

Bericht zur Tagung „Fachlich Argumentieren lernen“

18./19.09.2014 in Köln

Das Verstehen und Formulieren von Argumentationen gilt als grundlegende Voraussetzungen für eine mündige Teilhabe an Meinungsbildungsprozessen. Doch welche Formen und Strukturen von Argumentationen lassen sich beobachten und zeigen sich Unterschiede zwischen geographischen Argumentationen und denen anderer Fächer? Diesen und weiteren Fragen widmete sich eine am 18. und 19. September 2014 veranstaltete Tagung, zu der das Seminar für Geographie und ihre Didaktik der Universität zu Köln (Prof. Dr. Alexandra Budke, Prof. Dr. Frank Schäbitz) in Kooperation mit Kollegen der Biologiedidaktik (Prof. Schlüter) und Mathematikdidaktik (Prof. Meyer) eingeladen hatte. An der im Schloss Köln-Wahn ausgerichteten Veranstaltung nahmen 80 Wissenschaftler und Praktiker unterschiedlichster Fächer teil.

Fragen über Strukturen und Funktionen von Argumentationen sowie die Förderung von Argumentationskompetenzen haben in den letzten Jahren vor allem in der Geographiedidaktik, aber auch in der Diskursforschung an Bedeutung gewonnen. Unter Argumentationen werden allgemein Kommunikationssequenzen verstanden, bei denen versucht wird, eine strittige Behauptung durch Begründungen zu stützen oder zu widerlegen. Argumentationskompetenz umfasst dann die individuellen Fähigkeiten, mündliche und schriftliche Argumentationen zu verstehen, eigene Argumente zu formulieren und in Situationen interaktiver Kommunikation kompetent zu agieren.

Die Förderung dieser Argumentationskompetenzen in Schule und Studium folgt zentralen gesellschaftlichen Zielen, sind doch die Fähigkeiten zum Verständnis und zur Formulierung von Argumentationen in demokratisch verfassten Gesellschaften eine wichtige Voraussetzung für freie Meinungsbildung und Wertorientierung. So kann Argumentationskompetenz dazu beitragen, schwache von starken Argumenten zu unterscheiden, aber auch Verschleierungen und Beeinflussungsversuche zu erkennen. Damit werden gleichsam Möglichkeiten und Kompetenzen zur konstruktiven Mitsprache und Beteiligung an Entscheidungsprozessen gesichert. In einer Gesellschaft mit umfassenden Wahlmöglichkeiten sind Argumentationen aber längst auch zu einer Alltagsroutine geworden, gilt es doch, eine Vielzahl von Entscheidungen vor sich selbst oder anderen zu rechtfertigen. Die Lernforschung hat zudem nachgewiesen, dass Argumentationen für den Erkenntnis- und Lernprozess von besonderer Bedeutung sind, da sie die Verknüpfung von älteren mit neueren Wissensbeständen fördern. Es ist daher wenig verwunderlich, dass das Konzept der Argumentationskompetenzen in den letzten Jahren enorm an Aufmerksamkeit und Bedeutung gewonnen hat und die Förderung der Argumentationsfähigkeit von Schülern und Studierenden längst in den Bildungsstandards aller Fächer angekommen ist.

Dennoch lässt sich erstaunliches beobachten: während es aufbauend auf der Rhetorik einen großen Fundus an Fachliteratur über gutes Argumentieren gibt und das Thema auch in der Geographiedidaktik inzwischen etabliert ist, bleiben fächerübergreifende und vergleichende Untersuchungen über Strukturen und Anwendungen von Argumentationen bislang noch recht übersichtlich. Diesen bisherigen Erkenntnisse und weiteren offenen Forschungsfragen widmete sich die Kölner Tagung, die damit erstmals in Deutschland die Gelegenheit für einen breiten interdisziplinären Austausch unterschiedlichster Fachdidaktiken bot. Die achtzehn Vorträge und zwölf Poster-Präsentationen konnten zeigen, dass die Fragenstellungen und Herausforderungen vielfältig

sind und einer vertiefenden Betrachtung lohnen. Die zentralen Erkenntnisse der Tagung, die abschließend in einem offenen Forum diskutiert wurden, lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Erscheinungsformen der Argumentationen

In Lehre und Praxis können mindestens drei Erscheinungsformen von Argumentationen unterschieden werden. Erstens treten Argumentationen als explizite Form des Diskurses auf, bei dem eine zu klärende Behauptung anhand von Argumenten begründet werden soll. Diese expliziten Argumentationen können von einfach angelegten Begründungen bis hin zu komplexen Argumentationsstrukturen reichen und folgen in ihrer Grundstruktur zumeist dem weit verbreiteten Modell von Toulmin. Diese Erscheinungsform ist für Problemstellungen typisch, die komplexe und mehrperspektivische Entscheidungen bzw. Begründungen erfordern, so dass man von einem Arena- oder Diskursmodell der Argumentation sprechen kann. Zweitens wurde deutlich, dass Argumentationen bereits implizit in Beschreibungen enthalten sein können und dabei nicht zwingend in ihrer strategischen Funktion als Argument markiert und erkannt werden. Erkenntnisse hierzu liefert vor allem die Geschichtsforschung, in der es zur linguistisch begründeten Erkenntnis zählt, dass in jeder historischen Narration auch Argumente eingewoben sind. Drittens begegnet man Argumentationen in Form von Vermittlungskommunikationen in der Ausbildung. Damit sind Situationen gemeint, in denen eine Lehrperson bei auftretenden Unklarheiten argumentativ eine Erklärung bietet. Argumentationen treten daher nicht nur im Rahmen von Verhandlungsdiskursen, sondern auch als Vermittlungsform in Lehr-Lern-Kontexten auf. Um Missverständnisse zu vermeiden, sollten diese drei Erscheinungsformen der Argumentationen in einem interdisziplinären und fächerübergreifenden Diskurs immer unterschieden werden.

Fächerspezifik der Argumentationen

Aufgrund der thematischen Ausrichtung der Unterrichtsfächer lassen sich die darin zur Anwendung kommenden Argumentationen zumeist inhaltlich unterscheiden. Die in den Argumentationen enthaltenen Themen widmen sich dann u.a. geographischen, mathematischen, religiösen, sprachlichen oder physikalischen Fragen. Davon zu unterscheiden sind spezifische Formen der Argumentation, die sich in unterschiedlichen Fächern ausbilden. So treten Argumentationen in der Geographie vor allem in Form raumbezogener Mensch-Umwelt-Diskurse auf, die eine sehr komplexe und vernetzte Struktur aufweisen. Wenn bspw. über den Klimawandel, die Energiewende oder Zuwanderung debattiert wird, sind zumeist mehrere Themenfelder und die Perspektiven unterschiedlicher Akteure involviert. Typisch geographische Argumentationen thematisieren daher nicht nur den Raum, sondern sind zugleich sachlich mehrdimensional und sozial multiperspektivisch angelegt. Solche Konstellationen erfordern das Erkennen unterschiedlicher thematischer Kontexturen, so dass es gilt, ökonomische, politische oder moralische Argumentationsstränge zu unterscheiden und abzuwägen. In der Mathematik treten Argumente hingegen als Beweise in Erscheinung, wo sie in formell-mathematischer Zeichensprache ausgeführt als die eigentlichen, „strengen Argumente“ gelten. In sprachorientierten Fächern kommen hingegen Argumentationen zur Anwendung, die interpretativ-verstehend angelegt sind, aber auch Begründungen, die auf die Strukturen von Sprache als Zeichensystem abzielen. In der Philosophie wiederum geht es um das Hinterfragen von Setzungen und damit um das Einüben einer Beobachtungsform zweiter Ordnung. Es wird nicht gefragt, ob etwas gerecht oder ungerecht ist, sondern was unter Gerechtigkeit verstanden wird. So kann in diesen selbstreferentiell angelegten Beobachtungsschleifen schließlich die Argumentation selbst zum Gegenstand der Argumentation werden. Im Religionsunterricht werden

wiederum nicht nur formal-logische Schlüsse zugelassen, sondern auch Verweise auf Emotionen, deren Begründungswert in religiösen Argumentationen auf die epistemische Bedeutung von Gefühlen zurückgeführt werden. Zu den typisch historisch angelegten Argumentationen im Fach Geschichte zählen wiederum Erklärungen, warum es zu bestimmten historischen Ereignissen kam. Eine zweite Form historischen Argumentierens ist die Diskussion über die Güte und Relevanz historischer Quellen, d.h. die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Daten.

Diese Beispiele lassen eine Vielzahl fachspezifischer Argumentationen erkennen, die sich in einem Geographisieren, Mathematisieren, Biologiesieren oder Theologisieren von strittigen Fragen äußern. Im Erlernen dieser fachspezifischen Argumentationen geht es darum, in einem spezifischen Kontext sprachfähig zu werden. So wird in der Mathematik auf die Frage: „Lohnt es sich für Frau Beyer, zum Tanken von Trier nach Luxemburg zu fahren?“, als Antwort eine Berechnung erwartet und nicht die durchaus gleichfalls berechnete und geographisch deutbare Antwort: „Nein, das lohnt sich nicht, denn es belastet die Umwelt.“

In einigen Fällen dienen die als fachspezifisch deklarierten Argumentationsformen auch der Selbstbeschreibung und Identitätspolitik der Fächer. So gelten Beweise als „das Herz der Mathematik“, während sich die Geographie als eine raumbezogene Mensch-Umwelt-Wissenschaft versteht, die sich der Beschreibungen und Erklärungen komplexer räumliche Zusammenhänge widmet. In vielen Fällen wird also die Fachidentität mit einer spezifischen Argumentationslogik verbunden, die auf das „Wesen“ oder den „Kern“ des Faches verweist.

Fächer als Argument

Im Weiteren hat sich gezeigt, dass in thematisch komplexen Argumentationen die Fächer bzw. Verweise auf einzelne Fächer selbst zum Argument werden können. Besonders anschaulich wurde dies am Beispiel der Mathematik erläutert. So hat die Mathematik als „Argumentations-Argument“ nahezu alle Gesellschaftsbereiche durchdrungen. Die Ausweisung von Durchschnittswerten, Anteilen und Indizes sind weit verbreitet und Verweise auf mathematisch begründete Daten gelten als Beleg für gesicherte Aussagen. Zugleich zeigen sich aber auch Meinungen, die mathematisch begründete Argumente ablehnen, wie sie in der vielfach zitierten Aussage „Glaube keiner Statistik, die du nicht selber gefälscht hast.“ zum Ausdruck kommt. Die Geographie wird hingegen häufig als Argument bzw. Beleg für ökologische Erfordernisse angeführt. Wenn etwas von der Geographie nachgewiesen wurde, dann hat das ökologisch-systemische Relevanz. Die Beispiele zeigen, dass nicht nur fachspezifisch generierte Daten zum Argument werden, sondern auch die Glaubwürdigkeit der Fächer ins Feld geführt werden kann. Auf diese Weise gewinnt die Reputation eines Faches Einfluss auf die Relevanz und Stärke von Argumenten.

Diagnose und Bewertungen von Argumentationen

Um in der Ausbildung von Schülern und Studierenden den Grad der Kommunikationskompetenz einschätzen zu können, werden Mittel zur Diagnose und Bewertung von Argumentationen benötigt. Erste erfolgreiche Modelle wurden anhand konkreter fachspezifischer Aufgabenstellungen entwickelt. So wurde ein in der Geographie erprobtes Modell vorgestellt, in dem die Argumentationen nach fünf Merkmalen bewertet wurden: der Relevanz der Inhalte, der Aussagestruktur der Argumentation, der sprachlichen Qualität sowie den Fähigkeiten zur Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und des Raumbezugs. Vorgestellt wurde zudem eine an der Universität Köln durchgeführte Pilotstudie, mit der versucht wird, einen fächerübergreifenden

Vergleich der Argumentationskompetenz zu erstellen. Erste Ergebnisse lassen im Erkennen „guter“ Argumentationen auf Unterschiede zwischen den Fächern schließen. Hier gilt es die fächerübergreifenden und fachspezifischen Kriterien für die Bewertung der Argumentationen genauer herauszuarbeiten, um darauf aufbauend für den Unterricht geeignete Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien entwickeln zu können.

Insgesamt ist es mit der Tagung gelungen, die allgemeine Bedeutung der Argumentationen für die Kompetenzentwicklung von Schülern und Studierenden, aber auch für gesellschaftliche Diskurse deutlich zu machen. Erkennbar wurde, dass Argumentationen sehr stark von fachspezifischen Perspektiven geprägt sein können, die es in Argumentationen zu erkennen und zu reflektieren gilt. Die Fächer folgen einem gesellschaftlichen Deutungs-vorrat an unterschiedlichen Perspektiven, die zu spezifischen Beobachtungszugänge zur Welt führen. Die Strukturierung nach einer Fachspezifik ist daher nicht nur eine Differenzierung nach Wissensinhalten, sondern auch eine nach Sichtweisen auf die Welt. Gleiche Problemstellungen – wie eine in Erwägung gezogene Tankfahrt von Trier nach Luxemburg – können dann aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: mit Blick auf die Kosten als mathematische Frage der preisoptimalen Entscheidung, mit politischem Blick auf die Unterstützung der einheimischen Wirtschaft oder mit dem Blick auf die Umweltbelastung als ökologische Frage. Auf die schulische Ausbildung bezogen, muss allerdings beachtet werden, dass der schulische Fächerkanon kein vollständiges Abbild aller gesellschaftlich möglichen Beobachtungsperspektiven bietet. Es gibt nicht nur die mathematische, biologische, geographische oder in komplexen Fragen die ökologische oder ethische Perspektive, sondern auch Perspektive die anderen Unterscheidungen folgen, wie der nach Geschlecht oder Gesundheit, die aber keinen Beobachtungsroutinen einzelner Fächer oder deren Schwerpunktsetzungen folgen. Das Einüben von Argumentationen sollte daher neben den fachspezifischen Argumentationslogiken immer auch die Potenzialität anderer Perspektiven einkalkulieren.

Die Ergebnisse der Tagung werden in einem Tagungsband zusammengefasst, der vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität zu Köln finanziert und voraussichtlich im Frühjahr 2015 erscheinen wird.

Alexandra Budke, Frank Schäbitz, Jan Glatzer (Universität Köln)