

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek / Dr. Frank Schneider / Dr. Klaus Tetling

Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen

Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8

- Erprobte Unterrichtsvorhaben mit Arbeitsmaterialien -

Argumentierendes Schreiben

Inhalt

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Argumentieren als zentrales Thema der Unterrichtsmaterialien | 1 |
| 2 | Argumentieren: Theorie und Beispiele | 3 |
| 3 | Die zentrale didaktische Idee | 8 |
| 4 | Das Unterrichtsmaterial | 11 |
| 5 | Terminologie | 12 |

1 Argumentieren als zentrales Thema der Unterrichtsmaterialien

Argumentierende Texte zu verfassen, ist eine komplexe Anforderung, die für unterschiedliche schulische und außerschulische Zusammenhänge bedeutsam ist. In nahezu allen Unterrichtsfächern werden Schülerinnen und Schüler mit Aufgabenformaten konfrontiert, die eine begründete Stellungnahme verlangen. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer fordern die nachvollziehbar gestützte Positionierung ebenso wie sprachliche Fächer, in der Mathematik wird dem Argumentieren ähnlich wie in den Naturwissenschaften ein zunehmend höherer Stellenwert zugemessen. Die schulischen Schwerpunktsetzungen leiten sich auch aus der Tatsache her, dass außerhalb der Schule in zahlreichen privaten und beruflichen Feldern die Fähigkeit zum schriftlichen Argumentieren benötigt wird. Viele alltägliche Schreibprodukte erweisen sich bei näherer Betrachtung als argumentierende Texte: Behördenbriefe, Beschwerdeschreiben, Anträge oder auch konzeptionelle Darstellungen haben nicht selten das Ziel, das Gegenüber vom eigenen Standpunkt zu überzeugen. Die Kompetenz, schriftlich argumentieren zu können, hat für Schülerinnen und Schüler insofern eine hohe Zukunftsbedeutung.

Dem Fach Deutsch kommt bei der Schulung dieser Kompetenz eine besondere Bedeutung zu. Während andere Fächer argumentative Fähigkeiten nutzen und fachlich differenzieren, kann es als Aufgabe des Faches Deutsch gelten, diese anzubahnen und in ihren sprachlichen Aspekten auszubauen. Nicht zuletzt aus diesem Grund zählen die Bildungsstandards das Ar-

gumentieren zu den zentralen Schreibformen (2004, 12). Und in den KLP für das Gymnasium des Landes NRW heißt es: „*Sie [die Schüler/innen] verfassen unter Beachtung unterschiedlicher Formen schriftlicher Erörterung argumentative Texte*“ (2007, 32). Dabei wird u.a. erwartet, dass sie *Thesen entwickeln, Argumente sammeln und ordnen, Argumente durch Beispiele veranschaulichen, Schlussfolgerungen ziehen, den Argumentationsgang einer Vorlage zusammenfassen, Argumente überlegt anordnen sowie Gegenargumente begründet zurückweisen können, z.B. in einer Resolution oder einem Leserbrief* (ebd.).

Die Kompetenz, argumentierende Texte zu verfassen, umfasst unterschiedliche Dimensionen: Der Schreiber/Die Schreiberin muss neben der klaren eigenen Positionierung zu einer strittigen Frage in der Lage sein,

- die Sache in einer der strittigen Frage angemessenen Form zu erfassen und Sachwissen in funktionaler Weise für den Text zu nutzen,
- die Perspektive des Lesers / der Leserin – in der Regel ohne direkte Kommunikationsmöglichkeit – zu antizipieren und in einer adressatenorientierten Gestaltung des Textes zu berücksichtigen,
- den situativen Kontext des Textes zu erfassen und für die Textgestaltung zugrunde zu legen,
- Mikro- und Makrostruktur des Textes dem Schreibziel und der angestrebten Textsorte anzupassen.

Diese vielschichtigen Anforderungen bewältigen selbst erwachsene Schreiberinnen und Schreiber zuweilen nur in begrenztem Maße¹. Somit ist für die schulische Arbeit – zumal für die hier im Fokus stehenden Stufen 5 bis 8 – Bescheidenheit geboten: Zu hoffen, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Stufe 8 eine umfassende Fähigkeit zum Verfassen verschiedener argumentierender Texte für unterschiedliche strittige Situationen aufweisen, dürfte sich als Illusion erweisen. Wohl aber lässt sich in den ersten vier Stufen der Sekundarstufe I eine Basis zur systematischen Entwicklung einer Argumentationskompetenz schaffen², auf die der Unterricht höherer Stufen aufbauen kann und die nach der Schule eine weitere Ausfächerung ermöglicht.

Als realistisches Schreibziel bis zur Stufe 8 wird in diesen Materialien nicht der – eher abstrakte - klassische Erörterungsaufsatz angesehen, der mögliche Positionen zu einem strittigen Sachverhalt in einem heuristischen Prozess gegeneinander abwägt. Vielmehr soll die Kompetenz entwickelt und gestärkt werden, in einem für die Schülerinnen und Schüler inhaltlich überschaubaren Rahmen Texte zu verfassen, die ein Gegenüber von der eigenen Position zu einer strittigen Frage zu überzeugen vermögen. Von daher stehen hier als Endprodukte schülerorientierter Schreibprozesse lebensweltlich eingebettete Textformate im

¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden insbesondere: Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin 2006. Winkler, Iris: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt a.M. 2003.

² Im Kernlehrplan Deutsch (G 8) findet man dazu eine für das Ende der Sek. 1 (Jgst. 9) durchaus weitgehende und anspruchsvolle Kompetenzformulierung: Die Schüler „verfassen unter Beachtung unterschiedlicher Formen schriftlicher Erörterung argumentative Texte.“ (Kernlehrplan Deutsch. Gymnasium (G8). Frechen 2007. Seite 32.)

Mittelpunkt (wie etwa Anträge an die Klassengemeinschaft, Leserbriefe, Briefe an die Eltern der Klasse, Artikel für die Schülerzeitung usw.).

Mit den Unterrichtsmaterialien wird der Versuch unternommen, exemplarisch zu zeigen, wie diese Kompetenz durch die Anlage verschiedener Unterrichtsreihen in den Stufen 5 bis 8 spiralförmig entfaltet werden kann. Argumentierendes Schreiben wird dabei stets als etwas Ganzes betrachtet, das sich nicht in abgrenzbare und einzeln vermittelbare Teilfertigkeiten aufspalten lässt. In allen Modulen der Unterrichtsmaterialien werden aus diesem Grunde altersangemessene Lernsituationen skizziert, in denen stets umfassend argumentiert werden muss.

2 Argumentieren: Theorie und Beispiele

Unter *Argumentieren* verstehen wir solche sprachlichen Handlungen, in denen etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges mit dem Ziel geklärt wird, es unstrittig zu machen. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob diese Handlungen mündlich oder schriftlich realisiert werden und ob es sich um etwas schon manifest oder nur potentiell Strittiges handelt. Immer dann, wenn zwei oder mehr Partner über eine Sache uneins sind, kann argumentiert werden. Das Grundprinzip des Argumentierens besteht darin, das Strittige durch Bezug auf Unstrittiges zu klären, d.h. den Dissens in einen Konsens zu überführen; Konsens kann auch darüber bestehen, dass man unterschiedlicher Meinung ist. Ziel ist also nicht in jedem Fall das Herbeiführen eines Kompromisses.

Strittig kann grundsätzlich vieles sein, etwa eine Behauptung über eine Sache (*Das Regal steht schief*), ein Ereignis (*Das grüne Auto ist ohne Halt aus der Nebenstraße in die Hauptstraße eingebogen*) oder eine Person (*Klaus ist wirklich unzuverlässig*), eine Forderung oder Bitte an den Kommunikationspartner (*Du bist heute mit Abwasch an der Reihe*) oder Dritte, ein Vorwurf an eine Person (*Du hast deine Aufgaben nicht erledigt*). Wenn der Sprecher oder Schreiber annimmt, dass sein Kommunikationspartner zustimmt, wird er aus Gründen der kommunikativen Ökonomie in der Regel keine Begründung liefern. Meldet der Partner Widerspruch an oder kann ein solcher vermutet werden, wird die sprachliche Handlung begründet – und die Partner haben mit dem Argumentieren begonnen.

Den Aufbau bzw. die Struktur einer Argumentation hat Toulmin (1996) in allgemeiner Weise beschrieben, indem er das Verhältnis ihrer Bestandteile zueinander bestimmt hat. Das soll an zwei Beispielen illustriert werden. Im ersten Beispiel kann folgende Behauptung strittig sein: „Joachim Löw wird unsere Nationalmannschaft zum Erfolg führen“. Das kann argumentativ wie folgt gestützt werden:

Argument: Löw ist ein guter Trainer.

Dahinter verbirgt sich eine Schlussregel, die wie folgt lauten könnte:

Schlussregel: Wenn jemand ein guter Trainer ist, dann führt er seine Mannschaft zum Erfolg.

Zusätzlich kann ein Argument durch weitere Fakten oder Tatsachen gestützt werden:

Stützung: Löw hat als Assistent von Klinsmann die deutsche Mannschaft ins Halbfinale der Weltmeisterschaft geführt.

Aus den Argumenten und möglichen Stützungen kann dann die Schlussfolgerung gezogen werden, die ursprünglich strittig war:

Schlussfolgerung: Deshalb wird er auch als Trainer die Mannschaft zum Erfolg führen.

Grundsätzlich ist es möglich, Bedingungen zu nennen, unter denen die eigene Argumentation nicht zutrifft:

Ausnahme: Außer die DFB-Führung mischt sich in Mannschaftsfragen ein.

Im zweiten Beispiel kann folgende Behauptung strittig sein: „Der Einsatz von Sonnenenergie dient dem Klimaschutz“. Das kann argumentativ wie folgt gestützt werden:

Argument: Die Sonnenenergie erzeugt keinen CO₂-Ausstoß.

Dahinter verbirgt sich eine Schlussregel, die wie folgt lauten könnte:

Schlussregel: Wenn ein Verfahren zur Energieerzeugung kein CO₂ produziert, dann schont es das Klima.

Zusätzlich kann ein Argument durch weitere Fakten oder Tatsachen gestützt werden:

Stützung: Solarzellen zur Nutzung der Sonnenenergie sind im Unterschied zur konventionellen Energieerzeugung sehr langlebig.

Aus den Argumenten und möglichen Stützungen kann dann die Schlussfolgerung gezogen werden, die ursprünglich strittig war:

Schlussfolgerung: Deshalb dient der Einsatz von Solarenergie dem Klimaschutz.

Grundsätzlich ist es möglich, Bedingungen zu nennen, unter denen die eigene Argumentation nicht zutrifft:

Ausnahme: Außer Solarzellen werden von weit her importiert und benötigen Transportenergie.

Diesen Zusammenhang von strittiger Schlussfolgerung, Argument, Schlussregel und Stützung kann man wie folgt darstellen:

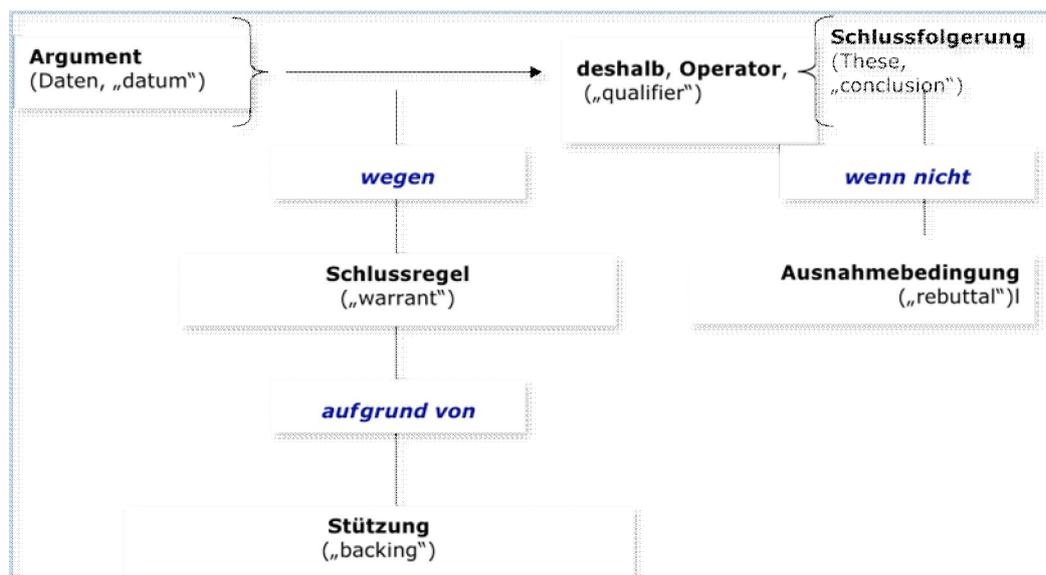


Abb. 1: Toulmin 1996: Formales Argumentationsschema

So hilfreich ein solches Schema ist, um sich den grundsätzlichen Zusammenhang vor Augen zu führen, so schwierig ist es, das Schema im alltäglichen Argumentieren wiederzufinden. Das hängt damit zusammen, dass wir vielfach Argumente oder Stützungen nur andeuten oder dass die Argumente ihrerseits strittig sind und deshalb gar nicht als solche erkannt werden. Für das Schreiben argumentierender Texte kann das Schema eine hilfreiche Heuristik sein, die einem bei der Suche nach Argumenten und dem Aufbau der Argumentation hilft.

2.1 Argumentationskompetenz³

Unter *argumentativer Kompetenz* soll – im Sinne einer Arbeitsdefinition – ein spezifischer Ausschnitt der sprachlichen Handlungsfähigkeit verstanden werden, der mündlich wie schriftlich realisiert werden kann. Dabei geht es im Kern um die Fähigkeit, sich in angemessener Weise verbal über strittige Sachverhalte auseinanderzusetzen. Diese Teilkompetenz setzt sich ihrerseits aus rezeptiven und produktiven Fähigkeiten zusammen: In einer Gesprächssituation bzw. in einem Text muss zunächst einmal etwas als strittig eingeschätzt und erkannt werden, um überhaupt darauf reagieren zu können. Sodann ist es erforderlich, das Strittige in Form eines Modells mental zu repräsentieren, d.h. bestimmte Positionen und Gründe in einen Zusammenhang stellen zu können, der im Widerspruch zu eigenen Positionen steht. Eine solche Erkenntnis stellt die logische Voraussetzung des Argumentierens dar. Zu den produktiven Teilkompetenzen gehört zunächst einmal die kognitive Fähigkeit, den strittigen Positionen ein eigenes Konzept entgegenzustellen, d.h. ein kohärentes Netz von eigenen Positionen und Gründen zu entwickeln. Hierzu muss das vorhandene (oder anzueignende Wissen) aktiviert und in eine neue Struktur gebracht werden. Dann gilt es, dieses wissensbasierte Konzept unter Bezug auf die vorhandenen (mündlichen oder schrift-

³ Vgl. hierzu vor allem die Arbeiten von Willenberg/Gailenberg/Krelle ((2007), Krelle/Willenberg (2008) und Krelle/Vogt/Willenberg (2007).

lichen) Äußerungen und mit Blick auf den Adressaten situationsangemessen zu versprachlichen, d.h. das Konzept sowohl inhaltlich darstellen als auch in seiner kommunikativen Funktion zu kennzeichnen.

Damit sind die basalen argumentativen Fähigkeiten beschrieben. Hinzu kommen komplexere Fähigkeiten dergestalt, dass die so entstehende Argumentation reflektiert und in ihrer Geltung (neu) bewertet wird. So kann beispielsweise dem Gesprächspartner oder Autoren das Recht abgesprochen werden, bestimmte Positionen zu vertreten, oder die Gültigkeit von Argumenten bestritten werden. Zum anderen gehört es zu den komplexeren Fähigkeiten bewusst und strategisch zu argumentieren, was sich etwa darin zeigt, mögliche Argumente nicht vorzutragen, um sie später einzubringen oder um zu vermeiden, dass bestimmte Gegenargumente vorgebracht werden.

Argumentationskompetenz meint also die produktive wie rezeptive Fähigkeit, in einem strittigen Zusammenhang Wissensstrukturen zu entwerfen und sie inhaltlich wie kommunikativ angemessen zu versprachlichen.

2.2 Argumentierende Texte

Argumentierende Texte sollen solche heißen, in denen es überwiegend um die Klärung strittiger Fragen geht, indem Gründe für bestimmte Behauptungen angeführt werden. Oder anders ausgedrückt: In argumentierenden Texten geht es, im Unterschied etwa zu narrativen oder deskriptiven, um die Beziehung von Ursache und Wirkung: X weil Y. „Es geht um Kausalität im engeren und darüber hinaus im weiteren Sinn: um Konditionalität [Bedingung], Konzessivität [Einräumung], Finalität [Ziel, Zweck] und Konsekutivität [Folge]“ (Sitta 2005, 150 f). Wer argumentiert, muss kausale Zusammenhänge herstellen. Dem verwandt sind explikative Texte, in denen Schlussfolgerungen (X folgt aus Y) dargestellt werden. Aber auch in anderen Texttypen, etwa narrativen oder instruktiven, finden sich argumentierende Sequenzen. Das hängt mit der Komplexität kommunikativen Handelns zusammen, das sich in der Regel nicht auf einen Handlungs- oder Texttyp beschränken lässt. Beispiele für überwiegend argumentierende Texte sind Kommentare und Leserbriefe, Beschwerden und Reklamation, Bittbriefe und Anträge, Rezensionen und Besprechungen, Thesenpapiere und Statements. In der Schule finden sich überwiegend die Erörterung sowie die Textanalyse und -interpretation.

Das Besondere argumentierender Texte – gegenüber dem mündlichen Argumentieren – besteht darin, dass die Argumentation hier nicht gemeinsam entfaltet wird im Wechselspiel von Argument und Gegenargument, sondern gewissermaßen monologisch. Indem sich der Schreiber in den Leser hineinversetzt, versucht er mögliche Gegenargumente zu bedenken und im Vorfeld zu entkräften. Aus diesem Grund sind gute argumentative Texte oftmals sehr komplex, indem Argumente, Gegenargumente und Stützungen ein filigranes Netz bilden. Je fachlicher und abstrakter solche Texte werden, beispielsweise in allgemeinen moralischen Überlegungen, desto weniger scheint der ursprüngliche Handlungscharakter noch durch, nämlich die Absicht, einen Leser von der eigenen Position zu überzeugen. Das sollte jedoch in didaktischen Zusammenhängen nie vergessen werden, weil diese Überzeugungsabsicht die Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler steuert.

2.3 Schreibenanlässe

Bei den explizit argumentierenden Schreibenanlässen lassen sich **persönliche Stellungnahmen** (Meinungsäußerung) und **Erörterungen** unterscheiden. Bei der Stellungnahme geht es darum, zu etwas (Sachverhalt, Streit, Position etc.) Stellung zu nehmen, d.h. seinen eigenen Standpunkt darzulegen, etwa in einem Statement. Dazu bedarf es einer Position, die ihren Ausdruck etwa in einer These findet, sowie geeigneter Argumente, um andere von der eigenen Position zu überzeugen. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist zum einen bedeutsam, dass sich die eigene Position oft erst im Schreibprozess ergibt (heuristisches, Wissen bildendes Schreiben). Und zum anderen bedarf es eines vorstellbaren Adressaten, weil sich nur so Argumente sinnvoll auswählen und anordnen lassen.

Bei der **Erörterung** geht es darum, sich mit einem strittigen Thema oder Problem auseinanderzusetzen, um so zu einer Entscheidung, einer eigenen Meinung oder einer Lösung zu kommen. In diesem Sinne ist das Schreiben einer Erörterung immer auch ein heuristisches Schreiben. Das kann linear oder dialektisch erfolgen. Die Erörterung kann unter Bezug auf einen Sachtext, einen literarischen Text (**textgebundene Erörterung**) oder das eigene Wissen (**freie Erörterung**) erfolgen.

Aus den allgemeinen *Kooperationsmaximen* „Sei relevant“ und „Sei wahrhaftig“ (Grice) lassen sich *ethische Standards oder Erwartungen* für das Argumentieren herleiten:

- Begründe deine Behauptung auf Nachfrage weiter (gilt insbesondere für Gespräche).
- Versuche, dir nicht selbst zu widersprechen.
- Behaupte nichts, von dem du selber annimmst, dass es nicht wahr ist.
- Stelle die Äußerungen anderer unverfälscht dar.

Diese Standards können wiederum genutzt werden für die Herleitung und Begründung von Qualitätskriterien für die Textbewertung.

2.4 Deduktion und Induktion

Bei dem klassischen Schlussverfahren der Logik (= **Syllogismus**) folgt aus den **Prämissen** bei richtiger Anwendung eine wahre **Schlussfolgerung**, die aber gegenüber den Prämissen keine neuen Informationen enthält. Wir sprechen hier von einer **Deduktion**, weil die **Konklusion** zwingend aus den Prämissen folgt:

P1: Wenn es regnet, ist die Straße nass.

P2: Es regnet.

K: Also ist die Straße nass.

Eine unzulässige Schlussfolgerung wäre beispielsweise, wenn die Konsequenz aus P1 (*die Straße ist nass*) als Ausgangspunkt für die Konklusion genommen würde: *Die Straße ist nass, also regnet es*.

Im Alltag können wir uns aber in der Regel nicht auf wahre Prämissen stützen, sondern zu meist nur auf Wahrscheinlichkeiten, so dass aus den Prämissen lediglich folgt, dass die Konklusion wahrscheinlich ist. Wir sprechen dann von einer **Induktion** oder einer induktiven Argumentation.

2.5 Argumentationstypen

Insbesondere bei den induktiven Argumenten finden sich wiederkehrende Typen. Diese finden im Unterricht oft bei der Analyse argumentierender Texte Anwendung, etwa in der Re-deanalyse. Für das Schreiben haben sie aber auch eine produktive Funktion, indem sie bei der Suche nach Argumenten helfen, so dass sie in den Schreibaufgaben als mögliche Suchbereiche angeführt werden können (= Schreibtipps). Unterscheiden lassen sich folgende Argumentationstypen:

- Bezug auf oder Verwendung von Aussagen von **Fachleute / Experten** (*Der Bundestrainer hat gesagt, ...*).
- Berufung auf **Topoi** (allgemein anerkannte Denkmuster) und Normen (*Auf einem Bein kann man nicht stehen -> also trink noch einen mit*).
- Bezugnahmen auf **Fakten, Daten, Statistiken** etc. (*Nach Messungen des Umweltbundesamtes hat der CO₂-Ausstoß um 10% zugenommen*).
- Verwendung von **Analogien** (*Nach Einführung der Helmpflicht für Motorradfahrer hat die Zahl der tödlichen Unfälle abgenommen, also wird sie auch bei den Skifahrern abnehmen*).
- Berufung auf **Erfahrung** (*Alle meine Freunde fahren mit Helm Ski und hatten noch nie eine Kopfverletzung*).

2.5 Verkettung von Argumenten

Argumente können **linear** oder **dialektisch** verknüpft sein. Bei einer linearen Argumentationskette werden beispielsweise mehrere Argumente mit einem Beispiel und einer Schlussfolgerung aneinandergereiht. Bei einer dialektischen Argumentationskette werden Argumente und Gegenargumente aufeinander bezogen, beispielsweise um etwas als unvereinbar gegenüberzustellen oder um zu einem Kompromiss zu gelangen.

3 Die zentrale didaktische Idee

Aus diesen Vorüberlegungen heraus hat sich in der Entwicklung der nun vorliegenden Materialien eine Reihe von Gesichtspunkten herausgebildet, die das didaktische Konzept prägen und es von anderen in einigen zentralen Aspekten unterscheiden. Es zeichnet sich durch seine systematische Orientierung an realistischen Handlungszusammenhängen aus, indem die Schreibanlässe eingebettet werden in für die Schüler/innen nachvollziehbare authentische Situationen. Ausgangspunkt der Schreibaufgaben ist weniger eine bestimmte Textsorte als vielmehr eine strittige Situation, die durch Argumentieren bearbeitet werden soll. Damit haben die Schüler/innen immer einen Ausgangs- und Zielpunkt vor Augen, die ihren Schreibprozess steuern sollen. Folgende Gesichtspunkte waren bei der konkreten Gestaltung der Materialien leitend:

3.1 Zur Wahl der strittigen Frage

Situationen, die zu einer Argumentation herausfordern, setzen die Existenz eines strittigen Sachverhalts, einer *res dubia*, voraus. Vielfach besteht im Unterricht die erste Aufgabe darin,

diesen strittigen Sachverhalt möglichst genau zu umreißen (vgl. Modul 2). Strittige Sachverhalte sind für den Unterricht dann besonders geeignet, wenn sie

- einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben, also ein für sie in irgendeiner Weise relevantes Problem thematisieren,
- lediglich das Sachwissen erfordern, das Schülerinnen und Schüler üblicherweise mitbringen oder das im Unterricht bereitgestellt werden kann,
- wirklich kontrovers sind, also unterschiedliche schlüssige Positionierungen erlauben,
- im Unterricht – vor allem in den unteren Klassen – so vermittelt werden, dass die monologische Struktur argumentierender Texte dadurch kognitiv vorentlastet wird, dass ihr dialogischer Charakter durch den Handlungskontext deutlich gemacht und ggf. auch kooperativ im Unterrichtsgespräch gemeinsam erarbeitet wird.

Im vorliegenden Material werden thematische Klammern vorgeschlagen, die diese Kriterien gewährleisten können (Stufen 5/6: *Sitzordnung, Klassenausflug*, Stufen 7/8: *Jugendliche in der digitalen Welt*).

Da die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht in der Regel eine persönliche Meinung zu der strittigen Frage erarbeiten, sollte die Gefahr bedacht werden, dass ein vor allem in Leistungssituationen nicht seltener Reflex von Jugendlichen darin besteht, die Meinung der Lehrperson zu erraten und diese statt ihrer eigenen Meinung zu vertreten. Es müssen daher insbesondere Fragestellungen vermieden werden, denen eine pädagogische Absicht unterstellt werden kann. Bei Themenbereichen, die diese Gefahr bergen (z.B. *Computerspiele*), wird im vorliegenden Material durch die Aufgabenanlage versucht, die Offenheit der Entscheidungsfrage zu betonen.

Zur Annäherung an die *res dubia* dienen in beiden Doppelstufen mündliche Formen der Meinungsbildung und der Argumentationsschulung als gemeinsame Vorbereitung auf die schriftlichen Formen. Hiermit wird gerade keine Hierarchie dieser Kompetenzen unterstellt, denn eine mündliche Argumentation verlangt ebenso anspruchsvoll, aber eben andere Anforderungen wie die schriftliche Argumentation. Die mündliche Auseinandersetzung wird also nicht als vermeintlich einfachere Form vorgeschaltet, sondern genutzt, um durch den sozialen Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern die Auseinandersetzung anzureichern und so den Schreibprozess zu entlasten.

3.2 Kontextualisierung der Argumentationssituation

Eine Argumentation überzeugt, wenn es ihr gelingt, Strittiges in für die Kommunikationspartner Unstrittiges zu überführen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Argumentationssituationen eines Kontextes bedürfen, um Überzeugungskraft entfalten und beurteilen zu können. Es muss klar sein, in welcher Situation warum an wen geschrieben wird. Realitätshaltigkeit der unterrichtlichen Arbeit bedeutet aber keineswegs, dass unbedingt reale Argumentationsziele in realen Situationen verfolgt werden. Die Lerngruppen müssen sich lediglich die Adressaten ihrer Texte vorstellen können, um ihre Schreibprodukte daran auszurichten. Konkret: Die Schulleiterin kann die gedachte Empfängerin eines Briefes sein, muss deshalb aber nicht notwendigerweise anschließend ein Briefpaket aus dem Deutschunterricht der Klasse erhalten.

Die besondere Schwierigkeit schriftlicher Argumentationen, die Überzeugungskraft für den Kommunikationspartner lediglich antizipieren, nicht aber im Gespräch prüfen zu können, wird hierdurch naturgemäß vergrößert, denn die Wirkung der Argumentation kann in diesen nur vorgestellten Situationen in der Regel lediglich fiktiv beurteilt werden. Diese Fiktion akzeptieren Lerngruppen allerdings meist als natürliche und im Schulalltag selten zu überwindende Begleiterscheinung von Unterricht. Falls möglich, sollte die Beschäftigung mit kontroversen Fragen jedoch dazu genutzt werden, reale Entscheidungssituationen vorzubereiten, dies könnte vor allem für die für die Unterstufe konzipierten Kontexte möglich sein (Abstimmung über Sitzordnung oder Klassenausflug).

3.3 Anlage des Kompetenzaufbaus

Basis der Anlage der Materialien ist die Überzeugung, dass die Argumentationskompetenz sich nicht mosaikartig zusammensetzt und es in den Stufen 5 bis 8 insofern nicht darum gehen kann, Teilfähigkeiten zu entwickeln, die sich dann zu einer umfassenden Kompetenz zusammensetzen. Vielmehr sind immer vollständige Argumentationen verlangt, deren Komplexität in höheren Jahrgangsstufen zunimmt.

Als Orientierung kann dienen, dass Argumentieren verlangt, Sachwissen, Adressatenwissen, Kontextwissen und Textwissen in einem vielschichtigen Schreibprozess für einen argumentierenden Text zu nutzen. Diese Dimensionen ermöglichen es, das zunehmende Anforderungsniveau der Unterrichtsarrangements zu beschreiben:

- **Sachorientierung:** Während zunächst Situationen im Zentrum stehen, in denen das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler ausreichen dürfte, um zu einer fundierten Meinung zu kommen (5/6: Sitzordnung, Klassenausflug), wird es in späteren Lernsituationen notwendig, neues Wissen zu integrieren, das beispielsweise über Texte eingebracht wird (7/8: Chancen und Gefahren von Computerspielen (vgl. Modul 5)). Schon bei den in der Stufe 5/6 thematisierten Argumentationssituationen sind jedoch zur Überschreitung der eigenen Perspektive Lernarrangements entwickelt worden, die eine erste Anreicherung der eigenen Position über Expertenmeinungen ermöglichen.
- **Adressatenorientierung:** Während die Adressaten anfangs vor allem konkret bekannte Personen sind (Klassenkameraden, Eltern), wird zunehmend eine Antizipation von Positionen weniger bekannter Adressaten erforderlich (z.B. Schulgemeinde, vgl. Modul 7).
- **Kontextuierung:** Während der Kontext der Argumentation in der 5/6 und zu Beginn der 7/8 eng umgrenzte schulische Situationen spiegelt, werden später vielschichtige Argumentationskontexte genannt, in denen die Argumentation vielfältigeren Bedingungen genügen muss (vgl. Modul 7: PC-Raum im Kontext der Schulzeitverkürzung).
- **Textsortenorientierung:** Während das Textwissen sich in unteren Stufen auf begrenzte Textelemente beschränkt, wird am Ende der Stufe 8 erwartet, dass längere argumentierende Texte geschrieben werden, die neben der Orientierung an Sache, Leser und Kontext strukturelle Merkmale der Textsorte flexibel einsetzen.

Die angestrebte Kompetenz, argumentierende Texte zu schreiben, baut auf diese Weise auf basalen Fähigkeiten, wie sie auch in der mündlichen Kommunikation benötigt werden, auf und ist mehr und mehr mit anderen Kompetenzen (z.B. der Lesekompetenz) verwoben.

Notwendige Kenntnisse, beispielsweise zur Gestaltung von Argumenten, werden im Material in einer Mischung aus induktiven und deduktiven Verfahren vermittelt (vgl. z.B. Modul 2), kooperative Verfahren dort eingesetzt, wo die Zusammenarbeit mit Mitschülerinnen und Mitschülern dem Lernfortschritt dienlich sein kann.

3.4 Schreibprozessorientierung und Stärkung der Metakognition

Durch die Schreibaufgaben, die in den vorliegenden Materialien formuliert sind, wird versucht, zentrale Elemente des Schreibprozesses in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu heben. So werden vielfach Planungsprozesse explizit gemacht und durch Strukturierungsangebote (z.B. Cluster, Mindmap) unterstützt. Kriterienorientierte Selbst- und Fremdüberprüfungen dienen dazu, eigene Fähigkeiten einzuschätzen, eigene und fremde Texte zu beurteilen und Texte auf dieser Grundlage anschließend reflektiert zu überarbeiten. Indem solche Hilfsmittel zunehmend in die Hand der Schülerinnen und Schüler gegeben werden, soll die metakognitive Einsicht in die Gestaltung von Schreibprozessen gestärkt werden.

3.5 Überprüfungsformate

Im vorliegenden Material werden neben den Lernaufgaben auch Leistungsüberprüfungsaufgaben angeboten. Die Überprüfungsformate spiegeln jeweils den zu erwartenden Kompetenzstand. Die Beurteilungskriterien sind dabei eng mit jenen Kriterienbögen verbunden, die schon der Arbeit der Lerngruppen zugrunde lag. Sie versuchen zu berücksichtigen, dass sich die Überzeugungskraft von Argumentationen nicht formal erfassen lässt, indem beispielsweise ein normierter Aufbau einzelner Argumentationsschritte oder gar eine Anlehnung an (meist fragwürdige) Textmuster gefordert würde. Bewertungsgrundlage ist vielmehr vor allem die Plausibilität vorgetragener Argumente und der Gedankenführung sowie die Funktionalität der Textteile mit Blick auf die für die Argumentation wichtigen Dimensionen (Sache, Adressat, Kontext, Textsorte). Die partielle Subjektivität der Beurteilung der Überzeugungskraft eines Textes wird damit nicht gelegnet, sondern gerade transparent gemacht.

4 Das Unterrichtsmaterial

Das vorliegende Unterrichtsmaterial besteht aus sieben Modulen:

- Für die Stufe 5/6 werden zwei Module angeboten (Klassenausflug, Sitzordnung), die sich jeweils für eigenständige Unterrichtsvorhaben eignen, die Grundlagen des Aufbaus von Argumentationskompetenz schaffen können (Module 1 und 2).
- In den Stufen 7/8 liegt im Deutschunterricht ein unterrichtlicher Schwerpunkt auf dem argumentierenden Schreiben. Daher werden hier fünf Module angeboten, die unterschiedliche Akzente setzen und sich in verschiedener Weise miteinander kombinieren lassen. So können beispielsweise die Module 3 und 4 für eine Unterrichtsreihe in Stufe 7 genutzt werden, die das Verbindungsglied zwischen der Stufe 5/6 und dem komplexen argumentierendes Schreiben in Stufe 8 darstellt. In Stufe 8 kann mit den Modulen 5 und 7 das Schreiben umfassender persuasiver Texte geübt werden. Modul 6 lässt sich für die Förderung jener Schülerinnen und Schüler einsetzen, die im Bereich der Formulierungs-

kompetenz noch Schwächen zeigen. In leistungsstärkeren Lerngruppen kann auf den Einsatz einzelner Module möglicherweise ganz verzichtet werden.

Die Signatur der Arbeitsblätter macht deutlich, ob es sich um Schülerarbeitsblätter (AB) oder Informationsmaterial für die Lehrerhand (L) handelt (Beispiel: *AB 3.7* = Schülerarbeitsblatt 7 in Modul 3).

Sämtliche Unterrichtsmaterialien sind unterrichtlich erprobt und z. T. aufgrund des unterrichtspraktischen Feedbacks nochmals überarbeitet worden.

Alle Module tragen den Anforderungen des verkürzten Bildungsganges (G 8) Rechnung, indem sie an ausgewählten Materialien einen exemplarischen Lernprozess ermöglichen, der auf die im Kernlehrplan genannten Kompetenzen zielt⁴.

5 Terminologie

Im Folgenden sollen die wichtigsten Begriffe und Termini definiert werden:

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>Argumentieren</i> | sollen die mündlichen und schriftlichen sprachlichen Handlungen genannt werden, in denen etwas Strittiges geklärt wird. Eine |
| <i>Argumentation</i> | ist das Ergebnis des Argumentierens, beispielsweise in Form eines Textes oder Gesprächs. Ein |
| <i>Argument</i> | ist ein behauptetes Datum (Faktum), das als Grund für eine Behauptung etc. angeführt wird. Ein Argument kann seinerseits durch weitere Fakten gestützt werden kann. Eine |
| <i>Stützung</i> | bezieht sich also auf ein Argument, um es abzustützen. Das Argumentieren basiert auf |
| <i>Schlussregeln</i> | die der allgemeinen Logik folgen. Das |
| <i>Strittige</i> | stellt den Ausgangspunkt einer Argumentation dar, auch als |
| <i>res dubia</i> | bezeichnet. Die |
| <i>Schlussfolgerung</i> | meint den logischen Schluss aus den genannten Argumenten, der den strittigen Ausgangspunkt bildet. Unter |
| <i>Argumentationskompetenz</i> | wird die Fähigkeit verstanden, in einer strittigen Situation ein eigenes gedankliches Konzept von Positionen und Gründen zu entwerfen und der Sache und dem Adressaten angemessen sprachlich ausdrücken zu können. |
| <i>Argumentierende Texte</i> | sind solche, in denen es überwiegend um die Klärung strittiger Fragen geht, indem Gründe (= Argumente) für bestimmte Behauptungen angeführt werden. |

⁴ Zentral sind hier die Kompetenzen der argumentativen Auseinandersetzung mit einem neuen Sachverhalt und der Gestaltung appellativer Texte (vgl. Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 2007. S. 32 f.)

| | |
|-------------------------------|---|
| <i>Stellungnahmen</i> | sind persönliche Meinungsäußerungen, in denen der Schreiber zu etwas (Sachverhalt, Streit, Position etc.) Stellung bezieht, d.h. seinen eigenen Standpunkt darlegt. |
| <i>Erörterungen</i> | sind Texte, in denen sich der Schreiber mit einem strittigen Thema oder Problem auseinandersetzt, um so zu einer Entscheidung, einer eigenen Meinung oder einer Lösung zu kommen. |
| <i>Freie Erörterungen</i> | geben nur die Aufgaben- oder Fragestellung ohne weiteren Text vor. |
| <i>Gebundene Erörterungen</i> | geben neben der Aufgaben- oder Fragestellung auch einen Text vor, auf den sich die Erörterung beziehen muss. |

Das folgende Beispiel soll das noch einmal illustrieren:

| | |
|-----------------------|---|
| Strittige Forderung A | <i>Man sollte eine allgemeine Helmpflicht für Skifahrer einführen,</i> |
| Argument A | <i>weil sich damit Kopfverletzungen vermeiden lassen.</i> |
| Stützung A | <i>Das zeigen die Unfallstatistiken.</i> |
| Strittige Forderung B | <i>Man sollte keine allgemeine Helmpflicht für Skifahrer einführen,</i> |
| (Gegen-)Argument B | <i>weil das jugendliche Fahrer zum Rasen verleitet,</i> |
| Stützung | <i>wie meine Beobachtungen im letzten Urlaub gezeigt haben.</i> |

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen

Feilke, Helmuth (2002) Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch Heft 176 /2002, S. 59-66

Fix, Martin (2008) Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch, Heft 210/2008, S. 6-15

Fix, Martin/Jost, Roland (Hgg.) (2005) Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Hohengehren

Krelle, Michael/Vogt, Rüdiger/Willenberg, Heiner (2007) Argumentative Kompetenz im Mündlichen. In: Willenberg, Heiner (Hg.) Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 96-107

Krelle, Michael/Willenberg, Heiner (2008) Argumentation Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hgg.) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 81-88

Ludwig, Otto/Spinner, Kasper H. (2000) Mündlich und schriftlich argumentieren. (Basisartikel) In: Praxis Deutsch, Heft 160, S. 16-22

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2007) Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach
- Ossner, Jakob/Denk, Rudolf (Hgg.) (2002) Tandem. Argumentieren und Erörtern: Vom Schreibanlass zum überarbeiteten Text. Paderborn: Schöningh
- Praxis Deutsch (2008) Lernen durch Schreiben. In: Heft 210
- Praxis Deutsch (2000) Argumentieren. In: Heft 160
- Schulte, Jeanette (2000) Helft Lizzy und Tim! In: Praxis Deutsch, Heft 160, S. 35-37
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004) Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer
- Sitta, Horst (2005) Sachtexte im Deutschunterricht? Wozu, Welche? Ein Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte im gymnasialen Deutschunterricht. In: Fix, Martin/Jost, Roland (Hgg.) Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. S. 150-159
- Spinner, Kasper H. (2007) Was gehört zu einer guten Argumentation? Von fremden Texten zum eigenen Schreiben. In: Praxis Deutsch Heft 203, S. 21-24
- Toulmin, Stephen (1996/2) Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim: Beltz Athenäum
- Willenberg, Heiner/Gailberger, Steffen/Krelle, Michael (2007) Argumentation. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hgg.) Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 118-129
- Winkler, Iris (2003) Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt/Bern: Lang