

Carmen Spiegel

Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen

This paper describes two different argumentation types, which pupils practice in native language classes in two German schooltypes (Realschule and Gymnasium). These two argumentation types are the pro- and contra-discussion and the clarification-discussion. Based on authentic data the differences and similarities of argumentation structure will be shown as well as the consequences and difficulties the pupils have realizing in the corresponding argumentation type. The interaction between pupils and teacher is also important. At least some proposals will be offered to improve the competence of communication and argumentation of pupils in native language lessons.

1. Was heißt Argumentation?

Allerorten begegnet man Situationen, in denen Argumentieren einen wesentlichen Bestandteil der verbalen Interaktion ausmacht: im beruflichen Kontext bei der Darlegung von fachlichen Inhalten oder dem gemeinsamen Erarbeiten von Wissensgebieten mit Kollegen, im öffentlichen oder politischen Bereich bei Diskussionen und im privaten Raum in der Auseinandersetzung oder Problemerarbeitung mit Partnern und Kindern. Die Fähigkeit, argumentieren zu können, ist eine gesellschaftlich relevante Fähigkeit, und insofern hat Argumentation und ihre Einübung im schulischen Unterricht durchaus ihre Berechtigung. Wir verstehen unter 'Argumentieren' im engeren Sinne die gemeinsame Produktion begründender und problematisierender Gesprächsaktivitäten, die sich auf eine Quaestio¹ beziehen, das heißt auf eine (Diskussions-)Frage bzw. auf etwas Strittiges, das argumentativ und argumentierend von den Gesprächsbeteiligten behandelt wird. Argumentieren im weiteren Sinne umfaßt auch Sprechhandlungen des Erklärens von Sachverhalten, die nicht

¹ Zu 'Quaestio' siehe Klein 1980.

strittig oder in ihrer Geltung problematisch sind, aber nach deren Ursache gefragt wird.² Darüber hinaus hat Argumentieren aber auch eine interaktive Qualität: Gerade in Gesprächen, in denen argumentiert wird, ist es wichtig, sich wechselseitig zuzuhören, aufeinander einzugehen, sich abzugrenzen oder gemeinsam Kompromisse auszuhandeln.

1.1. Zu den Besonderheiten der schulischen Argumentation

Interaktion im schulischen Kontext hat ihre institutionell bedingten Besonderheiten, welche auch Auswirkungen auf die Argumentationseinübung im Unterricht haben. Weingarten/Pansegrau (1993) schreiben, daß Argumentationen “idealtypisch Bedingungen der Gleichheit der Interaktionspartner und der Offenheit und Verhandelbarkeit von Geltungsansprüchen” implizieren (S. 131), sie weisen darauf hin, daß diese ‘Gleichheit der Interaktionspartner’ für den schulischen Unterricht gerade nicht gilt.³

Nach Weingarten/Pansegrau ist Argumentation in der Schule in der Regel Auftragsargumentation, die zeitlich durch die Lehrenden und durch die Unterrichtsstundenbegrenzung reglementiert wird.⁴ Schulische Argumentation bedeutet einerseits Zwangsmitgliedschaft, insofern sich die SchülerInnen der Argumentation schwerlich entziehen können, insbesondere dann nicht, wenn die Lehrenden sie namentlich zur Stellungnahme auffordern. Andererseits haben die Schülerinnen und Schüler häufig kein persönliches Interesse an der Behandlung der Diskussionsfrage, der Quaestio. Ähnlich wie in politischen Diskussionen beziehen in der Schule häufig mehrere Schülerinnen und Schüler gemeinsam eine Position und argumentieren sozusagen kollektiv. Für die Schülerinnen und Schüler ist nicht unbedingt das persönliche Interesse⁵ an ei-

² Zur Unterscheidung zwischen Argumentieren i.e.S. (= Begründen und Rechtfertigen strittiger Geltungsansprüche) und dem Erklären von (unstrittigen) Sachverhalten. Vgl. Wunderlich (1980) und Klein (1987).

³ Weitere wichtige empirische Arbeiten zu Argumentieren im Unterricht: Ehlich/Rehbein 1986, Vinçon (i.V.), siehe auch den Forschungsbericht von Becker-Mrotzek 1992 zur Analyse institutioneller Kommunikation, Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation.

⁴ Die Ausführungen in diesem Absatz orientieren sich an Weingarten/Pansegrau 1993.

⁵ Das Argument, die SchülerInnen hätten im Kontext verordneter Argumentation kein Interesse an einer Konsensfindung oder Ergebnisfeststellung, da die persönliche Betroffenheit fehlt, trifft nicht immer zu: Wir haben sehr engagierte Diskussionen gerade im ‘verordneten’ Bereich ‘Gleichberechtigung’ dokumentiert; andererseits haben wir auf Wunsch von SchülerInnen Diskussionen über für sie relevante, zur Entscheidung anstehende Themen aufgenommen, die gleichfalls keine Aktivitäten in Richtung Konsensfindung oder Ergebnisfeststellung aufzeigen. Vielleicht sind Konsensfindung und Ergebnisfeststellung Fähigkeiten, die zu wenig oder gar nicht eingeübt werden.

dem bestimmten Ergebnis bestimmend für ihre Argumentation, und bei den Lehrenden ist es eher die Qualität der Äußerung, die sie zu einer guten Beurteilung der einzelnen veranlassen. Nach Ehlich/Rehbein (1986) sind Begründungen in der Schule “ein sekundärer Kommunikationstyp, da ihnen Begründungen als alltägliche Handlungsmuster, welche die Schüler außerhalb der Schule erworben haben, vorgelagert sind.”⁶

Eine Schulklasse besteht aus verschiedenen Individuen mit unterschiedlichen verbalen und intellektuellen Fähigkeiten. Entsprechend groß ist daher die Streubreite der Qualität der Äußerungen, sofern die SchülerInnen überhaupt verbal aktiv werden. Jede Schulklasse hat in gewisser Weise ‘ihr Gesicht’, das durch die Zusammensetzung der Klasse aus einzelnen Individuen geprägt wird. Diese Zusammensetzung bestimmt Atmosphäre, Gruppendynamik und soziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander. M.E. hat man auf diese Faktoren wenig Einfluß.

1.2 Das Korpus

Dieser Aufsatz ist aus dem Projekt ‘Argumentation von Jugendlichen der Sekundarstufe’ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entstanden. Das Projekt untersucht Argumentation im Deutschunterricht der Sekundarstufe, um auf der Basis der Analyse didaktische Modelle zur Argumentationseinübung zu entwickeln.

Das Korpus, dem die Transkriptausschnitte dieser Arbeit entstammen, besteht aus Unterrichtsaufnahmen von Realschul- und Gymnasialklassen (je 10. Kl., 13. Kl.), in welchen Argumentation im Deutschunterricht eingeübt wurde. Pro Schulklasse wurden zwei verschiedene Unterrichtsformen aufgenommen: Bei der ersten Unterrichtsaufnahme diskutierte die Klasse mit dem Lehrer oder der Lehrerin das Thema ‘Soll man Moden und Trends mitmachen?’; bei der zweiten Aufnahmerunde bildete die Klasse zwei Gruppen – eine diskutierende Podiumsrunde und eine beurteilende Jury –, während der Lehrer nach Möglichkeit den Raum verließ. Das Diskussionsthema der zweiten Runde lautete: ‘Ist die Gleichberechtigung von Mann und Frau heute bereits verwirklicht?’. Wir hatten die Hypothese, daß sich mit den unterschiedlichen Aufnahme-Settings auch unterschiedliche Argumentationsformen der Schülerinnen und Schüler zeigen würden und das Spektrum der realisierten Argumen-

Siehe hierzu weiter unten.

⁶ Nach Weingarten/Pansegrau, 1993, S. 134.

tationsformen erweitert werden würde.⁷

Die Videoaufnahmen wurden transkribiert; sowohl Videoaufnahmen als auch Transkripte dienten als Analysematerial. Als Analyse Kriterien wurden u.a. die folgenden herangezogen: Der Argumentationsraum,⁸ die Art der Gesprächsaktivitäten bzw. Gesprächshandlungen von SchülerInnen und LehrerInnen sowie die Bezugnahme der Gesprächsbeteiligten aufeinander.

2. Zwei verschiedene Argumentationsformen: Pro- und Contra-Diskussion vs. Klärungsdiskussion

Bei der Analyse des Materials des ersten Settings mit der Diskussionsfrage 'Soll man Mode und Trends mitmachen' und der Argumentationseinübung in der klassischen Unterrichtsform haben wir festgestellt, daß Argumentation im Unterricht auf (mindestens) zwei unterschiedliche Arten behandelt wird. Sie unterscheiden sich im Hinblick darauf, wie die Lehrenden 'Argumentieren' und ihre eigene Rolle bei der Argumentationseinübung begreifen. Entsprechend gestaltet sich auch die Lehrer/Schüler-Interaktion unterschiedlich. Zum einen präsentieren die Lehrenden eine Unterrichtsform, in der sie sich auf die Moderation beschränken und dabei in erster Linie damit verbundene Aufgaben wie Rederechtszuweisung und Gesprächsstrukturierung etc. realisieren. Die Diskussionsform, welche LehrerInnen und SchülerInnen in diesem Zusammenhang präsentierten, entsprach eher der klassischen Pro- und Contra-Diskussion.

Bei der zweiten Art der Argumentationseinübung tritt der Lehrer bzw. die Lehrerin aus der Moderatorenrolle heraus und führt neben der Moderatorenrolle weitere Aktivitäten durch, welche Bestandteile der klassischen Rolle des Lehrers darstellen wie Nachfragen, Hintergründe erfragen, zu Erklärungshypothesen ermuntern, starke thematische Steuerung etc. Die Diskussionsform, die durch diese Art der Argumentationseinübung realisiert wurde, entsprach eher dem, was man als Klärungsdiskussion bezeichnen könnte, deren

⁷ Erste Vergleiche zeigen, daß durch den Wegfall des Lehrenden und seiner Moderation in einigen Klassen recht große Unterschiede in der Diskussion der Schülerinnen und Schüler festzustellen sind. Einige Klassen kommen ohne die Steuerung des Lehrers oder der Lehrerin im Hinblick auf die Wahl des Nachfolgesprächers und die thematische Steuerung sehr gut zurecht, andere entwickeln im Verlauf der Diskussion Steuerungsmechanismen, wieder andere Klassen scheitern.

⁸ Zum Begriff des Argumentationsraums siehe Meißner 1994. Unter einem Argumentationsraum versteht man "die Summe aller expliziten und impliziten Sachverhalte ..., die die Schülerinnen und Schüler vorbringen bzw. auf welche referiert wird." (ebd. 86)

Kennzeichen Aktivitäten wie ‘Ursachenforschung’ und ‘Analysen’, ‘Erarbeiten von Hintergründen’ sind sowie typische Floskeln wie ‘Warum ist das so?’, ‘Worin sehen Sie die Gründe?’.

2.1. Die Pro- und Contra-Diskussion

Der idealen Pro- und Contra-Diskussion liegt ein antithetisches, dialektisches Modell bei der Behandlung der Quaestio zugrunde nach dem Schema: ‘Soll man x, ja oder nein?’ bzw. ‘Ist x verwirklicht, ja oder nein?’. Diese Diskussionsform entspricht dem klassischen Modell der Argumentation zur Darlegung und/oder Klärung gegensätzlicher Standpunkte oder der Strittigkeit von etwas (vgl. hierzu Göttert 1978).

Die nachfolgenden Transkriptausschnitte stammen aus der Aufzeichnung einer Unterrichtsstunde zur Argumentationseinübung einer 10. Realschulklasse zum Thema ‘Soll man Moden und Trends mitmachen?’. Sie geben alle Ausschnitte wieder, die das Thema ‘Drogen’ behandeln. Der erste Ausschnitt beginnt damit, daß der Lehrer nach einer Phase, in welcher die Definitionen der Ausdrücke ‘Moden’ und ‘Trends’ diskutiert wurde, die Diskussionsfrage aufgreift und wiederholt. Dies tut er im Verlauf der Unterrichtsstunde mehrmals, wobei er sich jeweils fast wörtlich wiederholt. Die Schülerinnen und Schüler greifen direkt die Frage des Lehrers auf und bearbeiten diese, indem sie sie zunächst relativieren:

Transkriptausschnitt 1, Realschule 10. Kl.⁹

- 1 LE: so jetzt komm=wir mal zur fra/ge\ * sollte man moden
- 2 LE: und trends mitmachen\ *6*
- 3 TI: ja also es kommt jetzt ganz drauf
- 4 TI: an/ was für=n trend die sache is\ zum beispiel * wenn man
- 5 TI: jetzt hört dass immer mehr * extasy genommen wird/ * das is ja

⁹ Zur Bedeutung der Transkriptionszeichen siehe Anhang. Hinter den Sprechersiglen des Transkriptausschnitts der 10. Kl. Realschule verbergen sich die folgenden, selbstverständlich anonymisierten Namen: LE = Lehrer A, TI = Timo, HD = Harald, KL = Klasse, KÄ = Käthe.

- 6 TI: * auch bloss jetzt nur ne modererscheinung/ * von: musik/ * also so
- 7 TI: von=ner bestimmten musikgruppe/ * dann kann man sich schon
- 8 TI: fragen ob man das mitmachen sollte\ wenn jetzt jemand sagt
- 9 TI: ja ich mach alles mit/ * ich mein da kann man sich dann fragen
- 10 LE: mhm/
- 11 TI: ob man das wirklich mitmachen sollte\ *1*
- 12 HD: ja weil so * also einige modeerscheinungen bergen gefahren in sich
- 13 HD: zum beispiel extasy oder auch piercing hat auch so gefahren in
- 14 LE: ja was piercing is/ is jedem
- 15 HD: anführungszeichen\ (es hat auch ganz)
- 16 LE: bekannt\ *
- 17 KL: ja:
- 18 HD: (...) ich mein * mode * kostet immer geld/ * ich mein * seien es jetzt
- 19 KL: GELÄCHTER

Analyse:

Der Lehrer formuliert die Diskussionsfrage ‘soll man x, ja oder nein?’. Timo antwortet direkt auf die Diskussionsfrage, indem er sie relativiert. Im Anschluß daran kündigt er ein Beispiel an (*zum beispiel*),¹⁰ und erwähnt etwas, das er vom Hörensagen kennt: *wenn man jetzt hört, dass immer mehr extasy genommen wird* (Z. 4-5). Dabei verwendet er sein Beispiel *extasy* ohne weitere Explikation; er verläßt sich bei der Bedeutung des Ausdrucks *extasy* auf das Wissen von Welt seiner Gesprächsbeteiligten und geht davon aus, daß sie die Implikationen des Ausdrucks kennen: seine Zugehörigkeit zum Bereich der Drogen, seine Gefährlichkeit, der Zusammenhang, in welchem *extasy* eingenommen wird etc. Seine Erläuterungen zu *extasy* beschränken sich darauf, daß

¹⁰Die kursiv gedruckten Ausdrücke zitieren die Transkriptausschnitte.

es eine Modeerscheinung darstellt und etwas mit einer *bestimmten musikgruppe* zu tun hat, was er nicht weiter ausführt. Statt dessen formuliert er indirekt die Gefährlichkeit von *extasy*: *dann kann man sich schon fragen ob man das mitmachen sollte* (Z. 7-8, 9/11). Er reformuliert zweimal die Diskussionsfrage durch ‘In-Frage-Stellen’ und rahmt damit die von ihm indirekt negierte hypothetische Rede eines hypothetischen Jugendlichen *ja ich mach alles mit* (Z. 9). Eine Begründung, warum man ‘das’ nicht mitmachen sollte, formuliert Timo nicht.

Der Beitrag eines Mitschülers, Harald, schließt mit dem Begründung signalisierenden Konjunktoren *weil* direkt an den Vorredner Timo an und liefert für diesen die Begründung: *einige modeerscheinungen bergen gefahren in sich* (Z. 12). Konkret benannt werden die Gefahren auch bei Harald nicht, sondern nur allgemein formuliert. Harald kündigt gleichfalls unmittelbar danach ein Beispiel an, wobei er neben *extasy* auch *piercing* erwähnt (Z. 13). Dabei wird er vom Lehrer unterbrochen, der sich über das Allgemeinwissen der Klasse in bezug auf *piercing* informiert. Im Anschluß daran fährt Harald mit seinem Redebeitrag fort, geht aber nicht mehr auf das Vorgegangene ein, sondern schließt, sich auf die Diskussionsfrage beziehend, eine neue Behauptung an.

Nach einer Weile äußert sich eine weitere Schülerin der Klasse zu Drogen

- 20 KÄ: ja\ ich wollt noch sagen zu der fra/ge ja/ * sollte man mode
 21 KÄ: und trends mitmachen\ das gerät ja irgendwie ins wanken zum
 22 KÄ: beispiel bei (jetzt so zum beispiel trends designerdrogen) extasy
 23 KÄ: und lsd und so * also ich mein das da spielt man ja auch schon
 24 KÄ: mit sei=m leben in jedem fall also * trend hin/ trend her\ aber
 25 KÄ: ich würd sagen weil * also bei solchen sachen * da hört der

26 KÄ: spaß auf\ * also: da würd ich auf kei/nen fall mitmachen so *
 Käthe knüpft explizit an die Diskussionsfrage an, indem sie diese wiederholt. Sie schließt eine Phrase an *das gerät ja irgendwie ins wanken* (Z. 21), welche die Funktion hat, die Diskussionsfrage zu relativieren. Auch hier kündigt die Schülerin im Anschluß daran Beispiele an. Sie reiht verschiedene Stichworte aneinander, vom Oberbegriff – *trend*, *designerdroge* – hin zum Konkreten –

extasy, lsd (Z. 22-23). Auch Käthe benennt hier nicht ausdrücklich das Kriterium 'Gefährlichkeit', sondern setzt es als Allgemeinwissen im Kontext von *designerdrogen* etc. voraus. Das Beispiel hat hier einen begründenden Charakter.

Danach wird die Schülerin konkreter: Sie markiert das Nachfolgende als ihre Meinung und gibt die Folgen dieses Trends an; die Gefährlichkeit wird nicht abstrakt benannt, sondern äußert sich konkret in der Gefahr für das je eigene Leben (Z. 23f). Dies reformuliert sie mit einer weiteren Redewendung (*bei solchen sachen da hört der spaß auf*, Z. 25-26), bevor sie auf ihr eigenes Verhalten eingeht: *da würd ich auf keinen Fall mitmachen*.

Zusammenfassend: Die Gesprächsausschnitte sind typisch für die Aktivitäten von Lehrer, Schülerinnen und Schüler bei diesem Gesprächstyp. Die Schülerinnen und Schüler nehmen direkt Bezug auf die vom Lehrer formulierte Diskussionsfrage, indem sie Behauptungen für oder gegen die Quaestio präsentieren, die sie fast immer mit Beispielen stützen.¹¹ Die Diskussionsfrage selbst wird häufig relativiert bzw. spezifiziert und dann von den Schülerinnen und Schülern beantwortet: Sie stellen eine These bzw. eine Behauptung auf, die meistens mit Floskeln wie *ich meine, ich bin der meinung, ich glaube* eingeführt wird. Begründet wird eine Behauptung fast ausschließlich mit Hilfe von Beispielen. Sowohl die Behauptungen als auch die begründenden Beispiele stammen meist aus der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Die explizite oder indirekte Bezugnahme¹² auf die Redebeiträge anderer Schülerinnen und Schüler ist relativ häufig, die direkte Anrede kommt gelegentlich vor. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Beiträge ihrer MitschülerInnen, indem sie diese inhaltlich ergänzen oder ihnen widersprechen.

Die Aktivitäten der Lehrenden korrespondieren über weite Phasen mit den Aktivitäten der SchülerInnen. Der Lehrer hält sich verbal sehr zurück; er beschränkt seine Aktivitäten im Großen und Ganzen auf die Formulierung der Diskussionsfrage, auf die Interjektion *mhm*, die den Abschluß des Redebeitrags einer Schülerin oder eines Schülers ratifiziert und gleichzeitig in Verbin-

¹¹Beispiele haben in den Argumentationen Jugendlicher einen hohen Stellenwert. Sie werden wesentlich häufiger in primär explikativer bzw. begründender Funktion verwendet als in Exempel-Funktion. Zur Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen siehe Schütte/Spiegel (i.V.).

¹²Ein Beispiel für eine explizite Bezugnahme: "*ich wollt noch was sagen zu dem was die nina vorhin gesagt hat*". Indirekte Bezugnahmen erfolgen ohne Namensnennung meist durch thematisch-inhaltliche Anbindung an Bereiche, die von anderen eingeführt wurden: "*zu den kosten noch mal*".

dung mit einem entsprechenden Blickkontakt oder einer Geste das Rederecht an den oder die nächste weitergibt. Er greift nur ein, wenn es darum geht, das Verständnis von Äußerungsbeiträgen zu klären oder sich über das Hintergrundwissen der Schülerinnen und Schüler zu informieren. An einer hier nicht präsentierten Stelle diskutiert er mit den SchülerInnen mit, indem er vergleichbare Aktivitäten wie diese realisiert: Er bezieht sich direkt auf die Diskussionsfrage und stützt seine Behauptung, indem er sie durch Beispiele begründet.

Weitere Lehreraktivitäten: Gelegentlich reformuliert der Lehrer verallgemeinernd oder abstrahierend Redebeiträge der SchülerInnen, an einigen wenigen Stellen unterstützt er die Argumentation der SchülerInnen, und an einer Stelle greift er beschwichtigend ein. Daneben strukturiert er die Unterrichtsstunde im Hinblick auf ihre Makrophasen (Eröffnung, Diskussion, Zusammenfassung).

Die Orientierung von Lehrer, Schülerinnen und Schülern liegt auf der Beantwortung und Bearbeitung der Diskussionsfrage. Diese wird wiederholt in der klassischen Pro- und Contra-Form ‘Soll man x, ja oder nein?’ formuliert. Fokusverschiebungen im Sinne von thematischen Veränderungen der Diskussionsfrage finden nur in Form von Aspektualisierungen der Diskussionsfrage statt.

Ein weiteres Augenmerk der Gesprächsbeteiligten liegt auf der wechselseitigen Bezugnahme der Redebeiträge von Schülerinnen und Schülern und der wechselseitigen Bearbeitungen. Hingegen sind Formulierungen, die Hintergründe oder Ursachen aufdecken, selten und werden vom Lehrer auch nicht induziert.

2.2. Die Klärungsdiskussion

Die Klärungsdiskussion ist eine Diskussionsform, in welcher die Gesprächsbeteiligten gemeinsam Ursachen, Analysen und Hintergründe erarbeiten, um auf dieser Basis Sachverhalte und Zusammenhänge besser verstehbar oder einsichtig zu machen oder Mißverständnisse zu klären. Typische Fragen in diesem Zusammenhang sind ‘Warum ist x?’, ‘Worin liegen die Gründe für x?’ Dies stellt im schulischen Kontext der Argumentationseinübung eine andere Art der Arbeitsaufgabe dar, hat eine andere Art der Themenbehandlung zur Folge und ist eine andere Form der Diskussion im Vergleich zum Pro- und Contra-Modell. Unter Sprechaktaspekten dominieren hier faktisches oder hypothetisches Erklären-Warum, d.h. es wird expliziert, wie Sachverhalte

(möglicherweise) zustande kommen.

Im folgenden Gespräch behandelt eine 13. Klasse eines Gymnasiums gleichfalls argumentativ das Thema 'Drogen'. Die hier präsentierten Transkriptausschnitte geben ca. die Hälfte der Stellen wieder, in welchen die Schülerinnen und Schüler dieses Thema diskutieren.

Transkriptausschnitt 3, Gymnasium 13. Kl.¹³

30 LE: ich würde noch mal gern mal fragen/ * ähm gibt es einen trend

31 LE: den sie * rundweg verurteilen würden\ oder moden auch wir wollen

32 LE: des jetzt mal zusamm=sehn\

33 AN: ja die ne: * diese überhaupt

34 TO: kleiderterror

35 LE: extasy

36 AN: diese drogen * drogentrends * drogenmode mhm si=s eben

37 AN: mode diese designer sind modedroge extasy wird ja auch so * titu-
liert

38 AN: also wer den mitmacht ist wahrscheinlich selber schuld\ * auch

39 AN: nach der ganzen aufklärung die da geleistet wurde dass halt * doch

40 AN: schädlich ist\ und nicht wie viele sagen\ dass halt ** unschädlich sei

41 LE: ähm was glauben sie wo *

42 AN: des stimmt nicht/ sie ist schädlich aber *1*

43 LE: ich schließ mich dem jetzt mal an dass es eine mode*erscheinung
sei/ eine

44 LE: eine modedroge ist es sicher * ähm

¹³Die Sprechersiglen stehen für die folgenden Namen: LE = Lehrer B, AN = Andreas, TO = Tobias, SA = Sandra.

- 45 AN: is noch=n bisschen mehr als mode
- 46 LE: worin worin hat dieses denn ihrer meinung nach seine gründe *
- 47 LE: dass es dass es auf auf diesem markt doch offenbar ganz
- 48 TO: weltflucht
- 49 LE: erhebliche entwicklungen gibt
- 50 AN: naja die können sich wahrscheinlich
- 51 AN: nicht mehr an was äh begeistern oder freuen oder * können halt
- 52 AN: kein * nicht mehr anders ihren spaß haben * als nur unter drogen
- 53 LE: mhm * sandra
- 54 AN: * das normale leben ist ihnen vielleicht zu öde
- 55 SA: ja ich denk mal dass für viele auch das normale leben zu
- 56 SA: problematisch ist dass eben genügend leute da sind oder genügend
- 57 SA: jugendliche da sind * die eben mit schule oder auch mit arbeitslosig-
- 58 SA: keit oder allem nicht mehr klar kommen und dann denken okay dann
- 59 SA: * werf ich ne pille ein und sind für n paar stunden weg * und hab
- 60 LE: mhm
- 61 SA: meine heile welt/ * und bin happy/ und bin mit denen gut und

Analyse:

Zunächst formuliert Lehrer B wie Lehrer A noch im Hinblick auf die Diskussionsfrage ‘Soll man Moden und Trends mitmachen?’, wobei er im Vergleich zu Lehrer A seine Frage spezifiziert, indem er nach negativen Trends bzw. Moden fragt. Dadurch wird eine Relativierung durch die Schülerinnen und Schüler unnötig. Andreas hat Formulierungsschwierigkeiten, und der Lehrer gibt eine entsprechende Formulierungshilfe, wobei er auf das Konkretum (*ecstasy*) zum Allgemeinen (*drogen, drogentrends, drogenmode*, Z. 36) verweist.

Der Schüler ratifiziert und fährt mit seinem Redebeitrag fort, indem er seine Behauptung weiter ausbaut. Auch hier verläßt sich der Schüler auf Präsuppositionen bezüglich des Allgemeinwissens der SchülerInnen und präsentiert die Begründung 'Schädlichkeit' erst gegen Ende seiner Äußerung.

Die zunächst recht vage formulierte Nachfrage des Lehrers (Z. 41-44, 46-47, 49) zielt nicht auf eine weitere Fundierung der Begründung von Andreas, sondern auf Hintergründe für diesen Trend (*worin hat dieses denn ihrer meinung nach seine gründe...*, Z. 46) und hat eine Fokusverschiebung zur Folge: weg vom Trend 'Drogen' und seiner Schädlichkeit, hin zu Ursachen für das Entstehen dieses spezifischen Trends. Die Schädlichkeit des Trends ist wohl ausreichend begründet, allerdings ohne explizite Beispielnennung – extasy ist das Beispiel, das für die Schädlichkeit steht. Die Lehrerfrage zielt nicht mehr auf die Initiierung von Argumentation i.e.S., sondern von (hypothetischen) Erklärungen des Sachverhalts Drogenkonsum. Auf diesen Sprechaktmodus lassen sich Schüler sofort ein:

Auf die Lehrerfrage äußert Andreas Vermutungen und antwortet mit Relativierungen (*wahrscheinlich, vielleicht, unspezifisches die*, Z. 50-54). Der thematische Fokus der Vermutung, die 'Unlust der Jugendlichen', wird nicht explizit benannt, sondern muß durch Aneinanderreihung mehrerer modalitätsbezeichnender Verben ex negativo erschlossen werden: *sich nicht begeistern, freuen können, keinen spass* (Z. 51-52). Erst gegen Ende begründet Andreas explizit: *das normale leben ist ihnen vielleicht zu öde* (Z. 54).

Eine zweite Schülerin, Sandra, erhält das Rederecht. Ihr Redebeitrag bezieht sich nicht auf die ursprüngliche Diskussionsfrage, sondern auf die zuvor formulierte Lehrerfrage nach den Hintergründen für Drogenkonsum (Z. 46). Sandra beginnt ihre Äußerung mit einer These (das normale Leben ist zu problematisch), die sie wie zuvor Andreas mit einer Aneinanderreihung möglicher Problembereiche expliziert (*mit schule oder auch mit arbeitslosigkeit oder allem*, Z. 57/58) und die in einer szenischen Darstellung des Gebrauchs von Drogen münden (zu szenischen Darstellungen siehe Spiegel 1997). Interessant ist die Darstellungsperspektive in diesem Äußerungsteil: Sandra formuliert aus der Binnenperspektive einer hypothetischen Drogenbenutzerin: *werf ich ne pille ein ... und bin happy und bin mit denen gut*.

Danach erfolgen weitere Fokusverschiebungen, die allmählich vom Thema Drogen wegführen und auf die ich hier nicht weiter eingehen werde.¹⁴ Kurz

¹⁴Es geht um 48-Stunden-Partys, die nur mit Extasy durchzustehen sind, um zu große Freiheiten der Jugendlichen, um Gruppenzwang bei Drogen und Kleidung, um auseinander driftende Elternhäuser, um die Mythologisierung der Familie, bis TO Z. 71 das Thema 'Drogen' wieder aufgreift.

danach meldet sich noch einmal Tobias zu Wort:

Transkriptausschnitt 4, Gymnasium, 13. Kl.

- 70 LE: ja/
71 TO: vielleicht (...) vielleicht ist es auch ein bisschen weltflucht also
72 TO: gemischt mit genußsucht * weil also drogen gibts ja seit seit es
73 TO: kulturen gibt die diese * drogen herstellen können aber diese
74 TO: drogen hatten also über die jahrtausende hinweg immer eine
75 LE: mhm
76 TO: rituelle bedeutung in der gruppe als * gruppe zusammen
77 TO: also und das bewußtsein für die gegebenen götter oder an was
78 TO: an was man immer auch glaubte/ zu erweitern/ * und eben diese
79 TO: grenze in des in dieses überreich zu überschreiten\ * heute ist es
80 TO: so * dass jeder seinen eigenen trip einschmeißt und nicht mehr in
81 TO: der gruppe also es ist diese rituelle verbindung ist nicht mehr da/
82 LE: mhm
83 TO: sondern jeder individuell äh jeder als einzelner isoliert/ ** sich
84 TO: irgendwelche * äh irgendwelche happy hours macht da oben * im
85 TO: nirwana/* und da ist eben halt da ist eben auch die gefahr zu sehen\
86 TO: also weil es nicht mehr an bestimmte * rituelle anlässe äh gebunden/
87 TO: ist** also es wäre höchst * ketzerisch und unheilig gewesen sich
89 LE: was ja eigentlich ein indiz
88 TO: einfach mal so die drogen einzuschmeißen

90 LE: wäre für diese vereinzelungstendenz die in unserer gesellschaft

91 LE: stattfindet

92 TO: * eigentlich schon

Ohne explizit an die Lehrerfrage anzubinden antwortet der Schüler auf die Frage nach den 'gründen' (Z. 46/47). Seine Anbindung an eine vorangegangene Aktivität ist anderer Art: Zeile 48 hat Tobias bereits den Ausdruck *weltflucht* als Schlagwort in das Gespräch eingeworfen, ohne jedoch Andreas, der zuvor den Redeturn innehatte und an den sich in erster Linie die Lehrerfrage richtete, das Rederecht streitig zu machen. Nachdem sowohl Andreas, Sandra als auch verschiedene andere MitschülerInnen ihre Redebeiträge formuliert haben und der Lehrer abwartend in die Runde schaut, ergreift Tobias das Wort und bindet durch die Wiederholung seines Schlagworts *weltflucht* implizit an die frühere Lehrerfrage (Z. 46/47) an.

Seine These ist die Verbindung der Argumente von Sandra (Probleme) und Andreas (Langeweile) auf einem abstrakten Niveau formuliert (*weltflucht also gemischt mit genußsucht*). Danach folgt eine Begründung – signalisiert durch den kausalen Konnektor 'weil' – die inhaltlich keine thematische Fortführung der These darstellt, sondern eine Fokusverschiebung beinhaltet: die kontrastive Darstellung 'damals/ heute'. Da durch den kausalen Konnektor aber ein inhaltlicher Begründungszusammenhang mit dem Vorangegangenen suggeriert wird, liegt hier ein sogenannter 'schiefer Anschluß' vor.¹⁵ Tobias stellt einen neuen Zusammenhang zum Thema 'Drogen' her: ihre historisch-gesellschaftliche Funktion und ihre rituelle Bedeutung. Dabei kontrastiert er verbal recht elaboriert¹⁶ Funktion und Gebrauch von Drogen 'über die jahrtausende hinweg/heute' (Z. 74/79). Tobias argumentiert nicht – wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler – aus seinem konkreten Lebensumfeld heraus, sondern auf stark abstraktem Niveau.

Auf Tobias' Äußerung reagiert der Lehrer. Ohne inhaltlich auf den Beitrag

¹⁵Unter einem schiefem Anschluß versteht man eine formal meist explizite Anbindung an den Fokus einer vorangegangenen Aktivität bei gleichzeitiger Verschiebung des inhaltlichen Fokus. Es wird z.B. durch eine grammatikalische Konstruktion ein inhaltlicher Zusammenhang suggeriert (z.B. durch Verknüpfung mit 'weil'), der inhaltlich nicht gegeben ist. Verbale Kommunikation ist zu flüchtig, als daß den Gesprächsbeteiligten solche 'Ungereimtheiten' auffallen würden.

¹⁶Die sprachliche Elaboriertheit ist ein individueller Faktor. Tobias hebt sich durch seine Formulierungsfähigkeit deutlich von seinen MitschülerInnen ab. Dies zeigt sich in der Originalität seiner Argumente auch an anderer Stelle, in einem hohen Abstraktionsgrad der Darstellung, in syntaktisch komplexen Konstruktionen sowie in einem entsprechenden Fremdwortgebrauch. Die Verschränkung von Intellektuellensprache und Jugendsprach-Jargon wäre interessant zu betrachten.

des Schülers einzugehen, zieht er Schlüsse aus der Vorgängeräußerung – und verschiebt dabei gleichfalls den Fokus. Er greift den Aspekt der ‘Vereinzelung’ heraus, stuft ihn dadurch in seiner Relevanz hoch und macht ihn sozusagen zu einem neuen Thema. Hierbei praktiziert er, was auch die anderen Schülerinnen und Schüler machen – und was der Lehrer möglicherweise von seinen Schülerinnen und Schülern erwartet: Er stellt ein Begründungs- oder Folgeverhältnis mit dem Vorangegangenen her – und verschiebt dabei den Fokus. Nicht die Inhalte des jeweils Gesagten sind relevant, sondern das Erarbeiten einer bestimmten Argumentationsstruktur. Ursachensuche, Grund-Folge-Verhältnisse stehen im Vordergrund, nicht die inhaltliche Bezugnahme, Stellungnahme und Bearbeitung von Vorgängeraktivitäten. Entsprechend formuliert der Lehrer seine Fragen an die SchülerInnen; er erfragt Hintergründe und Zusammenhänge wie in Zeile 41/46 und produziert sie bei Bedarf selbst wie in Zeile 89/90.

Es kommt eine Argumentationsform zustande, die weniger die Beiträge der anderen berücksichtigt und bearbeitet als vielmehr eine Form des Fragen-Beantwortens in Begründungs- und Kausalzusammenhängen darstellt.¹⁷

2.3. Zusammenfassender Vergleich zwischen den Argumentationsformen 1 und 2

Es ist zu erwarten, daß SchülerInnen der 13. Kl. Gymnasium anders diskutieren als SchülerInnen der 10. Kl. Realschule. Allerdings scheint der Unterschied nicht so sehr in den verschiedenen Altersstufen zu liegen: 13. Kl. und 10. Kl. Gymnasium unterscheiden sich nicht so sehr im Hinblick auf die Argumentationsform ‘Klärungsdiskussion’, sondern eher in bezug auf den Umfang des Argumentationsraums. Unser Material zeigt, daß die sprachliche Elaboriertheit ein primär individueller Faktor ist – und da können es so manche aus der 10. Kl., auch aus dem Realschulbereich, mit dem Durchschnitt der 13. Kl. aufnehmen.

Die beiden Argumentationsformen ‘klassische Pro- und Contra-Diskussion’ (im folgenden P genannt) und ‘Klärungsdiskussion’ (im folgenden K genannt) scheinen sich, vorsichtig formuliert, auf die beiden Schultypen ‘Realschule’ und ‘Gymnasium’ zu verteilen; allerdings ist für eine gesicherte Aussage das Untersuchungsmaterial nicht repräsentativ genug. Hier sei erwähnt, daß alle

¹⁷Es soll kein Urteil getroffen werden, welcher Argumentationstyp denn nun der bessere sei. Je nach Situation und Anforderung wird die Fähigkeit zu beiden Argumentationstypen benötigt.

LehrerInnen nur die Diskussionsfrage 'vorgeschrieben' bekamen. Wie diese zu behandeln sei und welche Art Diskussion zu führen sei, wurde nicht vorgegeben, sondern oblag den Lehrenden. Insofern überrascht zumindest mich, daß in unserem Korpus Realschullehrende unterschiedlichster Realschulen häufiger Aktivitäten des Typs P realisierten, wohingegen LehrerInnen unterschiedlichster Gymnasien eher Aktivitäten des Typs K wählten.

Wenn man die beiden Argumentationsformen Pro- und Contra-Diskussion, im folgenden P genannt, und Klärungsdiskussion, im folgenden K genannt, miteinander vergleicht, so ergeben sich einige Unterschiede in den Aktivitäten, welche die Beteiligten, SchülerInnen und LehrerInnen, realisieren. Die Aktivitäten betreffen 1. die Bezugnahme zum Diskussionsthema und damit die Behandlung des jeweiligen Fokus, 2. den Argumentationsraum, 3. die Bezugnahme auf andere Schülerinnen und Schüler und im Zusammenhang damit die Adressatenspezifik der Beiträge, 4. das Verhalten der Lehrenden.

1. Die Bezugnahme zum Diskussionsthema: Während sich die Gesprächsbeteiligten bei der Argumentationsform P (Pro- und Contra-Diskussion) direkt an der *Diskussionsfrage* orientieren und diese sozusagen auf der Oberfläche diskutieren mit den Variationen 'Soll man x oder nicht unter diesen oder jenen Umständen?', verändert sich bei der Argumentationsform K (Klärungsdiskussion) die zu diskutierende Frage während des Unterrichtsverlaufs. Im Zentrum steht nicht die Behandlung der Diskussionsfrage, sondern diese wird vielmehr zum Anlass genommen, *Hintergründe, Ursachen etc. im Kontext der Diskussionsfrage zu erarbeiten*. Das Gewicht liegt auf der Einübung bestimmter Argumentationsstrukturen wie Kausal- und Folgebeziehungen, wobei die Inhalte, über die argumentiert wird, sekundär scheinen: sie werden nur kurz angeschnitten, aber nicht ausführlich behandelt, Vorangegangenes wird jeweils wieder zum Fokus für das Erarbeiten neuer Begründungszusammenhänge, oft in Form hypothetischer Erklärungen. Dies hat zur Folge, daß der Bearbeitungsschwerpunkt beim Argumentieren nicht mehr auf der Behandlung der Diskussionsfrage liegt, sondern auf der Bearbeitung von Hintergründen und Zusammenhängen. Eine wesentliche Aktivität besteht im Problematisieren und in der analytischen Betrachtung von immer neuen Sachverhalten, was aber aufgrund der mangelnden Fokus Konstanz nicht zu einer Klärung führt. Eine Ursache mangelnder Fokus Konstanz mag auch in einer fehlenden Relevanzsetzung liegen, denn die meisten angesprochenen Themenbereiche werden mit nur geringer Aufmerksamkeit abgehandelt.

Die häufigen Fokuswechsel machen es den Gesprächsbeteiligten schwer, eine bestimmte Position zu beziehen, sie begründend darzustellen und zu an-

deren abzugrenzen. Es fehlen die Bezugnahmen auf die Beiträge anderer Schülerinnen und Schüler sowohl im Hinblick auf Ergänzungen als auch im Hinblick auf Widersprüche. Eine Diskussion im klassischen Sinne – Position beziehen, gegenüber anderen Positionen abgrenzen und verteidigen, auf andere Personen eingehen, Kompromisse suchen – findet nicht statt.

Im Vergleich dazu ist es bei P so, daß die Schülerinnen und Schüler in erster Linie die Diskussionsfrage behandeln. Fokusverschiebungen etablieren keine neuen Diskussionsthemen, sondern betreffen in der Regel Aspektualisierungen der Diskussionsfrage. Die Schülerinnen und Schüler beziehen bei dieser Argumentationsform eher Position und gehen häufig auf die Gesprächsbeiträge der anderen ein, indem sie sie ergänzen, explizieren oder ihnen widersprechen. Hintergründe werden kaum erfragt. Wird die analytische Bearbeitung einer Fragestellung notwendig, so zeigen sich die SchülerInnen etwas hilflos.

2. Aufgrund der unterschiedlichen Behandlungsformen der Diskussionsfrage bei P und K ergeben sich je unterschiedliche Argumentationsräume: Während der Argumentationsraum bei P im Hinblick auf die Diskussionsfrage recht groß ist und relativ viele Aspektualisierungen umfasst, andere thematische Bereiche aber nur minimal behandelt werden – also breit im Hinblick auf das Diskussionsthema, klein in bezug auf Themenvielfalt -, ist der Argumentationsraum bei K im Hinblick auf die Diskussionsfrage relativ klein, auf die Unterschiedlichkeit der thematischen Bereiche bezogen aber relativ groß – und insgesamt größer als bei P: klein bezüglich der Diskussionsfrage, breit im Hinblick auf die Themenvielfalt.

Hier sind die Unterschiede bei den verschiedenen Klassen relativ groß und nicht nur abhängig vom Einfallsreichtum oder Allgemeinwissen der SchülerInnen, sondern auch davon, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer durch entsprechende Fragen die SchülerInnen anregen.

3. Über die Bezugnahme auf die Beiträge anderer SchülerInnen wurde bereits in (1.) etwas gesagt. Ich gehe davon aus, daß nur bei relativer Fokus Konstanz intensiver über ein Thema diskutiert werden kann, da die Aufmerksamkeit der Gesprächsbeteiligten bei wiederholter Fokusverschiebung auf immer neue Gesichtspunkte gelenkt wird, und angesichts der Flüchtigkeit des Gesagten in der verbalen Interaktion¹⁸ die Komplexität eines thematischen Gegenstands aus dem Blick der Gesprächsbeteiligten gerät. Insofern die Fokus Konstanz bei P

¹⁸Zur Flüchtigkeit des Gesagten als Kennzeichen der verbalen Interaktion siehe z.B. Nothdurft 1996.

wesentlich stärker ist, ist auch die Bezugnahme auf andere Schülerinnen und Schüler wesentlich häufiger. Dieser Faktor ist auch abhängig von Art und Anzahl der Lehreraktivitäten, wie in (4.) deutlich wird.

4. Hält sich ein Lehrer oder eine Lehrerin verbal stark zurück und beschränkt sich bei den Lehrer-Beiträgen auf gesprächsstrukturierende Aktivitäten, bleibt den SchülerInnen viel Raum auch für Diskussionen untereinander. Ist ein Lehrer oder eine Lehrerin hingegen verbal häufig präsent gerade durch wiederholtes Formulieren von Fragen, dann richten sich die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in erster Linie auf die Lehrenden und auf die Beantwortung ihrer Fragen. Diese Form von Unterricht ist stark lehrerzentriert und wirkt auf Diskussionsaktivitäten kontraproduktiv.¹⁹ Bezugnahme auf andere SchülerInnen kommen selten bis gar nicht vor. Die Intensität der verbalen Präsenz der Lehrenden ist häufig²⁰ abhängig von deren Aktivitäten: Die Lehrerin oder der Lehrer evozieren durch die Art von Fragen und durch Gesprächsstrukturierungen spezifische Argumentationsformen und sie steuern, indem sie entsprechend honorieren bzw. reformulieren und nachfragen. Gelegentlich produzieren sie mit den SchülerInnen vergleichbare Aktivitäten, machen sozusagen das jeweils von ihnen honorierte Muster vor oder mit, häufig realisieren sie jedoch Aktivitäten komplementärer Art.²¹

Zusammenfassend kann man sagen, daß die Vorteile bei der Argumentationseinübung anhand von P darin liegen, daß die SchülerInnen eher lernen, aufeinander Bezug zu nehmen und sich wechselseitig bei der Argumentation zu berücksichtigen. Schwierigkeiten bereiten diesen SchülerInnen analytische Betrachtungsweisen von Sachverhalten und entsprechend das Erarbeiten von Hintergründen und Ursachen, falls die Lehrenden doch entsprechende Fragen stellen. Dies gilt nicht für die Schülerinnen und Schüler, die Argumentation nach dem Schema K einüben; deren Schwierigkeiten liegen darin, längere Zeit einen thematischen Fokus zu fixieren bis hin zu einer erfolgreichen Bearbeitung bzw. einer Ergebnisfeststellung, als auch darin, die Gesprächs-

¹⁹Interessant sind in diesem Zusammenhang die nonverbalen Aktivitäten der SchülerInnen: bei lehrerzentriertem Unterricht sind Körperhaltung und Blickkontakt sowohl bei Aktivitäten der Lehrenden als auch bei den gerade sprechenden SchülerInnen auf die Lehrenden zentriert. Bei nicht-lehrerzentriertem Unterricht hingegen wenden sich die SchülerInnen bei ihren Beiträgen auch mit Körperhaltung und Blickkontakt anderen SchülerInnen zu und blenden die Lehrenden visuell aus.

²⁰Manche Klassen verweigern die Mitarbeit, d.h. sie blockieren und verweigern den Lehrenden die Kooperativität, und evozieren dadurch eine starke verbale Präsenz der Lehrenden.

²¹Aktivitäten komplementärer Art sind solche, wo die Gesprächsbeteiligten je einen Teil von zueinander gehörenden Aktivitäten ausführen wie z.B. Gruß/Gegengruß, Frage/Antwort etc.

beiträge anderer zu berücksichtigen und auf sie einzugehen.²²

Hier sei noch auf Gemeinsamkeiten zwischen den SchülerInnen unterschiedlicher Klassen und Schultypen hingewiesen, soweit es aus unserem Korpus hervorgeht:

- Erstaunlich viele Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Schul- und Klassentypen haben Formulierungsschwierigkeiten, sowohl im Hinblick auf die richtige Wortwahl als auch in bezug darauf, einen Gedanken oder ein Argument hinreichend klar und nachvollziehbar zu formulieren.
- Die Art der internen Argumentationsstruktur, wie sie die Schülerinnen und Schüler präsentieren, ist vergleichbar: Auf eine Behauptung oder eine These folgt eine Begründung, meist in Form eines Beispiels, wobei in den 13. Klassen das Beispiel häufiger exemplifizierende Funktion als explizierende Funktion hat. Die meisten Beispiele stammen aus dem persönlichen Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler. Während sie in Klärungsdiskussionen eher verallgemeinernd-abstrakt benannt werden, formulieren die SchülerInnen in den Pro- und Contra-Diskussionen häufig konkrete Beispiele aus dem eigenen Erleben bzw. aus dem Erleben vom Hörensagen.
- Die meisten SchülerInnen greifen häufig auf formelhafte Wendungen, Redewendungen, Phraseme zurück und reproduzieren Stereotype, wobei einige SchülerInnen ihre Verwendung von Stereotypen als Klischees zwar kritisch reflektieren, aber nichtsdestotrotz nutzen.

3. Podiumsdiskussion und Jury²³

Die Beobachtungen, die im 2. Kapitel dargestellt wurden und die auf den Auswertungen der Aufnahmen des ersten Settings – klassische Unterrichtsform mit Lehrenden –, beruhen, wurden durch erste Analysen von Aufnahmen des zweiten Settings – Podiumsdiskussion und Jury, Behandlung der Quaestio ‘Gleichberechtigung’ – bestätigt, denn das Verhalten, das die Schülerinnen

²²Siehe auch weiter unten Kap. 3.

²³Die hier dargestellten Ergebnisse sind erste Annäherungen, da die Analysen zu Argumentationen nach dem zweiten Setting ‘Podium und Jury’ noch nicht abgeschlossen sind.

und Schüler im jeweils ersten Setting zeigten, konnte teilweise in verstärkter Form auch beim zweiten Aufnahme-Setting festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler, die in erster Linie nach dem Schema 'P' Argumentationen einübten, formulierten auch in Abwesenheit des Lehrenden ihre Argumente im Hinblick auf die Diskussionsfrage, auf die sie sich häufig bezogen, sie gingen wechselseitig aufeinander ein, indem sie aufeinander formal und inhaltlich Bezug nahmen und sich ergänzten oder auch widersprachen. Sie zeigten Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten, wenn es zur Fortführung der Diskussion notwendig war, Ursachen oder Hintergründe zu erarbeiten: Entweder wichen sie auf andere Aspektualisierungen aus oder beantworteten entsprechende Fragen erst gar nicht bzw. mit einem Schulterzucken.

Diese Schwierigkeiten hatten die Schülerinnen und Schüler, die in erster Linie die Argumentationsform K einübten, nicht. Stand zur weiteren Klärung oder Differenzierung die Bearbeitung von Hintergründen oder Ursachen an, so übernahm ein Schüler oder eine Schülerin für kurze Zeit die Moderatorenrolle und forderte dezidiert zur entsprechenden Bearbeitung auf. Die Zusammenarbeit der SchülerInnen in diesem Bereich lief relativ problemlos. Ging es aber um die Darstellung je unterschiedlicher Positionen, so hatten sie häufig Probleme, für hinreichend lange Zeit den Redeturn innezuhaben, da sofortige, in der Regel pauschale Widersprüche zu wiederholten Unterbrechungen führten. Bei der genaueren Analyse zeigte sich, daß die Schülerinnen und Schüler sich häufig gar nicht richtig zuhörten, geschweige denn ausreden ließen: Die interaktive Qualität von Kommunikation wie 'zuhören' und 'aufeinander eingehen' war aufgrund des Primats der Produktion von Gesprächsaktivitäten sekundär. Darüber hinaus hatten die Klassen der Gruppe K wesentlich größere Schwierigkeiten, fokuskonstant zu argumentieren und entsprechend einen Sachverhalt bis hin zu einem Ergebnis oder einer für die Beteiligten befriedigenden Klärung zu diskutieren.

Die Bestimmung des Stellenwerts der einzelnen Argumente, bzw. deren jeweiliger Relevanz im Kontext der Quaestio, bereitete den Schülerinnen und Schülern aller Argumentationsformen Probleme.

4. Folgerungen

Was heißt nun gut argumentieren lernen? Der Erwerb der Kenntnisse über Argumentationsstrukturen, die sich in der Einübung der Darstellung von Behauptungs-Begründungs-Verhältnissen und von Ursache-Folge-Beziehungen konkretisieren, machen allein noch keine Diskussionsfähigkeit aus. Argumen-

tieren als interaktive Fähigkeit ist eine Kombination von verbalen Fähigkeiten (Formulierungsfähigkeit), intellektuellen Fähigkeiten (Strukturwissen und Wissen um Inhalte und Zusammenhänge) und sozialen Fähigkeiten (Kooperativität). Entsprechend reicht die Einübung der Begründungsfähigkeit allein bei der Argumentationseinübung nicht aus: Es müssen auch kommunikative Kompetenzen erworben werden wie 'sich wechselseitig ausreden lassen', 'aufeinander eingehen', 'aufeinander zugehen', 'zuhören'.

Der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit und der Argumentationsfähigkeit ist abhängig von der Einübung unterschiedlicher Aktivitäten. Der Argumentationseinübung selbst liegen bestimmte Modelle von Argumentation und unterschiedliche Vorstellungen über Begründungsaktivitäten zugrunde, an denen sich die Lehrenden und die SchülerInnen orientieren. Es macht Sinn, verschiedene Methoden der Argumentationseinübung zu vermitteln, da damit auch unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten eingeübt werden. Konkret heißt dies, daß die Lehrenden die SchülerInnen sowohl zu Warum-Fragen, Fragen nach Gründen, Folgerungen, Folgen anregen können als auch dazu, die SchülerInnen zum Zuhören, zur Rücksichtnahme, zum Geltenlassen fremder Positionen und Argumentationen und zur Perspektivenübernahme der Darstellung anderer zu sensibilisieren.

Darüber hinaus könnte das Experimentieren mit neuen Unterrichtsformen, denen verschiedene Diskussionsmodelle zugrunde liegen, einerseits Schwächen der Schülerinnen aufdecken, andererseits könnte dadurch die Einübung anderer kommunikativer Fähigkeiten ermöglicht werden. Verschiedene Diskussionsmodelle eröffnen den Beteiligten die Erprobung unterschiedlicher Rollen wie ModeratorIn, Diskutierende, Jury und ermöglichen entsprechend auch hier die Wahrnehmung und Einübung unterschiedlichster Fähigkeiten. Darüber hinaus können Videoaufnahmen und Audioaufnahmen über Unterrichtsstunden zur distanzierten Selbstwahrnehmung von Lehrenden und SchülerInnen genutzt werden und zur Reflexion über Vorgänge, die man als Agent eines Geschehens nicht selbst wahrnimmt.²⁴ Sowohl die ad-hoc-Beobachtung von Argumentation als Mitglied einer Jury, als auch die retrospektive und verfremdende Beobachtung durch Videoaufnahmen können eine wechselseitige Kritik an Argumentation oder Diskussionsstil und somit einen Meta-Diskurs der SchülerInnen anregen und deren Reflexionsfähigkeit fördern.

5. Anhang: verwendete Transkriptionszeichen

²⁴Zur Verwendung von Videoaufnahmen im Schulunterricht siehe Vinçon 1993.

nirwana/	steigende Intonation
sehen\	fallende Intonation
si=s	Verschleifungen zwischen zwei Lexemen
*	Minipause
**	etwas längere Minipause
1	Pause + Angabe in Sekunden, hier 1 Sekunde
(jetzt so)	vermuteter Wortlaut
(...)	unverständlich
K: GELÄCHTER	Kommentarzeile, hier mit Kommentar GELÄCHTER

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (1989): Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Eine diskursanalytische Untersuchung über das Institutionswissen. Frankfurt/Bern.
- Becker-Mrotzek, Michael (1993): Kommunikation und Sprache in Institutionen. Ein Forschungsbericht zur Analyse institutioneller Kommunikation. Teil IV: Arbeiten zur schulischen Kommunikation. In: Deutsche Sprache, Heft 3/93, S. 264-282.
- Berthold, Siegwart (1997): Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Essen.
- Ehlich, Konrad/Rehbein Jochen (1986): Begründen. In: dies.: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen, S. 88-132.
- Göttert, Karl-Heinz (1978): Argumentation. Grundzüge ihrer Theorie im Bereich theoretischen Wissens und praktischen Handelns. Tübingen.
- Herbig, Albert (1992): Argumentieren. Zur Theorie und Didaktik argumentativen Handelns. In: Jb. Deutsch als Fremdsprache 18, S. 329-341.
- Kallmeyer, Werner/Schütte, Wilfried/Spranz-Fogasy, Thomas (1996): Argumentieren. Institut für deutsche Sprache, Mannheim. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Kindt, Walter (1992): Organisationsformen des Argumentierens in natürlicher Sprache. In: Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim, S. 95-120.
- Klein, Josef (1987): Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN. Tübingen 1987.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. In: Klein, Wolfgang (Hg.): Argumentation und Argument, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (=LiLi) 10 Heft 38/39, S. 9-57.
- Klein, Wolfgang (1981): Logik der Argumentation. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.):

- Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf, S. 226-264.
- Meissner, Iris (1994): Argumentation in natürlicher Sprache. Eine empirische Untersuchung geschlechtstypischer Argumentationsformen. Frankfurt
- Naess, Arne (1966/1975): Kommunikation und Argumentation. Eine Einführung in die angewandte Semantik. Kronberg.
- Nothdurft, Werner (1996): Schlüsselwörter. Zur rhetorischen Herstellung von Wirklichkeit. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Gesprächsrhetorik: Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen, S. 351-418.
- Püschel, Ulrich/Sandig, Barbara (Hg.) 1993: Stilistik, Bd. III.: Argumentationsstile. Hildesheim/New York.
- Schütte, Wilfried/Spiegel, Carmen (i.V.): Die Funktion von Beispielen in der Argumentation von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe.
- Slembek, Edith (1992): Argumentieren lernen. Ein Kapitel handlungsorientierten Unterrichts mit ausländischen Studierenden. In: Jb. Deutsch als Fremdsprache 18, S. 342-362.
- Spiegel, Carmen (1997): Selbst- und Fremdstilisierungen in umweltpolitischen Auseinandersetzungen. In: Sandig, Barbara/Selting, Margret (Hg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin, New York, S. 286-317.
- Spranz-Fogasy, Thomas (1997): Rhetorische Verfahren des Argumentierens. Institut für deutsche Sprache, Mannheim. Unveröffentl. Arbeitspapier.
- Vinçon, Inge (1993): Videoaufzeichnungen als methodische Grundlage zur Förderung der mündlichen Argumentationsfähigkeit in der Sekundarstufe. In: Ulrich, Winfried/Buck, P. (Hg.): Video in Forschung und Lehre. Weinheim, S. 86-100.
- Vinçon, Inge (im Druck): Projektbericht: Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen der Klassen 5-10. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Vinçon, Inge/Spiegel, Carmen/Betz, Manfred (1997): Forschungsbericht 'Untersuchungen zur Argumentationsfähigkeit von Schülern der Sekundarstufe'. 1. Jahresbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Vogt, Rüdiger (1995): Was heißt Gesprächserziehung? In: Der Deutschunterricht, Heft 1/1995, 43-53.
- Weingarten, Rüdiger/Pansegrau, Petra (1993): Argumentationsstile im Unterricht. In: Püschel, Ulrich/Sandig, Barbara (Hg.): Argumentationsstile, 127-146.

Adresse der Autorin:

Dr. Carmen Spiegel
PH Heidelberg, Fak. II. Deutsch
Am Neuenheimer Feld 561
69120 Heidelberg.