

Was ist ein gutes Argument? – Zu Analyse, Reflexion und Beurteilung mündlichen Argumentierens.

Dr.ⁱⁿ Cordula Schwarze

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, und Institut für Germanistik
Universität Innsbruck

1. Einleitung

Die Beurteilung der Qualität von Argumenten wird in diesem Beitrag als eine anwendungsorientierte Frage behandelt, die aus der Kommunikationspraxis erwächst. Sie kann daher nicht mittels präskriptiver Kriterien beantwortet werden, sondern bedarf der empirisch basierten Deskription und Analyse des Argumentierens und der Ableitung von Regeln aus der analysierten Kommunikationspraxis heraus. Die Frage nach der Qualität von Argumenten stellt folglich gleichzeitig den Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Überlegungen für empirisch fundierte Lehr- und Lernkonzepte dar. Analysefähigkeit und Urteilkraft auszubilden ist die Konsequenz eines solchen Anwendungsbezugs. Die Grundlage dafür ist die Analyse von Argumentieren im Gespräch, also die Beantwortung der Frage, ob überhaupt argumentiert wurde; darauf aufbauend ist zu diskutieren, ob auch gut argumentiert wurde. Exemplifiziert wird dies im vorliegenden Beitrag anhand eines Fallbeispiels aus einem alltäglichen Konfliktgespräch. Für die Normsetzungsprozesse innerhalb von Lehr-/Lernzusammenhängen ist die Kenntnis und Reflexion der empirisch nachweisbaren faktischen Gestaltungsweisen des Argumentierens notwendig. Das ist jedoch Wissen, was nach Spiegel (2006b: 64) bislang noch nicht in ausreichendem Maße bei Lehrenden angekommen ist. Wesentlich ist also, die realen Ausprägungen des Argumentierens – im Gegensatz zu sprachkritischen Ansätzen, wie sie z.B. von Roth (2004: 84) vertreten werden – nicht vorschnell an Idealvorstellungen vom guten Argumentieren

zu messen, sondern sie erst zu analysieren und dann zu beurteilen, d.h. Maßstäbe für ein Urteil zu entwickeln und eine wertende Position einzunehmen.

Die Frage nach dem ‚guten Argument‘ ist keineswegs eine neue Frage, denn bereits Aristoteles formulierte bei der Grundlegung seiner Argumentationstheorie so: „[D]enn alle bemühen sich bis zu einem gewissen Grade, ein Argument zu prüfen bzw. zu stützen sowie sich zu verteidigen oder anzuklagen. Nun tut die Mehrheit dies entweder planlos oder mit einer auf der geistigen Konstitution beruhenden Gewohnheit. Da es aber auf beide Weisen möglich ist, so ist klar, dass es auch möglich sein muss, dies zu methodisieren; denn man kann die Ursache untersuchen, weshalb die einen Erfolg erzielen aufgrund der Gewohnheit, die ändern durch Zufall; alle möchten aber wohl zugeben, dass etwas Derartiges bereits Aufgabe einer Theorie ist.“ (Aristoteles 1993: I,1,1).

Aristoteles hält es für fruchtbringend, die Ursache guten Argumentierens zu untersuchen und dies auf theoriegeleitetem Weg zu tun. Diese programmatisch-deskriptive Grundlegung in der Rhetorik wurde aber alsbald von einem normativen Blick verstellt. Der normative Zugang steht häufig jedoch der empirisch nachweisbaren Realität entgegen, deren Erscheinungsweisen in normativer Perspektive oft als defizitär und auch als grundsätzlich verbesserungswürdig angesehen werden: Argumente des Alltags seien „in der Regel unvollständig (enthymematisch) und häufig repetitiv, formal schlecht organisiert oder gar fehlerhaft, rhetorisch, vieldeutig, nur für ein bestimmtes Auditorium verständlich oder einfach generell unverständlich“ (Miller 1984: 224). Vor allem das Argumentieren im Gespräch wird aufgrund seiner Konstitutionsbedingungen negativ bewertet: Die „logische und sachlogische Kohärenz ist vielfach beeinträchtigt“ (Klein 2001: 1323), als Grund wird die „kaum planbare Dynamik der Sprecherwechsel bei gleichzeitiger Ungewissheit über den nächsten Argumentationszug des Gegenübers“ (Klein 2001: 1323) benannt. Nun unterliegt aber die Dynamik des SprecherInnenwechsels durchaus der Erwartbarkeit und der Konventionalisiertheit, wie die Gesprächsanalyse zeigen konnte (vgl. z.B. Deppermann 2008; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Die Ungewissheit über die nächste Äußerung auszuhalten gehört zu den basalen Anforderungen an Gesprächsteilnehmende, was diese wiederum kompetent beherrschen. Argumentieren, also Verständigung, das Ringen um die Geltung von Aussagen oder die Berechtigung von

Forderungen sowie die Diskussion von Erkenntnis, geht erfolgreich vonstatten, wie verschiedene gesprächsanalytische Studien zeigen (vgl. z.B. Deppermann & Hartung 2006; Schwarze 2010; Spiegel 2006a). Zugleich erweist sich, wenn in dieser Perspektive alltägliches, authentisches Argumentieren untersucht wird, dass dort zumeist nicht nach dem ‚guten‘ Argument gesucht wird, wie der folgende Transkriptausschnitt demonstriert:

(aus: I./007.1.2.1)

347 Mu: |das | is aber kéin argument
 348 To: find ich aber bl'öd dann das éigne |geld|

 349 Mu: dass es bl'öd ist * bl'ö:d ist kein argu,mént
 350 To:

Die modalitätsreflexive Äußerung der Mutter im Beispiel lässt auf eine eigene Vorstellung schließen, was ein Argument ist oder eben nicht. Im argumentationstheoretischen Sinn hat die Mutter auch Recht, denn die Tochter äußert lediglich eine affektive Einstellung, die sie nicht mit Gründen unterlegt, es wird keine Geltungsbeziehung zwischen zwei Aussagen hergestellt. Daher wird die affektive Bewertung als Argument zwar zurückgewiesen, aber zugleich keine Aussage zur Güte des Arguments gemacht. Hier zeigt sich etwas für Gespräche Typisches: Argumentieren ist zwar zentraler Bestandteil nahezu allen Kommunizierens und zum erfolgreichen rhetorischen Kommunizieren trägt gutes Argumentieren maßgeblich bei, aber es wird in Alltagsgesprächen selten nach dem guten Argument gesucht. Meist werden Argumente nicht wegen ihrer mangelnden Güte zurückgewiesen, sondern eher weil sie nicht zur strittigen Frage passen oder gar nicht als ein Argument akzeptiert werden, wie im obigen Beispiel. Ein akzeptiertes Argument ist daher auch ein gutes Argument (vgl. z.B. Slob 2002: 193).

Die Frage nach dem ‚guten Argument‘ ist daher klarerweise eine metaphorische Kennzeichnung, für die Analyse ist sie kriterial aufzufächern und kann vor allem nicht isoliert beantwortet werden. Die Relevanz der argumentativen Strukturen ist vielmehr in funktionaler Perspektive an authentischen Gesprächen zu prüfen. Es geht daher um die funktionelle Einbettung des Argumentierens sowie das Konzept des Überzeugens als einem Ziel des Argumentierens, das

eingebettet in das übergeordnete Konzept des Erfolges im Gespräch betrachtet wird. Erfolg und gutes Argumentieren stehen in einer Ziel-Mittel-Relation, wobei traditionell das gute Argument als Garant für Erfolg in rhetorischer Interaktion gilt. Als erfolgreich gelten Argumente dann, wenn das Gegenüber eine neue, geänderte Überzeugung hat (vgl. z.B. Kolmer & Rob-Santer 2002; Herbig 1992). Fraglich ist jedoch, woran diese erkennbar wird; Wirkung als Eindrucksbildung in der Rezeption, die als Adressatenreaktionen auf den sprecherischen Ausdruck fassbar sein soll (vgl. Hirschfeld, Neuber & Stock 2008: 781), scheint dafür keine taugliche Kategorie. Erfolg als Komplexphänomen ist vielmehr als interaktiv konstituierte Leistung beider Interaktionspartnerinnen anzusehen – ob gut gesprochen oder gut gehört oder gut reagiert, ist nicht so einfach bestimmbar – und rückt den Argumentationsprozess in den Mittelpunkt. Nur empirisch ist mit gesprächsanalytischen Methoden entscheidbar, wann das Ziel erreicht, also der Erfolg sich eingestellt hat, sowie die Kriterien, an denen das gezeigt werden kann. Zugleich wird individuelle Kompetenz sichtbar, denn konkrete Individuen in einer konkreten Situation haben Erfolg.

Im vorliegenden Beitrag wird in einem weiten theoretischen Rückgriff auf Rhetorik und Argumentationsforschung anhand eines Ausschnitts aus einem authentischen Konfliktgespräch zwischen einer Mutter und ihrer jugendlichen Tochter das ‚gute Argument‘ diskutiert. Zunächst werden das Argument und seine Verankerung im Gespräch analysiert, dann werden die bewertenden Kriterien expliziert und die Möglichkeiten des Urteilens im Hinblick auf die Güte aufgezeigt, indem die sprachkritischen Potenziale des Fallbeispiels ausgelotet werden. Darin wird Kilian, Niehr & Schiewe (2010: 2) gefolgt, die unter Sprachkritik „Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung, die linguistisch begründet sind“ verstehen. Hier eröffnet sich die Verbindung zur Sprachdidaktik, die trotz einiger Vorschläge das Bewertungsproblem mündlicher Leistungen, und damit auch mündlichen Argumentierens, nach wie vor als Desideratum ansieht (vgl. Neuland & Peschel 2013: 54). Der theoretische Rahmen ist fundiert in der klassischen Rhetorik, die rhetorischen Konzepte werden darüber hinaus an die zeitgenössische Gesprächsforschung angeschlossen, insbesondere an deren methodisches Vorgehen (vgl. Deppermann 2008). Die breite linguistische Basis sichert die Begründbarkeit der Beurteilung und liefert zugleich eine Folie, nach

der ähnliche Daten in sprachkritischer Absicht diskutiert werden können. Das Ergebnis ist, neben der Beantwortung der Frage nach dem ‚guten Argument‘, Forschung aus der Praxis für die Praxis, um reflektierte Praxis zu erlauben, in der keine unzutreffenden Normen als Lehr- und Lernziele sowie letztlich Bewertungsziele gesetzt werden.

2. Theoretischer Rahmen: Rhetorik und Argumentationsforschung

Trotz ihrer inhärenten Normativität erweist sich der Rückgriff auf die antiken Theoretiker der Rhetorik als notwendig, da deren Auffassungen die rhetorische Theoriebildung insbesondere die Argumentationsforschung bestimmen. Für die antike Rhetorik war es ein selbstverständliches Handlungsziel, eine gute und überzeugende Rede zu halten. Demzufolge sind Normen bereits in die Theoriebildung eingewoben und können daher in sprachkritischer Absicht diskutiert werden (vgl. Roth 2004: 84). Das Mittel, welches Überzeugung ermöglicht, das Argument, wird zu einem wesentlichen Konzept der gesamten Rhetorik und ist ein kontinuierlich bearbeiteter Forschungsgegenstand (so z.B. Deppermann & Hartung 2006; Grundler 2011; Jacobs & Jackson 1982; Hannken-Illjes 2006; Schwarze 2010; Spiegel 2006a; Spranz-Fogasy 2005, 2006; van Eemeren & Garsen 2012). Unter Argumentation wird im Folgenden die geltungskritische Bezugnahme auf Thesen verstanden (vgl. Deppermann 2006); beim Argumentieren wird versucht, „mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein 1980: 19). Eingebettet in Handlungsorientierungen von Argumentierenden handelt es sich um ein interaktives Klärungsverfahren (z.B. Spranz-Fogasy 2006).

Aufgrund seiner Vorkommenshäufigkeit sowie seiner Funktionen wie gewaltfreier Konfliktlösung, Ermöglichung politischer Teilhabe sowie Erkenntnisgewinn und Erkenntnisdiskussion in der Wissenschaft hat Argumentieren eine enorm hohe Relevanz in der schulischen und außerschulischen Bildung. Für die Schule ist das Argumentieren in den Bildungsstandards fest verankert und somit

eine zum Bestehen der mündlichen Reifeprüfung notwendige Kompetenz (vgl. Abraham & Taubinger 2012: 121). Auf die Förderung des Argumentierens trifft zu, was auch für andere sprachliche Handlungen gilt: Es ist nicht nur Lerngegenstand im Deutschunterricht, es ist sowohl dort als auch im Sach-Fach-Unterricht Lernmedium und wird disziplinspezifisch erlernt. Argumentiert wird also in allen Gesprächen, deswegen ist es in didaktischer Perspektive lohnenswert, Argumentieren auch in Alltagsgesprächen näher anzusehen, zumal es wenige Unterschiede zwischen schulischem und alltäglichem Argumentieren gibt (vgl. Spiegel 2006b: 65). Daher wird der kurze Überblick im Folgenden zwei Bereiche näher beleuchten: zum ersten die Rhetorik und Argumentationstheorie, zum zweiten Argumentationskompetenzforschung für den schulischen Kontext. Letztere Ansätze sind häufig unzureichend in Argumentationstheorie und Rhetorik verankert. Ziel wäre es, eine Brücke zwischen den beiden zu schlagen.

2.1 Rhetorik

Die klassische Rhetorik beschäftigt sich als praktische Disziplin mit dem System von Hilfsmitteln für erfolgreiches Kommunizieren, d.h. mit Erlernen, Ausübung und Vervollkommnung wirkungsorientierten Sprechens. Als wissenschaftliche Disziplin analysiert sie wirkungsorientiertes Sprechen, wobei ihre empirische Methode die einer Erfahrungswissenschaft ist (vgl. Ueding 2005). Erfolgreiches Kommunizieren wird zum Ziel eines/einer jeden Redners/Rednerin, wobei sich der Erfolg des Argumentierens an der Überzeugung des Gegenübers zeigt. Das Vorliegen von Erfolg wird in der präskriptiven Perspektive aufgrund der Nutzung bestimmter, erfahrungsbasiert als erfolgreich angesehener rednerischer Mittel jedoch vorausgesetzt. Im Zusammenhang mit dem Reflektieren der rhetorischen Mittel, der Trias der Wirkungsfaktoren Ethos-Pathos-Logos, war für die Rhetorik aber immer evident, dass nicht nur der reine Logos, also die sachbezogene Argumentation zum Erfolg führte, wie Aristoteles beispielhaft ausführt: „Von den Überzeugungsmitteln, die durch die Rede zustande gebracht werden, gibt es drei Arten: Sie sind nämlich entweder im Charakter des Redners begründet oder darin, den Hörer in eine gewisse Stimmung zu versetzen, oder schließlich in der Rede selbst, d. h. durch Beweisen oder scheinbares Beweisen.“ (Aristoteles

1993: I.2.3.). Die beiden anderen Faktoren wie die Glaubwürdigkeit des Redners, Ethos, und die Erregung von Leidenschaften, Pathos, sind als gleichberechtigte Faktoren anzusehen. Überlegungen zum rhetorischen Erfolg oszillieren daher zumeist zwischen der Person bzw. Persönlichkeit sowie der Sache und sind abhängig von der zugrunde gelegten Rhetorikauffassung. Wenn die Person in den Mittelpunkt gerückt wird, wird das individuelle Vermögen der Rednerpersönlichkeit betont und der Erfolg, das gute Argument der Person zugeschrieben. Wenn die Sache in den Mittelpunkt gestellt wird, dann werden die Inhalte und vor allem die reflektierte, korrekte Anwendung der rhetorischen Mittel gestärkt, die Rhetorik als System wird zur Bezugsgröße. Dies zeigt sich, wenn die Positionen der rhetorischen Theoriebildung gegenübergestellt werden.

Aristoteles fasst Rhetorik als das Vermögen auf, an jedem Gegenstand das Glaubenerweckende zu erkennen (Aristoteles 1993: I.2.1.). Er begründet eine sachorientierte Rhetorik, die um den rhetorischen Beweis zentriert ist und fokussiert den Überzeugungsvorgang (vgl. Kullmann 2005). Er bestimmt hierzu die Rhetorik als *téchnē*, also als systematische, beschreibbare Kunstlehre sowie als individuelle, erlernbare Kunstfertigkeit. Der Begriff des Redners wird daraus abgeleitet: Er ist der Anwender der Rhetorik.

In der römischen Rhetorik änderte sich der Schwerpunkt, dem Redner bzw. Orator wurde ein stärkeres Gewicht als den anderen beiden Faktoren beigegeben. Das *Orator-Konzept* setzt das redende Individuum in den Mittelpunkt, denn der Orator „ist der rhetorisch handelnde Akteur im Kommunikationszusammenhang“ (Klotz 2008: 587). Der Orator ist auf ein kommunikatives Ziel eingestellt, handelt zweckrational und erfolgsorientiert (vgl. Klotz 2008: 587), dazu tragen eine klare Wirkungsintention sowie Urteilskraft bei. Für die Ausbildung des Redners hieße das, den Gebrauch der öffentlichen Rede in den systematischen Aspekten und im Bewusstsein für die Verantwortung, um die es dabei geht, zu erlernen (vgl. Robling 2000). Für Cicero ist der Redner sowohl Produzent einer Rede als auch kunstvoller, d.h. regelkonformer Anwender der Redekunst, also „ein handwerklicher Fachmann“ (Klotz 2008: 591). Cicero betont Qualitätsunterschiede im individuellen Vermögen, sie beziehen sich auf die Naturanlagen, Disziplin, Scharfsinn und Schnelligkeit sowie Übung. Von der Ausformung dieser Faktoren im individuellen Vermögen werden die Möglichkei-

ten der rhetorischen Schulung bestimmt, die umfassende Bildung umfasst. Hier wird eine außersprachliche Norm eingezogen, die im Ideal des *orator perfectus*, des universal gebildeten Redners, zum Ausdruck kommt. Dieser ist einer, „der über jedes Thema, das in Worten zu entwickeln ist, sachkundig, wohlgegliedert, wirkungsvoll, aus dem Gedächtnis und mit angemessener Würde des Vortrags reden kann“ (Cicero 2003: 1.64.). An Ciceros Formulierung lassen sich Normen festhalten, die ungebrochen gültig sind: Verweise auf Strukturierung, auf Erfolgsorientierung und den angemessenen Gebrauch sprecherischer Mittel. Auch ethische Überlegungen gehören dazu und werden unter der Perspektive der ethischen Vertretbarkeit des Handelns des Orators diskutiert. Die Grundlage dafür ist die Einschätzung der Rhetorik als kraftvoll und machtvoll: „Je größer diese Kraft ist, umso mehr gilt es, sie mit Rechtschaffenheit und höchster Klugheit zu verbinden. Wenn wir die Macht der Rede Leuten zur Verfügung stellen, die diese Eigenschaften nicht besitzen, so machen wir sie nicht zu Rednern, sondern geben Rasenden gewissermaßen Waffen in die Hand.“ (Cicero 2003: 3.55.).

In der Weiterentwicklung der rhetorischen Theorie durch Quintilian erhalten diese kommunikationsethischen Überlegungen weniger Aufmerksamkeit, da sie in die Konzeption des Redners eingeschlossen sind, denn „gut reden kann nur ein guter Mensch“ (Quintilian 1995: II.15.34). Dieser Köhner der Rede ist universal gebildet, zugleich moralisch integer und zielt in seiner Rede auf das Gemeinwohl (vgl. Robling 2000). Das Rednerideal ist hier das des Ehrenmannes, der reden kann (*vir bonus dicendi peritus*). Quintilian stärkt einen weiteren außersprachlichen Faktor, die Bildungsnotwendigkeit, indem er sich gegen die Auffassung wendet, „es genüge für den Menschen, auf die Welt zu kommen und Redner zu sein“ (Quintilian 1995: X.3.10.). So fordert er einen umfassenden Ansatz in der rhetorischen Ausbildung, da „nur ein wirklich guter Mann ein Redner sein kann; und deshalb fordern wir nicht nur hervorragende Redegabe in ihm, sondern alle Mannestugenden“ (Quintilian 1995: I.Pr.9). Auch dieser Anspruch findet sich heute in der Forderung nach Sachverstand und Bildung, um sprechen/kommunizieren zu können, wieder.

2.2 Argumentationskompetenz im schulischen Kontext

Eine zeitgenössischere Anbindung vor allem hinsichtlich des Zieles der Förderung von Argumentationskompetenz erlauben solche Arbeiten, die in den vergangenen Jahren häufig in sprachdidaktischer Perspektive im Rahmen der Kompetenzorientierung von Unterricht entstanden sind. Mündliches Argumentieren wird dem Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ zugerechnet, es wird meist als Teilbereich der übergeordneten Gesprächskompetenz gefasst (vgl. z.B. Grundler & Vogt 2013; Grundler 2011; Spiegel 2006a und b; Spiegel & Berkemeier 2014). Vor allem Spiegel (2006a und b) akzentuiert die Interaktivität sowie die Einbettung des Argumentierens in Gespräche bzw. Diskussionen auf der Basis ihrer Analysen von SchülerInnen Diskussionen. Auch Grundler & Vogt (2013; ausführlicher: Grundler 2011: 78) begreifen argumentative Kompetenz als Variante von Gesprächskompetenz, denn zum Argumentieren werden Fähigkeiten genutzt, die zum Führen von Gesprächen konstitutiv sind, wie beispielsweise Themen- und Aufgabenbezug, Kooperativität, PartnerInnenbezug und Angemessenheit. Sie werden jedoch um explizites Wissen über Ziel-Mittel-Relationen, Argumente und Argumentieren erweitert sowie um den Erfolgsbezug. Daher eröffnen Grundler & Vogt (2013) vier Dimensionen – personale, kognitive, soziale und kontextuelle Dimension – als Kompetenzausprägungen in Bezug auf das Argumentieren. Die o.g. Arbeiten sind eher lose in der Argumentationstheorie verankert, das Argument wird selten genauer beleuchtet, sondern eher der Prozess des Pro-und-Contra-Gebens sowie dessen kontextuelle Einbettung. Eine die rhetorische Basis integrierende Auffassung von argumentativer Kompetenz legt Hannken-Illjes (2004) in anwendungsorientierter Perspektive vor. Sie bestimmt argumentative Kompetenz als die „Fähigkeit (einschließlich Wissen und Können) und die Motivation, auf Basis ethischer Prinzipien die Topik und die Praxis der Argumentation so zu gestalten, dass diese von der Argumentationspartnerin als angemessene Reaktion auf die kontextuell gebundene Problemstellung gewertet wird“ (Hannken-Illjes 2004: 151). Sie akzentuiert die Beurteilung des Arguments als nur in der Situation durch die Interagierenden möglich, was wiederum voraussetzt, dass sie zu Reflexion und Urteil in der Lage sind; welche speziellen Fähigkeiten außerdem zu argumentativer Kompetenz gehören, bleibt offen.

3. Argumentieren im Gespräch – Analytischer Nachweis

In analytischer Perspektive kann jedoch das Vorliegen von Argumenten im Gespräch nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muss unter folgenden Fragestellungen analysiert werden: Was tun Interagierende, um zu argumentieren? Mit welchen sprachlichen Mitteln stellen Teilnehmende Argumente und Argumentieren her? Welche Formen und Funktionen haben diese Mittel? Argumente werden üblicherweise dreistellig modelliert, sie bestehen aus Prämisse, Konklusion und stützendem Topos und markieren eine Übergangsbeziehung, die durch den Topos ermöglicht wird und eine regelhafte Beziehung markiert (vgl. z.B. Kienpointner 1992). Topoi generieren auf diese Weise systematisch Argumente (vgl. Schwarze 2010). Dieses dreistellige Argument ist im Gespräch als Struktur nicht realisierbar, es muss also prozessiert werden. Das wird zumeist in einer (idealtypischen) sequenziellen Abfolge des Argumentierens durchgeführt, die aus fünf Schritten – Auslösehandlung, Dissensmarkierung, Darlegungshandlung, Akzeptanz sowie Ratifikation der Akzeptanz – besteht (vgl. Spranz-Fogasy 2005, 2006; Schwarze 2012, 2010). Es ist also an den Möglichkeiten der Interaktionskonstitution wie Prozessualität, Interaktivität, Methodizität und Pragmatizität (vgl. Depermann 2008) anzusetzen und die komplexe Handlung des Argumentierens als eingebettet in das größere rhetorische Format des Gesprächs, von welchem sie auch bestimmt wird, zu untersuchen. Auf diese Weise werden die Handlungsaufgaben der Interaktionspartnerinnen sowohl zum Ausgangspunkt der Analysen genommen als auch gleichzeitig zum Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen. Die Handlungsaufgaben für die Interagierenden, um zu argumentieren, sind (vgl. Schwarze 2010):

- (1) Wahrnehmen einer Handlungsblockade und das Relevant-Setzen der Strittigkeit. Das ist analytisch an der formalen Gestaltung der Dissensmarkierung nachweisbar.
- (2) Topisches Denken, das umfasst das Finden relevanter Topoi in Bezug auf die Quaestio. Dieser Schritt ist gesprächsanalytisch nicht nachweisbar.

- (3) Verknüpfen und Gewichten gefundener Topoi. Das ist als Ergebnis der inventorischen Phase an der Äußerungsgestaltung der Darlegungshandlung nachweisbar.
- (4) Anpassen der Äußerung an die Vorgängeräußerung sowie in die Argumentationssequenz. Das ist durch die Rekonstruktion der argumentativen Sequenz nachweisbar, v.a. durch die Gestaltung der Akzeptanz- und Beendigungsaktivitäten.
- (5) Aushandeln der intersubjektiven Gültigkeit der Topoi. Dies zeigen Handlungen zur Problematisierung der Gültigkeit auf.

Die Rekonstruktion der Sicht der Interagierenden gibt als Prozessanalyse der Interaktion Einblick in die handlungsleitenden Konzepte der Beteiligten, so rekonstruiert die gesprächsrhetorische Perspektive die realisierte Äußerung als Auswahl aus einem Spektrum möglicher Alternativen (vgl. Kallmeyer & Schmitt 1996: 36). Auf diese Weise kann eine lokale Struktur durch das Wirksamwerden rhetorischer Potenziale erklärt werden.

4. Beurteilung eines Arguments

4.1 Das Fallbeispiel

Bevor in Kap. 4.2 die Kriterien zur Beurteilung der Güte eines Arguments anhand des Fallbeispiels diskutiert werden, erfolgt zunächst dessen Präsentation mitsamt der sequenziellen Beschreibung. Das Vorgehen orientiert sich an den Standards der linguistischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2008). Der Transkriptausschnitt entstammt dem Korpus „Mütter-Töchter-Konfliktkommunikation“ (Korpuseigner: IDS Mannheim; Korpusbeschreibung: Schwarze 2010: 163ff.). Es handelt sich um elizitierte Konfliktgespräche zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern. Das Korpus besteht aus 140 Gesprächen; darunter sind Gespräche, die im Hinblick auf das Argumentieren besonders geeignet sind, da in ihnen die Mutter-Tochter-Paare die Situation nutzen, um gemeinsam

erlebte Konflikte aus der Vergangenheit im Hier-und-Jetzt erneut zu bearbeiten, wie es auch auf das präsentierte Beispiel zutrifft.

Das Transkript zeigt einen Ausschnitt aus dem Gespräch „Konfirmation“. Bei dem in der näheren Vergangenheit erlebten Konflikt ging es um den Besuch einer Konfirmation durch die Tochter, die diesen dem Besuch des Geburtstags der Mutter vorzog; zudem benennen beide die Schwierigkeiten bei der Benachrichtigung der Mutter über diese Entscheidung als konfliktiv. Im lokalen Vorlauf des Ausschnitts weist die Mutter zum wiederholten Mal zurück, über die Entscheidung der Tochter „böse gewesen“ zu sein. An dieser Stelle setzt der Ausschnitt ein.

(aus: Konfirmation, II./128., Z 187-204)

187 MU: * klár weil das für
 188 TO: |du warst| {sehr wóhl b'ös}
 TPh {dtl}

189 MU: mich im moment en †schúck war klá:r |im moment| * im moment
 190 TO: |okáy aber|

191 MU: |war ich| ja ni die wichtigschte * die {†wichtigschte}
 MPh {rau}

192 TO: |(aber) |

193 MU: per:|són {und nit nur gerécht ich
 MPh {p, uB, BR, stü, mw}

194 TO: ja †wóllt|ste aber †séin

195 MU: meine| irgendwie ist jéder mal |an sei:m gebúrtstag oder
 196 TO: |aber s=gibt aber auch noch

197 MU: | * oder verlóbung oder oder hóchzeit ist immer
 198 TO: á:n|dre|

199 MU: |dérjénige die †wichtig|schte|
 200 TO: |{ja konfirmatió|n ist áuch} | {die wichtigste persón der
 TPh {KR, fE, oB} {p, undtl, KR, kn}

201 MU: |{es dréht sich jetzt| net um den nico es dréht sich jetzt
 MPh {SP, úbart, uB, BR, f, all, rhythm}

202 TO: ni|co oder†| |

203 MU: um †mích|
 204 TO: ah já

Am Beginn des Ausschnitts insistiert die Tochter (Zeile 188) auf ihrer im laufenden Gespräch bereits mehrfach hervorgebrachten Zuschreibung eines Affekts der Mutter, diese sei über den Sachverhalt des Nicht-Besuchs böse gewesen. Die Einschätzung wird von der Mutter an dieser Stelle (Zeile 187: *klár*) erstmals ratifiziert. Da die Ratifikation im Widerspruch zu ihrer bisherigen Positionierung im Gespräch steht, fungiert sie als Dissensmarkierung und die Mutter schließt die Darlegungshandlung direkt an. Die Darlegung wird durch ein prospektiv gerichtetes „weil“ eröffnet, das wegen der nachfolgenden Verbletzstellung als kausal und faktisch zu werten ist (vgl. Schwitalla 2003). Begründet wird der Affekt damit, dass der Sachverhalt zum damaligen Zeitpunkt eben ein Schock gewesen sei.

Die Wiederaufnahme des „*klár*“ (Zeile 189), womit die Mutter erneut den Affekt böse gewesen zu sein ratifiziert, verstärkt die Konfliktivität der Sequenz. Das „*klár*“ als Vorschaltelement der Einräumung hat sowohl retro- als auch prospektives Potenzial. Die angeschlossene Erklärung (Zeile 191: nicht die wichtigste Person gewesen zu sein) nutzt das retrospektive Potenzial durch den Bezug auf den affektiven Gehalt. Die Tochter setzt in den Zeilen 190, 192 kurze Ankünder der baldigen Rederechtsübernahme. Sie nutzt dazu das Format „*okáy* aber“ (Zeile 190), das aus Zustimmung im ersten Teil und Widerspruch im zweiten Teil besteht, funktional dient es der höflichen Abschwächung des Widerspruchs (vgl. Deppermann 2008: 58). In Zeile 194 übernimmt sie das Rederecht und verschiebt mit der Äußerung „*ja ↑wóllt↓ste aber ↑séin*“ die Modalität von der beanspruchten Faktizität durch die Mutter hin zum Vorwurf eines egoistischen Ansinnens. Sie verweist auf die Diskrepanz zwischen Sein und Sollen, einer aus dem Sein ableitbaren Behandlung.

Daraufhin produziert die Mutter eine lange Sequenz, die aus mehreren Äußerungen besteht (Zeilen 193-199). Mit einer erneuten Dissensmarkierung „und nit nur gerécht“ bekräftigt sie sich selbst, was die Ausgangsposition ihrer Rechtfertigung darstellt. Das nachfolgende modalitätsreflexiv auf das Argumentieren bezogene „*ich meine*“ (Zeilen 193-195) kündigt die eigene Position an und eröffnet die zweite Darlegungshandlung. Darin führt die Mutter die Gültigkeit eines universalen normativen Prinzips, nach dem jeder einmal die wichtigste Person ist und woraus sie per Gerechtigkeitsregel die Behandlung auch ihrer eigenen Person ableitet. Die Gerechtigkeitsregel (vgl. Perelman & Olbrechts-Tyteca 2004:

307) besagt, dass gleiche Dinge gleich behandelt werden sollen. Bezogen auf den Geburtstag heißt das in der Perspektive der Mutter, dass sich jede und jeder an ihrem/seinem Geburtstag gerechtfertigt als die wichtigste Person fühlen darf. Mittels des Allquantors „jeder“ beruft sie sich auf geteiltes Wissen, zugleich findet eine Intensivierung durch die Fokusverschiebung von sich selbst auf alle statt. Durch diese semantische Präzisierung „jeder-derjenige“ (Zeile 199) werden die Reichweite des Prinzips und auch seine Gültigkeit verstärkt. Die Änderung des Tempus zeigt die Änderung des Bearbeitungsstatus des konfliktiven Vorfalles an: Ausgehend von der Darstellung des Vorfalles in der Vergangenheit, zeigen sich Mutter und Tochter an dieser Stelle an, im Hier-und-Jetzt zu sein.

Die Tochter verweist in Zeilen 196-198 durch den Hinweis auf die Existenz anderer Menschen auf die Grenzen dieses Prinzips. Diese Äußerung kann als Einwurf nach Kallmeyer & Schmitt (1996) gewertet werden, da er Kritik bzw. Widerspruch enthält sowie Ausdruck erhöhter RezipientInnenaktivität ist. Kallmeyer & Schmitt (1996) benennen als interaktive Folgen eines Einwurfs die Störung des Hauptsprechers, der sich trotz Weitersprechens formulatorisch damit aber bei der Durchführung seines eigenen laufenden Beitrags auseinandersetzen muss. Das Ergebnis dieser Störung ist an der Neuformulierung im Beitrag der Mutter (Zeilen 197-199) sichtbar, die Neuformulierung ist gekennzeichnet durch die Wiederaufnahme des finiten Verbs (Zeile 197) und Wortwiederholungen.

In dieser Darlegungshandlung eröffnet die Mutter in Zeile 195 einen Vergleich, der durch eine dreigliedrige Liste versprachlicht wird. Die amplifikatorisch geordnete Liste enthält eine Reihe von Festtagen, die üblicherweise gefeiert werden: Geburtstag, Verlobung, Hochzeit. Sie leitet daraus als Prinzip ab, dass derjenige, dessen Feiertag es ist, auch immer die wichtigste Person sei. Das ist per Gerechtigkeitsregel nicht falsch. Jedoch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass die Gleichreihung der feiernswürdigen Ereignisse im logischen Sinn nicht zutreffend ist, denn sie unterscheiden sich im Merkmal der Vorkommenshäufigkeit: Geburtstag, Verlobung und Hochzeit gehören zwar alle zur Gruppe ‚wichtige, feiernswürdige Ereignisse‘, aber Verlobung und Hochzeit haben das Merkmal der Einmaligkeit (jedenfalls qua Wunschvorstellung), während der Geburtstag das Merkmal der Wiederholung im Jahreslauf, also Mehrmaligkeit, hat. Das ist in-

sofern relevant, weil sich daraus die Bewertungsressource speist. Der wesentliche Unterschied zwischen den Feiertagen, Einmaligkeit im Leben vs. jährliche Wiederholung, ist entscheidend für die Beurteilung der lebenspraktischen Relevanz des Anlasses. Die Mehrmaligkeit des Ereignisses Geburtstag stuft es in seiner sozialen Wertigkeit herab, gleichzeitig kann aber der versäumte Besuch eines Geburtstags – das Weiterleben des Geburtstagskinds vorausgesetzt – im nächsten Jahr nachgeholt und somit in der Herabstufung bereinigt werden. Die Ableitung der Wichtigkeit der Feieranlässe, deren praktische Konsequenz der Besuch ist, geschieht also mittels der Opposition von Einmaligkeit vs. Mehrmaligkeit. Auf diese Weise verstößt die Mutter aber gegen das logische Prinzip des Topos aus dem Vergleich (vgl. Perelman & Olbrechts-Tyteca 2004: 342ff.; Schwarze 2010: 55ff.), den sie benutzt. Das Prinzip besteht darin, dass Vergleichen eine Bezugsgröße zugrunde liegt, auf die sich die Objekte des Vergleichs beziehen lassen müssen und die explizierbare Merkmale hat. Das Merkmal ‚Vorkommenshäufigkeit‘ der miteinander verglichenen Feste ist aber für die angeführten Feste unterschiedlich. So produziert die Mutter ein logisch fehlerhaftes Argument, das sich aus der Verbindung eines Topos aus dem Vergleich, einem Kategorienfehler sowie der Gerechtigkeitsregel zusammensetzt.

Die Tochter bemerkt in den Zeilen 200-202 den Verstoß gegen logische Kategorien, greift das Merkmal der Bezugsgröße auf und zieht die passende Konklusion in ihrem Sinne: Sie ordnet nun die Konfirmation in die Liste, v.a. in die richtige Gruppe ein und bezieht sie auf Nico. In Zeile 200 beginnt sie ihre Äußerung mit Parallelsprechen, sie muss den übergaberelevanten Punkt nicht abwarten, da alles Notwendige für ihre eigene Äußerung schon gesagt ist. Sie wendet das von der Mutter Gesagte auf ihre eigene Position an und zieht daraus eine Konklusion im eigenen Sinne „ja konfirmation ist áuch die wichtigste person der nico oder“. Formal trägt die Äußerung auch Zeichen der Konstruktionsübernahme, sie ist formulatorisch nah an der Äußerung der Mutter. Die prosodische Markierung des „áuch“ plausibilisiert den Vergleich. Die Tochter bleibt sachorientiert, aber verwendet eine Begründung der gegnerischen Seite für sich. Diese Handlung der Tochter spitzt durch ihr face-bedrohendes Potential den Konflikt zu, was an der schnellen Reaktion der Mutter in den Zeilen 201-203 sichtbar wird, welche hohe emotionale Beteiligung anzeigt: Die Mutter setzt sich selbst wieder in den Fokus

und positioniert sich nachdrücklich neu. Die Äußerungsgestaltung ist durch einen asyndetischen Anschluss gekennzeichnet. Im Gegensatz zu den vorherigen Äußerungen der Mutter ist sie glatt durchformuliert und zugleich prosodisch stark markiert, sie zeigt Kennzeichen von Nachdruck und Emphase (vgl. Neuber 2002: 190). Der genutzte Topos aus dem Vergleich wird durch Abbruch beendet, wodurch sie die Konklusion der Tochter zurückweist. Funktional wurde dadurch die lokale Strittigkeit der Sequenz geklärt und die Quaestio explizit herausgearbeitet, diese ist jetzt offensichtlich. Der rechtfertigende Zug der Mutter, in dem es um das Stützen einer negativen Bewertung des Sachverhalts für die redende Person geht, wird von der Tochter auf der Basis des Arguments der Mutter widerlegt. Die Tochter schließt in Zeile 204 akzeptierend mit der Äußerung „ah ja“ die Argumentationssequenz und es beginnt ein neues Thema.

4.2 Beurteilung: Diskussion von Gütekriterien anhand des Fallbeispiels

Aus dem argumentativen Handeln der Tochter im dargestellten Fallbeispiel könnte zuspitzend in didaktischer Perspektive gefolgert werden: Warte auf die argumentativen Fehler deines Gegenübers und nutze sie ohne jede höfliche Abschwächung zur Durchsetzung deiner eigenen Position aus! Fraglos sollte das aber nicht Ziel einer Argumentationsschulung sein. Der Transkriptausschnitt eignet sich jedoch hervorragend, um daran nach dem ‚guten Argument‘ und nach Erfolg in der Interaktion zu fragen. Das Beispiel wurde nicht ausgewählt, um zu zeigen, wie widerständig Praxis ist, sondern vielmehr deshalb, um daran die Kategorien zu schärfen, die für glatte, unproblematische Sequenzen einfach anzuwenden scheinen.

Im Folgenden werden die eröffneten Perspektiven zusammengeführt, um kritische Sprachbetrachtung zu fördern, die als „didaktischer Schlüssel bzw. Zugriff zum sprachlichen Lernen und zur sprachlichen Bildung“ (Kilian, Niehr & Schiewe 2010: 124) fungieren soll und auf die Förderung reflexiver Kompetenz zielt. Da Kritik und Selbstreflexivität als Bestandteile von Argumentationskompetenz grundlegend eine geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit für eigenes und fremdes Kommunikationshandeln benötigen, werden die analytischen Aspekte

von konkreter Kommunikationspraxis her perspektiviert. Erstens werden ansetzend an der Analyse des Gesprächsausschnitts „Perspektiven eingenommen, die aus phänomenologischen Merkmalen von Sprache hergeleitet sind“ (Kilian, Niehr & Schiewe 2010: 125), zweitens werden Konzepte aus der Argumentationstheorie, die als Prüfkriterium der Güte eines Arguments gelten, auf den Ausschnitt angewendet, wobei argumentationsinterne und argumentationsexterne Kriterien unterschieden werden (vgl. Schwarze 2010: 335ff.). Drittens müssen Aspekte der Einbettung des Argumentierens in den Gesprächszusammenhang thematisiert werden. Schließlich können didaktische Empfehlungen als Schritte in einem Lehr-/Lernzusammenhang aufgezeigt werden.

Eine typische erste, bewertende, salopp formulierte Frage ist häufig: An wen geht der Punkt? Diese Frage zielt auf die dem Argumentieren inhärente Erfolgsorientierung, die auch ein Kompetenzindikator ist. Die Anwendung auf das vorliegende Beispiel zeigt, dass dies nicht einfach entscheidbar ist, sondern die bewertenden Überlegungen kriterial ausgeformt sein müssen, wobei sie jeweils auf verschiedene Bereiche argumentativer Kompetenz zielen. Dazu gehören:

- (1) Welches Argument ist es? Wer hat argumentiert? Wer hat eigenständig ein Argument produziert? Wie ist die Argumentationssequenz gestaltet? (Fähigkeit zur Produktion von Argumenten)
- (2) Ist es ein wirksames, überzeugungskräftiges, gültiges Argument? (Interaktivität und kommunikativer Einsatz des Arguments)
- (3) Wie ist die Einbettung in das übergeordnete Format gelungen? Welche sequenziellen und interaktiven Folgen hat das Argument? (Anwendung des Argumentierens im Kontext)

4.2.1 Produktion eines Arguments

Für das Fragenbündel: Welches Argument ist es? Wer hat argumentiert? Wer hat eigenständig ein Argument produziert? Wie ist die Argumentationssequenz gestaltet? werden argumentationsinterne Kriterien in Anschlag gebracht. Nach Aristoteles handelt es sich hier um Logos-orientierte Überzeugungsmittel, also jene, „in der Rede selbst, d. h. durch Beweisen oder scheinbares Beweisen“ (Aris-

toteles 1993: I.2.3.) zu Tage treten. Hier steht das Produkt im Mittelpunkt und damit der Aspekt der eigenständigen Produktion von Argumenten, denn argumentativ kompetent ist nur, wer auch Argumente produzieren kann (vgl. z.B. Grundler 2011; Hannken-Illjes 2004). Es muss ein rhetorisch-logisch korrektes Argument hergestellt werden, dessen Topos passend gewählt und angewendet ist, und es ist in den lokalen Kontext einzubetten, wodurch die Argumentationssequenz präzise abgrenzbar wird.

Im vorgestellten Beispiel ist es die Mutter, die eine eigene Argumentationssequenz eröffnet und ausführt. Das von ihr entwickelte Argument ist aber logisch fehlerhaft. Aus diesem Grund kann sie ihr Ziel lokal nicht durchsetzen. Unter Ziel soll mit Kindt (2001: 1183) eine „spezielle, interessebedingte Erwartung an das Interaktionsresultat“ verstanden werden, die aus den Handlungen erschließbar ist und deren Erreichung abhängig ist vom Gegenüber. Die Tochter hingegen entwickelt in dieser Sequenz kein eigenes Argument, sondern nutzt die etablierte Argumentationssequenz im eigenen Sinne, sie nutzt die Möglichkeiten der interaktiven Herstellung eines Arguments und somit die Bedingungen des Gesprächsprozesses. Hierzu verwendet sie die Vorlage der Mutter für ihren eigenen Zweck, indem sie eine eigene Schlussfolgerung zieht und den Fehler metakommunikativ nicht als fehlerhaft benennt. Ihr Handeln zeigt eine hohe Zielorientierung, die ihr gelingt, denn sie setzt ihre Perspektive lokal durch. Der Zug der Tochter kann dann als erfolgreich angesehen werden, wenn die Zuspitzung durch Präzisierung und Offenlegung der *Quaestio* als mögliche Zielorientierung in Konfliktgesprächen anerkannt wird, und genau dazu bringt sie die Mutter mit ihrer Äußerung.

Die Voraussetzung für das Handeln der Tochter ist, den bereits durch die Interaktionspartnerin eröffneten Topos, dessen Gelingensbedingungen sowie dessen polyvalente Auslegbarkeit, wie sie durch seine Pro-Contra-Potenz ermöglicht wird, zu kennen und anzuwenden. Die Mutter verwendet im diskutierten Ausschnitt einen Topos aus dem Vergleich. Dessen Funktionsweise beruht darauf, dass verschiedene Größen miteinander in Beziehung gesetzt werden; der Vergleich kann sich auf nur einen Bereich oder Aspekt beziehen, die Vergleichbarkeit jedoch muss aktiv hergestellt werden. Der Vergleichsmaßstab ist ein rekonstruierbares *tertium comparationis*. Es wird entweder im deskriptiven Schluss von gleichen bzw. ähnlichen Dingen auf gleiche Eigenschaften geschlossen oder im normativen Schluss

von gleichen bzw. ähnlichen Dingen auf gleiche Behandlung. Die normative Formulierung ist von Perelman & Olbrechts-Tyteca (2004: 307ff.) als „Gerechtigkeitsregel“ ausführlich beschrieben wird. Diese verlangt eine „identische Behandlung von Wesen oder Situationen, die man in ein und dieselbe Kategorie einordnet. [...] Sollte nun aber die Gerechtigkeitsregel die Grundlage einer strikten Beweisführung bilden, müssten ihre Bezugsobjekte identisch, das heißt vollkommen austauschbar sein“ (Perelman & Olbrechts-Tyteca 2004: 307). Diese Identität der Vergleichsobjekte ist natürlich nie gegeben (und auch nicht anzustreben), argumentativ kann es nur darum gehen, Gleichheit in wesentlichen Punkten aufzuzeigen bzw. zu zeigen, dass festgestellte Unterschiede nicht wesentlich sind. Der Fehler der Mutter besteht darin, zwar vergleichbare Größen wie die verschiedenen Feiertage in Relation zu setzen, aber das *tertium comparationis* falsch zu bestimmen, denn die Gleichwertigkeit der Anlässe ist eben nicht gegeben. Sie unterscheiden sich in der Vorkommenshäufigkeit und diese wurde von der Mutter als argumentative Ressource angeführt, was die Widerlegung durch die Tochter ermöglicht.

Die spezifischen lokalen Funktionen des Argumentierens in dieser Sequenz können folgendermaßen bestimmt werden: Die Quaestio ist herausgearbeitet worden, sie ist nun spezifischer und präziser gefasst. Die Pro-Contra-Potenz des Topos ist für die Widerlegung und damit zur Bekräftigung der eigenen Position genutzt worden.

Wessen Argument es ist, ist nicht entscheidbar, da es gemeinsam hergestellt wurde. Die Differenz dieser Bewertung entspricht dem Handeln der Beteiligten. Die gemeinsame Herstellung ist typisch für Topoi aus dem Vergleich (vgl. Schwarze 2010: 287). Gut argumentiert jemand, der Argumente produziert, aber auch, wer Argumente aufgreifen, erkennen und daran mitarbeiten kann. Das Kriterium der eigenständigen Produktion von Argumenten muss um die Fähigkeit des Aufgreifens und Nutzens von vorgelegten Argumenten erweitert werden.

4.2.2 Überzeugungskraft des Arguments

Die Frage nach der Überzeugungskraft zielt auf die Interaktivität bzw. den HörerInnenbezug des Arguments. Ein hoher AdressatInnenbezug, von Ueding (2005) mit „Perspektivierungen eines Du-Bezugs“ bezeichnet, gilt als Kennzei-

chen guten Argumentierens und wird häufig als Gegenpol zur egoistisch geprägten Durchsetzung eigener Interessen verstanden. Im diskutierten Transkriptausschnitt zeigt sich jedoch, dass ein hoher AdressatInnenbezug sowie die Durchsetzung eigener Interessen miteinander verknüpft sind: Die Tochter zeigt einen sehr hohen AdressatInnenbezug durch das Aufgreifen des und die Mitarbeit am Argument der Mutter und kann dadurch ihr eigenes Ziel erfolgreich durchsetzen. Wenn AdressatInnenbezug auf das Argumentieren hin zugespitzt wird, steht das Kriterium der Überzeugungskraft im Mittelpunkt. Überzeugungskraft ist zum einen Ressource des Arguments selbst, zum anderen muss sie in der aktuellen Kommunikationssituation für die konkrete Interaktionspartnerin ‚wirksam gemacht werden‘, sie wirkt nicht von selbst. Daher sind Argumente auch durch die Beteiligten an einer Argumentation, also das Publikum, zu bewerten. Wie dieses Publikum konzeptualisiert werden kann, wird in der rhetorischen Theorie verschieden ausgeführt. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2004: 40) konzeptualisieren es in idealisierender Weise als „universelle Hörerschaft“, was auf die antike Konzeption der Menge der Weisen (vgl. Aristoteles 1993) zurückgeht. Vor dieser Instanz müssen sich nach Perelman & Olbrechts-Tyteca (2004) die Argumente als vernünftige Argumente zwingend und überzeitlich bewähren. Argumentiert wird nun aber – in einer Rhetorik mit Sitz im Leben – zumeist durch reale Menschen in realen Situationen, in denen auch lebenspraktische Ziele verfolgt werden. Daher betonen andere Ansätze, dass die Gültigkeit eines Arguments sich innerhalb des Argumentationsfelds als intersubjektiv hergestellte Gültigkeit bestimmt, wonach beide Interaktionspartnerinnen entscheiden, ob sie ein Argument anerkennen (so z.B. Hannken-Illjes 2004). Die intersubjektive Gültigkeit der Argumente im jeweiligen konkreten Argumentationsfeld ist zu explizieren, denn die Interagierenden bestimmen diese selbst durch die gemeinsame Orientierung an den situativ ratifizierten und nicht durch universale und geteilte Rationalität extern festgelegter Regeln. Wesentlich ist, Anerkennung der Gültigkeit nicht als geänderte Überzeugung aufzufassen, wie Wirksamkeit nicht selten in klassischer rhetorischer Tradition (vgl. z.B. Herbig 1992) als ein Qualitätsmerkmal des Argumentierens aufgefasst wird. Geänderte Überzeugungen des Gegenübers durch Argumentieren lassen sich mit gesprächsanalytischen Mitteln im Gespräch nicht nachweisen. Angewendet auf den vorliegenden Ausschnitt kann das heißen, dass

die Interaktionspartnerinnen formal das Argument als gültig anerkennen, aber es inhaltlich beiderseits nicht für überzeugungskräftig ansehen. Nachweisbar ist das im Fallbeispiel an der Widerlegung des Arguments der Mutter durch die Tochter und an der fehlenden Akzeptanz durch die Mutter.

Das Merkmal der Interaktivität eines Gesprächs schließt die grundlegende kooperative Orientierung im Gespräch ein (Kallmeyer & Schmitt 1996: 28ff.), dabei geht es um die Bereitschaft zur formalen und inhaltlich-interpretativen Mitarbeit an den Äußerungen des Gegenübers. Angewendet auf den Transkriptausschnitt zeigt dies, dass die Tochter nicht nur formal im Sinne der Mitarbeit am Interaktionsfortgang kooperiert, sondern auch inhaltlich, indem sie an den gemeinsamen Inhalten mitarbeitet. Diesen Faktor betont auch König (2011: 109) als Qualitätskriterium und akzentuiert den Aspekt der Gemeinsamkeit als gemeinsamer Arbeit am Produkt. Die Tochter kooperiert also innerhalb eines kompetitiven Rahmens, wie er für Konfliktgespräche typisch ist, gleichzeitig wird die Kooperativität genutzt, um die Kompetitivität des Zuges zu unterstreichen. Dennoch kann der argumentative Zug der Tochter als erfolgreich bezeichnet werden, da, wie konversationsanalytische Arbeiten gezeigt haben, in Konfliktgesprächen eine andere Präferenzstruktur gilt, nämlich die der Präferenz für Nicht-Übereinstimmung (vgl. Pomerantz 1984). Das argumentative Handeln der Tochter kann nur dann als negativ bewertet werden, wenn ein externes, kommunikationsethisches Kriterium eingeführt wird. Dies sollte didaktisch aber von der Förderung von Argumentationskompetenz getrennt behandelt werden.

4.2.3 Einbettung des Arguments in den Kommunikationskontext

Argumentieren kommt, wie in Kap. 2 bereits ausgeführt, in der Argumentationspraxis nicht isoliert vor, sondern ist immer in größere kommunikative Formate wie Gespräche oder Reden eingebettet. In der Praxis muss folglich genau diese Verbindung, also die Einbettung des Arguments in das übergeordnete Format, analysiert werden; dies ist eine wichtige Beurteilungsressource. Dabei ist einerseits in prozessualer Perspektive nach dem Gelingen der Einbettung der Argumentationssequenz und andererseits nach Gütekriterien für ein gutes Gespräch oder eine gute Rede zu fragen. Hierzu werden auch Kriterien wie das Ineinander-

greifen der einzelnen Äußerungen oder das schnelle (Aus)Nutzen der sequenziellen Möglichkeiten wichtig. An lokalen Sequenzgestaltsgrenzen ist die Beurteilung der Einbettung der Sequenz möglich, auch an der Dissensmarkierung zeigt sich, wie die argumentationsauslösende Handlungsblockade aufgefasst wurde. Insgesamt zeigt sich hieran Prozesskenntnis des Argumentierens. Im diskutierten Transkriptausschnitt produzieren die Interagierenden überaus kompetent eine mehrfach verschränkte Sequenz, die alle notwendigen Handlungen enthält, also Dissensmarkierungen, Darlegungshandlungen sowie Akzeptanz und Ratifikation, darüber hinaus erkennt die Tochter schnell die Möglichkeiten, die sich ihr durch den Kategorienfehler der Mutter sequenziell bieten.

Des Weiteren können Kriterien für ein gutes Gespräch auf gutes Argumentieren übertragen werden. Nach Fiehler (2001: 1706) liegt ein gutes Gespräch dann vor, wenn erstens keine gravierenden Verständigungsprobleme auftreten, zweitens der beabsichtigte Zweck aus Sicht der Interagierenden mit vertretbarem Aufwand realisiert wurde und drittens keine starken Abweichungen von der Normalform, einer deskriptiv ermittelten Standardlösung für kommunikative Aufgaben, vorliegen. Die Anwendung dieser Kriterien in mikroanalytischer Perspektive auf die Argumentationssequenz im angeführten Beispiel zeigt, dass keine Verständigungsprobleme aufgetreten sind, die Tochter ihren beabsichtigten Zweck geradezu mit Minimalaufwand realisiert hat und innerhalb dieser Sequenz keine Abweichungen von der Normalform festzustellen sind, wobei die idealtypische Sequenz des Argumentierens als die Normalform gilt (vgl. Kap. 3). Diese drei Kriterien, so unscharf sie auch sein mögen, sind gewinnbringend auf diese einzelne Argumentationssequenz anwendbar. Eine ähnliche Anleihe kann auch für die gute Rede gemacht werden (König 2011: 117): Sie ist reflexiv, da sie sich auf persönliches Ethos und damit die eigene Glaubwürdigkeit bezieht, sie ist rezeptionsorientiert und sie ist lösungsorientiert. Nach König (2011: 117) ist eine Rede gut, „wenn der Redner ehrlich und authentisch ist, das Vertrauen des Publikums gewinnt, sich identifikatorisch auf dessen Individualität einstellt und Lösungen für die in der Rede erörterten Probleme anbietet“. Insgesamt erscheint dann die gute Rede als ein „Gemeinschaftsprodukt von Redner, Rede und Auditorium“ (König 2011: 117).

4.3 Didaktische Konsequenzen aus dem Fallbeispiel

Die didaktischen Konsequenzen aus dem diskutierten Gesprächsausschnitt hinsichtlich der Inhalte, Ziele bzw. Normen und Vorgehensweisen können an dieser Stelle nur angedeutet werden. Traditionelle, normative Konzepte zur Argumentationsschulung wie z.B. Bartsch, Hoppmann, Rex & Vergeest (2005); Geißner (2000); Händel, Kresimon & Schneider (2007); Herrmann, Hoppmann, Stölzgen & Taraman (2011) oder Kolmer & Rob-Santer (2002) sind um die im vorliegenden Beitrag vertretene Perspektive zu ergänzen. Betont werden soll also erneut, dass bereits die Schulung des *indicium*, also der Urteilskraft in Bezug auf Argumente in einer konkreten Argumentationspraxis, einen ersten, wesentlichen Schritt im didaktischen Prozess darstellt (so auch Spiegel 2006b: 73). Weitere Schritte wären die Wissensvermittlung über Kommunikation, Argumentation sowie den strittigen Sachverhalt und darauf reflektiert aufbauend der Erwerb von argumentationsbezogenen Handlungsrouitinen (vgl. Spiegel 2006b: 73). Ausgegangen werden muss wohl davon, dass ohne die Fähigkeit zu Analyse und Kritik von Argumenten die eigenständige, kontext- und partnerInnensensitive Produktion von Argumenten kaum möglich ist.

Das Ziel der Ausbildung von Argumentationskompetenz bezogen auf den schulischen Kontext besteht darin, Argumentieren und seine Einbettung in die jeweiligen Produktionsbedingungen erkennen, reflektieren und produzieren zu können, sodass Virtuosität bei der Anwendung des Verfahrens sowie Sensibilität für den Gesprächsprozess ermöglicht werden. Argumente im Gespräch sollten, wie im vorangegangenen Kapitel diskutiert, in funktionaler Perspektive unter Nutzung des gesprächsanalytischen Instrumentariums zugleich integrativ und interdisziplinär in den theoretischen Bezügen – und durchaus auch in den jeweiligen Fachbezügen – analysiert werden. Normen und Bewertungskriterien sollten aus dem analysierten Feld heraus und für ein konkretes Publikum erarbeitet werden; allgemeine Bewertungskonzepte wie das Konzept der Angemessenheit sollten für das jeweils vorfindliche empirische Material handhabbar gemacht werden (z. B. Schwarze 2015). Aus dem Fallbeispiel ergeben sich in diesem Sinne folgende Schwerpunkte einer analysebasierten Argumentationsdidaktik:

- Ausgangspunkt: Fälle aus der konkreten Argumentationspraxis
- Strittigkeit erkennen
- Kontextsensitivität erarbeiten: Einbettung des Arguments in das Gespräch und interaktive Konsequenzen erkennen, üben und reflektieren; Schnelligkeit entwickeln im Erkennen von Interaktionsmomenten, die für die eigene Position nutzbar sind
- Inventorisch-topisches Geschick erarbeiten: Topisches Denken als systematisches Suchverfahren für neue Argumente üben und reflektieren
- Varianz in der Produktion eines Arguments entwickeln, wobei der Fokus auf der Form liegt: Die handlungsleitende Frage wäre, welche Alternativen in den Argumentationsschemata möglich sind
- Widerlegungen erarbeiten
- Gültigkeit des Arguments in zwei Perspektiven prüfen: Zum einen extern entsprechend der einwandfreien Anwendung rhetorisch-topischer Bauprinzipien, zum anderen aus der Perspektive der InteraktionspartnerInnen als Akzeptabilitätsprüfung

Für den Unterricht gilt, dass die Ubiquität des Argumentierens – in seiner Doppelfunktion als Praktik der Wissensvermittlung wie als zu erlernende Handlung – als Lernanlass permanent genutzt werden kann und sollte.

5. Fazit

Der Ausgangspunkt für die Überlegungen dieses Beitrags war die Frage nach dem ‚guten Argument‘, deren Problematik in gesprächsanalytisch-linguistischer Perspektive anhand eines Fallbeispiels aus alltäglicher Konfliktkommunikation diskutiert wurde. Da mündliches Argumentieren zwar kontextuell geformt wird, aber gleichzeitig einen stabilen Kern aufweist (vgl. Schwarze i.Dr. für die Beispiellargumentation), bringt auch die Analyse solcher Argumentationen, die vom schulischen Argumentieren vermeintlich weit entfernt sind, Erkenntnisse, die konstruktiv für Lehr-/Lernsituationen angewendet werden können. Im Gegenstand mündliches Argumentieren konvergieren mehrere verschiedene theoretische und empirische Zugänge wie Rhetorik und Argumentationsforschung

sowie Gesprächslinguistik und Argumentationskompetenzforschung im schulischen Kontext, demzufolge erweist es sich als unumgänglich, diese systematisch aufeinander zu beziehen, um so zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen.

Im vorliegenden Beitrag sind diese der vorgelegte Kriterienkatalog sowie eine mögliche Vorgehensweise, um solche Materialausschnitte in einer Lehr-/Lernsituation diskutieren zu können. Es handelt sich dabei um Sprachkritik im besten Sinn: Sie dient der Förderung reflexiver Kompetenz, diskutiert Normbezüge, macht diese flexibel handhabbar und fördert Sprach- und Kommunikationsbewusstheit. Die vorgestellten Beurteilungskriterien, welche die Qualität von Argumenten prüfen, bewerten nicht nur das Argument selbst, sondern auch dessen Überzeugungskraft sowie dessen Einbettung in den übergeordneten Kontext. Hierzu sind sowohl argumentationsinterne als auch argumentationsexterne, also kommunikationsbezogene Kriterien benannt worden. Die Kriterien sind auf das Fallbeispiel, den Ausschnitt aus einem Konfliktgespräch zwischen Mutter und Tochter, angewendet worden. Dabei hat sich gezeigt, dass die Beurteilung von Argumenten eine komplexe Praxis ist, die der Komplexität des Gegenstandes ‚Mündliches Argumentieren‘ geschuldet ist und sich nicht folgenlos vereinfachen lässt. Die starke Verankerung der Beurteilung des Arguments in der Rhetorik und Argumentationstheorie ist überaus gegenstandsangemessen. Zu prüfen ist also:

- „Rhetorisch-logische Korrektheit in Bezug auf den Aufbau des Arguments, die korrekte Anwendung des Topos und dessen Passung auf die Quaestio hinsichtlich Stichhaltigkeit und Angemessenheit
- Nachweis der Argumentationssequenz als Normalform
- Verankerung des Argumentierens im Gesprächsprozess
- Differenzieren der Bewertung entsprechend den einzelnen Beteiligten und ihrer jeweiligen Perspektive.“ (Schwarze 2010: 337)

Daraus resultiert die Bestimmung eines guten Arguments als ein gut ausgewähltes, sequenziell adäquat entwickeltes und verknüpftes sowie rhetorisch-logisch gültiges für jede Interagierende in einer konkreten Argumentationspraxis. Die interaktiv und prozessual sensible Verwendung der argumentationsbezogenen

Mittel, mehrere Realisationsmöglichkeiten für den gleichen Topos verfügbar zu haben sowie stilistische Varianz, also mehrere Ausdrucksschemata zum gleichen Gebrauchsschema zur Verfügung zu haben, gehören zum guten Argumentieren in der Mündlichkeit dazu. Diese (vermeintliche) Unschärfe sowie Mehrdimensionalität bei der Beurteilung der Qualität des Argumentierens ist unaufhebbar, denn, wie sich am diskutierten Gesprächsausschnitt gezeigt hat, ist es für das mündliche Argumentieren im Gespräch aufgrund seiner Prozessualität und Interaktivität nur in dieser Bezogenheit aufeinander analysier- und beurteilbar.

Um also rhetorischen Erfolg durch gutes Argumentieren bzw. das Anwenden guter Argumente nicht einfach als erwartbares, additives Ergebnis der Befolgung erfahrungsbasierter rhetorischer Regeln vorauszusetzen, ist es notwendig, die Bedingungen desselben empirisch zu prüfen. Das kann gelingen, wenn zum einen das Konzept Erfolg in einzelne Merkmale aufgegliedert wird, die es analytisch fassbar werden lassen und es als Komplexeinschätzung schlussfolgerbar machen sowie zum anderen nach einem Mittel zum Erfolg, nämlich dem guten Argument, gefragt wird. Die integrative Sicht auf kommunikativen Erfolg scheint notwendig und sinnvoll. Erfolg ist nicht allein eine Frage der SprecherInnenpersönlichkeit, sondern zeichnet sich durch die Kombination aller Überzeugungsmittel auf verschiedenen Ebenen aus und gilt in unterschiedlicher Weise für Gespräch und Rede. Darüber hinaus ist die Sicht auf den Prozess notwendig, da der Prozess die unabdingbare gesprächskonstituierende Grundgröße ist, die jegliches Gesprächshandeln modelliert. Das wiederum ermöglicht, nicht nur das Ergebnis zu bewerten, sondern auch den Herstellungsprozess. Mögliche Bewertungskriterien sind dann auch das Ineinandergreifen der einzelnen Äußerungen oder das schnelle Ausnutzen sich bietender sequenzieller Möglichkeiten. Die Sicht auf das Produkt ist notwendig, da die abgrenzbare und geschlossene Argumentationssequenz die Bezugsgröße bleibt. Die Konzentration der Beurteilung auf das Argument in seiner sequenziellen Prozessierung ermöglicht ein sorgfältiges Urteil. Jedoch sollte das Orator-Konzept nicht verworfen werden, da dieser als Subjekt der Rhetorik auf ein aktuelles Thema mit didaktischer Relevanz verweist (vgl. Robling 2000). Die Sicht auf die Persönlichkeit ist also ebenfalls notwendig, denn Erfolg haben Menschen. Individuelle Besonderheiten werden so wahrgenommen und die Persönlichkeit erscheint als Subjekt der Kompetenz im Beurteilungsprozess und ist

gleichzeitig Ansatzpunkt für rhetorische Unterweisung im Sinne der u.a. in den Bildungsstandards definierten Argumentationskompetenz.

Literatur

- Abraham, U. & Taubinger, W. (2012). Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Vorbereitung im Unterricht. *ide informationen zur deutschdidaktik*, 36 (1), 119-129.
- Aristoteles (1993). *Rhetorik*. Übersetzt mit einer Bibliographie, Erläuterungen und einem Nachwort von F. G. Sieveke (4. Aufl.). München: UTB.
- Bartsch, T., Hoppmann, M., Rex, B. & Vergeest, M. (2005). *Trainingsbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.
- Cicero, M. T. (2003). *De oratore*. Über den Redner. Herausgegeben und übersetzt von H. Merklin. Stuttgart: Reclam.
- Deppermann, A. & Hartung, M. (Hrsg.) (2006). *Argumentieren im Gespräch* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren* (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiehler, R. (2001). Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Hbd. (1697–1710). Berlin, New York: De Gruyter.
- Geißner, H. (2000). *Kommunikationspädagogik*. St. Ingbert: Röhrig.
- Grundler, E. & Vogt, R. (2013). Mündliche Argumentationskompetenz im Primarbereich sowie in den Sekundarstufen I und II. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (458-493). Weinheim, Basel: Beltz.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Händel, D., Kresimon, A. & Schneider, J. (2007). *Schlüsselkompetenzen: Reden – Argumentieren – Überzeugen*. Weimar: Metzler.
- Hannken-Illjes, K. (2004). *Gute Gründe geben*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hannken-Illjes, K. (2006). In the Field – The Development of Reasons in Criminal Proceedings. *Argumentation*, 20, 309-325.

- Herbig, A. F. (1992). „Gleiches Recht für alle“ – Anmerkungen zum topischen Aspekt von Argumentationen. In A. Raasch (Hrsg.), *Nachbarsprachen in Europa*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Herrmann, M., Hoppmann, M., Stölzgen, K. & Taraman, J. (2011). *Schlüsselkompetenz Argumentation*. Paderborn: Schöningh.
- Hirschfeld, U., Neuber, B. & Stock, E. (2008). Sprach- und Sprechwirkungsforschung. In J. Knappe, A. Gardt & U. Fix (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (772-786). Berlin, New York: De Gruyter.
- Jacobs, S. & Jackson, S. (1982). Conversational Argument. In R. J. Cox & A. Willard (Hrsg.), *Advances in Argumentation Theory and Research* (205-237). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kallmeyer, W. & Schmitt, R. (1996). Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In W. Kallmeyer (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik* (19-118). Tübingen: Narr.
- Kienpointner, M. (1992). *Alltagslogik*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Kilian, J., Niehr, T. & Schiewe, J. (2010). *Sprachkritik. Ansätze und Methoden kritischer Sprachbetrachtung*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kindt, W. (2001). Konventionen, Regeln und Maximen in Gesprächen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Hbd. (1178-1187). Berlin, New York: De Gruyter.
- Klein, J. (2001). Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Hbd. (1309-1329). Berlin, New York: De Gruyter.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 9-57.
- Klotz, F. (2008). Der Orator. In J. Knappe, A. Gardt & U. Fix (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (587-597). Berlin, New York: De Gruyter.
- Kolmer, L. & Rob-Santer, C. (2002). *Studienbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.
- König, J. C. (2011). Über die Wirkungsmacht der Rede. Strategien politischer Eloquenz in Literatur und Alltag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kullmann, W. (2005). Kommunikation und Rhetorik bei Aristoteles. In J. Knappe & T. Schirren (Hrsg.), *Aristotelische Rhetoriktradition* (21-37). Stuttgart: Steiner.
- Miller, M. (1984). Zur Ontogenese des koordinierten Dissens. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (220-252). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neuber, B. (2002). *Prosodische Formen in Funktion*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Neuland, E. & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2004). *Die neue Rhetorik*. Herausgegeben und übersetzt von F. R. Varwig & J. Kopperschmidt. Stuttgart: Fromann-Holzboog.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quintilian, M. F. (1995). *Institutio oratoria. Ausbildung des Redners: zwölf Bücher*. Herausgegeben und übersetzt von H. Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robling, F.-H. (2000). Topik und Begriffsgeschichte am Beispiel des *vir bonus*-Ideals. In T. Schirren & G. Ueding (Hrsg.), *Topik und Rhetorik* (67-80). Tübingen: Niemeyer.
- Roth, K. S. (2004). *Politische Sprachberatung als Symbiose von Linguistik und Sprachkritik. Zu Theorie und Praxis einer kooperativ-kritischen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schwarze, C. (2010). *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schwarze, C. (2012). Vom dreigliedrigen Argument zum fünfgliedrigen Sequenzschema des Argumentierens: Ergänzungen der Gesprächslinguistik zu einem rhetorischen Grundbegriff. *Forum Artis Rhetoricae*, 3 (30), 47-63.
- Schwarze, C. (2015). Angemessenheitsverhandlungen in Auswertungsgesprächen in der Hochschullehre. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, Heft 02/2015, 190-199.
- Schwarze, C. (i.Dr.). jE:der mE:nsch hat seine mE:Inung; (1.5) °hhh und diese mE:Inung (.) muss er behAUpten. Argumentative Beispielverwendung in didaktisch motivierter Interaktion. In E. L. Wyss & I. Meißner (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schwitalla, J. (2003). *Gesprochenes Deutsch*. Berlin: Schmidt.
- Slob, W. H. (2002). How to Distinguish Good and Bad Arguments: Dialogico-Rhetorical Normativity. *Argumentation*, 16, 179-196.
- Spiegel, C. & Berkemeier, A. (2014). In der Schule Gesprächsfähigkeit fördern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (120-142). Bern: hep.
- Spiegel, C. (2006a). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Spiegel, C. (2006b). Argumentieren lernen im Unterricht. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule* (63-76). Tübingen: Stauffenburg.
- Spranz-Fogasy, T. (2005). Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. *Deutsche Sprache*, 33, 141-156.
- Spranz-Fogasy, T. (2006). Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation im Gespräch. In A. Deppermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren im Gespräch* (2. Aufl.) (27-39). Tübingen: Stauffenburg.
- Ueding, G. (2005). *Rhetorik. Begriff – Geschichte – Internationalität*. Tübingen: Niemeyer.
- van Eemeren, F. H. & Garssen, B. (Hrsg.) (2012). *Exploring Argumentative Contexts*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Transkriptionskonventionen

Partiturschreibweise

Siglen:

- Zeilennummerierung: 187, 188ff.
- MU/TO: Mutter bzw. Tochter; Verbaltranskript: Wiedergabe in literarischer Umschrift, angelehnt an Standardorthografie, erfasst dialektale und umgangssprachliche Lautung
- TPh/MPh: Zeile für phonetische Beschreibung

Phänomene:

- simultan Gesprochenes steht übereinander, Anfang und Ende sind mit || markiert
- kurze Pause: *
- Melodiebewegung (Tonsprung bzw. steigende/fallende Melodie auf nachfolgender Silbe, Bezug zum nachfolgenden bzw. vorangegangenen Element): ↑x oder x↓
- Akzentuierung (deutlich wahrnehmbarer Akzent der Intonationseinheit): *wóhl*
- Lautdehnung: *kla:r*