

Die Zusammenfassung als basale Übung für Studienanfänger*innen der Philosophie: Hilfe auf dem Weg zu verständlichen Texten?

ANKE FEHRING

Kurzfassung

Der Aufsatz stellt die Konzeption eines verpflichtenden Methodikseminars für Philosophiestudierende im ersten Semester vor, in dem als Textsorte für die Prüfungsleistungen die Zusammenfassung gewählt wurde und die Studierenden ausführliches Feedback auf zwei der drei zu schreibenden Texte erhielten. Im ersten Teil wird die Wahl der Textsorte begründet: Um zu verdeutlichen, dass und warum Schreibkompetenz an der Universität weiterentwickelt werden muss, wurde eine aus der Schule bekannte und vergleichsweise gut definierte Textsorte gewählt. Der Darstellung des Vorgehens im Seminar und der relevanten Daten folgt die exemplarische Analyse von Teiltextrn von zwei Studierenden, die zeigt, dass auch durch wiederholtes und ausführliches Feedback nur in Ausnahmefällen Fortschritte hinsichtlich der Textverständlichkeit und -explizität erreicht werden können. In den meisten Fällen waren Verbesserungen nur an oberflächlichen Textphänomenen sichtbar. Die Beobachtungen werden am Schluss zu einigen Befunden aus der Schreibforschung in Beziehung gesetzt, und es wird betont, dass die Aneignung der Wissenschaftssprache ein langfristiger Prozess ist.

Schlagworte: Philosophie; Wissenschaftssprache; Schreiben

Abstract

This paper describes the concept of a mandatory introductory course to philosophical methods for freshmen who had to write three texts – two of them summaries – and were given feedback on two of them. In the first part of the paper the summary is introduced as the text type of choice. This text type, the students definitely know from school, not only poses a sufficiently demanding challenge but also is especially promising because in contrast to, for example, an essay it is relatively well-defined. Subsequent to the description of the proceeding during the seminar and the presentation of the key data of the sample, an exemplary analysis of parts of texts composed by two students illustrates that clarity of writing can usually not be achieved even by detailed and repeated text feedback. In the majority of cases improvements were visible only at the level of superficial textual phenomena. These observations are compared to some results of writing research and it is emphasized that the acquisition of academic writing skills is a long-term process.

1 Einleitung

Auch wenn die Frage nach gutem Stil in der Philosophie kontrovers diskutiert wird, halten die meisten akademisch lehrenden Philosophen neben Problemorientierung und strukturierter Argumentation die Klarheit der Darstellung für essentiell (vgl. Filius & Mischer 2018, S. 8).

Rosenberg weist darauf hin, „dass der größte Teil der laufenden Arbeit eines philosophischen Praktikers in der kritischen Beurteilung von Positionen und Argumenten anderer Philosophen besteht“ (Rosenberg 1993, S. 23). Der erste Schritt zu einer kritischen Beurteilung eines Textes ist der Nachvollzug der Textstruktur und -aussage; deren schlüssige und klare schriftliche Darstellung ist Gegenstand der Textsorte Zusammenfassung.

Im Fach Philosophie werden zu universitären Übungs- und Prüfungszwecken häufig freie und wenig bestimmte Textsorten wie der argumentative Essay gewählt. Dabei bleibt bisweilen unberücksichtigt, dass ein Großteil der Studienanfänger*innen nicht imstande ist, Thesen eines Textes eigenständig zu identifizieren und sprachlich angemessen zu reproduzieren (vgl. Ladenthin 2018) – geschweige denn aus sich selbst heraus Argumente zu entwickeln und einen argumentativ stringenten Text zu verfassen. So neigen viele (Philosophie-) Studierende der ersten Semester beim Schreiben zu unklaren und inhaltsleeren Formulierungen, denen häufig ein unzureichendes Verständnis des bearbeiteten Themas bzw. Textes zugrunde liegt. Deshalb ist die gründliche Besprechung der Lektüre die Basis auf dem Weg zu klaren Formulierungen und verständlichen Schreibprodukten.

Dieser Aufsatz stellt die Konzeption eines verpflichtenden Einführungsseminars vor, das in dieser Form im WS 17/18 und WS 18/19 gehalten wurde. An der Universität Duisburg-Essen ist das Seminar „Schreiben und Präsentieren“¹ eine von zwei Veranstaltungen des Basismoduls „Philosophische Methodik“, das alle Studierende im ersten Fachsemester besuchen sollen. Im meinem Seminar habe ich zur Förderung der Schreibkompetenz die Zusammenfassung als Textsorte der Prüfungsleistungen gewählt.

Dieser Text geht der Frage nach, ob ein einsemestriges Fachseminar, in dem schreibfördernd gearbeitet wird, die Schreibkompetenz der Teilnehmenden verbessern kann. Zunächst werden die Vorteile, die die Zusammenfassung gerade für einen fach- und wissenschaftssprachlichen Erstkontakt bietet, thematisiert. Im Anschluss an die Darstellung des Vorgehens im Seminar und der quantitativen Eckdaten zu den beiden untersuchten Seminargruppen wird anhand zweier Teiltexthe der Studierenden AB und XY erörtert, inwieweit sich – besonders hinsichtlich klarer und verständlicher Formulierungen – qualitative Veränderungen erkennen lassen. Sowohl die Texte von AB als auch die von XY wurden ausgewählt, weil sie einerseits überhaupt eine nennenswerte Verbesserung von mindestens einer Notenstufe beobachtbar machen und andererseits viele Fehler in den Texten charakteristisch für die untersuchten Texte

1 Im WS 18/19 wurde das Seminar in „Werkzeuge der philosophischen Analyse“ umbenannt.

sind. Während die Verbesserungen von XY, die lediglich Oberflächenphänomene wie Layout, Zitationskonventionen und Rechtschreibung betrafen, als repräsentativ gelten können, waren die Texte von AB insofern eine Ausnahme, als sich hier die Art zu formulieren verändert hat. Diese Texte zeigen also, dass Verbesserungen hinsichtlich der Klarheit der Darstellung prinzipiell möglich sind.

Die Ergebnisse des empirischen Teils deuten aber darauf hin, dass auch gründliche gemeinsame Lektüre und ausführliches Feedback – zumindest kurzfristig – in den allermeisten Fällen nur moderate Entwicklungen in Gang setzen können. Diese Beobachtungen werden am Schluss mit Befunden aus der Schreibforschung abgeglichen.

2 Die Textsorte Zusammenfassung

Da die eigenständige und korrekte Wiedergabe von Texten nicht nur in den Wissenschaften, sondern in vielen Berufen eine grundlegende Fähigkeit ist (vgl. Pospiech & Bitterlich 2007, S. 29), sollte die Beherrschung der Textsorte Zusammenfassung eigentlich für alle Studierenden obligatorisch sein. Besonders Studierende der Geisteswissenschaften müssen in der Lage sein, „wesentliche Aussagen, zentrale Argumente und Grundaufbau [ein]es Textes in knapper Form darzustellen“ (Brun & Hirsch Hadorn 2014, S. 73).

Grundsätzlich hat die Zusammenfassung sowohl eine interne erkenntnisfördernde als auch eine externe kommunikative Funktion: Schreibende generieren eigenes Wissen, das so versprachlicht werden muss, dass es auch für andere nachvollziehbar ist (vgl. Berkemeier 2010, S. 213). Steinhoff identifiziert verschiedene Kompetenzen der Textproduktion und -rezeption, die mit der Aneignung dieser Textsorte einhergehen: Schreibende müssen die Bedeutung der einzelnen Wissens Elemente einschätzen, mental ein stimmiges Bild des Textinhaltes entwerfen, die Argumentationsstruktur des Textes erkennen und zitierend auf den Text Bezug nehmen (können) (vgl. Steinhoff 2014, S. 317).

Während der Fachdidaktiker Pfister die Zusammenfassung aufgrund des vorgegebenen Inhalts als „vielleicht einfachste Textsorte“ (Pfister 2014, S. 64) bezeichnet, erweist sich für Steinhoff mit Blick auf dessen Komplexität „das schriftliche Referieren, das wegen des ihm fehlenden schöpferischen Moments häufig gering geschätzt wird, als anspruchsvoller als manche Formen des freien, entäußernden Schreibens“ (Steinhoff 2014, S. 317). Pfister weist darauf hin, dass anhand dieser Textsorte basale philosophische Kompetenzen eingeübt werden können, da sie eine gründliche Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Text und die Abstraktion von Nebensächlichem voraussetzt (vgl. Pfister 2014, S. 64). Somit hat diese Textsorte auch und insbesondere im universitären Fach Philosophie ihre Berechtigung.

3 Empirische Beobachtungen

3.1 Vorgaben und Vorbereitung der Prüfungsleistungen

Das Seminar „Schreiben und Präsentieren“ ist eine von zwei Veranstaltungen des Basismoduls „Philosophische Methodik“. Gemäß den Vorgaben des philosophischen Instituts müssen in jedem der beiden Seminare zwei Prüfungsleistungen erbracht werden. Zum Bestehen des Moduls muss in beiden Seminaren jede der beiden Prüfungsleistungen mit mindestens 4,0 bewertet werden. Damit Progression gewürdigt werden kann, wird zur Ermittlung der Gesamtnote der erste Text mit 40 %, der zweite mit 60 % gewichtet (vgl. Institut für Philosophie an der Universität Duisburg-Essen 2019, S. 1). Die Studierenden sollen die Möglichkeit erhalten, vor der ersten Prüfungsleistung einen unbenoteten Probetext zu verfassen.

In meinen Seminaren wurden drei kurze Textauszüge – zwei bis maximal vier Seiten – bearbeitet. Den Einführungstext bildeten Auszüge aus einem platonischen Dialog; die Texte, deren Auszüge den Prüfungsleistungen zugrunde lagen, gehören den Bereichen Sprachphilosophie (Frege) und angewandte Ethik (Singer) an.²

Alle Texte wurden im Seminar gemeinsam gelesen, der erste Text war zwei, die anderen beiden jeweils drei Sitzungen lang Thema. Nicht nur Begriffe und Zusammenhänge wurden geklärt, sondern auch die Argumentationsstruktur der Texte wurde Schritt für Schritt rekapituliert, erklärt und darüber hinaus auf Folien stichpunktartig festgehalten. Die Textsorte Zusammenfassung wurde den Studierenden im Seminar in der dritten Semesterwoche mit Hilfe von Erläuterungen vorgestellt und anhand eines Beispiels veranschaulicht.

Der Probetext, der zwei Fragen zu dem platonischen Dialog zum Gegenstand hatte, wurde inhaltlich und sprachlich Korrektur gelesen. Im Seminar wurden anhand von Auszügen aus anonymisierten Texten der Teilnehmenden sowohl inhaltliche Missverständnisse als auch Regeln der Orthographie, Probleme im Bereich der Formulierungen und Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens wie z. B. Zitierregeln besprochen. Ebenso wurde mit der ersten Prüfungsleistung verfahren.³ Die Prüfungsmodalitäten, aufgrund derer das Bestehen der ersten Prüfungsleistung zum Bestehen des Seminars zwingend notwendig ist, sowie die Kriterien der Textbeurteilung wurden den Studierenden bekannt gemacht.

Nicht zuletzt angesichts der gründlichen Auseinandersetzung mit den den Prüfungsleistungen zugrundeliegenden Texten, der detaillierten Darlegung dessen, was geschrieben werden sollte, und der Rückmeldung auf die ersten Schreibaufgaben im Rahmen des Seminars sind die Ergebnisse als überwiegend enttäuschend zu bezeichnen.

2 Platon: Menon; Frege, Gottlob: Über Sinn und Bedeutung; Singer, Peter: Rassismus und Speziesismus; alle Texte in: Pfister (Hg.) 2011, S. 13–16; S. 117–118; S. 158–161.

3 Dieses Verfahren stieß im ersten Seminar auf großen Widerstand, weil die Studierenden sich trotz der Anonymisierung der Textauszüge kompromittiert fühlten. Dies könnte mit der falschen Einschätzung der eigenen Leistungen zusammenhängen: Die meisten Studierenden meinen, über eine hohe Sprachkompetenz zu verfügen, unterscheiden aber nicht zwischen Kompetenz als Kenntnis einer Sprache und der Kompetenz, Texte zu verfassen. Viele Studierende haben tatsächlich eine große Kompetenz des Deutschen, aber eine geringe Kompetenz, (wissenschaftliche) Texte zu produzieren (vgl. Coseriu 2007, S. 38–39).

3.2 Prüfungsergebnisse

Insgesamt gaben 54 Studierende mindestens die erste Prüfungsleistung ab. Zwei Drittel (35) der Studierenden schrieben einen Probetext. Aufgrund der Prüfungsmodalitäten gaben diejenigen Teilnehmenden, die die erste Prüfungsleistung nicht bestanden, nur den ersten prüfungsrelevanten Text ab, sodass nur 40 Studierende beide Prüfungsleistungen erbrachten. Die Texte wurden mittels eines modifizierten Beurteilungsrasters⁴ bewertet, das auf einem teilstandardisierten Erwartungshorizont basiert, wie er häufig in der Sekundarstufe II benutzt wird.

Von den ursprünglich 54 Studierendentexten wurden 21 (39%) mit einer Endnote schlechter als 4,0 bewertet – 14 Studierende bestanden die erste, 7 weitere die zweite Prüfungsleistung nicht –, ebenfalls 21 (39%) erhielten Noten zwischen 3,0 und 4,0 und 12 (22%) wurden mit 1,3 bis 2,7 benotet.⁵

Von den 40 Studierenden, die beide prüfungsrelevanten Texte schrieben, konnten 14 (35%) ihre Note verbessern, weitere 14 (35%) blieben in der Benotung gleich und 12 (30%) verschlechterten sich.

Die im Rahmen der beiden Seminare abgegebenen Zusammenfassungen zeigen jenseits sprachlicher Unzulänglichkeiten, dass die Inhalte der zugrunde liegenden Texte von vielen Studierenden nicht bzw. nicht hinreichend verstanden worden sind. Das ist für den Text Freges vielleicht noch nachvollziehbar, weil sprachphilosophische Fragen üblicherweise weder in der Schule noch im Alltag diskutiert werden. Bei dem deutlich zugänglicheren Text von Singer jedoch sind die Verständnisprobleme nicht recht nachvollziehbar.

Den zum Teil massiven beobachteten Verständnisschwierigkeiten ist offensichtlich nicht durch ein einsemestriges schreibförderndes Seminar beizukommen.

3.3 Exemplarische Textanalysen

In jeweils zwei Textanfängen der Studierenden AB und XY werden Wort-, Ausdrucks- und Bezugsfehler sowie die Benutzung redееinleitender Verben analysiert. Der Gebrauch dieser Verben zeigt, ob Struktur und Argumentation eines Textes nachvollzogen worden sind.

4 Es werden maximal 100 Punkte vergeben; für eine 4,0 müssen 50 Punkte erreicht werden. Der Inhalt zählt 50%, die anderen 50 Punkte entfallen auf die Bereiche wissenschaftliches Arbeiten, Form und Darstellungsleistung.

5 An dieser Stelle sind einige Anmerkungen zu den Kriterien der Textbeurteilung notwendig. Die Texte wurden von nur einer Person beurteilt, die auch diejenige ist, die die Seminare leitete, die Beurteilungskriterien entwickelte und Textfeedback gab. Dieses Vorgehen entspricht in keiner Weise den Gütekriterien empirischer Forschung. Wenn Seminarleitung, Aufgabenstellung und Prüfen in Personalunion stehen, kann erstens von Objektivität keine Rede sein. Da hier nur eine Person die Texte einmal beurteilt, sind zweitens die Ergebnisse – höchstwahrscheinlich – nicht reproduzierbar. Die Interrater-Reliabilität ist für die Textbeurteilung von besonderer Bedeutung. Da sie ihrerseits Voraussetzung der Validität ist, ist drittens diese auch nicht gegeben (vgl. Lindauer & Sommer 2018, S. 5, 6). Die Beobachtungen liefern deshalb in Bezug auf die Schreibkompetenz Studierender keine empirisch belastbaren Ergebnisse, sondern sind als Indizien zu verstehen.

In dem Auszug aus dem Werk „Über Sinn und Bedeutung“¹ von Gottlob Frege beschäftigt sich der Autor mit der Frage, inwieweit Gleichheit, im Sinne von Identität, einen Erkenntnisgewinn darstellt. Um diese Frage zu beantworten, muss jedoch zunächst geklärt werden, ob Gleichheit „eine Beziehung zwischen Gegenständen? oder zwischen Namen oder Zeichen für Gegenstände ist“².

Die Sätze $a = a$ und $a = b$ unterscheiden sich dadurch, dass sie einen unterschiedlichen Erkenntniswert haben. Dass eine Person mit sich selbst identisch ist, bringt keine Erkenntnis hervor. Dies „gilt a priori“³, ist uns also bereits bewusst, bevor wir Erfahrung erlangen, wie die Aussage: „es regnet, oder es regnet nicht“. Es ist jedoch erkenntniserweiternd zu erfahren, dass es sich bei einem Kometen, der vor einhundert Jahren an der Erde vorbeigezogen ist, um denselben Kometen handelt, der im Vorjahr gesichtet wurde. Somit ist der Wert der Erkenntnis eines Satzes der Form $a = b$ höher als der eines Satzes $a = a$.

Abbildung 1: Textbeispiel ABI; Note 3,0 (Quelle: Eigene Darstellung.)

Der Einleitungssatz von ABI ist inhaltlich unvollständig, es fehlen die Bezugsgrößen der *Gleichheit*. Im zweiten Satz ist der Bezug von *jedoch* unklar bzw. nicht gegeben, zudem sind die Textebenen unklar: Wer *muss die Frage beantworten*, wer *muss klären*? Ist es AB oder Frege? Im weiteren Textverlauf wird drei weitere Male auf den Autor des referierten Textes Bezug genommen, allerdings zweimal mit unpassenden Verben (*Frege wirft ein**; *Frege erwähnt ebenfalls die Begriffe Morgenstern und Abendstern.**). Der vierte Satz ist insofern falsch, als nicht gesagt wird, dass es Frege um die Aussage geht, *dass eine Person mit sich selbst identisch ist*. Im fünften Satz ist der Bezug von *dies* und *wie* unklar. Außerdem übernimmt AB mit der Verwendung der 1. Person Plural die Formulierungen Freges. Wie in Satz 4 wird auch in Satz 6 nicht deutlich, dass es Frege um Aussagen und nicht um Sachverhalte geht. Im siebten Satz ist der Bezug von *somit* nicht klar.

Bezugs- und Satzverknüpfungsfehler sind ein universales Phänomen studentischer Texte. Der Schwierigkeit der Erzeugung von Kohärenz liegt für Adorno ein mangelhaftes Verständnis des Textgegenstandes zugrunde:

„Pseudologische und pseudokausale Beziehungen werden durch Partikeln hergestellt, die auf der sprachlichen Oberfläche die Sätze zusammenkleistern, beim Durchdenken der Sache selbst jedoch gegenstandslos sind.“ (Adorno 2019, S. 42)

Dieser Fehlertypus ist auch in ABI II zu finden: Das *Dabei*, das die Verbindung zwischen dem ersten und dem zweiten Satz herstellen soll, hat keinen erkennbaren Bezug. Allerdings tritt diese Art von Fehler hier in geringerer Frequenz als in ABI auf. Auch auf anderen Ebenen lassen sich Verbesserungen erkennen. Der Einleitungssatz ist inhaltlich richtig, allerdings wäre eine *sollen*-Aussage besser als *Forderung* anstatt als *These* zu bezeichnen. In den Sätzen 2 und 3 werden im Gegensatz zu ABI die Textebenen durch Gebrauch von *Singer* und des Konjunktivs I deutlich gemacht, es

finden sich allerdings ein Ausdrucksfehler (*heutige Ausgangslage**) und ein falscher Konjunktiv I (*bliebe**). Im weiteren Textverlauf wird bei insgesamt neun Bezugnahmen auf den Autor nur einmal ein unpassendes bzw. falsches Verb (*Singer appelliert für**) verwendet.

In dem Textauszug aus seinem Werk „Praktische Ethik“¹ vertritt Peter Singer die These, dass das Prinzip der Gleichheit auch auf nichtmenschliche Tiere ausgedehnt werden sollte.² Dabei beschreibt Singer zunächst die heutige Ausgangslage und die Argumentation derer, die dem Thema keine Bedeutung beimessen. So sähen diese nicht ein sich für die Gleichheit für Tiere einzusetzen, wenn immer noch vielen Menschen das Recht auf Gleichbehandlung verwehrt bliebe.³

Diese Haltung vergleicht Singer mit den Ansichten der Sklavenhalter, welche ihre Interessen aufgrund der eigenen Herkunft vor die der Sklaven setzten. Es handelt sich hierbei um eine Ansicht, die wir in heutiger Zeit ablehnen. Allerdings sei es für die heutigen Generationen einfach diese Ansichten zu verurteilen. Das Schwierige jedoch sei, die eigenen Ansichten in Frage zu stellen. Aus diesem Grund appelliert Singer für ein „leidenschaftslos[es]“⁴ Betrachten der Argumente, die für die Gleichheit für Tiere sprechen.⁵

Abbildung 2: Textbeispiel AB II; Note 1,3 (Quelle: Eigene Darstellung.)

Im Vergleich von AB I und AB II lassen sich deutliche Verbesserungen bezüglich der Textverständlichkeit erkennen. AB ist eine*r der wenigen, die augenscheinlich von Textkorrektur und -feedback merklich profitiert haben, was daran liegen könnte, dass es sich um eine Person handelt, die im Studium schon relativ weit fortgeschritten war, also schon Erfahrung mit dem Verfassen wissenschaftlicher Texte hatte.

Im Vergleich von XY I und XY II lassen sich Verbesserungen im Bereich der Formulierungen eher nicht ausmachen, wenn man davon absieht, dass XY für Text II immerhin keine unsinnige Überschrift mehr ersinnt. Er*sie kennt und nutzt zwar verschiedene redeeinleitende Verben, allerdings ist das, was dem Verb folgt, also die Aussagen der Autoren, fast immer sinntestellend wiedergegeben. Deshalb ist es in diesen Texten auch schwieriger, einzelne Fehler auszumachen. Die Einleitungssätze beider Texte sind gleich unverständlich bzw. falsch.

In XY I lassen sich beispielhaft folgende weitere eklatante Formulierungsprobleme nennen: Im ersten Satz ist die Bedeutung von *man* unklar; der zweite Satz ist inhaltlich falsch, denn Frege beschäftigt sich keinesfalls mit der Frage, *als was man sprachliche Bedeutung definieren kann*. Der dritte Satz ist grammatisch unvollständig, es fehlt das Nomen des Genitivattributs. Der vierte Satz ist unverständlich bzw. grammatisch falsch (worauf bezieht sich *dieses*? *Identität* welcher Größen?) bzw. inhaltlich falsch. Auch der fünfte Satz ist inhaltlich nicht korrekt, es finden sich Bezugs- (*also*: Die Aussage dieses Satzes folgt mitnichten aus der des vorangehenden Satzes) und Ausdrucksfehler (*bisherige These*).

Die Venus unter verschiedenen Gegebenheiten

Sinn und Bedeutung von Zeichen nach Frege

Wovon man spricht, wenn von **Gleichheit** die Rede ist, erläutert GOTTLOB FREGE in seiner Schrift *Über, Sinn und Bedeutung*. Sprachphilosophisch setzt sich der Aufsatz mit der Frage auseinander, als was man sprachliche Bedeutung definieren kann.

Hierüber schrieb er bereits in seiner 1897 veröffentlichten Begriffsschrift, die er zu Beginn des referiert.

In dieser Begriffsschrift, ein fundamentales Werk in der Logik, hatte FREGE angenommen, dass Gleichheit - bei ihm entspricht dieses der Identität - eine Beziehung zwischen Namen oder **Zeichen** für Gegenstände darstellt. Die Aussagen $a = a$, welche a priori ist, und $a = b$ können nicht gleichgesetzt werden, da $a = b$ erkenntnisweiternd ist. Gleichheit besteht also nur, wenn die Zeichen für einen Gegenstand identisch sind, so FREGEs bisherige These.

Er nennt beispielhaft die Erkenntnis, dass nicht jeden Tag eine neue Sonne aufgeht, sondern immer dieselbe. Hiermit möchte er verdeutlichen, dass $a = a$ gilt und Gleichheit herrscht, da das Zeichen sich immer auf denselben Gegenstand bezieht.

Abbildung 3: Textbeispiel XY I; Note 4,0 (Quelle: Eigene Darstellung.)

In dem vorliegenden Auszug aus seinem Werk „Praktische Ethik“ behandelt Peter Singer die Berücksichtigung von Interessen aller Wesen in Bezug auf die Fähigkeit zu leiden. Einleitend erwähnt er, dass die Befreiung aller Minderheiten und Frauen von Unterdrückung heutzutage viel diskutiert wird und ein Thema ist, dessen sich jeder annehmen sollte.

Daraufhin schließt Singer Tiere aus dieser Debatte um Gleichstellung aus. Er gibt in seiner Antithese vor, Tiere seien es nicht wert, wie Menschen behandelt zu werden. Das Tierwohl sei nur für „Hunde- und Katzenarren“¹ von Belang und die Zeit der Menschen sollte dafür genutzt werden, Gleichheit zwischen Menschen zu schaffen.

Nun distanziert Singer sich von dieser Aussage. So ist die Benachteiligung von Tieren für ihn ein Vorurteil, in dem davon ausgegangen wird, dass die Interessen von Tieren nicht so wichtig sind wie die von Menschen. Dieses Vorurteil befindet er für genauso willkürlich wie die Vorurteile der früheren Generationen. Als Beispiel zieht er die Sklavenhaltung heran, bei der das Wohl der afrikanischen Sklaven unter dem der weißen Bevölkerung stand.

Abbildung 4: Textbeispiel XY II; Note 2,3 (Quelle: Eigene Darstellung.)

Im zweiten Satz von XY II ist *aller* unpassend; im dritten Satz ist mit *Daraufhin* ein falscher Konnektor gewählt, der Bezug von *dieser* ist unklar. Im vierten Satz ist das Wort *Antithese* sowohl inhaltlich als auch sprachlich falsch, denn die Kollokation *in der Antithese etwas vorgeben* existiert nicht. Im fünften und sechsten Satz sind der Konjunktiv-Gebrauch bzw. die Textebenen unklar. Im siebten Satz müsste das *ist* durch *basiert* ersetzt werden, darüber hinaus kann nicht *in einem Vorurteil von etwas ausgegangen* werden, wahrscheinlich ist gemeint: *Das Vorurteil besagt*.

Obwohl in XY II nicht ganz so viele sinnentstellende Formulierungen wie in XY I verwendet werden, kommt doch die Verbesserung der Note⁶ vor allem dadurch zustande, dass hier im Gegensatz zu XY I Vorgaben hinsichtlich des Layouts eingehalten wurden und zitiert wurde. Auch die meisten der anderen Studierenden, die ihre Note verbessern konnten, erreichten die Verbesserungen auf diese Weise oder durch eine verminderte Anzahl orthographischer Fehler.

3.4 Wirkung von Textfeedback

Neben der umfassenden schriftlichen Korrektur jedes einzelnen Textes erhielten die Studierenden zum Probetext und zur ersten Prüfungsleistung ein allgemeines mündliches Feedback im Rahmen der Seminarsitzung.

In den Texten kamen Verbesserungen vor allem entweder im Bereich der schriftsprachlichen Korrektheit oder – wie bei XY – durch (andere) formale Kriterien wie Layout und Zitationskonventionen zustande.

Diese Ergebnisse korrespondieren mit denen von Fischer & Hänze (2016), die in einem Einführungsseminar der Hälfte der Studierenden wöchentlich ein schriftliches Feedback auf kurze Texte gaben. Zwar waren in dieser Gruppe Verbesserungen zu verzeichnen, aber diese Verbesserungen betrafen ausschließlich den Bereich der schriftsprachlichen Korrektheit (vgl. Fischer & Hänze 2016).

Es sind also vor allem die Bereiche, die regelhaft gestaltet sind, in denen Verbesserungen stattfinden. Diejenigen Aspekte von Texten, die keinen eindeutigen Regeln unterliegen, sondern inhaltliche und sprachliche Logik, Textzusammenhang und Stil betreffen, sind grundsätzlich nur äußerst schwer vermittelbar. In einem Gruppenfeedback gestaltet sich ihre Vermittlung noch diffiziler, denn sobald es nicht um den eigenen Text geht, scheinen viele Studierende nicht mehr interessiert. Zudem werden in einem allgemeinen Textfeedback nur diejenigen Verständnisschwierigkeiten eruiert, die viele Schreibende hatten, individuelle hermeneutische Probleme bleiben meist unerkannt. Abgesehen davon ist die Metasprache des Textfeedbacks für viele Studierende nicht verständlich. Denn sowohl das mündliche Textfeedback als auch die schriftliche Rückmeldung mittels Korrekturzeichen setzen ein Grundwissen über sprachliche Strukturen und basale Kenntnisse linguistischer Terminologie voraus, die viele nicht besitzen.

6 Die Leser*innen können sich zu Recht fragen, warum die Texte von XY noch mit 4,0 bzw. sogar 2,3 bewertet wurden. Bei XY wurde die vergleichsweise geringe Anzahl an Orthographie- und Grammatikfehlern positiv bewertet. Von anderen Studierenden wurden Texte abgegeben, in denen kein einziger Satz schriftsprachlich korrekt war, vom Inhalt ganz zu schweigen.

4 Perspektive der Schreibforschung

Die Schreibforschung betont, dass die Aneignung der Wissenschaftssprache ein Prozess ist, der viel Zeit benötigt.

Steinhoff (2007) merkt an, dass Studienanfänger*innen die in der Domäne Wissenschaft erforderliche Kommunikations-, Text- und Sprachkompetenz nicht besitzen. Sie haben in der Schule u. U. erste Erfahrungen mit wissenschaftlichen Texten gemacht, echte Schreiberfahrungen, die notwendig sind, um die domänentypischen Fähigkeiten auszubilden, fehlen ihnen jedoch. Sie sind also Schreibanfänger*innen (vgl. Steinhoff 2007, S. 131, 132). Unter Verwendung von entwicklungspsychologischer Terminologie beschreibt Steinhoff drei Stufen, in denen die Entwicklung vom kontextinadäquaten bzw. präkonventionellen zum kontextadäquaten bzw. konventionellen Sprachgebrauch verläuft:

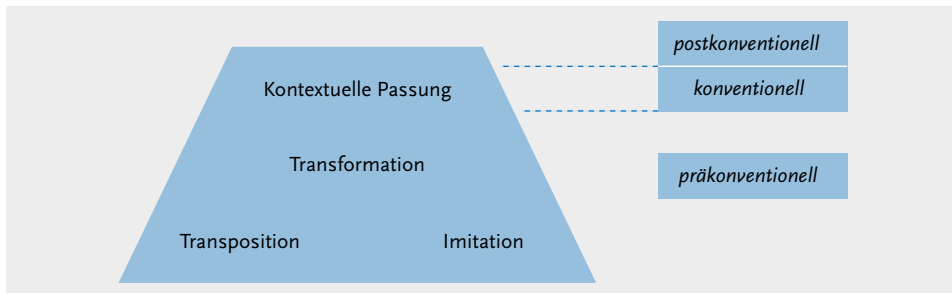


Abbildung 5: Modell zur Entwicklung der wissenschaftlichen Textkompetenz (Quelle: Steinhoff 2007, S. 138.)

Auf der ersten Stufe finden sowohl Imitations- als auch Transpositionsprozesse statt: Die wissenschaftliche Sprache wird nachgeahmt, und/oder es wird versucht, die neue Herausforderung mit bekannten alltagssprachlichen Mitteln zu meistern, was sich häufig in einem journalistischen Stil niederschlägt. Die Zwischenstufe der Transformation ist durch die Bewussterwerden der Eigenart des wissenschaftlichen Schreibens geprägt. Auf dieser Stufe kommt es noch zu Brüchen, bis die kontextuelle Passung erreicht ist (vgl. Steinhoff 2007, S. 137–139).

In den für diesen Aufsatz untersuchten Prüfungsleistungen sind eher Ergebnisse von Transpositions- als von Imitationsprozessen zu erkennen; allerdings wurde ebenso wenig in journalistischem Stil geschrieben wie Wissenschaftssprache imitiert wurde. Die Texte erwecken vielmehr den Eindruck, dass die Studierenden weder wissenschaftliche noch journalistische Texte rezipieren.

Im Unterschied zu Steinhoff fokussiert Pohl nicht den Sprachgebrauch, sondern die verschiedenen Ebenen des wissenschaftlichen Textes. Er versteht den Erwerb der wissenschaftlichen Schreibkompetenz als ontogenetischen Prozess, der quasi natürlich abläuft, wenn den Studierenden genug Zeit zur Entwicklung gegeben wird. Sukzessive eignen sie sich erst das gegenstandsbezogene, dann das diskursbezogene und schließlich das argumentationsbezogene Schreiben an.

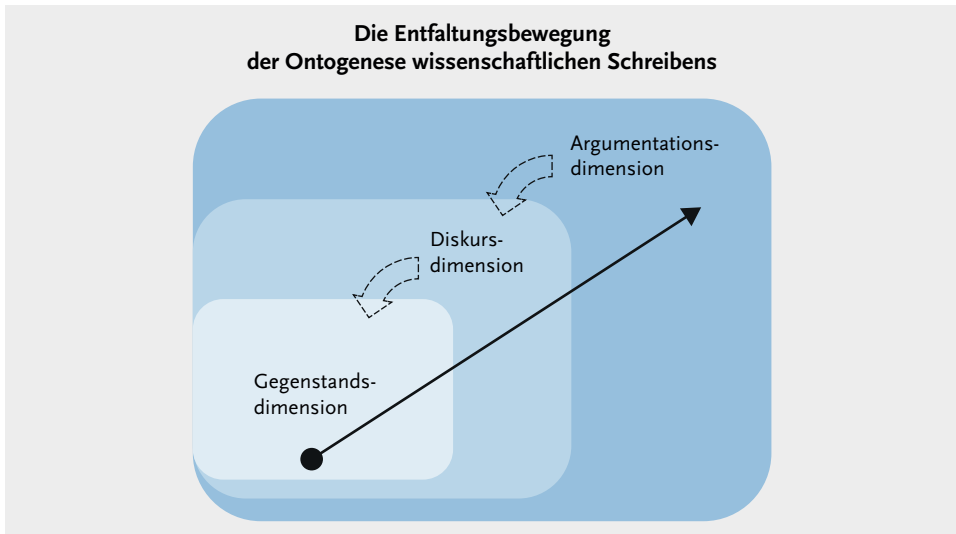


Abbildung 6: Dimensionen des wissenschaftlichen Textes (Quelle: Pohl 2007, S. 488.)

Pohl ordnet den einzelnen Dimensionen Textsorten zur Rezeption und Produktion zu; als für die Textproduktion geeignet nennt er auf der Gegenstandsebene das Protokoll, auf der Diskursebene Exzerpt und Zusammenfassung. Essay und Hausarbeit sind erst auf der letzten Stufe zu finden (vgl. Pohl 2007, S. 537, 583).

Die Studierenden der untersuchten Seminare befinden sich als Studienanfänger*innen auf der Gegenstandsebene, sodass auch die Textsorte Zusammenfassung eigentlich als zu anspruchsvoll angesehen werden muss.

Der Schwierigkeit der Auswahl einer Textsorte – sowohl zur Rezeption als auch zur Produktion – liegt für die Philosophie die Tatsache zugrunde, dass es kaum philosophische Texte gibt, die sich vor allem auf der Gegenstandsebene bewegen; hier wären höchstens philosophiegeschichtliche Texte zu nennen. Auch die Diskursebene wird in vielen philosophischen Texten nicht expliziert, sondern schwingt unausgesprochen mit; von besonderer Bedeutung ist stets die Argumentation. Da die meisten Studierenden diese aber sowohl inhaltlich als auch sprachlich (noch) nicht bewältigen können, sind sie notwendigerweise mehr oder weniger überfordert.

Die Krux beim Umgang mit philosophischen Texten ist, dass nicht nur die bei Pohl und Steinhoff angesprochenen Probleme der Adaption an die Fach- und Wissenschaftssprache zum Tragen kommen, sondern darüber hinaus mannigfaltige Verständnisschwierigkeiten, die sich aus der hermeneutischen Differenz ergeben: Bei der Lektüre philosophischer Texte stehen Interpretierende in einer mehr oder weniger großen sprachlichen und sachlichen Distanz zu ihnen. Die erste Bedingung des Verstehens ist „das Vorverständnis, das im Zu-tun-haben mit der gleichen Sache entspringt. Von ihm her bestimmt sich, was als einheitlicher Sinn vollziehbar wird“ (Gadamer 1975, S. 278). Je weniger Allgemeinwissen und Texterfahrung die Studierenden

haben, desto geringer ist dieses Vorverständnis, desto schwieriger gestaltet sich der Verstehensprozess und desto unklarer sind die produzierten Texte.

Wrobel weist auf die Bedeutung des (Vor-)Wissens hin. Er identifiziert vier Kompetenzfelder – Sach-/Fachwissen, Diskurs-, Prozess- sowie Sprach- und Textkompetenz –, die die Schreibfähigkeit ausmachen. Obwohl diese Kompetenzen als interdependent bezeichnet werden, ist doch unmittelbar ersichtlich, dass Sach-/Fachwissen vorhanden, also die Frage: „Was schreibe ich?“ beantwortet sein muss, bevor die anderen Kompetenzen überhaupt genutzt werden können (vgl. Wrobel 2014, S. 85).

Wenn also die den Zusammenfassungen zugrundeliegenden Texte nicht verstanden worden sind, mithin die Frage nach dem Was mehr oder weniger ungeklärt ist, ist es nicht verwunderlich, dass die Schreibenden scheitern und die Ergebnisse unerfreulich sind. Was allerdings jenseits von wiederholten Erklärungen und dem Bieten von Schreibgelegenheiten seitens der Lehrenden getan werden kann, um Verstehensprozesse zu initiieren, bleibt offen. Letztlich müssen die Studierenden selbst durch intensive, breitgefächerte Lektüre ihre Verständnislücken schließen.

Die Auswertung der Texte zu den beiden Philosophieseminaren weist – trotz der methodischen Limitationen – darauf hin, dass es nicht ausreicht, in einem Seminar ein Semester lang sprachfördernd zu arbeiten, um den mannigfaltigen Sprach- und Verständnisproblemen der Studierenden, die gerade im Fach Philosophie gravierende Folgen zeitigen, zu begegnen. Bei einigen Studienanfänger*innen scheint die Lücke zwischen dem Status quo und den minimal zu erreichenden Fähigkeiten so groß zu sein, dass zu fragen bleibt, ob sie überhaupt zu schließen ist.

Literatur

- Adorno, T. W. (2019). Philosophie und Lehrer 1962. In ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. hgg. v. Gerd Kadelbach, 27. Aufl., 29–49. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berkemeier, A. (2010). Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen. In Pohl, T. & Steinhoff, T. (Hg.): *Textformen als Lernformen*, 211–232. Duisburg: Gilles & Franck Verlag.
- Brun, G. & Hirsch Hadorn, G. (2014). *Textanalysen in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. 2., überarbeitete Aufl., Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Coseriu, E. (2007). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Herausgegeben und bearbeitet von Jörn Albrecht, 4., unveränderte Aufl., Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Filius, A. & Mischer, S. (2018). *Philosophische Texte schreiben im Studium*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag/UTB.
- Fischer, E. & Hänze, M. (2016). Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (2), 63–79. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/f-rderung-schriftsprachlicher-kompetenzen-durch-semesterbegleitendes-feedback-zu-6756> (Zugriff am 14.07.2020).

- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Aufl., unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten Aufl., Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Institut für Philosophie an der Universität Duisburg-Essen (2019): *Merkblatt für Studierende*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/philosophie/2019-01-merkblatt_ba_gyge.pdf (Zugriff am 14.07.2020).
- Ladenthin, V. (2018). Da läuft etwas ganz schief. *Forschung und Lehre* 06.08.2018. Verfügbar unter <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/da-laeuft-etwas-ganz-schief-894> (Zugriff am 14.07.2020).
- Lindauer, N. & Sommer, T. (2018). Verfahren der Textbeurteilung. Merkmale und Vorzüge eines holistischen Benchmarkratings. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 5. Jg. 2018 (5), 1–14. Verfügbar unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-erg-2018-2-Lindauer-Sommer.pdf> (Zugriff am 14.07.2020).
- Pfister, J. (Hg.) (2011). *Klassische Texte der Philosophie. Ein Lesebuch*. Stuttgart: Reclam.
- Pfister, J. (2014). *Fachdidaktik Philosophie*. 2., korrigierte und aktualisierte Aufl., Bern: Haupt Verlag/UTB.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Pospiech, U. & Bitterlich, A. (2007) „Alle wollen sie es schriftlich!“. Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. *Der Deutschunterricht*, 59 (1), 19–30.
- Rosenberg, J. F. (1993). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. 3. Aufl., Frankfurt am Main: Klostermann.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Steinhoff, T. (2014). Schriftliches Referieren. In Feilke, H. & Pohl, T. (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. 316–330. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrobel, A. (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, H. & Pohl, T. (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. 85–100. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autorin

Anke Fehring ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen und Lehrbeauftragte am philosophischen Institut.

Kontakt: anke.fehring@uni-due.de