



Dennis Hille:

**Mündliches Argumentieren im
Unterricht:
Einsatzmöglichkeiten der
entscheidungsvorbereitenden
Diskussion als Variante der
abwägungsfähigen
Gesprächsformen im Unterricht**

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2014
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften - Germanistik/Linguistik
|Universitätsstraße 12, 45117 Essen | <http://www.linse.uni-due.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrücklicher
Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung..... | 3 |
| 2. Argument – Argumentieren – Argumentation..... | 4 |
| 3. Typen der Argumentation..... | 5 |
| 3.1 Die logisch-formale Argumentation..... | 6 |
| 3.2 Die abwägungsfähigen Formen der Argumentation..... | 6 |
| 3.2.1 Die evaluative Argumentation..... | 7 |
| 3.2.2 Die entscheidungsvorbereitende Argumentation..... | 8 |
| 3.3 Vergleich der verschiedenen Argumentationstypen..... | 9 |
| 4. Kompetenzbereich der mündlichen Kommunikation..... | 11 |
| 5. Argumentative Gesprächsformen im Unterricht..... | 12 |
| 5.1 Kontroverse und vereinheitlichende Sequenzen..... | 13 |
| 5.2 Die entscheidungsvorbereitende Diskussion..... | 14 |
| 6. Die Methode <i>Parlamentsdebatte</i> mit entscheidungsvorbereitender Diskussion..... | 16 |
| 6.1 Anlässe und Ziele..... | 18 |
| 6.2 Durchführung..... | 18 |
| 6.3 Aspekte des mündlichen Argumentierens und Vorteile der <i>Parlamentsdebatte</i> .. | 19 |
| 7. Zusammenfassende Schlussbemerkungen..... | 22 |
| 8. Literaturverzeichnis..... | 23 |

1. Einleitung

Die Bedeutung des Argumentierens für aktive und gestaltende Lebensvollzüge in einer demokratischen Gesellschaft steht außer Frage. Die Fähigkeit, seine eigene Meinung argumentativ zu vertreten und gegebenenfalls zu verteidigen oder zu ändern ist ein notwendiges Element demokratischer Strukturen und Prozesse. Daher formuliert auch das Schulgesetz den Bildungs- und Erziehungsauftrag, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen „die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten“ (Schulgesetz NRW 2005, 2).¹ Um diesem Auftrag nachzukommen, wird im Unterrichtsfach Deutsch das schriftliche und mündliche Argumentieren im Sinne der Kompetenzstandards geübt und überprüft (vgl. KMK Bildungsstandards Deutsch, Mittlerer Schulabschluss 2004, 6).

In dieser Arbeit wird der Fokus auf das mündliche Argumentieren gelegt: In vielen Alltagssituationen werden Menschen vor die spontane oder absehbare kommunikative Herausforderung gestellt, ihre Meinung bezüglich einer Wertung oder einer Handlungsmöglichkeit argumentativ zu vertreten und gegebenenfalls gemeinsam mit den Vertretern anderer Meinungen eine Lösung in einem Gespräch zu finden. Unter anderem um diese Herausforderungen bewältigen zu können, soll der Deutschunterricht die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen „[...] verschiedene argumentative Gesprächsformen zu praktizieren, vorzubereiten und durchzuführen“ (Krelle 2011, 125; in Anlehnung an KMK Bildungsstandards Deutsch, mittlerer Schulabschluss 2004, 10). Diese Arbeit zielt zunächst darauf ab, die Begriffe *Argument*, *Argumentation* und *Argumentieren* zu klären, da diese häufig unterschiedlich verwendet werden. Sodann sollen verschiedene Formen der Argumentation unterschieden werden, welche das Material eines argumentativen Gesprächs bereitstellen können. Diese Unterscheidung lässt sich auf die argumentativen Gesprächsformen im Unterricht anwenden, die aufgrund der Aufgabenstellung zum Einsatz gebracht werden. Das Augenmerk dieser Arbeit liegt auf jener Gesprächsform, welche eine Handlungsentscheidung vorbereiten kann – die entscheidungsvorbereitende Diskussion. Nach einer Untersuchung dieser Gesprächsform soll dann eine Methode vorgestellt werden, welche sich zum Einüben der Kompetenzen im Bereich des mündlichen Argumentierens eignet und auch allgemeine Kompetenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation erfasst. Hierbei

¹ Internetangebot des Schulministeriums NRW:
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> (25.10.2013/13:00 Uhr)

gilt es den besonderen Merkmalen mündlicher Kommunikation gerecht zu werden, um eine valide Messung der Gesprächskompetenz zu ermöglichen; daher wird auch der Kompetenzbereich der mündlichen Kommunikation – und eine Kritik daran – in gebotener Kürze Erwähnung finden.

2. Argument – Argumentieren – Argumentation

Wie Krelle (vgl. Krelle 2011, 126) bereits festhält, werden die Begriffe *Argument*, *Argumentieren* und *Argumentation* je nach Forschungsansatz und wissenschaftlichem Kontext unterschiedlich verwendet. An dieser Stelle sollen folgende Bedeutungen festgelegt werden, welche von Krelle (vgl. ebd.) erwähnt und aufgegriffen werden: Ein Argument ist eine Aussage, welche als Begründung (oder Widerlegung) für eine These, Forderung oder Bewertung herangezogen wird, deren Gehalt jeweils strittig oder fraglich ist. Ein Argument ist somit ein Grund, welcher die jeweilige These, Forderung oder Bewertung (die strittige Aussage) stützt und andere Menschen von der Wahrheit oder Angemessenheit des jeweiligen Gehaltes überzeugen soll. Die Aussage »*Rauchen erhöht signifikant das Krebsrisiko.*« kann somit als Argument für die Aussage »*Rauchen ist schlecht für den Menschen.*« gelten.² Die Argumentation besteht aus dem soeben aufgezeigten Verbund der strittigen Aussage und mindestens einem Argument (»*Rauchen ist schlecht für den Menschen, weil es das Krebsrisiko signifikant erhöht.*«). Das Argumentieren hingegen bezeichnet, naheliegender Weise, den sprachlichen Prozess. Argumentieren ist somit letztlich eine sprachliche Praxis, welche zur »[...] Bewältigung kommunikativer Erfordernisse in konkreten Verwendungssituationen« herangezogen wird (ebd., 127). Wesentlich hierbei ist der Anspruch, dass durch das Argumentieren strittige oder unsichere Aussagen durch die Begründungszusammenhänge gestützt oder widerlegt werden sollen (vgl. ebd.; vgl. Klein 1999, 3).

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Argumentationen einerseits und Diskussionen als Gesprächsform andererseits lässt sich sagen, dass nicht alle Typen der Argumentation gleichsam als Material einer kontroversen Gesprächsform geeignet sind. Während sich trefflich darüber diskutieren lässt, ob die Einführung von Schuluniformen

² Hier bleibt zu erwähnen, dass zwar alle Argumente demzufolge Gründe für oder gegen etwas sind, jedoch nicht alle Gründe auch Argumente darstellen. Ein Beispiel bilden explanative Gründe, welche einen bestimmten Zustand oder ein bestimmtes Verhalten der Welt – einschließlich Personen – erklären.

eine gute Sache ist oder nicht und man gute Argumentationen auf beiden Seiten anbringen kann, lässt sich die These, dass Sokrates sterblich sei, nicht in diesem Sinne diskutieren. Nicht alle Typen der Argumentation lassen sich abwägen oder sind kontrovers behandelbar.

3. Typen der Argumentation

Argumentationen lassen sich hinsichtlich mehrerer Merkmale unterscheiden. Die wesentlichen Unterschiede lassen sich in der Zieldimension, der Art der strittigen Aussage und der Struktur verorten. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Typen, dass jeweils etwas Strittiges unstrittig gemacht oder widerlegt werden soll. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in den Kriterien, welche einem Argument (beziehungsweise einer Argumentation) Gültigkeit verleihen: Ein Gütekriterium ist die Wahrheit oder Akzeptanz derjenigen Aussagen, welche als Argument aufgeführt werden: Stellt sich beispielsweise die oben erwähnte Aussage »*Rauchen erhöht signifikant das Krebsrisiko.*« als falsch heraus, stellt die Aussage keine Stützung für die Bewertung »*Rauchen ist schlecht für den Menschen.*« dar. Das zweite Gütekriterium ist die Stützungsrelation (oder der Begründungszusammenhang): Das Argument muss in einer semantischen und regelhaften Beziehung zu der strittigen Aussage stehen. Ein Beispiel fehlender Stützungsrelation wäre die Aussage »*Rauchen ist schlecht für den Menschen, weil Ziegen Wirbeltiere sind.*«. Obwohl die Aussage »*Ziegen sind Wirbeltiere.*« wahr und akzeptiert ist, kann sie nicht als Begründung für die strittige Bewertung herangezogen werden, da sie eben keinerlei Begründung liefert (vgl. Klein 1999, 6f).

Im Folgenden sollen zwei Typen von Argumentationen vorgestellt und voneinander abgegrenzt werden. Diese Unterscheidung findet vor dem Hintergrund dieser Arbeit statt und fordert demnach keine Abgeschlossenheit. Ebenfalls gehen folgende Darstellungen von der jeweils idealtypischen Struktur aus. Die Abgrenzung der Argumentationstypen ist kohärent mit einer wesentlichen Unterscheidung: Klein (vgl. Klein 1999, 5) schlägt vor, im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Arten von Aussagen, unterschiedliche Begriffe zu verwenden. Soll ein strittiger Wahrheitsanspruch gestützt werden, wird die These *begründet* (deskriptiv). Soll

hingegen die Angemessenheit oder Richtigkeit einer Forderung oder Bewertung gestützt werden, wird die Forderung oder Bewertung *gerechtfertigt* (normativ).³

3.1 Die logisch-formale Argumentation

Die logisch-formale Argumentation zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf die *Wahrheit* oder *Unwahrheit* einer These abzielt. Diese Form der Argumentation dient vornehmlich in der Wissenschaftstheorie oder anderen Disziplinen der Philosophie als Mittel des Erkenntnisgewinns. Als Paradigmen dienen hier die Syllogismen oder Argumente mit prädikatenlogischer Formulierung. Sollten bei einem Syllogismus die Annahmen, welche als Prämissen dienen, wahr und wohlgeformt und die Stützungsrelation durch die Verwendung der adäquaten Schlussregeln gewährleistet sein, so ist die Konklusion (die strittige These) notwendigerweise wahr (vgl. Tugendhat / Wolf 1993, 32; 66).⁴ Die Struktur solcher Argumente ist schlussförmig: Ausgangspunkt sind die Prämissen, mittels einer Schlussregel – welche sich aus der Semantik der logischen Begriffe ergibt – wird auf eine Konklusion geschlossen. Das wesentliche Merkmal solcher Schlüsse – mit Ausnahme der praktischen Syllogismen, welche nur strukturell als Syllogismen gelten können – ist, dass die These, welche begründet oder widerlegt werden soll, wahrheitsfähig ist. Daher kommen als Thesen nur solche Propositionen infrage, welche eine wertfreie Beschreibung der Welt darstellen, sie sind *deskriptiv*.

3.2 Die abwägungsfähigen Formen der Argumentation

Die abwägungsfähigen Formen der Argumentation zielen darauf ab, dass eine bestimmte Wertung oder Forderung *besser* oder *vorzuziehen* (beziehungsweise *schlechter* oder *abzulehnen*) ist; die strittigen Aussagen sind normativ. In diesen Argumentationen werden Gründe genannt, welche etwa eine strittige Bewertung (»Der

³ In Bezug auf die häufig unterschiedlichen Verwendungen der Begriffe *deskriptiv* und *normativ* wird hier der folgenden Bedeutung gefolgt: Deskriptiv ist eine wahrheitsfähige Aussage über den faktischen Zustand der Welt, also eine Aussage darüber, *wie die Welt ist*. Eine normative Aussage hingegen bringt zum Ausdruck, *wie die Welt sein sollte* und / oder wie die einzelnen Weltzustände und Dinge in der Welt zu *bewerten* sind. In der Regel werden zwar Handlungsaufforderungen und Wertungen zusammengekommen als normative Aussagen bezeichnet, dieser Zusammenhang ist allerdings alles andere als unbestritten. Rein logisch lassen sich auffordernde Aussagen und wertende Aussagen gesondert beschreiben. Unter 3.3 soll diese Analyse des Normativen genauer betrachtet werden. Für eine Ausführung bezüglich des Verhältnisses von Werten zu Aufforderungen s. Schroeder 2012: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/value-theory> (25.10.2013/13:00 Uhr)

⁴ Für eine ausführliche Darlegung des Syllogismus s. Tugendhat / Wolf 1993, 66-78

Film war schlecht, weil ...») oder eine strittige Handlungsoption (»*Wir sollten nach Kassel fahren, weil ...*«) stützen sollen. Diese Formen der Argumentation zeichnen sich wesentlich dadurch aus, dass hier in einer kommunikativen Situation (beispielsweise im Rahmen einer Pro-Kontra-Diskussion) die Gründe *für* etwas und die Gründe *gegen* etwas, welche von den unterschiedlichen abwägungsfähigen Argumentationen bereitgestellt werden, abgewogen werden können.⁵ Wesentlich ist die Bemerkung, dass das Abwägen ein Prozess ist, welcher *der Argumentation als solche* nicht inhärent ist. Das Abwägen ist ein – in der Regel kommunikatives – Verfahren, welches auf verschiedene kontroverse Argumentationen zurückgreift; sie stellen das Material der Abwägung. Hieraus ergibt sich, dass zeitgleich sowohl die Argumente für etwas als auch die Argumente gegen etwas wahr oder akzeptiert sein können. Nur wahre oder akzeptierte Aussagen, welche die strittige Aussage stützen (Argumente), können abgewogen werden. In dieser Arbeit sollen im Wesentlichen zwei verschiedene abwägungsfähige Argumentationen vorgestellt werden.

3.2.1 Die evaluative Argumentation

Bei einer evaluativen Argumentation wird eine positive oder negative Wertung vorgenommen; das Strittige ist eine Bewertung. Die Aussagen müssen wahr oder akzeptiert⁶ und stützend sein, um als Argumente für die Wertung Geltung zu tragen. Hier versucht der Argumentierende seine Meinung bezüglich eines Dinges oder eines Sachverhaltes begründet darzustellen und anderen Menschen diese Sichtweise plausibel zu machen (»*Die Nutzung der Kernenergie zur Energiegewinnung ist schlecht, weil sie für die nachfolgenden Generationen Risiken bereithält.*«). Hierbei teilt der Argumentierende neben seiner Meinung auch die Kriterien mit, welche er für relevant hält (das Risiko für nachfolgende Generationen). Solche Kriterien, sofern ihre Relevanz von anderen Menschen geteilt wird und sie somit akzeptiert werden (»*Warum sollten nachfolgende Generationen für unser Handeln wichtig sein?*«), bilden die Grundlage

⁵ Es stellt sich grundsätzlich die Frage, was der Gegenstand einer Abwägung ist. Wird davon ausgegangen, dass die Gründe – also die Argumente selbst – abgewogen werden, so lässt sich sagen, dass letztlich auch die Argumentationen abgewogen werden, da sie die Argumente zum Inhalt haben (zusätzlich der strittigen Aussage). Eine Abwägung der Argumente ist somit letztlich auch ein Abwägen der Argumentationen. Das Wiederholen der strittigen Aussage erscheint in einer Diskussion unnötig zu sein.

⁶ Die Aussagen, welche als Argumente angeführt werden, müssen hier nicht notwendig wahr sein, da auch Argumente für strittige Wertungen selbst wertend – und somit nicht wahrheitsfähig – sein können. Daher gilt hier der Anspruch, dass Argumente wahr und / oder *akzeptiert* sein müssen.

einer gemeinsamen, kommunikativen Argumentation: Diese Kriterien können in der Regel gegeneinander abgewogen werden, was in einer kommunikativen Situation – ob dialogisch oder nicht – ein Abwägen der Argumente der jeweiligen Argumentation mit sich bringt (*»Zwar stellt die Gefährdung der nächsten Generationen ein Argument gegen die Kernenergie dar, aber durch die Kernenergie kann die Energieversorgung sichergestellt werden.«*). Da sowohl wahre oder akzeptierte Argumente für eine positive Wertung als auch wahre oder akzeptierte Argumente für eine negative Wertung vorgebracht werden können, bieten evaluative Argumentationen ein hohes Konfliktpotential. Genau dieser Umstand zeigt auch auf, dass eine solche Argumentation nicht auf die Wahrheit von etwas abzielen kann: Die Wertung, für welche argumentiert wird, ist aufgrund der evaluativen Prädikate (gut, schlecht oder andere Wertungen) keine wahrheitsfähige Aussage; die Aussage ist *normativ*. Anders als bei einem logischen Argument kann das, wofür man argumentiert, Gegenstand und Resultat eines kommunikativen Abwägungsprozesses sein.

3.2.2 Die entscheidungsvorbereitende Argumentation

Ziel dieser Art von Argumentation ist es, eine strittige Handlungsoption unstrittig zu machen und zu rechtfertigen. Diese Form der Argumentation findet Verwendung, wenn praktische, beziehungsweise entscheidungsbezogene Unsicherheiten bestehen (*»Was sollen wir tun?«*). Der Argumentierende versucht Gründe zu nennen, warum eine Handlungsoption vorzuziehen oder abzulehnen ist; es wird versucht, für oder gegen eine Forderung zu argumentieren (*»Wir sollten nach Kassel fahren, weil ein Bahnticket nach Kassel vergleichsweise günstig ist.«*). Auch hier bringt der Argumentierende Kriterien ins Feld, welche bei einer Entscheidung berücksichtigt und von anderen Menschen akzeptiert werden sollten (Geld für die Reise). Die Argumente, sofern sie wahr oder akzeptiert sind und die Forderung stützen, können gegeneinander abgewogen werden und bereiten somit eine Entscheidung vor, was eine Möglichkeit darstellt, in kommunikativen Situationen einen Konsens herbeizuführen.⁷ Diese Argumentationen sind notwendige Bedingungen für Kompromisse (vgl. Klein 1999, 4). Die strittigen Aussagen dieser Argumentation geben nicht wieder, wie die Welt ist, sondern wie sie

⁷ Solche Abwägungsprozesse bereiten häufig auch außerhalb einer kommunikativen Situation mit anderen Gesprächsteilnehmern unsere Entscheidungen vor: Im Zuge eines – häufig phänomenal bewussten – psychischen Vorgangs versuchen wir, eine Antwort auf die Frage *»Was soll ich tun?«* zu finden.

sein soll, beziehungsweise, welcher Weltzustand eintreten soll (»*Wir sollten nach Kassel fahren.*«). Daher sind die strittigen Aussagen einer entscheidungsvorbereitenden Argumentation *normativ*, sie haben einen auffordernden Charakter und sind nicht wahrheitsfähig.

3.3 Vergleich der verschiedenen Argumentationstypen

Werden nun die logisch-formalen Argumentationen und die Arten abwägungsfähiger Argumentationen verglichen, so stellen sich Unterschiede in der Art der strittigen Aussage, der Zieldimension und der Struktur heraus. Bei der logisch-formalen Argumentation ist die strittige Aussage eine wahrheitsfähige These, es werden Aussagen verwendet, welche den Wahrheitsanspruch der These begründen. Die These stellt eine deskriptive Aussage dar. Bei den Arten der abwägungsfähigen Argumentation ist die strittige Aussage jeweils eine Bewertung oder eine Handlungsaufforderung, die Argumente sollen den Richtigkeitsanspruch oder die Angemessenheit der strittigen Aussage rechtfertigen. Hier sind die strittigen Aussagen *normativ*. Die logisch-formale Argumentation zielt darauf ab, andere Menschen von dem Wahrheitsgehalt einer These zu überzeugen. Die Arten der abwägungsfähigen Argumentation hingegen zielen darauf ab, anderen Menschen die vorgenommene Bewertung oder die geforderte Handlungsoption plausibel und nachvollziehbar zu machen.

In Bezug auf die Struktur lässt sich sagen, dass die logisch-formalen Argumentationen nach einer Schlussregel verlaufen, bei der anhand von Prämissen auf eine Konklusion geschlossen wird. Bei den Arten der abwägungsfähigen Argumentation wird hingegen in der Regel von einer strittigen Position (Bewertung, Aufforderung) ausgegangen, für welche Gründe angeführt werden, die bei Akzeptanz der Beteiligten eine zuverlässige Rechtfertigung der Position ermöglichen (vgl. Klein 1999, 6).⁸

Bei einer logisch-formalen Argumentation kann der Wahrheitsgehalt einer Aussage nicht abgewogen werden: Sollte sich eine Argumentation als wahr und gültig herausstellen, so ist die Möglichkeit einer gegensätzlichen Argumentation notwendigerweise nicht gegeben. Bei der abwägungsfähigen Argumentation ist gerade

⁸ Es bestehen auch Möglichkeiten, dass eine Argumentation für die Bewertung eines Sachverhaltes nach einer Schlussregel vollzogen wird. So kann in der normativen Ethik eine Handlung anhand eines Schlusses als gut oder schlecht gerechtfertigt werden, wenn die Regeln, die vorgeben, welche Typen von Handlungen gut oder schlecht sind, festgesetzt sind.

die Möglichkeit des Abwägens Teil der begrifflichen Festlegung. Es ist möglich, dass es sowohl wahre oder akzeptierte Gründe für eine Bewertung oder Aufforderung als auch wahre oder akzeptierte Gründe gegen eine Bewertung oder Aufforderung gibt. Evaluative Argumentationen – beziehungsweise die Argumente selbst – können beispielsweise in Pro-Kontra-Diskussionen kontrovers gegeneinander ins Feld geführt werden; hier können verschiedene Wertungen diskutiert werden. Entscheidungsvorbereitende Argumentationen – beziehungsweise die Argumente selbst – können beispielsweise in Bezug auf eine offene Entscheidungsfrage diskutiert werden; in einer solchen Diskussion können die verschiedenen Rechtfertigungen der Argumentationen abgewogen werden, um einen Konsens bezüglich einer gemeinsamen Absicht zu erreichen.

Ein logisch-formales Argument kann dadurch angefochten werden, dass die Prämissen als falsch ausgewiesen werden, keine Stützungsrelation vorhanden ist und / oder die Semantik der verwendeten logischen Operatoren den Schluss nicht zulässt; es wird demnach versucht, das Argument, welches eine These stützen soll, anzugreifen. Bei einer abwägungsfähigen Argumentation ergibt sich jedoch zudem noch die Möglichkeit, eigene Argumente zu liefern, welche – ungeachtet der Gültigkeit der Gegenargumente – die eigene Bewertung oder Forderung rechtfertigen.

Obwohl der Fokus auf der Unterscheidung zwischen den logisch-formalen Argumentationen und den abwägungsfähigen Argumentationen liegt, können die beiden aufgeführten Subkategorien der abwägungsfähigen Argumentation ebenfalls gegenübergestellt werden: Bei einer evaluativen Argumentation ist die strittige Aussage eine Wertung, bei der entscheidungsvorbereitenden Argumentation eine Handlungsaufforderung. Zwar kann nun eingewendet werden, dass jede Form der Aufforderung notwendig auch eine positive Bewertung dessen darstellt, wozu aufgefordert wird. So mag beispielsweise die Aufforderung »*Du solltest Klara helfen!*« auch eine Bewertung der Art »*Klara zu helfen ist gut / richtig.*« implizieren. Umgekehrt ist dies jedoch sicher nicht der Fall; die Bewertung »*Der Film war echt super!*« impliziert keinerlei über die Akzeptanz hinausgehende Aufforderung.⁹ Aussagen dieser beiden Arten können jedoch sicherlich als Argumente füreinander aufgeführt werden (»*Du solltest Klara helfen, weil es das Richtige ist!*«). Jedoch ist hier die wertende

⁹ Auch Schroeder vertritt die These, dass deontische Aussagen (was man tun soll) durch evaluative Begriffe *erklärt* werden können. Vgl. Schroeder 2012: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/value-theory> (25.10.2013/13:00 Uhr)

Aussage nicht das *Ziel* der Argumentation, sondern ein Argument. Ungeachtet des philosophischen Diskurses, ob Aufforderungen und Absichtsbekundungen notwendigerweise eine Wertung mit sich bringen oder voraussetzen, lässt sich der Unterschied zwischen Bewertung und Aufforderung in kommunikativen Situationen pragmatisch ziehen: Anders als bei einer Pro-Kontra-Diskussion bezüglich einer Bewertung, aus der rein pragmatisch zunächst nichts Weiteres folgt, können entscheidungsvorbereitende Diskussionen gemeinsame Absichten bereitstellen. Darauf zielen sie letztlich ab, auch wenn bewertende Aussagen als Rechtfertigung angeführt werden. So kann beispielsweise zwischen den Optionen a und b durch das Vortragen von Argumenten kooperativ abgewogen werden, um ein gemeinsames Ziel festzulegen. In der Praxis mag eine solche formale Unterscheidung nicht immer durchsichtig sein, gerade wenn die strittige Aussage eine Aufforderung darstellt. Diese Abgrenzungen sind sowohl mit der Unterscheidung zwischen *deskriptiv* und *normativ* kohärent als auch mit der von Klein gelieferten Unterscheidung zwischen *Begründung* und *Rechtfertigung* (vgl. ebd., 5).

Die hier vorgestellten strukturellen Merkmale der unterschiedlichen Argumentationen werden in den jeweiligen Gesprächsformen durch Strukturmerkmale der mündlichen Kommunikation ergänzt.

4. Kompetenzbereich der mündlichen Kommunikation

Im Kompetenzbereich der mündlichen Kommunikation „Sprechen und Zuhören“ (KMK Bildungsstandards Deutsch, Mittlerer Schulabschluss 2004, 10ff) sind Standards in Bezug auf das mündliche Argumentieren verankert.¹⁰

So sollen Schülerinnen und Schüler beispielsweise „verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern“ können oder „auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen“ (ebd). Daher gilt es für den Unterricht im Fach Deutsch Aufgaben zu wählen, welche diese Kompetenzen fördern, beziehungsweise überprüfen können. Becker-Mrotzek merkt an, dass diese Standards jedoch allgemeine Merkmale wie die Interaktivität der mündlichen

¹⁰ Kompetenzen im Bereich der mündlichen Argumentation finden sich auch in anderen Satzungen der Standardsicherung. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss sind hier exemplarisch angeführt.

Kommunikation nicht erfassen, sondern sich vielmehr auf gut beobachtbare und testbare Fähigkeiten beschränken würden (vgl. Becker-Mrotzek 2008, 67).¹¹ Hieraus ergibt sich laut Becker-Mrotzek ein Problem bezüglich der Validität entsprechender Aufgaben: „Fraglich ist jedoch, ob auch das Kriterium der Validität erfüllt wird, weil aus dem weiten Spektrum der Gesprächskompetenz [...] nur ein kleiner Teil gemessen wird [...]“ (ebd., 69). Hinzu komme, dass für die Erhebung der Kompetenzen im mündlichen Bereich auf eben jene Analysemethoden zurückgegriffen werden müsse, welche die relevanten Aspekte mündlicher Kommunikation für eine Untersuchung konservieren können; hierfür schlägt Becker-Mrotzek Ton- und Videoaufnahmen sowie Transkripte der Gespräche vor (vgl. ebd., 64). Es werden daher Aufgabenarten vorgeschlagen, gerade in Bezug auf die Standards mündlicher Argumentation, welche überprüfbare Kriterien zur Bewertung diskussionsförmiger Gespräche bereitstellen (vgl. ebd., 75ff).

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, welche argumentativen Gesprächsformen im Unterricht – nicht ausschließlich im Deutschunterricht – zum Vorschein kommen und zu welchem Anlass sie genutzt werden können, um einerseits Kompetenzen im Bereich des mündlichen Argumentierens zu üben und zu prüfen und andererseits Ziele außerhalb der formulierten Standards zu erreichen.

5. Argumentative Gesprächsformen im Unterricht

Abwägungsfähige Formen der Argumentation stehen im Deutschunterricht sowohl im Bereich des Schriftlichen als auch des Mündlichen deutlich im Vordergrund. Dies ist auch an den in den Bildungsstandards vorgeschlagenen Aufgaben abzulesen (vgl. KMK Bildungsstandards Deutsch, Mittlerer Schulabschluss 2004, 20-54).¹² Logisch-formale Argumentationen wie etwa Syllogismen oder Prädikatenlogik erster Stufe treten – wenn überhaupt – im Philosophieunterricht auf. Im Bereich des mündlichen Argumentierens

¹¹ Dies ist eine Kritik bezüglich der Orientierung an messbaren Kompetenzen, welche sich auch in der Fachdidaktik anderer Fächer feststellen lässt. Vgl. hierzu in der Fachdidaktik Philosophie: Steenblock 2006, 41-67

¹² Das fünfte Aufgabenbeispiel der schriftlichen Aufgaben stellt hier eine Ausnahme dar (vgl. KMK Bildungsstandards Deutsch, Mittlerer Schulabschluss 2004, 37f): Die Schülerinnen und Schüler sollen hier den Wahrheitsanspruch einer These begründen (*Immer weniger Jugendliche lesen regelmäßig eine Tageszeitung*). Die strittige Aussage, welche es zu stützen gilt, ist deskriptiv – auch wenn die Argumentation von der Struktur her nicht logisch-formal aufgebaut sein muss. Der zweite Teil der Aufgabe sieht jedoch wieder eine normative Argumentation vor, da die Schülerinnen und Schüler für die Vorteile des Zeitungslesens argumentieren sollen.

stellen abwägungsfähige Formen der Argumentation daher die beste Wahl dar, da gerade sie das Material für argumentative Gespräche darstellen: Evaluative und entscheidungsvorbereitende Argumentationen bilden die Grundlage für interaktive, kontroverse und kooperative Gesprächsformen, da sich im Prozess des Abwägens die Gesprächsteilnehmer aufeinander beziehen müssen. Die Teilnehmer treten wechselweise in der Stellung des Sprechers und Zuhörers auf, sie verfolgen eine eigene oder eine gemeinsame Strategie, sie müssen eigene Positionen rechtfertigen und gegebenenfalls die Position anderer Personen entkräften und dergleichen mehr; sie *diskutieren*.

5.1 Kontroverse und vereinheitlichende Sequenzen

Dementsprechend ist die Pro-Kontra-Diskussion eine häufig im Unterricht anzutreffende Form der argumentativen Gesprächsführung, welche im Rahmen vielfältiger Unterrichtsmethoden als zentrale Kommunikationshandlung zum Tragen kommt. Im Zuge dieser Diskussion werden in der Regel von den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf eine Wertung oder Handlungsoption kontroverse Positionen bezogen, welche dann jeweils gerechtfertigt werden sollen. Die von den Schülerinnen und Schülern vorgebrachten evaluativen oder entscheidungsvorbereitenden Argumentationen können hier interaktiv untereinander abgewogen werden; was spricht für p, was dagegen, welches Argument wiegt schwerer?¹³ Bei einer derart kontroversen Diskussion besteht die Möglichkeit, dass die Aufgabenstellung kein einvernehmliches Ergebnis der Abwägungshandlung vorsieht (vgl. Krelle 2011, 131). Sollte beispielsweise der Schwerpunkt einer Aufgabe auf dem Einüben der Rechtfertigung liegen, steht die Konsensbildung außerhalb der Zieldimension der Aufgabenstellung. Wesentlich ist jedoch der Hinweis, dass die entsprechende Aufgabenstellung derart formuliert sein kann, dass das Ziel einer mündlichen Argumentation eine Vereinheitlichung der unterschiedlichen Positionen oder das Entwickeln einer gemeinsamen Position sein kann. Solche Gesprächsformen werden demnach „Klärungsgespräche“ und „Problemlösungsgespräche“ genannt (ebd., in Anlehnung an Klein 2001). Da hier das Ziel eine gemeinsame Position bezüglich einer Wertung oder

¹³ Hier ist die Frage zu klären, inwiefern *Abwägung* und *Diskussion* begrifflich zusammenhängen: Mit *Diskussion* ist hier eine Gesprächsform gemeint, bei welcher Meinungen kontrovers gegenübergestellt werden. Eine solche Gesprächsform ermöglicht Abwägungsvorgänge. Eine Diskussion ist somit eine Gesprächsform, welche Abwägungsprozesse beinhalten kann, es aber nicht muss.

Handlungsoption ist, ist eine solche Form der Gesprächsführung grundlegend kooperativ. Obwohl Krelle in Anlehnung an Vogt kontroverse Sequenzen vornehmlich der Gesprächsform der Pro-Kontra-Diskussion zuweist (vgl. ebd., 131f in Anlehnung an Vogt 2004), können kontroverse Gesprächssequenzen freilich auch dann zum Einsatz gebracht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler sich auf eine gemeinsame Position einigen sollen. Demnach kann ein Klärungsgespräch kontroverse Sequenzen enthalten (Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Ziel für ihre Klassenfahrt festlegen, haben aber unterschiedliche Positionen) und eine kontroverse Pro-Kontra-Diskussion kann letztlich auf eine gemeinsame Position hinauslaufen (Die Schülerinnen und Schüler streiten über die Qualität eines Filmes und gelangen schließlich zu einem Konsens).¹⁴ Ob solche kontroversen oder vereinheitlichenden Sequenzen aber letztlich erwartet werden können, hängt maßgeblich von der Aufgabenstellung ab.

Im Zuge der begrifflichen Konsistenz und um Verwirrung vorzubeugen sollen in dieser Arbeit die folgenden Begriffe verwendet werden, welche sich vornehmlich an der Art der strittigen Aussage orientieren und schon erwähnt wurden: Eine *evaluative Diskussion* ist eine Gesprächsform, welche auf das Rechtfertigen und Abwägen einer strittigen Wertaussage abzielt. Eine *entscheidungsvorbereitende Diskussion* ist eine Gesprächsform, welche auf das Rechtfertigen und Abwägen einer strittigen Handlungsoption abzielt und die Vereinheitlichung der unterschiedlichen Positionen vorsieht.

5.2 Die entscheidungsvorbereitende Diskussion

Seitens der Fachdidaktik wird angemerkt, dass Übungen zur Förderung der Kompetenzen im Bereich des mündlichen Argumentierens häufig authentische Gesprächsanlässe missen ließen (vgl. Becker-Mrotzek 2008, 75f). So müssten Schülerinnen und Schüler nicht selten Positionen vertreten, welche nicht ihre eigenen sind. Eine derart künstlich angelegte Diskussion sei folgenlos: „Diese Folgelosigkeit nichtsituierter Diskussionen verhindert authentisches Handeln, weil im Prinzip eine

¹⁴ Krelle verweist selber auf diese Möglichkeit (vgl. Krelle 2011, 139). Es liegt nahe, dass die Zuordnung von Pro-Kontra-Diskussionen zu kontroversen Gesprächsformen und Klärungsgesprächen zu vereinheitlichen Gesprächsformen lediglich die jeweiligen Zieldimensionen der Gespräche und somit der Aufgabenstellung andeuten.

Rolle gespielt wird“ (ebd., 76).¹⁵ Daher werden beispielsweise Aufgaben vorgeschlagen, welche das Argumentieren über Argumentationen initiieren. Solche metaargumentativen Gespräche hätten den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler beim Argumentieren sie selbst bleiben können und keine Rolle annehmen müssen (vgl. ebd., 76).

Es bieten sich im Schulalltag jedoch auch viele Situationen, welche authentische Diskussionsanlässe darstellen, beispielsweise dort, wo es ein echtes Problem zu lösen gilt. So kann das Ziel einer bevorstehenden Klassenfahrt zur Diskussion gestellt werden (sofern die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen dürfen oder können). Im Rahmen einer entscheidungsvorbereitenden Diskussion können die verschiedenen Positionen der Schülerinnen und Schüler abgewogen werden. Ein weiterer authentischer Anlass wäre beispielsweise die Art des Standes, welcher von der Klasse auf dem Schulfest angeboten werden soll oder dergleichen mehr. Solche Anlässe können für eine entsprechende Aufgabenstellung nutzbar gemacht werden. In Bezug auf das Beispiel der Klassenfahrt kann eine Aufgabe gestellt werden, welche um die offene Frage »*Wohin sollen wir fahren?*« herum konstruiert ist und als Zieldimension auf eine einheitliche Position abhebt.¹⁶ Die Schülerinnen und Schüler können dann entsprechende Positionen vertreten, indem sie für eine (oder gegen eine) Handlungsoption argumentieren – also entscheidungsvorbereitende Argumentationen vorbringen. Hierbei gehen sie auf die Argumentationen der anderen Positionen ein. Wie bereits erwähnt, können abwägungsfähige Argumentationen im Rahmen einer Diskussion unterschiedlich entkräftet werden, ohne die Gültigkeit der Argumentation anzuzweifeln (s. 3.3); so ergeben sich im Rahmen einer entscheidungsvorbereitenden Diskussion folgende Möglichkeiten: Die Argumentation besteht aus einem Argument für eine strittige Handlungsoption: »*Wir sollten nach Kassel fahren, weil ein Bahnticket nach Kassel vergleichsweise günstig ist.*« (x spricht für H1)

(1) Die Argumentation kann nun bezüglich der Akzeptanz oder Stützungsfunktion des Arguments kritisiert werden; die Argumentation ist demnach ungültig: »*Die Bahntickets nach Kassel sind genauso teuer wie alle anderen Tickets auch.*« (\neg (x spricht für H1))

¹⁵ Weshalb dieser Umstand jedoch ein Problem für die Übung oder Überprüfung von relevanten Kompetenzen darstellt, bleibt offen. So kann beispielsweise anhand eines Rollenspiels neben den argumentativen Kompetenzen das Ausbilden von Empathie relevant sein.

¹⁶ Die Fragestellung der Aufgabe muss keineswegs offen formuliert sein. Die verschiedenen Alternativen können bereits vorformuliert sein, beispielsweise: »*Sollen wir nach Kassel oder nach Köln fahren?*«

(2) Es können Argumente gegen die Handlungsoption vorgebracht werden, ungeachtet der Gültigkeit der originalen Argumentation; diese Argumentation hat somit eine Negation der originalen Aufforderung zum Inhalt: »*Obwohl Kassel günstig zu erreichen ist, sollten wir nicht dorthin fahren, weil es dort kaum Sehenswürdigkeiten gibt.*« (y spricht gegen H1)

(3) Es können Argumentationen vorgebracht werden, welche – ungeachtet der Gültigkeit der originalen Argumentation – versuchen eine alternative Handlungsoption unstrittig zu machen: »*Wir sollten nach Köln fahren, weil wir dort den Dom besichtigen können.*« (z spricht für H2)

Im Rahmen einer Diskussion können somit die verschiedenen Argumente der Argumentationen gegeneinander abgewogen werden: Die Kosten der Bahntickets können für eine Fahrt nach Kassel sprechen, der Mangel an Sehenswürdigkeiten kann gegen eine Fahrt nach Kassel sprechen. Sollte das Kriterium der Kosten schwerer wiegen als das der Sehenswürdigkeiten, wiegt das Argument für die Fahrt nach Kassel schwerer („Relevanz-Abwägung“, Klein 1999, 4). Obwohl kontroverse Gesprächssequenzen erwartbar (und in der Regel von der Aufgabe explizit gefordert) sind, ist diese Gesprächsform grundsätzlich kooperativ, da eine gemeinsame Position gefunden werden muss.

Der entscheidungsvorbereitenden Diskussion kann somit eine Sonderrolle zugesprochen werden, da sie sich nicht nur zur Übung und Überprüfung von Kompetenzen eignet, sondern darüber hinaus authentische Anlässe nutzbar machen und echte Entscheidungen zu echten Problemen liefern kann. Sowohl die Probleme als auch ihre Lösungsmöglichkeiten können aus der Lebenswelt der Schüler entnommen werden, daher stellt die entscheidungsvorbereitende Diskussion ein schülerorientiertes und veranschaulichendes Verfahren dar. Sie fordert und fördert die Kooperation und Kompromissbereitschaft.

6. Die Methode *Parlamentsdebatte* mit entscheidungsvorbereitender Diskussion

Um die Kompetenzen im Bereich des mündlichen Argumentierens zu fördern, hat die Lehrperson die Wahl zwischen zahlreichen unterschiedlichen Unterrichtsmethoden. Im

Rahmen dieser Methoden können dann entsprechende Aufgaben formuliert werden, deren Bearbeitung seitens der Schülerinnen und Schüler Auskunft über das Erreichen operational formulierter Lernziele gibt.

Je nach Methode sind die Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabenstellung explizit oder implizit dazu aufgefordert, zu diskutieren. So ist beispielsweise im Rahmen der *Placemat Activity* eine vereinheitlichende Diskussion (in der dritten Phase *share*) unter den Gruppenmitgliedern in der Aufgabenstellung meist nicht explizit.¹⁷ Bei Aufgaben, welche im Rahmen einer *Fishbowl-Diskussion* gestellt werden, ist das Argumentieren hingegen notwendigerweise explizit. Die verschiedenen Methoden unterscheiden sich wesentlich in Bezug auf die Schwerpunktsetzung der Lernziele: Laut Klippert ist beispielsweise die *Fishbowl-Diskussion* dazu geeignet, das Bewusstsein seitens der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Gesprächsregeln zu fördern (vgl. Klippert 2010, 152); dementsprechend sind die operationalen Ziele zu formulieren.

Ungeachtet der gewählten Methode sind bei Aufgabestellungen zum Einüben oder Überprüfen von Kompetenzen im Bereich des mündlichen Argumentierens solche operational formulierten Lernziele gefordert, welche den Kompetenzen im Bereich *Sprechen und Zuhören* entsprechen. Dies sind Kompetenzen der mündlichen Kommunikation (Gesprächsregeln achten, ausreden lassen und dergleichen mehr) und des argumentativen Sprachgebrauchs (auf andere Positionen sachlich eingehen und dergleichen mehr).

Im Folgenden soll nun eine leicht modifizierte Fassung der Methode *Parlamentsdebatte* (vgl. Klippert 2010, 205) vorgeschlagen werden.¹⁸ Es soll aufgezeigt werden, warum sich Aufgaben vor dem Hintergrund dieser Methode besonders gut dazu eignen, Kompetenzen im Bereich der mündlichen Argumentation einzuüben und gegebenenfalls zu überprüfen sowie Ziele außerhalb des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* zu verwirklichen. Hierbei soll der bereits erwähnten Kritik von Becker-Mrotzek sowie seinen Vorschlägen zur Gestaltung geeigneter Übungsaufgaben und Methoden Rechnung getragen werden. Eine geeignete Methode (beziehungsweise Aufgabe) muss demnach den besonderen Merkmalen mündlicher Kommunikation gerecht werden und, soweit möglich, auf literale Aspekte verzichten.

¹⁷ Vgl. hierzu den Aufbau einer *Placemat Activity*:

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/pdf/motivieren-semester-gruppen.pdf> (25.10.2013/13:00 Uhr)

¹⁸ Hierbei liegt der Fokus auf der allgemeinen Struktur und Durchführung der Methode. Wichtige didaktische Fragen wie beispielsweise die Dauer der gesamten Durchführung oder ihrer Teilphasen werden ebenso außer Acht gelassen wie Sitzordnungen, Materialien und notwendiges Faktenwissen.

6.1 Anlässe und Ziele

Als Anlass einer *Parlamentsdebatte* können reale Entscheidungsfragen genommen werden (vgl. ebd.). Es können Entscheidungsfragen aus der Lebenswelt oder dem Schulalltag der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden, beispielsweise die Frage nach dem Ziel einer Klassenfahrt (vgl. ebd.). Diese Entscheidungsfrage kann durch die Lehrperson vorformuliert sein oder das Resultat vorhergegangener Unterrichtshandlungen darstellen. Im Rahmen der *Parlamentsdebatte* sollen die Schülerinnen und Schüler nun selbst Entscheidungsalternativen (oder genauer: Handlungsalternativen) vorstellen, begründen und diskutieren; am Ende steht eine demokratische Abstimmung (vgl. ebd.).

Die Fragestellung sollte möglichst offen formuliert sein, damit die konkreten Entscheidungsoptionen seitens der Schülerinnen und Schüler vorgebracht werden, welche dann als strittige Aussagen kontrovers diskutiert werden können. Da hier eine Entscheidung seitens der Schülerinnen und Schüler getroffen werden soll, zielt die Methode grundsätzlich auf eine Vereinheitlichung unterschiedlicher Positionen ab. Trotz der erwartbaren kontroversen Sequenzen ist die vorherrschende Gesprächsform somit die entscheidungsvorbereitende Diskussion (s. 5.2).

6.2 Durchführung

Ausgangspunkt für die *Parlamentsdebatte* ist eine offene Fragestellung in Bezug auf eine Handlung (*»Was soll das Ziel der nächsten Klassenfahrt sein?«*). Sodann werden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen (beispielsweise nach dem Zufallsprinzip) aufgeteilt. In diesen Kleingruppen diskutieren die Schülerinnen und Schüler ihre unterschiedlichen Positionen zur Lösung der Entscheidungsfrage (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist demnach bei der Methode der *Parlamentsdebatte* die erste entscheidungsvorbereitende Diskussion vorgesehen: Die Mitglieder der Kleingruppen müssen am Ende dieser Phase einen Vorschlag zur Lösung der Frage vorstellen.¹⁹ Nach Ablauf der Kleingruppenphase begrüßt die Lehrperson als Vorsitzender die Vertreter

¹⁹ Alternativ bietet sich an dieser Stelle auch die Möglichkeit an, im Plenum unterschiedliche Lösungen verlauten zu lassen, woraufhin sich die Vertreter der unterschiedlichen Positionen in Kleingruppen zusammenfinden und gemeinsam Argumente für ihre Lösung sammeln. Bei dieser Variation müssen allerdings didaktische Aspekte wie Gruppengröße und Balance zwischen den Gruppen weiterhin bedacht werden.

der unterschiedlichen „Parteien“ (ebd.). Die Vorschläge der Parteien müssen nun in Kürze vorgestellt und begründet werden, hierzu können die Parteien einen Vertreter bestimmen (vgl. ebd.) oder gemeinsam agieren. Nachdem die einzelnen Vorschläge kommentarlos eingebracht worden sind, beginnt die eigentliche Debatte; alle Schülerinnen und Schüler können und sollen sich äußern (vgl. ebd.). Je nach Lenkungsgrad kann hier ein stark gelenktes Gespräch (Debatte) oder ein schwach gelenktes Gespräch (Diskussion) initiiert werden. Grundsätzlich erfolgt eine entscheidungsvorbereitende Diskussion; hier können die verschiedenen Lösungsansätze diskutiert und abgewogen, beziehungsweise geändert werden. Die Vereinheitlichung der Lösungsansätze erfolgt schließlich durch eine Abstimmung, welche die endgültige Handlungsoption festsetzt.

Die *Parlamentsdebatte* stellt ein deutlich reglementiertes Verfahren zur Entscheidungsfindung dar (vgl. ebd.; vgl. Krelle 2011, 131). Dennoch sind im Rahmen der Parlamentsdebatte Diskussionen vorgesehen, zum einen in den Kleingruppen und zum anderen in der Hauptphase.

6.3 Aspekte des mündlichen Argumentierens und Vorteile der *Parlamentsdebatte*

In zwei Phasen der *Parlamentsdebatte* sind argumentative Gesprächsformen unter den Schülerinnen und Schülern vorgesehen. In den Kleingruppen werden die Lösungsansätze der Entscheidungsfrage vorgebracht und in der Form einer entscheidungsvorbereitenden Diskussion behandelt. Hier geht es darum, eine einheitliche Perspektive in Bezug auf die Frage zu entwickeln; die Schülerinnen und Schüler können in den Kleingruppen die Lösungsansätze „intern vordiskutieren“ (Klippert 2010, 205). Diese Vorschläge werden dann im Rahmen einer zweiten Diskussion mit den Vorschlägen der jeweils anderen Gruppen konfrontiert. Gemäß der entscheidungsvorbereitenden Diskussion, welche die Grundlage der Methode darstellt, werden seitens der Schülerinnen und Schüler Argumentationen vorgebracht, die miteinander unvereinbar sind, aber dennoch zugleich gültig sein können. In den zwei Diskussionen sind daher Abwägungsprozesse erwartbar. Die Kriterien des Abwägens (Kosten der Fahrt und dergleichen mehr) setzen sich letztlich in der demokratischen Abstimmung durch. Ganz im Sinne der parlamentarischen Filterung ist das Ergebnis der Debatte eine Abstimmung über mehrfach (in diesem Falle zweifach) diskutierte

Ansätze. Als Beispiel erwartbarer Beiträge können die oben genannten Argumentationen in Bezug auf das Klassenfahrtziel gelten (s. 5.2).

Obwohl sowohl die unterschiedlichen Vorschläge als auch die Argumentationen im Einzelnen seitens der Lehrperson an der Tafel festgehalten werden können, ist die Methode grundsätzlich an der mündlichen Kommunikation orientiert. Zwar sind textbasierte Vorbereitungen möglich, notwendig sind sie jedoch nicht. Die Gefahr des Vorrangs literaler Elemente im Bereich der mündlichen Kommunikation (vgl. Becker-Mrotzek 2008, 67ff) ist somit vermeidbar. Bei der *Parlamentsdebatte* lassen sich mehrere Kriterien zur Bewertung des sprachlichen Handelns anführen, welche sowohl den Lernzielen im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* (der kurze Vortrag der Position, welche das Resultat der Kleingruppendiskussion darstellt, bezieht sich vornehmlich auf den Bereich *vor anderen Sprechen*; die Diskussion in der Hauptphase hingegen bezieht sich vornehmlich auf den Bereich *mit anderen sprechen* – vgl. KMK Bildungsstandards Deutsch, Mittlerer Schulabschluss 2004, 10) als auch den Lernzielen im Bereich des Argumentierens *per se* entsprechen (Stützungsrelationen erkennen und dergleichen mehr).

Gerade bei der allgemeinen Diskussion, an welcher alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen, können die Kriterien von Becker-Mrotzek wie beispielsweise die akustische und inhaltliche Verständlichkeit, das Beachten der Gesprächsregeln, die gegenseitige Bezugnahme und dergleichen mehr angebracht werden (vgl. Becker-Mrotzek 2008, 76).²⁰ Da die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der entscheidungsvorbereitenden Diskussion selbst Argumentationen anführen und auf die Argumentationen der Gegenseite eingehen müssen, ist die Interaktivität der mündlichen Kommunikation und der Wechsel zwischen dem produktiven Modus und dem rezeptiven Modus gewährleistet (vgl. ebd., 77). Die Schülerinnen und Schüler haben im Vergleich zur schriftlichen Kommunikation weniger Möglichkeiten der Kontrolle und Edition ihrer Beiträge („Offenbarungsaspekt“, ebd., 71). Aufgrund dieser Merkmale der mündlichen Kommunikation ist für eine valide und reliable Messung das Festhalten der Diskussion in Bild und Ton und gegebenenfalls in Form von Transkripten notwendig (vgl. ebd., 71f).

²⁰ In Bezug auf die Diskussionen in den Kleingruppen erweist sich eine Beobachtung als schwierig; entweder wird der Fokus auf die große Diskussion gelegt oder in den Gruppen werden einzelne Schülerinnen und Schüler als Beobachter mit Beobachterbogen eingesetzt.

Ein weiterer Vorteil der *Parlamentsdebatte* ist die Authentizität. Die Methode kann dort zum Einsatz gebracht werden, wo echte Entscheidungen in Bezug auf Handlungen getroffen werden müssen. Daher kann die *Parlamentsdebatte* mit zwei Absichten und Zielvorstellungen vorgenommen werden: Zum einen lassen sich hiermit die Kompetenzen im Bereich des mündlichen Argumentierens üben und gegebenenfalls überprüfen, zum anderen können Entscheidungen in einem authentischen demokratischen Verfahren getroffen werden – auch wenn die Situation der formalen Parlamentssitzung mit den unterschiedlichen Parteien und Anträgen künstlich wirken mag. Die Authentizität einer *Parlamentsdebatte* mit einem echten Entscheidungsproblem besteht wiederum in zwei Momenten. Das erste Moment ist die Authentizität der Problemstellung. Die getroffenen Entscheidungen in Bezug auf ein echtes Problem sind von den Schülerinnen und Schülern direkt erfahrbar (es betrifft sie unmittelbar), während entscheidungsvorbereitende Diskussionen über das Einführen von Schuluniformen prinzipiell künstlich und folgenlos sind (die Entscheidung liegt ja nicht bei den Schülerinnen und Schülern). Das zweite Moment ist das demokratische Handeln selbst. Durch die Bezugnahme auf ein tatsächlich zu lösendes Problem wird den Schülerinnen und Schülern der Zweck des Argumentierens in einer demokratischen Gesellschaft anschaulich dargeboten: Um ein gemeinsames Problem lösen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen darüber, was zu tun ist, verteidigen und gegebenenfalls ändern, um zu einer gemeinsamen Lösung zu gelangen; zu diskutieren bedeutet zu kooperieren und das Debattieren ist eine authentische Problemlösungsstrategie. Ebenso wichtig für demokratische Entscheidungsprozesse ist die Akzeptanz eines Wahlergebnisses. Den Schülerinnen und Schülern wird somit vermittelt, dass Argumentationsübungen nicht bloß folgenlose Szenarien des Unterrichts darstellen. Die *Parlamentsdebatte* mit echter Problemstellung wird somit den geäußerten Ansprüchen der Authentizität von Argumentationsübungen gerecht (vgl. ebd., 75f; vgl. Krelle 2011, 130f). Im Rahmen der Parlamentsdebatte können die „[...] Übungen in einen sinnvollen Handlungszusammenhang gestellt werden, der im Klassenzimmer selber geschaffen wird.“ (Becker-Mrotzek 2008, 75). Ein Einüben und Praktizieren demokratischer Handlungsweisen wird zudem dem Anspruch des Schulgesetzes gerecht, „[...] für die Demokratie einzutreten“ (Schulgesetz NRW 2005, 2).²¹

²¹ Internetangebot des Schulministeriums NRW:
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> (25.10.2013/13:00 Uhr)

7. Zusammenfassende Schlussbemerkungen

Um Kompetenzen des mündlichen Argumentierens gemäß dem Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* einzuüben und zu überprüfen, eignen sich vornehmlich abwägungsfähige Formen der Argumentation als Grundlage argumentativer Gesprächsformen. Evaluative und entscheidungsvorbereitende Diskussionen können sowohl kontroverse als auch vereinheitlichende / abwägende Sequenzen aufweisen und können in unterschiedlichen Methoden durch eine jeweilige Aufgabenstellungen initiiert werden. Wesentlich hierbei ist, dass derartige Kommunikationshandlungen Aspekte der mündlichen Kommunikation aufweisen, welchen Rechnung zu tragen ist. Die Schülerinnen und Schüler treten als Sprecher und Hörer auf, sie beziehen sich aufeinander und strukturieren das Gespräch durch die Mittel der mündlichen Kommunikation. Im Rahmen eines Gesprächs sind einzelne Beiträge nur bedingt planbar und kontrollierbar. Daher sollten neben einem geeigneten Kriterien-Katalog – welcher die mündliche Kommunikation zu bewerten hilft – auch audiovisuelle Methoden sowie Transkripte zur Beobachtung und Überprüfung eingesetzt werden.

Der entscheidungsvorbereitenden Diskussion kommt hierbei eine besondere Rolle zu. So kann sie in geeigneten Methoden für das Erreichen unterschiedlicher Zieldimensionen genutzt werden: Einerseits kann sie zur Übung entsprechender Kompetenzen eingesetzt werden, andererseits bietet sie den Schülerinnen und Schülern einen authentischen Anlass, in ihrem eigenen Interesse zu argumentieren. So kann im Rahmen der *Parlamentsdebatte* neben dem Einüben der argumentativen Kompetenzen und mündlichen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Merkmale von Gesprächskompetenz nach Becker-Mrotzek auch das demokratische Lösen eines authentischen Problems praktiziert und veranschaulicht werden.

8. Literaturverzeichnis

Becker-Mrotzek, Michael: Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich »Sprechen und Zuhören«. In: Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Herausgegeben von Albert Bremerich-Vos et al. Weinheim und Basel: Beltz 2008 (Pädagogik), S. 52-77

Klein, Josef: Rhetorik und Argumentation. Eine Einführung. In: Der Deutschunterricht 5 (1999), S. 3-12

Klippert, Heinz: Kommunikationstraining. 12., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 2010 (Übungsbausteine für den Unterricht, 2)

KMK (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. Neuwied: Luchterhand 2004

Krelle, Michael: Mündliches Argumentieren als Aspekt von Unterrichtskommunikation. Kompetenzen und Leistungserwartungen im Fokus. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80 (2011), S. 125-144

Steenblock, Volker: Bildungstradition und Bildungssysteminnovation. Zu einer gegenwärtigen Problemlage philosophischer Bildung. In: Studia philosophica 65 (2006), S. 41-67

Tugendhat, Ernst / Wolf, Ursula: Logisch-semantische Propädeutik. Durchgesehene Ausgabe. Stuttgart: Reclam 1993

Internetquellen

Lehre Laden. Downloadcenter für inspirierte Lehre. Ein Angebot der Internen Fortbildung und Beratung der Ruhr-Universität Bochum. PDF-Dokument.

<http://www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/pdf/motivieren-semester-gruppen.pdf>

Zuletzt geprüft am 25.10.2013, 13:00 Uhr

Schroeder, Mark: Value Theory. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2012 Edition). Herausgegeben von Edward N. Zalta. SEP 2012
<http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/value-theory>
Zuletzt geprüft am 25.10.2013, 13:00 Uhr

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG).
15.02.2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 13.11.2012, Stand vom 01.07.2013.
PDF-Dokument.
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf>
Zuletzt geprüft am 25.10.2013, 13:00 Uhr