

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die
Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**
<http://www.didaktik-deutsch.de>
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-
4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Rüdiger Vogt

**MÜNDLICHE
ARGUMENTATIONSKOMPETENZ
BEURTEILEN
Dimensionen, Probleme, Perspektiven**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 23. S. 33-54.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Prof. Dr. Inge Blatt, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sektion 4, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, blatt@erzwiss.uni-hamburg.de

Dipl. Päd. Kerstin Kowalski, Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, kowalski@ifs.uni-dortmund.de

Rüdiger Vogt

MÜNDLICHE ARGUMENTATIONSKOMPETENZ BEURTEILEN Dimensionen, Probleme, Perspektiven

Die in der aktuellen Diskussion um fachliche „Kompetenzen“ thematisierte Frage, in welcher Weise diese modelliert werden können, kann in unterschiedlicher Weise beantwortet werden. Aktuell ist der Rückgriff auf die Definition Weinerts gängig, die im Paradigma der pädagogischen Psychologie auf die kognitive Herausbildung von Problemlösungsfähigkeiten und -fertigkeiten abzielt. In der aktuellen Diskussion um Tests wird ein Konzept favorisiert, das den Kompetenzbegriff eng an das anbindet, was in der quantitativen Forschung am wichtigsten ist, nämlich ihre Messung. So wird im Rahmen der sprachliche Kompetenzen fokussierenden DESI-Studie die folgende Definition zugrunde gelegt: „Sprachkompetenz wird dabei definiert als Komplex von Teilfähigkeiten, die durch den schulischen Unterricht vermittelt werden sollen, die Kompetenzmessung nimmt dabei die Rolle der Lernerfolgsüberprüfung ein.“ (Jude/Klieme 2007, 11)

Die in dieser Formulierung zum Ausdruck kommende Reduktion von Sprachkompetenz auf das, was in der Schule unterrichtet wird, kann nicht überzeugen. Vielmehr wäre für die Inhalte des Faches Deutsch ein Kompetenzkonzept angemessen, das zunächst die sprachlichen Fähigkeiten systematisch in den Blick nimmt, um sie dann auf die besonderen Bedingungen der Kompetenzvermittlung in der Institution Schule zu beziehen. Und schließlich muss gefragt werden, welche Kompetenzen unter diesen Bedingungen vermittelt werden können, bzw. welche Faktoren die sprachlichen Handlungen der Probanden beeinflussen.

Der Bereich der mündlichen Kommunikation erweist sich unter den Bedingungen des Testens als besonders schwierig, da dialogische Aktivitäten nur unter Schwierigkeiten bzw. großem Aufwand getestet werden können: Man kann miteinander sprechende Schüler entweder durch geschulte Rater in der Situation beobachten lassen oder aber ihre Aktivitäten audiovisuell dokumentieren und anschließend auswerten. Dazu bedarf es aber geeigneter Beobachtungskategorien: Die vorliegenden Beurteilungsraster müssten empirisch validiert werden. Eine weitere Möglichkeit wäre die Transkription der Dokumentation, die dann gesprächsanalytisch aufbereitet wird. Kein Wunder, dass sich die Verantwortlichen der sog. *large-scale*-Untersuchungen mit der Nutzung dieser Instrumente schwer tun: So wird beispielsweise bei DESI argumentative Kompetenz als schriftliche Formulierung eines Gesprächsbeitrags modelliert. Das mag für einen solchen Zusammenhang als angemessen

sen erscheinen, es zeigt aber, dass es erhebliche Schwierigkeiten gibt, diesen Bereich für quantitativ wirksame Tests zugänglich zu machen.

Im Folgenden werden Probleme und Perspektiven der Beurteilung mündlicher Argumentationskompetenzen erörtert. Die Grundlage dafür liefert die Skizze eines Modells von argumentativer Kompetenz auf der Grundlage des Ansatzes von Coseriu (1). Anschließend werden die hier herausgearbeiteten Komponenten bezogen auf ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis, nämlich eines Ausschnitts aus einer inszenierten Podiumsdiskussion (2). Und schließlich wird ein Konzept zur Beurteilung von mündlicher Argumentation vorgestellt (3).

1. Argumentative Kompetenz: eine Skizze¹

Argumentative Kompetenzen sind wesentlich als sprachliche Kompetenzen zu rekonstruieren, denn es geht um den Vollzug sprachlicher Tätigkeiten, mit denen die beteiligten Subjekte Geltung für einen Standpunkt beanspruchen und diesen gegenüber anderen vertreten. Dabei kann im Prozess eine Situation entstehen, dass die Beteiligten widerstreitende Geltungsansprüche aushandeln müssen. Das Konzept „Argumentieren“ umfasst also zum einen die Fähigkeit, eine eigene Sichtweise eines Problems zu entwickeln, und sie so zu fundieren, dass sie für andere nachvollziehbar wird. Dabei werden in der Regel Begründungen und/oder andere Formen der Stützung genutzt. Zum anderen beinhaltet dieses Konzept, dass spezifische Formen sprachlicher Interaktion genutzt werden, die geeignet sind, solche Perspektiven- und Divergenzen zu bearbeiten. Dies wird durch kontroverse oder konvergente Sequenzen geleistet, je nachdem, ob die Beteiligten auf die Vereinheitlichung ihrer Sichtweise hin arbeiten oder aber die Geltung divergierender Positionen aushandeln.

Das von Coseriu entwickelte Konstrukt der Sprachkompetenz liefert für den Bereich der sprachlichen Kompetenz wichtige Unterscheidungen (Coseriu 1988, 57 ff.). Im Gegensatz zur bekannten Konzeptualisierung Chomskys, der ja Kompetenz als grundlegende Sprachfähigkeit modelliert und das Sprechen als Ausdruck von Performanz aus dem Fokus der Aufmerksamkeit eliminiert, geht Coseriu vom Sprechen aus, also vom interaktiven Vollzug sprachlicher Handlungen. Er unterscheidet dabei zwischen der physisch-psychischen Sprachkompetenz – also den physiologischen Voraussetzungen des Sprechens und Hörens – und der kulturellen Sprachkompetenz, die in Hinblick auf drei Bereiche ausdifferenziert wird, nämlich erstens als allgemein-sprachliche, zweitens als einzelsprachliche und schließlich drittens als Diskurs- oder Text-Kompetenz. Auf diese Weise wird zunächst das Wissen um das Sprechen im Allgemeinen, dann das Wissen in einer besonderen Sprache und schließlich das individuelle Wissen vom Sprechen in Situationen modelliert. Genau um dieses elokutionelle Wissen geht es, wenn das argumentative Sprechen in den Blick gerät. Beurteilungskriterium für die Kompetenz ist in diesem Konzept die

¹ Dieser Teil entwickelt Überlegungen weiter, die schon in anderen Zusammenhängen vorgestellt wurden (Grundler/Vogt 2004, Vogt 2007). Zusammenfassend wird auf die einschlägige Literatur zum Thema „Argumentieren“ eingegangen, ohne dass die Bezüge direkt gekennzeichnet sind (z. B. Klein 1980, Kopperschmidt 1989, Vogt 2002).

Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung, und zwar in Hinblick auf die Konstituenten des kommunikativen Rahmens Sprecher, Adressat, Gegenstand und Situation – die Nähe zu Bühlers Organonmodell fällt sofort ins Auge. Argumentieren nun muss vorläufig der individuellen Ebene zugeordnet werden: Unter Rückgriff auf expressives Wissen wird die Tätigkeit des Argumentierens im Diskurs vollzogen, in dem argumentative Beiträge sich zu einem strukturellen Ganzen ergänzen, zum Text in Coserius Terminologie.

Die folgende Übersicht fasst die zentralen Aspekte des Modells zusammen:

Übersicht 1: Das Modell der Sprachkompetenz nach Coseriu (1988, 75)²

EBENE	GESICHTSPUNKT		
	Tätigkeit	Wissen	Produkt
universelle Ebene	<i>Sprechen im allgemeinen</i>	elokutionelles Wissen	Totalität der Äußerungen
historische Ebene	<i>konkrete Einzelsprache</i>	IDIOMATISCHES WISSEN	(abstrakte Einzelsprache)
individuelle Ebene	<i>DISKURS</i>	EXPRESSIVES WISSEN	TEXT

Wenn nun in diesem Rahmen in einer ersten Annäherung eine Ausdifferenzierung argumentativer Kompetenzen vorgeschlagen wird, so könnte man sagen, dass argumentative Kompetenzen ein Subjekt in die Lage versetzen, an einem kommunikativen Ereignis teilzunehmen, in dem Ereignisse oder Einstellungen und ihre Beurteilung im Mittelpunkt stehen: kurz: Sie können argumentieren, indem sie versuchen, Kollektiv Strittiges in Kollektiv Geltendes zu überführen, und zwar sowohl mündlich als auch schriftlich – um die griffige Definition Kleins aufzugreifen (Klein 1985, 213). Um den gemeinsamen Kern und die spezifischen Anteile der Medialität zu rekonstruieren, soll unterschieden werden zwischen einer allgemeinen Argumentationskompetenz sowie ihren konkreten Manifestationen in mündlicher und schriftlicher Form. Die Beschäftigung mit der Argumentationskompetenz spezialisiert die allgemeine Gesprächs- bzw. Schreibfähigkeit in Hinblick auf Thema und Modalität des kommunikativen Ereignisses.³ Die Dimensionen Coserius – Sprecher, Gegenstand, Adressat und Situation – sollen mit Hilfe des Bühlerschen Organonmodells konkretisiert werden als expressiv, kognitiv, sozial und kontextuell. Sie werden i. F.

² Die typographischen Auszeichnungen lokalisieren zum einen das konkurrierende Konzept Chomskys in diesem Modell (der Fettdruck markiert den Aspekt Kompetenz, der Kursivdruck den Aspekt Performanz), während die Kapitälchen die Teile markieren, dem die argumentative Kompetenz zugeordnet werden kann.

³ Die Modellskizze von argumentativen Kompetenzen nimmt zum einen Bezug auf die vom Bühler'schen Modell der Sprachfunktionen abgeleiteten Dimensionen – in Anlehnung an die von Augst/Feigl 1986 genutzten Kategorien –, zum anderen auf Überlegungen zur Beschreibung der Gesprächsfähigkeit im Allgemeinen, wie sie Becker-Mrotzek/Brünner 2004 vorgetragen haben.

in Hinblick auf ihre inhaltlichen Aspekte bezogen und hinsichtlich ihrer Manifestationsform ausdifferenziert.

Die *expressive Dimension* bezieht sich auf den Sprecher. Er muss den situativen Anforderungen gerecht werden, indem er beispielsweise darauf achtet, dass er mit seiner Äußerung einen Beitrag in der aktuell durch die Beteiligten etablierten thematischen Ordnung leistet. In Hinblick auf argumentative sprachliche Handlungen heißt das, dass er mental den Gegenstand/Inhalt in spezifischer Weise perspektiviert hat, also eine eigene Sichtweise einbringen kann. Sein Ziel dürfte es sein, sich in der Situation dieser Perspektive bei den Gesprächspartnern Geltung zu verschaffen. Im Dialog setzt der Sprecher konventionalisierte Variationen des Ausdrucks in der Artikulation sowie im Bereich nonverbaler Kommunikation ein, während er als Schreiber sowohl vom Äußeren her als auch von der Formulierung auf konventionalisierte Textrahmen zurückgreifen kann.

Die *kognitive Dimension* bezieht sich auf die Sache bzw. den Gegenstand. Die Sprecher sollten zur Sache sprechen, also die Vorgaben der thematischen Ordnung respektieren und ihnen folgen. Das heißt zum einen, dass sie hinreichende Informationen über den Gegenstand haben, also über Sachkenntnisse verfügen. Diese erlauben es ihnen, die eigenen Ziele in geeigneten Formaten einzubringen: Die eingebrachte Sichtweise sollte begründet sein und ggf. erläutert werden. Hier greift der Sprecher auf strukturierte Wissensbestände zurück, nutzt darüber hinaus auch die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, indem er mental Zusammenhänge zwischen Aussagen herstellt und diese sprachlich explizit macht. Dabei ist die Anpassung an die sequenziellen Anforderungen zentral, also die Erzeugung und Prozessierung von Sequenzen, die kontrovers oder auch konvergent orientiert sein können. Seine Formulierungsfähigkeit versetzt ihn in die Lage, diesen Anforderungen sprachlich zu genügen und in der Interaktion zu realisieren. Anders dagegen der Schreiber, der in der „zerdehnten Sprechsituation“ in seiner Textproduktion vieles antizipieren muss. Dazu kann er auf die Konventionen eines argumentativen Texttyps zurückgreifen, die ihm eine gewisse Orientierung liefert.

Die *soziale Dimension* bezieht sich auf die Art und Weise, wie sich der Sprecher auf den Adressaten seiner Äußerung bezieht, also alle an dem kommunikativen Ereignis beteiligten Personen. Das Rezipienten-Design eines argumentativen Beitrags umfasst neben verbalen Mitteln auch spezifische mediale Eigenschaften wie Intonation, Gestik und Mimik: Der Beitrag muss also für den Adressaten verständlich sein. Das kann der Sprecher dadurch erreichen, dass er in seiner Formulierung die Perspektive des Adressaten antizipiert und darauf implizit oder explizit Bezug nimmt. Der argumentierende Sprecher nutzt dabei sein Wissen über die Modalitäten mündlicher Kommunikation, z. B. indem er seinen Beitrag entsprechend sequentiell aufbereitet, also versucht, den situativen Anforderungen gerecht zu werden. Er verhält sich insofern auch zielorientiert, indem er versucht, seiner Position Geltung zu verschaffen. Das kann bisweilen auch bedeuten, dass die vorzubringenden Aspekte in einer Abfolge eingebracht werden, die zwar dem Thema nicht gerecht werden müssen, aber dennoch einen Einfluss auf die anderen Beteiligten hat: Der Sprecher verfolgt eine Taktik. Damit ist ein anderer Aspekt eng verknüpft: Ob die Regeln der „Fairness“ den Beteiligten gegenüber gewahrt sein müssen, dürfte von der Konstellation der

Beteiligten abhängig sein. Auf dieses Wissen stützen sich auch die Aktivitäten der jeweiligen Rezipienten, die ihre Wahrnehmungen kraft ihrer Interpretationsfähigkeit koordiniert und kognitiv bearbeiten. Auch der Schreiber hat eine Vorstellung vom Adressaten, die er in entsprechenden Formulierungsmustern (z. B. Höflichkeit, Sachlichkeit) explizit machen kann.

Die *kontextuelle Dimension* bezieht sich auf die interaktive Gestaltung der Situation. Die Fähigkeit von Subjekten, ihr Handeln in Raum und Zeit zu organisieren, beruht auf Erfahrungen in wiederkehrenden Zusammenhängen. Sie verfügen über implizite Handlungsroutrinen sowie über bestimmte Vorstellungen bzw. Typisierungen der Situation, sie verfügen über Einstellungen und Dispositionen. Hinzu kommen durch Erfahrung gewonnene Wissensbestände über Handeln in Institutionen. Alle diese Aspekte konstituieren einen Rahmen für die Beteiligten, innerhalb dessen sie handeln. Die Vorstellungen und Erwartungen an eine Situation müssen nicht für alle an einem argumentativen Gesprächsereignis Beteiligten gleich sein, sie können differieren und so zu Kommunikationsproblemen führen. Der Schreiber schließlich wählt mit einer Textsorte ein konventionalisiertes Muster zur Bearbeitung der kommunikativen Anforderungen. Für das Argumentieren erweist sich die Unterscheidung von kommunikativem und strategischem Handeln als ausgesprochen sinnvoll: Während im kommunikativen Handeln die intersubjektive Dimension im Vordergrund steht, ist strategisches Handeln durch divergierende oder komplementäre Interessenlagen gekennzeichnet (vgl. Habermas 1981, 63 ff.). Die Überlegungen sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst.

Übersicht 2: Argumentationskompetenz

Dimensionen	Argumentationskompetenz	Manifestationen – mündlich	Manifestationen – schriftlich
expressiv	Perspektivierung von Sachverhalten Ziele festlegen	Intonation Mimik Gestik	graphische Darstellung Textrahmen: Wahl einer Textsorte
kognitiv	Nutzung von Wissensbeständen schlussfolgerndes Denken	situativ angemessene Verknüpfung von Propositionen (kontroverse bzw. konvergente S.)	textuell adäquate Verknüpfung von Propositionen (argumentativer Texttyp)
sozial	Perspektivenübernahme Beachtung ethischer Prinzipien Taktik	Rezipienten-Design Sequenzierung Höreraktivitäten „Fairness“	Adressatenbezug: Formulierungen „Fairness“
kontextuell	Angemessenheit Handlungsziele: – kommunikativ – strategisch	Beitragslänge Modalität – Beitragsaktivität – Prozessualisierung	konventionalisierte Textsorten in verschiedenen Zusammenhängen

2. Probleme der Beurteilung von argumentativen Leistungen: Ein Beispiel

In diesem Teil geht es darum, einige Probleme der Beurteilung von argumentativen Leistungen in der Institution Schule auf der Grundlage des Modells von Argumentationskompetenz zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht ein audiovisuell dokumentierter Schülerbeitrag aus einer Podiumsdiskussion, der gesprächsanalytisch aufbereitet ist. In der Auseinandersetzung mit diesem transkribierten Beitrag und den daraus resultierenden Folgeaktivitäten werden grundsätzliche Probleme der Beurteilung von mündlich argumentierenden Schülern verdeutlicht. Zunächst werden anhand der Aufgabenstellung die kontextuellen Faktoren bestimmt (2.1), es folgt eine Auseinandersetzung mit den charakteristischen Eigenschaften auf der expressiven, der kognitiven und der sozialen Ebene (2.2).

2.1. Die Aufgabenstellung: der kontextuelle Rahmen

Grundlage ist eine Podiumsdiskussion in einer 8. Klasse (Gymnasium) zum Thema „Soll die Benutzung von Handys durch Jugendliche verboten werden?“ Die Diskussion schloss eine Unterrichtseinheit zum Thema Argumentieren ab, die i. W. an der Frage nach dem Umgang mit Handys ausgerichtet war. Das Arrangement sieht vor, dass die Schüler sich in Gruppen auf die Diskussion vorbereiten. Die einzelnen Gruppen sollen eine thematische Perspektivierung vornehmen, die sich an den jeweiligen Interessen der aufgeführten Gruppen orientiert. Die in der Aufgabe genannten Aspekte der Gruppenarbeit orientieren auch auf mögliche Gegenargumente anderer Gruppen (s. Übersicht 3).

Übersicht 3: Die Aufgabe

<i>Soll die Benutzung von Handys durch Jugendliche verboten werden?</i>	
<p>Wenn ihr eine Diskussion gemeinsam vorbereitet, dann solltet ihr an folgende Fragen denken:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer soll nachher der Sprecher der Gruppe sein? • Wer flüstert dem Sprecher leise etwas zu, falls er in der Diskussion den Gesprächsfaden verliert, d. h. wer souffliert? • Welcher Meinung zu der Streitfrage seid ihr überhaupt? • Welche Argumente eignen sich besonders gut für eure Position? – Übt sie kurz ein! • Welche Meinungen könnten die Gegner haben, und wie könnte man darauf eingehen? • In welcher Reihenfolge könnte der Sprecher die Argumente vorbringen? 	<p><i>Vertreter der folgenden Gruppen:</i></p> <p><i>Eltern</i></p> <p><i>Lehrer</i></p> <p><i>Jugendliche</i></p> <p><i>Handyfirma</i></p> <p><i>Politik</i></p> <p><i>Kinderschutzbund</i></p>

Das Arrangement dürfte durchaus geeignet sein, die Anforderungen des hier gültigen Lehrplans zu erfüllen: Der Bildungsplan für Gymnasien des Landes Baden-Württemberg definiert, welche „kommunikativen Kompetenzen“ die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen:

Sie gewinnen im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn zunehmend Sicherheit im Gebrauch eines differenzierten Wortschatzes und sind in der Lage, Sprache als wichtiges Mittel zur Verständigung verantwortungsbewusst zu gebrauchen. Dazu gehört der Ausbau der Gesprächs- und Argumentationskompetenz in unterschiedlichen Redesituationen. Sie sind in der Lage, Konfliktlösungsstrategien anzuwenden. Sie erlernen die Grundlagen einer praxisbezogenen Rhetorik sowie einer sachangemessenen und mediengerechten Präsentation. (2004, 77)

In der Konkretisierung dieser Kompetenzen im Bereich „Sprechen“ werden die folgenden Aspekte unter der Überschrift „Diskutieren und Argumentieren“ genannt:

Die Schülerinnen und Schüler können

- verschiedene Formen der Diskussion unterscheiden und ihre Regeln anwenden;
- eine Diskussion organisatorisch und inhaltlich vorbereiten;
- wichtige Beiträge in Stichworten zusammenfassen und explizit auf andere Argumente und Meinungen eingehen;
- sachlich und fair mit den Argumenten anderer umgehen;
- die eigenen Argumente sinnvoll strukturieren und präzise darstellen;
- eine begründete Stellungnahme abgeben. (Bildungsplan 2004, 82)

Alle hier genannten Teilkompetenzen können mit Hilfe des Arrangements „Podiumsdiskussion“ gefördert werden: Sie ist vorbereitet, strukturiert und potentiell kontrovers. Im Konkreten heißt das, dass nach der Vorbereitungsphase insgesamt sieben Schüler an eigens zusammengestellten Tischen nebeneinander sitzen, gegenüber von den anderen Schülern der Klasse, die die Rolle des Publikums übernehmen. Die Organisation des Gesprächs übernimmt eine dafür ausgewählte Schülerin.

Es gilt nun, die speziellen Bedingungen und Faktoren herauszuarbeiten, die die unterrichtlichen Aktivitäten zur Förderung der mündlichen Argumentationsfähigkeit beeinflussen. Dabei werden die wesentlichen Kennzeichen der Podiumsdiskussion zum Ausgangspunkt genommen, um im Kontrast dazu wesentliche Merkmale zu entwickeln.

Die Podiumsdiskussion als methodisches Arrangement gehört zu den vielfach genutzten Möglichkeiten der Argumentationsübung. Im Mittelpunkt steht die Darstellung kollektiv erarbeiteter Standpunkte in einer rollenabhängigen Perspektive. Charakteristisch für diese Form ist die Ausarbeitung von bestimmten Standpunkten, die in einem inszenierten Rahmen eingebracht werden. Diskussionsprozesse, also die argumentative Bearbeitung des Geltungsanspruchs von Positionen, können zwar entstehen, sie sind jedoch der anderen Aufgabe nachgeordnet. Wesentliches Merkmal für dieses Arrangement ist seine Inszeniertheit, insofern die Beteiligten vor Zuschauern Rollen spielen, indem sie ihnen möglicherweise fremde Standpunkte einbringen. Auch die Besetzung einer Diskussionsleitung und das gewählte Tableau einer Vorführung unterstützen diese Einschätzung. Eine andere Form inszenierter Argumentationsübungen wäre z. B. das Rollenspiel. Für diese Arrangements gelten die Bedingungen der sekundären Rahmung, also die Konstitution eines zeitlich begrenzten besonderen Zusammenhangs (s. u., 2.2).

Von der Aufgabenstellung her ist die Podiumsdiskussion „vorbereitet“, d. h., die an ihr beteiligten Schüler haben eine spezielle Perspektivierung des Themas in einer Gruppenarbeit erarbeitet und ein Mitglied ausgewählt, das diese Position im Rahmen der Inszenierung einbringt. Demgegenüber stehen Formen der Diskussion, die unvorbereitet, spontan geführt werden, wenn beispielsweise die Schüler veranlasst werden, aufgrund ihres allgemeinen Weltwissens ein Thema zu bearbeiten.

Ein weiteres Merkmal tritt hinzu: Die die Diskussion beobachtenden Zuschauer sind in besonderer Weise involviert, da sie an der Ausarbeitung der eingebrachten Positionen beteiligt waren. Sie können also überprüfen, ob der ausgewählte Vertreter die in der Vorbereitung erarbeiteten Thesen angemessen vertritt. Dieses Arrangement ist zu unterscheiden von anderen, die ebenfalls das Kriterium „Beobachtung“ erfüllen. Während es bei der Podiumsdiskussion um eine interessen geleitete Wahrnehmung geht – der Beobachter kann prüfen, welche der vorbereiteten Argumente bzw. Gegenargumente der Gruppenvertreter in welcher Form einbringt –, sind in anderen Konstellationen andere Formen der Beobachtung möglich: In einem Tableau „Außenkreis – Innenkreis“ etwa geht es um die kriterien geleitete Beobachtung der im Innenkreis agierenden Diskutierenden durch die im Außenkreis sitzenden Schüler.

Zu thematisieren wäre auch die Frage, wer an der Diskussion beteiligt ist. Im Fall der Podiumsdiskussion haben wir es mit einer Gruppe zu tun, die vor anderen agiert. Ähnliches lässt sich über beobachtete Gruppendiskussionen sagen, in denen – wie etwa im Format „Jugend debattiert“ – eine Vierergruppe durch die Mitschüler beobachtet wird. Im Gegensatz dazu steht die Plenumsdiskussion, in der alle Schüler einer Klasse potenziell das Rederecht erhalten können. Dies bedarf in der Regel auch eines vorher festgelegten Verfahrens.

Auch hat das Ergebnis der Podiumsdiskussion keine Auswirkungen auf das praktische Handeln der Beteiligten – mögliche Veränderungen der eigenen Position einmal ausgenommen. Sie ist nicht an Folgehandlungen „gebunden“. Im Gegensatz dazu hätte die argumentative Auseinandersetzung mit der Frage „Was machen wir beim nächsten Schulausflug? Gehen wir ins Schwimmbad oder in den Erlebnispark?“ durchaus Konsequenzen, wenn die einvernehmlich oder durch Abstimmung herbeigeführte Entscheidung in die Tat umgesetzt wird. Das Ergebnis ist also an einen gewissen zukünftigen Handlungszusammenhang „gebunden“, denn es wird Konsens über eine gemeinsame zukünftige Aktivität hergestellt.⁴ Während im zweiten Fall alle Schüler von der Entscheidung betroffen sind, erzeugt der erste Fall eine Übungskonstellation. Es ist wahrscheinlich, dass die Schüler an der Entscheidung über eine von ihnen durchgeführte Unternehmung mehr Interesse haben als an einer bloßen Übung – sicher ist das allerdings nicht.

Schließlich muss noch auf die Situierung von Testaufgaben eingegangen werden, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie nicht in einen unterrichtlichen Zusammenhang eingebettet ist, sondern erzeugt wurde, um ganz bestimmte, vorher definierte und nach Parametern ausdifferenzierte Fähigkeiten oder Kompetenzen bei den Probanden zu messen, z. B. durch Rater. Allerdings dürften Aufgaben, wie sie etwa bei

⁴ vgl. zur Terminologie „gebunden“ vs. „ungebunden“: Becker-Mrotzek/Vogt (2001), 96.

DESI genutzt wurden, nicht geeignet sein, die Kompetenzen im mündlichen Argumentieren zu erfassen: Da wurden schriftliche Aufgaben formuliert (vgl. Willenberg/Gailberger/Krelle 2007).

Zusammenfassend lassen sich die hier beispielhaft herangezogenen Rahmungen von unterrichtlichen Arrangements darstellen. Die Anforderungen an die Beteiligten unterscheiden sich zunächst erstens nach der Art der hergestellten Öffentlichkeit (Gruppe oder Plenum), zweitens dann nach der Einbindung in faktische soziale Prozesse (gebunden – ungebunden), drittens nach der Art und Weise des Bezugs zu anderen (beobachtet – nicht beobachtet) und viertens in Hinblick darauf, ob das Ereignis inszeniert ist, also sowohl einen eigenen Rahmen erhält, in dem Schüler vor anderen sprechen. Generell ist der Erfolg davon abhängig, inwieweit das extrinsische Interesse zu einem intrinsischen weiter entwickelt werden kann. Die Ergebnisse werden in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

Übersicht 4: Kriterien zur Unterscheidung von Unterrichtskontexten

	Plenums- diskussion	Jugend debattiert	Innenkreis / Außenkreis	Podiums- diskussion	Rollen- spiel
Gruppe/Plenum	+ / +	+ / –	+ / –	+ / –	+ / –
Gebundenheit	+ / –	–	–	–	–
Beobachtung	–	+	+	+	+ / –
Inszenierung	–	–	+	+	+

2.2. *Wir vom Kinderschutzbund sind eigentlich gegen die Handys:* Ein Beitrag im Fokus

Da die Podiumsdiskussion audiovisuell dokumentiert wird, stellt der Lehrer in seinen einleitenden Worten einen Bezug zu politischen Fernsehdiskussionen her. Die Vertreter der einzelnen Gruppen nehmen in der Reihenfolge „Eltern“, „Lehrer“, „Jugendliche“ Stellung. Meist bleibt es bei der vorbereiteten Stellungnahme, eine direkte Auseinandersetzung mit eingebrachten Positionen in Form einer kontroversen Sequenz – damit wird ein Gesprächsteil bezeichnet, der durch die argumentative Behandlung widersprüchlicher Positionen gekennzeichnet ist (vgl. Vogt 2002, 91 ff.) – findet nur zweimal statt: Zuerst im Anschluss an den Beitrag der Vertreterin des Kinderschutzbundes (KB), und schließlich nach Abschluss des letzten Beitrags. Beide Kontroversen entzündeten sich an Thesen, die die Vertreterin des Kinderschutzbundes eingebracht hat, kein Wunder, da sie die Aufgabe hat, die gestellte Frage positiv zu beantworten, und so den Befürwortern der Handynutzung durch Jugendliche widerspricht.

Sicher ist die Übernahme dieser Rolle keine leichte Aufgabe, denn es ist zu erwarten, dass die Schülerin auch zu den aktiven Nutzerinnen von Handys gehört. So ist zu untersuchen, wie sie diese Aufgabe löst, also welche Eigenschaften ihre Äußerung aufweist.

Übersicht 5: Der Beitrag der Vertreterin des Kinderschutzbundes

Nr.	Bereinigtes Transkript	Argumente
1	wir vom Kinderschutzbund sind eigentlich gegen die Handys	T
2	<i>da</i> Handys äh sehr viel Geld kosten	A
3	<i>wenn</i> man einen Vertrag hätte	
4	<i>und</i> Kinder zum Beispiel die im Ausland sehr viel telefonieren	
5	dass die Rechnungen <i>dann</i> oftmals über über höhere Beträge	
6	ausgestellt werden	
7	<i>da</i> im Ausland kostet es doppelt so viel oder noch mehr	
8	<i>und</i> im Ausland is des absurd	
9	ein Handy für Jugendliche ja ihnen einfach ein Handy zu geben	
10	in Deutschland ein Handys ist es genauso teuer	
11	<i>und deshalb</i> empfehlen wir dass mit Handys eh nicht telefoniert wird	
12	(Zwischenrufe, Lachen) was lacht ihr jetzt – das ist nicht witzig	
13	<i>da</i> mit Handys heute sowieso nicht mehr telefoniert wird	B
14	und nur noch damit gespielt wird	
15	kann man genau so gut auf ein Handy verzichten	
16	<i>da</i> kann man auch mit den Computer oder mit anderen Spielen	
17	seinen Spaß haben kann die die Spiele die nicht so viel Geld kosten	
18	<i>außerdem</i> haben (Handys) eine sehr gefährliche Strahlung	C
19	die des is einfach nich so gut für Jugendliche	
20	<i>da</i> es auch <i>da</i> auch in der Schule die Leistungen oftmals	D
21	schlechter werden <i>wenn</i> die Kinder nur noch mit ihren Handys . die Zeit verbringen	
22	<i>außerdem</i> können Jugendliche noch nicht so gut mit Geld um-	E
23	gehen	
24	<i>wenn</i> die Elterm es die Kindern ihre Handys finanzieren	
25	is des für Jugendliche eh einfach keine Erfahrung mit Geld <i>und</i> sie denken Geld wächst auf em Baum	

Der Beitrag wird bestimmt durch die initiale Artikulation des Standpunktes dieser Gruppe (T, 1), die durch fünf Argumente gestützt wird, nämlich die Kosten (A: 2-11), die nicht funktionsspezifische Nutzung (B: 13-17), mögliche gesundheitliche Gefahren (C: 18-19), negative Auswirkungen auf die Schulleistungen (D: 20-21) sowie die nicht möglichen Erfahrungen mit Geld (E: 22-25). Die Argumente C und D sind gekennzeichnet durch eine geringe „Argumentationstiefe“, also die im Beitrag entwickelte Komplexität eines Arguments, denn sie enthalten lediglich eine Behauptung und eine Stützung bzw. – in der Terminologie Toulmins – ein Datum sowie eine Schlussregel. Etwas komplexer sind die Argumente B und E, die das elementare Argumentationsschema durch die Angabe von Bedingungen erweitern. In struktureller Hinsicht am meisten ausgebaut ist das Argument A, das die durch die Handynutzung anfallenden Kosten zunächst für das Ausland, dann für das Inland

spezifiziert. Hier treten zu den genannten Aspekten noch die entsprechenden Folgerungen (7-8, 10-11), die jeweils die Funktion haben die initiale These zu stützen.

Was passiert nun in Zeile 12? Einige Schüler nutzen eine Pause in dem Beitrag dazu, die Begründung der These der Vertreterin des Kinderschutzbundes (KB) zu kommentieren und zu lachen. Diese spontanen Abduktionen veranlasst die Schülerin, auf den durch die Aufgabenstellung erzeugten Zwang zu verweisen, eine Position zu vertreten, die nicht der ihren entspricht.

Dieser Beitrag lässt sich in zweierlei Hinsicht kommentieren: Zum einen könnte man behaupten, die Schülerin „argumentiere“ nicht, da sie ihre Position nicht in einer realen Handlungssituation einbringt: Die Beiträge wirken künstlich, weil sie nicht in authentische Handlungsprozesse eingebunden sind (a), und die Schülerin ist nicht überzeugt von dem, was sie sagt (b). Dagegen ließe sich einwenden, dass die Schülerin durchaus argumentiert, denn sie erzeugt in ihrem Beitrag eine argumentative Struktur (c), die sich an charakteristischen Argumentations-Indikatoren nachweisen lässt.

(a) *Die Beiträge wirken künstlich, weil sie nicht in authentische Handlungsprozesse eingebunden sind.*

Diese These kann vor dem Hintergrund sowohl gesprächsrhetorischer als auch argumentationstheoretischer Ansätze aufgestellt werden (vgl. dazu Spranz-Fogasy 2003, 30 ff. und Kopperschmidt 1989, 82 ff.). Beide gehen davon aus, dass Argumentieren in der Regel dazu genutzt wird, um in der gemeinsamen Zielverfolgung auftretende Probleme zu bearbeiten. Ein solches „Darstellungsdefizit“ bzw. eine solche „Geltungsproblematisierung“ erzeugt bei den Interaktanten die Notwendigkeit, ihr kommunikatives Handeln im Gespräch auf die Klärung der so entstandenen Probleme zu orientieren, es also zu verlassen, um in einem argumentativ organisierten Diskurs die Differenzen zu bearbeiten und möglichst zu einer einvernehmlichen Lösung zu führen. Wenn dies gelingt, kann die weitere Handlungsaufgabe weiterhin kommunikativ organisiert werden: „Ausgliederung und Wiedereingliederung in das übergreifende Handlungsgeschehen markieren demnach die Grenzen des Argumentierens in Gesprächen“ (Spranz-Fogasy 2003, 32). Rahmentheoretisch gesehen werden also die interaktionalen Aktivitäten des Argumentierens zwingend an einen primären Rahmen gebunden.

Diese Überlegungen legen es nahe, den oben analysierten Beitrag als nicht-argumentativ einzustufen, denn es fehlt der interaktionale Zusammenhang eines wie auch immer kommunikativen Handelns. Vielmehr wird die Äußerung der Schülerin durch einen institutionellen Zusammenhang Unterricht erzeugt, innerhalb dessen sie eine Aufgabe bearbeitet, die ihr der Lehrer gestellt hat. Innerhalb dieses Rahmens kann die Schülerin mit ihrem Beitrag eine gewisse Geltung beanspruchen.

Rahmentheoretisch handelt es sich um einem sekundären Rahmen, der durch eine Modulation erzeugt wird und durch klare, für alle Beteiligten nachvollziehbaren Grenzen gekennzeichnet ist (vgl. Goffman 1989, 52 ff.). Genauer: In diesem Arrangement tun die Schülerinnen und Schüler so, als ob sie im Sinne von bestimmten Standpunkten aus eine Antwort auf die Forderung formulieren können. Sie „üben“ Argumentieren, weil sie für die von ihnen eingenommenen Positionen keine Ver-

antwortung übernehmen müssen (vgl. den Terminus „Einübungen“ bei Goffman 1989, 72), ein gesellschaftlich durchaus übliches Arrangement, um Fähigkeiten zu entwickeln und Fertigkeiten zu erzeugen.

Allerdings entspricht dies nicht dem mehr oder weniger normativ konstruierten Normal- oder Idealfall des Argumentierens, auf den sich die Argumentationstheoretiker⁵ immer wieder beziehen, der i.W. aus einer Abfolge von vier Teilen besteht. Eine Sprachhandlung oder eine von einem Gesprächsteilnehmer eingenommene Position (1) wird durch einen anderen Gesprächsteilnehmer in Frage gestellt, in dem er einen Dissens zum Ausdruck bringt. (2). Dieser wird durch die Interaktionsteilnehmer bearbeitet – wobei die Anzahl der dazu notwendigen Beiträge relativ offen bleibt (3). Abschließend wird das Ergebnis der Bearbeitung von den Beteiligten zum Ausdruck gebracht und bestätigt, sei es im Konsens oder im Dissens (4). Charakteristisch für einen solchen Sequenzierungsvorschlag ist die Vorstellung von zwei Parteien, die sich in irgendeiner Art und Weise einigen müssen, eben auf der Grundlage des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“.

Durch die Rahmung „Podiumsdiskussion“ nun entsteht ein anderes Format des Argumentierens: Jeder der Interessenvertreter bekommt Gelegenheit, seine Position einzubringen. Diese ist gut vorbereitet und relativ komplex, wie am Beispiel gezeigt. Wenn ein Beitrag abgeschlossen ist, könnte ein anderer den Inhalt problematisieren, sofern der Diskussionsleiter ihm das Wort erteilt. Dies geschieht in dem hier vorgestellten Beispiel nur zweimal (s. o.). Offenbar steht hier das Einbringen von argumentativ abgesicherten Positionen im Mittelpunkt des Interesses und nicht das interaktive Aushandeln von Standpunkten.⁶

(b) *Die Schülerin ist nicht von dem überzeugt, was sie sagt.*

In der Tat scheint die Sprecherin KB auf den ersten Blick nicht überzeugt von dem zu sein, was sie in ihrem Beitrag ausdrückt: Eine Vertreterin einer Generation, die sich gut auf die Nutzung moderner Kommunikationstechnologien versteht, muss in die Rolle der *advocata diaboli* schlüpfen und eine Position einbringen, die der eigenen entgegengesetzt ist. Das macht sich an der Präsentation ihrer Position deutlich, hier beispielhaft dargestellt anhand einer genaueren Transkription der Darstellung der Argumente „Gefahren durch Strahlung“ sowie „Schulleistungen“ dargestellt werden.⁷

17.2 (...)

18.1 außerdem haben handys eine sehr gefährliche strAHLung,

⁵ Vgl. dazu beispielsweise Gruber 1995, Kopperschmidt 1989, Spranz-Fogasy 2003, 32 ff., Vogt 2002, 89 ff.

⁶ Diese Zusammenfassung bezieht sich auf das vorgestellte Beispiel. Es gibt durchaus andere, lebendigere Podiumsdiskussionen mit kontroversen Sequenzen.

⁷ Bei der Transkription sind die folgenden Konventionen nach dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) genutzt: *strAHLung*: betonte Silbe, a: gedehnter Vokal, ,: fallende Intonation,,: steigende Intonation, *die Eltern es/die Kindern*: Reparatur bzw. Korrektur, Sprechgeschwindigkeit: <<len> ...> langsamer, <<all> ...>: schneller; Pausen: . kurz, ...: länger, (1 Sek.) Angabe in Sekunden, [...]: paralleles Sprechen.

- 18.2 <<len>un:d >ja;
 19 die is des is einfach nich so gut für jugendliche,
 20.1 <<len>da: > da es auch in> (...)
 20.2 da auch in der schUle die leistung oft mals schlechter werden
 21.1 wenn die kinder: . nur noch mit ihren handys, (...) <<all>die zeit die zeit verbringen die zeit verbringen>
 21.2 (...)

Zunächst sind die langen Pausen charakteristisch, die insgesamt die Struktur des Beitrags akzentuieren. Sie sind der kollektiven Vorbereitung geschuldet: Die Sprecherin blickt nämlich auf den vor ihr liegenden Zettel, um ihre handschriftlichen Notizen aus der vorangegangenen Gruppenarbeitsphase zu lesen. In diesem Zusammenhang findet auch das verlangsamte Sprechtempo (18.2, 20.1) eine Erklärung, denn die Sprecherin nutzt die Verlangsamung, um die verbale Planung für die Darstellung eines Aspekts zu aktualisieren, der ihr im alltäglichen Zusammenhang nicht geläufig ist. Zudem spricht die Schülerin wenig akzentuiert: Nur zweimal ist eine deutliche Betonung zu erkennen. Das schnell gesprochene Ende (21) mit zwei Wiederholungen deutet darauf hin, dass die Schülerin froh zu sein scheint, den fixierten Gedanken verbal zu einem Abschluss zu bringen. Sie ist zweifellos nicht von dem überzeugt, was sie an dieser Stelle einbringen muss.

Kann jemand für etwas argumentieren, wenn er von diesem Standpunkt gar nicht überzeugt ist? Kann man nur Argumentieren „lernen“, wenn man an der „Argumentationspraxis“ teilnimmt? Und ist die Rahmung „Podiumsdiskussion“ eine Inszenierung, mit deren Hilfe ein Konzept gestützt wird, das Argumentieren in sophistisch-rhetorischer Tradition zu einem bloßen Mittel der Positionierung verkommt, bei dem der Geltungsanspruch auf der Strecke bleibt? (vgl. dazu Lueken 2006, 104) Auch diese Kritik orientiert sich an dem Postulat, Argumentieren nur in primären Rahmungen als angemessen anzusehen, weil hier die beteiligten Subjekte selbst für den Geltungsanspruch ihrer Positionen einstehen. Das ist in diesem Zusammenhang sicherlich richtig, denn die Schülerin hat durchaus Schwierigkeiten, um eine ihr fremde Position einzubringen. Andererseits lassen sich schulische Übungen im Argumentieren eher nur in Ausnahmefällen als „Argumentationspraxis“ gestalten, etwa wenn soziale Konflikte zwischen Schülerinnen bzw. Schülern offen thematisiert werden, also die soziale Einheit Schulklasse als solche diskursiv thematisiert wird (vgl. dazu Vogt 2002, 223 f.). Der Regelfall jedoch bleibt der vom Lehrer vorbereitete Unterricht, in dem Argumentieren in verschiedenen Arrangements geübt bzw. metakommunikativ reflektiert wird, eben in dem oben beschriebenen Rahmen des „So-tun-als-ob“.

Motivationspsychologisch gesehen geht es hier darum, dass es der Schülerin offenbar nicht gelungen ist, die Aufgabenstellung positiv so zu besetzen, dass sie die von der Aufgabenstellung her formulierte Perspektive auch in überzeugender Form einbringt, oder knapp zusammengefasst, dass aus einer extrinsischen Motivation eine intrinsische wird. Genauer: Der Schülerin gelingt es nur im Ansatz, das persönliche Interesse so weit zu entwickeln, dass eine fremdbestimmte Introjektion, also eine von außen geforderte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, zu einer Übernahme

als Identifikation, nämlich die Anerkennung der Handlungsziele unabhängig von ihrer instrumentellen Funktion, weiter entwickelt wird (vgl. dazu Krapp 1992, 324).

Die Probleme der Schülerin, ihren Beitrag situativ adäquat zu gestalten, liegen vermutlich auch darin begründet, dass sie mit 13 oder 14 Jahren noch nicht so selbstreflexiv ist wie etwa ein Oberstufenschüler. Denn hier wäre eine gewisse Rollendistanz notwendig, um eine andere Perspektive so zu übernehmen, dass sie glaubwürdig dargestellt wird.⁸ Gerade die spielerische Übernahme von Positionen, die nicht geteilt werden, kann in Übungskontexten durchaus genutzt werden, um argumentative Fertigkeiten weiter auszubilden.

(c) Die Schülerin erzeugt in ihrem Beitrag eine argumentative Struktur.

Wenn man sich die Struktur des Beitrags ansieht, also die durch die Äußerung erzeugte Verknüpfung von Propositionen, dann lassen sich durchaus charakteristische Eigenschaften von als argumentativ einzustufenden Verknüpfungsformen nachweisen.

Argumentative Strukturen lassen sich in unterschiedlicher Weise beschreiben. Klassisch ist das im Kern dreischrittige Modell Toulmins (1958), in dem der problematisierte Geltungsanspruch einer Äußerung als Konklusion aus Informationen (*data*) in einer kausalen Relation zum Ausdruck gebracht wird, und zwar unter Rückgriff auf eine diese Folgerung rechtfertigende Schlussregel. Die jeweiligen Bestandteile lassen sich durch weitere Komponenten ausdifferenzieren: So kann beispielsweise die Schlussregel durch eine weitere kausal zugeordnete Information eine Stützung erfahren, während die Geltungskraft der Konklusion durch Operatoren eingeschränkt werden, indem beispielsweise die Bedingungen für ihre Gültigkeit angegeben werden.⁹ Allerdings bleibt dieses Modell normativ und eignet sich nur bedingt für die Untersuchung von mündlich vorgebrachten Argumentationen, da diese immer auch den situativen Rahmen reflektieren.

Ein am Ergebnis orientiertes Modell hat Klein in die Diskussion eingebracht, indem er Argumentieren als kollektive Leistung rekonstruiert hat, deren Struktur mithilfe von graphischen Darstellungen visualisiert werden kann. Aufgrund der Bedingung einer „strittigen Frage“ wird eine ganz bestimmte Ordnung der Aussagen abgeleitet. Sie ist konstitutiv für solche Texte, die im pragmatischen Sinn als Argumentationen erfasst werden. In seinen empirischen Analysen zeigt er, wie im Gespräch in kollektiver Anstrengung Argumentstrukturen erzeugt werden, die er mit Hilfe von Baumgraphen darstellt. Er akzentuiert also den Aspekt der Strukturiertheit, die sich erst nach vollzogener Interaktion im Transkript nachweisen lässt.

⁸ In der Jugendpsychologie wird dieses Phänomen unter dem Stichwort „jugendlicher Egozentrismus“ diskutiert, der darauf verweist, dass Jugendliche gerade in der Pubertät vorwiegend mit sich selbst beschäftigt sind (vgl. Schurian 1989, 90).

⁹ Ohne auf die vielfach an diesem Modell geäußerte Kritik einzugehen, sei darauf hingewiesen, dass der in schulischen Zusammenhängen oft vermittelte Dreischritt von These, Begründung und Beispiel diese elementare Struktur aufweist.

Ich wähle hier für die Darstellung eine Form, die geeignet ist, einerseits die Beziehungen zwischen den propositionalen Bestandteilen in einem argumentativen Beitrag in hierarchischer Form zu repräsentieren, andererseits aber auch ihre Sequenzialität zu verdeutlichen. Ich gehe aus heuristischen Erwägungen von verschiedenen Ebenen aus, die einen solchen Beitrag strukturieren. Die Ebenen lassen sich durch das Kriterium des Bezugs von Beitragsselementen zueinander bestimmen. Indikatoren können Konnektoren sein, die Relationen zwischen Beitragsselementen explizit herstellen. Fehlen sie, so muss der implizite Bezug analysiert werden. So lassen sich die verschiedenen Ausführungen der Sprecherin in Beziehung setzen zur den Beitrag leitenden These „Wir vom Kinderschutzbund sind gegen Handys“: Dies wäre die 1. Ebene. Die jeweils zur Stützung dieser These eingebrachten Aspekte „hohe Kosten“, „Zweckentfremdung“, „Strahlung“ usw. werden auf den folgenden Ebenen parallel behandelt. In diesem Beitrag werden drei der eingebrachten Aspekte mit dem kausalen Konnektor *da* eingeleitet, während die Verbindung zur leitenden These bei den beiden anderen Aspekten mit dem gleichartige Glieder anfügenden Adverb *außerdem* hergestellt wird. Dabei sind die bei den Aspekten „hohe Kosten“ und „Zweckentfremdung“ formulierten Schlussfolgerungen, die in Form von Empfehlungen bzw. Forderungen zum Ausdruck gebracht sind, ebenfalls der 1. Ebene zugeordnet worden, da sie direkt den Bezug zur leitenden These herstellen. Die jeweils eingebrachten Informationen sind der zweiten Ebene zugeordnet, während die diese Aspekte stützenden Überlegungen auf der dritten Ebene erscheinen. Die vierte Ebene schließlich erweitert oder pointiert die vorgetragenen Argumente durch Konkretisierungen und Beispiele.

Die folgende Übersicht rekonstruiert die Erzeugung einer argumentativen Struktur im Verlauf des Beitrags.¹⁰ Die vorgetragenen Aspekte werden dabei in Form von zusammenfassenden Formulierungen eingebracht, so dass nicht der Beitrag in seiner Komplexität dargestellt wird, sondern dass die argumentative Struktur deutlich wird. Die Sequenzialität wird durch die Pfeile dargestellt. Auf diese Weise zeigt sich, dass die einzelnen Positionen durchaus nicht sukzessive abgearbeitet werden, sondern dass die situative Bewältigung der gestellten Aufgabe dazu führt, dass nicht nach einem vorgegebenen Muster verfahren wird. Besonders deutlich wird dies beim ersten Aspekt: Hier zeigt sich, dass Beiträge nicht unbedingt klar strukturiert sein müssen, vielmehr wird im Vollzug des Sprechens jene Struktur erzeugt, die sich als argumentativ rekonstruieren lässt.

¹⁰ Die jeweils in Spalten bilden die strukturellen Eigenschaften ab, die Pfeile markieren die sequentielle Abfolge der Einheiten. Die jeweiligen Komponenten sind inhaltlich zusammengefasst.

Übersicht 6: Struktur des Beitrags¹¹

	A	B	C	D	E
1	Wir vom Kinderschutzbund sind gegen Handys				
	Man sollte Jugendlichen im Ausland kein Handy geben	Jugendliche sollten nicht mit Handys telefonieren	Verzicht auf Handys		
2	hohe Kosten		Handy wird meist fürs Spielen genutzt	Handys haben eine gefährliche Strahlung	schulische Leistungen werden schlechter
3	vor allem im Ausland	auch in Deutschland ist das Handy teuer	auch mit dem PC kann man spielen	für Jugendliche schlecht	wenn die Kinder zuviel telefonieren
4					Jugendliche sollen lernen, mit Geld umzugehen
					Eltern bezahlen
					Jugendliche machen keine Erfahrung mit Geld

Der Beitrag weist nicht nur im Überblick eine argumentative Struktur auf, auch in der genauen Untersuchung eines der Argumente zeigt sich, dass die Sprecherin charakteristische Indikatoren benutzt. Zudem schließt sich aufgrund des Einbringens dieses Arguments eine kontroverse Sequenz an, die auch näher betrachtet werden soll.

Nr.	sprachliche Formen	Ebene	Funktion
21.3	(1 sec)		Pause
22	<i>außerdem</i> können Jugendliche noch nicht so gut mit Geld umgehen .	2	Behauptung
23.1	<i>un:d wenn</i> die Eltern <i>die</i> die Kinder mit ihren Handys	3	Stützung: konditional (Untersatz)
23.2	eh ja		gefüllte Pause
23.3	<i>wenn</i> die Eltern es die Kindern ihre Handys finanzieren-	3	Stützung: konditional (Untersatz)
24.1	eh .		gefüllte Pause

¹¹ Die Darstellung stellt eine Weiterentwicklung eines Vorschlags dar, den ich in einem anderen Kontext gemacht habe (vgl. Vogt 2006, 50).

24.2	is des für Jugendliche eh einfach keine Erfahrung mit Geld	3	Stützung: konditional (Obersatz)
25.1	<i>und</i> sie denken	4	Ergänzung: konsekutiv (Obersatz)
25.2	Geld wächst auf nem <u>Baum</u>	4	Ergänzung (Untersatz)

Die Sprecherin KB entfaltet hier trotz aller Einwände eine argumentative Struktur, die erkennbar wird zum einen an den Konnektoren, zum anderen an den Relationen zwischen den Äußerungsteilen. Mit dem initial gebrauchten Adverb *außerdem* stellt sie zunächst einen Bezug zur ihren Beitrag initiiierenden These her und macht kenntlich, dass diese durch ein weiteres Argument gestützt werden soll. Sie markiert so, dass sie sich auf der zweiten Ebene befindet. Mit der Behauptung (22) etabliert sie das Thema „Umgang mit Geld“, es folgt dann der erste Stützungsversuch, der allerdings nicht erfolgreich abgeschlossen werden kann. Nach einer gefüllten Pause gelingt dies und die konditionale Konstruktion wird realisiert. Die konsekutive Ergänzung (25) auf der 4. Ebene illustriert dieses Problem.

Interessant ist auch das, was im Anschluss an diesen Beitrag passiert: Nach Beendigung des Beitrags von KB lacht der neben ihr sitzende Schüler, der die Rolle des Elternvertreters (EV) übernommen hat. Andere Schüler murmeln, entweder im Publikum oder auf dem Podium. Nach einer Pause ergreift EV das Wort, ohne dass eine explizite Aufforderung des Gesprächsleiters zu hören gewesen wäre. Er artikuliert seinen Widerspruch zum Aspekt „Mit Geld umgehen“, indem er Möglichkeiten aufweist, wie Kinder und Jugendliche gerade durch die Nutzung des Handys gefördert werden, den selbständigen Umgang mit Geld zu erlernen. In ihrer Replik weist KV darauf hin, dass Kinder bzw. Jugendliche in eine Schuldenfalle geraten, aus der sie meist nur unter Mithilfe der Eltern herausfinden, also Schulden bei den Eltern haben. Der Versuch einer Replik von EV wird von der Diskussionsleiterin unterbrochen. Hier entwickeln die Aktanten also eine kontroverse Sequenz, in dem sie unterschiedliche Perspektiven oder andere Beurteilungen zwischen den Beteiligten entfalten und bearbeiten. Allerdings gelingt es ihnen nicht, die strittige Frage im Konsens zu lösen (vgl. Vogt 2002, 91 ff.).

Interessant ist an dieser Sequenz allerdings etwas anderes, nämlich die prosodischen und intonatorischen Eigenschaften der Äußerung von KB im Vergleich zu dem oben diskutierten Beitrag: KB spricht flüssiger, es sind weniger Selbstkorrekturen und -reparaturen verzeichnet. Entsprechend nutzt die Sprecherin KB die intonatorischen Mittel, um den Zuhörern die zentralen Aspekte ihres Beitrags zu verdeutlichen. Sie markiert mit einer Betonung nicht nur die beiden Schlüsselwörter „Kinder“ und „Eltern“, sondern auch andere zentrale Wörter. Hebungen und Senkungen organisieren den Redefluss. Am Parameter „Pause“ kann der Unterschied zwischen ihrem ersten und dem zweiten Beitrag verdeutlicht werden. Während der erste Beitrag insgesamt 5 längere Pausen (> 1 Sekunde) aufweist, formuliert sie ihren zweiten Beitrag ohne eine so lange Pause (vgl. Vogt 2006, 41 f.). Auf diese Weise zeigt sie sich wider Erwarten als durchaus engagiert für die eingenommene Perspektive, die noch im ersten Beitrag rekonstruierbare Distanz scheint zumindest in diesem zwei-

ten Beitrag aufgehoben zu sein. Allerdings ist es nicht wahrscheinlich, dass aus der extrinsischen eine intrinsische Motivation geworden ist – zumindest inhaltlich.

2.3. Zusammenfassung

Die qualitative Analyse eines ausgewählten argumentativen Beitrags in einer inszenierten Podiumsdiskussion hat einige beurteilungsrelevante Aspekte deutlich gemacht. Zunächst zeigt sich, dass einige Faktoren das beobachtbare Handeln beeinflussen. Da ist zunächst der Rahmen der Interaktion, also das unterrichtliche Arrangement, das sich auf die Handlungen der Schülerin auswirkt. Ihr gelingt es nur im Ansatz, die durch die Aufgabe erzeugte Motivation anders als extrinsisch zu bearbeiten. Auch fällt es ihr schwer, eine Perspektive zu übernehmen, die der eigenen entgegengesetzt ist. Gleichwohl erfüllt sie durchaus ihre Aufgabe, nämlich innerhalb dieses Rahmens einen komplexen argumentativen Beitrag zu leisten. Und in der folgenden kontroversen Sequenz zeigt sich, dass sie innerhalb des sekundären Rahmens des „So-tun-als-ob“ durchaus interessierter erscheint als in der Realisierung des vorangegangenen Beitrags.

Übungsformen wie die Podiumsdiskussion können durchaus geeignet sein, bei den Beteiligten Interesse an der Art der Inszenierung zu erzeugen: Wem die öffentliche Selbstdarstellung keine Schwierigkeiten bereitet, sondern ihn in besonderer Weise aktiviert, ihn also herausfordert, seine performativen Fähigkeiten in die Waagschale zu werfen, der wird diese Gelegenheit nutzen, sich in Szene zu setzen, vielleicht auch dann, wenn das Interesse am Thema nicht so groß ist. Schüler, die daran kein Interesse haben, vielleicht den öffentlichen Auftritt fürchten, dürften größere Schwierigkeiten haben, sich hier adäquat zu präsentieren, selbst wenn sie Interesse am Thema haben. Interesse am Gegenstand und an der Interaktionsform und das daraus resultierende Engagement für den sich aktuell vollziehenden Interaktionsprozess sind also wesentliche Gesichtspunkte, die die konkreten Aktivitäten der Teilnehmer bestimmen.

3. Perspektiven: Ein Vorschlag zur Beurteilung mündlicher argumentativer Kompetenzen

Die qualitativ orientierte Auseinandersetzung mit einem Gesprächsbeitrag und seiner institutionellen Einbettung hat einige Gesichtspunkte deutlich konturiert, die bei der Konzeption einer größeren empirischen Untersuchung zu berücksichtigen wären. Dies betrifft zum einen das Setting: Neben der Organisationsform spielen das Thema und die Art und Weise der Auswahl der Probanden eine wichtige Rolle. In der Realisierung muss differenziert werden nach den oben dargestellten Dimensionen.

Für quantitative Untersuchungen reduzieren sich die Möglichkeiten der Untersuchung auf Arrangements, in denen wenige Schüler zu beobachten sind. Insofern sind plenare Formen nicht geeignet, weil sie nicht garantieren können, dass sich alle beteiligen. Es bleiben also die Gruppendiskussion, die es erlaubt, die Aktivitäten der

einzelnen Schüler zu beobachten. Damit nimmt man auch in Kauf, dass es sich um ungebundene und nicht inszenierte Arrangements handeln kann.

Zudem bleibt zu klären, welches Thema geeignet ist: Inwieweit können sich die Beteiligten aufgrund eines bestimmten Interesses in der Diskussion engagieren? So wird das Thema „Beeinträchtigt das Spielen von Computerspielen die schulische Leistungsfähigkeit?“ vor allem Jungen interessieren, während das Thema „Sollen an unserer Schule Schuluniformen eingeführt werden?“ eher Mädchen ansprechen dürfte. Neben dem Kriterium „geschlechtsspezifische Interessen“ gibt es weitere Differenzierungen hinsichtlich der möglichen Betroffenheit, z. B. aufgrund von individuellen Präferenzen oder peer-group-abhängigen Schwerpunkten. Es müsste also geklärt werden, inwieweit die Themenstellung möglichst gleichmäßige Zugänge der Probanden zum Thema ermöglicht.

Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die Zusammenstellung von Kleingruppen. Organisiert man die Zusammensetzung der zu testenden Gruppen innerhalb eines Klassenverbands nach dem Zufallsprinzip oder nach einem anderen formal definierten Verfahren, dann ergeben sich dort Unterschiede hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft der Beteiligten. Wenn etwa problematische Beziehungen bestehen, dürfte sich das ebenso auf die Beteiligung auswirken als wenn etwa befreundete Schülerinnen und Schüler miteinander sprechen.

Wenn dann Themen gefunden und Gruppen gebildet wurden, dann stehen die Kriterien des Ratings zur Disposition, denn im Gegensatz zum schriftlichen Text können sich die Rater oder Beurteiler im Normalfall nicht auf ein konkretes Produkt beziehen, das unabhängig von der Situation zur Verfügung steht. Sie sind vielmehr darauf angewiesen, ihre Beobachtungen *in situ* zu machen und entsprechend einem vorliegenden Normenkatalog bestimmten Parametern zuzuordnen. Entsprechend der oben eingeführten Dimensionen (Übersicht 2) lassen sich dabei die folgenden Kriterien entwickeln (vgl. auch Vogt 2007, 121 f.).

1. Um die expressive Dimension zu erfassen, wird das Ausdrucksvermögen der Beteiligten in den Mittelpunkt gestellt. Bei „Jugend debattiert“ wird beispielsweise gefragt: „Wie hat der Redner das, was er meint, gesagt?“ In der Konkretisierung wird auf die Kategorie der Verständlichkeit der Formulierungen zurückgegriffen. Diese kann man mit Hilfe von Beobachtungskriterien wie Klarheit, Lebendigkeit und grammatische Korrektheit (z. B. Klippert 2002, 153) operationalisieren. Allerdings ist die Beurteilung der grammatischen Korrektheit („Redet der Sprecher in ganzen Sätzen oder nur bruchstückhaft?“ in Hinblick auf gesprochene Sprache nicht angemessen. Stattdessen sollte die Frage die Leistung des Einzelnen in einer vorgegeben Situation fokussieren, indem beispielsweise die offene Frage gestellt wird: „Artikuliert sich der Schüler situationsangemessen?“ Beobachtungskriterien wären hier die jeweilige Art des Anschlusses und die gewählte Artikulationsform unter Berücksichtigung der eingesetzten prosodischen und non-verbale Mittel.

2. Die kognitive Dimension wird durch das Kriterium der Sachkenntnis operationalisiert, z. B. durch die Frage „Weiß der Redner, worum es geht?“ (vgl. Jugend debattiert (2005)) Die inhaltliche Vorbereitung ist zentral, denn ohne fachliches Wissen lassen sich keine Argumentationen entwickeln, die hinreichend Geltungskraft erzeugen.

gen können. Das hat auch das Beispiel des oben diskutierten Beitrags deutlich gemacht. Allerdings spielt bei anderen Arrangements wie der Kleingruppendiskussion gerade auch das implizite Wissen eine besondere Rolle. Wichtig sind also die Beitragsformate, die die Schülerinnen und Schüler wählen, um argumentative Strukturen zu entfalten. Dies ließe sich z. B. mit Hilfe der Frage „Hat er das, was er sagt, gut begründet?“ thematisieren. In anderer Form könnte die Frage lauten: „Welche Formate nutzen Schüler, um ihre Standpunkte einzubringen, zu begründen und abzusichern?“ Diese Frage ist geeignet, die inhaltlich-strukturelle Seite von Argumentationen zu erfassen. Beobungskriterien wären hier neben der Länge der Beiträge ihre strukturelle Komplexität.

3. Um die soziale Dimension zu erfassen, wird in der Regel Bezug auf eine unspezifizierte Gesprächs- bzw. Interaktionsfähigkeit genommen. So lässt sich zunächst fragen: „Hat der Redner zugehört und die Anderen berücksichtigt?“ Gefordert wird also zunächst die Einlösung des Prinzips der Gegenseitigkeit und des sozial adäquaten Verhaltens, nicht aber die Verknüpfung mit dem spezifischen Interesse, einen Geltungsanspruch für eine Äußerung zu erheben und dies den anderen auch deutlich zu machen. Aus pragmatischen Gründen würde die Frage „Wie setzen sich die Schüler für ihren Standpunkt ein?“ weiterhelfen: Mit dieser Frage lässt sich thematisieren, inwieweit die einzelnen Schüler Sequenzen initiieren, wie sie ihren Standpunkt gegenüber anderen verteidigen und ob sie ihn ggf. verändern.

4. Die kontextuelle Dimension wird beispielsweise bei „Jugend debattiert“ nicht berücksichtigt, denn hier liegt das Diskussionsformat bereits fest und muss deshalb nicht eigens thematisiert werden. Dennoch müssen auch die Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, da sie das Verhalten der zu beobachtenden Schüler beeinflusst. Diesen Aspekt erfasst die Frage: „Wie wird das Handeln der Schüler durch den gegebenen Rahmen beeinflusst?“ Diese Perspektivierung würde es erlauben, die zuvor gewonnenen Beobachtungsdaten neu zu gewichten.

Abschließend bleibt festzustellen, dass eine Konzeptualisierung von Kompetenz im Bereich des mündlichen Argumentierens nur über eine qualitative Fundierung möglich ist. Wenn die Ergebnisse der gesprächsanalytischen Unterrichtsforschung ernst genommen werden, kann es – wie gezeigt – gelingen, auch in diesem Bereich gut abgesicherte Kriterien der Beobachtung zu entwickeln. Diese müssen sicher noch weiter differenziert werden, z. B. in Hinblick auch auf gruppenspezifische Aspekte. Die Frage, ob und wie ein solches Konzept allerdings in größere Untersuchungen implementiert werden kann, werden zukünftig zu entwickelnde Untersuchungsarrangements von Kompetenzen beantworten müssen.

Literatur

- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt/M. etc.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): „Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick“. In: Becker-Mrotzek/Brünner (Hg.), Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt etc.: Peter

- Lang/Verlag für Gesprächsforschung. 29-47. (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/becker1.htm>)
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Bildungsplan (2004): Allgemein bildendes Gymnasium. Herausgegeben vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke.
- Goffman, Erving (1989): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2004): „Zur Evaluation argumentativer Fähigkeiten“. Ludwigsburg. (unveröffentlichtes Typoskript).
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns I: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jude, Nina/Klieme Eckhard (2007): „Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim/Basel: Beltz. 9-22.
- Jugend debattiert (2005): „Wertung“. (<http://www.jugend-debattiert.ghst.de/index.php?id=90> [20.6.2007])
- Klein, Wolfgang (1985): „Argumentationsanalyse. Ein Begriffsrahmen und ein Beispiel“. In: Kopperschmidt, Josef / Schanze, Helmut (Hg.): Argumente – Argumentation. Interdisziplinäre Problemzugänge. München: Wilhelm Fink. 170–207.
- Kopperschmidt, Josef (1989): Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart/Bad Cannstadt: frommann-holzboog.
- Klippert, Heinz (2002): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Krapp, Andreas (1992): „Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption“. In: Krapp, Andreas / Prenzel, Manfred (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff. 297-329.
- Lueken, Geert-Lueke (2006): „Fördert Formale Logik argumentative Kompetenz? Über Sinn und Unsinn von Logik-Kursen“. In: Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Zugänge. Tübingen: Stauffenburg. 85-93.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004): „Argumentation und Redeformen“. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München/Basel: Ernst Reinhardt. 113-121.
- Schurian, Walter (1989): Psychologie des Jugendalters. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): „Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation im Gespräch“. In: Deppermann Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen. Stauffenburg. 27-39.

- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Vogt, Rüdiger (2006): „Argumentieren multimodal: Performanzlinguistische Perspektiven“. In: Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Zugänge. Tübingen: Stauffenburg. 29-50.
- Vogt, Rüdiger (2007): „Transkriptgestütztes Beurteilen argumentierender Schüler.“ In: Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 115-123.
- Willenberg, Heiner/Gailberger, Stefan / Krelle, Michael (2007): „Argumentation“. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. Weinheim/Basel: Beltz. 118-129

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Rüdiger Vogt, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46,
71634 Ludwigsburg, e-mail: vogt@ph-ludwigsburg.de.*