pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Krelle, Michael; Willenberg, Heiner

Argumentation Deutsch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 81-88

urn:nbn:de:0111-opus-35078

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

http://www.beltz.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:
Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

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.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

Eckhard Klieme
1 Systemmonitoring für den Sprachunterricht 1

Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka
2 Ziele und Anlage der DESI-Studie 11

Thamar Dubberke / Birgit Harks
2.5 Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings 26

Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner
3 Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen 34

Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen
4 Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption 55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

Steffen Gailberger / Heiner Willenberg
5 Leseverstehen Deutsch 60

Heiner Willenberg
6 Wortschatz Deutsch 72

Michael Krelle / Heiner Willenberg
7 Argumentation Deutsch 81

Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann
8 Schreiben Deutsch 89

Günther Thomé / Wolfgang Eichler
9 Rechtschreiben Deutsch 104

Wolfgang Eichler
10 Sprachbewusstheit Deutsch 112

Günter Nold / Henning Rossa
11 Hörverstehen Englisch 120

Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou
12 Leseverstehen Englisch 130

Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann
13 Schreiben Englisch 139

Claudia Harsch / Konrad Schröder
14 Textrekonstruktion Englisch 149

Günter Nold / Henning Rossa
15 Sprachbewusstheit Englisch 157

Günter Nold / Henning Rossa
16 Sprechen Englisch 170

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude
17 Interkulturelle Kompetenz 180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg
18 Strukturen sprachlicher Kompetenzen 191

Johannes Hartig / Nina Jude
19 Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen 202

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig
20 Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache 208

Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg
21 Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch 231

Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder
22 Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung 244

Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg
23 Lernstrategien im Fach Deutsch 258

Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder
24 Lernstrategien im Fach Englisch 270

Hans-Günter Rolff / Michael Leucht / Ernst Rösner
25 Sozialer und familialer Hintergrund 283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

Andreas Helmke / Eckhard Klieme
26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen 301

Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg
27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen 313

Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg
28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts 319

Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder
29 Die Videostudie des Englischunterrichts 345

Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder
30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen 364

Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder
31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371

Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder
32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382

Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse
33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme
34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen 411

Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa
35 Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache 451

Die Autorinnen und Autoren 458

Michael Krelle / Heiner Willenberg

7 Argumentation Deutsch

7.1 Testkonstrukt

Mit dem Begriff Argumentation werden komplexe Anforderungen an Interaktanten in argumentativen Situationen beschrieben. In diesem Sinne zählt Argumentation auch zu den wesentlichen curricularen Anforderungen des Unterrichtsfaches Deutsch. So fordern die Lehrpläne unter anderem, dass Schüler mit Argumenten überzeugen und situationsadäquat zu einem Konsens kommen sollen.[1] Vor diesem Hintergrund untersucht die Studie Leistungen im argumentativen Bereich. Das Messmodell ist innerhalb der Argumentationstheorie und der Linguistik theoretisch verortet. Das Konstrukt umfasst sowohl kommunikativ-situative, als auch konzeptionell-reflexive Anforderungen des sprachlichen Handelns, die von je unterschiedlichen Wissenssystemen bestimmt werden.

Grundlegend wird davon ausgegangen, dass die argumentativen Anforderungen durch unterschiedliche Abstraktionsgrade der sprachlichen Tiefenstruktur darstellbar sind. Im Folgenden werden Grundkategorien des Modells angedeutet, die an anderer Stelle eine ausführlichere und theoretisch vertiefte Beschreibung finden (Willenberg/Gailberger/Krelle 2007; Krelle 2007). In der Argumentationsforschung haben kognitionswissenschaftliche Aspekte bisher wenig Beachtung gefunden. Diese können jedoch ein kohärentes Modell situativer und konzeptionell-reflexiver Anforderungen bieten (Hofer 2003). Aus dieser Perspektive stellen sich die Zusammenhänge von Positionen, Argumenten und Begründungen anhand unterschiedlich bewusster und abstrakter kognitiver Operationen der Interaktanten in Situationen dar. In der Kernstruktur stellen Argumentationen dabei die individuellen Erfahrungen von Interaktanten über die Zusammenhänge bestimmter Wissensbestände und -systeme in strittigen Situationen dar. Diese Dispositionen können als argumentative Konzepte sprachlicher Anforderungen bezeichnet werden. Zu den basalen Anforderungen zählen die Situationseinschätzung und die Auswahl des adäquaten sprachlichen Registers. Argumentative Handlungen erfordern ebenso das aktive Verfügen über ein eigenes inhaltliches Konzept des Begründens. Dabei ist es nötig, Aussagen mit subjektiven Aspekten kohärent zu ergänzen. Zeitgleich ist es erforderlich, die Aussagen von Interaktionspartnern zu verstehen, um dann sinnvoll und inhaltlich auf diese einzugehen. Zu den kognitiv anspruchsvollen Prozessen zählen die Reflexion von Argumenten und Strukturen, sowie deren bewusste Verwendung. Diese Anforderungen stellen sich für Interaktanten als unterschiedlich schwierige Abstraktionsstufen von der Textoberfläche dar, die curricular bereits in der Neunten Klasse gefordert werden.

1 Es sind bei maskulinen Formen allgemeiner Bezeichnungen stets auch weibliche Personen mitgemeint.

7.2 Beschreibung der Kompetenzniveaus

Die Testergebnisse bestätigen das oben dargestellte Konstrukt, so dass aus testtheoretischen Gründen zwei Kompetenzniveaus modelliert werden. Diese entsprechen sowohl den fachwissenschaftlichen Annahmen, als dass sie auch wesentliche curriculare Ansprüche abbilden. Aus didaktischen Gründen wird das hier dargestellte Modell an anderer Stelle erweitert (Krelle/Vogt/Willenberg 2007), um es so für den Unterricht operabel zu machen.

Das Niveau A „Situation“ beschreibt die situativen und kommunikativen Aspekte. Zu diesen zählt, dass Interaktanten eine Situation in ihren Grundbedingungen und ihrer Gesprächsthematik einschätzen, an einem Gespräch teilnehmen und Aussagen auf ihre Tendenz hin situativ beurteilen können. In diesem Bereich sind ebenfalls Bedingungen der Argumentation anzusiedeln (Kopperschmidt 2000). Das Erkennen eines Dissens, das Verfügen über eine eigene Position und das Verfolgen eines Ziels gelten gleichermaßen als Voraussetzungen (Hofer 2003). Als argumentative Ziele werden zum einen das Markieren und das Vertreten der eigenen Position, der Wunsch nach Aufklärung einer Meinungsverschiedenheit und einer strittigen Frage gerechnet (Völzing 1979).

Das Niveau B „Reflexion“ fasst hingegen die konzeptionellen, strukturierenden Tätigkeiten zusammen. Aus dieser Perspektive stellen die Zusammenhänge von Positionen, Argumenten bzw. Begründungen unterschiedliche bewusste und abstrakte kognitive Operationen der Interaktanten in strittigen Situationen dar. Unter anderem erfordert Argumentation die Aktivierung unterschiedlich strukturierter Begründungen und deren Reflexion (Kopperschmidt 2006). Auch aus wissenstheoretischer Perspektive beschreiben die Niveaus A und B zu unterscheidende Anforderungen. Für eine ausführlichere Diskussion der Ergebnisse verweisen wir ausdrücklich auf den von Heiner Willenberg (2007) herausgegebenen Band zur praktischen Anwendung der DESI Ergebnisse für den Deutschunterricht. Tabelle 7.1 gibt eine Übersicht über die beiden Kompetenzniveaus in Deutsch Argumentation.

Tabelle 7.1: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Argumentation.

Kompetenzniveau	Beschreibung
B (ab 717 Punkten)	Reflexion der argumentativen Struktur von Beiträgen oder Texten. Den argumentativen Aufbau eines Textes bzw. einer Rede alltagssprachlich oder mit Fachbegriffen bezeichnen können.
A (486 bis 716 Punkte)	Einschätzung: Eine Situation in ihren Grundbedingungen und ihrer Gesprächsthematik einschätzen können. An einem Gespräch in der Situation teilnehmen können. Aussagen in der Situation beurteilen können.

Testaufgaben und Beispiele

Für die Testung von Argumentation gelten besondere Voraussetzungen und Gegebenheiten. Argumentative Konzepte werden gemeinhin anhand eines mehr oder weniger komplexen, kohärenten und intensionalen Beziehungsnetzes von Aussagen aus Gesprächsdaten oder aus Texten rekonstruiert. Dieses Beziehungsnetz lässt sich auch als sprachliches Oberflächenmuster kennzeichnen, anhand dessen die abstrakte Tiefenstruktur des Problemlösungskonzeptes ‚Argumentation' rekonstruiert werden kann. Zur Zeit der Testentwicklung (2002) waren nur sehr kostenintensive Verfahren zur Überprüfung videobasierter Gesprächsdaten mit großen Schülerinnen- und Schülerzahlen möglich. Aus diesem Grund rekonstruiert DESI die kognitiven Operationen nicht anhand von Sprachoberflächendaten aus Gesprächen, sondern führt die Schülerinnen und Schüler in fiktive schriftliche Situationen hinein, die dann selbstständig bewältigt werden müssen.

Tabelle 7.2: Aufgabenbeispiele für die beiden Kompetenzniveaus in Deutsch Argumentation.

Kompetenzniveau	Beispiele
A (486 bis 716 Punkte)	***Beispiel 1: geschlossenens Format*** 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: a) „Ja, wir waren auch lange weg." b) „He, was macht ihr denn gerade?" c) „Ach, es war nicht so doll." d) „Reisen mit „Orion" machen es möglich!" (Bearbeitet nach: Franz Hebel 1976)
B (ab 717 Punkten)	***Beispiel 2: offenes Format*** Begründe deine Wahl: _____ _____ _____

Wie oben angedeutet ergeben sich aus den Testergebnissen zwei Kompetenzniveaus, die im Folgenden anhand der Aufgabe „Wasserski“ exemplarisch vorgestellt werden. Bei dieser wird zunächst eine kommunikative Einschätzung gefordert, die dann im Gesprächsverlauf reflexiv erweitert werden muss. Hierfür ist es erforderlich, dass verschiedene Gesprächszüge der fiktiven Person „Klaus“ antizipiert werden. Bei den vorliegenden Beispielen, die in Tabelle 7.2 dargestellt sind, wird ein Gesprächszug in Auszügen abgebildet.

Die Aufgabe 1 erfordert bei der richtigen Antwortmöglichkeit b) adäquates situatives Wissen über die Kommunikationsgegebenheiten und integriert die Teilnehmer. Die Antwort c) drückt hingegen zu viel Bescheidenheit aus, Antwort a) und d) zielen zu stark auf die eigenen Position ab. Zu den Anforderungen des Niveaus B zählt hingegen das Formulieren einer Begründung für eine eingenommene Position. Hierfür müssen alltagssprachliche oder einfache pragmatische Begründungen vorgetragen werden.

Der Erstautor dieses Artikels entwickelt derzeit ein kostengünstiges diagnostisches Verfahren, um Argumentationen von Schülern curriculumsnah in realen Gesprächssituationen per Videoanalyse zu überprüfen (Krelle 2007).

Leistungsverteilung

Da die Datenerhebung des Tests aus den beschriebenen Kostengründen lediglich an einem Testzeitpunkt (am Ende der 9. Jahrgangsstufe) vorgenommen wurde, können keine Aussagen über Lernzuwächse getroffen werden. Die Prüfung der Leistungsverteilung auf die Kompetenzniveaus zeigt jedoch, dass das reflexive Niveau nur von wenigen Personen erreicht wird (1%). Hinzu kommt eine große Anzahl von Schülern unterhalb des geforderten Niveaus A (44%). Leistungen in diesem Bereich werden im Folgenden als „Unter Niveau A“ klassifiziert. Solche Schüler, die unterhalb dieser Erwartungsgrenze liegen, können die Hälfte der geforderten Aufgaben gelöst haben, es kann in solchen Fällen allerdings nicht von einer stabilen Leistungsdisposition gesprochen werden. Mehr als die Hälfte der Schüler erreichen hingegen das Kompetenzniveau A sicher (55%). Diese Schüler können konstant Situationen einschätzen und den Anforderungen des Sprechaktes gerecht werden.

Die Bedeutung der Bildungsgänge

Wie bereits angedeutet, bleiben viele Schüler unterhalb des einfachsten Niveaus. Besonders stark betrifft dieses Phänomen die Hauptschule (79%) und die IGS (65%). Auch an der Realschule erreichen immerhin noch mindestens ein Drittel nicht die formulierte Erwartungsgrenze (38%). Am Gymnasium hingegen tritt dieses Problem kaum zu Tage (10%), Gymnasialschüler lernen es, während ihrer Schullaufbahn zumeist, situativen Anforderungen adäquat zu begegnen (87%). In diesem Sinne scheinen verschiedene Lehrpläne eine hohe Erwartungshaltung zu formulie-

ren, die zumindest außerhalb der Gymnasien nicht eingehalten werden kann. Die Leistungsverteilung über die Bildungsgänge dokumentiert die Abbildung 7.1. Die senkrechten Markierungen weisen auf die Schwellen der Kompetenzskala hin, an denen das Niveau A oder B erreicht wird, während die Fläche der Kurve der jeweiligen relativen Zahl der Schülerinnen und Schüler entspricht.

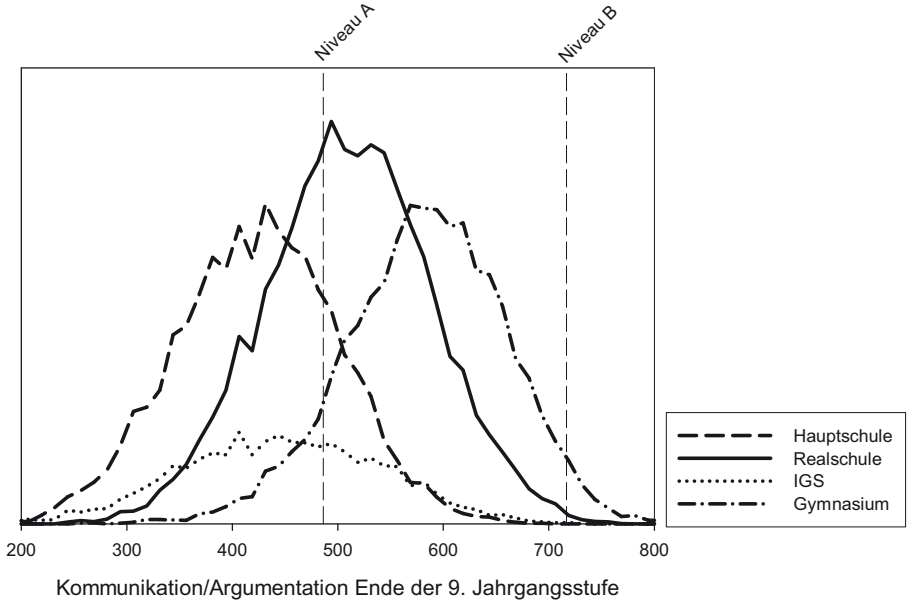

Abbildung 7.1: Leistungsverteilung Deutsch Argumentation nach Bildungsgängen.

Bei genauer Betrachtung der Leistungsverteilung lässt sich ein weiteres Phänomen konstatieren: Über die Hälfte der Schüler können zwar die situativen Anforderungen bewältigen, so liegen 55% auf dem Kompetenzniveau A. Bei der Strukturanalyse der Argumente und der Konzeptionalisierung der Argumentation haben hingegen fast alle Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten, nur 3% am Gymnasium erreichen dieses anspruchsvolle Niveau sicher. An der Hauptschule und der IGS liegen die Ergebnisse eher unterhalb des Kompetenzniveaus A. Dennoch erreicht jeder dritte (35%) an der IGS bzw. jeder fünfte Schüler (21%) an der Hauptschule das Niveau A in diesem Bildungsgang. Lediglich solche Schüler lernen es, die curricularen Anforderungen zu bewältigen und stabil Situationen in ihren wechselseitigen Relationen einzuschätzen. Eine Erklärung dieser Polarisierung der Leistungsverteilung kann unter anderem anhand geschlechtsspezifischer und bezüglich der Erstsprache differenzierter Ergebnisse vorgenommen werden.

Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz

Ein Vergleich der geschlechterspezifischen Daten zeigt, dass die Leistungen der Jungen im Mittel 61 Leistungspunkte unterhalb der Ergebnisse der Mädchen gleichen Alters liegen. In allen Bildungsgängen erreichen die Mädchen einen deut-

lich höheren Leistungsstand. Wenn man die Marke von 500 Leistungspunkten als Maßstab zu Grunde legt, können überdurchschnittliche Resultate der Mädchen gerade an der Realschule (537 Punkte) und am Gymnasium (605 Punkte) diagnostiziert werden. Auch wenn am Gymnasium die Jungen mit 556 Punkten überdurchschnittliche Leistungen erzielen, ist ebenfalls in diesem Bildungsgang ein deutlicher Vorsprung von 49 Leistungspunkten zugunsten der Mädchen zu konstatieren. Diese scheinen den curricularen Anforderungen mit Ausnahme der IGS besser zu genügen, als es bei den Jungen der gleichen Klassenstufe der Fall ist.

Die Bedeutung der Erstsprache

Überdurchschnittliche Ergebnisse im Gesamttest werden durch Schüler mit deutscher Erstsprache (512 Punkte) und mehrsprachiger Herkunft erzielt (503 Punkte). Allerdings bewältigen auch Schüler ohne deutsche Erstsprache am Gymnasium mit 545 Leistungspunkten die Anforderungen sehr gut. In allen weiteren Bildungsgängen erbringen Schüler ohne Deutsch als Erstsprache schlechtere Ergebnisse (z.B. IGS 400 Leistungspunkte). Dieses lässt darauf schließen, dass neben der Beherrschung der Deutschen Sprache auch soziokulturelle Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungswerte in diesem Bereich haben (vgl. auch Kapitel 6). Hinweise dafür sind ebenfalls die Leistungen von Schülern ohne Erstsprache Deutsch an der Hauptschule (401 Punkte), der IGS (400 Punkte) und an der Realschule (478 Punkte), die allesamt klar unter dem genannten Maßstab von 500 Punkten liegen. In diesem Zusammenhang muss konstatiert werden, dass die Realschüler nicht deutscher Erstsprache (478 Punkten) über den Leistungen von Schülern mit deutscher Erstsprache an der Hauptschule (429) und der IGS (466) rangieren.

Betrachtet man die Leistungsdifferenzen in Bezug auf die sprachliche Herkunft, so verstärkt sich das bisherige Bild. Die größten Unterschiede können zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne deutsche Erstsprache gemessen werden. Insbesondere an der IGS ist diese Differenz mit 67 Punkten ausgeprägt. Da auch der Unterschied der Erstsprachler Deutsch zu den mehrsprachig aufgewachsenen Schülern mit 38 Punkten Differenz hoch ist, scheinen die Schülerinnen und Schüler der IGS am stärksten von einer Sprachbarrierenproblematik betroffen zu sein und den curricularen Anforderungen in diesem Bereich nur bedingt zu genügen. In dieser Ausprägung tritt das Phänomen in keinem anderen Bildungsgang auf.

Implikationen für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht

Der curriculare Anspruch im Bereich Argumentation scheint gymnasial bestimmt zu sein und nicht mit den Kompetenzen von Schülern in den anderen Bildungsgängen der neunten Klasse übereinzustimmen. Die Bildungsstandards und ländereigenen Lehrpläne beanspruchen von „hoher Warte“ aus, was Schüler nur sehr eingeschränkt einlösen können. Es ist allerdings nötig, Argumentation als eine der wichtigsten Kommunikationsformen überhaupt einzusetzen und anstelle der Auseinandersetzung

mit bloßen Behauptungen die diskursive und argumentative Form wählen zu können.

Interessante Ergebnisse in dieser Hinsicht zeigt das Forschungsprojekt von Grundler und Vogt (2005), bei dem gleichsam habituelle Differenzen des Argumentierens beobachtet wurden: Hauptschüler neigen zur bloßen Konstatierung, Gymnasiasten suchen hingegen kohärente Begründungen. In diesem Sinne müssen die Probleme in Bezug auf die Bildungsgänge, die Geschlechterdifferenzen und die Sprachproblematik auch curricular angegangen werden. Offenkundig sollte kohärente Argumentation zunächst in seinen einfacheren Varianten geübt werden. Da kommunikative Teiltrainings die Argumentation vorbereiten, bieten sich aus der Sicht von DESI holistische Übungen zur Situationseinschätzung an. Darauf aufbauend kann u.a. die Beschäftigung mit transkribierten Gesprächen stehen (Vogt 2004; Krelle/Vogt/Willenberg 2007). Für weitergehende Empfehlungen bezüglich der praktischen Anwendungen der Ergebnisse verweisen wir auf noch folgende Veröffentlichungen beider Autoren.

Das reflexive Niveau wird nur von wenigen Schülerinnen und Schüler erreicht. Dieser Effekt verwundert zunächst, da die deutschdidaktischen Vorgaben gerade solche Anforderungen zu fördern versuchen. Der Erstautor entwickelt aus diesem Grund einen Forschungsansatz, der Argumentation in Gesprächssituationen an der ihr eigenen Charakteristik fasst – der Aushandlung konkurrierender Wissenselemente durch Personen. Gerade die kognitiv anspruchsvolleren Tätigkeiten erfordern die Aktivierung von Konzepten und Wissenssystemen. Diesen Wissenssystemen kommt ein situativer Geltungsstatus zu, der durch verbale Interaktion geklärt werden soll. Als empirisch-didaktischer Ansatz stellt die „Wissensbasierte Argumentation“ situative und konzeptionell-reflexive Anforderungen auf eine systematische Grundlage und ermöglicht so, soziokulturell oder sprachlich benachteiligte Schüler zur diskursiven Problemlösung anzuregen.

Literatur

Brinker, K./Sager, S.F. (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin: Wilhelm Schmidt.

Deppermann, A./Hartung, M. (Hrsg.) (2003): Argumentieren in Gesprächen. Tübingen: Stauffenburg.

Grundler, E./Vogt, R. (Hrsg.) (2005): Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen: Stauffenburg.

Hofer, Manfred (2003) Argumentieren. In: Herrmann, Th./Grabowski, J. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Sprachproduktion. Göttingen: Hogrefe, S. 801-824.

Kienpointner, M. (1992): Alltagslogik. Stuttgart-Bad Canstatt: Frommann-Holzbog.

Kintsch, W. (1988): The Role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In: Psychological Review 95, S. 163-182.

Kintsch, W. (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

Klein, W. (1981): Logik der Argumentation. In: Schröder, P./Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 226-264.

Kopperschmidt, Josef (2000): Argumentationstheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.

Kopperschmidt, Josef (2006): Argumentationsarbeit. Oder: Über die Arbeit mit der goldenen Kette. In: Grundler, E. & Vogt, R. (Hrsg): Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen: Stauffenburg, S. 11-28.

Kindt, Walther (1999): Was sollte man in der Schule über Argumentationen lernen, „Rhetorik und Argumentation". In: Der Deutschunterricht 5, S. 26-36.

Krelle, M. (2007): Wissensbasierte Argumentation lehren und lernen. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 108-114.

Krelle, M./Vogt, R./Willenberg, H. (2007): Argumentative Kompetenz im Mündlichen. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 96-107.

Strohner, H. (2000): Kognitive Voraussetzungen: Wissenssysteme - Wissensstrukturen - Gedächtnis. In: Brinker u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch. New York: De Gruyter, S. 261-274.

Strohner, H./Brose, H. (2000): Die Rolle von Wissenssystemen für die Gestaltung interaktiven Handelns. In: Brinker u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch. New York: De Gruyter, S. 1169-1177.

Strohner, H. (Hrsg.)/Brose, H. (Mitarb.) (2001): Kommunikation. Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Vogt, R. (2006): Argumentieren multimodal. Perfromanzlinguistische Perspektiven. In: Grundler, E./Vogt, R. (2006): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg Linguistik, S. 41-62.

Vogt, R. (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.

Vogt, R. (2004): „Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit". In: Becker-Mrotzek, M./Brünner, G. (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt: Peter Lang, S. 199-224.

Vözing, P-L. (1979): Begründen, Erklären, Argumentieren: Modelle und Material zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Willenberg, H./Gailberger, S./Krelle, M. (2007): Argumentieren. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Testinstrumente zur Messung der Leistung im Deutschen und Englischen. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.

Willenberg, H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider.