

Willenberg, Heiner; Gailberger, Steffen; Krelle, Michael

Argumentation

Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 118-129

urn:nbn:de:0111-opus-32378

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

Sprachliche Kompetenzen

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit	63
--	----

Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen	100
---	-----

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit	147
--	-----

Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten 158

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen

Günter Nold / Henning Rossa
Hörverstehen 178

Günter Nold / Henning Rossa
Leseverstehen 197

Claudia Harsch / Konrad Schröder
Textrekonstruktion: C-Test 212

Günter Nold / Henning Rossa
Sprachbewusstheit 226

Günter Nold / John H. A. L. De Jong
Sprechen 245

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel
Interkulturelle Kompetenz 256

Günther Schneider
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven
Kompetenzen im Bereich des Englischen 273

Ausblick

Konrad Schröder
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung
aus fachdidaktischer Sicht 290

Günter Nold
DESI im Kontext des Gemeinsamen
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen 299

Sauli Takala
Relating Examinations to the Common European Framework 306

Hermann Lange
Abschließendes Statement 314

Die Autorinnen und Autoren 318

Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle

Argumentation

Einleitung

Die Lehrpläne aller Bundesländer beinhalten wesentliche Teile des argumentativen Genres wie die Erörterung, Diskussion oder Varianten des Appells (z.B. die Handlungsaufforderungen in einer Gruppe). Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stimmen in den Lehrplänen der Bundesländer weitgehend überein: Sie sollen die Standardsprache und gegenseitiges Zuhören beherrschen, Argumente sammeln, die Redeabsichten klären und die eigenen Interessen darstellen, sich durchsetzen, die eigenen Emotionen einbringen, andere Menschen mit stichhaltigen Argumenten überzeugen bzw. gemeinsam zu einem anerkannten Konsens kommen.

Messkonzept

Kommunikations- und Argumentationsforschung

Zunächst werden wesentliche Aspekte aus der wissenschaftlichen Diskussion aufgeführt, die sich mit Kommunikation bzw. ihrer argumentativen Variante beschäftigen.

Dabei sind einige Anforderungen an das sprachliche Handeln eher als kommunikativ zu bezeichnen, weil die Situationsteilnehmer im Sinne einer gemeinsamen Konstitution von Bedeutungen in Gesprächen zunächst Aussagen verstehen und sinnvoll auf sie eingehen müssen. Teile dieser Anforderungen werden als Kooperation in der Kommunikation (vgl. Mönnich/Jaskolski 1999) bezeichnet. Pabst-Weinschenk unterscheidet diesbezüglich zwischen Kooperation und Konkurrenzeinstellungen (Pabst-Weinschenk 1995).

Andere Anforderungen sprachlichen Handelns sind eher als argumentative Aspekte einzuordnen, bei denen es darauf ankommt, in themen- und situationsgebundenen Konzepten eingeflochtene Argumente und Beispiele des Anderen zu erkennen, um dann ihre Güte und Durchsetzbarkeit einschätzen zu können (vgl. auch Deppermann/Hartung 2003). Argumentieren wird so als Aushandlung von Lösungen im weitesten Sinne verstanden und nicht ausschließlich als Aktivität von Gesprächsbeteiligten um Strittiges zu klären (Spiegel 2003). Dieses schließt ein, dass das kommunikative Miteinander in gleicher Weise Berücksichtigung findet wie das strategische und überzeugende Verhalten. Kommunikation und Argumentation bezeichnen so gesehen zunächst miteinander verbundene Anforderungen, für die bestimmte Fähigkeiten zur Verfügung stehen müssen, wie im Folgenden deutlich gemacht wird. Die kommu-

nikativen und argumentativen Anforderungen (k/a) sehen wir als Aspekte in einem Kontinuum sprachlichen Handelns, welches in Abbildung 1 grafisch dargestellt ist.

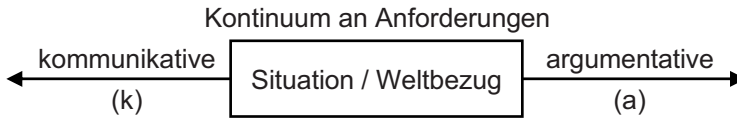


Abbildung 1: Kontinuum sprachlichen Handelns.

Kommunikations- und Argumentationsanforderungen im Mündlichen

Die empirische Überprüfung von Kompetenzen im Bereich mündlicher Kommunikation und Argumentation fordert, einem integrierenden Ansatz zu folgen, der verbal-nonverbale, linguistisch-paralinguistische sowie sozial determinierte Aspekte vereint (vgl. Koch/Österreicher 1985). Dieser Weg konnte in der DESI-Studie wegen der Anlage der Gesamtuntersuchung nicht beschränkt werden. Unser Projekt konnte kommunikative und argumentative Kompetenzen lediglich über einen Papier- und Bleistifttest erfassen und musste sich daher auf bestimmte Aspekte des kommunikativ-argumentativen Geschehens beschränken.

Wenn man der wissenschaftlichen Diskussion folgt, ist es nötig oder wünschenswert, die im Folgenden aufgelisteten Aspekte zu beherrschen, um sowohl kommunikativen als auch argumentativen Anforderungen gerecht zu werden. Diese Teilaspekte sollen jedoch keinesfalls als eine bloße Schrittfolge aufgefasst werden, da sie im Kommunikationsprozess vielmehr zum größten Teil simultan aufgerufen, verarbeitet oder stets von neuem aktiviert werden müssen.

Dem folgend sollte man

- a) die Situation richtig einschätzen bzw. die Anforderungen des Sprechakts erkennen können (zu diesen pragmalinguistischen und neuropsychologischen Ansätzen vgl. etwa Markowitz 1976 und Willenberg 1999).
- b) ein eigenes inhaltliches Konzept parat haben, über das man aktiv sprechen kann (vgl. Blanken 1988; Hermann/Grabowski 1994). Hierbei ist zu fordern, einfache Zusammenhänge kohärent darzustellen, und diese Darstellung auch mit subjektiven Aspekten zu ergänzen sowie mit Information und Ausdruck zu versehen (vgl. Bühler 1934 und Nachfolger).
- c) in der Lage sein, die Aussage des Partners zuerst zu verstehen, um dann sinnvoll und inhaltlich auf sie eingehen zu können (zur Dialog- und neueren Argumentationsforschung vgl. Fritz/Hundsnurscher 1994; Deppermann 2001; Deppermann/Hartung 2003).
- d) Argumente und Strukturen im Aufbau eines Redebeitrags oder eines Textes erkennen können, wie Beiträge der Rhetorik- und Argumentationsforschung auf der einen Seite (vgl. Ueding 2000; Deppermann/Hartung 2003) und Sprach-

- bewusstheitstheorien auf der anderen Seite (vgl. Karmiloff-Smith 1997; Ingendahl 1999) belegen.
- e) die Fähigkeit besitzen, selber Argumente in einem thematischen Gebiet, d.h. im zu verhandelnden Sachfeld zu finden und sie aktiv vorzutragen (zu Ergebnissen der Argumentationsforschung vgl. Kienpointner 1992; Thomson 2001).
 - f) mehrere argumentative Züge verarbeiten und in einen partiellen, zwischenzeitlichen aber gültigen Konsens überführen können. Dabei weist die Dialogforschung darauf hin, dass der Konsens überzeugend und für die Mehrheit der Situationsteilnehmer akzeptabel formuliert sein muss, um nicht a priori auf Grund seiner eigenen Instabilität selbst wiederum Anlass zu neuem Dissens zu geben (vgl. Deppermann 2001).
 - g) Fragen der Geltungsaushandlung durch die Kommunikation und ihre emotionalen Aspekte in kritisch-selbstkritischer Haltung beachten können – die Termini Beziehungsaspekt (Watzlawick 1969), Imageaushandlung (Holly 1979) und Handlungsmuster (Isaacs 2002) sind hier ausschlaggebend.
 - h) der Situation entsprechende kommunikative Vorgänge einschätzen und benennen können, um die eigenen Varianten danach bewusst auszuwählen (vgl. Karmiloff-Smith 1997; Ingendahl 1999).

Das Kompetenzmodell

Werden Kommunikation und Argumentation als eng miteinander verbundene Anforderungen des sprachlichen Handelns verstanden, müssen Ansätze der Sprachproduktion einbezogen werden (vgl. Blanken 1988). Die Darstellung der kommunikativen und argumentativen Anforderungen folgt den Kategorien, die im Kompetenzbereich Lesen vorgestellt wurden.

1. *Situation*: Die erste Anforderung beim Kommunizieren ist es, neue (oder sich stets neu konstituierende) Situationen in ihren wechselseitigen Relationen von Raum, Zeit, Subjekt und Objekt richtig einzuschätzen. Ebenso unerlässlich ist es, die expliziten wie impliziten Anforderungen des Sprechaktes zu erkennen, damit das sich entwickelnde Gespräch der Situationsteilnehmer richtig taxiert werden kann und es nicht gleich zu Beginn zu groben Fehleinschätzungen kommt. Bisweilen geht es hier bereits um die Aushandlung von Geltungen und Images, die dem Gespräch zwangsläufig eine bestimmte Richtung verleihen. Die Situation ist in ihrer Wahrnehmung zwar präsent, steht jedoch nicht im Fokus der Aufmerksamkeit, obwohl sie im Hintergrund ständig mitschwingt (vgl. Deneke 1998). Deshalb reagieren die meisten Menschen mithilfe ihrer eigenen sprachlichen Erfahrungen und wählen Wortschatz, Register, Lautstärke etc. quasi automatisch. Kinder und Jugendliche müssen die Anforderungsanalyse bezogen auf Situationen noch lernen, z.B. dass es einen Unterschied macht, ob man mit dem eigenen Schulleiter, mit einem Polizisten oder mit den Freunden aus der Clique redet.

2. *Vorwissen*: Entsprechendes deklaratives und prozedurales Vorwissen wird hier als die argumentativ notwendige geistige Präsenz bestimmter Konzepte verstanden, auf der sich inhaltliche und strukturelle Grundlagen eigener Aussagen im Gespräch bilden. Liegen solche Konzepte nachweislich vor, sind diese als propositionale Sinnkerne zu verstehen. Sie umfassen sowohl bildliche als auch verbale Materialien und Gedächtnisinhalte und haben Zugriff auf beide Speicher, so dass damit sowohl episodische als auch lexikalische Aspekte aktiviert werden können.
- 3.-4. *Wörter (Sätze), Inferenzen*: Man muss die Aussage des Partners verstehen, d.h. die Semantik des Satzes, seine Richtung, seine Pointe. Erst dann kann man auf sie eingehen. Die Dialogforschung spricht von einem Dreierzug, der je nach Interpunktion vereinfacht als Zuhören – Reden – Zuhören charakterisiert werden kann. Erst wenn durch diesen Dreierzug (oder Dreischritt) für die Interaktanten deutlich wurde, dass sie beide über denselben Sachverhalt sprechen, kann der Dialog in sinnvoller Weise fortgesetzt werden.
5. *Fokussierung*: heißt, eine wichtige, kritische oder uneindeutige Stelle genauer zu betrachten. In der Kommunikation bedeutet dies konkret, dass man sich durch Nachfragen und durch die Bitte um genauere Informationen an den Sprecher wenden kann, dabei aber begründen muss, warum exaktere Aussagen benötigt werden.
6. *Wissen*: ist über verschiedene Konzepte präsent, denn keine Information wird isoliert gespeichert. Alle informativen Eintragungen sind miteinander vernetzt. Beim Zuhören öffnen sich diese Netze über Assoziationen, indem uns z.B. ein Stichwort einfällt oder wir uns an etwas erinnern, das durch eine Anekdote oder thematische Einführung aufgerufen wurde. Beim Sprechen müssen wir in der Lage sein, situationsgerecht Argumente einzubringen.
7. *Textwissen und Verknüpfungen*: Wenn man schließlich eine kohärente Darstellung eines anderen aufnimmt, dann müssen Argumente und Strukturen im Aufbau eines Redebeitrags (oder in einem Text) tendenziell erkannt werden. Das bedeutet, dass sich auf diesem Niveau der Blick auf die Übereinstimmung von Inhalt und Form des Gesagten richtet.
8. *Mentales Modell*: heißt – wenn man die Diskussion aus der Leseforschung überträgt – zentrale argumentative Züge innerlich zu verarbeiten und diese bei der Diskussion präsent zu haben, um sie bei der richtigen Gelegenheit einfließen lassen zu können. Dabei ist darauf zu achten, dass der Konsens überzeugend und (für die Mehrheit der Situationsteilnehmer) akzeptabel formuliert ist. Wie Forschungen zur Sprachbewusstheit gezeigt haben, können Schüler auf diesem Niveau kommunikative Vorgänge einschätzen und benennen sowie die eigenen Varianten danach bewusst auswählen.

Wie eine empirische Studie von Grundler und Vogt (2004) anhand von 60 transkribierten Gruppendiskussionen aufzeigen konnte, ist es Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchaus möglich, an Diskussionen teilzunehmen, um einen Dissens in einen Konsens zu überführen. In der Frage nach einer qualitativen

Unterscheidbarkeit von Kommunikations- bzw. Gesprächskompetenz kommen Grundler und Vogt (2004) interpretativ zu einer ähnlichen Niveau-Klassifizierung wie DESI. Sie gehen davon aus, dass ihre Kategorien Expressivität, Kognition, Soziale Beziehung und Kontext die verschiedenen Kommunikationsfähigkeiten von Schülern und Schülerinnen beschreiben können.

Aufgabenmerkmale

Wir haben insgesamt sechs Aufgabenstämme (A1-A6; vgl. Tabelle 1) benutzt und jeweils zwei auf unsere drei Hauptanforderungen verteilt.

Erste Hauptanforderung: Zunächst boten wir Material an, das eine Situation vorstellt, in der Mitspieler und Thematik erkennbar sind (A1). Es waren einige fiktive Reaktionen für die Probanden vorgegeben, so dass es für sie auf eine Einschätzung der Sprechakte ankam. Ähnliches verlangte der andere Aufgabenstamm (A2), in dem die Argumente von einem einzigen Sprecher/Autor vorgetragen und dann eingeschätzt werden mussten.

Zweite Hauptanforderung: Die Anforderungen bestanden darin, produktiv eine Argumentation weiterzuführen. Die Aufgabenstämme (A3) und (A4) unterschieden sich dadurch, dass in (A3) das Lesen von Texten auf die fingierte Diskussion vorbereitete, während bei (A4) diese Vorbereitung entfiel. Dabei kam es darauf an, sowohl Argumente zu finden, als auch diese in den bisherigen Verlauf einzupassen (A4).

Dritte Hauptanforderung: Diese Variante schließlich verlangte eine Einschätzung argumentativer Texte mithilfe von gelerntem Textwissen. Es mussten Wertungen, Perspektiven und Aufbauformen erkannt werden wie z.B. These und Beispiel. Das heißt, hier war eine bewusste Analyse verlangt und eine Einsicht in die Strukturen der vorgetragenen Argumentationen (A5; A6).

Tabelle 1 zeigt unsere Zuordnung von Aufgabenstämmen und Hauptanforderungen sowie die zugehörigen Itemmengen und Antwortformate. Bei der Auswertung der Hauptuntersuchung fanden sich für die Beurteilungen der offenen Antworten für die Aufgabenstämme A3 und A4 unzureichende Interrater-Reliabilitäten. Dies führte zu einem Ausschluss dieser Aufgaben aus der Auswertung des Argumentations-Tests, womit die ursprüngliche zweite Hauptanforderung (produktive Weiterführung einer Argumentation) nicht mehr im Test enthalten ist. Die Anzahl derjenigen Items, die am Ende nicht in die Bewertung eingingen, steht in Tabelle 1 in Klammern.

Tabelle 1: Aufgabenstämme im Wortschatz-Test aufgeschlüsselt nach Hauptanforderungen und Aufgabenformaten.

Aufgabenstämme	Aufgabenformat			Summe
	Offen	Halboffen: anstreichen, kennzeichnen, fortführen	Geschlossen	
Einschätzung einer Situation (A1)			4	4
Einschätzung argumentativer Aspekte (A2)		3		3
Gesprächsfortführung, Aktivierung von Wissen (A3, A4) <i>Wegen mangelnder Interrater- Reliabilität ausgeschlossen</i>	(8)			(8)
Reflexion über Kategorien (A5, A6)	3		6	9
Summe aller Items				16

Skalenbeschreibung: Niveaus und Schwellen

Unsere Interpretation der argumentativen und kommunikativen Prozesse, wie wir sie eingangs dargestellt haben, wurde durch die in der Skalierung des Tests ermittelten Aufgabenschwierigkeiten im Wesentlichen bestätigt.

- a) Generell ist die Einschätzung einer Situation und eine erste kommunikative Reaktion darauf eine leichte Aufgabe (erwartetes Niveau A). In eine ähnliche Kategorie gehört auch die erste Einschätzung einer argumentativen Aussage und ihrer Richtung (erwartetes Niveau B). So ist es sinnvoll, diese beiden Kategorien zusammenzulegen und sie erste Einschätzung zu nennen.
- b) Eigenes Wissen in einer Gesprächssituation ist nicht nur zum oder beim Zuhören – also in rezeptiven Gesprächssituationen – aufzurufen (Niveau C). Dieses für einen eigenen Beitrag aktivieren zu können, verbindet sich in der Praxis mit der kohärenten Darstellung eines eigenen Argumentes (Niveau D) und ist folglich auch als deutlich schwieriger zu bewerten. Diese Produktion von Argumenten, basierend auf eigenem Wissen, wird als *Konzept* bezeichnet.
- c) Die Einschätzung der Übereinstimmung von Inhalt und Form ist anspruchsvoll (erwartete Niveaus E und F) und erweist sich auch im Ergebnis als die schwierigste Anforderung, die *Reflexion*.

Da die Interpretation der vielfältigen offenen Aussagen, die in unserer schriftlichen Gesprächssimulation zu bearbeiten waren, nicht reliabel genug waren (s.o.), müssen wir uns in unserem Kompetenzmodell auf zwei Niveaus beschränken.

Zur Definition der exakten Schwellen zwischen diesen Kompetenzniveaus wurde für jedes Niveau der Punkt auf der Kompetenzskala ermittelt, ab dem 50% der

Aufgaben eines Niveaus beherrscht werden. Dieser Punkt entspricht der ersten beobachteten Aufgabenschwierigkeit unterhalb des Medians. Bei einer geraden Aufgabenanzahl innerhalb eines Niveaus wird an dieser Stelle genau die leichtere Hälfte der Aufgaben beherrscht, bei einer ungeraden Aufgabenanzahl wird die nächst leichtere Schwierigkeit unterhalb von 50% gewählt, z.B. die fünfte von elf Aufgaben (vgl. Hartig in diesem Band).

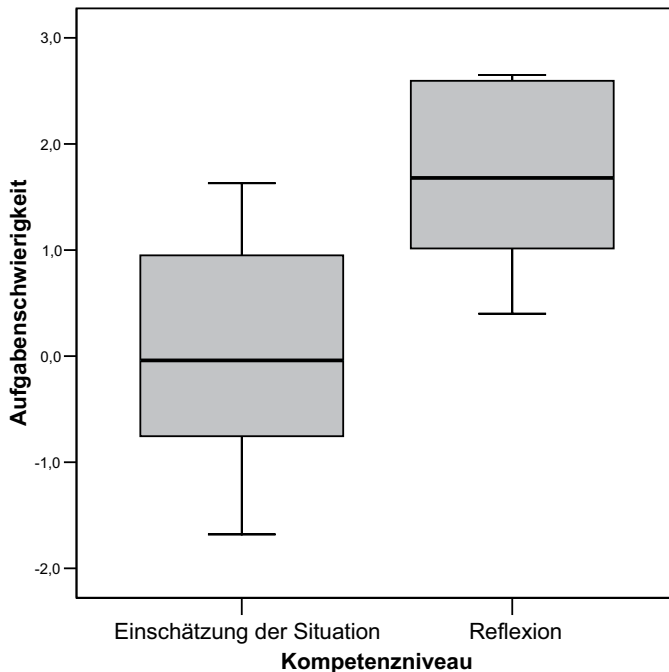


Abbildung 2: Aufgabenschwierigkeiten der Aufgaben zur Argumentation getrennt nach Kompetenzniveaus. „Einschätzung der Situation“ bezieht sich auf Items, die eine holistische, implizite Einschätzung einer argumentativen Situation verlangen. „Reflexion“ bezeichnet Items, in denen Strukturen erkannt und gelernte Termini benutzt werden müssen.

Die letztlich definierten zwei Niveaus sind in Tabelle 2 noch einmal übersichtlich mit einer Kurzbeschreibung sowie der Spannweite der Aufgabenschwierigkeiten zusammengefasst.

Tabelle 2: Kurzbeschreibungen der Kompetenzniveaus sowie Spannweite der Aufgabenschwierigkeiten.

Niveau	Aufgabenschwierigkeiten	Beschreibung
A	-1.7 bis +1.6 <i>Median: 0.0</i>	Erste Einschätzung einer Situation: Eine Situation in ihren Grundbedingungen und ihrer Gesprächsthematik einschätzen können. An einem Gespräch in der Situation teilnehmen können. Aussagen auf ihre Tendenz in der Situation hin beurteilen können.
B	+0.4 bis +2.7 <i>Median: +1.7</i>	Reflexion der argumentativen Machart von Beiträgen oder Texten: Den argumentativen Aufbau eines Textes bzw. einer Rede alltagssprachliche oder mit Fachbegriffen bezeichnen können.

Es zeigt sich im Teilttest Kommunikation und Argumentation eine sinnvolle Unterscheidung zweier Kompetenzniveaus, die sich gut in die allgemeine Theorie der Sprachbewusstheit integrieren lässt (vgl. Karmiloff-Smith 1997).

Itembeispiele

Beispiel 1: Erste Einschätzung einer Situation

„Wasserski“ – Aufgabenstamm 1 (geschlossenes Format):

Aufgabe:

Klaus hat die Sommerferien an einem See in den Alpen verbracht. Er ist dort zum ersten Mal Wasserski gefahren. Zu Hause trifft er seine Freunde Peter, Jochen und Armin und erzählt ihnen von seinen Erlebnissen. Dabei verfolgt Klaus zwei Ziele: er möchte nicht als Aufschneider auftreten, der angibt, aber er möchte wieder in die Gruppe reinkommen und bei seinen Freunden eine wichtige Rolle spielen.

Was wird er sagen?

Kreuze jeweils nur ein Kästchen an!

Erster Gesprächszug als Beispiel:

Peter: „He, Jochen, guck mal, der Klaus ist wieder da!“

Jochen: „Prima, der kann gleich beim Bau der Höhle helfen.“

Armin: „Mannomann, ist der braun!“

Klaus:

- „Ja, wir waren auch lange weg.“
- „He, was macht ihr denn gerade?“
- „Ach, es war nicht so doll.“
- „Reisen mit „Orion“ machen es möglich!“

(Bearbeitet nach: Franz Hebel 1976)

Beispiel 2: Konzepte

„Klassenfahrt“ – Aufgabenstamm 3 (offenes Format)

Aufgabe:

„Stell dir vor, du bist Schüler(in) einer neunten Klasse, die gerade eine Klassenfahrt für den Sommer plant. Ihr könnt euch zwischen der Nordseeinsel Amrum und dem Odenwald entscheiden. Lies die beiden Texte zunächst aufmerksam durch!“

Als Grundlage für die Argumentation schließen sich zwei Texte über Amrum und den Odenwald an, die auch Bilder enthalten. Wir drucken dieses Material hier nicht ab.

„Es folgt ein Gespräch in einer 9. Klasse, an dem du dich beteiligst, indem du deine Redebeiträge in die freigelassenen Stellen schreibst. Geh in deinen Redebeiträgen auf das ein, was die anderen zum Thema Zukunft sagen, und bring Argumente dafür oder dagegen vor.“

Du kannst:

- zustimmen
- ablehnen
- teilweise zustimmen/ablehnen

Du hast jeweils eine Minute Zeit, um deinen Redebeitrag zu schreiben. Am Ende kannst du dir den ganzen Text noch einmal anschauen und deine Redebeiträge ergänzen.

- Ingrid: „Also, ich möchte am liebsten ans Meer. In der Sonne liegen, baden, am Strand spazieren gehen ...“
- Maria: „Sonne gibt es auch im Odenwald genug. Dafür können wir da viele unterschiedliche Ausflüge machen, z.B. auch zu alten Burgen und Schlössern.“

Dein Redebeitrag:

” _____ “

Beispiel 3: Reflexion

„Rucksack“ – Aufgabenstamm 4 (halboffenes Format)

„Argumente“

Der folgende Text wurde in der alten Rechtschreibung verfasst. Wir haben die Absätze nummeriert.

Lies den Text aufmerksam durch!

[Wir drucken hier lediglich die ersten zwei Absätze ab]

[1] Was hier gepriesen werden soll, ist [...] der normale kleine Stadtrucksack. Eine Person, die mit Beuteln eingekauft hat und die Post aus dem Kasten holen will, muß zum Aufschließen des Briefkastens die Beutel auf den Boden stellen, worauf diese möglicherweise umfallen, auf daß Kumquats, Oliven und Cherry-Tomaten in munterem Mix durchs Treppenhaus springen. Dies passiert dem Rucksacknutzer nicht. Er kann auch ohne Mühe sechs Weinflaschen in den vierten Stock tragen und dabei in die Hände klatschen. [...]

[2] Problematisch ist, daß sich Rucksackträger auch in Menschenansammlungen so bewegen, als würden sie keinen Rucksack tragen. Sie denken nicht an ihre Rückenverdickung. Da kann es schon mal vorkommen, daß ein Rucksackträger einer hinter ihm befindlichen kleinwüchsigen Person das Make-up verschmiert oder die Brille runterhaut. [...] Gewiß muß der Rucksackträger im Gedränge Rücksicht üben. [...] Man kann in einem solchen Falle nicht mit den Schultern wackeln und so den Rucksack zum Hüpfen bringen, was sonst sehr nützlich ist, wenn man einen Juckreiz verspürt, denn durch das Auf-und-Niederschubbern des Rucksacks erfährt man Wohltat und Linderung. [...]

Max Goldt

Worteläuterungen:

Absatz 1: Kumquat: *apfelsinenartige Obstsorte*

[Nach zwei einführenden Aufgaben, in dem die Vor- und Nachteile des Rucksacktragens benannt werden sollten, folgt diese Passage]

Ein vollständiges Argument enthält drei Bestandteile:

These:	Rucksäcke sind praktisch.
Begründung:	Denn man hat immer die Hände frei, ...
Beispiel:	wenn man nach dem Einkauf vollbepackt die Haustür aufschließen muss.

Unterstreiche im folgenden Textbeispiel (aus Absatz 1) nur die These!

Was hier gepriesen werden soll, ist [...] der normale kleine Stadtrucksack. Eine Person, die mit Beuteln eingekauft hat und die Post aus dem Kasten holen will, muß zum Aufschließen des Briefkastens die Beutel auf den Boden stellen, worauf diese möglicherweise umfallen, auf daß Kumquats, Oliven und Cherry-Tomaten in munterem Mix durchs Treppenhaus springen.

Unterstreiche im folgenden Textbeispiel (aus Absatz 2) nur das Beispiel!

Problematisch ist, daß sich Rucksackträger auch in Menschenansammlungen so bewegen, als würden sie keinen Rucksack tragen. Sie denken nicht an ihre Rückenverdickung. Da kann es schon mal vorkommen, daß ein Rucksackträger einer hinter ihm befindlichen kleinwüchsigen Person das Make-up verschmiert oder die Brille runterhaut.“

Lösungen

Beispiel 1:

- „Ja, wir waren auch lange weg.“
- „He, was macht ihr denn gerade?“
- „Ach, es war nicht so doll.“
- „Reisen mit „Orion“ machen es möglich!“

Antwort 1 und 3 drücken zu viel Bescheidenheit aus, wenn Klaus wieder in die Gruppe hineinmöchte und eine wichtige Rolle spielen will. Antwort 4 zielt zu stark auf die Möglichkeiten der Familie. Antwort 2 fordert die Gruppe auf, ihre Tätigkeiten zu beschreiben und sie hat auch einen ausreichend kräftigen Ton.

Beispiel 2

Schon der erste Redezug verlangt, dass der Sprecher oder die Sprecherin sich für ein Ziel entscheidet, Fakten aktiviert und sich in der geforderten Weise auf eine der beiden Aussagen bezieht.

Beispiel 3

1. Aufgabe – Die These dieses Absatzes steht im folgenden Satz: „Was hier gepriesen werden soll, ist jedoch einzig der normale kleine Stadtrucksack.“
2. Aufgabe – Das Beispiel in diesem Absatz lautet: „Da kann es schon mal vorkommen, daß ein Rucksackträger einer hinter ihm befindlichen kleinwüchsigen Person das Make-up verschmiert oder die Brille runterhaut.“

Literatur

- Blanken, G. u.a. (Hrsg.) (1988): Sprachproduktionsmodelle. Neuro- und psycholinguistische Theorien der menschlichen Spracherzeugung. Freiburg: HV.
- Bühler, K. (1934,1965): Sprachtheorie. Jena. Stuttgart [Jena]: G. Fischer.
- Deneke, F.-W. (1998): Psychische Struktur und Gehirn. Stuttgart: Schattauer.
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Opladen: Leske + Budrich.

- Deppermann, A./Hartung, M. (Hrsg.) (2003): Argumentieren in Gesprächen. Tübingen: Stauffenburg.
- Fritz, G./Hundsnurscher, F. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer.
- Grundler, E./Vogt, R. (2004): Zur Evaluation von argumentativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Unveröffentlichtes Manuskript. Lüneburg: Symposium Deutschdidaktik.
- Herrmann, T./Grabowski, J. (1994): Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg: Spektrum.
- Holly, W. (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Tübingen: Niemeyer.
- Isaacs, W. (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Bergisch Gladbach: EHP.
- Ingendahl, W. (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Tübingen: Niemeyer.
- Karmiloff-Smith, A. (1997): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge: MIT.
- Kienpointner, M. (1992): Alltagslogik. Stuttgart-Bad Canstatt: Frommann-Holzboog.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15-43.
- Markowitz, H. (1976): Die soziale Situation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mönnich, A./Jaskolski, E. W. (Hrsg.) (1999): Kooperation in der Kommunikation. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Pabst-Weinschenk, M. (1995): Reden im Studium. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.) (2004): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Ernst Reinhardt.
- Spiegel, C. (2003): „zum beispiel es gibt ja leute...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, A./Hartung, M. (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Tübingen: Stauffenburg, S. 111-129.
- Thomson, A. (2001): Argumentieren. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ueding, G. (2000): Moderne Rhetorik. München: dtv.
- Watzlawick, P. u.a. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- Willenberg, H. (1999): Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg: Spektrum.