

Elke Grundler und Sara Rezat

Argumentative Themenentfaltung in Schülersgesprächen und Schülertexten

Abstract: *This paper considers how students develop arguments in oral discussions as well as in written texts. It is shown that students systematically form their line of argumentation by integrating descriptive text passages. Thereby they create complex and highly enfolded argumentations. This practice contrasts with the traditional way of learning and teaching reasoning in school.*

1. Einleitung

Argumentieren ist eine sprachlich komplexe Handlung, in der mithilfe von Positionierungen, Begründungshandlungen, konzessiven Handlungen und Modalisierungen Dissens bearbeitet, z. T. in Konsens übergeführt oder auch in eine Form des anerkannten Dissens gebracht wird.

Im Zusammenhang schulischen Argumentierens entspricht es nach wie vor der methodisch-didaktischen Tradition, dem schriftlichen Argumentieren das mündliche Argumentieren curricular „vorzuschalten“, möglicherweise, weil es als einfacher oder direkter zugänglich empfunden wird. Spezifika in den Anforderungen der unterschiedlichen Medialitäten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2010) werden dabei kaum in den Mittelpunkt des Lernens gestellt. Dies ist aber hinsichtlich der Didaktisierung argumentativer Themenentfaltung durchaus von Interesse, insofern die Fingierung des argumentativen Dialogs (Rezat 2011, S. 8; ähnlich Feilke 2010, S. 11) im schriftlichen Kontext ganz andere Herausforderungen stellt als die direkte Interaktion. Gleichzeitig wird das Argumentieren curricular nach wie vor in der Mittelstufe verortet, also nachdem narrative, beschreibende und explikative sprachliche Handlungen bereits unterrichtlich thematisiert wurden.

Grundsätzlich wird eine gelungene Argumentation neben den jeweiligen spezifisch medialen Ausformungen mit sogenannten ausgebauten Argumenten in Verbindung gebracht, d. h. solchen, in denen der semantische Inhalt thematisch komplex entfaltet wurde (vgl. Grundler 2011, Krelle 2014).

Der Erwartung an einen komplexen Ausbau von Argumenten steht häufig eine Auflistung relativ einfacher Argumentformate (vgl. Vogt 2002) bzw. eine starke Fokussierung auf den Erwerb der stark normativ geprägten argumentativen Gesprächs- bzw. Textformen (Diskussion, Debatte, Erörterung u. a.) in der Schule gegenüber. Fragen nach der Nutzung und der didaktischen Konzeptualisierung

von Themenentfaltungsmustern sind durch diese Schwerpunktsetzungen im schulischen Kontext als eher peripher einzustufen.

Im Mittelpunkt unseres Beitrags steht daher die Frage, wie die argumentative Themenentfaltung in vergleichsweise komplex ausgebauten Argumenten strukturell bewerkstelligt wird und welche Rolle der medialen Realisierung dabei zukommt. Wir gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen Argumentieren nicht nur ein argumentatives Themenentfaltungsmuster heranziehen, sondern vielmehr auch andere geläufige Muster gezielt für den Argumentausbau funktionalisieren, indem sie diese in die argumentative Themenentfaltung kompetent integrieren.

Zunächst werden wir kurz auf die Spezifika mündlichen und schriftlichen Argumentierens eingehen (2), danach wird das Konzept der thematischen Entfaltung nach Brinker vorgestellt und hinsichtlich möglicher Musterintegrationen diskutiert (3). Darauf aufbauend ermöglicht ein Blick in gängige Unterrichtswerke einen Einblick in die schulische Norm argumentativer Themenentfaltung (4), die dann mit der exemplarischen Analyse eines mündlichen und eines schriftlichen Beispiels konfrontiert wird (5). Die Ergebnisse lassen ein fachdidaktisches Fazit und die Formulierung von Desiderata in der fachdidaktischen Argumentationsforschung zu (6).

2. Mündliches und schriftliches Argumentieren

Feilke (2010) unterscheidet in seiner didaktischen Landkarte des Argumentierens vier argumentative Grundkompetenzen. Um mündlich und schriftlich erfolgreich argumentieren zu können, ist erstens ein Wissen um Werte und Normen, zweitens ein entsprechendes Weltwissen im Zusammenhang mit dem zu diskutierenden Thema Voraussetzung; darüber hinaus benötigen Argumentierende für die Realisierung der Argumentation eine strukturelle Orientierung. Als Grundstruktur für den Aufbau von Argumenten wird oft das Modell von Toulmin (2003) herangezogen, das vereinfacht aus dem Zusammenhang von Argument/en, Schlussregel/n und These besteht. Als vierte Grundkompetenz nennt Feilke die Topik, die auf Aristoteles zurückgeht und sich auf das Auffinden von Argumentationsmustern (Fundorte) bezieht. Dies ist eine Grundkompetenz, die im Hinblick auf die Themenentfaltung beim Argumentieren eine spezifische Rolle spielt, denn auf der Grundlage von bestimmten Topoi (Geschlecht, Alter, soziale Stellung etc.) können Argumente entwickelt und über die Grundstruktur (Argument, Schlussregel, These) hinaus ausgebaut werden.

Mündliches Argumentieren ist – wie z. B. auch das mündliche Erklären (vgl. Heller/Krah 2015, S. 5) – eine v. a. interaktive Handlung (Morek 2012, S. 33). Zu den konstitutiven Handlungen des Argumentierens gehört die Problematisierung

eines Sachverhalts im weitesten Sinne oder eines Dissens. Erst dies eröffnet den Bedarf, Themen argumentativ und interaktiv zu entfalten (vgl. z. B. Wohlrapp 2008, Grundler 2011, Spranz-Fogasy 2006). Die unhintergehbare Interaktivität des Argumentierens in Gesprächen hat weitreichende Folgen für die Extension argumentativer Themenentfaltung.

So handeln die Gesprächspartner u. a. je nach ihrem Situationsverständnis und der damit einhergehenden Kontextualisierung sprachlicher Handlungen miteinander aus, ob, in welcher Intensität, Extensität und zu welchem Grad an Explizitheit eine argumentative Bearbeitung eines Sachverhalts und damit die argumentative thematische Entfaltung stattfindet (vgl. Grundler 2011, Morek 2015, Schmidt 2004, Vogt 2002).

In diesem Sinne plädiert Arendt dafür, Kleins Definition, wonach Argumentieren der Versuch sei, „etwas kollektiv Fragliches mithilfe des kollektiv Geltenden in kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein 1980, S. 19) für das mündliche Argumentieren weiter zu spezifizieren. Sie charakterisiert mündliches Argumentieren als eine „*sequentiell strukturierte* und *interaktiv hervorgebrachte* Leistung zur begründenden Bearbeitung von differierenden Geltungsansprüchen“ (Arendt 2015, S. 21 [Hervorhebung EG/SR]). An dieses Verständnis schließen wir uns an (vgl. auch Grundler 2011, S. 47). Für die begründende Bearbeitung können – wahrscheinlich ähnlich wie beim schriftlichen Argumentieren – unterschiedliche Themenentfaltungsmuster funktionalisiert werden.

Zusammenfassend kann das mündliche Argumentieren als grundlegend geprägt durch interaktive Strukturen verstanden werden. Es kann daher nur im Kontext des konkreten Situationsverständnisses der Teilnehmer hinsichtlich seiner argumentativen Themenentfaltung rekonstruiert werden.

Schriftliches Argumentieren als Versuch der Klärung strittiger Sachverhalte unterliegt komplementär zu argumentativen Gesprächen den Bedingungen schriftlicher Texte. So betont Winkler (2003, S. 142), dass argumentierendes Schreiben „ein Spezialfall von Schreiben und Schreiben ein Spezialfall von Sprachhandeln insgesamt“ sei. Einer der Hauptunterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit für unseren Zusammenhang besteht darin, dass die thematische Entfaltung eben gerade nicht interaktiv vonstattengeht, sondern in einem lediglich virtuellen, also gedachten Wechselspiel von Argument und Gegenargument.¹ Dazu muss sich der Schreiber einerseits in einen möglichen Leser versetzen und

1 Damit sind argumentative Kommunikationsformen im Chat in unserer Betrachtung ausgeschlossen, die zwar medial schriftlich sind, dennoch eine Form der Interaktivität aufweisen, die einem kommunikativen Aushandlungsprozess näher stehen als einem monologisch erstellten schriftlich konstituierten Text (vgl. dazu auch Spitzmüller 2014).

dessen mögliche Einwände antizipierend argumentativ bearbeiten,² andererseits muss auch das Themenentfaltungsmuster durch die Schreibenden selbst gewählt und kontextualisiert werden. Komplexe Argumente und deren Entfaltung müssen demnach nicht nur selbstständig mental generiert, sondern zusätzlich sprachlich linearisiert und strukturell entfaltet werden (vgl. auch Feilke 2010).

Insofern das schriftliche Argumentieren als zerdehnte Sprechsituation (Ehlich 1984) stattfindet, fordert es ein hohes Maß sprachlicher Explizitheit ein, was eine klarere und konsequentere Form der Themenentfaltung bezogen auf inhaltliche, aber auch sprachliche Aspekte argumentativer Teilhandlungen erwarten lässt, als dies beim mündlichen Argumentieren der Fall sein mag.

3. Themenentfaltungsmuster in Gesprächen und Texten

Für die Rekonstruktion der Themenentfaltung in schulisch gebundenen argumentativen Gesprächen/Diskussionen und in Schülertexten orientieren wir uns an Brinkers (2010) textlinguistischem Begriff der Themenentfaltung, der sich auf die thematisch-semantische Struktur der Ausgestaltung, d. h. auf die gedankliche Ausgestaltung, eines Textthemas bezieht.

Auch wenn der Begriff der Themenentfaltung genuin textlinguistisch fundiert ist, lassen sich auch Gespräche/Diskussionen mit den von Brinker aufgestellten Kategorien analysieren, da sich diese auf spezifisch strukturelle Aspekte der „gedanklichen Ausführung des Themas“ (Brinker 2010, S. 54) beziehen, die gleichermaßen für Gespräche als auch Texte konstitutiv sind (vgl. Brinker/Sager 2001). Gleichzeitig ist zu betonen, dass im Zusammenhang der mündlichen Themenentfaltung diese Orientierung eine analytische Leitlinie darstellt, die spezifisch interaktive Aushandlung thematischer Entfaltung in der Mündlichkeit aber stets mitgedacht werden muss (vgl. Brinker/Sager 2001, S. 76 ff.).³

-
- 2 Becker-Mrotzek et al. (2010, S. 6) weisen darauf hin, dass die Komplexität der Verarbeitung v. a. in schriftlichen Texten eine Eigendynamik gewinnt, die nicht mehr darauf abhebe, einen Leser zu überzeugen, sondern die tatsächlich eine sachbezogene Erörterung darstelle, in der die eigene Position des Autors nicht mehr im Vordergrund stehe. Dies gilt aber eher für außerordentlich kompetente Schreiber. Dagegen weist z. B. Leitão (2003) darauf hin, dass die Formulierung von Gegenargumenten als spezifisch argumentative Ausprägung der Themenentwicklung für Lernende außerordentlich schwierig ist – und damit häufig nicht in den schriftlichen Text eingebracht wird.
 - 3 So sind interaktive Handlungssequenzen häufig von Abbrüchen oder Verschiebungen thematischer Entfaltungen oder durch Nebensequenzen u. ä. gekennzeichnet, die der steten wechselseitigen Situierung jeden Gesprächsschritts geschuldet sind (vgl. Brinker/Sager 2001, S. 80 ff.).

Brinker unterscheidet vier Grundformen, die in unterschiedlicher Ausprägung und auch in Kombination miteinander in Texten auftreten können: die deskriptive, die narrative, die explikative und argumentative Themenentfaltung. Für die Einordnung eines Textes bzw. Gesprächs als deskriptiv, narrativ, explikativ oder argumentativ gilt für ihn das Dominanzprinzip: „Die Grundformen, die in den konkreten Texten in vielfältigen Ausprägungen und Kombinationen erscheinen können, bestimmen die thematische Struktur der Texte. Je nachdem, welche Grundform dominiert, sprechen wir von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur.“ (Brinker 2010, S. 56) Welche Form der Themenentfaltung vorherrscht, ist idealtypisch jeweils abhängig von der spezifischen Text- bzw. Gesprächsfunktion. Faktisch können diese Grundformen aber auch für einen anderen Handlungszweck funktionalisiert werden und so in andere Entfaltungsmuster integriert werden. Dies kann auf der Ebene einzelner Textabschnitte/Gesprächssequenzen, aber auch auf der Ebene des gesamten Textes/Gesprächs erfolgen (vgl. z. B. Brinker 2001, S. 79 f.; Deppermann/Lucius-Hoene 2006).

Für die Frage nach der funktionalen Integration von nicht-argumentativen Verfahren der Themenentfaltung in mündlichen und schriftlichen schulischen Argumentationen wird im folgenden Abschnitt ein kurzer Überblick über die Grundformen der hier relevanten Themenentfaltungsmuster nach Brinker (2010) gegeben.

3.1. Argumentative Themenentfaltung

Bei der Darstellung der argumentativen Themenentfaltung orientiert sich Brinker (2010) an den Kategorien des Argumentationsmodells von Stephen Toulmin. Wesentlich für die argumentative Themenentfaltung ist der Zusammenhang der von Toulmin genannten Kategorien These, Argumente, Schlussregel und Stützung (der Regel), wobei diese Grundform i. d. R. „nur ansatzweise realisiert [wird]“ (Brinker/Sager 2001, S. 78), sondern dem Text eher implizit zugrunde liegt. Für die Analyse der argumentativen Struktur des Textes ist es notwendig, die impliziten Handlungen explizit zu machen.⁴

Brinker modifiziert das Modell für die Textanalyse um zwei weitere relevante Kategorien. Die *Einbettung* ist eine thematische Kategorie, die charakteristisch für die Textsorte „Kommentar“ ist und die Funktion hat, These und Argumente zu

4 Allerdings wird auf die methodische Schwierigkeit der Rekonstruktion des Toulminschemas für das mündliche Argumentieren regelmäßig hingewiesen (z. B. Deppermann 2006, Spiegel 2006, Krelle 2014).

situieren. Mithilfe der Einbettung wird die Argumentation in einen spezifischen Zusammenhang eingeordnet, so dass der Geltungsbereich von These und Argumenten spezifiziert bzw. eingeschränkt wird. Die *Wertbasis*, als weitere Kategorie, ist nach Brinker eine der gesamten Argumentation zugrunde liegende Kategorie. Damit sind Annahmen (u. a. Normen und Werte) in Form von Präsuppositionen gemeint, die die Grundlage bzw. den Rahmen der Argumentation bilden.

3.2. Deskriptive Themenentfaltung

Kennzeichnend für die deskriptive Themenentfaltung ist die Darstellung eines Themas im Hinblick auf seine Teilthemen sowie seiner räumlichen und zeitlichen Einordnung. Brinker unterscheidet innerhalb des Themas zwischen der Darstellung eines Vorgangs, Lebewesens oder Gegenstands. Die Darstellung erfolgt, indem das Thema, d. h. ein Deskribens, in einen kontextuellen Zusammenhang gestellt (Situierung/Kategorisierung) und hinsichtlich seiner Merkmale aufgegliedert wird (Spezifizierung). Bezogen auf Gegenstands- und Personenbeschreibungen, die für unsere Analysen (vgl. Abschnitt 5) relevant sind, wird zunächst das Deskribens in eine übergeordnete Kategorie eingeordnet („kategoriale Einordnung“, vgl. Ossner 2014), dann werden die wesentlichen Merkmale des Gegenstandes/der Person genannt sowie eventuelle zusätzliche Angaben zur zeitlichen und/oder räumlichen Einordnung gemacht („sensorische Merkmale“, vgl. Ossner 2014). Ossner verweist darauf, dass am Schluss von Deskriptionen oftmals eine Evaluation erfolgt, wodurch „das Beschriebene affektiv aufgeladen wird“ (Ossner 2014, S. 259).

Sprachliche Charakteristika der deskriptiven Themenentfaltung von Gegenständen sind nach Brinker (2010, S. 60) in schriftlichen Texten durchgehende Wiederaufnahmestrukturen hinsichtlich des Deskribens, Verwendung des generischen Präsens und eine lineare Strukturierung des Textes sowie eine lineare Beschreibungsstruktur des Gegenstandes. In Gesprächen ist die Auftrittswahrscheinlichkeit solcher expliziten sprachlichen Markierungen stark abhängig von dem „thematisch[en] und kontextuell[en] Handlungswissen“ (Brinker/Sager 2001, S. 77) der Gesprächspartner.

3.3. Explikative Themenentfaltung

Bei der explikativen Themenentfaltung greift Brinker auf das H-O-Schema von Hempel und Oppenheim zurück. Demnach wird ein zu erklärender Sachverhalt, das Explanandum, aus erklärenden Sachverhalten, dem sog. Explanans, logisch abgeleitet. Das Explanans wiederum besteht aus singulären Aussagen als Anfangsbedingungen sowie aus Gesetzesaussagen. Brinker weist darauf hin, dass

in konkreten Texten Teile des Explanans meist implizit bleiben und die Erklärungszusammenhänge für die Analyse rekonstruiert werden müssen. Daher ist nach Brinker (2010, S. 66) ein Text ein Erklärungstext, „wenn die Einteilung in Explanandum (das, was erklärt werden soll) und Explanans (das, was erklärend ist, d. h. die Erklärung) erkennbar (bzw. rekonstruierbar) ist.“ Erklärungstexte zeichnen sich sprachlich durch das Vorherrschen von Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen aus, die eine Kausalbeziehung im weiteren Sinne ausdrücken und auch konditionale sowie konsekutive Sprachmittel umfassen.

3.4 Integration von Themenentfaltungsmustern

Dass Themenentfaltungsmuster in konkreten Texten miteinander kombiniert werden bzw. in eine dominierende Form der Themenentfaltung integriert werden, hebt Brinker bei der Darstellung der Grundformen immer wieder hervor. Beispielsweise wird häufig in dominant explikativen Textsorten die deskriptive Themenentfaltung eingebunden. Die explikative Themenentfaltung kann aber auch Bestandteil argumentierender Sprachhandlungen sein (vgl. Brinker 2010, S. 69; Brinker/Sager 2001, S. 79). Heinemann spricht in diesem Zusammenhang auch von „Mustermischungen“ (Heinemann 2000a, S. 518).

Der deskriptiven Themenentfaltung kommt innerhalb der Themenentfaltungsmuster ein besonderer Status zu, weil sie selten als dominierende Grundform in Texten auftritt, sondern vielmehr „der Erzeugung von Teiltexteinheiten dient“ (Heinemann 2000b, S. 363) bzw. „Teil komplexerer Sprechhandlungen“ ist (Ossner 2014, S. 253). Feilke weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die deskriptive Themenentfaltung innerhalb argumentativer, anleitender und narrativer Texte unterschiedliche Funktionen übernehmen kann: „[...] die Art der thematischen Entfaltung der Beschreibung hat im jeweiligen Text selbst eine argumentative, eine anleitende, eine narrative Funktion.“ (Feilke 2003, S. 13; vgl. auch Rehbein 1984, S. 87; Zifonun et al. 1997, S. 130). Darüber hinaus spielt nach Feilke (2005) das Beschreiben im Zusammenhang mit den anderen Textmustern eine ganz grundlegende Rolle, denn es bildet den Kern, aus dem sich das Erzählen, Berichten, Erklären und Argumentieren in Form eines „pragmatischen Kontinuums“ ausdifferenziert:

So wie die Funktionen und Strukturen von Nebensätzen als funktionale Ausdifferenzierungen von Komponenten des Matrixsatzes aufzufassen sind, sind Erzählen, Berichten, Erklären und Argumentieren textpragmatische Ausdifferenzierungen, die aus der Matrix der Darstellungsfunktion der Sprache erwachsen. Dies aber ist allererst eine beschreibende. (Feilke 2005, S. 59)

Argumentative Texte und Gespräche zeichnen sich offenbar durch eine besonders „große strukturelle Offenheit“ aus (Feilke 2010, S. 58), denn in argumentativen Texten und Gesprächen werden die Konstituenten des Textentfaltungsmusters häufig durch deskriptive, explikative oder narrative Passagen formuliert. Diese müssen von den Kommunikationspartnern interpretiert und kontextualisiert werden, um in ihrer argumentativen Funktion erkannt zu werden. Für Feilke (2010) ist diese Integration von Themenentfaltungsmustern der Grund dafür, dass Argumentationen als Texttypen schwieriger als andere Texttypen zu erkennen sind.⁵ Für das mündliche Argumentieren bemerkt Deppermann sogar, dass u. a. angesichts der hohen Implizitheit argumentativer Handlungen und der Unklarheit einzelner Textentfaltungstypen der gesamte Gegenstand „Argumentieren“ nur schwer zu konstituieren sei (Deppermann 2006, S. 14).

Bezogen auf die Integration narrativer und explikativer Entfaltungsmuster weist Deppermann darauf hin, dass deren Funktion innerhalb einer Argumentation oft kaum eindeutig bestimmbar sei (ebd.). Adamzik (2004, S. 122) nennt auch den Fall, dass Thesen lediglich referiert bzw. erklärt werden, ohne sich zu einer strittigen Frage zu positionieren.

Spiegel (2006) zeigt in ihrer Analyse zur Beispielnutzung Jugendlicher beim Argumentieren, dass sowohl beschreibende Sequenzen (ebd., S. 119) als auch narrativ angelegte Szenarien auftreten (ebd., S. 123) und zur Entfaltung des argumentativ zu verhandelnden Sachverhalts beitragen. Daneben erarbeitet Spiegel (1999), dass insbesondere in Klärungsargumentationen das faktische und hypothetische ERKLÄREN-WARUM integriert wird.

Langlotz (2014, S. 174) weist bezogen auf den Erwerb schriftlichen Argumentierens auf den narrativen Charakter der argumentativen Texte von Schülern der 5. Jahrgangsstufe hin. Dieser zeigt sich auf der Textoberfläche an der häufigen Verwendung temporaler („und dann“) und auch konsekutiver Junktorausdrücke.

4. Schulische Normen argumentativer Themenentfaltung

Im nächsten Schritt wollen wir die vorherrschende schulische Konzeption eines argumentativen Themenentfaltungsmusters vorstellen, indem zwei exemplarisch ausgewählte Schulbücher analysiert werden (Deutschbuch 8, Cornelsen und Wortstark plus 9, Schroedel). Wir gehen dabei davon aus, dass die in Schulbü-

5 Deppermann/Lucius-Hoene (2006) problematisieren allerdings die Vorstellung einer einfachen Mustermischung. Sie zeigen in einer umfangreichen Analyse vielmehr, dass sowohl Erzählungen argumentativ strukturiert sein können als auch einzelne Gestaltungsmerkmale von Erzählungen nur zu verstehen seien, wenn man ihre argumentative Funktion erkenne (ebd., S. 133).

chern aufbereiteten Formen der Textentfaltung massiv in die reale Unterrichtsgestaltung einfließen, insofern sie stets ein Leit- und Informationsmedium für die Lehrkräfte im Sinne von „Instrumenten [...] des schulischen Kompetenzerwerbs unterhalb der Ebenen der Schulgesetze und der Lehrpläne“ (Doll/Rehfinger 2012, S. 20) darstellen, auch wenn diese – wie häufig im Deutschunterricht – nicht ausdrücklich mit den Werken arbeiten.

Wie bereits erwähnt, wird das mündliche Argumentieren dem schriftlichen Argumentieren in der Regel curricular vorgeschaltet. Grundsätzlich werden Kompetenzen im Bereich des mündlichen und schriftlichen Argumentierens anhand unterschiedlicher Gesprächs- und Textformen erworben, die sich hinsichtlich der Komplexität der Anforderungen mit zunehmender Klassenstufe verändern. So erfolgt der Erwerb des mündlichen Argumentierens ausgehend vom (Streit-) Gespräch über die Diskussion hin zur stark normierten Debatte. Das schriftliche Argumentieren setzt bei eher adressatenorientierten Formen wie dem argumentativen Brief an und führt dann über die schriftliche Stellungnahme hin zu der heuristisch orientierten Erörterung. Die Schüler müssen mit den unterschiedlichen Gesprächs- bzw. Textformen selbstverständlich auch die für diese Formen spezifischen Merkmale erwerben. Die Analyse der Schulbücher zeigt aber, dass unabhängig von der jeweiligen Gesprächs- bzw. Textform ein durchgängiger Kern semantisch-thematischer Kategorien die normative Grundlage für das Argumentieren bzw. die argumentative Themenentfaltung bildet. Dieser Kern besteht aus 1) der These, die auch als Standpunkt oder Meinung bezeichnet wird, 2) den Argumenten, die wiederum durch Beispiele/Belege gestützt und auch ausgebaut werden und 3) der Entkräftung bzw. dem Abwägen von Gegenargumenten. Dabei stellt die letzte Kategorie die größte Herausforderung im Erwerb von Argumentationskompetenz dar, denn die Entkräftung von Gegenargumenten setzt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Einsicht in das rhetorische Potential des damit verbundenen konzessiven Argumentierens voraus (vgl. Rezat 2014, S. 183).

Dieser Kern semantisch-thematischer Kategorien des Argumentierens wird zum einen exemplarisch in den einzelnen Schulbuchkapiteln thematisiert und zum anderen in den zusammenfassenden Kapiteln in Form von sogenanntem Orientierungswissen oder Basiswissen am Ende der Schulbücher dargestellt. So wird im Deutschbuch 8 (2014, S. 323) das mündliche Argumentieren folgendermaßen zusammengefasst:

Beim Argumentieren versucht man, seine Meinung überzeugend zu begründen. Man formuliert einen Standpunkt (Meinung, Wunsch, Forderung), den man durch Argumente und Beispiele stützt. [...] Beim Argumentieren überzeugt ihr noch mehr, wenn ihr auch auf ein Argument eingeht, das gegen euren Standpunkt spricht (Gegenargument), und dies entkräftet. (Deutschbuch 8 2014, S. 323)

Genau diese Kategorien bilden auch den Kern des schriftlichen Argumentierens. In den Schulbüchern werden die oben genannten Kategorien durchgehend im Kontext einer bestimmten Text- bzw. Gesprächsform thematisiert, d. h. es wird konkret erläutert, wo innerhalb der jeweiligen Gesprächs- bzw. Textform die Kategorien relevant sind und welche text- bzw. geprüchsformenspezifischen Handlungsmuster darüber hinaus typisch sind.

Bei der Analyse der Schulbücher ist für unsere Fragestellung von Interesse, ob und inwiefern Aspekte der Themenentfaltung im Schulbuch thematisiert werden. Die Analyse der beiden Schulbücher zeigt, dass eine explizite Thematisierung nicht vorgenommen wird, allerdings an verschiedenen Stellen im Buch implizite Hinweise auf die Themenentfaltung beim Argumentieren gegeben werden. So wird darauf verwiesen, dass Argumente ausgebaut werden müssen, indem Beispiele angeführt werden, die die Argumente stützen. Für das schriftliche Argumentieren heißt es beispielsweise: „Verdeutliche einleitend, wozu du Stellung nimmst und welche Meinung du vertrittst. Füge die Argumente an und verdeutliche sie mit Beispielen“ (Wortstark plus 9 2013, S. 277). In diesem Fall geht es darum, illustrierende Beispielergumente (vgl. Kienpointner 1998) zur Stützung heranzuziehen. Im Deutschbuch 8 werden als stützende Beispiele auch Topoi bzw. Argumenttypen (Faktenargumente, Autoritätsargumente etc.) genannt:

„Führt für eure Argumentation treffende Beispiele an, z. B. ein Beispiel aus eurem eigenen Erfahrungsbereich, eine nachvollziehbare Erläuterung, einen Beleg aus der Zeitung oder ein Zitat von einer Expertin/einem Experten“ (vgl. Deutschbuch 8 2014, S. 60).

Als didaktische Hilfe zur Umsetzung dieser stützenden Beispiele werden Formulierungshilfen bereitgestellt wie beispielsweise „...berichtet zum Beispiel, dass...“; „Wenn man zum Beispiel...“ (Deutschbuch 8 2014, S. 60); „Hierfür möchte ich ein Beispiel nennen...“ (Wortstark plus 9 2013, S. 277).

Diese Formulierungshilfen stehen als „implizite Muster“ pars pro toto für den Argumentausbau bzw. die Themenentfaltung beim Argumentieren, ohne dass in den analysierten Schulbüchern dieser Bereich intensiver – vor allem bezogen auf die Integration nicht-argumentativer Themenentfaltungsmuster – thematisiert wird.

Bezüglich der schulischen Norm, die wir aus der Schulbuchanalyse ableiten, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass für das mündliche und schriftliche Argumentieren ganz zentral die oben genannten semantisch-thematischen Kategorien sind, die jeweils innerhalb einer spezifischen Gesprächs- oder Textform realisiert werden. Hinweise zur Themenentfaltung sind zwar in Form von Formulierungshilfen und dem Hinweis auf das Anführen von Beispielen zur Stützung von Argumenten vorhanden, eine tiefergehende Behandlung des Argumentaus-

baus durch geeignete Verfahren zur Themenentfaltung fehlt aber. Vielmehr werden die Musterpositionen der argumentativen Themenentfaltung durch singuläre Sätze oder oftmals auch nur Phrasen in beispielhaften Merkkästen angegeben. Gleichzeitig ist dies jedoch der Punkt, der für gelungene Argumentationen von hoher Relevanz zu sein scheint.

5. Exemplarische Analyse von argumentativen Schülergesprächen und argumentativen Texten

In diesem Abschnitt versuchen wir durch einen exemplarischen Blick auf reale Schülertexte und -gespräche nachzuzeichnen, ob die Jugendlichen die prototypische Themenentfaltung, wie sie in den Schulbüchern induziert wird, in ihrer eigenen Produktion umsetzen – oder ob sie zu einer Integration verschiedener Entfaltungsmuster greifen, um die jeweils gestellte argumentative Aufgabenstellung zu lösen.

Im Mittelpunkt steht dabei zweierlei: Einerseits ist zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler im schulisch-institutionellen Kontext die dort etablierten argumentativen Textentfaltungsmuster befolgen und sich damit in einer didaktischen Transitnorm (Feilke 2015) bewegen oder ob sie im Rahmen ihres von klein auf erworbenen Argumentationswissens (Arendt 2015) auf deutlich unterschiedliche Formen der argumentativen Themenentfaltung als den schulisch angebotenen zurückgreifen, was Fragen nach einer lerneradäquaten Modellierung schulischen Argumentierens ganz neu stellen könnte (vgl. Abschnitt 6).

5.1 Begründung durch beschreibende Themenentfaltung – mündlich

In diesem Abschnitt wird ein Ausschnitt aus einem Gruppengespräch von Schülerinnen und Schülern aus der 8. Jahrgangsstufe betrachtet. Das Gespräch entstammt einer Erhebung aus dem Forschungsprojekt „Mündliche Argumentationskompetenz“ an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Die Jugendlichen diskutierten in Kleingruppen zu einem aus einem vorgegebenen Angebot selbst gewählten Thema. An dem Gespräch nahmen vier Jugendliche teil, wobei die Gruppe zufällig zusammengesetzt war. Eine Gesprächsmoderation etwa durch eine Lehrkraft gab es nicht. Die Gruppen wurden lediglich durch die Aufnahmeleiterin in die Durchführung des Gesprächs eingeführt.

Das Beispiel illustriert eine klare Integration des beschreibenden Entfaltungsmusters in das argumentative Themenentfaltungsmuster; gleichzeitig wird darin die Funktionalisierung der Beschreibung für die semantisch-thematische Kate-

gorie *Begründung* im argumentativen Muster deutlich auf der sprachlichen Oberfläche markiert, sodass die Verschränkung beider Muster gut rekonstruierbar ist.

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Frage, ob Rauchen ab 14 Jahren legalisiert werden sollte. Die Diskussion ist schon weit fortgeschritten. Nico (N) hebt daher zu einer resümierenden Positionierung an, indem er sich für ein totales Verbot aller Tabakwaren ausspricht (Z. 1).

Bsp. 1: Alkoholiker:

01 N: also ich bin für totA:les illegalisieren von tabakwaren;
 02 L: also mein nAchbar is alko [alko!HO:!liker
 03 T: [alkoHO:li`ker;
 04 L: =und er rAUcht und trinkt immer;
 05 und dann is alles VOLler ru:ß -
 06 und der hat auch gAnz schlimmen raucherhusten, (.)
 07 und [seine haut ist total rot],
 08 T: [ja wenn der alkohO:l[iker is;
 09 LU: [ja aber er raucht [auch;
 10 T: [ah so
 11 L: [und der is in einem schlimmen ZU:stand;
 12 deswegen weiß ich-
 13 wovon ich rede;
 14 also ich bin wirklich dagE:gen.

Linda (L) schließt sich an N an und entwickelt über den gesamten Ausschnitt ihre Konklusion, dass auch sie gegen eine Freigabe der Tabakwaren sei (Z. 14). Die Schülerin nutzt dabei ein beschreibendes Themenentfaltungsmuster: Nach der Gliederungsmarkierung *also* steigt sie unvermittelt in die Beschreibung ein, indem sie zunächst ihren Nachbarn als Deskribens (Z. 02) benennt und diesen als Alkoholiker kategorisiert. Die damit erfolgte Kontextualisierung wird durch Tim (T) erstaunt wiederholt (Z. 03), womit dieser die thematische Passung des von ihm antizipierten Beitrags Lindas in Frage stellt. Linda geht mit einem schnellen Anschluss darauf ein und bringt eine präzise, auf die Diskussionsfrage orientierte Spezifikation des Deskribens ein, indem sie zunächst die Handlungen des Nachbarn benennt (Rauchen und Trinken), dann die räumlichen Umstände (Z. 05) und die körperlichen Symptome des Nachbarn einführt (Z. 06–07). Tim versucht noch einmal die semantische Passgenauigkeit des entwickelten Beispiels zu bezweifeln, was aber Lukas (LU) sofort widerlegt, indem er auf das Rauchen neben dem Trinken hinweist (Z. 09), was dann von Tim mithilfe eines klärenden Rückmeldeverhaltens akzeptiert wird (Z. 10). Linda wird damit der Raum gegeben, eine zusammenfassende Beurteilung über den Nachbarn zu formulieren (Z. 11).

Bis dahin entwickelt Linda eine prototypische Beschreibung ganz entlang des Entfaltungsmusters nach Brinker (2010), indem sie ein Deskribens kontextualisiert und in mehreren Dimensionen spezifiziert. Schließlich erfolgt eine Evalu-

ation, „in der das Beschriebene affektiv aufgeladen wird“ (Ossner 2014, S. 259; s. o.) und die Beschreibung damit abgeschlossen wird (Z. 11). Den Abschluss des Musters verdeutlicht die Sprecherin durch die fallende Intonation (;). Mit der Akzentsetzung auf den *ZU:stand* (Z. 11), der Dehnung der ersten Silbe und einer deutlich Bedenken ausdrückenden Intonation verweist Linda zusätzlich darauf, worauf es ihr ankommt: Die Folgen des Rauchens werden als äußerst negativ eingeschätzt. Es würde in der Tat nicht schwer fallen eine charakterisierende Skizze anzufertigen. Das Bild des Nachbarn wurde in der Beschreibung ausreichend gut gezeichnet. Die semantisch passgenaue Entwicklung derselben wurde durch die Nachfrage Tims angeregt, nach welcher Linda ihre Beschreibung präzise auf den Sachverhalt des Rauchens ausrichtet: Außer dem kohäsionsstiftenden Verb *trinkt* (Z. 04), mit dessen Hilfe sie den Bezug zu dem als Alkoholiker kategorisierten Nachbarn herstellt, bezieht sich ihre gesamte Äußerung nach Tims Einwand nur noch auf das Rauchen. Eine darüber hinausgehende Beschreibung, in der etwa die Folgen des Trinkens spezifiziert werden, unterbleibt.

In den Zeilen 12–14 integriert Linda ihre klar beschreibend strukturierte Themenentfaltung, deutlich sprachlich markiert, funktional in das argumentative Gespräch.

Eingeleitet mit dem konkludierenden Adverb *deswegen* (Z. 12) stellt Linda ihre besonders fundierte Urteilsfähigkeit heraus: Ihre persönliche Kenntnis der Folgen des Rauchens, die vorher präzise entfaltet wurde, ist faktisch nicht widerlegbar. Die Äußerung *deswegen weiß ich, wovon ich rede* (Z. 12–13) kann daher im Muster argumentativer Themenentfaltung als explizite Stützung ihrer Argumentation rekonstruiert werden. Dies wird deutlich durch die abschließende Konklusion *ich bin wirklich dagegen* (Z. 14). Durch sie wird ihr Beitrag zu einem Argument, das der argumentativen Themenentwicklung Brinkers mit einer vergleichsweise expliziten Besetzung der semantisch-thematischen Kategorien nach Brinker gelingt:

Positionierung: Ich bin gegen die Legalisierung des Rauchens ab 14.

Begründung: Mein Nachbar ist in einem schlimmen Zustand.

Beispiel: Er hat einen schlimmen Raucherhusten und ist ganz rot; daheim ist alles voller Ruß.

Stützung: „empirische Wirklichkeit“

Schlussregel: Wenn Rauchen zu einem schlimmen Zustand führt, darf man es nicht zulassen.

Zusammenfassend kann die Sequenz exemplarisch sehr gut aufzeigen, dass die beschreibende Themenentfaltung einerseits in ihrer Funktion als Begründung in den Argumentationsprozess eingebettet wird und dass der evaluierende Teil der beschreibenden Entfaltungsstruktur als fast explizite Schlussregel integriert wird.

Die beschreibende Themenentfaltung ist somit an zwei Musterstellen an die argumentative Themenentfaltung angebunden und daher fest mit dieser verknüpft. Gleichzeitig stellt die explizite Markierung der Stützung (*deswegen*) eine kommunikativ saliente Herausstellung des funktional darüber liegenden argumentativen Entfaltungsmusters dar.

5.2. Begründung durch beschreibende Themenentfaltung – schriftlich

Das folgende Beispiel stammt aus einem Textkorpus, in dem Schüler der neunten und zehnten Klasse die Schreibaufgabe erhalten hatten, in Form eines argumentativen Briefes einen gleichaltrigen Jugendlichen von der eigenen Meinung zum sozialen Netzwerk „SchülerVZ“ zu überzeugen. Es handelt sich um eine argumentative Schreibaufgabe, die einerseits durch einen klaren Adressatenbezug gekennzeichnet ist und andererseits explizit dazu auffordert, sich mit der Gegenposition, die durch den Adressaten vorgegeben ist, auseinanderzusetzen.

- 01 Liebe Julia,
 02 Ich finde, dass SchülerVZ ein gutes Netzwerk ist und will dich davon überzeugen.
 03 Im SchülerVZ sind viele deiner Freunde angemeldet und so kannst du über eine
 04 kurze Nachricht oder einen Pinnwandbeitrag kurz und bündig mit ihnen
 05 kommunizieren.
 06 Auf den Profelseiten findest du ihre Interessen, Hobbys, was sie nicht mögen und
 07 auf welche Schule sie gehen.
 08 Außerdem findest du in ihrem Status was sie gerade tun oder noch machen wollen.
 09 So hast du einen kurzen Überblick über ihre Persönliche Situation und kannst dich
 10 mit ihnen über das Internet in Verbindung setzen.
 11 Du kannst durch das SchülerVZ neue Freunde finden und kennen lernen und wer
 12 will nicht jemand Nettos in seiner Freundschaftsliste begrüßen.
 13 Fragt dich mal jemand an, den du nicht vom Namen her kennst, kannst du durch
 14 seine hochgeladenen Bilder und an seiner Profelseite erkennen ob er dir
 15 sympatisch erscheint.
 16 Viele Mitglieder des SchülerVZ sind auch in Gruppen drin, die meistens aus vielen
 17 Mitgliedern bestehen.
 18 Bist du zum Beispiel in einer Gruppe drin, die sich um deine Lieblingsband dreht,
 19 weißt du wer von deinen Freunden auch die selbe Musik mag.
 20 Um zu verhindern von Personen belästigt, genervt oder beleidigt zu werden,
 21 kannst du andere Personen dem SchülerVZ-Team melden.
 22 Diese schmeißen so die Personen aus dem Netzwerk und es gibt keine Probleme
 23 mehr mit ihnen.
 24 Wenn du als Nutzer des SchülerVZ andere Personen einladen willst geht dies nur
 25 durch Persönliche Einladung per e-mail.
 26 So wird das Netzwerk nicht überlastet.

- 27 Auf der Startseite von SchülerVZ findest du die kürzlich aktualisierten Fotos und
28 Statuse und wer mit wem von deinen Freunden neu befreundet ist.
29 So erhältst du einen Überblick, was im SchülerVZ vor sich geht.
30 Um die Geburtstage deiner Freunde nicht zu vergessen findest du oben auf der
31 Startseite alle Geburtstage deiner Freunde , also gratuliere ihnen selbst per Schüler
32 VZ oder treffe sie, ruf sie an.
33 Julia, ich hoffe, ich habe dich überzeugt, also lass dir schnell eine Einladung
34 schicken und werde Nutzer des SchülerVZs.

Nach der Anrede wird direkt eine Positionierung vorgenommen, die ausdrucksseitig durch die Positionierungsprozedur „Ich finde, dass...“ (vgl. Gätje et al. 2012) realisiert wird. Der Schreiber positioniert sich als Unterstützer des sozialen Netzwerks und nennt gleichzeitig die Zielsetzung seines Briefes, den Adressaten von der eigenen Meinung zu überzeugen („...und will dich davon überzeugen“, Z. 02). Nach dieser Positionierung und dem metatextuellen Verweis auf die Funktion des argumentativen Briefes erfolgt eine Beschreibung des sozialen Netzwerkes. Es handelt sich hier – wie auch in dem Beispiel des mündlichen Argumentierens – um eine argumentative Themenentfaltung, die durch die Struktur einer Beschreibung gekennzeichnet ist.

In Zeile 03 wird das Deskribens „SchülerVZ“ zunächst kontextualisiert als ein soziales Netzwerk, das von (Schul-)Freunden genutzt wird. Daran schließt sich dann eine ausführliche Spezifizierung des Deskribens an, indem wesentliche Dimensionen bzw. Nutzungsmöglichkeiten des sozialen Netzwerkes beschrieben werden. Erstens werden die Kommunikationsmöglichkeiten, die SchülerVZ in Form von kurzen Nachrichten und Pinnwandeinträgen bietet (Z. 04–05), spezifiziert. Danach werden die sogenannten Profilseiten als weiteres Merkmal von SchülerVZ genannt, die es ermöglichen, Informationen über Freunde zu erhalten (Z. 06–09). In Zeile 11 und 12 wird SchülerVZ dann im Hinblick auf die Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen, und in den Zeilen 16 bis 19 bezogen auf die Möglichkeit, einer Interessengruppe zuzugehören, spezifiziert. Schließlich erfolgt noch eine weitere Spezifikation, indem die Startseite des sozialen Netzwerkes mit ihren Funktionen und Nutzungsmöglichkeiten beschrieben wird (Z. 27–31). In sprachlicher Hinsicht weisen diese Passagen typische Merkmale der deskriptiven Themenentfaltung (vgl. Brinker 2010) auf: die Verwendung des generischen Präsens, die lineare Strukturierung der Textabschnitte und die Wiederaufnahme der Konstruktion „du kannst“ bzw. „du findest“, die jeweils in Zusammenhang mit den Nutzungsmöglichkeiten des Deskribens verwendet wird.

Eingebettet in die deskriptiven Sequenzen sind zudem explikative Passagen, in denen Benutzungszusammenhänge erklärt werden, um möglichen Gefahren des SchülerVZs zu entgegnen (Z. 13–15 und Z. 20–26). So wird erklärt, was zu

tun ist, um missbräuchliche Nutzungen des Netzwerks zu vermeiden bzw. welche Maßnahmen zum Schutz der Privatsphäre in dem Netzwerk möglich sind. Sicherheitslücken von sozialen Netzwerken, die den Schutz der Privatsphäre gefährden, werden von Gegnern sozialer Netzwerke oft als Argumente gegen soziale Netzwerke angeführt. Im Zusammenhang mit der argumentativen Themenentfaltung entsprechen die oben genannten explikativen Passagen daher funktional konzidierenden Sprachhandlungen (vgl. Rezat 2011; 2014), da mögliche Gegenargumente, die Sicherheitslücken im sozialen Netzwerk betreffen, durch entsprechende Erklärungen zum Schutz der Privatsphäre thematisiert werden.

Die Explikation lässt sich sprachlich u. a. an Textprozeduren festmachen, die Kausalbeziehungen im weitesten Sinne ausdrücken, wie Konditionalkonstruktionen mit Verb-Erst-Stellung oder „wenn du...“, so...“ (Z. 24–26). Grundsätzlich zeigen diese deskriptiven Explikationen, wie nah Beschreiben und Erklären zusammenhängen und illustrieren das „pragmatische Kontinuum“ zwischen diesen beiden Formen der Themenentfaltung (vgl. Feilke 2003; Feilke 2005; Ossner 2014).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die deskriptiven Passagen, in denen SchülerVZ als Deskribens spezifiziert wird, innerhalb der argumentativen Themenentfaltung eingesetzt werden, um die These, dass SchülerVZ ein gutes und nützliches soziales Netzwerk ist, zu stützen. Das deskriptive Prinzip dient hier nicht nur als Informationsbasis für die zu begründende These und die Argumente, sondern wird funktionalisiert als komplexe Begründung innerhalb der argumentativen Themenentfaltung. Darüber hinaus werden in explikativen Passagen mögliche Gegenargumente thematisiert, die wiederum durch den Explikationszusammenhang entkräftet werden. Funktional entsprechen diese explikativen Passagen daher konzidierenden Sprachhandlungen.

6. Fazit

Unsere exemplarischen Analysen sind innerhalb unserer Korpora relativ typisch. Sie zeigen, wie Schülerinnen und Schüler ihre Argumentationen entfalten. In beiden Medialitäten greifen sie gleichermaßen auf das Themenentfaltungsmuster des Beschreibens zurück und verfolgen dieses fast prototypisch. In beiden Fällen wird die Beschreibung als Möglichkeit genutzt, die semantisch-thematischen Kategorien argumentativer Themenentfaltung auszubauen und ihr damit hinsichtlich des Geltungsanspruchs ein hohes Gewicht einzuräumen. Die gesamte Argumentation wird dadurch ausgebauter und entspricht den impliziten Erwartungen der Schule. Könnten die Jugendlichen nicht auf dieses Verfahren zurückgreifen, bliebe ihre Argumentation bei einem sehr einfachen Format stehen (vgl. Vogt 2002).

Insofern nun, wie in Abschnitt 5 gezeigt wurde, solche Möglichkeiten der Integration unterschiedlicher Themenentfaltungsmuster nicht explizit in der schulisch konzeptualisierten Norm vorkommen, ist anzunehmen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Vorgehensweise aus außerschulischen Argumentationserfahrungen mitbringen und kompetent nutzen (vgl. Arendt 2015). Damit ist aber auch die Gefahr gegeben, dass diejenigen Jugendlichen, die keine optimalen Voraussetzungen für den Argumentationserwerb im familiären Bereich haben, wie dies eindrücklich von Heller/Krah (2015) gezeigt wird, Gefahr laufen, auch in der Schule kein „Werkzeug“ an die Hand zu bekommen, wie man Argumente ausbauen kann.

Ob die in den Schulbüchern fokussierte rein argumentative Themenentfaltung als abstrahierende Transitnorm i. S. Feilkes (2015) verstanden werden kann, oder aber, ob eine explizitere Integration weiterer Themenentfaltungsmuster in das Argumentieren fachdidaktisch notwendig ist, um allen Schülerinnen und Schülern optimale Lernchancen zu ermöglichen, muss weiter diskutiert werden.

Damit steht die Argumentationsdidaktik vor wichtigen Forschungsaufgaben – gerade in einer weltpolitischen Lage, in der die Bedeutung von Argumentationskompetenz aller Gesellschaftsmitglieder erneut in seiner Dringlichkeit offensichtlich ist.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Arendt, Birte (2015): Kindergartenkinder argumentieren – Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62. S. 21–33.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schneider, Frank/Tetling, Klaus (2010): Argumentierendes Schreiben – lehren und lernen. Verfügbar unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf. Abgerufen am 17.09.2012.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven (2001): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. [3. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Brinker, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [7. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt.
- Deutschbuch 8 (2014): Sprach- und Lesebuch. Gymnasium. Hrsg. von Bernd Schurf und Andrea Wagener. Berlin: Cornelsen.

- Deppermann, Arnulf (2006): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 10–26.
- Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2006): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 130–144.
- Doll, Jörg/Rehfinger, Anna (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg/Frank, Keno/Fickermann, Detlev/Schwippert, Knut (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann. S. 19–42.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli/Sandig, Barbara (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik: Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske. S. 9–25.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch 182. S. 6–14.
- Feilke, Helmuth (2005): Beschreiben – erklären – argumentieren. Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach Verlag. S. 45–59.
- Feilke, Helmuth (2010): Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens. In: Klotz, Peter/Portmann-Tselikas, Paul/Weidacher, Georg (Hrsg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen: Narr. S. 147–167.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38. S. 115–135.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (Hrsg.): Texttroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main: Lang. S. 125–153.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Narr.
- Heinemann, Wolfgang (2000a): Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter. S. 507–523.

- Heinemann, Wolfgang (2000b): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter. S. 356–369.
- Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62. S. 5–20.
- Kienpointner, Manfred (1998): Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek: Rowohlt.
- Klein, Wolfgang (1980): Argumentation und Argument. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 38/39. S. 9–57.
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der 9. Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin: de Gruyter.
- Leitão, Selma (2003): Evaluating and Selecting Counterarguments. Studies of Children's Rhetorical Awareness. In: Written Communication 20/3. S. 269–306.
- Morek, Miriam (2012): Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62/1. S. 34–46.
- Ossner, Jakob (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 252–269.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr. S. 67–124.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 31. S. 50–67.
- Rezat, Sara (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Feilke, Helmuth/Bachmann, Thomas (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach. S. 177–197.
- Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main: Lang.

- Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 30. S. 17–40.
- Spiegel, Carmen (2006): „zum beispiel es gibt ja leute ...“ – Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 111–129.
- Spitzmüller, Jürgen (2014): Die dunkle Seite des Textes – ‚Mündlichkeit‘ als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen der Mündlichkeit. Bern: hep. S. 30–44.
- Spranz-Fogasy (2006): Alles Argumentieren, oder was? In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. [2. Aufl.] Tübingen: Stauffenburg. S. 27–39.
- Toulmin, Stephen E. (2003): The Uses of Argument. Updated edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang.
- Wohlrapp, Harald (2008): Der Begriff des Arguments. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wortstark plus 9 (2011): Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Hrsg. Von August Busse, Ingrid Hintz und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.