



Kathrin Kazmaier, Dominik Balg, David Lanius,
David Löwenstein (Hg.)

Argumentieren lernen mit Toulmin?

**Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema
in den Fachdidaktiken**

wbv

Kathrin Kazmaier, Dominik Balg, David Lanius, David Löwenstein (Hg.)

Argumentieren lernen mit Toulmin?

**Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema
in den Fachdidaktiken**

wbv

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wvb.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer:
ISBN (Print): 978-3-7639-7844-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7845-8
DOI: 10.3278/9783763978458

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar
zum Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2025*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/importiert/wbv/PDF_Website/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der *wbv OpenLibrary 2025* im Fachbereich *Lehramt/Schulpädagogik*:

Fachhochschule **Münster** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | TIB **Hannover** | Universität **Rostock** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Kiel** | Zentral- und Hochschulbibliothek (ZHB), **Luzern** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

<i>Kathrin Kazmaier, Dominik Balg, David Lanius & David Löwenstein</i>	
Einleitung	5
<i>Matthias Holweger & Friedrich Christoph Dörge</i>	
Die vermeintlichen Vorzüge des Toulmin-Schemas – Eine kritische Betrachtung	11
<i>Tobias Martin</i>	
Was genau ist das Toulmin-Schema?	37
<i>Philipp Dragic</i>	
Die Förderung argumentativer Fähigkeiten als indirekte Strategie gegen Schülerrelativismus – Ein Anwendungsvergleich zwischen Toulmin-Schema und auf formaler Logik basierender Argumentationstheorie	59
<i>Karoline Kucharzyk</i>	
Das Toulmin-Schema zur Qualitätsprüfung von Argumentationen im Geographieunterricht – wirklich eine gute Idee? – Zu methodischen Problemen in Theorie und Praxis	83
<i>Hans-Georg Müller</i>	
Redundante Schlussregelergänzung zur Analyse alltagsweltlicher argumentativer Texte im Deutschunterricht	107
<i>Julia v. Dall'Armi</i>	
„Hat nicht auch der Prinz Mitleid verdient?“ – Das Toulmin-Schema und seine Bedeutung für das literarische Lernen im Unterrichtsgespräch über Lessings Bürgerliches Trauerspiel „Emilia Galotti“ (1772)	125

Einleitung

KATHRIN KAZMAIER, DOMINIK BALG, DAVID LANIUS & DAVID LÖWENSTEIN

Das Formulieren, Verstehen und Bewerten von Argumenten gilt als Kernkompetenz freier und kritischer Bürger:innen und steht daher zu Recht im Zentrum der Bildungsziele von Universitäten und Schulen. Angesichts der Bedeutung, die der Vermittlung argumentativer Fähigkeiten in Bildungskontexten zukommt, hat sich in jüngster Zeit die Argumentationsdidaktik als spezifisches Forschungsfeld an der Schnittstelle zwischen Fachdidaktiken und Argumentationstheorie herausgebildet. Dazu hat auch das seit 2019 aktive Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ beigetragen, in dessen Rahmen dieser Sammelband entstanden ist.¹

Das auf den Philosophen Stephen Toulmin (1958; 2003) zurückgehende Toulmin-Schema spielt in vielen argumentationsdidaktischen Diskursen über die verschiedenen Fachdidaktiken hinweg eine zentrale Rolle (z. B. Budke et al., 2015; 2021; Schwarze, 2012). Insbesondere in der Argumentationstheorie und in der akademischen Philosophie sowie inzwischen auch in der Philosophie- und Ethikdidaktik gibt es jedoch alternative Modelle, die dem Toulmin-Schema vorgezogen werden (z. B. Betz, 2016; Brosow, 2023; Brun, 2016; Franzen et al., 2023; Löwenstein et al., 2023). Somit ergibt sich ein auffälliger Kontrast zwischen der Prominenz des Toulmin-Schemas in vielen fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Kontexten und dem gegenwärtigen Stand der argumentationstheoretischen Debatte. Vor diesem Hintergrund ist es an der Zeit, den Einsatz des Toulmin-Schemas in Fachdidaktiken und Unterrichtspraxis kritisch auf den Prüfstand zu stellen. Die folgenden Beiträge tun dies aus verschiedenen fachlichen Perspektiven und mit verschiedenen Erkenntnisinteressen.²

Der Beitrag von *Matthias Holweger & Friedrich Christoph Dörge* formuliert eine umfassende und systematische Kritik des Toulmin-Schemas aus fachphilosophischer Sicht. Es gilt als verständlich und soll Schüler:innen dabei unterstützen, Argumente zu erkennen, darzustellen, zu bewerten und selbst zu entwickeln. Ziel des Beitrags ist es, zu zeigen, dass diese Zuschreibungen bei genauerer Betrachtung nicht tragen. Sie identifizieren grundlegende konzeptionelle Schwächen des Schemas, die dazu führen, dass es viele Formen von Argumenten nur unzureichend erfassen kann und insbesondere im Unterricht zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen verleitet. Ihre ab-

1 Wir danken der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Förderung dieses wissenschaftlichen Netzwerks (Fördernummer 422210755), durch die auch die Open-Access-Veröffentlichung dieses Bandes möglich wurde. Diese Forschung wurde teilweise zudem durch den Wissenschaftsfonds FWF finanziert (Fördernummer 10.55776/COE3). Zum Zweck des freien Zugangs haben die Autor:innen für jedeweile akzeptierte Manuskriptversion, die sich aus dieser Einreichung ergibt, eine „Creative Commons Attribution CC BY“-Lizenz vergeben.

2 Alle Beiträge haben nach einem offenen Call for Papers ein doppelblindes Peer-Review-Verfahren durchlaufen und wurden von jeweils zwei fachlich einschlägigen Personen begutachtet. Wir danken allen Gutachtern sehr herzlich für ihre gründliche und sorgfältige Arbeit und für ihre vielen konstruktiven Verbesserungsvorschläge.

schließende These lautet entsprechend, dass das Toulmin-Schema nicht geeignet ist, um die angestrebten Kompetenzen zu fördern. Stattdessen verweisen sie auf ein alternatives, am gegenwärtigen Stand der argumentationstheoretischen Debatte orientiertes Modell, das sich ebenso einfach vermitteln lassen und direkter auf die tatsächliche Argumentationspraxis bezogen sein soll.

Der Beitrag von *Tobias Martin* betrachtet das Toulmin-Schema im Lichte seiner ursprünglichen Formulierung und Erläuterung in Toulmins „The Uses of Argument“ (1958; 2003). Er zeigt, an welchen Stellen Toulmins Ausführungen und grafische Darstellungen interpretationsbedürftig sind, analysiert die Elemente des Schemas samt ihrer Beziehungen und führt aus, in welchen verschiedenen Weisen Toulmins Bezeichnungen für diese Elemente ins Deutsche übersetzt wurden. Der Beitrag schlägt vor, dass sich dadurch auch einige der Stärken und Schwächen des Toulmin-Schemas erklären lassen, die abschließend herausgearbeitet werden: Argumentationsdidaktische, aber auch bereits die von Toulmin selbst formulierten Ziele – Argumente zer-gliedern, transparent darstellen und bewerten zu können – lassen sich laut Martin bes-ser erreichen, wenn dem Toulmin-Schema alternative Modelle vorgezogen werden.

Der Beitrag von *Philipp Dragic* diskutiert das Toulmin-Schema vor dem Hintergrund des in philosophiedidaktischen Kontexten prominenten Phänomens des Schüler-relativismus. Hierbei handelt es sich um einen losen Sammelbegriff für (pseudo-)relativistische Äußerungen und Einstellungen von Lernenden, die oft als problematisch angesehen werden, da sie die Bereitschaft zur Partizipation an unterrichtlichen Diskus-sionen unterminieren können. Ausgehend von dem Grundgedanken, dass eine gezielte Förderung argumentativer Fähigkeiten spezifische Potenziale für den Umgang mit die-sem Problem birgt, unterzieht Dragic das Toulmin-Schema einer kritischen Analyse sowie einem Vergleich mit Grundideen einer auf formaler Logik basierenden Argumen-tationstheorie. Entlang dieses Vergleichs argumentiert er dafür, dass die Orientie-rung an einer auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie bei der Vermitt-lung argumentativer Fähigkeiten besser als eine Orientierung am Toulmin-Schema dazu geeignet ist, die skizzierten Potenziale für den Umgang mit dem Problem des Schülerr relativismus zu entfalten. Der wesentliche Grund hierfür besteht laut Dragic darin, dass das Toulmin-Schema nicht nur viele Argumente überhaupt nicht zu erfassen vermag, sondern darüber hinaus auch keine geeigneten Regeln zur Evaluation von Argumenten bereitstellt.

Der Beitrag von *Karoline Kucharzyk* leistet eine kritische Auseinandersetzung mit der Rolle, die das Toulmin-Schema in geographiedidaktischen Kontexten spielt. Aus-gehend von der grundsätzlichen Diagnose, dass dem Argumentieren zwar einerseits ein hoher Stellenwert im Geographieunterricht beigemessen wird, dass aber andererseits entsprechende bildungspolitische Dokumente keine geeignete Grundlage für eine systematische Entwicklung argumentativer Fähigkeiten bereitstellen, wird ein fachspe-zifisches Kompetenzmodell in den Blick genommen, das auf der Grundlage des Toul-min-Schemas die unterrichtliche Förderung von Argumentationskompetenzen unter-stützen soll. Hier ist das Urteil ebenfalls eher kritisch: Als entscheidende Schwäche des betrachteten Kompetenzmodells wird auch hier unter anderem eine fehlende Opera-

tionalisierung des Argumentbegriffs und argumentativer Gütekriterien identifiziert. Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses schließt der Beitrag mit der Formulierung von Forderungen an die geographiedidaktische Forschung.

Der Beitrag von *Hans-Georg Müller* entwickelt eine auf dem Toulmin-Schema basierende Analysemethode, mit der sich die Argumentationsstrukturen alltagsweltlicher Texte im Schul- und insbesondere Deutschunterricht besser erfassen lassen. Ziel ist es, implizite Annahmen und Schlussregeln sichtbar zu machen, um so die Grundlage für ein besseres Verständnis und eine fundiertere Kritik der Argumente zu schaffen. Dabei setzt Müller einen etwas weiteren Begriff von „Argument“ als die vorherigen Autor:innen voraus, der auch Erklärungen von Kausalzusammenhängen als Argumente einschließt. Nach einer Diskussion der Rolle des Toulmin-Schemas in Textlinguistik und Deutschdidaktik wird das Problem systematisch unvollständiger Argumentationsstrukturen aufgegriffen und konversationstheoretisch begründet. Darauf aufbauend führt Müller die Methode der redundanten Schlussregelergänzung ein, mit deren Hilfe implizite Annahmen bewusst gemacht und sprachlich geraffte Argumentationsketten rekonstruiert werden können. Anhand von Beispielen zeigt er, dass diese Vorgehensweise im Fach- und insbesondere Deutschunterricht neue Möglichkeiten eröffnet, argumentative Implikationen transparent zu machen und die argumentativen Kompetenzen der Lernenden zu stärken. Damit sieht Müller insbesondere in der grafischen Darstellung des Toulmin-Schemas didaktisches Potenzial.

Der Beitrag von *Julia von Dall'Armi* untersucht schließlich anhand einer Videosequenz aus dem Deutschunterricht, welchen Mehrwert eine Argumentrekonstruktion mit Toulmin für die Analyse literarästhetischer Verstehensprozesse bietet. Von Dall'Armis Argumentationsbegriff folgt dabei der in der Deutschdidaktik vorherrschenden weiten Definition von „Argument“, was sie in einem einführenden Überblick über die verschiedenen deutschdidaktischen Analysezugänge zum Argumentieren transparent macht. Diese Breite des deutschdidaktischen Verständnisses von „Argument“, „Argumentation“ und „Argumentieren“ ist der Zuordnung des Argumentierens zu verschiedenen Kompetenzbereichen und deren spezifischen Anforderungen geschuldet. Für ihren Untersuchungsgegenstand – eine Unterrichtsstunde zur Perspektivübernahme einzelner Figuren in Lessings Trauerspiel *Emilia Galotti* – kommt von Dall'Armi zu einer differenzierten Beurteilung. Der untersuchte Arbeitsauftrag führt im Ergebnis der Schüler:innen zu einer Kluft zwischen der „sprachlichen Simulation von Identifikationen“ und der „argumentativ-kognitiven Inhaltsebene“. Für die gelungene Realisierung einer – emotionalen, im Unterricht theatral inszenierten – Perspektivübernahme nutzen die Schüler:innen neben den im engeren Sinn argumentativen Elementen auch sprachlich-rhetorische Aspekte, z. B. eine Sprache der Nähe und prosodische Merkmale wie Intonation, Sprechrhythmus oder Wort- bzw. Satzakzente. Von Dall'Armi kommt zu der Einschätzung, dass sich mit Toulmin zwar erste Schritte hin zu einer Systematisierung von Argumentationen vornehmen und Rückschlüsse auf das Textverständnis und kognitive Empathieübernahme ziehen lassen, spezifisch literarästhetische Verstehensprozesse auf diese Weise aber nicht abgebildet werden können.

In der Gesamtheit zeichnen die Beiträge ein heterogenes Bild, das vor dem Hintergrund des multidisziplinären Charakters des Bandes weder überraschend noch problematisch ist. Ein umfassendes und allgemeines Urteil über die didaktischen Potenziale und Herausforderungen des Toulmin-Schemas scheint in diesem Sinne kaum möglich. Vielmehr bedarf es einer kontextsensitiven Klärung spezifischer Ziele in Unterricht und fachdidaktischer Forschung sowie einer kritischen Diskussion der Eignung des Toulmin-Schemas als Mittel, diese Ziele zu erreichen. Dabei sollten auch alternative argumentationstheoretische Modelle berücksichtigt und gegebenenfalls vorgezogen werden. Darüber hinaus sollte auf einer fächerübergreifenden Ebene eine präzisere und transparentere Begriffsverwendung angestrebt werden, die an allgemeinere argumentationstheoretische Diskurse angelehnt ist und bei Bezügen auf das Toulmin-Schema größere Klarheit darüber herstellt, wie dieses Schema und seine Bestandteile genau aufgefasst werden. Unter anderem dazu soll dieser Band einen ersten Beitrag leisten.

Literatur

- Betz, G. (2016). Logik und Argumentationstheorie. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 169–199). Haupt.
- Brosow, F. (2023). Wie können Argumentationsschaltpläne kritisches Denken und Argumentieren fördern? In B. Bussmann & P. Mayr (Hg.), *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung: Ein Wegweiser für Hochschule und Schule* (S. 103–121). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67309-6>
- Brun, G. (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 247–274). Haupt.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (Hg.) (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Waxmann Verlag.
- Budke, A. & Schäbitz, F. (Hg.) (2021). *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken*. LIT Verlag.
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Unter Mitarbeit von D. Balg, A. Burkard, H. Franzen, A. Frottier, D. Lanius, D. Löwenstein, H. Lucks, K. Meyer, D. Romizi, K. Schulz, S. Thiele & A. Wienmeister. WBG.
- Löwenstein, D., Romizi, D. & Pfister, J. (Hg.) (2023). *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016292>
- Schwarze, C. (2012). Vom dreigliedrigen Argument zum fünfgliedrigen Sequenzschema des Argumentierens: Ergänzungen der Gesprächslinguistik zu einem rhetorischen Grundbegriff. *Forum Artis Rhetoricae* (3), S. 47–63.

- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>

Autor:innen

Kathrin Kazmaier war als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim tätig und arbeitet aktuell am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind ästhetische Erinnerungsdiskurse, Intermedialität und Literatur/theorie des 20. Jahrhunderts sowie ästhetisches Lernen und Argumentieren im Deutschunterricht. Kontakt: kathrinkazmaier@women-at-work.org

Dominik Balg ist Juniorprofessor an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Philosophiedidaktik, insbesondere mit Blick auf Fragen der moralischen Bildung, didaktische Implikationen philosophischer Meinungsverschiedenheiten und skeptisch-relativistische Unterminierungen philosophischer Bildungsprozesse. Kontakt: dbalg@uni-mainz.de

David Lanius ist Assistenzprofessor für Praktische Philosophie und Philosophiedidaktik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg und Leiter des Forums für Streitkultur. Zu seinen wissenschaftlichen Interessen gehören die Normen öffentlicher Debatte und konstruktiven Diskurses, Fake News und Bullshit, Unbestimmtheit in Recht und Politik sowie die Vermittlung von Argumentations-, epistemischer und Urteilskompetenz. Kontakt: david.lanius@plus.ac.at

David Löwenstein lehrt Philosophie an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine Interessen liegen vor allem in verschiedenen Bereichen der theoretischen Philosophie und der Didaktik der Philosophie. Er leitet das Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ und ist Koordinator und Co-Host des interaktiven Public-Philosophy-Podcasts „mitgedacht“. Kontakt: loewenstein@hhu.de

Die vermeintlichen Vorzüge des Toulmin-Schemas

Eine kritische Betrachtung

MATTHIAS HOLWEGER & FRIEDRICH CHRISTOPH DÖRGE

Abstract

Einige Forschende und Lehrende sehen im Toulmin-Schema zahlreiche Vorzüge, die für seine Anwendung in der schulischen Lehre sprechen: Es sei ein leicht verständliches Modell mit breitem Anwendungsbereich und leiste nützliche Dienste beim Erkennen, Wiedergeben, Bewerten und Konstruieren von Argumenten. Wir zeigen zunächst auf, dass diese positiven Zuschreibungen zweifelhaft sind – vor allem aufgrund konzeptioneller Probleme des Schemas. Anschließend skizzieren wir eine Alternative zum Toulmin-Schema, die aus unserer Sicht in den genannten Bereichen des argumentativen Arbeitens größeren Nutzen verspricht und ebenso leicht zu vermitteln ist. So kommen wir zu dem Schluss, dass das Toulmin-Schema in der schulischen Lehre nicht angewendet werden sollte, um das Erkennen, Wiedergeben, Bewerten und Konstruieren von Argumenten zu fördern.

Schlüsselwörter: Toulmin-Schema, Argument, Argumentieren vermitteln, Argumentative Kompetenzen, Schule

Abstract

Some researchers and educators highlight numerous advantages of the Toulmin model that speak in favour of its use in school teaching: it is said to be an easily comprehensible framework with wide applicability, offering valuable support in identifying, presenting, evaluating, and constructing arguments. We begin by showing that these positive assessments are questionable – primarily due to conceptual shortcomings of the model. We then outline an alternative to the Toulmin model which, in our view, is more promising for argumentative practice and is just as easy to teach. We conclude that the Toulmin model should not be used in school teaching to foster the identification, presentation, evaluation, and construction of arguments.

Keywords: Toulmin Model, argument, teaching argumentation, argumentative skills, school

1 Einleitung

Nach seiner Einführung durch Stephen Toulmin im Jahr 1958 avancierte das sogenannte „Toulmin-Schema“ („TS“) rasch zu einem äußerst beliebten praktischen Instrument der Argumentationsarbeit (vgl. van Eemeren et al., 2014, S. 227 f.) und erfreut sich heutzutage im Bildungswesen ungebrochener Beliebtheit.¹ Das Modell wird geschätzt, weil es leicht verständlich sei und beim Erkennen, Wiedergeben, Bewerten und Konstruieren von Argumenten in Wissenschaft und Alltag vielfach nützliche Dienste leiste. Da es sich hierbei um Kompetenzen handelt, die im schulischen Kontext einen hohen Stellenwert besitzen, drängt sich die Frage auf, ob das TS in der Schule (vermehrt) eingesetzt werden sollte, um die benannten Kompetenzen zu fördern.

Dieser Frage gehen wir im vorliegenden Beitrag nach – und kommen dabei zu einem eindeutigen Ergebnis: Das TS sollte in der schulischen Lehre nicht eingesetzt werden, um diese Kompetenzen zu fördern. Unsere Argumentation lässt sich knapp wie folgt zusammenfassen: Das TS hat erhebliche konzeptionelle Probleme. Aufgrund dieser Probleme erweisen sich die meisten positiven Zuschreibungen aus der Forschung als zweifelhaft. Diejenigen Vorzüge, die einer Prüfung standhalten mögen, rechtfertigen seine schulische Anwendung nicht, vor allem deswegen, weil es eine alternative Herangehensweise gibt, die mindestens ebenso leicht vermittelbar ist wie das TS und die das Ziel, argumentatives Arbeiten in den benannten Kompetenzbereichen zu unterstützen, besser erfüllt.

Unser Beitrag ist wie folgt gegliedert. Zunächst stellen wir das TS kurz vor (Abschnitt 2) und kommen anschließend auf einige konzeptionelle Probleme zu sprechen (Abschnitt 3). Als Nächstes erklären wir, warum wir zahlreiche positive Zuschreibungen aus Forschung und Praxis nicht unterschreiben würden, und erklären, warum die Anwendung des TS im Hinblick auf die benannten Kompetenzbereiche sogar abträglich sein könnte (Abschnitt 4). Abschließend skizzieren wir eine unseres Erachtens vorzuziehende Alternative zum TS (Abschnitt 5).

2 Das TS

Toulmin beschreibt das TS als „pattern for analysing arguments“ (Toulmin, 2003, S. 92)² mit universeller Anwendbarkeit (vgl. Toulmin et al., 2002, S. v). Es besteht aus

1 S. z. B. Kneupper, 1978; Stratman, 1982; Karbach, 1987; Rex et al., 2010; Bulgren & Ellis, 2012; Budke et al., 2015; Magalhäes, 2020; Katz et al., 2022; Yang, 2022; Pappas, 2024. In Deutschland fordern oder empfehlen Lehrpläne für Schulen auch gelegentlich explizit seine Vermittlung: so etwa der gymnasiale Bildungsplan 2016 von Baden-Württemberg – einmal für das Fach Ethik in der Oberstufe und einmal für das Fach Deutsch in den Klassenstufen 7 und 8 im Zusammenhang mit Sach- und Gebrauchstexten.

2 In Toulmins Werk gibt es Stellen, die unklar lassen, was er genau mit „arguments“ meint: Geht es um argumentative Auseinandersetzungen? Um Akte des Argumentierens? Um Aussagen-Komplexe? Oder hat Toulmin mal das eine, mal das andere im Sinn? Wir gehen diesem Problem nicht nach (vgl. dazu den Beitrag von Martin im vorliegenden Band). Stattdessen legen wir uns auf die Deutung fest, die mit Blick auf den Einsatz des TS im schulischen Unterricht naheliegt. Danach bezieht sich das TS auf „arguments“ als Aussagen-Komplexe, in denen eine Aussage von anderen Aussagen gestützt werden soll. Diese Deutung ist unabhängig plausibel: Schließlich soll das TS eine bessere Alternative zum Syllogismus darstellen (vgl. Toulmin, 2003, S. vii, 131 ff.), und bei diesem geht es um Aussagen-Komplexe.

den Elementen *Claim*, *Data*, *Backing*, *Backing*, *Modal Qualifiers* und *Conditions of Rebuttal*.³ *Claim* steht für die Aussage, die gestützt werden soll: also die Konklusion (vgl. Toulmin, 2003, S. 90). *Data* steht für die spezifischen Faktenaussagen („facts“, „factual information“), die als Basis zur Stützung des *Claims* herangezogen werden (vgl. ebd., S. 90, 92, 118). *Warrant* steht für allgemeine Regeln („rules“) oder Prinzipien („principles“), die die Schlussfolgerung des *Claims* aus den *Data* „erlauben“ („authorise“) sollen (vgl. ebd., S. 91, 92; Toulmin et al., 2002, S. 46, 49). Bei diesen Regeln und Prinzipien handelt es sich ebenfalls um Aussagen („statements“) (vgl. Toulmin, 2003, S. 91; Toulmin et al., 2002, S. 45).⁴

Ein Beispiel: *Tom hat eine Infektion der oberen Atemwege (Datum)*. *Infektionen der oberen Atemwege erfordern eine Penizillin-Behandlung (Warrant)*. Folglich: *Es wäre das Richtige, Tom mit Penizillin zu behandeln (Claim)*.⁵ Abbildung 1 veranschaulicht dieses Beispiel in Diagramm-Form im Sinne Toulmins.

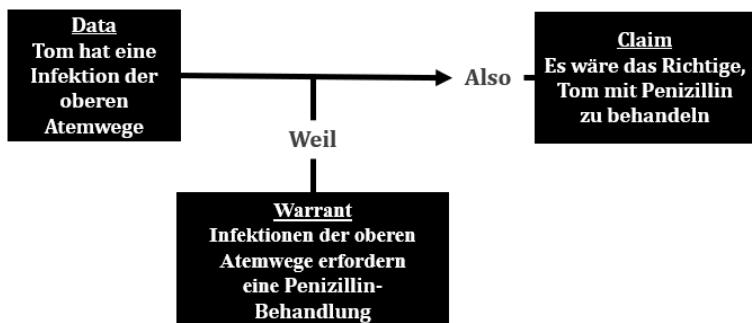


Abbildung 1: Veranschaulichung des TS mit den Elementen *Data*, *Warrant* und *Claim*

Das Element *Backing* steht für generalisierende Aussagen („generalizations“), welche die Berechtigung („authority“) oder Zuverlässigkeit („trustworthiness“) des *Warrants* begründen sollen (vgl. Toulmin, 2003, S. 95–96; Toulmin et al., 2002, S. 61). Diese generalisierenden Aussagen sind noch allgemeiner („broader and more general“) als die *Warrants*, auf die sie sich beziehen (vgl. ebd., S. 65).

Das *Modal-Qualifier*-Element steht für Ausdrücke wie *notwendigerweise*, *gewiss*, *wahrscheinlich*, *möglicherweise* und *vermutlich*. Seine Funktion wird uneinheitlich beschrieben (vgl. dazu Martins Beitrag im vorliegenden Band). In einer Lesart soll es anzeigen, mit welchem Maß an „Sicherheit“ oder „Verlässlichkeit“ das *Warrant* den Schluss von den *Data* auf den *Claim* erlaubt (vgl. Toulmin, 2003, S. 93–94; Toulmin et al., 2002, S. 87). Das obige Beispiel ausbauend, könnte man im Sinne Toulmins erwä-

3 Siehe auch Martins Beitrag im vorliegenden Band, in dem diskutiert wird, wie diese Begrifflichkeiten zu verstehen und angemessen ins Deutsche zu übersetzen sind.

4 Siehe von Eemeren et al., 2014, S. 230 f. für eine alternative Deutung, der zufolge das *Warrant*-Element tatsächlich nicht für Aussagen stehe, und somit auch nicht für Prämissen.

5 Das Beispiel und dessen nachfolgende Erweiterung ist angelehnt an Toulmin et al., 2002, S. 97.

gen zu sagen: Das *Warrant* erlaubt „vermutlich“ den Schluss von den *Data* auf den *Claim*.⁶

Das sechste Element nennt sich *Conditions of Rebuttal*. Hier geht es um Aussagen, die angeben sollen, unter welchen Umständen das *Warrant* nicht zu dem Schluss des *Claims* aus den *Data* berechtigt (vgl. Toulmin, 2003, S. 94; Toulmin et al., 2002, S. 96). Im gegebenen Beispiel könnte das die folgende Aussage sein: *Tom ist gegen Penizillin allergisch*. Das um diese drei Elemente erweiterte Argument könnte man im Sinne Toulmins folgendermaßen darstellen.

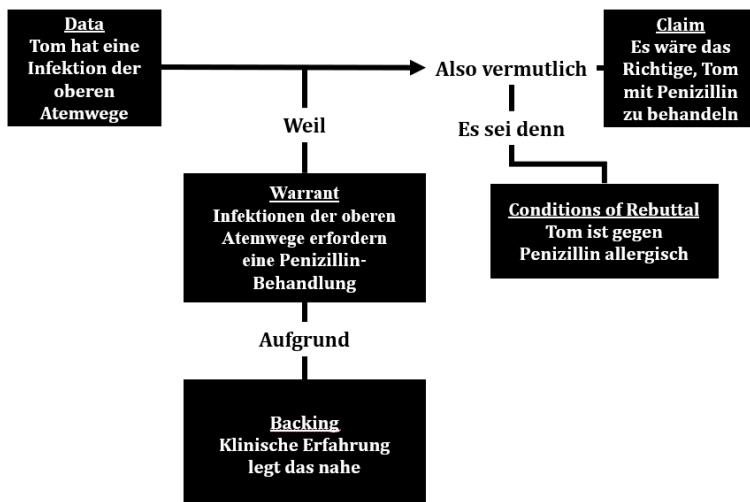


Abbildung 2: Veranschaulichung des TS mit allen sechs Elementen

3 Grundlegende Probleme des TS

3.1 Argumente ohne *Data*

Dem TS liegt die Annahme zugrunde, dass das Element *Data* ein notwendiges Element von Argumenten darstelle: „*Data of some kind*“, bemerkt Toulmin, „must be produced, if there is to be an argument there at all“ (2003, S. 98). Wir sind oben der Lesart gefolgt, *Data* stehe für spezifische Fakten, die als Basis zur Stützung des *Claims* herangezogen werden. Bei diesen „Fakten“ soll es sich wohl um *Individual-Aussagen* handeln: also um Aussagen über eine einzelne, konkrete Person oder Sache, nicht um Allgemeinaus-

6 Nach unserer Lesart bezieht sich der *Modal Qualifier* auf die *Schlussfolgerung*. Eine andere Deutung wäre, dass der *Modal Qualifier* Teil des *Claims* sei und diesen zu einem „qualifizierten“ *Claim* machen soll, wie im folgenden Beispiel: „Die Fingerabdrücke des Verdächtigen wurden an der Tatwaffe gefunden, also [ist der Verdächtige vermutlich der Mörder] (= *Claim*).“ Das wird am ehesten durch eine Stelle in Toulmin et al., 2002, S. 86 nahegelegt. Gegen diese Deutung spricht allerdings stark, dass bei Toulmin das Element konsequent außerhalb des *Claim*-Elements steht (vgl. Toulmin, 2003, S. 94, 96, 97, 103, 117). Ein besonders eindrücklicher Beleg zugunsten der von uns bevorzugten Deutung findet sich in Toulmin et al., 2002, S. 87, wo die Form des TS so wiedergegeben wird: „Given our general experience in the field concerned (B), in accordance with the resulting rules or principles (W), these [data (D)] support, in a qualified way (Q) [sic!], the claim (C).“

sagen (vgl. Toulmin, 2003, S. 92; Toulmin et al., 2002, S. 38).⁷ Wenn Toulmin sagt, dass diese Individualaussagen „facts“ seien, die als *Basis* zur Stützung des *Claims* herangezogen werden, dann meint er vermutlich dies: Es handelt sich um Aussagen, von denen man glaubt, dass sie unter den Diskursteilnehmenden *bereits als wahr anerkannt sind* („already accepted as true“; vgl. Toulmin et al., 2002, S. 38) und insofern als *unstrittig* („not in dispute“) gelten (vgl. ebd.).⁸

Das Problem ist nun allerdings: Wenn das Element *Data* so definiert ist, dann ist es kein notwendiges Element von Argumenten. Erstens ist es keine plausible Bedingung für das Vorliegen eines Arguments, dass die argumentierende Person davon ausgeht, ihre *Data*-Aussagen seien bereits als wahr anerkannt. Wir würden unter Umständen auch dann von einem „Argument“ sprechen, wenn sie davon nicht ausgeht.

Zweitens – und das scheint uns entscheidender – enthalten Argumente keineswegs immer *Individual*-Aussagen, wie die folgenden Beispiele zeigen.⁹

Wale sind Säugetiere, und Säugetiere besitzen Milchdrüsen. Daher besitzen auch Wale Milchdrüsen.

Wenn man regelmäßig raucht, kann das die Durchblutung des Zahnfleischs beeinträchtigen. Wenn die Durchblutung beeinträchtigt ist, steigt das Risiko für Parodontitis. Daher kann regelmäßiges Rauchen das Risiko für Parodontitis steigern.

Diese Aussagenkomplexe enthalten keine *Individual*-Aussagen – und stellen dennoch Argumente dar (die außerdem vollkommen akzeptabel sind). Anstelle von *Data*-Aussagen im speziellen Sinne Toulmins können auch andere, beispielsweise allgemeine Aussagen als Basis zur Stützung der Konklusion dienen. Nicht jedes Argument scheint also ein *Data*-Element im Sinne Toulmins zu enthalten.

3.2 Akzeptable Argumente ohne *Warrants*

Dem TS liegt die Annahme zugrunde, dass das *Warrant* ein notwendiges Element zumindest von akzeptablen Argumenten sei: „[W]e cannot“, gibt Toulmin zu verstehen, „get from *any* set of data to a conclusion without *some* warrant“ (2003, S. 119). Auch diese Annahme erscheint uns fraglich.

⁷ Diese Deutung wird durch folgende Evidenzen nahegelegt. An einer Stelle sagt Toulmin: „[W]arrants are general [...] and have according to be established in quite a different way from the facts we produce as data“ (Toulmin, 2003, S. 92). An anderer Stelle heißt es: „The term [data] refers to the *specific* facts relied on to support a given claim. [...] [The demand for data] is not a request for general theories. The time for such general considerations comes at a later stage. It is a request to be shown the *specific* features that mark off *this* precise situation from others [...]. More precisely, it's a request [...] to put into discussion the specific „facts of the case“ that can be agreed on as a secure starting point acceptable to both sides, and so „not in dispute““ (Toulmin et al., 2002, S. 38; Unterstreichungen von uns). Hinzu kommt, dass die *Data*-Aussagen in den Beispielen von Toulmin, soweit wir sehen können, konsequent Individual-Aussagen sind.

⁸ Diese Interpretation des *Data*-Elements erscheint uns belastbar. Gleichzeitig gibt es Interpretationen, denen zufolge sich Toulmins *Data* nicht auf Individualaussagen beschränken, von denen man glaubt, dass sie als wahr anerkannt und somit unstrittig seien. Vgl. van Eemeren & Grootendorst, 2003, S. 46; Freeman, 2011, S. 10; van Eemeren et al., 2014, S. 221. Bedauerlicherweise werden hier die Aussagen Toulmins, die eine solche Beschränkung nahelegen, nicht aufgegriffen und diskutiert.

⁹ Die folgenden Beispiele werden zumeist als „Kettenschlüsse“ beschrieben. Dass sich Argumente dieser Form nicht angemessen im Toulmin-Schema darstellen lassen, kritisieren auch die Beiträge von Dragic und Martin in diesem Band.

Peter: Ha! Ich bin gerade auf eine Primzahl gestoßen: 1331.

Laura: Tut mir leid, das ist keine Primzahl. 1331 ist durch 11 teilbar.

Laura argumentiert, dass 1331 keine Primzahl ist, mit Verweis darauf, dass 1331 durch 11 teilbar ist. Das Argument scheint kein *Warrant* zu enthalten – und ist dennoch völlig akzeptabel. Man mag versucht sein, einzuwenden, dass das gar nicht stimme: Damit das Argument als akzeptabel gelten kann, müssten wir ihm ein *implizites Warrant* unterstellen, etwa: „Zahlen, die durch 11 teilbar sind, sind keine Primzahlen.“ Ein solcher Einwand würde aber möglicherweise auf einer Verwechslung zwischen *formal-logischer Gültigkeit* und *deduktiver Gültigkeit* beruhen. Lauras Argument ist in der Tat formal-logisch ungültig. Seine aussagenlogische Form – p , also nicht- q – garantiert tatsächlich nicht, dass die Wahrheit der Prämissen die Wahrheit der Konklusion erzwingt. Trotzdem ist Lauras Argument *deduktiv gültig*. Die Wahrheit von „1331 ist durch 11 teilbar“ erzwingt die Wahrheit von „1331 ist keine Primzahl“. Die Annahme, dass 1331 durch 11 teilbar ist und *dennoch* eine Primzahl ist, ist logisch inkonsistent.

Wer diesem Beispiel skeptisch gegenübersteht, mag das folgende Beispiel in Erwägung ziehen, bei dem die Annahme eines *impliziten Warrants* gar nicht erst in Betracht zu kommen scheint.

Peter: Das hier ist nicht Leons Heft, oder?

Laura: Naja, vom Aussehen her gehört es entweder Leon oder Emma. Und Emma hat ihres noch. Also gehört es Leon.

In diesem Beispiel argumentiert Laura. Ihr Argument scheint kein (auch kein implizites) *Warrant* zu enthalten und ist dennoch völlig akzeptabel, und dabei auch deduktiv gültig.¹⁰

3.3 Argumente ohne Backing

Nicht ganz leicht einzuordnen ist eine Aussage Toulmins zum *Backing*. *Backing* sei, so Toulmin, eines jener „elements [...] that can be found in any wholly explicit argument“ (Toulmin et al., 2002, S. 25). Wörtlich verstanden liefe diese Bemerkung auf die unplausibel erscheinende Vorstellung hinaus, dass jegliches Argument, das vorgebracht wird, zumindest *implizit* ein *Backing* enthält.

Möglicherweise will Toulmin darauf hinaus, dass das *Backing*-Element in jedem *guten* Argument vorzufinden ist. Allerdings erscheint auch diese schwächere Behauptung nicht sehr plausibel.

Scholz ist jünger als Merz. Wenn Person A jünger ist als Person B, dann ist B älter als A (*Warrant*). Also ist Merz älter als Scholz.

¹⁰ Wenn wir zusätzlich nicht-deduktive Argumente mit in den Blick nehmen – Argumente, bei denen gar kein Anspruch auf deduktive Gültigkeit erhoben wird –, dann kommen wir auf weitere mögliche Beispiele von Argumenten, die akzeptabel sind, auch wenn man ihnen kein *implizites Warrant* unterstellt. Stellen wir uns vor, Peter fragt Laura frühmorgens um 6 Uhr: „Glaubst du, Oma ist schon wach?“ Laura: „Sicher bin ich mir nicht. Aber: Sie steht oft schon um halb 6 auf, und ich meine, die Kaffeemaschine und das Radio zu hören.“ Laura liefert Argumente dafür, dass die Oma schon wach ist, erhebt dabei aber keinen Anspruch auf deduktive Gültigkeit. Eben weil dieser Anspruch hier gar nicht besteht, scheinen ihre Argumente (als nicht-deduktive Argumente) akzeptabel, selbst wenn wir kein *implizites Warrant* unterstellen.

Dieses Argument ist nicht zu beanstanden. Die Wahrheit des *Warrants* ist aber derart offenkundig, dass es schlichtweg kein *Backing* braucht. Weitere Belege für gute Argumente ohne *Backing* liefern solche, die nicht einmal ein *Warrant* enthalten (s. o.).

3.4 Beschränkung von *Backing* auf *Warrant*

Probleme bereitet auch der Umstand, dass sich das *Backing*-Element im TS definitionsgemäß auf *Warrants* beschränkt. So kann beispielsweise der falsche Eindruck entstehen, dass *Backings* ihrerseits grundsätzlich nicht gestützt werden oder keine Stützung benötigen.

Das Kleinkind Paula hat eine Cholin-Unterversorgung (*Datum*). Eine Cholin-Unterversorgung kann die Gehirnentwicklung beeinträchtigen (*Warrant*), wie seriöse Studien zu Cholin zeigen (*Backing*). Also ist bei Paula eine beeinträchtigte Gehirnentwicklung zu befürchten (*Claim*).

Das *Backing* in diesem Argument kann durchaus vernünftig angezweifelt werden. Die kritische Rückfrage, ob seriöse Studien das *wirklich* zeigen, erscheint vernünftig. Der durch das TS nahegelegte Eindruck, dass hier keine weitere Stützung nötig wäre, ist irreführend.

Ein ähnliches Problem haben wir bei *Data*. Wie bereits ausgeführt, geht es bei *Data* Toulmin zufolge wohl um Aussagen, von denen man glaubt, dass sie (unter Diskursteilnehmenden) *allgemein als wahr anerkannt* seien. Geht man von dieser Deutung aus, kann das TS den folgenden Eindruck vermitteln: *Aussagen, von denen man glaubt, dass sie allgemein als wahr anerkannt seien, brauchen keine Stützung*.

Dieser Eindruck ist aber falsch, und er befördert die Neigung, (subjektiv) „überzeugendes“ mit „stichhaltigem“ Argumentieren zu vermischen.¹¹ Um zu überzeugen – also andere dazu zu bringen, etwas zu glauben –, mag es genügen und tatsächlich klug sein, sich auf mutmaßlich anerkannte Aussagen zu berufen. Wenn es aber um *stichhaltiges* Argumentieren geht, sind *Wahrheit* und *Plausibilität* entscheidende Faktoren. Allgemein als wahr anerkannte Aussagen sind weder unbedingt wahr noch unbedingt plausibel. Dass Trump in der 2020er-Wahl einem Wahlbetrug zum Opfer gefallen ist, ist in bestimmten Kreisen allgemein als wahr anerkannt. Die Wahrheit und auch die Plausibilität dieser Aussage lassen sich jedoch vernünftig anzweifeln. Die Aussage kann, in manchen Kreisen, als Basis für ein *überzeugendes* Argument taugen. Für ein *stichhaltiges* Argument eignet sie sich jedoch kaum.

3.5 Darstellung von *Data*- oder *Backing*-Stützungen

Eine spezielle Stützung sieht das TS nur für *Warrants* vor. Nicht vorgesehen ist der Fall, in dem ein *Datum* oder ein *Backing* gestützt wird. Stellen wir uns aber vor, das *Datum* im Beispiel der Cholin-Unterversorgung werde durch den Verweis auf einen Labortest gestützt, und das *Backing* durch den Verweis auf den Umstand, dass die Cho-

¹¹ Für eine eingehende Diskussion des Zusammenhangs zwischen dem unterrichtlichen Einsatz des Toulmin-Schemas und subjektivistischen Neigungen unter Lernenden siehe den Beitrag von Dragic in diesem Band.

lin-Studien von ausgewiesenen Expert:innen durchgeführt wurden. Es ist nicht ohne Weiteres ersichtlich, wie man diese Stütz-Aussagen im TS darstellen könnte.

Toulmin bietet für solche Fälle an, dass man ein Aussagen-Netzwerk konstruiert, in welchem die Stütz-Aussagen als Sub-Argumente in TS-Form dargestellt werden (vgl. Toulmin et al., 2002, Kap. 7). Abbildung 3 veranschaulicht diese Idee andeutungsweise.

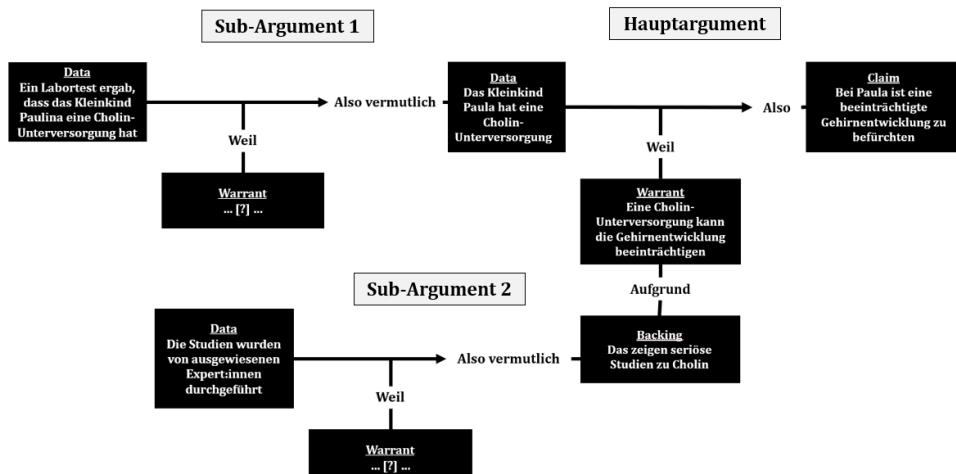


Abbildung 3: Ein Aussagen-Netzwerk aus mehreren TS-Argumenten

Diese Lösung ist allerdings unbefriedigend. Sie scheint das darzustellende Argument unnötig zu verkomplizieren. „Unnötig“ deswegen, weil es keinen sachlichen Grund zu geben scheint, dass in Fällen der *Data*- oder *Backing*-Stützung ein derartiges Aussagen-Netzwerk entstehen müsste, *nicht aber in Fällen der Warrant-Stützung*. Es entsteht zudem durch diese Lösung der falsche Eindruck, dass bei Stützung des *Warrants* etwas anderes geschieht als bei der Stützung von *Data* und *Backings*: etwa, dass die Stützung des *Warrants* gar nicht als „echtes“ Argument für das *Warrant* zu analysieren wäre (vgl. hierzu auch Martin, in diesem Band).

3.6 Beschränkte Anwendbarkeit des TS

Die vorhergehenden Probleme weisen auf die beschränkte Anwendbarkeit des TS hin. Obwohl Toulmin mit dem TS den Anspruch verbindet, ein Schema zur Analyse *jeglicher* Argumente zu liefern (vgl. Toulmin et al., 2002, S. v), scheint es viele Argumente zu geben, auf die es nicht oder nicht sinnvoll anwendbar ist.

So scheint das TS auf Argumente eingeschränkt zu sein, die *Data* enthalten: *Individual*-Aussagen, von denen geglaubt wird, dass sie unter den Diskursteilnehmenden als wahr anerkannt seien. Wie besprochen, können (akzeptable) Argumente sowohl ohne Individual-Aussagen auskommen als auch auf *Data*-Aussagen beruhen, denen keine allgemeine Anerkanntheit zugeschrieben wird.

Zweitens ist das TS auf Argumente ausgelegt, die *Warrants* erfordern, um akzeptabel zu sein. Es scheint allerdings völlig akzeptable Argumente zu geben, denen man kein *Warrant* unterstellen muss.

Drittens ist das TS nicht intuitiv, wenn *Data* oder *Backings* gestützt werden. Es ist auch nicht intuitiv, wenn *Warrants* zwar gestützt werden, nicht aber durch *Backings*. Man erinnere sich: *Backings* in Toulmins speziellem Sinn sind nur solche Aussagen, die allgemeiner sind als die betreffenden *Warrants*. Demnach läge im Penizillin-Beispiel kein *Backing* vor, wenn dort das *Warrant* durch den Verweis auf eine konkrete Autorität gestützt würde, da dieser Verweis keine Aussage enthielte, die allgemeiner als das *Warrant* wäre.

3.7 Probleme mit dem Modal-Qualifier-Element

Das *Modal-Qualifier-Element* führt zu einigen Problemen. Betrachten wir das folgende Beispiel.

Beobachtung: Von den 100 Kugeln in der Kiste sind 99 rot und eine weiß.

Aussage A: Daraus folgt *wahrscheinlich*, dass man bei einem blinden Griff in die Kiste eine rote Kugel zieht.

Aussage B: Daraus folgt, dass man bei einem blinden Griff in die Kiste *wahrscheinlich* eine rote Kugel zieht.

Bei Aussage A ist die in Betracht stehende Konklusion „Man zieht bei einem blinden Griff in die Kiste eine rote Kugel.“ A sagt aus, dass man *diese* Konklusion *wahrscheinlich* schlussfolgern kann. Das ist aber falsch. Diese Konklusion kann gar nicht geschlussfolgert werden.

Bei Aussage B ist die in Betracht stehende Konklusion „Man zieht bei einem blinden Griff in die Kiste *wahrscheinlich* eine rote Kugel.“ Der Operator *wahrscheinlich* ist hier *Teil* der Konklusion. B sagt aus, dass man *diese* Konklusion schlussfolgern kann. Das ist korrekt. Angesichts der Beobachtung ist es tatsächlich der Fall, dass man *wahrscheinlich* eine rote Kugel zieht.

Kommen wir nun zum *Modal-Qualifier-Element*. Dieses tritt nicht als Teil des *Claims* (d. h. der Konklusion) auf, sondern ist ein eigenständiges Element außerhalb des *Claims* (s. Abschnitt 2). Und hierdurch entsteht ein Problem. Fälle, in denen Modaloperatoren offenkundig *Teil* des *Claims* sind (wie bei Aussage B oben), werden im TS systematisch so analysiert, als wären sie *kein* Teil des *Claims* (wie bei Aussage A). Betrachten wir das folgende Beispiel:

Tom ist Gemeindesteuerzahler. Grundsätzlich ist jeder Gemeindesteuerzahler bei der Gemeindeversammlung stimmberechtigt. Tom ist also vermutlich bei der Gemeindeversammlung stimmberechtigt.

Diesem Beispiel legen wir die folgende Analyse zugrunde: Wir haben zwei Aussagen. Aus diesen wird gemeinsam geschlussfolgert: *Tom ist bei der Gemeindeversammlung ver-*

mutlich stimmberechtigt. Der Operator *vermutlich* ist hier Teil des *Claims*. Das TS würde eine irreführende Analyse nahelegen, bei der der Operator *vermutlich* als außerhalb des *Claims* stehender *Modal Qualifier* erscheint (s. Abb. 4) (vgl. Toulmin et al., 2002, S. 97).

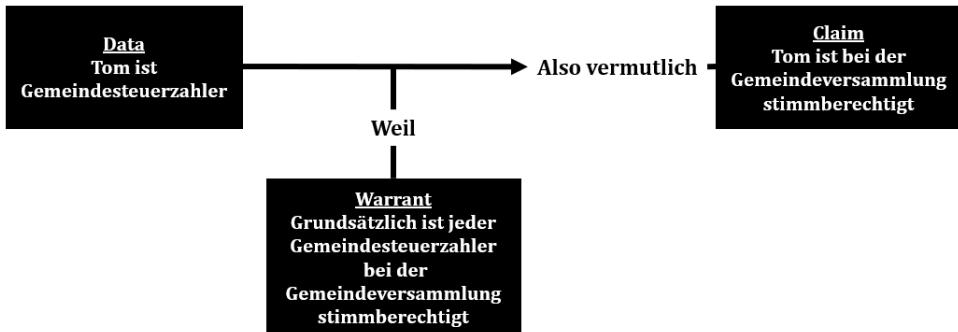


Abbildung 4: Analyse von Modaloperatoren als *Modal Qualifier* im TS

Dadurch entsteht der Eindruck, dass der Operator „*vermutlich*“ gar nicht Teil des *Claims* wäre, sondern vielmehr zum Ausdruck brächte, dass der *Claim* eben *vermutlich* aus *Data* und *Warrant* geschlussfolgert werden könne – ähnlich wie oben bei Aussage A.

Da das TS Modaloperatoren generell auf diese Weise zu analysieren scheint, entsteht durch das *Modal-Qualifier*-Element allgemein der irrite Eindruck, dass qualifizierende Operatoren grundsätzlich nicht Teil der *Claims* wären.¹²

3.8 Probleme mit dem Conditions-of-Rebuttal-Element

Conditions of Rebuttal sollen angeben, unter welchen Umständen das *Warrant* nicht zu dem Schluss des *Claims* aus den *Data* berechtigt. Dieses Element ist in einer bestimmten Weise verwirrend. Denn entweder berechtigt ein *Warrant* zu einem Schluss oder es berechtigt dazu nicht. Es kann nicht sein, dass ein *Warrant* – bei *gleichbleibenden Data* und *gleichbleibendem Claim* – „unter bestimmten Umständen“ zu einem Schluss berechtigt und unter anderen nicht. Gehen wir nochmals zum Anfangsbeispiel zurück.

Tom hat eine Infektion der oberen Atemwege (*Datum*). Infektionen der oberen Atemwege verlangen nach einer Penizillin-Behandlung (*Warrant*). Folglich: Es wäre das Richtige, Tom mit Penizillin zu behandeln (*Claim*).

Berechtigt dieses *Warrant* in Anbetracht des *Datums* den Schluss auf den *Claim*, dass es das Richtige wäre, Tom mit Penizillin zu behandeln? Im Sinne Toulmins würde die Antwort in etwa so lauten: „Grundsätzlich berechtigt es zu diesem Schluss – es sei denn, dass Tom gegen Penizillin allergisch ist.“ Eine korrektere Antwort auf die Frage wäre allerdings: „Nein, zu *diesem* Schluss berechtigt es definitiv nicht. Es berechtigt allenfalls zu folgendem Schluss: ,Wenn Tom gegen Penizillin nicht allergisch ist, dann

12 Für eine weitere Diskussion der hier relevanten Zusammenhänge siehe auch den Beitrag von Martin in diesem Band.

ja, andernfalls nein.“ Es ist ja nicht so, dass der Schluss auf das „Ja“ gültig ist, wenn Tom gegen Penizillin nicht allergisch ist, und ungültig, wenn er allergisch ist. Vielmehr ist es so, dass der Schluss auf das „Ja“ definitiv nicht gültig ist – *aufgrund der Möglichkeit*, dass Tom eine Allergie haben könnte.

Ein weiteres Problem des *Conditions-of-Rebuttal-Elements* ist, dass es als *separates* Element innerhalb des TS auftaucht. Bei genauerem Hinsehen sind die argumentativen Bausteine, für die das Element offenbar stehen soll (vgl. v. a. Toulmin et al., 2002, S. 95), gar keine *separaten* Bausteine. Im Gegenteil: Sie sind stets in der Konklusion oder in Prämissen eingebettet. Nehmen wir als Veranschaulichung das folgende Beispiel.

Tom hat eine Infektion der oberen Atemwege. Infektionen der oberen Atemwege verlangen nach einer Penizillin-Behandlung. Also wäre es das Richtige, Tom mit Penizillin zu behandeln, *sofern er nicht gegen Penizillin allergisch ist*.

Toulmin würde, so scheint es, das unterstrichene Element als *Condition of Rebuttal* analysieren, wie in Abbildung 2 veranschaulicht. Diese Analyse wäre jedoch falsch. Der unterstrichene Baustein drückt zwar eine Ausnahme-Bedingung aus. Er ist aber nicht als *Condition of Rebuttal* zu analysieren, sondern als *Teil des Claims*. Der *Claim* ist in diesem Fall nicht: „Es wäre das Richtige, Tom mit Penizillin zu behandeln.“ Der *Claim* ist: „Es wäre das Richtige, Tom mit Penizillin zu behandeln, *sofern er nicht gegen Penizillin allergisch ist*.“

Wenn Toulmins *Conditions-of-Rebuttal*-Element eigentlich dazu da ist, argumentative Bausteine wie den obigen zu erfassen, dann beruht es auf einer falschen Analyse dieser Bausteine. Diese sind keine *separat* auftretenden argumentativen Aussagen, sondern *Teil* der Konklusion oder *Teil* von Prämissen.

4 Die vermeintlichen Vorzüge des TS

Wie in der Einleitung angesprochen wurde, gilt das TS als sehr praktisches Instrument im Umgang mit Argumenten. Ihm werden einige Vorzüge zugeschrieben, die wir in diesem Abschnitt nun genauer prüfen wollen. Dabei stellen wir die Zuschreibungen jeweils vor und überprüfen sie dann kritisch auf ihre Plausibilität.¹³

4.1 Identifikation von Argumenten

Zuschreibung. Das TS liefert ein Inventar von (möglichen) Elementen eines Arguments (z. B. Data, Warrant, Claim) und Informationen über deren Beziehungen. Das bietet eine

¹³ Die Zuschreibungen in der Literatur sind in einigen Fällen skizzenhaft und uneindeutig. Oft ist zum Beispiel die Rede davon, dass sich das TS zur „Analyse“ von Argumenten eigne (vgl. Toulmin, 2003, S. 92; Franzen, 2009, S. 39; Schiappa & Nordin, 2014, S. xv; Uhlenwinkel, 2015, S. 51; Althoff & Franzen, 2019, S. 428; Pfeifer, 2022, S. 22; Petrik, 2021, S. 14; Hilgart, 2023, S. 15). Das kann mehreres heißen. Gemeint könnte sein, das TS eigne sich dazu, den Inhalt eines Arguments besser zu fassen: d. h., besser zu fassen, welche (Arten von) argumentativen Elementen enthalten sind und in welcher Beziehung sie stehen. Gemeint könnte auch sein, das TS eigne sich gut zur Beurteilung von Argumenten. Und es gibt darüber hinaus weitere mögliche Interpretationen. Um den Beitrag nicht mit langwieriger Exegese zu beschweren, haben wir uns dafür entschieden, die in der Literatur verstreuten Bemerkungen aufnaheliegende Zuschreibungen hin zu explizieren.

Orientierung bei der Text-Analyse. (Vgl. Kneupper, 1978, S. 239; Engels & Goergen, 2013, S. 48; Müller, 2017; Althoff & Franzen, 2019, S. 428; Petrik, 2021, S. 28; Pfeifer, 2022, S. 22.)

Relativierung. Zunächst sei bemerkt: Ein solches Inventar allein erspart nicht die Hauptarbeit: die akkurate *Analyse* des Textes und die Einordnung der Elemente in die angebotenen Kategorien. Gleichzeitig ist aber auch fraglich, ob das TS tatsächlich ein verlässliches Inventar von Element-Kategorien liefern kann. Man bedenke: Ein Inventar kann nur dann Orientierung bieten, wenn es (a) die Vielzahl möglicher Argument-Strukturen tatsächlich erfasst und (b) seine Elemente „korrekt“ und eingängig sind. Beides ist aber beim TS nicht der Fall.

Wie wir gesehen haben, berücksichtigt das TS nicht die Vielzahl von Argumenten ohne *Data* (s. Abschnitt 3.1), es ist nicht ausgelegt für akzeptable Argumente ohne *Warrants* (s. Abschnitt 3.2), und es bietet keine hilfreiche Orientierung bei Argumenten, die *Data* oder *Backings* stützen sollen (s. Abschnitt 3.5). Andererseits enthält das Inventar Elemente, die Probleme bereiten. Das *Modal-Qualifier*-Element suggeriert zu Unrecht, dass qualifizierende Operatoren stets vom *Claim* zu trennen wären (s. Abschnitt 3.7), und das *Conditions-of-Rebuttal*-Element legt nahe, dass Ausnahme-Bedingungen isolierte Elemente in Argumenten wären (s. Abschnitt 3.8). Beide Annahmen verleiten zu einer falschen Analyse von Argumenten.

Die von Toulmin eingeführten Analyse-Kategorien sind zudem größtenteils nicht eingängig.¹⁴ So scheinen *Data* zum Beispiel als Individual-Aussagen charakterisiert zu sein, von denen man annimmt, dass sie als wahr anerkannt sind. Beide Attribute sind für Schüler:innen nicht leicht verdaulich. Ähnlich verhält es sich mit der Charakterisierung von *Warrants* („Regeln“ oder „Prinzipien“, die „den Schluss von *Data* auf den *Claim* erlauben sollen“), oder der von *Backings* (Aussagen, die *Warrants* nicht nur stützen, sondern „noch allgemeiner“ als diese sein sollen).

Mögliche Probleme. Tatsächlich scheint uns, dass das TS bei der Identifikation von Argumenten zum Teil eher schadet als nützt. Lernende können frustriert sein, wenn sie in Texten die im TS angelegten Elemente gar nicht wiederfinden; sie können in dieser Situation dazu neigen, Texte fehlzuinterpretieren. Das TS kann Schüler:innen dazu verleiten, bei Argumenten *generell* die Struktur des TS ausfindig machen zu wollen, selbst wenn sie gar nicht vorliegt.

4.2 Wiedergabe von Argumenten

Zuschreibung. Das TS ermöglicht eine klare und transparente Wiedergabe von Argumenten. (Vgl. van Eemeren et al., 1996, S. 158–160; Goergen, 2019, S. 33; Pfeifer, 2022, S. 22 f.; Hilgart, 2023, S. 15. Dass man Toulmin selbst diese Zuschreibung unterstellen kann, legt Martins Beitrag im vorliegenden Band nahe.)

¹⁴ Eventuell gegenteilige Eindrücke aus der Praxis erklären sich unseres Erachtens wie folgt: Das TS wird oft sehr ungenau eingeführt und angewendet. Dadurch entspricht das, was in der Praxis als „Toulmin-Schema“ bezeichnet wird, oft gar nicht dem TS. Ein deutliches und nach unserer Erfahrung durchaus repräsentatives Beispiel für die ungenaue Anwendung des Schemas in der Schule findet sich in einem Lösungsvorschlag zu einer Aufgabe in Hilgart, 2023, S. 169 (Ethik-Lehrbuch für die gymnasiale Oberstufe). Die Aufgabe verlangt, eine Argumentation von Aristoteles mithilfe des TS zu rekonstruieren. Der einschlägige Lösungsvorschlag ist unter dem folgenden Link abrufbar: <http://bit.ly/3W8A8oz>. Auch ohne den Schulbuchtext ist zu erkennen, dass die Lösung nicht den Intentionen des TS entspricht.

Relativierung. Die Probleme sind hier weitgehend dieselben. Man kann mit dem TS allenfalls diejenigen Argumente klar und transparent wiedergeben, die die Form des TS tatsächlich haben (sollen). Und selbst wenn wir es mit solchen Argumenten zu tun haben, so besteht immer noch die Gefahr einer unklaren Darstellung durch die problematische Konzeption von *Modal Qualifier* und *Conditions of Rebuttal*.

Hinzu kommen Probleme in der Diagramm-Darstellung des TS (vgl. hierzu auch Martin, in diesem Band). Die Verbindungslien im Diagramm spiegeln Präzision und Strukturiertheit vor, es ist aber nicht offensichtlich, dass sie diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden.

So fällt zum Beispiel auf: Die Linien sind zwar einheitlich gestaltet; sie können aber gar nicht einheitlich interpretiert werden. Die Linie von *Backing* zu *Warrant* soll ein (nicht näher bestimmtes) Stützverhältnis ausdrücken; die Linie von *Conditions of Rebuttal* zu *Modal Qualifier* hingegen offenbar etwas anderes – was genau, wird aber nicht erklärt, und der Unterschied eben grafisch nicht markiert.

Auch die Ausdrücke zwischen den Elementen – „weil“ (*since*), „aufgrund“ (*on account of*), „es sei denn“ (*unless*) – sind eher verwirrend. Sie deuten an, dass das Diagramm auf eine natürlichsprachliche Weise „ausgelesen“ werden könne. Wie genau diese Auslesung lauten soll, gibt das Diagramm selbst aber nicht her. Außerdem scheinen sie zwar die Beziehungen zwischen den Elementen zu spezifizieren, sind dabei aber großenteils nicht erhellt. So ist die Beziehung zwischen *Backing* und *Warrant* genau genommen eine Argument-Beziehung. Das dazwischenstehende „aufgrund“ (*on account of*) erhellt diese Beziehung aber gar nicht – es verwirrt eher, denn in der normalen Sprache leitet „aufgrund“ eine *Erklärung* ein: Entsprechend suggeriert es im TS fälschlich, dass das *Backing* eine *Erklärung* des *Warrants* sei.

Mögliche Probleme. Was in Bezug auf die Argument-Identifikation gesagt wurde, trifft hier erneut zu. Lernende können frustriert sein, wenn sie die Form des TS auf Argumente anwenden sollen, die diese Form gar nicht haben. Außerdem scheint die Gefahr groß, dass das TS Lernende in solchen Fällen zu Fehlern und Willkür verleitet.

4.3 Bewertung von Argumenten

Zuschreibung. Das TS macht die Funktion von argumentativen Elementen und deren Beziehungen transparent. Das erleichtert deren Überprüfung. (Vgl. Brockriede & Ehninger, 1960, S. 46 f.; Kneupper, 1978, S. 239; Toulmin, 2003, S. 105 f., 132 f.; Ladikas & Schröder, 2005, S. 216, 223; Ehninger et al., 2021, S. 95; Petrik, 2021, S. 28.)

Relativierung. Diese Zuschreibung trifft wohl allenfalls auf solche Fälle zu, in denen Argumente die Elemente des TS realisieren. Aber selbst in diesen Fällen erscheint sie fraglich.

(1) Donald Trump ist wohlhabend. (2) Wer wohlhabend ist, sollte Geld an Hilfsorganisationen spenden. Folglich (3) sollte Donald Trump Geld an Hilfsorganisationen spenden.

Um (1) und (2) prüfen zu können, muss man die Aussagen in jedem Fall verstanden haben und somit wissen, unter welchen Umständen sie wahr sind. Außerdem muss

man sich Gedanken darüber machen, ob diese Umstände zutreffen oder jedenfalls, wie plausibel das ist.

Die Information, dass – sagen wir – (1) ein *Datum* und (2) ein *Warrant* ist, enthält nichts, was man nicht durch das inhaltliche Verständnis erfasst, und nichts, was einem zusätzlich bei der Bewertung in irgendeiner Weise helfen könnte. Im Fall von (1) z. B. geht es um die Frage, ob Donald Trump wirklich wohlhabend ist. Diese Frage erübrigt sich nicht, wenn ich weiß, dass (1) ein *Datum* ist. Und die Information, dass es sich um ein *Datum* handelt, hilft auch nicht bei der Beantwortung der Frage.

Zuschreibung. Das TS liefert einen Maßstab für gute Argumente – z. B. durch Kennzeichnung von *Data* und *Warrant* als notwendige Elemente. (Vgl. Ladikas & Schroeder, 2005, S. 216, 223; Greenwald, 2007, S. 12; Engels & Goergen, 2013, S. 47f.; Schiappa & Nordin, 2014, S. 46 f.; Budke et al., 2015, S. 284; Gronostay, 2015, S. 322; Goergen, 2019, S. 30; Ehninger et al., 2021, S. 95.)

Relativierung. Wenn ein Argument die Form des TS hat, ist es nicht dadurch schon gut; und wenn ein Argument die Form des TS nicht hat, ist es nicht dadurch schon weniger gut. Zum Beispiel kann ein Argument, das die Form des TS an sich realisiert, *Data* enthalten, die offensichtlich falsch sind, oder ein *Warrant*, das den Übergang zum Claim gar nicht „erlaubt“. Andersherum können Argumente einwandfrei sein, die Elemente wie *Data*, *Warrant* oder *Backing* nicht enthalten (s. Abschnitte 3.1–3.3). Kurzum: Die Erkenntnis, dass ein Argument das TS erfüllt oder nicht erfüllt, erlaubt nur sehr begrenzt Rückschlüsse auf die Güte des Arguments.

Mögliche Probleme. Die Vorstellung zu lehren, dass das TS einen Maßstab für gute Argumente darstelle, kann Schüler:innen in die Irre führen. Sie erzeugt eine fragwürdige Vorstellung davon, was Argumente gut macht. Sie kann bei der Bewertung konkreter Argumente zu Fehlurteilen verleiten: Argumente mit der Form des TS könnten irrtümlich dadurch als logisch einwandfrei beurteilt werden, und Argumente ohne diese Form könnten irrtümlich deswegen als kritikwürdig angesehen werden.

4.4 Konstruktion von Argumenten

Zuschreibung. Das TS fördert die Konstruktion guter Argumente, indem es (a) darlegt, welche Elemente notwendig für gute Argumente sind (*Data*, *Warrant*, *Claim*), (b) dazu einlädt, das *Warrant* weiter zu stützen (*Backing*), (c) dabei hilft, die logische Beziehung zwischen *Claim* und den stützenden Elementen zu präzisieren (*Modal Qualifier*), und (d) dazu einlädt, mögliche Einwände zu berücksichtigen (*Conditions of Rebuttal*). (Vgl. Brockriede & Ehninger, 1960, S. 46 f.; Kneupper, 1978, S. 239, 241; Moxley, 1993, S. 4; Toulmin, 2003, S. 102 f.; Ladikas & Schroeder, 2005, S. 224; Greenwald, 2007, S. 11; Engels & Goergen, 2013, S. 48; Goergen, 2019, S. 33; Magalhães, 2020, S. 1; Dorton et al., 2021, S. 37 f., 49; Pfeifer, 2022, S. 22 f.; Hilgart, 2023, S. 15.)

Relativierung. Annahme (a) beruht auf der zweifelhaften Annahme, dass *Data* und *Warrant* notwendig für gute Argumente seien. Annahme (b) ist beschränkt auf Argumente, die überhaupt ein *Warrant* haben. Außerdem ist das *Backing*-Element mit Problemen verbunden, was den mutmaßlichen Vorzug weiter relativiert. Man erinnere sich: Das *Backing*-Element erweckt den Eindruck, dass man *Data* oder *Backings*

nicht unbedingt stützen müsse (s. Abschnitt 3.4). Es suggeriert zudem, dass bei der Stützung von *Warrants* etwas anderes geschehe als bei der Stützung anderer Aussagen (s. Abschnitt 3.5).

Damit Annahme (c) plausibel ist, müsste der *Modal Qualifier* klar und eindeutig für Elemente ausgelegt sein, die die logische Beziehung zwischen Prämissen und Konklusion spezifizieren. Unsere Analyse in Abschnitt 2 und 3.7 legt nahe, dass er dafür nicht hinreichend klar und eindeutig ausgelegt ist. So deutet eine genaue Untersuchung der von Toulmin verwendeten Beispiele darauf hin, dass sich das Element überwiegend, wenn nicht ausschließlich, auf Modalausdrücke bezieht, die *Teil* von Konklusionen sind – und somit nicht die logische Beziehung zu den Prämissen spezifizieren. Aufgrund seiner uneindeutigen, potenziell irreführenden Konzeption scheint das *Modal-Qualifier*-Element eher ungeeignet, zur Präzisierung der logischen Beziehung beizutragen.

In Bezug auf (d) ist zu bemerken: Ohne Zweifel ist es eine wichtige Tugend, bei der Konstruktion von Argumenten über mögliche Einwände nachzudenken. Das *Conditions-of-Rebuttal*-Element scheint jedoch nicht geeignet, diese Tugend zu fördern. Erstens ist es problematisch konzipiert (s. Abschnitt 3.8) – so tritt es im TS als *eigenständiges* Element auf, obwohl es dazu gedacht ist, Fälle zu erfassen, in denen ein *Claim* durch Ausnahmebedingungen modifiziert wird. Zweitens regt das Element nicht dazu an, ein Argument zu überdenken, wenn man auf triftige Einwände stößt: Es regt vielmehr nur dazu an, „Ausnahmebedingungen“ zu formulieren – ohne dabei jedoch Klarheit darüber zu bieten, wie diese in einem Argument korrekt einzuordnen sind.

Mögliche Probleme. Auch hier lauern mögliche Frustration und die Gefahr von Willkür und Fehlern. Außerdem könnte das TS bei Lernenden zu einem „Tunnelblick“ führen: Sie folgen bei der Konstruktion dem Schema und übersehen dabei andere, möglicherweise naheliegendere Argumente mit einer anderen Struktur.

4.5 Allgemeiner didaktischer Vorzug

Zuschreibung. Das TS ist ein einfaches Argumentationsmodell mit breitem Anwendungsbereich. (Vgl. Karbach, 1987, S. 85; Greenwald, 2007, S. 4, 11; van Eemeren et al., 2014, S. 251; Magalhães, 2020, S. 1; Pfeifer, 2022, S. 23.)

Relativierung. Die bisherige Auseinandersetzung macht zwei Dinge deutlich. Erstens ist die Anwendung von Toulmins Argumentationsmodell keinesfalls einfach: Die meisten Elemente des TS sind nicht eingängig; gleichzeitig sind sie teilweise sogar problematisch konzipiert. Zweitens ist der Anwendungsbereich des Modells eingeschränkt. Es gibt mehrere Argumentformen, die das TS nicht oder nicht sinnvoll erfasst.

5 Bessere Alternative zum TS

Man könnte an dieser Stelle einwenden, das TS habe Vorzüge, die wir im vorigen Abschnitt gar nicht berücksichtigen. Diese Möglichkeit gestehen wir zu. Gleichzeitig ist es wichtig, zu sehen, dass eine Einführung des TS in der schulischen Lehre dadurch noch

nicht gerechtfertigt würde. Wenn es beispielsweise zum TS alternative Ansätze gäbe, die sachlich korrekter sind, sich mindestens ebenso leicht vermitteln lassen und die vermeintlichen Vorzüge des TS selbst tatsächlich aufweisen, dann wären diese sicherlich zu bevorzugen. Im folgenden Abschnitt skizzieren wir für alle besprochenen Bereiche des argumentativen Arbeitens solche Ansätze.¹⁵

5.1 Natur von Argumenten

Um die Vielfalt tatsächlichen Argumentierens zu erfassen, sollte eine Definition des Begriffs „Argument“ keine unzutreffenden Einschränkungen enthalten. Wir schlagen vor, den Begriff wie folgt zu definieren: Ein „Argument“ ist ein Komplex von Aussagen, in dem eine Aussage – die „Konklusion“ – durch eine oder mehrere andere Aussagen zusammen – die „Prämissen“ – gestützt werden soll.¹⁶

Dass eine Prämisse – alleine oder im Verbund mit anderen – die Konklusion „stützen soll“, heißt: Sie soll einen Grund liefern, an die Wahrheit der Konklusion zu glauben. Die Stützungsbeziehung kann dabei als „strikt“ oder „nicht-strikt“ intendiert sein.

Ist die intendierte Stützungsbeziehung „strikt“, so wird behauptet, dass sich die Wahrheit der Konklusion *zwingend* aus der Wahrheit der Prämissen ergibt. Beispiel: „1331 ist durch 11 teilbar. Folglich ist 1331 keine Primzahl.“ Das Wort „folglich“ deutet hier darauf hin, dass eine strikte Beziehung intendiert wird: Die Wahrheit der Konklusion „1331 ist keine Primzahl“ *soll* sich zwingend aus der Wahrheit der Prämisse „1331 ist durch 11 teilbar“ ergeben.

Ist die intendierte Stützungsbeziehung „nicht-strikt“, so wird behauptet, dass die Prämissen zwar einen Grund liefern, an die Wahrheit der Konklusion zu glauben, nicht aber, dass sich die Konklusion zwingend aus den Prämissen ergibt. Ein Beispiel: Angenommen, Maria wird gefragt, was sie zu der Vermutung veranlasst, dass Max der Dieb ist. Sie führt u. a. an, dass er in der Nähe des Tatorts gesehen wurde. Damit will sie einen Grund liefern, an die Konklusion („Max ist der Dieb“) zu glauben, beansprucht dabei aber nicht, dass diese Konklusion zwingend aus der Prämisse folgt.¹⁷

5.2 Identifikation von Argumenten

Die Identifikation eines Arguments ist ein Spezialfall von Textverstehen. Damit Lernende in diesem Bereich Fortschritte machen, müssen Textverständenskompetenzen geschult werden. In diesem Zusammenhang gibt es Kenntnisse, die speziell bei der Identifikation von Argumenten wichtig sind.

Wichtig ist beispielsweise die basale Erkenntnis, dass Argumente eine Konklusion und mindestens eine Prämisse haben. Dadurch wissen Lernende, wonach sie su-

¹⁵ Weitere Alternativ-Ansätze speziell im Kontext der deutschsprachigen Philosophiedidaktik finden sich bei Betz, 2016; Brun, 2016; Franzen et al., 2023. In der internationalen Forschung finden sich zahlreiche Ansätze in Lehrbüchern zur informellen Logik und zum kritischen Denken. S. z. B. Johnson & Blair, 1994; Govier, 2013; Davis, 2011; Copi et al., 2014; Weston, 2018; Wilson, 2020.

¹⁶ Entsprechende Definitionen lassen sich in der Forschung und den Lehrwerken zu informeller Logik und kritischem Denken finden. S. z. B. Johnson & Blair, 1994, S. 10; Davis, 2011, S. 6; Govier, 2013, S. 1; Copi et al., 2014, S. 6; Wilson, 2020, S. 6.

¹⁷ Die Unterscheidung zwischen „strikt“ und „nicht-strikt“ entspricht der fachwissenschaftlich etablierten Unterscheidung zwischen „deduktiv“ und „nicht-deduktiv“. Vgl. z. B. Davis, 2011, S. 42; Copi et al., 2014, Kap. 5; Harrell, 2016, S. 24; Vaughn, 2018, S. 81. Wir ziehen unsere Terminologie vor, weil sie eingängiger erscheint, was im Kontext der schulischen Lehre ein Vorteil ist.

chen müssen. Bei der Suche hilfreich können Testverfahren sein, die das Auffinden von Konklusionen und Prämissen erleichtern können (vgl. Holweger, 2025, Abschnitt 3.1). Eine wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist, dass Prämissen und Konklusionen mitunter *implizit* bleiben – also mitgedacht, aber nicht ausdrücklich formuliert sind. Beispiel: „Klar ist es gut, dass MrBeast Menschen hilft. Aber moralisch ehrenwert ist das wohl kaum – schließlich tut er es am Ende nur aus Eigennutz.“ Hier liegt es nahe, eine implizite Prämissen zu unterstellen, etwa: „Handlungen aus bloßem Eigennutz sind nicht moralisch ehrenwert.“

Wichtig ist auch das Verständnis, dass Argumente aufeinander aufbauen können. Eine Aussage in einem Text kann Konklusion in einem Argument und zugleich Prämissen in einem darauffolgenden Argument sein (vgl. z. B. Davis, 2011, Kap. 1.3). Ein Beispiel wäre: „Alles, was existiert, hat eine Ursache. Das Universum existiert. Also hat das Universum eine Ursache.“, und dann: „Das Universum hat eine Ursache. Wenn etwas (x) eine Ursache hat, muss diese außerhalb von x liegen. Also gibt es etwas, das außerhalb des Universums liegt.“

Sodann sollte man Lernende auf die Existenz von „Argument-Anzeigern“ aufmerksam machen – sprachlichen Mitteln wie „weil“, „denn“, „folglich“ und „also“, die auf die Präsenz eines Arguments hindeuten. Gleichzeitig sollten Lernende verstehen, dass diese Anzeiger mit Vorsicht zu deuten sind. So wird z. B. „weil“ oft benutzt, um Erklärungszusammenhänge auszudrücken: „Die Vase ist deswegen kaputt, weil die Katze sie vom Tisch geschoben hat.“ In diesem Zusammenhang soll der Weil-Satz die Erklärung für das Kaputtsein der Vase liefern, und nicht einen Grund, an ihr Kaputtsein zu glauben.¹⁸

Außerdem sollten Lernende verstehen, dass Argument-Anzeiger Aufschluss über die intendierte Stützungsbeziehung geben können: Das sieht man am Unterschied zwischen (A) und (B).

Aussage A: Der Fingerabdruck am Tatort gehört dem Verdächtigen. Das beweist die Täterschaft des Verdächtigen.

Aussage B: Der Fingerabdruck am Tatort gehört dem Verdächtigen. Das legt die Täterschaft des Verdächtigen nahe.

Die Phrase „das beweist“ deutet hier Striktheit an, die Phrase „das legt nahe“ hingegen Nicht-Striktheit.

Schließlich scheint es ratsam, Lernenden zu erklären, wie sich Argumente von ähnlichen Phänomenen unterscheiden, mit denen sie manchmal vorschnell identifiziert werden, wie z. B. Erklärungen, Erläuterungen und Konditionalausdrücken (vgl. Holweger, 2025).¹⁹

¹⁸ Besprechungen der (Un)zuverlässigkeit mancher Argument-Anzeiger finden sich z. B. bei Henkemans, 1997; van Eemeren et al., 2007, Kap. 5; Davis, 2011, S. 13 f.; Govier, 2013, S. 14 f.

¹⁹ Siehe Johnson & Blair, 1994, Kap. 1.1; Wright, 2012; Brun & Hirsch Hadorn, 2018, Kap. 8 für weitere hilfreiche Ideen bezüglich der Identifikation von Argumenten.

5.3 Wiedergabe von Argumenten

Das TS soll helfen, die Beziehungen von argumentativen Elementen grafisch klar und transparent wiederzugeben. Wie in Abschnitt 4.2 erklärt, lässt sich diese Zuschreibung schwer aufrechterhalten. Das TS ist in dieser Hinsicht eher beschränkt und teilweise sogar verwirrend. Wir schlagen eine alternative grafische Methode vor, die uns intuitiv gut zugänglich erscheint und der Vielfalt tatsächlichen Argumentierens Rechnung trägt.²⁰ Hier sind drei Beispiele.

(I) 1331 ist durch 11 teilbar. Folglich ist 1331 keine Primzahl.

(II) Sarah hat stundenlang ihre Wohnung aufgeräumt. Das deutet sehr darauf hin, dass sie Besuch bekommt.

(III) Wer etwas nicht verhindern kann, trägt dafür keine moralische Verantwortung. Peter konnte den Autounfall nicht verhindern. Also trägt er dafür keine moralische Verantwortung.



Abbildung 5: Grafische Darstellung von Argumenten

Die Darstellung ist wie folgt zu verstehen: Rechtecke repräsentieren argumentative Elemente. Pfeile zeigen die intendierten Stützungsbeziehungen an. Haben wir einen belastbaren Hinweis darauf, welche Art von Stützungsbeziehung intendiert ist, so notieren wir das neben dem Pfeil. Haben wir keinen solchen Hinweis, so lassen wir den Pfeil unspezifiziert. Das „folglich“ in Beispiel (I) deutet an, dass eine strikte Beziehung zwischen Prämisse und Konklusion intendiert ist – daher in der Grafik der entsprechende Vermerk. Im Kontrast dazu legt in (II) die Formulierung „Das deutet sehr darauf hin ...“ nahe, dass eine starke nicht-strikte Stützungsbeziehung intendiert ist. In Fällen, in denen Prämissen nicht alleine, sondern im Verbund eine Konklusion stüt-

20 Ähnliche Ideen finden sich z. B. bei Harrell, 2016, Kapitel 3, und Surovell & Poston, 2023.

zen sollen,bettet man diese in ein größeres Rechteck ein, wie in Fall (III) veranschaulicht.

Nach dieser Art lassen sich prinzipiell beliebig komplexe Argumentationen darstellen, in denen mehrere Argumente aufeinander folgen. Abbildung 6 zeigt ein solches Beispiel: Die Aussage „Peter trägt für den Autounfall keine moralische Verantwortung“ ist hier sowohl Konklusion eines Arguments als auch Prämisse eines nachfolgenden Arguments.

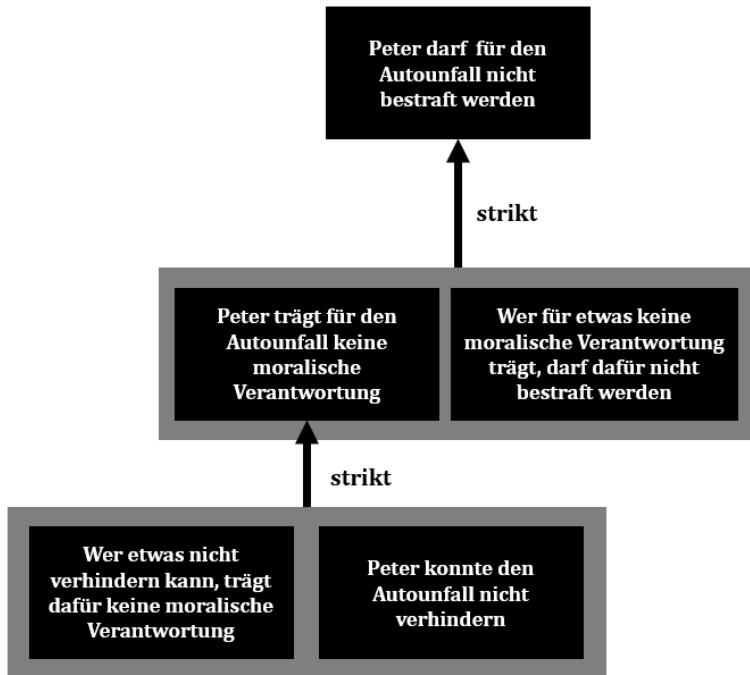


Abbildung 6: Grafische Darstellung einer komplexen Argumentation

5.4 Bewertung von Argumenten

Dem TS wird zugeschrieben, dass es einen Maßstab für gute Argumente liefere. Wir haben gesehen, dass es diese Erwartung nicht erfüllen kann. Wir schlagen vor, Lernenden zu vermitteln, dass „gute“ Argumente solche sind, die in einem gegebenen Zweck-Kontext einen hinreichend belastbaren Grund liefern, an die Konklusion zu glauben.²¹ Ob ein Argument das tut, hängt einerseits davon ab, ob seine Prämissen wahr bzw. plausibel sind, und andererseits davon, ob zwischen ihnen und der Konklusion tatsächlich eine für die gegebenen Zwecke hinreichend belastbare Stützungsbeziehung besteht.

²¹ Es sei hier angemerkt, dass es auch eine Auffassung gibt, der zufolge die Güte von Argumenten *nicht* von Zweck-Kontexten abhängt. Eine entsprechende Diskussion dazu findet sich unter dem Stichwort *Pragmatic Encroachment*.

Betrachten wir folgendes Beispiel. Zwei Freundinnen möchten in drei Tagen picknicken. Sie sind sich unsicher, ob sie sich schon an die Planung machen sollen, da es regnen könnte. Da liefert die eine Freundin ein Argument für den Planungsbeginn, indem sie sagt: „Ich habe gerade nachgeschaut: Meine Wetter-App sagt Sonne voraus.“ Ihr Argument ist gut. In Anbetracht des Kontextes stützt die Prämisse – dessen Wahrheit vorausgesetzt – die Konklusion völlig ausreichend, da mit dieser Freizeitplanung kein sonderliches Risiko verbunden ist. Anders verhält es sich in einem hochriskanten Kontext. Eine Eventmanagerin muss entscheiden, ob sie für eine in einigen Tagen stattfindende Open-Air-Hochzeit ein Schutzzelt bucht. Ihr Assistent argumentiert gegen die Buchung, indem er sagt: „Meine Wetter-App sagt Sonne voraus.“ Angesichts des Risikos einer ruinierten Feier und eines massiven Reputationsschadens ist eine einzelne App-Vorhersage einige Tage vor der Hochzeit keine hinreichend belastbare Entscheidungsgrundlage. Die Stützkraft der Prämisse ist für diesen Zweck unzureichend.

Wenn „gute“ Argumente so beschaffen sind, wie von uns beschrieben, dann ergeben sich daraus zwei Anweisungen, die Lernende bei der Argument-Bewertung befolgen sollten:

Wahrheitsprüfung: Überprüfe die Wahrheit bzw. Plausibilität der Prämissen.

Stützkraftprüfung: Überprüfe, ob zwischen Prämissen und Konklusion eine für die gegebenen Zwecke hinreichend belastbare Stützungsbeziehung besteht.

Anders als das TS sieht unser Ansatz keine spezifischen Einschränkungen hinsichtlich der möglichen Prämissen vor. Bei Prämissen kann es sich prinzipiell um beliebige Aussagen handeln. Gleichzeitig kann es gute Gründe geben, bestimmte Eigenarten spezifischer Aussagearten im Unterricht zu behandeln. Es kann sinnvoll sein, sich die Eigenart von *empirischen* Aussagen im Gegensatz zu nicht-empirischen bewusst zu machen. Der Unterschied zwischen *evaluativen* Aussagen und nicht-evaluativen ist im Kontext ethischer Probleme nützlich. Und je nach dem thematischen Umfeld einer Unterrichtseinheit kann es sinnvoll sein, den Unterschied zwischen *Notwendigkeits-, Möglichkeits- und Tatsächlichkeits-Aussagen* zu behandeln.²²

Schließlich sollte man Lernenden eine Handhabe liefern, das Bestehen von Stützungsbeziehungen zu prüfen. Wenn es zum Beispiel um die strikte Beziehung geht, so könnte man Lernende dazu anhalten, sich zu fragen: „Ist ein Szenario möglich, in dem die Prämissen wahr sind, nicht aber die Konklusion?“

5.5 Konstruktion von Argumenten

Auch dass es die Konstruktion guter Argumente fördere, wird dem TS zugeschrieben. Wir haben gesehen, dass das TS wenig Potenzial dafür bietet. Das ist auch nicht verwunderlich. Man kann, so scheint uns, nicht erwarten, dass ein Schema irgendeiner Art bei der Konstruktion guter Argumente maßgeblich helfen könnte. Ein Schema kann uns weder das Auffinden wahrer bzw. plausibler Aussagen abnehmen noch das Erkennen von Stützungsbeziehungen fördern. Hilfreich bei der Argument-Konstruktion sind solche Faktoren, wie sie im vorigen Abschnitt angesprochen wurden.

²² Hilfreiche Erläuterungen zum Unterschied zwischen Notwendigkeits-, Möglichkeits- und Tatsächlichkeits-Aussagen liefert Davis (2011, Kap. 2.2).

Da wäre zum Beispiel das Wissen, was ein gutes Argument ausmacht. Lernende sollten wissen, dass gute Argumente wahre bzw. plausible Prämissen enthalten, welche die Konklusion hinreichend belastbar stützen. Ebenso kann ein Verständnis verschiedener Aussagenarten hilfreich sein. Wenn Lernende zum Beispiel beachten, dass empirische Aussagen *empirisch* fundiert sein sollten, können sie besser einschätzen, wann sich empirische Aussagen als Prämissen in einem Argument eignen. Darüber hinaus kann es helfen, Lernende dafür zu sensibilisieren, wann zwischen Aussagen (strikte oder nicht-strikte) Stützungsbeziehungen bestehen.

Schließlich kann es vorteilhaft sein, wenn man Lernende dazu anhält, beim Konstruieren eines Arguments stets zu überlegen, ob und ggf. welche Einwände die Gegenseite gegen das eigene Argument vorbringen könnte (das mag man als den wahren Kern ansehen, der sich in Toulmins Einführung des Elements *Conditions of Rebuttal* manifestiert). So achten die Lernenden womöglich in dem ein oder anderen Fall darauf, ob eine Prämissen ihres Arguments hinreichend fundiert ist oder wie stark eine angenommene Stützungsbeziehung tatsächlich ist. Solche Erkenntnisse können Lernende dazu bringen, ihre Argumente zu revidieren und gegebenenfalls besser zu machen.

6 Abschluss

Ausgehend von den positiven Zuschreibungen, die das TS in Forschung und Lehre erfährt, sind wir im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, ob es im schulischen Kontext (vermehrt) eingesetzt werden sollte, um das Erkennen, Wiedergeben, Bewerten und Konstruieren von Argumenten zu fördern.

Dabei haben wir zunächst grundlegende konzeptionelle Probleme des TS offengelegt. Anschließend haben wir mit Bezug auf diese Probleme aufgezeigt, dass die dem Schema zugeschriebenen Vorzüge größtenteils nicht zu bestehen scheinen. Unserem Ergebnis zufolge ist das TS kein leicht verständliches Modell mit breitem Anwendungsbereich, und sein Beitrag im Hinblick auf das Erkennen, Wiedergeben, Bewerten und Konstruieren von Argumenten erscheint zweifelhaft. In der Tat scheint die Anwendung des TS in vielen Fällen sogar die Gefahr zu bergen, Verwirrungen und Missverständnisse zu fördern.

Zuletzt haben wir eine Alternative zum TS skizziert, die unserer Meinung nach sachlich korrekter als das TS ist, sich mindestens ebenso leicht vermitteln lässt und mögliche Vorzüge, die das TS tatsächlich hat, ebenso aufweist. Auf dieser Grundlage kommen wir zu dem Ergebnis, dass das TS in der schulischen Lehre nicht eingesetzt werden sollte.²³

²³ Wir danken den Herausgebenden und zwei anonymen Gutachter:innen herzlich für zahlreiche hilfreiche Hinweise zur Verbesserung unseres Beitrags.

Literatur

- Althoff, M. & Franzen, H. (Hg.) (2019). *DenkArt Philosophie. Qualifikationsphase/Sekundarstufe II*. Schöningh.
- Betz, G. (2016). Logik und Argumentationstheorie. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 169–202). Haupt.
- Budke, A., Creyaufmüller, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (2015). Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 273–297). Waxmann.
- Bulgren, J. A. & Ellis, J. D. (2012). Argumentation and Evaluation Intervention in Science Classes: Teaching and Learning with Toulmin. In M. Khine (Hg.), *Perspectives on Scientific Argumentation* (S. 145–168). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2470-9_8
- Brockriede, W. & Ehninger, D. (1960). Toulmin on Argument: An Interpretation and Application. *Quarterly Journal of Speech*, 46(1), S. 44–53. <https://doi.org/10.1080/00335636009382390>
- Brun, G. (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 247–274). Haupt.
- Brun, G., & Hirsch Hadorn, G. (2018). *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen* (3. Aufl.). vdf Hochschulverlag.
- Copi, I. M., Cohen, C. & McMahon, K. (2014). *Introduction to Logic* (14. Aufl.). Pearson.
- Davis, W. A. (2011). *Introduction to Logic* (3. Aufl.). Kunos Press.
- Dorton, S. L., Harper, S. B., Creed, G. A. & Banta, H. G. (2021). Up for Debate: Effects of Formal Structure on Argumentation Quality in a Crowdsourcing Platform. In G. Meisselwitz (Hg.), *Social Computing and Social Media. Experience Design and Social Network Analysis* (S. 36–53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77626-8_3
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Henkemans, A. F. S., Verheij, B. & Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9473-5>
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R. H., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Routledge.
- van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. (2003). *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H., Houtlosser, P. & Henkemans, A. F. S. (2007). *Argumentative Indicators. A Pragma-Dialectical Study*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6244-5>
- Ehninger, J., Knigge, J. & Rolle, C. (2021). Musikbezogene Argumentationskompetenz. In A. Budke & F. Schäbitz (Hg.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 93–112). Lit.
- Engels, H. & Goergen, K. (2013). *Abi Philosophie. Mehr wissen. Mehr können*. Schöningh.

- Franzen, H. (2009). *Ethisch urteilen. Unterrichtsmodell*. Westermann.
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Unter Mitarbeit von D. Balg, A. Burkard, H. Franzen, A. Frottier, D. Lanius, D. Löwenstein, H. Lucks, K. Meyer, D. Romizi, K. Schulz, S. Thiele & A. Wienmeister. WBG.
- Freeman, J. (2011). *Argument Structure: Representation and Theory*. Springer.
- Goergen, K. (2019). Toulmins liberalisierte Logik. Beispiel Organspende. *Praxis Philosophie & Ethik*, 3, S. 30–37.
- Govier, T. (2013). *A Practical Study of Argument* (7. Aufl.). Wadsworth.
- Greenwald, A. R. (2007). Learning How to Argue: Experiences Teaching the Toulmin Model to Composition Students. <https://dr.lib.iastate.edu/bitstreams/821a97a7-7b4e-48f7-a5ba-b9be1852fa84/download>
- Gronostay, D. (2015). Videostudie zur Qualität von argumentativen Lehr-Lernprozessen im Fachunterricht Politik/Wirtschaft. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 321–323). Waxmann.
- Harrell, M. (2016). *What Is the Argument? An Introduction to Philosophical Argument and Analysis*. MIT Press.
- Henkemans, A. F. S. (1997). Verbal Indicators of Argumentation and Explanation. *OSSA Conference Archive*, 100.
- Hilgart, J. (Hg.) (2023). *Standpunkte der Ethik – Lehr- und Arbeitsbuch für die gymnasiale Oberstufe – Ausgabe 2023*. Westermann.
- Holweger, M. (2025). Argument Identification. The Problem of Non-Argumentative Phenomena. *Teaching Philosophy*, 48(2), S. 251–282. <https://doi.org/10.5840/teachphil2025623225>
- Johnson, R. H. & Blair, A. J. (1994). *Logical Self-Defense*. McGraw-Hill.
- Karbach, J. (1987). Using Toulmin's Model of Argumentation. *Journal of Teaching Writing*, 6(1), S. 81–91.
- Katz, B. P., Thoren, E. & Hernandez, V. (2022). Why Should That Convince Me? Teaching Toulmin Analysis Across the Curriculum. *PRIMUS*, 33(3), S. 285–313. <https://doi.org/10.1080/10511970.2022.2068093>
- Kneupper, C. W. (1978). Teaching Argument: An Introduction to the Toulmin Model. *College Composition and Communication*, 29(3), S. 237–241. <https://doi.org/10.58680/ccc197816301>
- Ladikas, M. & Schroeder, D. (2005). Argumentation Theory and GM Foods. *Poiesis & Praxis*, 3, S. 216–225. <https://doi.org/10.1007/s10202-005-0078-9>
- Magalhães, A. L. (2020). Teaching How to Develop an Argument Using the Toulmin Model. *International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research*, 2(3), S. 1–7. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.10m>
- Moxley, J. M. (1993). Reinventing the Wheel or Teaching the Basics? College Writers' Knowledge of Argumentation. *Composition Studies*, 21(2), S. 3–15.
- Müller, E. (2017). Ethisches Zeitunglesen. Lesen mit der Toulmin-Brille. *Ethik & Unterricht*, 4, S. 19–25.

- Pappas, S. (2024). Birds Are Not Real: Exploring the Toulmin Model of Argumentation. *Communication Teacher*, 38(2), S. 105–110. <https://doi.org/10.1080/17404622.2023.2300702>
- Petrik, A. (2021). Toulmin dynamisch. Vom statischen Argumentationsschema zum Lernprozessmodell. In A. Budke & F. Schäbitz (Hg.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 13–32). Lit.
- Pfeifer, V. (2022). *Ethisch argumentieren. Eine Anleitung anhand von aktuellen Fallanalysen*. Westermann.
- Rex, L. A., Thomas, E. E. & Engel, S. (2010). Applying Toulmin: Teaching Logical Reasoning and Argumentative Writing. *English Journal*, 99 (6), S. 55–61. <https://doi.org/10.5868/80/ej201011524>
- Schiappa, E. & Nordin, J. P. (2014). *Argumentation. Keeping Faith with Reason*. Pearson.
- Stratman, J. F. (1982). Teaching Written Argument: The Significance of Toulmin's Layout for Sentence-Combining. *College English*, 44 (7), S. 718–733. <https://doi.org/10.58680/ce198213683>
- Surovell, J. R. & Poston, Z. (2023). *With Good Reason. An Introduction to Critical Thinking and Argument Mapping*. <https://sites.google.com/view/jonathanreidsurovell/with-good-reason>
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument* (2. aktualisierte Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (2002). *An Introduction to Reasoning* (2. Aufl.). Macmillan Publishing Co.
- Uhlenwinkel, A. (2015). Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 46–61). Waxmann.
- Vaughn, L. (2018). *The Power of Critical Thinking. Effective Reasoning About Ordinary and Extraordinary Claims* (6. Aufl.). Oxford University Press.
- Weston, A. (2018). *A Rulebook for Arguments* (5. Aufl.). Hackett Publishing Company.
- Wilson, D. C. (2020). *A Guide to Good Reasoning: Cultivating Intellectual Virtues* (2. Aufl.). <https://open.lib.umn.edu/goodreasoning/>
- Wright, L. (2012). *Critical Thinking: An Introduction to Analytical Reading and Reasoning* (2. Aufl.). Oxford University Press.
- Yang, R. (2022). An Empirical Study on the Scaffolding of Chinese University Students' English Argumentative Writing Based on the Toulmin Model. *Heliyon*, 8(11), e12199. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12199>

Autoren

Matthias Holweger unterrichtet Deutsch und Ethik am Robert-Bosch-Gymnasium in Wendlingen und promoviert derzeit zum Thema Schüler:innen-Relativismus. Neben der Philosophie-Didaktik beschäftigt er sich u. a. mit Ethik, Axiologie, Metaphysik und informeller Logik. Kontakt: matthias@uli-holweger.de

Friedrich Christoph Dörge lebt und arbeitet in Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachphilosophie, Metaphysik, Ethik und Didaktik. Kontakt: chris.doerge@hotmail.de

Was genau ist das Toulmin-Schema?

TOBIAS MARTIN¹

Abstract

Argumente vorbringen und analysieren zu können, zählt zu den elementaren Fähigkeiten, die Schüler:innen im Philosophieunterricht entwickeln. Ein prominenter Referenzpunkt für diesen Bereich des Philosophieunterrichts ist das sogenannte Toulmin-Schema. Philosophie-Lehrkräfte haben aber kaum die Gelegenheit, dieses Schema innerhalb ihres Studiums kennenzulernen, es mit anderen Ansätzen zu vergleichen und hinsichtlich seiner didaktischen Eignung einzuschätzen. Dieser Beitrag bietet eine gründliche Interpretation des Toulmin-Schemas an, die zur kritischen Auseinandersetzung anregt. Ich zeige auf, wo dieses Schema unklar und interpretationsbedürftig ist, und schließe mit skeptischen Bemerkungen zu seiner Eignung für den Schulunterricht.

Schlüsselwörter: Toulmin-Schema, Argument, Argumentanalyse, Fachdidaktik

Abstract

Giving and analyzing arguments is one of the most elementary abilities which secondary school students develop in education in philosophy. A prominent point of reference for this area of philosophical teaching and learning is the so-called Toulmin Model. However, philosophy teachers don't usually have the opportunity to become fully acquainted with this model during their training, to compare it with other proposals and to assess it with respect to its suitability for teaching and learning. This paper offers a thorough interpretation of the Toulmin Model which encourages further critical discussion. I show where this model is unclear and in need of further interpretation, and I close with skeptical remarks with respect to its suitability for philosophical education in secondary schools.

Keywords: Toulmin Model, Argument, Argument Analysis, Teaching and Learning

¹ Anmerkung der Herausgeber:innen: Tobias Martin wurde bei der Arbeit an diesem Text durch eine lange und schwere Krankheit immer stärker eingeschränkt, mit der er gleichwohl in bewundernswerter Weise umgegangen ist. Die letzten Handgriffe am Text wurden von David Löwenstein vorgenommen. Nun erscheint dieser Aufsatz am Ende des Jahres 2025, an dessen Neujahrstag Tobias Martin im Alter von 32 Jahren verstorben ist. Davon, dass seine Arbeit Früchte trägt,zeugt nicht zuletzt, dass dieser Band entstanden ist. Es waren die Hände von Tobias Martin, die diese Felder bestellt haben.

1 Einleitung

Argumente vorbringen und analysieren zu können, zählt zu den elementaren Fähigkeiten, die Schüler:innen im Philosophieunterricht entwickeln sollen. Wenn wir Schüler:innen lehren wollen, gut zu argumentieren – was genau sollten wir dann lehren, und wie am besten?

Der Philosophie-Kernlehrplan für die Sekundarstufe II an Gymnasium und Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen macht zu dieser Frage eine einzige inhaltliche Vorgabe: „[Die Schüler:innen] argumentieren unter Ausrichtung an einschlägigen philosophischen Argumentationsverfahren (u. a. Toulmin-Schema)“ (MSB NRW, 2013, S. 20; vgl. S. 25, 33, 54). Demzufolge ist es obligatorisch, das Toulmin-Schema in den Philosophieunterricht einzubeziehen. Und auch über dieses Bundesland und über das Fach Philosophie hinaus ist das Toulmin-Schema im fachdidaktischen Kontext weit verbreitet (Budke et al., 2015; Budke & Schäbitz, 2021; Schwarze, 2012). Nun haben Lehrkräfte aber selten die Gelegenheit, dieses Schema innerhalb ihres Studiums kennenzulernen, es mit anderen Ansätzen zu vergleichen und hinsichtlich seiner didaktischen Eignung einzuschätzen. Deshalb biete ich hier eine gründliche Interpretation an, die zur kritischen Auseinandersetzung anregt. Die Leitfrage lautet dabei: Was genau ist das Toulmin-Schema?

In meiner Darstellung berufe ich mich auf das Kapitel *The Layout of Arguments* in Toulmins Buch *The Uses of Argument* (Toulmin, 2003, S. 87–135). Ich schicke das vorweg, weil ein vergleichbares Schema in *An Introduction to Reasoning* präsentiert wird (Toulmin et al., 1984, S. 23–128). Ich beschränke mich auf *The Uses of Argument* nicht nur, weil dies in der Fachliteratur üblich ist (vgl. Kienpointner, 1992, 24f.; Lumer, 1990, S. 284–287), sondern auch, weil sich die Schemata hinreichend ähneln und es eine eigene Arbeit erfordern würde, die subtilen Unterschiede zu diskutieren.

Es wird sich zeigen, dass einige von Toulmins Äußerungen nicht leicht zu verstehen sind, da Toulmin oft terminologische Festlegungen scheut. Das erklärt sich durch seine Auffassung, dass die Logik kaum nützliche Ergebnisse in dem Bereich hervorgebracht habe, um den es Toulmin vor allem geht: die Bewertung (*practical/critical assessment*) von alltäglichen Argumenten (*actual arguments*) (vgl. Toulmin, 2003, S. 1–10). So mit sieht er die Notwendigkeit, sich von der Tradition zu lösen und einen neuartigen Ansatz zu entwerfen (Toulmin, 2003, S. 7f., 10, 40, 89). Dabei könnten zu viele feine Unterscheidungen und terminologische Festlegungen den Rahmen eines solchen ersten Entwurfs allerdings sprengen und sind dem Zweck, einen neuen Ansatz ins Spiel zu bringen, nicht immer dienlich (vgl. Toulmin, 2003, S. 6, 21, 92).

Ich beginne mit der Frage, was das Schema nach Toulmins eigener Auffassung genau sein soll (Abschnitt 2), welche grundlegenden Teile es hat (Abschnitt 3) und wie Toulmins diagrammatische Darstellung des Schemas zu verstehen ist (Abschnitt 4). Danach beantworte ich die auf diesem Weg aufgeworfene Frage, was genau unter das Toulmin-Schema fällt (Abschnitt 5). Abschließend diskutiere ich, welchen argumentationsdidaktischen Zwecken dieses Schema dienen kann (Abschnitt 6).

2 Das Toulmin-Schema als Form

Was soll das Schema Toulmins eigener Auffassung nach sein? Seine allgemeinste Antwort ist kurz: ein „pattern of argument“ (Toulmin, 2003, S. 89; vgl. 95, 99), ein „argument-pattern“ (Toulmin, 2003, S. 97), ein „pattern for analysing arguments“ (Toulmin, 2003, S. 92). Was heißen hier „pattern“, „argument“ und „analysing“?

Wenig Probleme bereitet das Wort „pattern“. Meines Erachtens können wir es am besten durch „Form“ übersetzen, was ich auch dem vieldeutigen „Modell“ vorziehe. Denn austauschbar mit „pattern“ gebraucht Toulmin das Wort „form“ (Toulmin, 2003, S. 94, 96, 97; vgl. 8) und spricht von einzelnen „arguments“ als „examples“ (Toulmin, 2003, S. 97). Auch „Struktur“ könnten wir zur Übersetzung nutzen (vgl. Toulmin, 2003, S. 98, 104; Freeman, 1991, S. xiii, 3 f., 6).

Das Toulmin-Schema ist demnach eine Form, die *arguments* haben. Für diese Form entwirft Toulmin im Zuge seiner Überlegungen ein Diagramm (vgl. Abschnitt 4). Auch wenn Toulmin dies nicht immer deutlich tut (vgl. Toulmin, 2003, S. 94, 97, 99), müssen wir das Schema streng von seiner diagrammatischen Darstellung unterscheiden. Die Übersetzung durch „Schema“ ist in dieser Hinsicht unglücklich gewählt, stellt man sich dabei doch schnell graphische Darstellungen vor.

In welchem Sinne spricht Toulmin von „arguments“? Hier wird es problematischer. Das englische Wort „argument“ ist bekannt, ja berüchtigt für seine Mehrdeutigkeit (vgl. Lumer, 1990, S. 26 f.; Toulmin et al., 1984, S. 14 f.; Freeman, 1991, S. 3–6). Es lässt sich nicht leicht ausmachen, in welcher Bedeutung Toulmin es gebraucht. Dies auszumachen, ist aber ein entscheidender Schritt zum Verständnis des Schemas (vgl. Abschnitt 5).

Dafür möchte ich zunächst einige Unterscheidungen treffen (vgl. Bayer, 2007, S. 17–19; Freeman, 1991, S. 3–6; Kienpointner, 1992, S. 15–17; Lumer, 1990, S. 22–30; van Eemeren & Grootendorst, 2004, S. 1–4). Konkret unterscheide ich zwischen (a) Argumenten, (b) Argumentationen und (c) Netzen von ihnen.

Zu (a): Unter „Argument“ verstehe ich den *Argumentgehalt*, also nichts anderes als eine Menge von Wahrheitsträgern, von denen einer als „Konklusion“ bezeichnet wird und die anderen als „Prämissen“. Darin folge ich einem üblichen Gebrauch dieses Worts in Logik und Argumentationstheorie. Der Einfachheit halber werde ich anstelle von Wahrheitsträgern von Aussagen reden und sie mit Dass-Sätzen bezeichnen.²

Zu (b): Als „Argumentationen“ bezeichne ich *Handlungen* des Argumentierens. Argumentationen sind laut-, schrift- oder gebärdensprachliche Sprechakte, die vollzogen werden, mit denen Absichten verfolgt werden und die zu bestimmten Zeiten für eine bestimmte Dauer an bestimmten Orten in bestimmten Kontexten stattfinden. Argumentationen sind immer Argumentationen *für* eine bestimmte Aussage (die Konklusion) *auf Grundlage von* bestimmten Aussagen (den Prämissen). Die Absicht, die mit einer Argumentation primär verfolgt wird, ist, die Konklusion durch die Prämis-

² Die Debatte, ob wir bspw. *types*, *tokens* oder mögliche Bedeutungen von Behauptungssätzen als Wahrheitsträger aufzufassen haben, lasse ich außen vor. Müsste ich mich positionieren, würde ich mich für Propositionen aussprechen (vgl. Scholz, 2016, S. 303–305). Da Propositionen abstrakt sind, wären es Argumente auch.

sen zu stützen. Argumentationen können neben und durch diese primäre Funktion aber auch andere und weitere Funktionen erfüllen: jemanden zu überzeugen, einen Standpunkt zu verteidigen oder anzugreifen, eine Auffassung ergebnisoffen zu erproben und vieles mehr (vgl. Toulmin, 2003, S. 12; Löwenstein, 2022, S. 16; Betz, 2023, S. 132–135).

Zwischen (a) Argumenten und (b) Argumentationen/dem Argumentieren besteht folgender Zusammenhang: Eine Person vollzieht eine Argumentation dafür bzw. argumentiert dafür, dass K, auf Grundlage davon, dass P₁, ... und, dass P_n, genau dann, wenn sie das Argument mit der Konklusion, dass K, und den Prämissen, dass P₁, ... und, dass P_n, *vorbringt* – ganz gleich, in welcher Art und Weise. In einem abgeleiteten Sinne können wir daher auch sagen, dass es die primäre Funktion von Argumenten ist, die Konklusion durch die Prämissen zu stützen, und dass auch Argumente die skizzierten weiteren Funktionen erfüllen können.

Zu (c): Die bisher beschriebenen Argumente und Argumentationen lassen sich von Argument- und Argumentationsnetzen unterscheiden. Dabei handelt es sich um nichts anderes als Zusammenhänge mehrerer Argumente bzw. Argumentationen, die sich in verschiedenen Weisen aufeinander beziehen, etwa unterstützend oder kritisierend (vgl. Betz, 2010; Betz, 2016, S. 188–193; Betz, 2023; Tetens, 2010a, S. 216–232).

Kommen wir zurück zu Toulmin. Er scheint das Wort „argument“ sowohl für (a) Argumente als auch für (b) Argumentationen zu verwenden. Dies deutet sich bereits im ersten Absatz von *The Layout of Arguments* an. Ich zitiere ihn ganz und hebe einige Stellen hervor: Ich schreibe diejenigen **fett**, wo *prima facie* von Argumenten die Rede sein könnte und diejenigen *kursiv*, die Argumentationen zu bezeichnen scheinen.

An argument is like an organism. It has both a gross, anatomical structure and a finer, as-it-were physiological one. When set out explicitly in all its detail, *it may occupy a number of printed pages or take perhaps a quarter of an hour to deliver*; and within this time or space one can distinguish the main phases marking *the progress of the argument from the initial statement of an unsettled problem to the final presentation of a conclusion*. These main phases will each of them occupy some minutes or paragraphs, and **represent the chief anatomical units of the argument** — its ‘organs’, so to speak. But within each paragraph, when one gets down to the level of individual sentences, a finer structure can be recognised, and **this is the structure with which logicians have mainly concerned themselves**. **It is at this physiological level that the idea of logical form has been introduced, and here that the validity of our arguments has ultimately to be established or refuted.** (Toulmin, 2003, S. 87; Hervorhebungen von mir)

Und er erklärt wenig später:

In the inquiry which follows, we shall be studying *the operation of arguments* sentence by sentence, in order to see how **their validity or invalidity** is connected with **the manner of laying them out**, and what relevance this connection has to the traditional notion of ‘logical form’. (Toulmin, 2003, S. 88; Hervorhebungen von mir)

Ohne Frage, viele meiner Hervorhebungen sind diskussionswürdig und klärungsbedürftig. Ich will sie hier aber nicht langwierig erläutern. Denn der Punkt, den ich ma-

chen will, ist klein: Toulmins Gebrauch von „argument“ ist interpretationsbedürftig. In welchem Sinne von „argument“ das Toulmin-Schema ein „pattern of argument“ ist, lässt sich daher kaum per textimmanenter Interpretation lösen.³ Daher gehe ich anders vor: Ich werde vorerst mit Toulmin von *arguments* sprechen, Toulmins Beschreibungen nachvollziehen (Abschnitt 3) und – nach Bemerkungen zur Darstellung des Toulmin-Schemas (Abschnitt 4) – schließlich genauer untersuchen, welcher Sinn von „argument“ am besten dazu passt (Abschnitt 5).

Wichtig im Auge zu behalten ist obendrein, dass Toulmin nicht beansprucht, mit seinem Schema eine Form beschrieben zu haben, die allen *arguments* gemein ist. Nicht nur sagt er ausdrücklich, ihre Form könne nicht endgültig beschrieben werden (Toulmin, 2003, S. 97). Er grenzt sogar eine bestimmte Klasse von *arguments* ein, deren Form er vornehmlich untersuchen will: nicht *macro-arguments*, sondern vielmehr die *micro-arguments*, die in jenen vorkommen (Toulmin, 2003, S. 87, 131). Angesichts seiner diskutierten Beispiele könnten wir ihn so verstehen, dass er *arguments* als einzelne zum Gegenstand machen will und keine Netze von ihnen. Zum anderen interessiere er sich hauptsächlich für *arguments* „by which general propositions are applied to justify particular conclusions about individuals“ (Toulmin, 2003, S. 100, vgl. 105), also solche mit singulären Aussagen als Konklusion (bspw., dass Tobias gerne Tee trinkt). Toulmin behauptet aber auch, seine Ergebnisse seien trotzdem auf andere *arguments* übertragbar (Toulmin, 2003, S. 100).

Kommen wir zum Schluss auf die Frage zu sprechen, in welchem Sinne von „analysing“ das Toulmin-Schema ein „pattern for analysing arguments“ ist (Toulmin, 2003, S. 88, 90, 103, 105, 131f.). Auch hier fällt die Antwort nicht ganz leicht. Mir scheint, Toulmin möchte dreierlei darunter verstanden wissen, da die Kenntnis des Toulmin-Schemas dreierlei Zwecken dienen soll.⁴ Erstens soll es erlauben, gegebene *arguments* leichter in ihre Teile zu zergliedern (Toulmin, 2003, S. 90, 92, 131, 135; vgl. Abschnitt 3). Zweitens soll es dabei helfen, *arguments* hinsichtlich ihrer Teile und deren Beziehungen zueinander transparent darzustellen (Toulmin, 2003, S. 88 f., 132; vgl. Abschnitt 4). Drittens soll es ermöglichen, *arguments* zu bewerten (Toulmin, 2003, S. 88, 131; vgl. Abschnitt 6), was mit seinem erklärten Anliegen harmoniert, in erster Linie philosophische Fragen zur Bewertung von *arguments* zu behandeln (Toulmin, 2003, S. 2 f., 6, 8).

Fassen wir Toulmins allgemeine Antwort dazu, was sein Schema sein soll, zusammen: Das Toulmin-Schema soll eine Form sein, die manche *arguments* haben und deren Kenntnis uns dabei helfen soll, gegebene *arguments* leichter in ihre Teile zu zergliedern, sie mit ihren Teilen und deren Beziehungen zueinander transparent darzustellen und sie zu bewerten. Jetzt lasst uns diese Form ins Auge fassen.

³ Freeman bemerkt eine verwandte Zweideutigkeit in Toulmins Gebrauch von „argument“ zwischen „arguments as processes“ und „arguments as products“ (Freeman, 1991, S. 3–5). Toulmin scheint in seiner Einleitung zu *The Uses of Argument* hauptsächlich von Argumentationen reden zu wollen (Toulmin, 2003, S. 6–8; vgl. 11–21, 40, 89 f., 131; vgl. auch van Eemeren & Grootendorst, 2004, S. 46). In *An Introduction to Reasoning* findet sich eine gewisse Zweideutigkeit zwischen „Argument“ und „Argumentations-type“ (Toulmin et al., 1984, S. 14f.).

⁴ In seiner Einleitung formuliert Toulmin die Leitfrage für sein drittes Kapitel *The Layout of Arguments* so: „how we are to set out and analyse arguments in order that our assessments shall be logically candid – in order, that is, to make clear the functions of the different propositions invoked in the course of an argument and the relevance of the different sorts of criticism which can be directed against it“ (Toulmin, 2003, S. 8; vgl. 12). Wenn wir „set out“ als „darstellen“, „analyse“ als „zergliedern“ und „assessment“ als „Bewertung“ verstehen dürfen, werden alle drei Zwecke in der Leitfrage genannt.

3 Die Teile des Toulmin-Schemas

Toulmin unterscheidet sechs Sorten grundlegender Teile („elements“) von *arguments* hinsichtlich der Funktion, die sie in ihnen haben (Toulmin, 2003, S. 90–99). Er führt sie schrittweise innerhalb eines hypothetischen Frage-Antwort-Spiels ein (vgl. Toulmin, 2003, S. 11–21). Bei den Sorten handelt es sich um: das *claim*, die *data* und das *warrant* (Abschnitt 3.1) sowie das *backing*, das *rebuttal* und das *qualifier* (Abschnitt 3.2). Hier übernehme ich vorsichtshalber Toulmins englische Bezeichnungen und gehe am Ende auf die durchaus bemerkenswerte Vielfalt deutscher Übersetzungen ein (Abschnitt 3.3).

3.1 claim, data, warrant

Das *claim* und die *data* können zusammen mit dem *warrant* als die einzigen wesentlichen Teile von *arguments* betrachtet werden (Toulmin, 2003, S. 98, 119, vgl. 12, 14, 162). Anderswo wird auch *backing* dazugezählt (Toulmin et al., 1984, S. 25 f.; van Eemeren & Grootendorst, 2004, S. 46).

Das *claim* (auch: *conclusion*) ist die Aussage, die gestützt („establish“) werden soll (Toulmin, 2003, S. 90). Wir können das *claim* im Fall eines Arguments als dessen Konklusion verstehen. Ebenso können wir es im Fall einer Argumentation tun, wobei wir dann aber in einem uneigentlichen Sinne vom *claim* als Teil einer Argumentation reden müssen, sind doch Handlungen – bspw. Behauptungsakte –, aber keine Aussagen im eigentlichen Sinne Teile einer Argumentation. Gleiches lässt sich bei den folgenden Teilen des Toulmin-Schemas anmerken.

Die *data* (auch: *information*) sind die Informationen („factual information“, „items of information“) oder Tatsachen („facts“, „matter of fact“), auf die zur Stützung des *claims* („support“, „as a foundation“, „as the basis“) verwiesen wird oder die zur Stützung hervorgebracht („produce“) werden (Toulmin, 2003, S. 90–92, 95, 98). Da die *data* die Funktion haben, das *claim* zu stützen: Dürfen wir sie als Prämissen auffassen? Das hängt ganz davon ab, was für Gegenstände *data* eigentlich sein sollen. Da sogar so etwas wie die beobachteten Positionen von Sonne, Mond und Erde *data* sein können (Toulmin, 2003, S. 170), könnten wir *data* auch mit bestehenden Sachverhalten oder wahren Propositionen identifizieren, was jedoch falsche Prämissen vernachlässigen würde. Doch auch wenn Toulmin dies an keiner Stelle genauer definiert, dürfen wir seine Äußerungen durchaus so auslegen, dass *data* wahre wie falsche Aussagen sind. Nicht nur scheint er manchmal von ihnen als Aussagen zu sprechen (Toulmin, 2003, S. 11, 91, 98, 101). Es würde auch erklären, weshalb er sich meist darauf beschränkt, den Unterschied der *argument*-Teile anhand ihrer Funktion zu erläutern (Toulmin, 2003, S. 8, 89, 92, 98 f., 134). Kurzum: *Data* sind Prämissen. Vergleichbare Fragen ergeben sich bzgl. der Natur von *warrant*, *rebuttal* und *backing* (Toulmin, 2003, S. 91, 93 f., 96–99, 170), die wir aus den gleichen Gründen ebenfalls als Aussagen auffassen dürfen.

Kommen wir nun zum *warrant*. Das *warrant* ist eine (nicht immer ausdrücklich behauptete) Aussage, die den Schritt („step“) von den *data* zum *claim* erlauben soll (Toulmin, 2003, S. 91–94, 104). Toulmin scheint unter diesem Schritt nichts anderes zu verstehen als den Schluss („inference-licences“, „entitle one to draw conclusions“, „in-

ference-warrant“) (Toulmin, 2003, S. 91, 93, 98, 101f., 104, 162). *Warrants* lassen sich in zwei Weisen auffassen:

(1) *Warrants* sind Schlussregeln. Hier hätte Toulmin Schlussregeln zweier Sorten im Blick. Erstens Aussagen der Sorte (S1): dass man daraus, dass D, darauf schließen darf, dass C (vgl. Toulmin, 2003, S. 91). Dabei sind, dass D (bzw. dass D₁, ... und, dass D_n) die *data* und, dass C, das *claim*. Zweitens Aussagen der Sorte (S2): dass man daraus, dass F auf etwas zutrifft, darauf schließen darf, dass darauf G zutrifft (vgl. Toulmin, 2003, S. 92, 96). Dabei haben die *data* die Form, dass auf a F zutrifft, und das *claim*, dass auf a G zutrifft. In beiden Fällen handelt es sich nicht um formale Schlussregeln von Aussageformen, sondern um inhaltliche oder materielle Schlussregeln. Als Schlussregeln betreffen *warrants* Handlungen; sie besagen von bestimmten Handlungen (Schlüssen), dass sie erlaubt sind.

(2) Demgegenüber gibt es Äußerungen und Beispiele Toulmins, die sich auch dahin gehend deuten lassen, dass *warrants* universelle oder hypothetische Aussagen sind (Toulmin, 2003, S. 91f., 97f.). Wir könnten zwar dagegenhalten, dass Toulmin eine besondere Auffassung von Konditionalsätzen und Allsätzen hat, nach der sie im Schlussregel-Sinne gebraucht werden können (Toulmin, 2003, S. 92, 101, 103 f.). Und tatsächlich scheint mir diese Interpretation besser belegt werden zu können (Toulmin, 2003, S. 92, 98, 101 f., 106; vgl. Freeman, 1991, S. 53–73). Doch wenn wir Toulmin buchstäblich lesen, lassen sich *warrants* auch als universelle oder hypothetische Aussagen auffassen. Als *warrants* hätte Toulmin wiederum Aussagen zweier Sorten im Blick. Erstens hypothetische Aussagen der Sorte (B1): dass wenn D, dann C (vgl. Toulmin, 2003, S. 91). Dabei sind, dass D (bzw. dass D₁, ... und, dass D_n), wieder die *data*, und, dass C, das *claim*. Zweitens universelle Aussagen der Sorte (B2): dass auf alles, auf das F zutrifft, auch G zutrifft (vgl. Toulmin, 2003, S. 92). Dabei haben die *data* die Form, dass auf a F zutrifft, und das *claim*, dass auf a G zutrifft. Als solche Brückenaussagen erlauben *warrants* den Schluss von *data* auf *claim*, insofern das *claim* aus *data* und Brückenaussage folgt.

Damit sind die drei zentralen Teile des Toulmin-Schemas erläutert – das *claim*, die *data* und das *warrant*. Verdeutlichen wir diese Ausführungen am folgenden Beispiel:

Es ist Sonntag und ein gemeinsames Frühstück bei Bekannten steht an. Ich bin auf dem Weg, verspäte mich jedoch. Nun will die Runde aber bereits Kaffee und Tee aufsetzen. Dabei wollen sie etwas mehr davon aufsetzen, wovon ich vermutlich trinken werde, und fragen sich, was ich wohl lieber trinke. Eine Person argumentiert: „Tobias ist ein Ostfriese; also trinkt er lieber Tee. – Ihr könnt mir nicht folgen? Daraus, dass jemand ein Ostfriese ist, darf man schließen, dass er lieber Tee trinkt. Das wird ja oft berichtet, dass die Ostfriesen so viel Tee trinken.“

Mit Blick auf das Toulmin-Schema scheint klar: Das *claim* ist, dass Tobias lieber Tee trinkt. Die *data* sind, dass Tobias ein Ostfriese ist. Und das *warrant* ist, dass man daraus, dass jemand ein Ostfriese ist, darauf schließen darf, dass er lieber Tee trinkt. In dieser Formulierung erscheint das *warrant* explizit im Sinne von Lesart (1) als Schlussregel der Form (S2); die Ersetzung von „jemand“ durch „Tobias“ ergäbe Form (S1). Die alternative Lesart (2) als Brückenaussage würde lauten: (B1) „Wenn Tobias Ostfriese ist, dann trinkt er lieber Tee.“ oder (B2) „Alle Ostfriesen trinken lieber Tee.“

3.2 backing, rebuttal, quantifier

Die restlichen drei Teilsorten, das *backing*, das *rebuttal* und das *qualifier*, beziehen sich alle direkt auf das *warrant*.

Zum *backing* gehören (nicht immer ausdrücklich behauptete) Aussagen, die das *warrant* stützen sollen (Toulmin, 2003, S. 95–99). Von *backing* zu *warrant* besteht demnach dieselbe Beziehung wie von *data* zu *claim*, nämlich stützen zu sollen. Das ist dadurch belegt,⁵ dass Toulmin in beiden Fällen von „establish“ spricht (Toulmin, 2003, S. 12, 14, 95–99, 104; vgl. Toulmin et al., 1984, S. 61–63) und an einer Stelle das Verhältnis von *backing* zu *warrant* eines gegebenen *argument* als das von *data* zu *claim* eines zweiten *argument* zu beschreiben scheint, bei dem das *claim* das *warrant* des ersten *argument* ist (Toulmin, 2003, S. 98; vgl. Freeman, 1991, S. 84f.; vgl. Abschnitt 5). Im eben genannten Beispiel ließe sich der letzte Satz „Das wird ja oft berichtet, dass die Ostfriesen so viel Tee trinken.“ als ein solches *backing* auffassen. Solche Berichte und auch entsprechende statistische Aussagen werden oft als *backing* genannt (Toulmin, 2003, S. 101–105, 109, 121).

Unter dem *rebuttal* (auch: *conditions of rebuttal* oder *conditions of exception*) versammeln sich (nicht immer ausdrücklich erwähnte) Aussagen, die Umstände nennen sollen, in denen das *warrant* falsch ist (Toulmin, 2003, S. 93 f., 99). Daher wird das *rebuttal* oft durch eine offene Liste solcher Aussagen dargestellt (Toulmin, 2003, S. 94, 117). Im eben genannten Beispiel könnte eine solche Liste auch die Aussage einschließen, dass Tobias ein Ostfriese ist, der dennoch eine Präferenz für Kaffee entwickelt hat.

Toulmins Bemerkungen zum *qualifier* (auch: *modal qualifier*) sind m. E. am schwierigsten zu verstehen (vgl. Holweger & Dörge, in diesem Band). Klar ist: Toulmin zielt auf eingeschobene Adverbien ab, etwa „also, [wahrscheinlich/vermutlich/notwendigerweise...], ist es der Fall, dass ...“. Nun behauptet Toulmin zweierlei. Erstens sei das *qualifier* ein (nicht immer ausdrücklich geäußertes) Adverb wie „notwendigerweise“, „wahrscheinlich“ oder „vermutlich“, das den Stärkegrad („degree of force“) oder die Stärke („strength“, „force“) bezeichnen soll, den das *warrant* von den *data* auf das *claim* überträgt („confer on“, „lend on“) (Toulmin, 2003, S. 93 f., 99). Zweitens solle das *qualifier* das *claim* qualifizieren („qualify“) (Toulmin, 2003, S. 93 f.). Was meint er jeweils damit und wie hängt es zusammen?

Der Stärkegrad bemisst sich anscheinend an einer bestimmten Weise, in der sich *warrant*, *data* und *claim* zueinander verhalten. Doch was ist so ein Stärkegrad und wie bemisst er sich genau? Ein möglicher Kandidat ist der Grad, in dem das *claim* durch die *data* und das *warrant* zusammen gestützt wird (vgl. Bayer, 2007, S. 141; Betz, 2010, S. 31; Freeman, 1991, S. 111–129). Toulmins Äußerungen dazu lassen sich etwa so interpretieren, dass das *qualifier* als Bezeichner des Stärkegrads mittelbar auch eine Aussage dazu kodiert, für wie wahrscheinlich das *claim* aufgrund der *data* und des *warrant* gehalten werden darf (vgl. Toulmin et al., 1984, S. 86–90).

⁵ Ich danke den Teilnehmer:innen der in Fn. 6 genannten Arbeitstagung (Uni Wuppertal) für eine kritische Diskussion, die mich danach forschen ließ.

3.3 Zusammenfassung und Übersetzung

Halten wir als Ergebnis fest: Das Toulmin-Schema ist die Form, *data*, ein *claim*, ein *warrant*, ein *backing*, ein *rebuttal* und ein *qualifier* als Teil zu haben, die allesamt Aussagen sind – bis auf das *qualifier*, das ein Adverb ist – und die sich derart in ihrer Funktion unterscheiden, dass (i) das *claim* gestützt werden soll, (ii) die *data* das *claim* stützen sollen, (iii) das *warrant* den Schluss von den *data* auf das *claim* erlauben soll, (iv) das *backing* das *warrant* stützen soll, (v) das *rebuttal* Umstände nennen soll, in denen das *warrant* falsch ist, und (vi) das *qualifier* sowohl den Stärkegrad bezeichnen soll, den das *warrant* von den *data* auf das *claim* überträgt, als auch das *claim* qualifizieren soll.

Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses ist die Vielfalt der deutschen Übersetzungen von Toulmins Bezeichnungen durchaus bemerkenswert, die exemplarisch in Tabelle 1 dargestellt ist. Mehr noch: Sie ist in mehreren Hinsichten bedauernswert. So können die betreffenden Wörter im Deutschen auch unabhängige Assoziationen mit sich bringen, die von Toulmins eigentlichen Anliegen leicht ablenken können. Dazu gehören auch schlichte begriffliche Irritationen, wenn etwa „*data*“ als „Argumente“ übersetzt wird, sodass Argumente als echte Teile von Argumenten aufzutauchen scheinen, oder wenn „*data*“ als „Beobachtung“ erscheint, obwohl die Quellen möglicher *data* natürlich nirgends auf Beobachtungen eingeschränkt sind. Zudem können insbesondere die Übersetzungen von „*warrant*“ den Umstand verschleiern, dass das Toulmin-Schema an dieser Stelle verschiedene Lesarten erlaubt.

Tabelle 1: Bezeichnungen der Teile des Toulmin-Schemas

Toulmin	Deutsche Übersetzungen
„ <i>data</i> “	„Argumente“ (Hubig & Kertscher, 2016) „Beobachtung“ (Assmann et al., 2015a) „Daten“ (Bayer, 2007; Betz, 2010; Toulmin, 1996) „Grund“ (Brüning, 2016; Peters & Rolf, 2014) „Sachinformation“ (Assmann et al., 2015a) „sachliche Grundlage“ (Assmann et al., 2015b)
„ <i>claim</i> “	„Behauptung“ (Assmann et al., 2015a; Brüning, 2016; Peters & Rolf, 2014; Toulmin, 1996) „Konklusion“ (Bayer, 2007; Betz, 2010; Brüning, 2016; Toulmin, 1996) „Schlussfolgerung“ (Brüning, 2016; Hubig & Kertscher, 2016) „These“ (Assmann et al., 2015a)
„ <i>warrant</i> “	„Rechtfertigung“ (Assmann et al., 2015a; Bayer, 2007; Brüning, 2016; Peters & Rolf, 2014) „Schlussregel“ (Betz, 2010; Brüning, 2016; Goergen, 2015; Hubig & Kertscher, 2016; Toulmin, 1996)
„ <i>qualifier</i> “	„Modaloperator“ (Hubig & Kertscher, 2016) „Operator“ (Betz, 2010; Toulmin, 1996) „Qualifikator“ (Bayer, 2007)
„ <i>rebuttal</i> “	„Ausnahme“ (Betz, 2010) „Ausnahmevereinbarung“ (Bayer, 2007; Hubig & Kertscher, 2016; Toulmin, 1996)
„ <i>backing</i> “	„Begründungsregel“ (Goergen, 2015) „Grund für W“ (Assmann et al., 2015a) „Rechtfertigung von W“ (Peters & Rolf, 2014) „Stützung“ (Bayer, 2007; Betz, 2010; Hubig & Kertscher, 2016; Toulmin, 1996) „Unterstützung“ (Assmann et al., 2015b)

4 Das Toulmin-Diagramm

Das Toulmin-Schema könnte verschieden visualisiert werden. Prominent ist aber die diagrammatische Darstellung, die Toulmin selbst entworfen hat (Toulmin, 2003, S. 97, *passim*). Ich nenne sie „das Toulmin-Diagramm“, das wir noch kurz betrachten sollten, bevor wir nach Exemplaren des Schemas suchen (vgl. Abschnitt 5). Ich beschreibe das Diagramm (s. Abb. 1) zunächst in seiner wesentlichen Gestalt, bevor ich auf seine Deutung und Legende eingehe und es dann kritisiere.

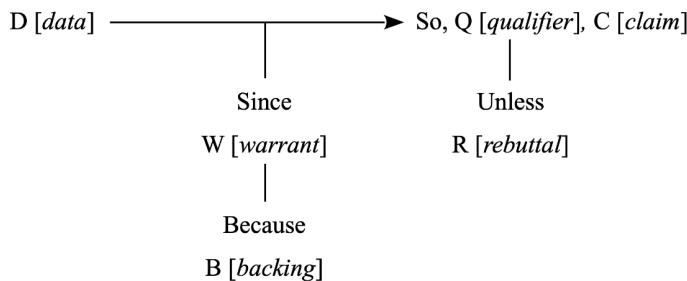


Abbildung 1: Das Toulmin-Diagramm (Toulmin, 2003, S. 97, 103; meine Anmerkungen)

Das Toulmin-Diagramm besteht aus sechs beschrifteten Knoten. Ein mit „So,“ beschrifteter Pfeil zielt vom Knoten D auf den Knoten C (Toulmin, 2003, S. 92, 99). Ein Komma verbindet die Knoten Q und C (in dieser Reihenfolge) (Toulmin, 2003, S. 94). Neben dem Pfeil und dem Komma gibt es drei Kanten. Eine Kante verbindet den Pfeil mit dem W-Knoten (Toulmin, 2003, S. 92), eine zweite den W- mit dem B-Knoten (Toulmin, 2003, S. 97) und die dritte den Q- mit dem R-Knoten (Toulmin, 2003, S. 96). Für sie sind die Wörter „Since“, „Because“ und „Unless“ als Beschriftung zu verstehen (Toulmin, 2003, S. 92, 94, 97, 103). Die übrige räumliche Anordnung der Knoten ist unwesentlich und wird andernorts auch abgewandelt (Toulmin et al., 1984, S. 62–65).

Toulmins Deutung und Legende lauten wie folgt. Die Knoten sollen jeweils für die Teile des Toulmin-Schemas stehen und sind mit dem entsprechenden Namen zu lesen (Toulmin, 2003, S. 92, 94, 97). Der Pfeil steht für die Beziehung von *data* zu *claim*, stützen zu sollen (Toulmin, 2003, S. 92). Er ist in der angezeigten Richtung mit „so“ („also“) zu lesen, in umgekehrter mit „because“ („weil“) (Toulmin, 2003, S. 99). Die Kante zwischen dem Pfeil und W ist in Richtung W mit „since“ („da“) zu lesen (Toulmin, 2003, S. 92, 94, 97), die zwischen W und B in Richtung B mit „because“ oder „on account of“ (Toulmin, 2003, S. 97, 103, 117) und die Kante zwischen Q und R in Richtung R mit „unless“ („außer“, „es sei denn“) (Toulmin, 2003, S. 94, 97). Die Kante zwischen W und dem Pfeil steht für die Beziehung von *warrant* über *data* zu *claim*, den Schluss erlauben zu sollen (Toulmin, 2003, S. 92). Die Kante zwischen W und B steht für die Beziehung von *backing* zu *warrant*, stützen zu sollen. Das Komma zwischen Q und C steht für die Beziehung von *qualifier* zu *claim*, qualifizieren zu sollen (Toulmin,

2003, S. 94). Für die Kante zwischen *rebuttal* und *qualifier* lässt Toulmin keine Deutung erkennen.

Soll das Toulmin-Diagramm die Form eines bestimmten *arguments* darstellen (s. Abb. 2), sind Aussagesätze an die Knoten zu schreiben, die die entsprechenden Teile des *argument* ausdrücken, bzw. ein Adverb, das das *qualifier* des *argument* ist (Toulmin, 2003, S. 97, 103, 117).

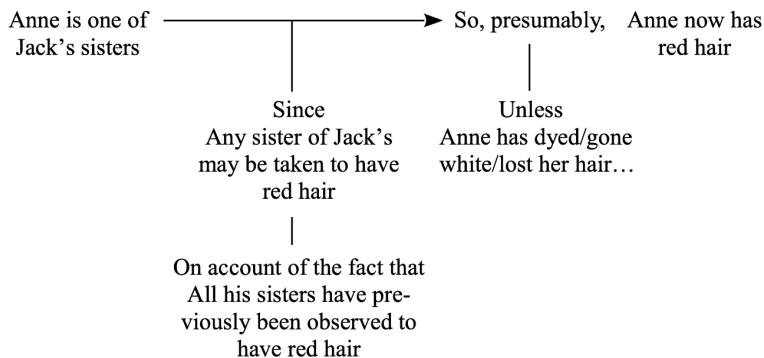


Abbildung 2: Das Toulmin-Diagramm für ein gegebenes Beispiel (Toulmin, 2003, S. 117)

Am Toulmin-Diagramm gibt es einiges zu kritisieren (vgl. Holweger & Dörge, in diesem Band). Vier Aspekte seien hier herausgegriffen.

(1) Die Gestalt des Diagramms ist irreführend. Abgesehen davon, dass die Beschriftungen von Pfeil und Kanten besser an und statt hinter oder unter sie gesetzt werden sollten, suggeriert die Lage des Pfeils, dass er nicht nur D und C, sondern auch Q mit ihnen verbindet.

(2) Es gibt Unstimmigkeiten zwischen Gestalt und Deutung. Da die Kante zwischen Pfeil und W für die Beziehung von *warrant* über *data* zum *claim* stehen soll, wäre es transparenter, W nicht mit dem Pfeil, sondern mit D und C zu verbinden und zudem einen gerichteten Pfeil statt der ungerichteten Kante zu wählen. Dabei sollte er aber anders gestaltet sein als der Pfeil zwischen D und C, sollen sie doch für verschiedene Beziehungen stehen. Die Kante zwischen Q und R könnte, insofern sie ohne Deutung ist, wegfallen. Weil die Kante zwischen B und W in Richtung W ebenso für die Stützungsbeziehung steht wie der Pfeil zwischen D und C in Richtung C, wäre es transparenter, einen gleichen Pfeil von B zu W zu zeichnen. Außerdem wäre statt des Kommas eine dritte Sorte von Pfeil von Q zu C angemessen.

(3) Das Verhältnis von Deutung und Legende ist unstimmig. Statt Ausdrücke für die repräsentierten Beziehungen anzubieten, scheinen die Lesevorschriften zu Pfeil und Kanten eher dem Zweck zu dienen, dass sich im Diagramm dargestellte Beispiele in einer bestimmten Reihenfolge lesen lassen. Besonders unstimmig ist dies bei der Kante zwischen R und Q, die eine Legende, aber keine Deutung hat.

(4) Es gibt ein Missverhältnis zwischen dem Diagramm und dem Toulmin-Schema, das es visualisieren soll. Zwar werden alle sechs Sorten von *argument*-Teilen

repräsentiert, ebenso vier wichtige Beziehungen (von *data* zu *claim*, von *warrant* über *data* zu *claim*, von *Backing* zu *warrant* und von *qualifier* zu *claim*), aber zwei weitere wichtige Beziehungen bleiben unberücksichtigt: die Beziehung von *qualifier* zu *warrant*, *data* und *claim*, nämlich den Stärkegrad bezeichnen zu sollen, und die Beziehung von *rebuttal* zu *warrant*, nämlich falsch machende Umstände nennen zu sollen.

Diese Mängel könnten dadurch zustande gekommen sein, dass Toulmin mit seinem Diagramm zweierlei bezweckt, was besser mit zwei verschiedenen Mitteln anzugehen wäre. Einerseits soll sein Diagramm sein Schema visualisieren. Andererseits soll es der schema-konformen, aber leserlichen Darstellung von Argumenten dienen. Ungeachtet dieser Mängel ist jedoch auch zu betonen, dass das Toulmin-Diagramm ein Pionierstück der grafischen Darstellung von Argumenten darstellt, auf das sich viele spätere Vorschläge explizit in der Absicht der konstruktiven Weiterentwicklung zurückbeziehen (vgl. Horn, 2003, S. 166; Shum, 2003; Betz, 2010, S. 30–32).

5 Was hat die Form des Toulmin-Schemas?

Lasst uns wieder die Frage aufgreifen, wovon das Toulmin-Schema denn nun eigentlich eine Form ist. In Abschnitt 2 hatten wir festgehalten, das Toulmin-Schema solle eine Form sein, die manche einzelnen *arguments* haben. In Abschnitt 3 haben wir diese Form dann sorgfältig kennengelernt. Indem wir nun untersuchen, wessen Form es am ehesten entspricht, können wir eine wohlwollende Interpretation dafür gewinnen, wo von das Toulmin-Schema eine Form ist.

Wir hatten in Abschnitt 3.1 gesehen, dass wir *warrants* als inhaltliche Schlussregeln oder als Brückenaussagen auffassen können. Lasst uns dementsprechend zwei Schemata unterscheiden: Das Toulmin-Schemas ist das Toulmin-Schema, in dem das *warrant* eine inhaltliche Schlussregel der Form (S1) oder (S2) ist. Das Toulmin-Schemab ist das Toulmin-Schema, in dem das *warrant* eine Brückenaussage der Form (B1) oder (B2) ist.

Beginnen wir mit dem Toulmin-Schemas. Ich behaupte, das Toulmin-Schemas entspricht am ehesten der Form von besonderen Argumentationsnetzen. Es handelt sich um zwei in besonderer Weise aufeinander bezogene Argumente oder Argumentationen, die zusammen Exemplare des Toulmin-Schemass sind: Bei der einen Argumentation (der primären) soll eine Aussage, das *claim*, durch andere Aussagen gestützt werden, die *data*; bei der anderen Argumentation (der sekundären) soll eine Aussage, die den Schluss von den Prämissen der primären Argumentation auf deren Konklusion erlauben soll, also das *warrant*, durch andere Aussagen gestützt werden, das *Backing*. Allerdings: Auch solche Argumentationsnetze haben nicht gänzlich die Form des Toulmin-Schemass. Denn zu versuchen, den Stärkegrad zu bezeichnen (*qualifier*), oder zu versuchen, Umstände zu erwähnen, in denen das *warrant* falsch ist (*rebuttal*), ist genau betrachtet nicht Teil jener Argumentationen. Vielmehr müssen wir das *qualifier* und das *rebuttal* so verstehen, dass sie Teil der *Bewertung* jener Argumentationen sind. Sie betref-

fen Fragen wie: Wird das *claim* tatsächlich gestützt? Ist der Schluss von *data* auf *claim* auf diese Weise erlaubt?

Wie ist es mit dem Toulmin-Schema_B? Auch dies entspricht am ehesten der Form von besonderen Argument- oder Argumentationsnetzen. Es sind zwei Argumente oder Argumentationen, die zusammen Exemplare des Toulmin-Schemas_B sind – genauso wie beim Toulmin-Schemas_S, jedoch unterschieden in der Form des *warrants*, das hier eine Brückenaussage statt einer inhaltlichen Schlussregel darstellt.

Dabei ist es jedoch wichtig, diese Brückenaussage von den Prämissen des primären Arguments zu unterscheiden, sodass sich – ganz im Sinne von Toulmins eigenen Formulierungen (Toulmin, 2003, S. 92, 105 f., 118) – diese Prämissen in den *data* erschöpfen. Alternativ könnten wir auf die Idee kommen, die Brückenaussage ebenfalls zu den Prämissen zu zählen (Bayer, 2007, S. 141f.). Dann jedoch verliert das Toulmin-Schema_B in erheblichem Maße an Allgemeinheit. Als primäre Argumente könnten dann nämlich nur solche vorkommen, die mindestens zwei Prämissen haben, wovon eine eben diese Brückenaussage ist und demnach die Gestalt B1 oder B2 aufweist. Das hat drei problematische Konsequenzen: (i) Argumente mit nur einer Prämisse können nicht primäres Argument sein. (ii) Argumente, deren Konklusion nicht aus den Prämissen folgt, können nicht primäres Argument sein. (iii) Argumente, denen andere gängige Schlussprinzipien wie der Modus Tollens oder das Ausschlussprinzip zugrunde liegen, können nicht primäres Argument sein. Um diese problematischen Konsequenzen zu vermeiden, sollten wir das *warrant* nicht als Prämisse auffassen – auch dann, wenn es im Toulmin-Schema_B eine Brückenaussage ist.

Aufgrund dieser Ergebnisse dürfen wir endlich sagen: Das Toulmin-Schema ist die Form von besonderen Netzen aus zwei Argumenten oder Argumentationen, ergänzt um Aspekte ihrer Bewertung, die in Form des *qualifier* und des *rebuttal* formuliert sind. Nennen wir solche Netze „Toulmin-Netze“, um einen bündigen Namen zu haben. Allzu *micro* sind die im Toulmin-Schema erfassten *arguments* also nicht (vgl. Abschnitt 2).

6 Wofür eignet sich das Toulmin-Schema?

In Abschnitt 2 hatten wir Toulmins Absicht festgehalten, die Kenntnis des Toulmin-Schemas solle uns dabei helfen, gegebene *arguments* in ihre Teile zu zergliedern, sie mit ihren Teilen und deren Beziehungen zueinander transparent darzustellen und sie zu bewerten. Lasst uns diese Zwecke ins Auge fassen und dabei eine argumentationsdidaktische Perspektive einnehmen.

Beginnen wir mit dem Zergliedern. Wie wir mittlerweile gesehen haben, sind es Toulmin-Netze zweier Argumente bzw. Argumentationen, die die Form des Toulmin-Schemas haben. Kennen wir das Toulmin-Schema, kennen wir also bereits eine besondere Weise, in der sich zwei Argumentationen aufeinander beziehen können. Wir verfügen dann nämlich über den Begriff des *warrant*, also den Begriff einer besonderen, auf die Prämissen und Konklusion einer primären Argumentation bezogenen inhalt-

lichen Schlussregel oder Brückenaussage, und wir wissen, dass für sie wiederum argumentiert werden kann (*backing*). Mit der Stützungsbeziehung zwischen Prämisse und Konklusion haben wir ebenfalls Bekanntschaft gemacht; jedoch erfahren wir über das Toulmin-Schema wenig davon, worin sie genau besteht.

Und wie ist es mit den Begriffen von Prämisse und Konklusion – verfügen wir durch das Toulmin-Schema nicht auch über sie? Nein, nicht zwangsläufig. Wir werden zwar über die Begriffe von *data* und *claim* verfügen, jedoch sind dies nicht die Begriffe von Prämisse und Konklusion. Denn *data* sind nicht Prämisse *simpliciter* (ebenso ist das *claim* nicht Konklusion *simpliciter*), sondern sie sind Prämisse (Konklusion) einer primären Argumentation in einem Toulmin-Netz mit einer sekundären Argumentation, deren Prämisse das *backing* und deren Konklusion das *warrant* der primären Argumentation sind. Die Wörter „*data*“, „*claim*“, „*warrant*“ und „*backing*“ bezeichnen allein die vier funktionalen Stellen in einem Toulmin-Netz. Die zweifache Prämisse-Konklusion-Struktur von Toulmin-Netzen muss zusätzlich herausgearbeitet werden.

Ich halte es daher für zweifelhaft, ob uns die Kenntnis des Toulmin-Schemas beim Zergliedern einzelner Argumente, einzelner Argumentationen und ihrer Netze helfen kann. Schlimmer noch: Kennen wir allein das Toulmin-Schema, werden wir oftmals in die Irre geleitet, wenn wir zergliedern wollen (vgl. Dragic, in diesem Band; Holweger & Dörge, in diesem Band). Wenn wir nur das Toulmin-Schema im Hinterkopf haben, sind wir eher versucht, nur jene besonderen Netze von Argumenten aufzufinden zu machen, also nur primäre Argumente einer ganz bestimmten Form und nur sekundäre Argumente, die diese in einer ganz bestimmten Weise stützen. Der Blick für die volle Vielfalt unterschiedlicher Argumentationsformen wird dadurch unangemessen verengt, wie im Folgenden noch genauer ausgeführt werden wird.

Wir sollten deshalb einen anderen, umfassenderen Ansatz wählen, der bereits vielfach artikuliert wurde (Betz, 2010; Bowell & Kemp, 2015; Brun & Hirsch Hadorn, 2017; Fisher, 2004; Löwenstein, 2022; Pfister, 2013; Tetens, 2010a; Tetens, 2010b) und für dessen Nutzung im Schulunterricht es inzwischen ebenfalls viele fruchtbare Beispiele gibt, sowohl in der fachdidaktischen Literatur (Betz, 2016; Brun, 2016; Burkard et al., 2021) als auch in einigen Schulbüchern (Althoff & Franzen, 2015; 2018; 2019) sowie in spezifischen Unterrichtsmaterialien zum Argumentieren (Franzen et al., 2023).

Diesem umfassenderen Ansatz zufolge müssen wir zwei aufeinander aufbauende Schritte vollziehen. Erstens müssen wir einzelne Argumente mit ihrer Prämisse-Konklusion-Struktur ins Auge fassen und an ihnen die Natur der Stützungsbeziehung behandeln. Und zweitens müssen wir auf dieser Grundlage die Beziehungen zwischen verschiedenen Argumenten in den Blick nehmen.

Bereits durch den ersten Schritt lassen sich fast alle der zentralen Elemente des Toulmin-Schemas einordnen und zudem deren verschiedene Lesarten klarer unterscheiden (vgl. Abschnitt 3). Mit Blick auf das primäre Argument innerhalb des Toulmin-Schemas lassen sich die *data* stets als Prämisse eines Arguments darstellen und der *claim* stets als dessen Konklusion. Das *warrant* wiederum könnten wir in der zweiten Lesart, also als Brückenaussage, nun problemlos als weitere Prämisse auffassen, da wegen des ohnehin umfassenderen Ansatzes dadurch kein Verlust an Allgemeinheit

mehr droht (vgl. Abschnitt 3.1). In der ersten Lesart als inhaltliche Schlussregel wäre es Teil der Analyse der Stützungsbeziehung zwischen Prämissen und Konklusion. In jedem Fall Teil einer solchen Analyse der Stützungsbeziehung wären *rebuttal* und *qualifier*, wobei Letzterer je nach Lesart auch als Teil der Konklusion aufgefasst werden kann (vgl. Abschnitt 3.2). Schließlich ließe sich das *Backing* als eine Prämisse eines weiteren Arguments auffassen, des sekundären Arguments im Toulmin-Schema, mit dem das *warrant* gestützt wird. Das erfordert als einziges Element auch den zweiten angekündigten Schritt, die genauere Betrachtung der Argumentbeziehungen.

Ehe wir zu solchen Argumentbeziehungen kommen, ist es jedoch wichtig zu betonen, dass neben Prämissen und Konklusionen auch hypothetische Annahmen zu berücksichtigen sind, die im Verlauf der Argumentation weder *behauptet* noch zwangsläufig *für wahr gehalten* werden, sondern am Ende beispielsweise widerlegt oder in Subjunktionen eingebettet werden (vgl. Fisher, 2004, S. 115–118; Tetens, 2010a, S. 32 f.). Solche hypothetischen Annahmen passen dementsprechend zu keinem der Elemente des Toulmin-Schemas. Die darauf beruhenden Argumentationsformen, wie etwa die Annahmewiderlegung/*reductio ad absurdum*, kann das Toulmin-Schema dementsprechend gar nicht berücksichtigen, der skizzierte umfassende Ansatz aber sehr wohl. Dies ist eine der Stellen, an denen das Toulmin-Schema dafür sorgt, dass sich der Blick für die volle Vielfalt unterschiedlicher Argumentationsformen unangemessen verengt. Gleiches gilt auch für andere Argumentationsformen ohne hypothetische Annahmen, von denen später noch die Rede sein wird.

Um das beispielhaft verdeutlichen zu können, bietet es sich an, die betreffenden Argumente in der sogenannten Standarddarstellung oder Standardform darzustellen, die sich in der philosophischen Argumentationslehre bewährt hat und sich auch ausgezeichnet für den Schulunterricht eignet. Dabei handelt es sich um Listen von Aussagen, von denen die unterste als Konklusion ausgewiesen wird, die darüberliegenden als Prämissen. Alle Aussagen werden entweder durchnummeriert oder mit passenden Aufzählungszeichen versehen, etwa „K.“ für die Konklusion und „P1“, „P2“, ... für die Prämissen. Zwischen Prämissen und Konklusion wird typischerweise der sogenannte Schlussstrich gezogen, ein Querstrich, der den Schluss von den Prämissen auf die Konklusion anzeigen soll.

Für einzelne Argumentationen eignen sich auch Darstellungen, die neben Prämissen und Konklusion auch Hypothesen beinhalten, ebenso wie Schlussfolgerungen, die aus diesen Hypothesen (ggf. plus Prämissen und anderen Schlussfolgerungen) gezogen werden. Diesem Zweck kann bspw. eine beweisförmige Darstellung dienen (Bowell & Kemp, 2015; Löwenstein, 2022; Tetens, 2010a), die sich auch an die Darstellungen von Herleitungen im Kalkül des natürlichen Schließens anlehnen lassen (vgl. Strobach, 2019, S. 58–67, 105–110).

Hier ein Beispiel für ein Argument in Standardform, das so oder so ähnlich ohne Weiteres Gegenstand des Schulunterrichts zum Thema Willensfreiheit sein kann:

- P1. Entweder unsere Handlungen sind kausal determiniert oder sie sind bloß zufällige Ereignisse.
- P2. Wenn unsere Handlungen kausal determiniert sind, dann haben wir keinen freien Willen.
- P3. Wenn unsere Handlungen bloß zufällige Ereignisse sind, dann haben wir keinen freien Willen.
- K. Wir haben keinen freien Willen.

Dieses Argument findet sich unter anderem in der Einführung in die Praxis des Philosophierens von Jay Rosenberg, etwas ausführlicher auch in der „ganz kurzen“ Einführung in die Philosophie von Thomas Nagel, und es lässt sich ausgezeichnet als Beispiel für einen Dilemmmaschluss rekonstruieren (Rosenberg, 1984, S. 46–47; Nagel, 2012, S. 58–59; Löwenstein, 2022, S. 167–171; Franzen et al., 2023, Abschnitte A.IV.1, B.IV.1, C.IV.1). Das Argument besteht aus drei Prämissen und einer Konklusion. Die Analyse des Stützungsverhältnisses ergibt, dass es sich um ein deduktiv gültiges Argument handelt, also ein Argument, dessen Konklusion zwingend aus den Prämissen folgt. Schließlich gibt es, gegeben P1, nur zwei Optionen, und beide Optionen führen, gegeben P2–P3, zum selben Ergebnis. Diese Struktur ist es, die typischerweise als Dilemmmaschluss, manchmal auch als allgemeiner Dilemmmaschluss bezeichnet wird.

Ausgestattet allein mit den Kategorien des Toulmin-Schemas gestaltet sich die Analyse dieses Beispiels ungleich schwieriger. Natürlich kann die Konklusion als *claim* aufgefasst werden; doch was wären dann *data* und *warrant*, die beiden anderen notwendigen Bestandteile des Toulmin-Schemas? Die hier vorgesehene Unterscheidung zwischen einem Element (*data*), das eine Grundlage liefert, und einem zweiten Element (*warrant*), das den Schluss von dieser Grundlage auf den *claim* erlaubt, lässt sich hier mit Blick auf die Prämissen schwerlich anwenden. Vielleicht kann die logische Konjunktion aller drei Prämissen – also deren Verbindung mit „und“ zu einer einzigen langen Aussage – als *data* bezeichnet werden. Dann müsste dementsprechend das *warrant* in einer rein formalen aussagenlogischen Regel bestehen und beispielsweise wie folgt ergänzt werden: Aus (i) „A oder B“, (ii) „wenn A, dann C“, und (iii) „wenn B, dann C“ folgt gemeinsam: „C“.

Doch damit würden die Grundbegriffe des Toulmin-Schemas nicht nur sehr weit gedehnt, sondern sogar tendenziell zu Hindernissen der Analyse und auch zu Hindernissen des Unterrichtseinsatzes dieses Schemas. Denn erstens ist eine Analyse vorzuziehen, die P1–P3 klar voneinander unterscheidet, sodass Lernende sie auch individuell auf ihre Plausibilität befragen können, also etwa Begründungen für diese Prämissen oder Kritik an ihnen formulieren und diskutieren können. Und zweitens wäre es misslich, eine Analyse des Arguments so lange als unvollständig einordnen zu müssen – denn wo ist das *warrant*? – bis die Lernenden die oben genannte komplexe aussagenlogische Schlussregel als expliziten Teil der Argumentanalyse formuliert haben. Zumal auf der Hand liegt, dass wir es hier mit einem Element ganz anderer Art

zu tun haben als mit Aussagen wie „Ostfriesen trinken gerne Tee“ (vgl. Abschnitt 3.1), die die Lernenden zunächst als Paradebeispiele für *warrants* kennengelernt haben dürften.

Diese Beobachtungen betreffen alle Arten von Dilemmaschlüssen. Und sie lassen sich auch für einige weitere ebenso einfache wie verbreitete Argumentationsformen anstellen, etwa für das Ausschlussprinzip oder für Kettenschlüsse (vgl. Dragic, in diesem Band; Holweger & Dörge, in diesem Band). Gleichzeitig sind diese Argumentationsformen in der einführenden Literatur sowie in Unterrichtsmaterialien ausführlich und zugänglich dargestellt (Rosenberg, 1984, S. 41–43; Löwenstein, 2022, S. 109–111, 141–143; Franzen et al., 2023, Abschnitte A.III.1, B.III.1, C.III.1).

Eine zusätzliche Schwierigkeit bringen Argumente mit sich, die hypothetische Annahmen nutzen. Denn solche Annahmen lassen sich noch nicht einmal mit den eben skizzierten begrifflichen Dehnungsübungen als *data* oder als *warrant* einordnen: Es sind keine Grundlagen, mit denen etwas anderer begründet wird, und daher keine *data*. Und sie erlauben auch nicht den Schluss von diesen Grundlagen auf ein dadurch begründetes *claim*, sodass es sich auch nicht um ein *warrant* handeln kann. Dennoch spielen sie eine elementare Rolle in den betreffenden Argumenten. Natürlich dürften diese Argumentformen, etwa die *reductio ad absurdum*, in der Schule vermutlich allenfalls in recht fortgeschrittenen Lerngruppen behandelt werden – dann jedoch mit vielversprechenden fächerübergreifenden Anknüpfungspotenzialen etwa an Widerspruchsbeweise in der Mathematik. Hier soll dies jedoch nicht weiter ausgeführt und stattdessen nur kurz auf passende Lehrbücher verwiesen werden, die diese Argumentationsformen anhand philosophischer Beispiele praktisch greifbar machen (Rosenberg, 1984, S. 47–51; Löwenstein, 2022, S. 72–74). Dennoch muss als weiterer Nachteil des Toulmin-Schemas festgehalten werden, dass es zum Verständnis von Argumentformen mit hypothetischen Annahmen prinzipiell nicht geeignet ist.

Soweit zum ersten Schritt, der Analyse einzelner Argumente. Im zweiten Schritt lassen sich dann verschiedene Weisen thematisieren, wie sich mehrere Argumente bzw. Argumentationen stützend oder angreifend aufeinander beziehen können (Betz, 2016; Franzen et al., 2023, S. 121–171; Betz, 2023). Dazu gehört natürlich die Möglichkeit, dass sich ein Argument unterstützend auf ein anderes Argument bezieht, so wie in einem Toulmin-Netz das *warrant* eine Stützung für das *Backing* darstellt. Doch das ist nur ein Ausschnitt aus der Vielfalt der verschiedenen Argumentbeziehungen. Stützende Argumente können schließlich jede beliebige Prämissen eines gestützten Arguments begründen, in Toulmins Worten also auch die *data* (oder Bestandteile der *data*) (vgl. Holweger & Dörge, in diesem Band). Genauso kann ein Argument ein anderes Argument auch kritisieren, etwa indem eine von dessen Prämissen widerlegt wird oder auch Kritik an der zugrunde liegenden Schlussregel formuliert wird. Der erste Fall, eine Kritik der *data* (oder von Bestandteilen der *data*), fehlt in Toulmin-Netzen gänzlich. Der zweite könnte je nach Lesart immerhin mit dem *rebuttal* angedeutet sein (vgl. Abschnitt 3.2). Schließlich können natürlich auch mehr als zwei Argumente bzw. Argumentationen in diesen und anderen Weisen aufeinander bezogen sein. Ausgestattet

allein mit dem Toulmin-Schema lässt sich das jedoch nicht angemessen in den Blick bekommen.

Im Übrigen sind uns Argumente und Argumentationen nicht immer unmittelbar gegeben. Wir benötigen Methoden der Interpretation und der Analyse von argumentativen Rede- oder Textbeiträgen (vgl. Betz, 2010, S. 177–190; Betz, 2016; Bowell & Kemp, 2015; Brun, 2016; Brun & Hirsch Hadorn, 2017; Fisher, 2004; Scholz, 2000). Ob sich das Toulmin-Schema hier bewähren kann, ist zweifelhaft. Beispielsweise ist unklar, wann ein Satz so zu interpretieren ist, dass er ein *warrant* ausdrückt, und wann so, dass er *data* ausdrückt (vgl. van Eemeren & Grootendorst, 2004, S. 46, Fn. 17; Freeman, 1991, S. 50–52; Dragic, in diesem Band). Ebenso unklar ist, wann ein Adverb wie „notwendigerweise“ als *qualifier* zu verstehen ist und wann es einen Teil des *claim* ausdrückt. Um ein klassisches Beispiel zu nennen: Welche Konklusion wird mit „Also existiert Gott notwendigerweise“ formuliert? Dass Gott existiert oder dass Gott notwendigerweise existiert?

Was nun die Bewertung betrifft, gibt es keine klaren Auskünfte von Toulmin. Ich kann jedoch auf Grundlage einschlägiger Äußerungen und Kommentierungen eine Mutmaßung formulieren (vgl. Toulmin, 2003, S. 111, 132; van Eemeren & Grootendorst, 2004, S. 46 f.; Toulmin et al., 1984). In diesem Sinne wäre Toulmin zufolge eine Argumentation genau dann als gut zu bewerten, wenn (i) die *data* wahr sind, (ii) das *backing* das *warrant* stützt (wofür das *backing* auch wahr und das *rebuttal*, wenn es seine Funktion erfüllt, falsch sein müsste) und (iii) das *warrant* seine Funktion erfüllt, also den Schluss von den *data* auf das *claim* erlaubt. Aber wie gesagt: Das ist nur Mutmaßung (vgl. dazu auch Holweger & Dörge, in diesem Band). Für unseren alternativen Ansatz gibt es jedenfalls rege Untersuchungen und einige klar etablierte Kriterien, wie die Güte einzelner Argumente bzw. Argumentationen hinsichtlich ihrer primären Funktion zu bemessen ist (Brun, 2016; Franzen et al., 2023) und wie die Güte von Netzen eingeschätzt werden kann (Betz, 2016; Franzen et al., 2023, S. 121–171).

Was zu guter Letzt das Darstellen anbelangt, so hat Abschnitt 4 gezeigt, dass Toulmins eigenes Diagramm aufgrund einiger Mängel mit Vorsicht zu genießen ist. Ob die Kenntnis des Toulmin-Schemas uns beim Darstellen hilft, hängt ganz davon ab, inwiefern es uns Argumente treffend zergliedern lässt, was aber gerade zweifelhaft ist. Nun gibt es zum Glück Alternativen. So wurden inzwischen, teils durchaus inspiriert von Toulmin, verschiedene bessere Formen der diagrammatischen Darstellung von Netzen aufeinander bezogener Argumente entwickelt, nicht zuletzt sogenannte Argument- und Debattenkarten (vgl. Betz, 2010; Betz, 2016; Betz, 2023). Und für einzelne Argumente hat sich die bereits erläuterte Standardform bewährt und dementsprechend auch zu Recht als Standard etabliert.

7 Fazit

Was genau ist das Toulmin-Schema? Und wozu kann es dienen? Ich fasse unsere Ergebnisse zusammen. Zunächst einmal ist das Toulmin-Schema von Toulmins diagrammatischer Darstellung, dem Toulmin-Diagramm, zu unterscheiden. Das Toul-

min-Schema ist die Form, *data*, ein *claim*, ein *warrant*, ein *backing*, ein *rebuttal* und ein *qualifier* als Teil zu haben, wobei alle bis auf das *qualifier*, das ein Adverb ist, Aussagen sind und alle sich derart in ihrer Funktion unterscheiden, dass (i) das *claim* gestützt werden soll, (ii) die *data* das *claim* stützen sollen, (iii) das *warrant* den Schluss von den *data* auf das *claim* erlauben soll, (iv) das *backing* das *warrant* stützen soll, (v) das *rebuttal* Umstände nennen soll, in denen das *warrant* falsch ist, und (vi) das *qualifier* sowohl den Stärkegrad bezeichnen soll, den das *warrant* von den *data* auf das *claim* überträgt, als auch das *claim* qualifizieren soll. Da sich das *warrant* auf zwei verschiedene Weisen deuten lässt, sind zwei Varianten zu unterscheiden. Im Toulmin-Schemas ist das *warrant* eine inhaltliche Schlussregel, im Toulmin-Schemab eine Brückenaussage.

Auf der Suche nach Exemplaren dieser Formen hat sich ergeben, dass besondere Netze zweier Argumentationen diese Form haben: Toulmin-Netze. Das *qualifier* und das *rebuttal* sind so zu verstehen, dass sie Teil der Bewertung solcher Toulmin-Netze sind, aber nicht Teil von deren Struktur. Das Toulmin-Diagramm haben wir ebenfalls diskutiert. Als ein Diagramm des Toulmin-Schemas, das es visualisieren soll, weist es einige Mängel auf.

Zu guter Letzt haben wir die argumentationsdidaktische Perspektive eingenommen und uns gefragt, wofür sich das Toulmin-Schema eignet. Die alleinige Kenntnis des Toulmin-Schemas ist von zweifelhaftem Nutzen, was das Zergliedern-, Darstellen- und Bewerten-Können von Argumenten bzw. Argumentationen betrifft. Zu befürchten ist eine Voreingenommenheit, bei gegebenen Argumenten, Argumentationen oder Netzen nur die besondere Form des Toulmin-Schemas ausmachen zu können und dadurch den Blick für die volle Vielfalt einschlägiger Argumentationsformen unangemessen zu verengen. Außerdem fehlen Vorgaben Toulmins, wie sie zu bewerten sind. Ich habe mich für einen alternativen Ansatz ausgesprochen, der für argumentationsdidaktische Zwecke geeigneter sein dürfte und der inzwischen immer besser für diese Zwecke nutzbar gemacht wurde (z. B. Burkard et al., 2021; Franzen et al., 2023). Diesem Ansatz folge befasst man sich zunächst mit einzelnen Argumenten und Argumentationen, lernt ihre Prämissen-Konklusion-Struktur und die Natur der Stützungsbeziehung kennen und wendet sich anschließend den vielfältigen Argumentbeziehungen zu.

Der Einbezug des Toulmin-Schemas in den Philosophieunterricht ist weit verbreitet und gemäß dem Kernlehrplan in Nordrhein-Westfalen sogar obligatorisch. Die didaktische Eignung des Toulmin-Schemas sollte jedoch im Vergleich mit konkurrierenden Ansätzen sorgfältig abgewogen und ggf. neu überdacht werden (vgl. Dragic, in diesem Band; Holweger & Dörge, in diesem Band).⁶

⁶ Für hilfreiche Diskussionen möchte ich mich herzlich bei den Teilnehmer:innen des Kolloquiums von Prof. Niko Strobach (Uni Münster), bei den Teilnehmer:innen der 6. Arbeitstagung für Doktorand:innen und Habilitand:innen der Philosophie- und Ethikdidaktik (Uni Wuppertal), bei den Teilnehmer:innen der ersten Arbeitstagung des DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ (Uni Jena) sowie den beiden anonymen Gutachter:innen bedanken. Mein besonderer Dank gilt David Löwenstein und Niko Strobach. Ihr gemeinsames Seminar zur Didaktik des Argumentierens (Uni Münster, SoSe 2016) hat mich nicht nur mit dem Toulmin-Schema bekannt gemacht, sondern auch dauerhaft zu Ideen angeregt, die sich bis zu diesem Aufsatz entwickelt haben.

Literatur

- Althoff, M. & Franzen, H. (Hg.) (2015). *DenkArt Ethik*. Schöningh.
- Althoff, M. & Franzen, H. (Hg.) (2018). *DenkArt Philosophie. Einführungsphase*. Westermann.
- Althoff, M. & Franzen, H. (Hg.) (2019). *DenkArt Philosophie. Qualifikationsphase*. Westermann.
- Assmann, L. et al. (Hg.) (2015a). *Zugänge zur Philosophie. Einführungsphase*. Cornelsen.
- Assmann, L. et al. (Hg.) (2015b). *Zugänge zur Philosophie. Qualifikationsphase*. Cornelsen.
- Bayer, K. (2007). *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Betz, G. (2010). *Theorie dialektischer Strukturen*. Vittorio Klostermann.
- Betz, G. (2016). Logik und Argumentationstheorie. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 169–199). Haupt.
- Betz, G. (2023). Argumentvisualisierungen im Schulunterricht. In D. Löwenstein, D. Romizi & J. Pfister (Hg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen* (S. 127–145). V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016292.127>
- Bowell, T. & Kemp, G. (2015). *Critical Thinking. A Concise Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772035>
- Brun, G. (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 247–274). Haupt.
- Brun, G. & Hirsch Hadorn, G. (2017). *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*. Vdf.
- Brüning, B. (2016). Begriffsklärung und Argumentation. In B. Brüning (Hg.), *Ethik/Philosophie-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 60–70). Cornelsen.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (Hg.) (2015). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Waxmann Verlag.
- Budke, A. & Schäbitz, F. (Hg.) (2021). *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken*. LIT Verlag.
- Burkard, A., Franzen, H., Löwenstein, D., Romizi, D. & Wienmeister, A. (2021). Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning. *Journal of Didactics of Philosophy* 5 (2), S. 72–100. <https://doi.org/10.46586/JDPH.2021.9599>
- van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- Fisher, A. (2004). *The Logic of Real Arguments*. Cambridge University Press.
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Unter Mitarbeit von D. Balg, A. Burkard, H. Franzen, A. Frottier, D. Lanius, D. Löwenstein, H. Lucks, K. Meyer, D. Romizi, K. Schulz, S. Thiele & A. Wienmeister. WBG.
- Freeman, J. (1991). *Dialectics and the Macrostructure of Arguments. A Theory of Argument Structure*. Foris Publications.

- Goergen, K. (2015). Argumentationsschulung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 214–223). Schöningh.
- Horn, R. (2003). Infrastructure for Navigating Interdisciplinary Debates: Critical Decisions for Representing Argumentation. In P. Kirschner, S. Shum & C. Carr (Hg.), *Visualizing Argumentation: Software-Tools for Collaborative and Educational Sense-Making* (S. 165–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0037-9_8
- Hubig, C. & Kertscher, J. (2016). Argumentation. In P. Richter (Hg.), *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch* (S. 117–121). Kohlhammer.
- Kienpointner, M. (1992). *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Frommann-Holzboog.
- Lumer, C. (1990). *Praktische Argumentationstheorie. Theoretische Grundlagen, praktische Begründungen und Regeln wichtiger Argumentationsarten*. Springer.
- MSB NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2013). *Philosophie. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*.
- Löwenstein, D. (2022). *Was begründet das alles? Einführung in die logische Argumentanalyse*. Reclam.
- Nagel, T. (2012). *Was bedeutet das alles? Eine ganz kurze Einführung in die Philosophie*. Reclam.
- Peters, J. & Rolf, B. (Hg.) (2014). *philo. Einführungsphase*. Buchner.
- Pfister, J. (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Reclam.
- Rosenberg, J. (1984). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Klostermann.
- Scholz, O. (2000). Was heißt es, eine Argumentation zu verstehen? In G. Lueken (Hg.), *Formen der Argumentation* (S. 161–176). Leipziger Universitätsverlag.
- Scholz, O. (2016). *Verstehen und Rationalität. Untersuchungen zu den Grundlagen von Hermeneutik und Sprachphilosophie*. Vittorio Klostermann. <https://doi.org/10.5771/9783465142799>
- Schwarze, C. (2012). Vom dreigliedrigen Argument zum fünfgliedrigen Sequenzschema des Argumentierens: Ergänzungen der Gesprächslinguistik zu einem rhetorischen Grundbegriff. *Forum Artis Rhetoricae* (3), S. 47–63.
- Shum, S. (2003). The Roots of Computer-Supported Argument Visualization. In P. Kirschner, S. Shum & C. Carr (Hg.), *Visualizing Argumentation: Software-Tools for Collaborative and Educational Sense-Making* (S. 3–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0037-9_1
- Strobach, N. (2019). *Einführung in die Logik*. WBG.
- Tetens, Holm (2010a). *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*. C. H. Beck.
- Tetens, Holm (2010b). Argumentieren lehren. Eine kleine Fallstudie. In K. Meyer (Hg.), *Texte zur Didaktik der Philosophie* (S. 198–214). Reclam.
- Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Beltz Athenäum.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (1983). *An Introduction to Reasoning*. Macmillan.
- Wunderlich, D. (1974). *Grundlagen der Linguistik*. Rowohlt.

Autor

Tobias Martin (1992–2025) war Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Philosophischen Seminar der Universität Münster. Seine wissenschaftlichen Schwerpunkte lagen in der analytischen Philosophie und in der angewandten Argumentationstheorie. Er arbeitete an einem Promotionsprojekt zu einer neuartigen Theorie von Massentermen mit Mitteln der Plurallogik und wirkte als Gründungsmitglied engagiert im DFG-Netzwerk „Argumentieren in der Schule“ mit.

Die Förderung argumentativer Fähigkeiten als indirekte Strategie gegen Schülerrelativismus¹

Ein Anwendungsvergleich zwischen Toulmin-Schema und auf formaler Logik basierender Argumentationstheorie

PHILIPP DRAGIC

Abstract

„Bei moralischen Fragen gibt es kein richtig und kein falsch.“, „Jede Meinung ist subjektiv.“, „Welches Verhalten richtig ist, hängt ab von der Kultur, in der man aufgewachsen ist.“ Äußerungen wie diese werden in der Fachliteratur häufig als Ausdruck von Einstellungen interpretiert, die als Schülerrelativismus bezeichnet werden. Schülerrelativistische Einstellungen werden insbesondere aufgrund ihrer problematischen Konsequenzen für die weitere diskursive Auseinandersetzung als Herausforderungen für den Philosophie- und Ethikunterricht verstanden. Der vorliegende Beitrag argumentiert für die Strategie, Schülerrelativismus auch durch die Fokussierung auf sorgfältige Argumentationsprozesse zu begegnen. Hierfür untersucht der Beitrag die Gelingensbedingungen dieses Vorgehens. Im Zentrum steht dabei die Frage, welchen argumentationstheoretischen Ansatz wir unterrichten sollten, um das hier formulierte Ziel zu erreichen. Die Untersuchung vergleicht dabei die Vorzüge und Nachteile des Toulmin-Schemas mit denen der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie. Der Beitrag argumentiert schließlich dafür, dass wir uns mit Blick auf die Zielsetzung, eine effektive Strategie gegen Schülerrelativismus zu entwickeln, für die auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie entscheiden sollten.

Schlüsselwörter: Schülerrelativismus, Toulmin-Schema, informelle Logik

Abstract

„There is no right or wrong in moral questions.“, „Every opinion is subjective.“, „Which behavior is correct depends on the culture in which one was raised.“ Statements like these are often interpreted in scientific literature as expressions of attitudes referred to as student relativism. Student relativistic attitudes are understood as challenges for philosophy and ethics education, particularly due to their problematic consequences for further discursive debate. This article argues in favour of the strategy of countering student relativism by focusing on careful argumentation processes. To this end, the article

¹ Ich danke den anonymen Gutachter:innen und den Herausgeber:innen dieses Bandes für die sehr hilfreichen Kommentare.

examines the conditions for the success of this approach. It focuses on the question of which argumentation theory approach we should teach in order to achieve the goal formulated here. The study compares the advantages and disadvantages of the Toulmin model with those of argumentation theory based on formal logic. Finally, the article argues that, with a view to developing an effective strategy against student relativism, we should opt for the argumentation theory based on formal logic.

Keywords: Student relativism, Toulmin model, informal logic

1 Einleitung

Ein Ausschnitt aus einer Diskussion in der 7. Klasse zum Thema Tierethik:

Leona: Also, wenn etwas ein Lebewesen ist, dann sollte man es nicht essen.

Ricardo: Ich glaube nicht, dass man das so einfach sagen kann.

Leona: Aber wenn etwas ein Lebewesen ist, dann hat es doch auch Gefühle. Und wenn es Gefühle hat, dann ist es etwas Schlechtes, wenn wir die verletzen. Und wenn es etwas Schlechtes ist, wenn man Gefühle von Lebewesen verletzt, sollte man die eben nicht essen. Also ist es falsch etwas zu essen, wenn es ein Lebewesen ist.

Ricardo: Ich denke, das muss jeder für sich selbst entscheiden, was für ihn richtig ist.

Ist Ricardo gerechtfertigt darin, die Argumentation Leonas zurückzuweisen? Wahrscheinlich werden wir feststellen, dass die Argumentation Leonas tatsächlich einige Schwierigkeiten aufweist. Dennoch erscheint uns Ricardos zuletzt geäußerter Beitrag als durchaus problematisch. Unsere Bedenken resultieren dabei weniger daraus, dass Ricardo schlicht eine andere Position vertritt als Leona. Eher besteht das Problem in den Konsequenzen der Äußerung Ricardos für den weiteren Diskurs. Denn dieser wird durch Ricardos Beitrag beendet. Eine weitere, sorgfältige Analyse und Gewichtung von Gründen der sich widersprechenden Positionen scheint nun ausgeschlossen, sofern wir diese als Lehrer:in nicht erzwingen.

Äußerungen wie die Ricardos werden in der Fachliteratur als schülerrelativistische Einstellungen interpretiert und insbesondere aufgrund ihrer problematischen Konsequenzen für die weitere, diskursive Auseinandersetzung als Herausforderung verstanden, der es durch eine angemessene Strategie vonseiten der Lehrkräfte zu begegnen gilt. In diesem Beitrag werde ich eine weitere Strategie anbieten, die als Ergänzung des bisherigen Repertoires verstanden werden kann, ohne im Widerspruch zu den zahlreichen, bereits existierenden Ansätzen gegen Schülerrelativismus zu stehen (s. u. a. Balg, 2020; Satris, 1986; Pfister, 2019; Zinke, 2023; Talbot, 2012). In Bezug auf diese Strategie soll im Sinne eines erfahrungsbasierten Ansatzes gezeigt werden, dass sich die Verbesserung argumentativer Fähigkeiten eignen kann, um durch die Ermöglichung positiver Evaluationserfahrung schülerrelativistische Einstellungen abzuschwächen.

Um diese Strategie näher zu erläutern, soll nach einem Blick auf das Phänomen des Schülerrelativismus zunächst geklärt werden, inwiefern genau die Verbesserung argumentativer Fähigkeiten Potenziale für den Umgang mit schülerrelativistischen

Einstellungen entfalten kann. Ein Unterricht, der die effektive Verbesserung argumentativer Fähigkeiten zum Ziel hat, muss unter anderem auch ein Verständnis davon vermitteln, was genau wir unter einem Argument verstehen und welche Regeln der Anwendung mit diesem Verständnis einhergehen. Fragen wir, welches Verständnis von Argumentation die Lehrpläne der Bundesländer in den Fächern Philosophie und Ethik vorsehen, so lässt sich feststellen, dass hier oftmals die Vermittlung des Toulmin-Schemas nahegelegt wird² oder obligatorisch ist³. Eine Orientierung am Toulmin-Schema muss jedoch nicht nur in den Fächern Philosophie und Ethik vorgefunden werden (vgl. Bildungsplan des Gymnasiums Deutsch BW, 2016, S. 37, 53, 70, 87). Als ein weiterer, in der Philosophie verbreiteter argumentationstheoretischer Ansatz lässt sich die auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie auffassen (vgl. u.a. Betz, 2020; Löwenstein, 2022; Pfister, 2013). Mit Blick auf das Ziel, eine effektive Strategie zur produktiven Bearbeitung von Schülerrelativismus aufzuzeigen, liegt damit ein anwendungsorientierter Vergleich der beiden in Theorie und Praxis einflussreichen argumentationstheoretischen Ansätze nahe. Dabei soll die Frage beantwortet werden, welcher der beiden argumentationstheoretischen Ansätze eher geeignet ist, um durch seine Vermittlung den Erfolg des in diesem Beitrag entfalteten, erfahrungs-basierten Ansatzes gegen Schülerrelativismus zu ermöglichen.

Nachfolgend werde ich zunächst kurz genauer erklären, was unter dem Phänomen des Schülerrelativismus zu verstehen ist. Im Anschluss werde ich knapp erläutern, warum Schülerrelativismus in der Philosophiedidaktik als problematisch bewertet wird.

2 Was ist Schülerrelativismus (SR)?

„Bei moralischen Fragen gibt es kein richtig und kein falsch.“, „Jede Meinung ist subjektiv.“, „Welches Verhalten richtig ist, hängt ab von der Kultur, in der man aufgewachsen ist.“ Während weitgehend Einigkeit in der philosophiedidaktischen Fachliteratur zu bestehen scheint, durch welche Aussagen von Schüler:innen sich SR äußert, so besteht dagegen größere Uneinigkeit darüber, was genau SR ist. Während einige Autor:innen die Auffassung vertreten, dass SR tatsächlich als eine eigenständige, von den Schüler:innen bewusst vertretene Position aufgefasst werden sollte (vgl. Carson, 1999), sehen andere im Phänomen des SR ein eher nur unreflektiertes Verhalten (vgl. Satris, 1986; Balg, 2020). Für die These, dass SR schlicht als unreflektiertes Verhalten aufgefasst werden sollte, sprechen ebenso Teile der psychologischen Forschung, in der sich SR als natürlich zu vollziehender Entwicklungsschritt präsentiert (vgl. Chandler et al., 1990; Kuhn & Park, 2005). Mehrere Autor:innen vertreten außerdem die These, dass zumin-

2 Vgl. Bildungsplan des Gymnasiums Ethik BW, 2016, S. 52, 63; Bildungsplan des Gymnasiums BW Philosophie, 2016, 8; Lehrplan Ethik für die Sekundarstufe I RP, 2021, S. 12, 17 f.; Lehrplan gymnasiale Oberstufe Saarland Philosophie, 2024, S. 15; Lehrplan Gymnasium Sachsen Philosophie, 2019.

3 Vgl. LehrplanPLUS Bayern Ethik, 2025; Bildungsplan Studienstufe Philosophie Hamburg, 2022, S. 11 f., 17; Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Philosophie NRW, 2014, S. 20, 26, 33, 55; Leitfaden zu den Fachanforderungen SH Philosophie, 2018, S. 25.

dest einige Formen des SR mit einem grundsätzlichen Bedürfnis nach Toleranz verbunden seien (vgl. Balg, 2020; Pfister, 2019; Ihara, 1984). Wieder andere Autor:innen sehen in SR-Einstellungen einen Schutzmechanismus, der das eigene Wertesystem vor fremder Kritik bewahren soll (vgl. Satris, 1986, S. 197).

Um die in diesem Beitrag vorgeschlagene Strategie gegen SR im weiteren Verlauf einordnen zu können, lohnt ein Blick auf die Systematisierung Pfisters, der für eine Differenzierung zwischen den folgenden zwei Fragen plädiert (vgl. Pfister, 2019, S. 222):

1. Ist SR eine philosophische Position oder ist SR ein unreflektiertes Verhalten?
2. Sollte SR im Unterricht direkt durch Argumente adressiert werden oder über indirekte Strategien?

Eine Einordnung des vorliegenden Ansatzes erfolgt nach einem kurzen Blick auf die Frage, warum SR als Problem bewertet werden sollte.

3 Warum sollte SR als Problem bewertet werden?

Darüber, dass SR als Herausforderung für den Unterricht aufzufassen ist, herrscht im philosophiedidaktischen Diskurs weitestgehend Einigkeit (vgl. u. a. Pfister, 2019; Balg, 2020; Satris, 1986; Paden, 1994; Talbot, 2012). Eine unter Philosophiedidaktiker:innen verbreitete Befürchtung lautet dabei, dass SR-Einstellungen häufig zu einer fehlenden Bereitschaft unter Schüler:innen führen, sich in Diskussionen einzubringen, deren Ausgang Einfluss auf persönliche Einstellungen wie etwa die des eigenen Wertesystems nehmen könnte. Warum genau dies der Fall ist, bleibt dabei umstritten. So führt etwa Pfister das Phänomen der fehlenden Diskussionsbereitschaft auf die fehlende Akzeptanz zurück, dass so etwas wie Wahrheit überhaupt existiert. Denn, so schreibt Pfister: „If there is no truth there is no point in trying to attain it through reasoning and rational discussion.“ (Pfister, 2019, S. 221) Balg dagegen vermutet, dass die durch SR ausgelöste Zurückweisung kritischer Diskussionen aufgrund der Verknüpfung von SR und Toleranz erfolgt. Demnach werde Toleranz von Schüler:innen als eine spezifische Form der Nicht-Beeinflussung verstanden, die unverträglich mit der Beteiligung an kritischen Diskussionen sei, weil diese möglicherweise auf eine Beeinflussung der Meinung anderer Personen abziele. Gehe man von einer Verknüpfung zwischen SR und Toleranz aus, so sei ersichtlich, warum Schüler:innen kritische Diskussionen mieden, die SR-Einstellungen vertreten (vgl. Balg, 2020, S. 125). Nach Satris sollen SR-Einstellungen durch die mit ihnen einhergehende, fehlende Diskussionsbereitschaft persönliche Überzeugungen vor Kritik von außen schützen (vgl. Satris, 1986, S. 197). Nach dieser Interpretation scheut unser Schüler Ricardo die kritische Diskussion mit Leona, weil er befürchtet, dass diese Auseinandersetzung eine Kritik seiner Überzeugungen zum Ergebnis haben könnte. Für diese Position spricht eine seltsame Asymmetrie im Verhalten vieler Schüler:innen, die SR-Einstellungen vertreten. So stellte bereits Satris fest:

„The point again is one of non-disclosure rather than the profession of principles such as those of liberalism or tolerance. This became clearer in my own class when we began to discuss human sexuality. Here, for example, most of the same students who evinced SR were the strongest homophobes.“ (Satris, 1986, S. 197)

Ginge es Schüler:innen tatsächlich um eine Realisierung von Toleranz (im Sinne des von Schüler:innenseite zugrunde gelegten Präkonzepts von Toleranz), so müssten sie nicht nur ein Interesse daran haben, an den eigenen Überzeugungen festzuhalten. Ebenso müssten sie ein Interesse daran erkennen lassen, die Überzeugungen anderer Personen nicht zu ändern. Gerade dies scheint aber auch meinen Unterrichtserfahrungen nach nicht der Fall zu sein.

Ohne hier zu einem finalen Urteil zu gelangen, lässt sich Folgendes feststellen: Sollte Satris mit seiner Einschätzung Recht haben, dann ist SR auch in anderer Hinsicht problematisch. Auch Unterricht, der auf eine kritische Reflexion eigener Werte abzielt, würde durch SR ganz grundsätzlich bedroht, weil SR-Einstellungen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit genau in diesem auftreten.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die eben vorgestellte Kategorisierung Pfisters lässt sich feststellen, dass das in diesem Beitrag von mir vorgeschlagene Vorgehen, welches durch die Förderung argumentativer Fähigkeiten eine Schwächung von SR-Einstellungen zu erzielen versucht, SR als philosophische Position behandelt, die im Zuge meines Ansatzes über eine indirekte Strategie adressiert werden soll. Dies hat zwei Gründe: Wie wir gesehen haben, ist es durchaus möglich, dass die im Zuge von SR-Positionen getätigten Aussagen unserer Schüler:innen nur Vorwand sind, um andere, verdeckte Ziele wie den Schutz des eigenen Wertesystems zu verfolgen. Doch erstens sind wir noch nicht an den Punkt gelangt, dass wir uns über jene verdeckten Ziele unserer Schüler:innen wirklich im Klaren sind. Zweitens kann als pädagogischer Grund genannt werden, dass wir unseren Schüler:innen durch das Ernstnehmen ihrer konkreten Äußerungen zeigen, dass diese relevant und wichtig sind.⁴

4 Das Potenzial des Argumentierens als indirekter Strategie gegen SR – ein erfahrungsbasierter Ansatz

Was ist nun das Potenzial, das sorgfältiges Argumentieren im Falle des Problems von SR entfalten kann? Eine häufig mit SR-Positionen einhergehende, direkt geäußerte oder indirekt unterstellte Annahme lautet, dass sich (persönliche) Überzeugungen hinsichtlich ihrer objektiven Güte nicht unterscheiden lassen. Meine These besteht nun darin, dass dieser Einschätzung entgegengewirkt werden kann, indem Schüler:innen die Erfahrung machen, dass sich nicht für jede beliebige Überzeugung gleichermaßen

⁴ Nachfolgend werde ich daher statt von *SR-Einstellungen* von *SR-Positionen* sprechen.

gut argumentieren lässt.⁵ Der Vorzug dieser zunächst minimalistisch erscheinenden Zielsetzung besteht darin, dass sie sich in doppelter Hinsicht als niederschwellig erweist.

Erstens kann unser Ziel der Überzeugung auch durch das Erleben einzelner Beispiele erreicht werden. Fassten wir dagegen das Ziel, unsere Schüler:innen davon zu überzeugen, dass sich grundsätzlich *immer* zwischen besser und schlechter zu rechtfer-tigenden Überzeugungen unterscheiden lasse, so hätte (ungeachtet des Umstands, dass diese Überzeugung sehr wahrscheinlich falsch ist) das persönliche Erfahren einzelner Beispiele nicht die Funktion eines Nachweises, sondern nur die einer exemplarischen Demonstration. Diese liefe darum vermutlich eher Gefahr, von den Schüler:innen verdächtigt zu werden, von ihren Lehrkräften ausgewählt worden zu sein, um sie gezielt von der Falschheit bestimmter SR-Positionen zu überzeugen. Gelangen Schüler:innen zu der Auffassung, dass ihre Lehrkräfte aufgrund von strategischen oder vielleicht sogar manipulativen Absichten handeln, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer Gegenre-aktion, die sich in einer zumindest vorläufigen Konservierung der eigenen Überzeu-gungen äußert.

Zweitens ist unsere Zielsetzung minimalistisch, indem sie nicht sofort das Ziel des Nachweises verfolgt, dass *richtige* oder *wahre* Überzeugungen existieren, weil bessere und schlechtere Argumente existieren. Zunächst einmal nur anzuerkennen, dass es Positionen gibt, die sich besser oder schlechter begründen lassen, scheint durch das geringere Maß an Zugeständnissen einfacher zu akzeptieren. Dass Positionen, für die sich besser argumentieren lässt, auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit wahr bzw. richtig sind, ist aber dennoch ein wichtiger Bestandteil des hier vorgestellten, erfah-runghsisierten Ansatzes. Spräche die bessere Begründbarkeit einer Position nicht für ihre erhöhte epistemische Qualität, wäre unklar, warum wir die Mühen des sorgfältigen Argumentierens auf uns nehmen sollten. Ließe sich für eine Position nur besser argu-mentieren, ohne dass dies auch bedeutete, dass diese Position mit einer höheren Wahr-scheinlichkeit wahr ist, stellte sich dies für unsere Strategie als Problem dar. Denn in diesem Fall bliebe unklar, warum der Umstand, dass für einige Positionen besser argu-mentiert werden kann, für die Falschheit der Annahme spricht, dass sich über die ob-jektive Güte von Überzeugungen nicht urteilen lässt. Die Beobachtung, dass für eine Position besser argumentiert werden kann als für eine alternative Position, bliebe dann lediglich eine Randnotiz, die bei Vertreter:innen von SR-Positionen keine weiteren Aus-wirkungen entfalten dürfte.

Gemäß den Erfahrungen aus meinem Unterricht stellt sich diese Verknüpfung bei Schüler:innen, die sich ausdauernd mit sorgfältigen Argumentationsprozessen be-schäftigen, mit der Zeit von allein ein oder scheint im Falle eines fortgeschrittenen

5 Ohne das Potenzial sorgfältiger Argumentation selbst in Betracht zu ziehen, lässt sich ein grundsätzliches Vorbild für die Idee eines in dieser Weise „erfahrungsisierten Ansatzes“ bereits bei Satris finden, wenn dieser schreibt (Satris, 1986, S. 203 f.): „[...] the main strategic move that needs to be made with respect to SR is one away from saying and toward showing. Instead of claiming or arguing that SR is not a true view, one shows (or induces the experience of) its inappropriateness and unaccep-tability. One shows that not all answers to evaluative, philosophically controversial, or non-scientific questions are equally good.“ Abseits einiger weniger Hinweise zur Realisierung dieses Ansatzes, wie etwa dem, dass man ganz allgemein „the arts of philosophy“ praktizieren solle, erhalten wir bei Satris jedoch noch keine nähere Erklärung dafür, wie genau die von ihm angestrebte Erfahrung ermöglicht werden soll.

Fähigkeitsstandes kein großes Zugeständnis mehr zu erfordern. Durch die Trennung der beiden Schritte kann so möglicherweise auch hier wieder die Gefahr reduziert werden, dass sich unsere Schüler:innen überwältigt fühlen und daher im Zuge einer Gegenreaktion ihre Überzeugungen gegen kritische Rückfragen immunisieren.

Die im Zuge meines Ansatzes angestrebte Erfahrung argumentativer Selbstwirksamkeit werde ich nachfolgend als **positive Evaluationserfahrung** bezeichnen: Personen machen eine positive Evaluationserfahrung genau dann, wenn sie durch die eigenständige Evaluation von Argumenten feststellen, dass sich für eine Position besser argumentieren lässt als für eine Alternative zu dieser Position.

Nicht bei jedem von Schüler:innen durchlaufenen Argumentationsprozess scheint sich diese positive Evaluationserfahrung jedoch auch einzustellen. Denn wäre dies der Fall, und ist meine eben geäußerte These richtig, dass positive Evaluationserfahrungen SR-Positionen abschwächen, so müsste sich der erhoffte Effekt einer Abschwächung von SR-Positionen bereits eingestellt haben – zumindest gegeben die zusätzliche Annahme, dass Schüler:innen im Unterricht und auch im Alltag häufig argumentieren. Sollte diese Beobachtung wiederum richtig sein, so unterliegt die Möglichkeit einer positiven Evaluationserfahrung bestimmten Voraussetzungen, die in der argumentativen Alltagspraxis unserer Schüler:innen nicht von allein gegeben sind. Im Zuge dieser Voraussetzungen erscheint es u. a. wichtig, dass unsere Schüler:innen bereits bestimmte argumentative Fähigkeiten entwickelt haben.⁶ Gleichzeitig bedarf es einer Auffassung der Funktionsweise von Argumenten, die tatsächlich zwischen besseren und schlechteren Argumentationen zu unterscheiden vermag. Folgende Bedingungen der Möglichkeit einer positiven Evaluationserfahrung scheinen damit u. a. erforderlich:

1. Schüler:innen müssen über ein Verständnis von Argumentation verfügen, das einen hinreichend präzisen Argumentbegriff beinhaltet und zudem Differenzierungen zwischen besseren und schlechteren Argumenten ermöglicht.
2. Schüler:innen müssen die notwendigen Fähigkeiten besitzen, eigenständig Evaluationsprozesse auf dieser Grundlage durchzuführen.

Wie genau diese notwendigen Fähigkeiten vermittelt werden sollen, hängt hierbei von unserem konkreten Verständnis von Argumentation ab. Eine Voraussetzung dafür, auf der Grundlage der ersten Bedingung der zweiten gerecht werden zu können, besteht in der Unterrichtspraxis nun darin, überhaupt Regeln der Anwendung unseres Argumentationsverständnisses vermitteln zu können. Zusammengefasst lässt sich also im Zuge einer dritten, notwendigen Bedingung der Möglichkeit positiver Evaluationserfahrung sagen:

3. Um Schüler:innen die notwendigen Fähigkeiten im Unterricht vermitteln zu können, auf der Grundlage eines bestimmten Argumentationsverständnisses eigen-

⁶ Die Frage danach, wie genau die Förderung argumentativer Fähigkeiten im Unterricht erfolgen sollte, stellt innerhalb der Philosophiedidaktik eine eigenständige Forschungsfrage dar, mit der sich insbesondere in den letzten Jahren eine zunehmende Auseinandersetzung feststellen lässt (s. u. a. Löwenstein et al., 2023; Franzen et al., 2023).

ständige Evaluationsprozesse durchzuführen, bedarf es vermittelbarer Regeln der Anwendung dieses Argumentationsverständnisses.

Anschließend soll nun die These entwickelt und verteidigt werden, dass sich der grundätzliche Versuch der Vermittlung zuverlässiger Anwendungsregeln im Falle der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie eher als im Falle des Toulmin-Schemas als erfolgsversprechend darstellt. Ferner werde ich zeigen, dass sich daher die Vermittlung der Anwendungsregeln der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie eher eignet, um damit mittels der Ermöglichung positiver Evaluationserfahrungen gegen SR-Positionen wirksam zu sein.

Um den Gedankengang nachvollziehbarer zu machen, werde ich die beiden argumentationstheoretischen Ansätze zunächst knapp anhand eines Anwendungsbeispiels demonstrieren, bevor wir uns einem kritischeren, wertenden Vergleich zuwenden. Abschnitt 5 kann daher von Leser:innen, die sich sowohl in der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie als auch mit dem Toulmin-Schema ein wenig auskennen, problemlos übersprungen werden.

5 Die Anwendung – ein kurzer Überblick

In der nachfolgenden Kurzdarstellung der beiden argumentationstheoretischen Ansätze werde ich mich auf eine Anwendungsbeschreibung beschränken. Dabei soll die Frage beantwortet werden, wie genau ein Argument im Zuge des jeweiligen argumentationstheoretischen Ansatzes verstanden werden muss. Da sich unsere anschließende Untersuchung auf die Möglichkeiten der Anwendung fokussiert, hoffe ich, auf diese Weise einen hinreichend adäquaten Überblick über die beiden argumentationstheoretischen Ansätze geben zu können.⁷

5.1 Das Toulmin-Schema – ein Anwendungsbeispiel

Machen wir uns die Anwendung der beiden Erklärungssysteme an einem Beispiel bewusst. Nehmen wir an, dass eine Person wie folgt argumentiert: „Garfield hat vier Pfoten, weil Garfield eine Katze ist.“ Wie genau müssen wir diese Argumentation rekonstruieren, wenn wir sie im Sinne des Toulmin-Schemas verstehen wollen?⁸

Das Toulmin-Schema erfasst argumentative Strukturen zunächst, indem es zwischen „Data“ und „Claim“ differenziert (vgl. Toulmin 2003, S. 89–95), wobei *Data* aus einer Aussage besteht, die begründet, während *Claim* die Aussage benennt, die durch *Data* begründet wird. So betrachtet könnten wir mit Blick auf unser Beispiel feststellen, dass im Sinne Toulmins „Garfield hat vier Pfoten.“ als *Claim* bezeichnet werden

⁷ Eine ausführliche Betrachtung der beiden Ansätze würde den Rahmen dieses Beitrags zudem bei Weitem überschreiten.

⁸ Spreche ich in diesem Beitrag von „Toulmin-Schema“, so beziehe ich mich dabei auf Toulmins eigene Ausführungen (vgl. Toulmin, 2003). Mir ist bewusst, dass mittlerweile einige Alternativversionen des Schemas entwickelt wurden, die ich hier aber außer Acht lassen werde, u. a. deshalb, weil sich diese in relevanten Punkten stark zu ähneln scheinen. Diese Beobachtung teilt auch Martin (in diesem Band). Sollte eine dieser alternativen Versionen vom Original Toulmins doch grundlegend abweichen, so hat die hier vorgenommene Untersuchung für diese Version nur eingeschränkte Aussagekraft.

sollte, während „Garfield ist eine Katze.“ als *Data* bezeichnet werden muss. Die sich nun anschließende Frage lautet, warum wir annehmen sollten, dass der *Claim* aus *Data* folgt. Hierfür benötigen wir eine weitere Aussage, die Toulmin als „*Warrant*“ (vgl. Toulmin 2003, S. 89–95) bezeichnet und die hier nun als Brücke zwischen *Data* und *Claim* zu verstehen ist. Im Falle unseres Beispiels müssten wir als *Warrant* nun etwas annehmen wie: „Katzen haben für gewöhnlich vier Pfoten.“⁹

Da sich nach Toulmin die Folgerungskraft, mit der der *Claim* aus *Data* und *Warrant* folgt, als unterschiedlich stark erweisen kann (vgl. Toulmin 2003, S. 93), soll die Stärke dieser Folgerungskraft präziser erfasst werden. Hierfür führt Toulmin einen „*Qualifier*“ ein, der die Stärke der Folgerungskraft sprachlich erfasst (z. B. als: „notwendig“, „wahrscheinlich“ usw.), und ein „*Rebuttal*“, im Zuge dessen Bedingungen genannt werden, unter denen der *Claim* aus *Data* und *Warrant* tatsächlich folgt, falls der *Qualifier* nicht „notwendig“ lautet (vgl. Toulmin 2003, S. 93–95). Im Falle unseres Beispiels könnte dies bedeuten, dass wir den *Qualifier* als „sehr wahrscheinlich“ benennen. Im Beispiel wäre dann durch die Verwendung des *Warrants* „Katzen haben für gewöhnlich vier Pfoten.“ der *Qualifier* angemessen, dass es „sehr wahrscheinlich“ der Fall ist, dass unser *Claim* „Garfield hat vier Pfoten.“ richtig ist. Als *Rebuttal* könnte in diesem Fall die Feststellung herangezogen werden, dass der *Claim* richtig ist, solange Garfield nicht zur kleinen Gruppe von Katzen gehört, die eben über eine andere Zahl an Pfoten verfügt.

Schließlich, so Toulmin, kann auch der *Warrant* selbst hinterfragt werden, sodass ein „*Backing*“ notwendig wird, das wiederum den *Warrant* stützt. Fragen wir, wie sich die These stützen lässt, dass Katzen für gewöhnlich vier Pfoten haben, so ließe sich etwa auf Schätzungen von Tierschützer:innen verweisen. Unser *Backing* für den *Warrant* könnte also lauten: „Tierschützer:innen schätzen die Zahl vierpfotiger Katzen auf über 95 % der Gesamtpopulation.“ Dieses Argumentschema ließe sich wie folgt darstellen:

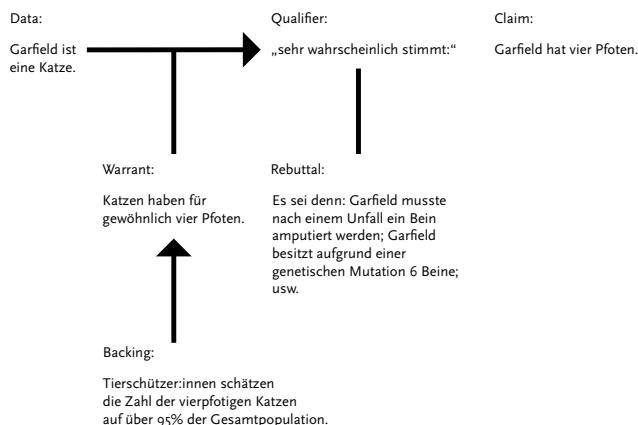


Abbildung 1: Argumentbeispiel im Toulmin-Schema

9 Sowohl die auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie als auch das Toulmin-Schema versuchen auf jeweils eigene Weise, dem Problem gerecht zu werden, dass die Folgerungskraft von Argumenten auch nur auf bestimmten Wahrscheinlichkeiten beruhen kann. Ich werde dieses Spezialproblem aufgrund seiner Komplexität hier ausklammern, kann jedoch nicht verhindern, dass uns der Begriff der Wahrscheinlichkeit hin und wieder begegnet.

5.2 Der argumentationstheoretische Ansatz der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie – ein Anwendungsbeispiel

Betrachten wir nun zum Vergleich ein Anwendungsbeispiel der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie. Hierfür ziehen wir wieder unser Argumentationsbeispiel heran, in dem eine Person argumentiert: „Garfield hat vier Pfoten, weil er eine Katze ist.“

Wie das Toulmin-Schema differenziert auch der argumentationstheoretische Ansatz der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie zwischen Aussagen, die begründen, und solchen, die begründet werden. Begründende Aussagen werden hier als „Prämissen“ bezeichnet, begründete Aussagen als „Konklusionen“. An dieser Stelle wird ein erster Unterschied zwischen Toulmin-Schema und der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie deutlich, der darin besteht, dass begründende Aussagen nicht in *Data*, *Warrant* und *Backing* unterschieden werden. Anders als das Toulmin-Schema beschränkt sich der argumentationstheoretische Ansatz der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie daher nicht auf die Zahl von zwei Prämissen (*Data* und *Warrant*) innerhalb der *Data-Warrant-Claim*-Stützungsbeziehung (vgl. Reed & Rowe, 2005, S. 273). Stattdessen können hier beliebig viele Prämissen berücksichtigt werden, was auch die Analyse komplexer Argumente ermöglicht (vgl. Martin, in diesem Band).

Wollen wir unser Garfield-Argument nun rekonstruieren, so stellen wir zunächst, genau wie im Falle des Toulmin-Schemas, fest, dass es hier eine als erste Prämisse zu bezeichnende, begründende Aussage gibt, die lautet: „Garfield ist eine Katze.“ Ebenso finden wir „Garfield hat vier Pfoten.“ als Konklusion vor, als Aussage also, die begründet wird. Im Sinne einer minimalistischen Visualisierung werden die Aussagen innerhalb der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie in einer Liste, der sogenannten Standard- oder Normalform, untereinander aufgeschrieben (vgl. Löwenstein, 2022, S. 77; Beckermann, 2014, S. 7; Franzen et al., 2023, S. 61). Wir erhalten also:

Prämisse 1: Garfield ist eine Katze.

Konklusion: Garfield hat vier Pfoten.

Ebenso wie im Toulmin-Schema wird nun auch hier davon ausgegangen, dass es einer weiteren Prämisse bedarf, die das Ziehen der Schlussfolgerung aus der bereits notierten Prämisse ermöglicht. Anders aber als bei Toulmin besteht hier eine wichtige methodologische Maxime darin, die fehlenden Prämissen so zu formulieren, dass die Konklusion aus den Prämissen folgen muss, sodass das Argument deduktiv gültig wird.¹⁰ Toul-

¹⁰ Dass wir in der Rekonstruktion auf deduktiv-gültige Argumente abzielen sollten, nennt Gregor Betz „rekonstruktiven Deduktivismus“ (Betz, 2020, S. 29). Er weist darauf hin, dass dafür u. a. auch pragmatische Gründe sprechen: Erstens sei mit dem Nachweis deduktiver Gültigkeit zweifellos erwiesen, dass zwischen Prämissen und Konklusion tatsächlich eine geeignete Begründungsbeziehung bestehe. Zweitens gebe es bewährte Verfahren, um nachzuweisen, dass ein Argument (a) deduktiv gültig bzw. (b) deduktiv ungültig ist. Drittens zwinge uns der rekonstruktive Deduktivismus zu einer sehr sorgfältigen und zugleich fruchtbaren Analyse der Argumente, im Laufe derer sich entdecken lasse, welche impliziten Annahmen in einem Argument vorausgesetzt werden. (Vgl. Betz, 2020, S. 29) Der rekonstruktive Deduktivismus unterstellt dabei nicht, „dass es möglich ist, jedes beliebige Argument plausibel und überzeugend als ein deduktives Argument zu rekonstruieren. Rekonstruktiver Deduktivismus besagt: Man sollte es zunächst versuchen. Und erst wenn dies nicht gelingt – und man zugleich nicht bereit ist, das Argument als fehlschüssig zu betrachten –, erst dann müssen alternative Theorien nicht-deduktiver Begründung bemüht werden [...]“ (Betz, 2020, S. 29).

min dagegen bestreitet nicht grundsätzlich, dass deduktiv gültige Argumente in bestimmten Fachbereichen wie dem der Mathematik existieren. Er vertritt jedoch die Auffassung, dass die meisten, uns in praktischen Situationen („practical occasion“) begegnenden Argumente nicht dieser Form entsprechen (vgl. Toulmin, 2003, S. 115).¹¹ Die oben verwendete Formulierung des *Warrants* wäre innerhalb der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie jedenfalls nicht möglich. Angewiesen sind wir hier im Zuge einer zweiten Prämisse auf eine Formulierung wie: „(Alle) Katzen haben vier Pfoten.“ oder „Wenn Garfield eine Katze ist, dann hat Garfield vier Pfoten.“ Ein erstes Rekonstruktionsergebnis könnte entsprechend wie folgt lauten:

Prämisse 1: Garfield ist eine Katze.

Prämisse 2: (Alle) Katzen haben vier Pfoten.

Konklusion: Garfield hat vier Pfoten.

Indem die Bedingung des notwendigen Folgens der Konklusion gegeben ist, erübrigt sich die Nachfrage nach *Qualifier* und *Rebuttal*. Wenn ein deduktiv gültiges Argument immer zur Bedingung hat, dass die Konklusion aus den Prämissen folgen *muss*, so lassen sich als *Rebuttal* keine Bedingungen mehr nennen, unter denen sie nicht folgt, während die Angabe des *Qualifiers* nur über eine Selbstverständlichkeit informierte.

Aber warum, so könnte man sich nun fragen, sollte die auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie die Information des *Rebuttals* nicht verwerten? Handelt es sich hierbei nicht um wichtige Informationen? Die genannten Fragen lassen sich beantworten, wenn wir uns den Evaluationsprozess vor Augen führen, der sich an diese Rekonstruktion des Arguments anschließen sollte. Dass sich ein Argument rekonstruieren lässt, bedeutet schließlich noch nicht, dass es sich hierbei auch um ein *gutes Argument* handelt. Das qualitative Ideal besteht dabei darin, nach Möglichkeit *stichhaltige* Argumente zu bilden. Stichhaltig (oder schlüssig) ist ein Argument dann, wenn erstens die Konklusion aus den Prämissen gemäß der Wahl einer entsprechenden Schlussform notwendig folgt und also ein „deduktiv gültiges“ Argument vorliegt. Zweitens müssen die Prämissen selbst wahr sein.¹² Sind beide Bedingungen erfüllt, liegt ein stichhaltiges (oder schlüssiges) Argument vor (vgl. Beckermann, 2014, S. 22; Löwenstein, 2022, S. 28; Pfister, 2013, S. 26).

Überprüfen wir nun das oben gebildete Argument auf seine Stichhaltigkeit, so stellen wir u. a. fest, dass sich die zweite Prämisse kritisieren lässt, indem wir darauf verweisen, dass nicht alle Katzen vier Pfoten haben.¹³ Stellen wir dieses Problem fest, so ließe

11 An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass Argumente auch dann für Stephen Toulmin oftmals nicht deduktiv gültig sind, wenn diese Argumente aus Perspektive der auf Logik basierenden Argumentationstheorie die Bedingung deduktiver Gültigkeit erfüllen. Möglich wird dies dadurch, dass Toulmin in vielen Fällen eine Interpretationsweise des *Warrants* zu akzeptieren bereit ist, nach der sich der *Warrant* in der argumentativen Beziehung zu *Data* und *Claim* auch durch die Formulierung des *Backings* ersetzen lässt (vgl. Toulmin, 2003, S. 100 f.).

12 Missachten wir diese zweite Bedingung, lassen sich beliebig viele Argumente konstruieren, die aus Perspektive der logischen Gültigkeit einwandfrei funktionieren, aber beliebig absurde Konklusionen hervorbringen.

13 Zu diesem Einwand dürfte uns auch leicht unsere Intuition führen, ohne dass wir die hier genannte Rekonstruktion durchführen. Nehmen wir etwa an, dass uns eine Person tatsächlich überzeugen wollte, indem sie sagte: „Garfield ist eine Katze. Also hat er vier Pfoten!“ und stellen wir uns vor, wir würden nun kritisch überlegen, ob wir diese Argumentation als überzeugend empfinden. Was wären mögliche Einwände, die uns hier in den Sinn kommen könnten? Vermutlich läge hier doch auch „ganz intuitiv“ der Einwand nahe, dass eben *nicht alle Katzen vier Pfoten haben*. Dieser Einwand gegen das Gesagte scheint auch dann berechtigt zu sein, wenn wir eigentlich davon überzeugt sind, dass Garfield tatsächlich vier Pfoten hat.

sich prüfen, ob sich das Argument nicht in einer Weise formulieren lässt, in der sich die Prämissen weniger leicht angreifen lassen. An dieser Stelle läge insbesondere eine Modifikation der 2. Prämissen nahe. Wir könnten unser Argument also wie folgt reformulieren:

Prämissa 1: Garfield ist eine Katze.

Prämissa 2: Eine Katze ohne genetische Mutation, die nicht durch einen Unfall oder andere physische Einwirkung ein Bein verlor, hat vier Pfoten.

Konklusion: Garfield hat vier Pfoten.

An dieser Stelle lässt sich zunächst beobachten, wie die Informationen des *Rebuttals* auch hier Berücksichtigung finden können. Davon abgesehen wird nun folgendes Problem offensichtlich: Es mag sein, dass uns die zweite Prämissen in ihrer aktualisierten Formulierung erheblich plausibler erscheint. Unser Argument erfüllt aber nun nicht mehr die Bedingung, deduktiv gültig zu sein: Die Konklusion folgt nicht mehr notwendig aus den Prämissen, weil Garfield ja gerade eine Katze sein könnte, die etwa durch einen Unfall ein Bein verlor. Lösen lässt sich dieses Problem unter anderem, indem wir nun auch die erste Prämissen anpassen. Das Ergebnis könnte aussehen wie folgt:

Prämissa 1: Garfield ist eine Katze ohne genetische Mutation, die nicht durch einen Unfall oder andere physische Einwirkung ein Bein verlor.

Prämissa 2: Eine Katze ohne genetische Mutation, die nicht durch einen Unfall oder andere physische Einwirkung ein Bein verlor, hat vier Pfoten.

Konklusion: Garfield hat vier Pfoten.

Auf diese Weise ist die Bedingung der logischen Gültigkeit wieder erfüllt. Allerdings müssen wir nach einer solchen Modifikation der Prämissen erneut prüfen, ob die Prämissen des Arguments noch wahr sind und also unserer ersten Gelingensbedingung gerecht werden.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass das bei Toulmin auftretende Verhältnis zwischen *Warrant* und *Backing* in der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie durch ein eigenes Argument dargestellt würde, in dem der *Warrant* selbst die Konklusion darstellt, während das *Backing* als eine der Prämissen fungiert (vgl. Martin, in diesem Band).

Wie wir gesehen haben, lassen sich die verschiedenen Aspekte, die das Toulmin-Schema an argumentativen Phänomenen reflektiert, auch in der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie reflektieren. Wie wir aber nachfolgend feststellen werden, gilt dies nicht umgekehrt.

6 Auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie vs. Toulmin-Schema – ein pragmatisch orientierter Vergleich

6.1 Bewertungskriterien

Wie lassen sich die argumentationstheoretischen Ansätze nun bewerten? Die Bewertungskriterien, die ich nachfolgend anlegen werde, sind didaktisch und damit im weitesten Sinne pragmatisch orientiert. Relevant für eine Bewertung der konkurrierenden argumentationstheoretischen Ansätze ist, resultierend aus der dritten Bedingung der Ermöglichung einer positiven Evaluationserfahrung (s. Abschnitt 4), die Frage, als wie geeignet sich die Ansätze in didaktischen Kontexten erweisen, um klare Anwendungsregeln zu vermitteln. Außer Acht wird dabei etwa die Frage gelassen, inwiefern die jeweilige theoretische Begründung der beiden argumentationstheoretischen Ansätze überzeugen kann. Der für diese Beschränkung auf didaktische Bewertungskriterien gezahlte Preis besteht darin, dass wir am Ende dieser Untersuchung im Idealfall gute didaktische, auf den Umgang mit SR bezogene Gründe für einen der beiden argumentationstheoretischen Ansätze herausarbeiten können, die sich aber eventuell auf der Grundlage weiterer theoretischer Überlegungen zurückweisen lassen.

Welche Fragen genau sollten wir nun an die beiden argumentationstheoretischen Ansätze stellen? Wählen wir die Frage zum Ausgangspunkt, welcher Ansatz eher geeignet ist, über angemessen vermittelbare Regeln der Anwendung zu verfügen, so erscheinen mir u. a. zwei Fragen als wichtig, die ich nachfolgend beantworten werde:

1. Kann das jeweilige Erklärungssystem von Argumentation die Vielfalt argumentativer Phänomene adäquat erfassen und erklären?
2. Kann klar durch Regeln benannt werden, wie sich bessere von schlechteren Argumenten unterscheiden lassen?

Die erste Frage ist aus den folgenden Gründen relevant: Sollte es Argumente geben, die sich durch das von uns gewählte Erklärungssystem von Argumentation gar nicht erst erfassen lassen, so lassen sich auch keine vermittelbaren Regeln formulieren, wie eben diese Argumente durch den argumentationstheoretischen Ansatz erfasst werden sollen. Und sollte dies der Fall sein, lassen sich hinsichtlich des vorliegenden Arguments keine Regeln vermitteln, die ein eigenständiges Rekonstruieren und systematisches Bewerten der Argumentation durch Schüler:innen ermöglichen. Die Wahrscheinlichkeit dafür, dass Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit der durch den argumentationstheoretischen Ansatz nicht erfassbaren Argumentation die erhoffte, positive Evaluationserfahrung machen, dürfte sich dadurch stark reduzieren. Eng verknüpft mit der ersten ist die zweite Frage, wie wir gerade sahen. Wie oben ausgeführt, ist es eine notwendige Bedingung der Ermöglichung einer positiven Evaluationserfahrung, dass sich bessere von schlechteren Argumenten unterscheiden lassen. Ist dies nicht möglich, sollte eine positive Evaluationserfahrung im oben definierten Sinne nicht mehr möglich sein.

Im Anschluss beabsichtige ich nun zu zeigen, dass die auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie den hier formulierten Ansprüchen eher genügen kann, als das Toulmin-Schema dies vermag. Dafür werde ich anhand unseres Eingangsbeispiels zunächst die Anwendung der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie demonstrieren. Im Anschluss soll am gleichen Beispiel die Anwendung des Toulmin-Schemas diskutiert werden. Anhand der jeweiligen Berücksichtigung der beiden hier genannten Fragen soll dabei eine Bewertung erfolgen.

6.2 Die Anwendung der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie auf Leonas Argument

Betrachten wir zur Erinnerung hierfür unser Eingangsbeispiel, in dem die Schülerin Leona sagt: „Aber wenn etwas ein Lebewesen ist, dann hat es doch auch Gefühle. Und wenn es Gefühle hat, dann ist es etwas Schlechtes, wenn wir die verletzen. Und wenn es etwas Schlechtes ist, wenn man Gefühle von Lebewesen verletzt, sollte man die eben nicht essen. Also ist es falsch, etwas zu essen, wenn es ein Lebewesen ist.“

Ganz offensichtlich lässt sich zunächst feststellen, dass Leona an dieser Stelle argumentiert. Ein adäquater argumentationstheoretischer Ansatz sollte also erfassen können, wie genau die hier von Leona verwendete Argumentation strukturiert ist. Machen wir uns zunächst bewusst, wie die auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie dieses Beispiel erklären würde. Sollen Argumente rekonstruiert werden, so stellt sich in der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie häufig auch die Frage danach, welcher logische Schluss vorliegt. Im Falle des eben betrachteten Garfield-Arguments lag ein Schluss vor, der oft auch als Syllogismus bezeichnet wird. Der Syllogismus ist jedoch nur eine unter sehr vielen verschiedenen logischen Schlussformen und besitzt stets genau zwei Prämissen. Leonas Argumentation werden wir durch die Form des Syllogismus nicht gerecht. Stattdessen würde man hier im Falle des Arguments von Leona annehmen, dass es sich um einen sogenannten Generellen Kettenschluss handelt (vgl. zu dieser Argumentform Löwenstein, 2022, S. 115; Franzen et al., 2023, Abschnitt B.IV.1). Im Zuge einer leicht formalisierten Schreibweise kann dieser unabhängig von Leonas Argument zunächst nur dem Prinzip nach wie folgt dargestellt werden:

Prämissse 1: Wenn F auf etwas zutrifft, dann trifft G darauf zu.

Prämissse 2: Wenn G auf etwas zutrifft, dann trifft H darauf zu.

Prämissse 3: Wenn H auf etwas zutrifft, dann trifft I darauf zu.

Konklusion: Wenn F auf etwas zutrifft, dann trifft I darauf zu.

Wie sich erkennen lässt, kann diese Schlussform relativ einfach um beliebig viele Prämissen erweitert werden oder auch nur unter der Verwendung von zwei Prämissen erfolgen, ohne dass sie (bei entsprechender Anpassung der Konklusion) Gefahr lief, ihre deduktive Gültigkeit zu verlieren. Mit drei Prämissen habe ich sie hier dargestellt, weil sie so exakt die Struktur des Arguments von Leona aufweist. Rekonstruieren wir Leonas Argument auf diese Weise, so erhalten wir:

- Prämissen:**
- 1: Wenn etwas ein Lebewesen ist, dann hat es Gefühle.
 - 2: Wenn etwas Gefühle hat, dann ist das Verletzen dieser Gefühle etwas Schlechtes.
 - 3: Wenn bei etwas das Verletzen von Gefühlen etwas Schlechtes ist, dann sollten wir es nicht essen.
- Konklusion:** Wenn etwas ein Lebewesen ist, sollten wir es nicht essen.

Mit Blick auf unsere erste Frage lässt sich feststellen, dass das System der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie zunächst einmal in der Lage scheint, Leonas Argumentation in ihrer Struktur adäquat zu erfassen. Wie steht es nun um die Möglichkeit, Leonas Argument kritisch zu evaluieren?

Beabsichtigen wir dies, so sollten wir uns wieder unsere beiden Bedingungen der Stichhaltigkeit vor Augen rufen, nach denen ein Argument erstens deduktiv gültig sein und zweitens über wahre Prämissen verfügen muss. Legen wir diese Gütekriterien an, so lässt sich zunächst feststellen, dass Leonas Argument deduktiv gültig ist. Sollten alle ihre Prämissen wahr sein, so muss auch die Konklusion wahr sein. Einwände gegen die Stichhaltigkeit des Arguments werden nun ersichtlich, wenn wir fragen, ob Leonas Prämissen wahr sind. Haben die Schüler:innen das Argument in der dargestellten Form rekonstruiert und befragen sie nacheinander die Prämissen danach, ob diese denn plausibel sind, so werden sie vermutlich schnell feststellen, dass sich mindestens die erste Prämissen größeren Problemen ausgesetzt sieht.¹⁴ Schließlich sind auch Pflanzen und Bakterien Lebewesen. Auch ihnen Gefühle zu unterstellen, erscheint aus biologischer Sicht hochgradig fragwürdig.

Auch an dieser Stelle ließe sich nun wieder fragen, wie sich die erste Prämissen Leonas überzeugender formulieren ließe. Ein erster Vorschlag, der möglicherweise auch von Seiten der Schüler:innen genannt werden wird, könnte lauten: „Wenn ein Lebewesen ein Gehirn hat, dann hat es Gefühle.“ Die modifizierte Version des Arguments von Leona lautete dann:

- Prämissen:**
- 1: Wenn ein Lebewesen ein Gehirn hat, dann hat es Gefühle.
 - 2: Wenn etwas Gefühle hat, dann ist das Verletzen dieser Gefühle etwas Schlechtes.
 - 3: Wenn bei etwas das Verletzen von Gefühlen etwas Schlechtes ist, dann sollten wir es nicht essen.
- Konklusion:** Wenn ein Lebewesen ein Gehirn hat, sollten wir es nicht essen.

Wie wir sehen, hat die Reformulierung der ersten Prämissen unmittelbar Einfluss auf den „Wenn-Teil“ der Konklusion. Passten wir die Konklusion nicht entsprechend an, ließe sich dem Gütekriterium logischer Gültigkeit nicht mehr entsprechen. Die Konklusion müsste dann nicht mehr notwendig aus den Prämissen folgen. Anders als im Falle des Garfield-Arguments hat der hier vorgenommene Eingriff stärkere Auswir-

¹⁴ Ich beschränke mich hier auf eine exemplarische Kritik der ersten Prämissen. Gleichesmaßen ließen sich aber auch die nachfolgenden Prämissen diskutieren.

kungen, weil er tatsächlich verändert, *wofür* argumentiert wird. Leona muss sich in diesem Fall die Frage stellen, ob die neue Position, für die nun argumentiert wird, noch „in ihrem Sinne“ ist.

Mit Blick auf unsere Untersuchung lässt sich das Folgende konstatieren: Die argumentative Struktur der Argumentation Leonas kann durch das Erklärungssystem der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie adäquat dargestellt werden. Darauf hinaus kann mit Hilfe der Gütekriterien der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie differenziert Auskunft darüber gegeben werden, wo Stärken und Schwächen der Argumentation liegen und so eine Grundlage geschaffen werden, auf der systematische Ideen für Verbesserungen entwickelt werden können.

Die Hoffnung meines erfahrungsbasierten Ansatzes hinsichtlich eines produktiven Umgangs mit SR-Positionen ist nun die folgende: Beherrschende Schüler:innen das hier beschriebene Vorgehen, indem sie die Regeln der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie verstehen und hinreichend Übung in der Anwendung dieser Regeln haben, werden sie in die Lage versetzt, den eben durchgeführten Evaluationsprozess ohne fremde Hilfe durchzuführen. Gelingt dies, so halte ich es für wahrscheinlich, dass Schüler:innen eigenständig zu der Einsicht gelangen werden, dass sich im Falle der Argumentation Leonas für die abgeänderte Konklusion, dass man Tiere mit Gehirn nicht essen solle, *besser* argumentieren lässt als für die Position, dass man Lebewesen nicht essen solle. Gelangen Schüler:innen zu dieser Einsicht und akzeptieren, dass der Umstand, dass sich besser für eine Position als für eine andere argumentieren lässt, etwas über die objektive Güte von Positionen aussagt, so widerspricht die hier gewonnene, positive Evaluationserfahrung der Grundlage vieler SR-Positionen, die von der Annahme ausgehen, dass sich gerade nicht hinsichtlich der objektiven Güte zwischen Überzeugungen unterscheiden lässt. Zukünftig wären hier empirische Überprüfungen der Wirksamkeit des erfahrungsbasierten Ansatzes wünschenswert.

6.3 Die Anwendung des Toulmin-Schemas auf Leonas Argument

Überprüfen wir nun, ob die Nutzung des Toulmin-Schemas in gleicher Weise erfolgsversprechend ist. Auch hierfür nehmen wir uns wieder die Argumentation Leonas vor und stellen uns zunächst die Frage, wie das Toulmin-Schema ihre Argumentation auffassen müsste. Dabei begegnen uns verschiedene Schwierigkeiten. Zunächst lässt sich feststellen, dass das Toulmin-Schema ebenso wie das Erklärungssystem der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie die eben identifizierte, begründete Aussage als *Claim* erfassen dürfte. Das erste Problem besteht dann allerdings darin, dass das Toulmin-Schema durch die Annahme, dass sich die Prämissen eines jeden Arguments grundsätzlich in *Warrant* und *Data* unterscheiden lassen müssen, nur solche Argumente überhaupt erfassen kann, die mit nicht mehr als zwei Prämissen auskommen.¹⁵ Verfügt ein Argument wie das Leonas über mehr als zwei Prämissen, so lässt sich dieses Argument nicht in der Struktur des Toulmin-Schemas darstellen. Ein Ausweg ergibt sich hierbei auch nicht dadurch, dass wir eine der Prämissen als *Backing* ausweisen. Denn, wenngleich es sich im Falle des *Backings* tatsächlich um die Angabe

15 Vergleiche Martin und Holweger & Dröge, beide in diesem Band.

einer begründenden Aussage handelt, so besteht die Funktion des *Backings* darin, den *Warrant* zu stützen. Aus der Terminologie der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie heraus müsste sich, damit dieser Schritt möglich ist, eine der Prämissen Leonas als geeignet erweisen, um eine andere Prämisse zu stützen. Dies aber ist nicht der Fall. Die Prämissen von Leonas Argument lassen sich zwar „verketten“ in einer Weise, in der sie gemeinsam die Konklusion stützen. Es ist aber nicht der Fall, dass eine der Prämissen, wenn sie denn richtig sein sollte, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass eine der anderen Prämissen richtig ist. Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich keine Regeln formulieren lassen, wie durch das Toulmin-Schema Argumente zu rekonstruieren sind, die mehr als zwei Prämissen innerhalb der Stützungsbeziehung von *Data*, *Warrant* und *Claim* aufweisen.

Ein weiteres Problem resultiert aus der Unterscheidung zwischen *Data* und *Warrant* selbst. Wenngleich Stephen Toulmin auf den ersten Blick zuzugestehen scheint, dass sich die exakte Differenzierung zwischen *Data* und *Warrant* zumindest auf einer grammatischen Ebene nicht ganz klar erklären lässt (vgl. Toulmin, 2003, S. 91f.), so bietet er uns doch auch keine klare, nicht-grammatischen Differenzierung der beiden Begriffe an, während die in seinen Beispielen übliche grafische Darstellung seines argumentationstheoretischen Ansatzes nahezulegen scheint, dass sich tatsächlich immer zwischen *Data* und *Warrant* unterscheiden lässt. Es wäre nun denkbar, dass Leona keinen generellen Kettenschluss mit drei begründenden Aussagen gebildet hätte, sondern einen generellen Kettenschluss mit zwei begründenden Aussagen, den sie möglicherweise wie folgt hätte ausformulieren können: „Wenn etwas ein Lebewesen ist, dann hat dieses Lebewesen Gefühle. Wenn ein Lebewesen Gefühle hat, dann sollten wir dieses Lebewesen nicht essen. Also ist es richtig zu sagen: Wenn etwas ein Lebewesen ist, sollten wir dieses Lebewesen nicht essen.“

In diesem Fall scheiterte das Toulmin-Schema nicht an der Zahl der begründenden Aussagen. Schüler:innen stünden in ihren Rekonstruktionsprozessen dann jedoch vor der Frage, welche der beiden Prämissen nun als *Data* und welche als *Warrant* aufzufassen ist. Es lässt sich konstatieren, dass uns Toulmin keine klaren Regeln an die Hand gibt, wie diese Entscheidung im Falle von Beispielen wie dem vorliegenden zu treffen ist.¹⁶

Nun ließe sich aber an dieser Stelle fragen, ob es sich dabei um ein Problem handelt. Entscheidend ist doch, so könnte man meinen, dass hier genau zwei Begründungen vorliegen, sodass sich „die Plätze“ von *Data* und *Warrant* im Schema „füllen“ lassen, um dann unter Vernachlässigung der Bezeichnung von *Data* und *Warrant* weiter damit arbeiten zu können. Oder wir reformulieren einfach eine der beiden begründenden Aussagen, so ein ebenfalls naheliegender Vorschlag, sodass sie der grammatischen Form des *Data* entspricht. Schließlich können auch im Zuge der auf Logik basierenden Argumentationstheorie während der Erstellung der Standardform sprachliche Reformulierungen notwendig werden.

¹⁶ Auf Probleme in der Unterscheidung zwischen *Data* und *Warrant* verweisen bereits Erduran, Osborne und Simon (vgl. Erduran et al., 2004, S. 926). Vergleiche wieder Martin und Holweger & Dröge sowie Müller für eine positivere Einschätzung, alle drei in diesem Band.

Das Problem dieses Vorschlags besteht darin, dass die Zuweisung begründender Aussagen in die Kategorie *Data* und *Warrant* Konsequenzen für die weitere Analyse durch das Toulmin-Schema hat. Wird eine begründende Aussage als *Warrant* aufgefasst, so kann sie innerhalb des Schemas durch ein *Backing* gestützt werden, wird sie der Kategorie *Data* zugewiesen, besteht diese Möglichkeit nicht.¹⁷ Auch eine Reformulierung entgeht nicht dem Problem, dass irgendwie entschieden werden muss, welche der beiden Aussagen reformuliert wird.

Es lässt sich feststellen, dass das Toulmin-Schema grundsätzlich auf die Erfassung von Argumenten abzielt, die sich nah am klassischen Syllogismus bewegen. In diesem Bereich führt die Nutzung des Toulmin-Schemas sicherlich zu plausibleren Ergebnissen. Frei von Schwierigkeiten bleibt die Anwendung aber auch dann nicht, wenn die Struktur tatsächlich (zufällig) genau mit den Kategorien des Toulmin-Schemas kompatibel ist. Stellen wir uns vor, Leona hätte argumentiert wie folgt: „Dieses Schwein ist ein Lebewesen. Weil nach heutigem wissenschaftlichem Stand erwiesen ist, dass sehr viele Lebewesen Gefühle haben, sollte man Lebewesen vorsichtshalber nicht essen. Also sollte man dieses Schwein nicht essen.“

Die auf diese Weise formulierte Argumentation Leonas erweist sich zunächst für die Rekonstruktion durch das Toulmin-Schema als dankbar, weil die begründenden Aussagen klar in *Data*, *Warrant* und *Backing* unterschieden werden können. Erhalten Schüler:innen die Aufgabe, diese Version der Argumentation Leonas unter Berücksichtigung des Toulmin-Schemas zu rekonstruieren, könnte diese Rekonstruktion innerhalb der grafischen Darstellung wie folgt aussehen, wenn die Schüler:innen zudem *Rebuttal* und *Qualifier* ergänzen:

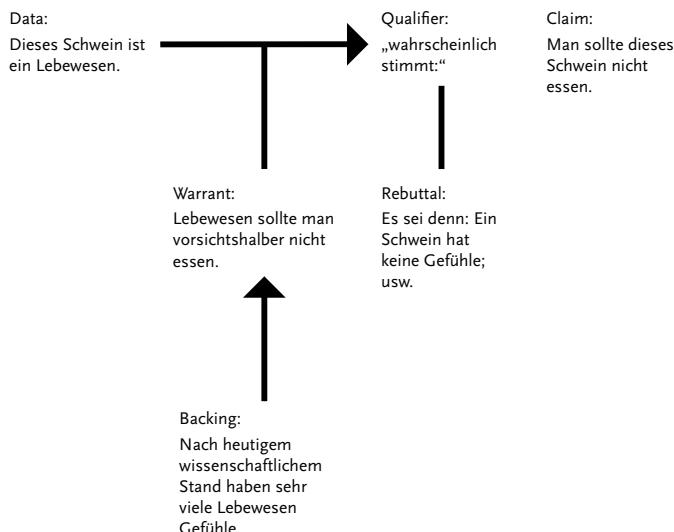


Abbildung 2: Leonas Argument im Toulmin-Schema

¹⁷ An dieser Stelle ließe sich auch fragen, warum *Data* keiner eigenen Rechtfertigung bedarf. Schließlich können auch Aussagen falsch sein, die sich nachvollziehbar der Kategorie *Data* zuweisen lassen. Vgl. Holweger & Dröge, in diesem Band.

Die Rekonstruktion erweist sich in diesem Fall vermutlich als unproblematisch. Doch wie werden Schüler:innen die Güte dieser Argumentation einschätzen? Ist die Argumentation in dieser Darstellung nicht besonders überzeugend? Das Problem lautet jedoch: Noch immer ist die Formulierung des *Warrants* aus inhaltlicher Sicht hochgradig problematisch. Die Schwierigkeit besteht nun ausdrücklich nicht darin, dass es aufgrund der Verwendung des Toulmin-Schemas mit Sicherheit ausgeschlossen wäre, dass Schüler:innen die Falschheit des *Warrants* erkennen. Es ist aber zu befürchten, dass das Erkennen des Fehlers durch die Verwendung des Toulmin-Schemas unwahrscheinlicher wird. Dies hat zwei Gründe, die hier zusammenspielen. Der erste Grund besteht darin, dass Toulmin deduktive Gültigkeit als erstrebenswertes Rekonstruktionsziel (in den allermeisten Fällen) ablehnt. Der *Warrant* muss nicht notwendig aus dem *Backing* folgen. Der zweite Grund ist didaktischer Natur und hängt mit der Art und Weise zusammen, wie wir die Formulierung des *Backings* generieren. Wissen wir, dass wir zur Vervollständigung unseres Schemas ein *Backing* benötigen und kennen wir die Aufgabe des *Backings*, den *Warrant* zu stützen, so scheint es naheliegend, sich die Frage zu stellen, welcher gute Grund uns als *Backing* für unseren *Warrant* einfällt. Unter der Voraussetzung, dass ein *Warrant* nicht notwendig aus dem *Backing* folgen muss und da hierbei die Stärke der Folgerungskraft lediglich intuitiv einzuschätzen ist, scheint Leona mit dem gewählten *Backing* eine hinreichend gute Wahl getroffen zu haben. Sind wir der Überzeugung, ein gutes *Backing* gefunden zu haben, sind wir wahrscheinlich auch der Überzeugung, dass wir unseren *Warrant* gestützt haben. Sind wir der Überzeugung, dass wir unseren *Warrant* gestützt haben, sind wir wahrscheinlich der Überzeugung, dass wir unseren *Warrant* geprüft haben. Und sind wir der Überzeugung, dass wir unseren *Warrant* geprüft haben (und sind wir Schüler:innen einer 7. oder 8. Klasse), sind wir sehr schnell der Überzeugung, dass wir unseren *Warrant* hinreichend geprüft haben. Es sollte hier darauf hingewiesen werden, dass diese Überzeugung insoweit nicht vollkommen verfehlt ist, als dass die Bildung des *Backings* auch für Toulmin durchaus die Güte des *Warrants* sicherstellen soll (vgl. Toulmin, 2003, S. 95–100).

Mit anderen Worten: Das Toulmin-Schema lässt uns in der Erstellung des *Backings* ein in das Schema implementiertes Prüfverfahren für den *Warrant* durchlaufen, das aber nicht hinreichend sorgfältig prüft. Ist uns dies nicht bewusst, sind wir geneigt, uns in falscher Sicherheit zu wiegen. Dass der hier genannte *Warrant* inhaltlich hochproblematisch ist, bemerken wir vielleicht dennoch. Die Wahrscheinlichkeit, dass wir oder insbesondere die Schüler:innen dann aber im Zuge einer *zusätzlichen* Prüfung doch noch auf das Problem aufmerksam werden, reduziert sich vermutlich stark. Zum Vergleich: Im Zuge des Erklärungssystems der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie unterzögen wir diese zweite Prämissen „Lebewesen sollte man vorsichtshalber nicht essen.“ ebenfalls einer Überprüfung, wenn sie uns hier begegnete. Der Unterschied besteht jedoch in der damit implizit verknüpften Aufgabenstellung. Während diese im Falle des Toulmin-Schemas in etwa zu lauten scheint: „Suche *einen* guten Grund *für* die Richtigkeit dieser Aussage.“, lautet diese im Falle der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie: „Gibt es in der Menge *aller* denkbaren Gründe solche, die *gegen* die Richtigkeit der zu prüfenden Aussage sprechen?“

Aus der Formulierung der beiden Aufgabenstellungen dürfte deutlich werden, dass die Befolgung letzterer mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu einer kritischeren Einschätzung gelangt. Diesem Problem ließe sich während der Verwendung des Toulmin-Schemas im Unterricht durchaus begegnen. So könnte ich als Lehrkraft meine Schüler:innen ganz einfach anweisen, jede den Kategorien des Toulmin-Schemas zugewiesene Aussage noch mal zusätzlich zu prüfen. Allerdings stellte sich dann die Frage, welche zusätzliche Funktion das *Backing* noch erfüllte. Und vor allem wäre dies eine Ergänzung, die über das hinausgeht, was das Toulmin-Schema selbst bereitstellt.

Mit Blick auf unsere Untersuchung lässt sich das Folgende feststellen: Die ursprüngliche Struktur der Argumentation Leonas kann durch das Erklärungssystem des Toulmin-Schemas nicht adäquat dargestellt werden. Dies liegt sowohl darin begründet, dass das Toulmin-Schema keine Argumente erfassen kann, die in ihrer Struktur auf mehr als zwei Prämissen angewiesen sind, als auch darin, dass die Differenzierungen der Kategorien *Data* und *Warrant* zu unklar bleiben, um sie auf Prämissen anzuwenden, die nicht zufällig die richtige grammatischen Form aufweisen. Darüber hinaus lässt sich auch die Güte vorliegender Argumente schwerer prüfen, weil die genauen Gütekriterien unklar bleiben, während ebenfalls nicht klar zu erkennen ist, inwiefern die im Toulmin-Schema implementierten Prüfverfahren, denen auch die Einführung des *Rebuttal*s zugeordnet werden kann, zuverlässig prüfen. Zu einer ähnlichen Verortung der Grenzen des Toulmin-Schemas gelangt auch Martin (in diesem Band).

Es ist daher insgesamt anzunehmen, dass sich das Toulmin-Schema weniger gut eignet, um unseren Schüler:innen eine positive Evaluationserfahrung zu ermöglichen, die im Sinne meines erfahrungsisierten Ansatzes produktiv gegen SR-Positionen Wirksamkeit entfaltet.

7 Fazit

SR-Positionen bedeuten für den Philosophie- und Ethikunterricht eine Herausforderung. Diese besteht weniger darin, dass Schüler:innen im Falle von SR-Positionen Überzeugungen vertreten, die aus inhaltlichen Gründen als problematisch bewertet werden müssen. Eher sind negative Konsequenzen dadurch zu befürchten, dass SR-Positionen durch ihr diskussionsbeendendes Potenzial die diskursive Auseinandersetzung an sich gefährden.

In meinem Beitrag habe ich das Potenzial aufzuzeigen versucht, das sorgfältiges Argumentieren für den produktiven Umgang mit SR-Positionen entfalten kann. Bedingung für diese Möglichkeit ist es, dass unsere Schüler:innen in ihren Auseinandersetzungen mit Argumenten positive Evaluationserfahrungen machen. Diese wiederum sind neben weiteren Bedingungen angewiesen auf klare Regeln der Anwendung. Dabei lässt sich mit Blick auf unseren Anwendungsvergleich zwischen Toulmin-Schema und auf formal Logik basierender Argumentationstheorie zusammenfassen, dass sich das Toulmin-Schema hinsichtlich der Benennbarkeit klarer Anwendungsregeln den größeren Problemen ausgesetzt sieht: Ein besonders schwerwiegendes Problem des Toul-

min-Schemas besteht hierbei darin, dass es eine große Menge an Argumenten gar nicht erst zu erfassen vermag, indem es nur solche Argumente zu rekonstruieren im Stande ist, die mit nicht mehr als zwei Prämissen/Gründen für die Konklusion/den *Claim* auskommen. Darüber hinaus müssen diese beiden Gründe zufällig den richtigen grammatischen Aufbau aufweisen, um hinsichtlich der Kategorien *Data* und *Warrant* unterschieden werden zu können. Und schließlich stellt uns das Toulmin-Schema auch in der klaren Bewertung von Argumenten vor Herausforderungen: Mit verursacht durch die in der Regel fehlende Bedingung deduktiver Gültigkeit, aber auch durch die unklare Aussagekraft der im Toulmin-Schema implementierten Prüfverfahren, wird ein klares Urteil über die Güte vorliegender Argumentation erschwert. Mit Blick auf die Prominenz des Toulmin-Schemas in den eingangs aufgeführten Lehrplänen ließe sich daher kritisch fragen, ob hier nicht zu einer entsprechenden inhaltlichen Anpassung zu raten wäre.

Auch an dieser Stelle sollte noch einmal Erwähnung finden, dass ich mich hier nur auf das „klassische“ Toulmin-Schema beziehe, das Toulmin in *The Uses of Argument* (2003) ausarbeitete. Neuere Modifikationen, sofern sie den hier benannten Problemen entgehen, müssen hinsichtlich ihrer Eignung zur Ermöglichung positiver Evaluationserfahrungen eigenständig bewertet werden.

Abschließend sollte ebenso noch einmal darauf hingewiesen werden, dass ich Toulmin-Schema und auf formaler Logik basierende Argumentationstheorie nur mit dem Blick darauf untersucht habe, inwiefern ihre Anwendung geeignet ist, positive Evaluationserfahrungen zu ermöglichen. Es mag neben weiteren Fragen der Anwendbarkeit auch grundlegendere, theoretische Gründe geben, die durch ihre Relevanz die hier genannten, guten Gründe für die Verwendung der auf formaler Logik basierenden Argumentationstheorie zusätzlich bestärken oder aber aufwiegen.

Literatur

- Balg, D. (2020). Talking about tolerance: A new strategy for dealing with student relativism. *Teaching Philosophy*, 43(2), S. 221–246. <https://doi.org/10.5840/teachphil202068122>
- Beckermann, A. (2014). *Einführung in die Logik* (4. Aufl.). De Gruyter.
- Betz, G. (2020). *Argumentationsanalyse – Eine Einführung*. J. B. Metzler.
- Bildungsplan Baden-Württemberg (2016). *Deutsch*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf
- Bildungsplan Baden-Württemberg (2016). *Ethik*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_ETH.pdf
- Bildungsplan Baden-Württemberg (2016). *Philosophie*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_PHIL.pdf

- Bildungsplan Studienstufe Hamburg (2022). *Philosophie*. Behörde für Schule und Berufsbildung. <https://www.hamburg.de/resource/blob/123090/4ebb1840dfb42319a7bd50bf3f29a4e2/philosophie-gyo-2022-data.pdf>
- Carson, T. L. (1999). An approach to relativism. *Teaching Philosophy*, 22(2), S. 161–184. <https://doi.org/10.5840/teachphil199922220>
- Chandler, M. J., Boyes, M., & Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, S. 370–395. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90076-K](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90076-K)
- Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88(6), S. 915–933. doi.org/10.1002/sce.20012
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Unter Mitarbeit von D. Balg, A. Burkard, H. Franzen, A. Frottier, D. Lanius, D. Löwenstein, H. Lucks, K. Meyer, D. Romizi, K. Schulz, S. Thiele & A. Wienmeister. WBG.
- Ihara, C. K. (1984). Moral skepticism and tolerance. *Teaching Philosophy*, 7(3), S. 193–198. <https://doi.org/10.5840/teachphil19847354>
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II NRW (2014). *Philosophie*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/186/KLP_GOSt_Philosophie.pdf
- Kuhn, D., & Park, S. (2005). Epistemological understanding and the development of intellectual values. *International Journal of Educational Research*, 43(3), S. 111–124. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.05.003>
- Lehrplan für die Sekundarstufe I Rheinland-Pfalz (2021). *Ethik*. Ministerium für Bildung. <https://bildung.rlp.de/lehrplaene/seite/1>
- Lehrplan gymnasiale Oberstufe Saarland (2024). *Philosophie*. Ministerium für Bildung und Kultur. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplaene-ne_GOS_ab_2019_2020/Philosophie/LP_PI_GK_HP_2024.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Lehrplan Gymnasium Sachsen (2019). *Philosophie*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=94&lplansc=iSaHUH0elBsdMaL6Dhc3&token=2405aed8e7837a2749057fa57bb9b028>
- LehrplanPLUS Bayern (2025). *Ethik*. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsfor schung. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/ethik>
- Leitfaden zu den Fachanforderungen Schleswig-Holstein (2018). *Philosophie*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/philosophie.html>
- Löwenstein, D. (2022). *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Reclam.
- Löwenstein, D., Romizi, D., & Pfister, J. (Hg.) (2023). *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundfragen, Anwendungen, Grenzen*. V&R Unipress.
- Paden, R. (1994). The natural history of student relativism. *Journal of Thought*, 29(2), S. 47–58.

- Pfister, J. (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Reclam.
- Pfister, J. (2019). Classification of strategies for dealing with student relativism and the epistemic conceptual change strategy. *Teaching Philosophy*, 42(3), S. 221–246. <https://doi.org/10.5840/teachphil2019730107>
- Reed, C., & Rowe, G. (2005). Translating Toulmin diagrams: Theory neutrality in argument representation. *Argumentation*, 19, S. 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10503-005-4416-9>
- Satris, S. A. (1986). Student relativism. *Teaching Philosophy*, 9(3), S. 193–205. <https://doi.org/10.5840/teachphil19869336>
- Talbot, B. (2012). Student relativism: How I learned to stop worrying and love the bomb. *Teaching Philosophy*, 35(2), S. 171–187. <https://doi.org/10.5840/teachphil201235217>
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (Updated Edition). Cambridge University Press.
- Zinke, A. (2023). Schülerrelativismus und Urteilsenthaltung. In D. Löwenstein, D. Romizi, & J. Pfister (Hg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht* (S. 39–52). V&R Uni-press.

Autor

Philipp Dragic arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Philosophischen Seminar der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz. Er forscht zu Wertevermittlung im Philosophie- und Ethikunterricht und engagiert sich im Wissenschaftlichen Netzwerk „Argumentieren in der Schule“. Kontakt: pdragic@uni-mainz.de

Das Toulmin-Schema zur Qualitätsprüfung von Argumentationen im Geographieunterricht – wirklich eine gute Idee?

Zu methodischen Problemen in Theorie und Praxis

KAROLINE KUCHARZYK

Abstract

Im Geographieunterricht hat das Argumentieren einen hohen Stellenwert. In den Bildungsstandards für das Fach Geographie (DGfG, 2020; DGfG, 2024) wird deutlich, dass das Verständnis vom Argumentieren eher einem Meinungsaustausch entspricht und kein systematischer Kompetenzaufbau erfolgt. Logische und argumentationstheoretische Analysen, die die Prämisse und das Schließen betreffen, spielen hier keine Rolle. Um den Aufbau von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht zu unterstützen, haben Budke et al. (2010a) auf der theoretischen Grundlage von Toulmin (2003) ein breit rezipiertes Kompetenzmodell für die Geographiedidaktik entwickelt. Die Analyse zeigt aber, dass sowohl die im Kompetenzmodell beschriebenen geographiespezifischen Gütekriterien als auch das Toulmin-Schema selbst zur Qualitätskontrolle eines Arguments kritisch zu betrachten sind. Einerseits fehlt eine konkrete Operationalisierung zum Argumentbegriff und zu den Gütekriterien. Andererseits bleibt offen, warum sich die gewählten Kriterien überhaupt zur Qualitätskontrolle für das Argumentieren eignen. Ziel des Beitrages ist es, zu einer kritischen Auseinandersetzung hinsichtlich der fachspezifischen Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht anzuregen.

Schlüsselwörter: Geographieunterricht, Toulmin, Argumentieren, Argumentationskompetenz, Meinungsbildung

Abstract

Argumentation plays an important role in geography education. In the educational standards in Geography (DGfG, 2020; DGfG, 2024), the understanding of argumentation corresponds more to an exchange of opinions and no systematic competence development takes place. Analyses of the premises and inferences as practiced in logic and argumentation theory do not play any role here. In order to support the systematic development of competences in argumentation in geography education, Budke et al. (2010a) have developed a widely received competence model based on Toulmin's Model (2003). However, an analysis of the model shows that both the geography-specific quality crite-

ria described in the competence model and the Toulmin Model (2003) itself must be viewed critically in terms of quality assessment of an argument. On the one hand, there is a lack of concrete operationalisation of the concept of argument and the quality criteria. On the other hand, it remains unclear why the selected criteria are suitable for quality assessment in argumentation at all. The aim of this article is to stimulate critical discussion regarding subject-specific argumentation skills in geography education.

Keywords: geography education, Toulmin, argumentation, argumentation skills, opinion forming

1 Einführung

Ziel des Beitrages ist es, zu einer kritischen Auseinandersetzung hinsichtlich der fachspezifischen Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht anzuregen. Zu Beginn werden im zweiten Abschnitt des Beitrags auf der Grundlage der Bildungsstandards die Zielsetzungen des Argumentierens herausgearbeitet. In der Analyse wird deutlich, dass ein einheitlicher Argumentbegriff als Analysegrundlage fehlt. Hinzu kommt die Anwendung von unklaren Wertmaßstäben. Die daraus entstehenden Probleme werden in den Musterlösungen der Schüleraufgaben sichtbar. Im Anschluss wird im dritten Abschnitt das Kompetenzmodell von Budke et al. (2010a) zur Förderung der Argumentationskompetenz vorgestellt und hinsichtlich der benutzten Definitionen genauer untersucht. Daran anschließend werden im vierten Abschnitt Anwendungen des Toulmin-Schemas als Werkzeug für didaktische Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung betrachtet. Im fünften Abschnitt erfolgt dann eine kritische Auseinandersetzung mit den in der fachdidaktischen Forschungsliteratur festgesetzten geographiespezifischen Gütekriterien und es werden mögliche Herausforderungen aufgezeigt, die die logischen und argumentationstheoretischen Analysen betreffen. Es wird dabei deutlich, dass auf dieser Grundlage eine systematische Analyse von Argumenten unmöglich ist. Abschließend wird im sechsten Abschnitt ein Fazit mit Kernforderungen herausgearbeitet.

2 Zielsetzungen des Argumentierens im Geographieunterricht

Administrativ ist das Schulfach Geographie Teil der Gesellschaftswissenschaften. Die Didaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer heben häufig die individuelle Meinungsbildung und Reflexion über Wertmaßstäbe als Funktion des Argumentierens hervor, wodurch ein normativer Geltungsanspruch fokussiert wird (Petrik, 2021). Anders als in den Naturwissenschaften (KMK, 2024a) wurden für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer keine Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz verabschiedet oder gemeinsame Kompetenzmodelle diskutiert. Stattdessen wurden die Bildungsstandards mit ihren Kompetenzbereichen individuell aus den einzelnen Fä-

chern nach eigenen Maßstäben heraus entwickelt. Vor diesem Hintergrund entstanden für das Fach Geographie selbstgesetzte Verpflichtungen, wie das Aktualitätsprinzip, die Fokussierung auf Nachhaltigkeit, das systemische Denken oder das Diskutieren von Lösungsansätzen unter dem Schwerpunkt der Kompromissfindung in der Urteilsbildung. Diese eigenständige Entwicklung der Bildungsstandards macht es schwer, Einflüsse aus anderen Fachrichtungen zu etablieren oder gemeinsame Absprachen mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu treffen. So ist es nicht verwunderlich, dass auch das Argumentieren eigenen Kriterien folgt. Durch den Bezug zu gesellschaftlich relevanten Fragestellungen wird das Argumentieren als Beitrag zur Demokratiebildung und zur gesellschaftlichen Teilhabe angesehen. Diese selbstgesetzten Anforderungen münden in den eigenen Anspruch, das „Zukunftsgefach“ (DGfG, 2024, S. 43) und darin inbegriffen auch das „Leitfach für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schulbildung sein zu wollen (DGfG, o. J.). Demgegenüber weist die Kultusministerkonferenz diesbezüglich kein einzelnes Fach aus, sondern verweist auf fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen (KMK, 2024b).

In Anlehnung an die eigens aufgestellten Ziele (s. u.) wird das Argumentieren im Geographieunterricht als Prozess der Entscheidungs- und Kompromissfindung für gesellschaftliche Fragestellungen ausgewiesen (DGfG, 2020; DGfG, 2024). Dabei wird den Kompetenzbereichen Urteilen und Kommunikation auf der Grundlage der Systemkompetenz eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Es werden sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Belege für die fachspezifische Argumentation genutzt. Dafür können einerseits faktische Argumentationen entwickelt werden, bei denen es um den Beleg von Thesen durch Tatsachen geht, und andererseits normative Argumentationen, bei denen Werturteile diskutiert werden (Kienpointer, 1996, S. 76).

Die bildungspolitisch festgesetzten Ziele des Argumentierens im Geographieunterricht können in den folgenden sechs Punkten zusammengefasst werden (DGfG, 2020; DGfG, 2024):

- a) Wissen austauschen und erweitern,
- b) den eigenen Standpunkt finden, verteidigen und hinterfragen,
- c) andere Perspektiven einnehmen und Interessen verstehen,
- d) jemand anderen überzeugen,
- e) Wertmaßstäbe hinterfragen und
- f) Entscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wobei eine Kompromisslösung präferiert wird.

Die Vorgaben der Bildungsstandards im Fach Geographie dienen den föderalen Lehrplänen als Basis, die dann zumeist stärker ausdifferenziert und um Schwerpunktsetzungen ergänzt werden. Die Auflistung zeigt bereits, dass für das Argumentieren im Geographieunterricht die Verortung des eigenen Standpunktes und das Überzeugen anderer von maßgeblicher Bedeutung sind. Eine analytische und systematische Betrachtung von Argumenten, die logische und argumentationstheoretische Analysen fokussieren, ist in den Bildungsstandards des Faches nicht verankert. Daher ist es interessant, herauszuarbeiten, von welchem Argumentationsverständnis ausgegangen wird und wie

eine strukturierte Kompetenzentwicklung bei den Lernenden angedacht ist. Dazu werden im folgenden Abschnitt die Bildungsstandards (2020; 2024) untersucht, ergänzt um einen Einblick in die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Geographie (2005). Diesen Dokumenten kann eine Steuerungsfunktion für die Qualitätssicherung unterschiedlicher Schulabschlüsse zugesprochen werden. Die bereits aufgelisteten Ziele werden anhand der bestehenden Standards auf mögliche Herausforderungen in der Kompetenzentwicklung geprüft. Dafür werden drei Bereiche herausgearbeitet: (a) Unklarheiten zu den Begriffen Argument und Argumentation, (b) Verwendung von Wertmaßstäben und (c) Argumentstrukturen in Erwartungshorizonten der standardillustrierenden Aufgaben und anderen unterrichtspraktischen Formaten.

(a) Unklarheiten zu den Begriffen Argument und Argumentation

Im Geographieunterricht ist das Einnehmen verschiedener Perspektiven auf den Raum und die mit ihm verbundenen Fachkonzepte zentral. In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife heißt es dazu: Hier wird „[d]urch Kommunikation Raum zum Gegenstand von Verhandlungen. In der Artikulation und durch den Austausch von Argumenten erfolgt die Rekonstruktion (Nachvollziehen), Dekonstruktion (Hinterfragen) und Neukonstruktion (Neuformulieren) von Raum. [...] Dies betrifft insbesondere Fragen des Verhältnisses von Mensch-Umwelt, [...] die einer Aushandlung bedürfen“ (DGfG, 2024, S. 43). Doch auf welcher Grundlage oder durch welche methodischen Vorgehensweisen dieser Austausch von Argumenten systematisch erlernt oder umgesetzt werden kann, bleibt in den bildungspolitischen Vorgaben bislang offen. Ein nötiger Argumentbegriff als grundlegende Analysestruktur bleibt den Schülerinnen und Schülern verborgen. So bleibt auch der verwendete Begriff der „Argumentationsfiguren“ (DGfG, 2020, S. 22) funktionslos. Burkard et al. (2021) geben zu bedenken, dass das Argumentieren ohne die Kenntnisse über die Grundstruktur letztlich oberflächlich bleibt. Allein die Definition des Operators „Begründen“ (DGfG, 2024, S. 58), die eine „argumentativ schlüssige“ Darstellung fordert, muss vor diesem Hintergrund vage bleiben und kann lediglich als intersubjektive Nachvollziehbarkeit für die Darstellung von fachlichen Inhalten gedeutet werden.

Bereits in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2020) wird für den Kompetenzbereich Kommunikation im Anforderungsbereich II an die Schülerinnen und Schüler eine ähnliche Anforderung gestellt, die es eigentlich unumgänglich macht, sich stärker mit den Strukturen eines Arguments zu beschäftigen: Die Schülerinnen und Schüler sollen die „logische, fachliche und argumentative Qualität von Aussagen analysieren und vergleichen [können]“ (DGfG, 2020, S. 31). Der „Geographieunterricht beschränkt sich also nicht auf zweifelsfreies oder eindeutiges Sachwissen, sondern bezieht verschiedenartige Gedankengänge und Argumentationsfiguren mit ein (z. B. bei Abwägung von Interessen und Behandlung von Konflikten in der Planung, bei der Erklärung und Einschätzung von Naturrisiken, Begründung von Prognosen etc.)“ (DGfG, 2020, S. 22). Wie sich eine Förderung der Analysekompetenz zur argumentativen Qualität aus dem Anforderungsbereich I ergeben soll, der die Wieder-

gabe von „Sachverhalte[n] unter Verwendung von Fachsprache“ fokussiert, bleibt offen. An dieser Stelle wird für die Kompetenzbereiche auf mögliche spezifische Kompetenzmodelle verwiesen (DGfG, 2020, S. 31; s. Tab. 1 in Abschnitt 3).

Aufbauend auf den dargelegten Standards der Sekundarstufe I ist es in der Oberstufe das Ziel im Kompetenzbereich Urteilen, „dass mehr und komplexere Argumente mit Belegen herangezogen werden und dass zudem eigene Standpunkte faktisch und ethisch differenzierter begründet und umfassender gegen sachliche Kritik verteidigt werden“ (DGfG, 2024, S. 32). Wodurch zeichnen sich Argumente aus? Wann sind diese komplex? Durch mehr Perspektiven? Durch mehr Gründe? Bezieht sich das Wort „Beleg“ auf die Materialnutzung aus Medien oder auf Teile des Argumentbegriffs? Was kennzeichnet eine differenzierte Begründung? Zudem bleibt unklar, warum der eigene Standpunkt trotz sachlicher Kritik eher verteidigt und gegebenenfalls wider besseren Wissens beibehalten werden sollte. Der angegebene Zweck der Urteilsbildung könnte schließlich auch und gerade dadurch erreicht werden, dass anhand der neuen Erkenntnis im eigenen Wissens- und Wertegefüge bestehende Standpunkte überdacht und gegebenenfalls verändert werden.

In den geltenden Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geographie (EPA, 2005) ist als einzige mögliche Aufgabenart eine materialgebundene Problemerörterung mit Raumbezug festgesetzt (KMK, 2005, S. 7), wobei auf ein Sachurteil ein Werturteil folgt. Dieses wird dann mit der persönlichen Stellungnahme abgeschlossen. Als Gütekriterien werden hier hinsichtlich des Argumentierens die Breite und Mehrperspektivität der Argumentation, situationsbezogene Argumentations- und Urteilsfähigkeit, die Differenziertheit der Argumentation und Ansätze zur kritischen Reflexion angegeben (KMK, 2005, S. 8 f.); unterrichtliches Vorwissen ist argumentativ zu belegen (KMK, 2005, S. 25). Somit genießen auch die hier angegebenen Gütekriterien eine bedeutende Offenheit, wenn die Qualität von Argumentationen bewertet werden soll.

(b) Verwendung von Wertmaßstäben

Im Geographieunterricht mündet das Fachwissen häufig in Fragestellungen, die eine Raumbewertung aus verschiedenen Perspektiven fordern. Für geographische Fragestellungen werden die Perspektiven unter Bezugnahme auf Wertmaßstäbe umgesetzt. Im Unterricht werden dazu zumeist Nachhaltigkeit, Naturschutz, Gerechtigkeit oder Menschenrechte bemüht. Dadurch werden normative Aussagen darüber getroffen, dass etwas der Fall sein oder auch nicht sein soll. Es entsteht ein Geltungsanspruch auf Richtigkeit, der Verhaltensweisen oder Entscheidungen normativ einordnet. Besondere Aufmerksamkeit im Fachkonzept genießt der Begriff der Nachhaltigkeit: „Das ethische Kriterium Nachhaltigkeit gibt eine Antwort darauf, welche Verpflichtung wir bei der Nutzung materieller und immaterieller Ressourcen gegenüber allen heute lebenden Menschen und gegenüber zukünftigen Generationen haben“ (DGfG, 2024, S. 47). Gegenüber den fachlichen Aussagen zu systematischen Beziehungen als Tatsachenbehauptungen tritt an die Stelle des Wahrheitsbegriffs nun der Begriff der Richtigkeit im Sinn der festzusetzenden Definition des Wertekonzepts und seiner voraus-

gesetzten Anerkennung. Die Frage nach dem Verhältnis von Sein und Sollen stellt sich im Geographieunterricht besonders markant in Fragestellungen nach der scheinbaren Verantwortung des Menschen gegenüber der zumeist als schutzbedürftig wahrgenommenen Universalnatur, hier zumeist im Kontext von Nachhaltigkeitsfragen (Kucharyk, 2015). Dass der Anspruch der Schulgeographie, Leitfach für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu sein, bislang nicht eingelöst wurde und es stattdessen eine Verschiebung von Fachwissen hin zu moralischen Urteilen und Handlungsvorschriften gibt, zeigt Bagoly-Simó (2022). Die nicht selten implizit bleibenden normativen Prämissen suggerieren für die Konklusion eine allgemeingültige Sachlichkeit, die im Kontext von Entscheidungsfragen zur Nachhaltigkeitsdebatte und der dahinterstehenden Frage „Wie wollen wir leben?“ nicht eingelöst werden kann. Dabei wäre ein strukturierter Aufdecken von nötigen Prämissen durch die Rekonstruktion von Argumenten und die dadurch ermöglichte Prüfung der Stärke der Begründung ein echter Beitrag zu einem „vertieften Reflektieren“ (DGfG, 2024, S. 31) und zur „mündigen gesellschaftlichen Teilhabe“ (DGfG, 2024, S. 43 f.). Zusätzlich wird daran auch die Unterscheidung von Sachaussagen und Werturteilen explizit (Podes, 2024). Um dies zu gewährleisten, müssen allerdings Grundbegriffe der Argumentanalyse eingeführt werden, wie sie im Kompetenzmodell von Burkard et al. (2021) oder in der Analyse von Kazmaier & Lanius (2023) aufgeführt sind.

Für die Schülerinnen und Schüler gelten häufig sehr allgemeine Aufforderungen, sich vertieft mit den genutzten Wertmaßstäben zu beschäftigen. Es sind Aufgabenstellungen, wie bspw. „zur Reflexion über genutzte Kriterien anzuregen“ (DGfG, 2024, S. 47) oder „Urteile und Denkmuster kritisch zu hinterfragen“ (DGfG, 2024, S. 6). Der angewendete Wertmaßstab gilt dabei als Kriterium, dem unterschiedliche Normen als Grundlage einer Zielvision dienen können. Somit reicht eine allgemeine Zuordnung zu einem der möglichen sozialen, juristischen, ethischen, moralischen, ökonomischen und ökologischen Wertmaßstäbe oder deren Wechsel in der Betrachtung nicht aus. Die so entstehenden Aussagen bleiben oberflächlich. Stattdessen müssten als Grundlage der Reflexion ebenso die Argumentstrukturen in ihren einzelnen Bestandteilen und Funktionen analysiert werden. Wenn es das Ziel ist, möglichst tiefgründig über genutzte Kriterien im Unterricht nachzudenken, ist es nötig, die zugrunde liegende Definition mit ihrem Zweck offenzulegen. Ebenso gilt es, eine mögliche Vielfalt des Wertmaßstabs verbunden mit ihrem jeweiligen Zweck anzuerkennen und zu hinterfragen. Die konkreten Zielsetzungen, die mit den angewendeten Normen einhergehen, werden selten von den Lernenden selbst thematisiert. Zumeist sind ihnen diese nicht bewusst. Umso wichtiger ist das Hinterfragen der Lehrkraft durch das konkrete Aufzeigen der verdeckten normativen Zielsetzungen durch das Sichtbarmachen einer Argumentstruktur und deren Definitionsgrenzen.

(c) Argumentstrukturen in Erwartungshorizonten

In den Bildungsstandards sind neben den Ausführungen zu den Kompetenzbereichen und Standards auch standardillustrierende Aufgaben enthalten. In ihren Erwartungshorizonten findet sich trotz geeigneten Materials ebenso wenig Klarheit zur konkreten

fachlichen Tiefe, Darstellung möglicher Argumente und dabei anwendbaren Wertmaßstäben oder der argumentativen Güte. In einer Aufgabenstellung heißt es: „Der Tourismus in den Alpen ist auf den Einsatz von Schneekanonen angewiesen. – Bewerte diese Aussage und nimm persönlich Stellung dazu“ (DGfG, 2020, S. 53). Die zu erwartende Schülerleistung bleibt denkbar allgemein und gibt keinerlei Hinweise zur Prüfung der argumentativen Qualität: „Je nach Wertmaßstab und Perspektive kann die Aussage ‚Der Tourismus in den Alpen ist auf den Einsatz von Schneekanonen angewiesen‘ unterschiedlich bewertet werden. Die eigene Position soll durch Abwägung der unterschiedlichen Auswirkungen, die Offenlegung des Wertmaßstabs sowie potenziell durch Festlegung von Grenzwerten oder Diskussion alternativer Tourismusformen im Alpenraum argumentativ abgesichert sein“ (DGfG, 2020, S. 53). Ein ähnliches Bild zeigt auch der Erwartungshorizont der erwarteten Schülerleistung zur Aufgabenstellung „Führt nach Abschluss des Rollenspiels in eurer Klasse erneut eine Meinungsumfrage [zu einem Tropenholzboykott] durch. Begründet eure Meinung. Vergleicht die beiden Ergebnisse eurer Meinungsumfragen“ (DGfG, 2020, S. 83). In der erwarteten Antwort heißt es: „Die Vertreter stimmen ab, nachdem sie sich genauer mit den Argumenten, auch aus der Sichtweise verschiedener Personen und Perspektiven auseinandergesetzt haben. Sie begründen ihre jeweilige Meinung und reflektieren die Ergebnisse der beiden Meinungsbilder“ (DGfG, 2020, S. 83). Neben solchen sehr allgemeinen Zusammenfassungen in den Erwartungshorizonten finden sich zu anderen Aufgabenstellungen ebenso einzelne Sammelbegriffe zu homogenen Wertungen wie positiv/negativ für „die“ Natur, „die“ Bevölkerung, welche gegebenenfalls tabellarisch als Pro- oder Contra-Argument etikettiert sind, eine von der These losgelöste Sammlung an möglichen Gründen oder teils auch nur einzelne Begriffe, wo insgesamt verdeckt bleibt, für welche konkrete These eigentlich argumentiert wird. Neben unterrichtspraktischen Gedanken, die eine konkrete Antworterwartung zwingend nötig machen, ist es nicht zu vernachlässigen, dass die Bildungsstandards eine lenkende Funktion für die Umsetzung des Faches besitzen. Durch den Vorbildcharakter könnten die Aufgabenbeispiele mit ihren Musterlösungen genutzt werden, um eine konkrete Förderung der argumentativen Kompetenzen aufzubauen.

So kann sich auch ein Blick in unterrichtspraktische Beispiele lohnen, um einen Einblick in die Förderung der Argumentationskompetenz zu bekommen: In den didaktischen Methodenbüchern für den Geographieunterricht stehen stellvertretend für die Förderung des Argumentierens das Finden und Ausdifferenzieren von Gründen sowie Erklärungen oder der Perspektivwechsel im Fokus, beispielsweise mit der Argumentationswippe (Tumbrink, 2018), dem Wertequadrat (Vankan et al., 2008), in der Argumentationssonne (Kuckuck, 2012), dem Meinungsstrahl (Mayenfels & Lücke, 2012) oder gar dem Lebensliniendiagramm (Schuler, 2013). Speziell die Argumentationswippe erfreut sich großer Beliebtheit zur Gewichtung von Argumenten; diese ist auch online visualisiert und nutzbar (Wicke-Arndt, 2022). Nutzt man die Argumentationswippe, um „Argumente“ graduell zu gewichten, wird schnell klar, dass es eher eine beliebige Sammlung an mehr oder minder ausdifferenzierten Begriffen oder bestenfalls Gründen darstellt, die in einen willkürlichen Kontext von Pro und Contra gestellt

werden, wenn nicht zusätzlich konkrete Kriterien der Gewichtung offengelegt werden. Hinzu kommen banale Auszählungen und Sehgewohnheiten, die eine intensive Reflexion über das Medium selbst bei der Nutzung zwingend nötig machen.

In den unterrichtspraktischen Beispielen zeigen sich häufig ähnliche Herausforderungen, die bereits im Rahmen der Bildungsstandards angesprochen wurden: Auch hier wird der Begriff des Arguments synonym zu Begründung, Grund oder Wertung verwendet, ähnlich wie von Burkard (2021) gezeigt. Ein strukturierter Argumentbegriff wird genauso wenig wie in den Bildungsstandards des Faches im Material der unterrichtspraktischen Beispiele eingeführt oder verwendet. Steht ein unscharfer Alltagsbegriff zur Argumentation im Vordergrund, „fehlen aber spezifische, systematische argumentative Kompetenzen [und es] besteht die Gefahr, dass das Argumentieren oberflächlich, begrifflich unscharf, bloß additiv und ggf. fehlerbehaftet bleibt“ (Burkard et al., 2021, S. 3). Die in diesem Abschnitt aufgeführten Beispiele zeigen, dass es im Geographieunterricht für ein Auseinandersetzen mit Argumenten hinsichtlich der Passung von Prämissen und Konklusion keinerlei Kultur gibt. Auch das systematische Einschätzen der Qualität der Argumente hat im Geographieunterricht über die wahrgenommene fachliche Richtigkeit einer Aussage hinaus und ihre subjektive Überzeugungskraft als Qualitätsmerkmal keinen Stellenwert.

Die Frage, wie mit dem Argumentieren im Geographieunterricht umgegangen werden soll, mündet in der Überlegung, zu welchem Zweck es stattfindet: Ist es das Aufzeigen von Argumentstrukturen, um ein tieferes Verständnis deduktiver oder nicht deduktiver Schlüsse zu ermöglichen? Eine Analyse von Bildungsstandards, EPA und unterrichtspraktischen Beispielen zeigt, dass das Argumentieren im Geographieunterricht primär auf die Verortung des eigenen Standpunktes und das Überzeugen anderer abzielt. Dabei gibt es keinen erkennbaren systematischen Aufbau einer argumentationstheoretisch fundierten Argumentationskompetenz. Es ergeben sich eine Reihe an Herausforderungen durch begriffliche Unklarheiten, die bereits bei dem Begriff des Arguments beginnen und eine Kompetenzentwicklung eher erschweren. Auch die Formulierung der Qualitätsmerkmale einer geographischen Argumentation ist sehr offen gestaltet, hinzu kommen Unklarheiten bei den Wertmaßstäben und ihrer Reflexion. Ein kriteriengeleitetes Argumentieren oder Rekonstruieren von Argumenten und Argumentationen mit dem Ziel der Urteilsbildung ist jedoch weder in den bildungspolitischen Vorgaben noch in den Methodenbeiträgen zum Argumentieren etabliert.

3 Förderung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht

Wir argumentieren alle – jeden Tag – und legen damit zu strittigen Fragen unser Verständnis zur Welt offen oder suchen nach den „besten“ Lösungen und treffen Entscheidungen. So ist bei den Schülerinnen und Schülern bereits ein implizites Verständnis von Argumenten und Argumentationen aus ihrem Alltag vorhanden, das es gilt, im Fachunterricht explizit zu machen, zu strukturieren und in den Definitionen zu konkret-

tisieren. In den Bildungsstandards wird bereits zur weiteren Konkretisierung der Kompetenzentwicklung auf die entsprechenden Kompetenzmodelle für den Geographieunterricht verwiesen. Das Kompetenzmodell der Argumentationskompetenz (Budke et al., 2010a) zeigt mögliche Entwicklungsstufen anhand von möglichen spezifischen Gütekriterien auf (Tab. 1). Es werden als Qualitätsmerkmale für Argumente und Argumentationen Relevanz, Gültigkeit, Eignung, Adressatenbezug und Komplexität (Ausdifferenzierung, Vernetztheit, unterschiedliche Perspektivität) genannt (Budke et al., 2010a, S. 183).

Tabelle 1: Stufen der produktiven und rezeptiven geographischen Argumentationskompetenz im Schriftlichen (erstellt auf der Grundlage von Budke et al., 2010a, Fettdruck zeigt die angestrebte Art der Äußerung oder zu analysierenden Äußerung, Kursivdruck zeigt mögliche Gütekriterien)

	Produktiv	Rezeptiv
1	Schüler äußern zu einem geographischen Sachverhalt ihrer Meinung , ohne diese jedoch zu begründen.	Schüler erkennen, dass eine Meinung zu einem geographischen Problem geäußert wird.
2	Schüler äußern zu einem geographischen Sachverhalt ihrer Meinung und können diese auch begründen , jedoch mit überwiegend ungeeigneten, nicht relevanten und ungültigen Argumentationen (z. B. wegen fehlenden Fachwissens). Sie beziehen ihre Argumentation nicht auf den vorgegebenen Adressaten.	Schüler erkennen, dass eine begründete Meinung zu einem geographischen Problem geäußert wird. Die Güte der Argumente können sie jedoch größtenteils nicht beurteilen.
3	Schüler äußern zu einem geographischen Sachverhalt ihrer Meinung und können diese mit überwiegend geeigneten, relevanten und gültigen Argumentationen begründen . Sie berücksichtigen den Adressaten ihrer Argumentation in angemessener Weise . Ihre Argumentation ist sehr einfach und berücksichtigt nur eine Perspektive .	Schüler erkennen, dass eine begründete Meinung zu einem geographischen Problem geäußert wird. Die Güte einfacher Argumente können sie anhand der Kriterien Relevanz, Eignung, Gültigkeit und Adressatenbezug größtenteils richtig beurteilen
4	Schüler äußern zu einem geographischen Sachverhalt ihrer Meinung und können diese mit überwiegend geeigneten, relevanten und gültigen Argumentationen begründen . Sie berücksichtigen den Adressaten ihrer Argumentation in angemessener Weise . Ihre Argumentation ist komplex und berücksichtigt mehrere Perspektiven .	Schüler erkennen, dass eine begründete Meinung zu einem geographischen Problem geäußert wird. Die Güte komplexer Argumente können sie anhand der Kriterien Relevanz, Eignung, Gültigkeit und Adressatenbezug richtig beurteilen

Im Nachfolgenden wird die schriftliche Argumentationsform im Geographieunterricht betrachtet. Das Kompetenzmodell zur Einschätzung der schriftlichen Qualität des Argumentierens entstand unter Bezugnahme auf den Europarat (2001) und das Toulmin-Schema. Nach Ansicht der Autor:innen sei das Schema durch seine Feinstruktur, die graduelle Abstufungen zulässt, ausdifferenzierter gegenüber anderen Argumentationstheorien, die sich nur auf Beleg, Geltungsbeziehung oder Schlussfolgerung beziehen würden (Budke et al., 2010a, S. 182). Folglich eigne es sich auch für eine differenzierte Argumentation, wie diese in den bildungspolitischen Grundlagen gefordert wird. Durch die Entwicklung dieses Kompetenzmodells (Budke et al., 2010a) wurde ein

Grundstein für ein Forschungsfeld gelegt, das dem Argumentieren und der Urteilsbildung im Geographieunterricht Sichtbarkeit verliehen hat. Wie sich dieses Modell konkret auf der toulminschen Grundlage ableiten lässt, ist nicht dargelegt. Allein von welchem Argumentbegriff im Kompetenzmodell auszugehen ist, bleibt ebenso vage wie bereits in den Bildungsstandards beschrieben. Budke et al. (2010a, S. 183) thematisieren zwar die Wichtigkeit der Klarheit der Argumentstruktur als Behauptung, Belege und Schlüsse für die Lernenden, nehmen diese aber nicht explizit in das Kompetenzmodell auf. Eine weitere Differenzierung als die Benennung der Begriffe erfolgt nicht. Ebenso werden diese in keinen konkreten Zusammenhang zum Toulmin-Schema gestellt.

Diese Lücke kann durch die Einführung eines dreigliedrigen Argumentbegriffs geschlossen werden (Pfister, 2015, S. 19). Dieser basiert auf Aussagen, die in einen funktionalen Zusammenhang gestellt werden. Eine Aussage kann wahr oder falsch sein und wird typischerweise von einer Person, die sie behauptet, für wahr gehalten. Werden Aussagen mithilfe von weiteren Aussagen begründet, indem sie in einen Zusammenhang gestellt werden, können diese als Behauptung und Begründung (soll Grund liefern) bezeichnet werden (Pfister, 2015, S. 19):

Ein Argument ist eine Verknüpfung von Aussagen derart, dass die einen Aussagen (die Prämissen) eine andere (die Konklusion) begründen. [...] Es ist dabei wichtig zu beachten, dass die Ausdrücke ‚Prämissen‘ und ‚Konklusion‘ bestimmte Funktionen bezeichnen, die eine Aussage in einem Argument ausübt. Eine Aussage ist an und für sich keine Prämisse oder eine Konklusion, sie ist dies nur als Teil des Arguments. Somit kann die Konklusion aus einem Argument auch die Prämisse in einem anderen sein. (Pfister, 2015, 20 f.)

Hinzu kommt als Drittes die Stützungsbeziehung zwischen den Prämissen und der Konklusion. Auch über diese Stützungsbeziehung können Aussagen, etwa hinsichtlich ihrer Struktur und ihrer Plausibilität, formuliert werden. Pfister (2015) beschreibt entlang der dreigliedrigen Argumentstruktur mögliche Vorgehensweisen zur Rekonstruktion von Argumenten und betont dabei, dass das Ergebnis jeweils eine mögliche Rekonstruktion des betreffenden Arguments sei, je nach Interpretation aber auch andere denkbar sind. Auch Betz (2020, S. 48) beschreibt solche Interpretationsentscheidungen als bedeutenden Teil der Rekonstruktion von Argumenten. Franzen et al. (2023) geben eine verständliche Einführung zu den Kernbegriffen und Vorgehensweisen der Argumentanalyse, die zwar ursprünglich für den Philosophieunterricht entwickelt wurde, sich aber als Grundlage ebenso auch für andere Fächer eignen kann. Zudem sind zahlreiche Übungsaufgaben in unterschiedlichen Niveaustufen enthalten.

Das Kompetenzmodell von Budke et al. (2010a) gibt in der angedachten Entwicklung der schriftlichen Argumentationskompetenz einzelne Stufen mit Gütekriterien vor. Die Eignung der Gütekriterien, die die Qualität von Argumenten nachweisen sollen, wird mit der nötigen Konkretisierung im Rahmen der festzusetzenden Bereichsspezifität in Anlehnung an Toulmin (2003, S. 48) begründet. Neben dem Argumentbegriff wird ebenso der Begriff der Argumentation im Kompetenzmodell verwendet. Die Beziehung zwischen diesen wird nicht dargestellt. Die Bereichsspezifität bezieht sich allerdings nicht auf die Struktur des Arguments selbst, sondern fokussiert den inhaltlichen Argu-

mentationsraum, in dem die verwendeten Gründe gelten (s. Abschnitt 4). Möchte man als Qualitätskriterium die formale Passung der Prämissen zur Konklusion für ein Argument prüfen, stellt sich die Frage nach formal logischen Schlüssen. Bereits die Grundzüge des logischen Schließens können helfen, Aussagen, Begründungen und letztlich auch ganze Argumentationen einerseits nachvollziehen zu können, aber andererseits auch tatsächlich systematisch und kritisch reflektieren zu können. Dies wird von den Bildungsstandards des Faches vielfach gefordert und es kann zur wissenschaftsprädeutischen Bildung beitragen (DGfG, 2024, S. 6). Bislang gibt es im Geographieunterricht für ein solches Vorgehen keine etablierte Kultur. Demgegenüber stehen Hemmnisse in der schulischen Praxis: erstens, dass in der Sekundarstufe I häufig fachfremd unterrichtet wird, zweitens, dass das Argumentieren als eigenes Themenfeld kein Teil der Ausbildung der Lehrkräfte ist, und drittens die knapp zur Verfügung stehende Unterrichtszeit. Diese Herausforderungen sind bei den derzeitigen Studentafeln nur durch ein fächerübergreifendes gemeinsames Verständnis des Argumentierens lösbar. Für ein solches Vorgehen ist allerdings eine gemeinsame bildungspolitische Grundlage nötig (s. Abschnitt 2).

Neben dem Argumentbegriff und den Gütekriterien hat auch der Meinungsbegriff einen zentralen Stellenwert im Kompetenzmodell: Ist Meinung hier gleichzusetzen mit einer Argumentation? Welche Art von Geltungsanspruch wird erhoben? Sind Argumente und Argumentation synonym zu sehen? Wann werden Aussagen zu einem Argument? Durch welche funktionalen Verbindungen zeichnen sich diese Argumente aus? Gibt es unterschiedliche Arten von Argumenten? Kazmaier & Lanius (2023, S. 151) beschreiben dies im vergleichbaren Kontext der Deutschdidaktik als Kompetenzaufbau auf einer „Leerstelle“, denn „[e]ine theoretische Basis für die Bestimmung dessen, was ein Argument ausmacht, wird entweder still vorausgesetzt oder für irrelevant befunden.“ In der Philosophie wird allgemeiner von „Aussagen“ anstatt von „Meinungen“ gesprochen, um ein Argument in seine strukturellen Teilebereiche zu zerlegen und später auf seine Funktionen prüfen zu können, sodass ein Urteil zur Qualität eines Arguments möglich wird (u. a. Pfister, 2015; Betz, 2020; Burkard et al., 2021).

Eine Abkehr vom Meinungsbegriff würde für dieses Modell einen Mehrwert bringen. Wenn der Wissensbegriff nicht gänzlich zugunsten eines breit aufgestellten Meinungsbegriffs abgelehnt wird (Klein, 1985, S. 211), wäre eine Definition des Meinungsbegriffs, vor allem als Abgrenzung zum (Fach-)Wissen, für die wissenschaftsprädeutische Ausbildung hilfreich. Erkenntnistheoretisch können Meinung, Wissen und Glauben als unterschiedliche Formen des Fürwahrhaltns klassifiziert werden (Rahmsdorf, 2023, S. 213). Wenn also die Lernenden im Geographieunterricht nach ihrer Meinung zu Klimaschutzmaßnahmen in der Stadt gefragt werden, hat dies im Kompetenzmodell den gleichen Stellenwert wie die wissenschaftliche Argumentation eines Klimatologen des Potsdamer Instituts für Klimafolgenforschung (PIK) oder des unwissenschaftlichen und stark umstrittenen Europäischen Instituts für Klima und Energie (EIKE), solange die Darstellung ähnlich „komplex“ erfolgt. Wodurch zeichnet sich diese Komplexität aus? Warum sollten zudem komplexe Meinungen immer besser sein? Kann eine Gewichtung nicht auch wenig komplexe Argumente/Meinungen vor-

ziehen? Oder wie ist es zu deuten, wenn die Komplexität zugunsten des Adressaten reduziert wird? Bereits diese begriffliche Offenheit von „Meinung“, „Wissen“, „Argument“, „Begründung“ kann zu Unklarheiten führen.

Zusammenfassend zeigt dieser Abschnitt ähnliche begriffliche Herausforderungen und Inkonsistenzen im Kompetenzmodell der Argumentationskompetenz, wie sie bereits in der Analyse der Bildungsstandards für das Fach Geographie deutlich wurden. Auch hier bleiben Schlüsselbegriffe ungeklärt. Stattdessen werden, wie von Toulmin (2003, S. 154–156) gefordert, bereichsspezifische Gütekriterien explizit gemacht und im Kompetenzmodell ausgewiesen. Diese werden im nachfolgenden Abschnitt analysiert.

4 Anwendungen des Toulmin-Schemas in der Geographiedidaktik

Die Operationalisierung der Argumentationskompetenz im Geographieunterricht basiert explizit oder implizit auf der allgemeinen Annahme, dass es beim Argumentieren um das Vertreten unterschiedlicher Geltungsansprüche geht, wobei die Güte eines Arguments durch seine Überzeugungskraft definiert wird (Kopperschmidt, 2000, S. 59). Kopperschmidt (2000) und Kienpointer (1992) sehen das Überzeugen des Gegenübers als das Einlösen von Argumentationsqualität. Dies rückt den Begriff der Geltungsbeziehung in einen sozialen Fokus und es wird eine Wertung mit dem Auditorium anlässlich der Überzeugungskraft ausgehandelt (Simon, 2006, S. 108). Dieses Verständnis findet sich ebenso bei Toulmin (2003), wodurch sein entwickeltes Schema als Gegenentwurf zu formalen Argumentationsanalysen verstanden werden kann.

Zur Qualitätsanalyse von Einzelargumenten hat sich das Argumentationsschema von Toulmin (2003, S. 103) in der deutschsprachigen geographiedidaktischen Forschung als theoretische Grundlage durchgesetzt (Budke et al., 2010b; Budke, 2012; Kuckuck, 2014; Budke et al., 2015; Uhlenwinkel, 2015; Kuckuck, 2015; Kulick, 2015; Budke et al., 2020). Die Darlegung der Entscheidung zur Nutzung des Schemas wird vor allem auf die bereits vielfältige Anwendung in anderen Arbeiten gestützt.

Das Argumentationsschema von Toulmin suggeriert einen einfachen und klar strukturierten Zugang. Gleichermassen scheint es für Lehrende und Lernende einen fast intuitiv verständlichen, messbaren Ankerplatz zur Qualität der verschiedenen Argumente und Gegenargumente im Dschungel der mehrperspektivischen Raumbewertung für strittige Entscheidungsfragen zu bieten. So können die in den bildungspolitischen Dokumenten geforderte geographische Faktizität, Mehrperspektivität, Ausgewogenheit und Plausibilität für eine Argumentation gewissermaßen passend für das Toulmin-Schema gemacht werden. Dabei bilden einzelne Argumente (also einzelne Schemata) den Ausgangspunkt, die dann möglichst strukturiert verbunden werden oder in ihrer Ausführung mitunter auch selbst weitere sich daran anschließende (Gege-)Argumente oder deren Teile enthalten können, um dann ein neues Argument zu bilden.

Eine Interpretation des Toulmin-Schemas ist in Abbildung 1 illustriert. Im Geographieunterricht stehen strittige Fragen der Raumnutzung im Fokus, wobei zu diesen Fragestellungen in ihrer Beantwortung auf ein allgemeines geographisches Fachwissen der konkrete Raumbezug mit den vorliegenden Fakten aus dem Material, verschiedenen (antizipierten) Perspektiven mit ihren Interessen und ggf. verschiedenen Wertmaßstäben ein mehrperspektivisches Urteil mit einer abschließenden Stellungnahme gefordert ist (KMK, 2005). Man könnte nun meinen, das Toulmin-Schema (2003, S. 103) eigne sich hervorragend für die formulierten Ansprüche einer Raumbewertung, denn im Rahmen des thematisch-regionalen Ansatzes des Geographieunterrichts lassen sich die Felder durch das Parallelisieren von allgemeinen fachlichen Grundlagen und dem vorliegenden Raumbeispiel fast wie bei einem Puzzle ausfüllen (s. Abb. 1). In dieser Art der geographischen Anwendung wird das Toulmin-Schema als „assoziativer Begründungssuchraum“ verstanden. Das Toulmin-Schema kann aber auch als Strukturierungshilfe des eigenen Wissens oder für den nachfolgenden, zu schreibenden Text genutzt werden (Budke & Kuckuck, 2020). Dabei verstehen sich die Strukturelemente als assoziative Anregung zum Finden von Begründungen. Gleichzeitig ist es für die Schülerinnen und Schüler eine Erinnerung, ihre Aussagen mit Fakten aus dem Material zu belegen und die Aussage mit weiterem Wissen zu begründen. Auch das Suchen nach Einschränkungen kann zu einem mehrperspektivischen Blick in und zwischen den beteiligten Akteursgruppen anregen.

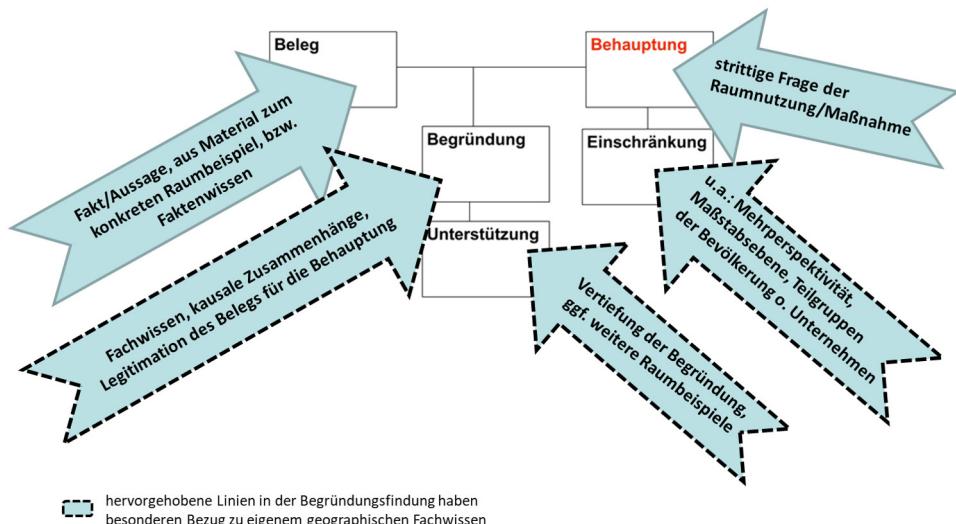


Abbildung 1: Darstellung einer möglichen Interpretation des Toulmin-Schemas in der Anwendung für geographische Fragestellungen zur Begründungsfindung

In der geographiedidaktischen Forschung wird der Argumentbegriff mit dem Toulmin-Schema meist gleichgesetzt. Mit dem Ausfüllen möglichst aller „Kästchen“ (Behauptung, Beleg, Begründung, Unterstützung, Einschränkung) wird die Vollständigkeit zum

Indikator der Überzeugungskraft und somit auch zur Güte des Arguments (Budke & Uhlenwinkel, 2011, S. 112; Budke et al., 2015, S. 288; Kulick, 2015, S. 55; Felzmann & Laub, 2019, S. 9; Budke, 2021, S. 6; Klumparendt & Nöthen, 2024, S. 45). Felzmann & Laub (2019, S. 9) sehen aufgrund der weiteren Elemente im Schema von Toulmin gar die Weiterentwicklung und Anwendung des praktischen Syllogismus. Als besondere Problemfelder in Argumentationen von Schülerinnen und Schülern beschreiben Budke et al. (2010a, S. 181) unbegründete Behauptungen und unvollständige Argumente. Lehrkräfte versäumen die Korrektur besonders von formalen Argumentationsfehlern häufig (Kulick, 2015, S. 371). „Formal“ bleibt hier undefiniert, allerdings legen weitere Ausführungen das unvollständige Ausfüllen der Argumentstruktur nahe, die im Toulmin-Schema bereitgestellt wird (Kulick, 2015, S. 398). Auch im Forschungsbereich zum ethischen Urteil in der Geographiedidaktik wird unter einer Förderung des Argumentierens zumeist eine Verbesserung der Begründung verstanden (Applis, 2018, S. 35). Wodurch sich diese Verbesserung auszeichnet, wird nicht gesagt.

Schlamelcher & Fögele (2023) stellen eine Unterrichtssequenz auf der Grundlage des Toulmin-Schemas dar, mit der die Schülerinnen und Schüler evidenzbasiert und stichhaltig argumentieren lernen sollen. In dem unterrichtspraktischen Entwurf betonen Schlamelcher & Fögele (2023, S. 34) sowohl die besondere Eignung des Toulmin-Schemas als auch die Eignung der 3B-Regel, die hier als „Behaupten, Begründen, Beispiel“ dargestellt wird, um „faktische Argumente für den Klimawandel zu entwickeln und Aussagen von Klimawandelleugnern in sozialen Netzwerken stichhaltig widerlegen zu können“. Die 3B-Regel wird in geographiedidaktischen Zeitschriften mitunter als strukturgebende Hilfestellung oder auch als erleichterndes Differenzierungselement für den Unterricht angeführt, da hier „nur“ drei Bestandteile im Gegensatz zum Toulmin-Schema ausgefüllt werden müssen. Die Beziehungen zwischen den Elementen und deren Güte bleiben unklar. So ist die Gefahr groß, dass einzige einzelne Aussagen stehen bleiben und schlussendlich nicht von einem Argument gesprochen werden kann. Wie und ob auf diese Weise die Stichhaltigkeit der aufgestellten Argumente nachgewiesen werden soll, wird letztlich nicht aufgelöst. Es bleibt fraglich, ob „stichhaltig“ nicht eher als Synonym für den Grad der subjektiven Überzeugungskraft gesehen wird. Unter der Überschrift „Analyse von Argumenten“ (Schlamelcher & Fögele, 2023, S. 37) sollen die Schülerinnen und Schüler nach einer Beschreibung eines Posts eine der beiden Argumentstrukturen ausfüllen. Woher das Wissen zum Erstellen oder zur Rekonstruktion einer These kommt oder was diese definiert, bleibt offen. Warum anschließend Klimaskeptiker charakterisiert werden sollen, was dann in eine stereotype Zuordnung des Posts mündet und wie dies zum Erlernen von stichhaltigem Argumentieren beiträgt, bleibt ebenso fragwürdig. Weitere Aufgabenstellungen fokussieren eine Entwicklung von Argumenten mithilfe des Toulmin-Schemas oder die Prüfung der Qualität der Argumentation durch dessen Hilfe (Schlamelcher & Fögele, 2023, S. 39). Eine echte Argumentation zu klassischen Aussagen der Ablehnung des anthropogenen Klimawandels, die sich auf die geringe Menge an Kohlenstoffdioxid in der Luft gegenüber anderen Gasen beziehen oder dass sich das Klima schon immer gewandelt habe und es bereits viel höhere Kohlenstoffdioxidwerte in der Atmosphäre gab, wäre

deutlich zielführender zur Förderung von Fachwissen und zur Findung des eigenen Standpunktes gewesen. Somit bleibt der Beitrag hinter den selbst gesetzten Zielen zurück, die Argumentationskompetenz zu fördern und einen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten. Inhaltlich passend dazu findet sich eine deutlich umfangreichere Argumentationsanalyse zur Diskussion um geplante Eingriffe des Menschen auf das Klima bei Rickels et al. (2011).

Allen oben aufgeführten Unterrichtsentwürfen und Forschungsbeiträgen ist gemein, dass ein Argument vollständig sein muss, was sich durch das Ausfüllen aller Kästchen im Toulmin-Schema zeigt. Ist es assoziativ intersubjektiv nachvollziehbar, dann wird es als „gelungen“ und somit als „gültig“ angesehen. Wird es als besonders gelungen und überzeugend angesehen, dann wird es als „stichhaltig“ bezeichnet. Es wird deutlich, dass hier die Begriffe „Gültigkeit“ und „Schlüssigkeit“ in ein alltags-sprachliches Verständnis übersetzt werden, wodurch sie die Funktion einer systematischen Qualitätssicherung verlieren. Es gibt keine formale Grundlage im Toulmin-Schema, die diese „gültigen Schlüsse“ als Übergang von Prämissen zur Konklusion prüft. Möchte man nun die logische Gültigkeit eines Arguments prüfen, wird man mit diesem Modell enttäuscht werden, denn eine Prüfung der Passung der Prämissen zur Konklusion ist nicht vorgesehen und wird abgelehnt. Stattdessen beschreibt Toulmin (2003, S. 154–156) diese als irrelevant, denn die festzusetzenden bereichsspezifischen Gütekriterien („field-dependence of logical categories“) dienen als Entscheidung in der Praxis: „[...] there is no justification for applying analytic criteria in all fields of argument indiscriminately, and doing so consistently will lead one (as Hume found) into a state of philosophical delirium“ (Toulmin, 2003, S. 163).

5 Gütekriterien und Operationalisierung der Argumentationskompetenz im Geographieunterricht

Im Folgenden sollen die in der Geographiedidaktik verwendeten Gütekriterien als „domänen spezifische Besonderheiten“ diskutiert werden, die nach Toulmin (2003, S. 33–36) bereichsspezifisch definiert und herangezogen werden sollen. Auch hier zeigt sich das Spannungsfeld zwischen der Förderung der Urteilsbildung durch argumentationstheoretische Analysen und dem Ziel, möglichst überzeugend einen Standpunkt zu vertreten. Die folgenden geographischen Gütekriterien sind dem Kompetenzmodell zur produktiven und rezeptiven geographischen Argumentationskompetenz (Budke et al., 2010) entnommen (Tab. 1). Später wurde der Raum- und Kartenbezug hinzugefügt.

Die **Güte der Begründung**, wie sie in der Geographiedidaktik verstanden wird, bleibt auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit und fachliche Richtigkeit beschränkt. Der Begriff der Begründung bleibt undefiniert und wird implizit vorausgesetzt. Durch die fehlende Abgrenzung zur Erklärung eines unstrittigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs als geographischen Sachverhalt entstehen leicht Missverständnisse, da im Kompetenzmodell lediglich zwischen geographischen Sachverhalten und geographischen Problemen je nach Kompetenzbereich unterschieden wird. Nicht selten werden

beispielhafte Argumente zur Illustration angegeben, bei denen offen bleibt, wie diese auf ihre Güte hin bewertet werden sollen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Argumentbegriff immer wieder mit dem Toulmin-Schema gleichgesetzt wird, das selbst jedoch keine Kriterien enthält, was ein gutes oder überhaupt ein vollständiges Argument ist. Somit ist ein zentrales Problem, dass es keine im Toulmin-Schema angelegte kriteriengeleitete Prüfung der Begründungsrelation zwischen Beleg und Behauptung gibt (vgl. dazu auch die Beiträge von Holweger & Dörge sowie Martin in diesem Band).

Insbesondere die Begriffe der **Eignung**, **Relevanz** und **Gültigkeit** werden uneinheitlich verwendet und meist nicht definiert: „Eine Argumentation kann grundsätzlich danach beurteilt werden, ob Belege und Schlussfolgerungen für das zu diskutierende Problem relevant sind“ (Budke et al., 2010a, S. 183). Was „relevant“ dann aber bedeutet, wird nicht geklärt. Zudem werden die drei Begriffe nicht klar voneinander abgegrenzt:

„Ein wichtiges Qualitätskriterium für geographische Argumentationen ist die Gültigkeit der Argumentation, die wesentlich durch Bedingungen realisiert wird. Erst durch die Präzisierung, unter welchen Bedingungen, also wann, wo und für wen das jeweilige Argument gilt, wird die Gültigkeit der Argumentation erreicht, da geographische Argumente selten in jedem Kontext gültig sind.“ (Budke & Kuckuck, 2020, S. 186)

Das folgende Beispiel eines „gültigen Arguments“ dient der Illustration und zeigt die soeben beschriebene unscharfe Verwendung der Begrifflichkeiten auf: „Der gute Ausbau der Infrastruktur kann allerdings auch negative Folgen für die Anwohner haben, falls nicht genügend Maßnahmen gegen die Lärmbelästigung durch Autobahnen getroffen werden.“ Kuckuck & Budke (2020, S. 186) schreiben, „dass der zweite Teil des Satzes die Bedingungen [angibt], unter denen das Argument im ersten Teil gilt“ (Budke & Kuckuck, 2020, S. 186). Was genau das Argument hier ist und was es heißen könnte, dass es „gilt“, wird nicht erklärt. Die Ausführung lässt vermuten, dass der Begriff der Gültigkeit hier im Sinn der Anerkennung der Aussage zu deuten ist. Ungültige Schlüsse werden im Kompetenzmodell von Budke et al. (2010a) durch fehlendes Fachwissen dargestellt, wodurch sich die Bedeutung des Schließens hin zu einer fachlich richtigen Aussage verschiebt. Dort wird das Schließen allein mit dem Vorhandensein von sprachlichen Eigenschaften gleichgesetzt, wie beispielsweise „Mein Fazit ist; aus diesen Gründen; infolgedessen; daraus ergibt sich; Ich komme zu dem Schluss, dass...“ (Budke et al., 2020). Eine weitere formale Prüfung des Schlusses wird nicht angesprochen. Dies ist insofern bedauernswert, als dass es in der Argumentationstheorie nicht nur präzise Definitionen dieser Begriffe gibt, die den tatsächlichen Begründungszusammenhang zwischen Annahmen und These in einem Argument beschreiben, sondern auch Listen konkreter Schlussmuster, die die Bedingungen der Gültigkeit erfüllen, zu finden etwa bei Betz (2020, S. 131–133), und Erklärungen zum Vorgehen etwa bei Franzen et al. (2023).

Der **Grad der Komplexität** wird einerseits durch das Auszählen von „sinnvollen“ Argumenten festgemacht (Budke & Kuckuck, 2020, S. 184). Andererseits wird es im positiven Sinn als „komplex“ gesehen, wenn Pro- und Contra-Argumente in einem

Text integriert werden (Budke & Kuckuck, 2020, S. 184). Budke et al. (2020) zählen zur Förderung der Argumentationskompetenz die Anzahl an Elementen an Argumentstrukturen und Argumenten sowie Bezügen und Fachsprache in Texten aus, wobei eine höhere Anzahl als anzustreben gilt. Inwiefern die Verwendung von mehr (wie auch immer gearteten) Argumenten mit mehr Bezügen und mehr fachsprachlichen Ausdrücken einen höheren Grad an Argumentationskompetenz anzeigen sollte, ist jedoch unklar. Hinzu kommt, dass je nach geographischer Fragestellung ggf. auch eine in diesem Sinn inhaltlich weniger komplexe Argumentationsstruktur deutlich zielführender zur Lösungsfindung beitragen kann.

Die **Mehrperspektivität** wird in den Argumentationen eingesetzt, um die Strittigkeit der Behauptung zu verdeutlichen (Budke et al., 2015, S. 179). Ob es dabei um unterschiedliche Akteursgruppen (Kulick, 2015, S. 157) oder eher um unterschiedliche Wertungen im Sinn einer „multiperspektivischen Meinungsbildung“ (Kulick, 2015, S. 126) des Problems gehen sollte, bleibt offen. Zwar ist Mehrperspektivität ein sinnvolles Ziel in vielen Unterrichtskontexten, aber allein mehr Perspektiven einzubeziehen, ist kein Qualitätsmerkmal von Argumenten. Auch hier fehlt letztlich ein substanzielles Gütekriterium, mit dessen Hilfe man solche multiperspektivischen Argumentationen prüfen könnte.

Der **Adressatenbezug** als Gütekriterium wird schlicht durch eine äußere Form erreicht, wie etwa durch das Erstellen eines Briefkopfs, wenn das Lernprodukt ein Brief ist (Budke & Kuckuck, 2020, S. 183). Andere Beiträge sehen im Adressatenbezug das inhaltliche Anknüpfen an die vermutete Lebenswelt des Gegenübers (Kulick, 2015, S. 371). In jedem Fall ist der Adressatenbezug kein Kriterium, mit dem man prüfen könnte, ob ein Argument tatsächlich eine Begründung darstellt, d. h., ob man aufgrund des Arguments eine bestimmte Überzeugung für wahr halten sollte. Stattdessen ist es ein rhetorisches Mittel, um andere besser überzeugen zu können.

Der **Raum- und Kartenbezug**, der ebenfalls als Gütekriterium aufgestellt wird, erinnert in der Umsetzung eher an eine Testung zum Umgang mit dem Medium Karte (Budke, 2022). Welche Funktion die Inhalte der Karte für das Argumentieren erfüllen, ist im Einzelfall des Arguments durch substanziellem Kriterien des Begründens zu prüfen. Dennoch wird bereits ein Bezug zum Raum in den Ausführungen als argumentative Handlung eingestuft (Budke et al., 2020).

Es zeigt sich, dass sich die in der geographiedidaktischen Literatur verwendeten „domänenpezifischen Gütekriterien“ nicht ausreichend eignen, um die Qualität eines Arguments bezüglich seiner Begründungsfunktion zu untersuchen. Stattdessen stellen die Kriterien eher eine inhaltliche Verabredung zur Schreibweise einer Raumbewertung dar. Auch scheinen die gewählten Indikatoren durchaus sinnvoll, um allgemeine Sprachkompetenzen zu fördern. Zur Förderung eines engeren Verständnisses des Argumentierens benötigt es an dieser Stelle jedoch so etwas wie den dreigliedrigen Argumentbegriff als strukturgebende Grundlage (Burkard et al., 2021). Zwar würde in Diskussionen im Geographieunterricht „[k]aum jemand auf die Idee [kommen] eine Aneignung der formalen Logik für die Formulierung ‚richtiger‘ Gedanken für notwendig zu erklären. Aber für das Verständnis dessen, was vorgegangen ist, wenn wir gefol-

gert haben und für die Kontrolle der Schlüsse ist sie unverzichtbar“ (Simon, 2006, S. 122). Denn „[d]as Geben und Nehmen von Gründen zwingt zur Reflexion und zum Infragestellen von Meinungen und Wissen“ (Hannken-Illjes, 2003, S. 9). Die exemplarischen Ausführungen zeigen also, dass die fachspezifischen Umdeutungen von „Schluss“, „Gültigkeit“ oder „Eignung“ zu Fallstricken in der Einordnung der Qualität eines Arguments führen, sofern es sich bei den analysierten Sprachstrukturen tatsächlich um ein Argument handelt. Selbst ein vollständig ausgefülltes Toulmin-Schema stellt daher kein Kriterium und nur einen begrenzten Anhaltspunkt für ein gutes Argument dar (vgl. dazu Holweger & Dörge in diesem Band).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Gütekriterien unterschiedlich umgesetzt werden. Wie bereits in den vorhergehenden Abschnitten deutlich wurde, finden sich auch hier Unklarheiten, worin die tatsächliche Güte des aufgeworfenen Indikators für das Argumentieren besteht sowie wie dieser zu definieren und zu operationalisieren ist. Zur Prüfung der Qualität erfolgt keine formale Analyse, sondern die Untersuchung bezieht sich auf eine inhaltliche Nachvollziehbarkeit in der Darstellung, die um die Materialnutzung ergänzt wird. So erfolgt die Anwendung der geographiespezifischen Gütekriterien in den Forschungsarbeiten eher unsystematisch. Die hier beschriebenen Kriterien können für den Geographieunterricht eine unterstützende Schreibhilfe zur Strukturierung und zur Formulierung einer Raumbewertung darstellen. Diesbezüglich kann der Mehrwert des Toulmin-Schemas als ein visualisierter Begründungssuchraum verstanden werden, um eine möglichst vielfältige Darstellung aus verschiedenen Perspektiven zu erreichen. Hingegen ist es als Vorlage zur formalen Qualitätsmessung von Argumentationen nicht geeignet.

6 Fazit

Das ist kein Argument! Oder doch? Es wurde deutlich, dass der Argumentbegriff in der Geographiedidaktik diffus verwendet wird und keine systematische Kompetenzentwicklung in den bildungspolitischen Dokumenten verfolgt wird. In diesem Zusammenhang werden auch Gütekriterien in einer alltagssprachlichen Bedeutung interpretiert. Solange zentrale Begriffe wie „Argument“, „Argumentation“, „Meinung“, „Wissen“, „Erklärung“, „Begründung“, „Grund“, „Folge“, „Prämissen“, „Konklusion“, „Schluss“, „Logik“, „deduktive Gültigkeit“ und „induktive Stärke“ nicht klar genug differenziert werden, werden die selbstgesteckten Ziele in den Standards für den Geographieunterricht nicht erreicht werden können.

Mit Argumenten überzeugen oder mit individuellen Überzeugungen argumentieren? Zielsetzung des Argumentierens im Geographieunterricht ist die begründete Verortung des eigenen Standpunkts sowie das Überzeugen anderer. Dies soll durch eine differenzierte Analyse der Perspektiven und ihrer Begründungen geschehen. Um Begründungen zu finden, auszudifferenzieren und zu strukturieren, wird häufig das Toulmin-Schema genutzt. Es leistet im Unterricht als eine Art assoziativer Begründungssuchraum Hilfestellung und erinnert daran, dass Fakten zum Raumbeispiel zu

nutzen sind und allgemeines geographisches Fachwissen eine unerlässliche inhaltliche Grundlage des Argumentierens bildet. Allerdings gibt es im Toulmin-Schema keine Gütekriterien, die das Argument selbst in seiner Struktur einer qualitativen Prüfung hinsichtlich der deduktiven Gültigkeit oder seiner induktiven Stärke unterziehen.

Meinungsbildung im Geographieunterricht – ist ja logisch! Um den Anspruch auf Förderung der Mündigkeit in einem Zukunftsfach und nicht zuletzt auch im Zeitalter der digitalen Wissensaneignung auf unterschiedlichsten Plattformen einzulösen, kann das Prüfen von Argumenten durch die Rekonstruktion ein lohnender Weg zur Reflexion sein. Burkard et al. (2021) sowie Kazmaier & Lanius (2023) geben geeignete Anregungen und vielversprechende Hinweise zur Klärung nötiger Fachbegriffe und Konzepte. Zudem werden nötige Schritte in der Kompetenzentwicklung systematisch und nachvollziehbar aufgezeigt. So gilt es zu Beginn, „(1) zwischen deduktiven und nicht-deduktiven Argumenten unterscheiden [zu] können, (2) ein grundlegendes Verständnis von deduktiver Gültigkeit und induktiver Stärke [zu] haben und (3) implizite Prämissen in Argumenten ergänzen [zu] können“ (Kazmaier & Lanius, 2023, S. 163). Theoretische und methodische Grundlagen zu verschiedenen Zielsetzungen des Argumentierens finden sich strukturiert aufbereitet bei u. a. Pfister (2015), Betz (2020) und Löwenstein (2022). Fortgeschrittene Überlegungen zur Kompetenzentwicklung und dem Stellenwert des logischen Schließens werden von Spiegel (2023) aufgeworfen.

Was bedeutet dies nun in der Konsequenz? Der Beitrag hat gezeigt, dass sich zwei grundsätzliche Zielsetzungen für die Einschätzung der Qualität von Argumenten gegenüberstehen: einerseits die subjektive Überzeugungskraft auf das Gegenüber, andererseits der logische Begründungszusammenhang als Gütemaß zwischen Prämissen und Konklusion. Hier ist die Frage: Gewinnt die beste Rhetorik oder das beste Argument? Im besten Fall ist beides zutreffend. Die Anwendung eines hybriden Wegs im Unterricht, also bewusst zwischen der Güte der subjektiven Überzeugungskraft und der Güte des logischen Schließens klar zu unterscheiden, scheint in den Grundlagen ein lohnender Weg zur Förderung der Argumentationskompetenz im Kontext des kritischen Denkens und der Meinungsbildung zu sein. Umso klarer muss dann auch die Operationalisierung und Zielsetzung in den Forschungsvorhaben zur Argumentationskompetenz sein.¹

¹ Ich danke dem Herausgeber:innenteam und den anonymen Gutachter:innen für die wertvollen Hinweise zu diesem Beitrag.

Literatur

- Applis, S. (2018). Zum Konzept der moralischen Landkarten und seiner Eignung für geographiedidaktische Theoriebildung und empirische Forschung. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 46(2), S. 27–50. <https://doi.org/10.18452/22466>
- Bagoly-Simó, P. (2022). Geography's unkept promises of education for sustainable development (ESD) on geography's wasted potential to educate for a more sustainable future. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(1), S. 53–68. <https://doi.org/10.1080/10382046.2023.2158631>
- Betz, G. (2020). *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05124-0>
- Budke, A., Schiefele, U., & Uhlenwinkel, A. (2010a). Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 38(3), S. 180–190. <https://doi.org/10.18452/25538>
- Budke, A., Schiele, U., Uhlenwinkel, A. (2010b). 'I think it's stupid' is no argument: Investigating how students argue in writing. *Teaching Geography*, 2, S. 66–69.
- Budke, A. & Uhlenwinkel, A. (2011). Argumentieren im Geographieunterricht – Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzung. In C. Meyer, R. Henry & G. Stöber (Hg.), *Geographische Bildung: Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (S. 114–129). Westermann.
- Budke, A. (Hg.) (2012). *Kommunikation und Argumentation*. Diercke. Westermann.
- Budke, A., Creyaufmüller, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (2015). Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Band 7. LehrerInnenbildung gestalten* (S. 273–297). Waxmann.
- Budke, A. & Kuckuck, M. (2020). Kartenbasierte Argumentationen in der Geographielehrennenbildung – eine empirische Untersuchung zur Effizienz von Strukturierungs- und Formulierungshilfen. In M. Hemmer, A. Lindau, C. Peter, M. Rawohl & G. Schrüfer (Hg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 177–190). HGD.
- Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S. & Zepter, A. L. (2020). Student texts produced in the context of material-based argumentative writing: Interdisciplinary research-related conception of an evaluation tool. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 3, S. 108–125. <https://doi.org/0.23770/rt1837>
- Budke, A. (2021). Argumentieren und Vergleichen als zentrale Aufgaben im Unterricht. In A. Budke & F. Schäbitz (Hg.), *Argumentieren und Vergleichen* (S. 1–10). LIT.
- Budke, A. (Hg.) (2022). *Kartenbasierte Argumentation*. Diercke. Braunschweig: Westermann.

- Burkard, A. (2021). Zum Argumentbegriff und zur Förderung argumentativer Fähigkeiten in Lehrwerken des Philosophie- und Ethikunterrichts der Sekundarstufe I. In A. Budke & F. Schäbitz (Hg.), *Argumentieren und Vergleichen* (S. 33–56). LIT.
- Burkard, A., Franzen, H., Löwenstein, D., Romizi, D. & Wienmeister, A. (2021). Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning. *Journal of Didactics of Philosophy*, 5(2), S. 72–100. <https://doi.org/10.46586/JDPh.2021.9599>
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. 10. Auflage. http://schulgeographie.de/wp-content/uploads/2022/01/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2024). *Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife*. <https://www.dfgg.org/geographie-und-gesellschaft/schule/>
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (o. J.). *Geographie – das Zukunftsfach. Die Geographie in der schulischen Praxis stärken. Roadmap 2030*. <https://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/Geographie-Das-Zukunftsfach.pdf>
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Felzmann, D. & Laub, J. (2019). Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern. *Praxis Geographie*, 10, S. 4–11.
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Unter Mitarbeit von D. Balg, A. Burkard, H. Franzen, A. Frottier, D. Lanius, D. Löwenstein, H. Lucks, K. Meyer, D. Romizi, K. Schulz, S. Thiele & A. Wienmeister. WBG.
- Hannken-Illjes, K. (2003). *Gute Gründe geben: Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen*. Peter Lang.
- Kazmaier, K. & Lanius, D. (2023). Eine Analyse der deutschdidaktischen Zugänge zum Argumentieren. In D. Löwenstein, D. Romizi & J. Pfister, J. (Hg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen* (S. 147–168). V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016292.147>
- Kienpointer, M. (1996). *Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion*. Rowohlt.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geographie*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geographie.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2024a). *Bildungsstandards NATURWISSENSCHAFTEN. Biologie, Chemie, Physik. Sekundarstufe I. Beitrag zur Implementation*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/ImplBroschuere_BiSta_NATURWISSENSCHAFTEN_2024-06-06.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2024b). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf

- Klein, W. (1985). Argumentationsanalyse: Ein Begriffsrahmen und ein Beispiel. In J. Koperschmidt & H. Schanze (Hg.), *Argumente und Argumentation* (S. 208–236). Fink.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_68746_3/component/file_468726/content
- Klumparendt, J. & Nöthen, E. (2024). Energiewende und Klimaziele 2030. Raumbezogene Kommunikation durch die Erstellung eines (Video-)Podcasts üben. *Praxis Geographie* 12, S. 42–50.
- Kopperschmidt, J. (2000). *Argumentationstheorie zur Einführung*. Junius-Verlag.
- Kucharzyk, K. (2015). Natur und Ökologie. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel, *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 425–433). Westermann.
- Kuckuck, M. (2012). Argumente arrangieren mit der Argumentationssonne. In A. Budke (Hg.), *Kommunikation und Argumentation. Diercke* (S. 110–119). Westermann.
- Kuckuck, M. (2014). *Konflikte im Raum – Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht*. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Kuckuck, M. (2015). Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 43(4), S. 263–284. <https://doi.org/10.18452/23295>
- Kulick, S. (2015). *Diskussionen im Geographieunterricht – Eine Untersuchung zum Umgang mit und zur Förderung von Kommunikationskompetenz*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/items/9a286f65-3783-4d6c-9626-410bcbe65b9a>
- Löwenstein, D. (2022). *Was begründet das alles? Eine Einführung in die logische Argumentanalyse*. Reclam.
- Mayenfels, J. & Lücke, C. (2012). Einen Standpunkt „verorten“ – der Meinungsstrahl als Argumentationshilfe. In A. Budke (Hg.), *Kommunikation und Argumentation. Diercke* (S. 64–69). Westermann.
- Petrikk, A. (2021). Toulmin dynamisch. Vom statischen Argumentationsschema zum Lernprozessmodell. In A. Budke & F. Schäbitz, F. (Hg.), *Argumentieren und Vergleichen* (S. 13–32). LIT.
- Pfisterer, J. (2015). *Werkzeuge des Philosophierens*. Reclam.
- Podes, S. (2024). Über die Trennung in Sach- und Werturteil in der Fachdidaktik: Wider die Vermischung von Fakten und Werten. *Zeitschrift für Politik*, 71, S. 68–77. <https://doi.org/10.5771/0044-3360-2024-1-68>
- Rahmsdorf, O. (2023). *Wikipedia: Die rationale Seite der Digitalisierung? Entwurf einer Theorie*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458624>
- Rickels, W., Klepper, G., Dovern, J., Betz, G., Brachatzek, N., Cacean, S., Güssow, K., Heintznerberg, J., Hiller, S., Hoose, C., Leisner, T., Oschlies, A., Platt, U., Proelß, A., Renn, O., Schäfer, S. & Zürn, M. (2011). *Gezielte Eingriffe in das Klima? Eine Bestandsaufnahme der Debatte zu Climate Engineering. Sondierungsstudie für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. <https://oceanrep.geomar.de/id/eprint/12990/1/gesamtstudie.pdf>

- Schlamelcher, M. & Fögele, J. (2023). „So etwas wie Klimawandel gibt es nicht“. Aussagen von Klimawandelleugnern argumentativ widerlegen. *Praxis Geographie*, 5, S. 34–39.
- Schuler, S. (Hg.) (2013). *Mehr denken lernen mit Geographie. Diercke Methoden* 2. Westermann.
- Simon, D. (2006). Vergeblich, aber nicht umsonst. In *Rechtsgeschichte*, 9, S. 95–124. <https://doi.org/10.12946/rg09/095-124>
- Spiegel, T. J. (2023). Wieviel formale Logik braucht die Logik-Einführung? Ein Plädoyer für ein hybrides Modell. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 107–116.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Tumbrink, J. (2018). Argumentationswippe. Reflexion von Wertmaßstäben durch das Gewichten von Argumenten. *Praxis Geographie*, 7–8, S. 36–39.
- Uhlenwinkel, A. (2015). Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Band 7. LehrerInnenbildung gestalten* (S. 46–61). Waxmann.
- Vankan, L., Rohwer, G. & Schuler, S. (2008). *Denken lernen mit Geographie. Diercke Methoden* 2. Westermann.
- Wicke-Arndt, G. (2022). *Argumentationswippe*. Online-Tool für den Unterricht. <https://argumentationswippe.de/>

Autorin

Dr.in Karoline Kucharzyk arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Didaktik der Geographie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihr Fokus liegt auf der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen zu physisch-geographischen Fragestellungen. Kontakt: karoline.kucharzyk@geo.hu-berlin.de

Redundante Schlussregelergänzung zur Analyse alltagsweltlicher argumentativer Texte im Deutschunterricht

HANS-GEORG MÜLLER

Abstract

Im folgenden Beitrag wird eine auf dem Toulmin-Schema aufbauende Analysemethode vorgestellt, deren Ziel es ist, die Argumentationsstruktur alltagsweltlicher Texte und Textteile zu explizieren und ihre Implikationen beobachtbar zu machen, sodass sie einer begründeten Kritik unterzogen werden können. Dazu wird nach einer kurzen Diskussion der Rolle des Toulmin-Schemas in Textlinguistik und Deutschdidaktik das Problem der systematischen Unvollständigkeit argumentativer propositionaler Strukturen konversationstheoretisch hergeleitet, da die Methode der redundanten Schlussregelergänzung auf diesem Problem aufbaut. Im Anschluss werden zwei Aspekte der vorgeschlagenen Methode diskutiert, die die Argumentationsanalyse im Deutsch- und Fachunterricht bereichern können. Sie liegen einerseits in der Bewusstmachung der vom jeweiligen Argument implizierten Propositionen, andererseits in der Rekonstruktion sprachlich geraffter Argumentationsketten. Die Bedeutung beider Aspekte für die Explikation argumentativer Implikationen wird dabei exemplarisch an kurzen Textbeispielen illustriert.

Schlüsselwörter: Argumentationsanalyse, Schlussregel, Implikation, Deutschunterricht, Erörterung

Abstract

The following article presents a method of argumentation analysis based on the Toulmin Model that aims to explicate the argumentation structure of everyday argumentative texts and make it observable and therefore available to critical analysis. After a brief discussion of the role of the Toulmin Model in text linguistics and German didactics, the problem of the systematic incompleteness of argumentative propositional structures is derived from conversational theory, to which the method of warrant supplement responds. Following this, two aspects of the proposed method are discussed that are beneficial for argumentative analyses in German and subject-specific lessons. One lies in the

realisation of propositions implied by the respective argument. The other lies in the reconstruction of linguistically condensed argumentation chains. The importance of both aspects for analysing argumentations is illustrated using short text examples.

Keywords: Argumentation analysis, warrant, implication, German lessons, written argumentation

1 Einleitung

In ihrer Studie über die Rolle bewusster Informationsverarbeitung in kommunikativen Standardsituationen untersuchten Langer et al. (1978) unter anderem, wie Personen auf echte bzw. lediglich vorgetäuschte Begründungen reagieren. Dabei bat die Versuchsleiterin Wartende vor einem öffentlichen Kopierer, ihr den Vortritt zu lassen, und zwar entweder ohne weitere Erläuterung oder mit einer plausiblen Begründung (dass sie es eilig habe) – oder aber mit der „Placebo“-Begründung¹, dass die Kopien gemacht werden müssten. Verblüffendes Ergebnis der Untersuchung war, dass die nicht weiter begründete Bitte um Vortritt zwar signifikant häufiger zur Ablehnung führte als die begründete, dass darüber hinaus aber kaum Wirkungsunterschiede zwischen der plausiblen und der inhaltsleeren Placebo-Begründung bestanden. Augenscheinlich ließen sich die Versuchspersonen systematisch von der bedeutungslosen, aber einem argumentativen Sprachschemata folgenden Begründung blenden (zumindest solange die persönlichen Nachteile für sie überschaubar blieben, vgl. ebd., S. 637).

Das Experiment illustriert ein Problem, das auch für argumentative Analysen im Deutschunterricht relevant ist; dass nämlich begründende bzw. argumentative Vertextungsmuster (Eggs, 2000) in der alltäglichen Kommunikation zwar nahezu omnipräsent sind, aber deshalb noch lange keine bewusste Durchdringung der darin vorliegenden Argumentationsstrukturen gewährleisten. Aus diesem Grund besteht eine wichtige Aufgabe des (Deutsch-)Unterrichts darin, argumentative Texte mit Schülerinnen und Schülern zu untersuchen, mit anderen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen und auf dieser Grundlage zu bewerten (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), 2022, S. 25–26).

Im folgenden Beitrag wird eine auf dem Analyseschema Toulmins (1958, dt. 1996²) aufbauende Methode der Argumentationsanalyse vorgestellt, die es erlaubt, argumentative Strukturen und ihre impliziten Prämissen mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten und zu beurteilen. Dazu wird zunächst in aller gebotenen Kürze die Rolle des Toulmin-Schemas in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Literatur dargestellt, um einige für den Deutschunterricht wesentliche Grundprobleme herauszuarbeiten. Im Anschluss wird die Methode der redundanten Schlussregelergänzung vorgestellt, mit deren Hilfe sich Lernende der Sekundarstufe argumentative Texte weitgehend selbstständig erarbeiten und zu ihrer argumentativen Qualität begründet Stellung nehmen können.

1 Den Begriff des Placebos verwenden die Autor:innen selbst, u. z. bereits im Titel ihrer Studie.

2 Zur Rezeption Toulmins in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Literatur

Neben Narration, Deskription und Explikation gilt Argumentation als eines der vier grundlegenden Muster textlinguistischer Themenentfaltung (Lötscher, 2008, S. 97 f.). Nahezu keine Einführung in diese Thematik kommt dabei ohne die Auseinandersetzung mit dem Analyseschema Toulmins aus (vgl. exemplarisch Brinker & Ausborn-Brinker, 2010; Eggler, 2006; Eggs, 2000; Öhlschläger, 1979). Dieser Umstand überrascht insofern, als dabei in der Regel ausgerechnet jene Bestandteile besonders fokussiert werden, die sich auch im Strukturschema des klassischen Syllogismus darstellen lassen, nämlich „These“ (*claim*), „Daten“ (*data*) und „Schlussregel“ (*warrant*) als weitgehend synonyme Begriffe für Konklusion, Unter- und Oberprämissen (Pielenz, 1993, S. 27), während die weiteren Teile des Toulmin'schen Analyseschemas (Stützung/*backing*, Modaloperator/*qualifier*, Ausnahmebedingung/*rebuttal*) zwar erwähnt, aber in der Folge meist kaum genutzt werden. So stellen etwa Brinker & Ausborn-Brinker (2010, S. 70 f.) in ihrer Einführung in die linguistische Textanalyse zwar das gesamte Toulmin-Schema mit seinen sechs Komponenten dar, arbeiten aber in den anschließenden exemplarischen Textanalysen praktisch ausschließlich These, Daten und Schlussregel heraus und scheinen damit die wichtigen, über die Struktur des Syllogismus hinausgehenden Erweiterungen des Toulmin-Schemas gar nicht zu berücksichtigen.

Auch Arbeiten mit stärker sprachdidaktischem als linguistischem Fokus bauen oft auf einer fachlichen Auseinandersetzung mit dem Toulmin-Schema auf, ohne dessen Spezifika wirklich auszuschöpfen (exemplarisch etwa Böhnisch, 2009; Brockmann-Behnsen, 2021; Budke et al., 2015; Krelle, 2014). So legt beispielsweise Krelle (2007, S. 108) dem argumentativen Teil der DESI-Studie – und damit einer der größten empirischen Erhebungen argumentativer Kompetenzen im deutschsprachigen Raum – die grafische Struktur des Toulmin-Schemas zugrunde, ohne Stützung, Modaloperator oder Ausnahmebedingungen einzubeziehen. Zahlreiche andere Studien, darunter die oben erwähnten, gehen ähnlich vor: Sie beziehen sich insbesondere auf jene Teile des Toulmin-Schemas, die vergleichsweise wenig kritisiert werden und wurden,² weil sie sich vom klassischen Syllogismus im Grunde lediglich grafisch unterscheiden, werfen damit aber auch die Frage auf, warum überhaupt auf Toulmin zurückgegriffen wird.

Die starke Bezugnahme der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Forschungsliteratur auf das Toulmin-Schema überrascht auch insofern, als sie sich nicht aus einem Mangel an Alternativmodellen heraus erklären lässt. So entwickeln bereits Naess et al. (1975) ein Schema zur Analyse dialektischer Argumentationen, das sich für den didaktischen Kontext deutlich besser als das Toulmin-Modell anzubieten scheint, weil es das komplexe Geflecht aus Pro- und Kontraargumenten sowie deren gegenseitige Stützungen und Widerlegungen in den Mittelpunkt stellt. In ähnlicher

2 So wurde insbesondere die Beziehung von Stützung (*backing*) und Schlussregel (*warrant*) wiederholt kritisiert, bspw. bereits von Öhlschläger (1979, bes. S. 83), der an Toulmins Darstellungen Unklarheiten und Widersprüche aufdeckt (vgl. aber auch Toulmins Reflexionen dazu im Vorwort seiner 2003er Auflage). Eine ausführliche Kritik am Toulmin-Schema liefern Holweger & Dröge (i. d. Bd.), vgl. dazu auch die Beiträge von Dragic, Kucharzyk und Martin, alle in diesem Band.

Weise fokussiert Klein (1980) makrostrukturelle Aspekte argumentativer Texte, die er als Baumdiagramme darstellt, um die Beziehungen zwischen den Einzelpropositionen zu verdeutlichen. Lumer (1990) setzt sich in expliziter Kritik am Toulmin-Schema das Ziel, präzise und vollständige Regeln herauszuarbeiten, wann bestimmte Typen von Argumentationen gültig und für Überzeugungszwecke geeignet sind, und beansprucht dafür trotz eines hohen Formalisierungsgrades alltagspraktische Anwendbarkeit.

In jüngerer Zeit haben sich weitere Analysemodelle die Aufgabe gesetzt, argumentative Texte strukturell darzustellen. So legt etwa Brun (2016) ein Analysemodell vor, das sich insbesondere am Textaufbau orientiert und sich damit für sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Untersuchungen besonders anbietet sollte. Betz (2020) schlägt ein Verfahren für die Erstellung argumentativer Karten vor, das er ausführlich an verschiedenen Textsorten illustriert. Brosow (2023) schließlich entwickelt ein Analyseschema, das er Argumentations-Schaltplan nennt, das sich explizit an Lernende in der Analyse argumentativer Strukturen richtet und dessen Einsatz in der Argumentationsanalyse er an zahlreichen Texten exemplifiziert.

Die Gründe, warum keines der exemplarisch aufgeführten (und auch keines der vielen hier nicht genannten) analytischen Modelle die Prominenz des Toulmin-Schemas innerhalb von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft erlangt hat, mögen vielfältig sein und erstaunen angesichts der sehr beschränkten Übernahme und der umfassenden Kritik (vgl. Anm. 2) umso mehr. Möglicherweise liegt ein wichtiges Novum des Toulmin-Schemas schlicht in seiner spezifischen grafischen Umsetzung, in der die Schlussregel (bzw. Oberprämisse) zwischen Daten (Unterprämisse) und These (Konklusion) vermittelt, statt gleichrangig mit jener auf diese zu verweisen. Tatsächlich ist dieser grafische Aspekt in den oben genannten Publikationen häufig aufgegriffen und weitergeführt worden, ohne auf Toulmins Urheberschaft zu verweisen.

Im folgenden Abschnitt soll ein weiterer Aspekt für die Prominenz des Toulmin-Schemas herausgestellt werden, der aus textlinguistischer Perspektive von besonderer Bedeutung ist und insbesondere Toulmins Begriff der Schlussregel adressiert. Dabei wird gezeigt, dass sich in dieser Teilkomponente zwar keineswegs eine für das Toulmin-Modell exklusiv geltende, wohl aber eine aus textlinguistischer Sicht besonders prägnante Begriffsverwendung niederschlägt, die sich gut mit typischen pragmatischen Merkmalen der argumentativen Themenentfaltung verträgt.

3 Das Problem systematisch fehlender Schlussregeln in argumentativen Texten

In ihrer Einführung „Argumentieren in der Literaturwissenschaft“ wählen Descher & Petraschka (2019) einen Auszug aus Brechts „Leben des Galilei“, um die Struktur argumentativer Aussagen zu erläutern. Da nicht nur die Zielgruppe der Publikation, sondern auch der gewählte Beispieltext Relevanz für den Deutschunterricht besitzen, wird im Folgenden auf dieses Beispiel zurückgegriffen.

DER SEHR ALTE KARDINAL: [...] Ich höre, dieser Herr Galilei versetzt den Menschen aus dem Mittelpunkt des Weltalls irgendwohin an den Rand. Er ist folglich deutlich ein Feind des Menschengeschlechts! (Ebd. S. 27)

Anhand des dargestellten Zitates führen Descher & Petraschka zunächst die Begriffe „Konklusion“ und „Prämissen(n)“ ein und problematisieren anschließend den entscheidenden Schritt jeder argumentativen Verknüpfungsstruktur:

Wie genau kommt der Kardinal also von seiner Prämissen zur Konklusion? Wo ist die Verbindung? Um Prämissen und Konklusion zu verbinden, sind ein paar Zwischenschritte nötig. Damit das Argument des Kardinals funktionieren kann, muss er zum Beispiel zusätzlich von den folgenden Annahmen ausgehen: Wer immer den Menschen an den Rand des Weltalls verdrängt, der tut damit etwas Bösartiges – z. B. weil er den Menschen damit in seiner Würde herabsetzt. Und wer so etwas Bösartiges tut, der muss ein Feind des Menschengeschlechts sein. (Ebd. S. 31f.)

Anhand dieser „Zwischenschritte“ diskutieren die Autoren nun das Problem, dass „Elemente von Argumenten nicht immer vollständig ausgedrückt werden“, „weil wir sicher sein können, dass jeder Hörer unseres Arguments sie sowieso ‚mitversteht‘“ (ebd. S. 32).

Was Descher & Petraschka am Brecht-Text illustrieren, ist als Grundproblem argumentativer Analysen hinlänglich bekannt, wobei das „nicht immer“ des Zitats in Bezug auf alltagsweltliche argumentative Texte mit Fug und Recht durch „praktisch nie“ ersetzt werden könnte: die systematische Unvollständigkeit argumentativer propositionaler Gefüge. Diese ist konversationstheoretisch betrachtet kein Mangel oder Zeichen ungenügender Textstrukturierung, sondern Resultat der Anwendung des Grice'schen Kooperationsprinzips sowie der zugehörigen Konversationsmaximen (Grice, 1975, S. 45). So lässt sich etwa aus den Maximen der Quantität („Do not make your contribution more informative than is required“, ebd., S. 45) und der Modalität („Be brief (avoid unnecessary prolixity)“, ebd., S. 46) schlussfolgern, dass der Gesprächsbeitrag des Kardinals im Beispiel an konversationeller Qualität eher ab- als zunähme, würde dieser die ausgelassenen und offenbar stillschweigend vorausgesetzten Prämissen explizit äußern.

In alltagsweltlichen Argumentationen sind ungeäußerte Prämissen nicht die Ausnahme, sondern die Regel und werden nur dann zum Problem, wenn der Emittent den Wissenshintergrund seiner Rezipienten falsch einschätzt. Argumentationsanalytisch stellt sich hingegen die Frage, wie und unter welchen Bedingungen einer Äußerung Prämissen hinzugefügt werden dürfen oder sogar müssen, um der Äußerungsabsicht des Emittenten gerecht zu werden und diese nicht zu zerren. So fügen Descher & Petraschka der Äußerung des Brecht'schen Kardinals zwei ungeäußerte Prämissen hinzu, in denen sie zunächst vom „Rand des Weltalls“ auf die Herabsetzung der Würde des Menschen schließen und anschließend von der Herabsetzung der Würde auf die Feindlichkeit gegenüber dem Menschengeschlecht. Wären demgegenüber aber nicht auch Analysen mit nur einer Prämissen („Wer jemanden an den Rand versetzt, ist dessen Feind“) denkbar? Oder sind umgekehrt die postulierten Zwischenschritte wirklich die intendierten? Könnte der gottesfürchtige Kardinal nicht beispiels-

weise auch die Würde Gottes durch Galileis Auffassung infrage gestellt sehen, was diesen dann mittelbar auch zum Feind der Menschheit mache?

Keines der im letzten Abschnitt angeführten argumentationsanalytischen Modelle kann dieses Grundproblem der systematischen Unvollständigkeit argumentativer Propositionsgefüge abschließend lösen, sondern lediglich durch Postulierung möglichst plausibler Zwischenschritte kleinzuhalten suchen. Dabei bilden die Grice'schen Konversationsmaximen häufig eine wichtige (und nicht immer explizit erwähnte) Brücke. So könnte etwa aus der Maxime der Quantität („Make your contribution as informative as is required“, Grice, 1975, S. 45) geschlossen werden, dass der Kardinal die Würde Gottes hätte erwähnen müssen, wenn er diese und nicht die Menschenwürde als verletzt betrachtete. Zu einem zwingenden Schluss führen solche Überlegungen allerdings selten, denn der Gottesmann könnte diesen gedanklichen Zwischenschritt auch für selbstverständlich erachtet und gerade wegen der Quantitätsmaxime (s. o.) nicht geäußert haben.

Auch das Toulmin'sche Analyseschema bietet für die aufgeworfene Problematik keine Lösung, wohl aber eine Einordnung, die begrifflich eindrücklicher als andere Modelle die systematische Unvollständigkeit argumentativer Äußerungen aus den kommunikativen Bedingungen alltagsweltlicher Argumentationshandlungen herleitet. Denn Argumentationen bestehen nach Toulmin (1996, S. 14f.) in der Regel nicht (nur) aus logischen Folgerungen, wie sie etwa auch in einem mathematischen Beweis zu erwarten wären, sondern in der kommunikativen Aushandlung eines strittigen Problems, zu dem unterschiedliche Auffassungen vorliegen³.

Aus der kommunikativen Intention, zu einem strittigen Problem argumentativ Stellung zu beziehen und dabei möglichst andere zu überzeugen, lässt sich herleiten, warum im überwältigenden Anteil argumentierender Texte nicht irgendwelche, sondern typischerweise die Oberprämissen fehlen, die im Toulmin-Schema als Schlussregeln bezeichnet werden. Denn dieser Begriff stellt nicht nur eine alternative Bezeichnung dar, sondern adressiert die Erkenntnis, unter welchen Bedingungen Personen in strittigen Situationen Argumente gebrauchen: unter der Bedingung nämlich, dass sie beim Rezipienten die erforderliche Schlussregel (respektive Oberprämisse) glauben voraussetzen zu können. Wer argumentiert, tut dies in alltagsweltlichen Konversationen in der Regel nicht auf Basis des eigenen, sondern des vermuteten Wissenshintergrundes seiner Rezipienten. Würde der Kardinal bei Brecht den Zusammenhang von Randständigkeit im Universum und Menschheitsfeindlichkeit bei seinen Zuhörern nicht voraussetzen, so würde er diesen Zusammenhang nicht durch weitere Prämissen herleiten, sondern ein anderes Argument wählen, denn nur so könnte er hoffen, sein Publikum zu überzeugen, statt es lediglich zu belehren. Mit anderen Worten: Das Fehlen der Schlussregel ist nicht nur ein Gebot der konversationellen Ökonomie; seine Weglassbarkeit ist oft geradezu die Voraussetzung für den Gebrauch des Arguments.

3 Vgl. auch Eggs, 2000, S. 398, der in diesem Aspekt den Unterschied zwischen Begründung und Argumentation sieht. Auf dieser Grundlage basiert auch die Unterscheidung zwischen argumentativer und explikativer Themenentfaltung, die in vielen textlinguistischen Arbeiten zugrunde gelegt wird (vgl. etwa Lötscher, 2008, S. 97, Brinker & Ausborn-Brinker, 2010, S. 65–70).

An dieser Stelle sollte konzidert werden, dass die Einschränkung des Argumentationsbegriffs auf die Aushandlung strittiger Probleme keine zwingende ist und auch nicht von allen oben genannten argumentationsanalytischen Modellen in dieser Weise geteilt wird. Für Textlinguistik und Sprachdidaktik ist sie hingegen insofern schlüssig, als sie eine sinnvolle Abgrenzung zwischen argumentativer und explikativer Themenentfaltung (vgl. Anm. 3) ermöglicht, die sich auch in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2022, S. 16) niederschlägt, insbesondere in der Unterscheidung zwischen Erklären und Erläutern einerseits und Argumentieren und Erörtern andererseits. Folgt man ihr, ist die Toulmin'sche Unterscheidung von Daten und Schlussregel ein attraktiver Erklärungsansatz für die typische propositionale Struktur argumentativer Texte, in denen die Schlussregel genau deshalb so überaus häufig fehlt, weil sich überzeugende Argumentationen nur auf den Wissenshintergründen aufbauen lassen, die bei den Rezipienten als gegeben vorausgesetzt werden können, nicht auf denen, die vom Emittenten erst etabliert und damit besser als Erklärung denn als Argumentation verstanden werden müssten. Das, was Toulmin hingegen Daten nennt, sind in der Regel Propositionen, die dem Rezipienten nicht bekannt oder nicht geläufig sind, sodass sie in argumentativen Texten typischerweise expliziert werden (müssen). Ausnahmen, bei denen statt der Schlussregel die These oder die Daten fehlen, treten zwar auf (Descher & Petraschka, 2019, S. 32 f.), sind aber in alltagsweltlichen Texten wesentlich seltener (vgl. auch Toulmin, 1996, S. 76).

Das dargestellte Problem systematisch fehlender Schlussregeln zwingt keineswegs zur Anwendung des Toulmin-Schemas, sondern bleibt mit anderen Analysevorstellungen voll kompatibel (s. u.). Erneut scheint es aber gerade die charakteristische grafische Umsetzung durch Pfeile bei Toulmin zu sein, die diesen Zusammenhang sowie die unterschiedlichen Rollen von Unter- und Oberprämisse für die Konklusion besonders augenfällig macht: Im Toulmin-Schema legen beide Pfeile die Lesart „daraus folgt“ nahe, wobei aus den Daten die These folgt; aus der Schlussregel hingegen die Gültigkeit der Begründungsbeziehung zwischen Daten und These.

4 Schlussregelergänzung als argumentationsanalytisches Problem

So plausibel sich das Fehlen der Schlussregel konversationstheoretisch herleiten lässt, stellt sich dennoch die didaktisch hochrelevante Frage, wie über die Gültigkeit, Schlüssigkeit oder Plausibilität eines Arguments überhaupt entschieden werden kann, wenn ausgerechnet derjenige Teil der argumentativen Struktur systematisch fehlt, der diese Frage beantworten könnte. Es hat daher bereits seit der Antike Versuche gegeben, die Wissenshintergründe zu spezifizieren, die argumentativen Handlungen implizit unterlegt werden können (und müssen), damit der Argumentationsemissent sie tatsächlich beim Rezipienten voraussetzen und sich folglich auf die Grice'schen Konversationsmaximen verlassen kann.

Die früheste Auseinandersetzung mit dieser Problematik dürfte Aristoteles' Entymem-Begriff sein (Arist. rhet. I 1, vgl. auch Brun, 2016, S. 258). Für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik relevanter, weil häufiger den theoretischen Überlegungen zugrunde gelegt, ist die Arbeit von Kienpointner (1992) geworden, die hier exemplarisch für andere, vergleichbare Ansätze kurz näher vorgestellt werden soll.

Auch Kienpointner geht dezidiert vom Toulmin-Schema aus (ebd., S. 19 f.), vor dessen Hintergrund er weitere Analyseschemata diskutiert und das Problem der systematisch fehlenden Schlussregeln herausarbeitet, die er als „hochgradig konventionalisierte Implikationen“⁴ (ebd., S. 42) betrachtet. Nach einer ausführlichen Diskussion der Beziehungen von Semantik, Logik und Argumentation besteht der größte Teil seiner Arbeit im Versuch, anhand der Art und Verwendung der Schlussregel eine (annähernd) erschöpfende argumentative Typologie zu entwickeln, die aus 21 Subkategorien und 60 Argumentationsschemata besteht (für einen Überblick vgl. ebd., S. 245). Die dabei formulierten Schlussregeln sind bei den schlussregelbenutzenden Argumentationsmustern abstrakte konditionale Aussagen (oder lassen sich als solche umformulieren), so beispielsweise das Ganzes-Teil-Schema „Was vom Ganzen ausgesagt wird, wird auch von den Teilen ausgesagt“ (ebd., S. 274).

Problematisch an Kienpointners Typologie ist weniger die Tatsache, dass sich für praktisch jedes Schema Ausnahmen oder Widersprüche herausarbeiten lassen.⁵ Viel entscheidender ist, dass sie nicht erklären kann (und auch gar nicht zu erklären versucht), wie diese abstrakten Muster erworben werden. Für den didaktischen Kontext kann genau diese Frage freilich nicht ausgeblendet werden, weil argumentieren lernen nach dem Ansatz Kienpointners in erster Linie heißen müsste, Wissen über hochabstrakte konditionale Beziehungen zu erwerben, um diese als Schlussregeln verwenden zu können.

Einen didaktisch gewinnbringenderen Ansatz bildet der Vorschlag von Brinker & Ausborn-Brinker (2010, S. 74 f.), das Schlussregelproblem dadurch zu lösen, den Gelungsanspruch der Argumentation auf einen spezifischen Gesellschaftsbereich und Wissenshintergrund einzuschränken, der von den Argumentierenden geteilt wird und in dem eine bestimmte, endliche Menge von Schlussregeln als bekannt und verbindlich betrachtet werden kann. Auch Brinker & Ausborn-Brinker fassen Schlussregeln dabei konsequent als konditionale Beziehungen, müssen diese aber wesentlich weniger abstrakt formulieren, weil sie keine allgemeine, sondern stets nur eine lokale Gültigkeit anstreben. So analysieren die Autoren etwa einen Zeitungstext, in dem die Politikverdrossenheit vieler Bürger aus dem Umstand hergeleitet wird, dass die politischen Parteien die parlamentarische Demokratie nicht ernst genug nähmen (vgl. ebd., S. 72 f.).

4 Kienpointners Argumentation (ebd. sowie S. 31–35) aufgreifend, wird auch in der Folge und bspw. entgegen Ohlschläger (1979, S. 88–98) weiterhin der Implikations- und nicht der Präsuppositionsbegriff verwendet. Der Unterschied zwischen beiden Begriffen wird üblicherweise darin gesehen, dass sich bei der Negation eines Satzes der Wahrheitswert seiner Implikationen ändert, der seiner Präsuppositionen hingegen nicht. Da Schlussregeln stillschweigend vorausgesetzte Präpositionen darstellen, von deren Wahrheitswert Emittent und Rezipient überzeugt sind (unabhängig davon, ob der Rezipient das Argument als gültig oder plausibel betrachtet), scheint sich zunächst der Präsuppositionsbegriff stärker anzubieten. Da die hier vorgeschlagene Analysemethode aber gerade überprüfbar machen möchte, ob die zugrunde gelegte Schlussregel akzeptabel ist oder nicht, erscheint der Implikationsbegriff letztlich doch passender.

5 So ließe sich bspw. das Ganzes-Teil-Schema sehr einfach folgendermaßen sprachlich missbrauchen: *Europa ist ein Kontinent. Deutschland ist Teil von Europa. Also ist Deutschland ein Kontinent.*

Die Schlussregel, die sie dieser Argumentation unterstellen, ist die redundante Proposition „Wenn die Parteien die parlamentarische Demokratie nicht ernst genug nehmen, dann bewirken sie Staatsverdrossenheit“ (ebd., S. 73).

Argumentationsanalytisch attraktiv ist diese Schlussregel deshalb, weil sie dem untersuchten Zeitungstext nichts unterstellen muss, als zwischen der mangelnden Ernsthaftigkeit der Parteien (den Daten) und der Staatsverdrossenheit (der These) einen begründenden Zusammenhang anzunehmen. Akzeptiert der Rezipient diesen Zusammenhang, ergibt sich die Schlussregel gewissermaßen von selbst, weil sie genau so formuliert ist, *dass* sie das Argument gültig macht. Ihr redundanten Charakter, der nichts anderes tut, als die Daten als Bedingung für die Folgerung auf die These zu formulieren, erlaubt dabei nicht nur eine Erklärung, warum sich ihre explizite Formulierung nach der Maxime der Quantität von selbst verbietet, sondern kommt auch ohne jede weitere textsemantische Unterstellung oder verallgemeinernde Abstraktion aus. Diesem Gedanken folgend formuliert Müller (2018) die folgende argumentationsanalytische Prämissen:

Ein Argument zu verstehen heißt in der alltagsweltlichen Kommunikation in der Regel nicht, seine Gültigkeit zu prüfen, sondern eine Schlussregel so zu ergänzen, *dass* das Argument gültig wird. (ebd., S. 179)⁶

Freilich ergibt sich aus dem Ansatz von Brinker & Ausborn-Brinker (2010) zunächst ein anderes Problem, nämlich eine schier unbegrenzte Menge möglicher Schlussregeln – genau eine für jeden unterscheidbaren argumentativen Zusammenhang. Die Autoren lösen dieses Problem, indem sie vorschlagen, das Toulmin'sche Argumentationsschema in einem jeweils eigenen situativen Bezugsrahmen zu verorten, den sie als „Einbettung“ und „Wertebasis“ bezeichnen (ebd., S. 74f.). So situiere die Einbettung These und Daten in einen spezifischen thematischen Kontext, während die Wertebasis die normative Qualität dieses Kontextes definiere. Im Beispielargument etwa stellt der thematische Kontext „parlamentarische Demokratie“ die Einbettung dar, während seine Wertebasis eine bestimmte Auffassung vom Wesen der Demokratie bildet, die der Zeitungsartikel bei seiner Leserschaft voraussetzt – beispielsweise, dass Demokratie als Staatsform erstrebenswert ist, Staatsverdrossenheit hingegen nicht.

Mit ihrem Vorschlag der Erweiterung des Toulmin-Schemas scheinen Brinker & Ausborn-Brinker (2010) das Problem der Schlussregelergänzung zunächst nur zu verschieben, da sie zwar einen Weg aufzeigen, ohne weitere semantische Unterstellungen stets gültige Schlussregeln zu formulieren, aber im Gegenzug keinerlei Vorschläge unterbreiten, wie Einbettung und Wertebasis für den jeweiligen argumentativen Kontext näher zu spezifizieren wären. Dennoch liefert ihre Idee gerade für den deutsch-didaktischen Zusammenhang einen attraktiven analytischen Ansatz, der im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

⁶ Die dargestellte Prämissen scheint auf den ersten Blick einen Zirkelschluss zu beinhalten, der sich aber als konversations-theoretisches Erfordernis erweist, wenn man berücksichtigt, dass erst die vorgeschlagene Ergänzung das Argument vollständig und damit kritisierbar macht (s. u.).

5 Redundante Schlussregelergänzung als deutschdidaktische Chance

Sieht man die didaktische Aufgabe von Argumentationsanalysen im Deutschunterricht vorrangig darin, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, „gute“ von „weniger guten“ Argumentationen zu unterscheiden (was auch immer die „Güte“ hier im Einzelnen ausmachen mag), so kann der Gedanke semantisch redundanter Schlussregelergänzungen zwei wichtige Beiträge leisten:

- Erstens ermöglicht er den Lernenden eine Bewusstwerdung darüber, auf welche Aussagen und Wahrheitswerte sie sich einlassen, wenn sie die Schlüssigkeit oder Plausibilität eines vorgebrachten Arguments im gegebenen Kontext akzeptieren.
- Zweitens und nicht unabhängig davon schafft er einen sinnvollen methodischen Ansatzpunkt zur Rekonstruktion sprachlich geraffter Argumentationsketten, in denen argumentative Teilschritte ausgelassen wurden, weil sie sich nach dem Verständnis der Emittenten von selbst verstehen. Solche Raffungen treten in alltagsweltlichen argumentativen Texten vergleichsweise häufig auf und bilden daher für Analysen im Deutschunterricht ein bedeutendes Teilproblem.

Beide Aspekte werden im Folgenden näher ausgeführt.

5.1 Schlussregelergänzungen zur Bewusstmachung argumentativer Implikationen

Der Prämissen von Müller (2018, s. o.) zum Verständnis alltagsweltlicher Argumentationen folgend, dient die explizite Ergänzung redundanter Schlussregeln zunächst vor allem der Bewusstmachung, welche implizierten Propositionen eine Argumentation enthält. Dass eine solche Bewusstmachung sinnvoll ist und erforderlich sein kann, zeigen die Daten von Langer et al. (1978), die im Einleitungskapitel vorgestellt wurden: Hätten die vor dem Kopierer Wartenden das Placebo-Argument der Versuchsleiterin (s. o.) im Geiste um die redundante Schlussregel ergänzt „Wenn jemand Kopien machen muss, dann sollte er vorgelassen werden.“, wäre ihnen möglicherweise die Scheinhaftigkeit dieser Argumentation häufiger deutlich geworden, da sie hätten feststellen müssen, dass diese Schlussregel auch ihre eigenen Belange stützt. Dagegen dürfte die Schlussregelergänzung beim inhaltsreichen Argument („Wenn eine Person es eilig hat, dann sollte sie vorgelassen werden“) durchaus eine Bestätigung des kooperativen Verhaltens bewirkt haben.

Der Kernpunkt der methodischen Umsetzung der Schlussregelergänzung für die Analyse alltagsweltlicher Argumentationen besteht darin, zwischen explizit geäußerten Behauptungen (Thesen) und Begründungen (Daten) gezielt redundante Schlussregeln zu formulieren. Diese haben stets die Form eines Konditionalgefüges, bei dem die Daten als Antezedens und die These als Konsequenz formuliert werden und die mithin gerade nicht versuchen, etwas Neues auszusagen. Die analytische Pointe der

Schlussregelergänzung liegt nicht in der Extensivierung des argumentativen Zusammenhangs, sondern in der Explizierung seiner impliziten Struktur.

Dieser Analyseschritt ist im didaktischen Kontext gerade deshalb von besonderer Bedeutung, weil Schülerinnen und Schüler nur allzu häufig daran gewöhnt sind, Begründungszusammenhänge, etwa in Fachtexten, nur zum Teil nachvollziehen zu können, und diese folglich eher zur Kenntnis nehmen, als sie zu hinterfragen. Indem Lernende sich durch Ausformulierung einer redundanten konditionalen Schlussregel vor Augen führen, welche Aussagen die Argumentation (oder Begründung, s. u.) eigentlich zu akzeptieren fordert, lernen sie nicht nur, Placebo-Argumente wie bei Langer et al. (1978) zu entlarven, sondern auch (und für Fachtexte mit explikativer Themenentfaltung wahrscheinlich relevanter) die vom Text geforderten Begründungszusammenhänge explizit nachzuvollziehen, wie das folgende Beispiel aus einem Geografiebuch der 9. Klasse (Eck, 2017, S. 10) zeigt.

Die Energierohstoffe Kohle, Erdöl und Erdgas werden als fossile Energieträger bezeichnet, da sie vor langer Zeit entstanden sind und Jahrtausende brauchen, um sich zu bilden.

Die Schlussregelergänzung („Wenn Energieträger vor langer Zeit entstanden sind und Jahrtausende brauchen, um sich zu bilden, dann werden sie als fossil bezeichnet.“) kann in diesem Beispiel geradezu als fachbegriffliche Definition gelesen werden. Im gewählten Beispiel zeigt sie ganz nebenbei auf, dass der Fachtext den Begriff „fossile Energieträger“ zumindest nicht erschöpfend definiert⁷, und belegt damit, dass die vorgeschlagene Analysemethode möglicherweise auch den Schulbuchautor:innen hätte nützlich sein können.⁸

Wie am Beispiel deutlich wird, erweist sich die Methode der redundanten Schlussregelergänzung insbesondere als Instrument der Verständnissicherung, was angesichts der fatalen Entwicklung der Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler (OECD, 2023) für die alltägliche unterrichtliche Praxis gar nicht stark genug empfohlen werden kann. Dabei spielt das oben skizzierte theoretische Problem, das sich Brinker & Ausborn-Brinker (2010) einhandeln, indem sie Einbettung und Wertebasis unspezifiziert lassen, in der Unterrichtspraxis üblicherweise keine nennenswerte Rolle, da argumentative Texte im Deutschunterricht thematisch an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Sie erfordern damit eine thematische Einbettung, die von den Lernenden überblickt werden kann, während die zugrunde gelegte Wertebasis mitunter einen willkommenen Anlass bietet, die von der Argumentation implizierten Wertungen zu diskutieren. So bilden etwa die sozialen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen die thematische Einbettung für einen argumentativen Text aus einem Deutschbuch der 8. Klasse (Diekhans & Fuchs, 2020, S. 105), aus dem der folgende Auszug entnommen ist.

⁷ Zum Beispiel gibt es keinen Hinweis darauf, dass fossile Energieträger stets organischen Ursprungs sind.

⁸ Zwar könnte man im konkreten Beispiel einwenden, dass durch die Konjunktion „da“ gar keine Begründungs-, sondern lediglich eine definitorische Rechtfertigungsbeziehung ausgedrückt werden soll, doch wäre das Problem damit nicht geringer, da die prähistorische Entstehungszeit allein die intendierte Begriffsverwendung gerade nicht rechtfertigt, vgl. Anm. 7.

Ein guter Lehrer (oder eine gute Lehrerin) muss vor allem gerecht sein. Dazu zählt zu- nächst einmal, dass er (sie) Noten gibt, die von den Schülerinnen und Schülern als gerecht angesehen werden, weil sie ausführlich erklärt werden.

Die Subjunktion „weil“ kennzeichnet den zweiten Teil des Auszuges unmissverständlich als Begründungszusammenhang, der die Schlussregel „Wenn Noten ausführlich erklärt werden, werden sie von den Schülerinnen und Schülern als gerecht empfunden.“ impliziert (und die spannende Frage eröffnet, ob ausführliche Erklärungen allein eigentlich hinreichen, um die Akzeptanz bei den Lernenden zu gewährleisten). Die zugrunde gelegte Wertebasis beinhaltet nicht nur Annahmen darüber, was gerecht ist, sondern wird im ersten Satz auch explizit durch die Forderung ausgedrückt, dass Lehrkräfte sich gerecht verhalten müssten.

Ob zwischen Satz 1 und dem ersten Teil des Folgesatzes ebenfalls eine argumentative oder begründende Beziehung angenommen werden sollte und wenn ja, welcher Natur diese wäre (Teil-Ganzes/Ganzes-Teil, vgl. Kienpointner, 1992, S. 274), kann nicht mit Gewissheit bestimmt, aber durch probeweise Schlussregelergänzung zumindest untersucht werden: Indem den beiden Propositionen eine begründende Beziehung unterstellt wird, ergeben sich die zwei möglichen (und hier verknappend zusammengefassten) Schlussregeln „Wenn ein Lehrer gerecht ist, dann gibt er auch gerechte Noten“ oder „Wenn ein Lehrer gerechte Noten gibt, dann ist er gerecht“, die die Beziehung als deduktiven bzw. induktiven Schluss deuten. Die hypothetische Schlussregelergänzung kann die Frage nach der „richtigen“ Lesart dabei nicht beantworten, aber sie macht die Implikationen beobachtbar, auf die man sich einlässt, wenn man die Beziehung zwischen den Propositionen in der einen oder anderen Lesart interpretiert.

Redundante Schlussregelergänzungen müssen für die Argumentationsanalyse keineswegs als Alternative, sondern sollten vielmehr als Ergänzung zu anderen Methoden betrachtet werden. So laufen zahlreiche der oben erwähnten analytischen Vorgehensweisen darauf hinaus, die Beziehung zwischen These und Daten (respektive Konklusion und Prämissen) durch Knoten und Kanten eines Netzwerkes darzustellen, so bspw. schon Klein (1980) in seinen Baumgraphen oder in jüngerer Zeit Brosow (2023) durch seine Argumentationsschaltpläne. Beide genannten sowie zahlreiche ähnliche Ansätze setzen die Begründungsbeziehung zwischen den Propositionen, die durch Kanten bzw. Pfeile verbunden werden, mehr oder weniger unhinterfragt voraus. Mit der vorgeschlagenen Schlussregelergänzung wird genau diese Beziehung zum Untersuchungsgegenstand und eignet sich damit auch als Prüfmechanismus, ob die grafische Darstellung den intendierten Begründungszusammenhang überhaupt adäquat wiedergibt.

So stützt Brosow (2023, S. 118) in einer exemplarischen Anwendung seiner Argumentationsschaltpläne die These „Bei epistemischen Werten und Erfolgen sollen soziale Umstände berücksichtigt werden.“ unter anderem durch den Grund „Oft werden epistemische Erfolge und Werte nur aus individualistischer Perspektive der Einzelperson betrachtet.“ Dass zwischen beiden Propositionen eine Begründungsbeziehung unterstellt wird, ergibt sich aus der grafischen Umsetzung. Dass diese Beziehung zu der auf den ersten Blick problematischen Schlussregel nötigt „Wenn epistemische Erfolge

und Werte nur aus individualistischer Perspektive der Einzelperson betrachtet werden, dann sollten soziale Umstände berücksichtigt werden.“, führt unmittelbar zum zweiten analytischen Vorzug der Methode der Schlussregelergänzung, der im folgenden Teilabschnitt behandelt wird.

5.2 Schlussregelergänzung zur Rekonstruktion sprachlich geraffter Argumentationsketten

Die Komplexität sozialer Zusammenhänge, in denen argumentiert wird, bringt es mit sich, dass Argumentationen in der Regel nicht nur aus Thesen und einer Reihe von direkt auf diese Thesen bezogenen Daten (respektive Prämissen) bestehen, sondern dass die vorgebrachten Daten häufig ihrerseits infrage stehen können und der argumentativen Stützung bedürfen. Da hierfür wiederum Daten vorgebracht werden, deren Wahrheitswert fraglich sein kann, entstehen rasch komplexe argumentative Ketten, deren eines Ende die zentrale These der Argumentation bildet, während das andere Ende aus Daten besteht, von denen der Emittent glaubt, dass sie beim Rezipienten als nicht weiter stützungsbedürftig vorausgesetzt werden können.

Solche argumentativen Ketten sind keineswegs nur in komplexen Fachzusammenhängen anzutreffen, sondern finden sich in ganz alltäglichen argumentativen Interaktionen. Ein Schüler etwa, der sein Zuspätkommen damit begründet, dass seinem Bruder auf dem gemeinsamen Schulweg plötzlich schlecht geworden sei, legt seiner Rechtfertigung implizit nicht nur eine bestimmte Einbettung und Wertebasis zu grunde, sondern verlässt sich auch darauf, dass Lehrkraft und Lerngruppe aus den vorgebrachten Propositionen eine argumentative Kette rekonstruieren können, die in etwa aus den folgenden Schlussregeln besteht:

1. Wenn einer Person schlecht wird, dann ist sie in Not.
2. Wenn eine Person in Not ist, dann muss man ihr helfen.
3. Wenn man einer Person in Not hilft, dann ist das eine wichtige Zwangslage.
4. Wenn eine wichtige Zwangslage vorliegt, dann ist Zuspätkommen gerechtfertigt.

Die Grice'schen Maximen der Quantität und Modalität (s. o.) streichen den weitaus größten Teil dieser argumentativen Kette auf den Ausgangspunkt (das Unwohlsein des Bruders) und die daraus abgeleitete Folge (das Zuspätkommen) zusammen, weil der junge Argumentationsemittent sich darauf verlassen kann, dass die situative Einbettung und – wichtiger noch – die zugrunde liegende Wertebasis von der Lehrkraft geteilt wird.

Das Beispiel illustriert, dass und inwieweit sich die Methode der redundanten Schlussregelergänzung auch zur Rekonstruktion sprachlich geraffter Argumentationsketten eignet. Sie baut stets auf der Formulierung einer konditionalen Schlussregel auf, in der die Daten das Antezedens und die These das Konsequens bilden, was im gewählten Beispiel zu der (hier wieder etwas gerafften) Schlussregel führt: „Wenn meinem Bruder schlecht wird, dann ist mein Zuspätkommen zu entschuldigen.“ Wer diese Schlussregel umstandslos akzeptieren würde, zeigte damit zunächst, dass er die situative Einbettung (Weg zur Schule) implizit weiterhin mitgedacht hat, ohne die der postu-

lierte konditionale Zusammenhang absurd wäre. Wer hingegen die Schlussregel in der vorgebrachten Form nicht akzeptiert, die Argumentation aber weiterhin ernst nimmt, kann versuchen, argumentative Zwischenschritte zu konstruieren, die eine argumentative Kette mit lauter akzeptablen redundanten Schlussregeln bildet, und kommt damit mutmaßlich zu einer Lösung, die der oben vorgeschlagenen mindestens ähnelt.

Die vier Schlussregeln, aus denen sich die intendierte Argumentationskette rekonstruieren lässt, bilden keineswegs die einzige mögliche Lösung. Beispielsweise ließe sich die Zwangslage auch aus dem Verwandtschaftsverhältnis und der besonderen Verantwortung dem kleinen Bruder gegenüber herleiten. Auch ließe sich hinterfragen, ob Schlussregel 1 und 2 nicht zusammengefasst werden könnten, ob Schlussregel 3 wirklich erforderlich ist oder ob es umgekehrt nicht einer weiteren Spezifizierung der „Zwangslagen“ bedarf, denn nicht jede beliebige Zwangslage dürfte das Zusätzlichkommen einer Person entschuldigen.

Der entscheidende Punkt der Rekonstruktion geraffter argumentativer Ketten durch Schlussregelergänzung besteht nicht darin, zu einer objektiv „richtigen“ Lösung zu gelangen, sondern darin, die Argumentation so lange in argumentative Teilschritte zu zerlegen, bis alle darin implizierten Schlussregeln von den Argumentationspartnern als akzeptabel betrachtet werden – etwa weil sie allgemein geteilte Werte, Überzeugungen oder Konditionalbeziehungen ausdrücken. Gelingt eine solche Rekonstruktion, kann die zugehörige Argumentation als gültig bzw. plausibel betrachtet und nur noch durch Infragestellung der vorgebrachten Daten widerlegt werden. Gelingt sie nicht, steht die Gültigkeit/Plausibilität der Argumentation infrage, und der Emittent steht in der Pflicht, seine Argumentationskette zu erläutern.

Auch die Rekonstruktion sprachlich geraffter argumentativer Ketten ist nicht als singuläre analytische Methode zu verstehen, sondern fügt sich unproblematisch als analytischer Teilschritt in andere Rekonstruktionsmethoden ein. So war weiter oben bereits darauf hingewiesen worden, dass der von Brosow (2023, S. 118) exemplarisch vorgelegte Argumentationsschaltplan einen argumentativen Zusammenhang zwischen der These „Bei epistemischen Werten und Erfolgen sollen soziale Umstände berücksichtigt werden.“ und dem Grund „Oft werden epistemische Erfolge und Werte nur aus individualistischer Perspektive der Einzelperson betrachtet.“ postuliert. Im Ausgangstext, dessen argumentative Struktur Brosow durch seinen Argumentationsschaltplan darstellt, wird der erforderliche Zwischenschritt dahin gehend expliziert, dass „soziale Umstände für die Erreichung epistemischer Werte/Ziele eine Rolle“ spielen (Bussmann et al., 2023, S. 146). Berücksichtigt man diese wichtige, explizit geäußerte Proposition, so zeigt sich, dass die von Brosow vorgeschlagene Rekonstruktion mindestens unglücklich formuliert ist, weil sich von seinem postulierten Grund (s. o.) nur mit Mühe eine argumentative Kette zu seiner These (ebd.) rekonstruieren lässt, die in etwa folgendermaßen aussehen müsste:

1. Wenn epistemische Erfolge und Werte nur aus individualistischer Perspektive betrachtet werden [i. e. Brosows postulierter Grund], dann ist das nicht hinreichend.
2. Wenn etwas ohne Berücksichtigung sozialer Umstände nicht hinreichend ist, dann sollten soziale Umstände eine Rolle spielen.

3. Wenn soziale Umstände für die Erreichung epistemischer Werte eine Rolle spielen, dann sollen sie bei epistemischen Werten und Erfolgen berücksichtigt werden [i. e. Brosows These].

Inwieweit die vorgeschlagene Argumentationskette die akzeptabelste mögliche Rekonstruktion darstellt, sei dahingestellt. Schlüssiger erscheint es, die bedeutende Rolle sozialer Umstände als eigentlichen Grund zu betrachten (nicht umsonst lässt sich von dort aus die plausible Schlussregel 3 mit direktem Verweis auf die These formulieren) und die von Brosow (ebd.) als Grund postulierte Proposition lediglich als eine Art historische Einbettung zu betrachten. Schließlich sollen die sozialen Umstände nicht deshalb berücksichtigt werden, *weil* sie früher *nicht* berücksichtigt wurden, sondern *weil* ihre Nichtberücksichtigung einen Makel darstellt.

Ziel der hier exemplarisch geführten Diskussion ist weniger eine Kritik an der von Brosow vorgeschlagenen Analyse, sondern vielmehr eine Illustration, inwieweit die Rekonstruktion geraffter Argumentationsketten dazu beitragen kann, Argumentationen stärker zu durchdringen, ihre Implikationen transparent zu machen und für eine gemeinsame Diskussion aufzubereiten. Gerade im Deutschunterricht ist dabei das geordnete methodische Vorgehen didaktisch relevanter als das konkrete Analyseergebnis, solange dieses eine in sich schlüssige Rekonstruktion der vorliegenden Argumentation darstellt.

Auch in Texten mit explikativer Themenentfaltung kann die Rekonstruktion geraffter argumentativer Ketten zur Erarbeitung und Sicherung fachbezogener Wissensbestände verwendet werden. So besteht beispielsweise ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Neigungswinkel der Erde einerseits und dem Auftreten von Jahreszeiten andererseits, dessen Rekonstruktion nicht nur das Verständnis für kausale Strukturen schult, sondern auch die Verfügbarkeit relevanten Fachwissens erfordert. Indem Lernende die Aufgabe erhalten, explikative bzw. argumentative Ketten zu entwickeln, in denen ausschließlich akzeptable redundante Schlussregeln vorkommen, ordnen und verwenden sie nicht nur ihre Fachkenntnisse, sondern machen auch beobachtbar, an welchen Stellen ihnen möglicherweise das Verständnis von Fachzusammenhängen fehlt.

6 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, wie sich aus der Toulmin'schen Idee, die Oberprämissen des klassischen Syllogismus zur Schlussregel umzutaufen und ihr grafisch eine vermittelnde Position zwischen Unterprämissen (respektive Daten) und Konklusion (respektive These) zuzuweisen, eine argumentationsanalytische Methode entwickeln lässt, mit der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht Texte mit argumentativer Themenentfaltung untersuchen können. Darüber hinaus war auch darauf eingegangen worden, dass sich die vorgeschlagene Methode ebenso für Fachtexte mit explikativer Themenentfaltung gewinnbringend einsetzen lässt.

Keiner der dargestellten und exemplarisch illustrierten Analyseschritte ist auf das Toulmin-Schema angewiesen und hätte ebenso gut über die Unterstellung einer syllogistischen Struktur entwickelt werden können, sodass zunächst infrage zu stehen scheint, warum ausgerechnet Toulmins Gedanken in der Textlinguistik und Sprachdidaktik so eingehend – und nicht selten singulär – aufgegriffen wurden. Die Antwort liegt, wie in den Eingangsabschnitten des Beitrags kurz dargestellt wurde, weniger in einer bahnbrechenden Idee Toulmins, als vielmehr in ihrem prononzierten Pragmatismus, der das syllogistische Grundschema nicht beerbt, sondern lediglich grafisch und begrifflich belebt und für Schülerinnen und Schüler etwas zugänglicher macht.

Das ist wenig und viel zugleich, kann aber im didaktischen Kontext entscheidende Veränderungen verursachen. Wer einmal beobachtet hat, wie schwer es Schülerinnen und Schülern fällt, ein vermeintlich verstandenes, weil längst um plausibles Alltagswissen ergänztes Argument analytisch zu zergliedern, wer dabei beobachten konnte, wie sie anfangs immer wieder dazu neigen, in den Schlussregelergänzungen gerade *keine* redundanten Konditionale zu formulieren, sondern die Argumentation durch zusätzliche Kenntnisse zu kontextualisieren; und wer schließlich erleben durfte, wie sie nach etwas Übung durch detaillierte Aufgliederung die faule Stelle eines argumentativen Fehlschlusses herausgearbeitet haben und stolz ihren Mitschülerinnen und Mitschülern präsentieren, der mag daran glauben, dass die Art und Weise, wie die Probanden im Experiment von Langer et al. (1978, s. o.) den Placebo-Argumenten der Versuchsleiterin aufgesessen sind, kein unentrinnbares Schicksal darstellt.

Redundante Schlussregelergänzung nötigt zur analytischen Präzision, sie ist ein Hilfsmittel, um Verständnis über die Struktur und die stillschweigenden Implikationen argumentativer Themenentfaltungen zu erlangen, zu sichern und der (Selbst-)Kontrolle zu unterziehen. Sie ermöglicht eine Überprüfung, ob zwischen zwei Propositionen überhaupt ein explikativer oder argumentativer Zusammenhang anzunehmen ist, und sie ermöglicht die plausible Rekonstruktion sprachlich geraffter argumentativer Ketten. In diesem Sinne ist sie als ein Instrument unter anderen zu verstehen, das im analytischen Werkzeugkasten von Lernenden wie Lehrenden allemal eine gute Figur abgibt.

Literatur

- Betz, G. (2020). *Argumentationsanalyse: Eine Einführung*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05124-0>
- Böhnnisch, M. (2009). *Schüler argumentieren: Rekonstruktion von argumentativen Fähigkeiten in Schülertexten; Haupt- und Realschule im Vergleich*. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Brinker, K., & Ausborn-Brinker, S. (2010). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (7., durchges. Aufl.). Schmidt.

- Brockmann-Behnsen, D. (2021). *Kompetenzsteigerung im Argumentieren durch ein gezieltes Training im Unterricht: Ergebnisse der Langzeitstudie HeuRekAP*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993766>
- Brosow, F. (2023). Wie können Argumentationsschaltpläne kritisches Denken und Argumentieren fördern? In B. Bussmann & P. Mayr (Hg.), *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung: Ein Wegweiser für Hochschule und Schule* (S. 103–121). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67309-6>
- Brun, G. (2016). Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion. In J. Pfister & P. Zimmermann (Hg.), *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts* (S. 247–274). Haupt.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K., & Weiss, G. (Hg.) (2015). *Fachlich argumentieren lernen: Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Waxmann.
- Bussmann, B., Leitgeb, B., & Mayr, P. (2023). Was ist ungerecht an epistemischer Ungerechtigkeit? In B. Bussmann & P. Mayr (Hg.), *Theoretisches Philosophieren und Lebensweltorientierung: Ein Wegweiser für Hochschule und Schule* (S. 143–164). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-67309-6>
- Descher, S., & Petraschka, T. (2019). *Argumentieren in der Literaturwissenschaft: Eine Einführung*. Reclam.
- Diekhans, J. & Fuchs, M. (Hg.) (2020). *P.A.U.L. D. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch Kl. 8*. Bildungshaus Schulbuchverlag.
- Eck, T. (Hg.) (2017). *Diercke. Geografie 9/10*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Eggler, M. (2006). *Argumentationsanalyse textlinguistisch: Argumentative Figuren für und wider den Golfkrieg von 1991*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110936070>
- Eggs, E. (2000). Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, & S. F. Sager (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik/Linguistics of Text and Conversation, Part 1* (S. 397–414). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110194067-041>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In D. Davidson (Hg.), *The logic of grammar* (S. 64–75). Dickenson Pub. Co.
- Kienpointner, M. (1992). *Alltagslogik: Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Frommann-Holzboog.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 10 (38/39), S. 9–57.
- Krelle, M. (2007). Wissensbasierte Argumentation. In H. Willenberg (Hg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Schneider.
- Krelle, M. (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive: Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe*. Schneider.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf

- Langer, E. J., Blank, A., & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of „placebic“ information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), S. 635–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.6.635>
- Lötscher, A. (2008). Textsemantische Ansätze. In N. Janich (Hg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 85–112). Narr.
- Lumer, C. (1990). *Praktische Argumentationstheorie*. Vieweg+Teubner. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-19710-2>
- Müller, H.-G. (2018). Zur empirischen Erhebung argumentativer Kompetenzen und Stile von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. *Deutsche Sprache*, 2, 5, S. 169–191. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2018.02.05>
- Naess, A., Stechow, A. von, & Næss, A. (1975). *Kommunikation und Argumentation: Eine Einführung in die angewandte Semantik*. Scriptor.
- OECD (Hg.) (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Öhlschläger, G. (1979). *Linguistische Überlegungen zu einer Theorie der Argumentation*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111345413>
- Pielenz, M. (1993). *Argumentation und Metapher*. Narr.
- Toulmin, S. E. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten* (U. Berk, Übers.; 2. Aufl.). Beltz Athenäum.

Autor

Prof. Dr. Hans-Georg Müller lehrt Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Schreibdidaktik, der theoretischen wie empirischen Modellierung sprachlicher Kompetenzen sowie der Erarbeitung und Anwendung neurokognitiver Lerntheorien auf den weiterführenden Spracherwerb. Kontakt: hans-georg.mueller@uni-potsdam.de

„Hat nicht auch der Prinz Mitleid verdient?“

Das Toulmin-Schema und seine Bedeutung für das literarische Lernen im Unterrichtsgespräch über Lessings Bürgerliches Trauerspiel „Emilia Galotti“ (1772)

JULIA V. DALL'ARMI

Abstract

Im Literaturunterricht kommt der diskursiven Praktik des Argumentierens eine zentrale Rolle zu, wie anhand der Analyse von Unterrichtsdaten zu Lessings Trauerspiel „Emilia Galotti“ (1772) gezeigt werden kann. Schüler:innen übernehmen darin unterschiedliche Perspektiven literarischer Figuren und bedienen sich dieser Praktik zur Verdeutlichung von Perspektivübernahmen. Die Argumentationsschritte werden zunächst anhand des Toulmin-Schemas mit Blick auf den Inhalt sequenzanalytisch rekonstruiert. Deutlich wird, dass das Schema zwar für eine Systematisierung von Argumentationen genutzt werden kann, aber um weitere Zugänge ergänzt werden muss, um literäristhetische Erfahrungs- und Verstehensprozesse angemessen erfassen zu können.

Schlüsselwörter: Toulmin-Schema – Gesprächsanalyse – literarisches Lernen – Empathie – Perspektivverstehen in literarischen Texten

Abstract

Argumentation plays a central role in classroom discussions about literature which can be shown by conducting reconstructive research and sequential analysis on data taken from a literature class of a tenth grade. Students use argumentative practices in classroom talk to adopt different perspectives of literary characters in Lessing's tragedy „Emilia Galotti“ (1772). Toulmin's Argument Model can be used as a first step for systemizing argumentation, but further approaches have to be added to understand the processes of literary learning.

Keywords: Toulmin Model of Argumentation – conversation analysis – literary learning – empathy – understanding perspectives in literary texts

1 Fachübergreifende Systematisierungsansätze des Argumentierens

In demokratischen Gesellschaften werden Argumentationen durchgeführt, um „strittige Geltungsansprüche [zu] thematisieren [...], diese mit Argumenten einzulösen oder zu kritisieren“ (Habermas, 1981, S. 38) und „etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein, 1980, S. 19). Aufgrund ihrer großen Bedeutung und ihrer hohen Anforderungskomplexität werden diese Praktiken in Bildungskontexten systematisch angeleitet sowie gefördert (vgl. dazu etwa Volodina, 2021, S. 48, oder Kuhn, Shaw & Felton, 1997) und finden sich in unterschiedlichen Fachdisziplinen wieder. Das Argumentieren kann so zur erkenntnisförderlichen, aktiven Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten genutzt werden und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum fachlichen Lernen (vgl. etwa Heller & Morek, 2019), das seinen Ausdruck darin findet, eigene Positionierungen zu plausibilisieren, Entscheidungsfindungen nachvollziehbar zu machen, Argumente der Gegenseite zu entkräften und diese unter Einbezug domänenpezifischen Wissens zu überzeugen.

Dem Deutschunterricht kommt im Hinblick auf das Erlernen und die Anwendung von Argumentationsverfahren eine Doppelfunktion zu. Der Unterricht in diesem Fach ist einerseits explizit und fächerübergreifend daraufhin angelegt, das Vorgehen beim Argumentieren zu erklären sowie seine Ausprägungen in Abhängigkeit unterschiedlicher Modalitäten, etwa in den Kompetenzbereichen „Schreiben“ und „Sprechen und Zuhören“ (KMK, 2022, S. 8), didaktisch-methodisch anzuleiten. Zum anderen aber können fachspezifische Fragen im Lichte domänenpezifischer Wissensbestände des Deutschunterrichts argumentativ bearbeitet werden. Argumentieren wird im Deutschunterricht damit zur „Lernform“ ebenso wie zum „Lernmedium“ (Zabka, 2015, S. 171).¹

Weil die diskursive Praktik sowohl fächerübergreifende Anteile mit dem Potenzial transdisziplinärer Übertragbarkeit hat als auch fächerspezifische Besonderheiten aufweist, die bereichsintern vermittelt werden müssen,² sind theoretische Zugänge notwendig, die unterrichtsbezogen als probate Vermittlungs-, aber auch als Systematisierungegrundlage für die Beschreibung des Argumentierens genutzt werden können. Im vorliegenden Beitrag sollen spezifisch deutschdidaktische Ansätze mit interdisziplinären argumentationstheoretischen Zugängen verbunden werden; ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschreibung mündlicher Argumentation.

Blickt man in die einschlägige Fachliteratur inter- wie transdisziplinärer Beschreibungsansätze des Argumentierens für die Unterrichtskommunikation, so offenbart sich ein ausgesprochen heterogenes Bild. Die sprachdidaktische Forschung unterscheidet im Hinblick auf fächerübergreifende Ansätze beispielsweise zwischen „sprecher-

¹ Zabka (2015, S. 171) unterscheidet in der Literaturdidaktik zwischen dem Erlernen von Gesprächsformen bei der Interpretation literarischer Texte (Gespräch als „Lernform“) und dem Erlernen von interpretatorisch relevanten Inhalten (Gespräch als „Lernmedium“). Diese Unterscheidung lässt sich aber auch auf das Argumentieren im Deutschunterricht beziehen: Hier geht es einerseits darum, die diskursive Praktik des Argumentierens überhaupt zu erlernen (Argumentieren als „Lernform“), andererseits darum, ein Thema zu verstehen, indem man sich mit ihm argumentativ auseinandersetzt (Argumentieren als „Lernmedium“).

² Vgl. zu diesem zweifachen Ansatz auch: Budke, 2021, S. 3.

zentrierten“, „erwerbs-“ und „interaktionsorientierten“ (Morek & Heller, 2017, S. 13) Zugängen; letztere lassen sich wiederum in „teilnehmerorientierte“ und „handlungstheoretische“ (ebd.) Zugänge untergliedern. Während etwa „interaktionsorientierte“ (ebd.) Zugänge die Konstituierung des Argumentierens in Gesprächen und die Prozessierung des Wissens auf empirischer Grundlage beschreiben, konzentrieren sich „sprecherzentrierte“ (ebd.) Ansätze sowohl theoretisch als auch empirisch auf die Generierung monologischer Beiträge eines „idealen Sprechers“ (ebd., S. 14). Innerhalb dieses Zugangs spielen neben „rhetorischen“ Zugängen „formallogische“ (ebd., S. 13) Ansätze in zahlreichen Disziplinen eine dominante Rolle. Das Toulmin-Schema ist wohl eines der berühmtesten und am weitesten verbreiteten Beispiele sprecherzentrierter Ansätze. Toulmins Argumentationsschema setzt eine Reduktion der Elemente auf Propositionen voraus, deren Beziehungen untereinander rekonstruiert werden müssen (Spranz-Fogasy, 2003, S. 28; vgl. hierzu und zu Folgendem auch Martin, in diesem Band). Das Toulmin-Schema nutzt dabei „Daten“ (Toulmin, 1996, S. 88), die die Funktion haben, die „Konklusion“ zu stützen, sowie die „Schlußregel“ (ebd.), durch die der Übergang der Daten auf die Konklusion erlaubt werden soll. Zudem erlaubt das Schema auch weitere Stützungen der „Schlußregel“ (ebd., S. 94), berücksichtigt den modalen und damit einhergehenden epistemischen Status der Konklusion (der beispielsweise über die Modaladverbien „wahrscheinlich“, „vermutlich“ (ebd., S. 92) etc. gekennzeichnet wird) sowie entsprechende „Ausnahmebedingungen“ (ebd.), die den Geltungsbereich der Argumentation einschränken.

Demgegenüber halten insbesondere interaktionsorientierte Zugänge Alternativen bereit, die kontextsensitive und prozessorientierte Verfahrensweisen argumentativer Alltagskommunikationen nachzeichnen (vgl. zu dieser Notwendigkeit auch Depermann, 2003, S. 20). Darunter fallen sowohl funktionalpragmatische als auch diskursanalytische Ansätze. Funktionalpragmatische Zugänge beschreiben die Sprachhandlung ‚Argumentieren‘, die Prozessierung des mit dieser Sprachhandlung verbundenen Wissens sowie die Sprecher-Zuhörer-Beziehung auf der Basis von Sprechakten und unter Rekonstruktion mentaler Aspekte (vgl. dazu etwa Ehlich, 2014, und Trautmann, 2004). Das Vorgehen der „interaktionalen Diskursanalyse“ (Heller et al., 2017, S. 16) zeigt demgegenüber, in welchen Kontexten argumentative Praktiken realisiert werden, indem die Gesprächspartner:innen diese gemeinsam ko-konstruieren und sich wechselseitig anzeigen (ebd., S. 17). Dabei präparieren Vertreter:innen dieses Ansatzes häufig sog. „Vertextungsverfahren“ heraus (vgl. dazu ausführlich Kinalzik, 2024, S. 49 ff.), ausdrucksseitige Umsetzungen von diskursiven Praktiken, die als „kulturell sedimentierte“ (Heller, 2021, S. 303) Lösungsverfahren für kommunikative Probleme eingestuft werden und von einer Kultur- und Sprachgemeinschaft wiederkehrend geteilt werden (vgl. dazu auch Kinalzik, 2024, S. 197). Interaktional-diskursanalytische Verfahrensweisen zeichnen zudem Rederechtvergaben und Gesprächsnavigationen durch eine Systematisierung von Zugzwängen innerhalb von Argumentationsprozessen nach (vgl. dazu Heller et al., 2025, S. 129). Häufig werden interaktional-diskursanalytische Vorgehensweisen mit sequenzanalytischen kombiniert, bei denen die Gesprächsbeiträge ‚Zug um Zug‘ rekonstruiert werden, was sowohl für Alltagsgespräche als auch formalisierte

Unterrichtskommunikation möglich ist. Die in Alltagsgesprächen üblichen, auf Gleichberechtigung beruhenden Ko-Konstruktionen, i. e. von Interaktionspartner:innen gemeinsam generierte Argumentationen, werden im Unterrichtsgespräch durch lehrkraftseitige Lenkungen ausgehebelt oder monologische Turns mit dem Zweck schülerseitiger „Wissensdemonstration“ (Heller et al., 2017, S. 141) durch Zugzwänge eliziert (vgl. dazu etwa Becker-Mrotzek, 2009, S. 64–101).

Bei den skizzierten Ansätzen muss mitunter von konkurrierenden, aber gleichermaßen relevanten Zugängen ausgegangen werden, die je nach Erkenntnisinteresse ihren berechtigten Einsatz finden können. Für den Forschenden besteht in Abhängigkeit von der jeweiligen Forschungsfrage deshalb zunächst die Notwendigkeit, einen geeigneten Zugang auszuwählen.

Vermutlich ist es seiner unproblematischen Didaktisierbarkeit und einleuchtenden Systematik zu verdanken, dass sich eine theoretisch dokumentierte Dominanz und Relevanz des Toulmin-Schemas für die explizite Vermittlung von Argumentationsverfahren in nahezu allen Fächern beobachten lässt;³ auch wird das Toulmin-Schema als Systematisierungsgrundlage von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen genutzt (vgl. Rose, 2025, S. 23). Doch lässt es sich auch gut für eine Beschreibung von Argumentationsweisen im Unterricht verwenden? Falls ja, könnte damit geprüft werden, ob Schüler:innen plausible Argumentationsgänge verfolgen. Das Toulmin-Schema könnte dazu beitragen, Argumentationskompetenzen nachzuweisen (vgl. hierzu auch Rezat, 2014, S. 5 f.).

Doch die Qualität des Argumentierens hängt nicht alleine von der korrekten Umsetzung von Argumentationsschritten und Fragen der formalen Gültigkeit, sondern auch von der Relevanz des Verhandelten innerhalb einer Fachdisziplin ab. Die Plausibilität und Reichweite von Argumenten ist stark abhängig von den innerhalb der Disziplin anerkannten und akzeptierten Wissensbeständen (vgl. dazu auch Rose, 2025, S. 33, mit Bezug auf Toulmin). So muss fallbezogen untersucht werden, ob das Toulmin-Schema alleine für die Beschreibung der für den Deutschunterricht relevanten Argumentationsprozesse ausreicht bzw. welche weiteren argumentationstheoretischen Aspekte eine Rolle spielen könnten, um das Argumentieren im Deutschunterricht angemessen zu rekonstruieren. Im vorliegenden Beitrag soll der Zusammenhang argumentationstheoretischer und domänenpezifischer Zugänge anhand der Bedeutung des Argumentierens für das literarische Lernen näher untersucht werden.

2 Die Bedeutung des Argumentierens für das literarische Lernen

Für den Deutschunterricht lassen sich aus den Lehrplänen implizit-anwendungsbezogene sowie explizite, vermittelnsbezogene Zugänge zum Toulmin-Schema rekonstruieren. So findet sich das Toulmin-Schema in Bezug auf den Deutschunterricht in

³ Beispielhaft für explizite Verweise auf das Toulmin-Schema aber seien die Lehrpläne in Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern genannt: Niedersächsisches Kultusministerium, 2021; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, o. J.; Schleswig-Holstein, S. 39; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2019, S. 11.

einer Vielzahl an Lehrkrafthandreichungen zum Thema des ‚Schriftlichen Argumentierens‘.⁴ Hinweise auf rhetorische Zugänge können in Schulbüchern für das mündliche Argumentieren identifiziert werden.⁵

Dabei kann das Toulmin-Schema in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts unterschiedlich inhaltlich gefüllt werden: Das schriftliche Interpretieren im Literaturunterricht der Oberstufe beruht etwa auf Konstituierungsregeln literaturwissenschaftlicher Argumentationen. Die hier getroffenen Deutungsaussagen entsprechen dabei den „Konklusionen“ bei Toulmin (Descher & Petraschka, 2019, S. 34; Winko et al., 2024, S. 24, 62); belegt werden diese durch Daten des Textes, die um „historische Argumente“, „intertextuelle“ oder „biografische“ Argumente (Descher & Petraschka, 2019, S. 84) angereichert werden und so als Stützung von Schlussregeln im Toulmin-Schema eingestuft werden könnten. Jedoch handelt es sich bei den dargestellten Strukturen zumeist um schriftlich fixierte, monologische Argumentationsformen, die einer wissenschaftlichen Überprüfung und ihren Qualitätskriterien (Winko et al., 2024, S. 141f., 144) standhalten müssen.

Mündliche Argumentationsprozesse unterstützen im Klassenplenum die Genese eines mentalen Textweltmodells, machen ein Verstehen textueller Mehrdeutigkeit transparent und sensibilisieren für die Relevanz kultureller Kontexte (vgl. zu den genannten thematischen Aspekten Zabka et al., 2022, S. 40). Diese Ziele können auch für weitere Facetten literarästhetischer Verstehens- und Erfahrungsprozesse in niedrigeren Klassenstufen festgehalten werden. Insbesondere „perspektivische Verstehensprozesse“ (Steinmetz et al., 2023, S. 2; vgl. zum Thema auch Winkler, 2015) setzen, sollen sie den Mitschüler:innen vermittelt werden, argumentative Verfahrensweisen voraus, die die dem Text inhärente „intendierte Emotionalität“ (Albrecht, 2022, S. 167) auf der Ebene des Textes oder des Rezipierenden nachzeichnen können. Das Argumentieren dient dabei als Plausibilisierungsstrategie und verdeutlicht, warum Handlungsmotive von Figuren (nicht) verstanden oder Identifikationsmöglichkeiten (nicht) genutzt werden können, insbesondere dann, wenn die Mitschüler:innen anderer Ansicht sind und erst überzeugt werden müssen. Hierzu entwickeln die Schüler:innen mit zunehmender literarischer Expertise die Fähigkeit, Perspektiven literarischer Figuren miteinander zu vergleichen und die aus der Perspektivenkomplexität resultierende Bedeutungsvielfalt zu rekonstruieren (vgl. Andringa, 2000). Unterschieden werden muss dabei zwischen zwei Arten von Perspektivnahmen, die auf zwei unterschiedliche Facetten von Empathie abzielen: der emotionalen, die eine Gefühlsübertragung von einer literarischen Figur auf den Rezipierenden bedeutet, und der kognitiven, die davon ausgeht, dass Schüler:innen sich weniger von den Gedanken und Gefühlen einer Figur leiten lassen, also die Fähigkeit, die Beweggründe und Gefühle einer Figur auf der rationalen Ebene nachvollziehen können (vgl. Smith, 2006).

4 Vgl. z. B. Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg, 2016; Becker-Mrotzek et al., 2014, S. 3, 5.

5 Vgl. etwa die Hinweise auf Autoritätsargumente bei Klett (2015) oder ÖBV (o. J.) sowie die Anordnung der Argumente innerhalb einer dialektischen Erörterung in Form des Sanduhrprinzips, die sich in Unterrichtshandreichungen vielfach wiederfindet, vgl. etwa Leinstein (2020, S. 6). Auch in Lehrplänen sind diese rhetorischen Zugänge explizit verankert, vgl. etwa Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2019, S. 11). (Die Nennungen in den Fußnoten 3–5 sind notwendigerweise selektiv.)

Insbesondere die kognitive Empathie kann mit zwei Kernelementen literarästhetischen Textverständens kombiniert werden, dem Nachvollzug der „dramaturgischen Handlungslogik“ (Spinner, 2015, S. 191) und der Entwicklung eines mentalen „Textweltmodells“ (Zabka et al., 2022, S. 42). So müssen die Schüler:innen zunächst Textdaten (etwa Handlungen oder Ereignisse) auswählen, die für die jeweilige literarische Figur von besonderem Interesse sind und/oder unmittelbare Auswirkungen auf diese Figur haben (können). Diese selektive Inhaltsrekonstruktion kann dann als Basis für eine Argumentation aus der Perspektive der Figur genutzt werden. Dabei ist das Entwickeln der „Fantasieempathie“ (Henschel, 2013, S. 25), die in Form dieser kognitiven oder emotionalen Betroffenheit (Henschel & Roick, 2013, S. 105) ausgedrückt wird, von zentraler Bedeutung für das Verstehen eines Textes und die Lesemotivation (Heyne et al., 2021). Während insbesondere Henschel (2013) den Nachweis für das vertiefte Textverständnis durch emotional-empathische Perspektivübernahme erbringt, diesen Zusammenhang aber für kognitive Perspektivübernahmen nicht belegen kann, zeigen Heyne et al. (2021), dass sowohl emotionale als auch kognitive Perspektivübernahmen für ein vertieftes Textverständnis und Lesefreude sorgen können.

Angesichts der weiten Verbreitung des Toulmin-Schemas stellt sich die Frage, inwiefern sich dieses im Vergleich zu anderen argumentationstheoretischen Zugängen für die Rekonstruktion von Argumentationsprozessen eignet, die Rückschlüsse auf literarästhetische Verstehens- und Erfahrungsprozesse erlauben. Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welchen Beitrag leistet das Toulmin-Schema für die Rekonstruktion von Perspektivzugängen?“ sei zunächst das zur Verfügung stehende Datenmaterial näher charakterisiert und dann die Auswertungsmethodik vorgestellt.

3 Didaktische Kontextualisierung des Unterrichtsgeschehens: Textbasis und Unterrichtsphasen

Datengrundlage für die folgenden Überlegungen bildet ein Unterrichtsvideo zu einer Literaturstunde, in der anhand des Bürgerlichen Trauerspiels „Emilia Galotti“ (1772) in einer 10. Jahrgangsstufe „Lessings Anspruch an eine Tragödie“ behandelt wird.⁶ Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die fünfte von insgesamt achtzehn Stunden einer Unterrichtseinheit.

Der Inhalt des Dramas sei in aller Kürze zur Voraborientierung rekapituliert: Prinz Hettore Gonzaga, der Herrscher über das kleine Herzogtum Guastalla, erfährt, dass sein Schwarm, die Bürgerliche Emilia Galotti, Graf Appiani heiraten soll, und beauftragt deshalb seinen Kammerherrn Marinelli, Appiani zu ermorden und Emilia zu entführen. Als Emilias Vater Odoardo davon erfährt, versucht er, seine entführte Tochter zu retten. Da dies aber missglückt, tötet er sie auf ihren eigenen Wunsch, um zu

⁶ Das Video ist nach Registrierung abrufbar unter: https://www.uni-muenster.de/ProVision/video/#IQSH_VS014_DEU_K10_S05_EMI.

verhindern, dass sie aufgrund der Verführung durch den Prinzen ihre Unschuld verliert und der gesellschaftlichen Ächtung anheimfällt.

Auch wenn das Drama eine hohe Lehrplanrelevanz hat, ist es didaktisch insofern herausfordernd, als die Handlungslogik von Schüler:innen angesichts des komplexen historischen wie kulturellen, insbesondere werte- und normorientierten Referenzrahmens erst sukzessive erschlossen werden muss. Insbesondere die Handlungslogik, die eine Ermordung durch den Vater als folgerichtig erscheinen lässt, um den Verlust der Jungfräulichkeit und eine daraus resultierende gesellschaftliche Ächtung zu verhindern, dürfte zeitgenössischen Rezipient:innen wenig nachvollziehbar erscheinen. Der Versuch einer Perspektivübernahme unterschiedlicher literarischer Figuren mit dem Ziel, ein vertieftes Textverständnis zu erreichen, ist deshalb aus literaturdidaktischer Sicht als ausgesprochen sinnvoll einzustufen. Dabei kann der Perspektivübernahmeprozess vom dramentypischen Fehlen einer Erzählinstanz profitieren. Die fast ausschließliche Figurenrede ermöglicht eine stärkere Perspektivenvielfalt und mehr potenzielle Perspektivübernahmeangebote als dies möglicherweise bei einem narrativen Text derselben Entstehungszeit möglich wäre (vgl. zur Perspektivenwahrnehmung über die Erzählinstanz auch Steinmetz et al., 2024, S. 4).

Zur Einordnung der analysierten Daten muss kurz der Phasenablauf der Stunde skizziert werden: Nach einer Motivationsphase (08:35–08:38 Uhr), in der die Schüler:innen einen Videoimpuls mit der Aussage „Fürchtet euch!“ sehen und dazu Assoziationen sammeln bzw. mithilfe des Impulses ihr Vorwissen zu Lessings Dramentheorie aktivieren, stellt die Lehrkraft einen Bezug zu Lessings Dramentheorie mit dem Verweis auf die Begriffe „Furcht“ und „Mitleid“ her und formuliert die Leitfrage der Stunde: „Inwieweit wird Gotthold Ephraim Lessing seinem eigenen Anspruch an eine Tragödie gerecht?“⁷ In der Erarbeitungsphase (08:42–08:57) identifizieren die Schüler:innen in Einzel- und Gruppenarbeit zentrale poetologische Thesen zum Thema aus dem „Briefwechsel über das Trauerspiel“ (1756/57) zwischen Gotthold Ephraim Lessing und Friedrich Nicolai.⁸ Die Ergebnisse dieser Inhaltsrekonstruktion bilden die Basis für den letzten Teil der Stunde, die Vertiefungsphase (09:05–09:20 Uhr), die sich in mehrere Unterphasen untergliedert lässt. Im ersten Teil bittet die Lehrkraft die Schüler:innen im Rahmen einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit, für jeweils eine vorgegebene Figur des Stücks Argumente zu sammeln, die eine Einschätzung als bemitleidenswerteste Gestalt des Dramas rechtfertigen würden. Im Anschluss stellt ein Gruppenmitglied die Argumente der Gruppe vor, indem sie in Form von „Ich-Botschaften“ die Perspektive des/der jeweiligen Protagonist:in übernimmt (Argumentationsphase I). Danach sollen die Schüler:innen die Überzeugungskraft der jeweiligen Ich-Botschaften im Hinblick darauf beurteilen, welche Figur am meisten Mitleid verdient habe und ihre Einschätzung argumentativ belegen (Argumentationsphase II). In Argumentationsphase III erfolgt ein Abgleich der eingangs identifizierten poetologischen Thesen mit der Umsetzung in Lessings Drama, indem die Schüler:innen abschließend einschätzen, inwiefern

7 Das Zitat ist dem Verlaufsplan der Stunde entnommen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (2019), S. 2.

8 Darstellung und Zeitangaben orientieren sich am Unterrichtsverlaufsplan, s. Fn. 7.

der Autor seinem Anspruch an die Darstellung der Figuren selbst gerecht geworden ist. Sowohl die Unterrichtsphasen als auch die in die Vertiefungsphase eingelagerten Subphasen des Argumentierens werden lehrkraftseitig explizit anmoderiert, sodass klare Übergänge mit Inhalts- bzw. Aufgabenwechseln für die Schüler:innen erkennbar sind. Diese bilden die Grundlage für eine geeignete Datenauswahl und -auswertung.

4 Datenauswahl und Auswertungsmethodik

Für den Beitrag wurden Textdaten aus den Argumentationssubphasen I und II genutzt und ein Basistranskript nach GAT 2 (Selting et al., 2009) angefertigt. Die Konzentration auf die Argumentationsphasen I und II erweist sich auch deshalb als sinnvoll, weil beide Phasen didaktisch-methodisch aufeinander bezogen werden. In Phase I und II müssen die Schüler:innen ihre Position argumentativ stützen, indem sie ausgewählte Teilspekte des Dramas mit den Gedanken und Gefühlen der jeweiligen Figuren sinnvoll verknüpfen.

Argumentationsphase I hat dabei eine doppelte Funktion: Eine Auswertung dient zum einen dazu, anhand der gegebenen Textdaten zu überprüfen, wie Perspektivübernahmen versprachlicht werden. Zum anderen stellt Argumentationsphase I Daten bereit, die in Argumentationsphase II bei der Übernahme der Perspektiven von anderen Schüler:innen wieder aufgegriffen und damit verifiziert oder abgelehnt werden können.

So lässt sich die Frage beantworten, welche Textdaten sich bei Perspektivübernahmen und -vergleichen für die Mitglieder des Diskussionsplenums als besonders plausibel erweisen, also wieder aufgegriffen, und welche im Diskussionsverlauf außer Acht gelassen werden. Die folgenden Ausführungen zeigen auf, inwieweit literarästhetische Verstehens- und Erfahrungsprozesse durch eine Analyse mittels des Toulmin-Schemas angemessen erfasst werden können (oder durch weitere Systematisierungsformen ergänzt werden müssen). Zudem soll eine solche Analyse aber auch Rückschlüsse auf die Argumentationskompetenz von Schüler:innen ermöglichen, also die Plausibilität schüler:innenseitiger Argumentationen prüfen können.

Neben der Nutzung der Toulmin'schen Argumentationsstruktur wird für die Auswertung ein sequenzanalytisches Verfahren (Pieper, 2025) mit konversationsanalytischen Zugängen (Deppermann, 2003) kombiniert und selektiv um diskursanalytische Aspekte (Heller, 2021b) wie auch um eine Analyse (para-)sprachlicher Merkmale ergänzt, um die Bedeutung weiterer Aspekte des Argumentierens für ein Perspektivenverstehen hervorzuheben.

5 Argumentationsphase I: Perspektivübernahme und Bereitstellen von Textdatenangeboten für Argumentationsphase II

Argumentationsphase I wird seitens der Lehrkraft über die Erklärung einer Aufgabenstellung eingeleitet:

- 1 genau (-) und im prinzip (--) gehts jetzt (--) darUM, (---)
- 2 hat nicht auch der prinz mitleid verdient oder hat nicht auch graf appiani mitleid verdient. =
- 3 = UND (---) sind DAS die (---) pscht (---) sind das die bemitleidenswertesten (-) personen (-) des stückes. [...]
- 4 DaZU FOLGENDE AUFGABE, (--)
- 5 entwickelt ich-botschaften in denen IHR begründet inwiefern eure zugewiesene person (-) die bemitleidenswerteste (-) ist.
- 6 Ja- =
- 7 ALSO IHR MÜSST EUCH jetzt wirklich !REIN!versetzen - = [...]
- 8 ihr müsst jetzt quasi ein plädoyer für die (-) person halten.
- 9 ja und DANN (...) bestimmt ihr EInen aus der gruppe der das quasi (-) in einer kurzen theater(.)darstellung vorstellen kann (24:24) [...]
- 10 GANZ WICHTIG
- 11 ICH-BOTSCHAFTEN,
- 12 also ICH bin prinz hettore -
- 13 ICH bin emilia galotti -
- 14 ich bin die UNglücklichste person WEIL ne (---)- =
- 15 und dabei gehts nicht nur darum zu erzählen was die person alles in dem stück macht,=
- 16 sondern (-) sondern auch auf die (-) gedanken und gefühle;
- 17 JA,
- 18 gedanken und gefühle müssen irgendwie rüberkommen damit EUre mit-schüler überzeugt werden.

(Arbeitsauftrag 1, Argumentationsphase I, 23:41-25:01)

Die Aufgabenstellung der Lehrkraft zielt auf eine Perspektivübernahme von einer Figur ab, die im schulischen Kontext häufig mit der diskursiven Praktik des Argumentierens verbunden wird (vgl. hierzu auch Grundler, 2011, S. 281). Zieht man die Kategorisierung der Aufgabentypen nach Winkler (2015, S. 162) heran, so handelt es sich dabei für Schü-

ler:innen um eine „textnah[e]“, aber „selbstfern[e]“ Aufgabe, die nicht auf eigene Erfahrungen der Schüler:innen abzielt, sondern den Text in den Interessensmittelpunkt rückt, also auf literarästhetisches Textverstehen abhebt. Die Lehrkraft kontextualisiert die Aufgabenstellung in Form einleitender Betrachtungen über Identifikationsmöglichkeiten mit literarischen Figuren. Ihre Ausführungen legen nahe, dass prinzipiell alle Figuren des Stücks Mitleid verdient haben (2), was auch erklärt, weshalb jeder Gruppe eine andere Figur zugeordnet wird. Wenn aber eine Perspektive nicht frei gewählt werden kann, ist zunächst davon auszugehen, dass die Schüler:innen in den meisten Fällen eher kognitive Empathie entwickeln können, da ein distanziertes Verstehen von Handlungsmotiven und -ereignissen zumindest theoretisch für alle Figuren eingenommen werden könnte. Dazu passt auch die lehrkraftseitige Aufforderung, für die jeweilige Figur ein „plädoyer“ (7) zu halten. Die Notwendigkeit der Argumentation ist somit aus der Aufgabenkonzeption unmittelbar ableitbar, da diese das Ziel verfolgt, „einen strittigen Geltungsanspruch unstreitig zu machen“ (Niehr, 2019, S. 5). Auch wird das Argumentieren in Form einer Textprozedur implizit vorgegeben („GANZ WICHTIG, = ICH-BOTSCHAFTEN,/also ICH bin prinz hettore-/ICH bin emilia galotti-/ich bin die UN-glücklichste person WEIL(...)“), die ein Zusammenspiel aus Konklusion und Daten als Grundstruktur vorgibt und so eine implizite Referenz auf Toulmin über die Textprozedur ermöglicht (vgl. zur angelegten Argumentationsstruktur im Schema auch Toulmin, 1996, S. 93).

Indem die Lehrkraft aber in der Folge darauf hinweist, dass es weniger auf die Handlungen der Figur als vielmehr auf ihre Gedanken und Gefühle im Stück ankomme (15), wird deutlich, dass die Argumentation eigentlich auf emotionaler Empathie beruhen sollte.

Dass diese emotionale Empathie nun ebenfalls anvisiert wird, zeigt die Lehrkraft zudem durch den Hinweis auf die Notwendigkeit einer schauspielerischen Leistung („in einer kurzen theater(.)darstellung“). Kognitive und emotionale Empathie scheinen in der Aufgabenstellung ineinander überzugehen; emotionale Empathie kann der Lehrkraft zufolge dann ebenfalls Teil des rational angelegten Argumentationsschemas sein. Da sich emotionale Empathie aber im Gegensatz zu kognitiver Empathie wenig rational ableiten lässt, stellt sich die Frage, wie die Gruppen dieses Problem lösen bzw. welche Rolle die Argumentation innerhalb dieses Spannungsfeldes erfüllen kann. Zwei Gesprächsbeiträge von Schülern seien diesbezüglich kurz analysiert:

- 1 ich bin [...] prinz hettore gonzaga,
- 2 zwar bin ich nach außen ein starker und tugendhafter prinz-
- 3 DOCH ist mein TIEFstes inneres von SCHMERZ und verzweiflung gezeichnet;
- 4 die GRAUsamen taten anderer werden durch MEIN verlangen und MEINE blinde besessenheit nach emilia galotti hervorgerufen.
- 5 nach dem tod von emilia wurde mein herz genau wie ihres zweigeteilt und dies NUR aufgrund der missetaten anderer.

(Gesprächsbeitrag 1, Argumentationsphase 1, 35:02-35:26)

1 ich bin äh der prinz hettore gonzaga, (-)
2 und ich herrsche über LEIB und leben in meinem gebiet in iTAlien;
3 äh:m ich bin die am meisten bemitleidenswerteste person -
4 WEIL meine liebe zu emilia galotti nicht erwidert wurde und ich
leider (.) eine MITschuld an an dem tod meiner geliebten äh_habe -
5 und das betrübt mich SEHR -(34:38)

(Gesprächsbeitrag 2, Argumentationsphase I, 34:36–35:59)

Mithilfe des Toulmin-Schemas seien die Argumentationsinhalte miteinander verglichen. Gesprächsbeitrag 1 stützt die These/Konklusion einer inneren Zerrissenheit (3) durch die Daten eines Verlangens nach Emilia, die für die katastrophale Handlung verantwortlich seien (4). Eine Schlussregel für den Übergang von diesen Daten zur genannten These wird nicht explizit formuliert. Im Sinne des Toulmin-Schemas lässt sich diese rekonstruieren: Das Verlangen des Prinzen und eine solche Verantwortung für die Katastrophe müssen zu innerer Zerrissenheit führen.

Gesprächsbeitrag 2 belegt die Schlussfolgerung, Prinz Hettore Gonzaga sei am bemitleidenswertesten, ebenfalls mit dem Datum einer Verantwortung für den Tod der Geliebten, ergänzt diese um ein zweites Datum, nämlich um die unerwiderte Liebe Emilias (4). Hier muss die Schlussregel, die von beiden Daten zur Konklusion führt, zweifach rekonstruiert werden: Unerwiderte Liebe ist frustrierend, und fatal ist die selbstinitiierte Tötung der geliebten Frau. In beiden Fällen also ermöglicht die Anwendung des Toulmin-Schemas eine Überprüfung der Perspektivübernahme, und es wird deutlich, dass diese den Schüler:innen durch Anwendung der einzelnen Argumentationsschritte unter Bezugnahme auf zentrale Handlungen bzw. Ereignisse geglückt ist und sie ihre kognitive Empathie so unter Beweis stellen können. Diskursanalytisch ergeben sich auf das Argumentationsschema bezogen kaum Unterschiede: Es liegt in beiden Fällen eine Kombination aus dem „Aufstellen einer These“ und der „Rekonstruktion von Handlungen und Vorgängen“ (Heller, 2021a, S. 60) als Konklusion vor. In beiden Fällen bleibt das „Etablieren einer Schlussregel“ (Heller, 2021b, S. 338) implizit und muss von den Zuhörenden selbst vorgenommen werden.

Doch nicht alle Aspekte der Perspektivübernahme kann das Toulmin-Schema abbilden. In Gesprächsbeitrag 1 arbeitet der Sprecher mit konzedierenden („zwar bin ich nach außen ein starker und tugendhafter prinz“), in Gesprächsbeitrag 2 mit elaborierenden Einschüben („und ich herrsche über LEIB und leben in meinem gebiet in iTAlien“). Es handelt sich dabei im ersten Fall um die Vorwegnahme möglicher Gegenargumente, die das Mitleid für die Figur relativieren könnten. Hier wird der dialogische Charakter des Argumentierens deutlich (Feilke, 2008, S. 155; Vissner & Hößle, 2015, S. 184). Gegenargumenten wird zunächst Relevanz und Geltung eingeräumt, bevor diese durch ein Argument, das stärker wiegt, entkräftet werden (Feilke & Tophinke, 2017, S. 11). Selbst im monologischen Argumentieren (und dieses Konzept müsste dem Toulmin-Schema zugrunde gelegt werden) berücksichtigt der Sprecher mögliche Gegeneinwände eines Gegenübers, um sie im Anschluss entkräften zu können. Dabei

entspricht der konzedierende Einschub auch nicht der „Ausnahmebedingung“ (Toulmin, 1996, S. 92), da diese dazu dienen würde, die Geltung der Konklusion entsprechend einzuschränken oder zu widerlegen. Stattdessen dient der Hinweis auf äußere Stärke und Tugendhaftigkeit dazu, einen Gegensatz zwischen der äußeren Haltung und der inneren Verfasstheit darzustellen und durch das Aufstellen einer alternativen Konklusion („nach außen ein starker und tugendhafter prinz“) entsprechend zu relativieren. Die Selbstcharakterisierung im zweiten Fall („ich herrsche über LEIB und leben in meinem gebiet in iTAlien“) bildet ebenso wie die Einschränkung im ersten Teil einen wichtigen Teil der Perspektivübernahme ab, die auf internen Abwägungsprozessen beruht und mögliche Argumente für wie gegen den Status des Prinzen als am bemitleidenswertesten Person vorwegnimmt, aber ebenfalls nicht Teil des Argumentationsschemas ist.

Vom Toulmin-Schema können jedoch zudem wichtige argumentative Anteile nicht abgebildet werden: Die Inszenierung des Grades an Betroffenheit von den Geschehnissen wird durch die sprachliche Umsetzung verstärkt. Bereits die Konklusion ist in den beiden Gesprächsbeiträgen unterschiedlich formuliert. Die ausdrucksseitige Vertextung und Semantik sowie die paraverbale Kommunikation sind somit als rhetorische Argumentationsstrategie einzustufen: Während Schüler 2 die lehrkraftseitig formulierte Konklusion („äh:m ich bin die am meisten bemitleidenswerteste person“) wörtlich übernimmt, variiert Schüler 1 das vorgegebene Muster und überhöht es theatralisch („DOCH ist mein TIEFstes inneres von SCHMERZ und verzweiflung gekennzeichnet“). Auch die in die Argumentation eingebrachten Daten zeigen im sprachlichen Vergleich deutliche Ausgestaltungsvarianten. Die Mitschuld wird im Gesprächsbeitrag von Schüler 1 durch *epitheta ornantia* („GRAUsame taten“, „blinde besessenheit“) und eine Imitation zeitgenössischen Sprachgebrauchs (Zweiteilung des Herzens, „missetaten anderer“) in die Nähe Lessing’scher Figurenrede gerückt. Eine Vielzahl „emotionsbezeichnende[r] Wörter“ (Schwarz-Friesel, 2013, S. 144) dient dabei dazu, die psychische Disposition der Figur zu elaborieren und damit implizit argumentativ zu stärken. Die Betonung, hier durch Großbuchstaben ausgedrückt, stützt das emphatische, expressive Sprechen und zeigt, dass Schüler 1 auch an einer schauspielerisch überzeugenden Leistung mit dem Ziel einer überzeugend wirkenden Argumentation gelegen ist. So dürfte es die Intention des Sprechers sein, beim Zuhörer emotionale Empathie für die jeweilige Figur auszulösen. Demgegenüber zeigt Schüler 2 in Bezug auf Tonhöhen wenig Variabilität, was auch eine geringere schauspielerische Leistung zeigt; beim Gegenüber emotionale Empathie auszulösen, dürfte wohl nicht intendiert sein. Auch „emotionsbezeichnende Wörter“ (Schwarz-Friesel, 2013, S. 144) finden sich kaum. Die in Gesprächsbeitrag 1 in Anschlag gebrachte und durch die Betonung der Possessivpronomina („MEIN“ und „MEINE“) akzentuierte Verantwortlichkeit für die „grausamen taten“ wird von Sprecher 2 durch den Verweis auf eine „schuld“ relativiert und durch eine Passivkonstruktion („WEIL meine liebe zu emilia galotti nicht erwidert wurde“) eine grammatischen Distanz zu Emilia als der Person, die die Liebe nicht erwidert, geschaffen.

Obwohl beide Sprecher zu plausiblen Argumentationen in der Lage sind, lässt sich von einer literaturdidaktisch relevanten, glaubwürdigeren Perspektivübernahme bei

Schüler 2 ausgehen. Deutlich wird, dass sich das Toulmin-Schema einerseits teilweise für die Rekonstruktion von Perspektivübernahmen eignet, andererseits aber rhetorische Aspekte der Argumentation, die ebenfalls für literarästhetische Verstehens- und Erfahrungsprozesse wichtig sind, nicht erfassen kann. Auch dient die Elaboriertheit der Argumentation in Gesprächsbeitrag 1 der Konkretisierung und Veranschaulichung, während Gesprächsbeitrag 2 die Handlung lediglich abstrahiert und verknüpft darstellt und so eine Distanz zum Geschehen aufbaut.

Dies zeigt sich auch in zwei weiteren Turns, in denen zwei Schülerinnen die Perspektive von Emilia Galotti übernehmen:

1 ich bin emilia galotti-
2 ich bin die UNglücklichste person -
3 weil der prinz der unsterblich in mich verLIEBT ist -
4 meinen verlobten umbringen lässt;
5 worauf ich keinen sinn mehr in meinem leben sehe-
6 doch da selbstmord mit der hölle bestraft wird-
7 nimmt mein vater diese last auf sich -

(Gesprächsbeitrag 3, Argumentationsphase I, 36:09-36:22)

1 ich bin auch emilia galotti-
2 und ich bin SEHR unglücklich -
3 weil mein verlobter an unserem hochzeitstag ermordet wurde;
4 ich wurde GEgen meinen willen entführt,
5 ich bin innerlich zerrissen,
6 und durch die begierde des prinzen;
7 der über mich bestimmen will,
8 habe ich angst von dem bösen verführt zu werden-
9 und meine ehre vor gott und meinem verlobten zu brechen,
10 und in die hölle zu kommen-

(Gesprächsbeitrag 4, Argumentationsphase I, 36:25-36:46)

In beiden Fällen kann das Toulmin-Schema erneut die Argumentationsinhalte abbilden und die unterschiedliche Plausibilität der Argumentationsgänge verdeutlichen. Die Konklusion wird in beiden Turns durch die Tötung des Geliebten ((4) in Gesprächsbeitrag 3 und (3) in Gesprächsbeitrag 4) gerechtfertigt. Als Schlussregel lässt sich jeweils rekonstruieren, dass der Verlust des Geliebten zu großem Unglück führt. Gesprächsbeitrag 4 führt zur Untermauerung der Konklusion neben der Ermordung

des Geliebten (3) noch die Entführung durch den Prinzen gegen den eigenen Willen an (4) und untermauert die psychische Disposition Emilia Galottis durch den Verweis auf einen Sündenfall infolge eines möglichen Verlusts der Jungfräulichkeit („habe ich angst von dem bösen verführt zu werden-/und meine ehre vor gott und meinem verlobten zu brechen,/und in die hölle zu kommen“). Hier handelt es sich um Textdaten, die die Konklusion sinnvoll ausgestalten und als „Stützung einer Schlußregel“ (Toulmin, 1996, S. 93) auf kulturelles Wissen Bezug nehmen. Die Schlussfolgerung wird wieder aufgegriffen und weist im Gegensatz zu Gesprächsbeitrag 3 damit expandierte Strukturen auf (5, 6, 8, 9, 10).

In Gesprächsbeitrag 3 sind (6) und (7) nicht Teil des Argumentationsschemas. Diskursiv eingelagert werden etwa das Mordmotiv des Prinzen, die Liebe zu Emilia sowie der Grund, weshalb Emilia sich nicht selbst umbringt, sondern dies dem Vater überlässt: Der Suizid wird als christliche Todsünde dargestellt, die den Weg zum Seelenheil verstellt. Diese kausallogische Rekonstruktion von Handlungsmotiven liefert kulturelles Wissen der Zeit nutzende, informierende Begründungsstrukturen, spielt aber für ein Verstehen von Emilias psychischer Disposition erst einmal keine Rolle, was darauf hinweist, dass die Perspektivübernahme hier weniger gut gelungen ist. Die Angst vor einer ehrverletzenden Verführung durch den Prinzen und den Höllenqualen wird damit in Gesprächsbeitrag 4 deutlich elaborierter und angesichts der Datenauswahl überzeugender dargestellt als in Gesprächsbeitrag 3. Die mit dem Toulmin-Schema erfassbaren Elemente werden in Gesprächsbeitrag 4 also um Argumentationsstrategien ergänzt, die die Überzeugungskraft der Argumentation erhöhen.

Ein abschließendes Beispiel zeigt nochmals die Grenzen des Argumentationsschemas für die Perspektivübernahme auf: Ein weiterer Schüler übernimmt dazu die Rolle von Graf Appiani:

- 1 ICH graf appiani bin die unglücklichste person des stücks.
- 2 da ich ermordet wurde kurz (.) vor meiner hochzeit - [...]
- 3 obwohl sie aus niederen stand kam;
- 4 war ich bereit sie in den adel einzuführen;
- 5 sie musste mich STERben sehen und wurde fast von einem mörderischen tyrannen vergewaltigt;
- 6 ohne jegliches vorwissen wurde mein leben beendet;
- 7 gerade bevor es den höhepunkt erreichen sollte;
- 8 und das nur wegen der lust eines mannes der immer seinen willen be-kam und nie ler-lernte zu verzichten.

(Gesprächsbeitrag 5, Argumentationsphase I, 35:33-36:02)

Die Schlussfolgerung, dass Graf Appiani die unglücklichste Person im Stück sei, wird durch Textdaten wie die Ermordung vor der Hochzeit (2), die Sinnlosigkeit (8) und Plötzlichkeit dieses Todes (6) gestützt. Als Schlussregel lässt sich rekonstruieren, dass eine

solche sinnlose, plötzliche Ermordung just vor der Hochzeit die Person zur unglücklichsten machen muss. Scheinbar konterkariert wird die These vom persönlichen Unglück durch die Textdaten, dass seine Verlobte ihn habe sterben sehen müssen und beinahe selbst vergewaltigt worden sei (5), eigentlich Daten, die die Position Emilias als am meisten zu bemitleidende Person stärken. Als Schlussregel liegt dieser Auffassung wohl die Vorstellung zugrunde, dass das Wissen um diese Qualen seiner Geliebten Appiani so tief belaste, dass er Mitleid verdient habe. Paradox ist diese Vorstellung insofern, als Graf Appiani Emilias Erfahrungen nicht mehr selbst erlebt. Eine Perspektivübernahme ist somit eher nicht gegeben. Stattdessen werden Bezüge hergestellt (3 und 4), die die aufgeführten Handlungsschritte der Figur nicht unmittelbar betreffen, sondern eher dazu dienen, die Handlungslogik des Textes zu rekonstruieren.

Die Anwendung des Toulmin-Schemas dient hier dazu, die Schwächen einer schüler:innenseitigen Argumentation aufzudecken. Der Schüler muss aber zu dieser Argumentationslinie greifen, um Graf Appianis Position zu stärken und möglichen Gegen einwänden begegnen zu können. Die Perspektivübernahme kollidiert hier mit der Handlungslogik. Gestützt wird diese Strategie durch die Wahl der Argumentationsinhalte sowie die ausdrucksseitige Vertextung: Unmittelbare Gefühlsäußerungen finden sich nur in Zeile 1; alle anderen Aussagen dienen der Inhaltsrekonstruktion, die sich wiederum in hypotaktischen Strukturen (3 und 4) zeigen, während die Perspektivübernahme (5, 6 und 8) erneut parataktisch ausgerichtet ist. Parataktischer Satzbau dient dazu, mündliche Nähe zu erzeugen, hypotaktischer Satzbau Distanz (Arend, 2021, S. 3). So lässt sich auch aus der Satzgestaltung ein Argumentationsaspekt ableiten. Soll es darum gehen, den Zuhörer zur Perspektivübernahme zu bewegen, wäre demnach der parataktische Satzbau stärker geeignet als der hypotaktische, der Distanznahme anzeigt.

In Bezug auf Argumentationsphase I lässt sich zeigen, dass sich das Toulmin-Schema gut dafür eignet, die schüler:innenseitigen Argumentationen systematisch abzubilden. Die Klassifikation kann dafür genutzt werden herauszuarbeiten, welche Daten für die Schlussfolgerungen genutzt werden. Neben einer Überprüfung der Plausibilität des Argumentationsgangs kann das Toulmin-Schema dafür genutzt werden, die Textdaten im Hinblick auf inhaltsrekonstruktive Praktiken ohne Figurenbezug und psychische Handlungsmotive voneinander stärker unterscheidbar zu machen. So müssen sich die Schüler:innen die Frage stellen, von welchen Handlungen die Figur unmittelbar betroffen ist und von welchen nicht. Ausschlaggebend ist dabei, welche Handlungen/Ereignisse die Figuren unmittelbar betreffen und als Teil der Argumentation herangezogen werden können, was als Indiz für einen schülerseitigen Zugang zur kognitiven Empathie gewertet werden kann. Inhaltsrekonstruierende Verweise, die nicht im Zusammenhang zur Konklusion stehen, können nicht als Teil der Toulminschen Argumentationsstruktur eingeordnet werden und sind eher als Zeichen dafür zu lesen, dass eine Empathieübernahme nicht geglückt ist. Auch kann der Versuch, emotionale Empathie beim Zuhörer zu erzeugen, nicht durch eine Analyse mittels des Toulmin-Schemas erfasst werden.

Um literaturdidaktisch relevante Gelingens- und Kategorisierungsbedingungen der Perspektivübernahme zu untersuchen, ist jedoch ein zusätzlicher Blick auf die sprachliche Formebene und prosodische Merkmale notwendig, die zeigen, inwieweit ein Aneignungsprozess geglückt ist. Deutlich wird dabei ein Spannungsverhältnis zwischen der sprachlichen Simulation von Identifikationen, die prosodisch umgesetzt wird, und einer argumentativ-kognitiven Inhaltsebene. Ergänzt werden beide Zugänge in Gesprächsbeitrag 1, 2 und 3 um Einschübe und inhaltsrekonstruierende Zugänge. Diese elaborierenden Informationsstrukturen dienen eher dazu, möglichen Gegeneinwänden zu begegnen. Diese kann und will das Toulmin-Schema ebenso wenig abbilden wie den sprachlichen Unmittelbarkeitsgestus. Da aber die argumentativ angelegten Gesprächsbeiträge diese Ebenen integrieren, sind sie auch interpretationsbedürftig und ermöglichen Rückschlüsse darauf, inwiefern eine Perspektivübernahme gelungen ist.

Weil es sich bei den interpretierten Beispielen um monologisches Argumentieren handelt, bilden die Turns keine typischen Gesprächsbeitragsstrukturen im Rahmen von Diskussionen ab, sondern sie dienen der Wissensdemonstration, die mithilfe formal angewandter diskursiver Praktiken (das Argumentieren ist ein Beispiel dafür) generiert, aber nicht auf interaktiven Wissensaustausch und -beurteilung hin ausgerichtet sind. Diese evaluative Phase folgt – wiederum lehrkraftseitig angeleitet – nun in Argumentationsphase II.

6 Argumentationsphase II: Perspektivvergleich und Positionierungen

Die Lehrkraft leitet Argumentationsphase II ein, indem sie einen Beurteilungsauftrag als interaktive Argumentationsleistung formuliert und als Basis für die Argumentation auf die in Phase I gegebenen Textdaten rekurriert:

- 1 ALSO wir haben jetzt sehr viele (---) [...]
- 2 wir haben sehr viele argumente jetzt FÜR die jeweiligen (.) personen gehört,
- 3 und daran anschließend, (--)
- 4 beurteilt einmal die bemitleidenswerteste (.) person des dramas.
- 5 und versucht dabei (.) MITeinander ins gespräch zu kommen, (--)
- 6 genau;

(Aufgabenstellung Argumentationsphase II, 36:59-37:22)

Im Gegensatz zu Phase I geht es nun darum, mehrere Perspektiven gegeneinander abzuwägen und sich für eine Position zu entscheiden, ein wesentlicher Aspekt literarischen Lernens: „Ein zentrales Ziel der Persönlichkeitsbildung und des sozialen Ler-

nens ist die Fähigkeit, eine für richtig gehaltene Perspektive, die man auf die außerliterarische Welt richtet, mit anderen Perspektiven zu vergleichen, einseitige Sichtweisen in Frage zu stellen und zu komplexeren Sichtweisen zu gelangen“ (Zabka et al., 2022, S. 57).

Das Argumentieren ist zudem nun interaktiv angelegt, denn es werden unter Umständen dann „strittig[e]“ Fragen diskutiert, „wenn eine res dubia vorliegt, also unterschiedliche interpretatorische Entscheidungen möglich sind“ (Magirius et al., 2024, S. 3), i. e. durch Vergleiche und Gegenüberstellungen entschieden werden muss, welche Figur am meisten Mitleid verdient hat. Aus literaturdidaktischer Sicht dient die Diskussion über strittige Textstellen dazu, Verstehenshürden zu nehmen, um willkürliche Deutungen zu verhindern (vgl. Magirius et al., 2024, S. 53).

Dies kann im Diskussionsgeschehen beispielsweise so gelöst werden, dass die jeweilige Schlussfolgerung auf Basis der richtigen Selektion und Kombination von Textdaten geprüft und so die Schlussregelrelevanz beurteilt wird. Im Zuge dieses Prozesses können aus Argumentationsphase I eingebrachte Textdaten wieder aufgenommen, ratifiziert, in Zweifel gezogen oder auch eine andere Schlussfolgerung aus ihnen gezogen werden. Schließlich kann auch eine völlig neue Argumentation auf der Basis weiterer, noch nicht eingebrachter Textdaten als alternative Option entwickelt werden. Argumentationen unterliegen also, anders als im Toulmin-Schema vorgesehen, prozesshaften, interaktiv ausgelösten Veränderungen.

Der Fortgang der Unterrichtsstunde zeigt, dass die beschriebenen Möglichkeiten weitgehend ausgeschöpft werden. Die Lehrkraft erteilt zunächst Schüler Martin⁹ das Rederecht:

- 1 also ich würde jetzt nach dem plädoyer sagen dass ich graf appiani sogar für die bemit-bemitleidenswerteste person halte,
- 2 also weil er mir im stück kam er mir als also als jetzt im vergleich zum prinzen und zu emilia galotti als eine NEbenfigur vor- (-)
- 3 UND der fokus wurde auch nicht so stark auf ihn gelegt-
- 4 und sein mitleid-
- 5 eher welche folgen das für IHN alles hatte;
- 6 das ähm kam eher so- das kam nicht so stark rüber, =
- 7 das stand nicht so sehr im vordergrund und außerdem diese ganze was mit seiner (.) Möglichen frau passiert ist; =
- 8 das hat er ja eigentlich alles nicht mehr miterlebt- =
- 9 nach seinem tod, =
- 10 logischerweise,

⁹ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen allesamt pseudonymisiert.

11 äh:m aber ich würd sagen nach dem pläoyer halte ich IHN sogar un-
ter den-=
 12 den ähm unter dem was ihm eigentlich ALLES passiert ist -
 13 WEIL er ja er dem EIgentlich ALles wirklich ALles zu tragen hatte-
 14 ähm auf ihn gekommen ist,
 15 deshalb würde ICH IHN sogar für die (.) bemitleidenswerteste person
halten -

(Gesprächsbeitrag 1, Argumentationsphase II, 37:24-38:13)

Im Gesprächsbeitrag von Martin tritt eine Schieflage zutage: Graf Appiani wird als am bemitleidenswertesten eingestuft, obwohl die Begründung, also die von ihm genutzten Textdaten, seine Konklusion eigentlich entkräften würden (2-10). So weist Martin darauf hin, dass es sich bei ihm eigentlich um eine Nebenfigur handele, auf der kein Fokus liege (2-7). Hinzu kommt auf der Inhaltsebene noch, dass Appiani nicht die Folgen seines Handelns erlebt habe (8), was seine Schlussfolgerung eigentlich konterkarieren müsste. Deutlich wird, dass logische Aspekte, die Appiani als bemitleidenswerteste Person eigentlich ausschließen würden, für Martin keine Rolle mehr spielen. Die von ihm aufgeführten Daten dienen also gerade nicht dazu, die Konklusion zu stützen. Statt dessen macht der Schüler deutlich, dass die in Argumentationsphase I angeführten Pro-Argumente ihn überzeugt haben. Die Verwendung des Toulmin-Schemas kann an dieser Stelle zeigen, dass die Perspektivübernahme auch dann gelingt, wenn die angeführten Daten sich nicht als plausibel erweisen oder die Schlussregel nicht nachvollziehbar erscheint (Grundler, 2011, S. 21), ein Defizit, das insbesondere in Bildungskontexten, die das Erlernen von Argumentationen in den Mittelpunkt rücken, kompensiert werden muss. Sichtbar wird hier zudem die Beeinflussbarkeit durch Gesprächsrhetorik und weniger die Überzeugungskraft von Textdaten anderer Gesprächsbeiträge aus Argumentationsphase I. Martins Argumentation kann sich Schüler Gustav in der Folge jedoch nicht anschließen:

1 Ä:h also ich FIND das NICHT-
 2 auch weil auch was wir mit dem eben besprochen hatten,
 3 man WEISS ja gar nix über ihn halt;
 4 man kann beziehungsweise also ICH kann das nicht-
 5 also so ne beziehung zu ihm aufbauen und kein mitleid empfinden und
sowas-=
 6 da find ich schon eher dass emilia galotti (.) also (.) die bemit-
leidenswerteste person ist-
 7 so WEIL über sie viel erzählt wird-
 8 und ähm das was IHM widerfahren ist

9 ist ja quasi ihr auch widerfahren-
10 so dass leid dass er TOT ist und so - kommt ja bei ihr noch drauf.
(Gesprächsbeitrag 2, Argumentationsphase II, 38:17–38:43)

Dissens wird etabliert und in der Folge bearbeitet: Gustav weist die Einschätzung seines Vorredners zurück, indem er den in Gesprächsbeitrag 1 in den Diskurs eingebrachten konziderierenden Einschub (Appiani als Nebenfigur) aufnimmt und als Datum für seine Konklusion nutzt, wonach es sich bei Appiani nicht um die am bemitleidenswerteste Figur handelt. Deutlich werden auch hier die Grenzen des Toulmin-Schemas, das die Verwendung eines konziderierenden Einschubs aus einem Argumentationsbeitrag als Datum im Folgebeitrag so nicht vorsieht. Gerade der Status als Nebenfigur sorgt demnach dafür, dass man nicht viel über Appiani wisst und deshalb keine Beziehung zu ihm aufbauen könne (3–5). Damit werden zunächst die Perspektivübernahmeverbedingungen argumentativ thematisiert: Die Konklusion, Appiani sei nicht die bemitleidenswerteste Figur, beruht auf dem Datum, es handele sich bei ihm um eine Nebenfigur, über die nicht viel bekannt sei. Dieser Schluss beruht auf der Annahme, dass das Maß an Vorwissen darüber entscheidet, ob man sich in sie hineinversetzen kann oder nicht (vgl. dazu Schmidt, 2018, S. 125). Um Mitleid und damit emotionale Empathie überhaupt zu ermöglichen, so lässt sich aus der Argumentation als Schlussregel ziehen – ist es unerlässlich, dass es sich um eine Hauptfigur handelt, über die entsprechend viel bekannt ist. Die Festlegung von Perspektivübernahmeverbedingungen bildet in Gustavs Gesprächsbeitrag den Ausgangspunkt für die kontrastierende Begründung, weshalb über Emilia als Hauptfigur sehr viel mehr bekannt sei und eine stärkere Beziehung zu ihr aufgebaut werden könne (6–7).

Die im Gesprächsbeitrag zuvor gegebenen Daten werden nun in Form einer kontrastierenden Gegenüberstellung für eine Widerlegung der zuvor abgeleiteten Konklusion genutzt. Gerade die umfangreichere Informationsdichte erlaubt aus seiner Warte letztlich auch die Schlussfolgerung, Emilia habe mehr Leid als Appiani erlebt, da sie zusätzlich zu den gemeinsamen Schicksalsschlägen seinen Tod erduldet habe (8–10). Als Schlussregel lässt sich formulieren: Die Masse an Schicksalsschlägen und die Möglichkeit der Perspektivübernahme der Figur bewirken die Möglichkeit, Mitleid zu empfinden. Dabei nutzt der Sprecher auch Betonungen zur Akzentuierung seiner Konklusion („also ICH find das NICHT“, „also ICH kann das nicht“), der Strukturierung seiner Argumentation („WEIL über sie viel erzählt wird“) und der Relevanzmarkierung des Datums („man WEISS ja gar nix über ihn halt“). Zusätzlich zur inhaltlichen Argumentation bedient sich der Sprecher also stützender prosodischer Mittel, die ihn von seinem Vorredner abgrenzen und ebenfalls argumentativ interpretiert werden können: Sie dienen dazu, das Plenum von seiner Meinung (im Gegensatz zu der seines Vorredners) zu überzeugen und gleichzeitig die Argumentation Martins abzuwerten. Alle diese argumentativen Zusatzinformationen lassen sich jedoch mithilfe des Toulmin-Schemas nicht abbilden, sondern müssen zusätzlich rekonstruiert werden.

Eine Variante dieser Berichtigung zeigt sich auch im Gesprächsbeitrag von Fritz, der sich der Argumentation von Gustav anschließt:

1 ja bei emilia galotti wars um einiges schlimmer,
 2 erstens musste sie verkraften dass jemand vor ihrer hochzeit ge-
 storben ist,
 3 dann wurde sie entführt,
 4 äh:m fast vergewaltigt-
 5 und dann wurde sie von ihrem Eligenen vater erMORdet-
 6 also ich weiß nicht wieSO-=
 7 ich würd das um EIniges schlimmer finden als (.) dann TOT zu sein,
 8 anstatt auf den TOD (-) meines ehemannes oder meiner ehefrau zu er-
 fahren; =
 9 und DANN nochmal entführt zu werden -
 10 und dann nochmal von meinem eigenen vater abgestochen zu werden;
 11 so-

(Gesprächsbeitrag 4, Argumentationsphase II, 38:47-39:12)

Fritz pflichtet Gustav bei (1), elaboriert seinen Gesprächsbeitrag und übernimmt die Textdaten aus Argumentationsphase I durch konkretes Aufzählen der erlebten Schicksalsschläge (Tod des Verlobten vor der Hochzeit, Entführung und Vergewaltigung), was als Hinweis darauf zu werten ist, dass er die Argumentation im Gesprächsbeitrag 4 (Argumentationsphase I) als besonders überzeugend empfunden haben muss. Im Zuge dieses Abwägungsprozesses stellt er zwei Perspektiven einander gegenüber und zieht daraus dann die Schlussfolgerung, dass Emilia als am bemitleidenswertesten einzustufen sei. Abschließend übernimmt er die Relevanzrückstufung der Textdaten von Appiani in Rückbezug auf die Argumentation von Gesprächsbeitrag 3 in Phase I (6-8). Deutlich wird dies durch die Akzentuierung einzelner Worte, ein Verfahren, das Fritz' Argumentation Nachdruck verleiht und als argumentationsstützendes Element zu werten ist. So werden Textdaten markiert, um ihnen Dramatik und so ein zusätzliches Gewicht zu verleihen, und Martins Argumentation entkräftet („von ihrem Eligenen vater erMORdet, dann TOT zu sein(anstatt auf den TOD (-) meines ehemannes oder meiner ehefrau zu erfahren; =und DANN nochmal entführt zu werden; also ich weiß nicht wieSO-/ich würd das um EIniges schlimmer finden [...].“)

Luisa erhält in der Folge von der Lehrkraft das Rederecht, stimmt Fritz zu (1) und bestärkt seine Position, indem sie die Zahl der Schicksalsschläge (3) um weitere Daten, die Schuldlosigkeit Emilias am Geschehen (4) und ihre Handlungsunfähigkeit (5), ergänzt und dadurch affirmsiert. Schließlich zieht sie daraus den Rückschluss, dass Emilia am meisten Mitleid verdient habe, weil sie vom Schicksal am ungerechtesten behandelt worden sei (6):

1 ja also ich seh das eigentlich genauso-
 2 und dass halt bei emilia galotti die situationen einfach also ; (-)

3 MEHR da waren also wo man halt mitleid hatte,
4 und äh sie konnte ja auch für nichts diese sachen irgendetwas; =
5 also sie keine ahnung--=

6 das war ja eigentlich komplett egal wie sie sich verhalten hätte--=

7 es wär SO oder SO passiert--=

8 deswegen find ich eigentlich dass SIE (-) das am schlimmsten hat.

(Gesprächsbeitrag 5, Argumentationsphase II, 39:29-39:47)

Emma stützt diese Annahme, indem sie bereits vorgebrachte Daten aus Gesprächsbeitrag 2 in Phase II wieder aufnimmt (2, 3, 4), erneut abstrakt und verallgemeinernd ventiliert:

1 ich glaube auch- ich finde auch dass emilia mit die bemitleidens-
werteste person ist,

2 weil man ja einfach EMOTIONAL mit ihr eine wesentlich größere bin-
dung aufbauen kann, =

3 weil man (.) einfach von IHR WESENTLICH mehr gefühle mitbekommt
oder von ihrem INNEREN halt wesentlich mehr mitbekommt als von ap-
piani zum Beispiel,

4 weil sie auch wesentlich länger im buch auch vorhanden ist als er;

5 weil er stirbt ja am anfang gleich -

(Gesprächsbeitrag 6, Argumentationsphase 2; 40:00-40:12)

Die Abfolge der Gesprächsbeiträge in Argumentationsphase II offenbart eine Musterhaftigkeit: Nach einem anfänglichen Dissens über die am meisten zu bemitleidende Person werden zwei miteinander verschränkte Argumentationsstrukturen aufgerufen: Die erste wird nach dem Dissens etabliert und legt die Perspektivübernahmebedingungen fest. Auf der Basis dieser Bedingungen wird als die bemitleidenswerteste Figur Emilia Galotti festgelegt. In Gesprächsbeitrag 1 der Argumentationsphase II finden sich entsprechende Textdaten, die die Schlussregel zulassen, dass Masse und Unverdientheit der Schicksalsschläge den Grad an Mitleid festlegen, den eine Figur verdient. Die folgenden Beiträge schließen sich dieser Argumentation in Form eines Wechsels von verdichtenden und elaborierenden Phasen an. Eingangs aufgestellte Thesen werden wieder aufgegriffen, erweitert und ergänzt, wodurch die Argumentationslinie weiter zementiert wird. Dabei erfolgen sporadische Rückgriffe auf Daten aus I; jedoch zeigt sich im Allgemeinen ein weitgehend eigenständiges Anführen von neuen Textinformationen, was auf eine innere Distanz der Diskutant:innen zu den Argumentationsinhalten aus Phase I schließen lässt und zeigt, dass die in Phase I vorgebrachten Aspekte möglicherweise als nicht ausreichend empfunden wurden.

Argumentative Strukturen müssen im Gespräch auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden; das Toulmin-Schema selbst gibt hierüber keine Auskunft, sondern bildet lediglich zentrale Elemente ab, aus denen eine Argumentation aufgebaut ist. Auch wird deutlich, dass ein Verstehen gesprächsbezogener Argumentationsprozesse kontextspezifische Entwicklungen und Bezugnahmen von Interaktionspartner:innen mitberücksichtigen muss, die so vom Toulmin-Schema nicht erfasst werden können.

Mit dem schülerseitigen Résumé (Gesprächsbeitrag 6) scheint nun insgesamt Konsens hergestellt zu sein und mit der Einschätzung Emalias als der bemitleidenswertesten Person die Diskussion abgeschlossen. Dieser Konsens erscheint aus literaturdidaktischer Sicht jedoch kontraproduktiv, da hier gerade multiperspektivische Figurenzugänge einen wertvollen Baustein zu literarischem Lernen liefern. Schüler:innen werden deshalb dazu angehalten, auch Perspektiven von Figuren zu übernehmen, die wenig Identifikationspotenzial bieten können.

Um die Diskussion fortführen zu können, bedarf es deshalb eines neuen, potenziell dissensauslösenden Impulses. Dazu verändert die Lehrkraft ihre Gesprächsführung, die bis zu diesem Zeitpunkt von einer bislang zurückhaltend gestalteten Gesprächsnavigation geprägt war und sich bislang auf Rederechtvergabepraktiken, Hörersignale/Continuers und den Verzicht auf Turn-Evaluationen (etwa Lob oder Tadel) auszeichnete. Indem sie in einem weiteren Zugzwang die These formuliert, dass auch der Prinz zu bemitleiden sei, startet sie einen Versuch, die aus literaturdidaktischer Sicht relevante multiperspektivische Beurteilungsebene zu erreichen:

- 1 wie ist das denn (-) mit dem PRINzen;
- 2 hat der nicht auch mitleid verdient?
- 3 andi,

(Zugzwang 1, Argumentationsphase II, 40:00-40:07)

- 1 ich find nich[t] weil der prinz einfach mehr oder weniger verantwortlich für alles ist-
- 2 weil er einfach durch sein äh nicht erlernten verzicht ähm das er einfach emilia WILL-
- 3 und dadurch auch einfach die das mitleid in emilia erweckt von anderen, =
- 4 und auch äh beim grafen-
- 5 und da würde ich ihn mehr oder weniger eben als Bösewicht der geschichte einordnen und nicht irgendwie als bemitleidenswerte person,

(Gesprächsbeitrag 7, Argumentationsphase II, 40:10-40:43)

Andi bedient den Zugzwang nicht erwartungskonform, indem er die lehrkraftseitige Position zurückweist und aus Phase I bereitgestellte Daten aus Gesprächsbeitrag 7

(Verantwortlichkeit, nicht erlernter Verzicht) wieder aufnimmt, um sein Urteil zu zementieren. Schließlich zieht er aus den Textdaten die verallgemeinernde Schlussfolgerung, Appiani sei der „Bösewicht“ der Geschichte, die zu einer maximalen Zurückweisung von der lehrkraftseitigen These führt und die „kritische[] Distanz“ (Schmidt, 2018, S. 123) zur Figur affiniert. Als Schlussregel lässt sich ableiten: Wer verantwortlich für die Katastrophe ist, hat auch kein Mitleid verdient.

Die Lehrkraft gibt aber zunächst nicht auf und setzt erneut einen suggestiven Zugzwang, mit dem Ziel, Appiani zu rehabilitieren:

1 okay -
2 = aber so der komplette bösewicht ist er ja nicht kann man sagen,
3 oder?
4 mike,

(Zugzwang 2, Argumentationsphase II, 40:38-40:42)

5 also ähm ich denke auch nicht ähm dass der prinz viel mitleid ver-
dient hat-
6 weil (-) über das stück (-) behandelt er emilia galotti immer wie-
der wie ein (-) objekt,
7 also ein objekt der beGIERde das es ähm zu besitzen gibt -
8 also er will sie ja unbedingt heiraten-
9 AUCH wenn es keine wahre liebe ist-
10 und ich denke ähm -
11 das das zeigt ähm eine gewisse naivität-
12 und ich denke ähm -
13 darum hat er- hat er kein mitleid verdient-
14 weil er ähm emilia halt NICHT würdig behandelt-

(Gesprächsbeitrag 8, Argumentationsphase II, 40:43-41:20)

Auch Mike lässt sich nicht umstimmen. Er widerspricht der Lehrkraft, indem er neue Daten anführt (6–7), die bisherige Position bzw. Schlussfolgerungen erweitern und schließlich auch ergänzen. Das Muster, das zuvor in Bezug auf Emilia erkennbar wurde, wiederholt sich hier. Zunächst begründet Mike, weshalb für Appiani Emilia nur ein Objekt der Begierde sei, das er nicht würdig behandle. Es handele sich dabei nicht um wahre Liebe, da die Liebe ihrerseits nicht erwidert werde, ein Verhalten, das Mike als naiv einstuft. Als Schlussregel lässt sich wiederum ableiten, dass erst ein respektvoller Umgang mit dem Partner Basis für eine Partnerschaft sein darf. Auch führt Mike weitere Daten zur Untermauerung seiner Thesen an, ein Zeichen dafür, dass er die bisher gelieferten Daten nicht als ausreichend empfindet. Damit ist ein Abschluss der Diskus-

sion erreicht. Die Lehrkraft greift den Vorschlag eines Schülers auf, ein Meinungsbild einzuholen, um zu sehen, welche Figur als am bemitleidenswertesten eingestuft werden müsse. Die Klasse entscheidet sich mit klarer Mehrheit für Emilia Galotti.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der charakterisierten Argumentationssequenz II ziehen? Martins Ausführungen aus Argumentationsphase II legen zunächst den Schluss nahe, dass Sachargumente zugunsten momentaner Beeinflussbarkeit zurücktreten könnten (Gesprächsbeitrag 1, Argumentationsphase II), was die Bedeutung einer stichhaltigen Argumentation zunächst schmälern würde. Doch dieser erste Eindruck täuscht. Die folgenden Gesprächsbeiträge machen deutlich, dass die Schüler:innen klare Vorstellungen von Schuldhaftigkeit und Schuldlosigkeit der Figuren vertreten. Deutlich wird, dass die meisten Schüler:innen bereits im Vorfeld eine, und zwar dieselbe, Position eingenommen haben, weshalb in Bezug auf die vorliegenden Daten durchaus kritisch nach der allgemeinen Relevanz der Argumentationsprozesse (und der Bedeutung des Toulmin-Schemas im Speziellen) gefragt werden kann. Emilia Galotti scheint ihrer Meinung nach am bemitleidenswertesten zu sein. Dies zeigt sich etwa daran, dass sie in der Lage sind, eigene Daten anzuführen, also die bereits angeführten Argumente nicht als ausreichend empfinden. Zudem lassen sie sich auch nicht durch Lenkungen der Lehrkraft beeinflussen. Textdaten aus Argumentationsphase I dienen, so sie denn genutzt werden, der Bestätigung der eigenen Position, die in der Regel auf Sachdaten fußt. Die externe Position einer globalen Einschätzung moralischer Verantwortlichkeiten schlägt dabei die interne Position der Perspektivübernahme, die allen Figuren im Grunde Mitleid zubilligen würde, und zeigt auch, dass ein literaturdidaktisch gewünschter multiperspektivischer Zugang für die zitierten Schüler:innen offenbar nicht möglich war.

In Bezug auf die Sachargumente ist dabei eine gewisse Relevanzhierarchie erkennbar: Danach hat diejenige Figur am meisten Mitleid verdient, die die meisten ungerechtfertigten Schicksalsschläge erlebt hat und als Hauptfigur des Dramas identifiziert werden kann. Dies kann besonders gut mithilfe des Toulmin-Schemas nachgezeichnet werden und böte weiterführende Potenziale für die Betrachtung der moralischen Entwicklung von Schüler:innen (vgl. dazu etwa Spinner, 2023) sowie für die Gelingsbedingungen ethischen Lernens im Literaturunterricht (vgl. dazu etwa Wrobel, 2024).

Um die Plausibilität der Konklusion im Gespräch zu vervollständigen, muss das Toulmin-Schema aber unbedingt um weitere Zugänge ergänzt werden. Die Stichhaltigkeit von Argumentationen wird erst im Gespräch durch Zurückweisungen oder Relevanzrückstufungen von Daten und Einbringen neuer Textdaten deutlich. Insbesondere diese Dynamik von Argumentationsvorgängen, die sich in Aushandlungsprozessen, Zurückweisungen und Relevanzneubestimmungen zeigen, kann das statische Toulmin-Schema nicht abbilden. Der für das literarische Lernen relevante Perspektivenvergleich kann so nicht angemessen nachgezeichnet werden.

7 Fazit und didaktische Schlussfolgerungen

Wirft man einen abschließenden Blick auf die Ergebnisse der qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung, so muss zunächst einschränkend festgestellt werden, dass die geringe Datenmenge keine Aussagen über die Repräsentativität der gewonnenen Erkenntnisse zulässt. Der Arbeitsauftrag ermöglicht zudem nur begrenzte Perspektivübernahmen und -vergleiche, was die Inhalte der Gesprächsbeiträge ebenfalls beeinflusst. So bietet die Lehrkraft die Übernahme von Perspektiven lediglich für ausgewählte Figuren an; die Einbindung anderer Figuren, wie Emilias Vater Odoardo, oder Orsina, der früheren Mätresse des Prinzen, hätte möglicherweise weitere wichtige Ergebnisse erbracht. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass argumentative Perspektivübernahmen aus I anders realisiert werden als Perspektivenvergleiche aus II, auch wenn sich beide Ansätze durch Textnähe und Selbstferne auszeichnen, wenn auch mit unterschiedlicher gradueller Abstufung. Beurteilt man die Leistungsfähigkeit des Toulmin-Schemas für die literatur-didaktische Analyse der Textdaten, so werden die Defizite des Toulmin-Schemas recht schnell deutlich: Das weitgehend „statische Schema“ (Grundler, 2011, S. 21), das für sich eine disziplinenunabhängige formale Gültigkeit beansprucht (Toulmin, 1996, S. 111), gibt aus interaktionsorientierter Perspektive vielfach Anlass zu Kritik, denn in Gesprächen herrsche oft keine Einigkeit über die Kernfrage der Diskussion. Argumentationen würden zudem oft ungelöst abgebrochen und auch Erkenntnisgewinn und Konsens sind nicht die einzigen Zwecke von Gesprächen (vgl. hierzu Morek & Heller, 2017, S. 15; Grundler, 2011, S. 21). Für das vorliegende Datenmaterial sind diese Kritikpunkte nicht zu verifizieren: Aufgrund der lehrkraftseitigen Lenkung sind Quaestiones zentral vorgegeben, alleiniger Gesprächsanlass und werden schüler:innenseitig konsequent mit dem Ziel der Einigung bearbeitet. Auch sei im Toulmin-Schema selbst „weder das Datum hinterfragbar, noch die Angemessenheit der Schlußregel“ (Grundler, 2011, S. 21), wobei letztere immerhin innerhalb des Schemas gestützt werden kann. Durchsetzungskraft erhält eine Argumentation Toulmin zufolge zudem erst dann, wenn sie vollständig erscheint (vgl. Toulmin, 1996, S. 17). Schwitalla (2012) und Trautmann (2004) zeigen demgegenüber auf, dass im natürlichen Diskurs Teile des Argumentationsschemas erst theoretisch rekonstruiert werden müssten, da diese im Rahmen eines mündlichen Argumentationsprozesses nicht immer explizit gemacht würden (vgl. dazu auch Grundler, 2011, S. 22, 36, oder Müller, in diesem Band). Es ist also davon auszugehen, dass Argumente in der Gesprächsrealität selten vollständig vorgebracht werden. Dieser These ist im Hinblick auf die dargestellte Unterrichtskommunikation durchaus eingeschränkt zuzustimmen: Insbesondere die Schlussregeln müssen in Phase I selbsttätig rekonstruiert werden, während in Phase II durch Abwägungsprozesse dem Gegenüber eigene Positionierungen durch expandierte Argumentationsschemata tendenziell eher deutlich gemacht werden. Auch kontextgebundene Passungsfragen werden bei Toulmin nicht berücksichtigt (vgl. Grundler, 2011, S. 22). Dadurch, dass Argumentationen im Gespräch ko-konstruiert, die Interaktionspartner:innen also auf die jeweiligen Argumentationsstrukturen des/der Vorredner:in eingehen, können Daten einer Argumentationsstruktur im folgenden Gesprächsbeitrag beispielsweise als Konklusion oder die

Stützung von Schlussregeln als Daten genutzt werden – Aspekte, die im relativ starren Argumentationsschema von Toulmin keine Berücksichtigung finden können (vgl. Martin und Holweger & Dörge, in diesem Band). Insbesondere letzterer Vorwurf kann für Phase II verifiziert werden. Argumentieren im Unterricht unterscheidet sich also von alltagssprachlichen Argumentationspraktiken dadurch, dass das Vorgehen im Unterricht häufig angeleitet und nicht immer der Überzeugung oder Entscheidungsfindung dient, sondern dazu, ein Verstehen domänen spezifischen Wissens zu demonstrieren.

Für die Beschreibung von Argumentationen im Deutschunterricht wie auch anderen Unterrichtsfächern können letztlich alle hier dargestellten Zugänge genutzt werden, wenngleich in Abhängigkeit vom Vermittlungsanliegen mit unterschiedlicher Priorisierung. Mit Bezug zu den Anliegen der Literaturdidaktik kann anhand der Interpretation der Daten gezeigt werden, dass mithilfe des Toulmin-Schemas Rückschlüsse auf Textverständnis und kognitive Empathie möglich sind. Dabei können jedoch auf der Inhaltsebene nicht alle Aspekte der Perspektivübernahme erfasst werden. Die Inszenierung emotionaler Empathie wird zudem zusätzlich über rhetorische Mittel sowie Betonungsaspekte realisiert. Da Argumentationsphase I dazu dient, beim Zuhörenden emotionale Empathie auszulösen, spielen die Sprache der Nähe, prosodische Aspekte sowie Aspekte, die die Figuren unmittelbar betreffen, kurz: rhetorische Argumentationselemente, eine wichtige Rolle, um maximale Figurennähe zu generieren. Diese Nähe wird durch rekonstruktive und konzedierende Einschübe in den Gesprächsbeiträgen durchbrochen, die die inhärente Dialogizität des Argumentierens anzeigen und den Schluss zulassen, dass der kognitiv-empathische Ansatz deutlich besser gelingt, weil er eine geringere Figurennähe und stärkere Textnähe erlaubt. Dies zeigt sich insbesondere in Argumentationsphase II, wo ausschließlich Fragen der kognitiven Empathie im Vordergrund stehen. Das Toulmin-Schema ermöglicht eine systematische Nachzeichnung dieser Argumentationsstrukturen; insbesondere die Rekonstruktion von Schlussregeln ist als wichtiger Indikator für die Gelingensbedingungen von Perspektivenvergleichen und Perspektivübernahmen anzusehen. Der interaktive Zugang zum Argumentieren zeigt anhand der vorgegebenen Datenlage weniger den wechselseitigen Austausch als Konsensbildungsprozesse. Positionierungen haben, so lässt sich folgern, bereits im Vorfeld stattgefunden und werden im Gespräch eher weniger infrage gestellt – und dies, obwohl die Lehrkraft durch zurückhaltende Steuerungsimpulse sichtlich großen Wert auf eine vielperspektivische Textwahrnehmung zu legen scheint. Um Positionierungen gegeneinander abzuwagen, eignet sich das Toulmin-Schema alleine weder in Bezug auf monologisches noch in Bezug auf interaktives Argumentieren, was eigentlich das Ziel literarischen Lernens sein sollte. Methodisch eingebbracht, könnte es jedoch dazu dienen, Textdaten stärker zu systematisieren und literaturwissenschaftliche Argumentationen auch in der mündlichen Kommunikation direkt anzuleiten. Denkbar wäre es deshalb, lehrkraftseitige Gesprächsimpulse zu setzen, die verstärkt auf eine wechselseitige Beurteilung der Argumentationsgänge der Interaktionspartner:innen abheben, um im Hinblick auf kognitive Empathieübernahmen Plausibilitätsfragen gemeinsam durch Beurteilung von Argumentationsqualitäten zu erreichen (vgl. hierzu auch Magirius et al., 2021). Angesichts der literaturdidaktischen Relevanz der Perspek-

tivübernahme und der sprachdidaktischen Bedeutung von Argumentationskompetenzen stellt sich deshalb im vorliegenden Beitrag die Frage, inwieweit und wodurch kognitive und emotionale Zugänge zur Empathie entwickelt und wie diese argumentativ belegt werden können, um Rückschlüsse auf die Qualität des Literaturunterrichts ziehen zu können. So könnten jeweils Schlussregeln miteinander verglichen werden, um die Gültigkeit und Reichweite von Deutungen, etwa über formallogische Ansätze (vgl. dazu etwa Betz, 2020), gemeinsam festzulegen. Es bleibt für Folgeuntersuchungen weiterhin zu prüfen, welche Bedeutung das Toulmin-Schema im Literaturunterricht in Bezug auf interpretierendes Argumentieren in Unterrichtsgesprächen einnimmt. Während es weitere argumentationstheoretische Ansätze für andere Unterrichtsfächer gibt (mit Blick auf den Philosophie-/Ethikunterricht etwa Franzen et al., 2023, Löwenstein et al., 2023), finden sich derartige Zugänge für den Literaturunterricht bislang kaum,¹⁰ könnten aber für die Überprüfung literarästhetischen Textverständens sinnvoll genutzt werden.

Literatur

- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65672-3>
- Andringa, E. (2000). The ‚dialogic imagination‘. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In H. Witte, C. Garbe, K. Holle, J. Stückrath & H. Willenberg (Hg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung* (S. 85–97). Schneider.
- Arend, H. (2021). Konstruktion von Distanz und Nähe durch sprachliche Formen und kommunikative Akte in Judith Hermanns Roman *Daheim*. <https://wp.uni-koblenz.de/geheimnis/wp-content/uploads/sites/177/2021/12/Arend-Konstruktion-von-Naehe-und-Distanz-in-Hermanns-Roman-Daheim.pdf>
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110231724>
- Becker-Mrotzek, M., Schneider, F. & Tetling, K. (2014). *Argumentierendes Schreiben lehren und lernen: Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf
- Betz, G. (2020). *Argumentationsanalyse. Eine Einführung*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05124-0>
- Budke, A. (2021). Argumentieren und Vergleichen als zentrale Aufgaben im Unterricht. In A. Budke & F. Schäbitz (Hg.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 1–10). Waxmann.

¹⁰ Eine Ausnahme bildet etwa Magirius et al., 2021.

- Deppermann, A. (2003). Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In A. Deppermann & M. Hartung (Hg.), *Argumentieren in Gesprächen* (S. 10–26). Stauffenburg.
- Descher, S. & Petraschka, T. (2019). *Argumentieren in der Literaturwissenschaft*. Reclam.
- Ehlich, K. (2014). Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In A. Hornung, G. Carobbio & D. Sorrentino (Hg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich* (S. 41–54). Waxmann.
- Feilke, H. (2008). Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In E. Burwitz-Melzer et al. (Hg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden* (S. 153–164). Schneider Hohengehren.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2017). Materialgestütztes Argumentieren. *Praxis Deutsch* 262, S. 4–13.
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hg.) (2023). *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Unter Mitarbeit von D. Balg, A. Burkard, H. Franzen, A. Frottier, D. Lanius, D. Löwenstein, H. Lucks, K. Meyer, D. Romizi, K. Schulz, S. Thiele & A. Wienmeister. WBG.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Stauffenburg.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung*; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Suhrkamp.
- Heller, V. (2021a). Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik. Passungen zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und diskursiven Erwartungen in literarischen Unterrichtsgesprächen. *Der Deutschunterricht* 1, S. 54–63.
- Heller, V. (2021b). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 303–346). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110707168-011>
- Heller, V. & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch Diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 46, S. 102–121.
- Heller, V., Vogler, A.-M. & Prediger, S. (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In B. Ahrenholz et al. (Hg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. (S. 139–160). Narr Francke Attempto.
- Heller, V., Morek, M., Wieser, D. & Pieper, I. (2025). Literarische Verstehensprozesse und diskursive Praktiken des Sprechens über Texte. Ein mehrperspektivischer Blick auf die mikro- und makrostrukturelle Gesprächsnavigation im Literaturunterricht. *Didaktik Deutsch*, 30(58), S. 124–157. <https://doi.org/10.21248/dideu.783>

- Henschel, S. (2013). *Effekte motivationaler und affektiver Merkmale auf das Verstehen von literarischen und faktuellen Texten. Inauguraldissertation*. Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/12128/Dissertation-Henschel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henschel, S. & Roick, T. (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und Verstehen literarischer Texte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(2), S. 103–113. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000084>
- Heyne, N., Pfost, M., & Heiler, H. M. (2021). Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für Leseinstellungen und Textverstehen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(4), S. 496–509. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.08>
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins. *Unterrichtsverlaufsplan Unterrichtseinheit zum Thema „Emilia Galotti“.* 5. Einzelstunde. Lessings Anspruch an eine Tragödie. https://vssso.uni-muenster.de/ProVision/protected/IQSH_VS014_DEU_K10_S05_EMI/IQSH_VS014_DEU_K10_S05_EMI_Unterrichtsverlaufsplan.pdf
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins. 5. Einzelstunde. Lessings Anspruch an eine Tragödie. https://www.uni-muenster.de/ProVision/video/#IQSH_VS014_DEU_K10_S05_EMI
- Kinalzik, N. (2024). *Mündliches Erklären von der Grundschule bis zur Sekundarstufe – Varianten zwischen Kindern heterogener Ausgangslagen*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Klein, W. (Hg.) (1980). Argumentation. LiLi Sonderheft 10 (38/39), S. 9–57.
- Klett (2015). *Online-Materialien zum Schülerbuch deutsch. kompetent* 9. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/316015_bsp_01_01.pdf
- Kuhn, D., Shaw, V. & Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning. *Cognition and Instruction*, 15(3), S. 287–315. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1503_1
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf
- Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg (2016). *Toulmin-Schema*. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2016/fb5/3_sach/1_reader/05_toulmin/
- Leinstein, R. (2020). *Die Debatte als Vermittlungswerkzeug für schriftliche Darstellungsformen*. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Gymnasium/Faecher/Deutsch/Sprache/die_debatte_als_vermittlungswerkzeug_fuer_schriftlicher_darstellung.pdf
- Lowenstein, D., Romizi, D. & Pfister, J. (Hg.) (2023). *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016292>
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2024). *Gespräche über Literatur. Gesprächsformen, Planungshilfen und Forschungsideen*. wbv.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht. Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*, 7, S. 1–21.

- Ministerium für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (o. J.). *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen*. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I_II/Lehrpl%C3%A4ne/Deutsch_%28Sek_I%29.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019). *Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe*. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/galleries/dokumente/unterricht/rahmenplaene/RP_DEU_SEK2_2019.pdf
- Morek, M. & Heller, V. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In I. Meißner, & E. Wyss (Hg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–46). Stauffenburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021). *Anhörungsfassung Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgänge 5–10 Deutsch Niedersachsen*. <http://www.cuvo.nibis.de>
- Niehr, T. (2019). Stichwort „Argumentieren“. In B. Rothstein & C. Müller-Brauers (Hg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. 3., überarbeitete Auflage (S. 5–7). Schneider.
- ÖBV (o. J.). Sprachräume 2, Deutsch für die AHS-Oberstufe, Schulbuch. <https://www.oebv.at/flippingbook/9783209088666/22/>
- Pieper, I. (2025). Fachliches Lernen im Unterrichtsprozess. Die fallorientierte sequenzielle Rekonstruktion. In F. Hesse & I. Winkler (Hg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität: Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion* (S. 35–46). SLDD (B) 17. <https://doi.org/10.46586/SLDD.405>
- Rezat, S. (2014). Schriftliches Argumentieren. Teilkompetenzen fördern. *Fördermagazin Sekundarstufe* (4), S. 5–9.
- Rose, S. (2025). *Praktik(en) schriftlichen Argumentierens in den Fächern Deutsch, Biologie und Geschichte. Eine vergleichende Untersuchung kontextueller, struktureller und sprachlicher Merkmale schriftlicher Argumentationen*. Dissertation an der Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/78193/1/Rose%20%282025%29%20Praktik%28en%29%20schriftlichen%20Argumentierens.pdf>
- Schmidt, F. (2018). Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten. Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 116–131). Beltz Juventa.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion*. A. Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838540399>
- Schwittalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Erich Schmidt.

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *Psychological Record*, 56, S. 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF03395534>
- Spinner, K. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, 10(1), S. 188–194.
- Spinner, K. (2023). Morale Subjektbildung im Literaturunterricht. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 70(3), S. 317–326. <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.3.317>
- Spranz-Fogasy, T. (2003). Argumentieren in Gesprächen. *Gesprächsanalytische Studien*, 92, S. 27–39.
- Steinmetz, M., Freudenberg, R., von Heynitz, M. & Schlachter, B. (2024). Zum Umgang mit perspektivischer Mehrdeutigkeit. Einblicke in das Forschungsprojekt PAuLi. *SLLD 4*, S. 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11957>
- Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. Beltz Athenäum.
- Trautmann, C. (2004). *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Diskurse*. Peter Lang.
- Vissner, E. & Hößle, C. (2015). Bioethisch argumentieren – Ein diagnostischer Blick auf die Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 182–195). Waxmann.
- Volodina, A. (2021). „Wieso“ und nicht „Warum“! Von der Theorie zur Analyse kausaler Fragen. In Stephan Schicker & Sabine Schmöller-Eibinger (Hg.), *ar | gu | men | tie | ren. Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht* (S. 48–66). Beltz Juventa.
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“: Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), S. 155–168.
- Winko, S., Descher, S., Milevski, U., Kröncke, M., Finkendey, F., Dalski, L. & Wagner, J. (2024). *Praktiken des Plausibilisierens. Untersuchungen zum Argumentieren in literaturwissenschaftlichen Interpretationstexten*. Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2024-2639>
- Wrobel, D. (Hg.) (2024). Dilemma: Literarisches und ethisches Lernen. *Praxis Deutsch* 308.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 10(1), S. 169–187.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Klett.

Autorin

Dr. Julia v. Dall'Armi ist akademische Rätin im Arbeitsbereich „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“. Im Wintersemester 2024/25 und im Sommersemester 2025 war sie als Gastprofessorin im Arbeitsbereich „Literaturdidaktik“ an die Freie Universität Berlin abgeordnet. Forschungsschwerpunkte sind diskursive Praktiken im Literaturunterricht, Wissen(schaft) im Deutschunterricht, kulturwissenschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Kontakt: julia.vondallarmi@uni-greifswald.de

Wie lässt sich Argumentationskompetenz im Unterricht wirksam fördern? Der Sammelband nimmt diese zentrale Frage auf und richtet den Blick auf das Toulmin-Schema als theoretisches und didaktisches Modell der Argumentationsanalyse. In vielen Fachdidaktiken etabliert, dient es dazu, argumentative Strukturen sichtbar zu machen und Lernprozesse gezielt zu unterstützen. Zugleich steht seine theoretische Tragfähigkeit zunehmend zur Diskussion. Die Beiträge aus der Philosophie-, Deutsch- und Geographiedidaktik beleuchten das Toulmin-Schema aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven, prüfen seine Anschlussfähigkeit und zeigen alternative Zugänge auf. Neben systematischen und empirischen Analysen werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis vorgestellt, die den Umgang mit Argumentation in verschiedenen Fächern veranschaulichen. Der Band bietet damit eine kritische und theoriegeleitete Bestandsaufnahme, die neue Impulse für Forschung und Unterrichtsentwicklung gibt.

wbV



ISBN: 978-3-7639-7844-1

wbv.de