

Unverständlichkeit als Problem erziehungswissenschaftlicher Fachtexte

Eine interdisziplinäre Ursachensuche

Sebastian Müller

Zusammenfassung

Erziehungswissenschaftlichen Fachtexten wird zuweilen vorgeworfen, sie seien unverständlich; umfassende Ursachenforschung blieb jedoch bislang aus. Dieser Aufgabe widmet sich die vorliegende Arbeit, die allgemeine Verständlichkeitsprobleme offiziellen Schreibens darstellt und in fünf Thesen die spezifisch erziehungswissenschaftlichen Schwierigkeiten der Textproduktion und -rezeption beleuchtet.

Abstract

Texts on educational theory are sometimes criticized for being incomprehensible. An extensive study of the causes thereof has, however, not been conducted so far. This task is undertaken by the present paper which portrays some general readability problems in official writing and shows, by way of five theses, difficulties in text production and reception which are specific to the domain of educational theory.

Schlüsselwörter

Literatur – Pädagogik – Ursache – wissenschaftliches Arbeiten – Unverständlichkeit – Schreiben

1. Begriffliche Klärung

Die Verständlichkeitsforschung bemüht sich zwar um Aufklärung darüber, wie sich bessere Verständlichkeit realisieren lässt. Eine begriffliche Präzisierung ihres Gegenstandes bleibt jedoch aus, obgleich mit dem Begriff „Verständlichkeit“ operiert wird (Randow 1992). Wird eine Definition versucht, spiegelt sie meist die Ergebnisse des jeweiligen Verfassers wider:

▲ Langer u.a. (1999) definieren sinngemäß: Verständlichkeit ist die optimale Ausprägung der Dimensionen Einfachheit, Gliederung-Ordnung, Kürze-Prägnanz, anregende Zusätze.

▲ Deppert (2001, S. 9) schreibt: „Verständlichkeit ist das Maß, in dem es einem Autor oder Sprecher gelungen ist, das themaspezifische Vorwissen der Adressaten zumindest näherungsweise (a) zu kennen, (b) sich darauf einzustellen – und (c) inhaltlich zu jedem Zeitpunkt kohärent (ohne ‚Bruch‘) daran anzuschließen.“

Christmann und Groeben (1999) unterscheiden zwischen Textverständnis und Textverständlichkeit.

Forschung zum Textverständnis nimmt den Text als gegeben an, untersucht die Leserinstanz und fragt nach Verbesserungsmöglichkeiten für das Verständnis; Forschung zur Textverständlichkeit thematisiert die Textseite und fragt nach Möglichkeiten der Textverbesserung. Problematisch ist, dass diese Differenzierung in der Fachliteratur nicht vorgenommen wird. Da im Titel meiner Arbeit der Begriff Unverständlichkeit verwendet wird, gehe ich von folgender Arbeitsdefinition aus: *Unverständlichkeit meint die Tatsache, dass Texte schlecht zu verstehen sind, unabhängig davon, ob dies – in der Lesart von Christmann; Groeben – am (inhaltlichen) Textverständnis der Lesenden oder an Merkmalen des Textes liegt.*

2. Unverständlichkeit als Problem

Die Überschrift behauptet, Unverständlichkeit sei ein Problem in der Erziehungswissenschaft; es gebe also Hindernisse auf dem wissenschaftlichen Parcours, die den reibungslosen Ablauf behindern. Diese Behauptung lässt sich mit einem Blick in pädagogische Texte belegen¹, aber auch mit der Kritik, die in den letzten Jahrzehnten, nicht zuletzt aus den eigenen Reihen, auf die Erziehungswissenschaft traf (etwa Flitner 1977, Habermas 1978), und die einen „pauschalen Unverständlichkeitsvorwurf“ (Terhart 1999, S. 156) darstellt.

3. Allgemeine Ursachen

Stellt man sich das Lesen und Schreiben als groß angelegten Kommunikationsprozess vor, so steht an dessen Beginn die Textproduktion, die – folgt man dem Arbeitsmodell von Hayes und Flower – aus Planen und Vorbereiten, Übersetzen, Bearbeiten und Überwachen besteht (Kruse 2000). Danach, vielleicht erst viel später, folgt der Leseprozess – vom visuellen Erkennen der Wörter bis zur elaborativen und reduktiven Verarbeitung im Gehirn des Lesers und der Leserin (Ballstaedt 1994). Innerhalb dieses Kommunikationsprozesses lassen sich unterschiedliche Gründe für Unverständlichkeit festmachen, die nichts mit der Erziehungswissenschaft zu tun haben, sondern prinzipiell jeden offiziellen Schreibanlass betreffen können.

3.1 Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation

Geistes- und Sozialwissenschaften gehen derzeit vom Konstruktivismus als Arbeitsgrundlage aus, woraus folgt, dass es keine objektiven Wortbedeutungen gibt, sondern nur relative. Damit sind auch Texte – also Ansammlungen von Wörtern – in ihrer Bedeutung relativ (Goodman 1997). Um mit Luhmann zu sprechen: Obwohl wir täglich Kommunikation erleben und praktizieren, ist sie unwahr-

scheinlich: im Verstehen, im Erreichen und im Annehmen der Information. Da der Schreiber seine Situationskontrolle aufgibt, reduziert sich die Vorhersagbarkeit der zu realisierenden Kommunikation; dem Schreiber bleibt nur, seinen Leser – vorausgesetzt, es gibt überhaupt einen – bestmöglich zu unterstützen (Luhmann 1991a, 1998).

3.2 Unkenntnis, Zeitdruck und mangelnde Reflexion des Schreibers

Diese Unterstützung führt zu Befunden der sogenannten Textverständlichkeitsforschung, die sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Optimierung von Texten auseinandersetzt:

▲ Reading ease und human interest score nach *Flesch*: Neben Satzlänge, Wortlänge und Worthäufigkeit verbessert ein persönlicher Stil des Autors – also die Verwendung persönlicher Wörter und Sätze sowie die Vermenschlichung durch Namen, Ansprachen, Fragen und konkrete Personen – die Textverständlichkeit (*Ballstaedt 1994, Motamedi 1995, Weischenberg 1995*).

▲ Das Verständlichkeitsmodell von *Langer* u.a.: Dieses Modell gilt bis heute als das „wohl bekannteste und am meisten geliebte“ Konzept (*Weischenberg 1995, S. 183*), weil es einen klar abgesteckten Rahmen für die Optimierung von Texten bietet, in verständlicher Weise präsentiert und handhabbar macht. Nach *Langer* u.a. (1999) können Texte durch die Gestaltung von vier Dimensionen verbessert werden: Einfachheit von Wörtern und Sätzen, klare Gliederung, dem Inhalt angemessene Redundanz und Verwendung zusätzlicher Stimuli, zum Beispiel wörtlicher Rede, Humor und anderen.

▲ Die informationstheoretisch-ästhetische Theorie von *Früh*: *Früh* (1980) stellt den ästhetischen Reiz des Textes und die Vertrautheit des Vokabulars in den Vordergrund. Für ihn hat Verständlichkeit damit zu tun, inwieweit ein Text die Leser zum Verstehen motiviert, vor allem bei Lesern mit hoher Intelligenz und guten Vorkenntnissen. Wichtig ist, dass das Komplexitätsniveau des Textes im mittleren Bereich gehalten wird, mit Tendenz eher nach oben.

▲ Adressatenbezug nach *Hoffmann* und *Deppert*: Bei einem inhomogenen Adressatenkreis, der bei wissenschaftlichen Publikationen zu erwarten ist, müssen die Mittel nach *Hoffmann* adressatenspezifisch eingesetzt werden. Das führt zu folgendem Dilemma: „Wer allen etwas sagen will, kann nur wenigen Spezifisches sagen. Wer Spezifisches sagt, schließt viele aus“ (*Hoffmann 1984, S. 75*). Je genauer ein Autor seine Adressaten kennt, desto eher kann er verständlich schreiben. *Deppert* stellte fest, dass Lesende mit hohem themaspezifischen Vorwissen aus hoch kohärenten Texten weniger lernen als

DZI-Kolumne Abstiegsangst

Unser Nachbarhaus hat „Zuwachs“ bekommen. Im ersten Stock lebt seit einigen Monaten eine Familie aus Rumänien: Vater, Mutter und sieben Kinder im Alter zwischen einem und zwölf Jahren. Die Wohnung hat drei Zimmer und 75 qm. Sie ist eigentlich viel zu klein, doch für die Familie haben sich die Lebensverhältnisse durch den Umzug nach Berlin deutlich verbessert. Sie bewohnte zuvor ein kleines Haus bei Bukarest, auch dort schliefen alle Kinder im selben Zimmer. Hauptgrund für den Wegzug war die katastrophale Schulsituation in Rumänien. Viel zu wenig hätten die Kinder gelernt, Lehrer seien nicht selten betrunken zum Unterricht gekommen, erzählt die Familie.

Die Kinder sind lebhaft, quirlig, aufgeweckt und respektieren Regeln. Sie besuchen Schule und Kindergarten, machen in der deutschen Sprache gute Fortschritte. Natürlich verursachen sie „Lärm“, doch der hält sich in Grenzen – das meint zumindest die Mehrzahl der Nachbarn. Die anderen reagieren verunsichert bis tief verärgert auf die Zuzügler. Das Treppenhaus sei schmutziger geworden, der Krach nehme überhand, die Spielgeräte stünden störend herum, lautet das Lamento.

Klar, in den 17 Wohnungen des Hauses lebten bisher nur zwei Kinder, ansonsten Singles oder Paare. Da machen sieben weitere Kinder schon einen Unterschied. Aber ist das schon ein Grund, regelrechte Abstiegsängste zu entwickeln, wie es bei einigen Bewohnern anscheinend der Fall ist? „Bisher war unser Haus doch immer ordentlich, und jetzt kommt es so herunter“, äußern sie – objektiv kaum nachvollziehbar, aber subjektiv ernst zu nehmen.

Bemerkenswert: Die meisten Ängste entwickeln die Bewohner, die selbst einen osteuropäischen Migrationshintergrund haben. Ob hier ethnische Vorurteile eine Rolle spielen? Die deutschstämmigen Nachbarn hingegen geben sich fast ausnahmslos gelassen und tolerant. – Das gute Zusammenleben in Europa ist eine große, spannende und im Alltag mitunter heikle Aufgabe.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

aus niedrig kohärenten und fordert darum, dass Überlegungen zum Vorwissensstand der Leserschaft ein höheres Gewicht in Verständlichkeitskonzeptionen erhalten sollten (Deppert 2001). Außerdem sollte sich jeder Schreiber auf bestimmte Adressaten festlegen und dies in der Einleitung des Textes auch mitteilen. Ferner sollte er im Vorfeld der Textproduktion das potenzielle Wissen der Adressaten antizipieren oder durch Befragungen herausfinden, um darauf eingehen zu können. Wenn Schreibende die in diesem Abschnitt geschilderten Befunde nicht kennen, unter Zeitdruck die Überarbeitung des Textes vernachlässigen oder sich nicht auf Adressaten und Adressatinnen einstellen, wenn Texte nicht reflektiert werden, so sind dies meines Erachtens gewichtige Gründe für mögliche Unverständlichkeit.

3.3 Instrumentalisierung von Unverständlichkeit durch den Schreiber

Verständlichkeit kann gefährlich sein. Luhmann wünscht sich darum Sprachformen, „... die ein hinreichendes Maß an Vorbehalten mitvermitteln und ein zu rasches Verstehen verhindern“ (Luhmann 1991b, S. 176). Er benennt zwei Möglichkeiten des bewussten Unverständlichmachens – der Instrumentalisierung der Unverständlichkeit (Müller 2008):

▲ Akzeptieren von Unverständlichkeit, wenn sie der genauen Abbildung eines Gegenstandes dient (sachbezogene Funktion),

▲ vorsätzlich erzeugte Unverständlichkeit, die das Ausbleiben berechtigter Kritik und das Missverstehen verhindern soll (didaktische Funktion).

Auf eine dritte Möglichkeit verweist Luhmann, wenn er schreibt, dass wissenschaftliche Theorien „... einen Grad an Abstraktheit und eigener Komplexität erreichen [müssten], der sie für alle unzugänglich macht, die nicht ein erhebliches Maß eigener Arbeit daran verwenden wollen“ (Luhmann 2005, S. 330), also:

▲ vorsätzlich erzeugte Unverständlichkeit, die die Lesenden dazu bringt, sich anzustrengen, und die unmotivierte Lesende von Anfang an ausschließt (motivationale Funktion).

Seiffert (1979) hat auf eine dunkle Seite wissenschaftlicher Textproduktion aufmerksam gemacht – auf das „Imponiergehabe“ und damit die vierte Möglichkeit:

▲ Unverständlichkeit, durch die die Lesenden beeindruckt werden sollen (politisch-manipulative Funktion).

Im Werk des Pädagogen Hentig findet man für Letzteres einen Beleg, wenn er über den Gebrauch von Zitaten in seinen Werken schreibt: Die Zitate dage-

gen sind nicht harmlos, sie sind unverhohlene Akte der Verschwörung, eine offenkundige Geheimsprache. ... Es ist ein undemokratischer, ein elitärer Genuß dabei ...“ (Hentig 1985, S. 273 f.). Während sich sachbezogene, didaktische und motivationale Funktion von Unverständlichkeit wissenschaftsethisch rechtfertigen lassen, ist der hier demonstrierte Geltungsdrang zu verurteilen. Denn Wissenschaft arbeitet nach dem didaktischen Prinzip: der Verpflichtung, ihre Erkenntnisse zugänglich zu machen und verständlich zu vermitteln (Binneberg 1993, Staak 1983, Weinrich 1986).

3.4 Schwächen auf Leserseite

Die Motivation der Lesenden ist von großer Bedeutung für das Verstehen von Texten, ebenso Faktoren wie Beruf, Alter, Kenntnisstand oder Einstellungen sowie Lesehaltung und emotionale Gegebenheiten (Ballstaedt 1994). Auch Lernfaktoren, die aus der einschlägigen Literatur bekannt sind, haben hier ihren Platz: Beleuchtung, Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitszeit und anderes. Hinzu kommt die beobachtete Zunahme lese- und schreibschwacher Studierender und Dozenten an deutschen Hochschulen (Werder 1995, S. 9 f.). Ein Schreiber kann diese Faktoren nicht kontrollieren – im Unterschied zu Lehrern oder Erwachsenenbildnern in der Face-to-face-Interaktion – und sollte deshalb wissen, dass die Wirksamkeit seiner Texte fraglich ist. Verständlichkeit als Texteigenschaft wird situationsabhängig: müde Lesende werden unter Umständen einen optimierten Text für unverständlich halten.

4. Thesen zu spezifisch erziehungswissenschaftlichen Ursachen

▲ Der Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft entzieht sich klarer Sprache und systematischer Darstellung

Fach-Sprachen versuchen, Informationen in Sprache zu übersetzen, und zwar weltabbildend (Naturwissenschaft), weltinterpretierend (Philosophie, Theologie) und weltverändernd (Ingenieurwissenschaften und Handwerke) (Scherer 1992). Hoffmann weist in seiner horizontalen Gliederung der Fachsprachen darauf hin, dass die Fachsprachen der Pädagogik, Literaturwissenschaft und Philosophie der künstlerischen Prosa am nächsten sind, während naturwissenschaftliche Fachsprachen (Chemie, Physik) wenig mit ihr gemein haben. Der Fachwortschatz der Pädagogik übertrifft den der Naturwissenschaften weit; die Mathematik kommt innerhalb einer bestimmten Textmenge fast mit der Hälfte des Wortschatzes aus (Hoffmann 1987). Betrachtet man ihren Gegenstand – Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung – zeigt sich, dass die Erziehungswissenschaft sprach-

lich nicht in dem Maße Verbindlichkeit beanspruchen kann wie es Naturwissenschaften können – sie bewegt sich auf dem „schwankenden Boden“ des hypothetischen Wissens (Habermas 1978, S. 339). Die hochkomplexe Welt – im pädagogischen Bereich aktuell konstruktivistisch gedeutet – kann nicht objektiv dargestellt werden. Insofern muss der Versuch, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse systematisch darzustellen, scheitern oder – je mehr er gelingt – zwangsweise zu Unverständlichkeit führen, denn, so Jürgen Mittelstraß zur Eröffnung der 10. Auricher Wissenschaftstage am 3. November 1999: „Schwierige Dinge, vor allem, wenn sie in einem voraussetzungsreichen, anspruchsvollen Vorwissen erforderlichen Wissenszusammenhang stehen, lassen sich nicht beliebig vereinfachen“ (Internet: www.auricher-wissenschaftstage.de/vortrag.htm, vom 6.3.2009).

Gewiss ist das Argument von der Komplexität des wissenschaftlichen Gegenstandes oft Ausrede, ja Fiktion – Pörksen nennt es, bezogen auf die Verwaltungssprache, das „Märchen von der in der Sprache sich spiegelnden Kompliziertheit ökonomischer Prozesse“ (Pörksen 1997, S. 98). Im Falle der Pädagogik jedoch ist die Behauptung, dass Unverständlichkeit sich aus der Komplexität des behandelten Gegenstands heraus erklären ließe – denn Pädagogik muss systemische Zusammenhänge in ihre Überlegungen einbeziehen – zumindest zu prüfen.

Folgt man Bedenken hinsichtlich der Genauigkeit der Beschreibung pädagogischer Sachverhalte (Fooker 1989), entfällt auch die verbreitete Trennung zwischen systematischen (= wissenschaftlichen) und didaktischen (vermittelnden beziehungsweise überzeugenden) Texten. Man könnte zwar annehmen, dass jeder Fachtext informiert, also didaktisch ist. Dies bezweifeln manche Autoren: „Didaktisch sind Texte immer dann, wenn sie auf besondere Verstehensvoraussetzungen der Empfänger Rücksicht nehmen... Didaktische Texte berücksichtigen... etwa das Alter des Empfängers oder den Stand seiner Ausbildung“ (Ickler 1997, S. 195), während ein systematischer Text nicht von jedem verstanden werden muss. Vielmehr geht es ihm darum, ein Stück Welt objektiv darzustellen, was zu Erscheinungen wie Entrhetorisierung, Entpoetisierung und Entsubjektivierung führt (ebd.). Demnach sind erziehungswissenschaftliche Texte nur in den seltensten Fällen systematisch, sondern meist didaktisch, weil sie Leserinnen und Leser überzeugen wollen: von Theorien, Behauptungen, Thesen und Vermutungen, von Beobachtungen und Argumentationen.

▲ Die Fachsprache der Erziehungswissenschaft gibt Anlass zu Irritationen

Fachsprachen haben drei Funktionen: Sie ermöglichen Präzision und Ökonomie und demonstrieren als Gruppensprachen gegenseitige Hilfe und Erkennung, geteilte Denkmuster und Achtung voneinander (Flitner 1977). Die Fachsprache der heutigen Erziehungswissenschaft lässt sich als Gemisch vieler historisch gewachsener sprachlicher Merkmale sehen (Lenzen; Rost 1998), wobei besonders ihre „semantische Anlehnungsbedürftigkeit“ (Terhart 1992, S. 205) hervorzuheben ist, die sie zum „Durchmarschgebiet für Terminologie und Metaphern aus anderen Wissenschaften“ (ebd., S. 206) gemacht hat.

Die Pluralität wissenschaftlicher Ansätze wirkt sich ebenfalls auf die erziehungswissenschaftliche Fachsprache aus: Bis heute hat sie nicht nur mit ihrer Nähe zu Umgangssprache und philosophischer Sprache zu kämpfen, sondern auch mit dem Nebeneinander ihrer drei wichtigen Denkschulen und deren Sprachen², die zwar ihre orientierende und organisierende Kraft verlieren, aber keine eigenständige Wissenschaftssprache entwickelt haben – unter anderem deshalb, weil Ruhe und Beharrlichkeit für die Entfaltung einer stabilen Terminologie gefehlt haben. Außerdem wird durch die Entstehung immer neuer selbstreferenzieller Begriffssysteme die Kommunikation zwischen Schulen mitunter völlig abgeschnitten (Morgenroth 2000).

Daraus folgt, dass die Fachsprache der Erziehungswissenschaft aus verschiedenen Jargons besteht: „Jargon ... als gruppenverhaftetes ... Sprechen, ... das ... zu seiner Entfaltung auf die Vertrautheitsbeziehung derjenigen angewiesen ist, die mit diesem Jargon umgehen“ (Schneider 1983, S. 122). Das Wort „Jargon“ rügt Sprachgebung, die Innen und Außen trennt, wobei diese Negativbewertung meist Personen vornehmen, die gerade nicht zur betreffenden Gruppe gehören (Polenz 1981). Viele Autoren und Autorinnen führen aus, dass es sich beim Jargon um die bewusste Einschränkung der Verständlichkeit handle – um strategisch-taktische Benutzung fachsprachlicher Mittel, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe demonstrieren sollen und inhaltliche Fachlichkeit nur vortäuschen (Randow 1992). Jargon wird jedoch häufiger unbewusst benutzt: aus Gewohnheit, Faulheit, Unwissenheit oder mangelnder Reflexion, wie Polenz bestätigt: „Oft ist es kein intentionales Signalisieren, sondern ein automatisiertes Mitkommunizieren ...“ (Polenz 1981, S. 87 f.) Die kommunikationsdienliche Funktion des Jargons – auch er ist ökonomisch – ist nachvollziehbar, die ausgrenzende Wirkung nicht, wenn sie sich, wie in der Erziehungs-

wissenschaft, negativ auf die fachinterne Kommunikation auswirkt. Fachsprache und Jargon lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen; vermutlich vermischen sie sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften, da sich kommunikative und soziale Motive überschneiden. Der Begriff Fachsprache muss daher kritisch betrachtet werden. Sinnvoller und schlüssiger wäre es, von *den* Fachsprachen der Erziehungswissenschaft zu sprechen, im Hinterkopf behaltend, dass es Jargons sind (Fricke 1989).

Die Reflexion dieser Problematik steht disziplinentern wie -extern auf Sparflamme: „Die Vielfalt der wissenschaftlichen Sprachformen über Erziehung erzeugt derzeit nur noch selten den Ruf nach semantischer Vereinheitlichung, Strenge und Reduktion“ (Terhart 1999, S. 157). Stattdessen wird mit Weiterentwicklung von Sprache Unverständlichkeit gerechtfertigt, wenn auch frei von wirklicher Argumentation: „Die Erziehungswissenschaft selbst tut insofern gut daran, ihren wissenschaftlichen Diskurs immanent weiterzuentwickeln, wobei sie ... durchaus unverständlich und esoterisch sein kann, ja muß.“ (ebd., S. 158).

▲ *Die Erziehungswissenschaft orientiert sich stark an wissenschaftlichen Sprach- und Textkonventionen und an Fachsprachen anderer Disziplinen, was Unverständlichkeit nach sich zieht*

Die Wissenschaft kennt eine Reihe sprachlicher und textlicher Regeln: die Sprach- und Textkonventionen. Sie fristen ein meist unreflektiertes Dasein, werden nur über praktische Anwendung – Nachahmung – erschlossen und nur im Falle eines Verstoßes und dessen sozialer Sanktionierung bewusst (Jakobs 1999). Zu ihnen gehört der wissenschaftliche Stil mit seinen Merkmalen (Abstraktheit, Informationsfülle, fehlende Expressivität und Emotionalität, komplexe syntaktische Konstruktionen, Hypotaxen, Passivkonstruktionen, Unpersönlichkeit, Nominalität, Fehlen von Bildhaftigkeit, unpersönliche und passive Formen des Verbs (Hoffmann 1987). Zustände kommen sie durch den Versuch, systematisch zu schreiben: Wer systematisch schreibt, wendet sich automatisch dem Gegenstand zu und verliert den Leser und die Leserin aus dem Blick. Gleiches gilt für die „stilistischen Tabus“ – Ich-, Metaphern- und Erzähltabu – die fast mit Absolutheitsanspruch in der Wissenschaft vorherrschen, zumindest in Europa (Kretzenbacher 1995).

Alle Textkonventionen behindern – unabhängig vom Inhalt – das Schreiben verständlicher Texte, weil sie gängige Ergebnisse der Verständlichkeitsforschung – etwa von Flesch, Langer u.a., Fröh – konterkarieren.

ren. Aufgrund ihres wissenschaftlichen Anspruchs orientiert sich die Erziehungswissenschaft an ihnen, obwohl es ihrem Gegenstand und Charakter widerspricht: „Offensichtlich überwiegt ... das Bestreben, ... Kennmarken der Wissenschaftlichkeit vorzuweisen, gegenüber dem anderen Ziel, sich einem Publikum von einiger sozialer Breite und Bedeutung verständlich zu machen“ (Flitner 1977, S. 6). Das funktioniert sogar: Der akademische Status, der Autoren verständlicher Texte zugesprochen wird, ist niedriger als bei Autoren weniger verständlicher Versionen (Deppert 2001, S. 326 ff.). Zudem muss sich die erziehungswissenschaftliche Fachsprache von Umgangssprache und Populärdarstellungen abheben, „um die Gegenstände, über die jedermann spricht, auf eine Weise abzugrenzen und zu präzisieren, welche eine Verwechslung mit Alltagsgesprächen ausschließt“ (Flitner 1977, S. 4). Denn die Fachbegriffe der Pädagogik sind allgegenwärtig, ja alltäglich.

Natürlich hat jede Wissenschaft das Recht auf wissenschaftlichen Diskurs innerhalb ihrer Disziplin, bevor Forschungsergebnisse publiziert werden. Doch diese Argumentation wankt: Sie mag in den Naturwissenschaften schlüssig erscheinen, weil diese einen Grad an Genauigkeit und Gültigkeit erreichen, der eine Abstufung in hypothetische und (einigermaßen) gesicherte Erkenntnisse erlaubt. Die Geistes- und Sozialwissenschaften – vor allem nicht empirisch arbeitende – weisen diesen Grad nicht auf und haben darum Schwierigkeiten, die Teilung in wissenschaftsinternen und -externen Diskurs praktisch umzusetzen: Wann sind schon geisteswissenschaftliche Theorien so gesichert, dass man sie in der Öffentlichkeit publik machen kann? Oder: Warum sollen Nicht-Geisteswissenschaftler nicht das Recht haben, gemeinsam mit Vertretern und Vertreterinnen dieser Wissenschaften über unausgereifte Theoriegebäude zu diskutieren? Andererseits: Wie sonst als sprachlich sollen Geisteswissenschaften fachinterne Diskurse von öffentlichen abgrenzen, da alle Texte für alle zugänglich sind? Ihnen bleibt nur die „künstliche“ sprachliche Variante: sich unverständlich auszudrücken, damit der Laie nicht mehr versteht.

Fooken konstatiert, dass die Erziehungswissenschaft unter Wörtermangel leidet. Immer wieder wandern Wörter aus in die Umgangssprache, führt die Alltäglichkeit der Wörter zu Problemen. Obendrein sind zu wenig Wörter im Verhältnis zur Menge der Gegenstände menschlicher Erfahrung im Fachsprachenpool vorhanden. Dies macht eine andauernde Erweiterung des Wortschatzes notwendig, die durch Zusammensetzung, Ableitung, Bedeutungsweiterung und die metaphorische Verwendung oder Um-

deutung gängiger Wörter realisiert wird (Fookan 1989). Diese Bestrebungen sind durchaus sinnvoll, immerhin ist ein „Fremdwort ... leichter in Grenzen zu halten als das deutsche Alltagswort“ (Flitner, S. 4). Doch fördern sie vermeindliches Verstehen und führen zu Unsicherheiten, die dadurch potenziert werden, dass die Mehrzahl der Sprachimporte ausgerechnet aus der Soziologie stammt (Luhmann 1991b), die selbst ein schlechtes Wissenschaftsdeutsch spricht, von Jargon durchzogen ist – imgrunde also dieselben Sprachprobleme wie die Erziehungswissenschaft hat (Lepenies 1986, Randow 1992). Bleibt die psychologische Dimension: Sozialpsychologen und -psychologinnen sprechen von Herstellung sozialer Identität, wenn die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit Aufwertung der Eigengruppe und Diskriminierung der anderen Gruppe einhergeht (Stroebe u.a. 1996) – vielleicht ist die sprachliche Abgrenzung von Vertretern und Vertreterinnen anderer Disziplinen oder Laien, die Unverständlichkeit in Kauf nimmt, auch als Herstellen von Fachidentität zu verstehen.

▲ Die Erwartungen der Leserschaft erziehungswissenschaftlicher Texte sind überzogen

Mit dem Gegenstand der Erziehungswissenschaft, „mit Generationsproblemen oder Partnerbeziehungen, mit Schulfragen oder Erziehungsschwierigkeiten, hat ja beinahe jedermann zu tun“ (Flitner 1977, S. 4). Daraus folgt gesteigertes öffentliches Interesse, woraus sich Erwartungen ableiten: „Gerade Pädagogen sind angehalten, sich in ihren Publikationen verständlich und exakt auszudrücken. Das muß allerdings auch für die Selbstdarstellung der Pädagogik in der Öffentlichkeit gelten“ (Pöggeler 1987, S. 70). Man darf vermuten, dass diese diffusen Erwartungen – die auch lähmen können – mit dem Gegenstandsbereich der Didaktik zu tun haben, denn die ist auf Verständlichkeit angewiesen.

Die Erkenntnisse der Verständlichkeitsforschung zeigen, dass eine genaue Adressierung Voraussetzung verständlicher Texte ist. Das bedeutet – zusammen mit den oben bereits erläuterten fachsprachlichen Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft – dass Erwartungen von Vertretern und Vertreterinnen anderer Professionen oder der Umgangssprache nicht (immer) erfüllt werden können. Hinzu kommt die fehlende Differenzierung in der Literatur zwischen Fach- und Sachbuch: Ein Fachbuch ist für Fachleute in Ausbildung und Berufspraxis gedacht; ein Sachbuch auch für interessierte Laien zugänglich und lesbar (Müller 2001). Dies für Fachbücher zu erwarten, ist ein Denkfehler, da dem fachinterne Sprachbesonderheiten entgegenstehen.

Plath erhielt in einer Studie zu Leseverhalten und Leserwartungen von Lehrern und Lehrerinnen überraschende Ergebnisse: Ein Großteil der Befragten war der Ansicht, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Tätigkeit für hochwertiger halten und für ihresgleichen schreiben. Lehrer und Lehrerinnen lesen zwar viel (Zeitungen), Plaths Ergebnisse deuten aber auf wenig intensive Beschäftigung mit berufsbezogener Literatur hin. Schließlich fand die Autorin folgende Merkmale nützlicher pädagogisch-psychologischer Texte: Verständlichkeit der Darstellung, Nachvollziehbarkeit des Inhalts, Ermöglichung eines Praxisbezugs, leichter Umgang mit dem Text (Plath 1998). Völlig zurecht sieht Plath „Handlungsbedarf“, vor allem aus der Tatsache resultierend, dass Lehrer und Lehrerinnen nicht nur meinen, Wissenschaftler schreiben Texte für ihresgleichen, sondern diese Texte auch noch als komplex und nicht praxisrelevant einschätzen.

Überraschend ist dieses Ergebnis, weil Lehrerinnen und Lehrer aus der völlig richtigen Feststellung – wissenschaftlicher schreiben für ihresgleichen (= fachinterne Kommunikation) – falsche Schlüsse ziehen: Sie folgern, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen seien arrogant und erwarten, dass sie ihre Texte nach den Wünschen der Lehrerschaft gestalten. Diese Erwartung ist in puncto Praxisbezug überzogen. Hier gilt es – auch für den Schreiber – zu differenzieren, was der Wissenschaftler will: Will er fachintern eine Theorie zur Diskussion stellen oder Ergebnisse seiner Forschungen auch dem Praktiker, der Praktikerin zugänglich machen? Eine Anpassung an die Wünsche lesender Lehrerinnen und Lehrer in den Rubriken Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Handlichkeit kann man gewiss erwarten, jedoch nur, wenn sich die Lesenden auf das zu erwartende abstrakte Niveau wissenschaftlicher Publikationen einzustellen bereit sind.

▲ Die Qualifikationen schreibender Erziehungswissenschaftler sind mangelhaft

Pädagogische Fachtexte werden hauptsächlich von Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen mit hoher Qualifikation und Erfahrungen in Forschung und Lehre geschrieben (Fiedler 1991). Bei Zeitschriften existiert eine größtenteils exklusive Bindung weniger Autoren und Autorinnen – eine kleine Gruppe von „Vielschreibern“ – während fast zwei Drittel des Autorenbestandes nur einmal publizieren. Viele Texte werden also von weniger routinierten Schreibenden produziert. Etliche Zeitschriften veröffentlichen nur Beiträge, die eigene Forschungsergebnisse darstellen. Da dies meist Dissertationen sind und danach oft keine nennens-

werte wissenschaftliche Arbeit folgt oder eine längere Pause eintritt, erklärt sich die große Zahl an „Einwegschreibern“ (Keiner 1999).

Plath (1998) vermutet, dass die unzureichende Berücksichtigung des Handwerks Schreiben während des Studiums und danach ein Grund für die Mängel erziehungswissenschaftlicher Texte ist. Wie und wo aber lernen Pädagogen und Pädagoginnen das Schreiben? Die erste Frage ist schnell beantwortet: Schreiben ist ein Handwerk und man lernt es durch Tun – indem man schreibt (Müller 2001). Das Wo ist komplizierter: Expliziter Inhalt des pädagogischen Studiums ist Schreiben jedenfalls nicht. Man erwartet wohl, dass Studierende zu schreiben gelernt haben – in der Schule. Stattdessen haben Studierende große Schwierigkeiten beim Bearbeiten schultypischer Schreibaufgaben (Sucharowski 1999). Auch Schreibblockaden (Kruse 2000) und -ängste (Müller 2001) spielen eine Rolle. Beides wird gefördert, weil das geistes- und sozialwissenschaftliche Studium oft auf Lesen und kritisches Destruieren mehr Wert legt als auf produktives Weiterentwickeln des Geschriebenen (Becker 2000, Müller 2001). Vorhandene Projekte zum Thema Schreiben an Hochschulen sind vom Interesse der Studierenden abhängig, weil sie auf freiwilliger Basis stattfinden; Lehr- und Anleitungsbücher zum wissenschaftlichen Schreiben – einige sind von Pädagogen geschrieben (Müller 2001, Rost 1999) – helfen ebenfalls hinsichtlich der handwerklichen Seite wenig weiter.

Angesichts dieser Situation ist es unverständlich, dass in den Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.htm, aufgerufen am 6. März 2009), das Schreiben und Schreibenlernen nicht explizit thematisiert ist. Nur eine Verpflichtung aller Studierenden, sich dieses Handwerk anzueignen, wird dazu führen, dass jener Großteil, der sich ohne entsprechende, schulisch vermittelte Schreibkenntnisse und ohne rechte Motivation an der Universität durchmogelt, erreicht wird und seine Fertigkeiten verbessert.

Da Studierende trotz dieses Dilemmas schreiben müssen, kommt nur zweierlei in Frage: Lernen am Modell beziehungsweise durch Versuch und Irrtum: „...ob es jemand gut lernt, das hängt nicht zuletzt von zwei Faktoren ab: davon, ob er Lehrer findet, die sich die Mühe machen, ihn oft genug zu korrigieren, und davon, wie lange er sich einem solchen Korrekturprozeß aussetzen kann und mag“ (Binneberg 1993, S. 8). Für den Versuch – dafür, dass über-

haupt geschrieben wird – sind die Studierenden zuständig, allerdings muss es Schreibenlässe geben. Für das Feststellen des Irrtums ist der wissenschaftliche Lehrer verantwortlich, der in Dialog mit dem Schreiber zu treten und mit ihm über dessen Texte zu sprechen hat (Binneberg 1993) – doch wie oft fehlt dies aus Zeitnot, Unwissen oder Ignoranz? Ähnlich ist es beim Lernen am Modell, das oft unbewusst geschieht und mit unreflektierter Übernahme von Konventionen einhergeht.

Zuletzt ein Blick auf das Modell des Schreibens von Bereiter und Scardamalia (Günther 1993), die das Vorgehen von Schreibanfängern und -anfängerinnen mit dem geübter Schreibenden verglichen. Während Letztere die Fähigkeit hatten, ihr Wissen im Produktionsprozess zielorientiert zu transformieren (knowledge transforming) und im Planungsprozess reflektierten, verfügten Anfänger und Anfängerinnen nicht über diese Fähigkeit. Sie gaben ihr Wissen nur wieder (knowledge telling), entwickelten keine über die Schreibaufgabe hinausgehenden Ziele, die mit dem Text erreicht werden sollten, und antizipierten potenzielle Leser und Leserinnen nicht. Letzteres genügt nicht in einer Wissenschaft, die überzeugen will, es könnte jedoch eine Erklärung für unverständliche Texte sein. Hinzu kommt, dass die erziehungswissenschaftliche Fachsprache eine große Nähe zur Sprache der Philosophie aufweist und darum oft die Strategie des Flow-Schreibens zu finden sein dürfte, also aus dem Bauch heraus, assoziativ geschrieben wird (Ortner 2000, Müller 2001). Dieses Phänomen lässt sich in Adornos Schriften gut nachverfolgen: Er argumentiert oft, ohne sich nachvollziehbar um Gliederung und Struktur (und damit um die Lesenden) zu bemühen. Damit zusammen hängt ein weiteres Problem: die vernachlässigte Phase der Überarbeitung in vielen wissenschaftlichen Schreibprozessen, die sich wiederum auf Mängel in der Schreibausbildung zurückführen lässt (Becker 2000). Flitner dazu: „Es gibt doch wohl kaum eine Gruppe von Wissenschaften, die ebenso wie die Psychologie, die Pädagogik, die Sozialwissenschaften im deutschen Sprachgebiet ... die Mühe sprachlicher und stilistischer Arbeit an ihren Texten gescheut oder vernachlässigt haben“ (Flitner 1977, S. 5).

Anmerkungen

1 Stellvertretend dieses Zitat: „Soll das resolutiv-kompositive Verfahren statthaben, muß mit einer Privation, mit dem Nichts begonnen werden, das ist die völlige Auflösung, die Annihilation, die Voraussetzung für die Restitution ist“ (Schmitz 1982, S. 15).

2 Gemeint sind geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirisch-analytische Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft (dazu Terhart 1992).

Literatur

- Ballstaedt, S.-P.:** Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim/Basel 1994
- Becker, H.S.:** Die Kunst des professionellen Schreibens: Ein Leitfadens für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main 2000
- Binneberg, K.:** Sprache, Logik, Pädagogik. Weinheim 1993
- Christmann, U.;** Groeben, N.: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B. u.a.: Handbuch Lesen. München 1999, S. 145-223
- Deppert, A.:** Verstehen und Verständlichkeit: Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens. Wiesbaden 2001
- Fiedler, S.:** Fachtextlinguistische Untersuchungen zum Kommunikationsbereich der Pädagogik: dargestellt an relevanten Fachtextsorten im Englischen. Frankfurt am Main 1991
- Flitner, A.:** Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23/1977, S. 1-8
- Fooker, E.:** Sprachprobleme der Pädagogik. Anregungen zum kritischen und sensiblen Gebrauch der pädagogischen Fachsprache. Oldenburg 1989
- Fricke, H.:** Zur gesellschaftlichen Funktion humanwissenschaftlicher Fachsprachen. In: Bungarten, T. (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Tostedt 1989, S. 62-75
- Früh, W.:** Lesen, Verstehen, Urteilen: Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg im Breisgau/München 1980
- Goodman, K.S.:** Lesen ein transaktionaler Prozeß. In: Holle, K. (Hrsg.): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Lüneburg 1997, S. 145-186
- Günther, U.:** Texte planen – Texte produzieren: Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion. Opladen 1993
- Habermas, J.:** Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur 32/1978, S. 327-342
- Hentig, H. von:** Aufgeräumte Erfahrung: Texte zur eigenen Person. Frankfurt am Main 1985
- Hoffmann, L.:** Mehrfachadressierung und Verständlichkeit. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 55/1984, S. 71-85
- Hoffmann, L.:** Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin 1987
- Ickler, T.:** Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen 1997
- Jakobs, E.-M.:** Normen der Textgestaltung. In: Kruse, O. u.a.: Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel 1999, S. 171-190
- Keiner, E.:** Konstruktionen des Lokalen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Rekonstruktion lokaler Wissenschaftskulturen der Erziehungswissenschaft. In: Langewand, A.; Prondczynsky, A. von (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999, S. 315-342
- Kretzenbacher, H.L.:** Vom Ich-, Metaphern- und Erzähl-Tabu. Oder: Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Forschung & Lehre. Mitteilungen des Deutschen Hochschulverbandes 4/1995, S. 183-185
- Kruse, O.:** Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied 1999
- Kruse, O.:** Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt am Main 2000
- Langer, I. u.a.:** Sich verständlich ausdrücken. München 1999
- Lenzen, D.;** Rost, F.: Die neuere Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem Ende der 18. Jahrhunderts. In: Hoffmann, L. u.a. (Hrsg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft (Offprint). 1. Halbband. Berlin/New York 1998, S. 1313-1321
- Lepenies, W.:** Die Notwendigkeit des Jargons – Zur Fachsprache der Soziologie. In: Kalverkämper, H.; Weinrich, H.: Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels. Tübingen 1986
- Luhmann, N.:** Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1991a, S. 25-34
- Luhmann, N.:** Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: Luhmann, N.: a.a.O. 1991b
- Luhmann, N.:** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1998
- Luhmann, N.:** Die Praxis der Theorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Wiesbaden 2005, S. 317-335
- Morgenroth, K.:** Die Alchemie in der Wissenschaft: fachsprachliche Hermetik und pseudofachsprachliche Manipulation. Zur Einführung. In: Morgenroth, K. (Hrsg.): Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen. Tübingen 2000, S. 9-40
- Motamedi, S.:** Verstehen und Verständlichkeit. München 1995
- Müller, C.W.:** SchreibLust. Von der Freude am wissenschaftlichen Schreiben. Münster 2001
- Müller, S.:** Die Unverständlichkeit von Fachtexten als Instrument – Funktionen unverständlichen Schreibens in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 4/2008, S. 421-435
- Ortner, H.:** Schreiben und Denken. Tübingen 2000
- Plath, I.:** Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur. Baden-Baden 1998
- Pöggeler, F.:** Über Wissenschaft und Publizität. In: Keck, R.W.; Thissen, W. (Hrsg.): Medien zwischen Kultur und Kult. Zur Bedeutung der Medien in Kultur und Bildung. Zum 65. Geburtstag von Heribert Heinrichs. Bad Heilbrunn 1987, S. 61-72
- Polenz, P. von:** Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, T. (Hrsg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München 1981, S. 85-110
- Pörksen, U.:** Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart 1997
- Randow, E. von:** Verständlichkeit als Problem sozialwissenschaftlicher, insbesondere soziologischer Fachtexte. In: Bungarten, T. (Hrsg.): Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen. Tostedt 1992, S. 140-151
- Rost, F.:** Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen 1999
- Scherer, H.:** Kosmos – Sprache – Fachsprache. In: Albrecht, J.; Baum, R. (Hrsg.): Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart. Tübingen 1992, S. 17-30
- Schmitz, H.-G.:** Lernen und Rhetorik: Zu den Voraussetzungen eines Lernbegriffs, der in rhetorischer Deliberation gründet. Sankt Augustin 1982
- Schneider, G.:** Probensprache der Oper. Untersuchungen zum dialogischen Charakter einer Fachsprache. Tübingen 1983
- Seiffert, H.:** Die Sprache der Wissenschaft als Imponiergehabe

- be. In: Deutsche Universitäts Zeitung DUZ 21/1979, S. 680-682
- Staaak, J.** von der: Verständlichmachung – Verständlichkeit – Verstehen. Pflichten und Rechte von Produzent und Rezipient fachexterner Texte. In: Henne, H.; Mentrup, W. (Hrsg.): Wortschatz und Verständigungsprobleme. Was sind „schwere Wörter“ im Deutschen? Düsseldorf 1983, S. 52-71
- Stroebe, W.** u.a. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin 1996
- Sucharowski, W.**: Können Studenten (noch) Schüleraufsätze schreiben? Ein Erfahrungsbericht über das Korrektur-Lesen. In: Kruse, O. u.a.: a.a.O. 1999, S. 211-221
- Terhart, E.**: Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung 32/1992, S. 195-214
- Terhart, E.**: Sprache der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 45/1999, S. 155-159
- Weinrich, H.**: Sprache und Wissenschaft. In: Kalverkämper, H.; Weinrich, H.: Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels. Tübingen 1986, S. 183-193
- Weischenberg, S.**: Journalistik. Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Band 2: Medientechnik, Medienfunktionen, Medienakteure. Opladen 1995
- Werder, L.** von: Rhetorik des wissenschaftlichen Redens und Schreibens. Berlin 1995

Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Wolfgang Witte

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht, wie in Studiengängen der Sozialen Arbeit nach der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge subjektorientierte Bildungsprozesse der Studierenden durch Supervision unterstützt werden können. Anknüpfend an den aktuellen Bildungsdiskurs wird Supervision als non-formeller Lernort, der durch das Reflektieren des Handelns und der Haltungen der angehenden Fachkräfte die Herausbildung eines professionellen Habitus unterstützt, verstanden. Dafür werden die methodischen Besonderheiten der Ausbildungssupervision und die Bedeutung der relevanten Kontexte Studierende, Hochschule und Praxis/Praktikum erörtert und Vorschläge für die intensivere Nutzung von Supervision im Studium gemacht

Abstract

This article examines how after the introduction of Bachelor and Master degree courses, supervision can help students of Social Work to improve their skills in client-orientation. Following the current discourse on education, supervision is understood as an informal place of learning where the development of a professional conduct is supported by reflecting the ways of acting preferred by the future experts as well as the attitudes they assume. So this discussion will focus both on the methodological aspects of educational supervision and on the significance of the relevant context as related to students, universities and practice or practical trainings. Moreover, suggestions are made for a more intense application of supervision in academic education.

Schlüsselwörter

Supervision – Studium – Soziale Arbeit – Curricula – Hochschule – Praktikum – Professionalisierung – Handlungskompetenz

Einleitung

Die Umstellung von Diplomstudiengängen der Sozialen Arbeit auf Bachelor-/Masterstudiengänge ist weitgehend abgeschlossen. Neben der zeitlichen Verkürzung des Studiums, der Modularisierung der Studieninhalte und der Einführung des Creditssystems betreffen die Veränderungen das Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen. Die Reduzierung der Studiendauer und der mindestens gleichbleibende Umfang der Studieninhalte führen leicht zu einer Verringerung der Erfahrungs- und