

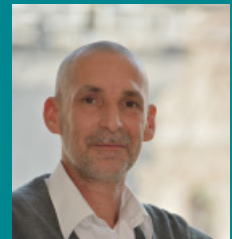
Thomas Weiß

# Fachdidaktisch übergreifend: Argumentieren

## Der Autor

Thomas Weiß lehrt als Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Thomas Weiß  
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Oberbettringer Straße 200  
D-73525 Schwäbisch Gmünd  
e-mail: [thomas.weiss@ph-gmuend.de](mailto:thomas.weiss@ph-gmuend.de)



# Fachdidaktisch übergreifend: Argumentieren

## Abstract

Argumentieren ist eine kulturspezifische Technik zur Herstellung eines gemeinsam geteilten Wissens. Der Beitrag stellt nach kurzen argumentationstheoretischen Einblicken ein dreigliedriges heuristisches Modell der Kompetenz Argumentieren vor und diskutiert dieses Modell am Beispiel konkreter Lernaufgaben für den Evangelischen Religionsunterricht. Mit Überlegungen zur Übertragung des Modells auf andere schulische Fächer wird gezeigt, dass Argumentieren eine Fähigkeit ist, die in allen Fachdidaktiken verankert sein sollte und zugleich eine allgemeine fachdidaktische Herausforderung darstellt.

## Schlagworte

Modell argumentieren – Lernaufgaben – fachdidaktisch übergreifend

# Cross-disciplinary: arguing

## Abstract

Arguing is a culturally specific technique for the production of shared knowledge. After a brief insight into argumentation theory, this paper presents a tripartite heuristic model of the competence argue and discusses this model using the example of specific learning tasks for Protestant religious education. The examination of how this model could be transferred to other school subjects shows that argue is a skill that should be incorporated into all subject didactics or teaching methodologies while, at the same time, it poses a general challenge in subject didactics.

## Keywords

argumentation model – learning tasks – cross-disciplinary didactics

## Einleitung

Als wissenschaftliche Disziplin hat eine jegliche Fachdidaktik domänenspezifische Lehr-/Lernprozesse im Blick. Es lassen sich auch Bereichsdidaktiken festmachen, wie beispielsweise eine Fremdsprachendidaktik oder eine naturwissenschaftliche Didaktik. Darüber hinaus gibt es in Lehr-/Lernprozessen zu fördernde Fähigkeiten, die über die Zuordnung zu einer spezifischen Fachdidaktik reichen bzw. quer zu aller Fachdidaktik liegen. Zu diesen Fähigkeiten gehört das *Argumentieren*. Die verbalsprachliche Tätigkeit Argumentieren lässt sich als eine kulturspezifische Technik beschreiben, die auf Überzeugung, Geltung, Wahrscheinlichkeit und Wahrheit abzielt. Das Besondere ist, dass es sich dabei um ein Verfahren handelt, „mit dem einer etwas, was strittig ist, mit Hilfe von Unstrittigem unstrittig machen will oder kann.“<sup>1</sup> was voraussetzt, dass es Aussagen gibt, die allgemein anerkannt sind – das *Unstrittige* – und dass es Aussagen gibt, die in den Status der Anerkennung zu überführen sind – das *Strittige* oder das *Fragliche*. Diese formale Beschreibung des Verfahrens *Argumentieren* ist hier bewusst gewählt, weil sie verdeutlicht, dass beispielsweise ein historisches, mathematisches, theologisches Argumentieren erst durch entsprechende Inhalte *als* ein historisches, mathematisches, theologisches Argumentieren identifiziert werden kann. Dies dürfte einsichtig machen, weshalb Argumentieren eine Fähigkeit ist, die in jeglicher fachdidaktischer Forschung zu verankern ist und die, so lässt sich behaupten, eine allgemeine fachdidaktische Herausforderung darstellt. Auf die jeweilige Domäne ausgerichtet wird fachdidaktisch zum Argumentieren umfangreich geforscht.<sup>2</sup> Mit dem Fokus auf das Fach *Religion* lassen sich die folgenden Forschungsansätze ausmachen: Eine – auch in fachdidaktischer Hinsicht – interdisziplinär angelegte empirische Studie zur Frage, ob SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe am Beispiel Schöpfung und Evolution fachspezifisch aber auch fachübergreifend argumentieren (können).<sup>3</sup> Eine Studie, die Aufgaben zu Gottesbildern und Auferstehungsvorstellungen von SchülerInnen entwickelt und in eigens dafür eingerichteten Settings erprobt, ob damit unterrichtlich eine Argumentationskompetenz zu fördern ist.<sup>4</sup> Studien, die die Kontextuali-

---

1 NUSSBAUMER, Markus: Argumentation und Argumentationstheorie, Heidelberg: Julius Groos 1995, 1.

2 Vgl. als Beispiel: BUDKE, Alexandra u.a. (Hg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern, Münster / New York: Waxmann 2015.

3 BASEL, Nicolai: Schülerargumente zu Evolution und Schöpfung. Eine Untersuchung zur Entwicklung eines fächerübergreifenden Modells von Argumentationsfähigkeit, in: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:8-diss-164479> [abgerufen am 23.03.2021]; WEIß, Thomas: Fachspezifische und fachübergreifende Argumentation am Beispiel Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen - Empirische Analysen - Jugendtheologische Konsequenzen, Göttingen: Göttingen: V&R unipress 2016 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63, Habilitationsschrift); BASEL, Nicolai / WEIß, Thomas / HARMS, Ute u.a.: Students' Arguments on the Science and Religion Issue - the Example of Evolutionary Theory and Genesis, in: Journal of Biological Education (JBE) (2013).

4 SCHWARZKOPF, Theresia: Vielfältigkeit denken. Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 15; Dissertation).

tät von Argumentationen in den Fokus rücken<sup>5</sup>, neutestamentliche Streitgespräche zum Anlass nehmen, um Vorschläge für Unterrichtsaufgaben zu entwickeln<sup>6</sup> oder die Sprachpraxis Argumentieren unter praxistheoretischen Prämissen versuchen zu erfassen.<sup>7</sup> Stefan Altmeyer legt ein Modell einer Argumentationskompetenz vor, welches die *Dimensionen* Rezeption, Produktion und Interaktion und die *Operatoren* Behaupten, Begründen, Kritisieren; Bewerten, Positionieren, Konsequenzen bedenken; bildungssprachliche Mittel beinhaltet.<sup>8</sup> Fachdidaktisch konzeptionell wird auf rationale theologische Urteile abgehoben.<sup>9</sup> Das von Grümme im Jahr 2006 gefällte Urteil, dass das Thema *Argument, Argumentation, Argumentationsfähigkeit* in der religionspädagogischen Forschung bisher nicht die entsprechende Beachtung erfährt<sup>10</sup>, dürfte sich damit etwas relativiert haben. Dennoch muss festgehalten werden, dass eine breit angelegte religionspädagogische / religionsdidaktische Forschung zum Argumentieren im Religionsunterricht fehlt; es mangelt ebenso an entsprechenden Lehrmaterialien oder einem umfassendem Pool didaktischer Aufgaben, die ein bewusstes Einüben eines Argumentierens im unterrichtlichen Geschehen fördern könnten. Vorliegender Beitrag möchte nach kurzen argumentationstheoretischen Einblicken (1) ein heuristisches Modell der Kompetenz *Argumentieren* vorstellen und diskutieren (2). Am Beispiel konkreter Lernaufgaben für den Evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 5/6<sup>11</sup> wird die vorgeschlagene Modellierung überprüft (3), um anschließend Übertragungsmöglichkeiten des Modells auf andere Unterrichte (4) zu beschreiben. Ein Resümee (5) beschließt den Beitrag.

5 Weiß, Thomas: Fördert evangelischer Religionsunterricht die Fähigkeit zu argumentieren? Beschreibung und Interpretation einer Stundenbeobachtung an einem Wiener Gymnasium, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“, Stuttgart: Calwer 2013, 118–124 (= Jahrbuch zur Jugendtheologie 2).

6 Weiß, Thomas: Die Frage nach der Auferstehung. Theoretische Voraussetzungen und unterrichtspraktische Modellierungen zu Markus 12,18-27, in: ROOSE, Hanna / BÜTTNER, Gerhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): „Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht“ - Jugend und Bibel, Stuttgart: Calwer 2018 (= Jahrbuch Kinder- und Jugendtheologie 2), 153–162.

7 Weiß, Thomas: Argumentieren, in: BRIEDEN, Norbert u.a. (Hg.): Praktiken – Artefakte – Akteure. Religionsunterricht beobachten, 2021, in Druck.

8 ALTMEYER, Stefan: Wiederkehr der Religion: Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung?, in: ALTMEYER, Stefan / BITTER, Gottfried / THEIS, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 89–100. Mit diesem Modell will Altmeyer eine Fähigkeit als Teilnahme am Diskurs operationalisiert wissen. Der von Altmeyer verwendete Begriff der *Teilnahme* am Diskurs wird von SCHWARZKOPF 2015 [Anm. 4], 45 kritisch problematisiert.

9 TAUTZ, Monika: Argumentieren lernen im Rahmen religiöser Bildungsprozesse. Einüben in die Rationalität religiöser Überzeugungen, in: BUDKE, Alexandra u.a. (Hg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern, Münster / New York: Waxmann 2015, 153–166. Der Beitrag prüft allerdings nicht, wie SchülerInnen diese unterrichtlich anwenden lernen sollen.

10 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Nicht mehr als ein „Läberfach“? Argumentative Gesprächsmethoden im Religionsunterricht, in: GRUNDLER, Elke / VOGT, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien, Tübingen: Stauffenburg 2006, 131–146.

11 In Österreich sind dies die Jahrgangsstufe 1/2 der Unterstufe.

## 1. Kurze argumentationstheoretische Einblicke

Philosophisch pointiert ist Argumentieren eine mündliche oder schriftliche Sprachhandlung, die über die Stützung einer Aussage zu einer Schlussfolgerung gelangt, welche den beteiligten GesprächspartnerInnen logisch, stimmig oder einsichtig erscheint.<sup>12</sup> In einer argumentativen Kommunikationssituation geht es somit um die Begründung einer Behauptung, die dann in ein Urteil überführt werden kann, „wenn sie darauf angelegt ist, den vernünftig denkenden Menschen zu überzeugen“.<sup>13</sup> Ein solcher Überzeugungsprozess gelingt, wenn er „an ein gemeinsames Bezugssystem, gemeinsame Wertvorstellungen“<sup>14</sup> anknüpfen kann. Der Ermöglichungsgrund eines Übergangs zur Konklusion ergibt sich „erst durch die den entsprechenden Zusammenhang stiftende Schlußregel.“<sup>15</sup> Der Begriff *Schlussregel* ist problematisch. Er wird in linguistischen Forschungsansätzen als *Präsupposition* / *Schlusspräsupposition* bezeichnet und kontrovers diskutiert. In der linguistischen, sich auf die analytische Sprachphilosophie berufenden Forschung wird eine semantische Theorie zur Präsupposition von einer pragmatischen unterschieden.<sup>16</sup> Der Fokus ist hier auf die *pragmatische* Präsuppositionstheorie gerichtet, die sich von einer semantischen dadurch unterscheidet, dass von einem gemeinsamen (nicht eigens sprachlich geäußerten) Hintergrund ausgegangen wird. Es wird von einem *kollektiven Wissen* gesprochen<sup>17</sup>, von einem *gemeinsamen Hintergrundwissen* (mutual background)<sup>18</sup>, oder von einem *Weltwissen*<sup>19</sup>. Eine Präsupposition bzw. Schlusspräsupposition ist – pragmatisch verstanden – eine inhaltliche Relation, die den Übergang zur Konklusion ermöglicht, weil sie sinnstiftend ist oder sein soll. Diese *Sinnvoraussetzungen* müssen inferiert werden: Um die Bedeutung von Aussagen zu erfassen, wird eine Person durch kognitive Prozesse veranlasst zu *inferieren*, d.h. dasjenige, was an Bedeutungen in einem sprachlichen Ausdruck nicht durch die Wortsemantik enthalten ist, wird aus dem eigenen Wissen und den eigenen Erfahrungen ergänzt. Der Begriff *Inferenz* meint, dass Präsuppositionen von SprecherIn / SchreiberIn und HörerIn / LeserIn *benutzt* werden, um den Sinn des Gesagten /

12 Vgl. GIL, Thomas: Argumentationen – Der kontextbezogene Gebrauch von Argumenten, Berlin: Parega 2012.

13 PERELMAN, Chaïm / OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1958 / deutsch: 2004). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles, 1958 ; zitiert wird hier nach der deutschen Ausgabe: KOPPERSCHMIDT, Josef (Hg.): *Die neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren*, Stuttgart / Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 2004, 41.

14 EBD., 154.

15 KIENPOINTNER, Manfred: *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*, Stuttgart / Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 1992, 45.

16 Vgl. ERNST, Peter: *Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme*, Berlin / New York: De Gruyter 2002.

17 Vgl. KELLER, Rudi: *Wahrheit und kollektives Wissen. Zum Begriff der Präsupposition*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1974, 93.

18 Vgl. LEVINSON, Stephen C.: *Pragmatik. Neu übersetzt von Martina Wiese*. Tübingen: Niemeyer 2000, 224.

19 Vgl. ERNST 2002 [Anm. 16], 19.

Geschriebenen von den eigenen Voraussetzungen, also den eigenen Erfahrungen zu erschließen, wobei diese Ergänzungen durch gesammelte Erfahrungen nur dann zu einer Sinnstiftung führen, wenn diese wiederum sprachlich ausgedrückt werden können. Dass Äußerungen ergänzt werden können, „hängt von unserem Weltwissen ab.“<sup>20</sup> Dieses Weltwissen bildet die Hintergrundfolie, aus der heraus sich eine Präsupposition als Sinnvoraussetzung ergibt. Der Begriff *Weltwissen* darf nicht als ein wie auch immer gelagertes Objektives werden, sondern als dasjenige, was der/die Einzelne erfahren hat (also z.B. auch soziales Rollenverhalten). Es kann nach Ernst durchaus auch auf eine nichtexistente, imaginierte Welt referiert werden; der Begriff *Weltwissen* ist etwas „ungenau und wenig präzise“, sodass dieser Begriff als „Mitzuverstehendes“ beschrieben wurde.<sup>21</sup> Unter argumentationstheoretischen (aber auch didaktischen) Prämissen eignet sich für eine Aufgabenkonstruktion (vgl. das Beispiel Punkt 3) die von Kienpointner zusammengestellte Typologie von drei Großklassen mit insgesamt 22 Subklassen kontextabstrakter Argumentationsmuster.<sup>22</sup> Diese Muster kennzeichnen *formal*, wie von einer Behauptung zu einer Konklusion gelangt werden kann und können damit *inhaltlich* in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden. Die in der Typologie versammelten Argumentationsmuster gehen von einem pragmatischen Verständnis der Präsupposition aus, d.h. die Schlussregel fungiert jeweils als Ermöglichungsgrund eines Übergangs zur Konklusion. Die erste Großklasse ist nach Kienpointner schlussregelbenutzend. Diese Muster (z.B. Kausalmuster, Muster des Vergleiches) sind immer wieder in der Tradition zu finden und zwar bezogen auf Inhaltsrelationen, d.h. die Muster der Großklasse I setzen die Inhaltsrelationen voraus. „Da die entsprechenden Schlußregeln zwar Regularitäten beinhalten, aber in der Alltagsargumentation in den seltensten Fällen Allsätze im strengen Sinn bilden, ist I nicht mit deduktiver Argumentation gleichzusetzen, schon gar nicht mit deduktiver Argumentation im Sinne der formalen Logik.“<sup>23</sup> Die zweite Großklasse wird schlussregeletablierend genannt. Es handelt sich hier um ein Muster (induktives Beispielmuster), da es sich um eine „induktive Argumentation im engeren Sinn“<sup>24</sup> handelt. Der Schluss wird aufgrund einiger Beispiele (manchmal auch nur eines Beispiels) gezogen, wobei der allgemeine Satz, die Regelmäßigkeit, in weiteren Argumentationen als Schlussregel benutzt werden kann, d.h. die weitere Argumentation müsste sich dann aus Teilen der Großklasse I zusammensetzen, denn das Beispiel wird als Konklusion

---

20 EBD., 31.

21 EBD., 20.

22 Vgl. WEIß 2016 [Anm. 3], 90–99; Die Muster wurden von Kienpointner an der deutschen Alltagssprache überprüft.

23 KIENPOINTNER 1992 [Anm. 15], 243.

24 EBD.

verwendet und „nicht als Prämisse der Argumentation.“<sup>25</sup> Die dritte Großklasse wird als Schlussregel weder benutzend noch etablierend gekennzeichnet und ist differenziert in illustratives Beispiel-, Analogie- und Autoritätsmuster. Beim illustrativen Beispielmuster wird die Schlussregel nicht wie in II etabliert, sondern wie in I als Prämisse genutzt, allerdings nicht als vorausgesetzte, sondern durch mehrere Beispiele veranschaulicht. Im Analogiemuster werden Schlussregeln weder wie in I benutzt noch wie in II etabliert. Ein solches Muster besteht eher darin, dass der zu ziehende Vergleich zwei Realitätsbereiche berührt, die nicht zusammengehören. Das Autoritätsmuster setzt eine Schlussregel voraus, aber nicht wie in I und auch nicht wie in II, weil hier Schlussregeln bereits bestehende Regeln bekräftigen bzw. eine solche Regel „bestätigt (oder wie im Fall von Kontraargumentationen mithilfe der Autorität widerlegt)“ werden.<sup>26</sup> Nach diesen kurz gehaltenen argumentationstheoretischen Einblicken wird auf das heuristische Modell fokussiert.

## 2. Heuristisches Modell der Kompetenz Argumentieren

Sollen didaktische Aufgaben zum Argumentieren entwickelt und effektiv im Unterricht eingesetzt werden, sind Fragen in verschiedenen Kontexten zu stellen bzw. zu diskutieren. Die erste Frage betrifft den Kontext schulischer Unterricht: Was soll im Religionsunterricht gefördert werden? Die Antwort erscheint banal, ist aber für die Modellierung grundsätzlich. Gefördert werden soll ein (theologisches) *Argumentieren*, also eine (sprachliche) Tätigkeit und nicht eine (theologische) *Argumentation*. Der Unterschied liegt darin, dass *Argumentieren* eine zielgerichtete Tätigkeit ist, um Prämissen / Thesen begründen zu können, der Ausdruck *Argumentation* hingegen bezieht sich auf den Modus der Überzeugungsherstellung, also *wie* mittels Verknüpfung von Argumenten eine Überzeugung hergestellt wird bzw. werden kann. Dies wirft ein Licht auf die Frage, ob von einer *Argumentationskompetenz* oder ob nicht eher von einer *Kompetenz Argumentieren* die Rede sein muss.<sup>27</sup> Die zweite Frage ergibt sich aus dem Kontext der hier platzierten argumentationstheoretischen Voraussetzungen, insbesondere aus den kontextabstrakten Argumentationsmustern, die zur Aufgabenkonstruktion herangezogen werden. Die Modellierung von Kompetenzmodellen ist in der Regel domänenspezifisch, weil Kompetenzen domänenspezifisch gefördert wer-

---

25 EBD.

26 EBD., 244.

27 Dieser feine Unterschied ist mir erst beim Schreiben dieses Beitrages vollends bewusst geworden. An anderer Stelle habe ich noch von Argumentationskompetenz gesprochen. Vgl. Weiß, Thomas: Argumentieren fördern im evangelischen Religionsunterricht, in: БУДКЕ, Alexandra (Hg.): Argumentieren und Vergleichen – interdisziplinäre fachdidaktische Tagung zu Köln, 2021, i.D.



den sollen. Die Besonderheit der Kompetenz *Argumentieren* liegt darin, dass sie vorerst *domänenunspezifisch* formuliert werden muss, da nur am inhaltlichen Kontext entschieden werden kann, ob es sich um ein historisches, mathematisches, theologisches Argumentieren handelt, wie einleitend vermerkt. Die dritte Frage steht im Kontext, aus welchen Teilkompetenzen sich die Kompetenz *Argumentieren* zusammensetzen könnte. Die von Altmeyer vorgeschlagenen Dimensionen Rezeption, Produktion und Interaktion sind eher bei der Entwicklung von Aufgaben / Aufgabenstämmen zu beachten. Die von ihm vorgeschlagenen Operatoren Behaupten, Begründen, Kritisieren, Bewerten, Positionieren, Konsequenzen bedenken, bildungssprachliche Mittel sind eher eine Schnittmenge zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten.<sup>28</sup> Wenn Argumentieren eine Fähigkeit ist, Strittiges / Fragliches plausibel in Unstrittiges / Unfragliches zu überführen, diese Überführung aber davon abhängt, dass nicht alles fraglich sein kann, so dürfte eine Teilkompetenz die Fähigkeit sein, auf feste Wissensbestände zurückgreifen zu können. Ein solcher Rückgriff ist ein deutender Rückgriff, da er auf den eigenen Erfahrungen aufbaut. Eine zweite Teilkompetenz ist zu beschreiben mit der Fähigkeit einer aktiven Teilnahme an einem inhaltlich konkreten Diskurs. Der Diskursbegriff rekurriert dabei nicht auf den von Habermas, weil Argumentieren nicht (nur) dazu dient, „dass sich die Betroffenen auf irgendeine Lösung einigen.“<sup>29</sup>, also entsprechend einer herrschaftsfreien idealtypischen Kommunikationssituation agiert wird. Der Übergang vom Argument zur Konklusion durch sinnstiftende Präsupposition kann z.B. auch einen neuen Fragehorizont entstehen lassen, der verschiedene Betrachtungsweisen aufzeigen kann. Da hier von einem *mehr* auszugehen ist, bildet der Hintergrund dieser zweiten Teilkompetenz der Foucault'sche Diskursbegriff: Diskurse sind „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses mehr macht sie irreduzibel auf das Sprechen [parole] und die Sprache [langue]. Dieses *mehr* muss man ans Licht bringen.“<sup>30</sup> Die dritte Teilkompetenz ist mit der Fähigkeit einer kritischen (Selbst)-Einschätzung zur Plausibilität der getätigten Aussagen zu umschreiben. Diese drei Fähigkeiten bedingen sich beim Hervorbringen einer argumentativen Aussage wechselseitig. Es dürfte beispielsweise unmöglich sein, zu einer kritischen Plausibilitätseinschätzung einer Aussage zu gelangen, ohne auf feste Wissensbestände zurückgreifen zu können und sich aus diesem Rückgriff heraus aktiv am inhalt-

---

28 Vgl. zu den Dimensionen und Operatoren ALTMAYER 2013 [Anm. 8].

29 WOHLRAPP, Harald: Der Begriff des Arguments: Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft, Würzburg: Königshausen & Neumann 2009, 119.

30 FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main: suhrkamp 1973, 74 (Hervorhebung: TW).

lich konkreten Diskurs zu beteiligen. Abbildung 1 stellt den wechselseitigen Bezug grafisch dar.

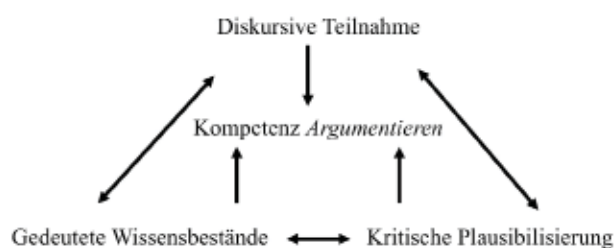


Abb. 1: Heuristisches Modell Kompetenz Argumentieren

Das hier vorgeschlagene heuristische Modell dient zur Orientierung bei der Entwicklung didaktischer Aufgaben für den evangelischen Religionsunterricht. Die Beschreibung von Standardformulierungen (siehe dazu näheres unter Punkt 3) muss ein solches Modell flankieren. Es sind auch die Nachteile dieses Modells zu benennen. Ein Nachteil ist darin zu sehen, dass es eine emotionale aber auch eine motivationale Beteiligung nicht berücksichtigt, sondern nur den rationalen Kern. Es berücksichtigt zum zweiten nicht – sondern setzt voraus – die altersgemäße Beherrschung von Sprache, wie sich verständlich ausdrücken zu können, also auf die jeweilige Sache / den Gegenstand sprachlich angemessen zu reagieren, was ein Konzedieren einschließt. Zum dritten verdeutlicht es nicht die Tatsache, dass der Kompetenz *Argumentieren* die Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel prinzipiell vorgelagert ist, auch dann, wenn dieser erst durch argumentieren erzeugt wird (Einstellungs- / Überzeugungsänderung).

### 3. Beispiele für Lernaufgaben zum Argumentieren

Die jetzt vorzustellenden Beispiele sind für die Jahrgangsstufe 5/6 (deutsches Schulsystem) konzipiert. Aus der Kienpointner'schen Typologie sind für diese Jahrgangsstufe die folgenden kontextabstrakten Argumentationsmuster ausgewählt: Aus der Großklasse I das Kausal- und das Vergleichsmuster, aus der Großklasse III das illustrative Beispielmuster und das Autoritätsmuster. Es kann davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen der Jahrgangsstufe 5/6 kognitiv in der Lage sind, Aussagen zu Ursache – Wirkung, vergleichende oder illustrierende Aussagen sowie Aussagen zu machen, die sich auf eine Autorität beziehen, wie beispielsweise die als natürliche Autorität wahrgenommene Mutter, LehrerIn oder TrainerIn. Im Fokus der drei vorgestellten Beispiele steht das kau-

sale Argumentieren. Das Material für alle drei Beispiel ist einem Schulbuch entnommen.<sup>31</sup>

### 3.1 Aufgabenbeispiel 1

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Darstellung einer Versammlung von Vertretern der zwölf Stämme Israels mit dem Titel *Das Volk Israel will einen König*.<sup>32</sup> Die Aufgabe 1 bezieht sich auf die Rezeption der im Schulbuch vorgetragenen Äußerung durch die SchülerInnen. Die Aufgabe 2 verlangt, dass die SchülerInnen das Kausalmuster anwenden, d.h. sie produzieren Argumente aus den vorgegebenen Formulierungen.

*Input:* In der Tabelle findest du Argumente, die *für* einen König in Israel sprechen und Argumente, die *gegen* einen König in Israel hervorgebracht werden. Die Zahlen 1 bis 12 stehen für jeweils einen Vertreter der ursprünglichen 12 Stämmen Israels.

*Aufgabe 1:* Kennzeichne die Argumente *für* einen König mit A und die gegen einen König mit B wie im Beispiel gezeigt. Es gibt auch Argumente, die weder für noch gegen einen König sind. Kennzeichne diese Argumente mit C. Wenn du dir unsicher bist, lass das Feld einfach frei.

*Beispiel:*

	Argument
1 = A	Ein König könnte die Streitigkeiten unseren Stämmen endlich beenden.
2 = B	Die einzelnen Stämme könnten nicht mehr alleine über sich bestimmen.

*A, B oder C?*

	Argument
1 =	Auch im Frieden könnte ein König unsere Stämme besser zusammenhalten.
2 =	Wir würden endlich zu einem richtigen starken Volk vereint.
3 =	Die einzelnen Stämme könnten nicht mehr alleine über sich bestimmen.
4 =	Es gäbe endlich eine einheitliche Rechtsprechung.
5 =	Ein König könnte uns im Krieg besser führen.
6 =	Israel braucht keinen König, weil es schon einen unsichtbaren hat, nämlich Gott.
7 =	Ob es uns gut geht, hängt nicht davon ab, ob wir einen König haben oder nicht. Ich enthalte mich der Stimme.
8 =	Wir müssten dann Steuern zahlen.
9 =	Ein König braucht einen Hofstaat und großen Besitz. Er würde unsere Söhne und Töchter an seinen Hof holen und unsere besten Felder und Weinberge wollen.
10 =	Ich bin mir unsicher. Ich enthalte mich der Stimme.
11 =	Unsere Nachbarvölker könnten uns nicht mehr verspotten, weil wir keinen König haben.
12 =	Ein König könnte die Streitigkeiten unseren Stämmen endlich beenden.

Abb. 2: Aufgabe 1, Jahrgang 5/6

<sup>31</sup> EILERTS, Wolfram / KÜBLER, Heinz-Günter: Kursbuch Religion elementar. 1. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart: Calwer u.a. 2016.

<sup>32</sup> EILERTS / KÜBLER 2016 [Anm. 31], 132–133.

*Aufgabe 2:* Sieh dir bitte in der Tabelle noch einmal die Aussage von Nummer 11 an. Da wird mit einem ‚weil‘ begründet. Eine solche Aussage nennt man kausales Argumentieren, das heißt übersetzt: du kannst von einer Ursache (z.B.: es regnet) auf eine Wirkung (die Straße ist nass) schließen. Nimm dir das Regenbeispiel zum Vorbild und füge in die von dir mit C gekennzeichneten Aussagen ein ‚weil‘ oder ein ‚deshalb‘ ein. Dann hast du selbst ein kausales Argument hergestellt. Du schaffst das!

### 3.2 Aufgabenbeispiel 2

Auch dieses Beispiel bezieht sich auf das Thema *Das Volk Israel will einen König*. Es soll das kausale Argumentieren üben, jetzt aber verstärkt an der Produktion eigener Argumente.

*Input:* Es ist ganz schön schwierig zu entscheiden, ob es einen König in Israel geben soll oder lieber nicht. Ein Mann, in der Tabelle die Nummer 6, behauptet, dass ‚Israel keinen König braucht, weil es mit Gott schon einen (unsichtbaren) König hat.‘ Der Mann begründet seine Aussage mit ‚weil‘. Du kennst das ja schon, das kausale Argumentieren: Von einer Wirkung (hier: *keinen König brauchen*), wird über *weil, denn, deshalb...* auf die Ursache (hier: *Gott ist der König von Israel*) geschlossen.

*Aufgabe:* Schreibe zuerst auf, was du dir vorstellst, was Gott können müsste, wenn er der König von Israel ist. Verwende dann ein Verbindungswort und schreibe auf, wie dein Argument dafür lautet, dass Gott König von Israel ist. Schau dir dazu die beiden Beispiele in der Tabelle an und formuliere drei weitere Beispiele.

Deine Vorstellung von Gott als König	Mögliche Verbindungswörter	Dein Argument, weshalb Gott König von Israel ist oder sein sollte.
<i>Gott muss ganz stark sein.</i>	<i>weil, denn, deshalb, also, darum...</i>	<i>Weil Gott ganz stark ist, kann er Israel auch gut beschützen.</i>
<i>Gott ist immer da.</i>	<i>weil, denn, deshalb, also, darum...</i>	<i>In Israel kann jeder gut leben, denn Gott ist immer da.</i>

Abb. 3: Aufgabe 2, Jahrgang 5/6

### 3.3 Aufgabenbeispiel 3

Dieses Beispiel hebt auf Interaktion ab und ist eine Aufgabe, die die Einheit Mose<sup>33</sup> abschließen könnte.

*Input:* Wir spielen Argumentations-Domino. Dieses Spiel lässt sich besonders gut zu zweit bis zu viert spielen. Die Dominokärtchen haben zwei Felder, die nicht zueinander gehören. Das passende zweite Feld befindet sich auf einem anderen Kärtchen. Die Kärtchen werden gemischt und gleichmäßig verteilt. Derjenige mit der Startkarte legt seine Karte auf den Tisch. Nun wird das erste Feld vorgelesen. Alle Spieler schauen, welches Kärtchen mit dem passenden zweiten Feld dort angelegt werden kann. Derjenige mit dem passenden Kärtchen legt dieses an und liest noch einmal beide Teile vor. (Achtung: Der Übergang zwischen zwei Kärtchen muss immer ein Behauptung-Argument (grün-rot) oder ein Argument-Schlussfolgerung (rot-blau) sein!)<sup>34</sup> Diskutiert in der Gruppe darüber weshalb dieses Kärtchen passt. Dann wird der neue Teil der Argumentation vorgelesen und geschaut, wer passend anlegen kann. Wer zuerst alle seine Kärtchen anlegen konnte, hat gewonnen. Die Geschichte Moses hilft euch dabei, die richtige Reihenfolge der Kärtchen zu finden.<sup>35</sup>

START	denn er sorgte dafür, dass das Volk Israel in Ägypten Essen und Land bekam.	weil das Volk Israel immer größer wurde.	da das Volk Israel trotzdem größer wurde.
Gott half dem Wandervolk Israel in der Hungersnot,	Der Pharao hatte Jahre später Angst vor dem Volk Israel und versklavte es,	Alle israelitischen Jungen wurden von den Ägyptern umgebracht,	Eine Frau setzte ihren Sohn aber am Nilufer aus und er wurde von Ägyptern gefunden.
Deshalb überlebte der kleine Mose und wuchs am ägyptischen Königshof auf.	weil er zum Schutz eines Israeliten einen ägyptischen Aufseher erschlagen hatte.	Deshalb ging Mose zurück nach Ägypten und sprach mit dem Pharao.	Darum schickte Gott 10 Plagen nach Ägypten.
Doch als Mose erwachsen war musste er aus Ägypten nach Midian in die Wüste fliehen,	Gott erschien Mose in Form eines brennenden Dornbusches und gab ihm den Auftrag das Volk Israel aus Ägypten zu führen.	Der Pharao aber ließ die Israeliten nicht gehen.	Die letzte Plage tötete den Sohn des Pharaos.

Abb. 4: Aufgabe 3, Jahrgang 5/6

<sup>33</sup> Vgl. EBD., 116–129.

<sup>34</sup> Diese Unterscheidung wurde mit SchülerInnen geübt; es kann an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden.

<sup>35</sup> Die Aufgabenidee wurde von einer studentischen Hilfskraft entwickelt und umgesetzt. Sie kann hier nur in Ausschnitten wiedergegeben werden. An dieser Stelle herzlichen Dank an Frauke Rebecca Paschitta!

### 3.4 Reflexion zu den Aufgabenbeispielen

Alle drei vorgestellten Aufgabenbeispiele sind so angelegt, dass pro Aufgabe eine beschriebene Teilkompetenz gefördert werden könnte. Vom Aufgabenstamm aus betrachtet ist beim ersten Beispiel im ersten Aufgabenteil eine Zuordnungsaufgabe zu sehen, während der zweite Aufgabenteil auf eine Übertragungsleistung abzielt. SchülerInnen müssen hier auf ihre eigenen Wissensbestände zurückgreifen aber auch zu einer kritischen Plausibilisierung kommen. Von einem theologischen Argumentieren kann in dieser Aufgabe noch nicht gesprochen werden, zumindest nicht von einem explizit theologischen Argumentieren, vielleicht von einer Anbahnung zu einem theologischen Argumentieren. Mindestens für die zweite Aufgabe im Beispiel 1 lässt sich als Standardformulierungen vorschlagen:

1. Mindeststandard: SchülerInnen können – sprachlich verständlich – Relationen zu fraglichen Sachverhalten unter Verwendung der formalen Argumentationsmuster Kausalität, Vergleich, Illustration oder Autorität auf beliebige Inhalte anwenden.

Auch das zweite Aufgabenbeispiel zielt auf einen Rückgriff auf eigene Wissensbestände und auf kritische Plausibilisierung ab, dürfte allerdings von einem höheren Anforderungsniveau geprägt sein als Beispiel 1. SchülerInnen müssen sich vor der eigentlichen Formulierung des Arguments im Klaren werden über ihre eigenen Vorstellungen. Diese betreffen zwei Kontexte: *Gott* und *König sein*. Sie müssen kognitiv zu einer Verschmelzung *Gott* und *König* gelangen, ehe sie in der Lage sind, ein entsprechendes kausales Argument formulieren zu können. Sicherlich ist den SchülerInnen die theologische Metapher *Königtum Gottes* nicht bewusst oder vertraut. Dennoch kann bei der Formulierung der Argumente von einem theologischen Argumentieren ausgegangen werden, da diese Metapher Voraussetzung der Formulierung ist, die auch im Unterricht bewusst gemacht werden kann, z.B. in einer mündlichen Metareflexion nach individueller schriftlicher Bearbeitung der Aufgabe, wie weiter unten noch ausgeführt wird. Verlangt die Aufgabe ein höheres Anforderungsniveau, dann lässt sich als zweite Standardformulierung vorschlagen:

2. Regel-Standard: SchülerInnen können – sprachlich verständlich – Relationen zu fraglichen Sachverhalten unter Verwendung der formalen Argumentationsmuster Kausalität, Vergleich, Illustration oder Autorität auf beliebige Inhalte anwenden. Sie können die Plausibilität der sprachlich ausgedrückten

Relation zu fraglichen Sachverhalten sowie zur Stärke / Schwäche der sprachlich ausgedrückten Relation kontextuell einordnen und bewerten.

Das Aufgabenbeispiel verlangt freilich keine kontextuelle Einordnung und Bewertung von *Stärke / Schwäche der sprachlich ausgedrückten Relation*, ganz im Gegensatz zum dritten Aufgabenbeispiel, welches auf Interaktion abzielt. Entsprechend der Aufgabenstellung sind eine Kontextualisierung der vorgegebenen Formulierungen und eine Bewertung (passt zusammen, passt nicht zusammen) vorzunehmen. Dieses Beispiel ist deutlicher an der Regel-Standardformulierung orientiert als Aufgabenbeispiel 2, auch wenn es ebenfalls nicht zum Abwägen von *Stärken / Schwächen* kommt. Ein solches ließe sich nur in unterrichtlichen Zusammenhängen beobachten, was eine Erprobung der konstruierten Aufgaben nahelegt. Die vorgestellten Aufgaben ermöglichen direkt keine Förderung der Teilkompetenz (aktive) *diskursive Teilnahme*. Sie bewegen sich im Bereich der Schriftlichkeit – zumindest die Beispiele 1 und 2. Als dritter Vorschlag ist dennoch eine Formulierung zur Exzellenz einzuführen:

3. Exzellenz-Standard: SchülerInnen können – sprachlich verständlich – Relationen zu fraglichen Sachverhalten unter Verwendung der formalen Argumentationsmuster Kausalität, Vergleich, Illustration oder Autorität auf beliebige Inhalte anwenden. Sie können die Plausibilität der sprachlich ausgedrückten Relation zu fraglichen Sachverhalten sowie zur Stärke / Schwäche der sprachlich ausgedrückten Relation kontextuell einordnen und begründet bewerten sowie durch Hinzunahme eines Perspektivwechsels (im Lichte anderer Möglichkeiten) kritisch hinterfragen und reflektieren.

Das mündliche Unterrichtsgespräch könnte ermöglichen, die Teilkompetenz *diskursive Teilnahme* entsprechend der Exzellenz-Standardformulierung zu fördern, beispielsweise durch Fragen wie *Weshalb hast du das aufgeschrieben?* (Beispiel 2) oder *Begründet einmal die Zusammensetzung im Dominospiel*. Erst auf dieser mündlichen Unterrichtsebene würde der Unterricht zum eigentlichen Ziel gelangen: Die schriftlich fixierten Beiträge der SchülerInnen werden in einer umfassenden Auswertung reflektiert. Auf der Ebene einer Metareflexion könnte gemeinsam mit den SchülerInnen geprüft werden, welchen Horizonten ihre Aussagen entspringen. Denkbar ist auch (beim Aufgabenbeispiel 2 und 3) eine argumentativ angelegte Bewertung aus einer BeobachterInnen- / Publikumsrolle. Auf dieser Metaebene kann eigentlich erst von einer Argumentationskompetenz gesprochen werden, weil erst hier das *Wie* einer Verknüpfung von Argumenten und somit die Herstellung einer Überzeugung einsichtig werden.

## 4. Überlegungen zur Übertragung des Modells

Es wurde schon angedeutet, dass in diesem Beitrag die Kompetenz *Argumentieren* domänenunspezifisch modelliert ist, was u.a. mit den argumentationstheoretischen Voraussetzungen zusammenhängt. Insbesondere sichert die Verwendung der kontextabstrakten Argumentationsmuster die Übertragung in andere Fächer. Die Muster bilden Ordnungsstrukturen, die fachdidaktisch – also spezifisch – bearbeitet werden müssten. Sicherlich können nicht alle 22 Subklassen dieser Typologie von jedem Fach übernommen werden. So dürfte sich z.B. das Autoritätsmuster nicht für ein mathematisches Argumentieren eignen, insofern mit dem Begriff *Autorität* eine Person gemeint ist. Muster wie das Kausalmuster, das Vergleichsmuster, das induktive und illustrative Beispielmuster aber auch die Analogie hingegen eignen sich für alle Fächer bzw. anhand dieser könnte das Modell auf andere Fächer übertragen und durch inhaltlich fachspezifische Aufgaben gefüllt werden. Aber auch aus der Modellierung selbst heraus ergeben sich Argumente, die eine Übertragung auf / in andere Fächer sinnvoll erscheinen lässt. In jedem vorgetragenen Argument muss ein Rückgriff auf vorhandenes und insofern anerkanntes Wissen erfolgen, ansonsten wäre es überhaupt nicht möglich, etwas Strittiges in Unstrittiges zu überführen. Beispielsweise ist die Kreiszahl  $\pi$  eben nicht ungefähr 3,14... sondern genau 3,14..., was gewusst werden muss. D.h. die Teilkompetenz *Rückgriff auf Wissen* ist jedem Argumentieren zu eigen bzw. ohne eine solche Teilkompetenz lässt sich nicht argumentieren. Dies dürfte auch für die Teilkompetenz *diskursive Teilnahme* gelten. An einem Diskurs aktiv teilzunehmen erfordert – ausgehend vom hier verwendeten Diskursbegriff – die Bereitschaft, die eigene Wirklichkeitswahrnehmung in eine Mehrperspektivität einzuspeisen, die eigene kontextuelle Gebundenheit bekannt zu geben aber auch das Anerkennen, aus dem eigenen Kontext heraus an einer spezifischen Problemstellung zu scheitern, weil dafür eben keine plausiblen Argumente zur Verfügung stehen. Gerade dieser zuletzt genannte Punkt lässt sich deutlich an der Teilkompetenz *kritische Plausibilisierung* ausmachen. Kritisieren zu können bedeutet ja vordergründig, die eigene Vernunft zu gebrauchen, das eigene Denken zur Urteilsfindung zu benutzen. Insofern ist die Teilkompetenz *kritische Plausibilisierung* ein selbstvertretenes Einsichtig machen, was keiner Fachkultur fremd sein dürfte. Die vorgetragenen Überlegungen speisen sich aus bildungstheoretischen Annahmen, wie beispielsweise bei Benner<sup>36</sup> diskutiert aber auch den *Begegnungen verschiedener Weltmodi* entsprechend der Formulie-

---

36 Vgl. BENNER, Dietrich: Allgemein Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim / München: Juventa<sup>5</sup>2005.



rung von Baumert<sup>37</sup>. Was in einem Kontext widerspruchsfrei ist und Geltung erlangt hat, muss nicht ebenso in einem anderen Kontext widerspruchsfrei und geltend sein; die leider immer noch anhaltende Diskussion um Schöpfung *oder* Evolution gibt hierfür ein Beispiel ab. Die vorgeschlagene Modellierung der Kompetenz *Argumentieren*, verstanden als heuristisches Modell für die Konstruktion von unterrichtlichen Aufgaben könnte, so lässt sich zusammenfassend notieren, hilfreich sein, fachspezifisch aber auch fachübergreifend eine Kompetenz zu fördern, die eine entscheidende Voraussetzung für die Mündigkeit der nachwachsenden Generationen sein dürfte. Dass Fachdidaktiken hierzu in wissenschaftliche Diskurse eintreten, wäre die Voraussetzung der Förderung der fachdidaktisch querliegenden Kompetenz *Argumentieren*.

## 5. Resümee

Die Fähigkeit *Argumentieren* ist als eine allen schulischen Fächern querliegende Fähigkeit gekennzeichnet. Deshalb ist im vorliegenden Beitrag der Versuch unternommen, ein Modell vorzustellen, welches diese Fähigkeit vorerst domänenunspezifisch beschreibt. Gleichwohl sind mit den drei Aufgabenbeispielen zu einem evangelischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufe 5/6 konkrete inhaltliche Vorschläge unterbreitet, da *Argumentieren* keine abstrakte, sondern eine inhaltlich konkrete sprachliche Handlung ist und als Handlung immer einen Anlass braucht. Sie ist somit an fachspezifische inhaltliche Kontexte gebunden und damit fachdidaktisch relevant. In kritischer Reflexion ist notiert, was dieses Modell nicht zu leisten in der Lage ist. Demgegenüber sind Überlegungen angestrengt, ob nicht gerade die Kontextabstraktheit der Teilkompetenzen sowie die kontextabstrakten Argumentationsmuster bei der Konstruktion konkreter, fachdidaktisch verantworteter Aufgaben hilfreich sein könnten. *Argumentieren* zeigt sich so im Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik bzw. fachdidaktisch übergreifender Forschungsanstrengungen.

---

<sup>37</sup> Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002, 100–150.