lehrers, bei seinen Schülern an die Stelle der Gläubigkeit eine kritische Umgangspraxis mit dem Internet zu setzen. Wenn diese gegeben ist, kann es durchaus motivierend, reiz- und sinnvoll sein, die Schüler einen Artikel für die Wikipedia, das Internet-Lexikon, schreiben zu lassen.

Der Kabarettist Hanns Dieter Hüsch hat sich einmal mit dem Zuspruch an sein Publikum gewandt: »Sie haben alle Recht! Alle haben Recht.« (Hüsch o. J.) Das kann man heute auch zu denen sagen, die von PowerPoint begeistert sind und auf die Möglichkeiten verweisen, die das Programm bietet, und zu denen, die wie der Informationstheoretiker Edward Tufte das Programm mit der Begründung ablehnen: »Wo früher noch diskutiert wurde, wird heute nur noch präsentiert, diktiert, doktriniert.« Sascha Lehnartz verweist zurecht darauf, dass PowerPoint »nicht darauf angelegt« ist,

Widerspruch heraufzubeschwören, es will verkaufen. Der kommerzielle Charakter des Programms, sagt Tufte, verwandelt jeden Vortrag in eine Verkaufsveranstaltung. Und so gelang es denn im Februar vergangenen Jahres US-Außenminister Colin Powell mit Hilfe einer PowerPoint-Präsentation, Teilen der UN-Vollversammlung in New York zu verkaufen, dass der Irak Massenvernichtungswaffen besitze. (Lehnarzt 2005, S. 41)

Nach Roger de Weck (2005, S. 42) »fördert PowerPoint das Denken in geschlossenen Denksystemen, die Borniertheit wird vorprogrammiert. […] PowerPoint ist diktatorisch. Nur wer sich davon befreit, kann kreativ werden«.

Wer hat denn nun Recht? In den Schulen haben die Kultusminister und ihre Verordnungsbürokraten Recht – noch. Bis die bereits angelaufene feindliche Übernahme durch die Industrie abgeschlossen ist.

## 2.10. Bleib erschütterbar und widersteh!

Zum Schluss gebe ich diesen Ratschlag von Peter Rühmkorf an den Leser weiter. Er hat ihn in Reime gefasst, damit man ihn sich besser merken kann:

Die uns Erde, Wasser, Luft versauen
– Fortschritt marsch! mit Gas und Gottvertrauen –
Ehe sie dich einvernehmen, eh
du im Strudel bist und schon im Solde,
wartend, dass die Kotze sich vergolde:
Bleib erschütterbar – und widersteh.

Schön, wie sich die Sterblichen berühren – Knüppel zielen schon auf Hirn und Nieren, Wer geduckt steht, will auch andre biegen. (Sorgen brauchst du dir nicht selber zuzufügen; alles, was gefürchtet wird, wird wahr!) Bleib erschütterbar. Bleib erschütterbar – doch widersteh. (Rühmkorf 1984, S. 5)

#### Literatur

Bangen, Georg: Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten. Stuttgart: Sammlung Metzler 13, Erstaufl. 1962.

HATCHER, RICHARD: Die Sponsoren kommen. Privatfirmen verdienen am englischen Schulsystem. In: Le Monde diplomatique (Internationale Beilage der taz vom 13. Mai 2005), S. 3.

Hüsch, Hanns Dieter: Das Wort zum Montag. Hamburg o.J., LP (Polydor) 249262.

Enzensberger, Hans Magnus: Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. Erstveröffentlichung in: *Die Zeit,* Nr. 13 vom 22. März 1974. Vgl. auch in: *Der Tintenfisch* 11 (1977), S. 49–58.

JÖST, ERHARD: Reizvoll und anachronistisch. Impressionen von der Literaturtagung des Instituts für Österreichkunde. In: *Diskussion Deutsch*, H. 83/1985, S. 332–334.

Ders.: Pauker, Penne und Pennäler. In: *unterrichtspraxis*. Beilage zu *bildung und wissenschaft* der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Baden-Württemberg, H. 3/2004, S. 17–20.

LEHNARTZ, SASCHA: Die Power Pointe. In: Praxis Deutsch, H. 190/2005.

RÜHMKORF, PETER: Bleib erschütterbar und widersteh. Aufsätze Reden Selbstgespräche. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1984.

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke. Band V (Erzählungen, Theoretische Schriften). Hrsg. von Wolfgang Riedel. München: dtv 2004a, S. 570–669.

Ders.: Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? In: Friedrich Schiller: *Sämtliche Werke. Band V (Erzählungen, Theoretische Schriften)*. Hrsg. von Wolfgang Riedel. München: dtv 2004b, S. 818–831.

Schneider, Peter: Wir haben Fehler gemacht. In: *Ansprachen*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1970, S. 7–14.

 ${\tt Spinner, Kaspar \, H. \, (Hrsg.): } \textit{Neue Wege im Literaturunterricht.} \, \texttt{Hannover: Schroedel \, 1999.}$ 

Tucholsky, Kurt: Ratschläge für einen schlechten Redner. In: *Gesammelte Werke*. Hrsg. von Mary Gerold-Tucholsky und Fritz J. Raddatz, Band 8. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1975, S. 290–292.

Weck, Roger De: Schafft PowerPoint ab! Weise Gedanken zu Sinn und Unsinn von PowerPoint. In: Praxis Deutsch, H. 190/2005.

## (Ratgeber)Literatur Zum wissenschaftlichen Arbeiten an Schule und Hochschule

Formalien können nur schwachen Gemütern den Spaß an der Wissenschaft nehmen. (E. Meyer-Krentler 1990)

## 1. Vorbemerkung

Literatur zum wissenschaftlichen Arbeiten gibt es zahlreich: Seit den 90er Jahren sind allein im deutschsprachigen Raum weit über hundert Monografien erschienen. Ihr Profil: Sie gliedert sich in allgemeine Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten, in Literatur zur Recherche und sonstiger Literaturarbeit, in Ratgeber und Übungsbücher zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, in Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten mit dem PC, in Empfehlungen zu Lernstrategien und Arbeitstechniken (Burchert/Sohr 2005, S. 159–165) u.a. Sie wendet sich in erster Linie an Studierende an einer Hochschule, und sie erscheint charakteristischerweise in hohen und mehreren, oft rasch aufeinander folgenden Auflagen. Die selbstständigen Publikationen zum wissenschaftlichen Arbeiten werden ergänzt durch Beiträge in Fachzeitschriften und Sammelwerken. Ratgeber sind sie – bei entsprechender Fassung des Begriffs¹ und bei unterschiedlicher Gewichtung von Infor-

Ursula Klingenböck forscht und lehrt am Institut für Germanistik der Universität Wien, Arbeitsschwerpunkte und -interessen: Deutschsprachige Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Literaturdidaktik. Dr. Karl Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. E-Mail: ursula.klingenboeck@univie.ac.at

<sup>1</sup> Für die Textsorte »Ratgeber« bzw. das Kompositum »Ratgeberliteratur« steht ein funktionales Moment im Vordergrund – nämlich normierte Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Mit anderen Worten stellt die so genannte Ratgeberliteratur Anleitungen, Tipps o.Ä. für die Praxis bereit. Sie bedient sich unterschiedlicher medialer Formen (und ist daher auch nicht auf selbstständige Publikationen beschränkt); ein vielfach zitiertes populärwissenschaftliches Moment ist gerade für die Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten kaum auszumachen.

mation und Vermittlung – alle: als Handbücher für SchülerInnen, Studierende, Lehrende an Schulen und Hochschulen ebenso wie als Erfahrungsberichte und Unterrichtsmodelle.

Die Notwendigkeit ihrer Sichtung und Kommentierung aus schul- und hochschuldidaktischer Perspektive ergibt sich nicht nur aus der Fülle des Materials, sondern auch aus folgenden Prämissen. Erstens: Wissenschaftliches Arbeiten ist – wenn auch weitgehend ohne inhaltliche und methodische Bestimmung, aber mit steigendem Anspruch – in den derzeit gültigen Lehrplänen der AHS-Oberstufe mehrfach festgeschrieben²: unter anderem für das Pflichtfach und für das Wahlpflichtfach Deutsch und, fächerübergreifend, im Rahmen unverbindlicher Übungen. Wissenschaftliches Arbeiten kann als Fachbereichsarbeit Teil der Reifeprüfung sein. Zweitens: An Universitäten wird/soll wissenschaftlich gearbeitet werden. Drittens: Indem der Abschluss höherer Schulen rechtlich den Zugang zur Universität ermöglicht, muss es deren Ziel sein (und ist es erklärterweise auch³), für ein Studium zu qualifizieren – unter anderem über die Fähigkeit zum »wissenschaftlichen Arbeiten«.

Was der Lehrplan LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern nicht erklärt, muss hier versucht werden: eine im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und das Untersuchungsziel pragmatische Bestimmung dessen, was wissenschaftliches Arbeiten im voruniversitären Kontext bedeuten kann (oder auch nicht). Dabei steht ein Schultyp im Vordergrund: die allgemein bildenden höheren Schulen, deren AbsolventInnen nach wie vor den größten Anteil der Studierenden bilden. Im ersten Teil wird die vorwiegend deskriptiv bzw. normativ-instruktive Literatur abgehandelt. Ausgangspunkt der Überlegungen sind jene Titel, die für die Verwendung in der Oberstufe konzipiert oder funktionalisert wurden und zum Kanon der aktuellen österreichischen Schulbuchliste 2005/06 gehören. Sie werden in umfangreichen Exkursen ergänzt und in einen fachwissenschaftlich, institutionell und regional erweiterten Kontext gestellt. Der abschließende Teil gibt Einblick in den aktuellen theoretischen Diskurs zum wissenschaftlichen Arbeiten an Schulen (und Hochschulen) und stellt neue Konzepte vor.

<sup>2</sup> Während der »alte«, seit 1989 gültige und nunmehr auslaufende Lehrplan die SchülerInnen über die »planvolle« Anwendung von »Techniken geistigen Arbeitens« (im Übrigen ein faszinierender Begriff) und »Vorformen wissenschaftlichen Arbeitens« auf »wissenschaftliches Arbeiten« präparieren soll, »hat« der Deutschunterricht im »neuen«, seit 2004/05 geltenden Lehrplan ungleich selbstbewusster »Methoden und Kompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln«, worunter vor allem schriftliche Kompetenz (so sollen in der 7./8. Klasse u. a. »Textsorten aus dem [...] wissenschaftlichen [...] Leben« verfasst werden) als Basisfertigkeit verstanden wird. Analog liest sich der Lehrplan für das Wahlpflichtfach Deutsch: An die Stelle von »Grundlagen wissenschaftlicher Arbeitstechniken« tritt ein »vertiefte[s] Verständnis[] für wissenschaftliche Fragestellungen und Arbeitsweisen der Germanistik« (erg.: als Fachwissenschaft und Gegenstand universitärer Lehre).

<sup>3</sup> Als Beitrag zum Bildungsbereich »Mensch und Gesellschaft« ist u.a. der »Erwerb von Grundfertigkeiten für Studium und Beruf« formuliert.

#### 2. Wissenschaftlich arbeiten im Kontext der Oberstufe

Eine erste Antwort darauf, was »wissenschaftliches Arbeiten« im Kontext der Oberstufe bedeutet, gibt die Schulbuchliste des BMBWK für das Schuljahr 2005/06. An der Quantität gemessen, offenbar recht wenig, denn insgesamt werden sechs Titel genannt: zwei Workshops zu den Textverarbeitungsprogrammen Word für Windows 2002 und Microsoft Office Word 2003, beide mit Schwerpunkt »Berichte und wissenschaftliche Arbeiten« (Unterrichtsfach: Informatik)<sup>4</sup>, Kurt Beiersdörfers Einführung (2003) in die Funktionsweisen organischer Gedächtnisse und künstlicher Intelligenz Was ist Denken? (Fächerübergreifender Unterricht) sowie drei Titel im Rahmen des Pflichtfaches und Wahlpflichtfaches Deutsch: Gerd Preslers und Jürgen Döhmanns Referate Schreiben. Referate halten (2002), Karl Pinters und Günther Stefanits' Von der Fachbereichsarbeit zur Diplomarbeit (2003) und Matthias Luserke-Jacquis Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft (2002). Qualitativ bestimmen sie das wissenschaftliche Arbeiten in erster Linie als durch Konventionen reglementiertes und maßgeblich über sein Ergebnis (sprich: Referat, schriftliche Arbeit) definiertes mündliches und schriftliches Handeln.

#### 2.1. Wissenschaftlich arbeiten. Wissenschaftlich schreiben

Karl Pinters und Günther Stefanits' *Von der Fachbereichsarbeit zur Diplomarbeit* (2003) definiert sich als »praktischer Ratgeber für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten« (S. 5) wie Fachbereichsarbeiten, Seminararbeiten<sup>5</sup> und Diplomarbeiten und wendet sich mit SchülerInnen, StudentInnen und LehrerInnen an einen (er)weit(ert)en Adressatenkreis.<sup>6</sup> Wiewohl im ersten Kapitel verschiedene reproduzierende und produktive Textsorten wie Interview, Fragebogen, Protokoll, Exzerpt, Thesenpapier, Exposé, Fach(bereichs)arbeit, Seminararbeit, Diplomarbeit und andere als »Grundtypen wissenschaftlicher Arbeiten« (S. 9) vorgestellt werden, liegt der Schwerpunkt des Bandes auf der Fachbereichsarbeit und damit auf der höchsten Qualifikation des wissenschaftlichen Arbeitens in der Schule. Neben formalen, stilistischen und methodischen Grundlagen rücken sowohl rechtliche<sup>7</sup> als auch organisatorische Fragen in den Blick. Dazu kommen didaktische Aspekte der Fachbereichsarbeit wie Betreuung und Beurteilung. Ergänzt werden die 13 Kapitel durch

<sup>4</sup> Auf Grund mangelnder bibliografischer Angaben nicht ganz leicht zu identifizieren als Kursdesigner-Medien des Schweizer HERDT-Verlags, siehe http://www.herdt.ch

<sup>5 »</sup>Seminararbeit« bezeichnet hier die schriftliche Arbeit im Seminar an der Universität und steht nicht wie in Deutschland als neuerer Terminus für die schulische Facharbeit; Facharbeit und (österr.) Fachbereichsarbeit verwende ich in diesem Text synonym.

<sup>6</sup> Dem entsprechen auf institutioneller und curricularer Ebene (nicht ganz) die »unverbindliche Übung »Wissenschaftliches Arbeiten« und die »Übungen zum wissenschaftlichen Arbeiten aller Fachrichtungen an Universitäten« (Pinter/Stefanits 2003, S. 3).

<sup>7</sup> Sie wären um die Bestimmungen der »neuen«, am 8. Juli 2004 veröffentlichten Lehrpläne der AHS Oberstufe zu ergänzen.

eine alphabetisch geordnete Zusammenfassung in Stichworten, ein sehr spezifisches Abkürzungsverzeichnis, ein Literaturverzeichnis und einen bunt gemischten Anhang, der u.a. Internet-Links verzeichnet und diverse Formblätter bereitstellt.

Den Standards des wissenschaftlichen Arbeitens und ihren Varietäten in allen wesentlichen Punkten entsprechend, hat der Band von Pinter/Stefanits (2003) derzeit wenig Konkurrenz. Die nach Inhalt und Zielsetzung vergleichbaren Arbeiten von Erwin Rauscher bleiben bei allen Bemühungen um die Klärung der Begriffe »Wissenschaft« und »Wissenschaftlichkeit« und bei einiger Aufmerksamkeit für »wissenschaftsgerechten Stil« (Rauscher 1993, S. 36f.) methodisch, in der Prägnanz der Terminologie und in ihrer sachlichen Richtigkeit hinter dem Kompendium zurück - und das nicht nur wegen ihres frühen Erscheinungsdatums. Interessant sind sie vor allem auf Grund ihrer Kontextualisierung. Rauschers Wissenschaft (kennen-)lernen (1993) ist als Schulbuch Nr. 1531 offenbar »Vorgänger« von Pinter/Stefanits (2003) und seinerseits hervorgegangen aus Rauschers Wissenschaft lernen (1991). Vom (damals noch) BMUK in Auftrag gegeben, war/ist der Band primär Hilfsmittel für LehrerInnen, die neuen, aufsteigenden Lehrpläne für die Oberstufe der AHS seit 1989 umzusetzen: Sie sehen als Reaktion auf eine mehrfach diagnostizierte »mangelnde Studierfähigkeit« (S. 5) der AbsolventInnen u.a. Fachbereichsarbeiten und die unverbindliche Übung »Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens« vor. Intendiert ist ein »stärkeres Aufeinanderzugehen des sekundären und post-sekundären Bildungsweges« (S. 5), das sich an den Gegebenheiten und Anforderungen des jeweils anderen Bereichs orientiert. Derselbe Ausgangspunkt, ein anderes Modell: Basierend auf ersten Erfahrungen mit Fachbereichsarbeit und unverbindlicher Übung »Wissenschaftliches Arbeiten« entsteht unter der Koordination von Erwin Rauscher ein IFF8-Projekt zur Propädeutik der Propädeutik. Einer prozess- und projektorientierten Schreibdidaktik folgend, sollen »didaktische Hilfen für schriftliche Arbeiten in allen AHS-Klassen zur Vorbereitung und Einübung von Techniken für die späteren FBA« (S. 12) erstellt werden. Dokumentiert ist das Projekt in dem gleichnamigen Band Schriftliche Arbeiten, kurz: PRO.S.A. (1995).

Eine Mischung aus beiden (Pinter/Stefanits 2003 und Rauscher 1993) ist Karl Rieders Wissenschaftliches Arbeiten (2002). Wie Pinter/Stefanits fokussiert Rieder die Fachbereichsarbeit als erste Einübung wissenschaftlichen Arbeitens und ist damit wesentlich ergebnisorientiert. Analog zu Rauscher sind die ersten beiden Kapitel wissenschaftstheoretisch ausgerichtet. Die folgenden beschäftigen sich prozessorientiert (von der ersten Fragestellung über die Konkretisierung eines Themas, Strategien der Informationsbeschaffung, -aufnahme und -verwertung bis hin zur Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten und zum Zitieren) mit der Fachbereichsarbeit. Anders als Pinter/Stefanits und Rauscher orientert sich Rieders Wissenschaftliches Arbeiten stärker an den Methoden und Konventionen der formal- und naturwissenschaftli-

<sup>8</sup> Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt.

chen, jedenfalls aber empirisch arbeitenden Disziplinen. Für die Facharbeit an der gymnasialen Oberstufe in Deutschland existiert eine Vielzahl an Publikationen. Aufgrund der regionalen Varietäten (Lehrpläne und damit auch die Vorgaben für die Facharbeit sind Ländersache)<sup>9</sup> sind sie in österreichischen Bibliotheken und Schulen wenig präsent. Auf sie soll vermehrt im Kapitel »Zur Praxis wissenschaftlichen Arbeitens/Schreibens in der Oberstufe« eingegangen werden, wo es weniger um rechtliche, institutionelle und curriculare Bedingungen als um konkrete Erfahrungen geht. Aus der Menge an selbstständigen Publikationen nenne ich hier nur zwei. Monika und Michael Bornemanns Referate. Vorträge. Facharbeiten (2003) aus der Duden-Reihe Lernen lernen richtet sich an SchülerInnen der 9. bis 13. Klasse und ist tatsächlich für die klassenübergreifende Verwendung geeignet. Übersichtlich gegliedert und witzig illustriert, bietet der Band Wissenswertes und Tipps aus der Praxis für Kurzreferat, Referat und Vortrag, für die Auswertung umfassender Informationen und für die Facharbeit. Einige Aufmerksamkeit verwendet er auf die Gestaltung der Facharbeit am Computer und reiht sich damit in jene Publikationen ein, die die EDV-unterstützte Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten zumindest mitbedenken.

Ins Zentrum rückt diese bei Johannes Brand *Die Facharbeit – ihre Gestaltung am PC* (2003), aktuell unter *Die Gestaltung der Facharbeit mit dem Computer* (2003). Selbst Schüler eines Aachener Gymnasiums, bietet Brand einen Überblick über die wesentlichsten Gestaltungselemente und -merkmale für die einzelnen Teile einer wissenschaftlichen Arbeit. Ergänzt wird der Leitfaden durch Informationen zum Zitieren von gedruckten Publikationen und Internetseiten, eine Illustration der wichtigsten Arbeitsschritte im Anhang (insbesondere für die Einbindung von Tabellen und Grafiken) und eine Formatvorlage für normgerechte Facharbeiten auf CD-ROM.

Mit Matthias Luserke-Jacquis *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft* (2002) rückt die Schulbuchliste 2005/06 das wissenschaftliche Arbeiten in den Kontext der Fachwissenschaft bzw. des Fachstudiums. Insgesamt fünf, teils diachron (Grundlagen des Fachs, der Literaturgeschichte und der Methodenwahl), teils synchron (Grundlagen der Textinterpretation und des Studiums) organisierte Kapitel geben »grundlegende Informationen zu allen Teilbereichen der Literaturwissenschaft«. Das wissenschaftliche Arbeiten im engeren Sinn ist nur peripher Gegenstand des Interesses: Knappe Informationen zur systematischen Literaturermittlung (Recherchieren und Bibliografieren) und zur Literaturaufbereitung (Auswählen und Paraphrasieren) finden sich ebenso im letzten Kapitel wie ein Abriss zu den wichtigsten philologischen Konventionen (Zitieren, Form wissenschaftlicher Arbeiten). Dazu kommt eine überraschend im Rahmen der Fachgeschichte angesiedelte Bücherkunde: Vom Umfang her schmal, ist sie in »Lexika und Handbücher«, »Bibliografien«, »Zeitschriften und Jahrbücher« gegliedert und zweckmäßig annotiert. Was hier als

<sup>9</sup> Vgl. dazu die Lehrplansynopse zum Deutschunterricht in den Bundesländern. In: *MittGermVerb* 48 (2001), H. 2.

Manko erscheinen mag, resultiert aus dem Verhältnis von zu bewältigender Stoffmenge und Format $^{10}$  einer im Ganzen sehr überzeugenden Einführung.

Luserke-Jacqui vergleichbar sind, was die Wertigkeit der »Technik« anlangt, etwa Ralf Schnells *Orientierung Germanistik* (2000) sowie die *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft* von Benedikt Jeßing und Ralph Köhnen (2003). Wer sich im Rahmen der (deutschen) Literaturwissenschaft mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (wieder: im engeren Sinn) befassen will/muss, findet dazu eine Reihe an Spezialpublikationen. Zu nennen sind hier neben dem »Klassiker« Georg Bangen (zuletzt 1990) vor allem Burkhard Moennighoff und Eckhardt Meyer-Krentler *Arbeitstechniken Literaturwissenschaft* (2003), die ebenfalls 2003 erschienenen Bände von Hans-Werner Ludwig und Thomas Rommel *Studium Literaturwissenschaft* und Benedikt Jeßing *Bibliographieren für Literaturwissenschaftler*.

Dazu kommen Einführungen ins wissenschaftliche Arbeiten mit unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Schwerpunktsetzung, die aber – wie auch das interdisziplinäre Konzept der ebenfalls zum Klassiker gewordenen *Technik des wissenschaftlichen Arbeitens* von Norbert Franck und Joachim Stary (2003) zeigt – in ihren wesentlichen Aussagen verallgemeinert werden können. Besonders die Wirtschaftsund Sozialwissenschaften treten durch eine Vielzahl an aktuellen Publikationen mit umfassenden und weiterführenden Konzepten hervor, wie zum Beispiel Manuel R. Theisen *Wissenschaftliches Arbeiten* (2002)<sup>11</sup> und die *Praxis wissenschaftlichen Arbeitens* von Heiko Burchert und Sven Sohr (2005). Für die ergänzende Verwendung im Schulunterricht sind sie trotz ihrer Komplexität geeignet – wenn nicht als Lehrbuch, so doch als Nachschlagewerk für Lehrende und Lernende.

Mit den historischen und theoretischen Grundlagen vor allem der Sozial- und Kulturwissenschaften, ihren Bedingungen und Methoden beschäftigt sich die von Theo Hug herausgegebene Reihe *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Insgesamt über hundert Beiträge stellen Wissenschaft aus internationaler und interdisziplinärer Perspektive vor. Die zu vermittelnden Fähigkeiten – sie sind in einem detaillierten Lehr- und Lernzielkatalog (Bd. I, S. 4f.) aufgelistet – verstehen sich als »Basiskompetenzen« zur Propädeutik unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen (Bd. I, S. 3). Die vier Bände<sup>12</sup> sind als Einführungs- und (nicht nachvollziehbar) »Nachschlagewerk« (S. 3) konzipiert. Für die »Erstbeschäftigung geeignet« (S. 3), adressieren sie höhere Schulen, Universitäten und Institutionen zur Fort- und Weiterbildung. Er-

<sup>10</sup> Einem taxativen inhaltlichen Entwurf steht ein Umfang von knapp 150 Seiten gegenüber.

<sup>11</sup> Angesichts des steigenden Internet-Ge- und Missbrauchs ist das Kapitel »Fälschung, Verfälschung und Betrug« interessant. Zu dieser Problematik vgl. insbesondere die Website »Fremde Federn: Plagiat Ressourcen« der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin unter <a href="http://plagiat.fhtw-berlin.de">http://plagiat.fhtw-berlin.de</a>. Sie stellt neben zahlreichen Links und Literaturhinweisen auch eine Lerneinheit zum Thema »Fremde Federn Finden« von Debora Weber-Wulff bereit.

<sup>12</sup> Bd. I: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Bd. II: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis, Bd. III: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Bd. IV: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung.

gänzt werden die umfangreichen Themenbände der Buchpublikation durch CD-ROMs und Lernumgebungen im Internet (online unter http://wiwiwi.uibk.ac.at; sie wurden seit 2001 allerdings nicht mehr aktualisiert).

Für den Deutschunterricht an höheren Schulen empfiehlt sich Hugs *Wissenschaftliches Arbeiten* bestenfalls punktuell: weniger für seine rein informierenden Kapitel<sup>13</sup> als für jene, die zur Diskussion anregen.

Sowohl die aktuelle Schulbuchliste als auch ein Querschnitt durch die allgemeinen und fachspezifischen Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten dokumentieren den hohen Stellenwert des Schreibens innerhalb des wissenschaftlichen Handelns. Als Reaktion darauf entstanden zahlreiche Schreibschulen mit Fokus auf wissenschaftlichem oder kreativem Schreiben; mittlerweile wird auch die Synthese beider versucht (z.B. Pyerin 2001). Jene, die das wissenschaftliche Schreiben vermitteln wollen, wenden sich in erster Linie an Studierende, sie sind aber auch für vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Schreibformen in der Oberstufe nutzbar zu machen, wie etwa Helga Esselborn-Krumbiegel Von der Idee zum Text (2002) und Thomas Plümper Effizient Schreiben (2003). Wiederum aus den Wirtschaftswissenschaften und für ein fortgeschrittenes Publikum nenne ich die Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten von Alfred Brink (2004). Dass wissenschaftliches Schreiben grundsätzlich als problematisch angesehen wird, zeigen quasi-ganzheitliche Entwürfe (zum fachwissenschaftlich-didaktischen kommt der pädagogisch-psychologische Aspekt), wie zum Beispiel Otto Kruses Keine Angst vor dem leeren Blatt (2002) oder aus der Reihe student-online Weg mit den Schreibhemmungen von Albrecht Behmel, Thomas Hartwig und Ulrich A. Setzermann (2001c).

Die Praxis des (vor)wissenschaftlichen Schreibens und seiner Vermittlung in der Oberstufe ist vor allem Gegenstand von Einzelbeiträgen in Sammelwerken und in Fachzeitschriften wie *Der Deutschunterricht, Deutschunterricht, Praxis Deutsch* und (nicht nur mit diesem Sonderband) der *Informationen zum Deutschunterricht*. Anders als für die bisher besprochenen Titel, die hauptsächlich Informationen bereitstellen, steht für sie die Frage der Vermittlung im Vordergrund. Viele sind daher Erfahrungsberichte und/oder sie stellen konkrete Unterrichtsmodelle vor. Aufgrund der Vielzahl müssen sie hier mehr oder minder kollektiv betrachtet werden, nur wenige können kurz angesprochen werden. Bei den meisten steht die Fachar-

<sup>13</sup> Zur Form wissenschaftlicher Arbeiten findet sich nichts, die Bereiche mündlicher und schriftlicher wissenschaftlicher Textsorten sind anderweitig besser abgedeckt, ebenso das Zitieren (eine Ausnahme ist Jens Bleuels Beitrag »Zitation von Internet-Quellen«). Die Kapitel des vierten Abschnitts bleiben zum Teil sehr basal und haben das wissenschaftliche Arbeiten nur marginal im Blick (wiederum eine Ausnahme ist Peter Baumgartners Artikel »Studieren und Forschen mit dem Internet. Wissensmanagement in der Informationsgesellschaft«).

<sup>14</sup> Auf die Beiträge in Konrad Ehlich und Angelika Steets Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen (2003b) und im zweiten Heft der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 50/2003 gehe ich gesondert ein.

beit im Vordergrund: im Kontext der (deutschen) Oberstufenreform und zusammen mit der *Besonderen Lernleistung* in einem bundesweiten Vergleich bei Georg Behütuns (2001); als wissenschaftspropädeutische Textart, die sowohl aus schulischer als auch aus universitärer Perspektive von Bedeutung ist und mit besonderer Berücksichtigung von Schreib-Anforderungen und Schreib-Schwierigkeiten (inklusive zahlreicher Beispiele) bei Angelika Steets (2003b); und – wiederum länderspezifisch – als Gegenstand konkreter Erfahrungsberichte: im institutionellen Kontext des Privatgymnasiums mit größerem pädagogischen Handlungsspielraum (Stichwort: selbstständige Schule) und eingebettet in ein von der Schule erarbeitetes Spiralcurriculum (»Lernen lernen«), diskutiert Karl-Wilhelm Schmidt (2002) die Ziele und Aufgaben der Facharbeit, die Umsetzung der Vorgaben in die Praxis und Möglichkeiten einer schulinternen Evaluation. Anwendungsorientierte Hilfestellung für die einzelnen Planungs- und Arbeitsphasen für die Facharbeit im Spannungsfeld von curricularen Forderungen und schulischer Praxis bieten u. a. Horst Klösel und Reinhold Lüthen (2000a).

Neben der Fachbereichsarbeit werden auch andere Formen (vor)wissenschaftlichen Schreibens thematisiert. Andrea Stadter (2001) stellt mit dem Abstract eine »multifunktionelle« Textsorte vor: adressatenorientiert und (selbst)reflexiv (S. 50), ist sie mittlerweile auch vermehrt in den geistes- oder kulturwissenschaftlichen Bereichen zu finden. Seine schulische Anwendung könnte der Abstract im Kontext der Facharbeit, aber auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Aufsatzunterrichts finden. Zur komprimierenden Verschriftlichung gesprochener Sprache dient das Protokoll<sup>15</sup>: Instrument des Wissenserwerbs und der -übermittlung, steht es sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kommunikationszusammenhängen. Einen Überblick über verschiedene Protokolltypen, den Entstehungsprozess und charakteristische inhaltliche, sprachliche und formale Probleme beim Protokollieren gibt der Beitrag von Melanie Moll (2003). Insbesondere mit Blick auf die seit 1. Oktober 2002 an der Universität Wien gültigen Studienpläne für das Lehramt an höheren Schulen - sie schreiben eine Dokumentation des persönlichen wissenschaftlichen Werdegangs vor – interessant ist das Portfolio. Ihm widmen die Informationen zur Deutschdidaktik 2002 ein ganzes Themenheft.

Die Praxis der Informationsermittlung wird fast ausschließlich am Beispiel der Internetrecherche vorgeführt; exemplarisch sei hier Inge Blatts (2001) Unterrichtsmodell einer (Literatur)Suche zu Erich Kästner (inklusive zahlreicher Materialien: Arbeitsblätter, Kriterien für die Auswahl von Webseiten, Texte und Bilder) genannt. Eine Sammlung von Projektthemen zur Recherche nach differenzierten Gesichtspunkten (u. a. informieren, kommunizieren, produzieren, interpretieren, selbstlernen) findet sich bei Peter Dörp (2001), netzunterstütztes Recherchieren für das Referat demonstriert Sybille Breilmann-Massing (2001) am Thema Rock- und Popmusik (inklusive Materialien). Auf die Kritik am traditionellen Aufsatzunterricht (Stichwort:

<sup>15</sup> Zum Protokoll vgl. auch Pinter/Stefanits 2003, S. 11.

Abarbeiten vorgegebener Muster) reagiert der Entwurf des »mehrstufigen Aufsatzes« (inklusive Aufgaben, Mindmap und Wandzeitung zum Thema »Tourismus« und Hinweisen für die Bewertung) von Markus Felder und Martin Fix (2001): Um zusätzlich zur Sach- auch Methoden- und Handlungskompetenz zu gewinnen, darf und soll selbstständig recherchiertes Material für die Klassenarbeit verwendet werden. Für den unmittelbaren bzw. adaptierten Einsatz im (Deutsch)Unterricht an Schulen gedacht ist auch Heinz Klipperts Sammelband Methoden-Training (2004). Er dokumentiert insgesamt 120 Ȇbungsbausteine« für die praktische Unterrichtsarbeit. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der Informationsbeschaffung und -erfassung (gezeigt werden u.a. verschiedene Lesetechniken und die Arbeit mit Nachschlagewerken) sowie auf der Informationsverarbeitung und -aufbereitung (u. a. im Schreiben verschiedener, nicht notwendigerweise »wissenschaftlicher« Textsorten, im Entwerfen von Diagrammen und Tabellen, in der Visualisierung und im Referat). Dazu kommen »Trainingsfelder« zur Reflexion eigenen Lernverhaltens und zur Verbesserung der Lernplanung. Insgesamt zeigt der Band, der zur Selbstständigkeit führen will (S. 13 u. ö.), einen Hang zum Spielerischen: es wird gebastelt, gerätselt, gerallyet, gewürfelt, gepuzzelt, gemalt, geklebt u. a. Auf Grund seiner »Anwendungssicherheit« zumindest in Deutschland ein »Verkaufsschlager der Rezepteliteratur« (Helmut Stövesand auf http://www.weinreichpeter.de), wird das Trainingsbuch mittlerweile differenziert beurteilt. Für die einen eine »umfangreiche und praxisorientierte Ideensammlung« (kommentierte Literaturliste der Fachschaft Deutsch Stuttgart II unter http://www.zum.de/webforumdeutsch/didaktik, ist es für andere ein »Rückfall hinter so gut wie alle wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Bedingungen des Lernens und der Bildung« (Stövesand).

## $2.2. Wissenschaftlich \ arbeiten. \ Wissenschaftlich \ sprechen$

Vergleichsweise wenig Raum kommt dagegen mündlichen Präsentationsformen wie Referat, Vortrag, Diskussion, Prüfungsgespräch und Ähnliches zu, und dementsprechend wenige Publikationen befassen sich ausschließlich oder hauptsächlich mit ihnen. Daher ist es (fast) überraschend, dass sich eine davon auf der Schulbuchliste findet. Die Prämissen für Gerd Preslers und Jürgen Döhmanns *Referate schreiben. Referate halten* (2002)<sup>16</sup> sind vielfältig und bedingen die Methode: Der wachsenden Bedeutung des Referats an Schule und Hochschule stehen überforderte ReferentInnen, SeminarteilnehmerInnen, vielleicht auch Lehrende gegenüber; auf ein Defizit an (hoch)schuldidaktischer Literatur wird nicht explizit hingewiesen – es kann aber als symptomatisch gelten, dass der Band keine einzige einschlägige Publikation nennt. Das Referat wird im ursprünglichen, lateinischen Sinn als ausschließlich reproduzierende Textsorte verstanden; es liegt vor im (schriftlich ausfor-

<sup>16</sup> Im Folgenden zitiert als: Presler 2002; von ihm stammen Konzept und Text, Döhmann hat den Band illustriert, der 2004 neu aufgelegt wurde.

mulierten und fixierten) Text des Referats und wird realisiert im Vortrag, ist also mündliche und schriftliche Textsorte (oder eigentlich umgekehrt) zugleich. Dem Plädoyer für ein ausformuliertes Manuskript und seinen Begründungen (so z. B. Wiederholbarkeit, Kontrollierbarkeit, Sicherheit) wird nicht jeder folgen wollen; ebenso wenig der Konzentration bzw. Reduktion auf die »Vermittlung veröffentlichter wissenschaftlicher Forschung« (S. 17): Sie wird für den Deutschunterricht an Schulen ebenso problematisch wie beispielsweise für die universitäre Literaturwissenschaft, denn beide arbeiten zu einem guten Teil mit Primärtexten. Definiert das schriftliche bzw. das mündliche Referat einerseits (s)ein Ziel, so dokumentiert es andererseits Stationen in einem Arbeitsprozess. Aus dieser doppelten Funktion resultiert auch der methodische Zweischritt der beiden ersten Kapitel: »Referate schreiben« geleitet step by step zum »perfekt strukturierten Referat« (S. 27). »Referate halten« konzentriert sich ganz auf die mündliche Präsentation, auf ihre Einübung wie auf die Performance selbst. Das dritte Kapitel führt die beiden ersten zusammen: Unter Anrufung der antiken Rhetorik lehrt es »Die Kunst der Rede« im Sinne einer »artifiziellen Mündlichkeit«, indem es do's und don'ts für die (schrift)sprachliche Ausarbeitung und für ihre Realisation im Vortrag bereithält. Die enge Verbindung von wissenschaftlichem Sprechen und wissenschaftlichem Schreiben illustriert auch das kurz gehaltene letzte Kapitel, das auf wissenschaftliche Arbeitstechniken im engeren Sinn, wie Informationsbeschaffung und Zitieren, eingeht.

Als das »etwas andere« Handbuch zum Thema versteht sich Albrecht Behmels, Thomas Hartwigs und Ulrich A. Setzermanns Referate richtig halten (2001b) und meint damit in erster Linie »maximale Praxisnähe« (S. 5); dass es sich um work in progress (S. 5) handelt, ist - abgesehen von einer Neuauflage 2002 - nicht dokumentiert (geeignet wären etwa online-Versionen, Hypertext-Vertiefungsprogramme oder Ähnliches<sup>17</sup>). Für Studierende konzipiert, ist es auf Grund seiner klaren inneren Strukturierung, seiner Knappheit (68 Seiten) und seiner prägnanten Aussagen auch für die Verwendung in der Oberstufe geeignet. Checklists für die Phasen der Vorbereitung, des Vortrags und der Bewertung (wobei man über Einzelnes natürlich streiten kann) regen zur Reflexion über das eigene Tun und seine Sinnhaftigkeit an, eine Zusammenstellung typischer Fehler demonstriert zu Vermeidendes, ohne zu moralisieren (Lernen ex negativo), und Beispiele für (wissenschafts)stilgerechte Formulierungen führen in die sprachlichen Konventionen von Vorträgen ein, die wesentlich über ihre Funktion definiert werden: Referate an der Universität sind (wie auch in der Schule) Leistungsnachweis, Diskussionsgrundlage, Informationsmedium und Kommunikationsinstrument zugleich. Aus ihrer Kontextualisierung im wissenschaftlichen Diskurs (zu dem im Übrigen auch die mündliche Prüfung<sup>18</sup> gehört) erklärt sich auch das Plädoyer der Herausgeber für die freie Rede.

<sup>17</sup> Der empfohlene Link *http://www.student-online.net* führt zur Homepage von student-online (neu: archo student online), über die die Buchpublikationen u. a. vertrieben werden.

<sup>18</sup> Vgl. dazu auch den analog strukturierten Band Mündliche Prüfung von Behmel u. a. 2001a.

Den selbstständig erschienenen Publikationen ist das ausführliche Kapitel »Referieren und diskutieren« in Franck/Stary (2003) an die Seite zu stellen. Auf rund 50 Seiten werden die Vorbereitung und der Vortrag von Referaten, unterstützt durch Visualisierungstechniken und Medien, abgehandelt. Einer Form des (wissenschaftlichen) Sprechens, die zwar fixer Bestandteil von Unterrichtseinheiten an Schule und Hochschule ist, die aber nur selten reflektiert wird, widmet sich der Abschnitt »Diskussionen bestreiten und leiten«. Dazu kommen einzelne Kapitel aus den bereits an anderer Stelle genannten Titeln¹9: Sie sind häufig mit dem umfassenderen Begriff »Präsentation« überschrieben und bleiben im Ganzen marginal.

Stärker an konkreten Unterrichtsmodellen und ihrer Umsetzung orientiert sind die themenspezifischen Beiträge (vor allem zu Kurzvortrag und Präsentation)<sup>20</sup> und rhetorischen Übungen<sup>21</sup> in diversen Fachzeitschriften.

Einige befassen sich schwerpunktmäßig mit der Erstellung von Standards für das (wissenschaftliche) Sprechen und mit der Frage seiner Operationalisierbarkeit, so zum Beispiel Jasmin März-Grötsch (2004) für die Präsentation und Ludger Brüning (2003) für den Fachvortrag. Beide sind fächerübergreifend konzipiert, beide beziehen SchülerInnen aktiv in den Beurteilungsprozess von mündlichen Leistungen ein. Gemeinsam ist ihnen auch das Ziel: einen Vortrag oder eine Präsentation beurteilen zu können und Verbesserungsvorschläge zu entwickeln. Karl Mellacher (2003) stellt drei Modelle für die Bewertung mündlicher Präsentationen bereit. Speziell mit computerunterstützten Präsentationsformen befasst sich Ulrike Kurth (2001). Den wachsenden Stellenwert des (wissenschaftlichen) Sprechens dokumentiert auf breiterer Basis auch eine Initiative der DGSS (Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung), wonach SchülerInnen im Rahmen von (derzeit freiwilligen) Seminaren mündliche Schlüsselqualifikationen samt Zertifikat erwerben können (Pabst-Weinschenk, 2004).

# 3. Zu einer Theorie des wissenschaftlichen Arbeitens an Schule (und Hochschule) – Konzepte und Perspektiven

Ratgeberliteratur ist per se deskriptiv und normativ-instruktiv; dennoch gehen viele der bereits genannten Titel über diesen relativ engen, deshalb aber nicht unbedingt leichter zu erfüllenden Anspruch hinaus. Deutlich wird der theoretische Aspekt u.a. im zweiten Heft der *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 

<sup>19</sup> Z. B. Pinter/Stefanits 2003, Rieder 2002, Ludwig/Rommel 2003.

<sup>20</sup> Mehrere Projekt-Beispiele und Unterrichtsmodelle (u. a. Deutsch-Olympiade, Interessensprojekte) in:  $ide\ 2/2003$ , Jg. 27 (Themenheft »Präsentation«).

<sup>21</sup> Rhetorische Übungen für unterschiedliche Formen (wissenschaftlichen) Sprechens finden sich, zusammengefasst unter dem Titel *Vom Lampenfieber zum souveränen Auftreten*, nach Schulstufen (5. bis 10.) gegliedert und durch je eine CD-Rom ergänzt, in den Beiträgen von Stephan Gora 2004 f.; ähnlich und mit Fokus auf der Sekundarstufe II: Klösel/Lüthen 2001.

50 (2003) und in dem von Konrad Ehlich und Angelika Steets herausgegebenen Sammelband *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (2003b). Die Beiträge stehen sowohl für umfassende Bestandsaufnahmen und gezielte Bedarfsfeststellung als auch für neue Konzepte.

Die Beiträge in Ehlich/Steets (2003b) behandeln insgesamt fünf Themenkomplexe: aus hochschuldidaktischer Perspektive die »Textarten der schriftlichen Wissenschaftskommunikation« (Protokoll, Mitschrift, Essay) sowie »Schreibbedarf, Schreibprobleme, Schreibberatung, Schreibtraining«, in Zusammenschau von schulischer und universitärer Schreibdidaktik »Schule als Propädeutik für das wissenschaftliche Schreiben«, im internationalen Kontext »Wissenschaftliches Schreiben im Kontrast« und aus medienspezifischer Sicht »Mediennutzung bei der Qualifizierung zum wissenschaftlichen Schreiben«. Die Prämissen sind bekannt: Schreiben ist ein zentrales Medium wissenschaftlicher Kommunikation, wissenschaftliche Schreibfähigkeit bedarf systematischer Vermittlung, diese ist von Schulen und Universitäten zu leisten. Aufbauend auf theoretische Konzepte (vor allem der Linguistik) und empirische Forschungen zum akademischen Schreiben, formulieren viele der Beiträge konkrete Forderungen. Sie betreffen sowohl den curricularen Bereich als auch den institutionellen Rahmen.

Heft 2 der Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 50 (2003) dokumentiert unter dem Titel »Propädeutik des wissenschaftlichen Schreibens« den Diskurs der Münchener Fachtagung »Schreibwirklichkeit und Schreibanforderungen in der S II« (ebenfalls 2003). Die insgesamt 13 Beiträge befassen sich mit differenzierten Schreibaufgaben, mit der historischen Entwicklung des Schreibunterrichts der letzten 40 Jahre in Ost- und Westdeutschland, mit den schulischen Schreibanforderungen und -erfahrungen in verschiedenen deutschen Bundesländern, mit schulischen und/oder universitären Textarten, mit Bedarfsanalysen und der Qualifizierung von SchülerInnen für wissenschaftliche Texte, mit der Facharbeit als wissenschaftspropädeutischem Instrument u.a. Ihre wesentlichsten Grundannahmen sind - neben dem hohen Stellenwert des (wissenschaftlichen) Schreibens - die Dichotomie von Lehrplan- bzw. Curriculumanforderungen und schulischer Praxis sowie das Auseinanderklaffen der wechselseitigen Erwartungen von Schule und Hochschule. Eine Vergleichung von schulischen und universitären Textarten zeige zwar punktuelle Kongruenz für die Bereiche des untersuchenden und des erörternden Schreibens (Ehlich/Steets 2003b, S. 225), aber fast gar keine für das gestaltende. Für eine »Passung« beider Bereiche wird die differenzierte Schreibqualifizierung wiederholt als gemeinsame Aufgabe von Schule und Hochschule definiert.

Eine Verschiebung des bekannten Problems konstatiert Angelika Steets (2003a): Schulen würden nicht nur für das wissenschaftliche Schreiben an Hochschulen, sondern auch für das vorwissenschaftliche Schreiben an Schulen ungenügend qualifizieren – insbesondere für die Facharbeit (= Seminararbeit). Fächerübergreifend angelegt, verlangt sie den Kontakt mit außerschulischen Einrichtungen, sie legt mehr Wert auf Präsentationstechniken, ihr Akzent liegt auf der Wissenschaftspropädeutik. Um die Theorie-Praxis-Schere zu minimieren, bedarf es nach Steets eines klaren curricularen Rahmens, der Grundlagenwissen über Ziele und Zwecke wissen-

schaftlichen Arbeitens und Darstellens vermittelt und den rezeptiven wie produktiven Umgang mit Fachliteratur einübt; ein solcher sei allerdings erst zu schaffen.

Mit der qualitativen Bestimmung der Diskrepanz zwischen Schreibanforderung und -wirklichkeit beschäftigt sich auch Ursula Bredel (2003). Auf unterschiedlichen Ebenen theoriegeleitet – auf der Ebene des Lexikons (Wortbedeutung, Beschreiben, Zitieren), der Argumentation und der Metasprache (Reflexion wissenschaftlichen Handelns) - entstehe wissenschaftliches Sprechen/Schreiben durch Transformation aus alltäglichem sprachlichen Handeln. Defizite in der Transformationsleistung der SchülerInnen resultieren Bredel zufolge aus der »Halbfremdheit« der Sprache und ihrer zweifachen Negation durch die curriculare Deutschdidaktik der letzten Jahrzehnte: in der subjektiven Schreibdidaktik, die die Fremdheit der Sprache leugne, ebenso wie in der objektiven Schreibdidaktik, die sie (die Sprache) zu einem gänzlich Fremden mache. Eine Alternative sei das heuristische Schreiben, das sprachliches Handeln als zentrale Form der Wissenser- und -bearbeitung und damit als Teil eines Problemlösungsprozesses versteht. Für die Unterrichtspraxis und bezogen auf die drei Ebenen wissenschaftlichen Sprechens/Schreibens würde das bedeuten: Begriffsbildungsprozesse zu fördern (anstatt feste Begriffe vorzugeben), das Schreiben als spezifische Form der Wissensverarbeitung verfügbar zu machen (anstatt standardisierte Muster zu reproduzieren) und ein interaktives Textverständnis von SchreiberIn und LeserIn zu vermitteln (anstatt den Text als »Endprodukt« zu installieren). Im Rahmenlehrplan Nordrheinwestfalens (Bredel 2003, S. 156) explizit verankert, ist heuristisches Schreiben auch an österreichischen Schulen intendiert: indem Schreiben als Prozess aufgefasst wird, indem »Schreiben als Instrument des Lernens« apostrophiert wird, und indem textsortenübergreifende »Schreibhaltungen« ausgebildet werden sollen<sup>22</sup>; vielleicht ist es auch in der »Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« mitgemeint.

#### 4. Resümee

Ausgangspunkt der Überlegungen zum wissenschaftlichen Arbeiten an Schulen und Hochschulen waren jene Titel, die in der aktuellen österreichischen Schulbuchliste geführt werden. Sie sind explizit für eine Verwendung im Schulunterricht konzipiert (z. B. Pinter/Stefanits 2003) oder für diese funktionalisiert (z. B. Luserke-Jacqui 2002, Presler/Döhmann 2004).

Einen bewusst schmal gewählten Zugang perspektivieren und erweitern umfangreiche Exkurse: Die Positionierung von Deutsch als Trägerfach, das (nicht nur) mündliche und schriftliche (Grund)Kompetenzen vermittelt, empfiehlt einerseits ein trans- bzw. interdisziplinäres Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens, anderer-

<sup>22</sup> Didaktische Grundsätze: Schriftliche Kompetenz; ähnlich auch: Schreiben als Instrument der Wissensaneignung, 5./6. Klasse; Schreiben als Instrument der Erkenntnisgewinnung, 7./8. Klasse.

seits eine fachwissenschaftliche Spezialisierung auf die deutsche Literaturwissenschaft und ihre Arbeitstechniken. Mit den Disziplinen sind auch institutionelle, regionale und pragmatische Bezüge relativiert: Auf Grund des wissenschaftspropädeutischen Auftrags der Oberstufe scheint ein Blick auf Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten für StudienanfängerInnen jedenfalls lohnend. Konkrete Unterrichtsmodelle zum wissenschaftlichen Schreiben und Sprechen und seiner Operationalisierbarkeit stellen vor allem Fachzeitschriften bereit; darüber hinaus erweisen sie sich als lebendige Foren fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskurses.

Die Institutionen von Schule und Hochschule, ihre divergenten wechselseitigen Erwartungen und das Problem ihrer »Passung« sind auch Gegenstand einer vor allem am Beispiel des wissenschaftlichen Schreibens geführten Diskussion, die sich unter Miteinbeziehung der historischen Dimension vermehrt um die theoretischen Grundlagen des »wissenschaftlichen Propädeutikums« Schule bemüht.

#### Literatur

Bangen, Georg: Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten. Empfehlungen für die Anlage und die äußere Gestaltung wissenschaftlicher Manuskripte unter besonder Berücksichtigung der Titelangaben von Schrifttum. Stuttgart: Metzler 1990, 9., durchges. Aufl. (= SM 13).

Baumgartner, Peter: Studieren und Forschen mit dem Internet. Wissensmanagement in der Informationsgesellschaft. In: Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001 (= Wie kommt Wissenschaft zu Wissen 1), S. 311–324.

Behmel, Albrecht; Hartwig, Thomas; Setzermann, Ulrich A.: Mündliche Prüfungen. Know-How für erfolgreiches Studieren. Stuttgart: ibidem 2001a (= Edition Student-Online).

 ${\tt Dies.:} \textit{Referate richtig halten}. \textit{Stuttgart: ibidem 2001b (= Edition Student-Online)}.$ 

 ${\tt DTES.:}\ \textit{Weg mit den Schreibhemmungen}.\ {\tt Stuttgart: ibidem 2001c (= Edition Student-Online)}.$ 

Венüтuns, Georg: Facharbeit und Besondere Lernleistung im gymnasialen Oberstufenunterricht der Bundesländer. In: MittGermVerb 48 (2001), H. 2, S. 290–293.

Beiersdörfer, Kurt: Was ist Denken? Gehirn – Computer – Roboter. Paderborn: Schöningh 2003 (= UTB 2422).

Blatt, Inge: Emil und die Detektive – zwischen Begeisterung und Kritik. Recherchieren zu Erich Kästner im Worldwide Web. In: *Praxis Deutsch* 167 (2001), S. 48–53.

Bleuel, Jens: Zitation von Internet-Quellen. In: Hug 2001, S. 383–398.

BORNEMANN, MONIKA; BORNEMANN, MICHAEL u. a.: Referate. Vorträge. Facharbeiten. Von der cleveren Vorbereitung zur wirkungsvollen Präsentation. Mannheim: Duden-Verlag 2003.

Brand, Johannes: *Die Facharbeit – ihre Gestaltung am PC*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2003; aktuell unter: *Die Gestaltung der Facharbeit mit dem Computer*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2003 (= Praxis Pädagogik).

Bredel, Ursula: Die Misere der Schreibdidaktik in Bezug auf differenzierte Schreibaufgaben. Eine Analyse curricularer Sprach- und Textmodelle. In: *MittGermVerb* 50 (2003), H. 2, S. 138–159.

Breilmann-Massing, Sybille: Über die Datenautobahn in die Bibliothek. In: *Praxis Deutsch* 167 (2001), S. 44–47.

Brink, Alfred: Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein prozessorientierter Leitfaden zur Erstellung von Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten. München-Wien: Oldenbourg 2004.

Brüning, Ludger: Schüler entwickeln Standards für Fachvorträge selbst. In: *Deutschunterricht* 56 (2003), H. 5, S. 32–36.

Burchert, Heiko; Sohr, Sven: Praxis wissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung. Reden. Schreiben. Lesen. Recherchieren. Grundlagen. München: Oldenbourg 2005.

DÖRP, PETER: Arbeitsbühne Internet. Ergebnisse einer Internet-Recherche. In: *Deutschunterricht* 53 (2001), H. 5, S. 4–9.

EHLICH, KONRAD: Differenzierte Schreibqualifizierung – eine gemeinsame Aufgabe für Schule und Hochschule. In: *MittGermVerb* 50 (2003), H. 2, S. 128–137.

EHLICH, KONRAD; STEETS, ANGELIKA: Schulische Textarten, universitäre Textarten und das Problem ihrer Passung. In: *MittGermVerb* 50 (2003a), H. 2, S. 212–230.

DIES. (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen. Berlin-New York: de Gruyter 2003b.

ESSELBORN-KRUMBIEGEL, HELGA: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium. Paderborn: Schöningh 2002 (= UTB 2334).

Felder, Markus; Fix, Martin: Recherchieren für die Klassenarbeit: Der »mehrstufige Aufsatz«. In: *Praxis Deutsch* 167 (2001), S. 39–43.

Franck, Norbert; Stary, Joachim (Hrsg.): Die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. Paderborn-München u. a.: Schöningh 2003, 11., völlig überarb. Aufl.

Fremde Federn: Plagiat Ressourcen - http://plagiat.fhtw-berlin.de

Gora, Stephan: Vom Lampenfieber zum souveränen Auftreten. Inkl. CD-Rom. In: *DeutschMagazin*, H. 3 (2004), H. 4 (2004), H. 5 (2004), H. 1 (2005) und H. 2 (2005).

Hug, Theo (Hrsg.): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2001 (= Wie kommt Wissenschaft zu Wissen 1).

 ${\it Informationen zur Deutschidaktik~1/2002, 26.~Ig.~(Themenheft~``Portfolio~')}.$ 

Jessing, Benedikt: Bibliographieren für Literaturwissenschaftler. Stuttgart: Reclam 2003 (= RUB 17640).

Jessing, Benedikt; Köhnen, Ralph: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Stuttgart: Metzler 2003.

KLIPPERT, HEINZ: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim-Basel: Beltz 2004, 14. Aufl.

KLÖSEL, HORST; LÜTHEN, REINHOLD: Die Facharbeit – ein wichtiges Element in der gymnasialen Oberstufe. In: *Praxis Deutsch* 164 (2000a), S. 62–67.

Dies.: Jetzt spreche ich – Übungen zu einem Kurzvortrag (10. Schuljahr). In: *Praxis Deutsch* 164 (2000b), S. 53–56.

Dies.: Planen. Schreiben. Präsentieren. Schülerarbeitsheft Deutsch Sek. II. Leipzig: Klett 2001.

Kruse, Otto: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt: Campus 2002, 9. Aufl. (= campus concret 16).

Kursdesigner-Medien. Workshop: Berichte und wissenschaftliches Arbeiten Word für Windows 2002, Microsoft Office Word 2003 – http://www.herdt.ch

Kurth, Ulrike: Computerunterstützte Präsentationsformen. 11.–13. Jahrgangsstufe. In: *Deutschunterricht* 54 (2001), H. 3, S. 29–33.

 $Lehr plansynopse\ zum\ Deutschunterricht\ in\ den\ Bundesländern.\ In: \textit{MittGermVerb}\ 48\ (2001), H.\ 2.$ 

 $\label{lem:like_loss} Ludium\, Literaturwissenschaft.\, Arbeitstechniken\, und\, Neue\, Medien.\, Tübingen-Basel:\, Francke\, 2003\, (=UTB\, 2332).$ 

Luserke-Jacqui, Matthias: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2002 ( = UTB f. Wissenschaft 2309).

März-Grötsch, Jasmin: Präsentieren – Beobachten – Bewerten. Anregungen nicht nur für den Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch* 184 (2004), S. 40–44.

Mellacher, Karl: Drei Modelle zur Bewertung von mündlicher Präsentation. In: *ide* 2/2003, Jg. 27, S. 79–86.

Meyer-Krentler, Eckhardt: Arbeitstechniken Literaturwissenschaft. München: Fink 1985, 5. unveränderte Aufl. (= UTB 1582)

MOENNIGHOFF, BURKHARD; MEYER-KRENTLER, ECKHARDT: Arbeitstechniken Literaturwissenschaft. München: Fink 2003, 11., korr. und aktual. Aufl. (= UTB 1582).

Moll, Melanie: Protokollieren heißt auch Schreiben lernen. In: *Der Deutschunterricht* 55 (2003), H. 3, S. 71–80.

Pyerin, Brigitte: Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden. Weinheim-München: Juventa 2001.

Pabst-Weinschenk, Marita: Mündliche Schlüsselqualifikationen erwerben. Ein DGSS-Zertifikat für Schüler/innen. In: *Didaktik Deutsch* 17 (2004), S. 101.

PINTER, KARL; STEFANITS, GÜNTHER: Von der Fachbereichsarbeit zur Diplomarbeit. Erste wissenschaftliche Arbeiten in Schule und Universität. Linz: Veritas 2003 (Schulbuchliste Nr. 120.289R).

PLÜMPER, THOMAS: Effizient Schreiben. Leitfaden zum Verfassen von Qualifizierungsarbeiten und wissenschaftlichen Texten. München: Oldenbourg 2003.

Presler, Gerd; Döhmann, Jürgen: *Referate schreiben. Referate halten. Ein Ratgeber.* München: Fink 2002 (= UTB 2343); Neuauflage 2004.

RATHMANN, THOMAS (Hrsg.): *Texte, Wissen, Qualifikationen. Ein Wegweiser für Germanisten.* Berlin: E. Schmidt 2000.

RAUSCHER, ERWIN: PRO.S.A. Projekt »Schriftliche Arbeiten«: Didaktische Modelle für schriftliche Arbeiten in der AHS als Annäherungen an die Fachbereichsarbeit »von unten«. Wien: ÖBV 1995.

Ders.: Wissenschaft (kennen-)lernen. Kompendium für Schüler (mit Hilfen zur Fachbereichsarbeit). Wien: ÖBV 1993.

Ders.: Wissenschaft lernen. Didaktischer Leitfaden zur Unverbindlichen Übung »Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens« in der AHS. Materialien zur pädagogischen Begleitung und zur Bewertung von Fachbereichsarbeiten. Wien: ÖBV 1991 (= Beitr. zur Lehrerfortbildung, Bd. 35).

RIEDER, KARL: Wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung. Wien: ÖBV 2002.

Schmidt, Karl-Wilhelm: Facharbeit in der Diskussion. Ein Bericht aus der Praxis. In:  $ide\ 4/2002$ , Jg. 26, S. 73–84.

Schnell, Ralf: Orientierung Germanistik. Reinbek b. Hamburg: rowohlt 2000 (= rm 55609).

STADTER, ANDREA: Der Abstract – die multifunktionelle Textzusammenfassung. Eine ungewöhnliche Textsorte in der Oberstufe. In: *Praxis Deutsch* 168 (2001), S. 50–53.

STEETS, ANGELIKA: Die Facharbeit als wissenschaftspropädeutisches Instrument. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 50 (2003a), H. 2, S. 316–332.

Dies.: Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: die Facharbeit. In:  $Der\ Deutschunterricht\ 55$  (2003b), H. 3, S. 58–70.

Steinhoff, Torsten: Wie entwickelt sich die wissenschaftliche Textkompetenz? In:  $Der\ Deutschunterricht$  55 (2003), H. 3, S. 38–47.

 ${\it Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim: Wissenschaftliches Arbeiten \ und \ Lerntechniken. \ Wiesbaden: Gabler 2002, 2., durchges. Aufl.}$ 

Theisen, Manuel R.: Wissenschaftliches Arbeiten. Technik. Methodik. Form. München: Franz Vahlen 2002, 11. aktual. Aufl.; mittlerweile erschienen in der 12. Aufl. 2004.

VIEBERG, KLAUS: Rezension zu: Johannes Brand. Die Facharbeit – ihre Gestaltung am PC. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2003. In: *Deutschunterricht* 2004, H. 1, S. 53.

Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft. Mit einem Hypertext-Vertiefungsprogramm im Internet. Paderborn: Fink 2002, 4., aktualisierte Aufl. (= UTB 2072).

Weber-Wulff, Debora: Fremde Federn Finden – http://plagiat.fhtw-berlin.de

## Ist frisch gegoogelt halb gewonnen?

#### 1. Fußnoten

Wer, so wie Wendelin Schmidt-Dengler und ich, Bangens *Die schriftliche Form germanistischer Arbeiten*<sup>1</sup> von Cover zu Cover, wie man nun so locker sagt, gelesen hat, wer, so wie ich<sup>2</sup>, *Die tragischen Usprünge der deutschen Fußnote* für eine interessante Publikation<sup>3</sup> hält, der wird vermutlich einen eigenen Begriff von Wissenschaftlichkeit haben. Wehe, eine akademische Publikation ist nicht durch entsprechend viele Fußnoten und ein Literaturverzeichnis, das allein schon eine dreiviertel Stunde Lektürezeit verlangt, abgesichert.

Hier ist aber der Zeitpunkt gekommen, wo ich Schmidt-Dengler aus jeglicher Gemeinsamkeit entlasse und ankündige: Es kommen keine Fußnoten mehr, auch wenn sie so schön die Unlesbarkeit eines Textes erhöhen, vor allem dann, wenn

Christian Holzmann unterrichtet Deutsch und Englisch am Rainergymnasium, 1050 Wien, und Fachdidaktik Englisch (u.a. zu Media Studies) an der Universität Wien. Kästenbaumgasse 11, A-1100 Wien. E-Mail: christian.holzmann@univie.ac.at

<sup>1</sup> Meine Ausgabe ist die sechste Auflage aus dem Jahr 1971; die erste Auflage erschien 1962, aber voll Erstaunen muss ich feststellen, dass 1989 die neunte durchgesehene Auflage erschien und seitdem keine weiteren Bearbeitungen vorgenommen wurden. Wenn das für sich nicht schon ein Stück Wissenschaftsgeschichte ist!

<sup>2</sup> Von Schmidt-Dengler ist mir in dieser Hinsicht nichts bekannt, ich habe aber auch verabsäumt ihn diesbezüglich zu kontaktieren.

<sup>3 2002</sup> bei dtv als Taschenbuch erschienen und mittlerweile nicht mehr lieferbar; das Original ist 1997 erschienen und klingt weniger spektakulär (The Footnote: A Curious History).

man sich für die Endnoten entschließt. (Es kommt nur ein Tipp in Parenthese: Lesen Sie doch Stephen Knights *Mr Schnitzel* [2000], einen Roman, der zur Hälfte aus Fußnoten mit eigenen Handlungssträngen besteht, und denken Sie dann nochmals über die Fußnote nach.) Mit wem ich in dieser Hinsicht allerdings keine Gemeinsamkeiten mehr aufbaue, sind meine Schüler/-innen, die derlei »Wissenschaftsverhalten« nicht einmal mehr als Kuriosum schätzen wollen, sondern sich eher hartnäckig sträuben konsequent an Zitierregeln festzuhalten, obwohl wir seit einiger Zeit die bequeme amerikanische Zitierweise bei den Fachbereichsarbeiten an unserer Schule eingeführt haben und auch jene Kolleginnen und Kollegen, die zum Beispiel im Deutschunterricht Zitieren und Bibliografieren besprechen, bereit sind, die eigene Fußnotensozialisation aufzugeben.

Natürlich gibt es keine generelle Absage an die Fußnote, das wäre ja auch absurd, aber sie spielt – neben vielen anderen Formalfragen – in einer Unverbindlichen Übung (»Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten«), die seit mehr als einem Dutzend Jahre an unserer Schule angeboten wird, eine nicht unwesentliche Rolle.

#### 2. Noch mehr Fußnoten

Und hier ist wohl der Zeitpunkt gekommen, einen kleinen »wissenschaftsgeschichtlichen« Exkurs zu ein paar Fachbereichsarbeiten, die ich betreut habe, zu unternehmen. *Tusks and what else? – Archetypes of Horror: The Vampire* stammt aus dem Jahre 1995, umfasst 26 Seiten, enthält 17 Primärliteraturtitel, zehn Sekundärliteraturtitel – und keine einzige Fußnote. Die Arbeit, in der einfach die amerikanische Zitierweise mehr oder weniger vorweggenommen wird, dient als gutes Beispiel für wissenschaftliche Unbekümmertheit. *Presse und Pressewesen in Österreich seit 1945* aus dem Jahr 1998 umfasst 53 Seiten, listet 18 Quellenangaben auf, hat 32 Fußnoten und Verweise aufs Internet. *Schattenseiten der menschlichen Natur. Wahnsinn bei E.T.A. Hoffmann* hat 69 Seiten, 123 Fußnoten (weil dort auch alle Zitate brav angegeben sind), 22 Sekundärtitel, elf URLs und neben der achtbändigen *ETAH*-Ausgabe (von R. Mingau) auch die CD-ROM der Digitalen Bibliothek. Ähnlich die Arbeit über Arno Schmidt aus demselben Jahr – auch hier wird die CD-ROM aufgelistet (und fleißig genutzt).

Ein Sprung noch ins Jahr 2004: *May the Force Be With You. From Modern Myth to Media Hype: The Star Wars Phenomenon* ist 82 Seiten lang, enthält 89 echte Fußnoten (d. h. keine Quellenangaben, die sind, amerikanisch, im Text, sondern »intermediale« Bemerkungen), 20 Buchtitel, vier Artikel, sieben URLs, eine Filmografie mit 35 Titeln und 64 Abbildungsnachweise.

Fazit? Die Arbeiten sind auf jeden Fall bunter geworden; sie sind aber auch, nicht zuletzt wegen des allgemeinen Internet-Zugangs, differenzierter recherchiert. Sie werden einem neuen Textverständnis gerecht, das auch eine visuelle Kultur kennt. Und sie enthalten vermutlich mehr Feldforschung als früher. Alle drei Fachbereichsarbeiten des Vorjahrs beschäftigten sich zum Beispiel mit einem Medienthema (Star Wars, Woody Allen, Rocky Horror Picture Show und Kult), alle drei Kandidatinnen führten Interviews mit Fangruppen bzw. Filmkritikern.

## 3. Veränderungen zum Aufwändigen

Zwei Fragestellungen bieten sich an:

- Hängen diese Veränderungen zum Aufwändigen (und als solche möchte ich sie klassifizieren) mit dem Konzept von »Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten« (EIWA) zusammen?
- Hängen diese Veränderungen mit dem Erstarken der Offline- und Online-Medien und einem veränderten Begriff von »Wissenschaftlichkeit« zusammen?

Hier die Kurzantworten: EIWA verhält sich zum tatsächlichen Verfassen der FBA (Fachbereichsarbeit) wie die Fahrschule zu den Ausflügen mit dem eigenen Auto; mit anderen Worten – und die gelten hier natürlich nur für meine Veranstaltung: Ich bin oft erstaunt, welch elementare Fehler beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten trotz regelmäßiger Teilnahme an EIWA gemacht werden. Da enthält das Inhaltsverzeichnis etwa keine Seitenverweise, da ist die Bibliografie nicht alphabetisch geordnet, da wird die vorletzte Fassung statt der letzten Fassung gebunden und dergleichen mehr.

Die Mediennutzung (und damit das gestalterische Potenzial) hat schriftliche Arbeiten (nicht nur FBAs, sondern auch Portfolios, Kurzabhandlungen etc.) entscheidend verändert. Von den inhaltlichen Stärken und Schwächen, die damit einhergehen mögen, abgesehen, sehen die Arbeiten schlicht und einfach ansprechender aus, und es haben sich mittlerweile auch viele Wissenschafter/-innen von dem Konzept verabschiedet, dass nur die eng bedruckte, schmucklose (von ein paar Grau-in-Grau-Abbildungen abgesehen), fußnotenverzierte, s.l. (sine loco) und q.v. (quod vide) gespickte Seite Wissenschaftlichkeit signalisiert.

Wie immer ist die Antwort auf die Veränderung zum Aufwändigen natürlich multifaktoriell, aber dennoch gilt, dass die technischen Veränderungen, gekoppelt mit Neukonzeptionen in Übungen wie EIWA, nicht nur das Äußere der Arbeiten, sondern auch den prinzipiellen Zugang zur Recherche verändert haben. Im Formalen zeigt sich das etwa daran, dass nunmehr URLs selbstverständlich korrekt mit Datum zitiert werden, während dies in älteren FBAs nicht (in ausreichendem Maß) passierte, oder dass im Portfolio, egal in welchem Jahrgang, nach einiger Hartnäckigkeit seitens des Lehrers/der Lehrerin doch die Quellen angegeben werden. Im Inhaltlichen eröffnet sich, was noch kein Qualitätsbeweis sein muss, die Möglichkeit zur Komplettheit.

Die ETAH CD-ROM listet sehr rasch alle Vorkommnisse des Wortes »Doppelgänger« im Hoffmannschen Werk auf, macht dadurch natürlich eine genaue Gesamtlektüre überflüssig, ersetzt so nebenbei ein Gelehrtenmonat und stellt sicher, dass der Kandidat sich alle einschlägigen Texte in Ruhe auch in der ursprünglichen Software, dem Buch, zu Gemüte führen kann. Noch viel attraktiver ist das natürlich bei einer Arno Schmidt CD-ROM, die überdies mühseliges Scannen erspart. Und für kleinere Arbeiten wird auch immer gerne auf andere Offline-Medien (Encarta, Kindler, Britannica) zurückgegriffen. Meine siebente Klasse etwa führt ein »Sudelbuch«, für das es Monatsthemen gibt (z. B. Jugendstil, Wie wirklich ist die Wirklichkeit?); da



»Ist das schon Wissenschaft?«

wird nicht nur auf das Internet, sondern auch auf CD-ROMs, ja sogar auf Bücher, Bezug genommen.

## 4. Googeln

Die wirkliche Attraktivität für die Recherche bietet natürlich das Internet. Zum EIWA-Konzept gehört es selbstverständlich, dass Bibliotheken aufgesucht werden (z.B. die Nationalbibliothek), aber eher um Schwellenängste zu nehmen als der traditionellen Bibliotheksrecherche wegen, die sich viel bequemer vom Computer zuhause durchführen lässt. Es ist nicht Aufgabe dieses Beitrags »Jumpsites« oder viel besuchte URLs aufzulisten, dazu gibt es mittlerweile mehr als genug Linksammlungen und aktualisierte Literatur. Interessant ist vielmehr, wie Schüler/-innen vorgehen, wenn sie etwas recherchieren. Da ist, meinen Umfragen unter sechsten und siebenten Klassen, aber auch unter Studentinnen und Studenten zufolge, die erste etwas überraschende Beobachtung: Das Vertrauen in Websites ist nicht so groß, wie von Lehrerinnen und Lehrern gemeiniglich angenommen wird. Jugendliche, die relativ häufig mit Recherche-Aufgaben betraut werden, entwickeln ein gewisses Maß an kritischer Distanz und kriegen allmählich zumindest »ein G'spür« für die Qualität von Websites. Ein paar einfache Indikatoren für die Qualität4 sind dabei: Glaubwürdigkeit, Genauigkeit, Ausgewogenheit und (weiterführende) Hilfestellung. Diese Ansprüche werden für Jugendliche nicht automatisch auch von so genannten seriö-

<sup>4</sup> Vgl. auch http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm; Mai 2005.



»Ist das noch Wissenschaft?«

sen Websites eingelöst, und manche bevorzugen daher Offline-Medien (vor allem Encarta, Brockhaus), eine Mischung aus Websites oder aber, und das taucht überraschend oft auf, konventionelle Nachschlagewerke. Je ernsthafter ein Arbeitsauftrag empfunden wird, desto eher sind Jugendliche geneigt, (auch) in Büchern nachzuschlagen; dies nicht unbedingt wegen der Seriosität, sondern vermutlich wegen des beruhigenden multisensorischen Erlebnisses der Recherche.

Handelt es sich um weniger bedeutende Aufträge (etwa Begriffe für ein Scrapbook-Thema recherchieren), dann ist die erste Website meist die Wikipedia<sup>5</sup>, eine von den Userinnen und Usern gestaltete, veränderbare Enzyklopädie, die den ursprünglichen (z. T. anarchischen) Intentionen des WWW viel umfassender gerecht wird als starre und mitunter kostenpflichtige Websites.

Ansonsten ist es sowohl in der Schule als auch an der Universität üblich, dass mit der derzeit populärsten Suchmaschine »gegoogelt« wird – und zwar so lange, bis man persönlich zufrieden ist, nicht aber unbedingt so lange, bis ein Thema wirklich erschöpfend und differenziert recherchiert worden ist. So kann es natürlich passieren, dass zum Beispiel eine literaturwissenschaftliche Analyse der Duineser Elegien in einem Atemzug mit einem Feature über Duino, in dem auch Rilke vorkommt, zitiert wird. In der WWW-losen Zeit wäre vermutlich niemand auf die Idee gekommen, Reiseprospekt und Illustriertenartikel neben einen akademischen Beitrag in die Bibliographie zu stellen; nun verschwimmen hier die Grenzen, aber nicht aus einer postmodernistischen Haltung heraus, sondern aus schlichter Unwissenheit. Je in-

<sup>5</sup> http://www.wikipedia.org/

tensiver sich jemand mit einem Thema auseinander setzt, etwa für eine FBA, desto differenzierter wird hier aber vorgegangen. Im Idealfall zeigt man den Jugendlichen anhand eines Hoax-Artikels (»bunqs«) im Netz<sup>6</sup>, wie umsichtig bei Internet-Recherche vorgegangen werden muss.

Tatsache ist, dass das »Googeln« Wissenszugänge ermöglicht, die früher den Unbelesenen verwehrt geblieben sind bzw. ob der damit verbundenen Mühsal ausgeklammert wurden. Wenn in einem Zeitungsartikel von Stoppards Hamlet-Variante die Rede ist, dann lässt sich für den Unkundigen Stoppard noch relativ leicht auf konventionelle Weise nachschlagen (Hamlet sowieso); um aber die Verbindung zu Stoppards Theaterstück Rosencrantz and Guildenstern Are Dead herzustellen, waren früher zumindest Hamlet-Grundkenntnisse notwendig, die durch das Googeln - zumindest auf der Informationsebene - obsolet geworden sind. Was natürlich nach wie vor das Problem bei jeder Online-Recherche ist: Die ermittelten Informationen müssen entsprechend gewichtet und in einen Kontext gestellt werden - und dazu ist nach wie vor ein einigermaßen traditionelles Wissensnetz notwendig. Wenn Schüler/-innen der Unterstufe zum Beispiel ein bekanntes Gedicht mit PowerPoint präsentieren, gibt es oft eine Folie, auf der steht: weitere wichtige Gedichte. Und dort sind - einfach nach Gutdünken - ein paar Gedichttitel aufgelistet, so dass das Bekannte gleichwertig neben dem Unbedeutenden steht, weil sie ganz einfach wissensmäßig nicht in der Lage waren, Wertungen vorzunehmen. Im Grunde genommen ist das aber ein Phänomen, das nicht medienspezifisch ist, denn auch bei der konventionellen Wissenserarbeitung über Printmedien wird erst ab einem bestimmten »Einlesungsgrad » seriöses Arbeiten möglich. Wenn wir in EIWA etwa einen wissenschaftlichen Artikel exzerpieren, dann zeigen die unterschiedlichen Exzerpte auch das unterschiedliche Vorwissen und damit die unterschiedliche Gewichtung von Informationen an. Der wesentliche Unterschied ist natürlich die Fülle - das Googeln fördert zig, wenn nicht hunderte und tausende Resultate zutage, die Lektüre engt von vornherein auf zwei Buchdeckel ein, Verlag, Aufmachung, Jahr etc. lassen bereits Rückschlüsse auf die Seriosität und Aktualität zu.

### 5. Mehr Feldforschung

All das sind Erkenntnisse, die sich in einem Fach wie EIWA oder Deutsch anschaulich und leicht vermitteln lassen. Viel schwieriger scheint mir aber in diesem Zusammenhang das Vermitteln eines Unrechtsbewusstseins oder der Regeln des »akademischen Feldes« ganz allgemein. Nichts ist so bequem, wie ein, zwei Artikel in die Textverarbeitung zu kopieren, sie zu vermischen und vermantschen, zwanzig Fehler für die rotstiftbewaffneten Lehrer/-innen einzufügen und das Produkt als eigene Arbeit auszugeben. Und wenn es sich um relativ kurze Arbeiten (bis hin zur Erarbeitung des Spezialgebiets für die Matura) handelt, geht die Rechnung oftmals auf,

<sup>6</sup> Vgl. z.B. http://www.opundo.com/bunq.htm

denn gerade in jenen Fächern, in denen viel Kandidatinnen und Kandidaten antreten, sind die Lehrer/-innen durch die Papierflut (auch wenn sie diese bewusst limitiert haben) oft überfordert. Das geht sogar so weit, dass Schüler/-innen ganze Kapitel oder gar ganze Bücher zu einem FBA-Thema einscannen und dieses Material dann einfach bearbeiten (Kürzungen, Umstellungen, sogar ein paar bewusst eingebaute Stilbrüche etc.). Hier helfen am ehesten noch intelligente Themenstellungen, die so etwas wie »Feldforschung« inkludieren und rein deskriptives und zusammenfassendes Arbeiten unmöglich machen. Dabei wird dann übrigens gerne genutzt, was bei früheren Recherchen mühselig oder unmöglich war. Es wird zum Beispiel mit dem Fandom Kontakt aufgenommen (vgl. Star Wars), es wird bei Autor/-innen angefragt, es werden Fachleute einfach angemailt, es werden Mail-Interviews durchgeführt - und es ist ganz erstaunlich, dass ein hoher Prozentsatz tatsächlich (freundlich) reagiert. All dies bringt eine neue Qualität in die Arbeiten, und wer eine Kombination aus konventioneller, aus Online- und aus Offline-Recherche wählt, der kann in der Tat ein Thema wesentlich differenzierter und ansprechender aufbereiten, als dies vor den IKT-Angeboten möglich war.

Wer aber glaubt, dass das WWW den Aufbau eines herkömmlichen Wissensnetzes im eigenen Hirn überflüssig macht, der irrt natürlich. Um etwa überhaupt einen Begriff von Wissenschaftlichkeit zu bekommen, wird ein Fach wie EIWA, wird aber auch die Leistung des Fächerkanons weiterhin unverzichtbar bleiben. Der Rückgriff auf eine systematische »Theorien-Apotheke« wird nicht unterbleiben können, wenn die Schule zumindest ein Propädeutikum liefern soll. Der Erwerb von Lesefertigkeit, Zuordnungsfähigkeit, Einordnungsfähigkeit, Abstraktionsfähigkeit, Kritikfähigkeit – all das wird einem von den Neuen Medien nicht abgenommen; die werden erst dadurch nutzbar und lebendig. Dass das aber ein neues und buntes, mitunter sogar schillerndes Bild vom Leben ergibt, steht außer Frage.

#### Literatur

Altrichter, Herbert: Ist das noch Wissenschaft? München: Profil 1990.

 $\label{thm:model} \mbox{H\"{o}risch, Jochen: } \emph{Theorien Apotheke}. \mbox{ Frankfurt/M.: Eichborn 2004.}$ 

Schlein, Alan M. (ed.) et al.: *Find It Online: The Complete Guide to Online Research.* Tempe: Facts on Demand Press 2004.

PRICE, GARY; SHERMAN, CHRIS: The Invisible Web: Uncovering Information Sources Search Engines Can't See. CyberAge Books 2001.

KÖCHERT, RALF: Auf der Suche im Internet. Online-Wissen effizient abrufen und nutzen. Kilchberg: SmartBooks 2004.

#### URLs

http://library.albany.edu/internet/research.html (Mai 2005)

 $http://paedpsych.jk.uni-inz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ArbeitsblaetterWissen.html \eqno(Mai 2005)$ 

http://www.werle.com/intagent/index.htm (Mai 2005)

Walter Fanta

# Rund ums Reden

Wissenschaftsfelder der mündlichen Kommunikation

## 1. Niedere Kunst

Das Reden, der Bereich der mündlichen Sprachfertigkeit in der Muttersprache, ist hier der Gegenstand. Obwohl das Reden das ursprüngliche Tun ist, von dem alles Sprachhandeln bis zur entwickeltsten Schriftproduktion ausgeht, ist sein Standort als Forschungsobjekt ungewiss und sein ästhetisches Ansehen gesunken. In der Hierarchie medial vermittelter sprachlicher Kommunikation im Informationszeitalter genießt das einfache, unvermittelte Sprechen den Status einer niederen Kunstfertigkeit, so wie das Kabarett, die simple Sprechkunstgattung in der Kunstszene, eben unter Kleinkunst rangiert. Die einstmals hochangesehene Kulturtechnik der Rhetorik, in der Antike akademiewürdig, im Mittelalter eine der »septem artes liberales«, ist zur modernen Argumentations- und Präsentationstechnik herabgesunken, der es um politische oder kommerzielle Effekte geht. Heute ist Rhetorik ein Teil der Public Relations, nie ohne Medienbezug, nie ohne technische Anleitung. Der Rest, der bleibt, wenn der PR-Nutzen subtrahiert ist – private Kommunikation! Natürlich reden die Menschen nach wie vor ununterbrochen, innerhalb der häuslichen Wände und auf der Straße. Aber welche Wissenschaft kann sich um all das laufend und umfassend kümmern? Und was hat dieses elementare Sprechen mit Lernen und Lehren zu tun?

 $Walter Fanta \ ist wissenschaftlicher \ Mitarbeiter \ des \ Robert \ Musil-Instituts \ der \ Alpen-Adria-Universität \ Klagenfurt. \ Bahnhofstraße 50, A-9020 \ Klagenfurt. \ E-Mail: walter.fanta@uni-klu.ac.at$ 

Damit sind wir bei den Fragestellungen angelangt, die uns umtreiben. Die Thesen, welche ich weiter ausführen möchte, sind:

- Das Reden teilt sich in ein fixiertes und in ein freies Feld.
- Die Studienpläne der DeutschlehrerInnenausbildung behandeln das Reden nicht länger stiefmütterlich.
- Wissenschaftsdisziplinen überkreuzen sich in ihrer Zuständigkeit für das Reden.

#### 2. Fixierte und freie Felder

Das Feld der mündlichen Kommunikation ist nicht so leicht abzustecken. Einmal stellt sich das Problem, dass nicht-schriftliche - oder besser: nicht-textliche - Kommunikation noch lange nicht mit oraler Kommunikation gleichzusetzen ist, denn wo bliebe dann der wichtige Bereich der Nonverbalität? Der Aspekt der Körpersprache bildet in einer Schule des Sprechens natürlich einen integralen Bestandteil des Programms. Andererseits handelt es sich bei Rhetorik der klassischen Tradition nach um ein fest gebautes sprachästhetisches Formensystem, das die schriftliche Fixierung zumindest auch kennt, wenn sie sich nicht überhaupt als eine »literarische« Gattung versteht. Die modernen Rhetoriken unter dem aktuellen Namen »Präsentationstechnik« haben sich spätestens seit dem Einbezug der Computer neuerlich mit dem Medium Schrift vermählt. Was mit Overheadprojektoren unbeholfen begonnen hat, betreiben wir mittlerweile, wenn wir unsere PowerPoint-Präsentationen vom Stapel lassen, fast alle mit Hilfe von Schrift. Die Rede als organisiertes Sprachhandeln, als Sprechakt in einem fixierten sozialen Rahmen - das Referat, der Vortrag, die Präsentation, die Ansprache, die Predigt, usw. - steht in einer engen Beziehung zu einem schriftlich fixierten Text. Dazu kommt, dass jede Rede in den Augen der zuständigen Forschungsdisziplinen ohnehin »Text« ist, ebenso wie jede freie Interaktion, die, damit sie analysiert werden kann, notiert werden muss. Die Suche nach Kernbereichen des Redens jenseits der Rhetorizität, Medialität und Textualität führt eben genau in jenen dunklen Bezirk des Sprechens, auf den oben schon hingewiesen worden ist, in das unendliche Rede-Geschehen im nicht-öffentlichen Raum.

Die Rede im »fixierten« und »öffentlichen« Feld gilt seit jeher als lehr- und lernbar, es herrscht die Gesetzmäßigkeit des Normativen und der Begabung. Zu einer entscheidenden Frage für eine moderne Didaktik des Sprechens wird die Relevanz der »freien« und »privaten« Felder für den Unterricht. Das »freie Feld« ist frei von Medien und Öffentlichkeit, sozusagen nach außen, nach innen erweist es sich als strukturiert im Sinne der Psychologie, der Soziologie, der linguistischen Pragmatik, der Genderforschung usw. Die Ausbildung von Fähigkeiten und Bewusstsein in diesem Bereich gehört mehr zu den Aufgaben der Pädagogik und weniger zu denen der Didaktik, wenn diese Unterscheidung erlaubt sei, sie ist Sache der Persönlichkeitsbildung. So wichtig und so spannend die Didaktisierung von Erkenntnissen aus den genannten Wissensfeldern sein mag, sie birgt auch eine große Gefahr, am Ende stünde die Auslöschung des Privaten. Ganz allgemein lässt sich ja beobachten, wie durch neue Tendenzen des Massenmediums Fernsehen private und freie Felder usurpiert werden, in der Tendenz, soziale Diskurse als Talkshow zu inszenieren und

via Realityshow in das Private einzudringen. Die verstärkte Forderung an die Schule, auch die Felder der »freien« und »privaten« Rede in den Sprachunterricht einzubeziehen, erkennt möglicherweise an diesen Tendenzen, wo die sensiblen Grenzzonen liegen. Hilfe zur Selbsthilfe und Förderung der Artikulationsfähigkeit kann in Entmündigung und Amputation von unkonventionellen Formen persönlichen Ausdrucks umschlagen und bis zur systematischen sprachlichen Aussortierung von »Sonderlingen« führen. Die Individualität und die Privatsphäre von Lernenden muss nicht unbedingt »neurolinguistischen Programmierungen« geopfert werden.

#### 3. Studienpläne

Die »mündlichen« Fertigkeiten des Sprechens und Hörens spielten im muttersprachlichen Unterricht am traditionellen österreichischen Gymnasium (bis zur Schulreform der 1970er Jahre) keine ernst zu nehmende Rolle. Dies hat damit zu tun, dass sich Lehrinhalte einerseits an einem gesellschaftlich vorgegebenen Ziel orientierten, nämlich nur das »fixierte Feld« in den Lehrkanon aufzunehmen (das ist die obligate »Redeübung« als Vorbereitung auf öffentliche Redeauftritte). Andererseits bot der klassische gymnasiale Deutschunterricht in Österreich einen Abklatsch der universitären Deutschlehrerausbildung, die sich wiederum primär aus Literaturgeschichte und sekundär aus historischer und normativer Sprachwissenschaft zusammensetzte. Die erste umfassende Schul- und Studienreformperiode im Österreich der siebziger Jahre führte dazu, dass eine Schere zwischen neuen schulischen Ansprüchen und universitärer Realität aufklappte. Die damals formulierten und bis heute gültigen Rahmenzielsetzungen für den Deutschunterricht an den allgemeinbildenden höheren Schulen und den berufsbildenden höheren Schulen reklamierten das Prinzip einer kommunikativen und praxisorientierten Sprecherziehung. Diese Anforderung ging in die neuen Studienpläne nicht entsprechend ein. Dort fanden die wissenschaftlichen Teildisziplinen und Arbeitsgebiete, die sich mit Fragen der mündlichen Kommunikation beschäftigen, so gut wie keine explizite Berücksichtigung als obligatorische Fächer, und es wurde der fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung überlassen, angehende Deutschlehrer auf ihre Aufgabe als Sprech-ErzieherInnen vorzubereiten. Zwischen dem »Theorie-Feld«, in dem sich GermanistInnen bewegen, und dem »Praxis-Feld«, auf das angehende DeutschlehrerInnen zusteuern, tat sich eine schwer überbrückbare Kluft auf. Man kann das Dilemma so beschreiben, dass seitdem eine ganze Generation von DeutschlehrerInnen ihrer Aufgabe, im Deutschunterricht Sprech-Unterricht zu betreiben, ohne theoretische Unterfütterung aus den sich entwickelnden Fachdisziplinen »rund ums Reden« nachkommt.

Seit 1999 laufen intensive Bestrebungen, die österreichischen Universitätsstudien zu europäisieren (»Bologna«), die aktuelle Studienreform dürfte in Österreich 2005 zum Abschluss gelangen; sie erbringt direkt und indirekt einschneidende Änderungen für das Verhältnis zwischen dem Unterricht in mündlicher Kommunikation und der universitären Ausbildung dafür. Die folgende Zusammenfassung sollte dazu geeignet sein, all jenen, die nicht in den Genuss des neuen Ausbildungsmodus

gelangt sind, wenigstens einen Eindruck zu vermitteln, wie sich das Verhältnis zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis neu gestaltet. Die Textbasis liefern die aktuellen Studienpläne für das »Unterrichtsfach Deutsch« an der Universität Wien (2002) und das »Lehramtsstudium Deutsch« an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Version 2004).

Die einschneidende und bedeutende Veränderung der Rahmenbedingungen für die neuen Studiengänge besteht darin, dass nunmehr ein einheitliches Studienplanmodell für die universitäre Lehramts-Ausbildung ohne den eingrenzenden Zusatz »für höhere Schulen« vorliegt und dass die LehrerInnen-Ausbildung, weiterhin ein neunsemestriges, kombinationspflichtiges Studium, vom Fachstudium der »Deutschen Philologie« erstmals strukturell getrennt verläuft. Während es an der Universität Wien noch ein achtsemestriges Diplomstudium gibt, besteht in Klagenfurt ab dem Wintersemester 2005/06 bereits ein Angebot für das dreistufige Modell (Bakkalaureat, Magisterstudium, Doktoratsstudium). Für die Felder der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht bedeutet dies, dass künftighin nicht nur fachdidaktisch, sondern auch in den einschlägigen Grunddisziplinen theoretisch ausgebildete DeutschlehrerInnen am Werk sein werden, die ihr Wissen und ihre Kenntnisse verstärkt auch auf der Stufe der Zehn- bis Vierzehnjährigen einsetzen.

Der Klagenfurter Studienplan formuliert unter »fachspezifische Ausbildungsziele«, die Studierenden würden »lernen, germanistisches Wissen mit der Lebenswelt der Jugendlichen in Beziehung zu setzen und durch die Auswahl von Themen und Aufgaben sprachliche und literarästhetische Lernprozesse zu fördern«. Es wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass die mit diesen Zielen zusammenhängenden Problemstellungen in den wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen angelegt seien. Das Studium des Faches Deutsch insgesamt befähige zur »selbstständigen wissenschaftlichen« Auseinandersetzung mit Grundfragen wie:

[...] vor allem Fragen nach der Sprachlichkeit und Mehrsprachigkeit des Menschen, der Grundlagen und Charakteristika sprachlicher Kommunikation, der Beziehung von Sprache und Geschlecht, dem Verhältnis von Oralität und Schriftkultur, der konkreten Bedeutung von Lesekompetenz, literarischer und Medienkompetenz, der Rolle von Literatur in der Gesellschaft, der Beziehungen zwischen Literatur und anderen Medien. Insbesondere sollen die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen die Studierenden dazu befähigen, einen dem neuesten Stand der Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung, der Leseforschung sowie der Sprach- und Literaturdidaktik entsprechenden Unterricht zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. 1

Hervorgehoben sind die textlichen Bezüge in der Zielformulierung auf jene Wissenschaftsfelder, die das Feld der mündlichen Kommunikation berühren. Es wird deutlich, wie sehr die Ausbildungsziele mit der Tradition der einseitigen Betonung der Schriftkultur brechen und der Mündlichkeit zur Beachtung verhelfen. Auch aus der Auflistung der Fächer im fachwissenschaftlichen Bereich lässt sich das Vorrücken

<sup>1</sup> Die amtlichen und gültigen Studienpläne an den Universitäten Wien und Klagenfurt sind im Internet einzusehen: http://www.univie.ac.at/Germanistik/studium/neuer\_lehramt.htm http://www.uni-klu.ac.at/home/stplaene/kuwi/lakuwi04.pdf

der Pragmatik ablesen, im ersten Studienabschnitt sind von sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Ausmaß von zehn Semesterstunden sechs mehr oder weniger einschlägig.

Im Katalog der vorgeschlagenen Lehrveranstaltungen aus Deutschdidaktik im zweiten Studienabschnitt im Ausmaß von acht Semesterstunden erscheinen *Didaktik der Sprache* und *Didaktik der mündlichen Kommunikation*.

Im allgemeinen »Qualifikationsprofil« für Lehramtsstudien an der Universität Wien werden ähnlich wie in Klagenfurt »Grundprinzipien« formuliert, die bereits deutlich machen, dass kommunikative Kompetenz und Kompetenz im Umgang mit Medien sowie die Befähigung zur Reflexion in den Bereichen Kommunikation und Medien als Anforderung für den Lehrberuf in Zukunft gefragt sind. Als Berufsbild des Lehramtsstudiums Deutsch wird nicht nur das Ausbildungsziel für den Lehrberuf an mittleren und höheren Schulen für das Unterrichtsfach Deutsch festgehalten, sondern auch das »für inhaltlich ähnlich orientierte Fächer, die der Ausbildung in »Kommunikation und Präsentation« dienen«. Daraus kann eine Verschiebung vom Schwerpunkt Schriftkultur zum Schwerpunkt Kommunikation und Medien abgeleitet werden.

Im zweiten Studienabschnitt sind die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verankert, die laut Studienplanformulierung »theoriegeleitetes Handlungswissen« vermitteln, »dessen Relevanz bei der Bewältigung von fachspezifischen wie fächerübergreifenden Unterrichtssituationen erprobt und durch eigenes forschendes Lernen ergänzt und modifiziert werden soll«. Aus der Auflistung der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen lässt sich ein Gleich-, wenn nicht Übergewicht der mündlichen Kommunikation gegenüber der schriftlichen Kommunikation ablesen:

Sprechen und Hören in einem integrativen Deutschunterricht

Schreiben und Texterstellung in einem integrativen Deutschunterricht

Sprachnormen, Kommunikationsregeln und Sprachreflexion in einem integrativen Deutschunterricht

Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation in einem integrativen Deutschunterricht

Mehrsprachigkeit in einem integrativen Deutschunterricht / Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen

Der Vergleich der Studienpläne ergibt in Klagenfurt eine etwas stärkere Verankerung der mündlichen Kommunikation im fachwissenschaftlichen Teil des Studiums als in Wien. Um die aus den Präambeln ableitbare Grundanforderung an eine wissenschaftliche Unterfütterung der Tätigkeit der DeutschlehrerInnen auf dem Gebiet der mündlichen Kommunikation zu erfüllen, müssten an beiden Universitäten einschlägige Wissenschaftsfelder in den LV-Kanon reklamiert werden und entsprechende personalpolitische Weichenstellungen – durch Einrichtung von Professuren in diesen Wissenschaftsfeldern – erfolgen.

## 4. Wissenschafts- und Anwendungsfelder

Wer eine universitäre Deutschlehrer/innen-Ausbildung in Österreich mitgemacht hat, im Rahmen eines Germanistik-Studiums, hat von dieser Seite her womöglich wenig Ahnung von den zahlreichen und vielfältig miteinander vernetzten wissenschaftlichen Methodologien und Forschungsansätzen rund ums Reden. Es ist wohl angemessen, auch hier wieder von »Feldern« zu sprechen, von Wissens- und Forschungsfeldern, die sich aus verschiedenen Richtungen auf das fixierte und das freie Feld der Rede gelegt haben. Im Folgenden biete ich einen Überblick, weniger systematisch, sondern mehr auf Fragen der Anwendung hin orientiert.

Beginnen wir mit der *Kommunikationswissenschaft* und der bei ihr angesiedelten *Sprechakt-Theorie*. Dort erfährt das Reden als mehr oder weniger medial vermitteltes soziales Handeln seine durchaus systematische Aufschlüsselung. Die Sprechakttheorie wäre dazu imstande, die Sprecherziehung im Deutschunterricht aus seiner Sprachstruktur- bzw. Formverhaftung herauszuholen. Sie macht deutlich, dass es sich um Sprachhandeln dreht, um soziale Interaktion. Damit nimmt die Sprecherziehung ihren Weg zu einem sozialen Verhaltenstraining bzw. zu Verhaltensreflexion und -beobachtung. Der benachbarte Bereich ist der *medienwissenschaftliche*, in dem alle Fragen der Medialisierung von Sprechakten erörtert werden. Dies mag zur Unterrichtstechnologie, Präsentationstechnologie ebenso führen wie zur Analyse von sprachlichen Interaktionen mit Hilfe von Medien und auch zur Analyse der Funktion der Medien bei medial vermittelten Sprechakten (Theater, Film, TV usw.).

Die Sprachwissenschaft dringt auf das Reden mit einem breit gefächerten Instrumentarium ein, zusammengefasst ist es in der Bezeichnung *Pragmatik* für die Unterdisziplin, die für die mündliche Alltagskommunikation (*parole*) zuständig ist. Eines ihrer Instrumente nennt sich *Gesprächsanalyse*. Mit Hilfe ihres komplizierten Notationssystems werden Gesprächsverläufe formal beschrieben und strukturell analysiert. Das letzte Ziel der Gesprächsanalyse ist die Hervorbringung einer Grammatik der gesprochenen Sprache. Obwohl die Gesprächsanalyse nur die kommunikative Form sieht und von den Inhalten absieht und es verschmäht, hinter die sozialen Kulissen der Kommunikation zu blicken, zahlen sich Versuche wahrscheinlich aus, im Unterricht das Sprechverhalten in der Gruppe gesprächsanalytisch zu erschließen, um Störungen und Retardationen, Affekte und Effekte kennen zu lernen und diese Erkenntnisse für die Sprecherziehung fruchtbar zu machen.

Daran anschließend wäre wohl auf den Forschungsstand der *Varietätenforschung* bzw. *Dialektologie* zu verweisen, soweit diese der sprachwissenschaftlichen Unterdisziplin der *Soziolinguistik* zuzurechnen sind. Primär die sozialen und kommunikativen Funktionen des Dialektsprechens sind es nämlich, die im Deutschunterricht in Reflexionen und praktischen Übungen eine Rolle spielen können. Eine jahrzehntelange Diskussion zur Dialektfrage (in Österreich) hat zu einem weitgehenden Konsens darüber geführt, dass es nicht darum geht, Sprecherziehung bloß als Erziehung zur standardsprachlichen Norm zu betreiben, sondern darum, bewusst zu machen, wie Standardsprache, Umgangssprache, Soziolekte und Ideolekte, Verkehrs- und Basisdialekte in Kommunikationsprozessen unterschiedliche Auf-

gaben wahrnehmen. Regional unterschiedlich ausgeprägt liegt in Österreich eine sozial-kommunikative Aufgabenteilung im Bereich der Sprachvarietäten vor; bei der Erforschung dieser Prozesse findet der Wechsel der Sprechebene (*Code-switching*) besondere Beachtung. Statt im Deutschunterricht Vorurteile gegen dialektales Sprechen weiter zu pflegen oder die Sprecherziehungsaufgabe auf ein jahrelanges Standardsprachtraining einzuengen, wäre es wohl angebrachter, den Forschungsstand der soziolinguistisch orientierten Varietätenforschung so umzusetzen, dass die Lernenden ihren eigenen Dialekt bzw. die Dialekte ihrer Lebensumgebung erlernen und reflektieren (d. h. kennen) lernen. Ist es überspannt, zu meinen, dass zur Elaborierung des eigenen sprachlichen Codes auch gehört, die Ausdrucksmittel der Umgangssprache und des lokalen Verkehrsdialekts bewusst einzusetzen? Ähnliches gilt für den Umgang mit Idiotismen aus dem Soziolekt »Jugendsprache«, auch diese sollten vielleicht weniger unterdrückt, sondern eher aufgegriffen und im Unterricht auf ihr kreatives, sprachwandlerisches Potential abgeklopft werden.

Da Dialektsprechen von Schülern oft dialektales Sprechen ist, das heißt, Sprechen einer Umgangssprache mit Elementen der Dialektaussprache, steht der harte Kern jeder Sprecherziehung in einer gewissen Beziehung zur Dialektfrage, nämlich das Artikulationstraining im engsten Sinn, auf der Basis der *Phonetik*. Die Ableitung von Ausspracheübungen aus dem gesicherten, relativ statischen Wissensstand der Phonetik ist eine Sache, bei der weniger das *Was* und mehr das *Wie* zählt. Lehrmaterialien in diesem Bereich tendieren dazu, rasch zu veraltern, und es ist wohl eher zu empfehlen, phonetische Fragen im Unterricht nicht systematisch, sondern kursorisch zu behandeln. Der berüchtigte Siebs (Deutsche Bühnenaussprache; 1910) hat im Grunde seine Gültigkeit verloren, und er wird wohl auch durch nichts Neues mehr ersetzt werden. Artikulationskultur kann in der Klasse spielerisch gepflegt werden, stets weniger auf Normierung bedacht, und nicht auf die Stigmatisierung von Abweichungen, vielmehr auf das Bewusstwerdenlassen von Differenzen und Effekten.

In größeren Städten zumindest tritt neben die Auseinandersetzung mit Dialekten und Soziolekten auch die mit Polyglossie. Die Erforschung der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist im Gegensatz zur Phonetik eine Wissenschaftsdisziplin, in der große Betriebsamkeit herrscht, vor allem auf internationaler und globaler Ebene, und wir wären schlecht beraten, würden wir uns vor der empirischen Grundlagenforschung, die im Ausland oder in Übersee betrieben wird, verschließen wollen. Sehr grob vereinfacht referiert hat nämlich die Polyglossie-Forschung zu Tage gebracht, dass zwei- oder mehrsprachiger Spracherwerb einerseits zusätzliches Potential an Sprachlernfähigkeit freisetzt, andererseits sich dieses Potential je nach dem Status der beteiligten Sprachen und den sozialen und psychischen Umständen des Spracherwerbs entweder als positiv oder negativ ausdiffenziert. Das heißt im Klartext: Erlebt jemand, der oder die in einer zweisprachigen Lebensumgebung oder Familie aufwächst, die Zweisprachigkeit unproblematisch und geschieht der zweisprachige Spracherwerb unter harmonischen Begleitumständen, so entfaltet sich das positive Potential und wird für alle erlernten Sprachen fruchtbar. Ist aber der Spracherwerb mit Traumatisierungen verbunden, ist die Erst- oder Familiensprache etwa sozial stigmatisiert, so kann dies als Störung der Sprachlernfähigkeit oder überhaupt als Sprachstörung durchschlagen. Grundsätzlich falsch ist die Vorstellung, dass die quantitative Mehrbelastung von Kindern aus mehrsprachigen Familien zu einer Störung im Gebrauch der Unterrichtssprache führe oder dass ein zweisprachiger Unterricht, etwa in gemischtsprachigen Gebieten, zu einer Einschänkung der Qualität des Unterrichts in zumindest einer der beiden Unterrichtssprachen führen müsse. Richtig ist dagegen, dass gesellschaftspolitische Prozesse wie erzwungene sprachliche Assimilation von Immigrantengruppen oder autochthonen Sprachminderheiten, die Diskriminierung von Sprachminderheiten, ihre pejorative Behandlung in der Öffentlichkeit und die Verächtlichmachung ihrer Sprache sich auf das Sprachlernpotential der Angehörigen negativ auswirkt, und zwar auf jeden Spracherwerb der Betroffenen, egal, ob es sich um die Familiensprache oder um die Unterrichtssprache handelt. Für den Deutschunterricht bedeutet dies konkret, dass Immigrantenkinder (z. B. aus der Türkei) die ideale Förderung ihrer Redekompetenz im Deutschen erfahren, wenn die Familiensprache nicht ausgegrenzt und unterdrückt, sondern aufgewertet wird, indem man sie in den Unterricht einbezieht.

Zu beachten sind mögliche Auswirkungen der Genderforschung bzw. der genderorientierten Linguistik auf schulische Anwendungsfelder. Was die so genannte feministische Sprachwissenschaft seit den siebziger Jahren begonnen hat, führt sie mit erweitertem methodologischen Reservoir, aber mit dem selben kritischen Impetus, unter der zu Gender geänderten Bezeichnung fort. In ihrem empirischen Teil spürt sie die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Sprache in allen Feldern der Kommunikation, eben auch in dem des Redens, auf, und dekonstruiert die Struktur der (patriarchalen) Machtausübung in der Sprachform. In seinem konstruktiven Teil will dieses neue Wissenschaftsfeld einen Beitrag zur Rekonstruktion der Geschlechteridentität leisten, indem es Modelle entwickelt, die nicht nur biologie-, ökonomieoder psychologie-, sondern auch sprachbasiert, die herkömmliche Differenz aufheben. Das schulische Anwendungsgebiet befindet sich wohl dort, wo das Unterrichtsprinzip Sexualkunde seinen Ort im Deutschunterricht hat. Es fällt allerdings einigermaßen schwer, aus dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs der Genderforschung einfache Ableitungen für den Unterricht vorzunehmen, weil sich Impulse zur Stärkung der polaren Geschlechtsidentität und Impulse gegen die Ordnung der Sexualität (»Queer Studies«) überkreuzen. Auf Gender-Studien basierendes Bewusstsein mag aber das Sprachhandeln der Lehrenden in der Schule mitbestimmen und dazu beitragen, den Lernenden ein Sprechverhalten zu vermitteln, das Geschlechtsdiffamierung überwindet.

Häufig auch auf geschlechterspezifisches Sprechen angewandt wurde bisher das methodologische Arsenal der *Konversationsanalyse*; im Unterschied zur oben erwähnten Gesprächsanalyse konzentriert sich die Konversationsanalyse nicht auf die linguistische Form, sondern auf die hinter der Form stehende, nicht linguistische, sondern gesellschaftliche Bedeutung. Die hauptsächliche Leistung dieses Analyseinstruments besteht darin, aus Gesprächen – das sind Dialoge, Gruppengespräche, öffentliche Diskussionen – die verdeckten Intentionen der Gesprächsteilnehmer herauszufiltern, um zur Klärung von Machtverhältnissen und Machtdurchsetzungsstrategien beizutragen. Im Prinzip können zwei Strategien unterschieden werden:

sprachlich unmarkierte, also verdeckte Strategien zur sprachlichen Durchsetzung von Intentionen, und sprachlich markierte Strategien. In sprachlichen Markierungen wie zum Beispiel im Nicht-zu-Wort-kommen-Lassen des Gesprächspartners, im Wortabschneiden, in Verbalinjurien usw. äußert sich personale Gewalt, während das Aufdecken verdeckter Intentionen das strukturelle Gewaltpotential in der mündlichen Kommunikation zu Tage fördert. Rede-Erziehung als Erziehung zur gewaltfreien Kommunikation leistet einen Beitrag zu einer Friedenserziehung; mit dem Instrumentarium der Konversationsanalyse können SchülerInnen im Deutschunterricht die Chiffrierungen der sprachlichen Gewalt erkennen und aufschlüsseln lernen.

### 5. Frau Demosthenes' Superstyling

Was ist aus der klassischen *Rhetorik* geworden, der antiken Lehre von der Redekunst? Haben ihre Figuren in der heutigen Welt der Massenmedien noch Gültigkeit? Moderne Rhetoriken versuchen einerseits, die medial vermittelte Rede als Bestandteil der Mediengeschichte und der Medienrealität aufzuarbeiten, zum Beispiel als Rhetorizität des politischen Totalitarismus im 20. Jahrhundert oder der gegenwärtigen Massenkonsumgesellschaft, innerhalb derer die Werbung rhetorische Manipulationsstrategien gebraucht. Eine *analytische Rhetorik* würde in Politikerreden ebenso wie in Werbespots rhetorische Figuren identifizieren; es versteht sich, dass die rhetorische Entzifferung medial vermittelter rhetorischer Botschaften in den Aufgabenkatalog des Deutschunterrichts gehört. *Argumentierenlernen* im Unterricht kann sich ohne Zweifel aus dem Fundus der tradierten Rhetorik bedienen; das Ziel dabei, so viel dürfte feststehen, stellt nicht das Fabrizieren, sondern das Durchschauen von Manipulationen und das sprachliche Dagegenhalten aus kritischem Willen dar.

Fassen wir Rhetorik als ein System der Lehr- und Lernbarkeit auf, so wird uns rasch klar, wo die moderne praktische Rhetorik heute ihren hauptsächlichen Ort hat, nämlich dort, wo in Seminaren zur Mitarbeiter-Schulung, in Public-Relations-Kursen, in Fortbildungsprogrammen zur Förderung der Verkaufsstrategie und in Ratgeberfibeln angebliche Erkenntnisse aus den Kommunikationswissenschaften und der Psychologie popularisiert werden. Präsentation und Argumentation in diesem Sinn haben als Hintergrund keine solide Wissenschaft, es handelt sich vielmehr um »techné« im ursprünglichen und im modernen Sinn, um Kunstfertigkeiten im Feld des sozial-sprachlichen Handelns, und um Präsentations-»Technik«, das heißt, um Umsetzungen mittels Computertechnik. In der Workshop-Subkultur setzen sich bestimmte Standards durch, zwei Hauptlinien lassen sich erkennen: Erstens stattet sich das Argumentationstraining aus dem Fundus der Psychologie und Kommunikationswissenschaften, der Gender- und Friedensforschung aus, um das Verhältnis zwischen Verkäufer/in und Kundschaft-Klient/in, das jeder Schulung doch irgendwie zugrunde liegt, zu »ethisieren«. Zweitens unterliegen die medialen Präsentationsmethoden (dank Microsoft) einem Zwang zur Uniformität. Demosthenes heute wäre eine Frau; sie müsste ein Notebook und einen Beamer verwenden; ihre durchgestylte PowerPoint-Präsentation wäre in Farbton, Icon-Auswahl und Typographie auf Frisur, Make-up und Kleidung abgestimmt.

## 6. Zusammenfassung

Um gleichzeitig einen Einblick darin zu geben, was den Studierenden im Unterrichtsfach Deutsch im Bereich mündliche Kommunikation an einführender Pflichtlektüre aufgegeben wird, wird eine Liste mit Grundlagentexten auf der Homepage der *ide* veröffentlicht, welche identisch mit der Einführungsliteratur der Lehrveranstaltung »Rund ums Reden« am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Wintersemester 2005/06 ist; die Liste gibt einen Eindruck vom multidisziplinären Charakter des Studiums der mündlichen Kommunikation.

Wissenschaftsfelder	Praxisfelder im Unterricht
Sprechakt-Theorie	Übungen zum Erkennen des Redens als soziales Handeln
Gesprächsanalyse	Projekt zum Aufspüren von Elementen einer »Grammatik des Gesprochenen«
Phonetik	Aussprachetraining
Varietätenforschung	Übungen zur kreativen Entfaltung des Potentials von Soziolekten; Übungen zum situationsbedingten Wechsel der Sprachebene
Mehrsprachigkeitsforschung	Unterrichtsprojekte zur Emanzipation von Zweitsprachen im Klassenverband
Genderforschung	Analysen zum Erkennen geschlechts- spezifischen Sprechens; Entwicklung von Normen nicht-diffamierenden Sprechens
Konversationsanalyse	Erkennen von Gewaltstrukturen im Sprechen; Übungen zur gewaltfreien Kommunikation
Klassische und moderne Rhetorik	Analyse öffentlicher Reden; Präsentations- und Argumentationstechnik

Doris Moser

## Aus den Prozessakten gegen den inneren Schweinehund

Wissenschaftliches Schreiben für Anfänger

Wissenschaft stelle ich mir als Universum vor, als einen unendlichen Raum aus miteinander verflochtenen Texten (in der weitesten Bedeutung des Wortes), der sich ständig ausdehnt (neue Wissensgebiete entstehen) und zugleich verdichtet (Spezialisierung, Vertiefung, Vernetzung bestehenden Wissens). Jede und jeder kann diesen Raum von außen betrachten oder ihn betreten. Ob er oder sie sich darin zurecht findet, sich darin zu bewegen weiß, ihn erweitert oder verdichtet, hängt nicht zuletzt von der Bereitschaft und Fähigkeit ab mitzuschreiben, dagegenzuschreiben, weiterzuschreiben, jedenfalls aber – conditio sine qua non – zu schreiben, und zwar wissenschaftlich. Der Fokus wissenschaftlichen Arbeitens liegt daher auf der Produktion wissenschaftlicher Texte – nicht von ungefähr bildet eine eigenständig verfasste wissenschaftliche Arbeit den krönenden oder jedenfalls den Abschluss eines Studiums.

Mit schlechtem Gewissen spreche ich an dieser Stelle von wissenschaftlicher Textproduktion und nicht vom Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit im engeren Sinn, umfasst doch der Begriff der Produktion auch die unerlässlichen Vorarbeiten (Recherche, Exzerpte, Exposé) und Vorstufen (Gliederungen, Entwürfe, Geschriebenes und wieder Verworfenes), die sich unter Umständen nicht oder nur mehr in Ansätzen im endredigierten Text wiederfinden, in jenem Substrat, das ge-

Doris Moser arbeitet als Vertragsassistentin am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie leitet im WS 2005/06 im Rahmen des Bakkalaureatstudiums die Lehrveranstaltung »Wissenschaftliche Arbeitstechniken«. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.

E-Mail: doris.moser@uni-klu.ac.at

meinhin als eine wissenschaftliche Arbeit angesehen wird. Trotzdem: Alle Phasen der wissenschaftlichen Textproduktion sind (auch) Schreibphasen.

Im Folgenden sollen aufgrund der gebotenen Kürze¹ zwei grundlegende Aspekte wissenschaftlicher Textproduktion herausgegriffen und diskutiert werden: der *Prozess der Themenfindung* und der *Prozess des Schreibens*, die als Schreibhandeln mit unterschiedlicher kommunikativer Orientierung angesehen werden können. Für die hier ausgesparten Bereiche verweise ich auf die facheinschlägigen Einführungen ins wissenschaftliche Arbeiten.²

#### 1. Wo fange ich an ...?

Am Anfang steht das Wort – und zwar das der Anderen. Bevor das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit überhaupt auf der studentischen Agenda steht, heißt es lesen, lesen, lesen. Gleichgültig, ob Primär- oder Sekundärtexte behandelt, ob algebraische Strukturen oder biochemische Analysen entwickelt werden sollen – eine wissenschaftliche Arbeit, die nicht intertextuell, also nicht auf andere Texte sich beziehend, ausgerichtet ist, darf sich mit dem Adjektiv wissenschaftlich nicht schmücken. Texte, verstanden als Manifestationen von Information, Wissen und Erkenntnis, bilden folglich den Ausgangspunkt und Endpunkt der wissenschaftlichen Erforschung eines Themas. Aber Lesen und Schreiben sind ein Zwillingspaar, und die effektivste Art produktiver Interaktion mit dem Gelesenen stellt die Kommentierung dar, die Gedanken, Ideen, Meinungen zu einem und über einen Text, die ungeachtet etwaiger späterer Verwendung schriftlich festgehalten werden. Besonders Studienanfänger/innen fällt der Schritt vom Freizeitlesen zum reflektierenden Lesen nicht leicht und wird meist nur praktiziert, wenn die Zielrichtung (Pro-)Seminararbeit vorgegeben ist.

Anders als in der schulischen Schreibpraxis (Schularbeiten) beginnt der Weg zum selbst verfassten wissenschaftlichen Text mit der Suche nach einem Thema, in das zu vertiefen sich lohnt, weil man dazu etwas zu sagen hat, weil eine Frage im Raum steht, die sich so ohne weiteres nicht beantworten lässt oder deren Antwort man zwar erahnt, die sich aber nicht so ohne weiteres belegen, beweisen, argumentieren lässt. Ob man sich seinem Lieblingsthema widmet und auf selbst erarbeitetes Wissen zurückgreifen kann, oder ob man sich auf ein neues Gebiet wagt, sich unbefangen und naiv einem Thema nähert, sagt letztlich wenig über die Erfolgsaussichten. Das Lieblingsthema birgt die Gefahr des Tunnelblicks, der Voreingenommenheit und Unflexibilität, bringt aber den Vorteil auf eigenes Expertentum zurückgreifen zu können, was vor allem die Recherchezeit reduziert. Ein unbekannter Themenbereich verlangt gründliche Vorrecherche, ein allgemeines, eher zielloses Lesen, bevor

<sup>1</sup> Detaillierte Anleitungen finden sich u.a. in zwei empfehlenswerten Texten, die auch für das Selbststudium bestens geeignet sind: Esselborn-Krumbiegel 2004, Kruse 2001.

<sup>2</sup> Für die Germanistik: Vogt 1999, Moenninghoff 2001, Kürschner 2003; allgemein kultur- und sozialwissenschaftlich: Hug 2001.

man überhaupt in der Lage ist, sein Thema abzugrenzen, erweitert aber das Spektrum des Wissens.

Wie immer man zu verfahren gedenkt: Neugier und Interesse, sei es noch so vage, sind die besten Motivatoren. Ohne Neugier – der Bereitschaft Fragen zu stellen – und Interesse, den diffusen Zustand des Dazwischenseins zwischen dem bisherigen Sein, Wissen, Tun auf der einen und dem Anderen, Unbekannten, Neuen auf der anderen Seite, bleibt man der Wissenschaft am besten fern, es gibt genügend andere ehrenwerte und einträgliche Tätigkeiten.

#### 2. Ich hätte da jetzt einige Fragen ...

Otto Kruse<sup>3</sup> widmet in seiner problemorientierten Einführung ins wissenschaftliche Schreiben der Themenfindung einen eigenen Abschnitt – zu Recht, denn ein Thema, das den/die Studierende/n nicht interessiert, das zu breit oder zu eng angelegt ist, zu abstrakt, zu empirielastig, zu theorielastig, zu schwierig in der Materialbeschaffung, zu persönlich, hemmt den Fortgang der Arbeit und verführt zur Aufgabe des gesamten Projekts. Kruse (1998, S. 189–212) schlägt zehn Schritte vor, die helfen sollen aus einer mehr oder minder (un)geliebten Pflichtübung a la Proseminararbeit ein mit Interesse und Neugier verfolgtes Schreibprojekt zu entwickeln, einige davon sind nützliche Anregungen für die Produktion kulturwissenschaftlich ausgerichteter Arbeiten.

In einem ersten Schritt werden Ausgangspunkte für die Themensuche erarbeitet, indem Fragen formuliert werden, die an der lebensweltlichen Erfahrung, Beobachtung ansetzen und sukzessive an den »gewohnten Oberflächen kratzen«, nach dem Muster: »Was hat mich in letzter Zeit überrascht? [...] Was müsste ich wissen? [...] Welche Dinge sind heute anders als früher? [...] Was habe ich gelesen, gehört, gesehen, gedacht, das mich verwirrt?« (Kruse 1998, S. 194). Dem wäre noch eine wesentliche Frage hinzuzufügen: Lässt sich die eine oder andere Antwort auf dergleichen Fragen in Beziehung setzen zum Fachgebiet, in dem die Arbeit zu schreiben ist?

Hat sich auf diese Art ein *Interessensfeld* herausgebildet, dann erfolgt eine erste *Annäherung* (Brainstorming), indem das eigene Wissen, eigene Gedanken zum Thema notiert, (Wer, wie, was, warum ...)-Fragen festgehalten und Meinungen gesammelt werden (eigene und fremde), die persönliche Beziehung zum Gegenstand festgehalten und eine Art »Einkaufsliste« erstellt wird, in die alles und alle aufgenommen werden, die zu einem vertieften Verständnis der Sache beitragen können. Diese Schritte erfolgen vornehmlich assoziativ und daher unsystematisch, dienen also einem grundlegenden Vertrautmachen mit dem Thema, sollten allerdings schriftlich festgehalten werden. Danach wird das *Thema erkundet* (Fragen stellen, auf die

<sup>3</sup> Kruse (1998) bietet in dieser Einführung neben praktikablen Schreibanregungen und Grundlagen für wissenschaftliches Schreib-Denken auch eine kurze Einführung in die Schreibforschung.

man eine Antwort erwartet; Details, Beobachtungen, Alltagstheorien notieren, Probleme und Widersprüche identifizieren, Vermutungen/Ahnungen festhalten etc.) und eine erste Literatursuche in Angriff genommen. Kruse nennt diesen Vorgang einen detektivischen, denn wie ein Ermittler sich von der Oberfläche der Erscheinungen in die Tiefe ihrer Bedeutungen und Zusammenhänge vorarbeitet, sollte auch beim Recherchieren eines wissenschaftlichen Themas vorgegangen werden. Zunächst sind also Handbuchartikel zu konsultieren, neueste Übersichtsartikel, kürzlich veröffentlichte Dissertationen und Tagungsbände.<sup>4</sup> Sobald man sich ein grobes Bild von der Forschungssituation machen kann, ist dieser Schritt abgeschlossen. Nun lässt sich ermessen, wo die eigenen Ideen und Denkansätze ihren Platz finden und das Thema kann eingegrenzt werden. Die Eingrenzung geschieht auf vielfältige Weise und wird nicht zuletzt von der Art der wissenschaftlichen Arbeit (Fachbereichsarbeit, Proseminar-, Seminar-, Diplomarbeit) und der Zeit, die zur Verfügung steht, abhängig sein. Ob man einen Aspekt auswählt, ein Fallbeispiel erörtert, eine Person/einen Charakter/einen Handlungsaspekt/eine Beziehungsschicht untersucht, eine zeitliche und/oder materialbezogene Eingrenzung vornimmt, eine Beziehung zwischen zwei Objekten, Personen, Theorien etc. herstellt, sich auf eine (historische, psychoanalytische, strukturalistische, anwendungsbezogene ...) Betrachtungsebene konzentriert oder einen Überblick über das Thema geben will - am Ende dieses Läuterungsprozesses sollte man in der Lage sein, eine möglichst präzise Forschungsfrage zu formulieren, die sich an einem konkreten Ziel orientiert: Was will ich sagen/zeigen/beweisen/dokumentieren und was sollen die Leser/innen daraus erfahren? Nach der Forschungsfrage richtet sich letztlich das weitere methodische Vorgehen.

Als besonders hilfreich hat sich die Formulierung eines Exposés erwiesen, in dem auf ein bis zwei Seiten eine Kurzbeschreibung festgehalten wird, die Fragestellung, Ziel, Methode, theoretischen Ansatz, Umfang der Arbeit, Angaben zur Literatur bzw. zum Material sowie einen Zeitplan und eine grobe Gliederung enthält. Das Exposé ist nicht mehr und nicht weniger als ein Leitfaden, der helfen soll, das Ziel nicht aus dem Auge zu verlieren. Im Zuge der vertieften Literaturrecherche und des Schreibaktes sollten Modifikationen immer möglich sein.

Kruse listet zwanzig Fragen auf, die im Zuge dieser Recherche beantwortet werden bzw. aus gutem Grund, d. h. begründet, unbeantwortet bleiben können, wobei für kulturwissenschaftliche Arbeiten vor allem folgende Fragen wesentlich scheinen: »Welche Ausgangspunkte gibt es in der Forschung über mein Thema? Welche Kontroversen werden ausgetragen? Von welchen theoretischen Positionen, Paradigmata, Ansätzen aus wird das Thema untersucht? Wer beherrscht die  $gegen w\"artige\ Diskussion?\ Welche\ Fachdisziplinen\ untersuchen\ das\ Thema?\ Welche\ empirischen$ Zugänge gibt es? Wie lauten Themen, Titel, Überschriften der neuesten Veröffentlichungen? Welchen Wandel hat die Bearbeitung dieses Themas in den letzten Jahren durchgemacht? Worüber war keine Literatur zu finden? Was scheint vernachlässigt worden zu sein? Wo habe ich Kritik anzubringen?« (Kruse 1998, S. 199)

#### 3. Was ins Auge sticht und durch den Kopf geht, muss auf das Papier

Am Anfang steht das Wort – und zwar das eigene. Was aber, wenn sich statt der Lust am Text der Frust beim Formulieren einstellt? Wenn das Gedachte nicht recht heraus will, sich nicht in Wörter fassen lässt? Wenn der aufdringliche Bildschirm weiß bleibt – bis auf den Cursor, dieser schamlosen elektronischen Version des mahnenden Zeigefingers? Was aber, wenn die Gedanken in den Stollen eines Gebirges aus Büchern mit gelben Post-It, aus Exzerpten und Notizzetteln herumirren und nicht den Weg ans Tageslicht zu finden scheinen, wenn nach einer Stunde Solitair spielen der erste Satz noch immer sonst wo lungert? – Kaffeetrinken oder Ursachenforschung betreiben?

Nehmen wir also eine Tasse Kaffee in die Hand und betreiben Ursachenforschung. Der größte Feind des schreibenden Wesens ist nicht der PC oder das Blatt Papier, sondern sein oder ihr innerer Schweinehund, der in vielerlei Gestalt auftreten kann: als Vorbereitungsschlendrian, als Perfektionist, als Formulierungsnarziss, als Größenwahnsinniger, als Anspruchsloser – um nur einige der vielen Masken zu nennen, die sich besagter Tunichtgut überzieht. Masken lassen sich entfernen, das Schweinehund-Problem tritt zu Tage und wird lösbar, wenn man die eigenen Schreibgewohnheiten erkundet und reflektiert.

Schreiben ist eine Art zu denken, wir denken assoziativ, unlogisch, vernetzt, strukturiert, logisch – auch im Schreiben. Schreibdenken ist zunächst eine private Auseinandersetzung des/der Schreibenden mit sich und seinen/ihren Gedanken. Das Schöne und Schwierige ist, dass Schreiben zugleich als eine Art der Kommunikation betrachtet wird, dass die meisten Texte auf ein Gegenüber gerichtet sind, dem der oder die Schreibende etwas mitteilen will (oder muss) und dazu bedarf es einer bestimmten Form. Die Freiheit des Schreibdenkens wird also eingeschränkt durch – wie Gerd Bräuer es nennt – die Produktorientierung (vgl. Bräuer 2000, S. 11). Beginnt man allerdings mit dem Schreiben außerhalb des engen Rahmens einer formalisierten Erkenntnisdarstellung, unterliegt der Akt des schriftlichen Handelns nicht dem Normzwang, sondern wird zu einem Selbsterfahrungsprozess, in dem das Schreiben die Aura des Besonderen, das mit dem Alltagsleben genauso wenig zu tun hat wie die Feiern zu einem runden Geburtstag, verliert. Schreiben wird also privat und »privates Schreiben beflügelt öffentliches Schreiben« (Bräuer 2000, S. 25).

Bräuer hat mit dem auf den Erfahrungen US-amerikanischer Schreibzentren basierenden Portfolio-Modell eine wichtige Anregung für die Entwicklung einer individuellen, reflektierten Schreibpraxis geliefert, die ausgehend vom privaten Schreiben (Tagebuch) über die Zwischenstufe des Arbeitsjournals zum öffentlichen Schreiben (Portfolio) führt.<sup>5</sup> Mit geringfügigen Adaptionen (Zurücknahme des schreibreflexi-

<sup>5</sup> Bräuer (2000) stellt das Modell detailliert vor und bietet eine Reihe anregender Übungen, die sowohl im Schul- als auch im Hochschulunterricht vorwiegend in Schreibgruppen bzw. für schreibspezifischen Unterricht eingesetzt werden können. Für das Selbststudium oder zur kurzfristigen Symptombekämpfung (writer's block) scheint mir dieser Band nicht geeignet.

ven Teils zugunsten des thematisch-inhaltlichen) erweist sich für das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit das Arbeitsjournal als ein probates Mittel, um frühzeitig in den Prozess des Schreibens einzusteigen und so spätere Blockaden zu verhindern.

Das Arbeitsjournal ist Werkstatt und Experimentierfeld, der Ort für Kommentare, Kritik, Entwürfe und steht nur ausgewählten Kommunikationspartnern/innen zur Verfügung, deren Anregungen im Journal Platz finden sollen (vgl. Bräuer 2000, S. 21 f.). Fachsprache, wissenschaftlicher Stil, gesetztes Formulieren ist an diesem Ort nicht nötig, hier geht es um themenorientiertes, aber noch unsystematisches schriftliches Sammeln und Denken und um die Reflexion des eigenen Schreibens (was fällt mir leicht, wo habe ich Schwierigkeiten und welche Situationen bedingen Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit des Schreibens). 6 Bei der Zusammenstellung eines Portfolios können Teile des Arbeitsjournals übernommen und systematisiert werden, indem das Vorhandene einer Beurteilung und Einschätzung unterzogen wird. Bräuer unterscheidet zweckmäßig das Prozess-Portfolio und das Produkt-Portfolio, ersteres dient als Quelle des Produkt-Portfolios und enthält neben den inhaltlichen Texten auch eine Werkzeugkiste, in der Arbeitstechniken festgehalten (etwa Lesen, Exzerpieren, Diskutieren etc.) und reflektiert werden, die sich als brauchbar erwiesen haben (Wodurch fällt mir Exzerpieren leicht? Wie sind die Diskussionen verlaufen, die mir am meisten weitergeholfen haben? Wie dokumentiere ich am besten?).

Das Portfolio ist das Schaufenster meiner Arbeit. JedeR ist als BetrachterIn willkommen. Bei der Gestaltung meiner Auslage unterscheide ich, ob ich etwas vorstellen oder ausstellen möchte: Im ersten Fall zeige ich auf- und anregende Tiefe, im zweiten eine ein- und ausdrucksvolle Oberfläche. (Bräuer 2000, S. 22)

Aus dem Portfolio entsteht der Endtext der wissenschaftlichen Arbeit, der den fachlichen und sprachlichen Ansprüchen genügen muss. Die schrittweise Annäherung erfolgt sowohl inhaltlich als auch stilistisch, ein Bewusstsein für Stilebenen (privates versus öffentliches Schreiben, Umgangssprache vs. Fachsprache) entwickelt sich und beeinflusst das eigene Formulieren. Wenn Schreiben als Prozess verstanden und praktiziert werden kann, dann entwickelt sich auch die Distanz zum eigenen Text, die für Überarbeiten, Reformulieren, Streichen, Einfügen unerlässlich ist.

Je früher im Prozess der wissenschaftlichen Textproduktion mit dem Schreiben begonnen wird, um so geringer die Wahrscheinlichkeit, dass massive Schreibblockaden auftreten – auszuschließen sind sie freilich nicht. Und ein Arbeitsjournal erst mitten in der Textierungsphase zu beginnen, bringt kaum den erwünschten Effekt. Schwere Fälle von akut auftretendem *Writer's Block* kuriert man gemeinhin mit Utensilien aus der Trickkiste des Creative Writing<sup>7</sup>, etwa dem *Freien Schreiben*: Was immer an Gedanken auftaucht, wird unzensuriert in den PC geklopft. Leichtere Fäl-

<sup>6</sup> Bräuer spricht in diesem Zusammenhang von reflexivem Schreiben. Das Arbeitsjournal ist aber auch ohne schreibreflexive Einschübe ein äußerst nützliches Instrument.

<sup>7</sup> Eine nützliche, wenngleich nicht mehr ganz aktuelle Übersicht bietet Rehork 1998.

le sind mit themenspezifischen Maßnahmen heilbar: ausgehend von einem vorhandenen Text, etwa dem Exposé, den *persönlichen Zugang* formulieren, Absichten, Hoffungen, Befürchtungen niederschreiben, die sich aus der Beschäftigung mit dem Thema ergeben oder ergeben haben. – Schon ist der erste Satz geschrieben.

Gemeinsam ist diesen und ähnlichen Schreibübungen, dass sie in der Endfassung der Arbeit nicht (zumindest nicht in der unvermittelt betroffenheitsrhetorischen Diktion) anzutreffen sein sollten – ein gut gemeinter Rat, den Proseminaristen/innen mit wenig Begeisterung aufnehmen. Kämpft man gegen Schreibschwierigkeiten, ist das Bedürfnis am Geschriebenen festzuhalten verständlicherweise groß. In einer vergleichbaren Situation befinden sich die Perfektionisten/innen, die viel Zeit in die Formulierung des ultimativen Satzes stecken oder auf kein noch so unbedeutendes Detail zu verzichten bereit sind, weil letztlich alles mit allem zusammenhänge und einander bedinge. Narzisstische Schreiber/innen, für die Schreiben eine Form der Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung ist und deren Liebe zur eigenen rhetorischen Kraft sie jedes Betätigen der Löschtaste als Angriff auf die eigene Identität verstehen lässt, sind meist nicht in der Lage, schiefe Bilder oder im Gestrüpp der Sprache verhedderte Gedankengänge zu disziplinieren.

Was man also im Schreiben praktizieren sollte, ist nicht nur das Aufschreiben, sondern auch das Wegwerfen, das Überschreiben, das Neuschreiben. Dann wird Schreiben zur allmählichen Verfertigung der Gedanken, was an und für sich ein lustvoller Vorgang ist. Empfindet man diese Lust, versteht sich das Schreiben von selbst, in sich und aus sich selbst – oder, wie Roland Barthes es weitaus eleganter formuliert hat:

Der Text, den ihr schreibt, muß mir beweisen, *dass er mich begehrt*. Dieser Beweis existiert: es ist das Schreiben. Das Schreiben ist dies: die Wissenschaft von der Wollust der Sprache, ihr Kamasutra (für diese Wissenschaft gibt es nur ein Lehrbuch: das Schreiben selbst). (Barthes 1974, S. 12)

#### Literatur

Barthes, Roland: *Die Lust am Text*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.

Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2000.

ESSELBORN-KRUMBIEGEL, HELGA: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Paderborn: Schöningh 2004, 2. Aufl. (= UTB 2334).

Hug, Theo (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* 3 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001.

KRUSE, OTTO: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/M.-New York: campus concret 1998, 6. Aufl.

Ders.: Wissenschaftliches Schreiben im Studium. In: Hug 2001, S. 11–28.

Kürschner, Wilfried: *Taschenbuch Linguistik: ein Studienbegleiter für Germanisten*. Berlin: Schmidt 2003, 2. Aufl.

Moennighoff, Burkhard: *Arbeitstechniken Literaturwissenschaft*. München: Fink 2001, 9. Aufl. (= UTB 1582).

REHORK, THOMAS: Kreatives Schreiben. Hilfen zum Schreibanfang für Studenten. Berlin-Milow: Schibri Verlag 1998 (= Innovative Hochschuldidaktik, Bd. 5).

Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft. München: UTB 1999 (= UTB 2072).

## »Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens« Eine unverbindliche Übung am GRg 10

#### 1. Genese und Schwerpunkte

Die Idee, an unserer Schule die unverbindliche Übung »Einführung in die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens« anzubieten, entstand in einem Arbeitskreis, der sich im Schuljahr 2003/04 bei einer Pädagogischen Konferenz zum Thema »Konzepte für eine neue Oberstufe« konstituiert hatte. In einer ersten Phase wurden von KollegInnen verschiedener Fachbereiche mögliche Inhalte angedacht. Diese wurden in einer weiteren Konferenz dem Kollegium präsentiert und anschließend ausführlich diskutiert

Zwei Zielsetzungen kristallisierten sich bereits zu diesem Zeitpunkt heraus: Einerseits sollte in dieser Übung den SchülerInnen Gelegenheit geboten werden, sich mit Arbeitstechniken vertraut zu machen, deren Beherrschung eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen einer Fachbereichsarbeit darstellt. Andererseits sollten sie auch die Möglichkeit erhalten, wissenschaftliche Arbeitsfelder vor Ort zu erkunden und neben geisteswissenschaftlichen auch Forschungsmethoden anderer Disziplinen (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften) kennen zu lernen. Nach der Zusicherung, dass die benötigten zwei Werteinheiten zur Verfügung gestellt werden können, wurde ich mit der Feinplanung und Durchführung dieser Übung beauftragt.

Annemarie Strauss unterrichtet Deutsch und Geschichte am GRg 10, Ettenreichgasse 41–43, 1100 Wien; sie ist als Referentin in Universitätslehrgängen zur Ausbildung von LehrerInnen der Gesundheits- und Krankenpflege in Wien und Linz tätig. Ambelegasse 33/9, A-1050 Wien. E-Mail: annemarie.strauss@vienna.at

# 2. Flexibles Modell bezieht SchülerInnen in die Planung mit ein und garantiert Durchlässigkeit

Bereits am Ende des Schuljahres 2003/04 nahm ich Kontakt mit SchülerInnen der damaligen sechsten und siebten Klassen auf und informierte sie über dieses neue Angebot. Wie groß die Bereitschaft, an dieser Übung tatsächlich teilzunehmen, war, zeigte sich an einer überraschend hohen Anzahl von Anmeldungen (20 SchülerInnen) am Beginn des heurigen Schuljahres. Dass sich ausschließlich SchülerInnen der beiden siebten Klassen anmeldeten, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass im Maturajahr ein zusätzlicher Zeitaufwand von vielen als zu belastend angesehen wird

Es war von vornherein meine Absicht, ein flexibles Modell zu entwickeln, das eine gewisse Durchlässigkeit erlaubt und auch Wünsche und Anregungen der SchülerInnen berücksichtigt. Um ein Arbeiten in einer vertretbaren Gruppengröße zu ermöglichen, erschien es mir sinnvoll, die Gruppe zu teilen und den SchülerInnen die Entscheidung zu überlassen, wann sie die beiden ersten Module, die sowohl im ersten als auch im zweiten Semester angeboten wurden, absolvieren möchten.

Die Zusammenführung der beiden Gruppen bei den Lehrausgängen an die Universität gegen Ende des Schuljahres ermöglichte einen regen internen Erfahrungsaustausch und fand in einem ausführlichen Feedback ihren Abschluss.

#### 2.1. Modul 1: Diverse Arbeitstechniken

Am Beginn dieses Moduls erfolgte zunächst eine theoretische Einführung in verschiedene Arten wissenschaftlicher Quellen. Im Anschluss daran wählten die SchülerInnen jeweils ein Thema nach eigenem Interesse, das für die folgenden Arbeitsschritte den Aufhänger bildete.

Die ersten Schritte der individuellen Literaturrecherche wurden in unserer Schulbibliothek unternommen, die traditionelle Literaturrecherche wurde in der Zentralbibliothek der Stadt Wien fortgesetzt. Beim anschließenden Lehrausgang in die Universitätsbibliothek erhielten die SchülerInnen von einer Fachkraft Auskunft über Benutzungs- und Entlehnmodalitäten. Die Einführung in die Handhabung des Online-Katalogs der Universitätsbibliothek stellte den Übergang zur Literaturrecherche im Internet dar.

Wie wichtig es ist, SchülerInnen dazu anzuhalten, die Unmenge an Information, die Online Datenbanken und das WWW bieten, kritisch zu sichten und zu hinterfragen und welche Vorgangsweisen sich dabei anbieten, möchte ich an dieser Stelle nicht näher ausführen – der Beitrag von Christian Holzmann in diesem Heft bietet dazu sicherlich interessante Anregungen. Nachdem die SchülerInnen die Literaturlisten fertig gestellt und Rückmeldung darüber erhalten hatten, ob die zuvor erarbeiteten Richtlinien richtig angewendet wurden, erfolgte in einem nächsten Schritt eine Einführung in die systematische Bearbeitung von Literatur (verschiedene Lesephasen, Anlegen von Exzerpten, diverse Ordnungssysteme wie zum Beispiel bibliographische Karteien oder Schlagwortkarteien etc. ).

#### 2.2. Modul 2: Die Fachbereichsarbeit

Die in unserer Schulbibliothek archivierte Sammlung von in den letzten Jahren entstandenen Fachbereichsarbeiten – es sind durchwegs unkommentierte Exemplare, aus denen keine Beurteilung hervorgeht – ermöglichte den SchülerInnen eine erste Annäherung an diese Variante der Reifeprüfung. Es war zunächst ein »naiver« Blick, den die SchülerInnen auf diese Arbeiten warfen, und es war für mich verblüffend, wie schnell sie ein Gespür dafür entwickelten, welche Arbeiten qualitativ hochwertig sind oder inhaltliche bzw. formale Mängel aufweisen.

Die dabei entstandene Neugier konnte in der Folge sehr produktiv genützt werden. Die Mehrheit der SchülerInnen stellte zum ersten Mal konkrete Überlegungen an, ob sie sich der Herausforderung, die das Verfassen einer Fachbereichsarbeit arbeitsmethodisch und zeitlich darstellt, stellen möchte und welcher Fachbereich dabei in Frage käme. Einige wenige hatten bereits sehr konkrete Vorstellungen, und wir nützten diese um exemplarisch darzulegen, wie ein Thema entwickelt und – was besonders wichtig ist – sinnvoll eingegrenzt werden kann. Forschungsfragen wurden formuliert, wobei das Augenmerk besonders auf konkrete Fragestellungen gelenkt wurde. Anschließend informierte ich die SchülerInnen über wichtige Termine rund um die Fachbereichsarbeit und legte ihnen nahe, bereits am Ende der siebten Klasse in Kontakt mit möglichen BetreuerInnen zu treten.

Anhand eines von mir zusammengestellten Kriterienkatalogs, der formale Ansprüche und Vorschläge für die Zitierweise enthält und allen SchülerInnen sowie KollegInnen, die an unserer Schule Fachbereichsarbeiten betreuen, zur Verfügung gestellt wird, erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit Vorgaben, die beim Verfassen einer Fachbereichsarbeit berücksichtigt werden müssen.

Praktische Tipps bezüglich Ergonomie und Zeitmanagement, beispielsweise der Hinweis, bei der Zeitplanung vom Abgabetermin nach rückwärts zu gehen und auch noch für die Aktivitäten bei der Fertigstellung entsprechende Zeitpolster einzuplanen, können die SchülerInnen dazu ermuntern, eine Arbeitsorganisation zu entwickeln, die ein relativ stressfreies Arbeiten ermöglicht.

Als Abschluss dieses Moduls wurden einige Fachbereichsarbeiten nochmals einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dabei zeigte sich, dass die SchülerInnen nun in der Lage waren, ihre eingangs gefällten subjektiven Urteile auf eine nachvollziehbare Basis zu stellen: Inhaltliche, strukturelle und formale Beurteilungskriterien kamen dabei zur Anwendung, auch der in den Begleitprotokollen dokumentierte Entstehungsprozess wurde kritisch beleuchtet.

#### 2.3. Modul 3: Gesprächsreihe mit WissenschaftlerInnen

Um dem im Paragraphen 34 des Schulorganisationsgesetzes festgelegten Auftrag an die allgemeinbildenden höheren Schulen, »[...] den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen«, gerecht zu werden, ist es meines Erachtens besonders wichtig, SchülerInnen so früh wie möglich Gelegenheit zu geben, den Universitätsbetrieb kennen zu lernen.

Die Bereitschaft, bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, ist erfahrungsgemäß umso größer, je klarer die Vorstellung ist, wo und wann man sie anwenden kann. Dies trifft insbesondere auf die im Lehrplan der Oberstufe als »dynamische Fähigkeiten« ausgewiesenen Bereiche wie Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Problem- und Verantwortungsbewusstsein zu, natürlich aber auch auf spezielle Fertigkeiten, die SchülerInnen im Rahmen dieser unverbindlichen Übung bzw. beim Verfassen einer Fachbereichsarbeit entwickeln können.

Schule und Universität können und sollten als kommunizierende Gefäße agieren. Dass dazu seitens der Universität eine große Bereitschaft besteht, machten mir die durchwegs positiven Rückmeldungen auf Anfragen, die ich an Lehrende universitärer Einrichtungen richtete, sehr bald klar. Obwohl ihre Terminkalender sehr voll waren, erklärten sich alle angefragten DozentInnen sofort dazu bereit, den SchülerInnen ihre jeweiligen Institute und Forschungsschwerpunkte näher zu bringen und luden uns zu Gesprächen ein.

Der erste Lehrausgang führte uns in das Phonogrammarchiv der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, wo uns Herr Dr. Wilfried Schabus einen Einblick in das überaus interessante Gebiet der linguistischen Feldforschung ermöglichte. Ein Diavortrag über ein Forschungsprojekt in Peru (Pozuzo) brachte den SchülerInnen auf sehr anschauliche Weise Arbeitsmethoden eines Sprachforschers näher. Das Gespräch, das sich im Anschluss daran entwickelte, war sehr lebendig, die SchülerInnen waren von den vorgeführten Bildern und Tondokumenten fasziniert und nahmen viele Anregungen mit.

Frau Dr. Sieglinde Rosenberger, Vorstand des Instituts für Politikwissenschaft, hieß uns eine Woche später im Neuen Institutsgebäude der Universität Wien willkommen. Dass sich nicht nur die Fahrt in den dritten Stock mit dem Paternoster ins Gedächtnis der SchülerInnen einprägen würde, war nach wenigen Minuten klar: Frau Dr. Rosenberger fesselte die SchülerInnen mit einem sehr engagiert gehaltenen Einführungsvortrag über ihr Institut und trat anschließend mit ihnen in einen spannenden Dialog. Sie ermunterte sie dazu, Fragen zu stellen, dies sei schließlich die Hauptaufgabe von Studierenden und Forschenden. Eine Gesellschaft, die keine unbequemen Fragen mehr stellt, in einer Zeit, in der gerade im politischen Umfeld vieles »fragwürdig« ist, entspreche zwar vermutlich einer Wunschvorstellung so mancher PolitikerInnen, sicherlich aber nicht dem Selbstverständnis von PolitikwissenschafterInnen.

Um Forschungsfragen ganz anderer Natur ging es bei unserem Besuch im Biozentrum der Universität Wien, durch das uns Herr Dr. Fritz Pittner führte. Die SchülerInnen konnten ForscherInnen bei ihrer Arbeit beobachten und den Laborbetrieb mit all seinen technischen Einrichtungen bestaunen. Besonders interessant war die Internationalität, die dort vorherrscht. Wie selbstverständlich WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Ländern in englischer Sprache kommunizieren, war für die SchülerInnen sicherlich eine neue Erfahrung.

Den Abschluss des dritten Moduls bildete ein Gespräch mit Frau Dr. Marianne Klemun, die am Institut für Geschichte lehrt und dort auch als Frauenbeauftragte tätig ist. Sie brachte uns zunächst ihren Forschungsschwerpunkt (Wissenschaftsge-

schichte) näher und machte deutlich, wie spannend Wissenschaft sein kann, wenn enge Grenzen verlassen werden und es zu einer Vernetzung im Sinne der »Cultural Studies« kommt. Aber auch der Alltag an der Universität und Veränderungen, die auf das neue Universitätsgesetz zurückzuführen sind, waren Gegenstand einer sehr offenen und kritischen Betrachtung. Am Ende ihrer Ausführungen stand ein deutlicher Appell an die SchülerInnen, sich nicht davon abhalten zu lassen, das zu studieren, was sie wirklich interessiert – dies sei noch immer die beste Garantie dafür, dass man ein Studium auch wirklich abschließt und im gewählten Fachgebiet erfolgreich tätig werden kann.

#### 3. Evaluation und Feedback

Mittlerweile nähert sich das Schuljahr seinem Ende, und wir sind gerade dabei, die Lehrveranstaltung mittels Feedbackbögen zu evaluieren. Mein Dank gilt vor allem den WissenschaftlerInnen, die sich bereitwillig für uns Zeit genommen haben, aber auch den engagierten SchülerInnen, die zum gelungenen Ablauf dieser Lehrveranstaltung viel beigetragen haben. Abschließend einige Kommentare von SchülerIn-

- »Ich konnte schon im Laufe dieses Schuljahres vieles anwenden, was im Kurs unterrichtet wurde, vor allem beim Verfassen von Portfolios und bei der Vorbereitung von Referaten.« (Alev, 7A)
- »Ich wurde in meinem Vorhaben, im nächsten Jahr eine Fachbereichsarbeit zu schreiben, bestärkt. Da ich mich mit bestimmten Arbeitstechniken bereits jetzt vertraut machen konnte, werde ich mich vermutlich viel stärker auf Inhaltliches konzentrieren können.« (Ljuba, 7B)
- »Die Lehrausgänge waren toll! Ich fand es sehr interessant, WissenschaftlerInnen und ihre Forschungsschwerpunkte näher kennen zu lernen.« (Titania, 7B)

Hermann Wilhelmer

## Fach(bereichs)arbeiten an berufsbildenden Schulen Besichtigung eines Modells am Beispiel der HLW und Modeschule Klagenfurt

### Tarnen und Täuschen: Fachbereichsarbeiten und die Qualitätsentwicklung auf österreichisch

An der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Klagenfurt (HLW) gibt es eine nunmehr 20-jährige Erfahrung in der Begleitung unserer SchülerInnen bei der Erstellung von wissenschaftspropädeutischen Fachbereichsarbeiten (FBA) im Vorfeld der Reifeprüfung. In den 80er Jahren nannten wir diese FBAs noch bescheiden »Schriftliche Projektarbeiten«, die wir als »inoffiziellen Schulversuch« auf der Basis des HLW-Lehrplans »Deutsch« des Jahres 1982 für unsere Matura-KandidatInnen im fünften Jahrgang einführten. Eine erste, recht ausführliche Evaluation wurde in *ide* 1/1989 publiziert (Wernitznig/Wilhelmer 1989, S. 68–79). Folgende, uns heute noch als zentral erscheinende »Skills« sahen und sehen wir bei unseren SchülerInnen im Prozess des »schreibenden Lernens«¹ trainiert: selbstständiges Arbeiten, fächerübergreifendes Lernen, Vertiefung und Anwendung von Inhalten aus allen Bereichen des jeweiligen Unterrichtsfaches, Soziales Lernen, Zeitmanagement, Ausbau formaler und Erweiterung sprachlicher Kompetenzen und die Reflexion von Ar-

HERMANN WILHELMER ist Beratungslehrer und Lehrer für Deutsch, Englisch und Psychologie an der HLW und Modeschule Klagenfurt; er ist auch als Psychotherapeut (Psychodrama) und Psychologe tätig. Ginzkeygasse 41, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: hermann.wilhelmer@uni-klu.ac.at

<sup>1</sup> Nach Bräuer 1998, 2000.

beitsprozessen (Wernitznig/Wilhelmer 1989, S. 69 f.). Die Erstellung einer FBA dient der Kompetenzenentwicklung für ein Studium an der Universität. Der/Die Absolvent/in soll nachweisen, dass er/sie fähig ist,

- ein gewähltes Thema klar zu erfassen und selbstständig zu bearbeiten;
- fachbezogene und f\u00e4cher\u00fcbergreifende Denkweisen und Arbeitsformen anzuwenden;
- die zur Ausarbeitung notwendige Literatur bzw. das notwendige Quellenmaterial zu beschaffen, zu ordnen, zu bewerten und zu dokumentieren;
- den umfangreichen Stoff sinnvoll zu gliedern;
- seine/ihre Ergebnisse in einem angemessenen Umfang darzustellen, diese sprachlich einwandfrei und für den Leser verständlich zu formulieren;
- richtig und einheitlich zu zitieren;
- der Arbeit eine korrekte äußere Form zu geben.2

Eine FBA ist aber gleichzeitig, neben Portfolios, eine, unserer Erfahrung nach, erfolgreiche direkte Leistungsvorlage bei Bewerbungen um gehobene Positionen in der Wirtschaft für jene AbsolventInnen, die einen Berufseinstieg nach der Matura anstreben.

Der gewaltige Arbeitsaufwand und die fachliche Herausforderung für die Betreuer angesichts der vielfältigen Interessensgebiete und FBA-Themen der Schülerinnen, die schulinterne Diskussion um FBA-Standards und die Probleme leistungsschwächerer SchülerInnen mit den FBAs haben sich, von Deutsch ausgehend, seit der Maturareform im BHS-Bereich3 auf andere Fächer, insbesondere auf die Ausbildungsschwerpunkte, die ja Pflichtfächer bei der Matura sind, ausgeweitet. Denn FBAs werden geschrieben in den Ausbildungsschwerpunkten »Kulturtouristik« (Fächerbündel von Deutsch, Geschichte, Politische Bildung und Recht, Bildnerische Erziehung oder Musik) und »Gesundheit und Soziales« (Fächerbündel von Biologie, Psychologie, Gesundheitslehre, Politische Bildung und Recht), in »Medieninformatik« (IT-Schwerpunktausbildung) sowie in Wahlpflichtfächern bei der Reifeprüfung (z.B. Deutsch, Mathematik, Geschichte, Geografie, Psychologie und Philosophie usw.), wenn die Ausbildungsschwerpunkte »Dritte lebende Fremdsprache« (das ist, neben und nach erstens: Englisch, zweitens: Italienisch oder Französisch, an der HLW Klagenfurt drittens Spanisch) oder »Internationale Kommunikation in der Wirtschaft« (bisher: »Fremdsprachen und Wirtschaft« mit dem Schwerpunkt Sprachen und Wirtschaftsfächer), wo keine FBA (d.h. »fachspezifische Themenstellung«) vorgesehen ist, besucht wurden.

<sup>2</sup> Zitiert und bearbeitet nach: http://www.wossidlogymnasium.de/Dokumente/Wissenschaftliche Arbeiten

<sup>3</sup> Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, BGBl. II, Nr. 70/2000 vom 24. Februar 2000.

Unsere bisherigen Ausführungen betreffen die schulische Praxis an der HLW Klagenfurt und an anderen HLWs in Bezug auf FBAs und die Reifeprüfung. Tatsächlich gibt es aber die FBAs als Teilprüfung der Reifeprüfung offiziell nur an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS – Gymnasium) seit 1993, mit geringfügigen Veränderungen durch die Verordnung zur Reifeprüfung 2004.<sup>4</sup> Die FBA mit einem Umfang von bis zu 50 Seiten ersetzt an der AHS als vorgezogener Teil der Reifeprüfung eine schriftliche Klausurarbeit. Bei der mündlichen Reifeprüfung wird die FBA präsentiert und einschließlich des fachlichen Umfelds diskutiert. Zusätzlich erhält der/die Kandidat/in noch eine Kernfrage.<sup>5</sup> In dem interessanten Bilanzpapier des steirischen Landesschulrats<sup>6</sup>, der die Reform der Reifeprüfung an der AHS zum pädagogischen Schwerpunktthema des Schuljahres 2004/05 erklärt hat, wird die FBA, »die in erster Linie dazu dienen sollte, die Studierfähigkeit unserer Absolvent/inn/en zu erhöhen«, als »wesentliches Element« einer modernen Reifeprüfung gefeiert, denn:

Die Fachbereichsarbeit, die jedenfalls ein richtungsweisendes Element der Reifeprüfungsreform darstellte, erweist sich regelmäßig als Highlight der Reifeprüfungen. Sie bietet die Möglichkeit, dass sich die Kandidat/inn/en längere Zeit hindurch mit einem selbst gewählten Thema auseinander setzen, und diese intensive Beschäftigung führt in der Regel zu einer ungewohnten argumentativen Dichte und zu einem dialogischen Charakter der mündlichen Reifeprüfung, in deren Verlauf die Kandidat/inn/en das erworbene Problembewusstsein unter Beweis stellen.<sup>7</sup>

Interessant auch, wie man sich eine sinnvolle Reifeprüfung mit FBAs an der AHS vorstellt:

Weiters darf sich die Präsentation der Fachbereichsarbeiten nicht auf eine schale Inhaltsangabe beschränken, sondern sie sollte vielmehr einen problemorientierten Verlauf nehmen. Anstatt eines diffusen Gespräches über das Umfeld der FBA, das die RPVO ermöglicht, sollten wir jedenfalls an einer konkreten Umfeldfrage festhalten, die aber die Kirche im Dorf lässt, indem sie sich eng an die FBA anlehnt, anstatt ein neues Fachgebiet anzureißen.<sup>8</sup>

Während also im AHS-Bereich die FBA nach Kräften gefördert wird und die betreuenden LehrerInnen für ihre Coaching-Tätigkeit zusätzlich bezahlt werden, kommt im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen (BHS), deren erfolgreichster

<sup>4~</sup> BGBl. Nr. 270/2004, gültig ab dem Schuljahr 2004/05 im AHS-Bereich.

<sup>5</sup> Gemäß § 21 Abs. 1 RPVO entfällt die Spezialfrage. Es sind zwei Kernfragen und eine auf die FBA bezogene Frage vorzulegen.

<sup>6</sup> Pädagogisches Schwerpunktthema 2004/05: Die Reform der Reifeprüfung. Landesschulrat für Steiermark: http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10073430/e7954ca4/ P%E4dagogisches+ Schwerpunktthema+2004-05.doc

<sup>7</sup> Ebd., S. 1.

<sup>8</sup> Ebd., S. 8.

Schultyp die HLWs sind, der Begriff »Fachbereichsarbeit« in den Verordnungen des »Zukunftsministeriums«<sup>9</sup> gar nicht vor, obwohl sie gelebte Praxis ist! Diese Chuzpe gipfelt in den Erläuterungen zur bereits zitierten Verordnung BGBl. II Nr. 70/2000 vom 24. Februar 2000, in der von einer »fachspezifischen Themenstellung« die Rede ist:

Die fachspezifische Themenstellung ist ein Sammelbegriff für alle von einzelnen Schüler/innen oder Schülergruppen im Unterricht eigenständig durchgeführten Projekte oder behandelten Themenschwerpunkte. Wie auch schon bisher ist weder vorgesehen, dass eine schriftliche Ausarbeitung vorliegen muss, noch ist ein Mindestumfang definiert. Es empfiehlt sich allerdings schon aus pädagogischen Gründen eine schriftliche Dokumentation des Projekts und die Vorbereitung von Präsentationsunterlagen durch die Schüler/innen.

Gleich im nächsten Absatz wird davor gewarnt, dass bei solchen »fachspezifischen Projekten« ein angemessener Umfang nicht überschritten werden sollte, da sie »außerhalb des Unterrichts zu erledigen sind.« Es ist unglaublich, welche Akrobatik an Widersprüchlichkeit dem Leser dieser »Erläuterungen« zugemutet wird. Aber es kommt noch besser: Die Beurteilung dieses »Projektes« darf nicht in die »abschließende Prüfung« (an der HLW also in die Matura-Note) einfließen, sondern nur in die Jahresnote. Bei der mündlichen Reifeprüfung ist nun, nach Absatz 4, doch eine Präsentation der offiziell nicht vorhandenen FBA vorgesehen, allerdings darf nicht der Inhalt des »Projekts«, sondern nur die Präsentation als solche beurteilt werden. Inhaltlich werden die Leistungen der KandidatInnen im »fachlichen Umfeld« der sogenannten »fachspezifischen Themenstellung« bewertet (Absatz 5).

Gelebte Praxis jedoch ist, dass die bibliophil gestalteten und gebundenen FBAs, die es offiziell gar nicht gibt, bei der Matura dem/der Vorsitzenden und der Kommission als Nachweis intellektueller und fachlicher Reife unserer KandidatInnen vorgelegt werden. Praxis ist, dass die FBAs durch unsere KandidatInnen in fünf bis sieben Minuten professionell vorgestellt bzw. präsentiert werden und dass die KandidatInnen in weiteren 15 Minuten vertiefende Fragen und Umfeldfragen mit dem Prüfer diskutieren und beantworten. Diese Prüfungen sind, ähnlich jenen in der AHS, tatsächlich die Highlights der »Mündlichen Reife- und Diplomprüfung«. Gelebte Praxis ist, dass unsere MaturantInnen, die ein ganzes Jahr an und mit ihrer »Matura-Arbeit« schreibend lernen, schließlich stolz und glücklich über ihre fertig vorliegenden Arbeiten sind und keine Kosten und Mühen scheuen, um sie ansprechend zu gestalten – nach dem Motto: »Ich schreibe nur einmal im Leben eine Matura-Arbeit.«

<sup>9</sup> Für unsere deutschen und schweizer LeserInnen: »Das Zukunftsministerium« ist die weithin als euphemistisch empfundene Eigendefinition des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (vgl. http://www.bmbwk.gv.at/), das sich auch für die Zukunft der österreichischen Schule zuständig fühlt.

 $<sup>10\,</sup>$  Erläuterungen zur mündlichen Prüfung gem. §  $10\,$  (1) Z. 2 bzw. zum Begriff der fachspezifischen Themenstellung.

Der geneigte Leser wird sich nun fragen, warum sich das »Zukunftsministerium« und die nachgeschalteten, sich dem Qualitätsmanagement verpflichtet fühlenden Landesschulräte nicht endlich durchringen, die FBAs auch an der BHS offiziell einzuführen. Die Antwort ist ernüchternd lapidar: Qualitätsentwicklung muss »kostenneutral« sein. FBAs würden Kosten verursachen, weil man den coachenden LehrerInnen, wie an der AHS, für ihre Tätigkeit eine Abgeltung anbieten müsste. Also behilft man sich mit der kostenneutralen Hilfskonstruktion »fachspezifischer Themenstellungen« – unser geniales österreichisches Qualitätsmanagement in Aktion! –, denn man erreicht denselben Effekt: In selbstausbeuterischer Weise sorgen verantwortungsbewusste BHS-LehrerInnen kostenlos dafür, dass ihre AbsolventInnen mindestens dieselben Matura-Standards aufweisen und gleiche Kompetenzen für ein wissenschaftliches Studium mitbringen wie ihre KollegInnen aus der AHS.

Aus Platzgründen muss an dieser Stelle die Präsentation des Grundlagenpapiers »Projekt FBA an der HLW Klagenfurt«, das allen SchülerInnen am Ende des vierten Jahrganges vorliegt, unterbleiben. Es findet sich jedoch – wie der gesamte Beitrag – auf der *ide*-Homepage und ist dort für Interessierte zugänglich und downloadbar. Dieses Papier ist eine Arbeitsanweisung für unsere SchülerInnen, die am Ende des vierten Jahrganges mit ihren FBAs beginnen. Gleichzeitig formuliert es die Qualitätsstandards für die coachenden LehrerInnen.

#### Literatur

Bräuer, Gerd: Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verlag 1988 (= ide-extra, Bd. 6).

DERS.: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag 2000.

Wernitznig, Evelyn; Wilhelmer, Hermann: Schriftliche Projektarbeit an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe – Ein Erfahrungsbericht. In: *ide* 1/1989, Jg. 13, S. 68–79.

<sup>11</sup> In der 20-jährigen Diskussion zu einer Einführung von FBAs an den BHS begegnete ich auch immer wieder diskriminierenden Scheinargumenten: BHS-AbsolventInnen wären leistungsmäßig (gemeint ist dabei »intellektuell«) nicht in der Lage, FBAs zu schreiben; es sei nicht vordringliches Ziel einer BHS, auf ein Studium vorzubereiten, daher könne man – im Gegensatz zur AHS – auf die FBA verzichten usw .

# Vom passiven Rezipienten zum aktiv Lernenden

Auf dem Weg zum forschenden Lernen – Ein Bericht aus einer amerikanischen High School

#### 1. Zur Entstehungsgeschichte

Die vorliegende Fallstudie stammt aus einer öffentlichen US-amerikanischen High School mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt. Forschendes Lernen war von Beginn an ein wesentlicher Aspekt in diesen Fächern, während in den sozialwissenschaftlichen Fächern und in den Sprachen diese Ansätze nur marginal vorhanden waren bzw. als Pendelbewegung beschrieben werden können. In den letzten Jahren hat sich der Zustrom der Schüler/innen entscheidend verändert, da die Schule von vielen aufgrund ihres guten Rufes gewählt wird und nicht aufgrund der mathematischen oder naturwissenschaftlichen Begabung und/oder Interesses. In der Schule, insbesondere in der Abteilung für »Social Studies«, wurde überlegt, wie darauf reagiert werden sollte und worin zusätzliche Angebote bestehen könnten. Eine Idee war u. a. die Einführung einer Forschungsklasse analog zu jenen in den Naturwissenschaften bzw. Mathematik. Der vorliegende Bericht basiert auf Unterrichtsbeobachtungen über drei Monate, auf halbstandardisierten Interviews mit der Lehrerin und den Schüler/innen sowie einer schriftlichen Befragung.

Kornelila Tischler ist Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung (Abteilung für Schulpädagogik) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: kornelia.tischler@uni-klu.ac.at

#### 2. Die Zielsetzung

Im Interview nennt die Lehrerin mehrere Ziele, die zum Teil in Übereinstimmung mit den Kriterien für das »Forschende Lernen« stehen, wie sie auch von der Bundesassistentenkonferenz (1970) definiert werden. Dazu gehören, dass die Schüler/innen, selbstständig das Thema wählen, die Fragestellung erarbeiten, den Verlauf planen und die Methoden auswählen. Von Bedeutung ist weiters, dass die Schüler/innen wissenschaftliches Arbeiten kennen lernen und ihnen dabei zugestanden wird, Fehler als Teil des Lernprozesses wahrzunehmen, indem gemeinsam eine Ursachenklärung erfolgt. Außerdem sollen sie dazu befähigt werden, ihre Ergebnisse und die Interpretation der Resultate in einer angemessenen und nachvollziehbaren Art darzustellen (vgl. Bundesassistentenkonferenz 1970, S. 14).

Darüber hinaus ist es für sie wichtig, dass die Schüler/innen sich insbesondere in der Anfangsphase auch mit verschiedenen Texten aus den Sozialwissenschaften auseinander setzen, um die Relevanz dieser Forschung für Gesellschaft, Wirtschaft und Politik zu erkennen.

#### 3. Die Zielgruppe

Dieses Angebot richtet sich an die Schüler/innen der elften und zwölften Schulstufe und wird als Wahlpflichtgegenstand für zwei Semester angeboten. Da im Gegensatz zu unseren Schulen der Stundenplan für jeden Tag der Woche weitgehend gleich bleibt, findet jeden Tag eine Unterrichtsstunde (á 40 Minuten) statt.

#### 4. Der Verlauf

Der Lehr- und Lernprozess in dieser Klasse besteht nach einer Einführung in die Grundlagen der Sozialwissenschaften aus drei Phasen, die nacheinander aber auch parallel ablaufen, außerdem ist eine Rückkehr auf eine frühere Stufe immer wieder gegeben. Das bedeutet zum Beispiel, dass sich im Verlauf der Projektarbeit (Phase III) Fragestellungen ergeben, die einen theoretischen Input und/oder ein praktisches Erproben von Methoden (Phase II) für die gesamte Gruppe sinnvoll erscheinen lassen, oder dass die Präsentation der Ergebnisse aus der eigenen Projektarbeit zu Phase I in der nachfolgenden Gruppe wird.

#### 4.1. Die Vorbereitungsphase

Das Semester begann damit, dass Basistexte aus unterschiedlichen Disziplinen, wie Anthropologie, Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaften, Geschichte usw. bearbeitet wurden. Die Texte stammten zumeist aus Lehrbüchern für Collegestudenten/innen und dienten dem ersten Kennenlernen der Grundlagen der jeweiligen Fachrichtung. Einfache Texte wurden zu Hause gelesen und in der Schule diskutiert, schwierige Texte wurden in der Schule bearbeitet. Bereits in dieser Phase beantwortete die Lehrerin viele der SchülerInnenfragen nicht direkt, sondern gab sie mit wei-

terführenden Fragestellungen/Vergleichen/Hinweisen auf andere Diskussionen an die Mitschüler/innen weiter.

Die Unterrichtsbeobachtung zeigte, dass die Schüler/innen zuerst sehr zögerlich und eher umständlich agierten. Durch den respektvollen Umgang der Lehrerin mit den SchülerInnenäußerungen, indem diese zum Beispiel in neue Fragen integriert wurden oder bei falschen Antworten gemeinsam überlegt wurde, warum diese nicht zielführend waren bzw. welche Probleme dadurch entstehen könnten, entwickelte sich langsam in vielen – aber nicht allen Unterrichtsstunden – eine intensive, ernsthafte Diskussionskultur.

#### 4.2. Phase I: Interessenerkundung

Parallel zur Vorbereitungsphase begannen die Schüler/innen bereits veröffentlichte Forschungsergebnisse zu lesen, die sie dann referieren mussten (etwa fünf bis sieben Wochen nach Schulbeginn). Dafür legte die Lehrerin Fachzeitschriften auf, aus denen die Schüler/innen einen Artikel wählen konnten. Diese Aufgabe hatte den Zweck, Interesse für mögliche Themen/Fragestellungen zu wecken und sich kritisch mit der Zielsetzung, den verwendeten Methoden, der Ergebnisdarstellung und Interpretation auseinander zu setzen (Verbindung mit Phase II – Kompetenzentwicklung). Die Lehrerin agierte hier im Sinne der exogenen konstruktivistischen Lerntheorien, nach welchem sie als »role model« fungierte, indem sie exemplarisch ihre Gedanken/Überlegungen zu verschiedenen Fragestellungen an einem Beispielstext demonstrierte.

Eine weitere Form der Interessenerkundung stellte die Einladung von Experten/innen zu einem Vortrag dar. Diese lieferten nicht nur inhaltliche Inputs und Hinweise zum methodischen Vorgehen anhand von Praxisbeispielen, sondern sie übernahmen oftmals die Betreuung/Beratung von Schüler/innen bei ihren Projektarbeiten. Sie gewährten dadurch den Schüler/innen einen konkreten Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten und trugen damit, ebenso wie mit der Betreuung, auch zu einer Entlastung der Lehrkräfte bei.

#### 4.3. Phase II: Kompetenzentwicklung mit der gesamten Gruppe

Die Ziele in dieser Phase umfassen sowohl das Kennenlernen der unterschiedlichen Methoden, Durchführung von Interviews, Erstellen von Fragebögen, Notizen-Machen, Klassifizieren und Analysieren von Daten, Gebrauch von Quellen, Nachschlagewerken, Internet als auch schriftliche und mündliche Darstellung von Forschungsergebnissen.

Die Vermittlung der Arbeitstechniken passiert durch theoretische Inputs und bzw. oder Bearbeiten von Texten – wie bereits in Phase I angeführt. D.h., dass neben den inhaltlichen Fragen ebenso jene zur Methode und zur Qualität der Forschungsarbeit im Zentrum der Diskussion stehen, wie zum Beispiel: Welchen methodischen Zugang hat der Autor gewählt? Steht dieser im Zusammenhang mit der Fragestellung? Werden die angestrebten Ziele erreicht? Wie erfolgt die Hypothesenprüfung?

In dieser Phase fingen die Schüler/innen an, sich mit ihren möglichen Themen und Fragestellungen auseinander zu setzen und sich auch Gedanken zum methodischen Vorgehen zu machen, die Überlegungen wurden in der Klasse hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und der benötigten Kompetenzen diskutiert.

Generell ist zu diesen beiden Phasen anzumerken, dass hier der/die Lehrer/in nicht nur unterschiedliche Vorgaben offerierte, sondern auch immer wieder eine Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten erfolgte, zum einen durch das Stellen von offenen Fragen, zum anderen durch die Ermunterung der Schüler/innen, selbst Fragen zu stellen. Der Erfolg dieser zu Beginn eher mühsamen Arbeit, da Schüler/innen immer wieder Aufforderungen und Lob brauchten, soll am Beispiel einer zusammengefassten Unterrichtsbeobachtung deutlich gemacht werden:

In die Klasse wurden zwei Expertinnen eingeladen, ihr Forschungsprojekt »Der 11. September 2001 aus der Sicht der Bewohner/innen von New York City« vorzustellen. Sie berichteten in erster Linie über erste Ergebnisse. Es war interessant zu beobachten, wie die Schüler/innen danach insbesondere eine detaillierte Klärung der Ziele in Verbindung mit dem methodischen Vorgehen einforderten. Das selbstbewusste Auftreten und das gezielte Nachfragen der Schüler/innen überraschte die Expertinnen, vor allem weil sich die Jugendlichen in weiterer Folge nicht mit allgemeinen Erklärungen/Aussagen zufrieden gaben. Nach dieser »Überraschungsphase« entwickelte sich eine interessante Diskussion über Zielsetzungen, methodisches Vorgehen, gesellschaftliche Relevanz sowie die Differenz zwischen Alltagsgeschichte und Wissenschaftswissen.

Diese auch für mich interessante Beobachtung birgt die Frage, wie eine Lehrkraft Schüler/innen dieses Wissen und diese Kompetenzen vermitteln kann. Die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Schülern/innen und der Lehrkraft ergaben drei Erklärungsansätze:

- Die Schüler/innen wurden von Beginn an mit den Methoden der Sozialforschung vertraut gemacht, sowohl durch die Bearbeitung von Grundlagentexten als auch durch die Auseinandersetzung mit veröffentlichten Forschungsprojekten, wobei stets Fragen zum methodischen Vorgehen von hoher Relevanz waren.
- Die Unterrichtsgestaltung kann als Sandwichmethode beschrieben werden; nach einem kurzen theoretischen Input durch die Lehrerin oder durch die Schüler/innen (z. B. Zusammenfassung wesentlicher Aspekte eines Textes) erfolgte eine Diskussion entweder im Plenum oder in Partner/innnen- bzw. Gruppenarbeiten (in letzteren Fällen wurden die Ergebnisse kurz präsentiert). Die wesentlichen Ergebnisse aus der Diskussion oder Präsentation wurden gemeinsam zusammengefasst und schriftlich festgehalten, manchmal auch noch ergänzt. Danach kam es zu einem weiteren Input, zu einer neuerlichen Diskussionsrunde usw. Diese Gestaltung zog sich über mehrere Stunden und die Beobachtung machte deutlich, dass die Schüler/innen kaum Probleme hatten, begonnene Diskussionen am nächsten Tag nach einer kurzen »Auffrischung« aufzunehmen.
- Das beobachtete Experten/innengespräch war nicht das erste, die Schüler/innen hatten zuvor zwei ähnliche Situationen erlebt, wobei die Lehrerin davon berichtete, dass in diesen die Schüler/innen vor allem inhaltsbezogen nachfragten. Ein

Eindruck, der ebenso von einer Schülerin im Interview angesprochen wurde. Sie meinte, hier hätte sich eine Interessensverlagerung ergeben, da die Themen für die eigene »Forschungsarbeit« bereits feststünden und durch ihre intensive Auseinandersetzung mit Methoden der Sozialforschung wären sie stärker an der Methodenfrage interessiert, insbesondere an der Planung, Umsetzung, möglichen Problemen und wie diese gelöst werden könnten, daher wollten sie umfassend durch Personen aus der Praxis informiert werden.

#### 4.4. Phase III: Projektarbeit

Diese Phase war in mehrere Abschnitte geteilt:

- Zunächst entwickelten die Schüler/innen eine präzise Fragestellung,
- erarbeiteten sich eine Übersicht über den Forschungsgegenstand (Welche aktuellen Forschungsergebnisse sind derzeit gegeben? Gibt es sich widersprechende Resultate?).
- definierten die verwendeten Begriffe,
- legten einen Durchführungsplan fest (begründete Methodenwahl, Anzahl und Auswahlkriterien der Probanden/innen, Durchführungsrahmen) und
- stellten ihre Ergebnisse und Interpretationen in schriftlicher und mündlicher Form vor.

Die Planung dieser Arbeitsschritte wurde schriftlich festgehalten und erfolgte in individuellen Absprachen zwischen der Lehrerin und den Schüler/innen, wobei aber auch immer wieder Diskussionen zwischen den Schüler/innen geführt wurden bzw. auch mit der gesamten Gruppe debattiert wurde, insbesondere bei der Entwicklung von Zielbeschreibungen, Hypothesenbildung, geplanten Methoden und Interpretationen.

Im Rahmen der schriftlichen Vereinbarung wurden zudem Termine fixiert, bis wann welche Zwischenergebnisse vorliegen mussten. Diese Maßnahme war aus zwei Gründen notwendig: Erstens konnte dadurch ein kontinuierlicher Prozess in der Arbeit eher gewährleistet werden, zweitens bestand eine bessere Chance, mögliche Fehler rechtzeitig zu besprechen. Die Besprechung der Arbeiten erfolgte in einem Zweiergespräch zwischen Lehrperson und Jugendlichen. Bei den Beobachtungen fiel auf, dass die Lehrerin nicht sofort korrigierte, sondern zuerst versuchte, ausgehend von der Zielsetzung und dem Erkenntnisinteresse mittels Fragen den Schüler/die Schülerin auf die Probleme aufmerksam zu machen.

Während der Arbeit am Projekt (zumeist Einzel- oder Partnerarbeit) stand die Lehrperson als Beraterin zur Verfügung, einige Schüler/innen hatten darüber hinaus zusätzlich Experten/innen, die aus der Universität, der Wirtschaft oder aus Non-Profit Organisationen stammen, miteinbezogen. Die freien, selbstständigen Arbeitsphasen der Schüler/innen bewegten sich innerhalb definierter Grenzen, die aber immer wieder gemeinsam ausgehandelt wurden, zum Beispiel mussten die Schüler/innen auch in dieser Zeit in der Klasse oder mit Erlaubnis der Lehrperson in der Bibliothek arbeiten.

Die gewählten Themen wie auch die Methoden waren sehr unterschiedlich und reichten von einer Befragung an der Schule (Gender und Naturwissenschaften) über soziale Themen (Armut in der Dritten Welt) bis hin zu Wirtschaftsfragen.

#### 5. Die Forschungsklasse aus der Sicht der Lehrer/innen und Schüler/innen

Die Schüler/innen beschrieben die Arbeit in der Forschungsklasse als herausfordernd, aber nicht schwierig, da ihnen sowohl die Lehrkräfte und Mitschüler/innen als auch teilweise externe Mentoren/innen zur Hilfestellung zur Verfügung standen. Weiters führten sie aus, dass sie hier eine gute Gelegenheit erhielten, ihre Kenntnisse zu vertiefen und erste Erfahrungen mit »wissenschaftlichem Arbeiten« zu sammeln. Einige merkten überdies an, dass dadurch ihr Interesse an den Sozialwissenschaften geweckt wurde und sie ein entsprechendes Studium beginnen wollten.

Die Lehrkraft erlebte die Arbeit als sehr bereichernd, sie wies aber auch darauf hin, dass sich vielfache Belastungen für sie als Lehrerin ergaben: zum einen durch den hohen Arbeitsaufwand (Zeit für Vorbereitung, Beratung, Organisation), zum anderen durch die unterschiedlichen Ansprüche der Schüler/innen. Sie vertrat den Standpunkt, dass neben umfassenden fachlichen, methodischen, organisatorischen sowie sozialen Kompetenzen und dem Wissen über Zugänge zu unterschiedlichen Ressourcen vor allem die Unterstützung durch Kollegen/innen sehr wichtig war. Weiters führte sie aus, dass sie durch das Masterstudium über gute Kontakte zu Universitäten und Forschungseinrichtungen verfügte und dadurch die Einbeziehung von Experten/innen leichter war.

Die Bereicherung erlebte sie in der Entwicklung der Schüler/innen, da diese ein größeres Zutrauen zu ihren eigenen Fähigkeiten entwickelten, und damit auch mehr Freude und Motivation an der Arbeit zeigten. In diesem Kontext wies sie in weiterer Folge darauf hin, dass mit Fortdauer des Schuljahres eine Entlastung eingetreten wäre, da die Schüler/innen zunehmend mehr Verantwortung für sich selbst und für ihre Mitschüler/innen übernommen hätten, indem zum Beispiel offene Fragen auch untereinander geklärt wurden. Allerdings traf dies nicht immer auf alle Jugendlichen zu. Aufgrund ihrer Erfahrung war die Lehrerin jedoch der Ansicht, dass etwa 80 bis 90 Prozent der Schüler/innen bereit waren, selbstständig zu arbeiten und Eigenverantwortung zu übernehmen.

Eine weitere Bereicherung stellten für die Lehrkraft die Arbeiten der Schüler/innen dar, von denen mehr als die Hälfte mit »Ausgezeichnet« beurteilt werden konnten, sowohl inhaltlich als auch methodisch. In die Beurteilung flossen mehrere Aspekte ein: die Klarheit der Forschungsfrage, die Bearbeitung der (aktuellen) Literatur/Forschungsergebnisse, der Aufbau des methodischen Vorgehens, die Darstellung und Nachvollziehbarkeit der Interpretation der Ergebnisse.

#### 6. Resümee

Wenn man diese Darstellung unter dem Aspekt zusammenfasst, welche Bedingungen zum Gelingen beitragen, so können drei genannt werden: die Organisation der

Lehr-Lernprozesse, die Interaktion im Unterricht und die veränderte LehrerInnenund SchülerInnenrolle:

- Die Organisation der Lehr-Lernprozesse ist durch ein Wechselspiel von strukturierten und offenen Lernsituationen sowie von LehrerInnen- und SchülerInnenzentrierung, durch den Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lernmethoden und erweiterten Formen der Leistungsbeurteilung gekennzeichnet.
- Die Interaktion kann als eine symmetrische Kommunikation beschrieben werden, in der Projektplanung und Durchführung agieren Lehrer/innen und Schüler/innen als gleichberechtigte Personen. Die Beurteilung der Leistungen erfolgt zwar durch die Lehrkraft nach definierten Kriterien, die aber zuvor mit den Schülern/innen besprochen werden.
- Die größte Veränderung betrifft die Rollen der Lehrer/innen und Schüler/innen. Der Rollenwechsel der Lehrer/innen besteht im Wechsel von der nicht hinterfragten Autorität zum/r gemeinsamen Gestalter/in von Lernprozessen. Von den Lehrenden wird in diesem Zusammenhang erwartet, dass sie die Lernenden begleiten, unterstützen, Erfahrungen gewähren, mögliche Wege sowie Lösungen finden lassen und anbieten (vgl. Bastian 1991, S. 11).
  - Die Veränderung der SchülerInnenrolle ist durch den Wechsel vom/von der passiven Rezipienten/in zum/r aktiv Handelnden gekennzeichnet. In der Forschungsklasse wird von den Lernenden nicht nur die Übernahme und Aneignung von gesellschaftlich anerkanntem Wissen erwartet, sondern auch aktive Erarbeitung von neuen Inhalten und Strukturen. Auch im Verlauf der Forschungsklasse ist eine zunehmende Selbstständigkeit der Schüler/innen festzustellen. Während sie zu Beginn eher »lehrerzentriert« agieren, werden sie mit Fortdauer immer selbstständiger, was im eigenen Planen, Durchführen und Verschriftlichen der Resultate bzw. im kritischen Reflektieren anderer Forschungsergebnisse zum Ausdruck kommt.

Neben den genannten Bedingungen gibt es allerdings eine Grundvoraussetzung, auf die Bastian (1991) schon hinwies: »Die Schüler/innen in der Rolle als Forscher/innen ernst nehmen.« Das heißt, davon auszugehen, dass Jugendliche grundsätzlich fähig und interessiert sind, Neues zu entdecken und Altes zu hinterfragen; dass sie Problemstellungen in Fragen umformulieren und diese systematisieren können; dass sie in der Lage sind, Lösungsvorschläge zu finden und Ergebnisse darzustellen; dass sie bereit sind, Verantwortung zu übernehmen.

#### Literatur

Bastian, Johannes: Schüler als Forscher. Ein Traum-Bild vom Schüler? In: *Pädagogik*, H. 2/1991, S. 6–11.

Bundesassistenkonferenz (Hrsg.): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn: Schriften der Bundesassistenkonferenz 1970, Bd. 5.

Evangelia Karagiannakis

# Wissenschaftliche Texte verstehen und verarbeiten

Erfahrungen aus der Arbeit mit jungen Deutsch als Fremdsprache-LernerInnen

#### 1. Lesen und Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Der überwiegende Teil des Lese- und Schreib-Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache (DaF) befasst sich mit der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen im nicht-wissenschaftlichen Bereich.

Eine Schulung der Lesefertigkeit »soll die Lernenden vor allem befähigen, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbstständig zu befriedigen« (Westhoff 1997, S. 7). Als Texte, die DaF-Lernende lesen und verstehen möchten, werden u.a. Fahrpläne, Briefe, Informationszettel, Speisekarten, Broschüren etc. angegeben. Zu den komplexeren anspruchsvollen Texten gehören Zeitungsartikel oder literarische Texte (vgl. z. B. Westhoff 1997, S. 7). Dies sind Angaben, welche DaF-Lernende bei Befragungen selbst machen. Wissenschaftliche (Fach-)Texte werden in der Regel nicht oder nur sehr selten genannt. Dies ist angesichts der Tatsache, dass sehr viele Sprachkurse mit dem Ziel besucht werden, die sprachliche Zugangsberechtigung für eine deutschsprachige Universität zu erlangen, durchaus verwunderlich. Die notwendigen Sprachprüfungen können in Deutschland bereits nach der Mittelstufe II abgelegt werden. Zu diesem Zeitpunkt ist das Sprachniveau zwar schon hoch genug, um deutschsprachigen Lehrveranstaltungen folgen zu können. Die Standardlehrwerke, die auch in den

Evangelia Karagiannakis ist Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg. E-Mail: karagian@ph-freiburg.de

prüfungsvorbereitenden Kursen verwendet werden, befassen sich jedoch (fast) ausschließlich mit nicht-wissenschaftlichen Texten.

Noch problematischer steht es um den Schreibunterricht. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts gehört die Entwicklung der Schreibkompetenz zu den allgemein anerkannten, wenn nicht gar besonderen Zielen. Die Praxis sieht jedoch völlig anders aus: 68,4 Prozent von 324 befragten LehrerInnen aus 24 Ländern setzen die Schreibfertigkeit auf Rang 4, also an das Ende der Liste sprachlicher Fertigkeiten (Henrici 1996, S. 103). Als Gründe hierfür nennen sie beispielsweise:

Es gibt zu wenig Übungsmaterialien zur Entwicklung der Schreibkompetenz. Die Entwicklung der technischen Medien macht das Schreiben überflüssig. Es ist schwierig, die LernerInnen zum Schreiben zu motivieren. Schreiben erfordert einen hohen Korrekturaufwand. Schüler Innen sollen erst sprechen können, bevor sie sich mit dem Schreiben beschäftigen.

Zu meinem persönlichen Kreis an DaF-LernerInnen gehörten und gehören immer wieder junge Erwachsene, die entweder beliebige Fächer an einer deutschsprachigen Universität studieren möchten oder ein Germanistikstudium im Heimatland anstreben bzw. bereits besuchen. Es ist für mich daher naheliegend, dass ich bei entsprechendem Sprachniveau auch den Umgang mit wissenschaftlichen Texten trainiere. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Lesen und Verstehen, da der rezeptive Umgang mit wissenschaftlichen Texten diejenige Form der Auseinandersetzung ist, mit der die ausländischen Studierenden von Anfang an regelmäßig konfrontiert werden. Der produktive Umgang, also das Verfassen und Schreiben eigener umfangreicher wissenschaftlicher Texte, wird zwar ebenfalls thematisiert und geübt, jedoch oft nicht im gleichen Umfang wie der rezeptive.

Im Folgenden möchte ich aus meiner Arbeit in verschiedenen DaF-LernerInnen-Gruppen berichten. Aus den erwähnten Gründen lege ich den Fokus auf das Verstehen von Texten. Ich stütze mich dabei hauptsächlich auf meine Erfahrungen und Aufzeichnungen aus Seminaren und Kursen. 1 Ich wähle bewusst Veranstaltungen, die einen Zeitraum von über zehn Jahren abdecken, da sich trotz der großen Zeitspanne und der sehr unterschiedlichen Adressatengruppen doch immer wieder die gleichen Lernschwierigkeiten abzeichnen.<sup>2</sup> Die studentischen TeilnehmerInnen der

<sup>1</sup> Mehrere dreiwöchige Intensivkurse für Studierende und Dozierende der Belorussischen polytechnischen Staatsakademie Minsk/Weißrussland - 1994; mehrere einsemestrige Seminare für Studierende der Columbia University of New York/USA (u. a. Advanced German Conversation and Composition) – 1997; drei einsemestrige Seminare Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, DAAD-Seminare für junge lateinamerikanische graduierte Germanisten, durchgeführt an der Universität Freiburg – 2002, 2004 und 2005; ein zweiwöchiges Intensiv-Seminar *Deutsche* Sprache und Landeskunde für Studierende, DAAD-Sommeruniversität in Duschanbe/Tadschi-

Trotz der Überschneidungen und Ähnlichkeiten der Aussagen in den genannten Kursen, handelt es sich jedoch lediglich um exemplarische Erfahrungen, die keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

verschiedenen Seminare waren zwischen 19 und ca. 25 Jahre alt, die DozentInnen entsprechend älter. Das Sprachniveau lag etwa zwischen der Grundstufe II des Goethe-Instituts (= Ende A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen [GER]) und der Oberstufe (= C1 des GER), die meisten TeilnehmerInnen lagen bei Grundstufe III bis Mittelstufe II. Die Fachrichtungen waren aus den oben genannten Gründen bunt gemischt.

Für das weitere Verständnis scheint es mir außerdem noch wichtig zu erwähnen, dass ich in meinen Veranstaltungen stets großen Wert auf die Vermittlung von Lernstrategien lege.

Alle genannten Gruppen hatten hierzu vorher kein systematisches Training erfahren. Wie wichtig ihnen diese Arbeit war, zeigen die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen. Am deutlichsten wurde dies bei den tadschikischen Studierenden, die täglich ein Lerntagebuch führen und am Ende des Kurses ein kleines Portfolio anlegen mussten. Die Methoden nahmen in ihren Ausführungen den größten Stellenwert ein, darunter standen Lesestrategien und grafische Umsetzung von Sachinhalten an vorderster Stelle.

#### 2. Texte verstehen

#### 2.1. Hauptschwierigkeiten

Sowohl meine eigenen Beobachtungen als auch kleinere, seminarinterne Befragungen ergeben immer wieder die gleiche Liste an Schwierigkeiten von DaF-LernerInnen in Bezug auf das Verständnis anspruchsvoller, insbesondere wissenschaftlicher Texte. Dazu gehören vorrangig:

- Wichtiges von Unwichtigem zu trennen,
- hierarchische Zusammenhänge zu erkennen (Ober- und Unterbegriffe, Basisinformationen u.Ä.),
- sich auf das Wesentliche zu konzentrieren,
- größere Einheiten in sinnvolle Abschnitte zu unterteilen, um Teilinformationen besser verarbeiten zu können,
- das Wesentliche eines Textes so zusammenzufassen, dass man es für sich selbst mit einem Blick erfassen und anderen erklären kann.

Dabei fällt auf, dass diese Schwierigkeiten nur unwesentlich vom Sprachniveau der LernerInnen beeinflusst werden. Die fortgeschritteneren DaF-SprecherInnen haben zwar weniger Probleme mit dem Verständnis einzelner Wortbedeutungen und grammatischer Strukturen, es fällt ihnen aber ebenfalls schwer, die aufgezählten Fragestellungen und Aufgaben zu bewältigen.

#### 2.2. Lösungsstrategien während des Lesens – erste Annäherung an den Text

Von den vielen Lesestrategien, die in der didaktischen Literatur angeboten werden (vgl. z.B. Henrici 1996, Westhoff 1999) haben sich für die erste Annäherung an einen

Text3 drei Schritte bewährt, die wie folgt als Arbeitsauftrag formuliert werden können:

Lesen Sie den folgenden Text über XX zuerst einmal ganz durch. Lesen Sie ihn dann noch einmal Abschnitt für Abschnitt und führen Sie die folgenden Aufgaben durch:

- Unterstreichen Sie in jedem Abschnitt den wichtigsten Satz in einer Farbe Ihrer Wahl.
- Unterstreichen Sie die wichtigsten Schlüsselbegriffe in jedem Abschnitt in einer zweiten
- Geben Sie jedem Abschnitt eine kurze Überschrift und schreiben Sie diese links neben den jeweiligen Abschnitt.

Optimalerweise ist der Text so bearbeitet und auf den Arbeitsblättern zurecht gestellt, dass er von rechts nach links etwa zwei Drittel der Seite einnimmt, das linke Drittel bleibt frei und bietet Platz für übersichtliche Überschriften. Anfang und Ende der einzelnen Abschnitte sollten deutlich erkennbar sein. Je nach Sprachniveau kann diese Übung in Einzel- oder Partnerarbeit durchgeführt werden.

Es fällt immer wieder auf, dass einzelne TeilnehmerInnen sich nicht an die Reihenfolge der vorgegebenen Schritte halten. Besonders häufig beginnen sie dann mit der dritten Teilaufgabe, dem Finden einer Überschrift für jeden einzelnen Abschnitt. Als Grund hierfür geben sie an, es sei zu schwierig, den wichtigsten Satz bzw. die Schlüsselbegriffe zu finden, eine passende Überschrift lasse sich leichter formulieren. Bespricht man die Einzelergebnisse später gemeinsam im Plenum, stellt sich oft heraus, dass diejenigen, die sich an die Reihenfolge gehalten haben, zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen, die anderen zu mehreren unterschiedlichen, die oft keine treffende Antwort auf die vorgegebenen Fragen liefern. Immerhin rufen diese Diskrepanzen meist sehr intensive sowohl inhaltliche als auch methodisch-strategische Diskussionen hervor, während derer eine sehr detaillierte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text stattfindet. In der Regel führen diese dann auch zu der Einsicht, dass die Einhaltung der drei Arbeitsschritte doch ihren Sinn hat, da diese aufeinander aufbauen und das Lösen der vorangehenden Aufgabe die folgende vorbereitet und erleichtert.

Ebenfalls erwähnenswert ist die Art und Weise, mit welcher der wichtigste Satz pro Abschnitt bestimmt wird. Die meisten TeilnehmerInnen erkennen von sich aus recht schnell, dass die wichtigste Information in der Regel im ersten oder zweiten Satz steht. Haben sie dieses Prinzip einmal erkannt, konzentrieren sie sich bei späteren Texten automatisch auf die ersten beiden Sätze in jedem Absatz. So gelingt es ihnen auch bei umfangreichen, komplexen Texten, relativ schnell die Hauptaussagen zu erfassen, was ihnen eine gewisse Grundsicherheit im weiteren Umgang mit dem Text gibt. Diejenigen, welche andere Sätze als besonders wichtig kennzeichnen, haben meist das oben erwähnte Problem, hierarchische Zusammenhänge zu erkennen. Als Begründung für ihre Wahl geben sie oft an, allgemeine, umfassende Angaben seien doch selbstverständlich, es komme auf die Details an. Auch hier er-

<sup>3</sup> Wenn nicht anders vermerkt, ist mit der Bezeichnung Text der wissenschaftliche Text gemeint.

weist sich eine ausführliche Diskussion im Plenum als besonders fruchtbar. Immer wieder stellt sich heraus, dass die TeilnehmerInnen nicht begründen können, warum sie gerade diese und nicht andere Details als bedeutungstragend erachten. Hier hilft eine einfache Probe: Andere TeilnehmerInnen lesen nur die unterstrichenen Sätze hintereinander laut vor. Die »Verfasser« der entsprechenden Zusammenfassungen sind dann oft selbst irritiert und kommen zu dem Schluss, dass »ihre« Sätze vielleicht jeder für sich vertretbar sind, jedoch im Gesamtkontext keinen schlüssigen Sinn ergeben.

Dies soll keineswegs bedeuten, dass es nur eine richtige Lösung für die Teilaufgaben gibt. Die DaF-LernerInnen sollten aber durch angemessene Diskussionen, Argumentationen und einfache Proben dahin geführt werden, selbstständig zu erkennen, nach welchen Kriterien sie entscheiden und zu einer vertretbaren Lösung kommen können.

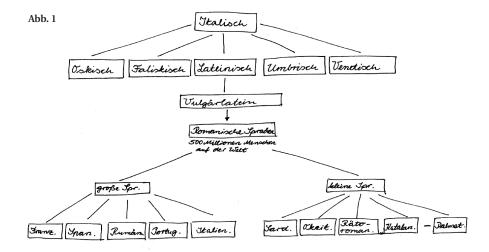
#### 2.3. Lösungsstrategien während des Lesens – inhaltliche Vertiefung

Zur tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Text (nach den Schritten 1 bis 3) bieten sich allgemeine, textübergreifende W-Fragen an (in Anlehnung an Westhoff 1999, S. 21).

Lesen Sie den Text XX und beantworten Sie die Fragen 1 bis 7. Markieren Sie die Textstellen, in denen Sie die Antworten auf die W-Fragen finden.

- Wer richtet sich an den Leser/die Leserin?
- Welches Thema oder welche Frage wird Ihrer Meinung nach im Text angesprochen?
   Worüber spricht der Autor?
- Um wen geht es Ihrer Meinung nach in diesem Text?
- Was sind für Sie die wichtigsten Aussagen des Textes?
- Wie kommt es zu diesen Aussagen? Wie vermittelt der Autor diese Aussagen?
- $\,{}^{\circ}$  Warumspricht der Autor Ihrer Meinung nach über diese Themen? Nennt er dafür Gründe?
- ${\color{blue}\bullet}$  Wie behandelt der Autor das Hauptthema? Welche Schritte können Sie hierzu erkennen?

Nach meinen Erfahrungen fällt es vielen DaF-LernerInnen zunächst schwer, sich auf diesen Typ von Fragen einzulassen. Sie sind es oft gewohnt, inhaltsabhängige Fragen zum Text zu beantworten, bei denen sie nach bestimmten Stichwörtern suchend selektiv vorgehen können und so schnell »die richtige« Antwort finden. Inhaltsunabhängige Fragen empfinden sie als anstrengend, mitunter sogar langweilig. Auch sind sie es nicht gewohnt, die subjektive Meinung in die Beantwortung von Fragen zum Text einzubeziehen, sondern erwarten eine objektive Antwort. Wer sich allerdings voll auf die Aufgabe einlässt, kommt zu dem Schluss, dass die Aufgabe zwar schwer und anspruchsvoll ist, der Text nachher aber um ein Vielfaches klarer ist als vorher. Typische Äußerungen von TeilnehmerInnen hierzu sind: »Obwohl wir vorher schon so viel mit dem Text gearbeitet hatten, habe ich erst jetzt richtig verstanden, worum es geht. Die Fragen sind schwer, aber sie zwingen mich, tief in den Text hineinzugehen und selbst Antworten zu finden, denn sie stehen nicht im Text.« Oft übernehmen diese TeilnehmerInnen den Fragenkatalog auch für die Arbeit an



Fachtexten außerhalb des Deutschunterrichts in ihren anderen Lehrveranstaltungen oder gar im privaten Bereich.

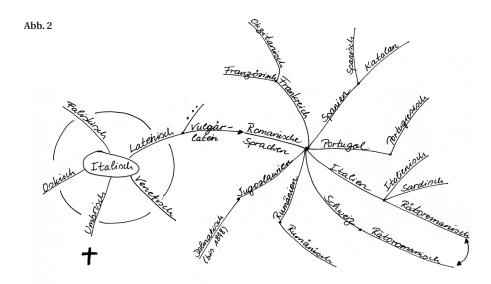
#### 3. Texte verarbeiten

#### 3.1. Lösungsstrategien nach dem Lesen – grafische Zusammenfassungen erstellen

Wie in 2.1. beschrieben, gehört es zu den Hauptschwierigkeiten vieler DaF-LernerInnen, nach einer intensiven Textlektüre die wichtigsten Informationen kurz und übersichtlich zusammenzufassen und sie so dauerhaft verfügbar zu machen. Grundsätzlich können die Ergebnisse aus den zuvor beschriebenen Übungen hierfür genutzt werden. Vor allem die kurzen in 2.2. beschriebenen Teilergebnisse bieten eine sehr gute Grundlage für einen entsprechenden Text. Kernaussagen und Schlüsselbegriffe sind farblich markiert, die Teilüberschriften schnell überblickt. Entlang dieser Stichworte lässt sich der Inhalt zügig rekonstruieren.

Sowohl aus sprachdidaktischen als auch aus lernpsychologischen Gründen bietet es sich an, vor der schriftlichen Zusammenfassung eine grafische erstellen zu lassen, die ebenfalls auf den Ergebnissen in 2.2. basieren kann. Die LernerInnen müssen sich so noch einmal intensiv mit den Inhalten auseinander setzen, Wichtiges auswählen und es anschaulich darstellen. Findet diese Aufgabe in Partnerarbeit statt, muss außerdem kommuniziert und argumentiert werden.

Von den vielen grafischen Varianten sind bei den LernerInnen vor allem Mind Maps und kreative Plakate sehr beliebt. Welche Möglichkeiten der grafischen Umsetzung es gibt, mögen die Abbildungen 1 bis 3 verdeutlichen. Es handelt sich dabei um die Zusammenfassungen eines Abschnitts aus D. Crystals Cambridge Enzyklopädie der Sprache im Kapitel über die indoeuropäische Sprachfamilie (vgl. Crystal 1993, S. 300 f.). Der Text ist zwar kein wissenschaftlicher Fachtext, er befasst sich je-



doch mit einem sprachwissenschaftlichen Thema und ist in Umfang, Wortwahl und Stil für die meisten TeilnehmerInnen der ausgewählten Seminare (Grundstufe II bis Mittelstufe II) auf sehr hohem Niveau und sprachlich anspruchsvoll. Die Grafiken wurden jeweils nach der Durchführung der in 2.2. beschriebenen Aufgaben in Kleingruppen angefertigt und dienten zunächst dazu, den anderen Arbeitsgruppen die eigenen Ergebnisse zu präsentieren.

#### ${\bf 3.2.\,Strategien\,nach\,dem\,Lesen-schriftliche\,Zusammenfassungen\,erstellen}$

Wie bereits erwähnt, benutzen viele DaF-LernerInnen die Ergebnisse aus den ersten drei Bearbeitungsschritten als Grundlage für eine schriftliche Zusammenfassung von wissenschaftlichen (und anderen) Texten. Dabei folgen sie dem didaktischen Konzept »Vom Wort zum Satz zum Text« (Kast 2000, S. 24) – aus Schlüsselbegriffen werden Überschriften und Sätze, aus Überschriften und Sätzen entsteht allmählich ein zusammenhängender Text. Vor allem Mind Maps werden von den LernerInnen oft und gern als zusätzliche Informationsquelle herangezogen, denn sie sind deutlich ausführlicher und differenzierter als die Notizen im Text. Außerdem findet bei der Erstellung eines Mind Maps bereits eine klare Strukturierung der Inhalte statt, die später den Verlauf des neu zu produzierenden Textes vorgibt.

In Anlehnung an Faistauers Untersuchungen zum kooperativen Schreiben (Faistauer 1997) habe ich in meinen jüngeren Veranstaltungen auch bei der Produktion von wissenschaftlichen Texten verstärkt Partner- und Gruppenarbeit eingesetzt und damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Die Planungsphasen verliefen stets recht zügig, besonders wenn die Kleingruppen vorher schon gemeinsam Mind Maps oder Plakate erstellt hatten. In den Überarbeitungsphasen zeigten sich die Vorteile kooperativen Schreibens besonders deutlich: Die Schwächeren wurden einerseits von



den Stärkeren unterstützt, angeleitet und ermutigt, andrerseits entwickelten sie den Ehrgeiz sich in der Kleingruppe gut zu behaupten, arbeiteten konzentriert und hochmotiviert und lieferten bessere Ergebnisse als in Einzelarbeiten. Inhalt und Strukturierung der Texte lag auf einem höheren Niveau als in früheren Einzelarbeiten, wirkte sich außerdem positiv auf spätere Einzelarbeiten aus. Dies wurde besonders in der tadschikischen Gruppe, in der das Niveau von Grundstufe II bis Mittelstufe II reichte, deutlich bemerkbar. Eine ganz andere, aber ebenso wichtige Erfahrung machten die TeilnehmerInnen einer lateinamerikanischen Gruppe, in der alle obere Mittelstufen- bis Oberstufenkenntnisse hatten. Sie hatten zwar keine sprachlichen Probleme, dafür aber Schwierigkeiten, sich auf Details, Formulierungen und stilistische Feinheiten zu einigen. Den Prozess der Kompromissfindung in Bezug auf eine anspruchsvolle Textproduktion gaben sie selbst als wichtigste Erfahrung dieser Übung an.

#### Literatur

CRYSTAL, DAVID: Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/M.: Campus Verlag 1993.

Faistauer, Renate: Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Wien: Studien-Verlag 1997.

Henrici, Gerd; Riemer, Claudia: Einführung in die Didaktik des Deutschunterrichts, Bd.1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996.

Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. München: Goethe-Institut/Langenscheidt

Kirckhoff, Mogens: Mind Mapping. Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken. Bremen: GABAL Verlag 1992.

WESTHOFF, GERARD: Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. München: Goethe-Institut/Langenscheidt 1999.

Eva Maria Rastner

# Vom Eintauchen in das »Abenteuer Wissenschaft« Im Gespräch mit Studierenden der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

In den vorhergehenden Beiträgen dieses Bandes haben sich AutorInnen aus unterschiedlichen Perspektiven dem komplexen Thema »Abenteuer Wissenschaft« genähert und sich dabei in ihren theoretischen wie praktischen Zugängen die Frage gestellt, wie denn gerade auch im Fach Deutsch entdeckendes und erforschendes Lernen sicher gestellt und gegebenenfalls neu belebt werden kann.

An dieser Stelle soll nun ein kleiner, aber dennoch repräsentativer Teil jener zu Wort kommen, für die das Eintauchen in verschiedene Wissenschaftsdisziplinen und damit die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten zu ihrem (beruflichen) Alltag gehört: Studierende der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

#### 1. Planungsphase und methodisches Vorgehen

#### 1.1. Die InterviewpartnerInnen

Im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2005 habe ich Studierende zu einem Gespräch über das Thema »Abenteuer Wissenschaft« eingeladen und gebeten, dass sich fünf bis sechs Freiwillige aus unterschiedlichen Wissen-

Eva Maria Rastner ist Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der *ide.* Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

schaftsdisziplinen für ein Interview melden sollten. Die Studierenden wurden auch darüber informiert, dass die Interview-Ergebnisse in der fachdidaktischen Zeitschrift *ide* präsentiert werden. – An dieser Stelle sei jenen sechs Studierenden¹ ganz herzlich gedankt, die sich freiwillig gemeldet, mir ihre Zeit, ihr Interesse und ihre Bereitschaft zur Reflexion eines so komplexen Themas geschenkt haben: Charis, Gudrun, Michaela, Samantha, Theresia und Thomas. Mit ihnen hat sich bezüglich Fakultätszugehörigkeit, Studienwahl, Semester bzw. Studienabschluss eine relativ »bunte« Gruppe² zusammengefunden.

#### 1.2. Interview und Fragenkatalog

Alle sechs Interviews wurden nach vorheriger Terminvereinbarung mit den Studierenden in Einzelsitzungen durchgeführt. Fünf Gespräche wurden zunächst auf Tonband aufgenommen, eines auf Wunsch der befragten Person nur schriftlich protokolliert. Die Dauer der Gesprächsaufzeichnungen schwankt zwischen 30 und 60 Minuten, wobei der Durchschnitt bei 45 Minuten liegt. Den InterviewpartnerInnen wurden – unter Berücksichtigung einer entsprechenden Vorbereitungszeit<sup>3</sup> – acht Impulsfragen<sup>4</sup> vorgelegt.

#### 1.3. Ziel der empirischen Erhebung

Wenn Jürgen August Alt in seinem Einleitungsbeitrag (2002, S. 10) dazu einlädt, das Abenteuer der Erkenntnis und somit des Wissens genauer unter die Lupe zu neh-

<sup>1</sup> Im Sinne des Datenschutzes werden nachfolgend nur die Vornamen der Studierenden angeführt. Alle InterviewpartnerInnen haben jedoch betont, dass sie nichts gegen eine volle Notation (Vorname und Familienname) einzuwenden hätten.

<sup>2</sup> Im Folgenden werden die einzelnen Gruppenmitglieder, die alle an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt studier(t)en, nach der alphabetischen Reihung ihrer Vornamen vorgestellt: Charis studiert an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät Germanistik und Anglistik/Amerikanistik (Lehramt) und befindet sich derzeit im 3. bzw. 4. Semester. – Gudrun ist ebenfalls Studentin der Kulturwissenschaftlichen Fakultät, studiert Germanistik (Diplom) und absolviert das 10. Semester. – Michaela ist Absolventin der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Germanistik und Anglistik/Amerikanistik Lehramt) und unterrichtet seit zwei Jahren an der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) Wolfsberg. – Samantha gehört aufgrund ihrer gewählten Studienfächer (Germanistik/Diplom, Betriebswirtschaftslehre) als einzige der Runde nicht nur der Kulturwissenschaftlichen, sondern auch der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät an; sie befindet sich im 2. Semester. – Theresia studiert im 4. Semester an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät die Fächer Germanistik und Anglistik/Amerikanistik (Lehramt). –Thomas studiert ebenfalls an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät und belegt dort Germanistik/Diplom im 3. Semester.

<sup>3</sup> Einige Studierende haben sich mit den Impulsfragen bereits zuhause auseinander gesetzt, einigen lagen sie erst bei Gesprächsbeginn vor.

<sup>4</sup> Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf die Präsentation der von mir zusammengestellten Impulsfragen verzichtet. Sie werden in Kapitel 2 dieses Beitrags formuliert. Die achte Frage ist eine Ergänzungsfrage im Sinne von: »Was mir noch einfällt/was ich noch sagen möchte ...«

men und festhält, dass mehr über das Wissen zu wissen zu einer anthropologischen Grundkonstante gehöre, so trifft dies wohl in besonderer Weise auf Studierende zu. Für sie gehört das Eintauchen in das »Abenteuer Wissenschaft« und damit die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen, Hypothesenbildungen und Erkenntnissen in ihrem nach Interesse und Begabung gewählten Fach bzw. in ihren Studienrichtungen zum täglichen Handwerkszeug innerhalb ihrer wissenschaftlichen Sozialisation.

Ziel der empirischen Erhebung bzw. der geführten Interviews war/ist es, Studierende – gewissermaßen mit dem Blick von außen – zu einer (kritischen) Reflexion ihrer bisherigen wissenschaftlichen Laufbahn zu stimulieren und in diesem Zusammenhang ihre unterschiedlichen »Wissenschaftsbilder« kennen zu lernen.

#### 2. Im Gespräch mit den Studierenden

Die nachfolgenden Ausführungen fassen die wesentlichsten Diskussionspunkte aus den geführten Einzelgesprächen zusammen. $^5$ 

Wenn Sie an Ihren Studienbeginn zurückdenken, was ist Ihnen mit Blick auf das jeweils gewählte Fach/die jeweils gewählten Fächer besonders leicht, was aber besonders schwer gefallen?

Offen und ehrlich erzählt *Theresia*<sup>6</sup>, dass sie sich am Anfang ihres Studiums sowohl organisatorisch als auch im Hinblick auf die Stofffülle ihrer gewählten Fächer (Germanistik, Anglistik/Amerikanistik) total überfordert gefühlt und besonders den immensen Leistungsdruck in Englisch aufgrund von ständigen Testverfahren als unangenehm empfunden habe. Sie sei mit der Erwartungshaltung an die Universität gekommen, dass dort – im Gegensatz zur Schule – freies und selbstständiges Arbeiten gleich zu Beginn forciert würden, habe aber zunächst eher Gegenteiliges erlebt: Input sei vor allem im ersten Semester vor entdeckendem, erforschendem Lernen gestanden.

Organisatorische Hürden zu Studienbeginn wären für *Michaela* vermeidbar gewesen, wäre sie in der 7./8. Klasse des Gymnasiums mit den Studienmöglichkeiten an den jeweiligen Universitäten vertraut gemacht worden. An der Universität selbst bzw. in den von ihr gewählten Studienrichtungen (Germanistik und Anglistik/Amerikanistik – Lehramt) habe sie sich aber gleich zu Beginn sehr gut auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet gefühlt und von daher nie Berührungsängste entwickelt.

*Thomas* hat sein Germanistik-Studium deshalb begonnen, weil er schon immer gerne geschrieben hat und seine Sprache perfektionieren wollte. Als schwierig bezeichnet Thomas – neben einigen organisatorischen Hürden bei Studienbeginn –

<sup>5</sup> Alle Interviews wurden transkribiert und können in ihrer Originallänge als Word-Datei Interessierten zugänglich gemacht werden. Kontakt: eva.rastner@uni-klu.ac.at

<sup>6</sup> Vorstellung der Studierenden, siehe Fußnote 2.

seinen Einstieg in das Fach, weil ihm Vorwissen gefehlt habe. Er habe in Ungarn das Gymnasium absolviert und dort im Unterricht nur sehr wenig über deutsche Literatur zu hören bekommen.

Persönliche Vorliebe für Lesen und besonders Schreiben haben *Charis* die beiden Fächer Germanistik und Anglistik/Amerikanistik (Lehramt) wählen lassen; ihr universitärer Einstieg sei sowohl in organisatorischer wie fachlicher Hinsicht ohne nennenswerte Probleme verlaufen, da sie sich bereits von der Schule sehr gut für ein Studium vorbereitet gefühlt habe.

Als Gerne- und Vielschreibende mit einer besonderen Vorliebe für narrative Texte war es für *Samantha* eine logische Konsequenz, Germanistik zu studieren; als zweite Studienrichtung inskribierte die HAK-Absolventin Betriebswirtschaftslehre. Als einzige Hürde zu Studienbeginn habe sie das Latinum empfunden, dieses aber schließlich gut gemeistert, und mittlerweile sei im Kontext von BWL sogar die Freude an Italienisch, der in der Schule ungeliebten Sprache, zurückgekommen. Von Anfang an hat Samantha die Atmosphäre an der Universität geliebt: »Ich komme auch an Wochenenden hierher, um zu arbeiten und zu lernen.«

Lesefreude und Schreiblust waren für *Gudrun* Antriebsfedern, um das Abenteuer Germanistik zu wagen. Eine Frage, die sie von Anfang an bis heute begleite, sei jene, wie sich wissenschaftliches und poetisches Schreiben verbinden lasse. Als kleine Hürden zu Studienbeginn habe sie das Latinum und vor allem ihre Arbeit am und mit dem Computer (Stichwort: Internet-Recherchen) empfunden.

Wurden Sie in der Schule auf die Anforderungen eines Studiums vorbereitet? – Oder anders formuliert: Was haben Sie von Ihrer schulischen Sozialisation für Ihr Studium mitnehmen können? Was haben Sie – rückblickend gesehen – vermisst?

»Schule bereitet nur für die Schule, nicht aber für das Leben und schon gar nicht für ein Studium vor«, so fasst *Thomas* seine Erfahrungen zusammen. Schule verderbe sehr oft über reines Auswendig-lernen-Müssen die Freude und das Interesse an einer Sache. Um Freude an einem Fach und Interesse an wissenschaftlichen Fragestellungen zu beleben und zu fördern, müssten entdeckendes und erforschendes Lernen sowie Freiräume für Selbsterkenntnis und Selbstfindung zum Selbstverständnis des Unterrichts werden.

Auch für *Michaela* hat Schule wenig für ihr Studium beitgetragen, sieht man von dem Basiswissen in Sprache und Literatur mit Blick auf die später gewählten Fächer ab.

Samantha hingegen betont, dass sie die Grundlagen für ihr Studium der Betriebswirtschaftslehre und der Germanistik in der Schule erhalten habe. Sie sei besonders durch ihre Deutschlehrerin zur Literatur »verführt« worden. Diese positive Erfahrung teilt auch Charis, die sich aufgrund eines sehr qualifizierten Unterrichts ihres Deutschlehrers gut auf ihr Germanistik-Studium vorbereitet gefühlt hat: »Der Schwerpunkt lag auf dem Literaturkanon, mit Minderheitenliteraturen haben wir uns zwar weniger befasst, mit zeitgenössischen Kärntner AutorInnen hingegen schon, wir durften literarische Tagebücher verfassen ...«

Die Struktur der lateinischen Sprache hat sich *Gudrun* aufgrund des interessanten Unterrichts ihrer Lateinlehrerin in der Unterstufe des Gymnasiums so gut eingeprägt, dass ihr weder das Latinum zu Beginn ihres Studiums noch die Beschäftigung mit der Struktur der deutschen Sprache ein Problem bereitet hat.

Auch *Theresia* glaubt von der Schule ein gutes Basiswissen für beide Studienfächer (besonders für Englisch) mitbekommen zu haben. Was ihr aber in der Schule als Vorbereitung auf das universitäre Studium gefehlt hat, war einerseits das Einüben in selbstständiges Arbeiten und andererseits die Schulung vernetzten, eigene Fachgrenzen überschreitenden Denkens.

#### Was bedeutet für Sie »Wissenschaftliches Arbeiten«?

»Wissenschaftliches Arbeiten« sieht *Samantha* als spannende Entdeckungsreise (besonders im Fach Germanistik, weniger in ihrem zweiten Fach Betriebswirtschaftslehre), die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fächern durch forschendes Lernen, in dem Diskursfähigkeit, fragendes Herangehen auch an schwierige Problemstellungen und Textsorten zu unverzichtbaren Elementen des Arbeitsbwz. Forschungsprozesses gehören, sichtbar mache.

Das Spannungsmoment im wissenschaftlichen Arbeit wird auch von *Gudrun* ins Spiel gebracht: Interessant zu werden und zu »knistern« beginnt es für sie dort, wo im Zuge von Recherchen zu einem bestimmten Thema die Fülle an unterschiedlichen Meinungen hervortritt und es darum geht, Belege für ihre eigene Haltung zu finden, diese gegebenenfalls zu hinterfragen und letztlich eine bestimmte Position zu beziehen. Oder anders formuliert: Subjektivität und Objektivität miteinander in Verbindung zu bringen und nicht als konträre Pole zu sehen, machen für Gudrun wissenschaftliches Arbeiten aus.

Ganz ähnlich wie ihre Kolleginnen argumentiert *Theresia* und räumt dem Selbst-etwas-erforschen-Wollen oberste Priorität in ihrer Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen ein. Dementsprechend bilden für sie eigene Nachdenkprozesse, selbstständiges Recherchieren und Erarbeiten eines Themas, kritisches Hinterfragen divergierender Meinungen und die eigene Meinungsbildung Grundvoraussetzungen für jede Form der Auseinandersetzung mit Wissenschaft.

Fragen zu stellen gehört für *Charis* zum wissenschaftlichen Habitus schlechthin – gerade auch mit Blick auf das Lehramt –, wobei eine offene schulische wie universitäre Diskussionskultur das Kennenlernen unterschiedlicher Meinungen und Perspektiven fördere und damit zu einer Horizonterweiterung jedes/r Einzelnen beitrage. Den Wert des Fragen-Stellens betont auch *Thomas*, dem es wichtig ist, wissenschaftliche Aussagen nicht einfach als gegeben und unantastbar hinzunehmen, sondern sie (hinter)fragend auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen.

Ihre SchülerInnen auf »wissenschaftliches Arbeiten« bereits in der Schule vorzubereiten, um ihnen ein gewisses »Handwerkszeug« sowohl für die zu schreibende Fachbereichsarbeit als auch für ein späteres Studium mitzugeben, ist *Michaela* ein großes Anliegen. Dementsprechend versucht sie die Lernenden für formale (Re-

cherche in Bibliothek und Internet, Aufbau, Zitierregeln) wie sprachliche und inhaltliche Aspekte wissenschaftlicher Texte zu sensibilisieren.

# Welche Vorstellungen von »Wissenschaft«, welche »Wissenschaftsbilder« begleiten Sie?

»Wissenschaft soll durch entdeckendes und erforschendes Lernen Neugierde und Lust wecken«, so die spontane Reaktion von *Theresia*, der damit auch ein zukunftsorientiertes Wissenschaftsbild vor Augen steht.

Genau diese Zukunftsorientierung hat *Thomas* im Sinn, wenn er auf die Frage nach seiner Vorstellung von »Wissenschaft« ganz gezielt mit »science fiction« antwortet; ihm geht es in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten um die Annäherung an die großen Fragen der Menschheit und damit um die Diskussion, welchen Beitrag unterschiedlichste Wissenschaftsdisziplinen für die Gesellschaft zu leisten imstande sind.

Persönliche Neugierde und Forscherlust prägen *Gudruns* Bild von Wissenschaft, in der sie eine dynamische Kraft sieht. Dynamik und Zukunftsorientierung sind auch für *Michaela* wichtige Triebfedern jeder wissenschaftlichen Disziplin; ihren SchülerInnen versucht sie ein Wissenschaftsbild zu vermitteln, in dem der Kunst des Fragen-stellen-Könnens eine besondere Bedeutung zukommt, denn nur Fragende gelangen zu (neuen) Erkenntnissen. Nachfragen und Nachforschen, die Konfrontation eigener Nachdenkprozesse mit fremden Reflexionsprozessen sind prägende Elemente in *Charis*' Vorstellung von Wissenschaft und ganz ähnlich sieht es *Samantha*, indem sie – wie bereits bei der vorhergehenden Frage – betont, dass der Begriff »Wissenschaft« (und hier besonders in den kulturwissenschaftlichen Studienfächern) stets mit dem Bild einer Entdeckungsreise konnotiert sei; jede Reise führe durch neue Landschaften, erweitere den Horizont und leite zu neuen Erkenntnissen an. Wissenschaft habe also nichts mit Uniformität zu tun, sondern vielmehr gehe es darum, unterschiedliche Positionen auszuloten.

# Beobachten Sie unterschiedliche »Forschungshaltungen« in kulturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern?

Samantha, die Germanistik und Betriebswirtschaftslehre studiert und somit der kultur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät angehört, glaubt als »Grenzgängerin« zwischen beiden Studienfächern den folgenden Unterschied zu beobachten: »Das Studium der Germanistik setzt ein größeres Kreativitätspotential frei, während in der Betriebswirtschaft eine stärkere Reglementierung dominiert. Erst kürzlich habe ich in einer Zeitschrift gelesen, dass Wirtschaftsbetriebe heute verstärkt AbsolventInnen eines kulturwissenschaftlichen Studiums aufnehmen, weil diese in der Regel kreativer sind als KollegInnen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums.«

Bei *Charis* weckt diese Frage Erinnerungen an die Schulzeit und den Informatikunterricht an einer berufsbildenden Schule; dieser sei für sie, die an Sprachen Interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein trockenes Regelwerk geblieben, ohne die Möglichkeit, sich interessierte, einfach ein die Regelwerk geblieben, ohne die Regelwerk geblieben gebrieben gebrieben gebrieben gebrieben gebrieben gebrieben gebrieben gebrieben gebrieben.

dividuell einem Thema zu nähern. *Gudrun* reflektiert bei dieser Frage das in der Arbeitswelt Erlernte: Als ehemalige Bankangestellte habe sie vor allem gelernt, genau, sachlich, kontrolliert und diszipliniert zu arbeiten, und damit »Tugenden« erworben, die ihr jetzt beim Studium eines geisteswissenschaftlichen Faches zugute kämen.

Etwas kritischer sieht es *Thomas*: Für ihn setzen kulturwissenschaftliche Fächer viel intensiver Kreativitätspotentiale bei Studierenden frei und fördern deren Flexibilität, während wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtungen eher das systemhaft-logische Denken schulen und inhumaner seien, weil »unter den Studierenden ein enormes Konkurrenzdenken und ein Konkurrenzkampf herrscht, wobei es vor allem um die Kunst der angemessenen Präsentation geht«.

Ganz ähnlich sieht es *Theresia*, die bei vielen Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Studienfächer professionelles Präsentieren beobachten zu können glaubt, das aber nicht selten zu Lasten der Auseinandersetzung mit Inhalten gehe.

Ein Beispiel aus ihrem Unterrichtsalltag an einer berufsbildenden Schule bringt *Michaela*: »Wozu brauche ich den Faust, wenn ich später in einer technischen Firma arbeite?«, das werde sie beispielsweise immer wieder von Schülern der HTL (höhere technische Lehranstalt) gefragt. Der Wert der Auseinandersetzung mit dem geisteswissenschaftlichen Fach Deutsch sei – so Michaela – für ihre Schüler nur dann nachvollziehbar, wenn sie das Erlernte auch anwenden können (Rechtschreibung, Schreiben von Sach- und Alltagstexten). Nur ein sehr kleiner Teil sei für die Kreativität, die das Fach Deutsch biete, zu gewinnen und für literarische Texte zu begeistern.

# Worin liegt für Sie persönlich der Wert der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen?

Licht in eine Materie zu bringen, etwas lustvoll zu erforschen und zu entdecken und so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, ist für *Gudrun* der Motor ihrer Annäherung an wissenschaftliche Inhalte, und als »Wissensdurst« bezeichnet *Samantha* ihr Interesse an unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen: »Ich möchte mehr wissen, um über bestimmte Themen der Gesellschaft mitreden zu können.

Hinterfragen von Bestehendem, Kennenlernen von Mannigfaltigkeit, Weiterentwicklung, Horzionterweiterung, Grenzüberschreitungen nennt *Thomas* als seine persönlichen Werte in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft.

Ähnlich liest sich *Charis*' Wertekatalog; für sie haben Neugierde an wissenschaftlichen Fragestellungen und der Transport von Wertvorstellungen – wie sie der Gesellschaft beispielsweise durch die Literatur vermittelt würden – oberste Priorität.

Neugierig zu sein auf etwas, lustvolles Sich-Einlassen auf erforschendes und entdeckendes Lernen, um zu neuen Einsichten und Erkenntnissen zu gelangen, nennt *Michaela* als ihre persönlichen Werte im Zugang zu wissenschaftlichen Themen, die sie auch ihren Schülern zu vermitteln versucht: »Aber meine Schüler reagieren darauf ganz unterschiedlich. Manche Klassen haben lieber Vorgegebenes, also Input, sie wollen nicht viel über eine Materie nachdenken, nicht über Entdecken, sondern vielmehr durch Nachahmung lernen.«

Sehr praxisorientiert argumentiert schließlich auch *Theresia*: Als angehende Lehrerin besteht der Wert wissenschaftlicher Auseinandersetzung für sie darin, sich ein breites Wissensspektrum anzueignen, um später möglichst viel davon an Jugendliche weitergeben zu können.

### Was bedeutet für Sie »wissenschaftliches Arbeiten« im Fach Deutsch?

Der Umgang mit Sprache und Literatur in einem so kreativen Fach wie Deutsch ist für *Charis* ein Abenteuer und eine Bereicherung ihres individuellen Lebens: »Ich nehme alle Aufgaben als positive Herausforderung wahr, als Chance mich auszudrücken, daher schreibe ich auch sehr gerne. Beim Eintauchen in neue Themenbereiche frage ich mich immer, welche Erkenntnisse ich für mich persönlich daraus gewinnen kann. Das ist unheimlich spannend.«

Als einen Ort, wo eigenem Nachdenken und eigener Meinungsbildung noch Zeit eingeräumt wird, sieht *Theresia* die Germanistik, wo beispielsweise im Zugang zur Literatur heute gefragt werde: »Was halten Sie von dem Buch, was ist Ihnen besonders aufgefallen?« Genau das sei toll, da man auf diese Weise unterschiedliche Leserbiografien und Lesarten kennen lernen könne. Wissenschaftliches Arbeiten im Fach Deutsch ist für Theresia aber vor allem durch die Förderung vernetzten Denkens mit Blick auch auf andere Wissenschaftsdisziplinen bestimmt. – Lesen und Schreiben von Texten, der kritische Umgang mit Sprache (vor allem auch mit ihrer grammatischen Struktur) und die reflexive Auseinandersetzung mit Literatur bestimmen *Samanthas* Vorstellung von wissenschaftlichem Arbeiten innerhalb der Germanistik.

Quellen recherchieren, Thesen formulieren, argumentieren und dabei versuchen, dem Ojektivitätsprinzip wissenschaftlicher Aussagen gerecht zu werden – all das assoziiert *Thomas* und meint: »Als unangenehm empfinde ich dabei manchmal die Beschränkung durch Normvorgaben (der Sprache), die das Kreativitätspotential zu sehr einschränken.«

Ähnlich wie ihre KollegInnen argumentiert auch *Gudrun* und weist darauf hin, wie wichtig die Kenntnis verschiedener Arbeitsmethoden – speziell auch für spätere DeutschlehrerInnen – sei. Das Kennenlernen eines großen Methodenrepertoires während des universitären Studiums ist auch für *Michaela* unabdingbare Voraussetzung dafür, um das »Abenteuer Wissenschaft« in der Unterrichtspraxis für SchülerInnen erlebbar werden zu lassen; gerade hierin bestehe aber noch eine gewisse Bringschuld seitens der universitären Ausbildung.

## Was mir noch einfällt/was ich noch sagen möchte ...

Wenn *Gudrun* bei ihrer Reflexion über Interpretationsmöglichkeiten literarischer Texte an einer Stelle unseres Gesprächs formuliert, dass manche Textstelle nicht interpretierbar sei und somit eine Leerstelle eröffne, so gilt es eine solche »Leerstelle« auch hier auszuhalten, d.h. zu akzeptieren, dass meine InterviewpartnerInnen im Einlassen auf die vorangehenden sieben Fragen bereits sagten, was sie sagen wollten und zu sagen hatten ...

## 3. Schlussgedanken

Es war für mich ein unheimlich spannendes Erlebnis, gemeinsam mit meinen sechs InterviewpartnerInnen in das »Abenteuer Wissenschaft« einzutauchen und auf Entdeckungsreise zu gehen. Aus der Fülle des Gesagten ein abschließendes Resümee ziehen zu wollen, fällt nicht leicht, und ich denke im Moment des Schreibens an Theresia, die sich von der Stofffülle zu Beginn ihres Studiums überwältigt gefühlt hat, wie sie mir/uns im Gespräch erzählte. Keine Zusammenfassung soll daher am Schluss dieses Beitrags stehen, sondern einige Gedanken zu jenen Punkten, die sich mir in der Diskussion mit den Studierenden am stärksten eingeprägt haben.

Fast alle der sechs berfragten Studierenden haben betont, dass sie privat gerne schreiben und sie über dieses Interesse an Sprache und Literatur zum Studium eben jenem der Germanistik – gekommen sind. Schule habe aber – sieht man von der Vermittlung eines mehr oder weniger umfangreichen Basiswissens im Fach Deutsch (aber auch in anderen Fächern) ab - nur einen marginalen Beitrag zur Vorbereitung auf ein universitäres Studium geleistet. Als Manko wurde von den Studierenden empfunden, dass im schulischen Unterricht entdeckendem und erforschendem Lernen kaum Platz eingeräumt worden und selten Zeit für die eigene Meinungsbildung geblieben sei. Das »Abenteuer Wissenschaft« aber bereits in der Schule erlebbar werden zu lassen, Lernende bei ihren Lernprozessen zu begleiten und zu fördern, sie in ihrer Persönlichkeitsbildung und freien Meinungsäußerung zu unterstützen, darin sehen meine InterviewpartnerInnen eine wichtige Aufgabe einer Schule von heute. So vorbereitet, würde manche Hürde zu Studienbeginn erst gar nicht als solche empfunden werden. Um SchülerInnen bestmöglich ausbilden zu können, sie für entdeckendes und erforschendes Lernen in der Annäherung an wissenschaftliche Fragen zu begeistern, dafür - so die Studierenden - brauche es aber auch LehrerInnen, die in ihrer wissenschaftlichen bzw. universitären Sozialisation gelernt haben, vernetzt, d. h. interdisziplinär, zu denken und mit einem breiten Methodenrepertoire an Aufgabenstellungen heranzugehen. Die Universität sei genau der Ort, um diese Qualifikationen auszubilden.

Abschließend möchte ich noch einmal *Gudrun* das Wort geben, die – obwohl sie selbst nicht Lehramt studiert – meint:

Gut ausgebildete GermanistInnen haben die Möglichkeit, SchülerInnen für Sprache und Literatur zu begeistern. Mit spannender Literatur wird es ihnen gelingen, Lernende zum Lesen zu verführen, sie bei ihren Leseprozessen zu begleiten und zu unterstützen. Mit konstruktiver, nicht verletzender Kritik können Lehrende die Schreibprozesse der Jugendlichen fördern anstatt Schreiblust zu zerstören. Ist schulisches Verführt-Werden zum Lesen und Schreiben nicht eine gute Basis für ein mögliches späteres (Germanistik-)Studium und damit für ein Eintauchen in das Abenteuer Wissenschaft?«

## Literatur

ALT, JÜRGEN AUGUST: *Das Abenteuer der Erkenntnis. Eine kleine Geschichte des Wissens*. München: C. H. Beck 2002.

# Wege zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten

Bibliographische Hinweise für den Deutschunterricht

Aufgenommen wurden rund 40 Veröffentlichungen aus den Jahren 1998 bis 2005. Einerseits ergänzen und erweitern sie die umfangreichen Literaturangaben zu den schul- und studienbezogenen Lern- und Arbeitstechniken und zum wissenschaftlichen Schreiben im Beitrag von Ursula Klingenböck (im Heft). Anderseits bieten sie Orientierungsmöglichkeiten über Grundfragen, Problemstellungen, Methoden und Vorgangweisen zahlreicher geistes- und gesellschaftswissenschaftlicher Studienfächer bzw. Wissenschaftsbereiche sowie Beispiele für empfehlenswerte Darstellungen wissenschaftlicher Fragestellungen und Erkenntnisse.

## Formen des Lernens und Lerntechniken

Lern-Portfolio. Teil 1–8. Schulmagazin 5 bis 10, 71.2003 ff.

Teil 1: Schritte zur Selbständigkeit. 71.2003, H. 9, 53-56.

Teil 2: Zu Themen und Problemen recherchieren. 72.2004, H. 4, S. 51–56.

Teil 3: Materialien und Texte analysieren. 72.2004, H. 7/8, 69-74.

Teil 4: Ergebnisse dokumentieren und präsentieren. 72.2004, H. 9, 52-56.

Teil 5: Formen des Lernens und Lerntechniken. 73.2005, H. 3, 51–56.

 $\label{eq:total-condition} Teil \ 6: Arbeit \ organisieren. \ 73.2005, \ H. \ 7/8, \ 69-74.$ 

Teil 7: Miteinander sprechen. 74.2006, H. 2 (geplant).

Teil 8: Miteinander arbeiten. 74.2006, H. 3 (geplant).

Easley, Shirley-Dale; Mitchell, Kay: Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern, fair beurteilen. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3-86072-869-5

FRIEDRICH JANSHOFF ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide.* Rudolf-Kattnig-Straße 39, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: friedrich.janshoff@utanet.at

- Pinter, Karl; Stefanits, Günther: Von der Fachbereichsarbeit zur Diplomarbeit. Erste wissenschaftliche Arbeiten in Schule und Universität. Linz: Veritas, 2003. ISBN 3-7058-6379-7
- Realschule Enger: Lernkompetenz: Deutsch. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2003. ISBN 3-589-21857-6
- Janshoff, Friedrich: Portfolio(s) Lernform und Bewertungsinstrument. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik: 26.2002, H. 1, 119–128.
- Borrmann, Andreas; Gerdzen, Rainer: Recherchieren aber richtig. Praxis Deutsch: 28.2001, H. 167, 6–15.
- Hackenbroch-Krafft, Ida u. a. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Facharbeit. Erfahrungen und Beispiele aus verschiedenen Fächern. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg, 2001. (AMBOS. 48). ISBN 2-921912-48-2
- Eggeling, Volker-Theo: Schreibabenteuer Facharbeit. Ein Leitsystem durch die Landschaften wissenschaftlichen Arbeitens. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg, 1999. (AMBOS. 46). ISBN 2-921912-46-6

## Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens

- Behmel, Albrecht: Erfolgreich im Studium der Geisteswissenschaften. Tübingen: Francke, 2005. (UTB. 2660). ISBN 3-8252-2660-3
- Franck, Norbert: Handbuch Wissenschaftliches Arbeiten. Frankfurt am Main: Fischer, 2004. (Fischer Taschenbücher. 15186). ISBN 3-596-15186-4
- Nückles, Matthias u. a.: Mind Maps & Concept Maps. Visualisieren, Organisieren, Kommunizieren. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 2004. (dtv. 50877). ISBN 3-423-50877-9
- Franck, Norbert; Stary, Joachim (Hrsg.): Die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung. 11., völlig überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh, 2003. (UTB. 724). ISBN 3-8252-0724-2
- Baumgartner, Peter; Payr, Sabine: Studieren und Forschen mit dem Internet. Innsbruck: Studien-Verl., 2001. ISBN 3-7065-1319-6
- Jeßing, Benedikt: Arbeitstechniken des literaturwissenschaftlichen Studiums. Stuttgart: Reclam, 2001. (Universal-Bibliothek. 17631). ISBN 3-15-017631-X
- Runkehl, Jens; Siever, Torsten: Das Zitat im Internet. Ein Electronic-style-Guide zum Publizieren, Bibliografieren, Zitieren. Hannover: Revonnah, 2000. ISBN 3-927715-84-0

## Wissenschaftliches Schreiben

- Keseling, Gisbert: Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3-531-141-69-4
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen. Berlin: de Gruyter, 2003. ISBN 3-11-017863-X
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka: Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie. Frankfurt am Main: Lang, 2000. (Textproduktion und Medium. 4). ISBN 3-631-36822-4

Göttert, Karl-Heinz: Kleine Schreibschule für Studierende. München: W. Fink, 1999. (UTB. 2068). ISBN 3-8252-2086-0

Schmale, Wolfgang (Hrsg.): Schreibguide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Wien: Böhlau, 1999. ISBN 3-205-99038-2

### Orientierung(en) über Geistes- und Gesellschaftswissenschaften

Knapp, Karlfried u. a. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch; mit CD-ROM. Tübingen: Francke, 2004. (UTB. 8275). ISBN 3-8252-8275-9

Grübel, Rainer; Grüttemeier, Ralf; Lethen, Helmut: Orientierung Literaturwissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek: Rowohlt, 2001. (rororo, rowohlts enzyklopädie. 55606). ISBN 3-499-55606-5

Schmidt, Siegfried J.; Zurstiege, Guido: Orientierung Kommunikationswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek: Rowohlt, 2000. (rororo, rowohlts enzyklopädie. 55618). ISBN 3-499-55618-9

Schnell, Ralf: Orientierung Germanistik. Was sie kann, was sie will. Reinbek: Rowohlt, 2000. (rororo, rowohlts enzyklopädie. 55609). ISBN 3-499-55609-X

Geier, Manfred: Orientierung Linguistik. Was sie kann, was sie will. Reinbek: Rowohlt, 1998. (rororo, rowohlts enzyklopädie. 55602). ISBN 3-499-55602-2

Weitere Bände der Reihe »rororo, rowohlts enzyklopädie«:

Huinink, Johannes: Orientierung Soziologie. 2001. ISBN 3-499-55617-0

Krafft, Peter: Orientierung Klassische Philologie. 2001. ISBN 3-499-55616-2

Bergemann, Johannes: Orientierung Archäologie. 2000. ISBN 3-499-55612-X

Böhme, Hartmut; Matussek, Peter; Müller, Lothar: Orientierung Kulturwissenschaft. 2000. ISBN 3-499-55608-1

Gier, Albert: Orientierung Romanistik. 2000. ISBN 3-499-55607-3

 $Gutmann, Hans-Martin; Mette, Norbert: Orientierung Theologie.\ 2000.\ ISBN\ 3-499-55613-8$ 

Rösing, Helmut; Petersen, Peter: Orientierung Musikwissenschaft. 2000. ISBN 3-499-55615-4

König, Helmut: Orientierung Politikwissenschaft. 1999. ISBN 3-499-55611-1

 $Grubitzsch, Siegfried; Muckel, Petra: Orientierung Psychologie.\ 1999.\ ISBN\ 3-499-55610-3$ 

Lenzen, Dieter: Orientierung Erziehungswissenschaft. 1999. ISBN 3-499-55605-7

Nünning, Ansgar; Jucker, Andreas H.: Orientierung Anglistik/Amerikanistik. 1999. ISBN 3-499-55614-6 Fellmann, Ferdinand: Orientierung Philosophie. 1998. ISBN 3-499-55601-4

## Wissen (schaft) svermittlung

Watson, Peter: Das Lächeln der Medusa. Die Geschichte der Ideen und Menschen, die das moderne Denken geprägt haben. München: Goldmann, 2003. (Goldmann Taschenbücher. 15253). ISBN 3-442-15253-4

Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam, 2002. (Universal-Bibliothek. 18182). ISBN 3-15-018182-8

Burke, James: Gutenbergs Irrtum und Einsteins Traum. Eine Zeitreise durch das Netzwerk menschlichen Wissens. München: Piper, 2001. (Serie Piper. 3315). ISBN 3-492-23315-5

Zimmer, Dieter E.: Die Bibliothek der Zukunft. Text und Schrift in Zeiten des Internet. München: Ullstein, 2001. (Ullstein. 36283). ISBN 3-548-36283-4

## **Termine**

mäßigen Zusendungen werden Projektskripten und AutorInnen-/IllustratorInnenporträts zur Verfügung gestellt sowie Serviceseiten und ein Diskussionsforum für Fernkurs-TeilnehmerInnen im Netz eingerichtet.

Ein Info-Folder sowie ein Beispielskriptum können unter *stube@stube.at* bestellt werden.

Anmeldeschluss: 23. September 2005

Information und Anmeldung: http://www.stube.at

## Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur

Über 400 TeilnehmerInnen aus Österreich, Deutschland, der Schweiz, Südtirol und sogar vereinzelten Gebieten darüber hinaus haben bisher am Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur teilgenommen und mehr als die Hälfte dieser TeilnehmerInnen hat durch die Erledigung regelmäßiger Aufgabenstellungen und einer Abschlussarbeit oder Abschlussprüfung erfolgreich ein Zertifikat erworben. Im Oktober 2005 startet der dritte Jahrgang dieses im deutschsprachigen Raum einzigartigen Projekts, das eine Ausbildung zur Kinder- und Jugendliteratur unabhängig von Vorkenntnissen und vom Wohnort ermöglicht.

Der Kurs dauert vier Semester und ermöglicht es, punktuelles Wissen, persönliches oder berufliches Interesse für Kinder- und Jugendliteratur zu bündeln und zu systematisieren, indem Grundlagen vermittelt und Vertiefungsgebiete angeboten werden. Neben den regel-

# **45. Literaturtagung des Instituts für Österreichkunde**30. Oktober bis 1. November 2005 Hippolyt-Haus, St. Pölten

»Klug und stark, schön und erotisch.« Idyllen und Ideologien des Glücks

Auf dieser Tagung kommen Referentinnen aus unterschiedlichen Disziplinen (Germanistinnen, Kulturwissenschaftlerinnen, Publizistinnen und Filmkritikerinnen) zu Wort. Im Rahmen der Veranstaltung findet auch eine Dichterlesung mit Monika Wogrolly statt.

Organisation und Anmeldung: Bernd Zimmermann Institut für Österreichkunde Hanuschgasse 3/III, 1010 Wien Tel. und Fax: ++43 (0)1 – 512 79 32 ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

## Deutsch-Standards

## Zur Problematik von Bildungsstandards in Deutsch

Wir setzen die Standard-Debatte mit einem Beitrag von Herbert Staud fort. (Erstveröffentlichung in: GermanistInnen-Forum, Nr. 26, Jänner 2005, S. 1–4.

Selbstverständlich haben Standards als Ziele des Unterrichts ihre Berechtigung. Es war schon immer das Ziel des (Deutsch-)Unterrichts, dass am Ende einer Unterrichtsstunde, einer Unterrichtssequenz, eines Semesters, eines Schuljahres, einer Schulstufe SchülerInnen bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben sollen, und zwar kognitiver, emotionaler, sozialer u. dgl. m. Natur. Dies gilt auch für das Ende der Sekundarstufe I, also den Zeitpunkt, auf den Standards in Hauptschule und AHS hinzielen.

Selbstverständlich verlangen wir von jenen SchülerInnen, die in die Oberstufe der AHS überwechseln, dass sie die für die Sekundarstufe II notwendigen Fertigkeiten mitbringen, dass sie also bestimmte Standards erreicht haben – sei es auf dem Gebiet der Lesekompetenz, des Textverständnisses, der Text-

sortenkenntnis, des mündlichen und schriftlichen Argumentierens, der Sprachbetrachtung, der Sprachnormen usw. Keineswegs sind Standards also etwas bahnbrechend Neues - auch die Berufung auf Kompetenzen und die damit zusammenhängende Erstellung eines Kompetenzmodells nicht. Gerade im Deutschunterricht waren schon immer die vielfältigsten Kompetenzen gefragt, und gerade die Deutschdidaktik hat eine jahrzehntelange Tradition, die Inhalte des Unterrichts zu hinterfragen, als Beispiel sei hier nur die berühmte Frage »Wie viel Grammatik braucht der Mensch?« angeführt.

Damit sei nicht bestritten, dass die mit den Standards verbundene Debatte um Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts sehr wohl neue Erkenntnisse, Methoden und Verbesserungen des Unterrichts hervorbringen kann. »Zum Beispiel schadet es den Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern keineswegs, sich näher mit der Frage auseinander zu setzen, wie die Lesekompetenz der heranwachsenden Jugend gefördert werden kann«, meint Kollege Herwig Burian, der sich äußerst engagiert und kritisch mit den Ergebnissen der Pilotphase I auseinander gesetzt hat und die ersten bescheidenen Gehversuche auf dem Gebiet der Lesestandards in vielen Aspekten anregend findet (vgl. Burian 2004, S. 115).

Dass Standards auch deswegen entwickelt werden, um in internationalen Rankings reüssieren zu können, darin allein liegt noch nichts Widersinniges, denn die Fertigkeiten, die es zu beweisen gilt, dienen ja nicht allein dem Ranglistensport oder zu Ehre oder Verdammnis der Politik, sondern haben durchaus ihre Berechtigung für die verstärkte Ak-

tivierung von Bildungspotenzialen der SchülerInnen. Standards können hilfreich sein bei der Erreichung von konkreten Zielen, indem Wege und Strategien beschritten werden, die dazu führen, den Leistungsstand von SchülerInnen nicht zu akzeptieren, sondern beständig auszubauen. Und konkret definierte Standards können ihre Berechtigung für die Selbsteinschätzung der SchülerInnen und für die Eigenevaluation des Unterrichts haben.

## Stichwort Lehrplan

Wäre dies alles, könnte man zum Tagesgeschäft übergehen und sich freuen, dass mit den Standards die Unterrichtsziele endlich wieder klar benannt sind. So haben auf einer Informationsveranstaltung in Klagenfurt DeutschkollegInnen das Positive der Standards darin gesehen, dass der Lehrplan damit wieder Sinn bekommt: »Endlich wieder Richtlinien«, »klarere Vorgaben als zuvor«, »zielorientierter Unterricht wird möglich«, lauteten die schriftlich formulierten Aussagen. Dies bestätigt die Aussagen des deutschen Standard-Experten Eckhard Klieme, für den Bildungsstandards für sich lediglich eine neue Form von curricularen Vorgaben darstellen (vgl. Klieme 2003). Ginge es nach den Experten der Zukunftskommission, würden die Fachlehrpläne neben einem allgemeinen Teil überhaupt nur noch aus den Standards für die vierte, achte und zwölfte Schulstufe bestehen.

In diesem Zusammenhang muss die Frage erlaubt sein, wieso nach den Vorstellungen des Ministeriums der Unterstufenlehrplan für Deutsch zuerst total entkernt werden musste – und zwar auch der Kernbereich, sodass letztlich

sowohl Kernbereich wie Erweiterungsbereich nahezu beliebig austauschbar konkretisiert werden können -, wenn es doch gilt, »verbindlich« festzulegen, »welche Kompetenzen unsere Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen.« So die offizielle Definition der Bildungsstandards (Lucyshyn 2004). Schon vor einem Jahr hat der Philosoph Konrad Paul Liessmann dieses paradoxe Phänomen als ein Kennzeichen des »Reformgeistes« gesehen: »Dann kam Pisa. Und nun war klar, dass nichts wichtiger war, als den ach so autonomen Schulen jene allgemein verbindlichen Leistungsstandards mit viel Aufwand wieder zu diktieren, die man vorher mit großem Reformgeschrei demontiert hatte.« (Liessmann 2003/04)

Aber vielleicht können die Standards ja auch auf dem Lehrplansektor ihre positive Wirkung entfalten. Dieses Thema sollte ernsthaft erörtert werden. Denn die Beziehung zwischen Lehrplan und Standards – so denn ein Mitbzw. Nebeneinander der beiden Bereiche überhaupt notwendig ist – muss klar herausgearbeitet werden. Ernst genommen werden müssen dabei auch die von Koll. Burian aufgezeigten demokratiepolitischen Probleme, die mit einer Konkretisierung der Lehrpläne durch Standard-Arbeitsgruppen verbunden sind (Burian 2004, S. 114f.).

## Stichwort Messbarkeit

Ȇber die Binnenstruktur von Kompetenzen im Bereich Deutsch und ihre Operationalisierbarkeit lassen sich daher nur ungenaue Erwartungen formulieren«, resümiert die Längsschnittstu-

die zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen »Deutsch-Englisch-Schülerleistungen – international« (DESI). Mitverfasser dieser Studie ist immerhin der deutsche »Standard-Papst« Eckhard Klieme. Demgegenüber steht die Forderung, dass Standards konkret und überprüfbar sein müssen und den Kriterien

- realistisch (unterrichtbar)
- angemessen
- stimmig
- rigoros (für alle gültig)

entsprechen müssen und die Testergebnisse »reliabel« und »valid«, letztlich also aussagekräftig sein müssen. PISA etwa nimmt für sich in Anspruch, für den Bereich der Lesekompetenz solche gültigen Aussagen treffen zu können. Wer sich mit diversen PISA-Aufgaben ein wenig auseinander gesetzt hat, wird dies für den Bereich Informationsentnahme großteils bestätigen können. Auf diesem Gebiet lässt sich eine Reihe von Fertigkeiten abfragen und überprüfen. Geht man in Richtung umfassenderes Textverständnis, zum Beispiel in den Interpretationsbereich, wird die Angelegenheit heikler, denn Erkenntnisse rezeptionsästhetischer und konstruktivistischer Natur lassen sich mit abtestbaren Interpretationsaussagen wohl nicht so einfach vereinen. Insbesondere kreative Aufgabenstellungen sind mit Testformaten nur schwer in eins zu bringen, da müssen die Aufgaben schon sehr konkret gestellt werden. Je konkreter jedoch die Aufgabenstellung, desto mehr Verlust an potenzieller Kreativität, desto mehr Lenkung und »Depotenzierung« (vgl. Staud 1994).

Ähnliches gilt für den Bereich *Schreiben*. Alle, die schon einmal mit Punktesystemen für Schularbeiten gearbeitet

haben, wissen, dass auch Punktesysteme in vielen Bereichen des Schreibprozesses einen hohen Wert an Subjektivität annehmen können, ja faktisch müssen. Für Schreibnormen (Schreibrichtigkeit, Grammatik der Schriftsprache) und für - zumindest bestimmte - Textsorten lassen sich relativ klare Systeme finden. Dies kollidiert aber mit den Erkenntnissen der Schreibdidaktik, die zu Recht in alle neuen Deutschlehrpläne eingeflossen sind, nämlich wegzugehen von reiner Textsortenlehre und sich verstärkt hinzuwenden zu Schreibhaltungen, Adressatenorientierung und Schreibprozess. Kommt demnach mit den Standards wieder die alte Aufsatzlehre?

Besonders problematisch sind wesentliche Bereiche der mündlichen Kommunikation, und zwar in organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht. In organisatorischer, weil in Klassen mit 25 bis 30 und mehr SchülerInnen mündlicher Austausch nur unter ganz eigenen Bedingungen stattfinden kann. Wie die Kommunikationsfähigkeit des einzelnen Klassenmitglieds unter diesen Umständen in allerhöchstens einer Unterrichtseinheit getestet werden soll, ist die Frage. Und in inhaltlicher, weil sich mündliche Kommunikation nur schwer in Messergebnisse fassen lässt. Metakommunikation wäre dann ja auch in Form von Rechenoperationen leichter zu handhaben. Eckhard Klieme und seine Kollegin Bärbel Beck kommen daher in ihrer Studie zum Projekt »Deutsch-Englisch-Schülerleistungen - international« (DESI) zum Schluss: »Aus Gründen der mangelnden Operationalisierbarkeit verzichtet DESI auf die Erfassung der mündlichen Kommunikation.« (Beck/Klieme 2003)

## **Stichwort Testung**

Dass es im Deutschunterricht nicht (eindeutig) messbare Bereiche gibt, ist bekannt und macht zu einem nicht geringen Teil auch das Faszinosum dieses Faches aus. Ein Problem kann dies nur dann sein, wenn man die Aussage »Bildungsstandards geben Klarheit, worauf es in der Schule letztendlich ankommt« (Einstellungsfragebogen zum Thema Bildungsstandards) bejaht und gleichzeitig die Meinung vertritt, dass Standards nur dann als solche zu gelten haben, wenn sie bis ins Detail messbar sind: »Sie müssen so konkret gefasst sein, dass sie exakt operationalisiert und ihr Erreichen in passgenauen Aufgabenstellungen getestet werden kann«, fordert etwa die deutsche Kultusministerkonferenz (Expertise 2003). Stimmt man beiden Aussagen zu, kommt es in der Schule nur mehr auf jene Bereiche an, die messbar, ja testbar sind. Viele der hehren Ansprüche, die insbesondere der allgemeine Teil des österreichischen Lehrplans auflistet und gerade auch im Deutschunterricht Platz haben (sollen), sind damit ausgeblendet, spielen keine Rolle mehr. Eine kurzsichtige Konzentration auf messbare Bereiche, mit deren Beherrschung man international reüssieren kann, führt sicher nicht zur Hebung der Gesamtqualität des Unterrichts. »Vor allem ändert sich in den Köpfen aller Beteiligten die Wertigkeit dessen, was die Schule zu leisten hat: In dem Maße, wie die Basics zählen, werden sie ausgebaut, wird alles Übrige zur Nebensache.« (Groeben 2004, S. 686) Für Hans-Günter Rolff, Mitarbeiter der DESI-Studie, wirkt das für den Unterricht »mehrfach restriktiv: Es fällt tendenziell heraus, was dem kognitionswissenschaftlichen Kompetenzbegriff nicht genügt, was zu wenig fachlich gerahmt ist und letztlich sogar, was sich nicht auf Stufenskalen abbilden lässt – also beispielsweise Emotionales, Musisches und Ästhetisches oder Überfachliches.« (Rolff 2003)

## Schlussfolgerungen

Einige Schlussfolgerungen sind wohl zu ziehen.

- Der Lehrplan muss weiterhin den Gesamtrahmen des (Deutsch-)Unterrichts bilden und die Bildungsstandards müssen im Lehrplan ihr Fundament haben. Intensiv muss allerdings über das von Altrichter/ Schratz aufgezeigte Desiderat beraten werden: »Derzeit fehlen eindeutige Aussagen darüber, durch welche Rahmenbedingungen, Systementscheidungen und Handlungen die notwendige Balance zwischen Standardisierung und nicht-standardisierten Kompetenzen und Lernwegen angestrebt werden soll.« (Altrichter/Schratz 2004, S. 643)
- Standards müssen auch für jene Bereiche gelten, die nicht (so einfach) zu operationalisieren sind, denn eine Unterrichtsentwicklung nach dem Motto: »Was messbar ist, wird getestet und ist daher wichtig, was nicht messbar ist, kann nicht getestet werden und verschwindet aus dem Unterricht«, darf nicht Platz greifen. In Deutschland haben sich vor allem Deutsch-DidaktikerInnen mit diesem Problem beschäftigt und einer Gegensteuerung breiten Raum gegeben (vgl. Bildungsplan 2004, Baden-Württemberg; www.schule-bw.de/). Auch die Gesamtkonstruktion der

österreichischen Bildungsstandards in Deutsch weist auf einen sensiblen Umgang mit diesem Problem hin. Das Kompetenzmodell in seiner derzeitigen Ausformulierung basiert auf dem Lehrplan und seinen didaktischen Grundsätzen. Die Standards decken alle Bereiche des Lehrplans ab und sind mit »methodischen Anregungen« angereichert. Diese sind nicht verbindlich, sondern dienen als Vorschläge und sind auch ein Versuch, dynamische Fähigkeiten zu fördern. CAN-DO-Listen für SchülerInnen und LehrerInnen sollen die Eigen- und Fremdevaluation unterstützen.

- Einen wichtigen Stellenwert werden die Beispielaufgaben einnehmen. Auch sie sollten den gesamten Bereich des Lehrplans betreffen und in nicht-operationalisierbare Bereiche hineinreichen. Sie sollten Chancen nutzen zu zeigen, dass konkrete Arbeit an den Standards kein Widerspruch zu integriertem Deutschunterricht sein muss. Etliche derzeitige Beispielaufgaben gehen den – sicher positiven – Weg, Evaluation in ganze Unterrichtssequenzen einzubauen.
- Festgehalten werden sollte zum jetzigen Zeitpunkt auch an dem Bewusstsein, dass die Standards derzeit nicht verordnet, sondern »entwickelt« werden, wie auch die Herausgeber des Standardheftes von Erziehung & Unterricht den Zustand beschreiben (Beranek/Weidinger 2004, S. 551). Es ist gut, dass die Standards und Beispielaufgaben an hundert Schulen erprobt werden. Es wird viel vom verantwortungsvollen Umgang mit Rückmeldungen und Berichten der beteiligten KollegInnen abhängen, wel-

che Richtung mit der Einführung von Bildungsstandards eingeschlagen wird. In diesem Prozess muss jede Stimme willkommen sein. Über Standardkonzept und Beispielaufgaben kann man sich über die Plattform www.gemeinsamlernen.at informieren. Rückmeldungen sind von allen KollegInnen willkommen.

## Klarstellungen

Zum Schluss noch zwei Klarstellungen:

 Standards (output-Steuerung) bergen bestimmte Potenziale in sich. Allerdings nur, wenn sie in einem entsprechenden Rahmen eingebettet sind. Input-Orientierung in Richtung Stundenkürzungen, Mehrbelastung der Unterrichtenden, hohe Klassenschülerzahlen, niedrige Bewertung von DaZ/DaF-Kursen und Fehlen eines umfassenden Förderkonzepts sind da der falsche Weg. Das ist nicht nur die Meinung wissenschaftlicher Schulentwickler (vgl. Altrichter/ Schratz 2004, S. 643 f.), das zeigen auch die tatsächlichen Entwicklungen. Ein Artikel in der Zeit etwa bejubelt den »Triumph der Tester«, der sich darin zeige, dass die externe Überprüfung von Schülerleistungen in Hamburg geholfen habe, den Unterricht zu verbessern. Im Zentrum des Artikels werden dann allerdings jene Maßnahmen angeführt, die mit der Testung verbunden waren: »massiver Mitteleinsatz«, »das Förderprogramm Plus« (Projekt Lesen und Schreiben für alle), »Die Stundentafel [...] wurde ausgebaut« (!), »so genannte Schriftsprachberater ausgebildet«, diese setzten sich »als Zweitlehrer in den Unterricht«, »Ein Jahr

lang ließen sich Fachlehrer fortbilden, lernten neue Konzepte der Sprachförderung kennen«, schwache SchülerInnen erhielten »parallel zur normalen Deutschstunde Extraunterricht« u. a. m. Wen wundert es da noch, dass Standards Qualität erhöhen? (*Die Zeit*, Nr. 38/2004)

 Dass Unterrichtende f
ür die Leistungen ihrer SchülerInnen bis zu einem bestimmten Grad verantwortlich sind, ist selbstverständlich und muss nicht lange diskutiert werden. Zurückgewiesen werden müssen allerdings Zumutungen in Richtung »Verantwortungsumkehr«, (von der beispielsweise die Expertise 2003 spricht), solch Ansinnen würde jeder wissenschaftlichen Redlichkeit widersprechen. DESI untersucht daher auch den Zusammenhang von Schülerleistungen mit kognitiven und metakognitiven Lernvoraussetzungen der SchülerInnen sowie persönlichen, leistungsbiografischen, motivationalen und affektiven Merkmalen (vgl. Beck/Klieme 2003). Zu Recht gilt: »In einem System ergeben sich Systemleistungen aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Systempartnerinnen und -partner« (Altrichter/Schatz 2004, S. 604).

HERBERT STAUD

#### Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; SCHRATZ, MICHAEL: Bildungsstandards und die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. In: *E&U* 7-8/2004, S. 630–645.
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard: DESI Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: Empirische Pädagogik 17/2003, H. 3, S. 382– 397.
- Beranek, Wilhelm; Weidinger, Walter: Bildungsstandards. In: *E&U* 7-8/2004, S. 551–555.
- Burian, Herwig: Wozu Bildungsstandards? In: *ide* 3/2004, Jg. 28, S. 109–117.
- Expertise zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Entwurfsfassung der KMK, Stand vom 04. Juli 2003). http://www.gew.de/Binaries/ Binary 3771/ Langfassung%20-%20Bildungs standards%20Deutsch.pdf
- Groeben, Annemarie von der: Vorwärts in die Vergangenheit? In: *E&U7-8/2004*, S. 684–693. Hafner, Karl: Bildungsstandards Deutsch. In: *E&U7-8/2004*, S. 582–588.
- KLIEME, ECKHARD u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL: Der Reformgeist geht um. In: *Der Standard*, 31. Dezember 2003/1. Jänner 2004
- Lucyshyn, Josef: Bildungsstandards. Ein weiterer Qualitätssprung für das österreichische Bildungswesen.
  - http://www.land.salzburg.at/landesschulrat/ service/standards/Bildungsstandards\_ Kurzfassung-040328.pdf
- Rolff, Hans-Günter: *Bildungsstandards sind attraktiv und problematisch*. FR, 12. 3. 2003.
- STAUD, HERBERT: Zur Problematik kreativer Themenstellungen. In: *GermanistInnen-Forum* 6/1994, S. 9–16.

HERBERT STAUD ist Lehrer für Deutsch und Geschichte am Sigmund Freud Gymnasium in Wien 2 und Lektor am Institut für Germanistik der Universität Wien. Obere Jungenberggasse 12, A-1210 Wien.

E-Mail: herbert.staud@univie.ac.at

## Das Gedicht im Unterricht

## Ebendort. Annäherungen an ein Gedicht von Paul Celan

Frankfurt, September

Blinde, lichtbärtige Stellwand. Ein Maikäfertraum leuchtet sie aus.

Dahinter, klagegerastert, tut sich Freuds Stirn auf,

die draußen hartgeschwiegene Träne schießt an mit dem Satz: »Zum letztenmal Psychologie.«

Die Simili-Dohle frühstückt.

Der Kehlkopfverschlußlaut singt. (Celan 2003, S. 221) Vielleicht ist Ihnen dieses Gedicht schon einmal begegnet, am Anfang des Bandes *Fadensonnen*. Vielleicht auch blieben Ihnen die letzten beiden Verse in Erinnerung wie mir, als Paradoxon, als kühle Verheißung in den Worten der Phonetik – lange bevor ich las, *kavka* sei das tschechische Wort für Dohle und Kafka an Kehlkopftuberkulose verstorben.

Verzeihen Sie meine Unwissenheit, aber sie führt zu einer Frage, die sich in der Auseinandersetzung mit Gedichten Celans stellt: Reicht es aus, dem Text mit seinem persönlichen Schatz an Assoziationen entgegenzutreten, ihn wirken zu lassen als *Textur* und ihm ästhetische Qualitäten abzugewinnen, unter Verzicht auf ein Verstehen im hermeneutischen Sinn?

Einer Sprache, die immer wieder an ihr Äußerstes geht, zu Verstummen und Polyvalenz – aber sind ihr denn nicht beide immanent? -, einer Dichtung, an deren Verstehbarkeit sich theoretische Diskussionen entzündeten, steht hier ein Autor gegenüber, der für seine Gedichte stets mit größter Vehemenz Wirklichkeit einforderte: Präzision, »bei aller unabdingbaren Vielstelligkeit des Ausdrucks« (Celan 2000, Bd. 3, S. 167). Vielleicht war es unvorsichtig, hier an diese literaturtheoretische Frage zu rühren, da das Folgende manchmal geradezu von einer fröhlichen Ignoranz diesem Problem gegenüber getragen scheint. Vielleicht tue ich es gerade deswegen.

»Wirklichkeit will gesucht und gewonnen sein.« (Celan 2000, Bd. 3, S. 168) Was spricht dagegen, den Gedichten Celans, der selbst aus Fachbüchern, wissenschaftlichen Zeitschriften, Wörterbüchern, Tageszeitungen und der Literatur vieler Sprachen schöpfte, mit einem Kommentar und einem Wörter-

buch zu begegnen? So möchte ich versuchen, lavierend zwischen den Informationen eines Kommentars<sup>1</sup>, eigenen Assoziationen und einer Betrachtung von sprachlichen Merkmalen des Texts, *Frankfurt, September* näher zu kommen, ohne dass am Ende eine erschöpfende, kohärente Interpretation stehen könnte, vielmehr eine Anzahl von Beobachtungen.

Im September 1965 verbrachte Celan für die Schlussredaktion seiner Michaux-Übersetzung einige Tage im S. Fischer Verlag in Frankfurt. Kurz darauf trennte er sich von diesem Verlag. Über seine Beweggründe für diese Entscheidung können seine Biographen nur Mutmaßungen anstellen und ziehen dafür meist dieses Gedicht heran, das er später seine Abrechnung mit dem S. Fischer Verlag genannt habe (vgl. Celan 2003, S. 751). Dass die Werke Kafkas und Freuds, die die Achse des Gedichts bilden, im S. Fischer Verlag publiziert wurden, bildet noch eine zusätzliche Verbindung zwischen Celan und den beiden jüdischen Autoren, die er beide intensiv rezipierte.

Der Titel Frankfurt, September erinnert an das frühere Gedicht Tübingen,

Jänner und ruft so einen dritten von Celan hoch geschätzten Autor ins Gedächtnis: Hölderlin. Dieser Eindruck wird bestätigt, wenn »licht-/bärtige Stellwand« den »Lichtbart der Patriarchen« (Celan 2003, S. 133) aus dem früheren Gedicht zitiert. Zugleich eröffnet das nachgestellte September dem Text eine weitere Bedeutungsebene: September ist der meistgenannte Monatsname im Werk Celans und mit der Shoa konnotiert.<sup>2</sup>

Konkret ins Gedicht Eingang gefunden haben dürfte eine Stellwand des S. Fischer Verlags mit dem Portrait Freuds für die Frankfurter Buchmesse 1964. Schon das erste Wort »Blinde« erweist sich als polyvalent, als flektierte Form des Adjektivs blind, aber auch als alte Form des Wortes Blende, noch eine Bezeichnung für jene Stellwand. Die Trennung des Kompositums »lichtbärtig«, zwischen zwei betonten Silben, schafft im ersten Vers die Opposition von blind und licht und gibt den ersten vier Versen eine metrische Struktur von jeweils zwei betonten Silben pro Verszeile. Offen bleibt, ob die Worttrennungen hier nicht auch eine semantische Bedeutung entfalten.3 Die Stellwand ist blind und lichtbärtig, mit den Zügen eines Sehers, Höl-

<sup>1</sup> Als sehr hilfreich erwies sich für mich der Kommentar von Barbara Wiedemann, auf den ich mich hier in erster Linie beziehe: Celan 2003.

<sup>2</sup> Die große Bedeutung von Daten und Orten für Celan kommt in seiner Büchner-Preis-Rede zum Ausdruck. Mögliche Ereignisse, die in den September fallen, sind der Beschluss der Nürnberger Gesetze, wie auch das Massaker von Babij Jar (Celan hatte Jewtuschenkos Gedicht Babij Jar übersetzt). Vgl. auch die Stelle »Oh quand refleuriront, oh roses, vos septembres?« (Celan 2003, S. 157) in Huhediblu, eine Anspielung auf Verlaine, aber auch die Verbindung mit dem jüdisch konnotierten Wort »Rose«.

<sup>3</sup> Gerade die Worttrennung »Psycho-/logie« (wobei der alternierende Rhythmus der Verse 10 und 11 auch noch zu einer ungewohnten Betonung führt) könnte auch ein Auseinanderstreben von *Psyche* und *Logos* bedeuten.

derlins<sup>4</sup>, eines jüdischen Gelehrten. Sie ist blind, als sie nicht sieht, jedoch auch, als das Antlitz nirgends hinführt, bloß eine Blende ist, verblendet. Sie leuchtet, »lichtbärtig«, sie wird »ausgeleuchtet«, erhellt und durchleuchtet, von einem »Maikäfertraum«. Denkt man dabei an den von Freud gedeuteten Käfertraum (Freud 2000, S. 291), Kafkas Die Verwandlung, den Wunsch Rabans im Fragment Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande, oder bei Celan selbst an jenes »Maikäferlied, das mütterlich blieb« (Celan 2003, S. 166) aus In der Luft; es ergeben sich komplexe intertextuelle Beziehungen, die das Doppelgängermotiv, Sexualität, aber auch Erinnerungen an die Mutter und deren Deportation ins Spiel bringen.

»Dahinter« - wo? Hinter jener Stellwand, jenem blinden Abbild? - »klagegerastert,/tut sich Freuds Stirn auf« - die Stirn tut sich auf, sie schreibt sich ein in die Zweidimensionalität des Bildes und bricht mit ihr. Bedenkt man, wie schnell man von jener »Stellwand« durch bloßes Umkehren zur Wendung an die Wand stellen gelangt, erscheint es vielleicht nicht mehr so fern, dass mich meine Gedanken von jener Wand, Mauer und dem Wort »klagegerastert«5 zu jenen »Rillen« führen, in der Mauer »überm/Kugelfang« (Celan 2003, S. 117), in das Gedicht Engführung. Erinnern nicht auch die letzten beiden Verse fern an jenes stockende »Ho, ho-/sianna«?

Wieder eine Lokalbestimmung: »draußen« – der Text gibt keine Ortsangabe, nur ein *außerhalb* und vielleicht die Assoziation *in der Kälte*, wenn man im »hartgeschwiegen« auch ein *hartgefroren* hört. Die »Träne«, verbunden mit dem in Celans Lyrik so häufigem Wort *Auge* – sexuell, oft aber auch jüdisch konnotiert und *weinend* –, »schießt an« mit dem Satz Kafkas (vgl. Kafka 1992), den Celan bricht, durch die Worttrennungen in einen ungewohnten Rhythmus gebracht, und an dessen Ende er anstelle des Rufzeichens einen Punkt setzt. Vielleicht ist das die geeignetere Interpunktion für eine Träne.

Kafkas Aphorismus ist der Wendepunkt des Gedichts, an dem es vom Bild Freuds weitergeht zur Sprache Kafkas, von der Träne zum unmöglichen Gesang, zur Dichtung.

Im Raum stehen Kafkas späte Erzählungen Ein Hungerkünstler und Josefine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse, beide die Rolle der Kunst reflektierend, ihre Authentizität, und das Verhältnis der Gesellschaft zu ihr. Die beiden letzten Sätze zeigen den verfälschten Kafka und den wahren, jene »Simili-/Dohle« die Imitation, den Hungerkünstler, der frühstückt - und jenes singende K. K, von denen Kafka schrieb: »Ich finde die K häßlich, sie widern mich fast an und ich schreibe sie doch, sie müssen für mich sehr charakteristisch sein« (Kafka 1990, S. 517). Vielleicht sahen wir zuvor auch zweimal Freud, den verfälschten und den wahren: das Bild und den Klagenden. Führt uns das Gedicht von jener »blinden Stellwand« in einem, in ei-

<sup>4</sup> Vgl. den Beginn von *Tübingen, Jänne*r: »Zur Blindheit über-/redete Augen.« (Celan 2003, S. 133) Auch der Gebrauch von Worttrennungen verweist auf Hölderlin.

<sup>5</sup> Dazwischen liegt auch noch das Wort *Klagemauer*.

ner Metamorphose zu diesem Schlusssatz – einem poetischen Programm, bar des Pathos von »es sind/noch Lieder zu singen jenseits/der Menschen« (Fadensonne, Celan 2003, S. 19)? Öffnet sich in jenem »Dahinter« nicht ein Raum – es ist nicht die Präsenz, wie in Rilkes Archaischer Torso Apollos, die dem Betrachter entgegendrängt –, ein Raum der Sprache, des Abwesenden, des bloßen materiellen Lauts? Wir nähern uns den Fragen.

Der Kehlkopfverschlußlaut singt.

CHRISTIAN HERZOG

### Literatur

Celan, Paul: Gesammelte Werke. Hrsg. von Beda Allemann, Stefan Reichert. 7 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000, Bd. 3.

Celan, Paul: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hrsg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003.

Freud, Sigmund: Studienausgabe. Hrsg. von Alexander Mitscherlich, Angela Richards, James Strachey. 10 Bde. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag 2000, Bd. 2 (Die Traumdeutung).

Kafka, Franz: Schriften Tagebücher Briefe. Kritische Ausgabe. Hrsg. von Jürgen Born u. a. [19 Bde.]. Nachgelassene Schriften und Fragmente II. Hrsg. von Jost Schillemeit. Frankfurt/M.: Fischer 1992.

KAFKA, FRANZ: Kritische Ausgabe. Tagebücher. Hrsg. von Hans Gerd Koch, Michael Müller und Malcolm Pasley. Frankfurt/M.: Fischer

Christian Herzog studiert Germanistik-Lehramt und ist freier Mitarbeiter des Robert Musil-Institutes der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Bahnhofstraße 50, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: christian.herzog@uni-klu.ac.at

Jahrestagung der
Deutschen Gesellschaft
für
»Sprechwissenschaft und
Sprecherziehung«
Pädagogische Hochschule
Heidelberg
6. bis 9. Oktober 2005

»Hören – lesen – sprechen«

Unter dem Motto »Hören - lesen sprechen« wird es vom 6. bis zum 9. Oktober 2005 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein ungewöhnlich umfangreiches Angebot geben. Über 70 namhafte FachvertreterInnen aus der Germanistik, Medizin, Pädagogik, Psychologie, Sprachund Sprechwissenschaft haben bereits Beiträge zugesagt und viele erfahrene PraktikantInnen werden Beispiele aus ihrer Arbeit in Workshops vorstellen. Für alle Vorträge lautet die Vorgabe: Maximal 30 Minuten Präsentation, mindestens 15 Minuten Diskussion, mindestens 15 Minuten Rekreation (Pause). Die Nachmittage sind grundsätzlich für Workshops reserviert.

Tagungsbeitrag: €60,-; für Studierende €30,-. Tageskarten: €10,- bis €15,-.

Informationen und Anmeldung: http://www/dgss.de

Kontaktperson: Roland Wagner Goethestraße 8 D-69115 Heidelberg Fax: 0049/6221-29548

ide 3-2005 | 127 Magazin

# ide empfiehlt



Friedrich Palencsar; Kornelia Tischler; Werner Wintersteiner (Hg.) Wissen schafft Frieden

Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Klagenfurt: Drava, 2005. 312 Seiten. ISBN 3-85435-449-5 • EUR 29,50

Die vorliegende Publikation beruht auf den Ergebnissen des »Fächerübergreifenden Projektstudiums« für Lehramtsstudierende an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und versteht sich als interdisziplinärer Beitrag zur Entwicklung eines akademischen friedenspolitischen Diskurses und als Beispiel für universitäre Friedenspädagogik in der

LehrerInnen-Bildung - ein Arbeitsfeld, das bislang nur sehr unzureichend erschlossen ist und seit langem ein Desiderat darstellt. Darauf verweist auch Gerald Mader, Begründer und Leiter des Österreichischen Studienzentrums für Frieden und Konfliktlösung in Stadtschlaining, in seinem Geleitwort zum Sammelband und würdigt diesen wie folgt:

Der vorliegende Sammelband füllt tatsächlich eine Lücke im deutschsprachigen Raum aus, wozu man den HerausgeberInnen nur gratulieren kann. Die Kapitel und die Gliederung des Buches zeigen, dass hier tatsächlich ein kohärenter und vertiefender Überblick über Friedensforschung und Friedenspädagogik gegeben wird, der viele LehrerInnen und andere LeserInnen zu einem starken Friedensengagement sicher bewegen wird. (S. 9)

Die an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt forschenden und unterrichtenden AutorInnen (Werner Delanoy, Peter Heintel, Petra Hössl, Paul Kellermann, Inge Nestele, Franz Ofner, Friedrich Palencsar, Ulrike Popp, Michael Potacs, Kornelia Tischler, Werner Wintersteiner) befassen sich in ihren Beiträgen mit einem breiten Themenspektrum: mit Grundsatzfragen der Friedensforschung und exemplarischen gesellschaftlichen Konfliktfeldern, mit österreichischen und europäischen Aspekten von Friedenspolitik sowie mit praxisnaher Vermittlung von Friedenspädagogik an Schulen. Darüber hinaus werden auch Curriculum, Erfahrungswerte und Perspektiven des Klagenfurter Projektstudiums zum Thema »Frieden/Friedenserziehung« vorgestellt.

Wissen schafft Frieden - der provokante Titel dieser Publikation lädt, wie die HerausgeberInnen selbst einräu-

men, auf den ersten Blick zum Widerspruch ein, ist es doch heute offensichtlicher denn je, dass Wissenschaftsfortschritt kein Garant für Abbau von Gewalt und Überwindung von Krieg ist. Und dennoch: Es gehe – so Palencsar, Tischler und Wintersteiner – darum, am Ideal einer Wissenschaft festzuhalten, die der Menschheit Nutzen, nicht aber Schaden bringt, wobei bei jedem einzelnen Forschungsschritt zugleich auch die Gefahr des Missbrauchs reflektiert werden müsse. Oder anders formuliert:

Wir müssen am Konnex von Wissenschaft und Frieden programmatisch festhalten, auch wenn es nicht immer in unserer Macht steht, die Funktionalisierung von Wissenschaft für eine Kultur des Krieges zu verhindern. Wissen schafft Frieden ist somit keine naive Behauptung eines tatsächlich nicht existierenden Zustands, sondern die selbstbewusste Forderung, die ethischen Grundlagen wissenschaftlicher Arbeit wieder schärfer ins Auge zu fassen und sie bewusster zur Richtschnur von Forschung und Lehre zu machen. Wissen schafft Frieden enthält somit nicht nur die Verpflichtung, wissenschaftlich - also systematisch, methodisch und planmäßig – für den Frieden zu wirken, sondern auch den Imperativ, gegen die Funktionalisierung der »freien Wissenschaft« anzukämpfen und einen Bildungsbegriff zu verteidigen, der dem aufklärerischen Ideal verpflichtet ist: Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit. (S. 13f.)

Den HerausgeberInnen und AutorInnen von Wisssen schafft Frieden ist es mit der Themenvielfalt der Beiträge nicht nur hervorragend gelungen, auf die Bedeutung der Friedenserziehung im Rahmen der LehrerInnenbildung hinzuweisen und weitere Diskussionen auf diesem Gebiet anzuregen, sondern sie haben mit ihrer Publikation vor allem auch den neuen profilbildenden

Schwerpunkt der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt erstmals öffentlich sichtbar gemacht: »Friedensforschung und Friedenspädagogik«. Ein weiterer bedeutender Bestandteil dieser Sichtbarmachung ist das 2005 gegründete, an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt angesiedelte Zentrum für »Friedensforschung und Friedenspädagogik«, das interdisziplinär arbeitet und sich mit ähnlichen Initiativen in Österreich sowie auf internationaler Ebene vernetzt.

Eva Maria Rastner