



Leseprobe aus Schicker und Schmölzer-Eibinger, ar|gu|men|tie|ren,
ISBN 978-3-7799-6276-2 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6276-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6276-2)

Inhalt

Einleitung 7

Argumentieren als sprachliche Handlung

Zuerst mündlich, dann schriftlich?
Theoretische Verortung und empirische Evidenzen zur schulischen
Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes
mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen
Forschungsdiskurs
Stephan Schicker, Sabine Schmölzer-Eibinger & Lisa Niederdorfer 12

Zur makrostrukturellen Prägung argumentierender Textprozeduren
Sara Rezat 28

„Wieso“ und nicht „Warum“!
Von der Theorie zur Analyse kausaler Fragen
in der Lehrer-Schüler-Interaktion
Anna Volodina 48

Die sprachliche Markierung visueller Evidenz bei argumentativen
Schülerpräsentationen im Gesellschaftsunterricht
Olaf Gätje 67

Argumentieren im Sprachunterricht

Argumentative Textprozeduren im ersten Jahr
der gymnasialen Oberstufe.
Präsentation erster Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts
Britta Ehrig 90

Was macht eigentlich eine „gute“ Erörterung aus?
Textqualität der Textsorte Erörterung aus Sicht
von Lehrwerksautor_innen und Lernenden bzw.
im Kontext internationaler Bezugstextsorten
Stephan Schicker 106

Argumentieren im Fachunterricht

- Argumentationskompetenz und argumentative Sprachhandlungen
in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern.
Sprachdidaktische und fachdidaktische Perspektiven
Inger Petersen, Madeleine Domenech & Raja Reble 134
- Die Praktik(en) des argumentierenden Schreibens
in den Schulfächern *Deutsch, Biologie* und *Geschichte*.
Erste Ergebnisse einer Studie zum Argumentieren im Fach
Sarah Rose 150
- Förderung von Argumentationskompetenzen durch Vergleiche?
Analyse von Vergleichsaufgaben in deutschen, britischen
und französischen Geographieschulbüchern
Alexandra Budke & Marine Simon 170
- „Das steht doch bereits in der Bibel, daß alle Menschen
Menschen sind!“
Intertextuell konstruierte Argumente in Schüler-Texten
Abdel-Hafiez Massud 186

Argumentieren in der Zweitsprache

- „Also ich mein das ist nicht so wichtig Für die Kider“.
Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenzen
bei SeiteneinsteigerInnen
*Magdalena Michalak, Simone Lotter, Evelina Winter &
Thomas Grimm* 206
- Interlingual argumentieren.
Transfer von Textprozeduren am Beispiel argumentierender Texte
russischsprachiger Studierender mit Deutsch als Zweitsprache
Elisa Rauter 223

Zuerst mündlich, dann schriftlich?

Theoretische Verortung und empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs

Stephan Schicker, Sabine Schmölzer-Eibinger & Lisa Niederdorfer

1. Einleitung

Argumentieren zu können – im Mündlichen wie im Schriftlichen – stellt eine zentrale Kompetenz dar und ist sowohl für den schulischen Lernerfolg als auch für die Teilhabe an Diskursen und Entscheidungsprozessen in einer demokratischen Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Raum deuten allerdings darauf hin, dass nicht nur SchülerInnen, sondern auch noch Studierende die lehrplanmäßigen Anforderungen, die in Bezug auf ihre Argumentationsfähigkeiten gestellt werden, nicht immer erfüllen (vgl. Weinstock/Neuman/Glassner 2006; Graham/Perin 2007; Wolfe 2011). Auch wenn grundsätzlich in Bezug auf curriculare Erfordernisse bzw. die Konzeptualisierung von Argumentationskompetenz Unterschiede zwischen dem anglo-amerikanischen Raum und den deutschsprachigen Ländern bestehen, sind die Herausforderungen, die das Argumentieren an Lernende stellt, in den deutschsprachigen Ländern im Wesentlichen dieselben.

2. Argumentieren lernen – medialitätsspezifisch oder medialitätsübergreifend?

Im deutschsprachigen Raum fokussiert die Forschung zum Argumentieren vor allem auf die Modellierung und den Erwerb von argumentativer Gesprächs- und Textkompetenz (vgl. Grundler 2011; Heller 2012; Quasthoff 2009; Quasthoff/Heller/Morek 2017; Augst et al. 2007; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Rezat 2014) bzw. die interaktive Organisation argumentativer Gespräche (z. B. Heller 2012; Quasthoff/Heller/Morek 2017) sowie die Untersuchung von Textprozeduren als Konstituenten schriftlicher Argumentationen respektive ihres didak-

tischen Potenzials (vgl. Feilke 2008; Feilke 2010a; Feilke 2012; Feilke 2014; Rezat 2014; Rotter/Schmölzer-Eibinger 2016).

Arbeiten zu medialitätsspezifischen und medialitätsübergreifenden Aspekten des Argumentierens sowie die Implikationen, die sich daraus für das Verhältnis von mündlichem und schriftlichem Argumentieren aus empirischer und fachdidaktischer Perspektive ergeben, wurden bisher im deutschsprachigen Raum eher vernachlässigt, was angesichts der internationalen Forschungslage dazu verwundert. In Arbeiten zu medialitätsübergreifenden Aspekten des Argumentierens (Domenech/Heller/Petersen 2018; Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger i. Dr.) wird das Argumentieren als kommunikative Praktik betrachtet, d. h. als gesellschaftlich und sozial etabliertes, konventionalisiertes Verfahren zur kommunikativen Bearbeitung wiederkehrender Probleme bzw. Aufgaben (Heller 2012; Quasthoff/Heller/Morek 2017; Fiehler et al. 2004, S. 99). Diese bestehen beim Argumentieren primär darin, Strittiges bzw. divergierende Sichtweisen auszuhandeln. Es handelt sich dabei um ein vergleichsweise herausforderndes Kommunikationsproblem, da es nach sprachlich komplexen, d. h. äußerungs- und satzübergreifenden Lösungsverfahren verlangt (vgl. Domenech/Heller/Petersen 2018, S. 17). Dies gilt für das mündliche wie auch für das schriftliche Argumentieren. Die damit verbundenen kommunikativen Aufgaben bzw. „Jobs“ (Domenech/Heller/Petersen 2018, S. 17) sind mit vielfältigen Anforderungen verbunden.¹ Sie bestehen v. a. im Herstellen von Dissens/Problematisieren, Etablieren einer Begründungspflicht, Begründen und Hinterfragen von Positionen, Abschließen bzw. Überleiten (ebd., S. 19), werden jedoch medialitätsspezifisch durch bestimmte pragmatische und sprachliche Mittel realisiert (vgl. ebd., S. 18f.). Dazu zählen prosodische, gestische, grafische und lexikalische Formen, die an der hör-, sicht- bzw. lesbaren Oberfläche als kontextsensitive Hinweise auf domänenspezifische Handlungsmuster fungieren und deren Funktion textsorten- bzw. gattungsspezifische Prägung² erkennen lassen. Sie markieren auch den Grad der Explizitheit sprachlicher Handlungen, der sich je nach Medium aufgrund der unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen unterscheidet. So konnte etwa in einer Fallstudie von Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger (2020) gezeigt werden, dass die Positionierung in argu-

-
- 1 Hier finden sich Parallelen zum Konzept der Textprozeduren (Feilke 2014); während dieses jedoch auf Gebrauchsschemata und Prozedurausdrücke in Texten fokussiert, schließt jenes der Jobs (Quasthoff/Heller/Morek 2017) sowohl mündliche als auch schriftliche kommunikative Praktiken ein (siehe dazu auch das GLOBE-Modell, das von Hausendorf/Quasthoff (1996/2005) für das mündliche Erzählen entwickelt und für weitere Sprachhandlungen, u. a. auch das Argumentieren (Heller 2012) adaptiert wurde).
 - 2 Kommunikative Praktiken werden im Mündlichen als kommunikative „Gattungen“ (Quasthoff/Heller/Morek 2017) und im Schriftlichen als „Textsorten“ (Feilke 2014) bezeichnet (vgl. Domenech/Heller/Petersen 2018, S. 17).

mentativen Briefen sprachlich häufiger explizit markiert wurde als in Gesprächen, in denen auch auf prosodische und gestische Formen zurückgegriffen werden konnte, um den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen.

In mündlichen Argumentationen ist somit von einer echten Dialogizität auszugehen, bei der die GesprächspartnerInnen im Hier und Jetzt kopräsent sind und miteinander interagieren. Gesprächsbeiträge erfolgen in „Echtzeit“ und lassen den kommunikativen Erfolg ad hoc bewerten. Argumentative Sprachhandlungen wie das Positionieren, Begründen oder Konzedieren werden in der Gesprächssituation ko-konstruiert, sequentiell ausgehandelt und können mit nonverbalen Zeichen der Mimik, Gestik oder des Blickkontakts verknüpft werden (vgl. Heller 2018; Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020). Reaktionen auf Gesprächsbeiträge erfolgen ad hoc, lassen den kommunikativen Erfolg in der Situation bewerten und den Fortgang der Argumentation interaktiv vorantreiben. Kommunikative Erwartungen und Ziele können dabei unmittelbar koordiniert, kontinuierlich überprüft und angepasst werden.

Beim schriftlichen Argumentieren ergibt sich demgegenüber eine besondere Herausforderung aus der „virtuellen Dialogizität“ des Argumentierens (vgl. Feilke 2008, S. 155), da sich das schriftliche Argumentieren in einem Spannungsverhältnis zwischen seiner dialogischen Konzeptualisierung und seiner monologischen Umsetzung in schriftlichen Texten bewegt. Denn das Argumentieren kann von seinem Ursprung her – wie oben dargestellt – als kommunikative Handlung grundsätzlich dialogisch angesehen werden. Dieser „potenziell dialogische Charakter [bleibt auch] in der Schriftlichkeit erhalten“ (Vissner/Höfle 2015, S. 184) – müssen doch beim Argumentieren neben der Koordination von Behauptungen, der Verwendung von Begründungen und Beweisen bzw. von überzeugenden Argumenten zur Stärkung der eigenen Position auch Gegenargumente eines potenziellen Diskurspartners antizipiert, eingeräumt und entkräftet werden. Im Schreibprozess wird das Argumentieren – trotz dieses dialogischen Charakters – jedoch monologisch realisiert. D.h. das Wechselspiel von Argumenten geschieht intrapersonell, indem sich der/die Schreibende in den Leser bzw. die Leserin hineinversetzt (vgl. Becker-Mrotzek/Schneider/Tetling 2010).

Dieser dialogische Charakter des Argumentierens zeigt sich u. a. beim Konzedieren. Dabei wird Gegenargumenten zunächst Relevanz und Geltung eingeräumt, bevor diese dann durch ein Argument, das stärker wiegt, entkräftet werden (vgl. Feilke/Topfink 2017, S. 11). Dass sich diese Integration von Gegenargumenten als eine große Schwierigkeit beim schriftlichen Argumentieren erweist, zeigen u. a. Ferretti, MacArthur und Dowdy (2000, S. 700) bzw. Leitão (2003, S. 301 f.), die feststellen, dass zwar schon unter 15-Jährige Gegenargumente einbringen, diese dann aber nicht zur Stützung der eigenen Position in den Text integrieren können. Dies kann auf den Umstand zurückgeführt werden, dass der/die Schreibende vor der schwierigen Aufgabe steht, „gleicher-

maßen konzeptionell schriftlich und dialogisch-kontrovers zu argumentieren“ (Feilke 2010b, S. 218). Rezat (2011, S. 63) führt die fehlende Integration von Gegenargumenten auch darauf zurück, dass den Lernenden die erforderlichen sprachlichen Mittel dafür fehlen; sie konnte in ihrer Studie zeigen, dass die Häufigkeit von konzessiven Prozeduren mit dem Schreibalter zunimmt. Weiters kann u. a. Selbstzentriertheit (z. B. Golder/Coirier 1996), Myside Bias (z. B. Wolfe/Britt/Butler 2009), Confirmation Bias (z. B. Felton/Crowell/Liu 2015) sowie kognitive Überlastung (Capacity Theory z. B. McCutchen 1996) als Ursache für die besondere Herausforderung bei der Integration von Gegenargumenten angeführt werden.

Eine weitere – damit in Verbindung stehende – Herausforderung beim schriftlichen Argumentieren resultiert aus dem „Fehlen eines textunabhängigen Sachverhalts“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, S. 62) bzw. aus seiner „große[n] strukturelle[n] Offenheit“ (Feilke 2008, S. 156). Augst und Faigel (1986) bzw. Feilke und Augst (1989) haben bei ihrer Untersuchung argumentativer Texte von SchülerInnen und Studierenden einen grundlegenden Zusammenhang zwischen Ordnungsproblemen in argumentativen Texten und Textordnungsmustern festgestellt (vgl. Augst et al. 2007, S. 199), die „in Abhängigkeit von entwicklungspsychologischen Faktoren die Gesamtstruktur der Texte in unterschiedlichem Maße bestimmen“ (Feilke/Augst 1989, S. 317). Betrachtet man die Verteilung von Textordnungsmustern (TOMs) auf verschiedene Altersgruppen, liegt der Schluss nahe, dass die Entwicklung der Textstrukturierungsfähigkeiten als Prozess in vier Phasen zunehmender Dezentralisierung der Perspektive zu sehen sei (vgl. Portmann 1997, S. 32). Diese Dezentralisierung der Perspektive geht mit einer immer stärkeren Integration des Adressatenbezuges in die Textstruktur einher, was nach Winkler (vgl. 2003, S. 31) zu den komplexesten Anforderungen an Schreibende beim Argumentieren zählt.

Während somit zum einen von medialitätsübergreifenden Anforderungen des Argumentierens auszugehen ist, die sich in denselben „Jobs“ und Aufgaben bzw. sprachlichen Handlungen wie z. B. dem Positionieren, Begründen oder Konzedieren manifestieren, werden diese andererseits aufgrund unterschiedlicher Kommunikationsbedingungen medialitätsspezifisch realisiert. Sie werden als Handlungs-Züge (Domenech/Heller/Petersen 2018, S. 18) in Gesprächen sequentiell organisiert und als Gebrauchsschemata in Texten (Feilke 2014) global strukturiert. Im medialen Vergleich zeigen sich daher sowohl medialitätsbedingte Spezifika als auch Gemeinsamkeiten, die in der interaktiven bzw. virtuell-dialogischen Organisation von Argumentationen zu berücksichtigen sind und die Verwendung spezifischer pragmatischer Mittel und sprachlicher Formen erfordern. Ausgehend davon, dass neben Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Argumentieren „face to face“ und in virtuell-dialogischer Form auch von einer Verschränkung medialitätsübergreifender und -spezifischer Aspekte in beiden Medien auszugehen ist (Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger

2020) stellt sich aus didaktischer Perspektive die Frage, ob das schriftliche Argumentieren, das aufgrund seiner virtuellen Dialogizität mit komplexeren Herausforderungen verbunden ist, über das mündliche Argumentieren entlastet werden könnte und ein didaktisches Setting, bei dem das mündliche Argumentieren als Stütze für das schriftliche Argumentieren genutzt und diesem vorge-schaltet wird, für die Entwicklung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten von SchülerInnen gewinnbringend sein könnte.

3. Mündliches Argumentieren als „Steigbügel“ für schriftliches Argumentieren – eine theoretische Verortung

Während die weiter oben beschriebenen Herausforderungen, denen Lernende beim mündlichen wie schriftlichen Argumentieren begegnen, weitgehend gut dokumentiert und analysiert sind (u. a. Feilke/Augst 1989; Jechle 1992; Roussey/Gombert 1992; Zammuner 1995; Golder/Courier 1996; Garate/Melero 2005; Graham/Perin 2007; Newell et al. 2011; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Ferretti/Lewis 2013; Quasthoff/Heller/Morek 2017), gibt es bisher erst wenige Arbeiten, die die Spezifika des mündlichen und schriftlichen Argumentierens als schulische Lernform kontrastiv und in ihrem Zusammenspiel aus didaktischer Perspektive analysieren (vgl. Rezat/Grundler 2016; Domenech/Heller/Petersen 2018; Grundler/Rezat/Schmölzer-Eibinger 2020). Dies überrascht vor allem deshalb, weil das mündliche Argumentieren in der schulischen Tradition des Deutschunterrichts vielfach als Einstieg für das schriftliche Argumentieren eingesetzt wird (vgl. Rezat/Grundler 2016, S. 149). Inwiefern diese didaktische Vorgangsweise für den Erwerb von (schriftlichen) Argumentationsfähigkeiten jedoch gewinnbringend ist, wurde bisher – zumindest für das Deutsche – kaum untersucht.

Dieser Ansatz zur Förderung von schriftlichen Argumentationsfähigkeiten fokussiert auf das, was Shi, Matos und Kuhn (2019, S. 108) „its developmental roots“ nennen: mündliche Argumentationsfähigkeiten bzw. den Dialog als „bridge to argumentative writing.“ Im anglo-amerikanischen Raum verfolgt dieser dialogische Ansatz die Förderung von schriftlichen Argumentationsfähigkeiten durch einen Fokus auf vorgelagerte mündliche Diskussionen, indem man den Lernenden mittels Dialoges den sonst Abwesenden „interlocutor“ zur Verfügung stellt.

„The student writer stares forlornly at the blank page, hoping to somehow fill it with bland statements at least vaguely related to the assigned topic but directed to no one, without saying anything anyone might object to. In dialog, the student knows who he or she is addressing and has a purpose in doing so. These two components – a

clearly defined audience and a meaningful purpose – are essential to effective writing.“ (Shi, Matos & Kuhn 2019, S. 108).

Die theoretische Basis für die Einbeziehung des Dialogs zur Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen geht auf den *sociocultural approach* zurück (vgl. Mercer/Littleton 2007; VanDerHeide/Newell 2013; Asterhan/Resnick/Clarke 2015). Diese (theoretische) Perspektive auf das Schreiben geht von der Annahme aus, „that writing development is influenced by participating in situations that afford opportunities to appropriate semiotic tools and social practices.“ (Ferretti/Graham 2019, S. 1347).

Speziell für das Feld des schriftlichen Argumentierens führen zahlreiche AutorInnen theoretisch gewonnene Erkenntnisse an, um die Annahme zu stützen, dass mündliche Interaktion das wichtigste Mittel zur Förderung von Argumentationsfähigkeiten sei (z. B. Kuhn 1992; Commeyras 1994; Waggoner et al. 1995; Lipman 1997). Diese theoretische Annahme, dass soziale Interaktion einen guten Kontext für die Entwicklung von Argumentationsfähigkeiten bietet, geht auf Vygotsky (1981, S. 157) und seine *social interaction theory* zurück, in der er ausführte, dass „the higher functions of child thought first appear in the collective life of children in the form of argumentation and only then develop into reflection for the individual child.“ Auf diesen theoretischen Überlegungen aufbauend argumentiert auch Paul (1987, S. 137), dass „children need to experience dialogical thinking because such thinking is essential for rationally approaching the most significant and pervasive everyday human problems.“

Schreiben wird dabei als soziale Praxis aufgefasst, was in den Worten von Applebee (1996, S. 3) bedeutet, dass „knowledge arises out of participation in ongoing conversations about things that matter, conversations that are themselves embedded within larger traditions of discourse.“ In jüngeren Arbeiten greifen auch Asterhan, Resnick und Clarke (2015) Vygotskys Theorie auf und betonen, dass alltägliche soziale Praktiken im Zuge von mündlichen Argumentationen den Ausgangspunkt für die Entwicklung von schriftsprachlichen Argumentationsfähigkeiten bilden. Zudem werden auch „proactive executive control strategies (PECS)“ durch einen Fokus auf den Dialog zur Anbahnung von schriftlichen Argumentationsfähigkeiten trainiert (Nussbaum/Asterhan 2016).³ Diese unterstützen auch beim Aufbau eines metasprachlichen Bewusstseins („meta-strategic awareness“), das beim Schreiben argumentativer Texte vor allem aufgrund der zerdehnten Kommunikationssituation (Ehlich 1984) von besonderer Bedeutung ist.

3 Diese PECS steuern den Inhalt des Arbeitszeitgedächtnisses und legen Ziele und Teilziele für kommunikative Handlungen fest. Nach Untersuchungen von Taatgen (2014) haben sie auch das Potenzial die Leistung des Arbeitszeitgedächtnisses bei Transferaufgaben zu verbessern.