

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>
16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Sara Rezat

**SCHRIFTLICHES
ARGUMENTIEREN
Zur Ontogenese konzessiver
Argumentationskompetenz**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 50-67.

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.

Sara Rezat

SCHRIFTLICHES ARGUMENTIEREN

Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz

1 Einleitung

Argumentieren, insbesondere das schriftliche Argumentieren, ist eine komplexe sprachliche Handlung. Wer gut argumentieren will, muss über vielfältige Kompetenzen verfügen. Als besonders anspruchsvoll gilt beim schriftlichen Argumentieren die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -integration.

Ein genuines Mittel der Perspektivenübernahme – das Ausdruck konzeptionell literaler Argumentationskompetenz ist – ist (vgl. Schmidlin/ Feilke 2005: 11) das *konzessive* Argumentieren, bei dem Argumente der Gegenposition eingeräumt werden. Es wird als wesentliches Kennzeichen elaborierten Schreibens sowie als Kennzeichen einer guten Argumentation angesehen (vgl. Leitao 2003: 272).

Das konzessive Argumentieren stellt insbesondere für das Schreiben eine immense Herausforderung dar:

Es fällt Schreibern außerordentlich schwer, alternative Positionen und Argumente in einem virtuellen Dialog in den eigenen Text zu integrieren. Die Fähigkeit, gleichermaßen konzeptionell schriftlich und dialogisch-kontrovers zu argumentieren, ist schwer zu erwerben. (Feilke 2010a: 218)

Im Gegensatz zum mündlichen Argumentieren wird die Perspektivenübernahme und damit das konzessive Argumentieren beim schriftlichen Argumentieren durch die Lösung vom Situationskontext (Dekontextualisierung) erschwert. Das Fingieren eines virtuellen Dialogs beim schriftlichen Argumentieren erfordert vom Schreiber Kontextualisierungskompetenz, die Antizipation und Entkräftung von Gegenargumenten sowie die Beherrschung der Mittel kontroversen und hypothetischen Argumentierens (vgl. Feilke 2010a: 218; Leitao 2003: 276).

Die Untersuchungen von Augst/ Faigel (1986), Schneuwly (1988) und Coirier/ Golder (1993) zeigen, dass elaborierte Formen des Argumentierens, bei dem auch Gegenargumente im Text integriert werden, frühestens ab dem Alter von 13/14 Jahren zu finden sind. Jechle (1992) zeigt in seiner Untersuchung, dass Schreibern eine flexible und spezifische Form der Leseranpassung erst im Alter von 16 Jahren (ab 9. Klasse) gelingt.

Grundsätzlich sind Schüler jedoch schon früher zu einer Perspektivenübernahme und zu einer allgemeinen Form der Leseranpassung im Sinne einer Involvierung fähig – dies zeigen die Untersuchungen von Brassard (1990, 1992) (ab 7 oder 8 Jahren), Feilke (1995) und Augst et al. (2007). Augst et al. (2007) weisen eine den Leser involvierende Schreibweise mit einer Antizipation und Entkräftung von Gegen-

argumenten bereits in Texten von Grundschulern (ab der 2. Klasse) nach und gehen davon aus, dass diese Involvierung „ein den gesamten Entwicklungsprozess begleitendes Phänomen“ ist (Augst et al. 2007: 204).

Dass fehlendes Wissen nicht der Grund für das Fehlen von Gegenargumenten und das Fehlen von konzessivem Argumentieren ist, konnte Leitao (2003) in zwei Studien zeigen. Demnach können Schüler bereits im Alter von 8/9 Jahren Gegenargumente generieren, sie berücksichtigen diese aber nicht zwangsläufig in einem argumentativen Text:

Perhaps the most critical problem is not whether children are able to retrieve arguments and counterarguments for a viewpoint in discussion, but how they actually evaluate/select retrieved ideas in the light of the communicative purpose of discourse. (Leitao 2003: 276f.)

Die Integration von Gegenargumenten in einen argumentativen Text hängt somit von der strategischen Passung auf das eigene Argumentationsziel ab. Voraussetzung ist, dass die Schreiber die Verwendung von Gegenargumenten als rhetorische Strategie erkennen.

Wie entwickelt sich konzessive Argumentationskompetenz und wie wird konzessives Argumentieren sprachlich realisiert? Diese Fragen sind Gegenstand von zwei Pilotstudien zum schriftlichen Argumentieren in der Grundschule und der Sekundarstufe I, die in diesem Beitrag vorgestellt werden.

Der Darstellung der Pilotstudien geht ein einführendes Kapitel zum konzessiven Argumentieren voran: Es wird eine logisch-semantische Bestimmung von konzessivem Argumentieren sowie eine Definition konzessiver literaler Prozeduren gegeben (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert sowie Gelingensbedingungen für konzessives Argumentieren abgeleitet. Im Fazit (Abschnitt 4) werden schließlich Forschungsperspektiven und didaktische Perspektiven, die sich aus den Untersuchungen ergeben, aufgezeigt.

2 Konzessives Argumentieren

2.1 Logisch-semantische Kennzeichen einer Konzession

Beim konzessiven Argumentieren handelt es sich um die „Vorwegnahme eines als Einwand formulierten Gegengrundes“ (Zifonun/ Hoffmann/ Strecker 1997: 2315). Es entspricht somit der *Concessio* in der rhetorischen Figurenlehre:

[...] das Eingeständnis der Richtigkeit und Stärke eines gegnerischen Arguments, das in der Folge freilich entschärft wird und so die Richtigkeit und Stärke der eigenen Argumente unterstreicht (Ueding 1994: 309).

Voraussetzung für konzessives Argumentieren ist ein strittiges Thema, zu dem gegensätzliche Standpunkte eingenommen werden können. Darüber hinaus muss der Schreiber über die sozialkognitive Fähigkeit der Perspektivenübernahme verfügen, um mögliche Gegenargumente zu antizipieren. Erst die Verfügbarkeit von Gegenar-

gumenten ermöglicht es, diese Gegenargumente dem eigenen Standpunkt gegenüberzustellen und rhetorisch in den eigenen Text zu integrieren.

Die sprachliche Handlung des Konzedierens in argumentativen Texten bezeichne ich im Folgenden als Konzession. Wie die Konzession logisch-semantisch zu bestimmen ist, soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem Korpus von Augst et al. (2007) verdeutlicht werden:

Lieber Herr Professor Augst, ich finde es/ gut dass es Autos gibt damit wir in/ den Urlaub oder der Papa auf die/ Arbeit fahren kann. Natürlich kann/ er auch mit dem Fahrrad fahren./ aber das wäre doch viel zu/ umständlich. (Anika, 4. Klasse)

Die Schülerin hatte folgenden Schreibauftrag: „Professor Augst von der Universität in Siegen ist auf eine Idee gekommen. Er meint, dass man Autos abschaffen soll. Was hältst du von diesem Vorschlag? Schreibe ihm einen Brief.“ (Augst et al. 2007: 200).

Auch wenn der Brief stark emotional geprägt ist und die Meinungsäußerung auf dem Ich-Erleben der Schülerin basiert, so gelingt es der Schülerin trotzdem ein Gegenargument in den Text zu integrieren und einzuräumen, indem folgende Konzession gemacht wird: „Natürlich kann/ er auch mit dem Fahrrad fahren./ aber das wäre doch viel zu/ umständlich.“

Bei einer Konzession liegen gleichzeitig zwei sich gegenseitig widersprechende Sachverhalte bzw. Propositionen vor. Der Widerspruch ergibt sich aus dem Vorhandensein zweier Implikationen: der materialen Implikation $A \Rightarrow C$ sowie der strikten Implikation $B \rightarrow \text{Nicht-C}$ (vgl. Grote/Lenke/Stede 1997). Im Falle der Konzession tritt die materiale Implikation nicht ein, sondern die strikte, d.h. notwendige, Implikation des modalen Aussagenkalküls, da letztere stärkeres Gewicht hat.

Für die oben angeführte Konzession lauten die Implikationen:

materiale Implikation $A \Rightarrow C$: Wenn das Fahrradfahren eine alternative Fortbewegungsmöglichkeit zum Auto ist (A), dann sollten Autos abgeschafft werden (C).

strikte Implikation $B \rightarrow \text{Nicht-C}$: Wenn das Fahrradfahren als eine alternative Fortbewegungsmöglichkeit zu Autos zu umständlich ist (z.B. um in den Urlaub zu fahren oder auf die Arbeit zu fahren) (B), dann dürfen Autos nicht abgeschafft werden (Nicht-C).

Die materiale Implikation $A \Rightarrow C$ bezieht sich dabei auf ein Argument des Opponenten (Professor Augst), welches zu der Schlussfolgerung C (die Autos abzuschaffen) führt. Im Falle der Konzession gilt nun diese materiale Implikation nicht, denn die Schülerin vertritt die Auffassung, dass die strikte – und damit notwendigerweise eintretende – Implikation $B \rightarrow \text{Nicht-C}$ gilt. Die Schülerin hat also einen Gegengrund B (Fahrradfahren ist zu umständlich) zu dem Grund A, so dass die Konklusion Nicht-C (Autos dürfen nicht abgeschafft werden) gilt (vgl. Rezat 2007).

Grammatisch betrachtet werden beim konzessiven Argumentieren zwei Relate (A und B oder A und Nicht-C) durch Junktion miteinander verbunden. Ein Relat bezeichne ich dabei als EINRÄUMUNG, das andere als GEGENBEHAUPTUNG (vgl. Rezat 2007). Damit ergeben sich für die sprachliche Realisierung von Konzessionen zwei Möglichkeiten, die Verbindung von A und B sowie von A und Nicht-C:

EINRÄUMUNG	GEGENBEHAUPTUNG
1 Natürlich kann er auch mit dem Fahrrad fahren (A),	aber das wäre doch viel zu umständlich. (B)
2 Natürlich kann er auch mit dem Fahrrad fahren (A),	aber Autos dürfen trotzdem nicht abgeschafft werden. (Nicht-C)

2.2 Konzessive literale Prozeduren

Zur Markierung der Konzessiv-Relation stehen im Deutschen zahlreiche Mittel zur Verfügung. In einer eigenen empirischen Untersuchung (vgl. Rezat 2007, 2009) wurde gezeigt, dass in Expertentexten konzessives Argumentieren prototypisch durch drei syntaktische Kombinationsmuster, die lexikalische und grammatische Einheiten enthalten, markiert wird.

	Markierung der EINRÄUMUNG		Markierung der GEGENBEHAUPTUNG
1)	lexikalisches Mittel der Einräumung (z.B. <i>zugeben; da hast du/haben Sie Recht; es stimmt, dass; ich weiß</i>)	+	adversatives Konnektiv (<i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i>)
2)	Allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes (z.B. <i>zwar; gewiss; natürlich; wohl</i>)	+	adversatives Konnektiv (<i>aber; doch; jedoch; vielmehr</i>)
3)	häufig keine Markierung, in seltenen Fällen: lexikalische Mittel der Einräumung (z.B. <i>es stimmt</i>) / allgemeine Verstärkungselemente des Gegensatzes (z.B. <i>gewiss</i>)	+	eindeutig konzessives parataktisches Konnektiv (<i>trotzdem; dennoch; gleichwohl</i>)

Tab. 1: Markierung konzessiven Argumentierens in Expertentexten (Rezat 2009: 476)

Solche sprachlichen Mittel lassen sich auch als literale Prozeduren betrachten. Darunter werden im Folgenden sprachliche Verfahren zur Textkonstitution verstanden, die dazu dienen, Konzessionen sprachlich explizit zu signalisieren (z.B. „zwar..., aber“). Sie sind als textkonstituierendes sprachliches Wissen typisch für argumentative Textmuster und bilden eine Subkategorie literaler Prozeduren (vgl. Feilke 2010b: 4):

Literale Prozeduren sind Textroutinen. Sie sind funktional bezogen auf rekurrente kommunikative Aufgaben; literal sind diese Routinen, soweit sie typisch oder [...] sogar spezifisch für eine Kommunikation mittels schriftlicher Texte sind. Sie haben eine ausdrucksseitig saliente Gestalt, die mehr oder weniger salient sein kann. Ausdrucksseitig können sie strukturell idiomatische Komponenten enthalten, können aber auch syntaktisch und semantisch völlig regulär sein. Salienz setzt gleichwohl eine ausdrucksseitige Typisierung und Musterhaftigkeit voraus, die stets semiotisch pars pro toto auf ein Gebrauchsschema mitverweist, das die Inhaltsseite der Prozedur ausmacht. Dadurch haben literale Prozeduren ein Kontextualisierungspotential. So kann man z.B. schon an der Überschrift oft die

Textsorte erkennen. Die Beherrschung literaler Prozeduren ist so etwas wie der sprachliche Bodensatz der Lese- und Schreibfähigkeit. Ihre Aneignung im Erwerb setzt eine entsprechende literale Erfahrung voraus.

Didaktisch relevant sind literale Prozeduren unter der Perspektive des Kompetenzerwerbs. Die Analyse ermöglicht es, empirisch Kompetenzgrade zu ermitteln (vgl. Feilke 2010b: 1).

Die Ontogenese konzessiven Argumentierens, genauer der Erwerb konzessiver literaler Prozeduren, ist in empirischen Untersuchungen bislang nicht erforscht worden. Dieser Beitrag versucht auf dieses Forschungsdesiderat zu reagieren.

3 Pilotstudien zum konzessiven Argumentieren in den Klassen 3, 4, 8, 9

Die Pilotstudien haben zum Ziel, den Erwerb konzessiven Argumentierens insbesondere im Hinblick auf die Verwendung konzessiver literaler Prozeduren zu untersuchen: Wie unterscheidet sich die schriftliche Argumentationskompetenz im Hinblick auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen (3, 4, 8, 9) und Schulformen (GS, HS, Gy), und zwar gemessen anhand der im Text eingeräumten Gegenargumente sowie anhand der in den Texten verwendeten konzessiven literalen Prozeduren?

Aufgrund der Forschungslage ist anzunehmen, dass der Grad der Beherrschung konzessiven Argumentierens bei den Schülern der 8. und 9. Klasse im Vergleich zu den Grundschulern stärker ausgeprägt ist, da aus entwicklungspsychologischer Sicht in diesem Alter die sozial-kognitive Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stärker entwickelt ist. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass der Grad der Beherrschung konzessiven Argumentierens stark von der Schreiberfahrung der Schüler abhängt, die nicht nur klassenstufenbezogen, sondern auch schulstufenbezogen unterschiedlich ist. Die Untersuchung stützt sich auf folgende Annahmen:

- 1) Die Schülertexte unterscheiden sich klassenstufenbezogen im Hinblick auf die eingeräumten Gegenargumente in den Texten sowie im Hinblick auf den Grad der Beherrschung konzessiver literaler Prozeduren.
- 2) Mit zunehmender Schreiberfahrung ist eine Zunahme von eingeräumten Gegenargumenten in den Texten verbunden sowie ein verstärkter Grad der Beherrschung konzessiver literaler Prozeduren.

Die empirische Grundlage der Studie bilden zwei Korpora mit insgesamt 109 Schülertexten.

Korpus 1: 47 Texte von Grundschulern: 28 Texte (3. Klasse) und 19 Texte (4. Klasse). Die Texte wurden im Mai 2008 an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen erhoben.

Korpus 2: 62 Texte von Sekundarstufenschülern: 22 Texte (Klasse 9, Gymnasium), 26 Texte (Klasse 8, Gymnasium) und 14 Texte (Klasse 8, Hauptschule). Die Texte wurden im Rahmen eines Projektseminars an der Universität Gießen zwischen Dezember 2008 und Februar 2009 an Schulen in Hessen erhoben.

Die Schreibaufträge lehnen sich an die Untersuchungen von Augst/ Faigel (1986) sowie Augst et al. (2007) an: Grundsätzlich soll das Vorhandensein eines tatsächlichen Adressaten eine stärkere Adressatenorientierung und Perspektivenübernahme ermöglichen (vgl. Winkler 2003: 101 und Augst et al. 2007: 17).

Die Grundschüler hatten folgenden Schreibauftrag:

Paula hat sich eine Rechenaufgabe ausgedacht. Die Aufgabe lautet: $813-795 = \underline{\hspace{2cm}}$. Paula meint, dass die Aufgabe superschwer ist. Was hältst du davon? Schreibe Paula einen Brief!

Die Schüler der Sekundarstufen hatten folgenden Schreibauftrag:

Der Medienwissenschaftler Neil Postman ist dafür, das Fernsehen abzuschaffen, weil es seiner Ansicht nach zur ‚Verdummung der Gesellschaft‘ führt. Was hältst du von seinem Vorschlag? Schreibe ihm einen Brief!

Beide Schreibaufträge sind an die Lebenswelt der jeweiligen Schülergruppen angepasst, allerdings unterscheiden sie sich in bestimmter Hinsicht. Erstens liegen bei den Schreibaufträgen verschiedene Argumentationskontexte vor. Bei dem Schreibauftrag der Grundschüler ist die Einschätzung der Aufgabenstellung im Hinblick auf mathematische Lösungswege relevant, während bei dem Schreibauftrag für die Sekundarstufe das Fernsehen als Massenmedium beurteilt werden muss. Zweitens legt der Schreibauftrag für die Sekundarstufe bereits ein möglicherweise einzuräumendes Gegenargument nahe („weil es seiner Ansicht nach zur ‚Verdummung der Gesellschaft‘ führt“). Hier ist anzunehmen, dass dadurch die Perspektivenübernahme und die Antizipation von Gegenargumenten erleichtert werden.

Konzessives Argumentieren ist dem Bereich des persuasiven Argumentierens zuzuordnen. Im Vordergrund steht dabei nicht – wie beim heuristischen Argumentieren – die Klärung der eigenen Haltung zum Argumentationsgegenstand, sondern das Überzeugen eines Adressaten von der eigenen bereits entschiedenen Ausgangshaltung zum strittigen Thema. Das konzessive Argumentieren wird als rhetorisches Mittel eingesetzt, um den Gegner von der eigenen Position zu überzeugen. Für die Auswertung der Texte werden daher nur die Texte herangezogen, in denen eine Gegenposition vertreten wird (vgl. Abb. 1).

Da konzessives Argumentieren an der sprachlichen Oberfläche einerseits durch eine Vielzahl konzessiver Sprachmittel bzw. Konstruktionen realisiert werden kann, andererseits aber auch implizit sein kann (vgl. Rezat 2007), wurden bei der Auswertung zwei Zugänge zu den Texten gewählt:

- 1) Die Texte werden zum einen oberflächenorientiert im Hinblick auf das Vorliegen konzessiver Sprachmittel analysiert. Es handelt sich hier um ein vom theoretischen Modell ausgehendes Verfahren.
- 2) Zum anderen wird ein vom Text ausgehendes Verfahren angewendet. Mit Hilfe einer Argumentationsanalyse werden die konzessiven Strukturen, d.h. die eingeräumten Gegenargumente, analysiert. Ich stütze mich dabei auf ein von mir entwickeltes Rekonstruktionsverfahren zur Analyse von Konzessionen (vgl. Rezat 2009).

3.1 Ergebnisse und Diskussion

Das folgende Diagramm gibt eine Übersicht über das Verhältnis der Gesamttextmenge zu den Texten, in denen eine Gegenposition zu der in der Aufgabenstellung vertretenen Position eingenommen wird, sowie zu den Texten, in denen konzessiv argumentiert wird. Da die Konzession ein textpragmatisches und kein syntaktisches Phänomen ist, wurde als Bezugsgröße für die Analyse die Zahl der Texte und nicht eine bestimmte Textlänge herangezogen.

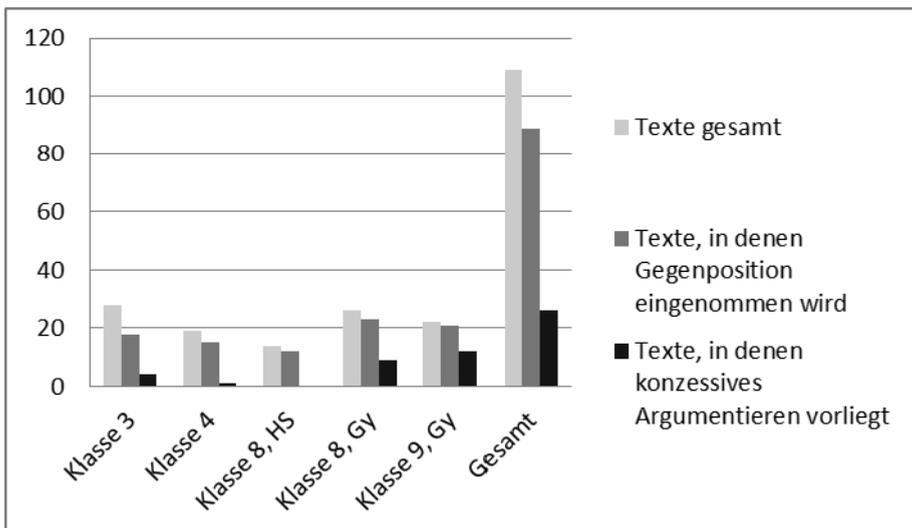


Abb. 1: Verhältnis der Gesamttextmenge zu den Texten, in denen eine Gegenposition zu der in der Aufgabenstellung vertretenen Position eingenommen wird, sowie zu den Texten, in denen konzessiv argumentiert wird (Korpus Grundschule und Sekundarstufe)

Ein erster Blick auf das Diagramm zeigt, dass konzessives Argumentieren nicht häufig auftritt. Von den insgesamt 109 Texten wird zwar in 89 Texten eine Gegenposition eingenommen – das heißt, hier wäre konzessives Argumentieren möglich –, doch dieses findet sich nur in insgesamt 26 Texten. Davon fällt der Großteil der konzessiven Argumente auf die Texte der Gymnasialschüler. Auch in den Texten der Grundschüler – insbesondere in den Texten der Drittklässler – sind bereits konzessive Strukturen zu finden, wohingegen in den Texten der Hauptschüler gar keine konzessiven Strukturen verwendet werden.

3.2.1 Konzessives Argumentieren in den Texten der Grundschüler

In den Grundschultexten der dritten Klasse wird in insgesamt 18 von 28 Texten eine Gegenposition eingenommen, von den 18 Texten wiederum wird in vier Texten konzessiv argumentiert. In der vierten Klasse nehmen die SchülerInnen in 15 von 19 Texten eine Gegenposition ein. Hier findet sich allerdings nur ein Text, in dem konzessiv argumentiert wird.

Für die Grundschultexte stellt der Text von David (Klasse 3) ein prototypisches Beispiel für konzessives Argumentieren dar. Der Text signalisiert bereits auf der sprachlichen Oberfläche durch die literalen Prozeduren „zwar...., aber“ und „trotzdem“ das konzessive Argumentieren:¹

*Liebe Paula, / Diese aufgabe ist / doch superleicht! Wenn man / das Schriftlich rechnet.
Die auf-/ gabe sah zwar scher aus / aber das ist sie nicht. / Aber trotzdem musste ich /
mich anstrengen sie zu lösen / Ich wünsche dir noch weiter / hin erfolg beim rechnen. /
David (David, Kl. 3).*

Zunächst führt David seinen Standpunkt an: er hält die Aufgabe für „superleicht“, wenn man schriftlich rechnet. Dann greift er den Standpunkt und die Perspektive von Paula auf, indem er einräumt, dass die Aufgabe schwer aussieht (A). Diesem konzedierenden Teil stellt er wiederum seinen Standpunkt gegenüber („aber das ist sie nicht“ (Nicht-C)). Danach wird noch einmal die Perspektive Paulas und ein mögliches Argument Paulas aufgegriffen, nämlich dass die Lösung der Aufgabe Anstrengung kostet.

David realisiert und markiert sowohl die Einräumung (A) als auch die Gegenbehauptung (Nicht-C) sprachlich. Dies ist in den anderen Texten nicht der Fall. Typisch für die anderen konzessiven Grundschultexte ist, dass nur die Gegenbehauptung markiert wird und zwar durch „aber“ wie der Text von Henrike (Klasse 3) zeigt.

*Liebe Paula, / ich meine das die Aufgabe / sehr leicht ist und du findest die / Aufgabe ja
sehr schwer ich aber / nicht weil ich sie ja schohn / ausgerechnet habe. Also sie ist / super
leicht weil die Auf- / gabe einfach leicht ist. Ich / konnte es sehr schnell herausfinden /
weil ich sie mir im Kopf denken konte. (Henrike, Kl. 3)*

Henrike räumt ein, dass die Aufgabe für Paula schwierig ist („du findest die /Aufgabe ja sehr schwer“). Daran schließt sie dann ihren eigenen Standpunkt an, der dem eingeräumten widerspricht und durch „aber“ eingeleitet wird. Auch in den anderen Texten wird der Standpunkt Paulas aufgegriffen, aber es werden nicht wie in Davids Text mögliche Gegenargumente angeführt (Proposition A), warum Paula die Aufgabe für schwierig hält.

Ein Beispiel für das völlige Fehlen der sprachlichen Markierung der Konzession ist der Text von Cedric. Der Text weist zwar an der sprachlichen Oberfläche keine kon-

1 Alle Schülertexte werden im Original, d.h. unkorrigiert wiedergegeben. Der Schrägstrich (/) steht für einen Zeilenumbruch.

zessiven literalen Prozeduren auf, dennoch zeigt die Argumentationsanalyse, dass Gegenargumente, d.h. der Standpunkt Paulas in den Argumentationsgang integriert werden. Hier handelt es sich somit um implizites konzessives Argumentieren:

Liebe Paula, / ich glaube du / findest die Aufgabe schwer / weil du nur auf die hohen / Zahlen kugst wenn du / dir die Aufgabe mahl / ganz genau ankugst, dann / wirst du feststellen / das die Aufgabe ganz leicht / ist. Also lass dich nicht / von den hohen Zahlen / unter Druck setzen, / sondern rechne einfach, denn dann ist jede Auf-/ gabe leicht! Mit vielen / grüßen dein / Cedric (Cedric, Kl. 3).

Cedric geht im ersten Satz des Briefes direkt auf Paulas Standpunkt ein und nennt ein mögliches Argument Paulas. Cedric nimmt an, dass Paula aufgrund der „hohen Zahlen“ die Aufgabe als schwierig einschätzt.

Von den Texten aus der vierten Klasse lässt sich nur ein Text als konzessiv einstufen, der Text von Vanessa. Vanessas Text ähnelt dem Text von Henrike. Auch hier wird der Standpunkt Paulas eingeräumt („für dich kann / die Aufgabe ja schwer sein, dann ist sie / eben nicht so leicht für dich! ü“), aber es werden keine Gegenargumente genannt, die diesen Standpunkt stützen.

Liebe Paula, ich fand die Aufgabe, die / an der Tafel steht, super einfach, weil ich / erst die Hunderter, dann die Zehner und dann / die Einer abziehen muss. (für dich kann / die Aufgabe ja schwer sein, dann ist sie / eben nicht so leicht für dich! ü) / Ich hoffe die Aufgabe die an der / Tafel steht ist für dich jetzt / suuuuuuuuuuper einfach! Ü! / Tschüß, und viel Spaß noch beim / Rechnen!// Deine Vanessa!“ (Vanessa, Kl. 4)

Die Analyse zeigt, dass Kinder bereits in der Grundschule zu konzessivem Argumentieren fähig sind, und stützt damit die Ergebnisse der Untersuchung von Augst et al. (2007). Allerdings sind die Argumentationsstrukturen als präkonzessiv einzuordnen, da sie noch nicht argumentativ ausgebaut sind. In den Texten wird in der Regel der Gegenstandspunkt eingeräumt („Die Aufgabe ist schwer/sieht schwer aus“), aber es werden meistens keine Gegenargumente, die dem Gegenstandspunkt zuzuordnen sind, eingeräumt und sprachlich entsprechend markiert. Insofern bleiben die Texte in rhetorischer Hinsicht skelettartig.

Die Schülertexte sind insgesamt Beispiele dafür, dass Schülertexte nicht zwangsläufig als homogener Ausdruck einer Form des Schreibens zu sehen sind, denn es kann innerhalb eines Textes „ein Nebeneinander verschiedener, sich zum Teil konkurrierender Formen des Schreibens“ (vgl. Bachmann 2005:181) auftreten, wie auch Bachmann 2005 anhand instruktiver Texte gezeigt hat.

Auffällig sind die wenigen konzessiven Argumentationsstrukturen sowie Prozeduren in der vierten Klasse. Da sich soziale Kognition und damit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit zunehmendem Alter entwickelt, wäre anzunehmen, dass in den Texten der Viertklässler im Vergleich zu den Texten aus der dritten Klasse konzessives Argumentieren verstärkt auftritt. Dies bestätigt sich allerdings nicht (im Gegensatz zu der Untersuchung von Augst et al. (2007), wo eine Zunahme konzessiven Argumentierens von der dritten zur vierten Klasse belegt ist). Es ist anzunehmen, dass für die Viertklässler die Aufgabe mathematisch keine Schwierigkeit darstellt und sie sich daher nicht mehr in die Perspektive von Paula versetzen können.

Die fehlende Problemhaltigkeit der Aufgabenstellung führt möglicherweise zu einer fehlenden persönlichen Involvierung in die Kontroverse.

Ein weiterer Grund könnte curricularer Natur sein: Im Vergleich zu den Texten der dritten Klasse finden sich in den Texten der Viertklässler – in ungefähr drei Viertel der Texte der vierten Klasse – Formulierungen, die einen vertrauensstiftenden Umgang mit dem Leser evozieren. Es handelt sich dabei um Wünsche, die sich am Ende der Briefe finden und typischer Bestandteil der Textsorte „Brief“ sind, z.B. „ich hoffe du verstehst die Aufgabe jetzt“ (Michelle, 4b); „Ich glaube du hast es auch verstanden“ (Daniel, Kl. 4) „Ich hoffe durch meinen Tipp kannst du die Aufgabe locker lösen. Viel Spaß beim rechnen!“ (Carlotta, Kl. 4). Da der Brief als Textform bereits in der vierten Klasse behandelt wurde, ist anzunehmen, dass sich in den Briefen der vierten Klasse die unterrichtliche Behandlung des Textmusters niedergeschlagen hat und diese Orientierung am Textmuster im Vordergrund stand.

Die Verwendung des Konnektivs „aber“ scheint prototypisch für den Erwerb konzessiven Argumentierens zu sein. Auf diese Weise wird der der Konzession zugrunde liegende Widerspruch markiert. Der einräumende Teil der Konzession bleibt meistens unmarkiert, wenn nicht, wird der Einräumungsteil durch das Verstärkungselement „zwar“ markiert.

Es spricht vieles für die Annahme, dass der Erwerb konzessiver literaler Prozeduren über adversative literale Prozeduren – hier: „aber“ – erfolgt. „Aber“ bildet sozusagen, die Schaltstelle im Erwerb, die dann konzessiv ausdifferenziert wird. Dafür sprechen folgende Gründe:

Erstens: Das Konnektiv „aber“ ist semantisch unterspezifiziert und kann je nach Kontext mehrere Lesarten haben. In der Forschungsliteratur werden daher verschiedene Verwendungsweisen von „aber“ unterschieden. Im Kontext argumentierender Texte sind – folgt man der Klassifikation von Breindl (2004) – zwei Verwendungstypen relevant: das „Bewertungsgegensatz-*aber*“ und das „konzessive *aber*“. Bei dem ersten Typ „werden Inferenzen aus den Konnekten kontrastiert, nämlich Bewertungen im Rahmen einer Argumentation“ (Breindl 2004: 248), wohingegen die Voraussetzung für ein „konzessives *aber*“ eine Implikation auf einer präsuppositivationalen Ebene ist. Hier löst nicht Bedeutung des Konnektors „aber“ die konzessive Lesart aus, sondern ein entsprechender Kontext (vgl. Breindl 2004: 245). Beide Verwendungen von „aber“ sind nicht klar voneinander zu trennen: „Insbesondere ist der subjektive Faktor beim Bewertungsgegensatz nicht sauber zu trennen von der Konzessivität [...]“ (Breindl 2004: 249). Das „Bewertungsgegensatz-*aber*“ bildet aber durch das Bereitstellen und abwägende Bewerten von Argumenten und Gegenargumenten die Vorstufe konzessiven Argumentierens. Wenn man das größere Korpus der Grundschultexte von Augst et al. (2007) im Hinblick auf die Verwendung von „aber“ analysiert, zeigt sich zunächst einmal, dass „aber“ ein bedeutsames Konnektiv in argumentierenden Texten ist. Es ist mit insgesamt 105 tokens die am zweithäufigsten (nach der additiven Konjunktion „und“) verwendete Konjunktion im Korpus von Augst et al. (2007). Eine eindeutig konzessive Verwendung von „aber“, bei der auch die EINRÄUMUNG markiert ist, liegt im Korpus in nur sieben Fällen vor. Sehr häufig wird „aber“ in dem Korpus verwendet, um Argumente und

Gegenargumente gegenüberzustellen. Ob es sich dabei um ein „Bewertungsgegensatz-*aber*“ oder ein „konzessives *aber*“ handelt, ist nicht eindeutig zu klären. Grundsätzlich sind aber viele der verwendeten „*aber*“ konzessiv weiterinterpretierbar, wie das folgende Beispiel zeigt:

Lieber Herr Professor Augst, // Ich finde Autos eigentlich / gut, aber sie sind umwelt-/schädlich aber man kann/ weit fahren. [...] (Eva-Maria, 3. Klasse).

Dies spricht meines Erachtens dafür, dass der Erwerb konzessiver literaler Prozeduren über den Erwerb adversativer literaler Prozeduren, hier: „*aber*“, erfolgt.

Zweitens: Konzessivität als grammatische Kategorie ist logisch-semantisch auf die Hauptelemente Adversativität und Kausalität/Konditionalität zurückzuführen, wobei Di Meola die Frage offenlässt, „ob Konzessivität primär eine Art von Adversativität (mit kausal-konditionalem Hintergrund) oder von Kausalität/Konditionalität (mit adversativem Hintergrund) ist“ (Di Meola 2004: 289f.). Auch für konzessives Argumentieren sind diese beiden Hauptelemente relevant, wobei davon auszugehen ist, dass hier primär eine Art von Adversativität vorliegt. Dies lässt sich mit den in Expertentexten zum konzessiven Argumentieren verwendeten Sprachmitteln belegen. Es handelt sich um syntaktische Kombinationsmuster aus adversativem Konnektiv + allgemeinem Verstärkungselement des Gegensatzes/lexikalischem Mittel der Einräumung.

3.2.2 Konzessives Argumentieren in den Texten der Sekundarstufenschüler

Bei den Sekundarstufentexten fällt zunächst das völlige Fehlen konzessiver Argumentationsstrukturen in den Hauptschultexten auf.² Dagegen finden sich in den Texten der Gymnasialschüler aus der 8. Klasse in 35% der Texte konzessive Argumentationsstrukturen, in denen der 9. Klasse 55%.

Auffällig an den Hauptschultexten ist nicht nur das Fehlen von konzessiven Argumentationsstrukturen, sondern auch das Fehlen einer dialogischen Argumentationsstruktur, denn es werden entweder Pro- oder Kontraargumente angeführt. Darüber hinaus findet sich selten eine den Leser involvierende Schreibweise; nur in 6 Texten findet sich eine direkte Ansprache des Adressaten. Insgesamt sind die Texte stark subjektiv und assoziativ geprägt. Die Texte sind daher auf einer frühen Stufe im Schreibeentwicklungsprozess anzusiedeln. Ein typisches Beispiel ist das folgende:

Dass Fernsehen ‚dumm‘ macht stimmt nur / zum teil. Aber wenn wir dass fernsehen / abschaffen ist es noch schlimmer weil es / dann vielen langweilig ist. Ohne fernsehen / könnte ich nur vielleicht leben. Ich / finde den Vorschlag nicht gut. (Eminem, Kl. 8)

Wie lassen sich diese Befunde erklären? Es ist anzunehmen, dass den Schülern nicht grundsätzlich die sozial-kognitive Fähigkeit zur Perspektivenübernahme fehlt, son-

2 Bei diesem Befund muss allerdings die sehr kleine Pilotierungsstichprobe im Bereich der Hauptschultexte berücksichtigt werden.

dem eine entsprechende Schreiberfahrung im Bereich kommunikativ-argumentativen Schreibens (vgl. auch Ossner 1996) sowie ein Bewusstsein dafür, dass es sich beim konzessiven Argumentieren um eine rhetorische Strategie handelt. Garaté/Melero (2004) haben in einer Interventionsstudie gezeigt, dass durch unterrichtliche Instruktion die Anzahl von Gegenargumenten in Texten erhöht werden kann. Der Einfluss institutioneller Faktoren wirkt sich offenbar stark auf das Leistungsvermögen aus. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Steinhoff (2009) bei der Untersuchung des Beschreibungswortschatzes von Hauptschülern.

Die Texte der Gymnasiasten sind im Gegensatz zu denen der Hauptschüler argumentativ elaboriert und sprachlich entsprechend ausgebaut. Durch das Anführen von Pro- und Kontraargumenten werden Standpunkte abgewägt und in eine dialogische Argumentationsstruktur eingebunden. Ein für die konzessiven Texte der 8. und 9. Klasse des Gymnasiums prototypischer Text ist folgender:

Sehr geehrter Neil Postman,/ Ich möchte gerne auf Ihre Meinung, den Fernseher abzuschaffen, zurückkommen. Zum/ Einen haben sie Recht: Heutzutage kommen viele/ Sendungen im Fernsehen die zur ‚Verdummung der Gesellschaft‘ führen. Doch dies ist meiner Meinung/ nach kein Grund, den Fernseher abzuschaffen./ Denn es gibt auch viele Sendungen, die zum/ Spaß und zur Unterhaltung dient. Desweiteren,/ was noch viel wichtiger ist, werden Nach-/richten veröffentlicht, die zur Bildung dienen./ Außerdem gibt es Leute, die möglicherweise/ keine Zeit haben, Zeitung zu lesen und schauen/ lieber Nachrichten im Fernsehen. Ich bitte/Sie, dass Sie meine Meinung zu diesem/ Thema zur Kenntnis nehmen.// MfG Oink 99 (Kl. 9)

Der Text beginnt mit einer Einbeziehung der Position des Adressaten. Daran schließt sich die Konzession an: Es wird eingeräumt, dass viele Sendungen zur Verdummung führen. Dieses Gegenargument wird dann im folgenden Abschnitt durch drei Argumente entkräftet. Im Satzsatz wird abschließend darum gebeten, die Meinung zur Kenntnis zu nehmen. Der Schüler verwendet die konzessive Prozedur „Zum einen haben Sie Recht,doch“. Insgesamt weist der Text einen logisch nachvollziehbaren Argumentationsgang mit klaren und objektiven Begründungen auf, es wird eindeutig Position bezogen. Gleichzeitig gelingt es dem Schreiber, die Perspektive des Adressaten rhetorisch zu integrieren. Diese Fähigkeit dialogisch-kontroversen Argumentierens ist offenbar auf eine ausreichende Schreiberfahrung im Bereich kommunikativ-argumentativen Schreibens zurückzuführen. Das vermehrte Vorliegen von Konzessionen in den Texten der 9. Klasse könnte darüber hinaus auf einen institutionsgeleiteten Erwerbsprozess (vgl. Ossner 1996) zurückzuführen sein, denn in dieser Klasse wurde die Textform der „Erörterung“ im Unterricht behandelt.

Die Gymnasialschüler verwenden in ihren Texten konzessive literale Prozeduren, die lexikalische und grammatische Einheiten enthalten und mehr oder weniger stark grammatikalisiert sind. Der einräumende Teil der Konzession wird bis auf wenige Ausnahmen markiert, und zwar durch lexikalische Mittel der Einräumung oder allgemeine Verstärkungselemente des Gegensatzes.

Es lassen sich vier verschiedene Gruppen konzessiver literaler Prozeduren im Korpus unterscheiden (vgl. Tabelle 2). Bei den Gruppen I und II wird die GEGEN-

BEHAUPTUNG durch ein adversatives Konnektiv markiert, allerdings unterscheiden sich die Gruppen durch eine unterschiedliche Markierung der EINRÄUMUNG. Diese wird in Gruppe I lexikalisch markiert, wohingegen sich in Gruppe II im Einräumungsteil ein allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes findet. In Gruppe III liegt eine monoseme konzessive Kodierung (z.B. „wenn auch“) vor, d.h. es handelt sich um Konnektoren, die kontextunabhängig eine konzessive Lesart erzwingen. Hier ist eine Markierung der GEGENBEHAUPTUNG durch ein adversatives Konnektiv fakultativ. Gruppe IV umfasst die Fälle, in denen die EINRÄUMUNG unmarkiert ist und die GEGENBEHAUPTUNG durch ein adversatives Konnektiv markiert wird. In diesem Fall muss die konzessive Lesart durch den Argumentationskontext hergestellt werden, somit handelt es sich um ein „konzessives *aber*“ bzw. „konzessives *doch*“.

	EINRÄUMUNG	GEGENBEHAUPTUNG
I	lexikalisches Mittel der Einräumung <i>es ist mit Sicherheit so, dass... ; in gewisser Weise teile ich ihre Ansicht; Sie haben in gewisser Weise Recht...; zum einen haben Sie Recht; ich schätze ihre Arbeit (wirklich) sehr; es mag zwar sein,...; vielleicht; mag/möge</i>	adversatives Konnektiv <i>aber/doch/jedoch/allerdings</i>
II	allgemeines Verstärkungselement des Gegensatzes <i>zwar/sicherlich/natürlich/</i>	adversatives Konnektiv <i>aber/doch/jedoch</i>
III	monoseme konzessive Kodierung <i>auch wenn</i>	Konjunkionaladverb <i>(doch)</i>
IV	keine Kodierung	adversatives Konnektiv mit konzessiver Lesart <i>aber/doch</i>

Tab. 2: Gruppen konzessiver literaler Prozeduren in den Texten der Gymnasialschüler

Gruppe I und Gruppe II sind in den Schülertexten der Gymnasiasten am häufigsten zu finden. Sowohl in der achten als auch in der neunten Klasse liegt die Verwendung dieser literalen Prozeduren bei einer relativen Häufigkeit von 0,8.³ Gruppe III und IV treten dagegen seltener auf. Dieser Befund entspricht damit der Verwendung konzessiver Prozeduren in Expertentexten (vgl. Rezat 2009).

3 Die relative Häufigkeit wurde ermittelt, indem jeweils die Anzahl verwendeter konzessiver literaler Prozeduren der Gruppen I-IV durch die Gesamtzahl verwendeter konzessiver literaler Prozeduren in der jeweiligen Klasse dividiert wurde.

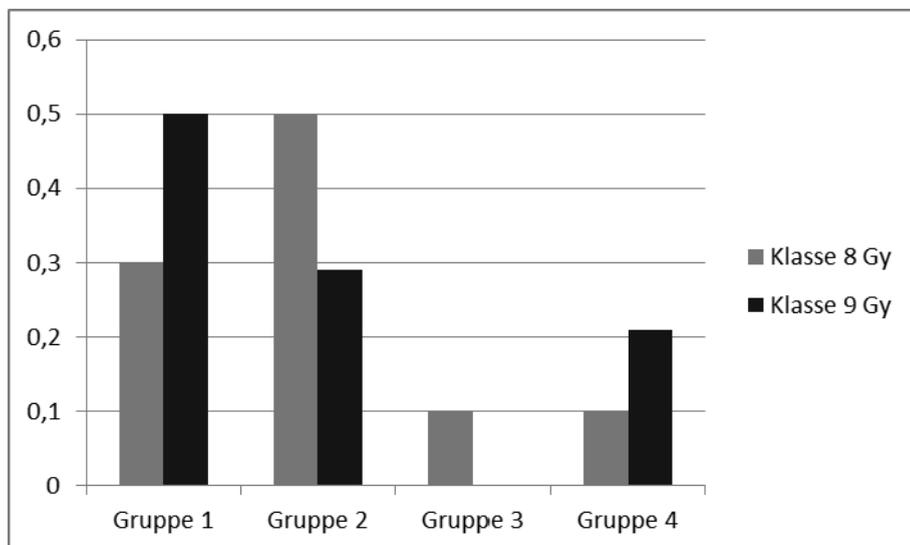


Abb. 2: Konzessive literale Prozeduren in den Texten der Gymnasialschüler – relative Häufigkeit der einzelnen Gruppen

4 Fazit

Ausgangspunkt der Untersuchungen war die Frage, wie sich schriftliche Argumentationskompetenz im Hinblick auf das konzessive Argumentieren jahrgangsstufen- und schulformbezogen unterscheidet.

Ein meines Erachtens wichtiges Ergebnis ist, dass Schüler bereits in der Grundschule, also schon zu Anfang der Textentwicklung – zumindest in Ansätzen – über komplexe argumentative Schreibfähigkeiten verfügen. Diese Belege stützen auch die Ergebnisse von Bachmann/Sieber 2004 für den Bereich instruktiver Texte:

Die Schreibfähigkeiten, so wurde festgestellt bzw. behauptet, entwickeln sich nicht in einem linearen Prozess, in dem ein Entwicklungsstadium dem anderen folgt bzw. auf diesem aufbaut. Es ist nicht so, dass zuerst die ‚einfachen‘ Schreibfähigkeiten ausdifferenziert und erst nach Abschluss dieses Prozesses ‚anspruchsvollere‘ Schreibfähigkeiten entwickelt werden. Alle Dimensionen der Schreibfähigkeit – die komplexeren und die weniger anspruchsvollen – werden von Anfang an in der Textproduktion realisiert und parallel zueinander ausdifferenziert. (Bachmann/Sieber 2004: 214)

Gleichzeitig konnte durch die Untersuchung gezeigt werden, dass sich das konzessive Argumentieren klassenstufenbezogen und schulformbezogen deutlich unterscheidet. Der Vergleich der Texte der Grundschüler und Gymnasialschüler zeigt, dass die Gymnasialschüler mehr konzessiv argumentieren und hier der Grad der Beherrschung konzessiver literaler Prozeduren bereits dem in Expertentexten entspricht. Dieses Ergebnis ist wohl auf eine größere schriftbezogene Spracherfahrung der Gymnasialschüler zurückzuführen, die wiederum offensichtlich eine wesentliche

Ursache für das gänzliche Fehlen konzessiven Argumentierens in den Texten der Hauptschüler darstellt. Insofern bestätigen die Ergebnisse die zuvor aufgestellten Annahmen. Allerdings müssen an dieser Stelle die Ergebnisse der Texte aus der vierten Klasse noch differenzierter betrachtet werden. Hier ist zwar konzessives Argumentieren vorhanden, aber der Vergleich mit der dritten Klasse zeigt, dass das konzessive Argumentieren zur vierten Klasse hin nicht zunimmt, sondern abnimmt. Dies kann natürlich auf die kleine Stichprobe zurückzuführen sein, doch es ist anzunehmen, dass hier bedingt durch den Schreibauftrag eine wesentliche Bedingung konzessiven Argumentierens – die fehlende persönliche Involvierung in die Kontroverse – bei den Texten der Schüler der vierten Klasse nicht erfüllt ist. Im Einzelnen sollten für das konzessive Argumentieren folgende Bedingungen erfüllt sein:

- 1) Angemessene Aufgabenstellungen/-strukturen: Nach Feilke (1996: 1188) entwickelt sich die Entfaltung von Schreibfähigkeiten und damit auch die sozial-kommunikative Kompetenz beim Argumentieren nicht „autogenetisch und automatisch, sondern immer in Abhängigkeit von den Aufgaben weiter, die sich den Schreiberinnen stellen und denen diese sich stellen.“ Dies bedeutet für konzessives Argumentieren, dass die Aufgabenstellungen so konzipiert sein müssen, dass sie sich an einen konkreten Adressaten richten, in den man sich hineinversetzen kann.
- 2) Bereitstellung von Sachwissen: Nur wenn die Schüler ausreichend Sachwissen über den kontroversen Gegenstand haben, können sie Pro- und Contra-Argumente generieren. Coirier/Golder (1993: 197) haben gezeigt, dass die Verwendung von Gegenargumenten „content-based“ ist und davon abhängt, ob das Thema, zu dem argumentiert wird, vertraut ist.
- 3) Persönliche Involvierung in die Kontroverse/ rhetorisches Bewusstsein: Das Thema der Schreibaufgabe muss für die Schüler kontrovers sein und eine persönliche Involvierung in die Kontroverse ermöglichen. Gleichzeitig ist ein rhetorisches Bewusstsein im Sinne einer strategischen Abstimmung auf das Argumentationsziel notwendig (vgl. Leitao 2003).
- 4) Umfangreiche literale Praxis und schriftbezogene Spracherfahrung: Es ist davon auszugehen, dass sich eine umfangreiche literale Praxis und schriftbezogene Spracherfahrung positiv auswirkt:

Der Umfang der schulischen und außerschulischen literalen Praxis beeinflusst insbesondere voraussetzungsreiches konzeptionelles Wissen über Texte und Schriftlichkeit, konkret: das (implizite) Wissen über Textfunktionen, über die pragmatischen Anforderungen an Textmuster und ihre Tauglichkeit, über Schreibkonventionen und die Bedürfnisse der Leser sowie die Möglichkeiten, die Bedürfnisse der Leser bei der Textproduktion zu antizipieren. (Bachmann/ Sieber 2004: 212f.)

Garaté/ Melero (2004) haben in ihrer Interventionsstudie gezeigt, dass ein produktiver *und* rezeptiver Umgang mit argumentativen Texten eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von Argumentationskompetenz darstellt.

Bei der Konzeption der Hauptstudie werden diese Bedingungen berücksichtigt, indem die Schreibaufträge entsprechend angepasst werden. Darüber hinaus soll in der Hauptstudie überprüft werden, wie sich unterrichtliche Instruktion von Teilkompe-

tenzen des Argumentierens, z.B. durch die Bereitstellung der Mittel kontroversen, konzessiven, hypothetischen Argumentierens (zunächst rezeptiv, darauf aufbauend produktiv) oder die Bereitstellung von Sachwissen und der rezeptive Umgang mit argumentativen Texten, auf das konzessive Argumentieren auswirkt. Die Interventionsstudie von Garaté/ Melero (2004) mit 16 elfjährigen Schülern zeigt, dass eine Stützung des Schreibprozesses durch Instruktion positive Auswirkungen auf das konzessive Argumentieren hat. Auch Andrews et al. (2009: 301) kommen bei ihrem review zu Studien zum schriftlichen Argumentieren zu diesem Ergebnis: „Overall, the findings suggest that combining explicit instruction in heuristics with immersion (process) approaches to writing development are important.“

Eine Untersuchung institutionell didaktischer Wirkfaktoren auf das konzessive Argumentieren scheint ebenso lohnenswert. Bislang fehlen entsprechende Untersuchungen im deutschsprachigen Bereich. Eine sicherlich bedeutsame Frage wäre in diesem Zusammenhang, wie sich Argumentationskompetenz entwickeln würde, wenn bereits in der Grundschule dem schriftlichen Argumentieren mehr Raum eingeräumt würde (vgl. Rezat 2011), denn:

Gleich wie die Arbeit mit gut strukturierten Aufgabenstellungen könnte die früh einsetzende gezielte Konfrontation mit einem breiten Repertoire an Textformen ein eigentlicher ‚Treiber‘ für die Ausdifferenzierung sowohl einfacher wie anspruchsvoller Schreibfähigkeiten sein. (Bachmann/ Becker-Mrotzek 2010: 205)

Bezogen auf die Realisierung konzessiver literaler Prozeduren zeigt der Vergleich der Grundschultexte und Gymnasialtexte unterschiedliche Grade des Erwerbs konzessiver literaler Prozeduren. Während die Gymnasiasten beide Relate der Konzession markieren und über ein differenziertes Repertoire an konzessiven Prozeduren verfügen, markieren die Grundschüler zunächst nur ein Relat der Konzession. Der Einräumungsteil bei den Konzessionen bleibt in der Regel unmarkiert und die Gegenbehauptung wird durch ein adversatives Sprachmittel („aber“) explizit signalisiert. Ob es sich dabei um eine konzessive Lesart von „aber“ handelt, ist nicht immer eindeutig zu entscheiden. „Aber“ erweist sich als eine wichtige Schaltstelle im Erwerb konzessiver literaler Prozeduren. Aus ontogenetischer Perspektive muss von einem fließenden Übergang zwischen adversativer Lesart („Bewertungsgegensatz-*aber*“) und konzessiver Lesart („konzessives *aber*“) ausgegangen werden.

Für die Ermittlung von Kompetenzgraden konzessiven Argumentierens ergibt sich daraus, dass die Texte nicht ausschließlich oberflächenorientiert, d. h. anhand konzessiver literaler Prozeduren, ausgewertet werden können. Denn die Realisierung beider Bestandteile der Konzession (Einräumung und Gegenbehauptung) auch ohne explizite Markierung (wie in dem Text von Cedric) stellt eine wesentliche Kompetenz konzessiven Argumentierens dar. Vielmehr muss ein doppelter Zugang bei der Ermittlung von Kompetenzgraden angestrebt werden, bei dem ein oberflächenorientierter Zugang mit einem vom Text ausgehenden Rekonstruktionsverfahren zur Analyse von Konzessionen verbunden wird.

Literatur

- Andrews, Richard et al. (2009): Teaching argument writing to 7- to 14-year-old: an international review of the evidence of successful practice. In: *Cambridge Journal of Education* 39.3, 291-310.
- Augst, Gerhard/ Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt a. M.
- Augst, Gerhard/ Disselhoff, Katrin/ Henrich, Alexandra/ Pohl, Thorsten/ Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.
- Bachmann, Thomas (2005): Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In: Feilke, Helmuth/ Schmidlin, Regula (Hgg.): Literale Textentwicklung. Forum Angewandte Linguistik. Bd. 45. Frankfurt a. M., 155-183.
- Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Duisburg, 191-209.
- Bachmann, Thomas/ Sieber, Peter (2004): Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibpraxis. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/ Kassis, Wassilis/ Sieber, Peter (Hgg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim/München, 199-218.
- Brassard, Dominique-Guy (1990): Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentative (étude didactique). In: *Revue Française de Pédagogie* 90, 31-41.
- Brassard, Dominique-Guy (1992): Negotiation, Concession and Refutation in Counterargumentative Composition by Pupils from 8-12 Years Old and Adults. In: *Argumentation* 6, 77-98.
- Breindl, Eva (2004): Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung: Additivität, Adversativität und Konzessivität. In: Blühdorn, Hardarik/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich Hermann (Hgg.): Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik. Berlin/New York, 225-253.
- Coirier, Pierre/ Golder, Caroline (1993): Writing Argumentative Text. A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. In: *European Journal of Psychology of Education* VIII.2, 169-181.
- Di Meola, Claudio (2004): Ikonische Beziehungen zwischen Konzessivrelation und Konzessivkonnektoren. In: Blühdorn, Hardarik/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich Hermann (Hgg.): Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik. Berlin/New York, 287-308.
- Feilke, Helmuth (1995): Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen, 69-88.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 2. Halbband. Berlin/ New York, 1178-1191.
- Feilke, Helmuth (2010a): Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In: Ágel, Vilmos/ Hennig, Mathilde (Hgg.):

- Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin/New York, 209-231.
- Feilke, Helmuth (2010b): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/ Kaltwasser, Dennis/ Gloning, Thomas (Hgg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. (Online-Publikation) [http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf]
- Garaté, Milagros/ Melero, Angeles (2004): Teaching How to Write Argumentative Texts at Primary School. In: Rijlaarsdam, Gert et al. (Hgg.): Effective learning and teaching of writing. 2nd edition. Amsterdam, 323-337.
- Grote, Brigitte/ Lenke, Nils/ Stede, Manfred (1997): Ma(r)king Concessions in English and German. In: *Discourse Processes. A Multidisciplinary Journal* 24, 87-117.
- Jechle, Thomas (1992): Kommunikatives Schreiben. Tübingen.
- Leitao, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments. *Studies of Children's Rhetorical Awareness*. In: *Written Communication* 20.3, 269-306.
- Ossner, Jakob (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, Helmuth/ Portmann, Paul R. (Hgg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart/München, 74-85.
- Rezat, Sara (2007): Die Konzession als strategisches Sprachspiel. Heidelberg.
- Rezat, Sara (2009): Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37, 469-489.
- Rezat, Sara (2011): Argumentierendes Schreiben. Lernförderliche Schreibaufgaben für die Grundschule. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 3, 8-12.
- Schmidlin, Regula/ Feilke, Helmuth (2005): Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie und Methodenentwicklung. In: Feilke, Helmuth/ Schmidlin, Regula (Hgg.): Literale Textentwicklung. Forum Angewandte Linguistik. Bd. 45. Frankfurt a. M., 7-18.
- Schneuwly, Bernard (1988): Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs. Lausanne.
- Steinhoff, Torsten (2009): Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. In: *Didaktik Deutsch* 27, 33-52.
- Ueding, Gert (1994) (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 2. Tübingen.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.
- Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/ New York.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Sara Rezat, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik, Otto-Behaghel-Straße 10B, 35394 Gießen

sara.rezat@germanistik.uni-giessen.de