

# **Mündliches Argumentieren in der Politischen Bildung**

Dissertation  
zur Erlangung der Würde einer Doktorin der  
Philosophie

vorgelegt dem  
Institut für Bildungswissenschaften  
der Universität Basel

von  
Janine Sobernheim

aus  
Bern

Zürich, 2024

Originaldokument gespeichert  
auf dem Dokumentenserver der Universität Basel  
[edoc.unibas.ch](http://edoc.unibas.ch)

Genehmigt vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Monika Waldis und Prof. Dr. Martin Luginbühl.

Es handelt sich um eine kumulative Dissertation, bestehend aus folgenden Einzelbeiträgen:

Publikation A	Sobernheim, J. (2018). Politisches Argumentieren. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), <i>Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven</i> (S. 155–173). Springer VS.
Publikation B	Sobernheim, J. (2020). Structuring Arguments in Civic Education – An Explorative Mixed-Methods Study. <i>Journal of Social Science Education</i> , 19(3), 86–102.
Publikation C	Sobernheim, J. (2021). «Darf eine demokratisch gewählte Regierung gestürzt werden?» Rekonstruktion einer Diskussion in der Politischen Bildung in der Berufsschule. In A. Bonfig & E. Scaramuzza (Hrsg.), <i>Heterogenität in der politischen Bildung</i> (S. 182–198). Wochenschau.
Publikation D	Sobernheim, J. (2021). Debatten in der Politischen Bildung: Bewerten von Komplexität bei Schlussplädoyers. <i>Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften</i> , 12(2), 181–192.
Publikation E	Sobernheim, J. (2023). Oral argumentation and language-aware civic education – a theoretical proposal. <i>RISTAL</i> , 6, 67–80.

Basel, den 20. Juni 2024

Die Direktorin Prof. Dr. Elena Makarova

## Zusammenfassung

Die Fähigkeit zu argumentieren wird für die Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen vorausgesetzt. Damit für jede Person eine Teilnahme möglich ist, soll die Fähigkeit allgemein in der Schule und fachspezifisch im Unterricht der Politischen Bildung gefördert werden.

Die Autorin klärte im Rahmen dieses Dissertationsprojekts für die Politische Bildung die Fähigkeit zu argumentieren und trug die Möglichkeiten zu dessen Förderung im Unterricht theoriebasiert zusammen. Für den empirischen Teil erstellte sie ein Forschungsdesign, um einerseits die Struktur und die Komplexität in Argumentationen von Diskussionen mit zugewiesenen Positionen zu erfassen und um andererseits zu erkennen, inwiefern Begriffe des Politischen in einem Debattenausschnitt verwendet werden.

Dazu videografierte die Autorin in zwei Berufsschulklassen je fünf Debatten aus dem Spiel «ja – nein – vielleicht?» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015) während des Schuljahrs 2014/2015 und transkribierte sie. Die Themen der Debatten wurden mit der Berufsschullehrperson gemeinsam festgelegt. Die Transkripte analysierte sie mit der Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) hinsichtlich Struktur und Komplexität. Für die qualitative Inhaltsanalyse erstellte sie jeweils deduktiv Kategoriensysteme zur Kodierung und entwickelte sie induktiv weiter. Für die Analyse der Verwendung von Begriffen des Politischen wendete sie die Methode der Objektiven Hermeneutik an.

Die Datenanalysen zeigen, dass über das betrachtete Schuljahr hinweg keine Veränderungen in der Verteilung der unterschiedlichen argumentativen Züge (Struktur) sowie in der Komplexität feststellbar waren. Begriffe des Politischen wurden innerhalb der Debatte teilweise verwendet und weiterentwickelt.

Basierend auf der Theorie und den Resultaten aus der Empirie wird davon ausgegangen, dass zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren zusätzlich zu einem Probehandeln, das in diesem Dissertationsprojekt in Form von Debatten mit der Methode Fischteich (fishbowl) durchgeführt wurde, auch eine Vermittlung von Argumentations- und Fachwissen sowie die Reflexion dieses Wissens notwendig sind. Dies bleibt empirisch zu prüfen.

Schlagworte: Politische Bildung, Argumentieren, Struktur, Komplexität, Gesprächsanalyse, qualitative Inhaltsanalyse, Objektive Hermeneutik, sprachbewusste Politische Bildung

## Abstract

The competence to argue is a necessary skill for participation in political and social negotiation processes. To ensure that participation is possible for every person, the competence should be promoted in general at school and specifically in civic education.

In the context of this dissertation project, the competence to argue was clarified for civic education and the possibilities for its promotion in the classroom were compiled in a theory-based approach. Furthermore, a research design was created for empirical data collection. It focuses on the discourse movements and the complexity in debate argumentations with assigned positions as well as the extent to which political concepts are used in a debate excerpt.

The research design was applied to five debates each in two vocational school classes during the 2014/2015 school year. These ten debates emerged as part of the game «yes – no – maybe?» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015). The topics of the debates were determined together with the vocational schoolteacher. The debates were filmed and later transcribed. The obtained transcripts were exploratively examined using conversation analysis according to Przyborski (2004) and qualitative content analysis according to Kuckartz & Rädiker (2022), concentrating on discourse movements and complexity. For the qualitative content analysis, category systems for coding were created deductively in each case and developed further inductively. For the analysis of the use of political terminology, the method of objective hermeneutics was applied.

No changes in the distribution of the different discourse movements (structure) nor in the complexity could be detected over the course of the school year. Political concepts were partly used and developed further within the debate.

Based on the theory and the results from the empirical study, it is assumed that experimental or simulation activities alone, such as was conducted in this dissertation project in the form of debates, cannot promote the competence to argue. Instead, it should be accompanied by lessons on knowledge of argumentation and knowledge of the subject, as well as the reflection thereof. This hypothesis remains to be tested empirically.

keywords: civic education, argumentation, structure, complexity, conversation analysis, qualitative content analysis, objective hermeneutics, language-aware civic education

## Inhaltsverzeichnis

<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>8</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>8</b>
<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>9</b>
<b>2. THEORETISCHER HINTERGRUND</b> .....	<b>12</b>
2.1. GRUNDLAGEN DER POLITISCHEN BILDUNG .....	12
2.1.1. <i>Politische Bildung in der Schweiz</i> .....	16
2.2. THEORETISCHE GRUNDLEGUNG DES ARGUMENTIERENS UND DER ARGUMENTATION .....	22
2.2.1. <i>Die Fähigkeit zu argumentieren allgemein und in der Politischen Bildung</i> .....	23
2.3. ARGUMENTATIONEN ANALYSIEREN .....	26
2.4. ARGUMENTATIONEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG ANALYSIEREN .....	30
<b>3. METHODE</b> .....	<b>35</b>
3.1. SPIEL «JA – NEIN -VIELLEICHT? DEMOKRATIE BEWEGT» .....	35
3.2. STICHPROBE UND DATENERHEBUNG .....	40
3.3. VORGEHEN BEI VIDEOAUFNAHMEN UND TRANSKRIPTION .....	42
3.4. ANALYSE DER TRANSKRIBIERTEN DEBATTEN .....	43
3.4.1. <i>Struktur</i> .....	46
3.4.2. <i>Komplexität</i> .....	48
3.4.3. <i>Objektive Hermeneutik</i> .....	53
<b>4. ÜBERBLICK PUBLIKATIONEN DES DISSERTATIONSPROJEKTS</b> .....	<b>54</b>
<i>Publikation A</i> .....	55
<i>Publikation B</i> .....	55
<i>Publikation C</i> .....	56
<i>Publikation D</i> .....	56
<i>Publikation E</i> .....	57
<b>5. DISKUSSION</b> .....	<b>58</b>
5.1. ZUSAMMENFASSUNG DER VORGEHENSWEISE .....	58
5.2. BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG .....	59
<i>Teilfrage 1a)</i> .....	59
<i>Teilfrage 1b)</i> .....	60
<i>Teilfrage 2a)</i> .....	61
<i>Teilfrage 2b)</i> .....	63
<i>Teilfrage 2c)</i> .....	65
<i>Beantwortung der übergeordneten Fragestellung</i> .....	66
5.3. ÜBERGEORDNETE ASPEKTE DES DISSERTATIONSPROJEKTS .....	67
5.4. IMPLIKATIONEN .....	70
5.4.1. <i>Implikationen für die Forschung</i> .....	70
5.4.2. <i>Implikationen für den Unterricht</i> .....	71
5.5. FAZIT .....	73
<b>6. LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>75</b>
<b>7. ANHANG</b> .....	<b>82</b>
7.1. KODIERMANUAL BEGRIFFSINVENTAR .....	82
7.2. KODIERMANUAL KOMPLEXITÄT .....	86

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Basiskonzepte.....	13
Abbildung 2: Basis- und Fachkonzepte der Politik.....	13
Abbildung 3: Diskussionsstand: Sechs Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung und ausgewählte Teilkonzepte bzw. Teilkategorien .....	14
Abbildung 4: Modell nach Toulmin.....	27
Abbildung 5: Konzeptbaum des Demokratiebarometers .....	36
Abbildung 6: Funktionsbaum Partizipation .....	36
Abbildung 7: Position der Klasse und der Kameras .....	43

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Themenpakete.....	38
Tabelle 2: Übersicht Teilnehmende pro Debatte.....	41
Tabelle 3: Übersicht Debatten.....	42
Tabelle 4: Begriffsinventar nach Przyborski (2004) .....	47
Tabelle 5: Kategoriensystem zur Erfassung der Struktur.....	48
Tabelle 6: Kategoriensystem zur Erfassung der Komplexität.....	49
Tabelle 7: Übersicht Publikationen .....	54
Tabelle 8: Übersicht argumentative Züge in absoluten Zahlen und in Prozent jeder Debatte.	62



## 1. Einleitung

Das Ziel der Politischen Bildung ist es, Lernende auf die politische Mündigkeit und die «selbstbestimmte und kompetente Teilhabe an der (politischen) Gesellschaft» (Ziegler, 2020, S. 46) vorzubereiten sowie die dazu benötigten Fähigkeiten zu fördern (Detjen et al., 2012, S. 8). Diese Fähigkeiten sind in verschiedenen Kompetenzmodellen der Politischen Bildung abgebildet, welche im Nachgang zu den ersten Pisa-Erhebungen 2004 entstanden und weiterentwickelt wurden (z. B. Detjen et al., 2012; Krammer, 2008; Kühberger, 2015). Dabei fand eine Orientierung weg von Inhalten hin zu Kompetenzen statt. Die Fähigkeit zu argumentieren ist bei der politischen Handlungsfähigkeit einzuordnen und trägt zur politischen Urteilsfähigkeit bei. Gleichzeitig ist «das Verständnis für politikwissenschaftliche Fachbegriffe und Konzepte» (Achour et al., 2017, S. 238) notwendig, um überhaupt fachspezifisch argumentieren zu können (Achour et al., 2017).

Die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung begrifflich zu fassen, hat bisher zu keinem eindeutigen Resultat geführt (Richter, 2012, S. 179). Entsprechend soll diese Lücke geschlossen werden. Dabei wird für die allgemeine Fähigkeit zu argumentieren von Arbeiten aus der Linguistik und der Deutschdidaktik ausgegangen. Um den Begriff darauf aufbauend fachspezifisch zu klären, werden die Ausführungen zur Fähigkeit zu argumentieren in den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung (siehe z.B. Detjen et al., 2012) sowie weitere politikdidaktische Literatur beigezogen (siehe z.B. Gronostay, 2019).

Zur Förderung der Argumentationsfähigkeit im Unterricht erscheinen gezielte Arbeitsaufträge und Gesprächssettings notwendig (siehe z.B. Gronostay, 2019). Benötigt werden Problemstellungen, welche auf allgemeinen Regelungsbedarf verweisen und argumentativ verhandelt werden können. Für den mündlichen Austausch bieten sich Kleingruppengespräche, Ganzklassendiskussionen, Debattierunden oder Rollenspiele an. Ebenso ist es denkbar, schriftliche Argumentationen in der Form einer Erörterung einzufordern. Schüler\*innen benötigen Rückmeldungen zur Phase der Erarbeitung (Prozess) und zu ihren Produkten. Dafür sind Beobachtungs- respektive Qualitätsmerkmale notwendig. Ansätze aus verschiedenen Fachdidaktiken (z. B. Budke & Meyer, 2015) sowie aus der Politischen Bildung (z. B. Gronostay, 2019; Löttscher & Sperisen, 2016; Petrik, 2010) halten für die unterrichtliche Umsetzung verschiedene Vorschläge bereit. Allerdings lassen sich diese kaum auf einer gemeinsamen konzeptionellen Grundlage verorten und es bestehen nur

wenige empirische Ergebnisse zu deren Lernwirksamkeit (z. B. Achour et al., 2017; Gronostay, 2019; Lötscher & Sperisen, 2016; Petrik, 2010; Richter, 2012). Das vorliegende Dissertationsprojekt<sup>1</sup> geht einige Lücken an.

Da die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung vielfach als eine mündliche Fähigkeit verstanden wird und auch in mündlichen Situationen angewendet wird, liegt der Fokus in dieser Arbeit auf dem mündlichen Argumentieren.

Folgende übergeordnete Fragstellung soll sowohl theoretisch als auch empirisch beantwortet werden:

Wie ist die Fähigkeit zu argumentieren in die Kompetenzmodelle der Politischen Bildung einzuordnen, im Unterricht zu vermitteln und durch geeignete Lernarrangements zu fördern?

Zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung werden zunächst theoriebasiert die folgenden Teilfragen beantwortet (1a) und 1b)):

- 1a) Was ist unter den Begriffen Argument und Argumentation zu verstehen? Wie ist der Begriff der Fähigkeit zu argumentieren für die Politische Bildung zu definieren?
- 1b) Wie kann die Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht der Politischen Bildung gefördert werden?

Mittels empirischer Teilstudien werden folgende Teilfragen bearbeitet (2a), 2b) und 2c)):

- 2a) Wie sind Argumentationen in Debatten aufgrund der Struktur zu beurteilen und wie verlaufen sie?
- 2b) Wie sind Argumentationen in Debatten aufgrund der Komplexität zu beurteilen und wie ist deren Komplexität?
- 2c) Inwiefern werden Begriffe des Politischen in einer der vorliegenden Debatten verwendet?

---

<sup>1</sup> Die Autorin erhielt im Dissertationsprojekt von diversen Personen Unterstützung. Namentlich zu erwähnen sind Frau Prof. Dr. Monika Waldis vom Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, welche die Erstbetreuung dieser Dissertation übernommen hat und sämtliche Texte mehrmals und intensiv gegengelesen und kommentiert hat. Frau Dr. Franziska Hedinger kodierte nebst der Autorin einen Teil der Daten zur Struktur in der Publikation B und Herr Samuel Zimmermann kodierte einen Teil der Daten zur Komplexität in den Publikationen B und D.

Unter dem Begriff Debatte wird in diesem Dissertationsprojekt eine spezifische Form eines Unterrichtsgesprächs verstanden. Von einer Moderation angeleitet wird dabei ein politischer Sachverhalt aus verschiedenen Positionen heraus diskutiert. Die Lernenden vertreten dabei ihre eigene oder zugeteilte Meinung, begründen diese und entwickeln sie im Gespräch weiter. Die Debatte endet in einer Entscheidung (Kuhn & Gloe, 2014, S. 146–147; Publikation A, S. 160–161).

In dieser Arbeit wird synonym zum Begriff der Debatte auch der Ausdruck Diskussion mit zugewiesenen Positionen (siehe Kapitel 3.1) verwendet.

Im Dissertationsprojekt wird erstens der Begriff der Fähigkeit zu argumentieren für die Politische Bildung theoriebasiert geklärt und es werden Ansätze zu deren Förderung herausgearbeitet. Zweitens werden Argumentationen aus Debatten aus dem Unterricht der Politischen Bildung hinsichtlich der drei Merkmale Struktur, Komplexität und Verwendung von Begriffen empirisch untersucht. Damit sollen Aussagen zur Fähigkeit zu argumentieren bei Lernenden gemacht sowie potenzielle Handlungsempfehlungen zur Förderung der Fähigkeit im Unterricht abgeleitet werden.

Zunächst wird der theoretische Hintergrund des Dissertationsprojekts dargestellt und dabei die Grundlagen der Politischen Bildung (2.1.) geklärt sowie die Begriffe Argumentieren und Argumentation (2.2.) theoretisch verortet. Anschliessend werden Möglichkeiten zur Analyse von Argumentationen allgemein (2.3.) und in der Politischen Bildung (2.4.) aufgezeigt. Im dritten Kapitel werden das Spiel «ja – nein – vielleicht? Demokratie bewegt» als Erhebungskontext (3.1.), die Stichprobe (3.2.), das Vorgehen bei der Datenerhebung (3.3.) sowie die Zugänge der Datenanalyse (3.4.) präsentiert, bevor im nächsten Kapitel eine Zusammenfassung der Publikationen (4.) folgt. Anschliessend wird die Fragestellung (5.2.) beantwortet, um daraus Implikationen (5.4.) für die zukünftige Forschung wie auch für die Praxis abzuleiten.

## 2. Theoretischer Hintergrund

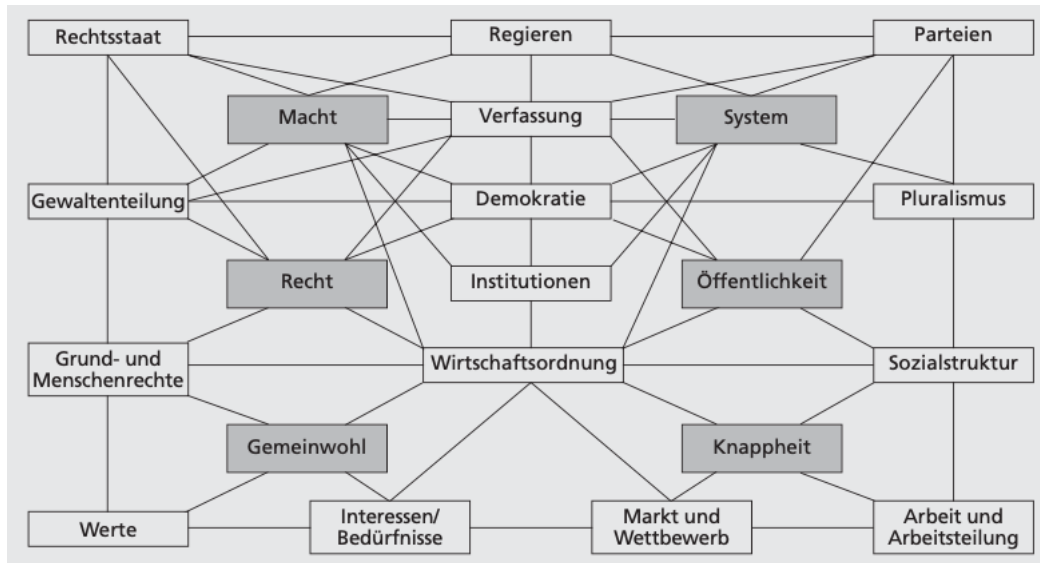
In diesem Kapitel werden für diese Dissertation grundlegende Begriffe geklärt. Zuerst wird anhand von Konzepten aufgezeigt, was Politische Bildung ist und wie diese in der Schweiz vor allem in der Berufsschule umgesetzt wird. Danach wird der Begriff des Argumentierens allgemein und anschliessend fachspezifisch für die Politische Bildung beschrieben.

Darauffolgend werden Ansätze zur Analyse von Argumentationen aus der Linguistik und der Politischen Bildung aufgezeigt.

### 2.1. Grundlagen der Politischen Bildung

Die Konzepte und Lehrpläne der Politischen Bildung basieren auf den Vorstellungen eines Staates, was ein\*e gute\*r Staatsbürger\*in ist, sowie entsprechend auf dem vorherrschenden politischen System und den damit zusammenhängenden Teilhabemöglichkeiten (Mouritsen & Jaeger, 2018, S. 1). Im Anschluss an die PISA-Diskussionen haben deutschsprachige Politikdidaktiker\*innen für die schulische Politische Bildung Fähigkeiten definiert und in Kompetenzmodellen zusammengefasst (z. B. Detjen et al., 2012). In der Regel umfassen diese Modelle mehrere Fähigkeiten zum Handeln, zum Urteilen und zum Fachwissen. Ein weiteres Bündel von Fähigkeiten wird in den verschiedenen Modellen unterschiedlich definiert. Bei Krammer (2008) oder Kühberger (2015) wird eine Methodenkompetenz aufgeführt, bei Detjen et al. (2012) eine «Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation». Das Politische wird hierbei als Politikbegriff «im engeren Sinn» zur «Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens» verstanden. Verbindliche Entscheidungen werden durch einen «kollektiven, konflikthaften und demokratischen Prozess» getroffen. Somit werden wirtschaftliche, rechtliche und gesellschaftliche Fragen thematisiert und zu lösen versucht (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), 2004, S. 10–11). Nebst den vorgeschlagenen Fähigkeiten ist in den Kompetenzmodellen auch das Wissen abgebildet. Dieses stellt entweder die Grundlage für die weiteren Kompetenzbereiche dar (Kühberger, 2015, S. 131) oder ist eine eigene Kompetenz (Detjen et al., 2012, S. 13). Dazu werden Fachkonzepte herausgearbeitet, in denen Fachbegriffe für die Politische Bildung benannt werden. Sander (2009) bezeichnet diese Fachkonzepte in seiner Darstellung als Basiskonzepte, mit denen das für die Politische Bildung prägende Fachwissen erfasst und strukturiert werden soll (Sander, 2009, S. 58). Die sechs Basiskonzepte Macht, Recht, Gemeinwohl, System Öffentlichkeit und Knappheit stehen wiederum mit «weiteren Konzepten politischen Wissens» (Sander, 2009, S. 60) in Verbindung (siehe Abbildung 1).

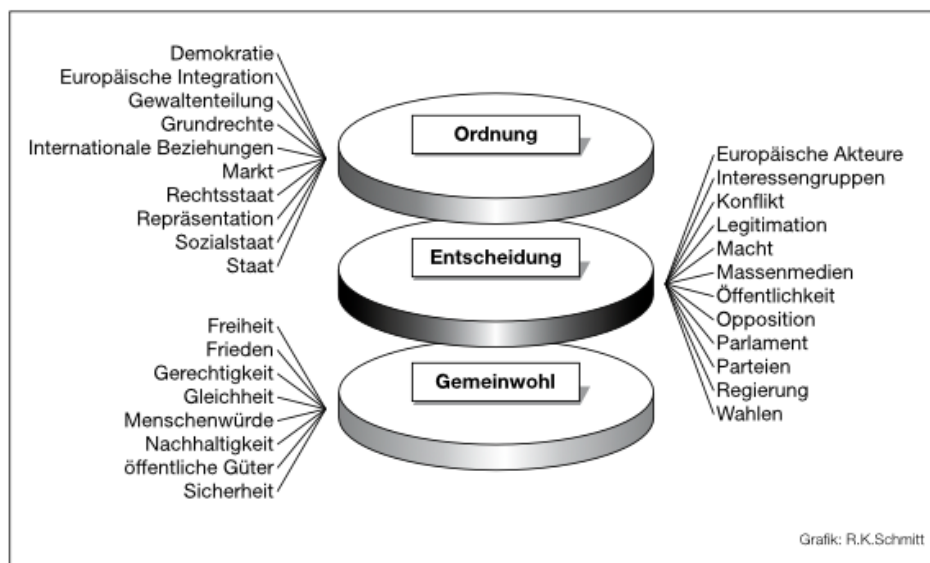
Abbildung 1: Basiskonzepte



Quelle: Sander, 2009, S. 60.

Im Modell von Detjen et al. (2012) wird dieses Wissen als Kompetenzdimension Fachwissen bezeichnet. Die Autor\*innen um Detjen et al. (2012) haben dazu 2010 eine Publikation zur Kompetenzdimension Fachwissen veröffentlicht (Weißeno et al., 2010). Sie gehen dabei von den drei Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl aus und differenzieren diese in verschiedenen Fachkonzepten aus (siehe Abbildung 2).

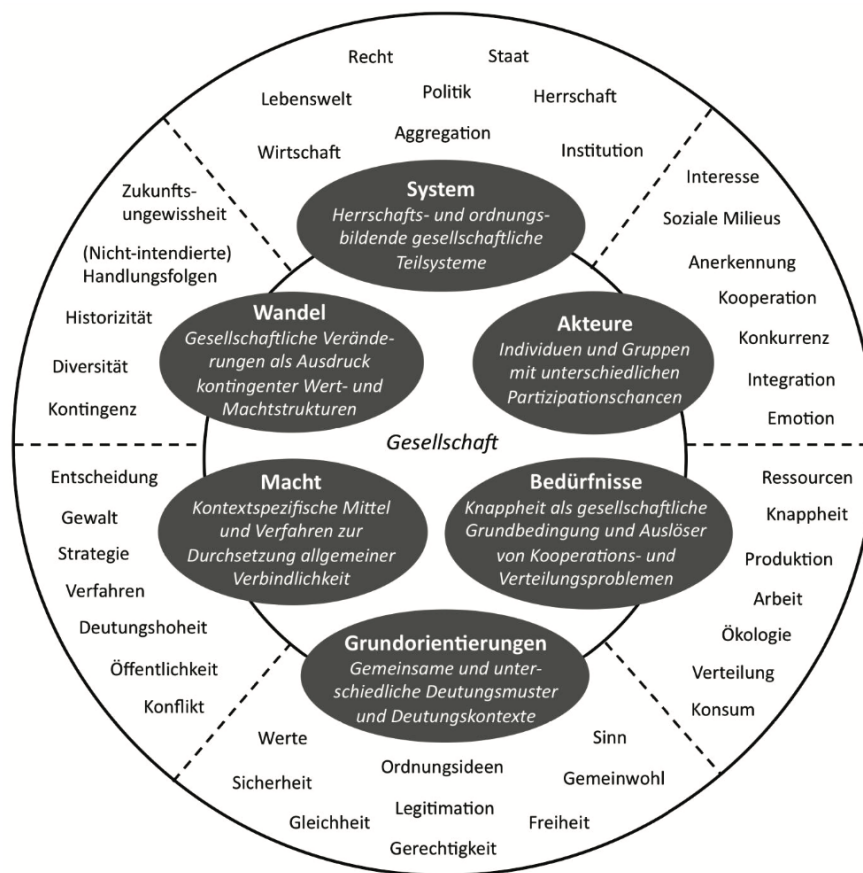
Abbildung 2: Basis- und Fachkonzepte der Politik



Quelle: Weißeno et al., 2010, S. 12.

Eine weitere Gruppe von deutschen Politikdidaktiker\*innen (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011) kritisiert dieses Modell aufgrund der einseitigen Auslegung der Konzepte im Hinblick auf «staatliches Handeln» (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, S. 163) und schlägt ein weiteres mit fünf Basiskonzepten und diversen «Teilkonzepten bzw. Teilkategorien» (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, S. 170) vor (siehe Abbildung 3). Dabei versteht die Gruppe die in der Abbildung aufgeführten Begriffe als «Orientierungshilfen für die multiplen sozialwissenschaftlichen Bezüge» (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, S. 169). Sie stellen somit keine vollständige oder abschliessende Aufzählung dar.

Abbildung 3: Diskussionsstand: Sechs Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung und ausgewählte Teilkonzepte bzw. Teilkategorien



Quelle: Autorengruppe Fachdidaktik, 2011, S. 170.

Diesen drei Modellen ist trotz der Heterogenität gemein, dass sie «von einem breiten Politikverständnis für die Politische Bildung ausgehen, in der ökonomische, rechtliche, philosophische und gesellschaftliche Perspektiven einfließen» (Hedinger, 2024, S. 38). Die fachdidaktische Auseinandersetzung mit Wissen ist relevant, da die Fachlichkeit der Politischen Bildung durch «bestimmte Wissens- und Könnenselemente» (Hedinger, 2024, S.

39) aufgezeigt wird und diese Fachlichkeit wiederum zentral für den Unterricht ist (Hedinger, 2024, S. 39).

Wie bereits in diesem Kapitel erwähnt, kann Wissen einerseits als Basis für alle weiteren Kompetenzbereiche (Kühberger, 2015, S. 131) oder als eigener Kompetenzbereich (Detjen et al., 2012, S. 13) verstanden werden. Kühberger (2015, 130-131) spricht hier von Sachkompetenz, deren Kern Arbeitswissen ist. Dieses muss den Lernenden zur Bewältigung einer Aufgabe zur Verfügung gestellt werden. In der Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten wird Konzeptwissen erarbeitet und somit Sachkompetenz aufgebaut. Solche Konzepte sind bspw. von Sander (2009, S. 60, siehe Abbildung 1) oder der Autorengruppe Fachdidaktik (2011, S. 170, siehe Abbildung 3) zusammengetragen worden. Sie sind offen formuliert und haben einen allgemeinen sozialwissenschaftlichen Bezug. Im Gegensatz dazu die Kompetenzdimension Fachwissen nach Weißeno et al. (2010), zu deren Erarbeitung auf die Politikwissenschaft rekurriert wurde (Weißeno et al., 2010, S. 11). Die darin enthaltenen Fachkonzepte werden als politisches Grundlagenwissen verstanden. Mit ihnen wird «die zentrale Struktur des Wissens» (Detjen et al., 2012, S. 30) für die Politische Bildung modellartig dargestellt. Solch eine Struktur entspricht dem Wissensbegriff des konzeptuellen Wissens, bei dem Konzepte «netzartig verknüpft» (Detjen et al., 2012, S. 29) werden. Ein weiterer von Detjen et al. (2012) verwendeter Begriff ist derjenige des Faktenwissens, ein Wissen bestehend aus «Daten und Fakten» (Detjen et al., 2012, S. 29).

In diesem Dissertationsprojekt liegt der Fokus auf der Fähigkeit zu argumentieren. Zur Anwendung dieser Fähigkeit wird Arbeitswissen im Sinne Kühbergers gebraucht, welches in der Anwendungssituation, sprich der Debatte, oder in der darauffolgenden Reflexion in Sinne eines Konzeptwissens weiterentwickelt wird. Die zur Teilnahme an den Debatten notwendigen Fachbegriffe der Politischen Bildung sind breit abgestützt, wie es bspw. die Autorengruppe Fachdidaktik (2011) vorschlägt.

Zur Förderung der Fähigkeiten, die in den Modellen aufgeführt sind, ist im Unterricht der Politischen Bildung der Beutelsbacher Konsens zu berücksichtigen. Dieser empfiehlt, Lernende als Subjekte im Lernprozess anzuerkennen. Demzufolge sollen Lehrpersonen die Unterrichtsplanung auf die Lernenden ausrichten und sie befähigen, die eigenen politischen Interessen durchsetzen zu können. Darüber hinaus werden im Beutelsbacher Konsens ein Überwältigungsverbot, das Indoktrination untersagt, und ein Kontroversitätsgebot formuliert (Gronostay, 2019, S. 20; Wehling, 2016, S. 24). Zum Kontroversitätsgebot für den Unterricht

der Politischen Bildung heisst es: «Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen» (kursiv im Original, Wehling, 2016, S. 24). Diese Kontroversität soll von den Lehrpersonen im Unterricht bei problemorientierten Fragestellungen sichtbar gemacht werden. Sie zeigt sich bei den «Fachinhalten» (Manzel, 2017, S. 41) durch «die multiperspektivisch zu betrachtenden Sachgegenstände» (Manzel, 2017, S. 41) sowie beim Argumentieren und Urteilen (Manzel, 2017, S. 41). In der aktuellen Fachdiskussion wird allerdings die Frage gestellt, wie der Aspekt der Kontroversität angesichts polarisierter politischer Debatten auszulegen ist. Zu berücksichtigen ist, dass der Beutelsbacher Konsens nicht wertneutral ist. Der Kontroversität sind Grenzen gesetzt, da Werte wie Menschenrechte oder Meinungsfreiheit in einer demokratischen Gesellschaft respektiert bzw. eingefordert werden. Sie sind in den jeweiligen Verfassungen verankert und entsprechend nicht verhandelbar. Für den Unterricht bedeutet dies bspw., dass eine Lehrperson interveniert, wenn Lernende diese Grenzen durch Äusserungen überschreiten (Gronostay, 2019, S. 22–23; Ziegler, 2020, S. 54).

### 2.1.1. Politische Bildung in der Schweiz

In der Schweiz war bis Ende des letzten Jahrhunderts die Politische Bildung in den Lehrplänen nur marginal im Sinne eines Staatskundeunterrichts abgebildet. Anfangs des neuen Jahrtausends wurden Formate wie Klassenrat oder Schüler\*innenparlament eingeführt, die dem Ansatz des Demokratie-Lernens zuzuordnen sind. Mit der Erarbeitung des Lehrplans 21 fand eine Hinwendung zur Kompetenzorientierung und somit zum Politik-Lernen statt. Gleichzeitig begann sich die Fachdidaktik an unterschiedlichen Modellen aus dem deutschsprachigen Raum wie Detjen et al. (2012) oder Kühberger (2015) zu orientieren (Waldis & Ziegler, 2019, S. 50–53).

Die Politische Bildung ist in der Volksschule der Deutschschweiz auf der Sekundarstufe I kein eigenständiges Unterrichtsfach. Dies zeigt sich im Lehrplan 21 der Deutschschweizer Kantone, in dem die Politische Bildung im Geschichtsunterricht und in den überfachlichen Kompetenzen integriert ist (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016). Für die Sekundarstufe II wurde 2019 im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ein Bericht mit fünf Thesen formuliert, «die zu einem breit abgestützten Verständnis über die Vermittlung Politischer Bildung führen» (SBFI, 2019, S.2). In der These 1 wird Politische Bildung vor allem als Aufgabe der Sekundarstufe II formuliert. Weiter werden durch die Politische Bildung verschiedene Fähigkeiten und Fachwissen mit einem übergeordneten Ziel erworben: «Politische Bildung trägt zur Gesellschaftsreife bei»



(These 2) (SBFI, 2019, S. 3). Es werden «gesellschaftliche, ökonomische, kulturelle, ökologische, ethische und rechtliche Aspekte» (These 3) (SBFI, 2019, S. 6) sowie der Beutelsbacher Konsens aufgeführt (These 4) (SBFI, 2019, S. 7). In Schulen soll Demokratie vorgelebt und gelebt werden (These 5). Dies bedeutet, dass auf Sekundarstufe II in der Politischen Bildung von einem breiten Politikverständnis ausgegangen wird und sowohl Politik- als auch Demokratie-Lernen stattfinden soll. Politik-Lernen entsteht, in dem Fachwissen wie auch die weiteren in den Kompetenzmodellen abgebildeten Kompetenzen im Unterricht gefördert werden. Der Ansatz des Demokratie-Lernens geht über das Politik-Lernen hinaus (Veith, 2008, S. 6). Dabei wird Schule als Ort für «authentische demokratische Erst-Erfahrungen» (Himmelman, 2004, S. 12) verstanden, welche im Unterricht sowie im weiteren schulischen Umfeld erworben werden können. Entsprechend wird das Demokratie-Lernen sowohl als Lernen in der Politischen Bildung, im gesamten Unterricht wie auch auf Ebene der Schule verstanden. Dabei können die auf Schul- oder Unterrichtsebene erlebten unterschiedlichen Partizipationserfahrungen und die daraus resultierende Fragen im Unterricht der Politischen Bildung reflektiert werden (Busch, 2018, S. 6-7, Himmelman, 2004, S. 1).

In der beruflichen Grundbildung ohne Berufsmaturität ist die Politische Bildung Bestandteil des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU). Die Grundlage für den allgemeinbildenden Unterricht bietet der Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung. Wie der Rahmenlehrplan konkret umgesetzt werden soll, legen die Berufsschulen in ihren Schullehrplänen fest. Der Rahmenlehrplan beinhaltet die beiden Lernbereiche *Sprache und Kommunikation* sowie *Gesellschaft*. Der Bereich *Gesellschaft* wird anhand von acht Aspekten definiert, wobei einer *Politik* ist. Die Ziele des Aspekts *Politik* beinhalten die Analyse politischer Fragestellungen, die Bewusstwerdung und das Teilen der eigenen Meinung sowie die Möglichkeit der Teilnahme an politischen Prozessen (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), 2006).

Das Absolvieren der Berufsmaturität dient dem Nachweis einer erweiterten Allgemeinbildung, ergänzt die berufliche Grundbildung, wird darauf aufbauend mit fünf Ausrichtungen angeboten und erlaubt zumeist den prüfungsfreien Zutritt zu einer Fachhochschule (SBFI, 2012, S. 5). Die Studentafel der Lehrgänge mit Berufsmaturität ist in einen Grundlagen-, einen Schwerpunkt- und einen Ergänzungsbereich aufgeteilt, wobei bei letzterem alle Absolvierende unabhängig der Ausrichtung das Fach Geschichte und Politik besuchen müssen. Die Politische Bildung ist in diesem Fach angesiedelt und wird als

Teilgebiet separat aufgeführt. Ebenfalls gibt es in diesem Fach Themen, bei denen sowohl Kenntnisse aus der Politischen Bildung als auch aus der Geschichte beigezogen werden. Ebenfalls soll die Förderung von Kompetenzen ausgehend von definierten Inhalten stattfinden (SBFI, 2012, S. 110–113). Hierbei wird die Handlungskompetenz und somit das mündliche Argumentieren in folgendem Ziel erwähnt: «die Sprache der Politik in geeigneten Situationen anwenden, sich an einer Debatte beteiligen und eine konstruktive Streitkultur entwickeln» (SBFI, 2012, S. 111).

Wie nun die Politische Bildung gesamthaft in den Lehrplänen auf der Sekundarstufe II und somit auch in den Lehrplänen des allgemeinbildenden Unterrichts und des Berufsmaturitätsunterrichts (Rahmenlehrpläne und Schullehrpläne) verankert ist, untersuchte Koller (2017) in ihrer Dissertation. Sie zeigte auf, inwiefern die Dimensionen *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Interesse wecken* in den Lehrplänen aufgeführt sind. Dabei stellte sie fest, dass in den Lehrplänen zum allgemeinbildenden Unterricht Wissensaspekte, vor allem im Hinblick auf *Politische Institutionen* und *Gesellschaft*, wie auch Fertigkeiten im Bereich der Handlungskompetenzen stark berücksichtigt werden, hingegen Fertigkeiten bspw. im Bereich der Urteilskompetenz wenig Beachtung geschenkt wird. Beim Berufsmaturitätsunterricht zeigt sich, dass alle untersuchten Wissensaspekte im Vergleich zu den anderen Schulstufen durchschnittlich behandelt werden. Dabei sind die Aspekte der *Politischen Institutionen* und der *Schweizer Politik* leicht unter dem Durchschnitt, die wirtschaftlichen und rechtlichen leicht darüber. Die zu fördernden Fertigkeiten sind überdurchschnittlich vorzufinden. Die Dimension *Interesse wecken* ist sowohl im allgemeinbildenden Unterricht wie auch im Berufsmaturitätsunterricht kaum vorhanden (Koller, 2017, S. 164–167). Koller (2017, S. 315) vermerkt, dass es trotz Vorgaben in den Lehrplänen weiterhin von den einzelnen Lehrpersonen abhängt, ob und wie Politische Bildung im Unterricht umgesetzt wird. Sowohl in den beiden Rahmenlehrplänen wie auch in der Analyse von Koller wird von einem Politik-Lernen ausgegangen. In der Expertise des SBFI (SBFI, 2019, S. 3, 8) wird zudem auch der Ansatz des Demokratie-Lernens eingefordert, welcher die Etablierung einer demokratischen Schulkultur voraussetzt. Hierbei geht es z.B. um die Mitsprache auf Schulebene zu Belangen, welche die Lernenden direkt betreffen wie die Prüfungsordnung, aber auch Projektwochen oder das Verpflegungsangebot. In einem Gymnasium kann dazu ein Format wie ein Schüler\*innenparlament etabliert werden. An der Berufsschule braucht es eine andere Form der Mitsprache auf Schulebene, da die Lernenden nur ein bis zwei Tage an der Berufsschule anwesend sind. Auf Unterrichtsebene sollen Lernende bspw. als Partner\*innen angesehen

werden, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen sollen und können (Busch, 2018, S. 7). Eine weitere Möglichkeit für Berufsschulen besteht darin, Formate der Politischen Bildung von Externen zu beziehen. In der Regel findet bei diesen eine Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten statt und fokussieren entsprechend auf das Politik-Lernen. Die Förderung demokratischer Einstellungen oder die Auseinandersetzung mit Werten wie Toleranz sind zumeist nicht explizit Bestandteil von solchen Angeboten. Der Verein Discuss it (Discuss it, o.D.) führt verschiedene Austauschformate mit Politiker\*innen durch. Beim Planspiel politik-macht-gesetz (Etharion GmbH, o.D.) simulieren Lernende in zugeteilten Rollen einen Gesetzgebungsprozess. Ebenfalls schult das Programm «Jugend debattiert» Lernende im Debattieren, stellt Unterrichtsmaterial zur Verfügung und bietet Debattierwettbewerbe auf regionaler und nationaler Ebene an (Young Enterprise Switzerland, 2023).

Aufgrund welcher Faktoren junge Erwachsene schliesslich an politischen Prozessen partizipieren, fasst Koller (2017, S. 307–311) am Schluss ihrer Dissertation zusammen. Um sich politisch zu engagieren, sind nebst dem Interesse und dem persönlichen Umfeld auch Fertigkeiten notwendig. Diese können sowohl in schulischen wie auch ausserschulischen Aktivitäten erworben werden. Hingegen «erweist sich die politische Bildung als Prädiktor des politischen Partizipationsverhaltens junger Erwachsener mehr oder weniger durchwegs als irrelevant» (Koller, 2017, S. 309). Waldis und Ziegler (2019) führen diesen Befund unter anderem auf «die fehlende Systematik in den Lehrplänen und die fehlende Verbindlichkeit des Themas in den Lektionentafeln» (Waldis & Ziegler, 2019, S. 66) zurück.

Empirische Befunde zeigen, dass Berufsfachschüler\*innen eher an institutionalisierten Partizipationsformen wie Wahlen und Abstimmungen teilnehmen oder den direkten Kontakt mit Politiker\*innen suchen, wohingegen Schüler\*innen des Gymnasiums stärker an informellen Aktivitäten partizipieren (Koller, 2017, S. 310). Dieser Befund kann zumindest teilweise damit begründet werden, dass sich die Schwerpunkte der Politischen Bildung zwischen den Berufsfachschulen und allgemeinbildenden Schulen wie Gymnasien unterscheiden. Obwohl aufgrund der besuchten Ausbildungsform eine unterschiedliche Beteiligung in Bezug auf formelle und informelle politische Prozesse festzustellen ist, so werden trotzdem alle Schüler\*innen befähigt, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und das politische Leben mitzugestalten.

Wie die Rahmenlehrpläne umgesetzt werden können, zeigt sich unter anderem auch in den Lehrmitteln. An der Berufsschule, an welcher für die vorliegende Studie die Daten erhoben

wurden, wurde lange Zeit mit dem Lehrmittel «Aspekte der Allgemeinbildung» von Fuchs und Caduff (2017) gearbeitet. Auf Anfrage im Herbst 2023 teilte die Lehrperson der Autorin mit, dass andere Berufsschulen in der Umgebung das Lehrmittel «Gesellschaft. Lehrmittel für den Lernbereich «Gesellschaft» im ABU» (Uhr et al., 2020a) aus dem hep Verlag verwendeten. Entsprechend sollen diese beiden Lehrmittel nun kurz mit Fokus Politische Bildung im Sinne von exemplarischen Einsichten in Ausbildungsangebote vorgestellt werden.

Im Lehrmittel von Fuchs und Caduff (2017) sind sowohl der Teil Gesellschaft wie auch der Teil Sprache und Kommunikation vorhanden. Die Politische Bildung findet sich im zweiten Kapitel «Der Staat» und klärt zuerst, wie politische Themen entstehen und Wahlen funktionieren. Danach folgt eine klassische Institutionenlehre, bevor verschiedene Regierungsformen erläutert werden. Anschliessend wird die Schweiz in den internationalen Kontext gesetzt und die Neutralität sowie verschiedene Organisationen wie die UNO oder die EU thematisiert. Im Grundlagenbuch werden in jedem Kapitel zuerst die Begriffe geklärt, danach Sachverhalte erläutert und weitere «nice to know»-Informationen zur Verfügung gestellt. Im dazugehörigen Übungsbuch (Kessler et al., 2017) wird Wissen auf unterschiedliche Weise abgefragt und angewendet. Kompetenzorientierte Aufgaben sind teilweise vorhanden. So müssen beispielsweise Argumente zum Thema Halbamtsparlament vs. Berufsparlament in den vorhandenen Texten erkannt werden und danach eine eigene Stellungnahme geschrieben werden. Ebenfalls werden Recherchen, z.B. zum eigenen Wohnort, verlangt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Inhalte übersichtlich aufbereitet sind und verschiedene Fragestellungen zur Überprüfung, Vertiefung und Anwendung dieser Inhalte vorhanden sind. Es sind wenig kompetenzorientierte Aufgaben aufgeführt.

Im Lehrmittel «Gesellschaft» (Uhr et al., 2020a) wird nur der Teil *Gesellschaft* behandelt. Es gliedert sich ebenfalls in mehrere Kapitel. Die Politische Bildung findet sich in Kapitel 4 «Demokratie und Mitgestaltung». Weitere Kapitel führen ebenfalls Themen zur Politischen Bildung auf wie Kapitel 6 «Die Schweiz in Europa und der Welt» oder Kapitel 8 «Globale Herausforderungen». Die Kapitel beginnen jeweils mit einem Einleitungstext und den wichtigsten Lernzielen. Danach sind die Texte und in der Regel am Ende jedes Teilkapitels Verständnisfragen dargestellt. Sowohl am Ende der Kapitel im Buch als auch im Arbeitsheft (Uhr et al., 2020b) sind die gleichen Aufgaben vorhanden, mit denen das Wissen überprüft oder angewendet werden soll. Es ist jeweils beschrieben, welche Kompetenzen beim Lösen

der Aufgabe erworben werden sollen. Dazu werden nun zwei Beispiele aufgeführt. In Kapitel 4 wird in einem sogenannten Lernauftrag verlangt, dass in einer Gruppe von drei bis vier Personen Rechte und Pflichten für einen idealen Staat definiert werden sollen. Die dazu aufgeführten Kompetenzziele sind «erkennen, welche Rechte und Pflichten für den «Idealstaat» wichtig sind» (Uhr et al., 2020b, S. 67) und «Ihre Ideen mit den Ideen der anderen vergleichen und kritisch prüfen» (Uhr et al., 2020b, S. 67). Ein weiterer Lernauftrag ist zum Thema Lobbyarbeit formuliert, bei dem ein Rollenspiel zum Thema 2000 CHF Mindestlohn für Lernende ausgeführt werden soll. Dazu sind die Kompetenzziele «erkennen, wie Lobbyarbeit funktioniert» (Uhr et al., 2020b, S. 68) und «andere von Ihrem Anliegen überzeugen und zur Unterstützung gewinnen» (Uhr et al., 2020b, S. 68) formuliert.

Es zeigt sich, dass in den beiden Lehrmitteln die Inhalte gut aufbereitet sind und durch entsprechende Aufgaben überprüft werden. Bei Fuchs und Caduff (2017) sind die Kapitel thematisch klar getrennt. So beginnt das Lehrmittel gleich mit dem Thema «Recht» und handelt dort alles ab, was die Lernenden dazu wissen müssen. Ganz anders Uhr et al. (2020a). Hier beginnt das Lehrmittel mit dem Thema «Berufliche Grundbildung». Darin wird unter anderem aufgezeigt, wie die Berufsbildung organisiert ist, was ein Lehrvertrag ausgehend von den gesetzlichen Vorgaben zu beinhalten hat und welche Pflichten und Rechte für die Lernenden bestehen. Somit wird an die aktuelle Lebenswelt der Lernenden angeknüpft, was sich auch in den weiteren Kapiteln des Lehrmittels zeigt. Dies geschieht auch weiterhin. Aufgrund des Inhaltsverzeichnisses ist festzustellen, dass komplexere Themen wie «Globale Herausforderungen» erst im zweiten Teil thematisiert werden. «Grundlagen des Rechts» bilden das Schlusskapitel. In den einzelnen Kapiteln werden verschiedene Aspekte aus dem ABU-Rahmenlehrplan (BBT, 2006) miteinander verknüpft. Entsprechend ist die Politische Bildung Bestandteil in mindestens drei Kapiteln.

Die beiden Hauptkapitel für die Politische Bildung erinnern in beiden Lehrmitteln an den früheren Staatskundeunterricht. Zu den Texten werden in beiden Lehrmitteln Wissensfragen gestellt. Im Anschluss an die Kapitel sind jeweils kompetenzorientierte Aufgaben vorhanden. Somit findet hier Politik-Lernen statt. Bei den kompetenzorientierten Aufgaben finden sich bei beiden Möglichkeiten, die Fähigkeit zu argumentieren anzuwenden, sei dies in Form einer Analyse von schriftlichen Texten oder als Rollenspiel zu einem vorgegebenen Thema. Das für dieses Dissertationsprojekt verwendete Unterrichtsmaterial aus dem Spiel «ja – nein – vielleicht? Demokratie bewegt» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015) schliesst

an diese aktuellen didaktischen Vorlagen des ABU-Unterrichts an und ist entsprechend ein weiteres, ergänzendes Angebot zur Kompetenzförderung.

## 2.2. Theoretische Grundlegung des Argumentierens und der Argumentation

In diesem Unterkapitel werden nun einerseits die Begriffe Argument und Argumentation, andererseits das Argumentieren und die Fähigkeit zu argumentieren allgemein und danach fachspezifisch für die Politische Bildung geklärt.

In der Literatur zum mündlichen Argumentieren finden sich Vorschläge, den Begriff *Argument* als Produkt zu verstehen, das individuell hergestellt wird, «funktional als eine Begründungshandlung erscheint und damit eine stützende Funktion hat» (Grundler, 2011, S. 47). Eine Argumentation hingegen stellt den Prozess dar, der dialogisch durch zwei oder mehr Personen entsteht (Kuhn & Udell, 2003, S. 1245) und als ein Zusammenspiel von Äusserungen, welche die Funktion von Argumenten ausüben, verstanden wird (Arendt, 2019, S. 59). Die Argumentation ist «interaktiv hergestellt und sequenziell strukturiert» (Arendt, 2019, S. 88) und erst im Rückblick als solche rekonstruierbar (Grundler, 2011, S. 47).

Das Argumentieren selbst kann sowohl in mündlichen wie auch schriftlichen Settings erfolgen (Spiegel, 2011, S. 35). Mündliches Argumentieren wird «als sprachlich-kommunikatives Problemlösungsverfahren verstanden, das der Aushandlung divergenter Positionen zu einem Sachverhalt oder einer strittigen Frage (der ›Quaestio‹) dient» (Morek, 2017, S. 68). Dazu werden Begründungen dargelegt, mit dem Ziel, dass eine Position akzeptiert oder das Gegenüber überzeugt wird (Grundler, 2011, S. 47; Mundwiler et al., 2017, S. 94). Das Argumentieren wird als interaktiv bzw. dialogisch angelegt verstanden und hat eine sequenzielle Struktur (Arendt, 2019, S. 88; Grundler, 2011, S. 47; Morek, 2017, S. 69; Mundwiler et al., 2017, S. 94). «Parallelität und Gleichzeitigkeit wie auch durch Kooperation entstandene Argumentationen sind zentrale Merkmale mündlichen Argumentierens. Im Gegensatz zum schriftlichen Argumentieren sind mehrere Interaktionspartner\* innen gleichzeitig «in einem gemeinsamen Sprechzeit-Raum» (Becker-Mrotzek, 2009, S. 70) anwesend, deren Äusserungen «sich durch ihr verbales, para- und nonverbales Verhalten ständig wechselseitig beeinflussen» (Mundwiler et al., 2017, S. 93). Daher verläuft der Prozess der Planung, der Produktion und der Reproduktion des Argumentierens in mündlichen Situationen bei den Argumentierenden parallel und gleichzeitig (Becker-Mrotzek, 2009, S. 71; Mundwiler et al., 2017, S. 93). In schriftlichen Argumentationen findet dieser

zeitversetzt statt (Becker-Mrotzek, 2009, S. 71). Argumente in mündlichen Settings werden kooperativ hergestellt, wobei einzelne Äußerungen als wenig komplex, unvollständig, sprachlich unzureichend ausgearbeitet erscheinen können oder als Argument nicht erkennbar sind (Becker-Mrotzek, 2009, S. 70; Luginbühl & Müller-Feldmeth, 2022, S. 3; Mundwiler et al., 2017). Schriftliche Argumente hingegen sind idealerweise in sich konsistent sowie inhaltlich, strukturell und sprachlich komplex elaboriert (Mundwiler et al., 2017, S. 103; Spiegel 2011, S. 44-45).» (deutschsprachige Version vom 8.12.2022 für die Publikation E, S. 70).

«Der Zweck des mündlichen Argumentierens bewegt sich zwischen dem Typ der persuasiven oder kompetitiven und der konsensuellen oder explorativen Argumentation (Luginbühl & Müller-Feldmeth, 2022, S. 7; Felton et al., 2009, S. 422; Rapanta et al., 2013, S. 491). Beim persuasiven Argumentationstyp soll das Gegenüber von der eigenen Perspektive überzeugt werden. Dazu wird die eigene Haltung verteidigt und Gegenargumente bzw. kritische Einwände abgewiesen oder gar unterdrückt (Felton et al., 2009, S. 422; Felton et al., 2015, S. 374). Hingegen wird beim konsensuellen Argumentationstyp von einer offenen Frage, einem unproblematischen Sachverhalt oder gegensätzlichen Behauptungen ausgegangen. Dabei gilt es, Ursachen und Widersprüche zu klären, zu integrieren und kooperativ zu überprüfen. Das Argumentieren dient dem gemeinsamen Erkenntnisgewinn, macht kollektiv Geltendes sichtbar und mündet in einen Konsens (Felton et al., 2015, S. 374; Kreuz, 2021, S. 23–26). Argumentative Gesprächssituationen können somit die kollaborative Lösungsfindung oder die kontroverse Auslegung von Positionen zum Ziel haben.» (deutschsprachige Version vom 8.12.2022 für die Publikation E, S. 71).

### **2.2.1. Die Fähigkeit zu argumentieren allgemein und in der Politischen Bildung**

Um an Argumentationen teilnehmen zu können, sind verschiedene Fähigkeiten notwendig, die Quasthoff et al. (2021, S. 22) als Teilkompetenzen einer Diskurskompetenz<sup>2</sup> beschreiben. Diese Teilkompetenzen werden jeweils gattungsspezifisch angepasst. Sie umfassen die Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz. Bei der Kontextualisierungskompetenz muss angezeigt bzw. beim Gegenüber erkannt werden, um welche Gattung eines Diskurses es sich handelt. Fähig sein, die eigene Aussage in die Struktur einer Argumentation an richtiger Stelle einzubringen und somit «Aussagen zu einem globalen Zusammenhang bzw. komplexeren Wissensgefüge» (Heller, 2021, 305) zusammenzufügen, wird bei der Vertextungskompetenz verlangt. Mit der

---

<sup>2</sup> Da der Vorschlag zur Begriffsklärung der Diskurskompetenz aus einer linguistischen Publikation ist, wird für diesen Abschnitt der Begriff der Kompetenz anstatt der Fähigkeit verwendet.

Markierungskompetenz ist es möglich, die Gattung wie auch die Struktur bspw. einer Argumentation durch sprachliche und nicht-sprachliche Formen aufzuzeigen (Quasthoff et al., 2021, S. 22).

Die allgemeine Fähigkeit zu argumentieren wird durch die Wahl der fachlichen Perspektive, die «Interpretation der Aussagen, in denen sich diese Perspektive manifestiert» (Uhlenwinkel, 2015, S. 48) und durch die Verwendung von Fachwissen (Goll, 2012, S. 206; Gronostay, 2019, S. 27) fachspezifisch konnotiert. Im Falle des Politischen geschieht dies unter anderem durch die Einbettung in eine politische Problemstellung, die einer gesellschaftlichen Einigung bedarf (Goll, 2012, S. 203–204). Es wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zu argumentieren Individuen ermöglicht, an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen teilzunehmen und sich aktiv einzubringen. Dies ist ein Ziel der Politischen Bildung. Umso erstaunlicher ist es, dass die Fähigkeit zu argumentieren in den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung nicht in einer entsprechend bedeutsamen Position aufgeführt ist, wie z.B. als eigenständige Dimension. Im GPJE-Modell (2004) ist die Fähigkeit zu argumentieren dem Kompetenzbereich Politische Handlungsfähigkeit zugeordnet. Sie umfasst Aktivitäten wie «Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schliessen können» (GPJE, 2004, S. 13). Das Kompetenz-Strukturmodell von Krammer (2008) beschreibt eine Handlungskompetenz, welche die Teilkompetenz «Artikulation von Interessen und Meinungen» (Krammer, 2008, S. 9) umfasst. Dort ist auch die Fähigkeit zu argumentieren einzuordnen, da hier sprachliche Handlungen wie «Interessen zu artikulieren» (Krammer, 2008, S. 9) dazugezählt werden. Das Argumentieren selbst wird allerdings nicht explizit genannt. Im Vergleich dazu führen Detjen et al. (2012) in ihrem Politikkompetenzmodell bei der politischen Handlungsfähigkeit die Fähigkeit zu argumentieren explizit als eine von vier Kompetenzfacetten auf. Die erste Kompetenzfacette ist das Artikulieren, gefolgt vom Argumentieren, anschliessend wird das Verhandeln und danach das Entscheiden aufgeführt. Das Argumentieren wird als überzeugungsorientiert bezeichnet, verlangt die korrekte Darstellung von Sachverhalten und benötigt Fachwissen. Entsprechend sind die zum Fachwissen gehörenden Fachkonzepte und Fachbegriffe für die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung relevant. Die unterschiedliche Integration des Fachwissens in die Kompetenzmodelle, das Aufzeigen von Fachkonzepten wie auch die durch Wissen und Fähigkeiten begründete Fachlichkeit in der Politischen Bildung wurde in Kapitel 2.1. bereits dargelegt. Demzufolge ist die Fähigkeit zu



argumentieren Teil einer politischen Handlungsfähigkeit und kann ohne Fachwissen nicht angewendet werden.

Für die Fähigkeit zu argumentieren ist in der Politischen Bildung weiter zu berücksichtigen, dass die zu diskutierenden Sachverhalte häufig komplex sind. Sie werden aufgrund unterschiedlicher subjektiver Bedürfnisse und Perspektiven sowie Wertvorstellungen kontrovers verhandelt (Gronostay, 2019, S. 27, S. 54–57; Schuitema et al., 2011, S. 86–88). Dies führt dazu, dass Argumente stetig neu bewertet und entsprechend nicht abschliessend sind. Sie können objektiv nicht als „richtig“ und „falsch“ bezeichnet werden und erhalten ihre Gültigkeit aufgrund der Akzeptanz der Diskussionsteilnehmenden. Die Kontroversität eines Sachverhalts trägt dazu bei, dass aus verschiedenen Perspektiven argumentiert wird und um zu überzeugen, eigene Argumente und die eigene Haltung deutlich aufgezeigt werden müssen. In ihrer Aneinanderreihung sollten eigene Argumente zudem widerspruchsfrei sein. Zu diesem Zweck müssen die eigenen Argumente stetig auf ihre Anschlussfähigkeit und Gültigkeit hin geprüft und gegebenenfalls revidiert werden. Fremde Argumente müssen für die eigene Argumentation berücksichtigt und integriert werden (Gronostay, 2019, 51–57).

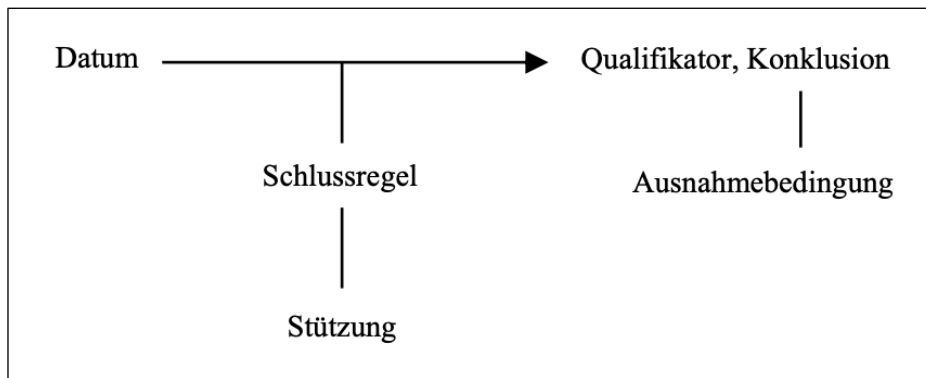
Empirische Arbeiten zur Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung benutzen verschiedene Zugänge, um Argumentationen zu analysieren (siehe Kapitel 2.4.). Gronostay (2019) hat in ihrer Dissertation ebenfalls Diskussionen mit zugewiesenen Positionen analysiert. Dabei stellt sie unter anderem fest, dass ein vorgelagertes Argumentationstraining von 2 x 45 Minuten mit einer Experimentalgruppe bereits zu einer Zunahme der Komplexität und der Transaktivität, d.h. der «gegenseitigen Bezugnahme» (Gronostay, 2019, S. 84), von Argumentationen im Vergleich zur Kontrollgruppe führt (Gronostay, 2019, S. 153). Lötcher & Sperisen (2016) analysieren 71 argumentative Diskurse aus 14 Klassenratsstunden. Diese Klassenräte wurden von den Lernenden selbst moderiert. Es konnte aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen in 68 von diesen 71 analysierten Diskursen intervenierten und somit die Meinungsbildung der Lernenden beeinflussten (Lötcher & Sperisen, 2016, S. 96–97). Petrik (2021, S. 213–214) zeigt auf Basis von einzelnen Passagen aus Kleingruppendiskussionen von Lernenden, die Pro- und Contra-Argumente zu «kontroversen politischen Thesen» (Petrik, 2021, S. 202) sammeln und diskutieren sollen, auf, dass die Lernenden über zu wenig Faktenwissen verfügen und durch das Setting unterschiedliche Haltungen nicht ausdiskutiert werden. Richter (2012) stellt fest, dass mündliches Argumentieren «kontext- und situationsabhängig» (Richter, 2012, S. 189) ist und vermutlich auch schon auf der Primarstufe zu fördern ist.

Abschliessend ist an dieser Stelle auf den unterschiedlichen Gebrauch der Begriffe *Fähigkeit zu argumentieren* sowie *Argumentationskompetenz* hinzuweisen. In der Literatur der Politischen Bildung wird im Zusammenhang mit dem Argumentieren der Begriff der Fähigkeit, vielfach als Teil der politischen Handlungsfähigkeit, angewendet (z. B. Achour et al., 2017, S. 232; Detjen et al., 2012, S. 83; Gronostay, 2019). Im Gegensatz dazu wird in der linguistischen Literatur das Argumentieren als Teil der Gesprächskompetenz wahrgenommen und dementsprechend der Begriff der Argumentationskompetenz gebraucht (z. B. Grundler, 2011, S. 79; Mundwiler et al., 2017). Da es sich hier um ein Dissertationsprojekt der Politischen Bildung handelt, wird der Begriff der Fähigkeit zu argumentieren verwendet. Im nächsten Kapitel werden Ansätze zur Analyse von Argumentationen aufgezeigt. Im Anschluss daran wird geklärt, wie spezifische Merkmale zur Feststellung von Qualität in Argumentationen der Politischen Bildung untersucht werden können.

### **2.3. Argumentationen analysieren**

Rapanta et al. (2013) zeigen in ihrer Metastudie auf Basis von 97 Studien auf, mit welchen forschungsmethodischen Ansätzen Argumentationen im Hinblick auf die Fähigkeit zu argumentieren im Bildungsbereich untersucht wurden. Dazu erarbeiteten sie jeweils eine Systematik zur Analyse und eine zur Bewertung von Argumentationen. Dahingehend ordneten sie dann die Studien ein. Für die Systematik der Analyse wurden Argumentationen im Hinblick auf ihre Form, ihre Strategie und ihr Ziel unterschieden (Rapanta et al., 2013, S. 489–491). Für die Analyse als Form ist auf das Modell nach Toulmin (2003) zu verweisen, der Argumentationen auf Basis von sechs Argumentationselementen untersucht. Vor allem in Studien zum schriftlichen Argumentieren wurde dieses Modell genutzt (Rapanta et al., 2013, S. 509). Abbildung 4 zeigt dieses Modell nach Toulmin (2003, S. 94) in einer deutschen Version (Gronostay, 2019, S. 43).

Abbildung 4: Modell nach Toulmin



Quelle: Gronostay, 2019, S. 43.

Die Konklusion wird durch das Datum begründet (Toulmin, 2003, S. 91). Das Datum ist ein explizit formulierter Fakt (Toulmin, 2003, S. 92). Die Schlussregel ist eine allgemeine Begründung und legitimiert die Beziehung zwischen Datum und Konklusion (Toulmin, 2003, S. 92). Sie wird durch die Stützung bestätigt (Toulmin, 2003, S. 98). Der Qualifikator ist ein Operator (z.B. «vermutlich»), der die Konklusion relativiert. Denn diese könnte aufgrund einer Ausnahmebedingung widerlegt werden (Toulmin, 2003, S. 97).

Bei der Betrachtung der Argumentation als Strategie (Rapanta et al., 2013, S. 490–491) werden argumentative Züge in einem dialogischen Kontext bewertet. Dazu wurden dynamischere Argumentationsmodelle als dasjenige von Toulmin (2003) verwendet. Die Autorinnen verweisen hier bspw. auf den Ansatz von Zohar und Nehmet (2002). Bei der Argumentation als Ziel wurde die Gesamtargumentation betrachtet und beurteilt, ob es sich um eine persuasive oder kooperative Argumentation handelt (siehe dazu Kapitel 2.2.).

Die Systematik zur Bewertung von Argumentationen geht davon aus, dass beim Argumentieren eine sogenannte «metaknowing competence» (Rapanta et al., 2013, S. 491) gebraucht wird. Diese unterteilen die Autorinnen in ihrer Systematik einerseits in einen «metacognitive assesment mode» (Rapanta et al., 2013, S. 491), der die Anwendung von deklarativem Wissen wie z.B. Fakten und Begriffe untersucht. Dies ist in Lehr-Lern-Settings auf Basis der Argumentationsstruktur, der Anwendung fachlicher Konzepte und der Art und Weise von Begründungen überprüfbar (Rapanta et al., 2013, S. 491–492). Andererseits schreiben sie von einem «metastrategic assesment mode» (Rapanta et al. 2013, S. 492), der das Verstehen der erwarteten Aufgabe und das Bewusstsein für deren Umsetzung beinhaltet. Dies lässt sich durch das Vorhandensein spezifischer argumentativer Züge erkennen (Rapanta et al. 2013, S. 492). Als drittes führen sie den sogenannten «epistemological assesment mode» (Rapanta et al. 2013, S. 492) auf, welcher das Wissen zu Relevanz und Zulänglichkeit

von Äusserungen wie auch die Akzeptanz von Argumenten beim Gegenüber und weiteren Anwesenden beinhaltet (Rapanta et al. 2013, S. 492). Luginbühl und Müller-Feldmeth (2022, S. 3) nehmen diese Bewertungsmodi ebenfalls auf, weisen aber darauf hin, dass es sich hier lediglich um einen Zugang aus der Produkt- und nicht aus der Prozessperspektive handelt. Diese beiden Perspektiven werden nun im Folgenden geklärt.

Der englischsprachige Begriff *Argument* kann sowohl als Produkt als auch als Prozess verstanden werden (Kuhn und Udell, 2003, S. 1245) und entspricht somit sowohl dem deutschsprachigen Begriff *Argument* wie auch demjenigen der *Argumentation* (siehe Kapitel 2.2.). Rapanta et al. (2013) nehmen diese Unterscheidung mit den Formulierungen «argument-as-product» (Rapanta et al., 2013, S. 485) und «argument-as-process» (Rapanta et al., 2013, S. 485) vor. Trotz dieser Unterscheidung verwenden Rapanta et al. (2013, S. 486) nebst dem englischen Begriff *argument* auch den Begriff *argumentation* und schreiben, dass sie diese beiden Begriffe innerhalb ihrer Publikation synonym gebrauchen.

Grundler (2011, S. 43) arbeitet in historischer Perspektive verschiedene Zugänge zum Argumentationsbegriff auf und benutzt ebenfalls die Begriffe der Produktperspektive und der Prozessperspektive. Allerdings ordnet sie die Begriffe *Argument* und *Argumentation* nicht diesen beiden Perspektiven zu, sondern schreibt bei der Prozessperspektive, dass «die bevorzugte Terminologie» (Grundler, 2011, S. 43) das Argumentieren sei (Grundler, 2011, S. 43).

Es zeigt sich, dass Forschungsvorhaben vielfach die Produktperspektive einnehmen, indem beispielsweise in Argumentationen, die im Nachhinein als solche rekonstruierbar sind, einzelne Argumentationselemente identifiziert werden. Um Argumentationen aus der Prozessperspektive analysieren zu können, verweisen Luginbühl und Müller-Feldmeth (2022, S. 3–4) auf die Modelle zur Fähigkeit zu argumentieren von Heller (2012), Grundler (2011) sowie Spiegel (2006). Heller (2012) adaptiert das sogenannte GLOBE-Modell von Hausendorf & Quasthoff (2005, zitiert nach Heller, 2012, S. 51), welches ursprünglich zur Analyse von Erzählungen entwickelt und bei weiteren Untersuchungen für verschiedene Diskursaktivitäten angewendet wurde. Methodisch geht sie konversationsanalytisch vor (Heller, 2012, S. 55). Auch Arendt (2019, S. 128) und die Autor\*innen der Beiträge im Sammelband von Quasthoff et al. (2021) nutzen das GLOBE-Modell. Es beschreibt Argumentationen auf der Ebene von Jobs, Mittel und Formen (Heller, 2012, S. 51–53). Mit Jobs sind «interaktive, gemeinsam zu erledigende Aufgaben» (Heller, 2012, S. 53) gemeint. Heller (2012) bspw. bildete aus ihrem Datenmaterial induktiv die fünf Jobs «Dissens

herstellen/Problematisieren, Begründungspflicht etablieren, Kernaufgabe Begründen, Abschliessen, Überleiten» (Heller, 2012, S. 68). Um die Jobs bewältigen zu können, braucht es entsprechende Mittel wie z.B. das Nachfragen (Quasthoff et al., 2021, S.23). Auf «sprachliche, prosodische und nonverbale Formen» (Heller, 2012, 53) wird zurückgegriffen, um sich zu äussern. Heller (2012, S. 46–47) untersucht in ihrer Studie unter anderem, wie Kinder in Familie und Unterricht argumentieren. Sie konnte dabei Interaktionen von zu Hause und der Schule derselben Kinder analysieren. Diese stammen aus elf Familien, bei denen das Geburtsland der Eltern Deutschland, Vietnam oder die Türkei ist (Heller, 2012, S. 58) und waren zum Zeitpunkt der Aufnahme sechs Jahre alt (Heller, 2012, S. 64). Es zeigte sich, dass eine sogenannte «wechselseitige Begründungspflicht» (Heller, 2012, S. 178) von Seiten der Eltern und der Kinder nur in drei Familien, davon zwei deutschsprachige und eine türkischsprachige, etabliert ist. Vielfach existiert nur eine Begründungspflicht von Seiten der Eltern, Argumente von Kindern werden nicht weiterentwickelt oder sogar beschränkt (Heller, 2012, S. 178). Entsprechend ist die Fähigkeit zu argumentieren bei den Kindern unterschiedlich entwickelt. Dies hat auch Auswirkungen auf die Bewertung von Antworten von Kindern im Schulkontext, bei denen erklärt und argumentiert werden sollte. Entspricht die Erwartung der Lehrperson, wie auf eine Frage zu antworten ist, der Diskurspraxis von zu Hause, so benachteiligt sie diejenigen Kinder, welche diese Praktiken nicht gelernt haben (Heller, 2012, S. 209–210). Arendt (2019) analysiert argumentative Sequenzen von drei Geschwisterkindern über einen Zeitraum von 4 Jahren (2010-2013), die zu Beginn der Aufnahmen zwischen zwei und fünf Jahre alt waren (Arendt, 2019, S. 125), und solche von drei Kindergartengruppen im Mai 2013. Sie konnte nachweisen, dass sich die Fähigkeit zu argumentieren von einem einfachen Schlagabtausch bei Dreijährigen hin zu ausgereiften Argumenten bei den älteren Kindern entwickelt (Arendt, 2019, S. 361–362). Weiter konnte sie aufzeigen, dass die Fähigkeit zu argumentieren auch in Peerinteraktionen erworben werden kann (Arendt, 2019, S. 371-372).

Das Datenmaterial von Grundler (2011) stammt aus Diskussionen von 12 Klassen der 8. Jahrgangsstufe aller Niveaus, die thematisch an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen, aber nicht spezifisch im Unterricht der Politischen Bildung aufgenommen wurden. Grundler (2011, S. 389) definiert für ihre Auswertung vier Kompetenzausprägungen mit den drei Wissens Ebenen elokutionell, einzelsprachlich und expressiv und untersucht diese so erhaltenen zwölf Aspekte gesprächsanalytisch. Bei der konversationellen Kompetenzausprägung in Bezug auf Sprachkompetenz und Gesprächsbeteiligung stellte sie

fest, dass eigene Gesprächsbeiträge in einer Diskussion nur bei einem genügend vorhandenen Wortschatz eingebracht werden können (Grundler, 2011, S. 87, 389–390). Für die kognitive Kompetenzausprägung, mit der vor allem das Vorhandensein genügend thematischen Sachwissens gemeint ist (Grundler, 2011, S. 177), konnte aufgezeigt werden, dass komplexe Argumentationen ko-konstruktiv entwickelt werden und dabei eine ständige Anpassung der Wissensstruktur und Argumentationswissen nötig sind (Grundler, 2011, S. 390). Durch die personale Kompetenzausprägung, durch welche eine subjektive Perspektive eingenommen wird (Grundler, 2011, S. 255), zeigte sich, dass es den Lernenden unterschiedlich gelang, eine oder mehrere Perspektiven zu erkennen (Grundler, 2011, S. 390–391). In Bezug auf die soziale Kompetenzausprägung, als Orientierung am Gegenüber verstanden, konnte dargelegt werden, dass Argumente stärkeres Gewicht erhielten, wenn dazu bewusst das Wissen über das Gegenüber genutzt wurde (Grundler, 2011, S. 329, 391). Spiegel (2006) untersuchte gesprächsanalytisch Argumentationseinübungen von Realschul- und Gymnasialklassen der 10. Jahrgangsstufe und von Gymnasialklassen der 13. Jahrgangsstufe hinsichtlich der drei Faktoren «Institution, Handlung(stypen) und Individualität» (Spiegel, 2006, S. 221). Sie konnte zeigen, dass Argumentationseinübungen in der Schule der Wissensvermittlung dienen, die Art und Weise, wie Lehrpersonen die Lernenden behandeln, den Erfolg der Argumentationseinübung beeinflusst und die Lernenden ihre Sprech- und Gesprächsstile aufgrund der Rahmenbedingungen und der zu bewältigenden Aufgabe gemeinsam anpassen (Spiegel, 2006, S. 215, 221).

In diesem Dissertationsprojekt werden Argumentationen als Produkt analysiert. Dabei wird auf drei Merkmale fokussiert, die im nächsten Kapitel thematisiert werden. Ebenfalls wird aufgezeigt, welche Forschungsansätze zur Analyse dieser Merkmale in der Politischen Bildung vorhanden sind.

#### **2.4. Argumentationen in der Politischen Bildung analysieren**

Zur Feststellung der Qualität von Argumentationen werden in der Politischen Bildung die Merkmale der Argumentationsstruktur, der Argumentationskomplexität und die adäquate Anwendung von Fachbegriffen beigezogen (siehe z.B. Gronostay, 2019; Lötcher & Sperisen, 2016; Petrik, 2010). Dazu sind in der Politischen Bildung verschiedene Ansätze entwickelt worden.

Um die Struktur von Argumentationen aufzuzeigen, wird häufig die Rekonstruktion von Argumentationen anhand des Modells nach Toulmin (2003) als Zugang gewählt (z. B. Manzel & Weißeno, 2017, S. 73–76; Petrik, 2010; Richter, 2012). Mit diesem Modell lässt sich

anhand der von Toulmin (2003) sechs definierten Argumentationselementen aufzeigen, wie eine Argumentation aufgebaut ist (siehe Kapitel 2.3.).

Wie Gronostay (2017, S. 157) konstatiert, eignet sich das für Monologe angelegte Toulmin-Modell allerdings nicht zur Beobachtung und Bewertung mündlicher, interaktiver und argumentativer Diskurse der Politischen Bildung. Vielmehr seien «sequenzielle Verfahren» (Gronostay, 2017, S. 157) notwendig, welche den Anschluss der Sprechakte an vorausgehende und nachfolgende Sprechakte untersuchen. So kann die Ebene der Interaktion berücksichtigt werden (Gronostay, 2019, S. 110). Ein solcher Ansatz lässt sich z. B. mithilfe des Begriffsinventars nach Przyborski (2004) umsetzen. Forschungsarbeiten der Politischen Bildung haben sich bereits daran orientiert wie z. B. Lötscher & Sperisen (2016) oder Thormann (2012). Przyborski (2004, S. 61–62) hat Begriffe, welche bei «Interpretationen von Diskursen, die mit der dokumentarischen Methode arbeiten» (Przyborski, 2004, S. 61) benutzt werden und zu denen sich ein Begriffsinventar im Sinne einer Terminologie entwickelt hat, in ihrer Arbeit zu rekonstruieren versucht. Gronostay (2019, S. 105–136) hingegen orientierte sich am Modell der argumentativen Abwägung nach Leitão (2000) und entwickelte ein dreischnittiges Modell bestehend aus den Kategorien Argument, Opposition und Reaktion (Gronostay, 2019, S. 110). Damit kann das Qualitätsmerkmal der sogenannten Transaktivität von Argumentationen sichtbar gemacht werden kann. Unter Transaktivität wird die «gegenseitige argumentative Bezugnahme» (Gronostay, 2019, S. 56) verstanden. Sowohl beim Ansatz nach Przyborski (2004) als auch beim Ansatz nach Gronostay (2019) wird auf inhaltlicher Ebene untersucht, wie Diskutierende auf fremde Argumente Bezug nehmen und sie in die eigene Argumentation integrieren. Für dieses Dissertationsprojekt wurde zur Erfassung der Argumentationsstruktur mit dem Ansatz nach Przyborski (2004) gearbeitet. Die Beschreibung zur konkreten Umsetzung ist in Kapitel 3.4.1. zu finden.

Des Weiteren liegen Ansätze zur Erfassung von Komplexität vor. Darunter versteht Grundler (2011, S. 199) die Tiefe einer Argumentation. In den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften wird dies konkretisiert mit der Anzahl der Argumente (quantitativ) und deren Verknüpfung untereinander (qualitativ) (Bernholt et al., 2009, S. 230; Kauertz et al., 2010, S. 143). Methodisch wird die Komplexität in der Politischen Bildung bei Gronostay (2019, S. 124) durch das Auszählen von «Sprechakten, die sich auf ein Argument beziehen» (Gronostay, 2019, S. 124) erhoben. Allerdings kann damit die Komplexität einer ganzen Argumentation, nicht aber einzelne Argumente bewertet werden (Gronostay, 2019, S. 124). Ebenfalls kann die Anzahl der Sprechakte als Qualitätsmerkmal in Frage gestellt werden, da beim Auszählen

eine Orientierung an den Normen des schriftlichen Argumentierens stattfindet (siehe dazu Kapitel 2.2.). Daraus ist zu schliessen, dass ein Stufenmodell dem Auszählen von Sprechakten zur Analyse von Komplexität beim mündlichen Argumentieren vorzuziehen ist, da in der Anwendung eines solchen Modells die Spezifität des Mündlichen einbezogen wird. Zu dieser Spezifität gehört bspw., dass beim mündlichen Argumentieren Argumentationen auch konstruktiv entstehen können und sowohl lange Redezeiten zum Ausführen von Argumenten als auch der Grad an Expliztheit, wie es in schriftlichen Argumentationen üblich ist, in mündlichen, diskursiven Aushandlungen je nach Situation nicht möglich bzw. nötig sind (Mundwiler et al., 2017, S. 103, 116). Ein solches Stufenmodell schlägt Grundler (2011, S. 199) vor. Es besteht aus fünf Ebenen mit einer Nummerierung von 0 bis 4. Die Ebene 0 ist eine Konklusion und zeigt so den Themenbereich auf. Die anderen Ebenen, die sogenannten Hierarchieebenen, reichen von einem einfachen Argument, zu Begründungen, über Beispiele zu den Begründungen bis hin zu Belegen der Begründungen. Dazu ordnet Grundler (2011) in den Transkripten die Sinneinheiten, welche durch Zeilenwechsel bereits markiert sind (Grundler, 2011, S. XV), den Ebenen zu. Dabei werden mit weiteren getätigten Aussagen von verschiedenen Teilnehmenden zusätzliche Hierarchieebenen erreicht oder Aussagen auf bestehenden Hierarchieebenen ausdifferenziert. Die Gesamtkomplexität eines Themenbereichs wird dann in Form von Baumgraphen dargestellt (Grundler, 2011, S. 199). Für die Politische Bildung adaptieren Lötscher und Sperisen (2016) das Modell, indem sie hauptsächlich die Ebene 0 von einer «reinen Meinungsäusserung» (Grundler, 2011, S. 199) in Form einer Konklusion durch eine Position wie «Ja» (Lötscher & Sperisen, 2016, S. 86) ersetzen. In ihrem Modell ist die Ebene 0 somit hierarchisch betrachtet tatsächlich die unterste Stufe, wohingegen bei Grundler die Hierarchieebene 0 eher dazu dient, einen Themenbereich zu definieren, der dann mit dazugehörenden Äusserungen auf den verschiedenen Hierarchieebenen ausgefüllt wird. Auch Lötscher und Sperisen (2016) visualisieren ihre Kodierungen in Form von Baumgraphen. Der Themenbereich (Hierarchieebene 0 nach Grundler (2011)) steht auch bei ihnen jeweils zu Beginn des Graphens, stellt aber keine Hierarchiestufe dar. Ein weiteres Stufenmodell in der Politischen Bildung wurde beispielsweise von Petrik (2010, S. 57–58; 2021, S. 199–201) entwickelt. Dieses beinhaltet vier Stufen, die das Niveau der Urteils- und Konfliktfähigkeit beschreiben. Beinhaltet die erste Stufe eine einfache Meinungsäusserung, braucht es für ein Urteil auf der zweiten Stufe eine Begründung. Bei der dritten Stufe kann der\*die Lernende das Urteil bereits in die gesellschaftspolitische Debatte einordnen. Auf der vierten Ebene ist eine Analyse auf der Metaebene möglich. Dieses Modell bezieht Leitsätze der Politischen Bildung mit ein, indem



es bei der dritten Stufe beispielsweise kontroverse Haltungen zu berücksichtigen gilt und Werte benannte werden.

In der Didaktik der Naturwissenschaften haben sich z.B. Bernholt et al. (2009) und Kauertz et al. (2010) mit der Komplexität von Aufgabenstellungen beschäftigt, mit der Annahme, dass anspruchsvollere Aufgaben höhere Kompetenzen zu deren Lösung benötigen (Bernholt et al., 2009, S. 222). Um eine Aufgabe bspw. als anspruchsvoll bewerten zu können, wird unter anderem die Komplexität als Aufgabenmerkmal beigezogen (Bernholt et al., 2009, S. 228). Sowohl in der Publikation von Bernholt et al. (2009) als auch Kauertz et al. (2010) wird ein Stufenmodell vorgeschlagen, welches auf die Ansätze des «General Model of Hierarchical Complexity» (Commons et al., 1998) referiert. Gemäss Commons et al. (1998, S. 249) sei «hierarchical complexity a mathematical concept», doch soll das ausgearbeitete Modell unabhängig von den Inhalten anwendbar sein. Aufgrund der Hierarchie beinhaltet eine höhere Hierarchiestufe jeweils die Anforderungen der vorhergehenden (Commons et al., 1998, S.254). Bernholt et al. (2009) und Kauertz et al. (2010) erarbeiten schlussendlich jeweils ein eigenes fünfstufige Modell. In beiden Modellen wird der Begriff Fakt auf den unteren Stufen verwendet, mit dem das Nennen von naturwissenschaftlichen Fakten gemeint ist. Auf den weiteren Stufen müssen Zusammenhänge beschrieben werden. Die fünfte Stufe verlangt bei Kauertz et al. (2010, S. S. 143) ein übergeordnetes Konzept, welches «von der konkreten Situation unabhängig anwendbar ist» (Kauertz et al., 2010, S. 143). Bernholt et al. (2009, S. 231) bezeichnet die fünfte Stufe als *Multivariate Interdependenz* und meint damit «Begründungen, die über eindimensionale Zusammenhänge hinausgehen» (Bernholt et al., 2009, S. 231).

Um die Komplexität in den Transkripten dieses Dissertationsprojekts zu erfassen, wurde ein fünfstufiges Modell entwickelt. Für dieses wurde auf dem von Grundler (2011) basierenden Modell von Lötscher und Sperisen (2016) ausgegangen, für die Titel der einzelnen Stufen Stufenbenennungen aus den Modellen der Didaktik der Naturwissenschaften wie auch die Idee des übergeordneten Konzepts für die fünfte Stufe von Kauertz et al. (2010) beigezogen. Die Entwicklung des Modells und die Erklärungen zum dabei entstandenen Modell finden sich in Kapitel 3.3.2.

Als drittes Qualitätsmerkmal von Argumentationen in der Politischen Bildung wird die adäquate Anwendung von Fachbegriffen aufgeführt. Denn diese braucht es, um fachspezifisch argumentieren zu können. Fachbegriffe in einer Debatte zu verwenden und nicht Alltagsbegriffe beizuziehen, könnte sich aufgrund des «Handlungsdrucks oder der

Öffentlichkeit der Argumentationssituation» (Gronostay, 2014, S. 43) als schwierig erweisen. Auch für Lehrpersonen könnte eine Analyse einer Argumentation in Bezug auf Fachbegriffe hilfreich sein, um zu überprüfen, ob die Fachbegriffe von den Lernenden adäquat verwendet wurden. Die in einer Debatte verwendeten Fachbegriffe gilt es allenfalls im Anschluss an die Debatte zu besprechen und einen Bezug zu Fachkonzepten herzustellen (Richter, 2012, S. 190). Grundler (2011) zeigt auf, dass Lernende mit einem ausreichenden Alltagswortschatz diesen entsprechend in den Diskussionen benützen und weniger auf den im Unterricht erarbeiteten Wortschatz und entsprechende Fachbegriffe zurückgreifen. Im Gegensatz dazu verwenden Lernende ohne ausreichenden Wortschatz die im Unterricht erarbeiteten Fachbegriffe in ihren Argumentationen (Grundler, 2011, S. 81–83, 150, 165). In dieser Arbeit wurde für die Analyse zur Anwendung der Fachbegriffe die Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik beigezogen. Erläuterungen zur Methode finden sich in Kapitel 3.3.3.

### 3. Methode

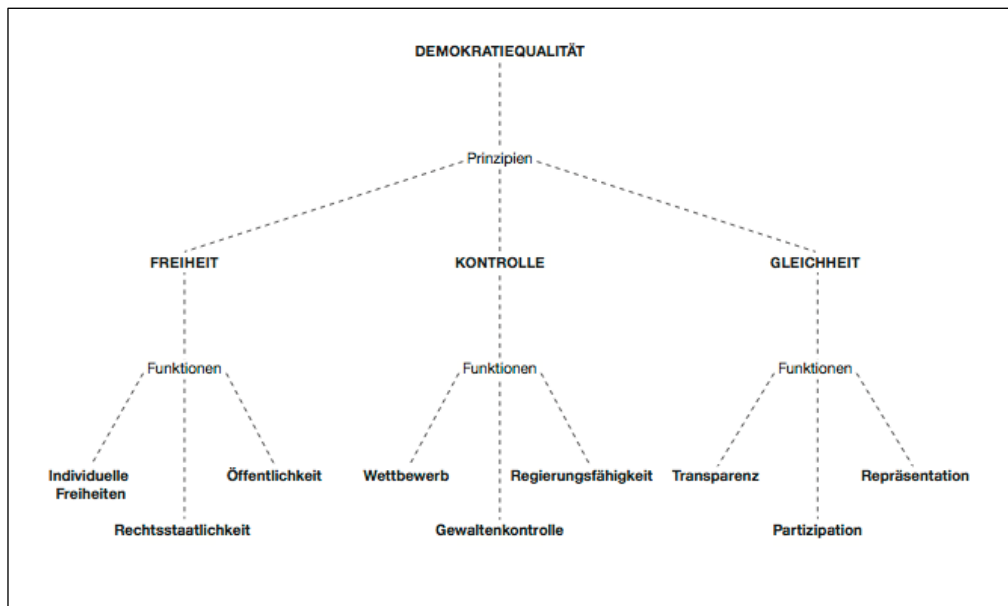
Zur Beantwortung der empirischen Forschungsfragen wurde eine Intervention in zwei Berufsschulklassen durchgeführt und das dadurch erhaltene Datenmaterial mit qualitativen Forschungsansätzen ausgewertet. Im Folgenden werden das Spiel, aus dem das Unterrichtsmaterial stammt, die Stichprobe und das Datenmaterial vorgestellt. Danach wird das methodische Vorgehen beleuchtet.

Bei diesem Dissertationsvorhaben handelt es sich um ein eigenständiges Projekt der Autorin. Das Datenmaterial wurde ausschliesslich von ihr erhoben. Es umfasst zehn videografierte Debatten in zwei Berufsschulklassen.

#### 3.1. Spiel «Ja – nein -vielleicht? Demokratie bewegt»

Das für das Dissertationsprojekt verwendete Unterrichtsmaterial stammt aus dem online verfügbaren Spiel «ja – nein – vielleicht?» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015), welches von der Autorin im Jahr 2014 in einer befristeten Anstellung als wissenschaftliche Assistentin am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie Aarau mitentwickelt wurde. Damit wurde der am Zentrum für Demokratie verfasste Visual Reader «Herausforderung Demokratie» (Kriesi & Müller, 2013) in einer neuen Form Lernenden der Sekundarstufe 1 und 2 zugänglich gemacht. In der Spielanleitung steht zum Visual Reader: «Der Reader befasst sich mit dem Begriff, dem Konzept, der Geschichte und der unterschiedlichen Handhabung von Demokratie in der Welt und visualisiert die Texte auch durch entsprechende Bildstrecken. Der Visual Reader geht von der Annahme aus, dass ein komplizierter Sachverhalt mit einem Bild vielfach unmittelbarer und klarer erklärt werden kann als mit einem entsprechenden Text.» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015). Ebenfalls im Reader wird das sogenannte Demokratiebarometer vorgestellt (Merkel, 2013, S. 115–122). Beim Demokratiebarometer handelt es sich um einen Index, welcher die Qualität von Demokratien anhand von drei Grundprinzipien, denen wiederum neun demokratische Grundfunktionen zugeordnet werden, misst und analysiert. Diese werden als Konzeptbaum dargestellt (siehe Abbildung 5).

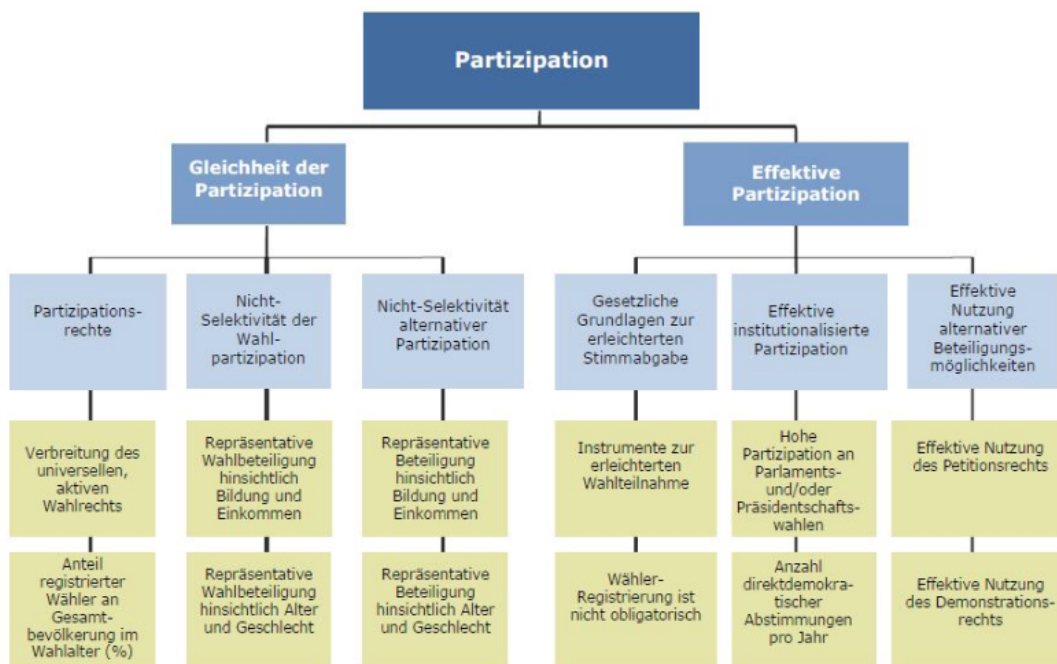
Abbildung 5: Konzeptbaum des Demokratiebarometers



Quelle: Kriesi & Müller, 2013, S. 118.

Zu jeder Grundfunktion wurden Indikatoren zu deren Messung definiert und in einem Funktionsbaum dargestellt. Diese Funktionsbäume sind auf der ursprünglichen Website des Demokratiebarometers nicht mehr abrufbar (University of Zurich & ZDA Zentrum für Demokratie Aarau). Der hier abgebildete Funktionsbaum zum Thema Partizipation stammt aus dem Material der Autorin (Abbildung 6).

Abbildung 6: Funktionsbaum Partizipation



Quelle: Material der Autorin (ursprünglich heruntergeladen von University of Zurich & ZDA Zentrum für Demokratie Aarau).

Ausgehend von den Funktionsbäumen der Grundfunktionen und dazugehörigen Ausführungen im Visual Reader wurde jeweils ein dazu passendes Sachthema mit einer problemorientierten Fragestellung, der sogenannten Leitfrage, bestimmt, welche zu einer kontroversen Diskussion anregen sollte. Die Konkretisierung der Sachthemen wurde im Team erarbeitet. Die Sachthemen sollten nicht nur zum Zeitpunkt der Erstellung 2014, sondern auch darüber hinaus möglichst über mehrere Jahre aktuell bleiben und die didaktischen Prinzipien der Schüler\*innen- und Alltagsorientierung berücksichtigen. Darüber hinaus musste das Sachthema selbst kontrovers sein, um verschiedene Positionen erarbeiten zu können.

Da die Themen der einzelnen Debatten auf den neun Funktionen des Demokratiebarometers basierten, wurden entsprechend auch Materialien für neun Debatten entwickelt. Zu jedem Sachthema wurde ein sogenanntes Themenpaket, als PDF herunterladbar, erstellt. Dieses enthält eine Einführung in das Thema, die Leitfrage der Debatte und die dazugehörigen unterschiedlichen Positionen. Weiter ist ein Glossar, jeweils als Enzyklopädie bezeichnet, zu finden, in dem die wichtigsten Begriffe definiert sind. Ebenfalls werden ein bis drei sogenannte Geschichten in Form von Sachtexten zur Verfügung gestellt. Diese beinhalten zum Thema passende reale Ereignisse und stellen Fallbeispiele dar, die in der Debatte von der Moderation eingebracht werden können. Schlussendlich wurde für jedes Thema eine passende Fotografie aus dem Visual Reader ausgesucht und die dafür nötigen Hintergrundinformationen bereitgestellt.

Die neun Grundfunktionen mit den entsprechenden Sachthemen und der Leitfrage sind in der folgenden Tabelle 1 aufgeführt.

Tabelle 1: Übersicht Themenpakete

Grundfunktion	Sachthema	Leitfrage
Individuelle Freiheit	Homosexualität	Soll in der Antirassismus-Strafnorm (Artikel 261 <sup>bis</sup> des Schweizerischen Strafgesetzbuches) hinzugefügt werden, dass niemand aufgrund seiner sexuellen Orientierung diskriminiert werden darf?
Rechtsstaatlichkeit	Polizei	Soll das Parlament eine allgemeine Empfehlung an alle Kantone abgeben, dass Ausländer*innen den Beruf der*des Polizist*in ausüben dürfen?
Öffentlichkeit	Gewerkschaften	Sollen Arbeitnehmende bei einem Unfall am Arbeitsplatz eine finanzielle Entschädigung erhalten?
Wettbewerb	Politfinanzierung	Sollen (in der Schweiz) Regeln eingeführt werden, um die Transparenz der Finanzen von Abstimmungen und Wahlkämpfen sicherzustellen?
Gewaltkontrolle	EGMR vs. Volkswille	Soll der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte weiterhin Verfassungsänderungen, welche vom Stimmvolk angenommen wurden, rückgängig machen dürfen?
Regierungsfähigkeit	Legitimität eines Putschs	Darf eine demokratisch gewählte Regierung gewaltsam gestürzt werden, wenn sich diese nicht demokratisch verhält?
Transparenz	Informationsfreiheit	Soll die Werbung und Information im Vorfeld von Wahlen und Abstimmungen durch eine weisungsbefugte Kommission kontrolliert werden?
Partizipation	Partizipation	Soll in der ganzen Schweiz eine Stimm- und Wahlpflicht eingeführt werden, so wie sie bisher nur der Kanton Schaffhausen kennt?
Repräsentation	Frauenquote	Soll im Schweizer Parlament eine Quote eingeführt werden, die besagt, dass mindestens 40% der Abgeordneten Frauen sein müssen?

Quelle: Eigene Darstellung.

Das geplante didaktische Setting sah wie folgt aus: In einer Einstiegsphase führt die Spielleitung, in der Regel die Lehrperson, vor der eigentlichen Debatte mithilfe einer Fotografie ins jeweilige Thema ein. Mit der Klasse wird besprochen, was auf der Fotografie zu sehen ist. Die Lehrperson ergänzt, wenn nötig, das Besprochene mit weiteren

Hintergrundinformationen zum Thema. Danach gibt sie die Leitfrage bekannt und den Lernenden wird eine Position zugewiesen, wodurch ihre Haltung in Bezug auf die Leitfrage vorgegeben wird und dazu mögliche Argumente bereitgestellt werden.

Damit können drei Gruppen gebildet werden: Die erste Gruppe befürwortet die Leitfrage, die zweite ist dagegen und die dritte ist unschlüssig gegenüber dieser. Ein bis zwei Lernende übernehmen die Moderation. In den Gruppen besprechen die Lernenden die Leitfrage und entwickeln ihre Argumente.

Danach wird die Debatte durchgeführt. Dabei wird die Methode *Fischteich* angewendet (Bachmann et al., 2015), bei der jeweils nur ein bis zwei Personen pro Gruppe in einem inneren Kreis sitzen und diskutieren. Alle anderen befinden sich als Zuschauende in einem äusseren Kreis. Wenn die Lernenden im äusseren Kreis mitdiskutieren wollen, müssen sie eine Person ihrer Gruppe im inneren Kreis ablösen. Ebenfalls kann ein Wechsel der beiden Kreise durch Intervention der Moderation geschehen (Gronostay, 2019, S. 3). Denn in der Spielanleitung ist vorgesehen, dass sich alle Lernenden mindestens einmal im inneren Kreis aufhalten.

Die Moderation fordert am Ende der Debatte alle Gruppen auf, ein Schlussplädoyer zu halten. In der Ausstiegsphase bespricht und reflektiert die Spielleitung gemeinsam mit den Lernenden die Debatte.

Die Vorteile dieses Unterrichtssettings bestanden in der Anwendung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme und der Kenntnisnahme einer Vielzahl von Pro- und Contra-Argumenten zu einer strittigen Aussage.

Ein Nachteil der hier durchgeführten Debatten bestand darin, dass die beiden Gruppen, welche für oder gegen die Leitfrage waren, ihre Position behalten mussten. Sie mussten die Lernenden der Gruppe der Unschlüssigen von ihrer jeweiligen Position überzeugen, denn diese durften ihre Position ändern. Aufgrund dieser Vorgabe musste entsprechend persuasiv argumentiert werden. Die Lernenden konnten sich nicht konsensorientiert austauschen und so zu einer gemeinsamen Lösung finden. Konsensorientierte Diskussionen wurden in den drei Gruppen bei der Besprechung der Leitfrage geführt (siehe dazu Kapitel 2.2.). In Publikation B (S.98) werden Nachteile eines persuasiv angelegten Unterrichtssettings aufgeführt. So besteht in solchen Settings beispielsweise kein Anreiz, gegnerische Argumente zu akzeptieren und diese in die eigene Argumentationslinie aufzunehmen.

Gegenüber der ursprünglichen Planung nahm die Autorin bei der Erprobung des Spiels nur folgende Anpassung vor. Das Spiel «ja – nein – vielleicht? Demokratie bewegt» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015) wird als Rollenspiel bezeichnet und ist entsprechend auch aufbereitet. Somit ist vorgesehen, dass den Lernenden nebst einer Position auch eine Rolle in Bezug auf Alter, Geschlecht, Beruf usw. zugewiesen wird. Dies wurde in der ersten Durchführung im November 2014 auch so realisiert. Es zeigte sich aber, dass sich die Lernenden beider Klassen während der Debatte ausschliesslich auf die zugewiesene Position konzentrierten. Das zusätzliche Einnehmen einer Rolle war für viele zu herausfordernd. Entsprechend wurde in den weiteren Debatten ausschliesslich die Position vorgegeben. Demzufolge brauchte es eine Anpassung bezüglich der Verwendung des Begriffs Rollenspiel, da den Schüler\*innen keine Rolle mehr, sondern nur noch eine Position zugewiesen wurde. Deshalb wurde der Ausdruck *Diskussion mit zugewiesenen Positionen* in Anlehnung an Gronostay (2019) und nicht mehr derjenige des Rollenspiels verwendet. Der Begriff *Debatte* wird in diesem Rahmenpapier synonym für *Diskussion mit zugewiesenen Positionen* verwendet und wird vor allem im Zusammenhang mit dem Datenmaterial gebraucht.

### 3.2. Stichprobe und Datenerhebung

Die Stichprobe umfasst zwei Klassen einer Berufsschule aus der Deutschschweiz, deren Lehrperson zum Bekanntenkreis der Autorin gehört. Die Lehrperson war Anfang 30 und im dritten Jahr an der Berufsschule tätig.

Die Lehrperson erklärte sich zur Spielerprobung im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts mit zwei Klassen bereit. In jeder Klasse wurden fünf Debatten während des Schuljahrs 2014/2015 durchgeführt. Diese waren in die drei Lektionen des wöchentlich stattfindenden allgemeinbildenden Unterrichts eingebettet.

An dieser Berufsschule wurde im allgemeinbildenden Unterricht einerseits mit dem Lehrmittel «Aspekte der Allgemeinbildung» (Fuchs & Caduff, 2017) gearbeitet, andererseits erarbeiteten die Lehrpersonen eigenes Material, welches sie untereinander austauschten.

Eine der Klassen bestand ursprünglich aus 14 Schülern und einer Schülerin im Alter von 17 bis 20 Jahren, die sich im zweiten von drei Lehrjahren zum Produktionsmechaniker und zur Produktionsmechanikerin befanden. Allerdings waren zwei Lernende bereits bei der ersten Durchführung nicht anwesend, der eine blieb bis Ende Schuljahr abwesend, der andere brach offiziell die Lehre ab. Die andere Klasse setzte sich aus 16 Schülern im Alter von 17 bis 21 Jahren zusammen, die im dritten von vier Lehrjahren zum Informatiker waren. Ein Schüler war von der zweiten Durchführung an nicht mehr anwesend und brach zu einem späteren



Zeitpunkt die Lehre ab. Zusätzlich fehlte bei jeder Durchführung mindestens eine Person bzw. kam bei der ersten Durchführung ein Schüler erst nach der Debatte. Entsprechend wurde er nicht mehr als Debattenteilnehmer gezählt. Die Übersicht zur Anzahl anwesender Personen für jede Debatte findet sich in Tabelle 2.

*Tabelle 2: Übersicht Teilnehmende pro Debatte*

Debatte	Klasse Informatiker	Klasse Produktionsmechaniker*in
1	14	13
2	12	13
3	11	13
4	9	13
5	12	13

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Debatten wurden von November 2014 bis Juni 2015 in regelmässigen Abständen durchgeführt. Für die fünf Durchführungen standen, wie bereits erwähnt, neun mögliche Debattenthemen zur Verfügung. Die Autorin besprach jeweils mit der Lehrperson, zu welchem Thema die nächste Debatte durchgeführt werden sollte. Für die letzte Debatte durften die Klassen aus den verbleibenden fünf Debatten jeweils eine aussuchen.

Die Debatten von je ca. 30 Minuten Länge, die von den Lernenden selbst oder durch die Lehrperson allein oder gemeinsam mit Lernenden moderiert wurden, wurden videografiert und transkribiert. In der Folge stehen als empirisches Datenmaterial je fünf transkribierte Debatten von zwei Berufsschulklassen zur Verfügung. Eine Übersicht zum jeweiligen Zeitpunkt der Erhebung, der Themenwahl, der Dauer der Debatte und der moderierenden Personen findet sich in der folgenden Tabelle 2.

Tabelle 3: Übersicht Debatten

Debatte	Thema		Erhebungszeitpunkt		Länge der Debatte		Moderation	
	Prod.	Inf.	Prod.	Inf.	Prod.	Inf.	Prod.	Inf.
1	Legitimität eines Putschs		Nov. 14		24:29	36:53	2 L	2 L
2	Polizei		Feb. 15		25:30	29:21	LP	2 L
3	Partizipation		März 15	April 15	41:33	35:52	LP	2 L
4	Frauenquote		Mai 2015		31:28	30:40	2 L, LP ab 28:02	1 L, Unterstützung durch LP
5	Gewerkschaften	Informationsfreiheit	Juni 2015		24:40	29:23	2 L, LP ab 22:49	2 L

Anmerkungen: Verwendete Abkürzungen:

- Prod. = Klasse der Produktionsmechaniker und -mechanikerin
- Inf. = Klasse der Informatiker
- L = Lernende
- LP = Lehrperson

Quelle: Eigene Darstellung.

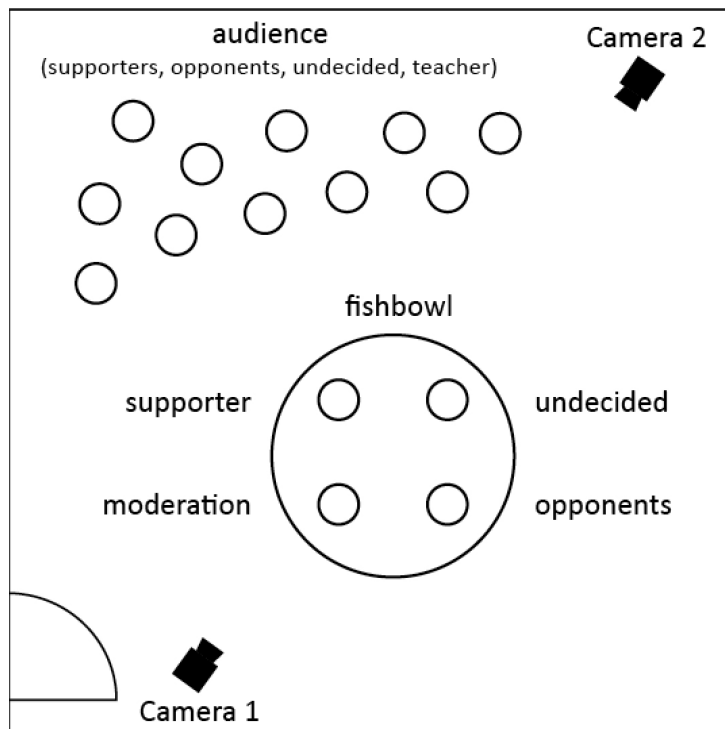
Für die einzelnen Teilstudien wurden jeweils Ausschnitte aus diesem Datenmaterial verwendet. In der Übersicht zu den Publikationen in Kapitel 4 wird für jede Teilstudie dargelegt, welche Datenausschnitte ausgewertet wurden.

### 3.3. Vorgehen bei Videoaufnahmen und Transkription

Die Debatten wurden mit zwei Kameras aufgenommen. Die Kamera 1 wurde vorne links aufgestellt und nahm den inneren Kreis der Debatte auf. Auf Basis dieser Aufnahmen wurden die Transkripte erstellt. Hinten rechts wurde die Kamera 2 platziert, welche sowohl den inneren Kreis wie auch die Zuschauerinnen als äusseren Kreis aufnahm (siehe Abbildung 7).

Für die Tonaufnahme wurde kein zusätzliches Gerät benutzt.

Abbildung 7: Position der Klasse und der Kameras



Quelle: Publikation E, S. 91.

Die videografierten Debatten wurden von der Autorin mit dem Programm Transana durchgehend mit den gleichen Regeln verschriftlicht. Da die Transkriptionsregeln den Analyseabsichten dienen sollen, wurde wörtlich transkribiert. Denn es sollten Äusserungen im Diskursverlauf aufgrund ihrer Inhalte untersucht werden. Weiter wurde in Schriftsprache transkribiert und entsprechende Ausdrücke in Schweizerdeutsch in Schriftsprache umformuliert<sup>3</sup>. Die Namen der Teilnehmenden der Debatten wie auch Namen von anwesenden Personen, die während der Debatte genannt wurden, wurden anonymisiert. Bei jedem Sprecher\*innenwechsel wurde die Zeile gewechselt. Dadurch fügte das Transkriptionsprogramm automatisch Zeitmarken ein (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199–201).

### 3.4. Analyse der transkribierten Debatten

Um die Qualität von Argumentationen in diesem Dissertationsprojekt festzustellen, wurden die bereits in Kapitel 2.4. beschriebenen Merkmale einer Argumentation untersucht. Dies sind die Struktur und Komplexität von Argumentationen wie auch die Verwendung von Fachbegriffen.

<sup>3</sup> Dies zeigt sich bspw. in der Debatte der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin im November 2014 bei der Zeitmarke 6:20. Der Schüler sagte hier: «also chann ers ja nöd mit Gwalt», was als «Also kann er es ja nicht mit Gewalt» transkribiert wurde.

Da in diesem Dissertationsprojekt die Fähigkeit zu argumentieren im Fachbereich der Politischen Bildung untersucht wurde, wurden für den empirischen Teil dieses Projekts zuerst bereits vorhandene methodische Ansätze vorzugsweise für Diskussionen mit zugewiesenen Positionen, aber auch von anderen Formaten<sup>4</sup> der Politischen Bildung geprüft, und danach eine Öffnung zu Ansätzen aus anderen Bereichen vorgenommen. Diese wurden in den Kapiteln 2.3. und 2.4. ausgeführt. Für die Auswertung der Struktur zog die Autorin in einem ersten Schritt die Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) bei. Als zweites wählte sie zur Auswertung der Struktur und der Komplexität die qualitative Inhaltsanalyse und orientierte sich an Kuckartz & Rädiker (2022). Entsprechend wurden Transkripte nach definierten Kategorien ausgewertet, mit dem Ziel die Fragestellung zu beantworten. Dazu wurden in einem Kodiermanual die Kategorien deduktiv definiert, Ankerbeispiele aufgeführt und Kodierregeln hinzugefügt. Ebenfalls wurden die Kodiereinheiten bestimmt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 70–81). Diese waren für die Publikation B jeweils zwischen zwei Sprecher\*innenwechsel. Für die Analyse zur Struktur wurden alle Kodiereinheiten der Debatten kodiert. Für die Komplexität wurden nur die Kodiereinheiten berücksichtigt, die zuvor zu den sogenannten *thematic turns* zählten (siehe dazu Kapitel 3.4.1). In der Publikation D wurde das gesamte Schlussplädoyer pro Gruppe, welches mehrere Sprecher\*innenwechsel beinhaltete, im Hinblick auf die Komplexität kodiert. Nach einer ersten Durchsicht des Materials wurden die Kategorien nochmals spezifiziert. Danach wurde für jedes Kategoriensystem eine Debatte von zwei Kodierer\*innen, wobei die Autorin eine davon war, gemeinsam kodiert und das Kodiermanual stetig angepasst. Entsprechend wurden die Kategorien induktiv geschärft. Im Anschluss kodierten die beiden Kodierer\*innen eine weitere Diskussion mit zugewiesenen Positionen unabhängig voneinander. Da die Transkripte in der Software MAXQDA 12 kodiert wurden, konnte durch die Software auch die Intercoder-Übereinstimmung festgestellt werden. Dabei wurden Nicht-Übereinstimmungen bei Kodiereinheiten aufgezeigt. Diese Kodiereinheiten wurden von den beiden Kodierer\*innen diskutiert und danach einer Kategorie zugeordnet. Wenn nötig wurden weitere Präzisierungen im Kodiermanual vorgenommen. Ebenfalls wurde vom Programm die Interrater-Reliabilität mittels Cohens Kappa berechnet. Diese betrug sowohl bei der Kodierung zur Struktur wie auch zur Komplexität 0,78.

---

<sup>4</sup> Für die Objektive Hermeneutik wurde bspw. der Artikel von Schröder (2018, S. 36) beigezogen, dessen Textsequenz aus einer von einer Schülerin verfassten Urteilsbegründung stammte.

Ausführungen zu den Kategorien zur Struktur finden sich nun im folgenden Kapitel 3.4.1. und im Anhang 7.1., zur Komplexität im anschliessenden Kapitel 3.4.2. und im Anhang 7.2.

Für die Untersuchung zur adäquaten Verwendung von Fachbegriffen wurde die Methode der Objektiven Hermeneutik beigezogen. Die Ausführungen dazu sind in Kapitel 3.4.3. zu finden.

In diesem Dissertationsprojekt wurden die Daten in den Publikationen A, C und D qualitativ, in der Publikation B mit einem Mixed-Methods-Design ausgewertet. Dabei wurden die qualitativen Daten quantifiziert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 116–118). Somit wurde zuerst eine Kodierung der Daten vorgenommen und die Kodierungen dann ausgezählt. Die Publikation E ist ein Theorieartikel.

In der Publikation A wurden die argumentativen Züge eines Datenausschnitts gemäss der Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) untersucht (Publikation A). Die Autorin führte eine weitere Untersuchung zu den argumentativen Zügen und zur Komplexität von Argumentationen in einer Klasse (n = 5 Debatten) durch und kodierte in einem ersten Schritt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse die Aussagen zwischen zwei Sprecher\*innenwechsel (Kuckartz & Rädiker, 2022) und zählte sie anschliessend aus (Publikation B). Die dafür notwendigen Kategoriensysteme entwickelte sie in einem gemischt deduktiv-induktiven Verfahren. Sie werden in den anschliessenden Kapiteln 3.4.1. und 3.4.2 beschrieben. Für die Analyse der Verwendung von Fachbegriffen zog die Autorin die qualitative Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik bei und wandte sie zur Analyse einer Debatte an (Publikation C). Daraufhin übertrug sie das Kategoriensystem zur Feststellung der Komplexität auf die Schlussplädoyers der fünf Debatten aus Publikation B und weiteren fünf Debatten (n = 10). Da die Kodiereinheit nun das gesamte Schlussplädoyer einer Gruppe umfasste, dass mehrere Aussagen von verschiedenen Beteiligten beinhalten konnte, passte sie das Kodiermanual<sup>5</sup> aus der Datenauswertung aus Publikation B entsprechend an (Publikation D). Ein abschliessender Theorieartikel (Publikation E) stellte nochmals die Förderung der Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung ins Zentrum und integrierte dazu Ansätze der sprachbewussten Politischen Bildung.

---

<sup>5</sup> Für beide Ansätze wurde jeweils ein Kodiermanual erstellt. Im Anhang finden sich das Kodiermanual zu den argumentativen Zügen in Kapitel 7.1. und das für die Publikation D überarbeitete Kodiermanual zur Komplexität in Kapitel 7.2..

### 3.4.1. Struktur

Zur Untersuchung der Struktur von einzelnen Argumentationen wurde für die Publikation A die Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004, S. 53–55) beigezogen, welche im Ansatz der dokumentarischen Methode verortet ist. Bei dieser wird in einem ersten Arbeitsschritt in Notizenform der thematische Verlauf auf Basis der Ton- bzw. Videoaufnahme festgehalten, sodass die Themenwechsel ersichtlich sind. Die daraus entstehenden, in sich abgeschlossenen thematischen Einheiten werden Passagen genannt und sind die kleinstmögliche Interpretationseinheit (Przyborski, 2004, S. 50). Einzelne Passagen werden auf Basis von formalen und inhaltlichen Aspekten als relevant definiert und entsprechend interpretiert (Przyborski, 2004, S. 50-53). Formale Aspekte einer Passage werden im Vergleich zu anderen Passagen identifiziert und zwar dann, wenn die Interaktion dicht oder ein Thema ausgiebig besprochen wird. Inhaltliche Aspekte zeigen auf, ob die Passagen für die Forschungsfrage relevant sind. Im Anschluss beginnt die eigentliche Interpretation als zweiter Arbeitsschritt. Dabei findet zuerst eine formulierende Interpretation zur Gliederung der Passagen aufgrund inhaltlicher Aspekte statt. Dabei wird das Thema der Passage formuliert und anschliessend werden innerhalb der Passagen Ober- und Unterthemen benannt. Danach werden zu den Unterthemen die Inhalte, der immanente Sinngehalt, zusammenfassend reformuliert (Przyborski, 2004, S. 53-55). Die darauffolgende reflektierende Interpretation dient «dem Herausarbeiten des dokumentarischen Sinngehalts» (Przyborski, 2004, S. 55). Mithilfe des Begriffsinventars werden einzelne Äusserungen im Gesprächsverlauf bezeichnet. Somit werden deren Bezüge untereinander und die Diskursstrukturen ersichtlich (Przyborski, 2004, S. 37, S. 57, S. 62). Für die Publikation B wurde lediglich noch das Begriffsinventar nach Przyborski (2004) beigezogen. Methodisch wurde nicht mehr nach der Gesprächsanalyse, sondern nach der qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen.

Da im Dissertationsprojekt Argumentationen untersucht wurden, werden die einzelnen Äusserungen als argumentative Züge in Anlehnung an Gronostay (2019) bezeichnet. Für die Publikation B in englischer Sprache wurde der Begriff *discursive moves* gewählt. In Tabelle 3 wird das von der Autorin in Publikation A verwendete Begriffsinventar dargestellt.

Tabelle 4: Begriffsinventar nach Przyborski (2004)

Begriff	Erklärung
Proposition	Beginn eines neuen Themas
Transposition	in einer Äusserung aufeinanderfolgend Abschluss und Beginn eines neuen Themas
Elaboration	Weiterentwicklung einer Äusserung
Differenzierung	Modifizierung einer Äusserung
Validierung	explizite Zustimmung (zu einer Äusserung)
Ratifizierung	implizite Zustimmung (zu einer Äusserung)
Antithese	verneinende bzw. gegenteilige Äusserung auf eine These (in der Regel Proposition), die sich später in einer Synthese aufhebt
Opposition	offenes Auftreten von verneinender bzw. gegenteiliger Äusserung auf eine These (in der Regel Proposition), die sich nicht auflöst
Divergenz	verstecktes Auftreten von verneinender bzw. gegenteiliger Äusserung auf eine These (in der Regel Proposition), die sich nicht auflöst
Konklusion	Beendigung eines Themas

Quelle: Publikation A, S. 165.

Für die Publikation B wurde das Inventar deduktiv durch weitere Begriffe ergänzt, die in moderierten Diskursen wie einer Debatte enthalten sind (vgl. Tabelle 4). Diese Begriffe stammen aus den Studien von Gronostay (2019) sowie Lötscher und Sperisen (2016) und wurden unter dem Ausdruck *turns of discussion management activities* zusammengefasst. Ebenfalls wurde das Begriffsinventar nach Przyborski (2004) induktiv weiterentwickelt, indem Begrifflichkeiten zusammengenommen wurden. Denn das originale Begriffsinventar nach Przyborski (2004) war zur Beantwortung der Fragestellung der Publikation B zu feingliedrig. Dabei wurde die Auffassung vertreten, dass eine Argumentation aus einer eine neue Thematik initiiierenden Proposition, aus einer oder mehreren ko-konstruktiven Aussage(n) zur Weiterentwicklung der Proposition oder auch zustimmenden bzw. ablehnenden Äusserungen besteht und einer die Thematik abschliessenden Konklusion. Entsprechend wurde nicht mehr zwischen Proposition und Transposition unterschieden, die Elaboration und Differenzierung wurden unter dem Begriff Ko-Konstruktion (co-construction) zusammengefasst, die Validierung und Ratifizierung wurden dem Begriff Konsens (consent) zugeordnet und die Antithese, Opposition und Divergenz dem Begriff der Ablehnung (denial). Die Begrifflichkeiten wurden für die Publikation B in englischer Sprache unter der Bezeichnung *thematic turns* aufgeführt. Mit dieser Bezeichnung wird darauf

hingewiesen, dass es sich hierbei um zur Thematik gehörende Äusserungen handelt im Vergleich zu den anderen Äusserungen, bei denen es um Organisatorisches geht. Da Argumentationen untersucht und die einzelnen Äusserungen auf Deutsch als argumentative Züge bezeichnet werden, hätte man z.B. auch die Bezeichnung *argumentative turns* wählen können. In Tabelle 4 wird das dabei entstandene Kategoriensystem gezeigt.

Tabelle 5: Kategoriensystem zur Erfassung der Struktur

turns of discussion management activities		
category	definition	example
off-topic	not related to the discussed topic	I didn't introduce myself. I'm the presenter.
directive	is not initiating a new topic, but demands for content	You were the undecided ones. Has one side convinced you more than another?
various	doesn't belong to a category above	(Student 1: Can you convince him?) Student 2: Its going to be difficult
thematic turns		
category	definition	example
proposition	initiation of a new topic	You already know how much hospitals cost.
co-construction	developing and modifying a statement further	Student 1: This is discrimination. Student 2: Opposite the men. Student 3: No, I see a discrimination against men, if a women's quota of 60% would be.
consent	(explicit or implicit) agreement (of a statement)	Exactly.
denial	(explicit or implicit) negative or contrary statement (of a statement)	I don't think so. You can't force anyone.
conclusion	ending of a topic	Because it's better paid in Switzerland.

Quelle: Publikation B, S. 93.

### 3.4.2. Komplexität

Für die Bewertung der Komplexität als Qualitätsmerkmal einer Argumentation in der Politischen Bildung wurde von der Autorin deduktiv ein Kategoriensystem in Form eines fünfstufigen Modells erarbeitet und induktiv weiterentwickelt. In Tabelle 5 wird das Modell mit der Beschreibung der einzelnen Stufen und den dazugehörenden Ankerbeispielen dargestellt, wie es in Publikation D aufgeführt wurde.



Tabelle 6: Kategoriensystem zur Erfassung der Komplexität

Stufe	Komplexität einer Argumentation in der Politischen Bildung	Erklärung	Ankerbeispiel
1	Position	Positionierung, ohne dass ein Inhalt generiert oder weiterentwickelt wird.	Ich finde, ihr habt sehr gut argumentiert (DB, I2).
2	Ein oder mehrere Fakten	Verbalisieren von einem oder mehreren losen Fakten.	Ja, weil man einfach nicht vertraut, wenn ein Ausländer mich anhält (D2, P1/P6).
3	Zusammenhang	Zwei oder mehr Fakten werden einfach verknüpft bspw. mit einer Konjunktion.	Also ich finde, man sollte keine Busse bekommen, wenn man nicht wählen geht, weil man bekommt auch nichts, wenn man wählen geht (D3, P8).
4	Mehrschichtige Zusammenhänge	Eine tiefere Verbindung von zwei oder mehr Fakten wie z.B. eine Erklärung zu einer Verbindung von Stufe 3.	Wenn man die Regierung stürzen darf, dann würde die Regierung ja immer wieder gestürzt werden und dann würde nie jemand immer regieren. Also dann würde es eigentlich wie einen Diktator geben, der uns herumkommandieren würde. Und es würde nichts besser werden. (D1, P3).
5	Übergeordnetes Konzept	Aussagen zum diskutierten Thema werden generalisiert und können von diesem losgelöst und unabhängig verwendet werden.	Ich habe meine Gedanken gesammelt. Für mich ist es klar, es sollten eindeutig keine Quoten, vor allem nicht im Parlament, gemacht werden, weil da müssen sich die Menschen gegen andere durchsetzen. Dies zu erleichtern, würde das Parlament an sich schon schwächen und eine Einstiegshilfe würde da schon gewährt. Ausserdem führt es zu mehr Bürokratie und zu weiteren Kosten, die da auch kommen (DD, I5).

Anmerkungen: Unter den Ankerbeispielen finden sich Abkürzungen wie DD oder D1. Diese entsprechen der Nummerierung der Debatten. Die Debatten der Produktionsmechaniker\*in wurden mit D1-D5 bezeichnet, diejenigen der Informatiker mit DA-DE. Die Abkürzung P ist für Produktionsmechaniker bzw. Produktionsmechanikerin und I für Informatiker. Für die Auswertung in der Publikation D wurden die in den Schlussplädoyers teilnehmenden Lernenden chronologisch nummeriert.

Quelle: Publikation D, S. 187.

Bei diesem Modell wird die Komplexität einerseits qualitativ mit der Abstufung von einer einfachen Position ohne inhaltliche Äusserung, über einen Zusammenhang bis hin zu einem sogenannten Konzept erfasst. Dies wird in einem Überblicksartikel über verschiedene Kompetenzmodelle der Naturwissenschaften, hauptsächlich aus dem deutschsprachigen Raum, als «Charakter der Verbindungen» (Vorholzer & von Aufschnaiter, 2020, S. 13) bezeichnet. Andererseits findet eine quantitative Bewertung in Form von einer Auszählung statt, indem bspw. die Stufe 2 aus einer oder mehreren inhaltlichen Äusserungen bestehen

kann (Bernholt et al., 2009, S. 232; Vorholzer & von Aufschnaiter, 2020, S. 13).

Ausgegangen wurde vom Modell von Lötcher und Sperisen (2016, 86), die wiederum das Modell von Grundler (2011, 199) adaptierten. Da die erste Stufe im erarbeiteten Modell bereits eine Hierarchiestufe beschreibt, wurde sie als Stufe 1 bezeichnet und nicht wie bei Lötcher und Sperisen (2016, S. 86) als Stufe 0. Um den Stufen kurze Titel geben zu können, wurden die Stufenbenennungen zur Komplexität aus den Didaktiken der Naturwissenschaften beigezogen (Bernholt et al., 2009; Kauertz et al., 2010). Entsprechend wurde der Begriff Fakt für die Stufe 2 übernommen, mit dem eine inhaltliche Aussage gemeint ist. Die Präzisierung mit dem Adjektiv *inhaltlich* kommt daher, da eine Aussage ohne Inhalt wie z.B. «Ja» als Position der Stufe 1 gewertet wird. Ab Stufe 2 werden Inhalte erwartet. Die Erklärung dieser Stufe 2 würde dann lauten: «verbalisieren von einer oder mehreren losen inhaltlichen Äusserung(en)». Die Stufe 3 wird mit Zusammenhang bezeichnet, bei dem mindestens zwei inhaltliche Äusserungen miteinander verknüpft werden. Der Begriff der mehrschichtigen Zusammenhänge von Stufe 4 baut auf dem Begriff des Zusammenhangs der Stufe 3 auf. Hier wäre es in Anlehnung an Grundler (2011, S. 199) und Lötcher und Sperisen (2016) verständlicher, von einer Erweiterung des Zusammenhangs der Stufe 3 zu sprechen. Somit wird der Zusammenhang von Stufe 3 mit Erklärungen, «konkreten Beispielen, Szenarien, Folgerungen, Akzentuierungen» (Grundler, 2011, S. 199) erweitert und auch abgesichert. Die fünfte Stufe wird mit übergeordnetem Konzept bezeichnet. Diese Auslegung der fünften Stufe führt weiter als die fünfte Stufe bei Grundler (2011) und Lötcher und Sperisen (2016). Mit Konzept ist gemeint, dass generalisierende Äusserungen losgelöst von der eigentlichen Situation getätigt werden (Kauertz et al., 2010, S. 143). Es findet somit eine inhaltliche Bewertung statt. Dieses Verständnis für den Begriff Konzept stammt aus den Arbeiten des Projekts «Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften für die Sekundarstufe 1 (ESNaS)», in welchem ein Kompetenzmodell für die Naturwissenschaften in Deutschland von 2007–2014 erarbeitet wurde (Zentrum für empirische Lehr-/Lernforschung, o.D.).

Im Folgenden werden die zugeordneten Ankerbeispiele aus der Tabelle 5 kommentiert und mit weiteren Beispielen ergänzt. Das Ankerbeispiel der Stufe 1 «Ich finde, ihr habt sehr gut argumentiert» stellt eine Selbstreflexion dar. Der Sprechende bewegt sich damit auf der Metaebene und positioniert sich. Ebenso wurden mit der Kategorie inhaltliche Positionierungen erfasst. Beispielsweise wird in der dritten Debatte zur Stimm- und Wahlpflicht gefragt, ob das System, Bussen bei Nichtbeteiligung an Wahlen auszusprechen, auch dann angewendet werden soll, wenn bspw. bereits 90% der Wählenden an einer Wahl

teilnehmen. Die Frage wird vom Angesprochenen mit «Ja, natürlich» (D3, 33:55<sup>6</sup>) beantwortet. Diese Aussage wurde ebenso als Positionierung kodiert.

Das Ankerbeispiel der Stufe 2 beinhaltet eine Meinungsäußerung «nicht trauen». Weiter wurden darunter Aussagen kodiert wie «Ja, aber auch aus dem Grund, weil die Regierung korrupt gehandelt hat» (D1, 7:00).

Für die Stufe 3 wurde als Ankerbeispiel in Tabelle 5 ein vollständiges Argument bestehend aus Proposition, Konklusion und Begründung gewählt. Proposition und Konklusion lauten: Wenn man nicht wählen geht, sollte man keine Busse erhalten. Die Begründung ist als Antithese formuliert: «weil man bekommt auch nichts, wenn man wählen geht». Ein weiteres Beispiel findet sich in Debatte 4 zur Thematik der Polizist\*innen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft.

✘ (0:21:14.2) Schüler 1: Du würdest ja die Gesetze kennen. Wenn du fünfzig

✘ (0:21:16.6) Schüler 2: Aber ich mache die Polizeischule, dann kenne ich das Gesetz auch.

Hier meint Schüler 1, dass man mit dem Erwerb der Schweizer Staatsbürgerschaft auch die Gesetze kennenlernt. Es folgt ein Widerspruch von Schüler 2. Inhaltlich werden hier zwei Ideen bzw. Äusserungen kombiniert.

Im Ankerbeispiel der Stufe 4 zieht der Schüler den Schluss, dass das Nichtvorhandensein einer dauerhaften Regierung eine Art Diktatur mit sich zieht. Hier wird nun der demokratisch gewählten Regierung die Regierungsform *Diktatur* entgegengesetzt. Auch wenn das Argument nicht plausibel ist, wurde hier der Kode «mehrschichtige Zusammenhänge» vergeben. Ebenfalls zum Polizeithema (D2, 16:37) findet sich in den Daten ein Beispiel, welches aus zwei Turns besteht.

✘ (0:16:37.2) Pascal M.: Ja, aber wenn du in der Schweiz Polizist werden willst, dann machst du dich zuerst mit dem Gesetz vertraut, bevor du überhaupt

✘ (0:16:43.0) Pascal S.: Polizist wirst.

✘ (0:16:44.8) Pascal M.: Polizist wirst. Das heisst, du musst dich erst dafür einsetzen, dass du alles kennenlernst, bevor du überhaupt etwas machen kannst.

---

<sup>6</sup> Die Nummerierung der Debatten bei diesen Beispielen entspricht der Nummerierung aus Publikation D (siehe Anmerkungen Tabelle 5). «33:55» ist der Zeitpunkt innerhalb der Debatte.

Der Schüler 1 wird hier von Schüler 2 unterbrochen und führt anschliessend den Satz weiter. Der letzte Satz von Schüler 1 belegt seine vorhergehende Aussage, die bereits einen Zusammenhang der Stufe 3 darstellt.

Für das übergeordnete Konzept der Stufe 5 ist das Ankerbeispiel unpassend. Folgendes Ankerbeispiel stammt aus der Debatte 3 zur Stimm- und Wahlpflicht. Die Aussage stammt von der Lehrperson, welche in dieser Debatte die Rolle der Moderation übernommen hatte. Nachdem in der Klasse diskutiert wurde, ob das Verteilen von Bussen sinnvoll ist, wenn jemand keine Lust hat, abstimmen zu gehen, bringt die Lehrperson eine neue Idee ein.

☒ (0:27:55.3) LP: Gut. Vielleicht der Punkt, der mir so noch in den Sinn gekommen ist. Ist es nicht so, wenn man die Leute aber zwingen würde, wie zu Ihrem Glück halt zwingen in diesem Fall, da würde ich eher Ihre Seite ansprechen, und sie abstimmen müssen, wäre das dann nicht der Vorteil, dass dann auch Leute, die jetzt vielleicht sagen, das ist mir zu kompliziert, ich schaue das nicht an, ich muss ja nicht, vielleicht können wir so auch ein paar Leute wieder gewinnen, die dann sagen, wäre eigentlich schon noch interessant, ist ja doch noch spannend, weil sie jetzt gezwungen sind, das zu machen, erreichen Sie überhaupt erst die Motivation. Ich meine, hätten wir den Schulzwang nicht eingeführt, würde vielleicht heute niemand in der Schule sein. Aber es ist ja eine sinnvolle Institution. Es würde glaub ich niemand, vielleicht jetzt in Ihrer Altersgruppe, aber wenn Sie älter sind, werden Sie dann merken, Schule, das war schon noch sinnvoll.

Mit dieser Aussage bringt die Lehrperson die Idee auf, dass eine Pflicht und somit ein Zwang, abstimmen bzw. wählen zu müssen, auch motivierend sein kann. Sie geht dabei von der Thematik der Debatte aus, zeigt aber mit ihrem Beispiel des Schulzwangs auf, dass ihre Aussage in verschiedenen Kontexten und somit unabhängig von der Thematik der Wahl- und Stimmpflicht Anwendung finden kann und entsprechend generalisierbar ist.

### 3.4.3. Objektive Hermeneutik

Für die Analyse der Datenausschnitte in Publikation C wurde die Objektive Hermeneutik angewandt. Diese zeichnet sich durch die Erschließung des latenten Sinngehalts und die Offenlegung latenter Sinnstrukturen eines Textes aus (Schröder, 2018, S. 32; Wernet, 2009, S. 18). Dabei wird in heterogenen Gruppen das Datenmaterial sequenziell und anhand der vorliegenden Struktur möglichst unvoreingenommen rekonstruiert (Wernet, 2009, S. 27). Die zu rekonstruierende Sequenz kann ein Wort, eine Sinneinheit oder einen Satz beinhalten (Kleemann et al., 2013, S. 130; Schröder, 2018, S. 37). In der Objektiven Hermeneutik besteht die Annahme, dass sich die in intensiv besprochenen Sequenzen herausgearbeiteten Sinnstrukturen im ganzen Text rekonstruieren lassen. Entsprechend gilt es, eine sogenannte Basissequenz zu interpretieren. Hierzu eignet sich die Anfangssequenz (Kleemann et al., 2013, S. 125).

In diesem Dissertationsprojekt wurden die Anfangssequenz und die Schlussplädoyers aus der ersten Debatte der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin in einer rekonstruktiven Fallwerkstatt an der Universität Hannover interpretiert<sup>7</sup>. Die Gruppe bestand aus Masterstudierenden und Doktorierenden des Bereichs «Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung» des Instituts für Erziehungswissenschaften. Die Teilnehmenden hatten keinen Bezug zur Politischen Bildung. Die Sequenzen wurden in vier Zeitstunden mit einer 20-minütigen Pause besprochen. Die Autorin nahm die Diskussion als Audiodatei auf und stellte im Nachgang davon ein Transkript her. Danach wurden Aussagen aus dem Transkript zusammenfassend reformuliert.

---

<sup>7</sup> Die Fallwerkstatt wurde von Herrn Prof. Dr. Wernet durchgeführt, bei welchem die Autorin an der Summerschool in Braunschweig 2018 einen Workshop zur Objektiven Hermeneutik besucht hatte. Dort schlug er vor, dass die Autorin einmalig an der von ihm wöchentlich durchgeführten Fallwerkstatt teilnehmen und dort ihre Daten besprechen lassen könne.

## 4. Überblick Publikationen des Dissertationsprojekts

Das Dissertationsprojekt besteht gesamthaft aus den in der Tabelle 7 aufgeführten fünf Publikationen.

Tabelle 7: Übersicht Publikationen

Publikation A	Sobernheim, J. (2018). Politisches Argumentieren. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), <i>Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven</i> (S. 155–173). Springer VS.
Publikation B	Sobernheim, J. (2020). Structuring Arguments in Civic Education – An Explorative Mixed-Methods Study. <i>Journal of Social Science Education</i> , 19(3), 86–102.
Publikation C	Sobernheim, J. (2021). «Darf eine demokratisch gewählte Regierung gestürzt werden?» Rekonstruktion einer Diskussion in der Politischen Bildung in der Berufsschule. In A. Bonfig & E. Scaramuzza (Hrsg.), <i>Heterogenität in der politischen Bildung</i> (S. 182–198). Wochenschau.
Publikation D	Sobernheim, J. (2021). Debatten in der Politischen Bildung: Bewerten von Komplexität bei Schlussplädoyers. <i>Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften</i> , 12(2), 181–192.
Publikation E	Sobernheim, J. (2023). Oral argumentation and language-aware civic education – a theoretical proposal. <i>RISTAL</i> , 6, 67–80.

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Publikationen A–D beinhalten jeweils eine empirische Teilstudie, die Publikation E ist theoriebasiert.

Im Rahmen der Publikation A erfolgte die Analyse der argumentativen Züge eines Datenausschnitts aus der dritten Debatte der Berufsschulklasse der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin vom März 2015 sowohl mit der formulierenden als auch der reflektierenden Interpretation nach Przyborski (2004) (Fokus Teilfrage 2a).

In der darauffolgenden Publikation B wurden alle fünf Debatten der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin in Bezug auf Struktur und Komplexität mittels der Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (Fokus Teilfragen 2a und 2b).

Die adäquate Verwendung von Fachbegriffen wird in der Publikation C anhand von zwei Datenausschnitten der ersten Debatte der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin mithilfe der Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik aufgezeigt (Fokus Teilfrage 2c).

In der Publikation D erfolgte die Auseinandersetzung mit der Komplexität anhand spezifischer Datenausschnitte, und zwar der Schlussplädoyers aus allen zehn Debatten der

beiden Klassen (Fokus Teilfrage 2b).

Die theoriebasierte Publikation E umfasste einerseits die Erkenntnisse aus den vier vorangegangenen Publikationen und andererseits die literaturbasierte Analyse der Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung. Darüber hinaus erfolgte im Rahmen dieser Veröffentlichung eine Auseinandersetzung mit der sprachbewussten Politischen Bildung, um mögliche Ansätze zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren skizzieren zu können (Fokus Teilfragen 1a und 1b).

Nachfolgend werden die einzelnen Publikationen in Kürze beschrieben.

### **Publikation A**

Im Artikel wurde der Begriff des *politischen Argumentierens* zu fassen versucht. Ausgehend vom Begriff des Argumentierens nach Grundler (2011) als «eine komplexe, dialogisch angelegte sprachliche Handlung» (Grundler, 2011, S. 47) wurde diese mit Elementen aus den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung ergänzt. Dies sind das Modell der GPJE (2004), das österreichische Kompetenz-Strukturmodell nach Krammer (2008) und das Kompetenzmodell nach Detjen et al. (2012). Somit wird innerhalb eines politischen Aushandlungsprozesses das Argumentieren zu einem politischen Argumentieren, mit dem Ziel bei Meinungsverschiedenheiten das Gegenüber zu überzeugen. Dabei wird die eigene Haltung sachlich begründet. Auf diese Art und Weise konnte auch dargelegt werden, dass das Argumentieren Teil der Politikkompetenz ist und somit im Unterricht der Politischen Bildung zu fördern ist. Der empirische Teil hatte zum Ziel, mit der Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) ein tieferes Verständnis zur Struktur einer Argumentation zu gewinnen und diese zu visualisieren. Es zeigte sich, dass das Durchführen einer Debatte eine passende Unterrichtsmethode ist, um das Argumentieren zu praktizieren. Durch die Visualisierung konnte aufgezeigt werden, ob und inwiefern einzelne Argumente weiterentwickelt wurden. Die Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) erwies sich für Daten der Politischen Bildung und die diesbezügliche Erkenntnisgewinnung als nützlich.

### **Publikation B**

Es wurde eine explorative Mixed-Methods-Studie zur Analyse der Struktur und der Komplexität von Argumentationen in Debatten durchgeführt. Dazu wurden sowohl für die Analyse der Struktur wie auch für die Komplexität Kategoriensysteme entwickelt. Als Datengrundlage dienten fünf Debatten einer Berufsschulklasse von Produktionsmechanikern und einer Produktionsmechanikerin.

Anhand der Analyse zur Struktur wurde aufgezeigt, wie Lernende Themen diskutierten und Argumentationen weiterentwickelten. Dabei wurde festgestellt, dass mehr Propositionen als Konklusionen getätigt wurden. Als mögliche Erklärungen konnten organisatorische Gründe oder die Tatsache aufgeführt werden, dass neue Propositionen eingebracht wurden, bevor die vorhergehenden in einer Konklusion endeten. Mit dem Kategoriensystem der Komplexität konnte über die fünf Debatten hinweg keine Zunahme der Komplexität festgestellt werden. Der Grund für dieses Resultat könnte das Format der Debatte, die Behandlung eines neuen Themas in jeder Debatte oder das Fehlen eines spezifischen Argumentationstrainings ausserhalb der Debatte gewesen sein.

### Publikation C

Mit der Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik wurden die Anfangssequenz und Schlussplädoyers einer Debatte untersucht, in der jeweils dieselben beiden Lernenden sprachen. Dabei wurde analysiert, welche Positionen zur Leitfrage erarbeitet wurden, ob eine Verarbeitung der Argumente aus der Anfangssequenz in den Schlussplädoyers zu erkennen war und inwiefern Fachbegriffe der Politischen Bildung in den Argumentationen verwendet wurden.

Es zeigte sich, dass die Positionen der beiden Lernenden konstant blieben und es dementsprechend zu keiner Angleichung kam. In den Schlussplädoyers griff einer der beiden Lernenden die Argumente aus der Anfangssequenz wieder auf, der andere bezog sich auf weitere Argumente, die während der Debatte getätigt wurden. Vor allem in der Anfangssequenz benutzten die Lernenden Begriffe aus ihrer Alltagswelt, sie bemühten sich aber gleichzeitig um Fachbegriffe. Aufgrund der Fallrekonstruktion ist davon auszugehen, dass beide Lernenden nicht über genügend Fachwissen verfügten.

### Publikation D

Das zur Komplexität entwickelte Kategoriensystem aus Publikation B wurde nun spezifisch für die Schlussplädoyers der fünf Debatten beider Klassen angewandt. Dabei wurde jeweils die Komplexität eines kompletten Schlussplädoyers bewertet.

Es konnte festgestellt werden, dass Argumente aus der ganzen Debatte in die Schlussplädoyers einfließen. Im Rahmen der Schlussplädoyers, welche zu zweit formuliert wurden, konnten Aussagen gemeinsam weiterentwickelt werden. Die Verteilung der Komplexitätsstufen der beiden Klassen war unterschiedlich, wobei wie in Publikation B bei keiner Klasse eine systematische Steigerung der Komplexität über die fünf Debatten hinweg



festgestellt werden konnte. Daraus kann geschlossen werden, dass durch ein reines Probehandeln ohne spezifisches Argumentationstraining zum Merkmal der Komplexität keine Steigerung der Komplexität über mehrere Debatten erfolgt.

### Publikation E

In diesem Artikel wurde theoriebasiert aufgearbeitet, wie die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung gefördert werden kann. Da es sich bei dieser Fähigkeit um eine sprachliche Fähigkeit handelt, wurde das Konzept der sprachbewussten Politischen Bildung beigezogen. Entsprechend wurden die Begriffe der *Fähigkeit zu argumentieren* wie auch des *sprachbewussten Fachunterrichts* für die Politische Bildung geklärt. Dabei zeichnet sich eine sprachbewusste Politische Bildung durch den Gebrauch der Fachsprache und dem Erlernen von Konzepten, dem Aufzeigen von Kontroversität und dem Anbieten von sprachlichen Handlungsmustern aus. Zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren erscheinen Ansätze und Methoden der sprachbewussten Politischen Bildung wie z. B. das zur Verfügung stellen von Satzanfängen oder Argumenten im Sinne des Scaffoldings vielversprechend.

## 5. Diskussion

In diesem Dissertationsprojekt wurden Debatten im allgemeinbildenden Unterricht an der Berufsschule zu politischen Fragestellungen hinsichtlich der drei Merkmale Struktur, Komplexität und Verwendung von Fachbegriffen untersucht. Es wird im Folgenden die Vorgehensweise kurz zusammengefasst (5.1.). Anschliessend werden die Teilfragen wie auch die übergeordnete Fragestellung beantwortet (5.2.). Danach werden übergeordnete Aspekte des Dissertationsprojekts (5.3.) und Implikationen für weitere Forschung und für die Unterrichtspraxis dargelegt (5.4.). Am Schluss findet sich ein Fazit (5.5.).

### 5.1. Zusammenfassung der Vorgehensweise

Hinsichtlich der Struktur wurden in der Publikation A sowohl die formulierende als auch die reflektierende Interpretation der dokumentarischen Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) an einem Datenausschnitt angewandt. Dieser Ausschnitt wurde ausgewählt, da es sich hierbei um einen Ausschnitt einer Diskussion mit zugewiesenen Positionen von zwei Schülern ohne moderierte Anteile einer Drittperson handelte. Im Gegensatz dazu bestehen die Gesamtdiskussionen in den Daten aus der Publikation B aus mehreren, sich wechselnden Gesprächsteilnehmenden mit zugewiesenen Positionen und einer Moderation bestehend aus ein bis zwei Personen. Hier wurde vom Begriffsinventar nach Przyborski (2004) ausgegangen und mit Begriffen von Gronostay (2019) und Lötcher und Sperisen (2016) ergänzt. Methodisch wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen. In beiden Publikationen konnten mit der gewählten Herangehensweise Erkenntnisse gewonnen werden. In Publikation A konnte nachgezeichnet werden, inwiefern eine Aussage Bezug auf eine vorhergehende nahm. In Publikation B zeigte sich unter anderem, dass mehr Propositionen als Konklusionen getätigt worden waren. Dazu wurden mögliche Gründe formuliert. Diese und weitere Resultate sind im folgenden Kapitel bei der Beantwortung der Teilfrage 2a aufgeführt. Auch die Komplexität der Debatten wurde in zwei Publikationen untersucht. In der Publikation B wurden die Daten, welche bei der Analyse zur Struktur unter der Bezeichnung *thematic turns* erfasst wurden, analysiert. Dabei wurden jeweils die Aussagen zwischen Sprecher\*innenwechsel kodiert. Es ist festzuhalten, dass keine Steigerung der Komplexität über die fünf Debatten im Verlauf des Schuljahrs erkannt werden konnte. Da die Kodierung zwischen Sprecher\*innenwechsel teilweise Aussagen trennte, wurden in der Publikation D alle Schlussplädoyers der beiden Klassen jeweils als Ganzes kodiert und mögliche Sprecher\*innenwechsel nicht berücksichtigt. Die Ausprägung der Komplexität der

Schlussplädoyers über das Schuljahr hinweg war in den beiden Klassen unterschiedlich. Auch hierzu wurden Erklärungen gesucht (siehe Kapitel 5.2., Teilfrage 2b).

Zur adäquaten Verwendung von Fachbegriffen wurde die Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik angewandt. In Publikation C konnte aufgezeigt werden, dass die beiden Schüler im Fallbeispiel vor allem am Anfang alltagsprachliche Begriffe verwendeten, später dann Fachbegriffe in die Diskussion einbrachten und weiter ausdifferenzierten. Aufgrund dieser Erkenntnis ist zukünftig zu untersuchen, wie in einem unterrichtlichen Debattensetting Fachbegriffe, aber auch Konzepte eingeführt und zur Anwendung gebracht werden können (siehe Kapitel 5.2., Teilfrage 2c). Die wichtigsten Erkenntnisse zu den drei Merkmalen Struktur, Komplexität und adäquate Verwendung von Fachbegriffen sowie allgemein zum Dissertationsprojekt werden nun zusammenfassend im folgenden Kapitel in der Beantwortung der Teilfragen und der übergeordneten Fragestellung aufgeführt.

## 5.2. Beantwortung der Fragestellung

### Teilfrage 1a)

Was ist unter den Begriffen Argument und Argumentation zu verstehen? Wie ist der Begriff der Fähigkeit zu argumentieren für die Politische Bildung zu definieren?

Das Argumentieren ist eine komplexe, interaktive Tätigkeit. Die Fähigkeit zu argumentieren ist eine aus verschiedenen Teilfähigkeiten aufgebaute Fähigkeit und wird sowohl mündlich als auch schriftlich mit dem Ziel gebraucht, das Gegenüber zu überzeugen oder konsensorientiert gemeinsam Erkenntnisse zu gewinnen (Kreuz, 2021, S. 23–26). Um die Fähigkeit zu argumentieren in eine fachspezifische Fähigkeit der Politischen Bildung zu überführen, ist die Fachlichkeit der Politischen Bildung zu berücksichtigen. Diese zeigt sich durch das Anwenden des entsprechenden Fachwissens. Weiter gehören zur fachspezifischen Fähigkeit zu argumentieren die Merkmale der politischen Fachsprache wie auch die Einbettung in politische Fragestellungen und in einen politischen Kontext sowie ein Verständnis dafür, dass Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven und aufgrund unterschiedlicher moralischer Wertvorstellungen vielfach kontrovers zu verhandeln sind (Gronostay, 2019, S. 27, S. 54–57; Manzel & Weißeno, 2017, S. 69; Krammer, 2008, S. 9; Richter, 2012, S. 183; Schuitema et al., 2011, S. 86–88).

Diese Frage wurde in allen Publikationen aufgegriffen, jedoch umfassend in der Publikation E beantwortet. Eine umfassende Begriffsklärung und somit auch eine ausführlichere Beantwortung der Teilfrage 1a findet sich in Kapitel 2.2.

### Teilfrage 1b)

Wie kann die Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht der Politischen Bildung gefördert werden?

Beim mündlichen Argumentieren ist eine (argumentative) Bezugnahme zu vorhergehenden Aussagen wünschenswert, was dem Qualitätsmerkmal der Transaktivität entspricht (siehe Kapitel 2.4.). In der Publikation A konnte durch die Visualisierung gezeigt werden, dass eine Aussage sich teilweise auf die direkt vorhergehende oder eine weiterzurückliegende Aussage bezieht und somit eine Ko-Konstruktion erfolgte, wobei bei der zweiten Situation auch mehrere Argumentationen parallel entwickelt werden konnten. Bei einer weiteren Version der Bezugnahme wird kein Bezug auf eine vorhergehende Aussage genommen und entsprechend mit einer Proposition eine neue Argumentation begonnen. Betreffend Propositionen wurde in der Publikation B aufgeführt, dass im Schnitt in einer Debatte 32 Propositionen getätigt wurden, aber nur 17,4 Konklusionen. Somit wurden Propositionen aufgrund der im Schnitt 84,2 getätigten Ko-Konstruktionen pro Debatte zwar weiterentwickelt, aber endeten nicht zwingend in einer Konklusion. Dazu konnten drei Gründe eruiert werden:

- Eine neue Proposition wurde eingebracht, bevor die vorhergehende Argumentation durch eine Konklusion abgeschlossen wurde.
- Eine Proposition musste aufgrund der Situation zweimal formuliert werden und wurde entsprechend auch zweimal gezählt.
- Argumentationen konnten aufgrund organisatorischer Gründe oder aufgrund eines Einwandes der Moderation nicht beendet werden.

Das Merkmal der Transaktivität wie auch die Tatsache, dass beim mündlichen Argumentieren Argumentationen ko-konstruktiv entwickelt werden, muss Lernenden explizit aufgezeigt werden. Im Unterricht der Politischen Bildung wird die kommunikative Fähigkeit zu argumentieren häufig in diskursiven und entsprechend in mündlichen Lehr-Lern-Settings gefördert (siehe z. B. Gronostay, 2019; Petrik, 2010). Dazu eignen sich handlungsorientierte Unterrichtsmethoden in Form von Politiksimulationen wie Debatten, Rollen- oder Planspielen (Deichmann 2017, 563), bei denen ein Probehandeln möglich ist. Für die Politische Bildung

gilt es nebst solchem Argumentationswissen auch Fachwissen zu vermitteln. Das Argumentations- und Fachwissen kann dabei bspw. in einem vorgelagerten Argumentationstraining oder auch durch eine Reflexion und Verschriftlichung dieses Wissens im Nachgang des Probehandelns behandelt werden (Achour et al., 2017, S. 231; Detjen et al., 2012, S. 86; Gronostay, 2019; Rappenglück, 2017, S. 21–24). Darüber hinaus kann die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung durch die Vermittlung der Fachsprache und der sprachlichen Handlungsmuster wie auch durch das Erleben von Differenz gefördert werden. Diesbezüglich werden konkrete Handlungsanleitungen für Lehrpersonen in Form von methodischen Ansätzen zur Verfügung gestellt. Dazu gehören das Scaffolding, die Methoden-Werkzeuge nach Leisen (z. B. das Erstellen von Wortlisten) oder das Erarbeiten bzw. Zurverfügungstellen von Redemitteln im Allgemeinen und von Musterargumenten und Mustertexten für spezifische Inhalte (Achour et al., 2017; Gibbons, 2015; Oleschko, 2012; Leisen, 2013).

In den Publikationen A–D wurden aufgrund der Ergebnisse Thesen zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht aufgestellt und diskutiert. In Verbindung mit dem Umreissen einer sprachbewussten Politischen Bildung wurden dazu in der Publikation E weitere mögliche Handlungsanleitungen aufgezeigt.

### Teilfrage 2a)

Wie sind Argumentationen in Debatten aufgrund der Struktur zu beurteilen und wie verlaufen sie?

In der Publikation A wurde die Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) angewendet, in der Publikation B erfolgte eine qualitative Inhaltsanalyse, bei der das entsprechend erarbeitete Kategoriensystem für die argumentativen Züge verwendet wurde. Das genaue Vorgehen ist in Kapitel 3.4.1. beschrieben. Es zeigte sich, dass einzelne Aussagen zwischen Sprecher\*innenwechseln mit den vorhandenen Begriffen erfasst und Erkenntnisse zur Struktur gewonnen werden konnten.

In den vorliegenden Debatten entstand eine Argumentation hauptsächlich durch die Interaktion von zwei oder mehr Personen. Ausnahme bildeten Argumentationen in Form von Monologen in sechs von zehn Schlussplädoyers der Klasse der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin und in dreizehn von fünfzehn der Klasse der Informatiker (Publikation D, S. 188). Die Schlussplädoyers wurden allerdings in der Publikation D

untersucht, in der nicht die Struktur, sondern die Komplexität analysiert wurde. Deswegen werden die Erkenntnisse aus dieser Publikation nun in der weiteren Beantwortung der Teilfrage 2a nicht einbezogen.

In der Publikation A (S. 167–170) zeigte sich in beiden Einheiten des Debattenausschnitts, dass die Lernenden vorerst ihre eigenen Positionen argumentativ weiterentwickelten, bevor sie auf die Äusserungen des Gegenübers eingingen. Gegen Ende der zweiten Einheit wurden inhaltlich keine neuen Argumente mehr eingebracht.

Zum Verlauf von Argumentationen konnten in der Publikation A auch durch die Visualisierung folgende drei Arten von Bezügen festgestellt werden:

- «Eine Aussage nimmt auf die unmittelbar vorhergehende Bezug,
- eine Aussage nimmt auf eine vorhergehende Bezug, überspringt dabei aber mindestens die unmittelbar vorhergehende,
- eine Aussage nimmt keinen Bezug auf eine vorhergehende» (Publikation A, S. 170).

In der Publikation B wurden die Resultate der Kodierung der fünf Debatten in Bezug auf die Struktur in der folgenden Tabelle dargestellt.

*Tabelle 8: Übersicht argumentative Züge in absoluten Zahlen und in Prozent jeder Debatte*

Role-play	1	2	3	4	5	total	mean	SD
thematic turns	134	172	262	167	172	907	181.4	42.73
proposition	28 20.9%	37 21.51%	48 19.28%	21 12.57%	26 15.12%	160	32 17.64%	9.53 3.47
co-construction	77 57.46%	65 37.79%	120 45.8%	73 43.71%	86 50%	421	84.2 46.42%	19.14 6.56
consent	5 3.73%	22 12.79%	30 11.45%	22 13.17%	23 13.37%	102	20.4 11.25%	8.26 3.65
denial	16 11.94%	24 13.95%	30 11.45%	41 24.55%	26 15.12%	137	27.4 15.1%	8.19 4.76
conclusion	8 5.97%	24 13.95%	34 12.98%	10 5.99%	11 6.4%	87	17.4 9.59%	10.03 3.61

Quelle: Publikation B, S. 95.

Die Resultate zeigen, dass am meisten der argumentative Zug der Ko-Konstruktion verwendet wurde und zwar zwischen 37,79% und 57,46% in den einzelnen Debatten. Am wenigsten kam der argumentative Zug der Konklusion zur Anwendung. Ebenfalls zeigte sich, dass weniger zustimmende als ablehnende Äusserungen getätigt wurden (Publikation B, S. 95–96).

Ebenfalls wurde ersichtlich, dass es mehr Propositionen als Konklusionen gab. Dazu konnten in den Daten folgende drei mögliche Erklärungen gefunden werden:

- «Durch die Auswertungsmethode wurde definiert, dass jede Aussage einem Begriff zugeordnet und entsprechend gezählt wird. Somit wurden Propositionen, die von den Lernenden wiederholt werden mussten, zweimal gezählt.
- Innerhalb von Argumentationen wurden neue Propositionen eingebracht, sodass die ursprüngliche Proposition nicht mehr weiterentwickelt und dementsprechend nicht abgeschlossen wurde.
- Aufgrund des Settings wurden Argumentationen unterbrochen und nicht weitergeführt, da die Diskutierenden wechselten oder organisatorische bzw. inhaltliche Fragen gestellt wurden.» (Publikation B, S. 97, eigene Übersetzung)

Methodisch konnten sowohl durch die kleinschrittige Analyse in Publikation A wie auch durch die Kodierung in Publikation B Erkenntnisse gewonnen werden. Mit beiden methodischen Vorgehen konnten Argumentationen nachgezeichnet werden. So wurde ersichtlich, dass Propositionen getätigt und durch ko-konstruktive Aussagen weiterentwickelt wurden. Sie endeten teilweise in einer Konklusion.

Diese Teilfrage wurde anhand der Publikationen A und B beantwortet.

### Teilfrage 2b)

Wie sind Argumentationen in Debatten aufgrund der Komplexität zu beurteilen und wie ist deren Komplexität?

Es wurde ein Kategoriensystem in Form eines fünfstufigen Modells zur Komplexität erarbeitet und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Genauere Ausführungen dazu sind in Kapitel 3.4.2. zu finden. In der Publikation B wurden die einzelnen Kategorien jeweils für Aussagen zwischen Sprecher\*innenwechseln verwendet. In Publikation D wurden sie bei ko-konstruktiv entwickelten Argumentationen in Form von Schlussplädoyers angewendet.

Im Rahmen der Publikation B wurden fünf Debatten einer Schulklasse analysiert, wobei eine Aussage zwischen zwei Sprecher\*innenwechseln jeweils als Ganzes kodiert wurde. Es zeigte

sich, dass die Stufen der Komplexität über die fünf Debatten ähnlich verteilt blieben und entsprechend nicht zunahmen. Für diesen Befund sind drei Erklärungen möglich:

- «Das Diskussionssetting entsprach einer kontroversen Diskussion mit zugewiesenen, unterschiedlichen Positionen mit dem Ziel, das Gegenüber zu überzeugen. Dementsprechend war es nicht im Interesse der Lernenden, Gegenargumente in ihre Argumentation zu integrieren, die eigene Haltung zu überdenken oder kooperativ zu handeln (Felton, Garcia-Mila & Gilabert, 2009; Felton, Garcia-Mila, Villaroel & Gilabert, 2015; Gronostay, 2019). Ebenfalls wird in solchen Settings dem Gegenüber möglichst wenig Zeit zum Argumentieren eingeräumt, sodass eine Entwicklung von Argumentationen mit entsprechend höherer Komplexität gehemmt wird (Felton et al., 2015; Gronostay, 2019).
- Die Komplexität der Argumentationen bei Lernenden erhöhte sich, wenn über mehrere Lektionen dasselbe Thema behandelt wurde (Brückmann & Bernholt, 2013, S. 93). Dies war hier nicht der Fall, denn jede Debatte verfolgte eine neue Leitfrage und war entsprechend in eine andere Thematik eingebunden.
- In der Literatur wird weiter erwähnt, dass zur Erhöhung der Komplexität einer Argumentation das Argumentieren explizit unterrichtet werden muss (Osborne, Erduran, & Simon, 2004, S. 1015; Gronostay, 2019, Zohar & Nemet, 2002). Dies wurde in diesem Rahmen nicht gemacht.» (Publikation B, S. 98, eigene Übersetzung)

In der Publikation D wurden die Schlussplädoyers der zuvor erwähnten fünf Debatten wie auch der fünf Debatten der Klasse der Informatiker kodiert. Dabei wurden jeweils die Schlussplädoyers einer Gruppe gesamthaft bewertet, die in der Regel ohne Unterbruch einer anderen Gruppe gehalten, ko-konstruktiv weiterentwickelt und ausdifferenziert wurden. Ein Schlussplädoyer hat dabei die Funktion, nochmals die wichtigsten Argumente aufzuführen, miteinander und in Bezug zur Leitfrage schlüssig zu präsentieren, um die anderen Debattenteilnehmenden zu überzeugen. Das Schlussplädoyer endet in einer Konklusion. Ebenfalls ist es möglich, ein Schlussplädoyer als Ganzes zu halten, ohne von gegnerischen Äusserungen unterbrochen zu werden und auf diese reagieren zu müssen. Im Gegensatz dazu stehen die Argumentationen aus den eigentlichen Debatten, die, wie bereits erwähnt, nicht als Ganzes ausgeführt werden und ebenfalls nicht zwingend in einer Konklusion enden. Die Verteilung der Komplexitätsstufen in den Schlussplädoyers über die fünf Debatten der beiden Klassen war sehr unterschiedlich. Bei der einen Klasse war die Verteilung wie schon bei der Analyse über die gesamten Debatten gleichmässig. Dementsprechend können hier



dieselben drei möglichen Erklärungen wie für die Erkenntnisse aus der Publikation B aufgeführt werden. Bei der anderen Klasse waren die Komplexitätsstufen in der zweiten und dritten Debatte generell tiefer als in der ersten, vierten und fünften. Eine Erklärung dafür könnte ein Lernender sein, der in der zweiten und dritten Debatte jeweils ein Schlussplädoyer auf der Stufe 1 hielt. Er dominierte die Plädoyers, sodass zurückhaltende Lernende, die vielleicht eine höhere Komplexitätsstufe erreicht hätten, nicht teilnehmen konnten (Publikation D, S. 190–191).

Diese Teilfrage wurde anhand der Publikationen B und D beantwortet.

### Teilfrage 2c)

Inwiefern werden Begriffe des Politischen in einer der vorliegenden Debatten verwendet?

In der Publikation C wurden mit der Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik Argumentationen der Anfangssequenz einer Debatte und Schlussplädoyers derselben Debatte rekonstruiert, um die Fachspezifität der Politischen Bildung herauszuarbeiten. Da die Interpretation in einer Gruppe sehr aufwändig ist, werden grundsätzlich nur einzelne Sequenzen in einem Text analysiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die in einer Sequenz «relevanten latenten Sinnstrukturen» (Kleemann et al., 2013, S. 125) im gesamten Text rekonstruierbar sind. Somit hätten die Erkenntnisse aus den beiden Sequenzen auch bei anderen Sequenzen gewonnen werden sollen und gelten somit für den ganzen Text.

In Bezug auf die von den Lernenden verwendeten Begrifflichkeiten zeigte sich, dass diese vor allem in der Anfangssequenz an deren Alltagswelt, insbesondere an die Bereiche Sport und Arbeit, angelehnt waren. Fachbegriffe wurden kaum benutzt. Während der Diskussion wurden politische Begriffe wie *korrupt* verwendet, geklärt und ausdifferenziert. In den Schlussplädoyers wurden Konzepte sichtbar, in denen von den Lernenden bspw. Folgen einer illegitimen Machtausübung oder Entwicklungen hin zu einem instabilen politischen System formuliert wurden.

Durch die Rekonstruktion war es möglich, die verwendeten Begrifflichkeiten der Lernenden wie auch das Vorhandensein möglicher Konzepte der Politischen Bildung zu erkennen und zu analysieren. Diese Erkenntnisse wären bei weiteren Debatten zu überprüfen.

Diese Teilfrage wurde anhand der Publikation C beantwortet.

Nach diesen Ausführungen zu den einzelnen Teilfragen wird die übergeordnete Fragestellung ergänzend zu den bisherigen Ausführungen beantwortet.

### **Beantwortung der übergeordneten Fragestellung**

Wie ist die Fähigkeit zu argumentieren in die Kompetenzmodelle der Politischen Bildung einzuordnen, im Unterricht zu lehren und durch geeignete Lernarrangements zu fördern?

Um die Fähigkeit zu argumentieren in ihrem Kern zu erfassen, wurde in der Publikation A eine Begriffsklärung nach Grundler (2011) beigezogen, die besagt, dass das Argumentieren eine sprachliche, dialogische Handlung ist, bei der Positionen begründet werden, mit dem Ziel, das Gegenüber zu überzeugen. Diese Begriffsklärung wurde dann den Aussagen zur Fähigkeit zu argumentieren aus den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung aus dem deutschsprachigen Raum gegenübergestellt. In den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung wird die Fähigkeit zu argumentieren als eine mündliche, kommunikative Fähigkeit und vielfach als Bestandteil einer politischen Handlungsfähigkeit verstanden. Vor dem Argumentieren wird die eigene Meinung artikuliert. Durch das Beherrschen der Fähigkeit zu argumentieren kann an Aushandlungsprozessen teilgenommen sowie die eigene Meinung vertreten und allenfalls durchgesetzt werden (Detjen et al., 2012; Krammer, 2008; Ziegler et al., 2012). In Publikation E wurde nochmals allgemein auf die Kompetenzmodelle Bezug genommen. Da die Fähigkeit zu argumentieren in diesen als mündliche und handlungsorientierte Fähigkeit aufgefasst wird, wurde im Dissertationsprojekt das mündliche Argumentieren in der Politischen Bildung fokussiert. Dies wurde in Publikation E anhand der generellen Unterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Argumentieren in Bezug auf «Rahmenbedingungen, Produktionsprozesse, Vollständigkeit einer Argumentation und Vorgehensweisen der Gegenstandskonstitution» (Publikation E, S. 68, eigene Übersetzung) begründet.

Für das Lehren im Unterricht konnte im Rahmen der Analyse zur Publikation B festgestellt werden, dass sich die Komplexität der Argumentationen über mehrere Debatten nicht erhöhte. Daraus wurden mögliche Schlüsse in Bezug auf das Unterrichtsetting, die zu behandelnden Themen und das nicht explizite Unterrichten des Argumentierens gezogen (Publikation B, S. 98). In Publikation C wurde zudem die These aufgestellt, dass eine explizite Vermittlung von Fachbegriffen vor der Debatte wie auch eine Reflexion über diese nach der Debatte sinnvoll gewesen wären (Publikation C, S. 195). Theoriebasiert wurde anschliessend in der

Publikation E herausgearbeitet, dass die Fähigkeit zu argumentieren mit methodischen Ansätzen der sprachbewussten Politischen Bildung gefördert werden könnte (Publikation E).

Als geeignete Lernarrangements werden, wie in Teilfrage 1b dargestellt, handlungsorientierte Unterrichtsmethoden wie Debatten oder Planspiele vorgeschlagen, bei welchen ein Probehandeln möglich ist. Dieses sollte in eine explizite Vermittlung und Reflexion von Argumentations- und Fachwissen eingebettet werden (Gronostay, 2019; Petrik, 2010; Rappenglück, 2017, S. 21–24).

### 5.3. Übergeordnete Aspekte des Dissertationsprojekts

Im Folgenden werden übergeordnete Aspekte des Dissertationsprojekts im Hinblick auf das Forschungsdesign, die Durchführungen mit der Datenerhebung sowie die Passung der fünf Publikationen diskutiert.

Da in diesem Dissertationsprojekt drei Qualitätsmerkmale von Argumentationen untersucht wurden, wurde entsprechend auch für jedes Qualitätsmerkmal ein methodischer Ansatz erarbeitet. Zur Erfassung der Struktur wurden die Gesprächsanalyse und die qualitative Inhaltsanalyse, für die Komplexität ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, für das Verwenden von Fachbegriffen die Objektive Hermeneutik. Aufgrund der Datenmenge konnte eine qualitative Auswertung gemäss der Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) und der Objektiven Hermeneutik (z. B. Wernet, 2009) nur für jeweils begrenzte Datenausschnitte vorgenommen werden, da die Autorin das Projekt grundsätzlich allein<sup>8</sup> durchführte. Durch die Anwendung dieser beiden Forschungsmethoden auf weitere Datenausschnitte der videografierten Debatten könnten ergänzende Erkenntnisse gewonnen werden.

Schliesslich wurden alle fünf Debatten der Berufsschulklasse der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin (Publikation B) und die Schlussplädoyers aller zehn Debatten (Publikation D) basierend auf den im Projekt entwickelten Kategoriensystemen zur Erfassung von Struktur und Komplexität kodiert und quantitativ ausgezählt.

Durch die Anwendung verschiedener Forschungsmethoden konnten Resultate von unterschiedlicher Tiefe gewonnen werden. Ebenfalls konnte dargelegt werden, inwiefern sich die Methoden zur Analyse des hier vorliegenden Datenmaterials eignen.

---

<sup>8</sup> Hier ist zu präzisieren, dass in den Publikationen B und D einzelne Ausschnitte von Drittpersonen zweitkodiert wurden. Ebenfalls wurden sämtliche Publikationen vor Einreichung von der Erstbetreuung gegengelesen. Weitere Personen berieten die Autorin bei spezifischen Fragestellungen oder bei einzelnen Publikationen.

Hinsichtlich der Durchführungen der Lektionen und der erfolgten Datenerhebungen ist folgendes hervorzuheben: Das verwendete Unterrichtsmaterial bot auf Basis von neun Grundfunktionen entsprechende Sachthemen und Leitfragen an. Die Leitfragen waren von unterschiedlicher Komplexität und Thematik, sodass die Lernenden jeweils anderes Arbeitswissen benötigten. Dieses musste jeweils im Kontext der einzelnen Debatte neu erarbeitet werden. Die Lehrperson machte jeweils eine kurze Einführung von ungefähr 10 Minuten, was für die vertiefte Auseinandersetzung mit der Problemstellung, dem erforderlichen Wissen und möglichen Perspektiven kaum reichte. Einzelne Fragestellungen waren besonders anspruchsvoll, wie z.B. das zur Grundfunktion *Regierungsfähigkeit* gehörende Sachthema *Legitimität eines Putsches*. Um die Leitfrage «Darf eine demokratisch gewählte Regierung gewaltsam gestürzt werden, wenn sich diese nicht demokratisch verhält?» bearbeiten zu können, braucht es ein Verständnis zu Begriffen wie Demokratie, Regierung, Wahlen oder Putsch. Ebenfalls müssten die Konsequenzen eines Putsches und wer davon profitieren könnte eingeschätzt werden können.

Die Spielanleitung für die Lehrperson beschreibt in Kürze die Ziele und Kompetenzen der Politischen Bildung und im Sinne von fachdidaktischen Anhaltspunkten die Ziele von Rollenspielen sowie das Lernen mit Bildern. Ebenfalls findet sich darin der vorgesehene Ablauf, den die Lehrperson in allen zehn Durchführungen befolgte. In Bezug auf diesen Ablauf waren die Erhebungen vergleichbar, in Bezug auf die beiden Klassen nicht. Denn diese sind als Einzelfälle zu betrachten, da die Voraussetzungen der beiden Klassen unterschiedlich waren. So befand sich die Klasse der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin im zweiten von drei Lehrjahren und hatte bisher im allgemeinbildenden Unterricht keine Politische Bildung. Die Klasse der Informatiker hingegen war im dritten von vier Lehrjahren und es wurde bereits während eines Schuljahrs Politische Bildung gelehrt. Auch wenn bei beiden Lehren nach erfolgreichem Abschluss das eidgenössische Führungszeugnis (EFZ) erlangt wird, so ist die Informatiklehre in der Praxis wie auch schulisch anspruchsvoller. Dabei wird von den Lernenden ein besserer Abschluss auf Sekundarstufe I vor allem in den Bereichen Englisch und Mathematik erwartet (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung/Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung SDBB).

Weiter ist zu bemerken, dass die erhobenen Daten insofern limitiert sind, da sie nur in zwei Berufsschulklassen der beruflichen Grundbildung ohne Berufsmaturität im spezifischen Kontext des allgemeinbildenden Unterrichts aufgezeichnet wurden. Es ist zu überprüfen,

inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse auch auf weitere Berufsschulklassen mit anderen Berufen und Abschlüssen (z.B. mit Berufsmaturität) übertragbar sind.

Als dritter übergeordnete Aspekt ist die Passung der fünf Artikel zu diskutieren. In den Publikationen A–D wurde der theoretische Hintergrund jeweils in einem Kapitel aufgearbeitet. Hierbei fand auch eine Entwicklung über die vier Publikationen hinweg statt, indem in Publikation A eine erste Grundlage geschaffen und diese über alle Publikationen hinweg ausgeweitet wurde.

In der Publikation A wurde der Theorieteil auf Basis von deutschsprachiger Literatur verfasst, erst bei der Publikation B fand eine Ausweitung auf internationale Beiträge statt. Der theoretische Hintergrund in der Publikation A behandelte den Begriff des Argumentierens in der Politischen Bildung wie auch die Unterrichtsmethode der Debatte. In der Publikation B wurden darüber hinaus auch Forschungsansätze diskutiert und in der Diskussion Bezug auf empirische Resultate aus anderen Studien genommen. In den Publikationen C und D wurde vom Begriff der Fähigkeit zu argumentieren ausgegangen, wobei in der Publikation C dann weitere Ausführungen zum Wissensbegriff in der Politischen Bildung getätigt wurden. In der Publikation D wurden hingegen ähnlich wie in Publikation B Forschungsansätze aufgezeigt. Vieles, was in den Publikationen A–D theoretisch dargelegt wurde, wurde in der Publikation E nochmals aufgenommen und vertieft erörtert.

Methodisch wurde in der Publikation A die Analyse der Struktur angegangen und dazu das Begriffsinventar nach Przyborski (2004) angewendet. Dieses Begriffsinventar wurde für die Publikation B stark zusammengefasst. In den Visualisierungen der Publikation A zeigte sich bereits, dass nicht jede Proposition in eine Konklusion mündet. Dies wurde durch die Resultate der Publikation B bestätigt. Weiter wurde in der Publikation B ebenfalls die Komplexität erfasst. Das dazu erarbeitete Kodieraster wurde dann wiederum für die Publikation D verwendet und präzisiert. Jedoch wurden die Kodiereinheiten geändert. Die Resultate in Bezug zur Klasse der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin in den beiden Publikationen waren etwa gleich, obwohl in der Publikation D die gesamte Argumentation in Form eines Schlussplädoyers und nicht nur eine Aussage zwischen zwei Sprecher\*innenwechsel berücksichtigt wurde. Die Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik wurde nur in Publikation C angewendet. Allerdings war dieser Exkurs wichtig, um so auch die adäquate Verwendung von Fachbegriffen untersuchen zu können.

Entsprechend ist ein roter Faden über alle Publikationen hinweg vorhanden. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Empirie im Artikel C ein Exkurs ist. Ebenfalls wird mit dem

Einbringen der sprachsensiblen Politischen Bildung in Publikation E eine neue Thematik eingeführt. Dies geschah als Ergänzung zu den theoriebasierten Kapiteln und Resultaten aus den Publikationen A–D, um so weitere Erkenntnisse in Bezug auf die Förderung der Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht der Politischen Bildung zu gewinnen.

## 5.4. Implikationen

Für die Forschung und für den Unterricht ergeben sich aus dem Dissertationsprojekt verschiedene Implikationen, welche im Folgenden aufgezeigt werden.

### 5.4.1. Implikationen für die Forschung

Im Dissertationsprojekt wurden Forschungsmethoden angewandt, welche bereits in anderen Studien der Politischen Bildung verwendet wurden (siehe z. B. Lötscher & Sperisen, 2016). Im Rahmen dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass mittels der Gesprächsanalyse (Publikation A) und der Objektiven Hermeneutik (Publikation C) auch bei argumentativen Diskursen Erkenntnisse gewonnen werden können. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde zur Untersuchung der Struktur und der Komplexität (Publikationen B und D) angewendet. Die dazu erarbeiteten Kategoriensysteme waren aufgrund der Kodiermanuale verständlich in der Anwendung. Allerdings sind für weitere Forschungsvorhaben Präzisierungen und Anpassungen in den Kodiermanualen notwendig, wie dies auch für die Publikation D der Fall war. Je nach Intervention können auch Änderungen des Kategoriensystems in Betracht gezogen werden. Somit erscheint es sinnvoll, diese Forschungsmethoden auch in zukünftigen Studien zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung zu gebrauchen. Wie sich in diesem Projekt zeigte, ist auch eine Kombination von zwei angewandten Forschungsmethoden sinnvoll. Somit konnten bspw. mit der Anwendung der Gesprächsanalyse detaillierte Einsichten zur Struktur und durch die quantitative Auszählung Erkenntnisse zur Struktur über den gesamten Verlauf gewonnen werden. Ebenfalls wurden die Visualisierungen der gesprächsanalytischen Auswertung in Bezug auf die Anzahl Propositionen im Vergleich zur Anzahl Konklusionen durch die Resultate der quantitativen Auszählung bestätigt.

Um weitere Erkenntnisse über die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung und deren fachspezifische Förderung zu gewinnen, könnten folgende vier Ansätze verfolgt werden:

Zum Ersten wäre dies eine Änderung der Art des mündlichen Probehandelns im Unterricht. Während in diesem Projekt Diskussionen mit zugewiesenen Positionen umgesetzt wurden, bei

denen ein persuasiv-divergentes Argumentieren verlangt wurde, so sollten weitere Studien mit dem Ziel eines explorativ-konvergenten Argumentierens durchgeführt werden, um festzustellen, wie die Qualität der Argumentationen dabei zu bewerten ist und sich die Fähigkeit zu argumentieren entwickelt (siehe z. B. Felton et al., 2015<sup>9</sup>).

Ein möglicher zweiter Untersuchungsgegenstand ist die explizite Vermittlung von Argumentations- und Fachwissen vor einem Probehandeln sowie die Reflexion darüber im Nachgang (siehe für die Politische Bildung z. B. Gronostay, 2019; Achour et al., 2017).

Drittens sollte die Intensität der Intervention reflektiert werden. Interessant wäre es beispielsweise zu erkunden, wie die Resultate in Bezug auf die hier im Projekt untersuchten Qualitätsmerkmale wären, wenn über mehrere Unterrichtseinheiten dasselbe Thema bearbeitet und dann in diskursiven Auseinandersetzungen vertieft wird (siehe z. B. für den Chemie- und Physikunterricht Brückmann & Bernholt, 2013).

Als Viertes wäre zu untersuchen, inwiefern die methodischen Ansätze der sprachbewussten Politischen Bildung die Qualität von Argumentationen bzw. die Fähigkeit zu argumentieren z. B. im Hinblick auf die Fachsprache oder die Komplexität verbessern (siehe z. B. den Unterrichtsvorschlag für die Politische Bildung von Achour et al., 2017).

Bei allen vier Ansätzen wären Untersuchungen über einen Zeitraum eines Schuljahres wie in diesem Projekt möglich. Weiter wäre ein Forschungsansatz analog zu dem von Zohar und Nemet (2002) aus den Didaktiken der Naturwissenschaften oder von Gronostay (2019, S. 137–154) aus der Politischen Bildung denkbar. Dabei wurde jeweils ein Argumentationstraining mit einer Experimentalgruppe durchgeführt. Dessen Wirkung konnte aufgezeigt werden, indem die Resultate aus Daten eines argumentativen Settings der Experimental- wie auch einer Kontrollgruppe verglichen wurden.

#### **5.4.2. Implikationen für den Unterricht**

In den Publikationen des Dissertationsprojekts wurden nicht nur Daten analysiert und die daraus folgenden Resultate in Bezug auf die Qualität von Argumentationen aufgezeigt, sondern auch Möglichkeiten zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht diskutiert. Dabei zeigte sich bspw., dass ein reines Probehandeln über mehrere Unterrichtseinheiten nicht zu einer Steigerung der Komplexität der Argumentationen beiträgt (Publikation B), allerdings konnte die Verwendung von Begrifflichkeiten im Verlauf eines

---

<sup>9</sup> In dieser Studie wurden die Lernenden einem Diskussionssetting zugeteilt, indem entweder das Gegenüber vom eigenen Standpunkt überzeugt oder andererseits ein Konsens bei divergierenden Meinungen erzielt werden sollte. Zu diskutieren waren Dilemmata aus dem Themenbereich Klimawandel und erneuerbare Energien (Felton et al., 2015, S. 376).

Probearbeiten, in diesem Projekt in Form einer Debatte, geschärft werden (Publikation C). In der Publikation E wurden dann die Ansätze der sprachbewussten Politischen Bildung als mögliche Unterrichtsmethoden zur Förderung der Fähigkeit zu argumentieren literaturbasiert diskutiert.

Es ist davon auszugehen, dass für den Unterricht nebst dem Probearbeiten eine explizite Vermittlung von Fachwissen und den dazugehörigen Fachbegriffen notwendig ist. In den hier durchgeführten Debatten führte die Lehrperson die Thematik auf Basis einer Fotografie ein, indem sie mit der Klasse besprach, was auf der Fotografie zu sehen ist. Danach ergänzte sie das Besprochene mit Hintergrundwissen im Sinne von Arbeitswissen (siehe Kapitel 2.1.). Somit wurde hauptsächlich das Vorwissen der Lernenden aktiviert. Es fand weder eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik statt noch wurden mit den Lernenden gezielt Argumente erarbeitet oder Konzepte und Fachbegriffe erschlossen. Für zukünftige ähnliche Unterrichtssettings ist das umfassende Vermitteln des benötigten Arbeitswissens sowie das Erarbeiten von zentralen Fachbegriffen vor dem Probearbeiten empfehlenswert. Dabei sind das Vorwissen und die Präkonzepte der Lernenden zu berücksichtigen (Sander, 2009, S. 57). Die Debatte an sich dient dann der Vertiefung der Inhalte und der Verknüpfung von bestehendem und neuem Wissen.

Dasselbe gilt für das Argumentationswissen. Dazu gehören auch sprachliche Hilfen wie Musterargumentationen oder Satzanfänge (siehe z. B. Achour et al., 2017; Gibbons, 2015). Sie sollten im Unterricht eingeführt und den Lernenden vor dem Probearbeiten zu Verfügung gestellt werden. Weiter können fremde Argumentationen im Klassenverband oder in Gruppen bestehend aus mehreren Lernenden analysiert werden. Dazu könnten auch die in diesem Dissertationsprojekt erarbeiteten und verwendeten Kategoriensysteme zur Struktur wie auch zur Komplexität genutzt werden (siehe z. B. Gronostay, 2019; Publikation D). Im Nachgang eines Probearbeitens können getätigte Argumentationen, Fachbegriffe und -konzepte aus den Debatten analysiert und besprochen werden.

Sowohl für die Erarbeitung des Fach- als auch des Argumentationswissens kann auf die methodischen Ansätze der sprachbewussten Politischen Bildung zurückgegriffen werden (Publikation E). Dazu gehören bspw. das Erarbeiten eines Glossars oder im Sinne des Scaffoldings das Bereitstellen von Satzanfängen oder Argumenten.

Für das Probearbeiten selbst sind entsprechende Settings zu wählen, in welchen die verschiedenen Ausprägungen des Argumentationszwecks vom persuasiv-divergenten bis hin zum explorativ-konvergenten Argumentieren berücksichtigt werden (Kreuz, 2021, S. 22–24). Denn die Settings haben einen Einfluss auf die Art, wie Lernende argumentieren, und dürften



somit auch Förderansätze der Fähigkeit zu argumentieren tangieren (siehe z. B. Felton et al., 2015; Publikation B).

Weiter ist das Debattenthema von der Lehrperson bewusst auszuwählen. Dieses sollte für Lernende zugänglich sein, indem bspw. bereits Aspekte des Themas im Unterricht behandelt wurden, und an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. Es erscheint sinnvoll, wenn die Thematik in die Schuljahresplanung gut eingebettet ist und somit auch in anderen Unterrichtsblöcken aufgegriffen und mit weiteren Lerninhalten verknüpft werden kann. Eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Erkenntnisse aus diesem Projekt wäre wünschenswert. Dies könnte niederschwellig geschehen, indem die Spielanleitung für Lehrpersonen im Spiel «ja – nein – vielleicht?» (Zentrum für Demokratie Aarau et al., 2014–2015) durch diese Erkenntnisse erweitert wird und z.B. ein Rollenspiel mit spezifischem Unterrichtsmaterial sowohl zur Erarbeitung von Fach- als auch von Argumentationswissen ergänzt wird.

## 5.5. Fazit

Theoriebasiert konnte im Rahmen des Dissertationsprojekts die Begrifflichkeit der Fähigkeit zu argumentieren für die Politische Bildung geklärt und die Notwendigkeit zu deren Förderung mit dem Ziel der Politischen Bildung, Lernende für die Teilnahme an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu ermächtigen, begründet werden. Ausgehend von dieser Grundlage wurde ein Forschungsdesign entwickelt, um die Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht der Politischen Bildung erfassen und bewerten zu können. Dabei konnten Erkenntnisse zur Qualität von Argumentationen in einer Diskussion mit zugewiesenen Positionen, aber auch im Hinblick auf die angewandten Forschungsmethoden und auf Förderungsmöglichkeiten der Fähigkeit zu argumentieren im Unterricht der Politischen Bildung gewonnen werden.

Das Forschungsdesign liess eine weitestgehend unvoreingenommene und ergebnisoffene Datenauswertung zu. Die Daten wurden mit den Methoden der Gesprächsanalyse, der qualitativen Inhaltsanalyse und der Objektiven Hermeneutik untersucht. Für die qualitative Inhaltsanalyse wurden Kategoriensysteme zur Struktur und zur Komplexität entwickelt. Es zeigte sich, dass die gewählten Forschungsmethoden für die betreffenden Datenausschnitte durchführbar und erkenntnisbringend waren.

Anhand der Implikationen für die Forschung wurde weiterer Untersuchungsbedarf aufgezeigt. Aus den Implikationen für den Unterricht ergeben sich konkrete Handlungsanleitungen zur

Förderung der Fähigkeit zu argumentieren im allgemeinbildenden Unterricht an der Berufsschule.

Mit den angewandten Forschungsmethoden wurde eine Grundlage für weitere Studien geschaffen. Diese sollten das Ziel haben, einerseits den Begriff der Fähigkeit zu argumentieren für die Politische Bildung weiter auszudifferenzieren, zusätzliche Qualitätsmerkmale zu erfassen und Methoden zu deren Beurteilung zu erarbeiten. Andererseits soll das Verständnis erweitert werden, wie die Fähigkeit bei Lernenden gefördert werden kann. Daraus lassen sich wiederum konkrete Handlungsanleitungen für den Unterricht ableiten.

## 6. Literaturverzeichnis

- Achour, S., Jordan, A. & Sieberkrob, M. (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprache – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 103–126). Waxmann.
- Arendt, B. (2019). *Argumentieren mit Peers. Erwerbsverläufe und -muster bei Kindergartenkindern*. Stauffenburg.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung*. Eine Streitschrift. Wochenschau.
- Bachmann, D., Bissig, S., Blaesi, N., Brändle, L., Riha, D. & Würzler, S. (2015). *methodestark. Ideensammlung für vielfältige Aus- und Weiterbildung*. Rex.
- Becker-Mrotzek, M. (2009). Mündliche Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 66–83). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bernholt, S., Parchmann, I. & Commons, M.L. (2009). Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 219–245.
- Brückmann, M. & Bernholt, S. (2013): Videobasierte Erfassung der Komplexitätsentwicklung im Chemie- und Physikunterricht. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 79–96). Waxmann.
- Budke, A. & Meyer, M. (2015): Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 9–28). Waxmann.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2006). *Berufliche Grundbildung. Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht*. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Busch, M. (2018). Auf dem Weg zu einer demokratischen Schulkultur. *mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur*, 1, 5–8.
- Commons, M.L., Trudeau, E.J., Stein, S.A., Richards, F.A. & Krause, S.R. (1998). Hierarchical Complexity of Tasks Shows the Existence of Developmental Stages. *Developmental Review*, 18, 237–278.

- Deichmann, C. (2017). Rollenspiel. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung*. Band 2 (S. 561–568). Schneider Hohengehren.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK).
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS.
- Discuss it (o.D.): *Für Schulen*. <https://www.discussit.ch/angebot/fuer-schulen/>
- Etharion GmbH (o.D.). *politik-macht-gesetz. Das Planspiel zum Schweizer Gesetzgebungsprozess*. <http://www.politik-macht-gesetz.ch/index.html>
- Felton, M., Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2009). Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Logic*, 29(4), 417–446.
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C. & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 372–386.
- Fuchs, J. & Caduff, C. (2017) (Hrsg.). *Aspekte der Allgemeinbildung*. Grundlagenbuch. Orell Füssli.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Wochenschau.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. Auflage). Heinemann.
- Goll, T. (2012). Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In G. Weißeno & Buchstein, H. (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 193–209). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gronostay, D. (2014). Starke und schwache Argumente – Eine Trainingseinheit für den kontroversen Politikunterricht. In S., Manzel (Hrsg.), *Politisch mündig werden. Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* (S. 79–92). Budrich.
- Gronostay, D. (2017). Argumentationsanalyse à la Toulmin. Zu methodischen Problemen bei der Analyse diskursiver Argumentation. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 149–159). Springer VS.

- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Springer VS.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Stauffenburg.
- Hedinger, F. (2024). *Menschenrechte in der Politischen Bildung. Fachliche Umsetzung des Lerngegenstandes «Menschenrechte»: Analyse von Unterrichtsstunden auf der Sekundarstufe I*. Universität Zürich.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Heller, V. (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 303–346). De Gruyter.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratische Handlungskompetenz. «Standards für Mündigkeit»*. Vortrag: Symposium – Förderprogramm Demokratisch Handeln. Stuttgart.
- Kauertz, A., Fischer, H. E., Mayers, J., Sumfleth, E. & Walpuski, M. (2010). Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 135–153.
- Kessler, E. et al. (2017). *Aspekte der Allgemeinbildung. Übungsbuch*. Orell Füssli.
- Kleemann, F., Krähne, U., Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Springer VS.
- Koller, D. (2017). *Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz* (Dissertation). Institut für Politikwissenschaft. Universität Bern.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung* Bd. 29 (S. 5–14.). Studienverlag,
- Kreuz, J. (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule*. Stauffenburg.
- Kriesi, H. & Müller, L. (2013). *Herausforderung Demokratie*. Lars Müller Publishers.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa.

- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. Auflage). Studienverlag.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.
- Kuhn, H.-W. & Gloe, M. (2014). Die Pro-Contra-Debatte. In S. Frech, H.-W. Kuhn & P. Massing (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden. Makromethoden* (S. 145–162). Wochenschau.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil*. Ernst Klett Sprachen.
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 43, 332–360.
- Lötscher, A. & Sperisen, V. (2016). “Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten- Grenzen* (S. 83–104). Beltz.
- Luginbühl, M. & Müller-Feldmeth, D. (2022). Oral Argumentation Skills between Process and Product. *Languages*, 7 (2), 139.
- Manzel, S. (2017). Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale einer politikdidaktischen Theorie? In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 31–43). Springer VS.
- Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 59–86). Springer VS.
- Merkel, W. (2013). Herrschaft des Volkes. Was ist Demokratie? In H. Kriesi, H. & L. Müller (Hrsg.), *Herausforderung Demokratie* (S. 100–151). Lars Müller Publishers.
- Morek, M. (2017). Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion* (S. 65–90). hep.
- Mouritsen, P. & Jaeger, A. (2018). *Designing Civic Education for Diverse Societies: Models, tradeoffs, and outcomes*. Brussels: Migration Policy Institute Europe.
- Mundwiler, V., Kreuz, J., Hauser, S., Eriksson, B. & Luginbühl, M. (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische

- Befunde im Vergleich. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion* (S. 91–123). hep.
- Oleschko, S. (2012). Mit Texten politische handeln. *Praxis Politik*, 2012(2), 50–55.
- Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal in Research in Science Teaching*, 41(10), 994–1020.
- Petrik, A. (2010). Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the „Constitutional Debates“ of Two „Found-a-Village“ Projects with 8<sup>th</sup> Graders. *Journal of Social Science Education*, 9(3), 52–67.
- Petrik, A. (2021). Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 189–220). Wochenschau.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer Fachmedien.
- Quasthoff, U., Heller, V. & Morek, M. (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 13–34). De Gruyter.
- Rapanta, C.; Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483–520.
- Rappenglück, S. (2017). Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 17–34). Wochenschau.
- Richter, D. (2012). Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 178–192). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sander, W. (2009). Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung* Bd. 31 (S. 5–12). Forum Politische Bildung.
- Schuitema, J., van Boxtel, C., Veugelers, W. & ten Dam, Geert (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, 2011(26), 85–197.

- Schröder, H. (2018). Performanzuntersuchung zur politischen Urteilskompetenz von Schüler\*innen. In: C., Deichmann & M., Partetzke (Hrsg.), *Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik* (S. 27–47). Springer VS.
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung/Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung SDBB (2024). *Übersicht – Berufe*.  
<https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1470>
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Spiegel, C. (2011). Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In U. Behrens, & B. Eriksson (Hrsg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 35–54). hep.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2012). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2019). *Thesen der Expertengruppe zur Politischen Bildung auf Sekundarstufe II*. SBFI.
- Thormann, S. (2012). *Politische Konflikte im Unterricht. Empirische Rekonstruktionen zu Unterrichtsarrangements am Gymnasium*. Springer VS.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument* (Updated Edition). University Press.
- Uhlenwinkel, A. (2015). Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 46–61). Waxmann.
- Uhr, K., Aerni, C., Roten, B. & Scheidegger, B. (2020a). *Gesellschaft. Lehrmittel für den Lernbereich «Gesellschaft» im ABU*. hep.
- Uhr, K., Schneider, P., Meier, B., Aerni, C., Roten, B. & Scheidegger, B. (2020b). *Gesellschaft. Arbeitsheft*. hep.
- University of Zurich & ZDA Zentrum für Demokratie Aarau (2011-2020): *Democracybarometer*. <https://democracybarometer.org>
- Veith, H. (2008). Politik-Lernen, Demokratie-Lernen und Globales Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(3), 4–7.



- Vorholzer, A. & von Aufschnaiter, C. (2020). Dimensionen und Ausprägungen fachinhaltlicher Kompetenz in den Naturwissenschaften – ein Systematisierungsversuch. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26, 1-8.
- Waldis, M. & Ziegler, B. (2019). Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie in der Schweiz. In N. Braun Binder, L.P. Feld, P.M. Huber, K. Poier & F. Wittreck (Hrsg.), *Jahrbuch für direkte Demokratie 2018* (S. 42–66). Nomos.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Young Enterprise Switzerland (2023). *Jugend debattiert*.  
<https://yes.swiss/programme/jugend-debattiert>
- Zentrum für Demokratie Aarau, nccr democracy & xeophin.net/worlds (2014–2015). *Ja – nein – vielleicht? Demokratie bewegt*. <http://ja-nein.politischebildung.ch/welcome>
- Zentrum für empirische Lehr-/Lernforschung (o.D.). *Projekte mit Lernenden in den Sekundarstufen I und II*. <https://www.uni-kassel.de/forschung/zell/lehr-und-lernforschung/alte-projektseiten/abgeschlossene-projekte/esnas-evaluation-der-standards-in-den-naturwissenschaften-fuer-die-sekundarstufe-i>
- Ziegler B. (2020). Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – *éducations à* als Themen in der Politischen Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 46–63.
- Ziegler, B., Schneider, C., Sperisen, V., Zamora, P. & Kübler, R. (2012). *Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau/Bildungsraum Nordwestschweiz*. Politische Bildung und Geschichtsdidaktik. PH FHNW.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35–62.

## 7. Anhang

### 7.1. Kodiermanual Begriffsinventar

Turn:

Eine Aussage pro Teilnehmenden (bis nächster Teilnehmende etwas sagt)

Beispiel (Rollenspiel (R) 3):

☒ (0:26:32.9) Dominik: Das sage ich ja. Wenn jemand keine Lust hat, etwas zu machen, dann macht er es nicht richtig.

Die Aussage kann auch durch anderen Teilnehmenden unterbrochen werden, dementsprechend streckt sich die Zuordnung über zwei Aussagen hin.

Beispiel (R5):

(0:07:53.7) Christian: Ja, in einem anderen Land gibt es auch andere Löhne und da ist die Versicherung ja auch entsprechend

(0:07:57.6) Husili: Wir sind hier in der Schweiz.

(0:07:58.9) Christian: billiger. Ja, aber wieso bekommt dann jemand 3000 Lohn.

Die Aussage muss geteilt werden, da die einzelnen Teile zu verschiedenen Begriffen zuzuordnen sind.

Beispiel (R2, R3):

- ☒ (0:19:19.7) LP: Ok, man merkt hier gewisse Vorurteile, an dieser Ecke (zeigt auf Husili). Wir haben neue Gäste in der Runde. Möchten Sie darauf gleich etwas entgegenen?  
Bemerkung:  
Ko-Konstruktion: „Ok, man merkt hier gewisse Vorurteile, an dieser Ecke (zeigt auf Husili).“  
Direktive: „Wir haben neue Gäste in der Runde. Möchten Sie darauf gleich etwas entgegenen?“
- ☒ (0:14:57.5) Onur: Ja dann können sie ja. Es gibt nicht nur eine Lösung mit Geld. Man kann auch etwas anderes machen.  
Bemerkung:  
Zustimmung: „Ja dann können sie ja.“  
Proposition: „Es gibt nicht nur eine Lösung mit Geld. Man kann auch etwas anderes machen.“

Die Aussage muss wiederholt werden, da z.B. nicht alle zuhören. Entsprechend sind beide Aussagen dem gleichen Begriff zuzuordnen.

Beispiel (R3):

☒ (0:11:03.7) Aleks: Wenn man in der Schweiz ist, soll man sich auch darüber informieren, was alles abläuft.

☒ (0:11:07.5) Onur: Komm nach vorne Mann. Er ist wie eine Frau.

☒ (0:11:10.3) LP: Haben Sie das Argument mitbekommen?

☒ (0:11:12.1) Husili: Nein, kannst du es nochmals wiederholen?

☒ (0:11:13.9) LP: Dann können Sie es nochmals wiederholen.

☒ (0:11:15.0) Aleks: Wenn man in der Schweiz wohnt, soll man sich darüber informieren, was alles abläuft.

(Bemerkung: erste und letzte Aussage sind beides Propositionen, 11:07: off, die anderen sind Direktiven)

## Begriffsinventar:

### Off (nach Gronostay)

Gehört nicht zur eigentlichen Diskussion wie z.B.

- Gespräche im Publikum,
- Persönliches,
- Klärungen zum Rollenspiel.
- Kommentare zu dem, was man macht/machen will, im Rollenspiel (z.B. Ich möchte einwechseln).
- Aussagen, auf eine Rolle oder eine Person bezogen ohne eigentlichen Inhalt.
- Inhaltliche Klärungen von ausserhalb (bspw. durch LP, Fragen von Schülern)

Beispiele (R1, R2, R5):

- ☒ (0:03:05.4) LP: Sie dürfen, wenn sie es nicht verstehen, auch nachfragen.  
(Bemerkung: Ist hier nicht eine Direktive, sondern „off“, weil die LP ausserhalb des Kreises ist und jemandem auch ausserhalb des Kreises etwas sagt)
- ☒ (0:22:28.7) Benedikt (aus Publikum): Und Sex hast du jetzt ja schon.
- ☒ (0:01:39.4) Onur (zur LP): Sind sie heute einmal gegen uns?  
☒ (0:01:40.7) LP: Ich bin der Moderator, ja. Ich habe mich gar nicht vorgestellt.  
(Bemerkung: Klärung zur Rolle und nicht thematisch)
- (aus Publikum), Husili: Wollen wir wechseln? Wir verlieren Punkte.  
☒ (0:09:32.2) LP: Es ist keine Punktejagd.
- ☒ (0:21:06.2) LP: Bleiben Sie in der Standardsprache.
- ☒ (0:11:49.4) Aus Publikum: Hey Martin (Pascal S.), bleib da, du bist einer der besten.  
(Bemerkung: ist Aussage auf eine Rolle/Person ohne eigentlichen Inhalt)
- (0:12:49.1) Christian: Die Versicherung hat auch nichts dafür können. Aber was hat die Geschichte überhaupt mit dem Thema zu tun? Sie ist 15, hast du gesagt. Wieso ist sie vom Arbeitgeber versichert? (Bemerkung: off ab: Aber was hat ....; inhaltliche Klärung)
- Bemerkung: off ab: Aber was hat ....; inhaltliche Klärung)

### Direktive (nach Sperisen/Lötscher)

Instruktionen, Überleitungen oder Aufforderungen (klassische Moderationen):

- Generieren keinen eigenen Inhalt
- Sie können Inhalte einfordern (z.B. durch W-Wörter)
- Wird vielfach von der Moderation getätigt

Beispiele (R2):

- ☒ (0:22:52.9) LP: ..... Bleiben Sie in der Rolle drin, bitte. Das wäre wichtig. Ich möchte gerne in die Schlussrunde gehen. Und da, vielleicht das Wort zuerst an Sie beide (an Unschlüssige zugewandt) richten, Sie waren ja die Unentschlossenen. Hat sie eine Seite mehr überzeugt als eine andere  
☒ (0:23:09.4) Luigi: Eine Seite  
☒ (0:23:12.0) Dominik: Seine Argumente (zeigt auf Husili) haben mich überzeugt.  
(Bemerkung: „Bleiben Sie in der Rolle drin, bitte. Das wäre wichtig.“ Ist off (keine Direktive))

## Proposition (nach Przyborski)

### Einführung in oder Initiierung einer neuen Thematik

#### Beispiele (R3):

- ✘ (0:09:16.5) Aleks: Wir wollen ja Demokratie in der Schweiz. Und wenn wir das wollen, dann muss man halt schauen, dass abgestimmt wird.
- ✘ (0:09:43.6) LP: Sie werden aber in einem Staat ja noch für ganz andere Sachen gezwungen. Sie müssen in die Schule, sie müssen Steuern bezahlen, sie brauchen eine Krankenkasse. Das sind alles Zwangsmassnahmen.
- ✘ (0:11:03.7) Aleks: Wenn man in der Schweiz ist, soll man sich auch darüber informieren, was alles abläuft.

## Ko-Konstruktion (nach Gronostay)

Die Proposition wird inhaltlich weiterentwickelt. Es können Inhalte ergänzt oder geklärt werden. Es findet keine implizite oder explizite Zustimmung oder Ablehnung statt.

#### Beispiele (R5):

(0:02:16.4) Christian: Kein Geld gegeben wird nachher, wenn ein Unfall passiert ist und man dann auf der Strasse landet.

(0:02:24.0) Benjamin: Ich denke nicht, dass jemand sowenig Geld hat und direkt auf der Strasse landet.

(0:02:27.1) Christian: Stell dir vor, du hast eine kleine Wohnung, lebst alleine und dann hast du einen kleinen Lohn. Und dann hast du den kleinen Lohn auch nicht mehr. Und dann hast du kein Geld auf der Seite.

(0:02:40.0) Benjamin: Also so klein kann der Lohn ja nicht sein, dass man nicht mal mehr das bezahlen kann.

(Bemerkung: 2:16: Proposition, 2:24 und 2:27: Ko-Konstruktion, 2:40: Konklusion)

Ko-Konstruktion inhaltslos: verschiedene Gründe, warum inhaltslos:

wird unterbrochen

versteht es nicht

evtl. Provokation

Diese Aussagen sind aber alle relevant, da sie die Ko-Konstruktion/das Gespräch weitertragen (es gibt keinen Unterbruch)

## Ko-Konstruktion: Zustimmung (nach Przyborski)

Argumenten/Meinungen werden zugestimmt.

#### Beispiele (R4):

- ✘ (0:08:35.6) Philipp: Ja, aber wir brauchen 40.  
(Bemerkung: Ja = Zustimmung, aber wir brauchen 40 = Ko-Konstruktion)
- ✘ (0:08:51.2) Pascal M.: Genau.
- ✘ (0:12:39.9) Benedikt: Ja.

## Ko-Konstruktion: Ablehnung (nach Przyborski), bzw. Widerspruch Argumente/Meinungen werden

- verneint
- widersprochen
- abgelehnt

### Beispiele (R3):

- ☒ (0:05:11.7) Onur: Nein.
- ☒ (0:05:41.9) Onur: nein, dann würde ich schon falsche Sachen ankreuzen, aber ohne lesen und nichts, einfach ankreuzen.
- ☒ (0:07:07.3) Aleks: Das ist die gleiche Minderheit wie beim Hitler oder so, das ist auch eine Minderheit gewesen, das ist Diktatur und das geht nicht.
- ☒ (0:09:32.1) Onur: Sicher nicht. Man darf niemand zwingen.

## Konklusion (nach Przyborski)

Beenden des Themas. Die ursprüngliche Proposition oder ein daraus abgeleitetes Thema wird beantwortet bzw. abgeschlossen. (Nicht jede Teildiskussion endet mit einer Konklusion.)

### Beispiele (R3):

☒ (0:07:54.6) Onur: Ja, wegen dem Stimmlokal. Wenn ich zum Beispiel in St. Gallen wohnen würde und das Stimmlokal in Graubünden wäre. Nein, Schaffhausen wäre das. Einfach weit weg. Nein, würde ich in Genf wohnen, und das wäre in Schaffhausen.

☒ (0:08:15.3) LP: Gut, sie können immer dort abstimmen, wo sie auch wohnen. Das ist so gemacht in diesem Land.

☒ (0:08:19.1) Onur: Ja?

☒ (0:08:19.2) LP: Sie müssen nie an eine Abstimmung gehen, wo Sie nicht wohnen.

(Bemerkung: 7:54 Proposition, 8:15 und 8:19 Ko-Konstruktion, 8:19 Konklusion)

☒ (0:13:20.1) Onur: Und wer sagt, dass er nicht fünf Minuten verschwenden will?

☒ (0:13:25.5) Aleks: Es ist sicher keine Verschwendung.

☒ (0:13:27.4) Onur: Es ist Verschwendung, wenn es mich nicht interessiert.

☒ (0:13:31.3) Aleks: Du verschwendest zuerst deine Zeit, wenn du in der Schule sitzt und nichts machst. Das ist auch Verschwendung. Dann kannst du gleich zu Hause bleiben.

(Bemerkung: 13:20 Proposition, 13:25 und 13:27 Ko-Konstruktion, 13:31: Konklusion)

## 7.2. Kodiermanual Komplexität

Turn:

Eine Aussage pro Teilnehmenden (bis nächster Teilnehmende etwas sagt)

Beispiel (Rollenspiel (R) 3):

☒ (0:26:32.9) Dominik: Das sage ich ja. Wenn jemand keine Lust hat, etwas zu machen, dann macht er es nicht richtig.

Die Aussage kann auch durch anderen Teilnehmenden unterbrochen werden, dementsprechend streckt sich die Zuordnung über zwei Aussagen hin.

Beispiel (R5):

(0:07:53.7) Christian: Ja, in einem anderen Land gibt es auch andere Löhne und da ist die Versicherung ja auch entsprechend

(0:07:57.6) Husili: Wir sind hier in der Schweiz.

(0:07:58.9) Christian: billiger. Ja, aber wieso bekommt dann jemand 3000 Lohn.

Nicht zu bewertende Turns:

Off, Direktiven und diverse (sind in den Transkripten als solche markiert) werden nicht nach Komplexität eingeteilt, da sie nicht zur Entwicklung von Argumentationen gehören, sondern entweder ausserhalb der ganzen Diskussion sind (off) oder die einzelnen Argumentationen verknüpfen (Direktiven), ohne einen eigenen Inhalt zu generieren oder einzufordern.

Level 1

Positionierung, ohne dass ein Inhalt generiert oder weiterentwickelt wird.

Beispiele (R3):

- ☒ (0:26:52.7) (aus Publikum) Onur: Genau.
- ☒ (0:29:14.8) Dominik: Nein.
- ☒ (0:29:56.8) LP: Ja.
- ☒ (0:34:00.4) Benjamin: Ja.

Eine Aufforderung zu einem konkreten Inhalt (nicht zu verwechseln mit Direktive)

Beispiel (R3, R1, R2):

- ☒ (0:32:35.7) LP: Können Sie das in einer Zahl, wir sind in einer Politiksendung, formulieren. Ab wie viel Prozent sagen Sie
- ☒ (0:05:25.7) Saabares: Aber wie wollt ihr die Regierung stürzen?
- ☒ (0:19:52.3) Pascal S.: Findest du, die machen das nicht? (R2)

Unfertige Sätze, die später nicht weitergeführt werden (Wenn der Sprecher unterbrochen wird und nachher weiterspricht, gilt eine Zuordnung über beide Aussagen hinweg):

Beispiel (R4, 6:30):

- ☒ (0:06:30.0) Pascal M.: Ja, aber andererseits wird man einfach dazu
- ☒ (0:06:34.0) Philipp: Wieso? Man wird ja nicht gezwungen. Die Frauen kommen. Und wollen ja ins Parlament. Dann ist es ja nicht mehr Zwang, sondern sie wollen es ja.
- ☒ (0:06:47.9) Pascal M.: Ja, wenn man es so sieht. Kampflös einfach irgendwo etwa kampflös zu gewinnen, ist ja auch nicht so super.

(Bemerkung: 6:30 ist Level 1)

## Level 2

Verbalisieren von einem oder mehreren losen Fakten

Beispiele (R1, R2, R5):

- ☒ (0:07:00.9) Philipp: Ja, aber auch aus dem Grund, weil die Regierung korrupt gehandelt hat
- (0:10:06.4) Husili: Wenn du eine Versicherung machst, wieso solltest du für jemanden eine Versicherung zahlen, die dein Haus putzt. Du musst ihr Lohn geben und ihre Versicherung zahlen.
- ☒ (0:01:20.6) Saabarees: Dann hält sich das im Gleichgewicht. (R2)

wenn trotz Konnektoren keine Aussage entsteht (R2):

- ☒ (0:02:47.9) Saabarees: Ja, wenn er hier geboren ist, dann egal.

Reproduktion von mehreren Argumenten ohne Zusammenhang (z.B. Moderation, die zusammenfasst) (R2):

- ☒ (0:01:23.1) LP: Also die Vorwürfe kommen gleich an Ihre Seite. Wir haben hier gehört, dass es ihr gutes Recht ist, da sie eh schon diskriminiert werden. Also soll man bei der Polizeiarbeit aufhören und auch gleich der Vorwurf, sind denn alle Polizisten halt Rassisten in diesem Land. Das würde sich ja dann verbessern.

## Level 3

2 oder mehr Fakten sind einfach verknüpft.

Als chronologische Abfolge:

Beispiele (R1, R4):

- ☒ (0:00:23.7) Benedikt: Da die Regierung nicht in der Lage ist, ihre Arbeit fair und sauber auszuführen, dann sollte man die Regierung aussortieren dürfen bzw. stürzen und neue Regierungsbeamte einsetzen.
- ☒ (0:07:57.9) Pascal M.: Aber wenn jetzt die Frauen genug Einsatz zeigen, dann werden die Männer darauf aufmerksam und dann ändert sich das von alleine. Dann braucht man es gar nicht.

## Einfache Konnektoren: explizit (wenn ... dann; weil; darum...)

### Beispiele (R4):

- ✘ (0:07:53.1) Philipp: Anscheinend nicht, darum braucht es ja diese Quote. (Bemerkung: „anscheinend nicht“ fasst den vorhergehenden Satz („weil es von früher ist und das ändert sich mit der Zeit“) zusammen)
- ✘ (0:08:13.2) Philipp: Ja. Die Quote kann man später wieder abschaffen, sobald es sich eingependelt hat.
- ✘ (0:08:31.0) Pascal M.: Wenn du sagst, 90% der Männer, dann haben es ja 10% der Frauen schon geschafft.
- ✘ (0:21:14.2) Husili: Du würdest ja die Gesetze kennen. Wenn du fünfzig  
✘ (0:21:16.6) Saabarees: Aber ich mache die Polizeischule, dann kenne ich das Gesetz auch.  
✘ (0:21:18.7) Husili: fahren musst, dann fährt man fünfzig.  
(Beispiel über zwei Aussagen, welche zusammen als 3 gewertet werden: bei 21.18 macht Husili einfach den Satz fertig, den er vorher angefangen hat)
- 

### Implizit

✘ (0:01:52.8) Husili: Unser Hauptargument sind Gesetze, die Politiker und Politikerinnen gemacht haben. Die hiesigen Gesetze sagen einfach, wer Polizistin, Polizist werden will, muss einfach den Schweizer Pass haben.

## Level 4

Eine tiefere Verbindung von zwei oder mehr Fakten, z.B. eine Erklärung zu einer Verbindung von Level 3.

### Beispiele (R1, R2, R3):

- ✘ (0:07:55.9) Pascal S.: Das sagt man ja immer. Immer, wenn jemand gewählt wird, sagt man, er muss etwas ändern. Weil in der Schweiz ist man eigentlich nie zufrieden. Da muss man sich halt ein bisschen anpassen, finde ich.
- ✘ (0:23:56.4) Pascal M.: Und was machen wir, wenn dann plötzlich die Mehrheit angepisst ist und nachher selber anfängt, Entscheide zu treffen. Nur weil man sie dazu zwingt.
- ✘ (0:04:26.9) Dominik: Warum seid ihr dagegen, obwohl es ja einfacher wäre, wenn zum Beispiel einer aus dem Ausland, der noch fast kein Deutsch kann, kontrolliert wird von einem, der hier in der Schweiz aus dem gleichen Land kommt, dann bräuchte es schon einmal keinen Dolmetscher. („es wäre einfacher“ ist die Erklärung)
- ✘ (0:16:37.2) Pascal M.: Ja, aber wenn du in der Schweiz Polizist werden willst, dann machst du dich zuerst mit dem Gesetz vertraut, bevor du überhaupt  
✘ (0:16:43.0) Pascal S.: Polizist wirst.  
✘ (0:16:44.8) Pascal M.: Polizist wirst. Das heisst, du musst dich erst dafür einsetzen, dass du alles kennlernst, bevor du überhaupt etwas machen kannst. (die beiden Aussagen von Pascal M. gehören zusammen, er macht den Satz von 16:37 bei 16:44 einfach fertig)



## Level 5

Übergeordnetes Konzept: Das diskutierte Thema wird generalisiert und kann auch vom eigentlichen Thema losgelöst werden.

Beispiele (R1, R2):

- ✘ (0:12:19.9) Benedikt: Ja, wenn die Regierung korrupt ist und hintenrum einfach Sachen entscheidet, die das Volk nicht entschieden hat bzw. man hat das Volk nicht gefragt. Man hat es einfach gemacht. Das ist wie wenn deine Eltern in die Ferien wollen und fragen dich nicht und gehen einfach dorthin.
- ✘ (0:15:10.1) LP: Gut, wir drehen ein bisschen im Kreis herum und driften gleichzeitig ein bisschen ab von der eigentlichen Thematik. Wir reden immer noch darüber, ob Ausländerinnen/Ausländer dn Beruf des Polizisten/ der Polizistin ergreifen dürfen. Ich habe den Fall von Luzern vorgestellt. Ausgegangen ist er übrigens folgendermassen: Also die Diskussion im Sommer 2012, kann man immer ausschätzen, ist eine voreingenommene Argumentation. Und zwar kam die Luzerner Polizeiaffäre, flog damals auf. Und da war es wohlgemeint ein Schweizer Polizist, der zuvor seine Freundin verprügelt hat und Polizist wurde. Also bereits im Vorfeld straffällig war. Er hatte einen Schweizer Pass. Also Schweizer halten sich auch nicht immer an die Gleichberechtigung. Auch angehende Polizisten nicht.  
(wegen dem Satz „Also Schweizer halten sich auch nicht immer an die Gleichberechtigung“ ist es Level 5)

# Politisches Argumentieren

Janine Sobernheim

## 1 Einleitung

Eine wichtige Aktivität der schulischen Politischen Bildung sind Diskussionen und Debatten, welche dazu dienen, sowohl Inhalte wie auch Handlungsfähigkeiten zu erlernen. Die Frage, wie solche Debatten im Rahmen einer Simulation verlaufen, soll hier untersucht werden.

Für die Deutschschweiz wird der Gegenstand der Politischen Bildung verstanden als „[...] der gesellschaftliche und politische Aushandlungsprozess, in dem ungleiche Akteure (Interessen, Werthaltungen, Einfluss, Macht) ihre Vorstellungen konfliktiv (Konflikt/Konsens) durchzusetzen versuchen“ (Ziegler et al. 2009). Dabei ist das Ziel, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Demokratie und der Menschenrechte zu „politisch kompetenten Mitgliedern unserer Gesellschaft“ auszubilden“ (ebd.). Dazu müssen sie unter anderem politisches Argumentieren verstehen und reflektieren wie auch selber anwenden können. Dies soll auch an der Berufsfachschule<sup>1</sup> erlernt werden. Im Rahmenlehrplan dieser Stufe sind für die Politische Bildung vier Bildungsziele formuliert, welche die Förderung dieser Komponenten des politischen Argumentierens beinhalten. Im Unterricht kann es dann zum Beispiel durch Rollenspiele in Form von Debatten eingeübt werden.

Im Folgenden wird erklärt, was unter politischem Argumentieren verstanden wird (2). Ebenfalls wird die Unterrichtsmethode der Debatte vorgestellt, die als Möglichkeit zur Einübung des politischen Argumentierens begriffen wird (3). Im methodischen Teil (4) wird eine Anfangssequenz einer Debatte in der Politischen Bildung nach Przyborski analysiert. Dabei soll gezeigt werden, wie eine Debatte in der Politischen Bildung verlaufen kann (5). Dies soll helfen, Kommunikationsabläufe von Debatten auf Berufsschulstufe zu verstehen. Damit kann auch ein Einblick in den Unter-

---

1 Nach der Volksschule absolvieren etwa zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz eine duale Berufslehre. Dabei wird während 3-4 Jahren die Praxis mit Unterricht an einer Berufsfachschule ergänzt. Die Lehre führt zu einem beruflichen Fähigkeitszeugnis.

richt auf dieser Schulstufe zu gewonnen werden. Ob die Unterrichtsmethode der Debatte für das Einüben sowie die Methode nach Przyborski für das Analysieren des politischen Argumentierens geeignet sind, wird im Fazit zusammengetragen (6).

## 2 Argumentieren in der Politischen Bildung

Um den Begriff des politischen Argumentierens genauer zu fassen, soll zuerst die Bedeutung des Verbs „argumentieren“ geklärt werden. Durch das Argumentieren werden Argumente für oder gegen etwas erläutert, wobei unter einem Argument der Grund verstanden wird, der eine strittige Aussage glaubwürdig macht (Kienpointner 1992, 889). Grundler (2011, 47) trug aus Sicht der Deutschdidaktik alle relevanten Komponenten zum Argumentieren zusammen. Dabei ging sie von der linguistischen Erklärung nach Lewandowski (ebd., 44) aus, bezog die wichtigsten Konzepte zum Begriff des Argumentierens aus ihrem Theorieteil mit ein (wie z. B. Kopperschmidt 2000 oder Spranz-Fogasy 2003) und formulierte daraus folgende Definition: „Argumentieren ist eine komplexe, dialogisch angelegte sprachliche Handlung, in der mit der Problematisierung eines Sachverhalts, einer Position oder einer offenen Fragestellung verbale Begründungsaktivitäten eingefordert werden und die grundsätzlich auf die Akzeptanz einer begründeten Position oder auf Überzeugung des Interaktionspartners angelegt ist.“ Weiter schreibt sie, dass „Begründungen durch den Rückgriff auf als gemeinsam eingeschätzte Konstrukte der Welt gefunden werden“ und „dadurch eine spezifische Beziehungsstruktur zwischen den eingebrachten Äußerungen entsteht“ (Grundler 2011, 47). Zum Schluss der Definition setzt sie sich mit der unterschiedlichen Anwendung des Begriffs der Begründungshandlungen beim Argumentieren und bei einer Erklärung auseinander.

Aus Sicht der Politischen Bildung hat sich Petrik (2007) in seiner Dissertation mit dem Argumentieren auseinandergesetzt. Er versteht den Vorgang des Argumentierens folgendermaßen: „Wer argumentiert, durchdenkt eigene und fremde Vorstellungen auf Anwendungs-Beispiele, Konsequenzen, Ursachen, Auswirkungen, Analogien, Wertvorstellungen usw., um subjektive, strittige Thesen plausibel mit kollektiv geteilten, unstrittigen Aussagen zu verknüpfen“ (ebd., 350). Petrik betont dabei nicht die eigentliche sprachliche, dialogische Handlung wie Grundler (2011), sondern die Reflexion, die währenddessen stattfinden sollte. Erst im weiteren

Verlauf schreibt er zum Begriff der Argumentation, dass es sich hierbei um „eine sprachliche Äußerung“ handelt. Ebenfalls betont Petrik (2007, 350) die Wichtigkeit des Argumentierens, indem er es als „die zentrale Kulturtechnik der Demokratie“ bezeichnet. Diese Aussage wiederum zeigt, dass seine Begriffsklärung auf den politischen Kontext abzielt, für die Begriffsklärung selbst aber anzunehmen ist, dass diese allgemein formuliert wurde. Im Folgenden soll nun aber das Argumentieren in der Politischen Bildung als politisches Argumentieren bezeichnet werden.

Ausgehend von der Definition Grundlers, die den Kern des Argumentierens, die sprachliche Handlung, theoriegleitet erfasst und in ihrer Ausführung umfassender erscheint als Petrik, soll nun eine Annäherung an den Begriff des politischen Argumentierens vorgenommen werden. Wird der Gegenstand der Politischen Bildung aus der Einleitung als Ausgangspunkt herbeigezogen, so wird klar, dass politisches Argumentieren für gesellschaftliche und politische Aushandlungen gebraucht wird, damit so Personen eigene Interessen, alleine oder in einer Gruppe, durchsetzen können.

Das Bildungswesen muss dementsprechend daran interessiert sein, die Heranwachsenden auf solche Aushandlungen vorzubereiten. Dies beinhaltet verschiedene Fähigkeiten, welche im schulischen Setting erworben werden sollen. Sie sind in sogenannten Kompetenzmodellen abgebildet. Um an einem Aushandlungsprozess teilnehmen zu können, müssen Fähigkeiten zu diesem Handeln vorhanden sein. Diese sind in den Kompetenzmodellen als politische Handlungsfähigkeit oder als politische Handlungskompetenz beschrieben. Ihr Ziel ist die Befähigung der Lernenden, ihre Interessen und Werte im Aushandlungsprozess argumentativ gut gestützt zu vertreten und damit zu überzeugen.

Nun sollen diese Bereiche genauer ausdifferenziert werden, um so die einzelnen Komponenten, welche das politische Argumentieren erklären könnten, zu erfassen. Dabei wird von der Definition Grundlers ausgegangen, da sie, wie bereits zuvor beschrieben, eine theoretisch fundierte und umfassende Begriffsklärung zum Argumentieren formulierte. Es werden jetzt diejenigen Komponenten der Kompetenzmodelle der Politischen Bildung erfasst, welche eine Übereinstimmung zu Grundlers Definition aufweisen.

Die Grundlage aller Politikkompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum ist die Definition von drei Kompetenzbereichen der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) aus dem Jahr 2004. Bereits hier findet sich der für das politische Argumentieren übergeordnete Kompetenzbereich der Politischen Handlungsfä-

higkeit als Grundlage einer selbstbewussten Partizipation am politischen, wirtschaftlichen und sozialen Leben. Dabei werden verschiedene Fähigkeiten aufgezählt. Für die Begriffsklärung des politischen Argumentierens findet sich in Übereinstimmung zu Grundler lediglich die Fähigkeit eine „[...] eigene politische Meinungen und Urteile sachlich und überzeugend vertreten“ (GPJE 2004, 17).

Es ist nun das österreichische Kompetenz-Strukturmodell von Krammer et al. (2008, 9), welches als Ziel nicht nur die Partizipation, sondern auch die Durchsetzung der eigenen Interessen als Teil der Politischen Handlungskompetenz vorsieht. Sie ist in die zwei Teilkompetenzen „Artikulation und Durchsetzung von Interessen“ und „Nutzen von Angeboten“ aufgeteilt. Für das politische Argumentieren ist lediglich aus der ersten Teilkompetenz die Komponente „eigene Meinungen, Werturteile und Interessen zu artikulieren und (öffentlich) zu vertreten“ relevant. Wobei hier der Kern des Argumentierens, die sprachliche Handlung, angesprochen wird. Das Artikulieren der eigenen Meinung geschieht allerdings vielmehr vor dem eigentlichen Akt des politischen Argumentierens, der nach Grundler einen Dialog verlangt. Das öffentliche Vertreten ist dann, falls es nicht als monologische Darbietung ausgelegt wird, ein Teil des politischen Argumentierens.

Von diesen beiden Kompetenzmodellen ausgehend ist zu sagen, dass vor dem Akt des politischen Argumentierens die eigene Meinung sachlich artikuliert wird. Das politische Argumentieren ist dann, auch in Bezug auf Grundlers Verständnis des Vorhandenseins einer dialogischen Handlung, das sachliche Begründen und Vertreten der Meinung mit dem Ziel, das Gegenüber zu überzeugen.

Davon ausgehend soll nun das Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) bezüglich des politischen Argumentierens untersucht werden, das eine theoretisch fundierte Weiterentwicklung des GPJE-Modells darstellt und ebenfalls die in der Politischen Bildung dazu getätigten Diskurse miteinbezieht (Detjen et al. 2012, 7). Auch in diesem Modell findet sich ein Bereich der politischen Handlungsfähigkeit. Dazu zählen die Autoren partizipative und kommunikative Fähigkeiten. Für den Begriff des politischen Argumentierens in Anlehnung an Grundler sind die kommunikativen Fähigkeiten zu betrachten. Die politische Handlungsfähigkeit teilen sie in vier sogenannte Kompetenzfacetten auf und gehen somit strukturierter vor als im GPJE-Modell (2004, 17), bei dem zur Förderung der politischen Handlungsfähigkeit in der Politischen Bildung eine lose Aufzählung von Fähigkeiten zu finden ist. Hier ist die erste das Artikulieren, wobei dieses

durch das klare Formulieren und Aussprechen von Positionen beschrieben wird und somit an die zitierte Komponente von Krammer (2008) erinnert. Ebenfalls findet sich der Hinweis auf Sachlichkeit, was in der erwähnten Komponente der GPJE bereits zu finden ist. Die zweite Kompetenzfacette ist das Argumentieren selbst, was hier als politisches Argumentieren aufgefasst werden kann, da es Teil einer politischen Handlungskompetenz ist. Hier finden sich einige beschreibende Komponenten, die zu der am Anfang getätigten Begriffsklärung des Argumentierens passen, indem sie das eigentliche sprachliche Handeln umschreiben. Andere Komponenten beschreiben stattdessen die Beobachtung und Reflexion des Argumentationsprozesses auf der Metaebene wie das Entwickeln einer Argumentationsstrategie und das Bewusstsein dafür, dass Argumente sowohl Begründungen, aber auch Behauptungen oder Schlussregeln sein können.

Fügt man die Aussagen von Detjen et al. den bisherigen hinzu, so zeigt sich, dass zum politischen Argumentieren auch die Reflexion und die bewusste Vorbereitung der Argumentationsstrategie dazugehören. Somit wird das allgemeine Argumentieren zu einem politischen Argumentieren, wenn es innerhalb eines gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozesses angewendet wird. Dieser findet üblicherweise in der Öffentlichkeit statt. Bevor das eigentliche politische Argumentieren stattfindet, wird die eigene bzw. die Position der ganzen Interessengruppe artikuliert. Das politische Argumentieren zeichnet sich durch Sachlichkeit und Überlegungen auf der Metaebene aus, mit dem Ziel, das Gegenüber zu überzeugen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss dementsprechend die Voraussetzung gegeben sein, dass eine Meinungsverschiedenheit zwischen verschiedenen Interessengruppen vorliegt.

Da diese Begriffsklärung zu politischem Argumentieren aufgrund der Kompetenzmodelle möglich war, zeigt sich, dass das politische Argumentieren ein Bestandteil der Politikkompetenz ist. Diese soll als Ganzes in der Schule erlernt werden, was nur möglich ist, wenn die einzelnen Bestandteile, hier das politische Argumentieren, gelehrt und gefördert werden. Zum Einüben des politischen Argumentierens braucht es unterschiedliche Meinungen, denn diese fordern einen Aushandlungsprozess. Auf schulischer Ebene ist eine Meinungsverschiedenheit innerhalb des Schulhauses oder sogar der Klasse möglich, wenn es zum Beispiel um Regeln des Zusammenlebens oder um die Umsetzung eines Schüleranlasses geht, sodass ein solcher Aushandlungsprozess durchgespielt werden kann. Daneben sollen zur Einübung des politischen Argumentierens auch politische Fragestellung aufgenommen werden. Der dazu durchgespielte Aushandlungspro-

zess stellt dann eine Nachahmung der Realität dar. Eine dazu mögliche Unterrichtsmethode soll im nächsten Kapitel aufgezeigt werden.

### 3 Die Debatte in der Politischen Bildung

#### 3.1 Unterrichtsmethoden in der Politischen Bildung

Die Unterrichtsmethode der Debatte verlangt von den Lernenden zu argumentieren. Ist die Ausgangslage eine kontroverse, politische Fragestellung, so verlangt dies die Anwendung von politischer Argumentationen. Ein Unterrichtsgespräch kann mit unterschiedlichen Inhalten und Zielen angewendet werden (Massing 2005, 507). Weißeno (2014, 55) zählt dafür verschiedene Zweckbestimmungen wie der Austausch von Informationen oder Meinungen oder „das Einüben in öffentliches politisches Diskussionsverhalten“ auf. Das Unterrichtsgespräch kann zwischen den Lernenden, zwischen den Lernenden und der Lehrperson oder auch mit Dritten stattfinden. Beim Unterrichtsgespräch zwischen Lernenden und der Lehrperson ist darauf zu achten, dass es sich nicht zum Lehrgespräch entwickelt. Dementsprechend muss die Lehrperson Schülerbeiträge zulassen und nicht die Haltung entwickeln, dass sie die Lernenden überzeugen will (ebd., 55–56). Massing wie Weißeno arbeiten also Merkmale von Unterrichtsgesprächen heraus, eine eigentliche Typologisierung ist aber bei beiden nicht zu finden.

Die Debatte ist in der Politischen Bildung eine Form des Unterrichtsgesprächs (ebd., 55). Im Schulalltag und vor allem im Klassenzimmer selbst gibt es dafür kaum Situationen. Deshalb muss die Debatte speziell für den Unterricht vorgesehen werden, z. B. in spielerischer Form, wobei die Lernenden dabei nicht ihre persönliche Meinung vertreten müssen, sondern durchaus auch eine andere einnehmen sollen (Giesecke 1993, 140–141). Sie lernen dabei, ihre bzw. die ihnen zugeteilte Meinung auszuarbeiten und diese zu begründen. Ebenfalls werden unterschiedlichste Fähigkeiten geschult wie genaues Zuhören, mit Gegenthesen kontern wie auch Argumente stützen und weiterentwickeln können (Kuhn/Gloe 2014, 146). Da eine Debatte so angelegt ist, dass unterschiedliche Interessen vertreten werden, muss in jedem Fall ein Entscheid die Debatte beenden. Dabei ist das angestrebte Ziel vielfach, einen für alle annehmbaren Kompromiss zu finden. Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, strategisch geschickt vorzugehen. Dies geschieht, indem sie unter den Beteiligten der

Debatte ihre gemeinsamen Haltungen erkennbar machen. Dafür sollen sie den eigenen Standpunkt so vertreten können, dass er Zustimmung bewirkt und die dadurch entstehende Zurückweisung des Gegenübers nicht verletzend wirkt. Die Moderation einer Debatte muss neutral sein, soll diese am Laufen halten und dabei darauf achten, dass sie inhaltlich fortschreitet, die Teilnehmenden bei der Ausgangslage bleiben und sich deren Beiträge dementsprechend auf Vorhergehendes beziehen (Giesecke 1993, 139–141).

In diesem Beitrag wird die Transkription einer videographierten Unterrichtslektion analysiert.<sup>2</sup> Sie zeigt eine nach den genannten Regeln inszenierte Debatte, die in Form eines Rollenspiels durchgeführt wurde.<sup>3</sup> Dabei sollen Argumentationsverläufe untersucht werden. Vorerst werden die Stichprobe, das Setting der transkribierten Debatte und die Analysemethode beschrieben, bevor die eigentliche Analyse durchgeführt wird.

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Die Debatte wurde in einer Berufsschulklasse im Kanton Aargau, einem deutschsprachigen Kanton im Nordwesten der Schweiz, im März 2015 durchgeführt und war Gegenstand der dritten von fünf Erhebungen. Sie fand im Rahmen des sogenannten Allgemeinbildenden Unterrichts statt. Die Lernenden waren im zweiten von drei Lehrjahren zur Produktionsmechanikerin bzw. zum Produktionsmechaniker. Anwesend war die gesamte Klasse mit einer Schülerin und zwölf Schülern im Alter von 17 bis 20 Jahren<sup>4</sup>. Der Lehrer war zum Zeitpunkt Anfang 30 und im dritten Jahr als Berufsschullehrer tätig.

---

2 Die Transkription entstand im Rahmen eines Dissertationsprojekts über das politische Argumentieren. Demselben liegen je fünf Videographien von zwei Klassen zu Lektionen, in denen politisch debattiert wurde, als Material zugrunde. Es handelt sich um die Transkription der dritten Debatte vom März 2015 in einer Klasse der angehenden Produktionsmechanikerin und der angehenden Produktionsmechaniker (3pmMärz).

3 Die Debatte nutzte eines von neun Rollenspielen mit demokratierelevanten Themen des Spiels „ja-nein-vielleicht“ ([www.ja-nein.politischebildung.ch/](http://www.ja-nein.politischebildung.ch/) [11.11.15]). Durchgeführt wurde das Rollenspiel zur Thematik der Partizipation mit der Leitfrage „Soll in der ganzen Schweiz eine Stimm- und Wahlpflicht eingeführt werden, so wie sie bisher nur der Kanton Schaffhausen kennt?“.

4 Angaben gemäss der Erhebung vom November 2014.



## 4.2 *Debattensetting*

Die Debatte ist Teil einer Unterrichtssequenz des Spiels „ja-nein-vielleicht“<sup>5</sup>. Dabei wurden aufgrund der vom Projekt «Demokratiebarometer»<sup>6</sup> festgelegten neun Funktionen der Demokratie neun Rollenspiele für die Sekundarschule I und II entwickelt, welche je eine dieser Funktionen konkretisieren. In den Rollenspielen erhalten die Lernenden jeweils eine Haltung mit einer Auswahl an möglichen Argumenten, die sie als Befürwortende, Gegner oder Unschlüssige bezüglich der Leitfrage ausweisen. In Form der Methode „Fischteich“<sup>7</sup> (Bachmann et al. 2015, 85) diskutieren dann die Lernenden. Angeleitet wird die Debatte durch die Lehrperson oder ein bis zwei Lernende.

Die zu untersuchende Debatte befasst sich mit Partizipation<sup>8</sup> in der Demokratie. Die dazugehörige Leitfrage lautete: „Soll in der ganzen Schweiz eine Stimm- und Wahlpflicht eingeführt werden, so wie sie bisher nur der Kanton Schaffhausen kennt?“ In der Schweiz hat jede Schweizerin und jeder Schweizer das Recht, sich an Wahlen und Abstimmungen zu beteiligen. Im Kanton Schaffhausen, einem deutschsprachigen Kanton im Norden der Schweiz mit knapp 35 000 Einwohnern, ist dies nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht. Wird dieser nicht nachgekommen, muss eine Busse von wenigen Schweizer Franken bezahlt werden.

Das Rollenspiel wurde in einer Berufsschulklasse im zweiten Lehrjahr zum Produktionsmechaniker oder zur Produktionsmechanikerin durchgeführt. Es war das dritte durchgeführte Rollenspiel innerhalb von fünf Monaten. Eine Schülerin und zwölf Schüler waren anwesend. Der Einstieg der Unterrichtssequenz geschah mit einer Fotografie. Diese zeigte Stimm-

---

5 Dieses wurde vom Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik am Zentrum für Demokratie der PH FHNW entwickelt ([www.ja-nein.politischebildung.ch/](http://www.ja-nein.politischebildung.ch/) [11.11.15]).

6 Der „Demokratiebarometer“ will die Unterschiede zwischen den sogenannten besten 30 Demokratien in einem Ranking aufzeigen. Dabei wird von den drei Prinzipien der Freiheit, der (politischen) Gleichheit und der Kontrolle ausgegangen. Jedem Prinzip werden wiederum drei Grundprinzipien zugeordnet, welche die erwähnten neun Funktionen der Demokratie darstellen („Konzept“ o. J.).

7 Bei der «Fischteich»-Methode befindet sich von jeder Gruppe, zuzüglich einer Moderation, eine Person in einem inneren Stuhlkreis. Alle anderen Personen bilden einen äußeren Kreis. Nur die Personen im inneren Kreis dürfen diskutieren. Die Personen des äußeren Kreises können sich in die Diskussion einbringen, indem sie ihre delegierte Person mit einem Schulterklopfen aus dem inneren Kreis schicken und deren Platz einnehmen (Bachmann et al. 2015, 85).

8 Das Grundprinzip der Partizipation gehört im „Demokratiebarometer“ zum Prinzip der Gleichheit („Konzept“ o. J.).

berechtigte an einer verregneten „Landsgemeinde“<sup>9</sup>. Die Fotografie wurde vorerst verschwommen gezeigt und die Klasse sollte Vermutungen anstellen, was auf der Fotografie zu sehen sei. Danach wurde die Fotografie Schritt für Schritt schärfer eingestellt, so dass die Klasse ihre Vermutungen jeweils anpassen bzw. verdeutlichen konnte. Zuletzt wurde der abgebildete Sachverhalt mit den Lernenden besprochen und so zur Leitfrage der Unterrichtssequenz übergeleitet. Nach der Klärung der Leitfrage wurden den Lernenden zufällig Rollen zugeteilt. In den so entstehenden drei Gruppen von Befürwortenden, Gegnerinnen und Gegnern sowie Unschlüssigen setzten sich die Jugendlichen zusammen, vertieften in der Gruppe ihre Positionen und sammelten weitere Argumente für ihre Rollen. Gleichzeitig überlegten sie, welche Argumente die anderen Gruppen vorbereiten könnten. Die Debattenrunde wurde von der Moderation (Lehrperson) mit einem Beitrag des Schweizer Fernsehens zur Stimm- und Wahlpflicht im Kanton Schaffhausen eingeleitet. Die Debatte selbst dauerte 40 Minuten, wobei die Lernenden gemäß der Methode „Fischteich“ mindestens einmal jeweils als einzige oder allenfalls zu zweit aus ihrer Gruppe in der Runde saßen. Im Anschluss an die Debatte wurde über die Leitfrage abgestimmt, bevor eine inhaltliche wie auch methodische Evaluation der Debatte stattfand. Für den Ausstieg aus der Lektion wurde nochmals die Fotografie beigezogen. Die Lernenden sollten dabei gemeinsam eine mögliche Haltung der Hauptpersonen auf der Fotografie bezüglich der Leitfrage und dem Abstimmungsresultat diskutieren.

### 4.3 *Analysematerial*

Die zuvor beschriebene Unterrichtssequenz wurde mit zwei Kameras vollständig aufgenommen. Dabei wurde Kamera 1 im Klassenzimmer vorne links, Kamera 2 hinten rechts aufgestellt. Für die Debatte filmte die Kamera 1 jeweils die Lernenden im inneren Kreis. Anhand dieser Aufnahmen von Kamera 1 wurde die ganze Debatte im Anschluss transkribiert. Dabei entstand eine einfache Transkription, welche den Fokus auf den Gesprächsinhalt legte. Denn wie auch Kuckartz et al. (2008, 27) schreiben, sollen die

---

<sup>9</sup> Die Landsgemeinde ist eine ursprüngliche Form von Abstimmungen und Wahlen und wird noch in zwei kleinen Kantonen einmal jährlich durchgeführt. Dabei treffen sich alle Stimm- und Wahlberechtigten auf dem dafür vorgesehenen Platz und stimmen den vorgetragenen Geschäften durch das Aufheben der Stimm- bzw. Wahlkarte zu oder lehnen sie ab. Zum Bild vgl. Kriesi und Müller (2013, 132-133).

Transkriptionsregeln den Analyseabsichten dienen. Da bei dieser Analyse die Gesprächsverläufe entlang geäußerter Argumentationen interessieren, wurde wörtlich transkribiert. Hingegen konnte mit diesem Untersuchungsinteresse auf para- bzw. nonverbale Beobachtungen verzichtet werden. Sprechendenwechsel wurden mit Zeitmarken versehen und Angaben zu den Debattenteilnehmenden anonymisiert (ebd., 27–28).

#### 4.4 *Analysemethode*

Die Analyse der vorgesehenen Debatte wird anhand der dokumentarischen Gesprächsanalyse nach Przyborski (2004) durchgeführt. Diese Methode ist für die Politische Bildung interessant, da sie einerseits von den Inhalten der Äußerungen ausgeht und auf ihrer Grundlage auf die Struktur des Gesprächsverlaufs schließt, andererseits berücksichtigt sie auch den zeitlichen Ablauf des Gesprächs. Für die Analyse werden gemäß der Empfehlung Przyborskis (2004, 53) nur relevante<sup>10</sup> Ausschnitte genauer betrachtet und nicht die ganze Transkription eines Gesprächs, in diesem Fall spezifisch die ganze Debatte. Um sich dennoch einen Überblick über die ganze Transkription verschaffen zu können, empfiehlt sie einen „thematischen Verlauf“ niederzuschreiben, der die Themen der Debatte chronologisch erschließt. Die dabei erhaltenen, kleinsten möglichen Blöcke bezeichnet sie als sogenannte Passagen. Diese in sich abgeschlossenen Passagen gilt es jeweils zu interpretieren. Als interessant bewertet sie diejenigen Passagen, die sich formal von den anderen abheben. Dies kann sich beispielsweise an einer hohen Interaktivität zwischen den Diskutierenden zeigen. Dabei sind dann diejenigen Passagen zu wählen, welche für die Forschungsfrage relevant sind.

Stehen diese Passagen fest, wird auf zwei Weisen vorgegangen. Auf der einen Seite wird formulierend interpretiert, in dem der wörtliche Inhalt sprachlich einfach zusammengefasst wird, sodass eine thematische Strukturierung des Textes erkennbar wird. Dabei wird zuerst ein „Thema der Passage“ festgelegt, bevor Ober- und Unterthemen definiert werden (ebd., 53–55). Auf der anderen Seite wird reflektierend interpretiert. Mit Hilfe eines von Przyborski erarbeiteten „Begriffsinventars“ (ebd., 61) werden die

---

10 Relevant bedeutet hier „für das Erkenntnisinteresse, für die Forschungsfrage relevant“ (Przyborski 2004, 53), wobei hierzu auch Forschungsfragen zählen, die erst im Verlauf der Auswertungen entstehen.

formalen Bezüge zwischen den einzelnen Äußerungen herausgearbeitet. Hierbei definiert sie folgende Begrifflichkeiten (ebd., 64, 69–74):

- Proposition: Beginn eines neuen Themas
- Transposition: in einer Äußerung aufeinanderfolgend Abschluss und Beginn eines neuen Themas
- Elaboration: Weiterentwicklung einer Äußerung
- Differenzierung: Modifizierung einer Äußerung
- Validierung: explizite Zustimmung (zu einer Äußerung)
- Ratifizierung: implizite Zustimmung (zu einer Äußerung)
- Antithese: verneinende bzw. gegenteilige Äußerung auf eine These (in der Regel Proposition), die sich später in einer Synthese aufhebt
- Opposition: offenes Auftreten von verneinender bzw. gegenteiliger Äußerung auf eine These (in der Regel Proposition), die sich nicht auflöst
- Divergenz: verstecktes Auftreten von verneinender bzw. gegenteiliger Äußerung auf eine These (in der Regel Proposition), die sich nicht auflöst
- Konklusion: Beendigung eines Themas

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit einer Passage aufgrund des thematischen Ablaufs wie auch aufgrund der Bezeichnung der einzelnen Äußerungen gemäß dem eben vorgestellten Begriffsinventar, soll es möglich werden, die Beziehungsstruktur der einzelnen Aussagen genauer zu verstehen.

Im Folgenden soll nun ein Ausschnitt aus dem Transkript nach der bereits vorgestellten Methode nach Przyborski bestimmt und anschließend analysiert werden.

## 5 Analyse

Die Analyse soll die Beziehungsstruktur zwischen den Aussagen, die gemäß Grundler durch das Argumentieren entsteht, herausarbeiten. Diese bietet die Grundlage für Überlegungen des politischen Argumentierens auf der Metaebene. Damit Überlegungen dieser Art geschult werden können, müssen solche Strukturen sichtbar gemacht werden.

Gemäß Przyborski (2004, 50–53) sollen, wie bereits in Kapitel 4.4. beschrieben, lediglich relevante Ausschnitte eines Gespräches genauer ana-

lysiert werden. Für diesen Beitrag liegt der Fokus auf einem einzigen Ausschnitt, der 1 Minute und 45 Sekunden dauert und einer einzigen Passage angehört. Er beginnt nach einer Begrüßung und einer inhaltlichen Zusammenfassung der Thematik durch die Moderation sowie einem Beitrag des Schweizer Fernsehens.

Der Ausschnitt wird von lediglich zwei Lernenden bestritten und es findet ein schneller Wortwechsel statt. Diese zwei Merkmale unterscheiden sich formal von anderen Passagen dieser Debatte. Somit kann die Erfassung der Struktur dieses Ausschnitts aufschlussreich sein.

Bevor nun der Debattenausschnitt gezeigt wird, soll die formulierende Interpretation vorgestellt werden, um das Themenspektrum sichtbar zu machen.

### *5.1 Formulierende Interpretation*

Das Thema des Ausschnitts betrifft die Stimm- und Wahlpflicht als Teil eines demokratischen Verständnisses und wie diese durchgesetzt werden kann. Im Folgenden werden nun die Oberthemen (OT) und die dazugehörigen Unterthemen (UT) entsprechend der Zeilennummerierung im Skript ausformuliert (vgl. Tab. 1).

Es zeigt sich, dass die beiden Oberthemen zur Leitfrage passen, in sich aber abgeschlossen und nicht aufeinander bezogen sind.

Als nächstes werden nun die beiden Einheiten des Ausschnitts in zwei Grafiken abgebildet und parallel dazu gleich das Begriffsinventar der reflektierenden Interpretation angewendet. Damit klar ist, welche Aussagen jeweils Bezug aufeinander nehmen, wird die Beziehungsstruktur visualisiert.

Tab. 1: Übersicht über die Ober- und Unterthemen des Debattenausschnitts

Zeilen	OT	UT	Titel	Inhalt
Abb. 1	x		<i>Freiwilligkeit vs. Pflicht</i>	
1–7		x	Einleitung	Einleitung der Moderation durch Anmerkungen zum Film und Wortübergabe an den Gegner.
8–13		x	Vorschrift vs. schweizerisches Demokratieverständnis	Der Gegner ist gegen Vorschriften. Der Befürworter (er schließt an die Aussage der Moderation an und geht nicht auf den Gegner ein) bringt ein, dass in der Schweiz Wohnende die Demokratie leben.
14–24		x	Viele Stimmen = tatsächliche Meinung	Wenn möglichst viele ihre Stimme abgeben, entspricht die Entscheidung auch wirklich der Mehrheitsmeinung der Bevölkerung, sagt der Befürworter. Der Gegner stimmt dieser Aussage schlussendlich zu.
Abb. 2	x		<i>Höhe der Busse und Grund für eine Busse</i>	
1–8		x	Höhe der Busse	Debatte um tatsächliche und gewünschte Höhe der Busse.
9–15		x	„blind“ ausfüllen der Stimm- und Wahlunterlagen	Um einer Busse zu entkommen, kann man die Unterlagen auch ohne nachzudenken ausfüllen.

### 5.2 Reflektierende Interpretation

Eingeleitet wird die erste Einheit des Debattenausschnitts durch die Moderation, indem sie den Filmbeitrag aufnimmt, überleitet und sich direkt an den Gegner wendet. Danach folgt ein Schlagabtausch zwischen dem Befürworter und dem Gegner bis hin zu einer Zwischenkonklusion (vgl. Abb. 1)

Durch die genaue Analyse und die dazugehörige Visualisierung dieser ersten Einheit wird ersichtlich, dass Lukas wie auch Tim zuerst ihre eigenen Argumente weiterentwickeln. Erst mit dem Einbringen einer neuen Proposition gelingt es mit Ausnahme der zweiten Antithese, dass die bei-

1 **Moderation:** Gut, das die Situation wie sie aktuell in  
 2 Schaffhausen ist. Sie sehen, die halten daran fest. Sie  
 3 erhöhen sogar den Betrag. Jetzt diskutieren wir darüber, ob  
 4 dies das richtige ist (unverständlich) für unser schönes Land  
 5 hier ist. Also, wer möchte beginnen. Darf ich das Wort gleich  
 6 den Gegnern geben. Warum sind Sie dagegen, ist doch eine  
 7 tolle Sache.

8 **Tim:** Ja, niemand soll mir vorschreiben, was ich zu tun habe.  
 9 Und, ja.

10 **Lukas:** Wenn du in der Schweiz wohnst, dann bist du  
 11 demokratisch. Das ist auch zu deinem Guten.

12 **Tim:** Das ist doch behindert. Die haben doch nichts anderes  
 13 zu tun. Dass jeder wählen muss, ich meine

14 **Lukas:** Dann wird es aber für die Mehrheit übereinstimmen,  
 15 wenn nur die Hälfte wählt, dann zählt es gar nicht.

16 **Tim:** Ja und, dann würde es zu viele Stimmen geben.

17 **Lukas:** Das wäre ja gut.

18 **Tim:** Was wäre ja gut.

19 **Lukas:** Wenn es mehr Stimmen geben würde.

20 **Tim:** Nein.

21 **Lukas:** Doch. Wenn du für etwas entscheidest, entscheidest  
 22 du lieber nicht und nimmst dann das Gegenteil, von dem, was  
 du willst?

23 **Tim:** Ja ok.

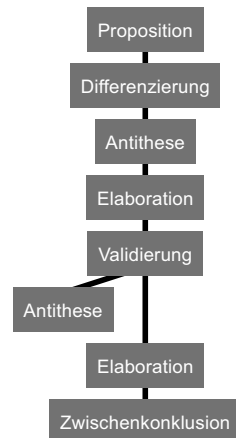
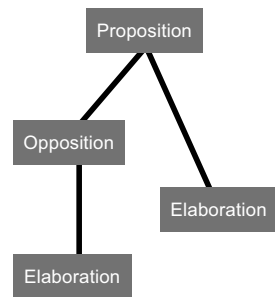


Abb. 1: Erste Einheit des Debattenausschnitts

den jeweils auf die vorhergehende Aussage Bezug nehmen. Lukas gelang es am Schluss, Tim davon zu überzeugen, dass das Anliegen, in den Worten der Moderation „ist doch eine tolle Sache“, doch tatsächlich sinnvoll ist, da dieser es mit einem „ja, ok“ bestätigt. Diese beiden Worte sind die Zwischenkonklusion der ersten Einheit. Die darauffolgende Aussage Tims weist bereits wieder einen propositionalen Gehalt auf, weswegen sie den Anfang der Einheit 2 darstellt.

- 1 **Tim:** Wenn ich sechs Franken nicht zahlen will, dann kreuze
- 2 ich einfach irgendetwas an und fertig. Das ist nicht mein
- 3 Problem.
  
- 4 **Lukas:** Wenn eine Busse 100 Franken ist, dann überlegst du
- 5 dir zweimal, ob du falsch ankreuzen willst oder nicht.
  
- 6 **Tim:** Es ist nicht 100 Franken, es ist sechs Franken.
  
- 7 **Lukas:** Wir haben es ja noch nicht. Aber wenn, dann wäre ich
- 8 für 100 Franken Busse.
  
- 9 **Tim:** Dann würde ich schon
  
- 10 **Lukas:** überlegen
  
- 11 **Tim:** nein, dann würde ich schon falsche Sachen ankreuzen,
- 12 aber ohne lesen und nichts, einfach ankreuzen.
  
- 13 **Lukas:** Auch nicht, wenn du eine Busse erhältst?
  
- 14 **Tim:** Es gibt keine Busse. Es gibt erst eine Busse, wenn du
- 15 es nicht machst.

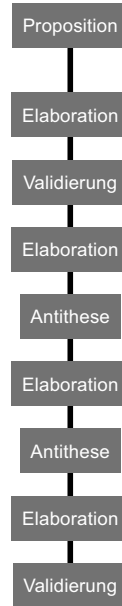


Abb. 2: Zweite Einheit des Debattenausschnitts

Strukturell wird durch die Visualisierung in Abb. 2 klar, dass sich jede Aussage auf die vorhergehende bezieht und keine Aussage einfach offenbleibt.

Beim genauen Lesen der Aussagen zeigt sich, dass der Argumentationsverlauf dieser Einheit durch zwei Missverständnisse geprägt ist. Das erste ist ein grammatikalisches. So leitet Lukas zwar den Konditionalsatz mit der Konjunktion „wenn“ ein, doch benutzt er danach nicht den Konjunktiv. Als Konsequenz nimmt Tim dies nicht wahr und meint, dass Lukas Aussage einer Tatsache entspreche. Dieser widerspricht er dann, indem er Lukas korrigiert. Inhaltlicher Natur ist das zweite Missverständnis. Lukas hat dabei nicht verstanden, wie es zu einer Busse kommen kann und argumentiert entsprechend unkorrekt. Es ist für ihn nicht klar, dass eine Busse lediglich bei einer Nichtbeteiligung ausgesprochen wird und nicht, wenn man den Wahl- /Stimmzettel willkürlich ausfüllt.

Ebenfalls wird bereits am Schluss der zweiten Einheit ersichtlich, dass neue Argumentationsstränge durch Tim und Lukas nicht entstehen. In der dritten Einheit, die in diesem Beitrag nicht mehr abgebildet ist, hält die Moderation die Debatte aufrecht. Ihre Absicht, Themen aus der ersten Ein-



heit zu vertiefen, gelingt ihr allerdings nicht. Die Einheit endet mit einer Zwischenkonklusion, da darauffolgend eine weitere Einheit, die ebenfalls durch ein einziges Oberthema bestimmt ist, folgt. Diese wird durch eine neue Proposition von Tim eingeleitet, bei welcher aber im Verlauf der Einheit klar wird, dass von Tims Seite aus ein inhaltliches Missverständnis vorliegt. Mit Abschluss dieser vierten Einheit endet auch die Passage.

Werden die Visualisierungen beider Einheiten genauer betrachtet, so werden drei Arten von Bezügen ersichtlich, nämlich: eine Aussage bezieht sich gleich auf die vorhergehende (1), eine Aussage überspringt mindestens eine vorhergehende Aussage (2), eine Aussage nimmt keinen Bezug auf bereits getätigte Aussagen. Die erste Bezugsart kann als die Erwartete bezeichnet werden, da eine Interaktion dadurch entsteht, dass auf das Gegenüber eingegangen wird und so die Debatte einen roten Faden erhält. Bereits am Anfang von Einheit 1 lässt sich, vor allem durch die Visualisierung, die zweite Bezugsart erkennen, indem Tim eine Antwort auf die Leitfrage gibt und nicht auf den gleich zuvor getätigten Input der Moderation eingeht. Lukas hingegen nimmt im Anschluss an Tim den Einwand der Moderation auf und überspringt somit Tims Aussage. Danach entwickelt Tim wiederum seine Aussage weiter, anstatt auf diejenige von Lukas einzugehen. Die dritte Bezugsart entsteht durch das Einbringen einer neuen Proposition. Dies kann bewusst geschehen wie zum Beispiel, als die Moderation die Debatte eröffnet, oder unbewusst, als zum Beispiel Tim die Einheit 1 (Abb. 1, Zeile 24) beendet und danach gleich etwas Neues (Abb. 2, Zeile 1) einbringt, was ebenfalls einer Proposition, in diesem Fall spezifisch einer Anschlussproposition, entspricht.

Nach dieser detaillierten Analyse soll nun ein Gesamtfazit den Beitrag abschließen, welches sowohl Schlüsse zum politischen Argumentieren innerhalb einer Debatte in der Politischen Bildung wie auch zur Analysemethode nach Przyborski zieht.

## 6 Fazit

### 6.1 *Politisches Argumentieren in einer Debatte in der Politischen Bildung*

Das Einüben von politischem Argumentieren setzt eine politische Fragestellung voraus, über die verschiedene Meinungen bestehen. Dies galt für diese Debatte. Eine weitere Voraussetzung damit politisches Argumentieren entstehen kann, ist das Artikulieren von Meinungen, sei es nun die eige-

ne oder eine zu Übungszwecken zugeteilte Meinung. Indem zwischen den Debattierenden schon sehr früh ein Schlagabtausch stattfand, kam dieses umfassende Kundtun von Meinungen zu kurz, was eine große Themenpalette für die daraus entstehende Debatte geliefert hätte. Daraus könnte geschlossen werden, dass dies der Grund dafür war, dass ein Thema nach dem anderen abgehandelt wurde und nicht eine komplexe Debatte entstand, bei welcher mehrere Argumentationsstränge parallel hätten verlaufen können. Die Sachlichkeit, die als Merkmal des gelingenden politischen Argumentierens gilt, war in diesem Ausschnitt auch sichtbar, etwa in dem diskutiert wurde, ob eine Demokratie eine Bevölkerungsmehrheit brauche, die eine Entscheidung hervorruft. Ebenfalls wurde zur Stützung der Argumente - hier im Falle der Höhe der Busse - erworbenes Sachwissen genutzt. Das Ziel des Überzeugens beim politischen Argumentieren wurde von den Gegnern ebenfalls anvisiert, was mit der ersten Zwischenkonklusion gelang. Ob und inwiefern Überlegungen auf der Metaebene während des Ausschnitts stattfanden, ist anhand der Analyse nicht ersichtlich.

Die Debatte in Form eines Rollenspiels entsprach der spielerischen Form einer Debatte nach Giesecke (1993). Ein Fazit für diese Unterrichtsmethode lässt sich auf inhaltlicher wie auch methodischer Ebene ziehen.

Für eine Debatte haben sich die Lernenden mit einem vorgegebenen Inhalt befasst. Im analysierten Debattenausschnitt prallten dabei unterschiedliche Meinungen aufeinander, weshalb die Lernenden Propositionen durch Argumente stützen und weiterentwickeln mussten, was auch Kuhn/Gloen (2014) als weiterzuentwickelnde Fähigkeit in einer Debatte erwähnen. Ebenfalls kam es vor, dass die Lernenden ihre Haltung änderten, was von Giesecke (1993) als Teil der Effekte von Debatten genannt wird. Daraus lässt sich vorläufig schließen, dass mit geeigneten Themen und dank des Zwangs zu argumentieren die Debatte eine sinnvolle Methode ist, um das politische Argumentieren in der Schule zu üben und die Breite der auf das Thema bezogenen Argumentationen, also auch die Problemsicht auf das Thema, auszudifferenzieren.

## 6.2 *Zur Tauglichkeit der Analysemethode*

Die Analysemethode nach Przyborski wurde ausgewählt, da diese auf Basis von Inhalten Strukturen erkennen lässt. In diesem Beitrag wurde entsprechend die Struktur der Beziehungen zwischen Aussagen in einem ausgewählten Debattenausschnitt aufgezeigt. Durch die thematische Analyse

und die darauffolgende Analyse mit Hilfe des Begriffsinventars ist dies gelungen. Das Begriffsinventar zur Kategorisierung der einzelnen Aussagen konnte problemlos angewendet werden und es war für jede Aussage möglich, einen Begriff zuzuordnen.

Przyborski (2004) führte ihre Analyse jeweils so durch, dass sie zuerst den Gesprächsausschnitt abdruckte und die Zeilen durchnummerierte. Danach ordnete sie jeder Aussage einen Begriff zu und begründete ihre Zuordnungen jeweils verbal. In der Analyse dieses Buchbeitrages wurden die Begriffe gleich neben die Aussagen gesetzt. Die verbalen Begründungen zur Begriffsauswahl wurden zwar im Vorfeld gemacht, aber nicht mehr gezeigt. Dafür wurde eine Visualisierung gleich neben den Begriffen aufgeführt, sodass die Beziehungsstruktur erkennbar wird. Damit konnten Schlüsse zur Struktur gezogen werden, welche im anschließenden Kapitel aufgeführt sind.

Es zeigte sich, dass mit Hilfe der formulierenden Interpretation ein inhaltlicher Überblick möglich wurde und eine thematische Grobstruktur erarbeitet werden konnte. Sie war auch ein nützlicher Ausgangspunkt für die reflektierende Interpretation. Durch diese ist es im spezifischen Debattenausschnitt gelungen, die Bezüge zwischen den einzelnen Aussagen zu erfassen.

Die Analysemethode nach Przyborski ist – so kann abschließend festgehalten werden – geeignet, auch mit Hilfe eines kleinen Debattenausschnittes Aufschlussreiches beobachten zu können und sich so detailliert mit Debatten auseinanderzusetzen. Aufgrund der beiden Arten der Interpretation, der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, werden bereits ein thematischer und ein struktureller Zugang zum Material gewährleistet.

Politisches Argumentieren wurde in diesem Beitrag auf Grundlage der Definition nach Grundler und durch das Beiziehen von Überlegungen aus verschiedenen Politikkompetenzmodellen zu definieren versucht. Daran anknüpfend ließ sich begründen, dass ein Debattensetting mit einer politischen Fragestellung dazu beiträgt, politisches Argumentieren einzuüben. Die Analyse nach Przyborski wurde beigezogen, um die Beziehungsstruktur beim Argumentieren zu erfassen. Es zeigt sich, dass es sinnvoll ist, weitere Transkriptionen auf diese Art und Weise zu untersuchen, damit überprüft werden kann, ob die hier erhaltenen Resultate generalisierbar sind. Zudem können damit allenfalls weitere Merkmale des politischen Argumentierens erfasst werden und es kann ein umfassenderes Verständnis von Argumentationsstrukturen in Debatten der Politischen Bildung entstehen.

## Literaturverzeichnis

- Bachmann, Daniela/Bissig, Samuel/Blaesi, Niels/Brändle, Lea/Riha, Dominik und Würzler, Sara. 2015. „methodenstark. Ideensammlung für vielfältige Aus- und Weiterbildung“. Luzern: Rex.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar und Weißeno, Georg. 2012. «Politikkompetenz – ein Modell. » Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-00785-0.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). 2004. «Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen». Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Giesecke, Hermann. 1993. «Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit». Weinheim: Juventa.
- Grundler, Elke. 2011. «Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell». Tübingen: Stauffenburg Linguistik.
- Massing, Peter. 2005. «In Gesprächen lernen. Gesprächsformen in der politischen Bildung». In: Sander, Wolfgang (Hrsg.). «Handbuch politische Bildung». Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 498–508.
- Petrik, Andreas. 2007. «Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzepte und Praxis einer genetischen Politikdidaktik». Opladen: Barbara Budrich.
- Przyborski, Agalaja. 2004. «Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen». Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-90347-7.
- Kienpointner, Manfred. 1992. «Argument». In: Ueding, Gert (Hrsg.): „Historisches Wörterbuch der Rhetorik“. Band 1: A-Bib. Tübingen: Max Niemeyer, 889–904.
- „Konzept“. o. J In: „Democracy Barometer“. Online: [http://www.democracybarometer.org/concept\\_de.html](http://www.democracybarometer.org/concept_de.html) [besucht am 11.11.15].
- Kopperschmidt, Josef. 2000. «Argumentationstheorie zur Einführung». Hamburg: Junius.
- Krammer, Reinhard. 2008. «Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell». In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): «Informationen zur Politischen Bildung. Kompetenzorientierte Politische Bildung». Innsbruck: Studien-Verlag, 5–14.
- Kriesi, Hanspeter und Müller, Lars. 2013. «Herausforderung Demokratie» (Hrsg. NCCR Democracy). Zürich: Lars Müller.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan und Stefer, Claus. 2008. „Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis“. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, Hans-Werner und Gloe, Markus. 2014. «Die Pro-Contra-Debatte». In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner und Massing, Peter (Hrsg.). «Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden. Makromethoden». 5. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 145–162.
- Spranz-Fogasy, Thomas. 2003. «Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentationen in Gesprächen». In: Deppermann, Arnulf und Hartung, Martin (Hrsg.): «Argumentieren in Gesprächen». Tübingen: Stauffenburg, 27–39.
- Weißeno, Georg. 2014. «Gespräche führen im Politikunterricht». In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner und Massing, Peter (Hrsg.). «Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden. Makromethoden». Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 49–64.
- Ziegler, Béatrice/Graf, Christian/Gollob, Rolf und Reinhardt, Volker. 2009. «Politische Bildung. Zentrale Anliegen für die Stellungnahmen zum Deutschschweizer Lehrplan Fächer übergreifende Themen BNE+». Online: [alt.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/PB\\_Anliegen\\_fuer\\_Stellungnahme\\_zum\\_LP21.pdf](http://alt.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/PB_Anliegen_fuer_Stellungnahme_zum_LP21.pdf).

## Structuring Arguments in Civic Education - An Explorative Mixed-Methods Study

Janine Sobernheim  
University of Basel

**Keywords:** Argumentation, civic education, discursive moves, complexity levels, role-play

- The explorative mixed-methods study analyses arguments within role-plays in civic education in a vocational class with 16 to 20 year-old students.
- The aim is to recognize the underlying structure of each argument.
- A model of discursive moves and a model of complexity levels were developed.
- The structures within the data could be made visible through the two models.

**Purpose:** The aim of this article is to show the underlying structure of developed argumentations in five role-plays recorded in civic education in a vocational school.

**Method:** Two models were developed to analyse discursive moves and to analyse complexity levels within students' arguments.

**Findings:** The models show the quality of argumentations in terms of structure from the two different perspectives of discursive moves and of complexity levels. An association between discursive moves and complexity levels may be assumed.

The ability of elaborating arguments and connecting them in more complex ways could not be significantly developed in this setting.

**Research implications:** The results illustrate the performance of the whole class. Further comparative analyses and the analysis of individual learners are needed to draw even more conclusions.

JSSE

Journal of Social Science  
Education  
Vol. 19, No. 3 (2020)  
DOI 10.4119/jsse-3572  
pp. 86-102

### 1 INTRODUCTION

The political system in Switzerland, based on the principles of direct democracy, is complex and demands different skills from citizens in order to be able to participate. This participation is necessary for the legitimacy of the system and the state is thus interested in fostering the required skills. It is assumed that schools might play an essential role in preparing students for political participation (Koller, 2017, p. 52).

The aim of civic education is for young people to attain political maturity (Gollob, Graf-Zumsteg, Bachmann, Gattiker, & Ziegler, 2007, p. 5; Society for Political Didactics and Political Youth and Adult Education (GPJE) 2004, p. 9; Waldis & Ziegler, 2019). This can be achieved by teaching students to deal with the field of politics independently, to form and articulate their own opinions and to argue for their own perspective (GPJE, 2004). These skills are important for negotiations within the civil society and for the participation in the democratic process (GPJE, 2004). Additionally, individual argumentation is always embedded in a social context and can thus be part of a collective argumentation. Thus, it seems to be an important learning goal to recognize argumentations as a result of a discussion between two or more people (Detjen, Massing, Richter, & Weißeno, 2012) and also as a process rather than as a product (Gronostay, 2016, p. 42). Arguing practice in school is the focus of this publication. In order to be able to capture this arguing practice, an explorative mixed-methods study was carried out. In summary, the goal of this paper is to analyse collective argumentations in role-plays in civic education in vocational school. Therefore, the following research question will be investigated: What is the underlying structure of each argumentation in role-plays in terms of discursive moves and complexity levels?

This is further clarified by the following sub-questions:

- a. What is the distribution of different discursive moves?
- b. What is the distribution of different complexity levels?
- c. Is there an association between the discursive moves and the complexity levels?

For all research questions, similarities and differences between the five role-plays analysed are examined.

To answer this question, five role-plays were conducted within one class of a vocational school in Switzerland. These role-plays, which took place in 2014/2015 within one school year, will be structurally analysed, firstly with regard to discursive moves using a terminological inventory [‘Begriffsinventar’] based on Przyborski (2004). Secondly, with regard to the complexity of arguments, they will be analysed employing a 5-level-model. Since both models examine arguments in terms of structure, it will also be analysed whether there is an association between the two models.

In the following, I will explain the term ‘argumentation’ in civic education and show the basis on which the two models have been developed. After reviewing research approaches, the methods and data of this explorative mixed-methods study will be described before presenting the results and the conclusion of this paper.

## 2 THEORETICAL BACKGROUND

### 2.1. Argumentations in civic education

Petrik (2010, p. 54) describes argumentation as „a basic tool or key competence of democratic thinking and acting“. Being able to develop an argument and to argue individually or within a group is an important ability for initiating and supporting democratic processes and being part of a civil society in a democratic system.

In democracies with deliberative processes, as in Switzerland, this means being able to participate in political decision-making (Bächtiger & Steenbergen, 2013). Civic education should prepare students for this. However, it must be taken into account that the goal of argumentation in politics is to establish generally binding rules, while in civic education a teaching-learning process is initiated (Goll, 2012, p. 205).

When arguing, arguments are developed and an argumentation arises. The term argumentation refers to a monologue or dialogue-based social activity, "which is rationally guided, and primarily comprised of utterances" (Nielsen, 2011, p. 373). Descriptions of argumentation in civic education can be found in various competency models of civic education that emerged in the

German-speaking countries, following the debate of Pisa in the early 2000 (see e.g. Detjen et al. 2012; Krammer, 2008; Ziegler et al., 2012). In these models, argumentation is used in oral situations (Detjen et al. 2012; Ziegler et al., 2012) and is characterised by dispassion and reflection on the meta-level. According to the general literature, an argumentation starts with clarifying one's own position or that of a group and articulating this position. These positions are further developed through interactions with others and their subsequent feedback. After clarifying and articulating one's positions, the second part of the act is the arguing itself. Arguing should be matter-of-fact and is employed with the aim of convincing one's counterpart. The act ideally ends with a decision (Detjen et al. 2012, p. 69, 82; Lötscher & Sperisen, 2016; Massing, 2012, p. 262). In order to transfer this general description of argumentation to a subject-specific of civic education, political questions or a political context must be assumed (Manzel & Weißeno, 2017, p. 69; Krammer, 2008, p. 9) and both political language and the relevant specialised knowledge must be used (Gronostay, 2019; Richter, 2012, p. 183). For learners, argumentation is intended to pro-mote "deep-rooted political values and ideologies" (Petrik, 2010, p. 53) and "critical judgement and conflict resolutions skills" (Petrik, 2010, p. 57).

In civic education classes, argumentation is usually taught in oral, activity-oriented and interactive settings (Detjen et al., 2012, p. 84; Richter, 2012, p. 179). It is important to consciously promote argumentation. To this end, teachers must be clear about how they can help learners to recognise the quality of their argumentation and improve it accordingly (Gronostay, 2019, p. 30; Petrik, 2010, p. 54). For this teachers need characteristics that can describe and measure the quality of argumentation. The quality of argumentation can be assessed both in terms of content (Manzel & Weißeno, 2017, p. 75; Richter, 2012, p. 183) and in terms of structure (Manzel & Weißeno, 2017, 73).

To date we know little about the structure of argumentations conducted in interactive settings in civic education classes. Through sequence analysis, Gronostay (2016) was able to identify the frequency of references to individual categories of discursive moves in student discussions with assigned positions. Lötscher & Sperisen (2016), in turn, showed with their discourse analysis that decisions in class councils were often made by the intervention of teachers. Petrik (2010) developed a four-level argumentation model, in which the quality of the political perspective increases with each level. Using his data from two classes, he showed that the statements of learners in both classes can be classified in the lower two levels.

In this paper, I focus on discussions on political issues that have been conducted with vocational students. I will analyse these argumentations in terms of structure with regard to discursive moves and complexity levels. In previous research, as mentioned above, the data of several classes were analysed. In this study, data was collected five times during a school year in only one class.

## 2.2. Model of discursive moves

In the analysis of argumentations with discursive moves, the formal structure of an argumentation is made visible (Przyborski, 2004, p. 31). The individual statements of an argumentation are coded according to their function, e.g. the introduction of a new argument or the conclusion of a line of argumentation. The "interactive reference of the participants" (Przyborski, 2004, p. 43) is elaborated, which is a quality criterion for convincing others with arguments (Gronostay, 2019, p. 56). The use of this analysis and the discussion of the results are suitable for the promotion of argumentation in civic education. This analysis also makes it possible to critically reflect on individual arguments that have been presented (Gronostay, 2016, p. 53).

For the analysis of argumentation, various models were used and further developed in subject didactics. Zohar & Nemet (2002) have analysed science lessons using a code system for discursive moves. The authors formed categories such as formulating, disproving, confirming or concluding arguments and thus evaluated oral as well as written arguments of students.

In civic education, Lötscher & Sperisen (2016) based their analysis of class councils transcripts on the terminological inventory according to Przyborski (2004), which was developed from the documentary method for group discussions in order to understand discourses. Gronostay (2016) in turn developed her category system for the analysis of transcripts of controversial discussions based on studies by Leitão (2000) and Felton & Kuhn (see e.g. 2001). The category system thus obtained is comparable to the terminological inventory according to Przyborski (2004).

For this study's category system of discursive moves, the terminological inventory according to Przyborski (2004) was used and supplemented with categories from Gronostay (2016) and Lötscher & Sperisen (2016).

### 2.3. Model of complexity levels

In order to measure a student's level of a competence, reference is often made to the performance of complexity (Detjen et al., 2012, p. 23). Complexity is defined as the number of statements (quantitative evaluation) and the links between them (qualitative evaluation) which increase with each higher level. The complexity of a statement contains a quantitative and a qualitative level (Bernholt et al. 2009, p. 230). For this purpose, multilevel models have been presented in previous research (see e.g. at the didactics of science: Bernholt, Parchmann, & Commons, 2009; Kauertz, Fischer, Mayer, Sumfleth, & Walpuski, 2010; Neumann, Kauertz, Lau, Notarp & Fischer, 2007; for civic education e.g. Lötscher & Sperisen, 2016). A higher complexity level goes hand in hand with the further development of competence in a defined content area (Neumann et al. 2007, p. 107), a better integration and differentiation of knowledge structures (Neumann et al. 2007, p. 114), a higher level of cognitive activity (Kauertz et al., 2010, p. 142) and a more frequent switching of perspectives as well as increasing reflection (Bernholt et al., 2009, p. 238).

In order to measure the complexity of argumentations, models were developed based on the Toulmin model (2003), which names components of an argumentation (Manzel & Weißeno, 2017, p. 74-75; Erduran, Simon & Osborne, 2004, p. 928). It was concluded that such models are "too formal and quantitative" (Petrik, 2010, p. 57) and do not do justice to the analysis of interactive discourses presented in this article (Gronostay, 2019, p. 45-46). In order to measure the complexity of argumentation in civic education, Gronostay (2016, p. 48) restricted herself to "the number of reply moves per argument". Petrik (2010, p. 57-58) developed a model based on a qualitative approach according to Bybee (1997, cited in Petrik, 2010, p. 57). He presented complexity in four levels, ranging from a simple statement to considerations on the meta-level. Lötscher & Sperisen (2016) in turn adapted the model of hierarchical levels according to Grundler (2011, p. 199), devising a graduation of arguments which starts with a simple statement and leads up to complex justifications.

In this study, a multilevel complexity model was developed, which codes statements according to complexity and then counts the statements in each category (quantitative value). This approach was based on the considerations of Petrik (2010) and Lötscher & Sperisen (2016) as well as on structural models used in the didactics of chemistry and physics, which also tried to represent complexity in a graded and content-independent manner (see e.g. Bernholt et al. 2009; Kauertz et al. 2010). The above-mentioned work on political education was also included in the development of the model (Gronostay, 2016; Lötscher & Sperisen, 2016; Manzel & Weißeno, 2017; Petrik, 2010).

The two code systems of discursive moves and complexity levels (see below) were implemented to answer the research question above, i.e. to recognize the underlying structure regarding discursive moves and complexity levels of every argumentation made in role-play of a vocational school class. By applying two code systems, results were generated from two different perspectives with the goal of shedding light on the distribution of these structural elements in argumentations during role-play.



The resulting code system of discursive moves as well as the model of complexity levels will now be presented in the method section.

### 3 METHODS AND DATA

The data of the explorative mixed-methods study were based on five role-plays, which will be described in detail in the following section. Then, the methods of analysing the data are explained.

#### 3.1. Intervention: Role-plays

The role-plays come from the educational game “ja-nein-vielleicht” [yes-no-maybe], which supports developing knowledge and different skills in civic education. It offers nine role-plays based on topics concerning democracy. The topics are given by a key question and discussed through different roles. Through the method of fishbowl discussion and moderated by one or two learners or the teacher, the three roles of supporters, opponents and undecided developed their argumentations on a given topic. The discussants sat in an inner semicircle in the middle of the classroom. The remaining classmates were the listening audience in the front of the classroom.

Every role-play started with a given photograph to introduce the topic (for all topics see Table 1), to develop a terminology and to lead over to the key question. The teacher carried out this initial sequence. Then the learners were given their roles by an online access to the educational game activated by the teacher. After that, the learners met in these groups to deepen their assigned position and collect arguments for their role. The teacher was generally available to answer questions and assist the groups in developing their arguments. The debate was then initiated by a presenter and ended with a statement from every group. The recommended length of a role-play was 30 minutes (for the precise length of each role-play see Table 1). Afterwards the learners voted on the key question before evaluating the method and the content together.

The instructions of the educational game stated to give the role of the moderation - like all the other roles - to students by chance. After the first role-play, the class decided to have the teacher as a moderator for the second role-play in order to learn how the role of a moderator can be fulfilled. Before the third role-play, the students wished to have the teacher again in the role of the moderator. For the fourth role-play, two students took the role of moderation voluntarily. One of the students had this role already in role-play 1. The teacher only supported the moderation for the last 3 minutes. In role-play 5, the role of moderation was selected by chance. The teacher again supported the moderation in the last 12 minutes, so from minute 22 up to the end (Table 1).

#### 3.2. Participants

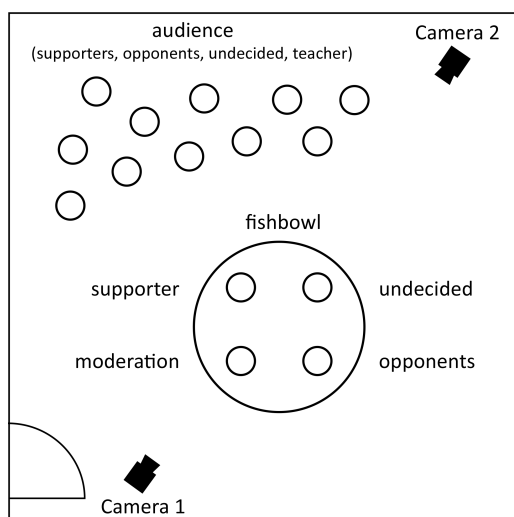
The role-plays were conducted in a vocational school in the canton of Aargau, a German-speaking canton in the northwest of Switzerland, from November 2014 to June 2015 (see Table 1) during the lessons of the so-called general education. The learners were between 16 and 20 years old (mean: 17,85 years, standard deviation (SD): 1,21). The class consisted of one woman and 12 men in the second of three years of their apprenticeship as production mechanics. It was the first time they had civic education in vocational school. The teacher was 31 years old and in his third year as a teacher of vocational schools.

**Table 1: Characteristics of the five role-plays**

Role-play	Key question	Date of recording	Length of role-play	Moderation
1	Can a democratically elected government be forcibly overthrown if it is not acting democratically?	November 2014	24:29	student A and student B
2	Should it be allowed for foreigners to work as policeman/policewoman, as it is already possible in some regions of Switzerland?	February 2015	25:30	teacher
3	Should people, who are entitled to vote, receive a fine, if they are not participating a vote or an election?	March 2015	41:33	teacher
4	Should a quota be introduced in the Swiss parliament demanding that at least 40% of the parliament members have to be female?	May 2015	31:28	student A and student C, teacher from min. 28:02
5	Should employees receive a financial compensation, if they have an accident at work?	June 2015	34:40	student D and student E, teacher from min. 22:49

### 3.3. Data collection

The described teaching sequences were fully recorded using two cameras. Camera 1 was placed in the classroom on the front left corner and recorded the inner circle during the debate. Camera 2 was placed on the back right (see Figure 1) and recorded the inner circle and the audience. No additional arrangements were taken for the collection of the sound.

**Figure 1: Positions of the class and the cameras**

Based on the record of camera 1, the entire debate was transcribed afterwards based on Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008). According to Kuckartz et al. (2008, p. 27), transcription rules should follow the purpose of the analysis. Therefore, the transcription was kept basic since this analysis is interested in the content of the argumentations rather than nonverbal cues and observations of speech. Speaker changes were marked by timestamps and information about the participant's names were anonymised (Kuckartz et al., 2008, p. 27-28).

### 3.4 Methods of Analysis

The study is based on qualitative content analysis, in which the evaluation is limited to the respective analysis model (Mayring, 2019, p. 3). Since the structure of an argumentation is to be

examined from two perspectives, two analysis models were developed using a mixed deductive-inductive approach (Kuckartz, 2014, p. 112): The first model analyses discursive moves, while the second aims to identify the complexity levels within an argumentation. The transcripts were analysed with the MAXQDA 12 software.

The transcripts were split into talk turns in order to code them in the subsequent qualitative analysis. In case it was not possible to set one single code for a talk turn, the talk turn had to be split. As they were two different coding models, the splits could be different from one model to the other.

Evaluating discursive moves and the complexity of argumentation includes the interpretation of the transcripts and the development of both models. As there are data of five role-plays, the verification of the model was made within the data and through two coders (the author is one of them). A coding manual with detailed descriptions was developed for this purpose. For both models a role-play was coded together and the coding manual was constantly revised. In a second step, both coders independently coded a role-play for each model. The resulting inter-coder reliability was evaluated through the program MAXQDA 12, a software for qualitative data analysis. Cohen's Kappa was 0,78 for the discursive moves as well as for the complexity. Differing codings were replaced after discussion. The codings of both analysis models were then quantified and interpreted.

The two coding systems are described below. The first coding system of the data was the coding based on the terminological inventory by Przyborski (2004, p. 64, p. 69-74). It identified individual statements in their "semantic form" (Przyborski, 2004, p. 61) in order to determine the relationship between individual statements based on their contents. The inventory differentiates very detailed, for example between explicit and implicit statements, which is beyond the scope of this study. For this reason, the terminological inventory was reduced to five categories. The employed categories for discursive moves are listed in Table 2.

As the terminological inventory was originally developed for group discussions and not for moderated role-plays, two categories were added: *off-topic* and *directive*. Gronostay (2016, p. 46) defined *off-topic* as an utterance which is not related to the discussed topic, such as organizational or disciplinary notes. In this study, her definition was expanded by categories concerning clarifying roles or the role-play itself. The second category *directive* is based on Löttscher & Sperisen (2016, p. 85). This category identifies discursive moves which demand for content without initiating a new topic. It was often used by moderators to switch from one topic to another or to ask participants for a statement.

Finally, the category *various* was added to the coding system and included all utterances which did not belong to the other categories. As this category had to be used only for 48 turns (3,59 %) out of 1341 turns, no other category was created. Often, turns of the *various* category were comments on directives without content or content developing moves, so that they could not be a discursive move following Przyborski's (2004) definition.

Turns that have been coded according to the categories *off-topic*, *directive* and *various* are referred to in the following as turns of discussion management activities. The turns coded according to the Przyborski terminological inventory correspond to the discursive moves themselves. They are referred to in the following as thematic turns.

Table 2 displays the code system of *discursive moves* with a definition and an example for each category.

**Table 2: Code system of discursive moves**

turns of discussion management activities		
category	definition	example
off-topic	not related to the discussed topic	I didn't introduce myself. I'm the presenter.
directive	is not initiating a new topic, but demands for content	You were the undecided ones. Has one side convinced you more than another?
various	doesn't belong to a category above	(Student 1: Can you convince him?) Student 2: Its going to be difficult
thematic turns		
category	definition	example
proposition	initiation of a new topic	You already know how much hospitals cost.
co-construction	developing and modifying a statement further	Student 1: This is discrimination. Student 2: Opposite the men. Student 3: No, I see a discrimination against men, if a women's quota of 60% would be.
consent	(explicit or implicit) agreement (of a statement)	Exactly.
denial	(explicit or implicit) negative or contrary statement (of a statement)	I don't think so. You can't force anyone.
conclusion	ending of a topic	Because it's better paid in Switzerland.

The second coding system analysed the *complexity levels* of each turn. The complexity of an argumentation shows the integration of different arguments within an argumentation and consequently the level of understanding concerning the discussed topic.

The quantitative level counts the number of statements in each argumentation and is a criterion of lower levels of the models (Kauertz et al., 2010, p. 142-143). The qualitative level represents "the afforded connections between single elements increases with each level of complexity" (Podschuweit, Bernholt & Brückmann, 2016, p. 146). The model presented here was developed based on the multilevel models and considerations presented in chapter 2.3. Table 3 shows the five levels of the adapted model explaining and exemplifying each level.

**Table 3: Categories for complexity levels**

Level	Complexity of an argumentation in civic education	Explanation	Example
1	Position	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Takes a position without generating or developing own content further</li> <li>• Demand for a precise content</li> <li>• Unfinished sentences, which will not be continued later</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yes</li> <li>• Could you put that in a number?</li> <li>• But on the other hand ...</li> </ul>
2	One or several facts	Production of one or several incoherent facts	Because the government acted corruptly
3	Connection	Two or more facts are simply connected <ul style="list-style-type: none"> <li>• As chronological sequence</li> <li>• With conjunctions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• But if the women now show enough commitment, then the men become aware of it and then it changes by itself.</li> <li>• If you say 90% of men, then 10% of women have already made it.</li> </ul>
4	Multilayer format	A more profound connection of two or more facts e.g. explanatory statement of a connection of level 3	If someone wants to become a policeman, then he actually wants to help the country get better. Why should he help Switzerland and not his country of origin?
5	Superordinate concept	The discussed topic is generalised and can be even detached from the argumentation itself and its related topic.	If the government is corrupt and behind it simply decides things that the people have not decided or they have not asked the people. They just did it. It's like when your parents want to go on holiday and don't ask you and just go there.

After having described the two coding systems, Table 4 displays the number of turns for each role-play for the two models. As already described in this chapter, the number of turns for the two models was different for two reasons. On the one hand due to the different splitting of the turns. On the other hand, an analysis of the complexity levels is only possible if the turn to be analysed has a content reference. For this reason, only the thematic turns were taken into account for the analysis of complexity levels.

**Table 4: Number of turns**

Role-play No.	Number of turns of discursive moves	Number of turns of complexity	
		in absolute numbers	in percentage of turns of discursive moves
1	220	132	60,0 %
2	255	167	65,5%
3	347	257	74,0 %
4	224	164	73,2 %
5	295	170	57,6 %

## 4. RESULTS

The results of the codings will be shown in three steps: first, the result of the discursive moves, second, the result of the complexity levels and third, the association between the discursive moves and the complexity levels.

### 4.1. Results of discursive moves

First, the results of the coding based on the code system of discursive moves are illustrated in Tables 5 to 7. Since the amount of discursive moves was between 220 and 347 per role-play, a comparison between the role-plays based on absolute numbers is not meaningful. For this reason, all three tables contain the proportion of a certain coding category measured by the total number of this category in the particular role-play (see Table 5-7).

Table 5 shows the total number of turns of discursive moves per role-play, divided into the two groups turns of discussion management activities and thematic turns (see Table 2).

**Table 5: Turns of discussion management activities and thematic turns in absolute numbers and percentages of each role-play**

Role-play	1	2	3	4	5	total	mean	SD
number of turns	220	255	347	224	295	1341	268.2	47.70
turns of discussion management activities	86 39.09%	83 32.55%	85 24.5%	57 25.45%	123 41.69%	434	86.8 32.36%	21.06 6.59
thematic turns	134 60.91%	172 67.45%	262 75.5%	167 74.55%	172 58.31%	907	181.4 67.64%	42.73 6.95

In total, we found 1341 discursive moves in five role-plays. The number of turns of discursive moves per role-play varied between 220 and 347 turns per role-plays. This makes an average number of 268.2 turns per role-play. 434 turns contained discussion management activities. This was an average of 86.8 turns or 32.36% per role-play. 907 turns belonged to thematic turns, which was 181.4 turns or 67.64% per role-play in average.

The higher percentage of turns of discussion management activities in role-plays 1 and 5 is correlated with a higher number of off-topic moves (see also Table 6). In the first role-play, this amount of "off-topic"-moves appears together with the fact that rules and strategies had to be explained during the role-play by the teacher who did not participate in the discussion. In role-

play 5, the teacher did not occupy an official role as moderator. Here, it could be observed that there were several small discussions within the audience to clarify the topic and terms. The teacher supported this clarification and therefore contributed to the amount of off-topic moves.

The turns of discussion management activities included the categories *off-topic*, *directive* and *various*. Table 6 shows the distribution of these categories per role-play.

**Table 6: Turns of discussion management activities in absolute numbers and percentages of each role-play**

Role-play	1	2	3	4	5	total	mean	SD
turns of discussion management activities	86	83	85	57	123	434	86.8	21.06
off-topic	45 52.33%	42 50.60%	43 50.59%	26 45.61%	67 54.47%	223	44.6 51.38%	13.09 2.93
directive	30 34.88%	34 40.96%	38 44.71%	27 47.37%	34 27.64%	163	32.6 37.56%	3.77 7.11
various	11 12.79%	7 8.43%	4 4.71%	4 7.02%	22 17.89%	48	9.6 11.06%	6.71 4.67

Off-topic turns occurred most frequently with a mean of 51.38% (SD = 2.93) followed by the directive turns with a mean of 37.56 % (SD = 7.11) and the various with a mean of 11.06% (SD = 4.67). For all categories role-play 4 and 5 contain the highest and lowest values respectively.

The thematic turns included the categories *proposition*, *co-construction*, *consent*, *denial* and *conclusion*. Table 7 shows the distribution of these categories per role-play.

**Table 7: Thematic turns in absolute numbers and percentages of each role-play**

Role-play	1	2	3	4	5	total	mean	SD
thematic turns	134	172	262	167	172	907	181.4	42.73
proposition	28 20.9%	37 21.51%	48 19.28%	21 12.57%	26 15.12%	160	32 17.64%	9.53 3.47
co-construction	77 57.46%	65 37.79%	120 45.8%	73 43.71%	86 50%	421	84.2 46.42%	19.14 6.56
consent	5 3.73%	22 12.79%	30 11.45%	22 13.17%	23 13.37%	102	20.4 11.25%	8.26 3.65
denial	16 11.94%	24 13.95%	30 11.45%	41 24.55%	26 15.12%	137	27.4 15.1%	8.19 4.76
conclusion	8 5.97%	24 13.95%	34 12.98%	10 5.99%	11 6.4%	87	17.4 9.59%	10.03 3.61

Looking at the single numbers at Table 7, one can see, that with 5.97% up to 13.95% and a mean of 9.59% (SD = 3.61), the discursive move “conclusion” is the least used, compared to 37.79% up to 57.46% and a mean of 46.42% (SD = 6.56) for the co-construction as the most used.

Table 7 shows that propositions are between 12.57% and 21.51% with a mean of 17.64% (SD = 3.47). Compared to the conclusions already mentioned above, this result implies that not every proposition ends in a conclusion. Whereas only one quarter of the propositions ends in a conclusion in role-play 1, in the role-plays 2 and 3 around two thirds of propositions end in conclusions. However, this pattern does not repeat in role-plays 4 and 5.

Within the argumentations, there are equal or less moves of consent than of denials. The moves of consent are between 3.73% and 13.37% with a mean of 11.25% (SD = 3.65) compared to the denials with a range from 11.45% to 24.55% and a mean of 15.1% (SD = 4.76).

In contrast to role-play 1 and 4, the number of consent and denial were similar within the role-plays 2, 3 and 5. In role-play 1, there were three times more turns of denial than turns of content and in role-play 4 twice as much. A reason for these variations could not be found in the data.

The amount of co-construction with a mean of 46.42% (SD = 6.56) shows that during almost the half of all turns, argumentations were developed.

## 4.2. Results of complexity levels

With regard to the research sub-question b, Table 8 shows results of the complexity levels.

**Table 8: Complexity levels in absolute numbers and percentages**

Role-play	1	2	3	4	5	total	mean	SD
Number of turns	132	167	257	164	170	890	178	41.80
Level 1	50 37,9 %	37 22,2 %	75 29,2 %	43 26,2 %	38 22,4 %	243	48,6 27,6 %	13.98 5.78
Level 2	50 37,9 %	71 42,5 %	104 40,5 %	79 48,2 %	85 50 %	389	77,8 43,8 %	17.65 4.59
Level 3	29 38,3 %	52 31,1 %	69 26,8 %	39 23,8 %	42 24,7 %	231	46,2 28,9 %	13.56 5.32
Level 4	3 4 %	6 3,6 %	6 2,3 %	3 1,8 %	5 2,9 %	23	4,6 2,9 %	1.36 0.81
Level 5	0 0 %	1 1,7 %	3 1,2 %	0 0 %	0 0 %	4	0,8 1,45 %	1.17 0.73

The counting of the categories shows that complexity levels 4 and 5 were hardly reached. After all, 28.9% of all moves reach level 3. Most of the moves (43.8%) correspond to level 2, the lowest complexity level is represented with an average of 27.6% moves.

If we look at the value distributions between role-play 1 and role-play 5, we see that the percentage of moves on level 2 is the most common and is continuously increasing.

On the other hand, a continuous decrease of complexity level 3 can be observed from role-play 1 to role-play 4. But afterwards, it increase from role-play 4 to role-play 5. There are less linear variations for complexity level 1.

In total, the variation over all 5 role-plays is small. The maximum variation can be found in level 1 with 15.7 %, followed by level 2 with 12.1 % and level 3 with 14.8 %. As the amount of moves in level 4 and 5 are already a few, also the variance is small. On level 4 it starts from 1.8% and ends in 4% in role-play 1. On level 5, the range is between 0% in role-play 1, 4 and 5 to 1.2 % respectively 3 moves in role-play 3 and 1.7 % respectively 1 move in role-play 2.

Concluding, level 2 as the level with single facts has the most moves. As the complexity is asking for more connections between arguments with every next level, the amount of moves in absolute numbers and percentage is decreasing.

## 4.3. Association between discursive moves and complexity levels

Two coding systems were developed independently of each other for this study. Since both evaluate the structure of an argumentation from different perspectives, it is now interesting to know whether there is an association between the empirical data derived with the two systems.

Table 9 shows the distributions of turns in terms of observed frequency and expected frequency combining the two coding systems employed in this study. It must be acknowledged that the mentioned number of complexity levels is not equal with the one of Table 5. The reason is that one level of complexity can contain one or more discursive moves. Consequently, one complexity level can be counted more than one time.

**Table 9: Combination of turns with codings of discursive moves and complexity levels, showed in absolute numbers or observed frequency and expected frequency**

Complexity levels	Discursive moves									
	proposition		co-construction		consent		denial		conclusion	
	o.f.*	e.f.**	o.f.*	e.f.**	o.f.*	e.f.**	o.f.*	e.f.**	o.f.*	e.f.**
1	14	44	114	115	67	28	28	37	25	24
2	67	70	197	184	26	44	72	59	33	38
3	72	42	98	109	7	26	31	35	27	23
4	5	4	11	11	2	3	5	4	1	2
5	2	1	1	2	0	0	0	1	1	0

\* observed frequency

\*\*expected frequency (rounded to whole numbers)

It could be shown that almost all combinations of discursive moves and complexity levels were used.

The combination of co-construction from the discursive moves and complexity level 2 of the complexity levels was most frequently observed with an amount of 197 turns. It was also more than the expected frequency of 184 turns when there would be no association between the two dimensions at all.

The second most common was the combination of co-construction and complexity level 1 with 114 turns and an expected frequency of 115 turns. The observed and the expected frequency are almost the same.

The third most common was the combination of co-construction and complexity level 3 with 98 turns and an expected frequency of 109 turns. This combination was less frequently observed than expected.

A Pearson's Chi-squared test was done with all categories of discursive moves, but only the complexity levels 1-3, since levels for 4 and 5 contained too few observations for a reasonable statistical statement. It showed that the null hypothesis can be rejected. One could consider investigating that there is an association between discursive moves and complexity levels ( $\chi^2 = 128.37$  (df = 8,  $p \leq 0.001$ )).

## 5 CONCLUSION

The analysis employed in this study provides a first overview on the structure of argumentations regarding discursive moves and complexity levels in role-plays in civic education.

The model to analyse discursive moves through an adapted inventory is helpful to recognize how students are discussing topics and reacting on arguments in role-plays addressing civic issues. The complexity levels showed the complexity on a qualitative and quantitative level for the content related turns.

It could also be shown with the Pearson's Chi-squared test that there could be an association between the discursive moves and the first three complexity levels.

With regard to the distribution of discursive moves, it was observed that more propositions were made than conclusions (see Table 7). Three possible explanations could be found in the data. First, students had to repeat their proposition since the other students did not listen or the propositions themselves were not understandable. Therefore, the propositions counted twice as every presentation of a proposition was one turn. Second, one proposition did not end in a conclusion, can be found in the circumstance, that new propositions were put in that were developed. And third, the argumentation continued without going back to the initiating process because of organisational reasons (e.g. change of discussing students) or different kinds of inputs from the teacher or other students concerning knowledge.



With regard to the distribution of complexity levels, the results showed that level 4 and 5 were rarely reached. This finding corresponds with the findings of a study conducted by Gronostay & Manzel (2013, p. 210). In that study, they included a model of five complexity levels, the fifth being comparable to the model used here. Similarly, moves on level 5 were rarely found.

The explorative mixed-methods study shows that the ability of elaborating arguments and connecting them in more complex ways was not significantly developed over the five role-plays in the investigated class. There are three possible explanations for this, firstly because of the discussion format, secondly because every role-play was thematically new and thirdly because of a lack of explicit argumentation training.

The format of the fishbowl discussion demanded a controversial discussion with opposing assigned positions, in which the undecided position was to be convinced by the supporters or opponents of the key question. The fact that this was implemented by the students is also reflected in the finding that there were more or equal numbers of denials than of consents.

This is consistent with other studies, which also state that in such a discussion format, students are not encouraged to accept opposing arguments and integrate them into their argumentation nor to question or even revise their views (Felton, Garcia-Mila & Gilabert, 2009; Felton, Garcia-Mila, Villaroel & Gilabert, 2015; Gronostay, 2016). Furthermore, less time is given to the counterpart to express himself, which leads to shorter and accordingly less elaborated statements with higher complexity (Felton et al., 2015; Gronostay, 2017).

It has been shown that students moved to higher complexity levels in their arguments after several lessons to the same topic (Brückmann & Bernholt, 2013, p. 93). In this study, however, every role-play had another topic, so it was not possible to deepen knowledge of one specific topic over several lessons.

After "an explicit teaching of argumentation" (Zohar & Nemet, 2002, p. 57), the complexity of the arguments as well as the number of justifications of an argumentation could be increased (Zohar & Nemet, 2002; Gronostay, 2017; Osborne, Erduran & Simon, 2004, p. 1015). Such a strategy teaching was missing in this case study. Similarly, Spiegel (2006, p. 73-74) emphasises the need for argumentation training prior to the content-driven role-play. Additionally, role-plays should be followed by a reflection on the manner of the arguments. Accordingly, the focus here is on the reasoning itself and no longer on the content. This also applies to role-plays in civic education. Learners must be taught how to argue before role-playing. After the role-play, it is necessary to analyse and reflect on the arguments made and to place them in the context of the knowledge conveyed beforehand. This corresponds to a clear argumentation exercise (Gronostay, 2014, p. 40) and not an uncontrolled "learning by doing" (Krelle, 2011, p. 132).

In contrast to German didactics, civic education has the task of imparting knowledge and making it applicable in various contexts. Accordingly, learning to argue should be linked to the subject (Heller & Morek, 2015, p. 18). Zohar & Nemet (2002, p. 57) were able to conclude from their study that explicit argumentation training not only had an impact on performance in argumentation, but also on knowledge in the corresponding field of biology. Taking this condition into account, role-playing as an activity-based approach in civic education continues to be a potentially successful teaching method in order to prepare learners for their role as active participants in negotiation processes and decisions in civil society.

The explorative study carried out here is based on a limited sample in a selected setting. The different role-plays were introduced thematically only briefly and were based on the students' existing knowledge. The topics were very heterogeneous. With regard to the ability to argue, no explicit argumentation training took place. Therefore, the results cannot be generalized. However, as the derivation and development of the models are based on models from different subject areas and for mainly oral situations, they can be transferred for other oral classroom situations. The findings in this paper mainly focus on a particular class in vocational school and the description of structural elements of argumentation. Furthermore, it is examined whether a

development of structural elements throughout the five role-plays emerged. The pattern found in this study does not support this assumption. Future studies could investigate whether a more detailed, thematic elaboration and explicit argumentation training before the role-play or a combination of both lead to more complex argumentations. In addition, the following could be examined if similar results will appear with other classes in different educational contexts. Additionally, it must be taken into account that only the performance of the whole class itself was analysed by the methods chosen. Whether individual learners made progress should also be a goal of further analyses.

Therefore, it is important that further studies also examine the preparation and evaluation of a role-play in civic education, on the one hand with regards of the practice of argumentation and explicit teaching how to argue and on the other hand to the improvement and consolidation of knowledge. These approaches should be added to the role-play evaluated in this study. It must also be examined whether another discussion format, such as a consensus-based discussion, promotes the quality of student argumentation in terms of its structure. Based on this study, it can be examined whether such modifications then applied are successful in promoting argumentation in civic education.

## REFERENCES

- Bächtiger, A., Steenbergen, M. (2013). Die Macht des besseren Arguments. Deliberative Demokratie [The power of the better argument. Deliberative democracy]. In H. Kriesi & L. Müller (Eds.), *Herausforderung Demokratie* [Democracy: An Ongoing Challenge] (pp. 426-431). Zurich, Switzerland: Lars Müller Publishers.
- Bernholt, S., Parchmann, I., & Commons, M.L. (2009). Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. Modelling Scientific Competence between Research and Teaching Practice. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 219-245. Retrieved from [http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15\\_Bernholt.pdf](http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Bernholt.pdf)
- Brückmann, M., & Bernholt, S. (2013). Videobasierte Erfassung der Komplexitätsentwicklung im Chemie- und Physikunterricht [Video-based recording of complexity development in chemistry and physics teaching]. In U. Riegel & K. Macha (Eds.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* [Video-based competence research in the subject didactics] (pp. 79-96). Munster, Germany: Waxmann.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell* [Political competence - a model]. Wiesbaden, Germany: Springer.
- 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), 915-933.
- Felton, M. & Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentative Discourse Skill. *Discourse Processes*, 32(2-3), 135-153. doi: 10.1080/0163853X.2001.9651595
- Felton, M., Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2009). Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Logic*, 29(4), 417-446.
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C. & Gilabert, S. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 372-386. doi: 10.1111/bjep.12079
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) [Society for Political Didactics and Political Youth and Adult Education] (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Entwurf* [National Educational Standards for Specialized Education in Political Education in Schools – Draft]. Schwalbach/Ts., Germany: Wochenschau Verlag.

- Goll, T. (2012). Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? [Speaking the language: Negotiating, arguing, convincing - a neglected competence of political education?]. In G. Weißeno & H. Buchstein (Eds.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* [Political action. Models, possibilities, competences] (193-209). Bonn, Germany: Bundeszentrale für Politische Bildung. Retrieved from [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Politisch-Handeln\\_111124\\_X3.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Politisch-Handeln_111124_X3.pdf)
- Gollob, R., Graf-Zumsteg, C., Gattiker, S., & Ziegler, B. (2007). Konzepte. Broschüre 2 [Concepts. Brochure 2]. In R. Gollob, C. Graf-Zumsteg, B. Bachmann, S. Gattiker & B. Ziegler (Eds.), *Politik und Demokratie – leben und lernen* [Politics and democracy - living and learning]. Bern, Switzerland: schulverlag blmv AG.
- Gronostay, D. & Manzel, S. (2013). Videografie im Politikunterricht. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen [Videography in political education. First results of a pilot study on domain-specific basic dimensions.]. In U. Riegel & K. Macha (Eds.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* [Video-based competence research in the subject didactics] (pp. 199-216). Munster, Germany: Waxmann.
- Gronostay, D. (2014): „Ich bin dagegen, weil ...“ – Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht [„I’m against it because...“ - Argumentative teaching-learning processes in political education]. In S. Manzel (Eds.), *Politisch mündig werden. Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* [Become politically mature. Developing and diagnosing political competence at school] (pp. 35-47). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gronostay, D. (2016). Argument, Counterargument, and Integration? Patterns of Argument Reappraisal in Controversial Classroom Discussion. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1482
- Gronostay, D. (2017). Enhancing the quality of controversial discussion via argumentation training: a quasi-experimental study in civic education classroom. *Bildung und Erziehung*, 70(1), 75-89. doi: 10.7788/bue-2017-0107
- Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie* [Argumentative teaching-learning processes in political education. A video study]. Wiesbaden, Germany: Springer.
- Grundler, E. (2011). Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell [Arguing competently. A model based on conversation analysis]. Tübingen, Germany: Stauffenburg Linguistik.
- Heller, V. & Morak, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen [Instructional conversations as an activity context: Recognising and using communicative opportunities for educational language practices]. *Leseforum.ch*, 2015 (3), 1- 23. Retrieved from [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015\\_3\\_Heller\\_Morak.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morak.pdf)
- Kauertz, A., Fischer, H.E., Mayer, J., Sumfleth, E., & Walpuski, M. (2010). Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. Modeling competence according to standards for science education in secondary schools. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 135-153. Retrieved from [http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16\\_Kauertz.pdf](http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Kauertz.pdf)
- Koller, D. (2017). Politische Partizipation und politische Bildung in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung des Partizipationsverhaltens junger Erwachsener in der Schweiz [Political participation and civic education in Switzerland. An empirical study of the participation behaviour of young adults in Switzerland]. Retrieved from [https://boris.unibe.ch/107828/1/17koller\\_d.pdf](https://boris.unibe.ch/107828/1/17koller_d.pdf)
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell [Competences through political education. A competence structure model]. In: Forum Politische Bildung (Ed.) *Kompetenzorientierte Politische Bildung* [Competence-oriented political education] (pp. 5-14). Vienna, Austria: Studien-Verlag.

- Krelle, M. (2011). Mündliches Argumentieren als Aspekt von Unterrichtskommunikation. Kompetenzen und Leistungserwartungen im Fokus [Oral argumentation as an aspect of teaching communication. Competences and performance expectations in focus]. In C. Bräuer & J. Ossner (Eds.), *Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* [Communication and interaction in the classroom. Osnabrück Contributions to Language Theory] (pp. 125-144). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren* [Mixed Methods. Methodology, research designs and analytical methods]. Wiesbaden, Germany: Springer.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* [Qualitative Evaluation. The entry into practice] (2nd ed.). Wiesbaden, Germany: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Lötscher, A. & Sperisen, V. (2016). „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat [“The teacher is actually our boss so to speak” - decisions in the class council]. In: R. Mörgen, P. Rieker & A. Schnitzer (Eds.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten- Grenzen* [Participation of children and young people in a comparative perspective: Conditions - Possibilities - Limits ] (pp. 83-104). Weinheim, Germany: Beltz Verlag.
- Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz [Model of political judgement - a dimension of political competence]. In: M. Oberle & G. Weißeno (Eds.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* [Political science and political didactics. Theory and Empiricism] (pp. 59-86). Wiesbaden, Germany: Springer.
- Massing, P. (2012). Politisches Handeln – Versuch einer Begriffsklärung [Political action - Trying to clarify terms]. In G. Weißeno & H. Buchstein (Eds.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* [Political action. Models, possibilities, competences] (257-270). Bonn, Germany: Bundeszentrale für Politische Bildung. Retrieved from [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Politisch-Handeln\\_111124\\_X3.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Politisch-Handeln_111124_X3.pdf)
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen [Qualitative content analysis - delimitations, varieties, further developments]. *Forum: Qualitative Sozialforschung* [Forum: Qualitative Social Research], 20(3), Art. 16. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Neumann, K., Kauertz, A., Lau, A., Notarp, H. & Fischer, H.E. (2007). Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihrer Entwicklung. Modelling structure and development of students' physics competence. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 101-121. Retrieved from [http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/005\\_Neumann\\_13.pdf](http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/005_Neumann_13.pdf)
- Nielsen, J.A. (2011). Dialectical Features of Students' Argumentation: A Critical Review of Argumentation Studies in Science Education. *Research in Science Education*, 43(1), 371-393. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9266-x>
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the Quality of Argumentation in School Science. *Journal in Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/28363/mod\\_resource/content/1/Enhancing%20the%20Quality%20of%20Argumentation%20in%20School%20Science.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/28363/mod_resource/content/1/Enhancing%20the%20Quality%20of%20Argumentation%20in%20School%20Science.pdf)
- Petrik, A. (2010). Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the “Constitutional Debates” of Two “Found-a-Village” Projects with 8th Graders. *Journal of Social Science Education*, 9(3), 52-67. doi: <https://doi.org/10.4119/jsse-533>
- Podschatweit, S., Bernholt, S. & Brückmann, M. (2016). Classroom learning and achievement: how the complexity of classroom interaction impacts students' learning. *Research in Science & Technological Education*, 34(2), 142-163. doi: 10.1080/02635143.2015.1092955
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen* [Conversational analysis and documentary method.

Qualitative evaluation of conversations, group discussions and other discourses]. Wiesbaden, Germany: Verlag für Sozialwissenschaften.

Richter, D. (2012). Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument [Political argumentation in lessons - In search of an analytical tool]. In G. Weißeno & H. Buchstein (Eds.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* [Political action. Models, possibilities, competences] (178-192). Bonn, Germany: Bundeszentrale für Politische Bildung. Retrieved from [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/Politisch-Handeln\\_111124\\_X3.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Politisch-Handeln_111124_X3.pdf)

Spiegel, C. (2006). Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz [Learning to argue in class - a functional didactic approach]. In E. Grundler & R. Vogt (Eds.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* [Arguing in school and college. Interdisciplinary Studies] (pp. 63-76). Tübingen: Stauffenburg.

Waldis, M. & Ziegler, B. (2019). Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie der Schweiz [Civic education in the semi-direct democracy of Switzerland]. In N. Binder, L.P. Feld, P.M. Huber, K. Poier & F. Wittreck (Eds.), *Jahrbuch für direkte Demokratie 2018* [Yearbook for direct democracy 2018] (42-66). Baden-Baden, Germany: Nomos.

Ziegler, B., Schneider, C., Sperisen, V., Zamora, P. & Kübler, R. (2012). *Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau / Bildungsraum Nordwestschweiz* [Handbook Political Education. For teachers and school principals of elementary schools in the canton of Aargau / education area Northwestern Switzerland]. Retrieved from [http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Politische\\_Bildung\\_Handreichung.pdf](http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Politische_Bildung_Handreichung.pdf)

Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62. doi: 10.1002/tea.10008

„Darf eine demokratisch gewählte Regierung gestürzt werden?“ –

Eine Rekonstruktion einer Diskussion in der Politischen Bildung in der Berufsschule

## 1. Einleitung

Im schweizerischen Bildungssystem ist die Politische Bildung in der Berufsschule im allgemeinbildenden Unterricht verankert. Dessen Grundlage ist der Rahmenlehrplan (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) 2006). Zu den darin definierten Lernzielen für die Politische Bildung zählen die Analyse von politischen Fragestellungen, die Bewusstwerdung der eigenen Werte und Meinungen und daraus folgend die Idee, dass die Lernenden an politischen Prozessen teilnehmen sollen (BBT 2006, 15–16). Zur Umsetzung dieser Ziele im Unterricht und dessen Qualität ist allerdings kaum etwas bekannt (Waldis/Ziegler 2019, 65). Aufgrund der Tatsache, dass die Politische Bildung in den Lehrplänen der Sekundarstufe I bisher schwach verankert war, der Unterricht in der Politischen Bildung dementsprechend sehr unterschiedlich umgesetzt wurde wie auch, dass der Einflussfaktor des Elternhauses nicht zu unterschätzen ist (Waldis/Ziegler 2019, 63), ist davon auszugehen, dass die Schüler\*innen mit einer sehr unterschiedlichen heterogenen Vorbildung in den allgemeinbildenden Unterricht an der Berufsschule eintreten. Umso wichtiger erscheint eine empirische Analyse der darin stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse.

Die Datengrundlage dieses Beitrags stammt aus einem Set von insgesamt fünf Rollenspielen zu demokratierelevanten Themen, welches in einer Berufsschulklasse im allgemeinbildenden Unterricht durchgeführt wurde. Für den vorliegenden Beitrag wird auf eine durchgeführte Diskussion fokussiert und davon die Anfangssequenz und die Schlussplädoyers mittels der Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Der Beitrag geht folgenden Fragen nach:

- Welche Argumente und Positionen erarbeiten sich die Schüler<sup>1</sup> zur Leitfrage der Diskussion und wie setzen sie diese um? Gleichen sich die Positionen an?
- Lässt sich in den Schlussplädoyers eine Verarbeitung der Argumente aus der Anfangssequenz erkennen?
- Inwiefern werden beim Argumentieren Begriffe des Politischen von den Berufsschülern verwendet und werden dahinterliegende Konzepte sichtbar?

Diese Fragen sollen durch die Analyse von Transkriptausschnitten einer Diskussion gemäß der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2009, 12) beantwortet werden. Im Folgenden wird zuerst der

---

<sup>1</sup> In den analysierten Sequenzen beteiligen sich nur männliche Lernende.

Begriff der Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung geklärt. Vor der eigentlichen Rekonstruktion der Protokolle werden die Methode der Objektiven Hermeneutik, das verwendete Rollenspiel wie auch die Datenerhebung und -auswertung beschrieben. Die Diskussion nimmt die Resultate aus der Rekonstruktion auf und beantwortet die Fragestellung.

## 2. Theorierahmen: die Fähigkeit zu argumentieren in der Politischen Bildung

Die Politische Bildung will die Lernenden zur politischen Mündigkeit erziehen (Gollob u.a. 2007, 5; Sander 2014, 28). Dabei sollen sich die Lernenden eigenständig mit gesellschaftlichen und politischen Prozessen auseinandersetzen und befähigt werden, daran teilnehmen zu können (Ziegler u.a. 2015, 211).

Die in der Nach-Pisa-Debatte erarbeiteten Kompetenzmodelle zur Politischen Bildung beschreiben und systematisieren die bei Lernenden zu fördernden Kompetenzen im Rahmen schulischen Unterrichts. Die Arbeiten führten zum Beispiel zum Politikkompetenzmodell von Detjen u.a. (2012) und dem österreichischen Kompetenz-Strukturmodell (Krammer 2008; Kühberger 2015). In der Deutschschweiz wurde ein Modell zu politischen Basiskompetenzen entwickelt (Ziegler u.a. 2012). Die Fähigkeit zu argumentieren ist in den verschiedenen Modellen im Bereich der politischen Handlungsfähigkeit verortet. Sie wird beschrieben als Fähigkeit, „Fakten, Werte und damit verbundene Situationen und Handlungsoptionen evidenzbasiert, d.h. auf Belege gegründet, abwägen zu können“ (Mittelsten Scheid 2009, 174). Vorausgesetzt wird eine eigene Meinungsbildung, welche durch die Interaktion mit anderen und deren Rückmeldungen weiterentwickelt wird. Um diese Fähigkeit anwenden und weiterentwickeln zu können, braucht es einerseits argumentative Fähigkeiten und andererseits Fachwissen. Denn durch das politische Fachwissen wird die Fähigkeit zu argumentieren erst zu einer fachspezifischen Fähigkeit der Politischen Bildung (Gronostay 2019, 27). In den Kompetenzmodellen ist das Wissen entweder als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen (Detjen u.a. 2012, 13) oder als Grundlage der anderen Kompetenzbereiche konzipiert (Kühberger 2015, 131; Ziegler u.a. 2012, 8). Dieses Wissen wird von Ziegler u.a. (2012, 8) als Grundwissen und von Kühberger (2015, 129) als Arbeitswissen bezeichnet. Es muss Lernenden in irgendeiner Form zur Verfügung gestellt werden, um eine Aufgabe in der politischen Bildung lösen und den entsprechenden Sachverhalt erschließen zu können. Kühberger (2015, 131) konzipiert das Arbeitswissen als Wissen, das mittels Sachkompetenz mit den anderen Kompetenzbereichen verbunden ist. Sachkompetenz bauen die Lernenden in der Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten des Politischen auf (Kühberger 2015, 131). Es geht dabei nicht um Faktenwissen, sondern um begriffliches und

konzeptuelles Wissen, das in verschiedenen Problemlösesituationen verwendet werden kann. Sodann besteht in der Politikdidaktik die Vorstellung, dass in der Situation der Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt vorhandene Konzepte mit den für die Situation nötigen Konzepten verknüpft werden (Detjen u.a. 2012, 29). Auf diese Art und Weise werden mit der Zunahme von Konzepten die Wissensstrukturen differenzierter und konzeptuelles Wissen stetig angepasst (Detjen u.a. 2012, 29). Die Auswahl an politischen Konzepten gilt als nicht abgeschlossen. Sie können aus verschiedensten Gesellschaftsbereichen stammen und beziehen sich unter anderem auf die Politikdimensionen polity, policy und politics (Kühberger 2015, 145). Hervorzuheben sind dabei die sechs Basiskonzepte Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit und Knappheit (Sander 2009a). Sie dienen als Grundlage, um Politisches analysieren und systematisieren zu können.

### 3. Methodisches Vorgehen

#### 3.1. Objektive Hermeneutik

Zur Beantwortung der Fragestellung wird aus dem Bereich der qualitativen Forschungsmethoden die Objektive Hermeneutik angewendet. Diese ist im Vergleich zu anderen qualitativen Forschungsmethoden analytisch und nicht beschreibend, da durch regelgeleitete Rekonstruktion der latente Sinngehalt eines Textes erschlossen und seine latenten Sinnstrukturen offengelegt werden (Brüsemeister 2008, 217; Schröder 2018, 32; Wernet 2009, 18). Die Methode der Objektiven Hermeneutik lässt somit neben dem geforderten Erkenntnisgewinn (Schröder 2018, 32) auch die Reflexion „über fachdidaktisches und pädagogisches Handeln“ (Schelle 2003, 183) zu. Deswegen wird die vom Soziologen Oevermann für die Familienforschung entwickelte Methode heute auch für die interpretative Unterrichtsforschung im Allgemeinen wie auch der Politischen Bildung verwendet (vgl. z.B. Beier 2017; Schröder 2018). Bei der Objektiven Hermeneutik geht es um eine Fallrekonstruktion (Beier 2017, 140), die möglichst unvoreingenommen vorgenommen werden soll (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 124). Dementsprechend sollte die Rekonstruktion in einer heterogenen Gruppe durchgeführt werden, deren Mitglieder zur „untersuchten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft“ (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 124) gehören. Somit ist es auch möglich, „die individuell-biographische Standortgebundenheit“ des\*der Forschenden aufzubrechen (Deichmann/Partetzke 2018, 3). Während der Rekonstruktion nimmt der\*die Forschende nur eine beobachtende Rolle ein (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 124).



Die Analyse eines Ausschnitts erfolgt sequenziell anhand der Struktur des vorliegenden Protokolls (Wernet 2009, 27), wobei die zu interpretierende Sequenzstelle jeweils ein einzelnes Wort (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 130), eine Sinneinheit oder auch ein Satz sein kann (Schröder 2018, 37).

In diesem Beitrag wird die Anfangssequenz der im nächsten Kapitel beschriebenen Diskussion vollständig dargestellt und rekonstruiert, da so an der Stelle begonnen werden kann, an der auch das gesamte Protokoll und somit die Interaktion anfangen (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 125). Zusätzlich werden die Schlussplädoyers abgebildet und deren latenter Sinngehalt rekonstruiert.

### 3.2. Spiel „ja-nein-vielleicht“

Das in diesem Beitrag zugrundeliegende Protokoll ist ein durchgeführtes Rollenspiel des Spiels „ja-nein-vielleicht“ (Zentrum für Demokratie Aarau/nccr democracy/xephon.net/worlds 2014), welches die Autorin dieses Beitrags mitentwickelt hat. Dieses Onlinetool stellt neun Rollenspiele zu demokratierelevanten Themen für die Sekundarstufe I und II zur Verfügung.

#### 3.2.1. Aufbau des Rollenspiels

Das durchgeführte diskursive Rollenspiel besteht aus einer Vorbereitungssequenz, einer Diskussion im Sinne einer Pro-Kontra-Diskussion mit zugewiesenen Diskussionspositionen (Gronostay 2019, 109) und einer Nachbereitungssequenz. Als Erstes werden den Lernenden Rollen zugewiesen. Diese beinhalten, nebst dem Namen und dem Geschlecht, z.B. das Alter und den Beruf wie auch eine Beschreibung zur Lebenseinstellung. Danach wird in die Thematik des Rollenspiels durch die Lehrperson mittels einer Fotografie eingeführt und diese im Plenum diskutiert. Darauf aufbauend wird die Leitfrage der Diskussion vorgestellt. Anschließend erhalten die Lernenden zusätzlich zu ihrer Rolle eine Position, die vorgibt, wie sie sich zur Leitfrage stellen. Dabei können sie eine Position bekommen, bei der sie sich entweder für oder gegen die Leitfrage positionieren bzw. unschlüssig sind. An diese zugewiesenen Positionen sollen sich die Lernenden während der ganzen Diskussion halten. Zwei Lernenden wird anstatt einer Position die Funktion der Moderation zugewiesen. Nebst der Aufführung der Position bezüglich der Leitfrage werden auch Vorschläge zu möglichen sachlichen Argumenten vorgegeben. Diese tauschen die Lernenden vorgängig zur Diskussion in Gruppen aus. In diesen Gruppen sind alle Lernenden mit gleicher Position zusammengefasst. Der Auftrag besteht darin,

vorgegebene Argumente zur Kenntnis zu nehmen und weitere gemeinsam zu überlegen. Die Moderierenden erhalten zusätzlich zu ihrer allgemeinen Funktionsbeschreibung zwei reale Geschichten, die sie während der Debatte einbringen können. Danach beginnt die Diskussion, welche mit der Fishbowl-Methode durchgeführt wird. Dabei sitzt nebst den beiden Moderierenden nur eine Person pro Gruppe in einem Kreis und diskutiert. Die anderen Lernenden sitzen außerhalb des Kreises. Wollen sie sich an der Diskussion beteiligen, so wechseln sie ihren Platz mit jener Person ihrer Gruppe, die im Kreis sitzt. Der vorgegebene Ablauf der Fishbowl-Diskussion sieht vor, dass die Moderation in der Anfangssequenz die beiden Kontrahent\*innen aus der Pro- bzw. aus der Kontragruppe auffordert, ihre Grundhaltung argumentativ darzulegen. So werden Inhalte für die ganze Diskussion generiert, welche in deren Verlauf von allen Beteiligten wiederaufgenommen werden können. Am Ende der Diskussion werden die Kontrahent\*innen wiederum von der Moderation aufgefordert, ihre Haltung in Schlussplädoyers nochmals darzulegen. Dabei zeigt sich, inwiefern Argumente der Anfangssequenz wiederverwendet werden und ob sich während der Diskussion neue Argumente zur Begründung der eigenen Haltung ergeben haben. Im Anschluss an die Schlussplädoyers findet eine Abstimmung zur Leitfrage statt. Das Resultat der Abstimmung wie auch die gesamte Diskussion werden daraufhin im Klassenverband bezüglich der Inhalte und des Ablaufs ausgewertet. Die Lehrperson hat keine Aufgabe während der Diskussion. Sie führt durch den Unterricht und leitet die Sequenzen vor und nach der Diskussion. Während der Fishbowl-Diskussion ist sie Zuschauende.

### 3.2.2. „Darf eine demokratisch gewählte Regierung gestürzt werden“?

Das hier durchgeführte Rollenspiel wurde von der Lehrperson mit einer Fotografie eingeführt und im Klassenverband besprochen. Die Fotografie zeigte den missglückten Putschversuch von Antonio Tejero 1981 im spanischen Parlament in Madrid. Durch das daraus entstehende Lehrgespräch zwischen der Lehrperson und der Klasse konnte mit den Lernenden im Sinne von Kühberger (2009) Arbeitswissen zu Begriffen wie Demokratie und Regierung erarbeitet werden. Ein Blick auf dieses Lehr-Lern-Gespräch im Klassenverband zeigt, dass die Lehrperson sich bei der Erarbeitung der Fragestellung stark auf das Vorwissen der Lernenden bezog. Da das Vorwissen der Klasse eher gering war, wurde ein allgemeiner Überblick erarbeitet. Es fand jedoch keine vertiefte Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen statt.

Die auf der Fotografie aufbauende Leitfrage für die Diskussion lautete: „Darf eine demokratisch gewählte Regierung gewaltsam gestürzt werden, wenn sich diese nicht demokratisch verhält?“ Diese Leitfrage ist in sich widersprüchlich, denn es soll diskutiert werden, ob es erlaubt

ist, die Amtszeit einer demokratisch legitimierten Regierung durch einen nicht demokratischen Prozess, den gewaltsamen Sturz, zu beenden. Um diese Frage diskutieren zu können, müssen bei den Lernenden verschiedene Konzepte und entsprechende politische Begriffe vorhanden sein. Die gewählte Leitfrage stellt das Basiskonzept Macht (Sander 2009a) in den Vordergrund. Es ist mit Konzepten wie Gewaltentrennung oder Wahlen zur Legitimation der Regierung verbunden (Sander 2009b, 5–6). Dabei sollen sich die Lernenden mit der Entstehung von politischer Macht und deren Legitimität wie auch mit der Machtausübung und -verteilung auseinandersetzen (Sander 2009b, 11). In den vorgegeben Argumenten fanden sich unter anderem Überlegungen zur Regierungswahl durch eine Mehrheit und einer Minderheit, die diese Wahl akzeptieren muss, zur möglichen Entwicklung eines\*einer gewählten Präsident\*in hin zu einem\*einer Diktator\*in, zur politischen Instabilität durch einen Putsch oder zur Rolle des Militärs. Im Folgenden soll sich nun in der Rekonstruktion des Protokolls zeigen, welche „ruhenden Konzepte des Politischen“ (Kühberger 2015, 145) und entsprechende Begriffe bei den Lernenden verwendet wurden.

### 3.2. Datenerhebung und Auswertung

Das Protokoll dieses Beitrags entstand an einer Berufsschule in einem deutschsprachigen Kanton der Schweiz während des allgemeinbildenden Unterrichts in einer Klasse von einer Produktionsmechanikerin und zwölf Produktionsmechanikern. Diese Lehre wird in der Regel nach Abschluss des tiefsten und mittleren Niveaus der Sekundarstufe I absolviert. Die Lehrperson und ihre Klasse wurden aufgrund ihres Interesses, an dieser Erhebung teilzunehmen, zufällig ausgewählt. Die Lernenden waren im Alter von 17 bis 20 Jahren. Acht von ihnen gaben an, ausschließlich Deutsch, vier nebst Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache und jemand kein Deutsch zu Hause zu sprechen. Sie waren im zweiten von drei Lehrjahren. Das Rollenspiel wurde gleich zu Beginn des Themenblocks „Politik“ im allgemeinbildenden Unterricht durchgeführt. Die Lernenden verfügten somit noch kaum über ein ausdifferenziertes Wissen zu politischen Institutionen und demokratischen Prozessen bei Regierungswahlen. Das ganze Rollenspiel wurde am Stück während drei Lektionen des allgemeinbildenden Unterrichts durchgeführt. Die gesamten drei Lektionen wurden im angestammten Schulzimmer mittels zwei Kameras videografiert. Die Autorin dieses Beitrags transkribierte die ca. 22 Minuten dauernde Diskussion auf der Basis der Videoaufnahmen gemäß Kuckartz u.a. (2008, 27–28). Laut Kuckartz u.a. (2008, 27) sollten Transkriptionsregeln dem Zweck der Analyse folgen. Daher wurde die Transkription einfach gehalten, weil die Analyse aufgrund des Inhaltes der

Argumentationen und nicht aufgrund der nonverbalen Hinweise und Beobachtungen erfolgt. Informationen über die Namen der Teilnehmenden wurden in der Diskussion anonymisiert (Kuckartz u.a. 2008, 27-28).

Die Sequenzen wurden in einer rekonstruktiven Fallwerkstatt in Hannover, welche durch Prof. Dr. Andreas Wernet geleitet wurde, in vier Zeitstunden mit einer 20-minütigen Pause besprochen. Die Teilnehmenden der Fallwerkstatt waren Masterstudierende und Doktorierende, die teilweise schon über mehrere Semester an dieser während dem Semester wöchentlich stattfindenden Werkstatt teilnahmen. Die Autorin führte die Teilnehmenden in die Thematik und in das Setting der Diskussion ein. Danach war sie Zuhörende und Beobachtende, die lediglich Fragen beantwortete. Da es bei einer solchen Rekonstruktion wichtig ist, frei von Zeitdruck zu sein (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 124), wurde nach einer allgemeinen Diskussion über Politische Bildung zunächst an der Anfangssequenz gearbeitet. Sie dauert 1 min 11 s und ist klar abgrenzbar von der nächsten Sequenz, welche mit einem längeren inhaltlichen Beitrag der Moderation beginnt. Die Schlussplädoyers von 1 min 42 s wurden während der letzten der vier Stunden besprochen. Die Anfangssequenz wird im nächsten Kapitel mit Zeilennummerierung dargestellt. Dabei sprechen ausschließlich männliche Schüler. M1 und M2 sind die Moderatoren, P1 ist der erste Schüler, welcher aus der Progruppe spricht und K1 entsprechend der erste aus der Kontragruppe. Danach folgt die Rekonstruktion. Im Anschluss erfolgen eine Beschreibung der nachstehenden Sequenz und weitere Anmerkungen zum Verlauf der Diskussion, bevor die Schlussplädoyers aufgeführt und rekonstruiert werden.

#### 4. Rekonstruktion

##### 4.1. Darstellung der Anfangssequenz

Z1 M1: Hallo zusammen, wir begrüßen euch zur XYZ-Politik in HuberTV.

Z2 M2: Wie ihr alle mitbekommen habt, gibt es eine neue Abstimmung:

Z3 "Darf eine demokratisch gewählte Regierung gewaltsam gestürzt werden, wenn sich diese  
Z4 nicht demokratisch verhält?"

Z5 Was haltet ihr davon? P1.

Z6 P1: Da die Regierung nicht in der Lage ist,

Z7 ihre Arbeit fair und sauber auszuführen,

Z8 dann sollte man die Regierung aussortieren dürfen bzw. stürzen und neue

Z9 Regierungsbeamte einsetzen.

Z10 M1: Was konterst du da?

Z11 K1: Ja, aber die Mehrheit hat ja die Regierung gewählt,

Z12 also soll sie auch an der Macht bleiben.

Z13 P1: Ja, aber wenn die Regierung nicht in der Lage ist, die Arbeit auszuführen,

Z14 also da kannst du ja noch lange irgendwie jemanden wählen,

Z15 aber wenn du einen Vollidioten wählst, kannst du bzw. sollst du ihn stürzen dürfen.

Der Zeilenwechsel erfolgte nach Sprecherwechsel oder nach Teilsätzen.

#### 4.2. Rekonstruktion der Anfangssequenz

M1 eröffnet die Diskussion, indem er die Teilnehmenden begrüßt und mit der Abkürzung XYZ<sup>2</sup> (Z1) auf den Namen der Berufsschule und mit HuberTV<sup>3</sup> (Z1) auf den Familiennamen der Lehrperson Bezug nimmt. Somit positioniert er sich deutlich als Moderator, der allerdings außerhalb der Diskussion seine nun zugewiesene Führungsrolle der Lehrperson, Herrn Huber, abzutreten hat. Ebenfalls verweist er auf ein Diskussionsformat im Sinne einer TV-Show, in dem es nicht nur um die Sache an sich geht, sondern auch um den persönlichen Auftritt. Dadurch gelingt es M1 in der Funktion des Moderators, die Pro-Kontra-Diskussion einerseits in die für alle bekannte Situation des Unterrichts einzuordnen und andererseits die Schulsituation an eine mögliche Realität anzuknüpfen. Mit der Ankündigung einer neuen Abstimmung spricht M2 (Z2) die geplante Abstimmung im Anschluss an die Diskussion an. Nicht zu entscheiden ist, inwiefern er mit dieser Aussage zugleich auf das schweizerische politische System verweist, in welchem Stimm- und Wahlberechtigte nicht nur an Wahlen, sondern mehrmals jährlich auch an Abstimmungen zu Sachthemen teilnehmen sollen. Im Anschluss daran formuliert M2 die Leitfrage (Z3–Z4).

Anschließend wendet sich M2 direkt an P1 (Z5), was einer Aufforderung gleichkommt, seine Meinung bezüglich der Fragestellung kundzutun. Dieser Aufforderung kommt P1 nach. Der Satzanfang „Da die Regierung nicht in der Lage ist“ (Z6) weckt mit dem einleitenden Wort „da“ zunächst die Erwartung, dass ein Grund oder eine Ursache für den Regierungssturz genannt wird. Mit „da“ werden Kausalsätze eingeleitet. P1 stellt sich klar gegen die aktuelle Regierung und scheut sich nicht, diese Meinung in dieser gespielten Öffentlichkeit deutlich zu

---

<sup>2</sup> Name geändert

<sup>3</sup> Name geändert

artikulieren. Im anschließenden Teilsatz wird als nähere Begründung Regierungsunfähigkeit (Z7) genannt. Diese wird konkret mit „nicht in der Lage ist, ihre Arbeit fair und sauber auszuführen“ umschrieben. Der Schüler bewahrt an dieser Stelle eine sachliche Distanz. Gleichzeitig verwendet er die Adjektive fair und sauber, die nicht in die Sprache des Politischen gehören. Vielmehr scheint er diese aus der Sprache des Sports oder der Arbeitswelt zu entlehnen. Für die Sprache des Politischen wäre eine Umschreibung wie „die Regierungsgeschäfte nicht verfassungs- und gesetzeskonform auszuführen“ passender gewesen. Ob mit dem darauffolgenden „dann“ (Z8) P1 eine Begründung oder eine Bedingung zur zuvor umschriebenen Regierungsunfähigkeit (Z7) formulieren wollte, ist nicht nachvollziehbar. Der Begriff „aussortieren“ in der folgenden Zeile (Z8) bestätigt die zuvor aufgestellte These, dass der Schüler alltagssprachliche Begriffe verwendet. „Aussortieren“ würde im Zusammenhang mit Maschinen oder Äpfeln gebraucht werden, sodass die Vorstellung des Schülers an eine nichtpolitische Welt hier wieder erkennbar ist. Das Wort „stürzen“, welches darauffolgt (Z8), wird durch „bzw.“ eingeleitet und stellt so eine Verbindung zu „aussortieren“ dar. Das „bzw.“ signalisiert die Suche nach einem passenderen Begriff. Die Verben „aussortieren“ und „stürzen“ wie auch das nachfolgende Verb „einsetzen“ (Z9) verweisen auf sprachliche Inkonsistenzen. Das umgangssprachliche Verb „aussortieren“ passt nicht zum Begriff Regierung, da dieser eine Gesamtheit darstellt. Das Verb „aussortieren“ hingegen besagt, dass nur Bestandteile von einem Ganzen beseitigt und je nachdem auch ausgewechselt werden können. Der Begriff „stürzen“ wiederum passt zum Begriff Regierung und wird so auch in der Leitfrage verwendet.

An die Aussage folgt die Aufforderung von M1 (Z10), „zu kontern“. Damit erkennt M1 die Geschlossenheit und Gültigkeit des vorgebrachten Arguments von P1 an. Gleichzeitig formuliert M1 damit die Erwartung an K1, eine Gegendarstellung zu formulieren. Mit dem Begriff „kontern“ wird das Setting, dass hier Pro- und Kontra-Positionen verhandelt werden, nochmals betont. M1 zeigt durch seine Wortwahl, dass er nicht an einer Ausdifferenzierung des Sachverhalts, sondern an der Darstellung einer Gegenposition interessiert ist.

Die darauffolgende Aussage von K1 (Z11) nimmt inhaltlich direkt Bezug auf P1, was den Anschein macht, dass M1 mit seiner Aufforderung K1 im Gesprächsverlauf dazwischengekommen ist. Der Einstieg „Ja, aber“ weist darauf hin, dass K1 das Argument des Vorredners zur Kenntnis genommen hat und nun zum Gegenargument ansetzt. In der Folge bringt er den Begriff „Mehrheit“ ein und argumentiert somit aus einer neuen Perspektive. Im Gegensatz zu P1 fokussiert K1 auf die Mehrheit der Wahlberechtigten, welche die Regierung gewählt und somit legitimiert hat. Dies wird bestätigt durch die darauffolgende Aussage (Z12), dass eine Regierung prinzipiell immer an der Macht bleibt, wenn sie gewählt wurde. Dies zeigt, dass K1 das

Konzept der Legitimation einer Regierung durch Wahl kennt. Allerdings war die Aussage von K1 (Z11–Z12) so nicht voraussehbar. Vielmehr wurde bei der Analyse eine Anschlussargumentation an die in Frage gestellte Arbeitsausführung der Regierung (Z7) erwartet.

P1 reagiert auf K1 ebenfalls mit „ja, aber“ (Z13), was zur Folge hat, dass das vorangegangene Argument von K1 abgeschlossen wird und die Diskussion danach thematisch wieder geöffnet werden kann. Mit der Aussage „wenn die Regierung nicht in der Lage ist“ (Z13) zeigt sich, dass P1 ein Thema wieder aufgreift, welches er selbst schon einmal eingebracht hat. Dies allerdings mit dem Unterschied, dass der Satz nun mit „wenn“ und nicht mehr mit „da“ eingeleitet wird. Dieses „wenn“ ist konditionaler Natur und verlangt einen Anschluss, der erklärt, was denn nun eine Bedingung ist, um eine Regierung zu stürzen. Dieser Grund wird mit „die Arbeit auszuführen“ (Z13) gleich eingebracht. Als Bedingung für einen Sturz wird die mangelnde Qualität der Regierungsarbeit herausgearbeitet. Dies würde für ein demokratisch legitimes Amtsenthebungsverfahren in Ländern wie der Schweiz, Deutschland oder Österreich allerdings kaum genügen.

Der darauffolgende Teilsatz (Z14) erscheint dann in Anlehnung an das Schweizerdeutsche formuliert. Somit drückt sich P1 so aus, wie er es auch in seiner Lebenswelt machen würde.

Danach verwendet P1 den Ausdruck „Vollidiot“ (Z15) und stellt mit dieser Begriffswahl die These in den Raum, dass es legitim sei, eine gewählte Politikerin, einen gewählten Politiker des Amtes zu entheben. Die Bedeutung des Begriffs „Vollidiot“ ist schwierig einzuordnen. Nebst der Begriffswahl ist der gesamte Satzteil (Z15) so formuliert, dass er auf zwei verschiedene Arten verstanden werden kann. Einerseits stellt hier der Schüler eine mögliche Bedingung für die Amtsenthebung eines Politikers, einer Politikerin in den Raum, andererseits verweist die hier ausgeführte Formulierung aber auch auf die Wählenden und deren Verantwortung bei den Wahlen. Darauf wird allerdings nicht weiter eingegangen. Die These, dass gewählte Personen, die nicht fähig sind, ihr Amt auszuüben, während einer Legislatur abgesetzt werden dürfen oder gar gestürzt werden sollen, wird nicht weiter ausgeführt. Der Sachverhalt des Absetzens eines Politikers, einer Politikerin wird als alltägliches politisches Geschäft hingestellt und entsprechend banalisiert.

#### 4.3. Weitere Ausführungen zum Verlauf der Diskussion

Die aufgeführte Anfangssequenz wird abrupt von M1 abgebrochen, indem er die Geschichte zum Militärputsch in Thailand im September 2006, den Neuwahlen im Dezember 2007, der darauffolgenden politischen Instabilität bis zu einem weiteren Militärputsch im Jahr 2014

vorliest. Darauf folgen inhaltliche Fragen der Diskutierenden und eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „korrupt“. Der Begriff „korrupt“ wird im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder beigezogen. Weiter werden Begriffe und Konzepte wie Demokratie, Diktatur und Menschenrechte angesprochen. Zum Begriffspaar „gewaltsamer Sturz“ aus der Leitfrage wird von einer Person der unschlüssigen Gruppe der freiwillige Rücktritt einer Regierung eingebracht. Nach etwa 20 Minuten fordert die Moderation die Pro- und die Kontragruppe auf, jeweils ein Schlussplädoyer vorzubereiten und jemanden pro Gruppe zu bestimmen, der diese Schlussplädoyers hält.

#### 4.4. Darstellung der Schlussplädoyers

##### Schlussplädoyer P1

- Z1 Also im Grunde genommen gefällt es euch,
- Z2 wenn die Regierung hintenrum Sachen entscheidet bzw. korrupt ist und
- Z3 irgendwie Schwarzhändler, Mafia und Menschenhändler oder so einfach machen lässt.
- Z4 Und das findet ihr einfach ok, wenn die einfach machen können, was sie wollen
- Z5 und die Regierung zuschaut.
- Z6 Oder findet ihr es besser, wenn so etwas stattfindet, dass das Militär eingreift,
- Z7 die Regierung stürzt und sagt, so, jetzt werden neue Regierungsbeamte gewählt,
- Z8 welche die Eier dazu haben, der Mafia und so zu sagen,
- Z9 dass es so nicht geht und sie bestraft werden.

##### Schlussplädoyer K1

- Z1: Wenn man die Regierung stürzen darf,
- Z2: dann würde die Regierung ja immer wieder gestürzt werden
- Z3: und dann würde nie jemand immer regieren.
- Z4: Also dann würde es eigentlich wie eine Diktatur geben
- Z5: und zuletzt würde es einen Diktator geben, der uns herumkommandieren würde.
- Z6: Und es würde nichts besser werden.

#### 4.5. Rekonstruktion der Schlussplädoyers

Die Plädoyers werden wieder von P1 und K1 aus der Anfangssequenz gehalten. In der Anfangssequenz hat P1 die Regierung aufgrund einer möglichen nicht sauberen und fairen



Ausführung ihrer Arbeit in Frage gestellt (Anfangssequenz Z7). In seinem Schlussplädoyer führt er dies nun in Form einer Frage ans Publikum konkret aus (Z2–Z3). Dabei nimmt er Argumente auf, die während der Diskussion gefallen sind (Z2) und zeigt mögliche Konsequenzen mit den Begriffen „Schwarzhändler, Mafia und Menschenhändler“ auf, die in diesem Kontext überzeichnet wirken und dringend zu klären wären. Mit diesen Ausführungen gelingt es P1 im weiteren Verlauf des Schlussplädoyers, den Grund eines notwendigen Sturzes klar aufzuzeigen (Z7–Z9). Das Ziel, mit provozierenden Aussagen das Publikum anzusprechen und dessen mögliche Haltung, einen Sturz zu vermeiden, mit den zitierten Beispielen in Frage zu stellen, wird erreicht.

K1 nimmt in seinem Schlussplädoyer seine Argumentation aus der Anfangssequenz, dass eine Regierung durch die Wahl von einer Mehrheit legitimiert ist, nicht mehr auf. Vielmehr zeigt er auf, dass durch ein erstmaliges Stürzen einer Regierung die moralische Hürde, jemanden zu stürzen, fallen würde. Dementsprechend würde eine Bevölkerung immer wieder eine Regierung stürzen. Dabei bezieht er sich auf eine Argumentation aus der Diskussion, die andere Lernende geführt haben. Er betont die Gefahr einer dauerhaften Diskontinuität in der Regierungsarbeit. Diese könnte in eine Diktatur münden (Z4). Damit nimmt er den Begriff der Diktatur auf, welcher im Verlauf der Diskussion diskutiert wurde. Mit dem letzten Satz (Z6) beendet K1 sein Schlussplädoyer auch inhaltlich, in welchem er zuvor Schritt für Schritt aufgezeigt hat, warum ein Regierungssturz längerfristig keine positiven Folgen hätte und die Stabilität des politischen Systems generell ins Wanken käme.

## 5. Diskussion und Ausblick

Die Schüler übernahmen die ihnen zugewiesene Position und arbeiteten in den dabei entstandenen drei Gruppen (pro, kontra und unschlüssig) Argumente bezüglich der Leitfrage aus. Dabei konnten sie auf Argumente zurückgreifen, die sie in den beiliegenden Materialien zu ihrer jeweiligen Position erhalten haben. Sie erhielten zudem Zeit, darauf aufbauend als Gruppe weitere Argumente zu erarbeiten.

Die beiden Moderatoren erhielten eine Aufgabenbeschreibung zu ihrer Funktion als Moderation und zwei reale Geschichten. Auch sie hatten Zeit, sich nun als Duo auf ihre Funktion vorzubereiten.

Die Diskussion wird von der Moderation M1 in der ersten Ansage im Sinne einer TV-Show eingeführt. In dieser Rolle des Showmoderators bleibt M1 auch weiterhin, indem er zu einem späteren Zeitpunkt zum Kontern auffordert und somit keine differenzierte Diskussion fördert.

Die beiden Schüler P1 und K1 passen sich diesem Setting der TV-Show an. Sie übernehmen die ihnen zugeteilte Position, bringen Argumente ein und blocken die Argumente des Gegners ab. Dabei drücken sie sich so aus, als ob die imaginierte Situation einer gewählten Regierung tatsächlich existiert. Die Schüler setzen die ihnen zugewiesene Position im Sinne einer „als-ob-Handlung“ (Scholz 2014, 489) um und können sich in diese hineinversetzen. Sie nehmen die Aufgabe der Diskussion ernst und versuchen, ihre Position bestmöglich umzusetzen. Die Anforderung, dass es sich um eine Pro-Kontra-Diskussion handelt, erfüllen die Schüler P1 und K1 sowohl in der Anfangssequenz wie auch in den Schlussplädoyers. Die Diskussion führte nicht zu einem Angleich der Positionen.

Inwiefern P1 und K1 Argumente aus der Anfangssequenz in die Schlussplädoyers einfließen lassen, lässt sich folgendermaßen beantworten. P1 nimmt die Argumente einer fairen und sauberen Regierungsarbeit aus der Anfangssequenz wieder auf, indem er der Regierung in den Schlussplädoyers korruptes und intransparentes Verhalten gegenüberstellt. Die Argumentationslinie bezüglich des Eingriffs des Militärs ist in der Diskussion von einem anderen Schüler der Pro-Gruppe eingebracht worden. P1 fasst somit Kernpunkte der Argumentation aus der Diskussion zusammen, überzeichnet aber die geäußerten Argumente mit eigens gewählten Begriffen wie Mafia oder Menschenhändler. Mit diesen provozierenden Bezeichnungen und der direkten Ansprache des Publikums schafft er es, sein Schlussplädoyer emotional zu gestalten. K1 wiederum bezieht sich in seinem Schlussplädoyer nicht auf die Anfangssequenz. Er nimmt aber eine Argumentation aus der Diskussion auf und formuliert diese aus. Dabei gelingt es ihm, eine Argumentation sukzessive aufzubauen und am Schluss (Z6) die Konsequenz daraus aufzuzeigen. Sein Plädoyer ist sachlich gehalten, die Verwendung des Verbs „herumkommandieren“ spricht ebenfalls Emotionen an.

Für das in der Diskussion verwendete Wissen und seine Begriffe können folgende Schlüsse gezogen werden. Allgemein benutzen die Jugendlichen vor allem in der Anfangssequenz Begriffe, die an deren Alltagswelt aus den Bereichen Sport und Arbeit angelehnt scheinen. Dementsprechend ist zunächst fraglich, ob genügend Arbeitswissen vorhanden ist, um sich innerhalb der Diskussion inhaltlich korrekt und verständlich ausdrücken zu können. Es wird sichtlich um Begriffe gerungen. Bei P1 (Z8) zeigt sich bezüglich der Verwendung des Verbs „aussortieren“, dass er selbst den Begriff nicht ganz treffend findet und darum noch den Begriff „stürzen“ einbringt. Im Verlauf der gesamten Diskussion werden politische Begriffe, wie zum Beispiel der Begriff „korrupt“, eingebracht, innerhalb der Diskussion geklärt und ausdifferenziert. In

den Schlussplädoyers sind schließlich Konzepte sichtbar. So argumentiert P1 mit der illegitimen Machtausübung und deren Folgen, K1 zeigt auf, wie ein politisches System instabil werden kann. Auch wenn die Schüler vor allem am Anfang wenig Fachbegriffe benutzen und somit nicht von einer eigentlichen Fachsprache ausgegangen werden kann, so ist doch festzustellen, dass sie sich um Begriffe bemühen.

Die Fallrekonstruktion macht deutlich, dass die Schüler über zu wenig Fachwissen verfügten und dass es vor der Diskussion Unterrichtssequenzen gebraucht hätte, in welchen zentrale Fachbegriffe und Konzepte erarbeitet worden wären. Dazu stellt sich die Frage, ob die Verwendung dieses Rollenspiels mit dieser komplexen Leitfrage der Klasse angepasst war. Als weitere herausfordernde Aufgabe ist im vorliegenden Fallbeispiel die Nachbearbeitung der Diskussion zu nennen. Einerseits hätten Begriffe wie „Vollidiot“ oder „Mafia“ diskutiert werden müssen. Denn sie stellen grundsätzlich Politiker\*innen selbst wie auch deren Handlungen in Frage. Andererseits hätten demokratische Abläufe, die von den Schülern in der Diskussion vereinfacht dargestellt worden sind, weiter thematisiert werden müssen. Dies entspräche einer Begriffs- und Konzeptarbeit, die im vorliegenden Fallbeispiel eher implizit als explizit erfolgt ist. Denn dabei sollen gemäß fachdidaktischen Forderungen die Lernenden unterstützt werden, alltags-sprachliche Begriffe zu politischen Fachbegriffen weiterzuentwickeln (Krammer 2008, 11). Daran anknüpfend sollen die vorhandenen Konzepte erweitert und ausdifferenziert werden; im Idealfall so, dass diese wiederum in anderen Situationen angewendet werden können.

Die Limitation der Studie liegt einerseits an der Spezifität des Einzelfalls und andererseits am Vorliegen eines begrenzten Analyseausschnitts. Allerdings wird in der methodischen Literatur zur Objektiven Hermeneutik davon ausgegangen, dass die herausgearbeiteten Sinnstrukturen eines Ausschnitts im gesamten Protokoll zu finden sind (Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 125).

Durch die Rekonstruktion konnte ein tieferes Verständnis für den Fall entwickelt werden. Es konnte nachgezeichnet werden, wie die Lernenden die Aufgabe umsetzen, im Rahmen einer zugewiesenen Position zu argumentieren. Es zeigte sich, dass die Schüler strikt an ihren Positionen festhielten. Eine Annäherung der Positionen oder eine Ausbalancierung von Argumenten bis hin zu einer konsensorientierten Argumentation war in der geplanten Diskussion nicht vorgesehen und wurde deswegen auch nicht umgesetzt. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass elementare Aspekte der Problemstellung im Rahmen der Diskussion erarbeitet werden konnten, obschon das Vorwissen der Schüler nicht allzu groß war. Für zukünftige Studien zeichnen sich hiermit Herausforderungen ab. So stellt sich die Frage

nach geeigneten Aufgabenstellungen und Leitfragen, natürlich auch mit Blick auf das Vorwissen der Schüler\*innen. Weiterführend wäre zu klären, inwiefern sich Argumentationen unterschiedlich entwickeln, wenn die Vorgabe vom Setting einer Pro-Kontra-Diskussion hin zu einem lösungsorientierten Ansatz geändert wird. Ebenfalls ist weiter zu analysieren, wie konzeptuelles Wissen in der Politischen Bildung erworben wird, dieses in Diskussionen angewendet und im Nachgang einer Diskussion ausdifferenziert werden kann. Die Objektive Hermeneutik ist für sich oder in Kombination mit weiteren Zugängen sicherlich eine erkenntnisbringende Forschungsmethode für die Politische Bildung, um das Lernen in einer Diskussion und den Erwerb von konzeptuellem Wissen vertiefter zu verstehen.

## Literatur

Beier, Thomas (2017): „Liebe Schülerinnen und Schüler“ – Fallanalyse eines kompetenzorientierten Schulbuches im Fach „Politik und Wirtschaft“: Sachzwänge statt politische Mündigkeit? In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 139–147.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. Aufl. Wiesbaden.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2006): Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht, [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplan\\_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/rahmenlehrplan\\_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf.download.pdf/rahmenlehrplan_fuerdenallgemeinbildendenunterrichtinderberuflich.pdf) (17.03.2020).

Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (2018): Hermeneutische Politikdidaktik – Forschungsperspektiven und Unterrichtsbeispiele für die politische Bildung. Einführung. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 1–6.

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice (2007): Politik und Demokratie – leben und lernen. Bern.

Gronostay, Dorothee (2019): Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. Wiesbaden.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl. Wiesbaden.

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29. Innsbruck/Bozen/Wien, S. 5–14.

Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden.

Kühberger, Christoph (2009): Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 30. Innsbruck/Bozen/Wien, S. 52–56.

Kühberger, Christoph (2015): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. 3. Aufl. Innsbruck.

Mittelsten Scheid, Nicola (2009): Argumentation aus metakognitiver Perspektive – Leitlinien für Maßnahmen zur Professionsentwicklung naturwissenschaftlicher Lehrkräfte. In: Zeitschrift der Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 15, S. 173–193.

Sander, Wolfgang (2009a): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 30. Innsbruck/Bozen/Wien, S. 57–60.

Sander, Wolfgang (2009b): Macht als Basiskonzept politischer Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 31. Innsbruck/Bozen/Wien, S. 5–12.

Sander, Wolfgang (2014): Geschichte der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 15–30.

Schelle, Carla (2003): Wie lassen sich politische Lernprozesse in der Grundschule beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Kuhn, Hans Werner (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim, S. 175–190.

Scholz, Lothar (2014): Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 484–492.

Schröder, Hendrik (2018): Performanzuntersuchung zur politischen Urteilskompetenz von Schüler\*innen. In: Deichmann, Carl/Partetzke, Marc (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 27–47.

Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (2019): Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie der Schweiz. In: Braun Binder, Nadja/Feld, Lars P./Huber, Peter M./Poier, Klaus/Wittreck, Fabian (Hrsg.): Jahrbuch für direkte Demokratie 2018. Baden-Baden, S. 42–66.

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden.

Zentrum für Demokratie Aarau/nccr democracy/xeophin.net/worlds (2014). Ja-nein-vielleicht? Demokratie bewegt, online: <http://ja-nein.politischebildung.ch/welcome> (17.03.2020).

Ziegler, Béatrice/Schneider, Claudia/Sperisen, Vera/Zamora, Patrik/Kübler, Roxane (2012): Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton a/ Bildungsraum Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz PH FHNW. Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik am Zentrum für Demokratie ZDA Aarau, [http://politischebildung.ch/system/files/downloads/politische\\_bildung\\_handreichung.pdf](http://politischebildung.ch/system/files/downloads/politische_bildung_handreichung.pdf) (17.03.2020).

Ziegler, Béatrice/Schneider, Claudia/Sperisen, Vera (2015): Auf reichlich undefiniertem Terrain – ein Kompetenzraster Politische Bildung. In: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden, S. 211–223.

# zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften

Geographie ■ Geschichte ■ Politik ■ Wirtschaft

---

Jahrgang 12 | 2021, Heft 2

## Erinnerung

Mit Beiträgen von

Barbara Christophe	Franziska Rein
Anne Deckwerth	Nadine Ritzer
Peter Gautschi	Anne Schillig
Ulf Kerber	Kai E. Schubert
Miriam Leuchter	Janine Sobernheim
Georg Marschnig	Christophe Straub
Stefan Müller	Jara Urban
Detlef Pech	Franziska Wittau
Julia Peuke	Christian Zimmermann

Herausgegeben von  
Peter Gautschi  
Tilman Rhode-Jüchtern  
Wolfgang Sander  
und Birgit Weber



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



# FORUM

Janine Sobernheim ist Doktorandin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.



## ■ Janine Sobernheim

# Debatten in der Politischen Bildung: Bewerten von Komplexität bei Schlussplädoyers

## 1. Einleitung

Debatten sind Unterrichtsmethoden der Politischen Bildung, um, unter anderem, handlungsorientierte Kompetenzen einzuüben. Zu diesen gehört auch die Fähigkeit zu argumentieren (Detjen u. a. 2012, 81). Das Argumentieren ist hierbei „eine interaktiv hervorgebrachte Aktivität“ (Heller/Krah 2015, 5), in der Äußerungen in Form von Argumenten hervorgebracht werden, um Positionen zu begründen und das Gegenüber zu überzeugen. Das Produkt dieser Argumente ist die Argumentation, die erst im Nachhinein als solche rekonstruierbar ist (Grundler 2011, 47). Bei diesen Argumentationen interessiert nicht nur die Anzahl Argumente, sondern auch deren Qualität. In verschiedenen Fachdidaktiken wurden Modelle zur Bewertung von Argumentationen erarbeitet, mit der Idee, die Qualität anhand der Anzahl Argumente und deren Verknüpfung untereinander im Hinblick auf deren Komplexität festzustellen (z. B. Bernolt 2009; Kauertz 2010; Lötscher/Sperisen 2016). Denn bei höherer Komplexität zeigt sich eine bessere Integration und Differenzierung der Wissensstrukturen in Bezug auf den gegebenen Sachverhalt (Neumann u. a. 2007, 107,

114). Dazu wurden Stufenmodelle entwickelt, bei welchen untere Stufen eine lose Ansammlung von Argumenten darstellen. Höhere Stufen entsprechen unterschiedlich starken Verknüpfungen von Argumenten. Diese Stufenmodelle versuchen somit, die Komplexität der Argumentation durch die Zuordnung zu einer Stufe zu bewerten. Auf der Grundlage der erwähnten Modelle hat die Autorin dieses Beitrags ein Modell mit fünf Stufen zum Merkmal der Komplexität für die Politische Bildung entwickelt. Mit diesem wurden bereits Debatten kodiert, wobei jede Aussage zwischen zwei Sprecherwechseln einem Turn entsprach (Sobernheim 2020).

Nun soll der Frage nachgegangen werden, ob dieses analytische Modell für Schlussplädoyers von Debatten angewendet werden kann und welche Erkenntnisse für den Unterricht daraus gezogen werden können. Denn die Schlussplädoyers unterscheiden sich zur Gesamtdebatte dahingehend, dass die Gruppen diese ohne Unterbrechung halten und sie ihre Argumentation kollektiv weiterentwickeln und ausdifferenzieren konnten (Grundler 2015).

Im vorliegenden Beitrag wird nach einer Verortung der Fähigkeit zu argumentieren mit Fokus in der Politischen Bildung theoriebasiert ein Stufenmodell zur Erfassung der Komplexität von Debatten hergeleitet und am Datenmaterial angewendet. Im Anschluss daran werden empirische Befunde zu Schlussplädoyers von Debatten aufgezeigt. Dazu konnten Transkripte von zehn Debatten, die in zwei Berufsschulklassen während des Schuljahres 2014/15 durchgeführt wurden, verwendet werden. Basierend auf den Codierungen wird festgestellt, welche Komplexitätsstufe die hier zugrunde liegenden Schlussplädoyers erreichen. Die Resultate werden tabellarisch dargestellt und interpretiert. Somit sollen die Fragestellung beantwortet und mögliche Folgerungen für den Unterricht diskutiert werden.

## 2. Theoretische Ausgangslage

Die Fähigkeit zu argumentieren ist für die Selbstbestimmung und die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen Voraussetzung und deren Förderung somit ein Unterrichtsziel in unterschiedlichsten Fächern (Budke/Meyer 2015, 12-13; Gronostay 2019, 4; Grundler 2006, 77). Untersuchungen zur Fähigkeit zu argumentieren als eine allgemeine Fähigkeit finden sich in der Linguistik (z. B. Grundler 2011; Hauser/Luginbühl 2017). In den verschiedenen Fachbereichen hingegen wird die Fähigkeit zu argumentieren aufgrund der Fachinhalte (Budke/Meyer 2015, 12) und „der fachlichen Perspektive“ (Uhlenwinkel 2015, 47-48) zu einer fachspezifischen Fähigkeit. Dementsprechend ist auch die Forschung fachspe-

zifisch und nicht fächerübergreifend ausgerichtet (Budke/Meyer 2015, 23-24). Dies gilt auch für die Fähigkeit zu argumentieren in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Die Fachspezifität der Fähigkeit wird im Fach Geschichte dadurch begründet, dass von historischen Fragestellungen ausgegangen und bei deren Bearbeitung evidenzbasierte Argumente herangezogen werden, die aus der Kenntnisnahme und Auswertung von Quellen resultieren (Nitsche u. a. 2020, 25-26; Waldis 2016). Im Fach Geographie wird eine Argumentation zur einer geographischen Argumentation durch das Verwenden von „geographisch-konzeptuellem Wissen“ (Uhlenwinkel 2015, 50). In der Politischen Bildung soll beim Argumentieren politische Fachsprache und Fachwissen verwendet (Gronostay 2019, 27; Richter 2012, 183), die Fragestellung in einen politischen Kontext gesetzt (Gronostay 2014, 39; Manzel/Weißeno 2017, 69) und auf spezifische Diskurse vorbereitet werden, in denen das Argumentieren als Mittel zur Lösung politischer Aushandlungsprozesse gebraucht wird (Goll 2012, 203-204). Die Fähigkeit zu argumentieren wird in der Politischen Bildung vielfach in mündlichen Situationen gebraucht (Detjen u. a. 2012; Ziegler u. a. 2012). Um diese Fähigkeit einzüben und anzuwenden, eignen sich handlungsorientierte Methoden wie Debatten, denn bei diesen sind Schüler/-innen gezwungen zu argumentieren (Deichmann 2007, 166; Kuhn/Gloe 2010, 146).

Zur Analyse von Argumentationen im Unterricht der Politischen Bildung wurde in der Vergangenheit vielfach auf das Toulmin-Modell (Toulmin 2003) zurückgegriffen (Gronostay 2019; Manzel/Weißeno 2017; Petrik 2010). Dieses beschreibt für eine Argumentation sechs zueinander in Beziehung stehende Elemente (Gronostay 2017, 150; 2019, 43). Allerdings zeigt sich, dass solche Analysen für interaktive Diskurse, wie sie vielfach in der Politischen Bildung stattfinden, nicht geeignet scheinen, da sie zu formal und quantitativ bleiben (Gronostay 2017, 157; Petrik 2010, 57).

Eine weitere Möglichkeit der qualitativen Bewertung von Argumentationen stammt aus der Fachdidaktik der Naturwissenschaften mit der Messung von Komplexität bei Aufgabenlösungen (Bernholt u. a. 2009, Kauertz u. a. 2010). Dabei wird unter Komplexität die Anzahl der Argumente und ihrer Verknüpfungen untereinander verstanden. Die Komplexität zeigt somit auch den Verständnisgrad zur gefragten Thematik auf. In den Naturwissenschaften wurde zur Operationalisierung der Bewertungskompetenz die Komplexität in Form eines fünfstufigen Modells dargestellt. Die unteren beiden Stufen beinhalten einzelne oder mehrere lose Fakten, die Stufen drei und vier verknüpfen solche Fakten unterschiedlich stark und auf der Stufe fünf findet eine Reflexion auf der Metaebene statt (Bernholt u. a. 2009, 238; Kauertz u. a. 2010, 142-143). Im Rahmen der Politischen Bildung hat

sich Gronostay (2019, 124) für die Analyse der Komplexität von Argumentationen auf die Auszählung der Sprechakte, die sich auf ein Argument beziehen, beschränkt. Petrik entwickelte ein vierstufiges Modell, basierend auf einem qualitativen Ansatz nach Bybee (1997, zitiert nach Petrik 2010, 57), welches von einer simplen Aussage über die Verknüpfung von Aussagen bis hin zu Überlegungen auf der Metaebene reicht. Lötscher/Sperisen (2016) passten ein Modell der Hierarchieebenen nach Grundler (2011, 199) an und nahmen ebenfalls eine Stufung von einer einfachen Aussage bis hin zu einer komplexen Begründung vor. Das von der Autorin dieses Artikels entwickelte Modell basiert auf den hier beschriebenen Analysemodellen.

Argumentieren in der Politischen Bildung wird häufig mittels handlungsorientierter, mündlicher Formate wie Diskussionen, Klassenräten oder Debatten angeleitet. In diesem Beitrag stammen die Daten aus Debatten mit zugewiesenen Positionen. Bei diesen sollen die Lernenden ihr Gegenüber von ihrer Position überzeugen. Im Vergleich zu kollaborativen, konsensorientierten Unterrichtsettings konnte für ähnliche kompetitive Settings empirisch nachgewiesen werden, dass dabei weniger Ideen entwickelt und Argumente kaum gewichtet werden sowie die Aussagen kürzer ausfallen (Gronostay 2019, 134; Felton u. a. 2015, 382). Für die hier durchgeführten Debatten wurde trotzdem an einem kompetitiven Setting festgehalten, da dies der medial vermittelten Debattenkultur in der Schweiz entspricht. Diese Debatten werden im Folgenden nun genauer beschrieben.

### 3. Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage dieses Beitrags sind Schlussplädoyers von Debatten aus Berufsschulklassen. Sowohl das Debattensetting wie auch die Berufsschulklassen werden im Folgenden beschrieben. Danach werden die Erhebung des Datenmaterials und die Analyse dargestellt.

#### 3.1 Rollenspiele

Die Rollenspiele stammen aus dem Spiel „ja-nein-vielleicht“, das unter anderem durch die Autorin dieses Beitrags am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW entwickelt wurde. Das Spiel stellt online neun didaktisch aufbereitete Rollenspiele zu demokratierelevanten Themen zur Verfügung. Für jedes Rollenspiel wurde eine Leitfrage entwickelt, die einen Lebensweltbezug aufweist, sich an den schweizerischen politischen Gegebenheiten orientiert und eine kontroverse Auseinandersetzung mit Pro- und Kontra-Argumenten ermöglicht. Jedes

Rollenspiel besteht aus einer Einstiegsphase, der Debatte und einer Ausstiegsphase. In der rund zehnminütigen Einstiegsphase erarbeitet die Lehrperson zusammen mit den Lernenden ein grundlegendes Verständnis der vorgegebenen Leitfrage und vermittelt dazugehöriges Kontextwissen. Für die eigentliche Debatte erhalten die Lernenden eine Rolle mit zugeschriebener Positionierung und einer Auswahl von möglichen Argumenten. Auf diese Weise werden drei Gruppen gebildet: jene der Befürworter/-innen, der Gegner/-innen und der Unentschlossenen. Die Rolle der Moderation übernehmen zwei Schüler/-innen. Sie werden entweder zufällig zugeteilt bzw. in der Einstiegsphase im Kreis der ganzen Klasse bestimmt.

Die Debatte selbst wird mit der Methode „Fischteich“ durchgeführt (Bachmann u. a. 2015, 85). Pro Gruppe sitzen jeweils ein bis zwei Personen in einem inneren Halbkreis und diskutieren. Alle anderen Teilnehmenden befinden sich in einem äußeren Kreis als Zuschauende. Sie können sich an der Debatte beteiligen, indem sie jeweils eine Person ihrer Gruppe im inneren Halbkreis ablösen. Jede dieser Gruppen hält am Schluss der Debatte ein Schlussplädoyer. Dabei werden die Gruppen nochmals aufgefordert, ihre Haltung in Bezug auf die Leitfrage darzustellen und aufgrund der in der Debatte verwendeten Argumente abschließend zu beantworten. Im Anschluss an die Schlussplädoyers folgt in der Regel ein Schlusswort der Moderation, indem sie u. a. die Zuschauenden auf die nachfolgende Abstimmung zur Leitfrage verweist.

### 3.2 Teilnehmende und Unterrichtssetting

Die Autorin dieses Beitrags hatte die Möglichkeit, zehn Debatten in zwei Berufsschulklassen in der Deutschschweiz zu begleiten und zu beobachten. In jeder Klasse wurden jeweils fünf Debatten während des Schuljahres 2014/2015 zu folgenden thematischen Leitfragen durchgeführt.

Tabelle 1: Leitfragen der fünf Debatten in den beiden Klassen

Debatten Monat	Produktionsmechaniker/in	Informatiker
November	Darf eine demokratisch gewählte Regierung gewaltsam gestürzt werden, wenn sich diese nicht demokratisch verhält?	
Februar	Soll das Parlament eine allgemeine Empfehlung an alle Kantone abgeben, dass Ausländerinnen und Ausländer den Beruf der Polizistin / des Polizisten ausüben dürfen?	
März / April	Soll in der ganzen Schweiz eine Stimm- und Wahlpflicht eingeführt werden, so wie sie bisher nur der Kanton Schaffhausen kennt?	
Mai	Soll im Schweizer Parlament eine Quote eingeführt werden, die besagt, dass mindestens 40% der Abgeordneten Frauen sein müssen?	
Juni	Sollen Arbeitnehmende bei einem Unfall am Arbeitsplatz eine finanzielle Entschädigung erhalten?	Soll die Werbung und Information im Vorfeld von Wahlen und Abstimmungen durch eine weisungsbefugte Kommission kontrolliert werden?

Dazu stand jeweils ein Unterrichtsblock von drei Lektionen des wöchentlich stattfindenden allgemeinbildenden Unterrichts zur Verfügung. Die eine Klasse bestand aus zwölf angehenden Produktionsmechanikern und einer Produktionsmechanikerin im Alter von 17 bis 20 Jahren, die andere Klasse aus 15 angehenden Informatikern im Alter von 17 bis 21 Jahren. Aufgrund der Voraussetzungen und Profile der beiden Lehren ist bei der Informatikerklasse von leistungsstärkeren Lernenden als bei der Produktionsmechanikerklasse auszugehen. Beide Klassen wurden von der gleichen Lehrperson unterrichtet.

Die Klasse der Produktionsmechaniker und der Produktionsmechanikerin war im zweiten von drei Lehrjahren und hatte innerhalb des allgemeinbildenden Unterrichts noch keine Politische Bildung. Die Klasse der Informatiker war hingegen im dritten von vier Lehrjahren. Die Lehrperson unterrichtete diese Klasse bereits seit einem Jahr in Politischer Bildung. Die beiden Klassen werden in dieser Analyse als einzelne Fälle betrachtet.

### 3.3. Datenauswertung

Die hier durchgeführten Debatten wurden von der Autorin für die Zwecke der wissenschaftlichen Analyse videografiert. Darüber hinaus notierte die Autorin Beobachtungen während des Unterrichts. Die videografierten Debatten wurden mittels Transana nach den Transkriptionsregeln nach Udo Kuckartz u. a. (2008, 27-28) verschriftlicht. Dabei stand der Gesprächsinhalt im Vordergrund. Die Personennamen der Teilnehmenden wurden anonymisiert und die Sprecherwechsel mit Zeitmarkern versehen.

Die in diesem Beitrag zu analysierenden Schlussplädoyers stellten jeweils den Kern der Schlussphase der Debatte dar. Die Vorgabe für die Moderation war, dass eine Debatte ca. 30 Minuten dauern sollte und sie die Schlussphase nach ca. 25 Minuten explizit einleiten sollte. Tat sie dies nicht, wies die Lehrperson die Moderation daraufhin an.

Die Schlussplädoyers wurden aufgrund ihrer Komplexität analysiert. Für die Analyse wurde, wie bereits beschrieben, deduktiv ein fünfstufiges Modell entwickelt, wobei mit zunehmender Stufe die Anzahl der Argumente wie auch deren Verknüpfungen untereinander zunahmen. Somit stieg auch die Komplexität. Dazu wurde ein Codiermanual erstellt. Die Codeentwicklung wurde von der Autorin dieses Beitrags und einer zweiten Person auf der Basis einer ganzen Debatte vorgenommen und danach auf dessen Übertragbarkeit auf eine weitere Debatte überprüft. Dabei wurde das Codiermanual stetig weiter ausdifferenziert und die einzelnen Stufen mit Ankerbeispielen versehen. Bei der Codierung der gesamten Debatte wurde jeweils einer Aussage eines Schülers/

einer Schülerin ein Code zugeteilt, wobei als eine Aussage die gesamte Aussage zwischen zwei Sprecherwechseln definiert wurde.

In Tabelle 2 sind die fünf Stufen mit einem jeweiligen Ankerbeispiel aufgeführt.

Tabelle 2: Fünf Stufen der Komplexität bei Argumentationen in der Politischen Bildung (in Anlehnung an Bernholt u. a. 2009; Kauertz u. a. 2010; Lötscher/Sperisen 2016)

Stufe	Komplexität einer Argumentation in der Politischen Bildung	Erklärung	Ankerbeispiel
1	Position	Positionierung, ohne dass ein Inhalt generiert oder weiterentwickelt wird.	Ich finde, ihr habt sehr gut argumentiert (DB, I2).
2	Ein oder mehrere Fakten	Verbalisieren von einem oder mehreren losen Fakten.	Ja, weil man einfach nicht vertraut, wenn ein Ausländer mich anhält (D2, P1/P6).
3	Zusammenhang	Zwei oder mehr Fakten werden einfach verknüpft bspw. mit einer Konjunktion.	Also ich finde, man sollte keine Busse bekommen, wenn man nicht wählen geht, weil man bekommt auch nichts, wenn man wählen geht (D3, P8).
4	Mehrschichtige Zusammenhänge	Eine tiefere Verbindung von zwei oder mehr Fakten wie z.B. eine Erklärung zu einer Verbindung von Stufe 3.	Wenn man die Regierung stürzen darf, dann würde die Regierung ja immer wieder gestürzt werden und dann würde nie jemand immer regieren. Also dann würde es eigentlich wie einen Diktator geben, der uns herumkommandieren würde. Und es würde nichts besser werden. (D1, P3).
5	Übergeordnetes Konzept	Aussagen zum diskutierten Thema werden generalisiert und können von diesem losgelöst und unabhängig verwendet werden.	Ich habe meine Gedanken gesammelt. Für mich ist es klar, es sollten eindeutig keine Quoten (Anm.d.Red.: Frauenquoten), vor allem nicht im Parlament, gemacht werden (Anm.d.Red.: eingeführt werden) weil da müssen sich die Menschen gegen andere Menschen durchsetzen. Da braucht es einen Durchsetzungswillen, um überhaupt schon mal da reinzukommen. Dies zu erleichtern, würde das Parlament an sich schon schwächen und eine Einstiegshilfe würde da schon gewährt. Ausserdem führt es zu mehr Bürokratie und zu weiteren Kosten, die da auch kommen (DD, I5).

Die Codierung der Schlussplädoyers wurde von der Autorin dieses Beitrags mit derselben zweiten Person durchgeführt. Neu war, dass die Schlussplädoyers aus mehreren Aussagen bestanden, die von ein bis zwei Personen pro Gruppe jeweils kooperativ formuliert wurden. Aufgrund des früher erstellten Codiermanuals codierten die Autorin

und die zweite Person unabhängig voneinander mit anschließender kommunikativer Validierung. Die Übereinstimmung betrug 64 %. Im Gespräch zur kommunikativen Validierung zeigte sich ein gemeinsames Verständnis in Bezug auf die fünf Stufen des Modells. Es zeigte sich, dass durch die größeren Codiereinheiten, welche nun ganze Schlussplädoyers mit mehreren Aussagen umfassten und nicht mehr eine Aussage zwischen zwei Sprecherwechseln, weitere Präzisierungen im Codiermanual notwendig wurden. Ein Beispiel einer solchen Präzisierung wurde bei der Stufe 4 vorgenommen. Diese wurde ursprünglich unter anderem definiert als eine Vertiefung der Stufe 3. Es wurde nun konkretisiert, dass eine Vertiefung auch dann vorhanden ist, wenn zwei Aussagen aus der Stufe 3 gegenübergestellt werden.

### 4. Resultate

Bei allen zehn durchgeführten Debatten wurde jeweils das gesamte Schlussplädoyer pro Gruppe codiert. Tabelle 3 zeigt diese Resultate.

Tabelle 3: Resultate der Codierung

Debatte Monat	Produktionsmechaniker/in			Debatte Monat	Informatiker		
	pro	contra	unentschlossen		pro	contra	unentschlossen
1 Nov.	P1, P2: Stufe 4	P3: Stufe 4	-	A Nov.	I1, I2: Stufe 2	I3, I4: Stufe 4	I5: Stufe 2
2 Feb.	P4, P5: Stufe 3	P1, P6: Stufe 2	-	B Feb.	I2: Stufe 1	I6: Stufe 2	I7: Stufe 1
3 März	P7: Stufe 2	P8: Stufe 3	P1: Stufe 3	C April	I3 Stufe 2	I2: Stufe 1	I6: Stufe 1
4 Mai	-	-	-	D Mai	I4: Stufe 3	I8: Stufe 4	I5: Stufe 5
5 Juni	P3: Stufe 3	P6: Stufe 2	P5, P4: Stufe 2	E Juni	I7: Stufe 2	I9: Stufe 3	I10: Stufe 3

pro: Befürwortende

contra: Gegner

P = Produktionsmechaniker/-in (Die Zahlen dahinter verweisen auf einzelne Lernende.)

I = Informatiker (Die Zahlen dahinter verweisen auf einzelne Lernende.)

Die Länge der einzelnen Plädoyers variierte von wenigen Wörtern (z. B. Debatte (D)C, I6, „Also ich bin immer noch unentschlossen“) bis hin zu mehreren Sätzen (z. B. D1, P2 „(...) Also im Grunde genommen gefällt es euch, wenn die Regierung hintenrum Sachen entscheidet bzw. korrupt ist (...). Oder findet ihr es besser, wenn so etwas stattfindet, dass das Militär eingreift, die Regierung stürzt und sagt, so, jetzt werden neue Regierungsbeamte gewählt, (...)“).



Im Folgenden werden die Resultate der beiden Klassen mit Beispielen präzisiert.

Bei der Klasse der Produktionsmechaniker/-in fällt auf, dass nicht immer alle Gruppen Schlussplädoyers hielten. In den ersten beiden Debatten der Produktionsmechaniker/-in formulierte die Gruppe der Unentschlossenen kein Schlussplädoyer, da diese von der Moderation nicht dazu aufgefordert wurde. Bei der Debatte 4 wurden gar keine Schlussplädoyers gehalten, auch nicht nach mehrmaliger Nachfrage der Moderation.

Weiter zeigte sich, dass hohe Stufen in der ersten Debatte erreicht wurden, danach allerdings nicht mehr. Zwei mögliche Gründe für die Stufe 4 bei der Debatte 1 könnten sein, dass die Gruppen einerseits kurz Zeit hatten, sich abzusprechen, und so nochmals die Hauptargumentation zusammentragen konnten. Erst danach wurden die Schlussplädoyers gehalten. Andererseits ermutigte die Moderation durch ihre Art der Aufforderung die Lernenden, ein elaboriertes Schlussplädoyer vorzutragen (D1: „Also die, welche dafür sind. (...) Ihr probiert, sie zu überzeugen.“).

Bei der Informatikerklasse wurden in allen Debatten von allen Gruppen jeweils Schlussplädoyers gehalten. Diese wurden von der jeweiligen Moderation eingefordert (z. B. DB: „(...) Wir würden jetzt noch jeden bitten, ein Abschlussplädoyer zu geben. (...“).

Die Verteilung der Komplexitätsstufen ist auch hier sehr divers. Zwei der Schlussplädoyers mit der Stufe 1 wurden jeweils vom Schüler I2 gehalten. In diesen Debatten wurde auch von den Unentschlossenen nur die Stufe 1 erreicht. In Debatte A erreicht I2 gemeinsam mit I1 die Stufe 2. In den Debatten D und E hält I2 keine Schlussplädoyers, da er nicht anwesend war. Aus den Beobachtungsnotizen der Autorin geht hervor, dass I2 nicht nur beim Abschluss der Debatten, sondern während der gesamten Debatten A bis C aufgrund seiner hohen Anzahl Redebeiträge sehr dominant war.

Weiter wurde in dieser Klasse in Debatte D einmal die Stufe 5 erreicht (I5: „Ich habe meine Gedanken gesammelt. Für mich ist es klar, es sollten eindeutig keine Quoten (Anm. d. Red.: Frauenquoten), vor allem nicht im Parlament, gemacht werden (Anm. d. Red.: eingeführt werden), weil da müssen sich die Menschen gegen andere Menschen durchsetzen. Da braucht es einen Durchsetzungswillen, um überhaupt schon mal da reinzukommen. Dies zu erleichtern, würde das Parlament an sich schon schwächen und eine Einstiegshilfe würde da schon gewährt. Außerdem führt es zu mehr Bürokratie und zu weiteren Kosten, die da auch kommen“). Denn hier bringt I5 Argumente ein, mit denen er nicht nur seine Haltung untermauert, sondern allgemein erklärt, dass es die Fähigkeit, sich durchzusetzen, für die Parlamentsarbeit braucht und diese Fähigkeit bei einer Frauenquote nicht mehr unter Beweis gestellt werden müsste. Danach geht

er sogar noch einen Schritt weiter und sagt, dass das Parlament allgemein geschwächt wird, wenn diese Fähigkeit bei den Parlamentsmitgliedern fehlt.

## 5. Diskussion und Ausblick

Der Beitrag hatte zum Ziel, eine Analyse von Schlussplädoyers aufgrund ihrer Komplexität in Debatten im Unterricht der Politischen Bildung vorzunehmen. Dabei wurde ein von der Autorin entwickeltes fünfstufiges Modell angewendet. Es war möglich, die Schlussplädoyers aufgrund dieses Modells zu codieren. Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass die Beschreibungen der Stufen im dabei verwendeten Codiermanual noch präzisiert werden mussten. Denn dieses Codiermanual wurde ursprünglich für Aussagen zwischen zwei Sprechwechseln und nicht für umfassende Schlussplädoyers, bei welchen mehrere Aussagen zusammengefasst wurden, erstellt.

Es zeigte sich, dass einige Schlussplädoyers zu zweit formuliert, Argumente aus der Gesamtdebatte integriert und die Aussagen gegenseitig weiterentwickelt wurden, was Merkmalen von kollaborativen Lernsettings entspricht (Felton u. a. 2015, 382). Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass Schlussplädoyers klar eingefordert werden müssen.

Die Komplexitätsstufen der einzelnen Schlussplädoyers wurden in einer Übersicht dargestellt. Bei der Klasse der Produktionsmechaniker/-in waren die Stufen über alle fünf Debatten gleichmäßig verteilt. Bei der Klasse der Informatiker waren die Komplexitätsstufen in den Debatten B und C generell tiefer als in den Debatten, A, D und E.

Die Gründe dieser unterschiedlichen Verteilungen bei beiden Klassen sind unklar. So deckt sich das Resultat der im Durchschnitt ungefähr gleichbleibenden Komplexitätsstufen der Produktionsmechaniker/-in bei den Schlussplädoyers mit der Analyse der Komplexitätsstufen über die gesamten fünf Debatten in ebendieser Klasse (Sobernheim 2020). Daraus kann gefolgert werden, dass durch das Tun noch keine automatische Steigerung der Komplexität erfolgt. Vielmehr bräuchte es ein Argumentationstraining, um die Qualität von Argumentationen im Hinblick auf das Merkmal der Komplexität sichtbar zu machen und zu verbessern. Eine rund zehnmünütige Einstiegsphase genügt entsprechend nicht. Ebenso müssten die Debattieranlässe selbst genauer in den Blick genommen werden. So stellt sich die Frage, inwiefern mit den gewählten Problemlagen ein Aufbau in der Komplexität der Argumentation angebahnt werden kann.

Eine Hypothese zur Erklärung der Verteilung der Komplexitätsstufen bei der Klasse der Informatiker verweist auf den Schüler I2. Dieser hielt in den Debatten B und C jeweils alleine ein Schlussplädoyer und erreichte dort jedes Mal die Stufe 1. Gleichwohl dominierte dieser Schüler den Abschluss der Debatten. In pädagogischer

Sicht ginge es hier darum, zurückhaltendere Schüler/-innen, die allenfalls ein höheres Niveau erreichen würden, zu unterstützen.

Die Bewertung von Argumentationen aufgrund des Merkmals der Komplexität scheint nicht nur für Fachbereiche wie die Naturwissenschaften zu gelingen (z. B. Bernholt 2009; Kauertz 2010), sondern auch für die Politische Bildung. Dabei muss geklärt werden, ob und wie solch ein Modell für weitere empirische Forschung in diesem Fachbereich anwendbar ist und ob es auch im Unterricht verwendet werden könnte. Denn mithilfe des Modells wäre es möglich, mit Schüler/-innen vor der Durchführung eines handlungsorientierten Formats dieses Merkmal zur Qualität von Argumentationen explizit zu erklären und sichtbar zu machen. Dazu könnten Beispiele aufgezeigt oder von den Schüler/-innen erarbeitet werden. Für den allgemeinbildenden Unterricht der Berufsschule oder allgemein auf der Sekundarstufe II könnte eine solche Unterrichtssequenz ausgearbeitet und die Durchführung empirisch begleitet werden.

Auch im Anschluss an ein handlungsorientiertes Format, z. B. eine Debatte wie in diesem Beitrag, könnten im Unterricht formulierte und allenfalls videografierte Schlussplädoyers oder allgemein Argumentationen in einer anschließenden Reflexionsphase gemeinsam in der Klasse besprochen werden.

## Literatur

- Bachmann, Daniela u. a. 2015: methodenstark. Ideensammlung für vielfältige Aus- und Weiterbildung. Luzern.
- Bernholt, Sascha u. a. 2009: Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 15, S. 219-245.
- Budke, Alexandra/Meyer, Michael 2015: Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: Budke, Alexandra u. a. (Hg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster, S. 9-28.
- Deichmann, Carl 2007: Rollenspiel. In: Lange, Dirk (Hg.): Methoden Politischer Bildung. Band 6. Baltmannsweiler.
- Detjen, Joachim u. a. 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Felton, Mark u. a. 2015: Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. In: British Journal of Educational Psychology, Jg. 85, Heft 3, S. 372-386.
- Goll, Thomas 2012: Sprachhandeln: Verhandeln, Argumentieren, Überzeugen – eine vernachlässigte Kompetenz des Politikunterrichts? In: Weißeno, Georg/Buchstein, Hubertus (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn, S. 193-209.
- Gronostay, Dorothee 2014: „Ich bin dagegen, weil ...“ – Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht. In: Manzel, Sabine (Hg.): Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren. Budrich, S. 35-48.
- Gronostay, Dorothee 2017: Argumentationsanalyse à la Toulmin – Zu methodischen Problemen bei der Analyse diskursiver Argumentation. In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 149-159.
- Gronostay, Dorothee 2019: Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. Wiesbaden.

- Grundler, Elke 2006: Zur Rolle des Engagements in Schülerdiskussionen. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen, S. 77-95.
- Grundler, Elke 2011: Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen.
- Grundler, Elke 2015: Interaktive Argumententwicklung in schulischen Argumentationen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 62, Heft 1, S. 47-60.
- Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hg.) 2017: Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Mündlichkeit, Band 5. Bern.
- Heller, Vivien/Krah, Antje 2015: Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 15, Heft 1, S. 5-20.
- Kauertz, Alexander u. a. 2010: Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 16, S. 135-153.
- Kuckartz, Udo u. a. 2008: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (2. Aufl.). Wiesbaden.
- Kuhn, Hans-Werner/Gloe, Markus 2010: Die Pro-Contra-Debatte. In: Frech, Siegfried u. a. (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht I (4. Aufl.). Schwalbach/Ts., S. 145-162.
- Lötscher, Alexander/Sperisen, Vera 2016: „Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef“ – Entscheidungen im Klassenrat. In: Mörger, Rebecca u. a. (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim, S. 83-104.
- Manzel, Sabine/Weißenro, Georg 2017: Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In: Oberle, Monika/Weißenro, Georg (Hg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie. Wiesbaden, S. 59-86.
- Neumann, Knut u. a. 2007: Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihrer Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 13, S. 101-121.
- Nitsche, Martin u. a. 2020: Historisches Argumentieren mittels Schreibaufgaben zum europäischen Kolonialismus in Amerika fördern. In: Zeitschrift für historisch-politische Bildung. Geschichte für heute, Jg. 13, Heft 2, S. 21-48.
- Petrik, Andreas 2010: Two Kinds of Political Awakening in the Civic Education Classroom. A Comparative Argumentation Analysis of the „Constitutional Debates“ Two „Found-a Village“ Projects with 8th Graders. In: Journal of Social Science Education, Jg. 9, Heft 3, S. 52-67.
- Richter, Dagmar 2012: Politisches Argumentieren im Unterricht – Auf der Suche nach einem Analyseinstrument. In: Weißenro, Georg/Buchstein, Hubertus (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn, S. 178-192.
- Sobernheim, Janine 2020: Structuring Arguments in Civic Education – An Explorative Mixed-Methods Study. In: Journal of Social Science Education, Jg. 19, Heft 3, S. 86-102.
- Toulmin, Stephen E. 2003: The Uses of Argument. Updated Edition. Cambridge.
- Uhlenwinkel, Anke 2015: Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In: Budke, Alexandra u. a. (Hg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster, S. 46-61.
- Waldis, Monika 2016: Erzählung oder Argumentation? Zum Einfluss von Textgenre, Aufgabenprompt und Materialauswahl auf das historische Erzählen. In: Keller, Stefan/Reintjes, Christian (Hg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge, empirische Befunde. Münster, S. 237-258.
- Ziegler, Béatrice u. a. 2012: Handreichung Politische Bildung. Für Lehrpersonen und Schulleitungspersonen der Volksschule im Kanton Aargau/im Bildungsraum Nordwestschweiz. Verfügbar unter: <[http://politischebildung.ch/system/files/downloads/politische\\_bildung\\_handreichung.pdf](http://politischebildung.ch/system/files/downloads/politische_bildung_handreichung.pdf)>(04.04.1019).

**RISTAL**

*Research in Subject-matter  
Teaching and Learning*

## **RISTAL 6/2023**

### **Research in Subject-matter Teaching and Learning**

Citation:

Sobernheim, J. (2023). Oral argumentation and language-aware civic education – a theoretical proposal. *RISTAL*, 6, 67–80.

DOI: <https://doi.org/10.2478/ristal-2023-0004>

ISSN 1863-0502



© 2023 Janine Sobernheim. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License. (CC BY 4.0)

# Oral argumentation and language-aware civic education – a theoretical proposal

*Janine Sobernheim* \*

## Abstract

Oral argumentative competence is highly relevant for responsible [*mündige*] participation in social negotiation processes. Thus, promoting argumentative competence is central to civic education. However, there is a lack of theoretical concepts and empirical findings which can guide action in the civic education classroom. Since argumentative competence is a linguistic skill, the concept of language-aware civic education offers itself as a plausible framework. In this article, the two terms *oral argumentative competence* and *language-aware subject teaching* are clarified within the context of civic education. It is shown how subject-specific oral argumentative competence can be fostered through language-aware civic education.

## Keywords

Language-aware civic education, oral argumentative competence, subject-specific language, patterns of action, controversy

---

\* **Janine Sobernheim** is a PhD student at the Institute for Educational Sciences at the University of Basel, Switzerland.

E-mail: [janine.sobernheim@unibas.ch](mailto:janine.sobernheim@unibas.ch), [janine@textkompetenz.ch](mailto:janine@textkompetenz.ch)

## 1 Introduction

Oral argumentative competence is a central communicative skill in both the public and private spheres. It supports general understanding, the development of knowledge and the articulation of one's own stance. Accordingly, this competence is listed as a learning objective in various curricula e.g. in the USA and in Europe (Felton, Garcia-Mila, Villaroel & Gilabert, 2015; Luginbühl & Müller-Feldmeth 2022, p. 1; Rapanta, Garcia-Mila & Gilabert, 2013). The advantages of subject-specific argumentative competence have been pointed out for disciplines such as geography (Wey, 2022) and mathematics (Prediger, Şahin-Gür & Zindel, 2019). In civic education as a school subject, developing argumentative competence is of particular importance. The overarching goal of civic education in general and argumentative competence in civic matters is the political maturity of learners and their future "self-determined and competent participation in (political) society" (Ziegler, 2020, p. 46, own translation).

Competence models of civic education from German-speaking countries explicitly identify – or at least mention – argumentative competence as part of an overall civic competence (e.g. Detjen et al., 2012; Kühberger, 2015).<sup>1</sup> For example, Detjen et al.'s model (2012) mentions it as a facet of the competence to act politically. Another distinction typically concerns the medium in which argumentation<sup>2</sup> takes place. Oral and written argumentation differ regarding framework conditions, production processes, completeness of an argumentation and approaches to the constitution of the subject matter. Accordingly, these facts point to the need to foster both written and oral argumentative competence (Mundwiler, Kreuz, Hauser, Eriksson and Luginbühl, 2017; Spiegel, 2011). Since competence models of civic education mainly regard argumentative competence as an oral competence, this article focuses on oral argumentative competence.

Existing literature on promoting oral argumentation in civic education includes a few theory oriented conceptions as well as a small number of empirical findings. The proposed approaches include action-oriented methods such as simulation games or debates on political issues in which participants can trial their argumentative actions (Achour, Jordan & Sieberkrob, 2017; Detjen et al., 2012; Gronostay, 2019; Rappenglück, 2017). However, existing research lacks a systematic theoretical concept to give existing suggestions for practice a theoretical base (see, e.g., Achour et al., 2017; Oleschko, 2012). This article proposes that language-aware subject teaching can be a suitable overall theoretical concept to fill this gap.

---

<sup>1</sup> With its focus on German-speaking regions (Germany, Austria and German-speaking Switzerland), and their curricula, this article naturally reflects specific notions of good citizenship that are informed by the prevailing political systems and the related opportunities for participation in these communities (Detjen et al., 2012).

<sup>2</sup> The term argumentation in English can be used both for the act of arguing as well as a product of several arguments (Van Eemeren & Grootendorst, 2004, p. 1). In this article, the term is mainly used in the sense of the act of arguing except in section five.

While Leisen's (2013a, 2013b) development of language-aware subject teaching in the German-speaking regions primarily focused on the sciences and later mathematics teaching, publications on theory and practice can also be found today for the social sciences (Röttger, 2019, p. 93, 97). There is a consensus that subject learning and language learning cannot be considered separately and fostered accordingly. Thus, all teachers should teach in a language-aware way although difficulties in implementation still exist (Handro & Kilimann, 2020; Prediger et al., 2019). For example, Prediger et al. (2019, p. 113-114) found that mathematics teachers already recognise discourse practices as a relevant part of mathematics learning and state the need for a general expansion of teachers' language view. In history teaching, it is equally evident that teachers pay too little attention to the learners' linguistic abilities in the classroom. Language-aware teaching offers new opportunities to promote historical competences from the perspective of subject didactics (Handro & Kilimann, 2020). Empirically, especially research on teaching in mathematics is far advanced. In the social sciences, which include civic education, and history, teaching the subject concepts is also based on theoretical aspects, but only few empirical studies are available. In geography, the empirical focus has so far has been mainly on reasoning skills (Wey, 2022, p. 35). This holds considerable promise for oral argumentation in civic education from the perspective of language-aware subject teaching.

Therefore, this article begins by outlining the term of civic education (2). Following this, the focus is on oral argumentative competence within civic education (3). First, the relevant theory is summarized (3.1) and in a second step, subject-specific empirical findings are presented (3.2). Subsequently, the term language-aware civic education is clarified (4) before possibilities for fostering oral argumentative competence through language-aware civic education are shown (5). The article closes with recommendations for application based on empirical findings (6).

## 2 Civic education

As described in the introduction, the goal of civic education is the political maturity of learners. Thus, the term "the political" needs to be clarified more precisely. According to the German Society for Civic Education Didactics and Civic Youth and Adult Education (*Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung*) the political in civic education can be understood in broad terms as the "regulation of fundamental questions and problems of overall social coexistence" (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004, p. 10, own translation). Understood more narrowly, politics is a "collective, conflictual and democratic process for the production of binding decisions" (GPJE, 2004, p. 10, own translation). This process can be embedded in a corresponding political system, and it can play out on an international level as well as in the lifeworlds of individuals or groups of learners. The broad concept of politics is complemented by economic, legal and social questions (GPJE, 2004, p. 10-11).

Understanding political problems is connected to the knowledge of facts and subject-specific concepts and categories; it is also connected to the corresponding subject-



specific language (Gronostay, 2019). A central learning goal is to build conceptual knowledge that is language-based and retrievable in various situations. Such contextual retrieval entails that learners must update these subject concepts appropriate to specific situations and, as required, further differentiate and diversify these concepts. These subject concepts serve as a basis for learners to analyse and reflect on political facts and discourses and to develop the competences to judge and to act politically (Detjen et al., 2012; Kühberger, 2015). One systematic of such subject concepts is, for example, Sander's (2009) notions of power, law, the common good, system, the public sphere and scarcity. Another is Weißeno et al.'s (2010) notions of order, decision and the common good. These concepts, however, only become subject concepts within civic education when they are contextualized (Ziegler, 2020). Various experts point out that learners' pre-concepts should be linked to new knowledge in a manner that subject concepts combine deep subject-specific understanding while remaining flexible (Oleschko, 2012; Neuhof & Girnus, 2020; Weißeno et al., 2010).

### 3 Oral argumentative competence in civic education

#### *3.1 Oral argumentation and oral argumentative competence*

Oral argumentation is an interactively created activity (Luginbühl & Müller-Feldmeth 2022) and differs from written argumentation. Parallelism, simultaneity and cooperative creation, are central features of oral argumentation. In oral argumentation several interaction partners are co-present simultaneously "in a common space of speaking time" (Becker-Mrotzek, 2009, p. 70, own translation). Interlocutors' "constantly influence each other reciprocally through their verbal, para-verbal and non-verbal behaviour" (Mundwiler et al., 2017, p. 93, own translation). Accordingly, in oral arguments the arguers are engaged in parallel and simultaneous processes of planning, producing and reproducing argumentation (Becker-Mrotzek, 2009; Mundwiler et al., 2017). In written argumentation, in contrast, these processes are time-delayed (Becker-Mrotzek, 2009). Being spontaneously and cooperatively produced, individual utterances in oral arguments may appear less complex, incomplete, linguistically inadequately elaborated, or even unrecognizable as an argument (Becker-Mrotzek, 2009; Luginbühl & Müller-Feldmeth, 2022; Mundwiler et al., 2017). By contrast, written argumentation is ideally internally consistent and complexly elaborated regarding content, structure and language (Mundwiler et al., 2017; Spiegel 2011).

Oral argumentative competence is an interactive linguistic competence consisting of subcompetences. How these subcompetences are conceptualised depends on the research context as well as the corresponding argumentation and interaction practices. The basic distinction in oral interaction between the receptive linguistic subcompetence of listening and the productive linguistic subcompetence of speaking also applies to oral argumentation (Neugebauer & Nodari, 2016). Many studies have already discussed and tried to conceptualize the term oral argumentative competence (Luginbühl & Müller-Feldmeth 2022, p.3). Within the school context, the didactician Budke defines this competence as learners being able "to produce their own argumentations and to react appropriately to argumentations in interaction with others, and also that they have the

associated motivational, volitional and social readiness to use these argumentation skills successfully and responsibly in variable situations" (Budke, 2013, p. 360, as cited in Budke & Meyer, 2015, p. 14, own translation). Noteworthy here is that for Budke, oral argumentative competence is not only expressed in interaction (listening, speaking), but also depends on an individual's "readiness" to use it. Accordingly, teaching such competence cannot limit itself to the abilities of speaking and listening, but must also promote reflection on the appropriateness of speaking and listening in any given situation.

This is somewhat echoed in another, complementary view: Developing argumentative competence in civic education entails two objectives: arguing-to-learn and learning-to-argue (Rapanta et al., 2013). In the sense of arguing-to-learn, argumentation about political topics develops and deepens political factual knowledge. It also serves to form political judgments in democratic negotiation processes (Gronostay, 2019, p. 39). In the sense of learning-to-argue, classroom argumentation fosters the development of "communicative political agency as well as skills to deal with conflict democratically" (Gronostay, 2019, p. 39, own translation).

The purpose of oral argumentation in the educational context more broadly and in civic education in particular moves between persuasion or competition on the one hand and reaching consensus or exploration on the other hand (Luginbühl & Müller-Feldmeth, 2022; Felton, Garcia-Mila & Gilabert, 2009; Rapanta et al., 2013). In persuasive argumentation, interlocutors' aim is to convince their opponents of their own perspective. For this purpose, interlocutors defended their own position and reject or even suppress counterarguments or critical objections (Felton et al., 2009; Felton et al., 2015). In contrast, consensual argumentation aims to clarify, integrate and cooperatively examine causes and contradictions. In this case, argumentation serves to jointly gain knowledge, to make visible what is collectively deemed valid, and to build consensus (Felton et al., 2015; Kreuz, 2021).

Unsurprisingly, argumentative discussions sometimes intermingle these goals of collaboratively finding solutions or present controversial interpretations of divergent positions. Hence, Budke's proposed readiness is relevant for the purpose as well. In persuasive argumentation, interlocutors must be ready and capable to convince, while in consensual argumentation they must be ready and willing to learn. In addition, interlocutors must be ready to "correctly" identify and adapt to the purpose of a given situation.

As mentioned, oral argumentation is always embedded in an institutional, purpose-bound context (Becker-Mrotzek, 2009), and this context contributes to shaping the argumentation. When the context is subject-specific, oral arguments are influenced by the subject-specific perspective. On the one hand, the arguments are generic and come into play when taking and defending a position. On the other hand, they are subject-specific and bound to the facts and contexts of the discipline.

Argumentation in the subject-specific perspective of civic education concerns the political questions and/or the political contexts. Political issues are characterised by the

fact that they involve different underlying subjective needs and values, dilemmas and conflicting goals. Often, interdisciplinary thinking is required. The negotiated problems are often complex and usually require controversial discussions. The question is then how to acknowledge and deal with the complex and challenging nature of politics in civic education? The Beutelsbach Consensus<sup>3</sup> provides guidance: "what is *controversial* in science, society and politics must also appear controversial in the classroom" (italics in original, Wehling, 2016, p. 24, own translation). In practice, when a political problem is explored, arguments must first be developed and tested for their validity. Often, however, arguments cannot be objectively described as "right" and "wrong". Rather, they are an expression of certain perspectives and positions whose validity is not only a function of rational inference and justifications. In fact, they also require acceptability by the social collective and interlocutors. Accordingly, an argumentation is "a verbal, social, and rational activity" (Van Eemeren & Grootendorst, 2004, p. 1). The quality of argumentation is thus connected to the quality of both the speech act and the interactional behaviour. Aspects of the quality of individual speech acts are relevance, situational appropriateness, acceptability, plausibility, familiarity with the object of discussion as well as transactivity – i.e. justifying one's own position, responding to criticism, and further developing one's and others' ideas. The quality of interactional behaviour concerns gestures, facial expressions, voice delivery, perspective taking, and the willingness to listen to others (Gronostay, 2019; Luginbühl & Müller-Feldmeth, 2022).

In summary, becoming "ready" for oral argumentation is of central concern in civic education. This readiness includes several aspects, namely both active and passive participation, reflection and understanding of a given context and purpose as well as acknowledgment of the complexities and controversies of political issues.

### 3.2 Empirical findings

After discussing oral argumentative competence in civic education from a more theoretical perspective, it is necessary to also consult empirical findings on this matter. Several studies reconstructed the structure of discourses based on videographed teaching sequences of discourses in civic education (e.g. Gronostay, 2019; Sobernheim, 2020). The data analysis drew on the documentary method and used Przyborski's (2004) terminological inventory [*Begriffsinventar*] (Lötscher & Sperisen, 2016; Sobernheim, 2020) or resorted to the Toulmin model (Toulmin, 2003; Petrik, 2021). Gronostay (2019, p. 119) evaluated the transactivity of discourses, identifying four argumentative modes: presenting an argument, co-construction, opposition and integration. Their empirical results show that prior argumentation training improved the transactivity of the discussions in partial aspects. Combining Przyborski's inventory with analyses of oral argumentation in class councils, Lötscher & Sperisen (2016) have developed a four-phase model of argumentative discourse. These phases are: (1) problematising an issue; (2)

---

<sup>3</sup> In addition to attending to controversy, the Beutelsbach Consensus of 1976 also enjoins teachers to avoid indoctrination and to recognize learners as subjects in the teaching-learning process (Wehling 2016). It should be noted that the Beutelsbach Consensus is not value-neutral, but respects the values enshrined in the constitution of a democratic society, such as human rights or freedom of expression. Such value concepts are considered non-negotiable (Gronostay, 2019; Ziegler, 2020).

positioning, which includes a discussion and a decision; (3) clarifying in order to concretize the decision; and (4) criteria to verify the implementation. For the different phases of such discourses, different linguistic patterns of action are necessary. Learners need to be made aware of and be prepared for these patterns so that they can use them in classroom discourse. For example, the positioning phase includes asserting and agreeing; while deciding includes weighing or classifying of advantages and disadvantages to consider different possibilities and their consequences in relation to the objectives (Detjen et al., 2012, p. 82). Petrik (2021, p. 197) in turn analysed his discourses based on the Toulmin model (Toulmin, 2003), distinguishing four different levels of argumentative competence, whereby taking perspectives was more pronounced in higher levels of argumentation.

Such discourses can take place in various social forms, from pairs to group work or discussions involving the whole class, with each social form involving different aims. While argumentation in the class council serves to negotiate rules for learners to follow within the class community, in other formats – such as pro-contra debates, fishbowl discussions and simulation games – learners may discuss political issues in the sense of experimental or simulation activities [*Probehandeln*] in which resulting decisions have no consequences for their real lifeworlds.

Discussions in which learners are assigned positions to defend also reduce the cognitive load associated with figuring out for themselves what their own position is, thereby leaving more space to develop substantive arguments and casting these in suitable language. Empirical investigations show that learners learned more content and their arguments were more advanced in the post-test in collaborative compared to competitive discussions (Felton et al., 2015). Similarly, empirical findings show that simulation of argumentation on its own does not automatically develop learners' argumentative competences in the sense of argument complexity (Sobernheim, 2020). Rather, teachers must consciously foster the learners' argumentative competences. For this purpose, it is advisable, for example, to explicitly develop knowledge regarding argumentation before and to reflect on this knowledge after the simulation (Rappenglück, 2017, p. 23-25). It has also been empirically demonstrated that short training sessions in argumentation lasting two 45-minute sessions could increase the quality of the discussion in terms of more complex argumentation and the use of more sophisticated speech acts such as objection or integration (Gronostay, 2019).

Empirical evidence thus shows that in addition to the discussion setting, it is above all the explicit fostering that improves oral argumentative competence in civic education. But how can it be fostered in schools? How can, to borrow Budke's term once more, students be readied? This and the next chapters propose that language-aware civic education is a suitable approach.

## 4 Language-aware civic education

Language-aware subject teaching guides learners from everyday language via academic language to subject-specific language. Cummins's distinction between everyday and academic language (2008) that was initially introduced to draw attention to the language

challenges of second language learners, is pertinent here. Everyday language, i.e. the basic interpersonal communicative skills (BICS) that children initially acquire in the home environment, is characterized by orality and used to cope with everyday communication situations (Cummins, 2008). In contrast, academic language and the corresponding cognitive academic language proficiency (CALP) is formal, "needs high cognitive and linguistic demands" (Massing, 2020, p. 6) and is conceptually oriented towards writing (Becker-Mrotzek et al., 2021). Academic language contains both "subject-specific and cross-curricular elements" (Pineker-Fischer, 2017, p. 68, own translation). Subject-specific language, in turn, is purely subject-specific (Pineker-Fischer (2017). Subject-specific features of subject-specific language include subject vocabulary (Becker-Mrotzek et al., 2021) and the language necessary to cope with subject-specific communicative challenges (Neuhof & Girnus, 2020). While mastery of academic language is relevant for learners' academic success (Neugebauer & Nodari, 2016), subject-specific language impacts on their discourse. In language-aware subject teaching, language learning is intertwined with subject learning. The aim is thus to provide linguistic support for subject-specific learning so that, starting from everyday language competencies (BICS), learners are introduced to general academic language competencies (CALP) and then proceed to the corresponding subject-specific language (Becker-Mrotzek et al., 2021).

In the case of civic education, the development of subject-specific language is linked to concept learning. Therefore, fostering subject-specific language through language-aware civic education means that subject-specific concepts are elaborated several times and in different thematic contexts and that their meaning is (re-)constructed via discursive methods of action. The aim is for learners to flexibly use these concepts for problem solving and political action. For a language-aware civic education, this requires introducing learners to technical terms and language and offering occasions for learners to apply, differentiate and deepen their understanding of these terms. Debates and discussions are an attractive possibility for this in that they both evoke social and rational language acts.

Neuhof & Girnus (2020) in particular point out that the construction of meanings within subject concepts facilitates language learning and education, and also involves experiences of difference for the learners. These experiences of difference arise from the discrepancy between learners' everyday life and the political. They also arise from individual values or interests that are renegotiated and legitimised in negotiation processes. By articulating their own arguments and reflecting on those of others, learners work out different perspectives of political reality and negotiate values. This should enable learners to relate themselves and their lifeworld experiences to other persons or groups as well as to the political sphere (Neuhof & Girnus, 2020).

Lastly, language-aware civic education should familiarize with the aspect of controversy in argumentation. A controversial discussion requires a problem-oriented open question that is recognizable as such for the learners. Ideally, different social and scientifically verifiable positions are tied to this question. In its orientation, the question is based on fundamental democratic principles such as human dignity, but can leave room for reflection on values and convictions that guide action (Drerup & Yacek, 2020, p. 22-23).

Teachers should make this possible controversiality visible. This visibility of controversiality is made evident "by the multi-perspectival approach to subject matter" (Manzel, 2017, p. 41, own translation) and the inclusion of the relevant factual knowledge as well as in development of the competences to judge and to act politically. These competences entail learners' ability to take "controversial positions" (Manzel, 2017, p. 41, own translation), to negotiate and, based on this, to judge.

In short, language-aware civic education integrates concept learning while developing subject-specific language and considers how learners deal with differences and controversy.

## 5 Fostering oral argumentative competence through language-aware civic education

Mastering the subject-specific language is a requirement for further developing argumentative competence. How can teachers support students' transition from everyday to general academic language competencies to subject-specific language? In general, when introducing subject-specific language, teachers must address challenges specifically related to the subject-specific language in addition to challenges related to imparting the content. Challenges facing users of subject-specific language include the subject-specific structures related to language and professional texts, such as introduction to concepts and highly condensed sentences. It also includes the challenges related to morphology and syntax, for example subject-specific abbreviations and passive constructions (Leisen, 2013a). These challenges have to be taken into account when planning lessons. They require, for instance, addressing different learning types through presenting content in different forms; setting the linguistic and subject-specific requirements slightly above the current level of the learners; and aligning the topic with the knowledge that needs to be acquired. Furthermore, the tasks should be formulated in a manner that makes them clearly understandable and thus motivating, and they should be tailored to learners' different language skills. Action orientation and different methodological approaches support learners' language education and how they deal with language. Such support should be given as little as possible and as much as necessary (Leisen, 2013a; Neugebauer & Nodari, 2016).

With this in mind, how can language-aware civic education foster argumentative oral competence? Arguing as a linguistic action includes dealing with different roles, types of oral interaction and their diverse functions. Since argumentation is an interactive and in political education often an oral competence, several interaction partners join the same space of speaking time. As a consequence, learners have to take on and use both the role of the listener and the speaker with the necessary parallel receptive and productive competences. The argumentation can be persuasive with interlocutors seeking to convince each other. Or it can be consensual, with interlocutors seeking to reach agreement. Associated with the different roles and goals are different linguistic acts such as complementing and elaborating an argument, criticizing, formulating counterarguments, judging and evaluating, as opposed to inquiring, specifying or praising (see e.g. Gronostay, 2019, p. 105ff.). Acquiring such linguistic patterns of action

in oral (as well as written) argumentation in an objective of learning-to-argue is part of language-aware civic education. These patterns of action – which are made up of "smaller forms of activity" (Ehlich & Rehbein 1979, p. 541, own translation) such as formulaic language and interactional patterns – are constitutive of school communication. Given their recurring nature and structuring role in learning, fostering these patterns of action is a teaching goal (Ehlich & Rehbein 1979).

On the one hand, there are methodological tools for language support subject-specific teaching and learning in communicative situations as, for example, the 40 methods-toolkit (Leisen, 2013b) and scaffolding (Gibbons 2015). Concretely, the tools in the 40 methods-toolkit range from word lists for the development of technical terms, and frequently used sentence patterns, to negotiation methods in which problem solving is sought over several stages, from individual work to midterm assignments.

Scaffolding – which includes language-aware instructional interaction – supports learners in solving a new task and is dismantled in subsequent problem solving until it is no longer needed. Learners' oral argumentation competence can be enhanced by means of linguistic scaffolding that broadens the range of their linguistic patterns of action. This can be achieved for example by providing sentence openings (such as "I am of the opinion that ...") or sample texts with argumentation chains (Achour et al., 2017; Oleschko, 2012).

On the other hand, the linguistic action pattern of argumentation with learners can be analysed. Teachers can use analyses or reflections on a learner's discourses as well as the discourses of others to train this and other linguistic patterns of action that are pertinent to argumentation (see e.g. Gronostay, 2019). For this purpose, analysis categories adapted for teaching could be used, such as those developed e.g. by Gronostay (2019), Lötscher & Sperisen (2016), Petrik (2021) or Sobernheim (2020).

## 6 Conclusion

This article sought to mitigate the dearth of reflection on how to enhance argumentative competence in civic education. More specifically, it showed the extent to which language-aware civic education can enhance argumentative competence and offer subject-specific guidelines for action. Accordingly, the article first examined the notion of civic education, before the term oral argumentative competence in civic education was described in more detail. With the approach of language-aware civic education, methodological approaches for teaching could finally be shown, with which oral argumentative competence can be fostered.

Based on existing theories, the approaches and methods to foster oral argumentative competence in language-aware civic education hold considerable promise for teaching. Subject-specific teaching proposals that follow this path are available, albeit to a limited extent (see e.g. Achour et al., 2017). In order to implement language-aware civic education, theory must be supplemented by explanations and teaching proposals that are oriented towards practice (e.g. Achour et al., 2017; Oleschko, 2012). Accordingly, it is important to empirically test these implementation proposals with regard to

argumentative competence. There remains a paucity of empirical findings from civic education (e.g. Gronostay, 2019; Sobernheim, 2020) or more generally on fostering argumentative competence in discourses (e.g. Felton et al. 2015). Accordingly, further empirical research is needed to assess the effectiveness of proposals such as those developed in this article to explicitly teach argumentative competence.

In the future it would make sense to understand the teaching of civic education as language-aware teaching. Language-aware teaching fosters subject-specific language and linguistic patterns and uses subject-specific teaching formats and corresponding content, promises to enhance learners' argumentative competence.

## References

- Achour, S., Jordan, A., & Sieberkrob, M. (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? [Arguing in politics and society - How can political education promote political communication through language-building activities?] In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Eds.), *Sprache – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung [Language - Educating - Opportunities: Language education in didactics and teacher education]* (pp. 103-126). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. (2009). Mündliche Kommunikationskompetenz. [Oral communication competence.] In M. Becker-Mrotzek (Eds.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik [Oral communication and the didactics of conversation]* (pp.66-83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M., & Woerfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern für alle Lernenden. [Teaching language sensitively - in all subjects for all learners.] *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250-259. <https://doi.org/10.25656/01:22913>
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentationen in den unterschiedlichen Schulfächern. [Learning to argue professionally - The meaning of argumentation in different school subjects.] In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, & G. Weiss (Eds.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern [Learning to argue professionally. Didactic research on argumentation in the teaching subjects]* (pp. 9-28). Münster: Waxmann.
- Cummins (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Detjen, J. et al. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. [Political competence - a model.] Wiesbaden: Springer.
- Drerup, J. & Yacek D. (2020). Wir können, müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. Über Grenzen des politischen Streits und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. [We can, but do not have to, discuss everything controversially. About the limits of political controversy and the controversy about controversy imperatives.] *Journal für politische Bildung*, 4(2020), 18-23.



- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Handlungsmuster im Unterricht [Patterns of action in the classroom]. In R. Mackensen & F. Sagebiel (Eds.), *Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag (Berlin, 17.-20. April 1979)* [Sociological analyses: presentations from the events of the sections of the German Society and the ad hoc groups at the 19<sup>th</sup> German Sociologists' Congress (Berlin, April 17-20, 1979)] (pp. 535-562). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS).
- Felton, M. et al. (2009). Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Logic*, 29 (4), 417-446.
- Felton, M. et al. (2015). Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 372-386. <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. [National educational standards for subject teaching in political education at schools.] Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gibbons, P. (2015). Scaffolding language, scaffolding learning. *Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2<sup>nd</sup> ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gronostay, D. (2019). Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie. [Argumentative teaching-learning processes in the politics classroom. A video study.] Wiesbaden: Springer.
- Handro, S. & Killimann, V. (2020). Sprachsensibler Geschichtsunterricht als Professionalisierungsaufgabe. [Language-sensitive history teaching as a professionalization task.] *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 656-668. <https://doi.org/10.25656/01:21584>
- Kreuz, J. (2021). Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule. [Co-constructed reasoning among children. A conversation analytic study of small group interactions in primary school.] Tübingen: Stauffenburg.
- Kühberger, C. (2015). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung [Competence-oriented historical and political learning. Methodological and didactical approaches for history, social studies and political education] (3rd ed.). Innsbruck: Studienverlag.
- Leisen, J. (2013a). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. [Handbook of language support in the subject. Language-sensitive subject teaching in practice. Basic part.] Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2013b). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Praxismaterialien. [Handbook of language support in the subject. Language-sensitive subject teaching in practice. Practice materials.] Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lötscher, A., & Sperisen, V. (2016). «Die Lehrperson ist eigentlich sozusagen unser Chef» - Entscheidungen im Klassenrat. ["The teacher is actually our boss, so to speak" - Decisions in the class council.] In R. Mörzen, P. Rieker, & A. Schnitzer (Eds.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen* [Participation of children and adolescents in comparative perspective: Conditions - Possibilities - Limitations] (pp. 83-104). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Luginbühl, M., & Müller-Feldmeth, D. (2022). *Oral Argumentation Skills between Process and Product. Languages*, 7(139), 1-22. <https://doi.org/10.3390/languages7020139>

- Manzel, S. (2017). Erfüllt das Kontroversitätsprinzip Merkmale einer politikdidaktischen Theorie? [Does the controversy principle fulfill characteristics of a political didactic theory?] In M. Oberle & G. Weißeno (Eds.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie [Political science and political didactics. Theory and empiricism]* (pp. 31-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Massing, P. (2020). Zur Bedeutung von Bildungssprache und Fachsprache im Politikunterricht. [On the importance of educational and technical language in the teaching of politics.] In P. Massing, T. Debus, S. Achour, & B. Debus (Eds.), *Sprachbildung im Politikunterricht [Language education in the teaching of politics]*. (pp. 4-9). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Mundwiler, V. et al. (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. [Oral argumentation as a communicative practice - Textbook exercises and empirical findings in comparison.]
- In S. Hauser & M. Luginbühl (Eds.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken [Conversational competence in school interaction - normative claims and communicative practices]* (pp. 91-123). Bern: hep.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2016). Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld - Kindergarten bis Sekundarstufe I. [Promoting school language in all subjects. Practice suggestions for schools in a multilingual environment - Kindergarten to lower secondary level.] Bern: hep.
- Neuhof, J., & Girnus, L. (2020). Sprachbildung im Fach Politische Bildung – Ein unbespieltes Feld? [Language education in civic education - An unplayed field?] In I. Juchler (Eds.), *Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung. [Politics and language. Fields of action in civic education.]* (pp. 109-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Oleschko, S. (2012). Mit Texten politisch handeln. [Using texts to take political action.] *Praxis Politik*, 2012(2), 50-55.
- Petrik, A. (2021). Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. [Subject didactic argumentation analysis: The premise reflection as the core of political conflict resolution and judgement.] In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Eds.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. [Methods of qualitative political education research. Eight perspectives on a lesson on the topic of elections.]* Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Pineker-Fischer A. (2015). Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. [Language and subject learning in science classrooms. How teachers in socioculturally heterogeneous classes deal with educational language.] Wiesbaden: Springer VS.
- Prediger, S., Şahin-Gür, D., & Zindel, C. (2019). What language demands count in subject-matter classrooms? A study on mathematics teachers' language-related orientations and diagnostic categories for students' explanations. *RISTAL*, 2, 102-117. <https://doi.org/10.23770/rt1827>
- Przyborski, A. (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. [Conversation analysis and documentary method. Qualitative analysis of conversations, group discussions and other discourses.] Wiesbaden: Springer.
- Rapanta, C.; Garcia-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520. <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>

- Rappenglück, S. (2017). Planspiele in der Praxis der politischen Bildung: Entwicklung, Durchführung, Varianten und Trends. [Simulation games in civic education practice: Development, implementation, variants and trends.] In A. Petrik & S. Rappenglück (Eds.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* [Handbook of simulation games in civic education] (pp. 17-34). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Röttger, E. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. [Language-aware subject teaching: Trying to determine where we stand.] *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [journal of intercultural foreign language teaching], 24(1), 87-105.
- Sander, W. (2009). Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. [Knowledge: Basic concepts of civic education.] In G. Diendorfer (Eds.), *Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen* [Political culture. With a focus on the European] (pp. 57-60). Innsbruck: Studienverlag.
- Sobernheim, J. (2020). Structuring Arguments in Civic Education – An Explorative Mixed-Methods Study. *Journal of Social Science Education*, 19(3), 86-102. DOI 10.4119/jsse-3572
- Spiegel, C. (2011). Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. [Arguing in writing - orally: Similarities and differences.] In U. Behrens, & B. Eriksson (Eds.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* [Language learning between orality and writing] (pp. 35-54). Bern: hep.
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: University Press.
- Van Eemeren, Frans. H. & Grootendorst, Rob (2004). *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. [Consensus à la Beutelsbach? Follow-up to an expert discussion. Text documentation from the year 1977.] In B. Widmaier & P. Zorn (Eds.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* [Do we need the Beutelsbach consensus? A debate in political education] (pp. 19 – 27). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. et al. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). [Political knowledge of students with and without migration background (POWIS study).] In G. Weißeno (Eds.), *Bürgerrolle heute: Migrationshintergrund und politisches Lernen* [Citizen roles today: Migration background and political learning] (pp. 21-48). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wey, S. (2022). Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht. [How language helps understanding. Results of an intervention study on language-sensitive geography teaching.] Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler B. (2020). Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – *éducations à* als Themen in der Politischen Bildung. [Subject learning and thematic focus - *éducations à* as subjects in civic education.] *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 46-63. DOI 10.24452/sjer.42.1.4