

Düsseldorfer Materialien
zum Studium der
Erziehungswissenschaft 1

Wolfgang Kramp
Hinweise zur Anfertigung
von Seminararbeiten



Bierbaum

DÜSSELDORFER MATERIALIEN ZUM STUDIUM DER
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Herausgeber: Wolfgang Kramp, Volker Krumm,
Hartmut Steuber, Gerhard Wehle.

Anschrift der Herausgeber:

Erziehungswissenschaftliches Institut
der Universität Düsseldorf
Universitätsstr. 1
4000 Düsseldorf

Verlag der Buchhandlung Bierbaum GmbH
Friedrichstr. 43. Tel.: 0211/370035
4000 Düsseldorf 1
Druck: Sofortdruck Herzogstr.
© Wolfgang Kramp

Wolfgang Kramp
Hinweise zur Anfertigung
von Seminararbeiten
8. Auflage
bearbeitet
von Hartmut Steuber



1978
Verlag der
Buchhandlung Bierbaum, Düsseldorf

INHALTSVERZEICHNIS

VORBEMERKUNG UND BITTE UM KRITIK.....	4
I. HINWEISE ZUR ABFASSUNG VON SEMINARARBEITEN	
A. Zur Bearbeitung von Referat-Themen.....	5
B. Zur Abfassung von sogenannten Thesenpapieren.....	7
C. Zur Abfassung von Seminarprotokollen.....	9
II. HINWEISE ZUR KRITISCHEN ANALYSE WISSENSCHAFTLICHER LITERATUR (DREI BEISPIELE)	
A. Zur Analyse von Berichten über empirische Untersuchungen..	11
B. Zur Analyse fachdidaktischer Texte.....	14
C. Zur Analyse von Alternativmodellen für die Schule.....	17
III. HINWEISE ZUR LITERATURVERARBEITUNG IN SEMINARARBEITEN	
A. Das Zitieren und Referieren fremder Texte.....	19
B. Anmerkungen, Exkurse, Fußnoten.....	22
C. Das Literaturverzeichnis.....	23
IV. BEISPIELE FÜR DIE ABFASSUNG VON SEMINARARBEITEN	
A. Beispiel für ein Thesenpapier.....	26
B. Beispiel für ein Seminarprotokoll.....	31

Daß man Studenten im Rahmen von Seminarübungen mit der Anfertigung schriftlicher Arbeiten beauftragt, ist seit langem üblich und vermutlich auch durchaus sinnvoll - jedenfalls prinzipiell. Keineswegs üblich ist es jedoch, die Studenten vorher darüber zu informieren, wie bei der Anfertigung dieser Arbeiten zweckmäßigerweise vorzugehen sei. Die Unsicherheit, die sich daraus besonders für Studienanfänger ergibt, habe ich schon während meines eigenen Studiums als ziemlich störend empfunden; sie will mir auch nach zwanzig Jahren akademischer Lehrtätigkeit weder sachlich notwendig noch gar didaktisch sinnvoll erscheinen, zumal die Unterschiede zwischen den in der Schule vermittelten und den an der Hochschule benötigten Arbeitstechniken seither wohl eher größer als geringer geworden sind.

Nun gibt es zwar zahlreiche Bücher zur Einführung in die "Technik des wissenschaftlichen Arbeitens", die für jedes nur denkbare arbeitsmethodische Problem eine Lösung wissen und entsprechende Vorschläge vonseiten der Hochschullehrer eigentlich überflüssig machen sollten. Aber leider stellten sich diese Lösungen bei genauerer Betrachtung häufig als widersprüchlich, oft als viel zu kompliziert für Anfänger und manchmal sogar als völlig unbrauchbar für die Erziehungswissenschaft heraus. Daher mochte ich mich in meinen eigenen Seminarübungen schon bald weder mit dem allgemeinen Hinweis auf die Nützlichkeit solcher Einführungstexte begnügen noch die Benutzung eines bestimmten derartigen Textes empfehlen oder gar für verbindlich erklären. Wollte ich die Seminarteilnehmer dennoch nicht im ungewissen über meine Erwartungen hinsichtlich ihrer Mitarbeit lassen, mußte ich diese Erwartungen also selbst zu fixieren und einigermaßen plausibel zu begründen versuchen.

Aus solchen - zunächst unmittelbar situationsgebundenen - Versuchen erwachsen allmählich die folgenden "Hinweise zur Anfertigung von Seminararbeiten", die seit ihrem ersten Erscheinen (1965) mehrfach ergänzt und überarbeitet worden sind. Daß inzwischen etliche Kollegen diese Hinweise übernommen und damit erklärtermaßen gute Erfahrungen gemacht haben, sollte nicht über ihre ursprüngliche Funktion und die dadurch bedingten Grenzen ihrer Verbindlichkeit hinwegtäuschen: nach wie vor geht es keineswegs um die Formulierung wissenschaftlich begründbarer Regeln mit Allgemeingültigkeitsanspruch, sondern um die Explikation von Verfahrensmustern und Beurteilungskriterien, die der Autor für Seminararbeiten in seinem Fachgebiet mit guten Gründen als sachgemessen und didaktisch legitim ansieht.

Daß die nachfolgenden Vorschläge durchaus kritisiert und - wie alles auf dieser Welt - auch verbessert werden können, versteht sich von selbst. Ich wäre den Lesern für entsprechende Kritik und für Verbesserungsvorschläge dankbar - insbesondere deshalb, weil die Abschnitte I und III in ein Arbeitsmethodenbuch übernommen werden sollen, das Hartmut Steuber unter Mitarbeit von Freyja Degener und Christiane Sandrock herausgibt. Auch und gerade Detailkritik ist erwünscht.

Die vorliegende 8. Auflage der seit mehreren Semestern vergriffenen "Hinweise..." erscheint auf vielfachen Wunsch von Studenten. Hartmut Steuber hat dazu den Text der früheren Auflagen überarbeitet. Dafür sei ihm an dieser Stelle herzlich gedankt.

Wolfgang Kramp

I. HINWEISE ZUR ABFASSUNG VON SEMINARARBEITEN

A. ZUR BEARBEITUNG VON REFERAT - THEMEN

Bei Referaten kommt es darauf an, wissenschaftliche Literatur unter einer bestimmten Fragestellung kritisch aufzuarbeiten und das Arbeitsergebnis schriftlich festzuhalten und mündlich im Seminar zu vertreten. Dazu im folgenden einige Hinweise und Vorschläge.

1. Zweck der Referate

Die Referate sollen den Seminarteilnehmern spezielle Informationen und damit tieferen Einblick in bestimmte Sachverhalte oder Problemzusammenhänge vermitteln, die bei der gemeinsamen Arbeit im Seminar zur Sprache kommen. Sie sind daher nicht als schlichte Inhaltswiedergabe einzelner Texte abzufassen, sondern als systematisch-kritischer Bericht über den Stand der wissenschaftlichen Diskussion, die in der Fachliteratur zum jeweiligen Thema geführt wird. Diesem systematisch-kritischen Bericht kann der Referent einen eigenen Lösungsvorschlag anfügen.

2. Auswertung der Literatur

Da die vorliegende wissenschaftliche Literatur in der Regel nicht ausschließlich, bisweilen nicht einmal ausdrücklich auf das Thema des Referats Bezug nimmt, sollte der Referent sie zunächst nur im Überblick lesen, sie auf ihre thematische Relevanz befragen und sich darüber Notizen machen. Die dabei hervortretenden Einzelaspekte und -probleme sind gesondert - evtl. auf Karteikarten oder entsprechenden Zetteln - zu notieren und nach Abschluß der Lektüre systematisch zu ordnen. Unter den sich daraus ergebenden Gesichtspunkten können dann die Texte gründlicher durchgearbeitet werden (wichtige Passagen sollte man, um sie bei der Niederschrift zur Hand zu haben, exzerpieren oder fotokopieren). Im Verlauf dieser Studien werden sich möglicherweise die Gesichtspunkte erneut verändern und die Schwerpunktsetzungen verschieben: man nimmt Probleme wahr, an die man vorher gar nicht gedacht hat. Für solche Lernprozesse sollte man sich offenhalten; es wäre grundverkehrt, seinen ersten spontanen Ideen zu vertrauen und starr an ihnen festzuhalten. Leider werden Referate heute oft im Haurück-Verfahren geschrieben. Davon hat niemand etwas: der Referent reproduziert bloß seine Vorurteile, lernt aber nichts dazu, und die Zuhörer erfahren nur etwas über die Vorurteile des Referenten, hören aber nichts über den Stand der wissenschaftlichen Diskussion. Solche Referate sind wertlos und überflüssig; Abschlußklausuren wären hier in jeder Hinsicht sinnvoller, weil sie dem Zweck des Studiums (nämlich etwas hinzuzulernen) näherkommen als zusammengepfuschte Referate.

3. Schriftliche Fixierung

Die Ergebnisse der Literaturstudien sind in 'Thesen' zusammenzufassen,

zu vervielfältigen und spätestens eine Woche vor dem Termin des mündlichen Vortrags an alle Seminarteilnehmer auszugeben (vgl. Hinweise zur Abfassung von Thesenpapieren). Abhandlungen über diese Ergebnisse in Form wissenschaftlicher Hausarbeiten werden nur nach vorheriger Vereinbarung entgegengenommen (maximaler Umfang: 15 Schreibmaschinen-seiten einschließlich Anhang); ihre Durchsicht, Rückgabe und Besprechung kann in der Regel erst nach Schluß des Semesters erfolgen.

4. Vortrag der Referate

Der Vortragende sollte darauf Rücksicht nehmen, daß er sein Referat nicht vor dem und für den Seminarleiter, sondern vor und für Studenten hält, die mit dem speziellen Thema, der Literatur und den Autoren in der Regel nicht schon vertraut sind. Er sollte also nicht stur dem Gang seiner 'Thesen' oder dem Text seiner Hausarbeit folgen, sondern sein Referat in freier Rede halten und dabei die Reaktionen der Zuhörer (Zwischenfragen, Gähnen, Stirnrunzeln usw.) berücksichtigen. Als Vortragender ist er Lehrender - und es ist wichtig, daß er sich auf *diese* Rolle (und nicht auf die Rolle des Prüfungskandidaten) einstellt. Im einzelnen ist folgendes zu beachten:

a) Referate sollten grundsätzlich in *freier Rede* vorgetragen werden. Als Gedächtnisstützen lassen sich das Thesenpapier und/oder ein "Spickzettel" benutzen; wörtliche Zitate sollte man stets ablesen. Das Auswendiglernen des gesamten Referats ist unangebracht, weil es dem Sinn des freien Vortrags zuwiderläuft. Stockungen im Redefluß sind normal und oft sogar ein probates Mittel, die Zuhörer wachzuhalten. Man braucht im übrigen keine Sorge zu haben, einmal "steckenzubleiben"; in solchen Fällen helfen Seminarleiter und Seminarteilnehmer durch Zwischenfragen weiter.

b) Der Vortrag des Referats sollte die *Dauer* von 20 (in Ausnahmefällen 30) Minuten nicht überschreiten, weil sonst zu wenig Zeit für die Seminardiskussion bleibt. Wer die 20-Minuten-Marke überschreitet, muß damit rechnen, zur Eile angetrieben und zum raschen Abschluß seiner Ausführungen aufgefordert zu werden. Eine vorhergehende Zeitkalkulation ist angebracht, hat aber nur Sinn, wenn der Referent dabei langsame Sprechen in Rechnung setzt.

c) Der *Vortrag* des Referats sollte so angelegt sein, daß nicht nur ein hochmotivierter Fachmann, sondern jeder intelligente Hörer ihm zu folgen vermag (klare Gliederung, überschaubare Sätze, deutliche Artikulation!). Dazu muß der Referent seine Aussagen so formulieren, daß ihre jeweilige Funktion (Darstellung, Interpretation, Kritik) unmißverständlich zum Ausdruck kommt. Zitate sind *vorher* als solche anzukündigen, eigene Urteile von der Wiedergabe fremder Aussagen deutlich abzusetzen.

d) Zur Vermeidung von Irrtümern und Zeitverlusten empfiehlt es sich, alle im Vortrag benutzten Namen, Fachausdrücke und Daten, die dem Plenum voraussichtlich wenig geläufig sind, vor dem Beginn der Sitzung

an die *Tafel* zu schreiben. Auf genauere bibliographische Daten kann dabei und im Vortrag verzichtet werden, sofern sie dem beigegebenen Thesenpapier zu entnehmen sind. Auch Schaubilder sollten evtl. bereits vorher an die Tafel gezeichnet werden.

B. ZUR ABFASSUNG VON SOG. THESENPAPIEREN

An die Stelle umfangreicher Referat-Niederschriften oder ausführlicher Hausarbeiten treten im Hochschulunterricht seit einigen Jahren immer häufiger sog. Thesenpapiere, Thesenblätter oder Thesenreferate. Hier - als Muster - ein Thesenpapier über Thesenpapiere.

THESENPAPIER ZU THEMA 7: DIE ABFASSUNG VON THESENPAPIEREN

Zur Sitzung des Proseminars "Lehren und Lernen an der Hochschule" (Prof. Dr. Nimms) am 5.6.1979 vorgelegt von Kurt Genau

I. Vorbemerkung zur Terminologie

1. Als "Thesenpapier" wird eine kurze, differenziert gegliederte und systematisch geordnete Reihung zentraler Gedanken ("Thesen") zu einem bestimmten Thema bezeichnet.
2. Zwei mögliche Mißverständnisse seien zurückgewiesen:
 - a) Thesenpapiere müssen nicht ausschließlich aus Behauptungen (= "Thesen" i.e.S.) bestehen, sondern können auch Beschreibungen, Vorschläge, Fragen, Interpretationen fremder Meinungen, Hypothesen usw. enthalten;
 - b) die Thesen müssen nicht unbedingt "neu" sein, sondern können auch aus der Fachliteratur stammen (s.u. These 9f.).

II. Verwendungsmöglichkeiten von Thesenpapieren

3. Thesenpapiere können - oft besser als Referate - Grundlagen für Diskussionen liefern. Voraussetzung dafür ist aber,
 - a) daß das Thesenpapier rechtzeitig (in Seminaren eine Woche vorher) an die Teilnehmer ausgegeben wird,
 - b) daß die Diskussionsteilnehmer bereits über gewisse Informationen zum Thema - also Sachkenntnis - verfügen,
 - c) daß das Thesenpapier diskussionswürdige Gedanken enthält, also nicht bloß Banalitäten und lauter Unstreitiges.
4. Thesenpapiere eignen sich auch als (das Zuhören unterstützendes) Begleitmaterial zu Vorträgen, Referaten u.ä..
5. Sie eignen sich jedoch *n i c h t* zur Vermittlung von *K e n n t - n i s s e n*, z.B. zur Einführung in ein Sachgebiet, über das die Leser noch nichts wissen.

III. Hinweise zur Erarbeitung von Thesenpapieren

6. *D e n k e n u n d L e s e n*: Auch hier gilt Jean Pauls Mahnung,

"nie über eine Sache zu s c h r e i b e n, ohne vorher über dieselbe sich voll oder satt g e l e s e n, und nie zu lesen, ohne sich vorher hungrig g e d a c h t zu haben" (zit. nach Scheidler 1839, 406). Thesenpapiere wollen genauso gründlich vorbereitet sein wie ausführliche Referat-Niederschriften. Wer sie als "billige Version" eines Referates betrachtet und "zusammenpfuscht", trägt mit zur Verschlechterung der Hochschulausbildung bei. Nichts ist quälender, als über "Pfuscher" diskutieren zu müssen - man sollte sich weigern!

7. **A u f b a u:** Thesenpapiere sollen nicht den Inhalt einzelner Schriften, sondern den Ertrag der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und mit dem Thema wiedergeben. Sie sind daher nicht nach Autoren oder Texten, sondern nach sachlogischen Gesichtspunkten zu gliedern (Zwischenüberschriften!); u.U. sind Vorbemerkungen zum Thema, zur Terminologie, zum literarischen Befund, zur Person der wichtigsten Autoren etc. erforderlich. Es erleichtert die Orientierung in der Diskussion, wenn die Thesen wie die Paragraphen eines Gesetzbuchs d u r c h nummeriert werden.
8. **S t i l:** Bei Thesenpapieren ist es besonders wichtig, daß jeder Satz "sitzt", jede Formulierung stimmt. Vor allem dürfen keine Unklarheiten darüber entstehen, ob es sich bei einem Satz um die Wiedergabe fremder Aussagen, um ihre Interpretation oder um Behauptungen des Referenten handelt.
9. **Z i t a t e:** Wörtliche Zitate und sinngemäße Entlehnungen sind unbedingt als solche zu kennzeichnen (vgl. dazu S.21ff.).
10. **E i g e n e S t e l l u n g n a h m e n:** Kritische Zusammenfassungen und Stellungnahmen des Referenten sind erwünscht und unabdingbar, sollten aber stets begründet werden.
11. **D i s k u s s i o n s a n r e i z e:** Der Referent sollte Widersprüche und wissenschaftliche Kontroversen in der Fachliteratur nicht vertuschen, sondern hervorheben, evtl. auch selber provozierende Behauptungen aufstellen oder sich mit Fragen direkt an den Leser wenden. Über Themen, denen sich beim besten Willen keine Kontroverse entlocken läßt, sollte man kein Thesenpapier schreiben (s.o. These 3).
12. **Ä u ß e r e F o r m:** Drei Seiten (DIN A 4, aus Ersparnisgründen möglichst engzeilig beschriftet) sollten in der Regel für ein Thesenpapier ausreichen. An der linken (!) Seite der Blätter muß ein ausreichend breiter Rand zum Abheften und für Notizen freibleiben. - Was das Layout betrifft, so orientiere man sich am vorliegenden Muster!
13. **L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s u n d A n h a n g:** Am Ende des Thesenpapiers ist ein Verzeichnis der benutzten und zitierten Literatur anzufügen (vgl. dazu S. 21ff.). Oftmals empfiehlt es sich auch, auf gesonderten Blättern einen Anhang mit Textauszügen, Fotokopien, Exkursen, Schaubildern o.ä. beizugeben.

14. **Ü b r i g e n s:** Welche Forderungen an ein gutes Thesenpapier erfüllt das vorliegende "Thesenpapier über Thesenpapiere" nicht oder nur in geringem Maße?

Literatur über Thesenpapiere liegt nicht vor. Zitiert wurde:
K.H. Scheidler: Grundlinien der Hodegetik und Methodik des akademischen Studiums und Lebens. 2.Aufl., Jena 1839

C. ZUR ABFASSUNG VON SEMINARPROTOKOLLEN

Frage: Sind Protokolle sinnvoll? Antwort: Im Prinzip ja! Im Prinzip können Protokolle Diskussionsabläufe dokumentieren, Diskussionsergebnisse sichern und Anknüpfungspunkte für spätere Diskussionen liefern. In Wirklichkeit tun sie das leider nicht immer. Oft wird sogar ein ungeeigneter Protokoll-Typ gewählt.

Typ I: Verlaufs- oder Verhandlungsprotokoll

Bei kontroversen Diskussionen oder schwierigen Verhandlungen, bei denen es um unterschiedliche Standpunkte und die Argumente einzelner Teilnehmer geht, ist es oft angebracht, alle Beiträge in unveränderter Reihenfolge - u.U. sogar wörtlich - zu protokollieren (evtl. Tonbandgerät verwenden). Ein Beispiel:

Klafki kritisiert an Lübbes Modell, daß es die beiden Instanzen von Politik und Wissenschaft abstrakt scheidet und der ersten allein die Rolle des Auftraggebers zuerkennt. Die Auftragserteilung erfolge nach Lübbe durch politische Entscheidungsinstanzen aus dem Zwang gesellschaftlicher und politischer Trends heraus, die wissenschaftlich nicht beeinflussbar seien. Der Wissenschaft in Beraterfunktion falle dann zu, vorweg gegebene Fragestellungen jeweils einer Lösung zuzuführen. Dadurch aber werde eine Lösungsform vorgeschrieben, die eine Systemüberschreitung prinzipiell ausschließe. (...) Auch Roth stimmte in die Kritik an Lübbes Modell ein, das der Wissenschaft verändernde Qualitäten nicht zubillige. (...) Lübbe kam in seiner Antwort den Vorrednern zunächst ein Stück entgegen (usw.; zit. aus: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft (1971), S. 311; ebd. S. 310-314: gutes Beispiel für ein Verlaufsprotokoll - evtl. nachlesen!)

Typ II: Ergebnis- oder Beschlußprotokoll

Wenn es nicht darauf ankommt, wer welche Argumente in welcher Folge vorgebracht, sondern nur darauf, worauf man sich am Schluß geeinigt hat, braucht der Protokollant nicht den genauen Diskussionsverlauf, sondern allein die Diskussionsergebnisse mitzuteilen - u.U. nur in Stichworten. Auch dafür ein Beispiel:

Zu Top 4: Dr. Müller berichtet über das Lehrangebot für das Sommersemester und weist auf Angebotslücken in der Älteren Germanistik hin. Beschluß: Prof. Dr. Meier soll in der Fakultätssitzung am 9.1. die Erteilung zweier zusätzlicher Lehraufträge für Ältere Germ. beantragen.

Mischtyp: Seminarprotokoll

Es bleibt Ermessensfrage und läßt sich nur im Einzelfall entscheiden, wann der *Verlauf* einer Semindiskussion so wichtig ist, daß er festgehalten werden sollte bzw. wann es nur auf die Sicherung der Diskussions*ergebnisse* ankommt. Erfahrungsgemäß ist jedoch in den meisten Fällen eine dem Ergebnisprotokoll angenäherte Form angebracht. Die Regeln für die Abfassung eines solchen Seminarprotokolls können Sie dem folgenden Beispiel entnehmen:

Protokoll der 2. Sitzung des Proseminars "Lehren und Lernen an der Hochschule" (Prof. Dr. Nimms) am 14.5.79. Protokollantin Eva L e i c h t

A) Organisatorisches

In Abänderung des Seminarplans soll Thema 7 ("Die Erstellung von Thesenpapieren") bereits am 5.6.79 behandelt werden.

B) Diskussion zum Thema: DIE ABFASSUNG VON SEMINARPROTOKOLLEN

Die Seminarteilnehmer einigten sich auf folgende R e g e l n für die Abfassung von Seminarprotokollen:

1. Protokolle über Seminarsitzungen sind in der Regel nicht als Verlaufs-, sondern als Ergebnisprotokolle abzufassen. Ihr A u f b a u braucht daher nicht unbedingt dem chronologischen Ablauf der Sitzung zu entsprechen, sondern sollte die logische Struktur der Diskussion zur Geltung bringen; Wiederholungen und offensichtliche Abweichungen vom Thema bedürfen keiner Erwähnung. Die G l i e d e r u n g ist durch Absätze sichtbar zu machen. Zwischenüberschriften sind in der Regel nicht erforderlich, Hervorhebungen thematisch wichtiger Begriffe durch Unterstreichung oder Sperrung im Text sind jedoch sehr zu empfehlen.
2. Eigentlicher G e g e n s t a n d des Protokolls ist die Diskussion im Seminar-Plenum. Organisatorische Mitteilungen des SL sollten daher nur als solche kurz vermerkt werden. Referate bzw. Thesenpapiere sind mit ihrem Thema und dem Namen des Referenten zu bezeichnen; sofern sie schriftlich vorliegen, erübrigt sich eine Inhaltsangabe. Erwähnt werden sollten nur diejenigen Aussagen des Referenten, an die in der Plenumsdiskussion ausdrücklich (kritisch oder bestätigend) angeknüpft wurde.
3. Diskussionsbeiträge aus dem Teilnehmerkreis werden in der Regel als Ertrag der gemeinsamen Arbeit, also anonym registriert. Nur besonders wichtige oder umstrittene Behauptungen, Fragen, Einwände etc. sind mit dem N a m e n ihrer Urheber zu kennzeichnen. Der Seminarleiter sollte als solcher (also ohne Namen und Titel) bezeichnet werden.
4. Zur R o l l e des P r o t o k o l l a n t e n gehört es, sich jeder eigenen Stellungnahme und privaten Deutung zu enthalten und eine knappe, nüchtern-distanzierte D a r s t e l l u n g s w e i s e zu

wählen. Er sollte deshalb auch auf Formulierungen wie "Wir erkann-ten" verzichten und statt dessen in der dritten Person referieren. Gegebenenfalls kann (und sollte) er am Schluß des Protokolls unter dem Stichwort "Anmerkung des Protokollanten" vermerken, welche Themen unerledigt bzw. welche Fragen unbeantwortet blieben.

5. Als U m f a n g eines Seminarprotokolls reicht in der Regel eine (aus Ersparnisgründen möglichst engzeilig beschriebene) Schreibmaschinenseite (DIN A 4) aus. An der linken (!) Seite des Blattes muß ein ausreichend breiter Rand zum Abheften und für Notizen freibleiben.

II. HINWEISE ZUR KRITISCHEN ANALYSE WISSENSCHAFTLICHER LITERATUR (DREI BEISPIELE)

A. ZUR ANALYSE VON BERICHTEN ÜBER EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN

Die in neuerer Zeit von Vertretern der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen immer häufiger vorgelegten Berichte über empirische Untersuchungen auf dem Gebiet des Erziehungswesens können nicht nur für den Theoretiker wichtig, sondern auch für den Praktiker, vor allen für den künftigen Lehrer bedeutsam sein, sofern er in der Lage ist, sie systematisch zu analysieren und kritisch zu überprüfen. Jeder Lehrerstu- dent sollte deshalb über einige Kriterien zur Analyse empirischer Un- tersuchungen verfügen. Im folgenden wird eine Auswahl solcher Kriterien in Frageform dargeboten. Es empfiehlt sich im übrigen, nach Möglich- keit stets mehrere Berichte über thematisch oder methodisch verwandte Untersuchungen vergleichend zu analysieren.

1. Fragestellung

- Welche Frage soll durch die Untersuchung beantwortet, welches Problem durch die Untersuchung geklärt werden?
- Handelt es sich bei dem Problem, das in der Untersuchung geklärt werden soll, um ein primär innerwissenschaftliches Problem (z.B. um eine wissenschaftliche Streitfrage) oder um ein primär außerwissen- schaftliches Problem (z.B. um Unterrichtsprobleme von Lehrern) - oder handelt es sich um ein gleichermaßen inner- wie außerwissen- schaftliches Problem?
- Wurde die Fragestellung von einem Auftraggeber vorgegeben oder zu- mindest in groben Zügen vorgezeichnet?
- Wurde die Fragestellung vom Verfasser neu entwickelt oder hat sie schon eine lange wissenschaftliche Tradition?
- Wird die Fragestellung in Beziehung zum Forschungsstand auf dem be-

treffenden Untersuchungsgebiet gesetzt? Wird über den Forschungsstand berichtet?

- Wurde die Fragestellung weder zu weit (so daß sie nicht mehr methodisch exakt bearbeitet werden kann) noch zu eng (so daß die Ergebnisse der Untersuchung kaum noch übertragbar sind) formuliert?

2. Hypothesen

- Welche Hypothesen wurden über das erwartete Untersuchungsergebnis aufgestellt?
- Wurden diese Hypothesen aus bestimmten allgemeinen Theorien abgeleitet?
- Wenn ja, gelten diese Theorien bislang als bewährt? Wurden bei der Ableitung keine Fehler gemacht?
- Sind die aufgestellten Hypothesen hinreichend präzise formuliert? Ist ihr Zusammenhang geklärt?
- Werden die verwendeten Begriffe hinreichend präzise definiert?

3. Forschungsstrategien

- Handelt es sich bei der Untersuchung um eine explorative Studie (Voruntersuchung, pilot study, Pretest) oder um die Hauptuntersuchung eines Forschungsprojekts?
- Handelt es sich um eine eher deskriptiv orientierte Untersuchung (demographische Erhebung, Meinungsumfrage, Fallstudie u.a.) oder um eine eher analytisch orientierte (hypothesentestende) Untersuchung (z.B. um ein Experiment)?
- Handelt es sich um eine Primärerhebung oder um eine Sekundäranalyse?
- Handelt es um eine Querschnitt- oder um eine Längsschnitt-Untersuchung?
- Handelt es sich um eine "klassische" empirische Untersuchung oder um ein Handlungsforschungsprojekt?
- Wird der Untersuchungsablauf (das Design der Untersuchung) klar dargestellt?
- Werden mögliche Störvariablen und Fehlerquellen (z. B. Nichtbeantwortung von Fragebögen, Interviewfehler, Situationseinflüsse) dargestellt und wurden sie bei der Festlegung des Untersuchungsdesigns berücksichtigt?

4. Stichprobe

- Wird die Grundgesamtheit (von Personen, Gruppen, sonstigen Objekten, z.B. Schulgebäuden, Schülerbüchereien usw.) genau bezeichnet?
- Wird das Auswahlverfahren, mit dem die Stichprobe aus der Grundgesamtheit gezogen wurde, genau dargestellt?
- Kann die Stichprobe als repräsentativ gelten?
- Handelt es sich eventuell um eine Totaluntersuchung der Grundgesamtheit und nicht um die Untersuchung einer Stichprobe?

5. Datenerhebung

- Welche Datenerhebungsverfahren wurden angewandt (Beobachtung, Befragung usw.)?

- Welche Meßinstrumente wurden bei der Datenerhebung verwendet (Fragebögen, Tests, Beobachtungs-Kategoriensysteme usw.)?
- Wurde die Objektivität (intersubjektive Nachvollziehbarkeit) der Messung sichergestellt? D.h. wurde dafür gesorgt (z.B. durch Standardisierung der Erhebungssituation, durch Beobachter- und Interviewerschulung usw.), daß die Datenerhebung nicht durch unkontrollierte personelle und situative Bedingungen beeinflußt wird?
- Wurde die Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Messung überprüft? D.h. wurde überprüft, ob die Messung unter gleichen Bedingungen auch stets zu gleichen Resultaten führt?
- Wurde die Validität (Gültigkeit) der Messung überprüft? D.h. wurde überprüft, ob bei der Datenerhebung auch tatsächlich das erhoben wurde, was Gegenstand der Untersuchung sein sollte?
- Wird die Durchführung der Datenerhebung im Forschungsbericht klar beschrieben?
- Wird der Einfluß möglicher Störvariablen auf das Meßergebnis diskutiert?
- Werden die Grund- und Einzeldaten der Erhebung - etwa im Anhang - so detailliert dargeboten, daß a) die Zusammenfassung und die Interpretation der Daten am Material geprüft werden können und daß b) eine Wiederholung (bei Experimenten) oder eine Paralleluntersuchung grundsätzlich möglich ist?

6. Datenaufbereitung und statistische Auswertung

- Wird das Vorgehen bei der Datenaufbereitung beschrieben?
- Wurden mögliche Fehlerquellen bei der Datenaufbereitung (z.B. Fehler bei der Kategorisierung der Daten, bei der Ablochung usw.) kontrolliert?
- Werden die angewendeten statistischen Auswertungsverfahren dargestellt?
- Wird die Angemessenheit der gewählten statistischen Auswertungsverfahren diskutiert und begründet?

7. Interpretation der Ergebnisse

- Wird für jede Hypothese angegeben, ob sie als bestätigt oder widerlegt angesehen wird oder ob darüber noch keine Entscheidung möglich ist?
- Werden die Kriterien, nach denen über Bestätigung oder Widerlegung von Hypothesen entschieden wird, klar bezeichnet? Werden diese Kriterien begründet?
- Werden bei der Interpretation der Ergebnisse die Bedingungen der Datenerhebung und -auswertung berücksichtigt? Werden mögliche Fehlerquellen und Störvariablen berücksichtigt?
- Wird über unerwartete Nebenergebnisse berichtet?
- Wird bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse auf den Forschungsstand Bezug genommen?
- Werden nach Ansicht des Verfassers die Ergebnisse anderer Untersuchungen durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigt, modifiziert, in Frage gestellt oder falsifiziert?

8. Relevanz der Ergebnisse

- Wie beurteilt der Verfasser die außerwissenschaftliche Relevanz seiner

Ergebnisse? Trägt die Untersuchung nach Ansicht des Verfassers zum theoretischen Fortschritt in seinem Forschungsgebiet bei?

- Deutet der Verfasser Konsequenzen für die weitere Forschung an?
- Ist es nach Ansicht des Verfassers möglich, die Untersuchungsergebnisse bei der Lösung praktischer pädagogischer Probleme zu verwenden?
- Gibt der Verfasser konkrete Empfehlungen dafür, welche praktischen Konsequenzen aus seiner Untersuchung gezogen werden sollten?

Diese Check-Liste (sie entstand z.T. in Orientierung an: W.Wolf, Ein Flußdiagramm als Hilfe zur Beurteilung empirischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) S. 63ff.) läßt sich natürlich nur dann sinnvoll zur Analyse und Kritik von Berichten über empirische Untersuchungen anwenden, wenn man bereits einige Grundkenntnisse über "Methoden empirischer Sozialforschung" besitzt (s. dazu u.a. das gleichnamige Buch von J. Friedrichs, Reinbek: Rowohlt 1973).

B. ZUR ANALYSE FACHDIDAKTISCHER TEXTE

Bei der Fachliteratur, mit der es Lehrer in ihrem Beruf zu tun haben, handelt es sich grobenteils um fachdidaktische Texte. Diese Texte weisen jedoch häufig erhebliche Mängel auf. Es dürfte deshalb zweckmäßig sein, sie stets sehr kritisch zu betrachten. Dazu sollen im folgenden einige Vorschläge gemacht werden. Diese Vorschläge lassen sich auch in entsprechend abgewandelter Form - bei der Analyse anderer Texte verwenden.

1. Text und Autor

- a) A r t, U m f a n g (und ggf. Rahmen) des Textes: Zeitschriftenaufsatz, Lexikon- bzw. Handbuchartikel (Herausgeber), Monographie...? Umfang?
- b) E r s c h e i n u n g s o r t und - z e i t: Wann zuerst publiziert? (Liegt ein Wiederabdruck oder eine Neuauflage vor? Wurde die Erstfassung verändert? Worin liegen die Änderungen?) Wann wurde - falls erkennbar - das Manuskript abgeschlossen? Wo erschien der Text zuerst? (Ort, Verlag)
- c) A u t o r: Wer ist der Autor? (Lehrer? Hochschullehrer - an welcher Hochschule und mit welchem Lehrauftrag? Mit langer Praxiserfahrung? Mit umfangreicher Publikationsliste? Als Schulbuchautor hervorgetreten?)
- d) A d r e s s a t e n: An wen wendet sich der Autor (explizit/implizit?) in erster Linie? (An jedermann? Lehrer? Wissenschaftler? Studenten...?) Ggf.: g e g e n w e n (oder was) richtet sich sein Text? (Gegen einen anderen Text bzw. Autor? Gegen eine politische Entscheidung, wissenschaftliche Richtung...? Gegen den "Zug der Zeit"?)
- e) A n l a ß und s i t u a t i v e V o r a u s s e t z u n g e n: Wurde das Erscheinen des Textes bzw. die Entstehung des Manuskripts durch erkennbare äußere Anstöße veranlaßt? (Einladung zu einem Vortrag,

Aufforderung zu einem Gutachten, Herausforderung durch eine andere Publikation?) Sind bestimmte örtliche oder Zeitumstände zu beachten?

2. Thema, Fragestellung und Anspruch

- a) T h e m a: Wie lautet das Thema? Wie müßte es lauten, um jedermann verständlich und dem Inhalt gemäß zu sein?
- b) F r a g e s t e l l u n g: Welches Problem (welche Frage) will der Autor durch seinen Beitrag lösen (beantworten) helfen? Referiert er andere (frühere) Versuche zur Lösung dieses Problems? Sagt er, warum bzw. inwiefern sie (ihn) nicht befriedigen? Oder referiert er nur solche Versuche, ohne selbst eine bessere Lösung zu wissen (bzw. überhaupt zu suchen)? Präzisiert er wenigstens das Problem?

c) A u s s a g e n g a t t u n g: Als was versteht der Autor (explizit) seinen Beitrag: als Literaturbericht (Sammelreferat), als Situationsdarstellung, als Forschungsbericht (über eigene Untersuchungen), als kritische Interpretation eines anderen Textes (Forschungsberichtes etc.), als hochschuldidaktische bzw. -politisches Programm (oder als Stellungnahme zu einem solchen), als Pamphlet...? Und als was stellt sich der Text aus kritischer Distanz dar?

d) G e l t u n g s a n s p r u c h: Macht der Autor deutlich, welchen Geltungsanspruch er seinen Aussagen zumißt? (Will er nur seine private Meinung oder die in bestimmten - welchen? - "Kreisen" herrschende Meinung vortragen? Will er seine eigenen Forschungsergebnisse oder die eines bestimmten Kreises von Fachleuten bekanntgeben? Hält er diese Ergebnisse für generalisierbar? Formuliert er Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten? Oder will er nur über bestimmte Erfahrungen berichten? Und meint er, daß die in gewisser Weise typisch - also generalisierbar - sind?) Oder äußert er sich zu alledem gar nicht explizit?

3. Gegenstand und Methode

- a) G e g e n s t a n d s b e r e i c h: Worauf beziehen sich (in erster Linie) die Aussagen des Autors: auf den Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Auf eine bestimmte Fachdidaktik (als Theorie und Lehre über diesen Unterricht)? Oder auf das Selbstverständnis derjenigen, die diese Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin an bestimmten (welchen?) Hochschulen vertreten? (M.a.W.: will der Autor in erster Linie objekttheoretische, metatheoretische oder gruppen- bzw. verbandspolitische Aussagen machen?)
- b) S t r u k t u r i e r u n g des G e g e n s t a n d s b e r e i c h e s: Je nach der Wahl des Aussagen-Aspekts (vgl. 3a): welche Struktur-Momente sind nach Auffassung des Autors für den Unterricht in einem bestimmten Fach so wesentlich, daß sie
 - (a) bei Aussagen über solchen Unterricht prinzipiell berücksichtigt (also wenigstens erwähnt) werden müssen bzw.
 - (b) als zum Gegenstandsbereich der entsprechenden Fachdidaktik gehörend betrachtet werden müssen bzw.

(c) die Repräsentanten dieser Fachdidaktik interessieren (ihnen also wenigstens prinzipiell bekannt sein) müßten?

In welchem Verhältnis stehen diese Strukturmomente nach Auffassung des Autors zueinander? (lineare Abhängigkeit? Wechselwirkung? relative Unabhängigkeit?) Oder sagt der Autor darüber nichts? Welche der folgenden genannten Struktur-Momente (Faktoren etc.) werden vom Autor (sinngemäß) erwähnt:

VORAUSSETZUNGEN DES UNTERRICHTS:

- | | | |
|---|---|--|
| (a) individuelle:
Interessen, Fähigkeiten etc. | (b) soziale:
Herkunft, Gruppenzugehörigkeit etc. | (c) institutionelle:
Schulgesetze, Lehrpläne, Lehrbücher Lehrtradition etc. |
|---|---|--|

(jeweils bei Lehrern, Schülern, Eltern, Vorgesetzten...)

FAKTOREN DER UNTERRICHTSGESTALTUNG:

- | | | | |
|---------------|-----------------|------------------|----------------|
| (a) Lehrziele | (b) Lehrinhalte | (c) Lehrmethoden | (d) Lehrmittel |
|---------------|-----------------|------------------|----------------|

ERGEBNISSE UND FOLGEN DES UNTERRICHTS:

- | | | |
|--------------|-----------------|------------------------------|
| (a) Leistung | (b) Einstellung | (c) Fern- und Nebenwirkungen |
|--------------|-----------------|------------------------------|

c) Akzentuierung der Perspektive: Auf welche(s) der genannten Struktur-Momente konzentriert der Autor seine Betrachtung (Untersuchung, Darstellung)? Hebt er die Akzentuierung (und die damit verbundene Begrenzung) der Perspektive ausdrücklich hervor? Begründet er sie? Hält er diese Begrenzung des Blickfeldes auch bis zur (und bei der) Formulierung seiner Ergebnisse bewußt? Und macht er Angaben darüber, wie die Begrenztheit dieser Ergebnisse (etwa durch gezielte weitere Untersuchungen, Überlegungen etc.) überwunden werden könnte?

d) Methoden: Welche Methoden der Gewinnung und Begründung fachdidaktischer Aussagen werden vom Autor - je nach Wahl des Aspekts (3a) - als sachlich erforderlich dargestellt oder erwähnt bzw. als in seiner Fachdidaktik allgemein üblich (und insofern hinreichend beglaubigt) dargestellt und erwähnt bzw. von ihm selbst - explizit oder implizit - angewendet bzw. als angewendet bezeichnet?

Zum Beispiel:

- historisch-hermeneutische Text-(Urkunden)analysen,
- empirisch-analytische Tatsachenforschung (Experiment, Felduntersuchung),
- vergleichende Studien,
- ideologiekritische Untersuchungen,
- methodologisch-wissenschaftstheoretische Reflexionen,
- logische Schlußverfahren,
- phänomenologische Betrachtungen,
- systematische Darstellung und Interpretation typischer Praxis-Situationen ("Fallstudien"),
- Illustration von Thesen durch praktische Beispiele,

"Legitimation" von Thesen durch Zitieren ausgewählter Theoreme bzw. der entsprechenden Autoren, Berufung auf die eigene oder die allgemeine Lebenserfahrung, Beschreibung der (jeweils oder seit jeher) vorherrschenden Meinungs-tendenzen als (bzw. anstelle einer) Legitimation.

C. ZUR ANALYSE VON ALTERNATIVMODELLEN FÜR DIE SCHULE

Man entdeckt und erkennt nur das, wonach man fragt. Die folgende Check-Liste soll Anregungen bieten, sinnvolle Fragen zu stellen - auch im Hinblick auf andere Themen als auf das hier beispielhaft herangezogene Thema schulischer Alternativmodelle.

1. Gegenstand

- Entstehungszeit, Lebensdauer, Ort
- Gründer und Träger (Gründung durch Einzelpersonlichkeit oder Gruppe? private oder öffentliche Trägerschaft? Schulgeldfreiheit?)
- Schularzt und Umfang der pädagogischen Einwirkung (Altersstufen, Abschlüsse, Halbtags- oder Ganztagschule, Internat?)
- Größe und Rekrutierungsfeld (Schüler- und Lehrerzahl, Einzugsgebiet, soziale Herkunft der Schüler)

2. Quellen

- Basis der Untersuchung (Umfang der benutzten Literatur; Zusammensetzung nach Selbst- und Fremddarstellungen, Originaltexten und Auszügen, zeitgenössischen und späteren Publikationen)
- Charakteristische Merkmale der benutzten Literatur (engagierte und distanzierte Darstellungen, romanhafte Berichte, empirisch-kritische Untersuchungen)

3. Voraussetzungen

- Politische Situation zur Zeit der Gründung (ggf. weitere Entwicklung)
- Sozio-ökonomische Umfeldbedingungen (wirtschaftliche Situation, Bevölkerungsstruktur des Einzugsgebietes)
- Struktur und Situation des öffentlichen Schulwesens (Schulaufbau, Schulpflichtdauer, dominierende Ausbildungsziele)
- Anlässe der Gründung (Krise des öffentlichen Schulwesens? allgemeine Reformtendenz? örtliche Besonderheiten? "Zufall"?)

4. Intentionen

- Gründungsmotive (Hilfsmaßnahme zur Überwindung zeit-, orts- oder gruppenspezifischer Probleme? wissenschaftliches Experiment? Erprobung eines Modells für Teil- oder Gesamtformen im Bildungswesen? Elite- oder Kaderbildung? Vorbereitung einer Gesellschaftsreform?)
- Spezifische Ziele und ihre Rangordnung (in Relation zu den Zielen des öffentlichen Schulwesens): "restaurativ" oder "progressiv"?

- Begründung der Ziele (aus der spezifischen Situation bestimmter Schülergruppen? auf der Grundlage einer umfassenden Anthropologie, eines pädagogischen, weltanschaulichen oder gesellschaftstheoretischen Konzepts?)
- Erfolgserwartungen und -kriterien (bezogen auf Einzelne, Gruppen, Gesamtgesellschaft?)

5. Curriculum

- Umfang und Struktur des Lehrangebots (in Relation zum öffentlichen Schulwesen): Grad und Umfang der Verbindlichkeit; Möglichkeiten der Auswahl und Schwerpunktbildung; spezielle Akzente (Handwerk, Landwirtschaft, künstlerische und sportliche Aktivitäten)
- Spezifische Unterrichtsmedien (z.B. Eigenproduktion von Lehr- und Lernmitteln)
- Spezifische Formen der Erfolgskontrolle und Leistungsbeurteilung (Zensuren und Zeugnisse)

6. Organisation

- Rekrutierung und Gruppierung der Schüler (Voraussetzungen und Formen der Aufnahme, der Gruppenbildung, ggf. des Ausschlusses aus der Schule; Jahrgangsklassensystem? Koedukation?)
- Rekrutierung der Lehrer (Vorbildung, Rechtsstellung, Bezahlung; Voraussetzungen und Formen der Aufnahme bzw. des Ausscheidens aus dem Kollegium)
- Machtstrukturen (Art und Kompetenzen der Schulleitung; Formen der Besetzung leitender Positionen; Formen und Reichweite der Mitbestimmung durch Schüler, Lehrer, Eltern; formelle und informelle äußere Einflüsse; interne Kommunikationsstrukturen)
- Charakteristische Formen des Schullebens (formelle und informelle Rituale; spezifische Formen des Umgangs; ggf. Organisation des Internatslebens; Formen der Repräsentation nach außen)

7. Wirkungen

- vermutete bzw. erwiesene Wirkung auf Schüler und Eltern (in Relation zum öffentlichen Schulwesen unter dem Aspekt der Intentionen: vgl.4!)
- vermutete bzw. erwiesene Wirkungen auf das öffentliche Schulwesen und auf andere pädagogische Institutionen (hat das Modell zur Nachahmung bzw. Weiterentwicklung angeregt?)
- Wirkungen auf Fachkritik und öffentliche Meinung (hat das Modell Beachtung, Bereitschaft zur Prüfung, Zustimmung gefunden?)
- Rückwirkung von Selbst- und Fremdkritik auf das Modell (mögliche Folgen: Korrektur und Weiterentwicklung, Erstarrung, Auflösung)

8. Konsequenzen

- Wurden die eigenen Intentionen auf Dauer verwirklicht? (inwieweit? Gründe der Realisation und des Scheiterns?)
- Sind die spezifischen Intentionen und Voraussetzungen generalisierbar? (teilweise oder für das gesamte Schulsystem? Gründe?)

- Entsprechen die curricularen und organisatorischen Regelungen den Intentionen und Voraussetzungen? (inwieweit nicht? Gründe?)
- Inwieweit erscheint demnach das Modell grundsätzlich auf das öffentliche Schulwesen übertragbar?
- Welche faktischen Hemmnisse (politischer, sozialer, psychischer, ökonomischer Art etc.) stehen einer partiellen bzw. generellen Übertragung auf das öffentliche Schulwesen derzeit entgegen?

III. HINWEISE ZUR LITERATURVERARBEITUNG IN SEMINARARBEITEN

A. DAS ZITIEREN UND REFERIEREN FREMDER TEXTE

Diesen Eid sollten Sie jederzeit schwören können: "Ich versichere, daß ich die Arbeit selbständig verfaßt und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut und dem Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht."

1. Zitierpflicht

Geistiger Diebstahl ist kein Kavaliersdelikt. Er ist ein Verstoß gegen die Prinzipien wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens und hat - aufgedeckt - schon manchen Wissenschaftler um Ehre und Karriere und manchen Prüfungskandidaten um den Erfolg seiner Bemühungen gebracht. Und das ist gut so. Denn wer gegen die Zitierpflicht verstößt, verletzt nicht nur das Gebot der intellektuellen Redlichkeit, sondern auch seine Pflicht, den Leser zutreffend und genau über den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu informieren. Es ist deshalb selbstverständlich, daß man nicht nur in Veröffentlichungen oder Prüfungsarbeiten, sondern auch in Referaten, Thesenpapieren usw. alle wörtlichen und sinngemäßen Entlehnungen aus fremden Texten kenntlich zu machen hat.

2. Begründung der Zitierpflicht

Wissenschaftlicher Fortschritt ist nur möglich, wenn die bisherigen Ergebnisse der Wissenschaft kritisch diskutiert und weiterentwickelt werden, und nicht, wenn jede Wissenschaftlergeneration wieder von vorne beginnt. Jeder, der an der wissenschaftlichen Diskussion teilnehmen

will, muß deshalb zur Kenntnis nehmen, was andere bereits zu seinem Thema gesagt haben. Es ist in der Wissenschaft nicht anders als im Alltag: gute Diskussionspartner knüpfen an das, was die anderen gesagt haben, an und versuchen, die Diskussion mit ihrem Beitrag ein Stück weiterzubringen; schlechte Diskussionspartner dagegen machen entweder den Fehler, den anderen überhaupt nicht zuzuhören und deshalb mit dem eigenen Beitrag hinter den erreichten Diskussionsstand zurückzufallen, oder den Fehler, die Beiträge der anderen nur wie ein Echo zu wiederholen, ohne einen eigenen Gedanken beizusteuern. Eine wissenschaftliche Arbeit, ein Referat usw. darf also weder in das eine Extrem - Monolog ohne Bezugnahme auf die Äußerungen anderer zum jeweiligen Thema - noch in das andere Extrem - bloße Aneinanderreihung von Zitaten - verfallen.

3. Grenzen der Zitierpflicht

Gedanken, die zum geistigen "Gemeingut" gehören, müssen nur dann zitiert werden, wenn man ihre wörtliche Formulierung von einem anderen Autor übernimmt. So sind wir beispielsweise im vorliegenden Abschnitt nicht verpflichtet, reihenweise fremde Bücher zu zitieren, nur weil sich dort ähnliche Gedanken finden, wie wir sie hier vertreten; allgemein verbreitete Ideen können von keinem Autor als geistiges Privateigentum reklamiert werden und erübrigen daher ein Zitat.

4. Wiedergabe wörtlicher Zitate

Wörtliche Zitate werden in doppelte Anführungszeichen ("..."), Anführungen und Zitate innerhalb eines Zitats in einfache Anführungszeichen ('...') gesetzt. In Schreibmaschinentexten sind die Anführungszeichen zur Vermeidung von Mißverständnissen unmittelbar - also ohne Anschlag der Leertaste - neben den ersten bzw. letzten Buchstaben des Zitats zu setzen.

Der Ausdruck "Wörtliches Zitat" ist wortwörtlich zu verstehen; deshalb muß man auch Fehler - abgesehen von offenkundigen Druckfehlern - in ein wörtliches Zitat übernehmen; damit der Leser nicht glaubt, man habe falsch zitiert, fügt man im Anschluß an den Fehler ein in Klammern gesetztes (sic!) (lat.= so!) in das Zitat ein.

5. Veränderungen wörtlicher Zitate

Zitate dürfen grundsätzlich nicht verändert werden; allenfalls sind Auslassungen oder Zusätze gestattet. Auslassungen dürfen den Inhalt des Zitats nicht verfälschen; sie sind in jedem einzelnen Fall durch drei in - möglichst eckige - Klammern gesetzte Punkte zu kennzeichnen: "Hier wurde (...) etwas (...) ausgelassen." Zusätze, die sich aus sprachlichen Notwendigkeiten (z.B. bei einer Umstellung des Satzbaus) ergeben oder erläuternden Charakter tragen, müssen ebenfalls in - möglichst eckige - Klammern gesetzt, in Zweifelsfällen außerdem durch einen entsprechenden Hinweis (d.Verf., d.Ref., v.Verf. ergänzt etc.) gekennzeichnet werden. Eckige Klammern signalisieren: Hier wurde etwas am Zitat geändert. In Schreibmaschinentexten muß man freilich runde Klammern verwenden oder die eckigen Klammern von Hand eintragen.

6. Wiedergabe sinngemäßer Zitate

Wenn man längere Ausführungen eines Autors zusammenfassend wiedergeben will, kommt an Stelle eines wörtlichen nur ein sinngemäßes Zitat, das man in eigene Worte fassen muß, in Frage. Jedes sinngemäße Zitat muß genauso wie ein wörtliches Zitat mit einer genauen Quellenangabe versehen werden.

7. Quellenangaben nach dem MLA-Zitierschema

Für Quellenangaben wird in neueren wissenschaftlichen Texten meistens das amerikanische Zitierschema der MLA (= Modern Language Association) verwendet. Dabei fügt man direkt im Anschluß an das Zitat in runden Klammern eine Kurzbezeichnung der Quelle ein, die aus Verfassernamen, Erscheinungsjahr und Seite besteht, z.B.: "... (Frey 1971, S.90). Bei sinngemäßen Zitaten kann man auch schreiben: (nach Frey 1971, S.90) oder: (im Anschluß an...). Die vollständigen bibliographischen Angaben erfährt der Leser dann aus dem Literaturverzeichnis. Wenn das Literaturverzeichnis mehrere Arbeiten eines Autors aus demselben Jahr enthält, sind dort und im Quellennachweis zur Unterscheidung Kleinbuchstaben einzufügen, z.B.: (Roth 1967 b, S.18).

8. Quellenangaben nach dem traditionellen Zitierschema

Die Quelle eines Zitats kann - nach einem heute noch vielfach in den Geisteswissenschaften üblichen Verfahren - auch in einer Anmerkung oder Fußnote angeführt werden, dann aber in unverkürzter Form mit allen bibliographischen Details (siehe III.C.). Am Ende des Zitats muß eine hochgestellte oder eingeklammerte Ziffer auf die entsprechende Anmerkung oder Fußnote verweisen (dazu III.B.).

9. Quellenangaben bei Zitaten aus erster und aus zweiter Hand

Zitiert wird grundsätzlich der Originaltext, nicht die Sekundärschrift, aus der u.U. das Zitat entnommen ist. Kann der Originaltext nicht eingesehen werden, so schreibt man bei Verwendung des MLA - Zitiersystems: "... (Goffman 1959, S. 145 f.; zit. nach Cicourel 1974, S.98 f.); entsprechend verfährt man auch bei Quellenangaben in Fußnoten oder Anmerkungen. Klassiker (z.B. Schiller, Pestalozzi) dürfen nur nach der Kritischen Ausgabe (zit. als Krit.Ausg. oder KA) zitiert werden; liegt eine solche nicht vor, so ist jeweils die neueste Auflage heranzuziehen. Moderne Autoren sind grundsätzlich nach der neuesten Auflage zu zitieren, sofern nicht das Thema des Referats etc. den Rückgang auf frühere Auflagen nahelegt. Gekürzte Ausgaben, Chrestomathien usw. sind nicht zitierfähig.

10. Quellenangaben bei wiederholten Zitaten aus einem Werk

Wird ein Werk öfter zitiert, so kann bei den folgenden Nachweisen auf die Vollständigkeit der Angaben verzichtet werden. Bei unmittelbarer Folge schreibt man im MLA - Zitiersystems: "... (a.a.O., S.67), stammt das Zitat sogar von derselben Seite der Quelle, nur: "... (ebd.). Ent-

sprechend verfährt man bei Quellenangaben in Fußnoten oder Anmerkungen. Für das traditionelle Zitiersystem gelten ferner die folgenden Regeln: wurde nach einem ersten Zitat aus dem Werk X ein anderer Autor zitiert, so muß bei einem erneuten Zitat aus dem Werk X wieder der Verfasser genannt werden, z.B.: Flitner, a.a.O., S.186; werden vom gleichen Verfasser mehrere Werke herangezogen, so können Abkürzungen eingeführt werden, die nach dem ersten Zitat in der Anmerkung (und entsprechend im Literaturverzeichnis) anzukündigen sind; Beispiel: Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre. In: Dt.Sch. 1962, S. 407-427; im folgenden zit. als Heimann, Didaktik.

11. Verweise

Verweise haben den Zweck, den Leser auf Parallelstellen, auf gegensätzliche Äußerungen oder auf weitere Literatur zu einer bestimmten Frage, die in der Arbeit angeschnitten wurde, aufmerksam zu machen. Sie werden im traditionellen und im MLA - Zitierschema eingeleitet durch Formeln wie: vgl. dazu (dazu auch, ferner, insbes.), vgl. dagegen...(usw.) Hinweis: Wenn Sie in einem bestimmten Fall Schwierigkeiten bei der Anwendung dieser Regeln haben, so blättern Sie in einem anerkannten Standardwerk Ihres Faches und suchen Sie nach Parallelfällen. Achten Sie auch einmal darauf, wie in solchen Werken Zitate in den laufenden Text eingefügt werden - es gibt da viele unterschiedliche Möglichkeiten!

B. ANMERKUNGEN, FUSSNOTEN, EXKURSE

Manche Leute scheinen zu glauben, daß die Wissenschaftlichkeit eines Textes mit der Zahl der Anmerkungen steigt. Dem ist nicht so.

Wenn man das MLA-Zitierschema verwendet, kann man im Extremfall sogar völlig auf Anmerkungen verzichten. Oft sind Anmerkungen aber durchaus angebracht. Eine wissenschaftliche Arbeit wirkt nämlich um so überzeugender, je konsequenter und knapper ihr Gedankengang dargestellt wird. Daher empfiehlt es sich, alle Nebengedanken und Zusätze, die für das Verständnis des zentralen Gedankenzusammenhangs überflüssig sind, aus dem eigentlichen Text herauszunehmen und in Anmerkungen zu verweisen. Anmerkungen sind also der richtige Ort für Exkurse über Randprobleme, für nachdrückliche Empfehlungen weiterführender Literatur, für die Erörterung methodologischer Spezialfragen, für spitze Bemerkungen ("Die Anmerkung - das Grab meiner Vorgänger!"), kurz: für nicht unbedingt erforderliche, aber aus bestimmten Gründen doch wichtige Aussagen und Behauptungen. Falls man das traditionelle Zitierschema verwendet, gehören auch die genauen Quellenangaben der Zitate in die Anmerkungen. Dabei ist folgendes zu beachten:

- a) Im laufenden Text wird durch hochgestellte oder eingeklammerte *Ziffern* auf den Anmerkungsteil verwiesen. Gewöhnlich werden innerhalb einer Arbeit - bei längeren Arbeiten auch innerhalb eines Kapitels - sämtliche Anmerkungen laufend durchnummeriert; bei nachträglichen Einfügungen von Anmerkungen sind die Ziffern durch Kleinbuchstaben (17a, 17b) zu ergänzen. Falls die Anmerkungen in Form von

Fußnoten dargeboten werden, kann man mit der Zählung auch auf jeder Seite neu beginnen (ich rate aber davon ab!).

- b) Die Anmerkungen werden entweder in Form von *Fußnoten unter dem Text* der betreffenden Seite abgedruckt *oder* in einem eigenen *Anmerkungsteil am Schluß* der Arbeit zusammengefaßt. In jedem Fall sollte man sie durch ein anderes Schriftbild (durch engen Zeilenabstand, Kleindruck, bei Fußnoten auch durch einen Querstrich) vom laufenden Text abheben. Fußnoten sind leserfreundlicher und "eigentlich" einem geschlossenen Anmerkungsteil am Ende der Arbeit vorzuziehen: man muß nicht dauernd blättern und nach den Anmerkungen suchen (die meisten Leser tun das ohnehin nicht). Einem ungeübten Maschinenschreiber machen die Fußnoten jedoch viel Mühe.
- c) Anmerkungen, die sich zu einer kleinen Spezialabhandlung ausweiten und über mehrere Seiten hinwegwuchern, kann man eventuell unter der Überschrift "*Exkurs zu...*" in den Haupttext einfügen.

C. DAS LITERATURVERZEICHNIS

Allen wissenschaftlichen Arbeiten, Referaten, Thesenpapieren usw. ist am Ende ein Literaturverzeichnis anzufügen, das über sämtliche Texte Auskunft gibt, die der Verfasser bei seiner Arbeit herangezogen hat. Es ist eigentlich ganz leicht, ein solches Literaturverzeichnis herzustellen. Merkwürdigerweise werden dabei häufig viele Fehler gemacht.

1. Inhalt

Das Literaturverzeichnis nennt sämtliche für den Zusammenhang der Arbeit relevanten und vom Verfasser zur Kenntnis genommenen Publikationen ohne Rücksicht auf deren Umfang, Wert oder Erscheinungsweise. Das gilt auch für Publikationen, die der Verfasser im Zusammenhang mit seiner Arbeit lediglich studiert oder zur Kenntnis genommen, nicht aber teilweise referiert oder zitiert hat. Aufzunehmen und gesondert nachzuweisen sind demnach sowohl Bücher und Zeitschriftenaufsätze als auch Lexikonartikel, Festschriftenbeiträge, Dissertationen, Diplom- und Staatsexamensarbeiten oder ähnliche Manuskripte. Nicht aufzunehmen sind dagegen Seminarprotokolle und -referate, nicht publizierte Vorlesungsnachschriften oder gar mündliche Äußerungen von Dozenten und anderen Gewährsleuten des Verfassers.

2. Gliederung

Das Literaturverzeichnis wird in alphabetischer Reihenfolge nach den Zunamen der Verfasser oder Herausgeber geordnet; bei mehreren Verfassern oder Herausgebern entscheidet der Name des zuerst genannten über die Einordnung. Bei besonders umfangreichen Literaturverzeichnissen kann eine Gliederung nach Sachgebieten erfolgen; innerhalb der einzelnen Abschnitte ist dann die alphabetische Reihenfolge zu beachten.

3. Gestaltung

Die Namen der Verfasser (etc.) sind zum Zwecke der schnellen Orientierung optisch hervorzuheben. In Schreibmaschinentexten bieten sich dafür - wie das folgende Beispiel zeigt - verschiedene Möglichkeiten an. Gleichzeitig veranschaulicht dieses Beispiel, daß es unterschiedliche Genauigkeitsgrade bei der Erfassung bibliographischer Daten gibt:

- a) Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik.
(= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, hg. von Klaus Mollenhauer, Bd. 6).
München: Juventa, 9., neubearb. u. erw. Aufl. 1975 (1. Aufl. 1969)
- b) Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik.
München, 9. neubearb. u. erw. Aufl. 1975 (= Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 6).
- c) B l a n k e r t z, H.: Theorien und Modelle der Didaktik.
München, 9., neubearb. u. erw. Aufl. 1975.
- d) H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975 ⁹

4. Regeln für die Wiedergabe der bibliographischen Daten

Eine international einheitliche Regelung für die Wiedergabe bibliographischer Daten gibt es nicht. Der Deutsche Bibliotheksverband arbeitet seit vielen Jahren an einem umfangreichen Regelwerk, das bis heute noch nicht vollständig fertiggestellt ist. Bis dahin muß man sich an lokale oder Fach-Traditionen halten; dabei sollte man sowohl das Extrem zu differenzierter (s.o. Beispiel a)) als auch das Extrem zu knapper bibliographischer Angaben (s.o. Beispiel d)) vermeiden. Wir machen folgende Vorschläge, die - mit geringer Abwandlung - weitgehend gebräuchlich sind:

a) Einzeltexte (Bücher, Monographien etc.) eines Autors bzw. mehrerer Autoren sind nach folgender Ordnung nachzuweisen: Name, Vorname des Verfassers (bzw. der Verfasser); genaue und vollständige Bezeichnung des Titels der Publikation, u.U. auch des Untertitels; Verlagsort, evtl. (falls nicht Erstauflage) Auflagenzahl und Erscheinungsjahr; falls die letzteren Angaben unvollständig sind: o.O. (= ohne Ort) bzw. o.J. (= ohne Jahr); u.U. Reihentitel (in Klammern nach Gleichheitszeichen). Beispiel:

König, Eckard: Theorie der Erziehungswissenschaft. 3 Bde.
München 1975/78 (= Kritische Information, 35 - 37).

b) Sammelwerke (Sammlungen von Aufsätzen verschiedener Autoren, Festschriften, Reader usw.), aus denen mehrere Beiträge benutzt wurden oder die als solche insgesamt von Interesse sind, werden folgendermaßen ausgewiesen: Name, Vorname des Herausgebers (bzw. der Herausgeber) mit dem eingeklammerten Zusatz Hg. oder Hrsg.; Titel, u.U. Unter-

titel der Publikation, bei Festschriften mit dem Zusatz: Festschrift für N.N.;...dann weiter wie bei Einzeltexten. Beispiel:

Born, Wolfgang / Gunter Otto (Hg.): Didaktische Trends.
München/Wien/Baltimore 1978

c) Teile aus Sammelwerken (Aufsätze, Lexikonartikel etc.), die für die betreffende Arbeit herangezogen wurden, sind stets gesondert auszuweisen. Dabei ist folgendermaßen zu verfahren: Name, Vorname des Verfassers; Titel des Aufsatzes oder Artikels; danach: In: ... und weiter wie bei Sammelwerken. Beispiel:

Nicolin, Friedhelm: Geschichte der Pädagogik. In:
Speck, Josef / Gerhard Wehle (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. I, München 1970, S. 493-516.

d) Zeitschriftenaufsätze werden folgendermaßen bibliographiert: Name, Vorname des Verfassers (bzw. der Verfasser); Titel, u.U. Untertitel des Aufsatzes; danach: In: Titel der Zeitschrift, Jahrgang, Jahr in runden Klammern, Seitenangaben (und zwar möglichst immer erste und letzte Seite nennen, nicht Abkürzung "ff." verwenden). Bei Zeitschriften, deren Seiten nicht innerhalb des gesamten Jahrgangs durchgezählt werden, ist vor den Seitenangaben die Nummer des Einzelheftes zu nennen. Beispiel:

Probleme und Perspektiven der Didaktik. b:e Gespräch mit
Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki. In: betrifft : erziehung
10 (1977), H.3, S.61-65

e) Dissertationen, die nicht gedruckt und im Buchhandel erhältlich sind, werden zunächst wie Einzeltexte nachgewiesen; nach dem Titel der Arbeit wird hier vermerkt: Diss.phil. (jur., theol.= Bezeichnung der annehmenden Fakultät), Ort der Hochschule und Jahreszahl; u.U. der eingeklammerte Zusatz "Maschinenschrift". Beispiel:

Baumann, Hans Werner: Probleme einer Typologie des Lehrers.
Diss. phil. Göttingen 1959 (Maschinenschrift).

f) Manuskripte, die nicht im Buchhandel befindlich sind (z.B. Diplom- und Examensarbeiten, Druckschriften mit dem Vermerk "Als Manuskript gedruckt") müssen als solche gekennzeichnet und zunächst wie Einzeltexte nachgewiesen werden. Bei Diplom- und Examensarbeiten ist nach Möglichkeit die Stelle anzugeben, an der das Manuskript eingesehen werden könnte (Institut, Seminar, Prüfungsamt). Beispiel:

Imhof, Dagmar: Untersuchungen zur Auslese im Berliner Schulsystem mit besonderer Berücksichtigung des Grundschulgutachtens. Wiss. Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Amt des Lehrers, Berlin 1965 (Wiss. Landesprüfungsamt Berlin).

IV. BEISPIELE FÜR DIE ABFASSUNG VON SEMINARARBEITEN

A. BEISPIEL FÜR EIN THESENPAPIER

THESENPAPIER ZU THEMA 4:

SCHULE ALS SOZIALES INTERAKTIONSSYSTEM - SCHULE UND SCHULTHEORIE
UNTER PSYCHOLOGISCHEM ASPEKT

Zur Sitzung des Hauptseminars "Theorie der Schule" (Prof. Dr. Kramp)
am 16.9.1968 vorgelegt von Marion M y l o - E b e l i n g

I. Vorbemerkungen

1. Die sozialpsychologische Forschung, die sich mit sozialen Interaktionen (Interaktionssystemen) beschäftigt, untersucht das Verhältnis Personen - Organisation, das von Personen innerhalb eines Aktionssystems (Gruppe), das von rivalisierenden oder gleichartigen Gruppen und das von Personen außerhalb eines Aktionssystems zu diesem.
2. Einige Autoren (vor allem R. u. A. Tausch) stützen ihre Aussagen auf empirische Untersuchungen in der Schule, während andere soziale Prozesse beschreiben, die in jedem Sozialgebilde stattfinden können (also nicht schultypisch sind), um von daher auf die Besonderheiten der Schule hinzuweisen.
3. Auf die Schule bezogen besagt die erste These, daß das Verhältnis der Schule als einer hierarchisch gegliederten Institution zu den Schülern, Klassen, Lehrern und Eltern, das der Schüler bzw. Lehrer innerhalb einer Klasse oder Schule und das von verschiedenen Klassen (Gruppen) zueinander untersucht wird.

II. Personen und Gruppen im Interaktionssystem Schule

4. Die von Schule am stärksten Betroffenen sind Schüler und Lehrer. In der herangezogenen Literatur wird über die Schülerrolle an sich wenig ausgesagt: wie in der Familie konzentriert der Schulanfänger seine Aufmerksamkeit auf den Erwachsenen, hier den Lehrer (1). Mollenhauer und Fürstenau sind sich darüber einig, daß Eigenschaften der Schülerrolle Verhaltenserwartungen Dritter entsprechen. Demnach stehen Schüler in einer Abhängigkeit vom Lehrer. Die anfangs bewußte Ausrichtung auf die Person des Lehrers wandelt sich in eine erzwungene für die Dauer des Unterrichts (2).
5. Im Vergleich von Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung versuchen einige Autoren die Lehrerrolle näher zu umreißen. Die Gemeinsamkeit liegt in der erzieherischen Tätigkeit der Erwachsenen gegenüber den noch "Unerzogenen" (3). Beide, Eltern und Lehrer, tragen für die von ihnen abhängigen Kinder die Verantwortung und vermitteln ihnen Fertigkeiten (4).

6. Die Austauschbarkeit eines Lehrers kennzeichnet jedoch die im Gegensatz zur Eltern-Kind-Beziehung stehende "Entpersönlichung" (Fürstenau) der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese Versachlichung des Verhältnisses ist auch auf die an den Lehrer gestellte Aufgabe, eine größere Kindergruppe zu unterrichten und zu erziehen, zurückzuführen (5).
7. Die zwiespältige "Rollenvorschrift" Unterricht und Erziehung und die vielfältigen an ihn herangetragenen Rollenerwartungen belasten den Lehrer stark (6). Es verbleibt ihm nur eine geringe "Restfreiheit" (Fürstenau), denn er ist Angriffen seitens der Eltern, aber auch seitens seiner Vorgesetzten ausgesetzt. Fürstenau weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß derartige Autoritätskonflikte zum unbemerkten Ausreagieren eigener Machtkonflikte und -wünsche führen können (7).
8. Die Bedeutung der Elternrolle im Interaktionssystem Schule ist gering, wenn man davon absieht, daß in der Familie die vorschulischen Gruppenerfahrungen der Kinder geprägt werden. Die Elternvertretungen stehen zwar für die gute Verbindung von Elternhaus und Schule, eine Untersuchung von Kobs ergab jedoch, daß besonders Eltern aus der Unterschicht "geringes pädagogisches Selbstbewußtsein" (8) haben. Diese Tatsache ist auf den geringen Informationswert der den Eltern gegebenen Informationen zurückzuführen.

III. Schultypische soziale Prozesse und Situationen

Die meisten sozialen Prozesse in der Schule gleichen denen in anderen Spezialgebilden. An dieser Stelle sollen wesentliche schultypische Prozesse aufgezeigt werden.

9. Als zentralen Prozeß der Schule betrachtet Ruppert das Lernen. Von dort her erhalten alle anderen sozialen Prozesse ihre Rechtfertigung. Endziel des Lernprozesses ist dessen Versachlichung und das Erlernen von differenzierten Arbeitstechniken. Dem Lehrer wird die Aufgabe des Helfers und Beraters beim Lernen zugewiesen. Die Lernanforderungen müssen die altersspezifische Lernweise berücksichtigen, damit Schule dem Kind als Sozialgebilde verständlich wird (9).
10. Die Gruppenbildung in der Schule - die altersgemäße Klasseneinteilung - erfolgt willkürlich. Nur in dem Miteinander der Klassen als Untergruppen und in der Betrachtung der Schule als Obergruppe könnte von einem natürlichen Gruppensystem gesprochen werden (10).
11. Untersuchungen Otto Schäfers ergaben, daß die sachliche Atmosphäre der Schule keine dauerhaften Gruppierungen entstehen läßt (11). Vielmehr entwickeln sich Rangordnungen, die sich hauptsächlich nach der Schulleistung richten, aber auch Persönlichkeitsfaktoren berücksichtigen (12).

12. Die Situation in der Schule wird wie die eines jeden Sozialgebildes durch tief wurzelnde soziale Bedingungen geprägt. Diese Prägung wirkt sich auch auf 'Schule' insofern aus, als sie ihrer Situation einen eigenen Charakter gibt. So wird von einigen Autoren bezweifelt, daß die Schule allen Schülern die gleiche Chance bietet. Demgegenüber wird vermutet, daß nur für besonders anpassungsfähige und begabte Jugendliche die Schule eine Chance bedeuten kann (13).
13. Die Chancengleichheit wird auch durch die unterschiedlichen Sozialcharaktere der Schüler beeinträchtigt, da sich Cliques "schichtintern" (14) bilden. Untersuchungen von Douglas erwiesen, daß das Arbeiterkind sich den ihm entgegengebrachten geringen Leistungserwartungen anpaßt und die Schule baldmöglichst verläßt. Diese Ergebnisse lassen Rolff/Winkler eine "leise Cliquensteuerung" empfehlen (15).

IV. (Quasi-) Gesetzmäßigkeiten im Interaktionssystem Schule

14. Bei der Betrachtung des Führungsstils des Lehrers gelangen alle betreffenden Autoren zu der Ansicht, daß der jeweilige Führungsstil einen Einfluß auf Schülerverhalten und -entwicklung ausübt: "Es ist eine gesicherte Beobachtung, daß Kinder und Jugendliche sich komplementär in den Führungsstil des Lehrers ein- und anpassen; d.h. sie entwickeln soziale Verhaltensweisen, Eigenschaften und Tugenden, die eine Reaktion, eine Antwort darstellen auf die Art, in der sie durch den Führungsstil des Lehrers angesprochen wurden" (16).
15. Die Lewin'schen Untersuchungen ergaben, daß in der autokratisch geführten Klasse die Schüler unselbständig werden, nur reaktives Verhalten zeigen und wesentlich egozentrischer und aggressiver sind als Schüler unter demokratischer Führung (17). Die soziale Interaktion wird stark eingeschränkt und "die Beziehungen erhalten den Charakter der Unfreiheit" (18).
16. Eines wird in diesem Zusammenhang von Walz besonders hervorgehoben: "Was aber (...) als Einsicht (...) unangetastet bleibt, ist die Tatsache, daß man mit einem autoritären Erziehungs- und Führungsstil keine demokratischen Verhaltensweisen, Eigenschaften und Tugenden erwecken, entwickeln und aufbauen kann" (19).
17. Tausch weist hierbei darauf hin, daß das Überwiegen der autokratischen Führungsform nicht den Lehrern zur Last gelegt werden dürfe. Vielmehr sei der Ursprung dieser Haltung in der Lehrerausbildung zu suchen.
18. Eine weitere Gesetzmäßigkeit stellt Winnefeld im "pädagogischen Kontaktgeschehen" fest, wenn er von dem "Gesetz der indirekten Steuerung" spricht. Eine willentlich angezielte Wirkung im pädagogischen Kontaktgeschehen erreicht nicht den angestrebten Effekt, sondern stört den pädagogischen Prozeß. Der Erzieher

kann nur dann im aktuellen Unterrichtsgeschehen vorbildhaft wirken, wenn er sich konsequent selberzieht (21).

V. Kritische Schlußbemerkung

19. Die von den genannten Autoren festgestellten charakteristischen Merkmale im sozialpsychologischen Geschehen der Schule werden fast ausnahmslos aus entsprechenden Untersuchungen und Erhebungen abgeleitet. Die derart "belegten" Aussagen beanspruchen nur begrenzte Gültigkeit, da sie sich in manchen Fällen auf ein bestimmtes Alter oder aber (wie bei dem Problem des autokratischen Führungsstils) auf einen bestimmten Raum - hier auf die deutsche Schule im zwanzigsten Jahrhundert - beziehen.
20. Als einzige von allen Autoren wollen Ruppert und Fürstenau eindeutig einen Beitrag zur Schultheorie leisten. Sie beschränken sich jedoch darauf, "einige Bausteine beigetragen zu haben ..." (22), die die jeweiligen Betrachtungsweisen betreffen. Die übrigen Autoren möchten ihre Beiträge zumeist als 'Hilfe' für den angehenden oder schon im Beruf stehenden Lehrer verstanden wissen, wobei sie sich auf ihr spezielles Gebiet berufen.
21. Die Hypothese, daß Schule als Interaktionssystem betrachtet werden kann, hängt - so meine ich - davon ab, inwiefern die in 'Schule' beobachtbaren Prozesse und Situationen als solche schultypisch sind und ihr einen spezifischen Charakter geben. Obwohl, wie bereits angedeutet, die meisten sozialen Prozesse des Interaktionssystem Schule auch in anderen Sozialgebilden ablaufen, hat doch jeder soziale Prozeß eine Eigengesetzlichkeit durch die in 'Schule' vorgegebenen Faktoren. Derartige Faktoren sind
 1. die Kontrolle der Schule durch die Gesellschaft,
 2. die unregelmäßige "rechtliche Abgrenzung der Zuständigkeit der am Schulleben teilhabenden Mächte und Personen" (23) und
 3. die Tatsache, daß Schule ein Zwangsgebilde ist.
 Jeder soziale Prozeß im Interaktionssystem erhält durch diese Bedingungen bestimmte Eigenheiten, die ihn als solchen schultypisch werden lassen.

ANMERKUNGEN:

- | | |
|--|--|
| (1) Weiß (1955) S.73 | (12) Weiß S.63 f.
vgl. Ruppert S.119 |
| (2) Mollenhauer (1962) S.470
vgl. Fürstenau (1964) S.72 | (13) Ruppert S.93 |
| (3) Mollenhauer S.471 | (14) Rolff/Winkler (1967) S.51 |
| (4) Rolff (1967) S.65 | (15) Rolff/Winkler S.56 |
| (5) Fürstenau S.66 | (16) Walz (1960) S.247 |
| (6) Fürstenau S.69
vgl. Mollenhauer S.465 | (17) Schenk-Danzinger (1965) S.223
vgl. Tausch (1967) S.3 |
| (7) Fürstenau S.71 | (18) Ruppert S.178 |
| (8) Rolff S.70 | (19) Walz S.247 |
| (9) Ruppert (1965) S.145 | (20) Tausch S.5 |
| (10) Ruppert S.115 | (21) Winnefeld (1957) S.158 |
| (11) Schäfer (1965) S.79 | (22) Ruppert S.9 |
| | (23) Ruppert S.89 |

LITERATUR:

- Fürstenau, Peter Zur Psychoanalyse in der Schule als Institution. In: Das Argument Nr. 29, Berlin 1964, S.65-78
- Gordon, C. Wayne Die Schulklasse als ein soziales System. In: Peter Heintz (Hg.), Soziologie der Schule. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag 1959, S.131-160
- Mollenhauer, Klaus Die Rollenproblematik des Lehrerberufes und die Bildung. In: Die deutsche Schule, 54.Jg.1962, S. 463 - 475
- Rolff, Hans-G. Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer 1967
- Rolff, Hans-G./Winkler, Gertrud Cliqueswirtschaft in der Schulklasse? In: Neue Sammlung, 7.Jg. 1967, S. 44-58
- Roth, Heinrich Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover: Schroedel 1961
- Ruppert, Joh.Peter Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim: Beltz, 5.Aufl. 1965
- Schäfer, Otto Die Schulklasse als Sozialgruppe. In: Schäfer/Lemberg/Klaus-Roeder: Studien zur Soziologie der Gymnasialjugend. Heidelberg: Quelle und Meyer 1965, S. 13-151
- Schenk-Danzinger, Lotte Durch Schulorganisation und durch gestörte zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse bedingte Schulkonflikte. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hg.), Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim: Beltz 1965, S. 217-231
- Tausch, Reinhard Sozialpsychologische Vorgänge in der Schule. In: Westermanns Päd. Beiträge 19.Jg. 1967, S. 1-7
- Walz, Ursula Soziale Reifung in der Schule. Hannover: Schroedel 1960
- Weiß, Carl Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Abriß der Päd. Soziologie II; Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1955
- Winnefeld, Friedrich Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/Basel: Reinhardt 1957

B. BEISPIEL FÜR EIN SEMINARPROTOKOLL

Protokoll der 2. Sitzung des Hauptseminars "Theorie der Schule" (Prof. Dr. Kramp) am 24.4.1968. Protokollant: Dietmar Seidler

Ausgangspunkt für die Plenardiskussion war die Suche nach charakteristischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Auffassungen vierer Autoren (G.Reichwein, Hördt, Reimers, Wilhelm; vgl. Materialien Nr. 16, S.1-5) über Begriff, Notwendigkeit und möglichen Nutzen einer Theorie der Schule. Dabei wurde zunächst festgestellt, daß offenbar alle Autoren die jeweils früheren Versuche als unzulänglich betrachten und insofern entweder abqualifizieren oder ignorieren. Die einander widersprechenden Vermutungen einiger Seminarmitglieder, allen vier Autoren sei außerdem der Wunsch gemeinsam, in einer Theorie das "Wesen" der Schule zu erfassen, ihre reale Erscheinung zu beschreiben bzw. ihre Funktion zu erklären, führten zum Versuch einer Präzisierung des jeweils vorausgesetzten Theoriebegriffs.

In der Diskussion wurde vielfach die Beschreibung des Seienden als notwendiger Bestandteil einer das Sein-Sollen festlegenden Theorie dargestellt. Dagegen wurde eingewandt, daß reine Deskription zwar geltende Normen und ihre Wirkungen - etwa Frustrationen - erfassen, nicht aber deren Sinnhaftigkeit erweisen oder sogenannte "wunde Punkte" aufdecken könne. Wenn Hördt "das Schulproblem an sich" durch eine Theorie klären wolle, verstehe er Theorie nicht zuletzt als Mittel zur Veränderung des Bestehenden. Veränderung lasse sich aber nicht ohne Wertung begründen, setze also ein normatives Bild von der Schule schon bei der Beschreibung ihrer Wirklichkeit voraus. Widersprüchlich waren auch die Stellungnahmen zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Die These von ihrer Interdependenz wurde als zu wenig präzise kritisiert, weil damit die Möglichkeit einer Anpassung der Theorie an die Praxis nicht ausgeschlossen werde; der Weg von der Praxis-Analyse zur Theoriebildung könne auch in bloßer Praxisspiegelung enden. Die Forderung nach Praxisbezogenheit jeder Theorie wurde dagegen einhellig bejaht, weil damit utopische Theorien von vornherein ausgeschlossen würden. Reichweins Klage über das Fehlen einer "wissenschaftlichen Betrachtung der Schule" wurde dahingehend interpretiert, daß Wissenschaft nicht von der Praxis unabhängig sei, sich als solche vielmehr in ihrer Anwendbarkeit erweisen müsse; insofern dürfe man auch von einer Schultheorie deren potentielle Fruchtbarkeit für die Schulpraxis verlangen.

Die Auffassung, der Zweck einer Schultheorie sei für alle herangezogenen Autoren die Zusammenschau theoretischer Einzelbeiträge zu einem normativen Gesamtbild der Schule, differenzierte sich bei der Frage nach den möglichen Adressaten. Reimers - so stellte man fest - wolle durch Aufzeigen schulischer Möglichkeiten und Grenzen vor allem den Forderungen der Öffentlichkeit entgegentreten. Wilhelm dagegen weise besonders auf den Diskussionsgegenstand Schule selbst als Adressaten hin; seine Theorie der Schule habe augenscheinlich primär den Zweck, dem Lehrer Hilfen zu bieten. Dabei ergab sich im Plenum die Frage, ob die Schule als Institution überhaupt ansprechbar sei. Reimers hält das für möglich, sofern hinter all den verschiedenen Schulen mit ihren Gemeinsamkeiten ein eigenes "Gesetz" der Schule erkennbar wird; andererseits bedarf -

so sagt er - die schulpädagogische Diskussion des Maßstabes einer Theorie, weil man über Schule nicht sprechen kann, ohne einen gemeinsamen Begriff von ihr zu haben.

Was bei Reimers als "Eigengesetz" der Schule erscheint, wurde als das allen Schulen gemeinsame Spezifikum des Schulehaltens interpretiert und dem Wesensbegriff bei Reichwein wie der Rede von "dem Schulproblem" im Gegensatz zu "Schulproblemen" bei Hördt gleichgesetzt. Aus dem Wesensbegriff wurde "Sein" etymologisch als Kombination von Soll- und Istwerten abgeleitet; in der Formel vom "Wesen der Schule" steckt danach stets auch ein normatives Moment. Wenn nun - nach Auffassung aller bisher berücksichtigten Autoren - die Aufgabe einer Theorie der Schule in der Aufdeckung des Wesens, Urbildes oder Eigengesetzes der Schule besteht, so heißt das offenbar auch, das in der Realität der Schule enthaltene "telos", die auf ihr "Wesen" hin angelegte Richtung und Tendenz zu erkennen. Die Diskussion schloß mit dem Hinweis auf die Phänomenologie als philosophische Theorie der Wesensschau und die Verwendung phänomenologischer Verfahrensweisen in der Didaktik Paul Heimanns.