

**Nicole Hanewinkel: „Grundlagen pädagogischen Argumentierens.“ Ein
Konzept zur Förderung der Analyse pädagogischer Argumentationen sowie
des selbstständigen Argumentierens am Beispiel einer Unterrichtsreihe im
Fach Erziehungswissenschaft in der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums**

Inhaltsverzeichnis

I. Begründungszusammenhang	2
II. Grundgedanken zur Bedeutung pädagogischen Argumentierens....	4
III. Planungsvorhaben	6
1. Anbindung an die Richtlinien	6
2. Theoretische Einordnung	7
2.1 Begriffsbestimmung.....	8
2.2 Der argumentationstheoretische Ansatz Stephen Toulmins.....	8
2.3 Der argumentationstheoretische Ansatz Klaus Bayers	10
IV. Das Konzept	12
1. Darstellung des Konzeptes.....	12
1.1 Die Basismappe	13
1.2 Erläuterungen zur Basismappe	21
2. Die Einführung in die Arbeit mit dem Konzept am Beispiel einer Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums	22
2.1 Vorüberlegungen	22
2.2 Einführung in die Arbeit mit dem Konzept	23
3. Grundlagen zur Evaluation des Konzeptes	28
V. Schlussgedanken	28
VI. Literaturverzeichnis.....	33
Anhang.....	35
1. Schülerkommentare	35
2. Arbeitsaufträge zum Einstieg in die Arbeit mit den Leitfragen	37
3. Übersicht über die Thesen und Begründungen der ersten Diskussion.....	38
4. Plakate der SuS zur Auswertung der ersten Diskussion mit Hilfe der Leitfragen	39

I. BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Entwicklung eines Konzeptes, welches im Rahmen der Sekundarstufe II im Fach Erziehungswissenschaft zur Ausbildung der Analysekompetenzen von Schülerinnen und Schülern (im Folgenden: SuS) im Hinblick auf pädagogische Argumentationen sowie zur Schulung ihrer Fähigkeit eigenständig zu argumentieren eingesetzt werden kann.

Der Anreiz zur Bearbeitung dieses Themas ergab sich für mich aus den von mir gemachten Beobachtungen von SuS der Oberstufe (insbesondere der 11. Jahrgangsstufe) eines Gymnasiums fokussiert auf die von ihnen gezeigten Methodenkompetenzen im Pädagogikunterricht. Meine Eindrücke verdichteten sich dabei kursunabhängig, sowohl im Rahmen meines bedarfsdeckenden Unterrichts, meines Ausbildungsunterrichts als auch im Zuge meiner Hospitationen auf der Basis der mündlichen Beiträge sowie der schriftlichen Arbeiten (insbesondere der Hausaufgaben und Klausuren) zu einem relativ einheitlichen Bild, welches im Folgenden grob umrissen wird: Die SuS scheinen größtenteils

- eine nur wache Vorstellung davon zu besitzen, mittels welcher Verfahren man die Grundstruktur eines pädagogischen Textes freilegen kann.
- eine nicht hinreichend differenzierte und damit unbefriedigende Fragehaltung gegenüber Aussagen in zu bearbeitenden Texten aufzuweisen. Mein Eindruck ist, dass häufig vielmehr die Reaktionen der Lehrperson von den SuS als Indikator für die Güte von Textaussagen aufgefasst wird, statt diese vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Begründungszusammenhänge zu beleuchten. Demgemäß wird eine Fragehaltung gegenüber spezifischen Thesen und ihren Begründungen oftmals nur durch die Lehrperson angestoßen.

Ein weiteres Kriterium für die Güte als auch für das Verständnis einer Aussage scheint für viele SuS darin zu bestehen, dass sie mit ihrem (Alltags-)Wissen in Einklang steht bzw. gebracht wird. Ein solcher Abgleich geschieht jedoch nicht immer hinreichend reflektiert. Dies äußert sich z.B. darin, dass z.T. bereits bevor der Kern einer These sowie dessen Verwebung mit dem zugrunde gelegten Begründungszusammenhang erfasst worden ist, eine Zuordnung und / oder Bewertung der Aussage vorgenommen wird.

- kein ausgeprägtes Bedürfnis zu empfinden, eigene Standpunkte stichhaltig und zusammenhängend zu begründen. Dies scheint nur in strittigen Kontexten als notwendig aufgefasst zu werden. Gleichzeitig wird dabei oftmals deutlich, dass sie kaum ein Bewusstsein für die kritische Auseinandersetzung mit ihrem pädagogischen Alltagswissen ausgebildet haben und dieses somit unreflektiert einbringen oder z.T. nur unbefriedigend mit den im Unterricht erarbeiteten Theorien abstimmen.

Insgesamt ergibt sich daraus für mich die Schlussfolgerung, dass vielen SuS offenbar die Einsicht in hinter den genannten Aspekten liegende Problematiken als auch die Kenntnis entsprechender Arbeitstechniken, welche es ermöglichen diesen zu begegnen, fehlen. Einen möglichen Weg dieser Situation entgegen zu wirken, sehe ich in der Erstellung eines Konzeptes zur Förderung der Analyse pädagogischer Argumentationen (a.) sowie des selbstständigen Argumentierens in pädagogischen Kontexten (b.). Dieser Gedanke impliziert, dass ich von der Prämisse ausgehe, dass die beobachteten Aspekte auf eine mangelnde Schulung der SuS im Fach Erziehungswissenschaft in diesen spezifischen Kernbereichen zurückzuführen sind, welche die Basis für die mit dem Konzept verfolgten Ziele (a. und b., s.o.) bedingt. Demgemäß sehe ich die diesbezüglich angestrebten Lehrerqualifikationen neben dem herkömmlichen Unterrichten insbesondere in der methodischen Beratung der SuS sowie im Bereich des Innovierens.

Die Aufgabe der vorliegenden Arbeit besteht dabei darin, dem/der Leser/in einen Überblick über die Entwicklung, den Aufbau sowie die mögliche Umsetzung und Evaluation eines derartigen Konzeptes zu gewährleisten. In dem II. Kapitel werde ich dazu zunächst auf die Bedeutung pädagogischen Argumentierens im Hinblick auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft allgemein eingehen und daran aufzeigen, welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht im Fach Erziehungswissenschaft ableiten lassen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zeichnet sich so gemäß meiner Einschätzung eine begründete Forderung nach einem argumentativ orientierten Pädagogikunterricht ab, die letztlich eine beständige Grundlage für die Entwicklung des in dieser Arbeit vorgestellten Konzeptes bietet.

Im Anschluss an die Diskussion der Bedeutung pädagogischen Argumentierens wird im Rahmen des III. Kapitels eine Übersicht über das dem Konzept zugrunde liegende Planungsvorhaben aufgebaut, welche die wesentlichen Aspekte wiedergibt, die 1. dessen Anbindung an die Richtlinien gewährleisten und 2. seine Gebundenheit an argumentationstheoretische Ansätze verdeutlichen. Im IV. Kapitel wird schließlich das Konzept sowie seine Umsetzung am Beispiel einer Unterrichtsreihe in der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums auf der Basis der zuvor angestellten Überlegungen dargestellt. In diesem Zuge werden auch Kriterien seiner möglichen Evaluation aufgestellt, die wiederum grundlegend für den Aufbau des letzten Kapitels sind, in welchem ein abschließendes Fazit vorgenommen wird.

Die Auseinandersetzung mit argumentationstheoretischen Grundgedanken, mit der Bedeutung pädagogischen Argumentierens sowie mit den daraus resultierenden Überlegungen im Hinblick auf die Einbindung in den Unterricht des Faches Erziehungswissenschaft geht im Rahmen dieser Arbeit mit der Schwierigkeit einher, ein derart komplexes Thema sinnvoll zu reduzieren. Dies impliziert, dass ich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit meiner Ausführungen erheben kann. Im

Wesentlichen geht es mir daher darum, dem/der Leser/in einen Überblick zu verschaffen sowie ihn/sie für dahinterstehende Fragestellungen und Problematiken zu interessieren.

II. GRUNDGEDANKEN ZUR BEDEUTUNG PÄDAGOGISCHEN ARGUMENTIERENS

Pädagogisches Argumentieren sowie pädagogische Argumentationsanalysen stehen im interdisziplinären Rahmen moderner Argumentationstheorie. Ihre Bedeutung und ihr Gewicht leiten sich daher u.a. aus Gründen ab, die die rein erziehungswissenschaftliche Perspektive übergreifen und von zahlreichen Disziplinen als authentisch anerkannt werden. Der Status pädagogischen Argumentierens für die Erziehungswissenschaft ergibt sich aber auch aus speziell erziehungswissenschaftlichen Bedingungen.

Die Begründung der Forderung einer argumentativ orientierten Erziehungswissenschaft und der damit einhergehenden erziehungswissenschaftlich orientierten Maßgaben wird meiner Ansicht nach in prägnanter Weise von PASCHEN (1988, 1992) geleistet. Speziell die von ihm in diesem Zusammenhang formulierten und miteinander verquickten Voraussetzungen einer derartigen Disziplinierung (vgl. PASCHEN 1992) sind für die vorliegende Arbeit interessant, da sie die Bedeutung pädagogischen Argumentierens für die Erziehungswissenschaft insgesamt und damit für den Pädagogikunterricht im Besonderen herausstellen¹.

PASCHEN versteht unter dem Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘ eine praktische Wissenschaft, deren Gegenstand die Frage nach der richtigen Pädagogik ist. Dies impliziert, dass erziehungswissenschaftliche Theorien sowie erziehungswissenschaftliche Empirie an praktischen Auswirkungen zu orientieren und zu messen sind. Sie stehen damit in der Obligation, Begründungen oder mindestens Begründungshilfen einer richtigen Pädagogik aufzuzeigen:

„In theoretischer Sicht besteht das praktische Problem in Entscheidungen zwischen alternativen Möglichkeiten. Wer immer derartige Entscheidungen für andere trifft, muss sie rechtfertigen können, und zwar mit guten Gründen. Diese zu analysieren, zu evaluieren und zu liefern bzw. zu stützen oder zu kritisieren, auf jeden Fall zu fordern und in Lehre und Forschung zu qualifizieren, ist praktischer Zweck der Erziehungswissenschaft.“ (PASCHEN 1992, S. 141f)

Praktische pädagogische Entscheidungen sind allerdings nicht theoretisch-deduktiv zu finden, da universell gültige, situations- und kulturunabhängige Antworten auf die Frage nach der richtigen Pädagogik nicht existieren. Sie können in sinnvoller Weise vielmehr nur auf der Basis tragender Argumente getroffen werden. Pädagogisches Wissen sowie

¹ Aufbauend auf diesen Voraussetzungen entwickelt PASCHEN (1992) drei Begründungslinien einer argumentativ orientierten Erziehungswissenschaft: Eine epistemologische, eine methodische und eine pragmatische. Ihre Darstellung übersteigt den Rahmen der vorliegenden Arbeit. Der/Die interessierte Leser/in sei deshalb auf PASCHEN (1992), S. 143ff verwiesen.

pädagogische Theorien besitzen folglich (lediglich) die Funktion der Stützung entsprechender Argumente (vgl. PASCHEN 1988); ihr praktischer und pädagogischer Gehalt ergibt sich somit allein aus dem Elaborat dieser Funktion. Die pädagogischen Beweggründe einer Entscheidung werden aus theoretischer Sicht demzufolge nur durch die ihnen zugrundeliegende Argumentation vergleichbar.

Argumentationsanalysen pädagogischer Texte zeigen nach Ansicht PASCHENs jedoch, dass der Umgang mit Argumenten und deren Stützung im Hinblick auf eine tragfähige Begründung praktischer Entscheidungen dem zu stellenden Anspruch häufig nicht gerecht wird: „Obwohl argumentativ zu überzeugen beansprucht wird, fehlen eine bewußte Handhabung, eine disziplinäre Kontrolle der Argumentation und eine Bestimmung der Plausibilität der Argumente, insbesondere der Grenzen der Gültigkeit von Entscheidungsempfehlungen.“ (PASCHEN 1992, S. 142) Das Fehlen der disziplinären Kontrolle einer Argumentation führt u.U. jedoch zu „theoretisch überhöhten Plausibilitäten“ (ebenda, S. 143) und gibt „Anlaß zu unerwarteten, aber vorhersehbaren Korrekturen und irritierenden, aber vermeidbaren Revisionen. Sie sind Ausdruck einer mangelhaften professionellen Disziplin, die Glaubwürdigkeit der Begründungen generell beschädigt“ (ebenda).

Bezug zur eigenen Arbeit:

Die von PASCHEN herausgearbeiteten Voraussetzungen für die Forderung einer argumentativ orientierten Erziehungswissenschaft lassen sich auch auf die Forderung nach einem argumentativ orientierten Pädagogikunterricht übertragen. Dies ist zum einen deswegen folgerichtig, weil das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft stets an seine zugrundeliegende wissenschaftliche Disziplin rückgebunden und somit auch den diese bedingenden Entscheidungen verpflichtet ist. Zum anderen steht dieses Fach in besonderer Weise in der Verantwortung den SuS die Angewiesenheit „der Gesellschaft und des Einzelnen auf Erziehung und Bildung zu verdeutlichen und [ihnen, N.H.] die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen für erzieherisches Handeln aufzuzeigen“. (RICHTLINIEN 1999, S. 5) Dieser Verpflichtung kann meiner Ansicht nach gemäß der zuvor dargelegten Überlegungen und im Sinne einer glaubwürdigen und professionellen Disziplin vor allem durch die aktive Berücksichtigung der Begründungen praktischer pädagogischer Entscheidungen Rechnung getragen werden.

Eine Möglichkeit diesem Anspruch zu begegnen, wird dabei in der Einbindung des in der vorliegenden Arbeit entwickelten Konzeptes in den Pädagogikunterricht gesehen. Wie dieses angelegt, aufgebaut und z.T. auch umgesetzt worden ist, wird in den nachstehenden Kapiteln vorgestellt.

III. PLANUNGSVORHABEN

Der Aufbau des Konzeptes basiert insbesondere auf der Einbindung zweier Bereiche: 1. der Anbindung an die Richtlinien sowie 2. der Ausrichtung an argumentationstheoretischen Ansätzen. Die im Zuge dessen vorgenommenen wesentlichen Grundüberlegungen werden im Folgenden kurz dargelegt.

1. Anbindung an die Richtlinien

Gemäß der Richtlinien für das Fach Erziehungswissenschaft in der Sekundarstufe II (1999) besteht die Grundstruktur dieses Faches aus zwei tragenden Säulen: (1.) der inhaltlichen und (2.) der methodischen Erschließung der Erziehungswirklichkeit (vgl. ebenda, S. 11). Das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte Konzept ist der (2.) Säule zuzuordnen, während dessen konkrete Umsetzung – hier am Beispiel einer Unterrichtsreihe in einer 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums dargelegt – sowohl auf methodische als auch auf inhaltliche Zielkomponenten ausgerichtet werden sollte (vgl. IV, 2.). Das Konzept selbst ist dabei als ein von inhaltlichen Aspekten unabhängig zu verwendendes Instrument zur Argumentationsanalyse sowie zur Verbesserung des eigenständigen Argumentierens im Fach Erziehungswissenschaft angelegt, so dass im Folgenden nur dessen Anbindung an die Richtlinien vor dem Hintergrund der (2.) Säule diskutiert wird.

Die Förderung und Ausdifferenzierung einer Methodenkompetenz wird von den Richtlinien als ein zentraler und durchgehender Auftrag des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe angesehen (vgl. ebenda). Die Begründung dieser Zielvorgabe und des damit angestrebten „Selbst-Managements“ (ebenda) stützt sich insbesondere auf die nachstehenden Gesichtspunkte:

- Vor dem Hintergrund der sich schnell verändernden Informations- und Wissensbestände sowie Lebensumstände ist es notwendig, die SuS auf ein lebenslanges Lernen, welches eigenständig, reflektiert und selbstverantwortlich zu organisieren ist, vorzubereiten.
- Die Qualifizierung für ein Studium und für das Berufsleben impliziert das Vermögen, Daten und Informationen kritisch analysieren zu können sowie die Kompetenz, Themengebiete selbstständig bearbeiten und präsentieren zu können.

Die Basis, auf welcher dieser zentrale Auftrag auszurichten ist, wird dabei in einer wissenschaftspropädeutischen Orientierung und Organisation des Unterrichts gesehen. Diese sollte folgende Aspekte umfassen (vgl. ebenda, S. 6):

- Eine wissenschaftsgeleitete Beschäftigung mit Fragestellungen und Gegenständen des Faches.
- Eine Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaft und Erziehungspraxis.

- Eine Auseinandersetzung mit der Frage nach der Legitimation sowie Innovation der Erziehungspraxis durch die Wissenschaft.
- Eine Konfrontation mit der ethischen Verantwortung, die der Wissenschaft sowie dem Umgang damit zugrunde liegt.

Diesen in den Richtlinien verankerten Grundsätzen verpflichtet sich auch das vorliegende Konzept. So soll es insbesondere das Erreichen folgender Zielkomponenten unterstützen: Die SuS sollen lernen,

- wie ein Text / eine Aussage systematisch auf die darin aufgestellte(n) These(n), deren Begründung(en) und Vernetzung(en) mit weiteren Argumenten untersucht werden kann. [Hermeneutische Quellenarbeit / Sachgerechtes Strukturieren (vgl. ebenda, S.13)]
- anhand welcher Merkmalskriterien die Qualität eines Argumentes / einer Argumentation festgestellt werden kann. [„Ideologiekritische Bewertung von Argumenten und theoretischen Positionen“ (ebenda)]
- die in einem Text / einer Aussage angeführten Argumente im Hinblick auf das zugrundeliegende Weltbild des/der Autors/Autorin oder Redners/Rednerin zu durchleuchten. [„Ideologiekritische Bewertung von Argumenten und theoretischen Positionen“ (ebenda)]
- die eigenen Standpunkte im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen strukturiert darzulegen und zu begründen. [„Einüben in selbständig reflektierte Stellungnahmen zu wissenschaftlichen Theorien“ / „Einüben in Pro-Contra-Diskussionen, Podiumsdiskussionen“ (ebenda)]

Das Konzept ist aufgrund dieser Zielvorstellungen damit vornehmlich dem Aufgabenschwerpunkt „Arbeit mit wissenschaftlichen Texten und Theorien“ (ebenda) zuzuordnen, wobei diese Gruppierung nicht als trennscharf zu verstehen ist. Zudem ist zu berücksichtigen, dass insbesondere vor dem Hintergrund seiner konkreten Umsetzung auch weitere in den Richtlinien festgehaltene Aufgabenschwerpunkte einbezogen werden können und sollen.

Neben der Anbindung an die Richtlinien stützt sich die Entwicklung des Konzeptes auf argumentationstheoretische Überlegungen und Ansätze.

2. Theoretische Einordnung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, ein Konzept zu erstellen, welches einerseits die Analysefähigkeit pädagogischer Argumentationen der SuS fördert und andererseits ihre Argumentationskompetenz steigert. Hierzu wurden im Vorfeld argumentationstheoretische Ansätze aus der Philosophie (TOULMIN 1975), der formalen Logik (BUTH 1996), der Pragmalinguistik (KLEIN 1980), der Linguistik (BAYER 1999) und

der Erziehungswissenschaft (PASCHEN / WIGGER 1992b) gesichtet und auf ihre Zweckmäßigkeit für unterrichtliche Prozesse untersucht. Ein Großteil der Konzepte erwies sich aus verschiedenen Gründen² für das eigene Vorhaben als ungeeignet. Stellvertretend werden im Folgenden die Ansätze von TOULMIN sowie von BAYER kurz dargestellt und im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit als Instrumente für den Unterricht diskutiert. Vorangestellt wird diesen Ausführungen eine Definition des Begriffs ‚Argument‘ sowie eine des Begriffs ‚Argumentation‘.

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff ‚Argument‘ wird in der vorliegenden Arbeit als eine „Folge von Sätzen“ (BAYER 1999, S. 229) verstanden, die sich aus *mindestens* einer Prämisse und *genau* einer Konklusion zusammensetzt. Die Prämissen gelten dabei als Gründe, um den Wahrheitsgehalt der Konklusion anzuzeigen und zu stützen. Demzufolge ist eine ‚Argumentation‘ eine „sprachliche Handlung einer oder mehrerer Personen, bei deren Vollzug ein Argument oder mehrere Argumente geäußert werden“ (ebenda, S. 230)³.

2.2 Der argumentationstheoretische Ansatz Stephen Toulmins

Der Wissenschaftsphilosoph Stephen Toulmin hat eine Methode zur Analyse von Argumenten entwickelt, die aufgrund ihrer Praktikabilität in der Literatur weitverbreitet ist (vgl. KOPERSCHMIDT 1989, SCHWARZKOPF 2000). Er unterscheidet dabei zwischen einer Grob- und einer Feinanalyse von Argumenten. Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere letztere interessant. Daher wird sie nachstehend kurz dargelegt.

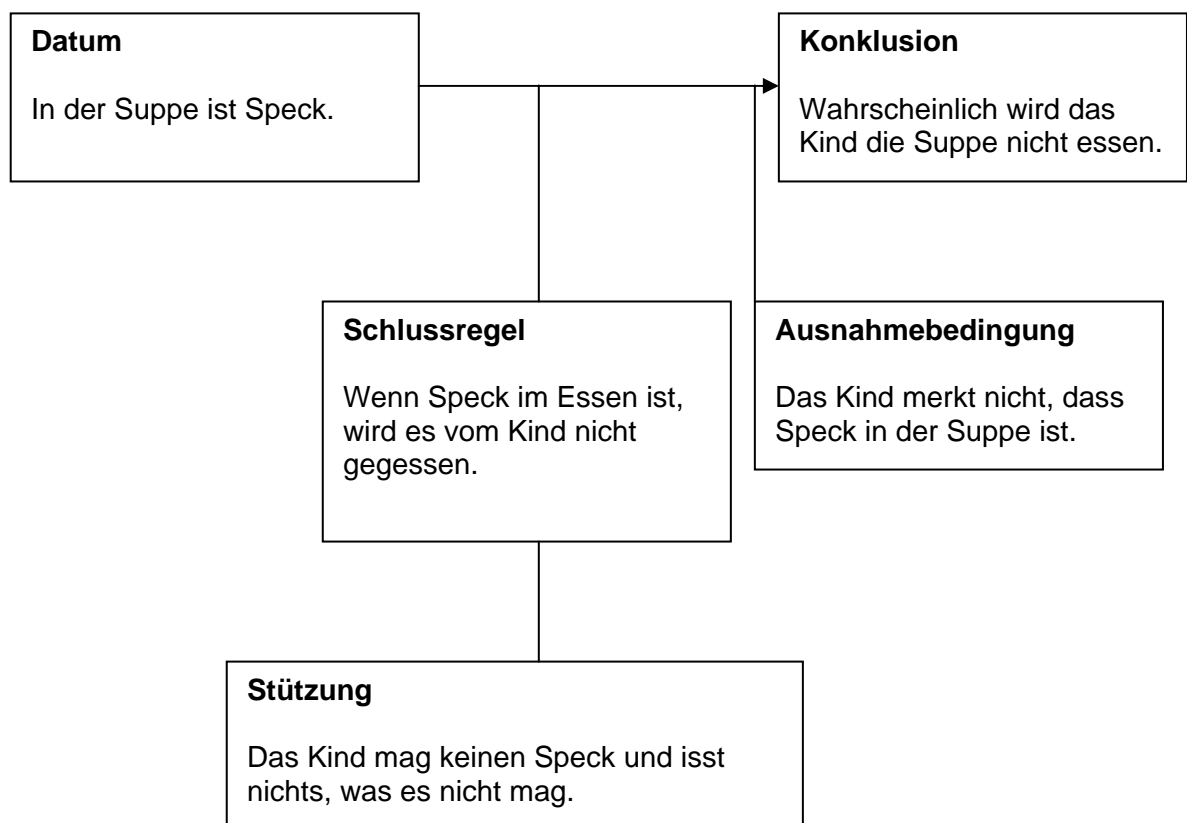
Die Mikroanalyse von Argumenten nach TOULMIN basiert auf einem von ihm entwickelten Schema zur Darstellung von Argumenten, welches dessen argumentativ-funktionalen Anteile aufzeigt. Hierzu wird es in die Bestandteile *Datum*, *Konklusion*, *Schlussregel*, *Ausnahmebedingung* und *Stützung* zerlegt, welche zum Teil interpretativ erschlossen werden müssen. Wie dies im Einzelnen gemäß der Vorstellungen TOULMINS geschehen kann, wird im Folgenden anhand der Aussage „Das Kind wird die Suppe wahrscheinlich nicht essen, denn es ist Speck darin.“ beispielhaft dargelegt (vgl. SCHWARZKOPF 2000, S. 102ff).

In einem ersten Zugang wird zwischen den zur Begründung einbezogenen Tatsachen (*Daten* bzw. *Datum*) und der Behauptung (*Konklusion*) unterschieden. Bezogen auf das Beispiel wird also der Sachverhalt, dass in der Suppe Speck ist, von der Konklusion, dass das Kind sie wahrscheinlich nicht essen wird, getrennt. In einem nächsten Schritt werden

² Diese an dieser Stelle anzuführen, übersteigt den Rahmen der Arbeit. Im Wesentlichen kann festgestellt werden, dass sie für die Hand der SuS zu komplex und abstrakt angelegt sind.

³ Dieser Arbeit werden die von BAYER (1999) vorgenommenen Definitionen zugrundegelegt, weil der von ihm entwickelte Ansatz die Basis des entwickelten Konzeptes darstellt. Es wird daher als sinnvoll empfunden die von ihm verwendeten Begriffe beizubehalten. Die Begriffsbestimmungen stimmen zudem im Wesentlichen mit den in der Literatur geläufigen Definitionen überein.

dann die argumentativen Verknüpfungen zwischen Datum und Behauptung zu ergründen versucht. TOULMIN bezeichnet diese als *Schlussregeln*. Eine solche Schlussregel könnte im vorliegenden Fall z.B. darin bestehen, dass das Kind keine Speise ist, in der Speck enthalten ist. Nicht jede Schlussregel ist allerdings allgemeingültig, d.h. generell zutreffend. Derartig unsichere Schlussregeln sind durch ihre *Ausnahmebedingungen* zu ergänzen. In dem gewählten Beispiel wird durch das Wort ‚wahrscheinlich‘ bereits angedeutet, dass die Schlussregel u.U. nicht allgemeingültig ist. Die Ausnahmebedingung könnte in diesem Fall lauten, dass das Kind nicht bemerkt, dass Speck in der Suppe ist. Jede Schlussregel muss sich zudem der Frage stellen können, warum sie „allgemein als zulässig akzeptiert werden sollte“ (TOULMIN 1975, S. 94). Die entsprechende Antwort und die damit erzielte zusätzliche Sicherung der Schlussregel wird als *Stützung* bezeichnet. Sie ist ebenfalls in das Schema zur funktionalen Struktur des Argumentes aufzunehmen. Im vorliegenden Fall könnte sie z.B. lauten, dass das Kind keinen Speck mag und nichts isst, was es nicht mag. Insgesamt ergibt sich damit folgendes Schema (vgl. SCHWARZKOPF 2000, S. 106):



Bezug zur eigenen Arbeit

Das von TOULMIN entwickelte Schema zur Darstellung von Argumenten im Rahmen ihrer Feinanalyse kann sich für eine Argumentationsanalyse als sehr nützlich erweisen, da es gehaltvolle Auskunft über die Schlussregeln und Stützungen eines Argumentes geben kann. Die Anwendung des Schemas verlangt jedoch eine intensive Übung und eine

gewisse Routine. Hinzu kommt, dass es auf verschiedene Weisen gebraucht und z.T. auch interpretiert werden kann. Gegen seine Verwendung im Unterricht spricht außerdem, dass seine Anwendung u.U. zeitaufwändig und schwierig ist. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass nicht alle von TOULMIN ausgemachten Bestandteile eines Argumentes auch explizit anhand dessen sprachlicher Formulierung zu identifizieren sind. Das Schema ist trotz dieser Einwände an dieser Stelle aufgenommen worden, um zum einen einen Einblick in den Aufbau eines bedeutenden argumentationstheoretischen Ansatzes zu gewähren, der in der argumentativ orientierten Erziehungswissenschaft weite Verbreitung findet. Zum anderen eignet es sich durchaus für die Hand der Lehrperson, um ausgewählte Argumente im Rahmen der Vorbereitung einer im Unterricht geplanten Argumentationsanalyse einer Feinanalyse zu unterziehen. Dies bietet sich z.B. an, wenn die dem Text zugrunde liegenden Weltanschauungen nicht direkt erschlossen werden können bzw. verschleiert wirken. In solchen Fällen könnte die Analyse zumindest zentraler Argumente mittels des von TOULMIN entwickelten Schemas über die ihnen immanenten Schlussregeln und Stützungen die Anschauungen des/der Autors/Autorin transparent machen.

Die Basis für das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept bildet allerdings vornehmlich der von BAYER entwickelte Ansatz zur Argumentationsanalyse.

2.3 *Der argumentationstheoretische Ansatz Klaus Bayers⁴*

BAYER arbeitet in seinem Werk „Argument und Argumentation“ (1999) argumentationstheoretische Grundlagen sowie eine Anleitung zur einer logischen⁵ Argumentationsanalyse aus, welche er insbesondere auf Arbeiten von Wesley C. Salomon und Arne Naess stützt (vgl. ebenda, S. 11). Sein Beitrag für die vorliegende Arbeit bildet ein von ihm entwickeltes Konzept zur Analyse von Argumenten, welches sich aus spezifischen Leitfragen zusammensetzt. Der Autor konzentriert sich dabei auf die logischen Grundlagen einer solchen Analyse, während soziale und psychische Funktionen von Argumentationen sowie rhetorische und pragmatische Ansätze bewusst vernachlässigt werden. Auf diese Weise wird eine gewünschte Reduktion der Komplexität erreicht, welche auch Studienanfängern und Studienanfängerinnen sowie Laien, die BAYER als mögliche Adressaten seines Werkes einschätzt (ebenda, S. 11), einen Einstieg in die Analyse von Argumenten ermöglichen soll. Die Fokussierung auf logische Aspekte der Argumentationsanalyse geschieht dabei vor dem Hintergrund der Ansicht, dass diese die „notwendige Grundlage weitergehender pragmatisch-rhetorischer Analysen“ (ebenda S. 14) bilden. Der Autor schätzt sie

⁴ Eine umfassende Darstellung des von BAYER entwickelten Konzeptes ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Der/Die interessierte Leser/in sei auf BAYER (1999) verwiesen.

⁵ Der Begriff ‚Logik‘ wird von BAYER nicht allein auf ‚sichere‘ (deduktive) sondern auch auf ‚unsichere‘ (induktive) Argumente bezogen.

„als Maßstab zur Beurteilung empirisch beobachteten Argumentationsverhaltens und als propädeutische Orientierung gerade für Studierende [als, N.H.] um so nötiger [ein, N.H.], als neuere Ansätze der Argumentationsanalyse bisweilen recht heterogen sind und verwirrend vielfältige Aspekte argumentativer Dialoge (Stil, Interaktion, Gesprächsorganisation, Monologizität, Dialogizität, psychische Prozesse, Moral, Rationalität, Politik, Täuschung, Kooperation, Strategie etc.) hervorheben.“ (ebenda)

Nachstehend werden die von BAYER aufgestellten Leitfragen zur Argumentationsanalyse im Überblick dargestellt (vgl. ebenda, S. 194ff). Eine ausführlichere Behandlung wird im Zuge der Beschreibung des in dieser Arbeit entwickelten Konzeptes geleistet (vgl. IV, 1.). Diese wird dann allerdings bereits auf das Konzept ausgerichtet und fokussiert, um den Rahmen der Arbeit nicht zu übersteigen⁶.

1. **Liegt überhaupt eine Argumentation vor?**
2. **Welches ist die zentrale „Spitzenformulierung“ (A. Naess)? Gibt es eventuell mehrere?**
3. **Ist die Spitzenformulierung deskriptiv oder normativ?**
4. **Verweisen Spitzenformulierung und Argumentation auf ein bestimmtes Weltbild?**
5. **Welche Argumente werden vorgebracht?**
6. **Welche Beziehungen bestehen zwischen den Argumenten?**
7. **Wie lässt sich die Argumentation im Überblick darstellen?**
8. **Wie sind die Argumente mit normativer Konklusion zu analysieren?**
9. **Welche impliziten Aussagen müssen expliziert werden?**
10. **Sind die Argumente korrekt? Liegen offensichtliche Fehlschlüsse vor?**
11. **Wie lassen sich die Pro- und Contra-Argumente gegeneinander abwägen?**
12. **Wird die Abwägung der Argumente durch Unsachlichkeit erschwert?**

BAYER unterteilt die Beantwortung dieser Leitfrage in vier Unterkategorien:

- Tendenziöses Gerede
- Tendenziöse Faktendarstellung
- Tendenziöse Wiedergabe
- Tendenziöse Präparierung der äußeren Umstände

Bezug zur eigenen Arbeit

Der von BAYER entwickelte Leitfaden zur Argumentationsanalyse bildet das Fundament für das in dieser Arbeit erstellte Konzept. Diese Entscheidung beruht vornehmlich auf dem Sachverhalt, dass er aufgrund der Zielkomponente, Studienanfängern und Studienanfängerinnen sowie Laien eine Orientierung zu bieten, eine gewissenhafte Reduktion argumentationstheoretischer Aspekte auf wenige Leitfragen umfasst sowie zugleich auf Verständlichkeit, Anschaulichkeit und klare didaktische Gliederung angelegt

⁶ Der/Die an BAYERS genauen Ausführungen interessierte Leser/in sei daher auf BAYER (1999), S. 194ff verwiesen.

ist⁷. BAYERs Konzept eröffnet damit vielfältige Anknüpfungspunkte, die die Übertragbarkeit auf schulische Lernprozesse vor dem Hintergrund angemessener Modifikationen nahe legen. Zudem steht es in keinerlei Konflikt mit den charakteristischen Anforderungen und methodischen Grundsätzen des Faches Erziehungswissenschaft, so dass sich auch aus fachspezifischer Sicht keine Widersprüche bezüglich dessen Einbindung in den Pädagogikunterricht ergeben.

Eine ausführliche Darlegung der Beweggründe, welche diese Entscheidung initiierten, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, da dies den Rahmen der Arbeit überstiege. Anhand der nachstehenden Darstellung des Konzeptes und dessen Einführung in einer 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums soll jedoch veranschaulicht werden, dass sie sich auf der Basis entsprechender Überlegungen als sinnvoll erweist.

IV. DAS KONZEPT

Das folgende Kapitel unterteilt sich in drei Unterkapitel: Zunächst wird das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept zur Förderung der Analyse pädagogischer Argumentationen sowie des selbstständigen Argumentierens im Fach Erziehungswissenschaft kurz vorgestellt. Im Anschluss daran wird beispielhaft aufgezeigt, wie sich eine mögliche Einführung in den Umgang mit dem Konzept im Unterricht gestalten könnte. Abschließend werden grundlegende Gedanken zur Evaluation der Arbeit mit dem Konzept aufgestellt, die gleichzeitig den Übergang zu dem von mir gezogenen Fazit einleiten.

1. Darstellung des Konzeptes

Das in dieser Arbeit behandelte Konzept zur Förderung der Analyse pädagogischer Argumentationen sowie des selbstständigen Argumentierens hat seinen Niederschlag im Wesentlichen in einer für die Hand der SuS gedachten Arbeitsmappe gefunden. Diese wird im Folgenden mit dem Begriff *Basismappe* bezeichnet. Sie ist auf argumentationstheoretische Aspekte reduziert (daher die Bezeichnung *Basis-Mappe*). Im Zuge ihrer Anwendung im Unterricht sollte sie meiner Ansicht nach auf die Unterrichtsreihe, innerhalb welcher die Einführung in die Analyse von Argumenten geplant ist, abgestimmt werden. Dies bedeutet z.B., dass sie mit den zu analysierenden Texten sowie mit Arbeitsaufträgen, Karikaturen, Bildern, Sprüchen etc. anzureichern und anregend zu gestalten ist. Die Arbeit mit den Leitfragen zur Argumentationsanalyse wird dabei allerdings nicht als ‚singuläres‘ methodisches Vorhaben betrachtet, welches sich

⁷ Dies ist auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass BAYER seine Arbeit im Rahmen der Reihe „Studienbücher zur Linguistik“ veröffentlicht, welche sich nach Angaben des Herausgebers SCHLOBLINSKI (vgl. BAYER 1999, S. 8) dem Ziel verschreibt, dass es Studierenden die Möglichkeit gewährt, sich eigenständig oder unter Anleitung in linguistische Teilgebiete einzuarbeiten zu können.

allein auf eine Unterrichtsreihe beschränkt. Vielmehr besteht das langfristige Ziel darin, dass das dem Konzept zugrundeliegende Verfahren sich zu einer Art ‚Standardverfahren‘ für die Hand der SuS entwickeln kann.

Im Folgenden wird zunächst die Basismappe vorgestellt. Daran anschließend werden ihre wesentlichen Charakteristika erläutert.

1.1 Die Basismappe

(1) Einleitung

Warum erwartet man eigentlich von dir, dass du im Pädagogikunterricht lernen sollst, wie man ‚gut‘ argumentiert?

Warum fordert man darüber hinaus, dass du im Unterrichtsgespräch, im Rahmen deiner Hausarbeiten, deiner Klausuren und auch deiner (eventuellen) Facharbeit zeigst, dass du ‚gut‘ argumentieren kannst?

Und warum verlangt man dann auch noch von dir, dass du herausfinden kannst, ob ein/e Autor/in (dessen / deren Texte z.B. behandelt werden), deine Mitschüler/innen und auch deine Lehrer/innen sinnvoll argumentieren?

Klaus Bayer, ein Hochschuldozent am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hannover, nennt folgende sechs Gründe für das Argumentieren⁸, die gleichzeitig auch Antworten auf die oberen drei Fragen darstellen:

Wer argumentiert,

- ist in der Lage, notwendige Kritik an unseren „schnellen, aber irrums- und verführungsanfälligen Intuitionen⁹“ zu leisten.
- kann mit Argumenten sein eigenes Weltbild konstruieren, Zusammenhänge erklären und Voraussagen treffen, sowie das eigene Wissen dadurch erweitern, dass bestimmte Thesen widerlegt werden.
- kann sich „angesichts der unvermeidlichen Unsicherheit und Vorläufigkeit menschlicher Erkenntnis“ einen kritischen Standpunkt bewahren.
- kann mit seiner Kritik u.U. bestimmte Irrtümer und Vorurteile aufbrechen.
- setzt sich in Konflikten relativ friedlich mit anderen Meinungen auseinander.
- lernt sich in andere Vorstellungen einzufühlen und „fremde Positionen nicht einfach als fremd und böswillig abzulehnen, sondern ihre Begründungen nachzuvollziehen.“

(2) Leitfragen zur Argumentationsanalyse

Im Folgenden werden einige Leitfragen¹⁰ formuliert, die dir vielfältige Ansätze bieten können, um Argumente und Argumentationen zu reflektieren sowie zu organisieren und

⁸ Quelle: www.teachsam.de/deutsch/d_rhetorik/argu/arg_2.htm, vgl. auch BAYER (1999), S. 65f

⁹ Intuition: Unmittelbares Erkennen und Erfassen von Vorgängen und Zusammenhängen ohne wissenschaftliche Erkenntnis.

zu planen. Dabei kommt es nicht darauf an, dass du stets alle Fragen bearbeitest. Vielmehr geht es darum, dass du herausfindest, welches Ziel ein/e Autor/in verfolgt, dessen/deren Text du auswertest, bzw. welches Ziel du verfolgst, wenn du selber argumentierst.

1. Liegt überhaupt eine Argumentation vor?

- Handelt es sich um eine Äußerung zu einem strittigen Problem?
- Lässt sich eine überwiegend argumentative Entfaltung des Themas erkennen?

Erläuterungen:

Die Auswertung einer Argumentation ist nur dann sinnvoll, wenn in dem zu untersuchenden Text, dem Vortrag oder der Diskussion auch argumentiert wird. Entscheidend dafür ist, dass **Aussagen getroffen werden, die als Gründe dienen sollen, um einen bestimmten Schluss als wahr oder richtig zu akzeptieren.**

Z.B.: „Gute Schüler/innen schreiben in der Schule gute Noten. Martin hat in der letzten Mathematikarbeit die Note ‚1‘ erhalten. Er ist also – zumindest in Mathematik - ein guter Schüler.“

Typische Wörter, die eine Argumentation, anzeigen sind z.B.:

weil – da – denn – doch – in Anbetracht der Tatsache, dass – unter Berücksichtigung des Umstandes, dass – erstens, zweitens, (drittens usw.) – alle – jeder – folglich – deshalb – also – ergo – infolgedessen – daher – daraus folgt, das – daraus ergibt sich, dass – es ist zu folgern, dass – es kann gar nicht anders sein, als – dies zwingt zu der Annahme, dass – daraus ergibt sich der Schluss, dass – das führt dazu, dass usw.¹¹

Tipp: Wenn du selber eine Argumentation planst, solltest du ebenfalls derartige Wörter verwenden!

2. Welches ist die Hauptaussage? Gibt es eventuell mehrere Hauptaussagen?

- Welcher Hauptaussage (auch Hauptthese genannt) lassen sich die Argumente zuordnen?
- Ist die Hauptaussage den Argumenten übergeordnet? Oder gibt es vielleicht mehrere Hauptaussagen?

Erläuterungen:

Bevor du mit der Auswertung einer Argumentation beginnst [oder eine Argumentation planst], lohnt es sich, einen Schritt zurückzutreten und sich zu fragen: Worum geht es dem/der Autor/in oder dem/der Sprecher/in eigentlich? Welche Hauptaussage möchte er/sie begründen? Wenn du das herausgefunden hast, lassen sich die Argumente und

¹⁰ Diese Leitfragen sind in Anlehnung an BAYER (1999) entstanden. Wertvolle Hinweise kannst du auch auf folgender Internetseite erhalten: www.teachsam.de/deutsch/

¹¹ Vgl. BAYER (1999), S. 93ff

Unterargumente in einem Text, einer Rede oder einer Diskussion zumeist schneller ‚entlarven‘.

Tipp: Solltest du eine eigene Argumentation planen, dann kann dir die Antwort auf die Frage, was du eigentlich genau aussagen und begründen möchtest, helfen, um Argumente und Unterargumente zu finden und zu sortieren.

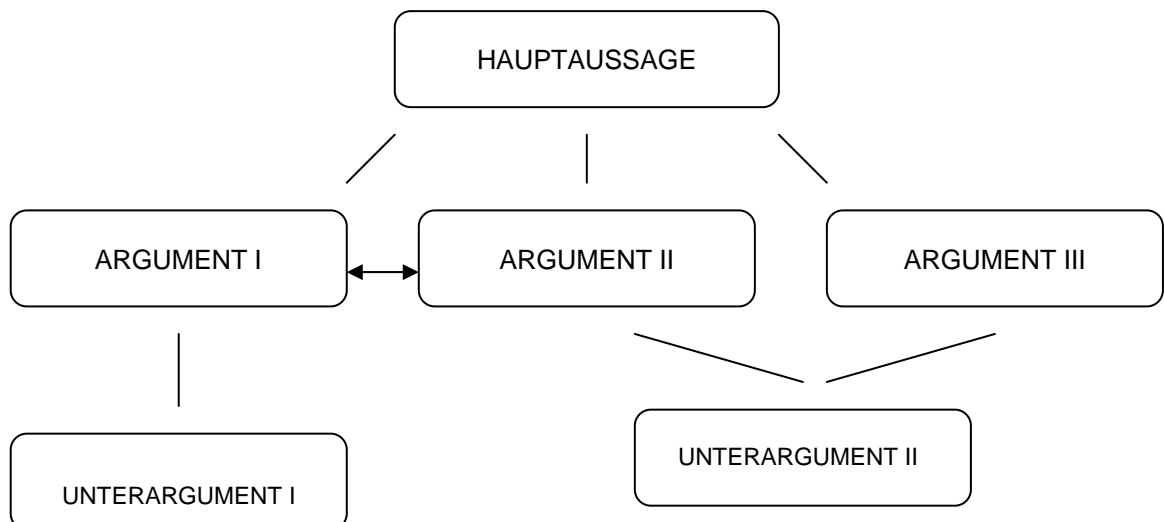
3. Welche Argumente werden vorgebracht und wie hängen sie zusammen?

- Suche die Argumente heraus und liste sie auf. Kannst du sie in verschiedene Kategorien einsortieren?
- Siehst du Zusammenhänge zwischen den Argumenten? Stelle sie z.B. durch Pfeile dar.

Erläuterungen:

Um herauszufinden, was ein/e Autor/in oder ein/e Redner/in ‚wirklich‘ aussagen möchte und wie er/sie seine/ihre Aussagen begründet, ist es sinnvoll, die Argumente aus dem Text oder der Rede ‚herauszuschälen‘. Du kannst diese Arbeit mit der Vorgehensweise eines Detektivs oder eines Kommissars vergleichen: Der Tatort ist der Text oder die Rede. Du willst dabei herausfinden, welche Objekte am Tatort dir zur Aufklärung der Tat weiterhelfen und wie die einzelnen Tatbausteine zusammenpassen!

Skizzen können dabei sehr hilfreich sein, da sie dir einen Überblick verschaffen. Eine solche Skizze kann z.B. wie folgt aussehen:



Natürlich können auch andere Skizzen sinnvoll sein!

4. Kann man die Argumentation vornehmlich als ‚beschreibend‘ oder vornehmlich als ‚bewertend‘ bezeichnen?

- Beschreibend: Ist die Argumentation auf Fakten bezogen?
- Bewertend: Hängt die Überzeugungskraft einer Argumentation von politischen oder moralischen / religiösen Ansichten und Interessen des/der Autors / Autorin bzw. des/der Sprechers/Sprecherin ab? Sind es Aussagen, die ein „Sollen“ oder „Müssen“ ausdrücken?

Erläuterungen:

Mittels einer eher ‚**beschreibenden**‘ (man sagt auch ‚deskriptiven‘) Argumentation möchte der/die Autor/in oder Redner/in einen Sachverhalt darstellen, so wie er ist, d.h. er/sie möchte seinen IST-ZUSTAND aufdecken und begründen. Eine deskriptive Argumentation dient dem Erweis von Wahrheiten oder Wahrscheinlichkeiten, ohne diese als gut oder schlecht bewerten zu wollen.

Z.B.: Galileo Galilei argumentierte einst, dass die Erde keine Scheibe sondern eine Kugel sei. Dabei ging es ihm nicht darum zu zeigen, ob die eine Variante für die Menschheit besser sei als die andere. Vielmehr wollte er aufzeigen, welche der beiden wahr bzw. wahrscheinlicher ist.

Mittels einer eher ‚**bewertenden**‘ (man sagt auch ‚normativen‘) Argumentation möchte der/die Autor/in bzw. Redner/in aufzeigen, warum ein bestimmter Sachverhalt ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ bzw. ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ ist, d.h. er / sie möchte den SOLL-ZUSTAND dieses Sachverhaltes aufdecken und begründen. Teilweise beschreibt er/sie dazu auch dessen IST-ZUSTAND. Dies geschieht jedoch in der Absicht, dem SOLL-ZUSTAND ein besonderes Gewicht zu verleihen. Eine normative Argumentation beinhaltet also stets, dass ein bestimmter Sachverhalt nicht nur beschrieben sondern auch bewertet wird. Sie dient damit zumeist dem Erweis der Richtigkeit von strittigen Positionen.

Z.B.:

1. Martin hat in der letzten Zeit viel für seine Mathematikarbeit geübt. Jetzt hat er die Note ‚1‘ in der Arbeit erhalten. Es ist also gut für Martin, wenn er sich Zeit nimmt und für seine Mathematikarbeiten übt.
2. Viele Menschen argumentierten gegen Galileo Galileis kühne Behauptung, dass diese frevelhaft sei. Z.B. müsse sie schon aus religiöser Perspektive falsch sein. Es ging ihnen nicht darum herauszufinden, ob die Erde eine sich drehende Kugel sein könnte, vielmehr war ihre Argumentation darauf ausgerichtet zu verteidigen, was gemäß ihrer Erfahrungen und Ansichten richtig ist.

Beide Beispiele zeigen, dass die mit der Argumentation angestrebte Richtigkeit eines Sachverhaltes sich vermutlich eher dann der ‚Wahrheit‘ annähert, wenn der Entscheidung für die ‚Richtigkeit‘ oder ‚Ungültigkeit‘ eines Sachverhaltes eine intensive Untersuchung seines IST-ZUSTANDES vorangeht [z.B. könnte Martin (1. Beispiel) die Mathematikarbeit auch deshalb so gut geschrieben haben, weil er abgeschrieben hat oder weil er seinen Spickzettel verwenden konnte oder ...].

Tip: Wenn ein/e Autor/in eine fundierte Bewertung eines Sachverhaltes anstrebt, so kannst du dies häufig auch daran erkennen, dass er/sie sehr sorgfältig, das „Für“ und „Wider“ gegeneinander abstimmt!

5. Worauf stützt der/die Autor/in oder der/die Redner/in seine Argumentation?

Diese Leitfrage lässt sich in zwei weitere Unterfragen auffächern:

a.) Stützt der/die Autor/in oder Sprecher/in seine/ihre Argumentation und / oder Hauptaussage auf ein bestimmtes Weltbild?

- Vorsicht! Hier geht es oft darum, zwischen den Zeilen zu lesen!!
- Problem: Unliebsame Aussagen werden gerne und schnell auf Anschauungen des/der Autors/Autorin bzw. des/der Sprechers/Sprecherin zurückgeführt, ohne dass man sich sachlich mit ihnen auseinandersetzt.

Erläuterungen:

Die Frage nach dem Weltbild, das hinter einer Argumentation oder einer Hauptaussage stehen könnte, ist nützlich und problematisch zugleich.

Einerseits hilft dir die Kenntnis des Weltbildes häufig, um bestimmte Aussagen des/der Argumentierenden zu erschließen oder um Fehlschlüsse aufzudecken. Dies hängt damit zusammen, dass du die Ausführungen auf ihre Funktion zur Stützung und Erhaltung des angenommenen Weltbildes überprüfen kannst. Es ist also unerlässlich, nach den Anschauungen des/der Argumentierenden zu forschen.

Bringt man ein Argument mit einem Weltbild in Zusammenhang, so birgt dies allerdings andererseits die Gefahr, dass du gegenüber diesem Argument die Unvoreingenommenheit verlierst. Teilst du z.B. das Weltbild nicht, ist es möglich, dass du auch das Argument von Beginn an als ‚falsch‘ interpretierst ohne es zuvor hinreichend analysiert zu haben. Steht das Weltbild des/der Autors/Autorin mit deinen eigenen Auffassungen hingegen in Einklang besteht die Gefahr, dass du deine kritische Distanz gegenüber seinen/ihren Ausführungen verlierst. Gegen beide Fälle gibt es kein wirksames Gegenmittel. Allerdings kann dir die kritische Auseinandersetzung mit dir und mit anderen helfen, eine gewisse Unvoreingenommenheit zu bewahren. Also: Zieh erst den Balken aus deinem eigenen Auge, bevor du den Splitter aus dem Auge des/der Autors/Autorin bzw. des/der Sprechers/Sprecherin entfernen möchtest!

b.) Auf welches Wissen stützt sich die Argumentation?

- Stützt der/die Autor/in bzw. der/die Redner/in seine/ihre Argumente auf wissenschaftliche Fakten oder Ergebnisse (wissenschaftliches Wissen)?
- Stützt der/die Autor/in bzw. der/die Redner/in seine/ihre Argumente auf eigene Erfahrungen (Alltagswissen)?

Erläuterungen¹²:

Jede/r Einzelne macht Tag für Tag eine Menge Erfahrungen. Diese führen zu seinem / ihrem sogenannten **Alltagswissen**. Es ermöglicht dem Menschen, in seinem täglichen Leben zu handeln.

Bsp.: Die Erfahrung, sich an einer Herdplatte die Finger verbrannt zu haben, führt zu dem Alltagswissen, dass man nicht auf heiße Herdplatten fassen sollte.

Bedenke: Dein Alltagswissen ist für dich sehr überzeugend, denn es beruht auf deinen Erfahrungen. Für eine andere Person muss es deshalb jedoch noch lange nicht einsichtig sein, denn sie hat diese Erfahrungen vielleicht nicht oder anders gemacht! Ein Argument, das allein auf deinem Alltagswissen basiert, überzeugt diese Person daher eventuell nicht.

Wissenschaftliches Wissen ist nicht einfach das an einer Universität von Wissenschaftlern weitergegebene Wissen. Vielmehr handelt es sich hierbei um Wissen, das auf eine festgelegte Art zustande kommt. Das heißt z.B., dass es mittels festgelegter Methoden ermittelt wird, klar formuliert sein muss (eindeutige Definitionen), in einem Zusammenhang stehen muss, der nicht auf den Erfahrungen einer einzelnen Person basiert usw.

Die folgende Tabelle¹³ listet die wichtigsten Unterschiede zwischen Alltagswissen und Wissenschaftlichem Wissen auf:

Alltag	Wissenschaft
Wissen ist subjektiv geordnet	Wissen ist systematisiert
Handeln geschieht oft routiniert	Handeln ist immer methodisch überlegt
Erkenntnisse sind nicht organisiert	Erkenntnisse sind stets organisiert
Wissen dient unmittelbar dem alltäglichen Handeln	Wissen wird durch Distanz zum Alltag erhoben
Sprache ist alltäglich und erfahrungsnah	Sprache ist abstrakt und erfahrungsfern

6. Welche Qualität weisen die Argumente auf?

Auch diese Leitfrage lässt sich in einige Unterfragen auffächern:

a.) Liegen offensichtliche Fehlschlüsse vor?

Erläuterungen:

Um zu entscheiden, wie viel Gewicht und Bedeutung die ‚herausgefilterten‘ Argumente haben, kannst du dich nun auf die Suche nach offensichtlichen Fehlschlüssen oder

¹² Vgl.: „Facharbeit und besondere Lernleistung. Wissenschaftliches Arbeiten. Planen – erstellen – präsentieren.“

¹³ Aus: ebenda, Thema: „Was ist wissenschaftliches Arbeiten?“, S. 5

fehlerhaften Darstellungen begeben. Neben der Bearbeitung der vorherigen Fragen kann hierzu eventuell auch die nachfolgende Tabelle¹⁴ hilfreich sein:

Art des Arguments	Voraussetzungen für die Überzeugungskraft des Arguments	Schwächen des Arguments
Autorität Berufung auf allgemein anerkannte Persönlichkeiten, Experten	Anerkennung der Kompetenz der Autorität	Meinungsunterschiede gleich wichtiger Autoritäten
Normen Berufung auf in der Gesellschaft herrschende Wertvorstellungen, Gesetze (Normen)	Anerkennung der allgemeinen Verbindlichkeit und Anwendbarkeit der Normen auf das Problem	Wertekonkurrenz in der pluralistischen Gesellschaft, ständiger Wertewandel
Fakten Berufung auf nachprüfbare Forschungsergebnisse, Statistiken	Nachprüfbarkeit Aktualität	Konkurrierende Forschungsansätze und -ergebnisse
Erfahrung Berufung auf eigene Erfahrungen	Verallgemeinerungsmöglichkeit Nachvollziehbarkeit	Unterschiedliche oder fehlende Erfahrungen Nicht-Übertragbarkeit
Berufung auf gleichartige Vorgänge, Vergleich	Vergleichbarkeit Nachvollziehbarkeit	Scheinvergleich
Logik Berufung auf „Gesetze“ des Denkens (Kausalität, Finalität etc.)	Prinzipielle, weil logische Unbestreitbarkeit	Trugschluss Scheinlogik

¹⁴ Quelle: www.teachsam.de/deutsch/d_rhetorik/argu/arg_strat.htm [verändert und z.T. erweitert nach: Texte und Methoden I, Lehr- und Arbeitsbuch Oberstufe, S. 139]

b.) Sind die vom/von der Autor/in bzw. Redner/in verwendeten zentralen Begriffe präzise und für die Argumentation passend gewählt?

Erläuterungen:

Die Qualität eines Argumentes hängt immer auch davon ab, wie präzise der/die Autor/in bzw. der/die Sprecher/in darlegt, was er/sie meint. Insbesondere die von ihm/ihr verwendeten zentralen Begriffe sollten daher

- eindeutig und nicht missverständlich,
- inhaltlich aussagefähig und nicht inhaltsleer (sogenannte „Worthülsen“)

sein. Ansonsten besteht die Schwierigkeit, dass er/sie in seinen/ihren Aussagen ‚schwammig‘ bleibt oder vielleicht sogar schlicht mit Parolen arbeitet, denen es an fundiertem Inhalt fehlt.

Tipp: Solltest du selber eine Argumentation planen, ist es sinnvoll, wenn du von Beginn an festlegst, wie du die von dir verwendeten zentralen Begriffe verstehst. Hierzu ist es oftmals hilfreich, eine wissenschaftliche Definition der Begriffe einzuholen und zu benutzen.

c.) Gibt es Passagen von „tendenziösem Gerede“ oder „Killerphrasen“?

Erläuterungen:

Unter „tendenziösem Gerede“ oder „Killerphrasen“ versteht man Aussagen, die wenig zur Klärung eines Sachverhaltes beitragen. Diese Form der Unsachlichkeit ist weit verbreitet. Dabei ist nicht zu unterschätzen, dass sie im Rahmen einer Argumentation durchaus eine Wirkung bei den Zuschauern und Zuschauerinnen oder den Lesern und Leserinnen erzielen kann.

Hier einige Beispiele für „tendenziöses Gerede“ bzw. „Killerphrasen“¹⁵:

- Alles graue Theorie...
 - Da könnte ja jeder kommen ...
 - Das bringt doch nichts ...
 - Das hat sich doch bewährt, warum also ändern ...
 - Dafür sind wir nicht zuständig ...
 - Haben wir schon alles versucht...
 - Das ist doch Wunschdenken!
 - Natürlich wissen Sie alles besser!
 - Damit kommen wir hier nicht durch ...
 - Wenn Ihre Idee so gut ist, warum wendet sie dann niemand an?
 - Die Lehrer/innen ändern sich doch sowieso nicht ...
 - Das interessiert doch eh keinen ...
 - Versteh' ich sowieso nicht ...
 - Als Pädagoge/Pädagogin muss ich dazu sagen ...
- etc.

¹⁵ vgl.: www.teachsam.de/deutsch/d_rhetorik/argu/arg_kill_1.htm und www.teachsam.de/deutsch/d_rhetorik/argu/arg_kill_2.htm

In der Basismappe schließt sich an dieser Stelle noch eine Übersicht über alle Leitfragen sowie eventueller Unterfragen an.¹⁶

1.2 Erläuterungen zur Basismappe

Eingeleitet wird die Basismappe mit „Sechs Gründen für das Argumentieren“. Hierbei wird es als essentiell eingeschätzt, dass gemeinsam mit den SuS zusätzlich herausgearbeitet wird, welchen Wert Argumentationen insbesondere für pädagogisches Arbeiten haben. Dies impliziert, dass über die von BAYER genannten Gründe hinaus spezifisch erziehungswissenschaftliche Motive (vgl. II) behandelt werden (vgl. IV, 2.).

Den Hauptteil der Basismappe bilden die sechs aufgestellten Leitfragen zur Argumentationsanalyse bzw. zur eigenständigen Planung einer Argumentation. Die angeführten Erläuterungen entsprechen dabei im Wesentlichen denen BAYERs. Allerdings sind sie in eine schülergerechte Formulierung übersetzt und zum Teil durch Beispiele ergänzt worden. In Abgrenzung zu BAYERs Arbeit

- sind zumindest an jenen Stellen, an denen ein Bezug zur eigenständigen Planung einer Argumentation nicht unmittelbar ersichtlich ist, sogenannte „Tipps“ angeführt, die Anregungen für ein selbstständiges Argumentieren bieten sollen.
- wird für den Unterricht statt des Begriffs „Spitzenformulierung“ die Bezeichnung „Hauptaussage“ bevorzugt, da dieser als eingängiger und als den SuS vertrauter eingeschätzt wird.
- werden die 5., 6. und 7. Leitfrage BAYERs zur 3. Leitfrage in der Basismappe zusammengefasst, um die Komplexität des Analyseverfahrens weiter zu vereinfachen. Sie werden außerdem vorgezogen, da es als sinnhafter empfunden wird, zunächst der Frage nachzugehen, welche Argumente genannt werden und wie diese in dem gesamten Begründungszusammenhang eingebunden sind, bevor vertiefende Fragen behandelt werden.
- ist die 5. Leitfrage in der Basismappe so aufgebaut, dass an dieser Stelle neben der 4. Leitfrage BAYERs auch die Frage nach der Art des Wissens, das der Stützung des Argumentes dient, aufgenommen wird. Dies hängt mit der Ansicht zusammen, dass es wichtig ist, den SuS den Unterschied zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen bewusst zu machen. Im Hinblick auf die spätere Einschätzung der Qualität eines Argumentes kommt diesem Aspekt zudem eine besondere Bedeutung zu. Die Betrachtung der Stützung eines Argumentes wird im Zuge der 5. Leitfrage dabei auf die Frage nach dem Weltbild und die nach der Art des Wissens reduziert. Dies wird insofern als sinnvolle Reduktion verstanden, als dass im Rahmen der Einführung in die Analyse der Stützung eines Argumentes (bzw. einer Argumentation) beide als

¹⁶ Diese ist hier nicht aufgenommen worden, um den Rahmen der Arbeit nicht zu übersteigen.

wesentliche Aspekte betrachtet werden, die stets auch als Grundlage für weiterführende, komplexere Analyseschritte angesehen werden können.

- werden BAYERs 11., 12. und 13. Leitfrage in der Basismappe zur 6. Leitfrage zusammengefasst, wobei allerdings nicht alle Aspekte in dem von ihm behandelten Umfang berücksichtigt werden. Insbesondere im Hinblick auf die unterrichtliche Arbeit werden vielmehr die Anregungen als geeigneter eingeschätzt, die unter der Adresse www.teachsam.de gegeben werden, da sie dichter und eingängiger erscheinen.

2. Die Einführung in die Arbeit mit dem Konzept am Beispiel einer Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 11 eines Gymnasiums

Das vorstehende Konzept wurde von mir bereits im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Die Erarbeitung verschiedener Erziehungsstile unter besonderer Fokussierung des ihnen zugrundeliegenden Verständnisses von Macht und Autorität in pädagogischen Kontexten“ in einem Kurs der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums eingeführt¹⁷. Im Folgenden soll anhand der in diesem Zusammenhang angestellten Vorüberlegungen sowie der grundlegenden Entscheidungen bezüglich der Durchführung des Unterrichtsvorhabens beispielhaft dargelegt werden, wie das Konzept zielgerecht in den Pädagogikunterricht eingebunden werden kann.

2.1 Vorüberlegungen

Das Reihenthema „Die Erarbeitung verschiedener Erziehungsstile unter besonderer Fokussierung des ihnen zugrundeliegenden Verständnisses von Macht und Autorität in pädagogischen Kontexten“ wird in der vorliegenden Arbeit als besonders geeignet erachtet, um es mit der Einführung des Konzeptes zu verquicken. Geht man von der Prämisse aus, dass der autoritäre, der anti-autoritäre, der permissive sowie der demokratische Erziehungsstil als auch die laissez-faire Erziehung jeweils für sich beanspruchen, die richtige Pädagogik zu vertreten und zu empfehlen, so setzt dieser Anspruch voraus, dass er auch entsprechend begründet werden kann (vgl. II). Die inhaltlichen Ziele der Reihe lassen sich auf diese Weise gut mit der Einsicht in die Notwendigkeit pädagogischen Argumentierens sowie deren Analyse verquicken. Zudem bot sich aufgrund der von mir gewählten Halbjahreskonzeption an, die Unterrichtsreihe gegen Mitte (oder Ende) des 1. Halbjahres durchzuführen, so dass eine erste Hinführung zu pädagogischen Fragestellungen bereits geleistet wurde. Dieser konnte nun eine systematische Vertiefung erziehungswissenschaftlicher Aspekte und Methoden folgen.

¹⁷ Der Kurs setzt sich aus 17 SuS zusammen. Er wird von mir derzeit im Zuge meines Referendariates bedarfsdeckend unterrichtet.

Die Arbeit mit den Leitfragen zur Argumentationsanalyse wird dabei allerdings nicht als ‚singuläres‘ methodisches Vorhaben betrachtet, welches sich allein auf eine Unterrichtsreihe beschränkt. Vielmehr soll im Rahmen dieser Reihe die Einsicht in die Zweckdienlichkeit und Notwendigkeit dieses Instrumentes vermittelt sowie eine Einführung in den Umgang damit geleistet werden. Das langfristige Ziel ist aber, dass die Leitfragen zur Argumentationsanalyse und auch die Forderung an die SuS, selbstständig eine Argumentation sinnvoll anlegen zu können, in allen nachfolgenden Unterrichtsreihen und –sequenzen regelmäßig eingebunden werden, so dass das dem Konzept zugrundeliegende Verfahren sich zu einer Art ‚Standardverfahren‘ entwickeln kann.

Die Grundlagen für die Verwirklichung dieses langfristigen Zieles werden in einer angemessenen Einführung in das Konzept sowie in einer ersten Übung des Umgangs mit den darin angeführten Verfahren gesehen. Wie sich diese gestalten können, wird nachstehend beispielhaft und schrittweise an der von mir gewählten Vorgehensweise in einem Kurs der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums dargestellt. Wie bereits unter I. angeführt, sehe ich die Lehrerfunktionen dabei neben dem Unterrichten in der methodischen Beratung der SuS auf der Basis des erstellten Konzeptes sowie im Bereich des Innovierens. Teilweise wird auch das Feld ‚Organisation‘ berührt; die anderen Funktionen bleiben diesem jedoch vorangestellt.

2.2 Einführung in die Arbeit mit dem Konzept

Die Unterrichtsreihe wurde zunächst durch eine Einstiegssequenz zum Thema „Ein Einstieg in die Bedeutung der Problematik von Macht und Autorität in Erziehungsprozessen anhand des Filmes ‚Das Experiment‘ und des ‚Stanford Prison Experimentes‘“ eingeleitet, welche in Anlehnung an die von BUSSE (2003) getroffenen Anregungen gestaltet wurde. Auf diese Weise eröffnete sich die Gelegenheit, dass die SuS bereits im Vorfeld der Hauptsequenz ein fundiertes, d.h. ein über kognitive Aspekte hinausgehendes, auch ethische Dimensionen implizierendes Problembewusstsein zum Phänomen menschlicher Macht und Autorität aufbauen konnten.

Die anschließende Planung und Durchführung einer Diskussion zum Thema „Die Bedeutung von Macht und Autorität in Erziehungsprozessen“ durch die SuS wurde dabei als Gelenkstelle zwischen Einstiegs- und Hauptsequenz angesehen. Auf der Basis der in der Einstiegsreihe herausgearbeiteten Erkenntnisse sollten die SuS diese zunächst in Gruppen à vier bis fünf Personen vorbereiten. Sie erhielten hierzu allein die Vorgabe, ihre Positionen in Bezug auf die Fragestellung deutlich herauszuarbeiten, während die explizite Einforderung der Begründung ihrer Ansichten bewusst vermieden wurde, um im Sinne der weiteren Planung anfänglich gerade das eigene Argumentationsverhalten in den Fokus stellen zu können. Ein möglichst natürliches Begründen der individuellen

Standpunkte wurde hierzu als authentisch und damit als tragfähig im Hinblick auf die Orientierung an den zugrundeliegenden Zielkomponenten eingeschätzt.

Die Diskussionsrunde setzte sich aus je zwei Sprechern pro Gruppe zusammen und wurde nach dem Fish-Bowl-Prinzip (BRAUNECK u.a. 1996) organisiert¹⁸. Die übrigen SuS erhielten den Arbeitsauftrag, die von den Diskussionsteilnehmern und –teilnehmerinnen vorgebrachten Positionen sowie deren Begründungen während des Gesprächs stichwortartig zu fixieren. Zusätzlich wurde eine filmische Dokumentation der Diskussion vorgenommen, um die vorgebrachten Standpunkte auch anhand des Videos nachhalten bzw. herausarbeiten zu können.

Im Anschluss an die Gesprächsrunde wurden mittels der Mitschriften zunächst die eingenommenen Positionen und deren Begründungen gesammelt sowie anhand eines Tafelbildes strukturiert. In einem nächsten Schritt wurden diese dann mittels des Videos überprüft und ergänzt¹⁹. Erst im Anschluss an diese eher deskriptive Arbeit wurde von den SuS eine normative Einschätzung der Diskussionsergebnisse verlangt. In diesem Zusammenhang wurden folgende Bilanzen gezogen: Die SuS

- empfanden ihre Thesen als größtenteils durch die Gesellschaft anerkannt. Die zugehörigen Begründungen schätzten sie als einsichtig und überzeugend ein.
- bemängelten, dass ihnen das Anführen konträrer Positionen fehle. Sie begründeten dies damit, dass zu einer ‚echten‘ Diskussionsrunde notwendig die Gegenüberstellung von Pro und Contra gehöre²⁰. Dieses werde im besten Fall dadurch geleistet, dass Vertreter unterschiedlicher Ansichten sich auf ein Streitgespräch einlassen.

Die Einschätzungen der SuS wurden ebenfalls schriftlich festgehalten. Hinter diesem Vorgehen verbirgt sich das Anliegen, sie im Zuge der Reflexion der eigenen Argumentationskompetenz stetig nutzen zu können.

Die Verquickung inhaltlicher Ziele mit methodischen Absichten stellt stets einen Balanceakt dar, so dass es im Rahmen dieser Reihe unerlässlich ist, in ihrem Verlauf konstant Bereiche einzurichten, die ausschließlich der Herstellung von Transparenz gewidmet sind. Hierzu wurden konkret stetig Plakate zu den wesentlichen Ergebnissen innerhalb des Erkenntnisprozesses von den SuS entworfen und in dem Kursraum ausgehängt. Gemeinsam konnten anhand dieser Hilfsmittel so kontinuierlich Bezüge zwischen den Vorgehensweisen herausgearbeitet werden. Zudem wurden die SuS fortlaufend mit den beiden übergeordneten Zielen der Reihe in Kontakt gebracht:

1. Inhaltliches Ziel: Die Erarbeitung verschiedener Erziehungsstile.

¹⁸ Da die SuS zu diesem Zeitpunkt noch nicht mit der Leitung eines Gespräches vertraut waren, übernahm ich dessen Moderation.

¹⁹ Die dadurch entstandene Übersicht über die vorgebrachten Thesen und die diesbezüglich angeführten Begründungen ist der Arbeit im Anhang beigefügt.

²⁰ An dieser Stelle ist zu bemerken, dass es sich hierbei vermutlich um eine weitverbreitete Ansicht handelt. Neben Pro-Contra Diskussionen können Argumentationen aber auch deskriptiv-normativ sowie real-fiktiv geführt werden (KIENPOINTNER 1992).

2. Methodisches Ziel: Förderung der Analyse pädagogischer Argumentationen sowie des selbstständigen Argumentierens.

Auf diese Weise sollte ihnen die Gelegenheit geboten werden, sich im Zuge der Reihe orientieren zu können, so dass sie zwischen vornehmlich methodischen und vornehmlich inhaltlichen Aspekten trennen können. Erstmals wurden die SuS über diese Zielkomponenten der Reihe im Anschluss an die Auswertung der Diskussionsrunde informiert. Danach erst erschien mir der Einstieg in die Arbeit mit dem Konzept zur Argumentationsanalyse sinnvoll.

Jeder Schüler und jede Schülerin erhielt ein eigenes Exemplar der Arbeitsmappe (d.h. der angereicherten und auf die Unterrichtsreihe abgestimmten Basismappe). Nach einer kurzen Erläuterung zur Funktion und zur Arbeit mit dieser Mappe im Verlauf der weiteren Kursarbeit sollten die SuS sich der Einleitung (vgl. IV, 1.1) zuwenden sowie die vorgegebenen Arbeitsaufträge in Kleingruppen²¹ bearbeiten. Die in diesem Zusammenhang angestrebte Auseinandersetzung wird als Dreh- und Angelpunkt für die Wertschätzung der Verfolgung des methodischen Ziels durch die SuS angesehen, da hier ein erster Einblick in die Bedeutung pädagogischen Argumentierens erlangt werden kann. Dies impliziert notwendig, dass mit den SuS gemeinsam über die von BAYER genannten Gründe hinaus thematisiert wird, dass Argumentationen im Fach Erziehungswissenschaft ein besonderes Gewicht zukommt: Immer dann, wenn man Empfehlungen für die richtige Pädagogik trifft (insbesondere dann, wenn man als Experte bzw. Expertin für Erziehungsfragen auftritt), muss man diese entsprechend begründen können.

Die anschließende Behandlung der Leitfragen zur Argumentationsanalyse sowie der Tipps zur Planung einer eigenen Argumentation wurde vorwiegend anhand der Arbeitsmappe vorgenommen. Ergänzend wurden jedoch weitere Beispiele zu den einzelnen durch die Fragen eröffneten Felder herangezogen, die zum Teil von mir eingebracht zum Teil aber auch von den SuS entwickelt wurden.

Die erste vertiefende Übung des Umgangs mit dem Instrument bestand schließlich darin, dass die SuS die in der vorangegangenen Diskussionsrunde angeführten Thesen und Argumente nun nochmals - allerdings mit Hilfe der Leitfragen - in Kleingruppen auswerten sollten. Die dabei von ihnen herausgearbeiteten Ergebnisse können an dieser Stelle nicht vollständig dargelegt werden, dennoch können einige gruppenübergreifende Hauptaussagen herausgestellt werden: Die SuS empfanden

- den Aufbau ihrer Diskussion als (reines) Aneinanderreihen von Thesen sowie (zum Teil auch) deren Begründungen.

²¹ Aufgrund des zentralen Charakters, welcher der Auseinandersetzung mit den Gründen für pädagogisches Argumentieren innerhalb der Unterrichtsreihe zugemessen wird, werden abweichend vom sonstigen Vorgehen die von mir an die SuS in diesem Zusammenhang vergebenen Arbeitsaufträge im Anhang angeführt.

- die Diskussion als vornehmlich normativ.
- ihre Thesen und Argumente zum größten Teil als ausschließlich auf Alltagswissen beruhende Aussagen, denen es an wissenschaftlicher Stützung fehlt.
- ihre Thesen zum Teil als schlecht oder gar nicht begründet. Eine Gruppe bezeichnete die Diskussion sogar als Gespräch, welches über „tendenziöses Gerede“ kaum hinausgewachsen sei. Die SuS waren sich in weiten Teilen darüber einig, dass eine echte Begründungshaltung zumindest selten zu erkennen gewesen sei. Sie gaben jedoch auch zu bedenken, dass dies in einer Pro-Contra Diskussion zumindest in der Tendenz hätte anders verlaufen können.
- es als schwierig ihr eigenes Weltbild zu analysieren. Sie charakterisierten ihre Sichtweise daher derart, dass sie in ihr (derzeitiges) Umfeld eingebettet sei und sich somit an diesem zumindest in weiten Teilen orientiere.

Als Essenz kann ferner festgehalten werden, dass bei den SuS das Bedürfnis nach weiteren Informationen zu dieser Thematik geweckt worden ist. So äußerten sie eigenständig, dass im Verlauf der Unterrichtsreihe

- aktuelle, themengebundene Forschungsstände behandelt werden sollten.
- Positionen erarbeitet werden sollten, die konträr zu den ihrigen sind.
- Fallbeispiele analysiert werden, in denen unterschiedliche Praktiken im Umgang mit Autorität in Erziehungsprozessen sichtbar werden.

Die weitere Planung und Durchführung der Reihe wurde gemäß dieser Wünsche organisiert. Alle behandelten Texte – bis auf jene, die Fallbeispiele darstellten – wurden dabei stets am Ende einer Stunde mit der schriftlich zu erledigenden Hausaufgabe verteilt, sie anhand der 1., 2. und 3. Leitfrage auszuwerten. In der darauffolgenden Stunde wurden diese Arbeiten in Kleingruppen abgeglichen und mittels der verbleibenden Leitfragen gemeinsam zu Ende analysiert. Abschließend wurden die Resultate im Plenum vorgestellt und ausgewertet.

Während der gesamten Hauptsequenz wurde den SuS stetig vor Augen geführt, dass zum Abschluss der Reihe erneut eine Diskussion zu dem Thema „Die Bedeutung von Macht und Autorität in Erziehungsprozessen“ stattfinden soll. Diese wurde in gleicher Weise organisiert und durchgeführt wie jene, die am Anfang der Hauptsequenz erfolgte. Sie bildete das Forum und den Raum, in dem die SuS ihr erworbenes inhaltliches und methodisches Wissen demonstrieren sowie gleichzeitig ihre im Rahmen der Reihe entwickelten Standpunkte explizit und nachhaltig darlegen konnten. Der letzte Aspekt begründet auch, warum darauf verzichtet wurde, dass die Gruppen jeweils einen spezifischen Erziehungsstil im Zuge der Diskussion vertreten sollten.

Obwohl auch dieses Gespräch filmisch dokumentiert worden ist, zeigte sich, dass ein Abgleich mit dem Video nicht mehr notwendig war, da die SuS, die nicht an der Diskussion teilnahmen, alle vorgebrachten Argumente in ihren Mitschriften erfassten. Eine

Auswertung des Gesprächs mit Hilfe der Leitfragen wurde sowohl von mir als auch von den SuS als überflüssig empfunden, denn es zeichnete sich deutlich ab, dass die Argumente als auch deren Reihenfolge an Argumentationen angelehnt wurden, die im Unterricht zuvor behandelt worden waren²². Eine Bewertung des Gesprächs wurde dennoch vorgenommen. Die SuS äußerten dabei folgende Fazite: Sie empfanden

- die Anordnung ihrer Argumente sowie deren Stützungen als sinnvoll und tragfähig.
- ihre Argumente als vornehmlich normativ. Das Einbringen von Beispielen oder ‚reflektiertem‘ Alltagswissen (d.h. z.B. eingeleitet mit den Worten „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ...“) sowie das Darstellen verschiedener Erziehungsstile wurde von ihnen teilweise aber auch als deskriptiv eingeschätzt.
- die Diskussion als ertragreicher und als qualitativ höher als ihre erste Diskussion zu diesem Thema.
- ihr eigenes Weltbild als getragen durch demokratische Einstellungen und damit als dem demokratischen Erziehungsstil zugehörig.
- es als sinnvoller, dass zu einer Diskussionsrunde auch Teilnehmer geladen werden, die konträre Positionen beziehen. Die Güte einer Argumentation schien von ihnen somit weiterhin in Abhängigkeit zu der Führung eines ‚erfolgreichen‘ Streitgesprächs gesehen zu werden.

Aufgrund der Ergebnisse der ersten Diskussionsrunde hatte ich mit dem letzten Einwand bereits im Vorfeld gerechnet. Dennoch empfand ich es als wichtig, dass die SuS die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Positionen auszudrücken und zu begründen. Um dem Bedürfnis nach einem Streitgespräch, in dem sie dennoch ihre Meinung vertreten und gegen andere Standpunkte abgrenzen müssen, nachzukommen, richtete ich eine weitere Diskussion ein, in der ich als von Schönebeck auftrat und versuchte, dessen antipädagogische Sichtweisen, Interpretationen sowie dessen Weltbild zu vertreten. In diesem Gespräch wurde von den SuS verlangt, dass sie ihr neu erworbenes inhaltliches und methodisches Wissen in einem anderen Kontext anwenden, denn sie standen zum einen vor der Aufgabe, der von mir eingeschlagenen Leitung des Gesprächs, die ich ungefragt übernahm, zu folgen bzw. daraus auszuberechnen sowie andererseits die von mir vorgebrachten Thesen und Argumente zu verstehen, zu hinterfragen und mit ihren Standpunkten abzugleichen. Damit schien sich den SuS eine echte Herausforderung zu stellen, denn sie baten mich, in der darauffolgenden Stunde erneut als von Schönebeck aufzutreten und mit dem gesamten Kurs ein Streitgespräch zu führen. Beide Diskussionen

²² Auf eine Aufnahme der von den SuS im Zuge der zweiten Diskussion genannten Argumente wird in der vorliegenden Arbeit verzichtet, da zu ihrer Einschätzung und Analyse im Unterschied zu den im Zuge der ersten Diskussion von den SuS vorgebrachten Thesen und Begründungen die Kenntnis des/der Lesers/Leserin über vorgegangene Unterrichtsinhalte und Texte notwendig ist. Es kann an dieser Stelle lediglich festgestellt werden, dass sie sich in ihren Äußerungen insbesondere an HURRELMANN (1994) orientierten.

wurden nicht mehr explizit mit Hilfe der Leitfragen²³ analysiert. Vielmehr wurden die angeführten Argumente von von Schönebeck sowie den SuS einander gegenübergestellt, ausgewertet und zusätzlich mit den Ausarbeitungen BRAUNMÜHLs²⁴ (1997) abgeglichen. Der Abschluss der Reihe bestand darin, dass die SuS ihre persönliche Einschätzung zum Aufbau und zur Durchführung der Reihe anonym vornahmen²⁵.

3. Grundlagen zur Evaluation des Konzeptes

Die Bewertungen der SuS bilden eine Grundlage, um das Konzept und dessen Umsetzung im Hinblick auf dessen Effizienz zu evaluieren. Weitere Ansatzpunkte bieten die folgenden Bereiche:

- Die schriftlichen Hausarbeiten der SuS.
- Die in Kleingruppen angefertigten Argumentationsanalysen sowie deren Auswertungen.
- Die Qualität der Beiträge während der Unterrichtsgespräche.
- Der Vergleich der vorgebrachten Thesen und Argumente sowie deren Anordnung in den verschiedenen Diskussionsrunden.

Ebenso bildet die Auswertung einer Klausur, die gegebenenfalls dieser Reihe zugeordnet werden kann, mögliche Stützpunkte, um das Konzept und dessen Umsetzung beurteilen zu können. Im vorliegenden Fall konnte eine solche nicht eingerichtet werden. Da das Konzept jedoch nicht auf diese Reihe beschränkt, sondern auch auf die weitere Arbeit mit Argumentationen im Unterricht des Faches Erziehungswissenschaft übertragen werden soll, wird sie nachträglich noch vorgenommen²⁶.

Das nachstehende Fazit fußt auf der von mir vorgenommenen Analyse der angeführten Grundlagen zur Evaluation des Konzeptes und bezieht sich damit im Besonderen auf die Erfahrungen, die ich konkret im Rahmen seiner Umsetzung (vgl. 2.1.2) insbesondere seiner Einführung gesammelt habe.

V. SCHLUSSGEDANKEN

Das Kernanliegen der Entwicklung des in dieser Arbeit vorgestellten Konzeptes besteht zum einen darin die Analysekompetenz der SuS im Hinblick auf pädagogisches

²³ Diese Entscheidung traf ich zum einen aufgrund des von mir veranschlagten Zeitmanagements. Zum anderen bot sich für mich auf diese Weise die Gelegenheit zu beobachten, wie die SuS ohne das explizite Heranziehen der Leitfragen die vorgebrachten Argumente auswerten.

²⁴ Die SuS baten mich zusätzlich, dass ich die Bücher von v. SCHOENEBECK (1993) und von v. BRAUNMÜHL (1997) in dem Selbstlernzentrum unserer Schule ausstelle, damit sie die Möglichkeit haben, eigenständig über den Unterricht hinaus einer weiteren Lektüre nachgehen zu können.

²⁵ Die Einschätzungen der SuS sind im Anhang angeführt.

²⁶ In diesem konkreten Fall fiel die zweite Klausur auf einen Termin kurz vor der Abgabefrist der vorliegenden Arbeit. Ihre Auswertung im Hinblick auf die Evaluation des Konzeptes kann daher aus organisatorischen Gründen nicht berücksichtigt werden.

Argumentieren zu fördern und zum anderen ihre Fähigkeiten selbstständig in pädagogischen Kontexten zu argumentieren zu schulen. Den Hintergrund für diese Ziele bilden die von mir im Rahmen meiner Ausbildung gesammelten Erfahrungen im Umgang mit den von den SuS diesbezüglich gezeigten Fähigkeiten (vgl. I). Im Besonderen sollte dabei mit Hilfe des Konzeptes den Aspekten begegnet werden, die in der Einleitung (vgl. I) beschrieben wurden: Der beobachteten

- Schwierigkeit der SuS aus einem pädagogischen Text dessen Grundstruktur zu extrahieren.
- unbefriedigende Fragehaltung der SuS gegenüber pädagogischen Aussagen und deren Begründungen als essentielle Grundlagen des Textverstehens.
- Problematik eines wenig ausgeprägten Bewusstseins dafür, eigene Standpunkte über strittige Situationen hinaus stichhaltig, zusammenhängend und reflektiert begründen zu wollen.

Die Lehrerqualifikationen, die durch das entwickelte Konzept angesprochen werden, konzentrieren sich damit neben der traditionellen Tätigkeit des Unterrichts in besonders hohem Maße auf den Bereich des Innovierens sowie der methodischen Beratung der SuS.

Auf der Grundlage meiner Erfahrung mit der Umsetzung des Konzeptes (vgl. IV, 2.) sowie der herangezogenen Evaluationsgrundlagen (vgl. IV, 3) können folgende Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Wirksam- und Nützlichkeit des Konzeptesatzes gezogen werden:

- Mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit der Bearbeitung der Leitfragen gelang es den SuS mehr und mehr eigenständig die Grundstruktur eines pädagogischen Textes herauszuarbeiten und in einem Schaubild darzustellen. Die Qualität ihrer Arbeiten stand dabei allerdings in Abhängigkeit zum Niveau des Textes, d.h. je ‚verschleierter‘ und damit anspruchsvoller ein Text in seiner Struktur war, desto weniger genau konnten die SuS diese erfassen. Unabhängig von einem solchen Niveau schienen sie aber eine Einsicht in den Gewinn erlangt zu haben, den die Beleuchtung des Aufbaus der in einem Text explizit oder implizit angeführten Thesen und Begründungen in Bezug auf das Verstehen der vom/von der Autor/in gemachten Aussagen bietet.
- Die SuS schienen eine Einsicht darin erlangt zu haben, dass es notwendig ist zu hinterfragen, wie die Qualität eines pädagogischen Argumentes oder einer pädagogischen Argumentation einzuschätzen ist. Dabei wurde auch deutlich, wie rückgebunden sie diesbezüglich z.T. an das Vorwissen und das Urteil der Lehrperson sind. Diese Angewiesenheit auf in diesem Fall mein Vorwissen konnte jetzt allerdings in wesentlich reflektierterer Weise eingebracht werden. Z.B. kann eine These, die in einem Text nur unzureichend begründet wird, aufgrund meines Fachwissens im Unterricht durchaus als glaubwürdig abgesichert werden. Dies ist aber nur dann in

gewinnbringender Weise möglich, wenn ich als Lehrperson 1.) auf eine solche Absicherung von den SuS angesprochen werde und 2.) tatsächlich über dieses Wissen verfüge. Insgesamt wurden in diesem Zusammenhang folgende Aspekte sowohl für die SuS als auch für mich deutlich:

- a.) Viele pädagogische (Schul-)Texte enthalten Behauptungen, die kaum begründet werden. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass zugrundeliegende Studien nicht angeführt werden. Zum anderen wird aber oftmals offenbar auch die Ansicht zugrundegelegt, dass die getroffenen Aussagen in sich bereits derart überzeugend angelegt sind, dass zumindest ein Großteil der Leser/innen sich davon angesprochen fühlt und diese ohne den Bedarf an weiteren Argumenten mit dem eigenen Wissen (Fach- und Alltagswissen) in Einklang bringen kann.
 - b.) Thesen in pädagogischen Texten werden häufig durch den Rückgriff auf Autoritäten belegt. Den SuS fehlt allerdings der Überblick, ob diese tatsächlich als solche – insbesondere im Hinblick auf die Thesen, zu deren Stützung sie herangezogen werden – angesehen werden können. Ich habe versucht, diesem Sachverhalt zu begegnen, indem ich zumindest zu jenen Personen, die in der Erziehungswissenschaft oftmals als Autorität herangezogen werden, Hintergrundinformationen (Vitae, Forschungsschwerpunkte usw.) der Arbeitsmappe zugefügt habe. Eine andere Möglichkeit besteht z.B. darin, die SuS dies eigenständig recherchieren zu lassen. Oftmals stand ich aber auch in der Verantwortung den SuS zu beantworten, ob der Bezug auf eine Autorität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine Stützung einer spezifischen These bewirken kann oder nicht.
 - c.) Thesen, die nicht hinreichend begründet werden, können zumindest individuell oder in unserem Kulturkreis dennoch als wahr empfunden werden, weil sie z.B. aus einem zugrundegelegten demokratisch, humanistischen Weltbild hervorgehen. Wenn ein solches Weltbild aus einem Text nicht unmittelbar zu erschließen ist, ist es meiner Ansicht nach die Aufgabe der Lehrperson diesbezüglich Transparenz zu schaffen. Hierbei kann u.U. das unter III, 2.2 vorgestellte Analyseinstrument TOULMINs zumindest für den/die Lehrer/in im Hinblick auf zentrale Argumente eine wertvolle Hilfe sein. Im Rahmen der von mir herangezogenen Texte war dies jedoch nicht notwendig.
- Trotz anfänglicher Schwierigkeiten der SuS, das einem Text zugrundeliegende Weltbild herauszuarbeiten, kann festgestellt werden, dass sie sich allmählich immer bewusster mit verschiedenen Weltbildern, die unterschiedliche Erziehungsstile befürworten, auseinandersetzen. Mögliche Beweggründe sowie geschichtliche und kulturelle Hintergründe, die bestimmte Erzieherpersönlichkeiten und

Erziehungsmaßnahmen implizieren, konnten damit deutlicher herausgestellt werden und ermöglichten den SuS sich reflektierter für eine eigene Position zu entscheiden.

- Die SuS setzten sich bewusst damit auseinander eigenständig ihre Meinung zu bilden sowie mit deren Begründung und Stützung auf Wissen und Erfahrungen.

Neben den vorstehend genannten positiven Entwicklungen implizierte die Arbeit mit dem Konzept aber auch Aspekte, die kritisch zu betrachten sind bzw. weitergehende Reflexionen und Ausblicke erfordern. Diese werden im Folgenden angeführt:

- Die Einführung in die Arbeit mit den Leitfragen nimmt viel Zeit in Anspruch. Ich empfinde dies vor dem Hintergrund der zuvor genannten positiven Entwicklungen nicht als Verlust. Im Hinblick darauf, dass der Einsatz des Konzeptes überdies nicht auf eine Reihe beschränkt bleiben, sondern sich durch alle weiteren Unterrichtsreihen ziehen soll, relativiert sich meiner Ansicht nach der vorübergehend hohe Zeitaufwand zur Schulung methodischer Aspekte zudem.
- Zum Teil gestaltete es sich als durchaus schwierig Texte zur Unterrichtsreihe zu finden, die den angestrebten inhaltlichen Aspekten genügen und gleichzeitig eine aufsteigende und variationsreiche Übung im Umgang mit dem Konzept gewährleisten. Bezogen auf die Umsetzung des Konzeptes bedeutet dies konkret, dass die von mir eingesetzte Arbeitsmappe nochmals fokussiert auf diese Problematik zu bearbeiten ist sowie dass die damit einhergehende Suche nach Textalternativen noch nicht abgeschlossen ist.
- Die Einführung in die Arbeit mit dem Konzept erforderte gemäß der von mir vorgeschlagenen Umsetzung ein hohes Maß an intensiver Textarbeit. Diese wurde zum Teil von den SuS als langweilig oder überflüssig empfunden (s. Anhang, 1.). Durch eine interessante Gestaltung der Arbeitsmappe sowie des Einsatzes von Bildern, Zitaten, Fallbeispielen usw. im Unterricht habe ich versucht diesem Sachverhalt zu begegnen. Dennoch ist auch hier noch nach weiteren Alternativen zu suchen, um den SuS den ‚Schrecken‘ und die ‚Langeweile‘ im Hinblick auf die Arbeit mit pädagogischen Texten (- soweit sie dafür offen sind -) zu nehmen. Außerdem ist zu überlegen, ob es eventuell sinnvoll ist, die Einführung in die Arbeit mit dem Konzept weiter zu ‚entzerren‘ und z.B. auf mehrere Unterrichtsreihen zu verteilen. Dies ist zumindest vor dem Hintergrund unproblematisch, dass das Konzept von Beginn an derart angelegt wurde, dass es nicht beschränkt auf eine Unterrichtsreihe eingesetzt werden soll.
- Die SuS scheinen eine Begründung ihrer Standpunkte insbesondere in strittigen Situationen als sinnvoll und angebracht zu empfinden. Bezogen auf die Umsetzung des Konzeptes impliziert dies die Frage, ob nicht statt der von mir vollzogenen Organisation und Durchführung der beiden Diskussionen zum Thema „Die Bedeutung von Macht und Autorität in Erziehungsprozessen“ jede oder zumindest die zweite als

Pro-Contra-Diskussion hätte angelegt werden sollen. Die SuS hätten vermutlich die Forderung einer nachhaltigen Begründung der ihnen zugewiesenen Position in einem solchen Fall als authentischer empfunden. Zudem bietet eine Pro-Contra-Diskussion den Vorteil, dass die SuS sich intensiver mit unterschiedlichen pädagogischen Standpunkten und deren Hintergründen identifizieren müssen. Die Darstellung, Verteidigung und Abgrenzung ihrer eigenen Ansichten können sie dann vornehmen, wenn z.B. ein ‚fiktives‘ Gespräch / eine ‚fiktive‘ Diskussion mit von Schönebeck eingerichtet wird (vgl. IV, 2)²⁷.

- Die weitere Arbeit mit dem Konzept ist über die hier dargestellten Zielkomponenten hinaus auf ihre Bedeutung für die Eröffnung pädagogischer Handlungsspielräume anzulegen, denn „die Analyse pädagogischer Argumente und Argumentationen [zielt, N.H.] in ihren Intentionen nicht nur auf eine metatheoretische Betrachtung erziehungswissenschaftlicher Darstellungen, zu der sie auch einiges Material liefert, sondern sie soll letztlich eine Bearbeitungsweise pädagogischer Probleme darstellen.“ (PASCHEN / WIGGER, 1992b, S.7)

Abschließend kann ich sagen, dass ich den Einsatz des Konzeptes insgesamt als sehr gewinnbringend einschätze, auch wenn ich mir darüber bewusst bin, dass die von mir gesammelten Erfahrungen sich allein auf eine einzige Lerngruppe beziehen, in der ein großer Teil der SuS ein offensichtliches Interesse an der Arbeit mit dem Konzept entwickelte. Letzteres leite ich zumindest aus der Beobachtung des Verhaltens der SuS während des Unterrichts ab. So schienen zahlreiche SuS mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit den Leitfragen Interesse daran zu entwickeln, einen Text auf die zugrundegelegten Begründungen zu beleuchten. Außerdem lassen auch die vorgenommenen Bewertungen der Unterrichtsreihe (s. Anhang, 1.) diese Tendenz erkennen. Der Sachverhalt, dass SuS aus anderen Kursen sich die Arbeitsmappen von SuS meines Kurses organisierten und kopierten, weist ebenfalls darauf hin, dass sie das Konzept als gewinnbringend einschätzten.

In jedem Fall meine ich, dass die Arbeit mit dem Konzept einen Denkanstoß gewährleistet sowie eine Möglichkeit eröffnet, den unter I. erwähnten Problematiken im Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft zu begegnen.

²⁷ Vor dem Hintergrund der von mir gemachten Erfahrungen möchte ich bei einer erneuten Einführung in die Arbeit mit dem Konzept nicht auf ein derartiges Gespräch verzichten.

VI. LITERATURVERZEICHNIS

Bayer, K. [1999]

Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Westdeutscher Verlag, Opladen 1999

Brauneck, P. / Urbaneck, R. / Zimmermann, F. [1996]

Methodensammlung. Verlag für Schule und Weiterbildung, Soest 1996

Kienpointner, M. [1992]

Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. fromann-holzboog, Stuttgart – Bad Cannstatt 1992 (problemata, 126)

Buth, M. [1996]

Einführung in die formale Logik unter der besonderen Fragestellung: Was ist Wahrheit allein aufgrund der Form. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1996

Busse, S. [2003]

Der Film „Das Experiment“ als Einstieg in das Unterrichtsvorhaben „Macht und Autorität“ im Pädagogikunterricht der Jahrgangsstufe 11/I. In: Pädagogikunterricht. Alternativen. 23 (4), 2003, S. 27-42

Dörpinghaus, A. / Helmer, K. (Hrsg.) [1999]

Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. Königshausen und Neumann, Würzburg 1999

Hurrelmann, K. [1994]

Mut zur demokratischen Erziehung! In: Pädagogik 94 (7-8), 1994, S. 13ff

Klein, W. [1980]

Argumentation und Argument. In: Kreuzer, H. (Hrsg.): Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 38/39, Metzler, Stuttgart – Weimar 1989, S. 9-57

Kopperschmidt, J. [1989]

Methodik der Argumentationsanalyse. fromann-holzboog, Stuttgart – Bad Cannstatt 1989 (problemata, 119)

Paschen, H. [1988]

Stützungen. In: Bildung und Erziehung. 41 (4), 1988

Paschen, H. [1992]

Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Paschen, H. / Wigger, L.: Pädagogisches Argumentieren. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992, S. 141-153

Paschen, H. / Wigger, L. (Hrsg.) [1992a]

Pädagogisches Argumentieren. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992

Paschen, H. / Wigger, L. [1992b]

Zur Analyse pädagogischer Argumentationen. Bericht des Forschungsprojektes „Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente“. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen [1999]

Erziehungswissenschaft. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Ritterbach Verlag, Frechen 1999

Schwarzkopf, R. [2000]

Argumentationsprozesse im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und Fallstudien. Franzbecker, Hildesheim 2000

Toulmin, S. [1975]

Der Gebrauch von Argumenten. Scriptor, Kronberg 1975

von Braunmühl, E. [1997]

Was ist antipädagogische Aufklärung? Mißverständnisse, Mißbräuche, Mißerfolge der radikalen Erziehungskritik. Kid-Verlag, Bonn 1997

von Schoenebeck, H. [1993]

Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. Knauer, München 1993

Weingarten, R. / Pansegrau, P. [1993]

Argumentationsstile im Unterricht. In: Sandig, B. / Püschel, U.: Stilistik. Band III. Argumentationsstile. Georg Olms Verlag, Hildesheim – New York 1993

Internetseiten:

<http://www.teachsam.de> (Stand: Januar 2004)

CD-Rom:

Facharbeit und besondere Lernleistung. Wissenschaftliches Arbeiten. Planen – erstellen – präsentieren. Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 1999

ANHANG

1. Schülerkommentare

Nachstehend sind die anonymen Schülerbewertungen der unter IV. 2 beschriebenen Reihe aufgelistet. Die Reihenfolge ist zufällig²⁸.

Ich fand die Argumentationsanalysen sehr gut, da man nun weiß, worauf man bei seinen eigenen Argumentationen achten muss.
Die Texte über die verschiedenen Erziehungsstile waren interessant, hätte aber gerne noch ein paar mehr Meinungen von anderen Pädagogen / Antipädagogen gehört.

Mir gefiel die Reihe zur Argumentationsanalyse recht gut. Dafür, dass das Thema recht trocken ist, haben Sie es interessant gestaltet und durch die Diskussionen ‚Pep‘ hineingebracht. Besonders die Diskussion über Antipädagogik mit Hubertus von Schönebeck fand ich sehr anregend und auch überraschend.

Argumentationsanalysen sind an sich zwar auf jeden Fall wichtig, vor allem weil sie in anderen Fächern vernachlässigt werden; über einen so langen Zeitraum jedoch langweilig.
Es ist aber wirklich interessant sich in verschiedene Erziehungsanschauungen reinzulesen. Diskussion mit Antipädagoge war ungewöhnlich, deswegen ziemlich anschaulich.

Die Unterrichtsreihe war im allgemeinen meiner Meinung nach sehr interessant. Es gab viele Fakten, die einen überrascht haben und die man so nie geahnt hätte.
Die Argumentationsanalysen haben auf jeden Fall geholfen den Text besser zu verstehen, wenn sie auch manchmal nur Wiedergabe des Textes waren.

Thema Erziehung sehr interessant

- Texte leicht verständlich
- Argumentationsanalysen zum Teil schwierig auf Texte anwendbar, da Fragen des Leitfadens manchmal nicht durch Text beantwortbar
- Leitfragen gut verständlich

Ich denke, die Reihe zur Argumentationsanalyse war hilfreich, da ich jetzt besser verstehe, worauf es dabei ankommt und worauf man achten muss.
Die verschiedenen Erziehungsstile waren auch interessant, vor allem, weil man sich das gut vorstellen konnte und sich gut eine Meinung daraus bilden konnte.

Es ist zwar wichtig so etwas zu lernen, teilweise auch interessant, aber es war viel Theorie und trocken, wurde deshalb etwas langweilig.

²⁸ Ein Schüler hat keine Bewertung abgegeben, da er an dem Tag, an dem die Beurteilung durchgeführt wurde, krank war. Hätte er nachträglich abgestimmt, wäre sein Urteil demgemäß nicht mehr anonym gewesen.

- Es war interessant zu erfahren, welche Erziehungsstrukturen (Stile) vorhanden sind und wie diese sich auf ein Kind auswirken können.
 - Außerdem fand ich es gut, dass wir in der Gruppe die Argumentationsstruktur herausgearbeitet haben, da man alleine nie auf solche guten Ergebnisse kommen würde, geschweige denn alle Argumente herausarbeiten könnte
- Fazit: Unterrichtsreihe war gut und interessant

- interessant über verschiedene Erziehungsstile zu erfahren
- das Erlernen, wie man eine Argumentationsanalyse anfertigt, fand ich gut, wobei dieses dann an manchen Stellen etwas langweilig war
- Diskussionsrunde war gut, da man die Unterschiede zwischen den verschiedenen Argumentationsarten (vor und nach dem Besprechen) gut erkennen konnte

Ich fand die Argumentationsanalysen recht gut, da man sich an den vorgegebenen Leitfragen orientieren konnte. Außerdem fand ich interessant, die verschiedenen Erziehungsstile zu lernen, da ich vorher von ihnen nichts wusste. Die Argumentationsanalysen können mir nicht nur im Fach Pädagogik weiterhelfen, sondern auch in dem Fach Deutsch und in anderen.

- Unterrichtsreihe interessant dargestellt
- Dank Leitfragen zur Argumentationsanalyse gute Hilfestellung für Argumentationen (auch für andere Fächer von Nutzen)

Gut!!! Diskussionsrunden mit anschließender Besprechung; die Leitfragen (genaue Arbeitsangaben)

- interessant verschiedene Erziehungsstile kennen zu lernen
- Argumentationsanalyse zeigte, wie wichtig es ist, seine eigene Meinung durch gute Argumente untermauern zu können

- interessant (insbesondere die Erziehungsstile)
- Argumentationsanalyse war sehr hilfreich und gut
- Leitfragen zur Argumentationsanalyse gut erklärt
- Diskussion etwas langweilig

- ich fand die Unterrichtsreihe sehr interessant, weil wir sehr viele neue Aspekte in der Erziehung und die ganzen verschiedenen Erziehungsstile kennen gelernt haben
- die Argumentationsanalysen teilweise etwas langweilig

Ich fand die Unterrichtsreihe sehr interessant. Zu sehen, welche Erziehungsstile es gibt und wie sie angewendet werden. Die Argumentationsanalysen über die jeweiligen Texte waren aufschlussreich und man konnte sich dadurch das Ganze bildhaft darstellen.

2. Arbeitsaufträge zum Einstieg in die Arbeit mit den Leitfragen

1. Diskutiert in eurer Gruppe die in der Einleitung angeführten sechs Gründe für das Argumentieren.
Könnt ihr euch diesen Gründen anschließen?
Seht ihr vielleicht noch weitere Gründe, warum das Argumentieren sowie das Analysieren von Argumenten im Pädagogikunterricht wichtig ist?
2. Bayer betont, dass Argumentation immer auf unterschiedlichen miteinander konkurrierenden Weltbildern von Menschen beruht. Dabei geht er von folgender These aus: „Wer argumentiert, der tritt nicht nur für seine Ansichten in der gerade aktuellen Diskussion ein, sondern für das Weltbild, das ihm selber nützt!“ (Bayer 1999, S. 65f). Daraus zieht er den Schluss: „Wer argumentiert, übt Macht aus.“ (ebenda, S. 67)
 - a.) Ergeben sich aus Bayers These eurer Meinung nach weitere Gründe, warum es notwendig ist, pädagogische Argumentationen ‚durchschauen‘ zu können sowie selber ‚gut‘ argumentieren zu können?
 - b.) Diskutiert Bayers Ansicht vor dem Hintergrund eures Wissens zu ‚Macht‘ und ‚Autorität‘.²⁹

²⁹ An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass eine einleitende Thematisierung von menschlicher Macht und Autorität im Zuge dieser Unterrichtsreihe sinnvoll ist (vgl. IV., 1.), da die dabei gewonnen Erkenntnisse hier zur Auseinandersetzung und zur Bewertung der von Bayer aufgestellten These über den Zusammenhang zwischen Argumentation und Macht genutzt werden können. Aufbauend auf den von den SuS dazu entwickelten Positionen wurde im vorliegenden Fall dann die besondere Bedeutung von Argumentationen in der Erziehungswissenschaft herausgestellt.

3. Übersicht über die Thesen und Begründungen der ersten Diskussion

Nachstehend ist eine Übersicht über die von den SuS genannten Thesen und Begründungen der ersten Diskussion zum Thema „Die Bedeutung von Macht und Autorität in Erziehungsprozessen“ angeführt. Sie basiert auf den Mitschriften der SuS sowie auf deren Abgleich mit dem zugehörigen Video.

1. These: Autorität hat einen großen Stellenwert, aber auch Grenzen

Begründungen:

- Beispiele aus dem Freundes- und Bekanntenkreis
- Grenzen bieten Schutz

2. These: Autorität ist wichtig für das weitere Leben

Begründungen:

- in Gesellschaft hineinwachsen
- Respekt vor anderen Menschen ist notwendig



durch Autorität gelernt

3. These: Autorität hat in den letzten 50 Jahren an Bedeutung verloren

Begründungen:

- andere Maßstäbe, Normen und Werte
- Es ist wichtig ‚Nein‘ sagen zu können.

4. These: Autorität der Erziehungsperson ist abhängig vom Alter der Kinder

Begründungen:

- je älter, desto ‚unwichtiger‘ Grenzen
- eigene Verantwortung ausbilden

5. These: Basis des Autoritätsverhältnisses sollte gegenseitiger Respekt sein

Begründungen:

- Vertrauen zur Autoritätsperson ist wichtig
- Autoritätsperson wird sonst nicht ernst genommen

6. These: Autorität hängt mit ‚Macht‘ zusammen

Begründungen: keine

4. Plakate der SuS zur Auswertung der ersten Diskussion mit Hilfe der Leitfragen

Im Folgenden werden die Inhalte der Plakate der vier verschiedenen Kleingruppen angeführt, die den SuS als Grundlage der Präsentation ihrer Ergebnisse zur Auswertung der von ihnen im Rahmen der ersten Diskussion zum Thema „Die Bedeutung von Macht und Autorität in Erziehungsprozessen“ vorgebrachten Thesen und Begründungen diente.

1. Gruppe:

zur 1. These

↑ Beispiele aus dem Freundes- und Bekanntenkreis

↑ Grenzen bieten Schutz (auch These)

> bewertend

⊗ Alltagswissen

→ eigene Erfahrung

= eingeschränkte Qualität ↓

zur 2. These

↑ in Gesellschaft hineinwachsen

↑ Respekt vor anderen Menschen ist notwendig

> bewertend

⊗ Alltagswissen

→ eigenes Weltbild

= eingeschränkte Qualität →

zur 3. These

↑ andere Maßstäbe, Normen und Werte

↑ Es ist wichtig ‚Nein‘ sagen zu können. (auch These)

> bewertend

⊗ Alltagswissen / Fakten

→ aus heutiger Sicht

= hohe Qualität ↑

zur 4. These

↑ je älter, desto ‚unwichtiger‘ Grenzen

↑ eigene Verantwortung ausbilden

> bewertend

⊗ Alltagswissen / Fakten

→ aus heutiger Sicht

= hohe Qualität ↑

zur 5. These:

↑ Vertrauen zur Autoritätsperson ist wichtig (These)

↑ Autoritätsperson wird sonst nicht ernstgenommen

> bewertend

⊗ Alltagswissen

→ eigene Erfahrungen

= keine richtige Begründung, eingeschränkte Qualität ↓ →

2. Gruppe

1. Leitfrage

- es liegt keine Argumentation vor / wenige Ansätze
- nur aneinandergereihte Thesen
- Thesen auf Alltagswissen und persönlichen Erfahrungen

2. Hauptaussagen

Autorität hat einen großen Stellenwert, aber auch Grenzen

3. Leitfrage

- Siehe 1.)
- Andere Thesen stützen sich immer auf die Hauptthese

4. Leitfrage

- alle Thesen waren bewertend
- auf Alltagswissend beruhend

5. Leitfrage

- Alltagswissen
- Persönliche Erfahrungen

6. Leitfrage

- es liegen keine Fehlschlüsse vor
- es lag kein Wissen vor / Alltagssprache angewandt
- tendenziöses Gerede / Killerphrasen: teilweise ja

3. Gruppe

1. Leitfrage

Ansätze einer Argumentation liegen vor

2. Leitfrage

Autorität ist in der Erziehung wichtig, hat gewisses Maß (Hauptaussage)

3. Leitfrage

Argumente hängen zusammen und bauen aufeinander auf

4. Leitfrage

Sie ist beschreibend und bewertend

5. Leitfrage

Die Argumentation stützt sich auf Alltagswissen und Quellen (z.B. Zeitung)

6. Leitfrage

man hat kein Contra

4. Gruppe

Die 1. These trifft besonders in der heutigen Zeit zu. Sie stützt sich auf unsere Erfahrungen, die sowie in unseren Familien als auch in unserem Freundeskreis gemacht worden sind. Zu viel Autorität kann das Kind im schlimmsten Falle in die entgegengesetzte Richtung treiben.

Auch die 2. These stützt sich teils ebenfalls auf die von uns gemachten Erfahrungen und teils auf unseren gesunden Menschenverstand, der uns signalisiert, dass das Anpassen an die Gesellschaft und das Respektieren von anderen Menschen erst durch gute Erziehung, die auch durch Autorität gekennzeichnet ist, ermöglicht wird.

These 1 könnte man als die Grundlage für These 2 darstellen.

Ist erkannt, dass Autorität einen großen Stellenwert hat und wurde autoritär erzogen, so ist die Grundlage für das weitere Leben geschaffen.

Die 3. These lässt uns über die Vergangenheit nachdenken, in der die autoritäre Erziehung einen noch höheren Stellenwert hatte und in der die Grenzen, auf die wir uns in These 1 beziehen, nicht klar gesehen wurden.

Heutzutage gibt es andere Maßstäbe, andere Normen und Werte, die auch die Erziehungsmethoden beeinflussen und verändern. So wird in unserer Zeit auch die Fähigkeit ‚Nein‘ zu sagen und seine eigene Meinung äußern zu können als wichtig befunden.

4. These – auch diese These stützt sich natürlich überwiegend auf unsere eigenen Erfahrungen. Da unser Weltbild sich mit unserer Entwicklung ändert und wir mit zunehmendem Alter immer mehr in unsere eigene Verantwortung herein wachsen, verliert die Autorität unserer Bezugspersonen mehr und mehr an Wichtigkeit und wir werden letztendlich selbst zu Autoritätspersonen.

Dass Respekt wichtig ist, wie uns auch These 5 vor Augen führt, ist sicherlich jedem bewusst.

Jede einzelne unserer Thesen ist nur in Verbindung mit Respekt zutreffend.

Die letzte These ist kritisch zu betrachten. Wo gerade noch von Respekt gesprochen wird, wird nun Macht mit Autorität in Verbindung gebracht. Es ist unserer Meinung nach nicht angebracht zu behaupten eine Autoritätsperson habe ‚Macht‘ über denjenigen, der ihr Respekt entgegen bringt. ‚Macht‘ klingt in diesem Zusammenhang eher negativ, obwohl autoritäre Erziehung doch eher als positiv beschrieben wird.

Autorität hängt allenfalls mit Kontrolle zusammen, die hier nicht in Form von Macht auftritt und die auch nicht ausgereizt werden darf.

Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Das gleiche gilt für Skizzen und andere Darstellungen.

Gladbeck, den 23.05.04

(Unterschrift)