



---

## **Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten**

**Miriam Kuckuck** 

### **Zitieren dieses Artikels:**

Kuckuck, M. (2015). Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(4), S. 263–284. doi 10.18452/23295

### **Quote this article:**

Kuckuck, M. (2015). Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 43(4), pp. 263–284. doi 10.18452/23295

## Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten

Miriam Kuckuck

### Zusammenfassung:

Gemäß den Nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie (DGfG, <sup>3</sup>2014) ist die Argumentationskompetenz eine Teilkompetenz des Kompetenzbereiches Kommunikation. Argumentationen können in die Dimensionen Rezeption, Produktion und Interaktionen unterteilt werden (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL, 2010, 184). Die Fähigkeit zur Rezeption von argumentativen Texten im Geographieunterricht, also das Erkennen und Bewerten von Meinungsäußerungen, steht hier im Fokus der Betrachtung. Im Rahmen einer Dissertation wurde unter anderem untersucht, wie Schülerinnen und Schüler Argumentationen von Akteuren zu raumbezogenen Konflikten bewerten und welche Kriterien sie dazu verwenden. Raumbezogene Konflikte ermöglichen die Thematisierung von verschiedenen Akteursmeinungen und Perspektiven, wobei unterschiedliche Interessen benannt werden können. Zur Erhebung der Daten wurde ein Erhebungsbogen entworfen, in dem Argumentationen von (fiktiven) Akteuren zu raumbezogenen Konflikten entwickelt wurden, die von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe (N=42) anhand des ihnen bekannten Notenspektrums bewertet werden sollten. Bei der Bewertung sprechen die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen und Ideen laut aus. Diese Bewertungen werden, gemäß der Methode „Lautes Denken“ mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und dienen später der Datenauswertung. Durch die Auswertung konnten insgesamt fünf Hauptkriterien ermittelt bzw. bestätigt werden, welche die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen heranziehen: Struktur von Argumentationen, Raumbezug, Perspektivität, Inhalt und Sprache. Diese Kriterien decken sich teilweise mit denen, die von der Forscherin deduktiv aus der theoretischen Auseinandersetzung hergeleitet werden konnten, zudem wurden induktiv Kriterien aus den Transkripten herausgearbeitet.

**Schlüsselwörter:** Argumentationskompetenz, Lautes Denken, raumbezogene Konflikte

### Summary:

According to the Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate (DGfG, <sup>3</sup>2014), argumentation competences are part of the competence area of communication skills. Arguments can be divided into the dimensions of reception, production and interaction (BUDKE, SCHIEFELE & UHLENWINKEL, 2010, 184). The focus is the ability to perceive argumentative texts in Geography lessons, i.e. the identification and evaluation of the different point of views. Within the framework of a dissertation it was investigated how students evaluate the actors' argumentations of spatial conflicts and which criteria they apply to do so. Spatial conflicts allow teachers to deal with different opinions and perspectives of various actors, including their individual interests. For the data collection a questionnaire was designed. It presented arguments of (fictional) actors in spatial conflicts which had to be assessed by the high school students. To do so they used their familiar German grade scale of 1 (very good) to 6 (poor). The pupils verbalised these ratings, their ideas and thoughts. This method is called Thinking aloud. The data of the questionnaire was analysed using quantitative methods. The data of thinking-aloud-protocols was transcribed and analysed using qualitative content analysis based on MAYRING (2007). With the help of this data analysis, a total of five main criteria could be determined, which pupils used in their evaluation of arguments: structure of argumentation, referring to space, perspectivity, content and language. These criteria overlap partially with the deductively created criteria of the theoretical discussion. Additionally, inductive criteria could also be developed. This article examines the five criteria which pupils applied in order to evaluate arguments in spatial conflicts and presents the collection process (of data).

**Keywords:** argumentation competence, Thinking aloud, spatial conflicts

**Autorin:** Prof. Dr. Miriam Kuckuck, Universität Osnabrück, miriam.kuckuck@uni-osnabrueck.de

## 1 Einleitung

Die Befähigung mit Sprache die eigene Meinung zu vertreten, zu überzeugen und die Argumente anderer zu verstehen und zu entschlüsseln, ist in einer modernen und demokratischen Gesellschaft eine wichtige Kulturtechnik. Diese Fähigkeiten sollen sich Schülerinnen und Schüler in einem zeitgemäßen Schulunterricht aneignen, um an demokratischen Entscheidungen partizipieren zu können. Der Geographieunterricht leistet durch den Umgang mit komplexen, nicht selten konfliktrichtigen Inhalten einen Beitrag. Eine Möglichkeit zur Förderung dieser Kompetenz ist die Auseinandersetzung mit Themen, die eine mehrperspektivische Betrachtung erlauben, und es den Schülerinnen und Schülern damit ermöglichen, Argumente von Akteuren zu erfassen, zu bewerten und ggf. für eigene Meinungsäußerungen heranzuziehen. Diese Fähigkeit setzt fachliche Kenntnisse ebenso voraus wie Fertigkeiten im Kompetenzbereich Kommunikation. Dieser Beitrag möchte ausgewählte Ergebnisse vorstellen, die im Rahmen einer Dissertation zu dieser Thematik ermittelt wurden (vgl. KUCKUCK, 2014). Hier soll gezeigt werden, wie Schülerinnen und Schüler Argumentationen zu einem raumbezogenen Konflikt erfassen und bewerten und welche Kriterien sie zur Bewertung heranziehen. Als raumbezogener Konflikt wurde ein Nutzungskonflikt zur Neuverhandlung des öffentlichen Raumes innerhalb der Stadt herangezogen. Bei dem gewählten öffentlichen Raum handelt es sich um einen Platz im Kölner Stadtteil Neustadt. Dieser Platz ist ein Vorplatz der Kirche St. Michel, die im Brüsseler Viertel liegt. Der Platz heißt daher auch Brüsseler Platz. Gesäumt wird der Platz von Mehrfamilienhäusern, die in der Gründerzeit – während der Stadterweiterung nach Schleifung der Mauer – errichtet und seit einigen Jahren baulich

inwertgesetzt wurden. Die Konfliktpartner sind zum einen die (1) Anwohnerinnen und Anwohner, die sich über das abendliche und nächtliche Versammeln der (2) Nutzerinnen und Nutzer beschwerten. Hinzukommen einige (3) Gastronomen sowie die (4) Stadt Köln. Raumbezogene Konflikte werden als ein Themenbereich einer modernen Politischen Geographie seit einigen Jahren wieder vermehrt untersucht (REUBER, 2012; REUBER, 2005; REUBER & WOLKERSDORFER, 2001) und in den Geographieunterricht implementiert (BÖHN, 2005).

## 2 Stand der Forschung und Fragestellung

Im folgenden Abschnitt sollen die theoretischen Grundlagen und der Stand der Forschung zur Argumentationskompetenz erläutert werden. Weiterhin werden die zentral verwendeten Begriffe des öffentlichen Raumes und der raumbezogenen Konflikte erläutert.

### 2.1 Argumentationskompetenz

Gemäß der Nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie (DGF, 2014) ist die Argumentationskompetenz eine Teilkompetenz des Kompetenzbereiches der Kommunikation. Grundsätzlich werden Argumentationen als ein Problemlöseverfahren verstanden, in dem eine strittige Behauptung durch Begründungen widerlegt oder bestätigt werden soll. Ein Argument kann demnach definiert werden als „using reasons to support a point of view, so that known or unknown audiences may be persuaded to agree. An argument may include disagreement, but is more than simply disagreement if it is based on reasons“ (COTTRELL, 2005, 52). Argumentationen

können auf verschiedenen Ebenen analysiert werden. Als theoretische Grundlage der strukturellen Ebene dient der Ansatz von TOULMIN (1996), wonach die Grundstruktur einer Argumentation aus einer strittigen Behauptung, Belegen und einer Geltungsbeziehung zwischen ihnen besteht (TOULMIN, 1996; BAYER, 1999). Neben der (1) strukturellen Ebene nach TOULMIN (1996) können als Gütekriterien von Argumentationen die Relevanz der Belege, die Gültigkeit und der Adressatenbezug hinzugefügt werden (2) (paradigmatische Ebene) (KOPPERSCHMIDT, 2000). Als weiteres Kriterium gilt bei geographischen, raumbezogenen Argumentationen der Raumbezug. Auf der (3) dimensional Ebene kann in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zwischen den Bereichen der Rezeption, Produktion und Interaktion unterschieden werden, wobei die Teilkompetenz der Sprachmittlung für den Geographieunterricht entfällt (vgl. dazu BUDKE ET AL., 2010). Ferner können Argumentationen normativ oder faktisch sein (4) (Darstellungsebene) (KIENPOINTNER, 1983). Auf diesen Grundlagen haben BUDKE ET AL. (2010) ein Kompetenzmodell der Rezeption entwickelt, das im Folgenden dargestellt wird: Auf der untersten Stufe des Kompetenzmodells können die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass eine Meinungsäußerung zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde, die nicht begründet ist. Auf der zweiten Stufe erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass eine begründete Meinung zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde. Die Güte der Belege und der Schlussfolgerungen können sie beurteilen. Auf der dritten Stufe erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass eine Meinungsäußerung zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde, die mit überwiegend geeigneten, relevanten und gültigen Belegen begründet ist. Auf der vierten Stufe des

Kompetenzmodells erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass eine begründete Meinungsäußerung zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde, die mit überwiegend geeigneten, relevanten und gültigen Belegen komplex begründet ist. Sie erkennen, dass verschiedene Perspektiven mit einbezogen werden (BUDKE ET AL., 2010, 186). Diese vier Stufen wurden in der vorliegenden Studie um eine weitere Stufe ergänzt. Auf der fünften Stufe erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass eine begründete Argumentation zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde, die mit überwiegend geeigneten, relevanten und gültigen Belegen komplex begründet ist. Sie erkennen, dass verschiedene Perspektiven mit einbezogen wurden und darüber hinaus die eigene Perspektive reflektiert wird (KUCKUCK, 2014, 97).

Bislang existieren nur wenige Forschungsergebnisse zu Argumentationen im Geographieunterricht. BUDKE (2011) hat in Schulbüchern der Bundesländer Brandenburg und Nordrhein-Westfalen untersucht, inwiefern Argumentationen vorkommen. Die Analyse hat ergeben, dass von den insgesamt 5783 untersuchten Aufgaben lediglich 6,7% Argumentationsaufgaben waren. Ferner wurde deutlich, dass in den Schulklassen 9 und 10 etwa 9%, in den Jahrgängen 7 und 8 nur rd. 6,3% und den Klassen 5 und 6 nur 4,8% der Aufgaben Argumentationskompetenz fördern. Neben dem Stellenwert von Argumentationen in den aktuellen Schulbüchern beschäftigt sich eine zweite Studie mit der Präsenz von Argumentationsaufgaben im Geographieunterricht. Dazu wurden von BUDKE (2012) insgesamt über 1400 Geographiestunden in Brandenburg und Berlin beobachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass Argumentationen in den beobachteten Stunden nur in geringer Anzahl vorkommen: In 91,6% der Stunden wurden keine Argumentationen beobachtet. In den restlichen 8,4% der

Stunden fanden Argumentationsgespräche statt, diese aber zumeist in kurzen Diskussionsphasen (BUDKE, 2012, 25). Bei weiteren Untersuchungen wurde deutlich, dass erhebliche Unterschiede bei der Verwendung von Argumentationen zwischen den Sekundarstufen auftraten. Während der Anteil der Stunden, in denen argumentiert wurde, in der Sekundarstufe I bei 5,5% liegt, wird in der Sekundarstufe II mehr als doppelt so viel (12,2%) argumentiert (BUDKE, 2012, 26). Weitere Arbeiten zu Argumentationen finden sich in der Deutschdidaktik sowie in den Naturwissenschaften – zum Beispiel im Fach Physik von KULGEMEYER & SCHECKER (2009), in der Biologie von BASEL, HARMS & PRECHTL (2013), BASEL ET AL. (2014) sowie allgemein zu den Naturwissenschaften von MITTELSTEIN SCHEID & HÖSSLE (2008). In den Naturwissenschaften sind Argumentationen in den vier Kompetenzbereichen (Bewerten, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Fachwissen) zu finden (MITTELSTEIN SCHEID & HÖSSLE, 2008, 175). Für KULGEMEYER & SCHECKER (2009, 145) liegt die Argumentationskompetenz im Fach Physik „quer“ zu allen anderen Kompetenzbereichen.

## 2.2 Öffentlicher Raum

Der öffentliche Raum ist ein viel diskutierter Begriff des alltäglichen Lebens und häufig in Medienberichten zu finden. Das Interesse an Raumnutzungskonflikten im Öffentlichen wird genährt aufgrund von Umstrukturierungsprozessen innerhalb von Städten und der in ihr lebenden Bevölkerung. Öffentliche Plätze und Parkanlagen gelten als typisch für städtisches Leben. Oft deuten schon ihre Namen auf die Öffentlichkeit für die Bevölkerung hin (Stadtgarten, Volkspark). Plätze beherbergen eine Vielzahl an Funktionen, so z.B. für Gastronomie, den Einzelhandel, den Verkehr und

für kulturelle Einrichtungen sowie für soziale Aufgaben (KLAMT, 2006). WENTZ (2002, 192) definierte den öffentlichen Raum als „soziale[n] Raum der Kommunikation und der Begegnung; er ist der Ort der Verbindung des gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens. Er ist damit die Bühne für das öffentliche Verhalten, für die Rollen der Individuen und soziale Gruppen“. Diese Definition reicht aber nicht aus, um den öffentlichen Raum zu definieren. Im deutschsprachigen Raum gibt es verschiedene Versuche, den öffentlichen Raum und Öffentlichkeit einzugrenzen. Häufig wird dafür der Indikator des eigentumsrechtlichen Status herangezogen: Demnach sind relativ eindeutig öffentliche Räume Stadtplätze, Markt- und Rathausplätze, Grünanlagen sowie Straßen und Wege. All diese Räume werden häufig von der Kommune oder der Stadt hergestellt und unterhalten. Diese Orte sind offen zugänglich und Orte der Öffentlichkeit im Sinne der Begegnung und Auseinandersetzung. Bedingt öffentliche Räume sind beispielsweise Friedhöfe. Auch diese semi-öffentlichen Räume befinden sich häufig im öffentlichen Eigentum, hier gelten aber oft Öffnungszeiten und bestimmte Regeln oder Ordnungen. Des Weiteren existieren Räume, die zwar öffentlich genutzt werden, aber im privaten Eigentum sind wie z.B. Einkaufszentren. Sie richten sich nach ihrem Zweck an die Öffentlichkeit und grundsätzlich haben auch alle Menschen Zutritt. Jedoch gelten hier Hausordnungen, die z.B. einigen Menschengruppen den Zugang verwehren (BREUER, 2003). Der in dieser Arbeit betrachtete Konflikt findet auf einem öffentlichen Platz bzw. Grünanlagen statt, die nach dem eigentumsrechtlichen Status der Stadt gehören. Die Betrachtung dieses Raumes kann für den Geographieunterricht anhand der vier Raumkonzepte nach WARDENGA (2002) betrachtet werden: eigentumsrechtlicher Status, die Bebauung, die Eigentümer (Containerraum), die Lage des Raumes im

Stadtgebiet (Raum der Lagebeziehungen), die Wahrnehmung einer „gefühlten Öffentlichkeit“ (Wahrnehmungsraum) und die Produktion des Raumes durch Kommunikation (konstruierter Raum).

## 2.3 Raumbezogenen Konflikte

Die Auseinandersetzung mit dem Terminus Konflikt geht weit zurück, sodass sich viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Disziplinen damit beschäftigt haben. Mit Machiavellis (1469-1527) Ansatz wurde der Grundstein für eine theoretische Betrachtung, die Konflikte als strategische Varianten zwischen Akteuren betrachtet, gelegt. FINK (1968, 456) beschreibt einen Konflikt als „[...] any situation or process in which two or more social entities are linked by at least one form of antagonistic psychological relation or at least in form of antagonistic interaction“. Auseinandersetzungen können beispielsweise aufgrund verschiedener Normen und Werte, Positionen oder Ziele sowie Bedürfnisse begründet sein.

Raumbezogene Konflikte und so auch Konflikte im öffentlichen Raum gelten neben anderen Nutzungskonflikten wie z.B. um Ressourcen, Grenzen und Territorien sowie die Ausübung von Macht als Themenbereiche der Politischen Geographie (REUBER, 2005, 5). Raumbezogene Konflikte treten z.B. bei Rauminanspruchnahmen auf, wenn unterschiedliche Akteure ihre Interessen und Intentionen durchsetzen möchten (OSSENBRÜGGE, 1983, 30).

Möglichkeiten der Analyse solcher Konflikte sind im Rahmen einer modernen Politischen Geographie auf zweierlei Weise möglich:

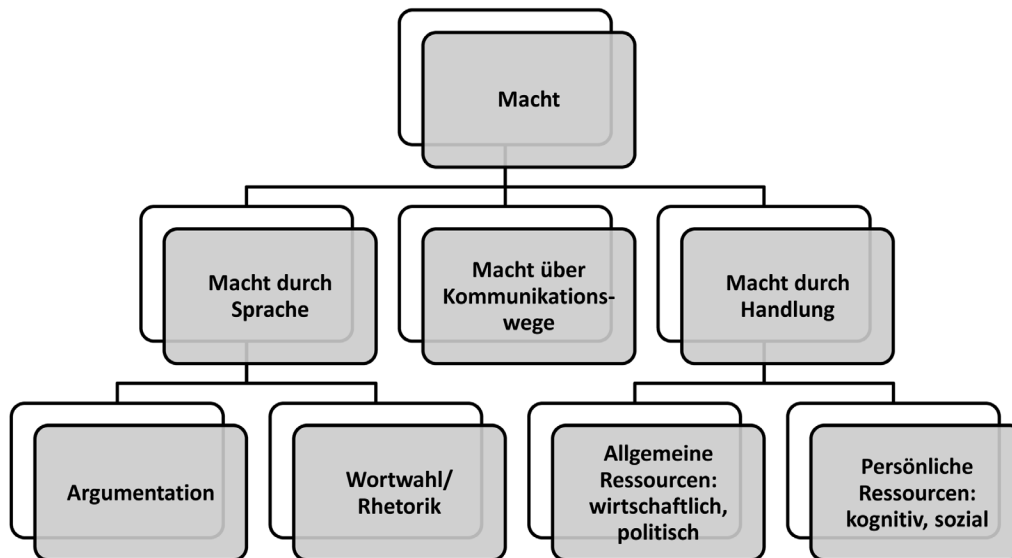
(1) Handlungstheoretische Ansätze der geographischen Konfliktforschung untersuchen die Akteure, ihre Handlungen und

Interessen. Die Akteure als handelnde Subjekte üben innerhalb des Konfliktes Macht aus, um die eigenen Interessen durchzusetzen (REUBER, 2001, 80). Dies tun sie, indem sie Argumentationen einbringen, um ihre Perspektive zu vertreten.

(2) Ansätze der *critical geopolitics* untersuchen Diskurse über und um den Konflikt. Diskurse können Macht ausüben, indem sie lenken, Informationen weglassen und Intentionen verfolgen. Es gilt diese geopolitischen Leitbilder zu erkennen, zu analysieren und als Konstruktionen zu enttarnen (REUBER, 2000; VERES & KOST, 2005; WOLKERSDORFER, 2001a; WOLKERSDORFER, 2001b; vgl. dazu REUBER, 2012).

Die beiden Ansätze schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Beiden liegt ein konstruktivistischer Ansatz zu Grunde. Das Handeln der Akteure sowie deren wahrgenommene *Realität* aber auch die Produktion von (geopolitischen) Leitbildern wird stets als eine subjektive Konstruktion betrachtet. Die Politische Geographie fragt daher, „wer spricht von welchem Ort über was und für wen und warum?“ (REUBER & WOLKERSDORFER, 2003, 61). Konflikte werden durch (Massen)Medien verbreitet und damit einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht. Die Macht über diese Kommunikationswege zu haben, bedeutet, bestimmen zu können, was und wie etwas dargestellt wird (Abb. 1).

Die Macht, die in einem raumbezogenen Konflikt ausgeübt wird, liegt dabei zum einen im Bereich der Sprache (BISCHOP, 2009; REICHERTZ, 2009) und zum anderen im Bereich der Handlungen der Akteure (GIDDENS, 1988; OSSENBRÜGGE, 1983). Ob über den Konflikt berichtet wird und welche Inhalte, ist ebenfalls entscheidend für den Diskurs über diesen Konflikt. Diese unterschiedlichen Machtkonstellationen ermöglichen dem Akteur, seine eigenen Interessen mit Hilfe von Argumentatio-



**Abb. 1:** Zusammensetzung der Macht eines Akteurs im Konflikt. (Quelle: KUCKUCK, 2014, 36)

nen durchzusetzen. Der Nutzungskonflikt, der dieser Studie zugrunde liegt, wurde ausgewählt, da er zum einen Alltags- und Gegenwartsbezug für die Schülerinnen und Schüler hat, da diese in der Stadt des Konfliktes leben. Des Weiteren können die Akteure des Konfliktes auf vier wesentliche Parteien (Anwohnerinnen und Anwohner, Nutzerinnen und Nutzer, Gastronomen, Stadt Köln) reduziert werden, sodass dieses Thema im Unterricht behandelbar ist. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass über diesen Konflikt seit einigen Jahren regelmäßig in den lokalen Medien (Zeitungen, TV-Berichte) diskutiert wird. Er bietet daher für den Geographieunterricht die Möglichkeit, raumbezogene Konflikte im Sinne der Politischen Geographie aus beiden Perspektiven (handlungsorientierter sowie diskursorientierter Ansatz) zu betrachten. Verschiedene Schulbuchstudien haben gezeigt, dass Konflikte im Geographieunterricht bislang nicht in ihrer Mehrperspektivität behandelt werden (STÖBER, 2011; KUCKUCK, 2014).

### 3 Fragestellung, Forschungsdesign und Methodik

Der vorliegende Beitrag möchte am inhaltlichen Beispiel von Konflikten im öffentlichen Raum der Stadt Köln zeigen, wie Argumentationskompetenzen erhoben werden können. Dazu wurde eine Studie durchgeführt, die herausfinden wollte, welche Kriterien Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung von Argumentationen zu raumbezogenen Konflikten verwenden. Die Forschungsperspektive richtet sich daher an die Teilkompetenz der Rezeption im Kompetenzbereich der Kommunikation (vgl. dazu BUDKE ET AL., 2010). In diesem Beitrag soll die folgende Forschungsfrage diskutiert werden.

Zur Erhebung der rezeptiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wurde die Methode des Lauten Denkens gewählt, die bereits von mehreren bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien als Datenerhebungsinstrument eingesetzt wurde (WEIDLE & WAGNER, 1994; WÜRFEL, 2001; HUBER & MANDL, 1982; BUBER

2007; VÖLZKE, 2012; KONRAD, 2010; HEINE & SCHRAMM, 2007; BISE, 2008; SANDMANN, 2014). Die Methode fordert aus ihrem Verständnis heraus, dass eine Primäraufgabe gelöst wird. Diese Primäraufgabe ist in dieser Erhebung die Bearbeitung eines standardisierten Erhebungsbogens, der insgesamt 18 Argumentationen von Akteuren umfasst, die es auf einer Notenskala von eins bis fünf zu bewerten gilt. Die Schülerinnen und Schüler wurden zudem aufgefordert, ihre Bewertungen zu diesen Aussagen laut auszusprechen. Diese Sprachhandlungen werden mit Diktiergeräten aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Diese Methode eignet sich besonders für die vorliegende Studie und ihre Ziele, denn mit Hilfe dieser Lautes-Denken-Protokolle können dann die Bewertungen und die Kriterien der Schülerinnen und Schüler nachvollzogen und analysiert werden. Zur Datenerhebung wurden die Klassen auf mehrere Räume verteilt, damit die Schülerinnen und Schüler in Ruhe und Einzelarbeit die Argumentationen bewerten und sich nicht gegenseitig beeinflussen können. Die Methode ermöglicht es, die Ideen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler für den Forschungsprozess „hörbar“ zu machen, indem diese Methode die mentalen Prozesse der Schülerinnen und Schüler aufzeigt. Wie ERICSSON und SIMON (1993) feststellten, ergibt sich die engste Verbindung zwischen Denken und Sprechen, wenn die Versuchspersonen ihre Gedanken unmittelbar im Zuge der Aufgabebearbeitung in Worte fassen.

Die Tabelle 1 zeigt beispielhaft zwei Argumentationen aus einem Erhebungsbogen. Im Anhang dieses Beitrages sind alle Sätze des Erhebungsbogens zu finden, auf die im Rahmen der Ergebnisdarstellung Bezug genommen wird. Diejenigen Sätze, die bei der Ergebnisdarstellung dieses Beitrages keine Relevanz haben, wurden im Anhang nicht aufgeführt. Die Argumentationen wurden auf der Grundlage des TOUL-

MISCHEN (1996) Argumentationsschemas (Strukturelle Ebene), der Gütekriterien nach KOPPERSCHMIDT (2000) (Paradigmatische Ebene) und des bestehenden Kompetenzmodells der Argumentation nach BUDKE ET AL. (2010) (Kompetenzebene, Dimensionale Ebene) entwickelt (s. Kap. 2). Beispielhaft für die Argumentationen des Erhebungsbogens wird nachfolgend gezeigt, wie die Argumentationen konstruiert wurden. In Satz N11 (s. Tab. 2) wird eine Behauptung aufgestellt, die durch knappe Belege ergänzt wird. Die Geltungsbeziehung zwischen der Behauptung und den Belegen wird nicht eindeutig klar. Die Belege sind unzureichend und überwiegend irrelevant. Die Merkmale der paradigmatischen Ebene werden demnach nicht erfüllt. Der Satz N11 entspricht der Kompetenzstufe II des Argumentationskompetenzmodells nach BUDKE ET AL. (2010). Diese Kompetenzstufe beschreibt, dass „Schülerinnen und Schüler erkennen, dass eine Meinungsäußerung zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde. Die Güte der Belege und der Schlussfolgerung können sie beurteilen“ (BUDKE ET AL., 2010, 186). Die Kompetenzstufe II entspricht der Schulnote 4 im Erhebungsbogen. Der Satz V8 (s. Tab. 2) entspricht der Kompetenzstufe V (Schulnote 1), die beschreibt, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass eine begründete Argumentation zu einem geographischen Sachverhalt geäußert wurde, die mit überwiegend geeigneten, relevanten und gültigen Belegen komplex begründet ist. Sie erkennen, dass verschiedene Perspektiven mit einbezogen wurden, zudem die eigene Perspektive reflektiert wird“ (KUCKUCK, 2014, 97). Gültigkeit, Eignung und Relevanz sind hier ebenso gegeben wie die Komplexität und der Adressatenbezug. Die Einnahme der verschiedenen Perspektiven wird um die Reflexion der eigenen Sichtweise erweitert. Im Satz V8 äußert die Sprecherin ihre eigene Meinung und eigenen Wün-



**Tab. 1:** Beispielargumentationen der Akteure im Erhebungsbogen. Grau hinterlegt ist die Note, die bei dieser Argumentation richtig angekreuzt werden sollte (Quelle: KUCKUCK, 2014, 125, 128)

Nr.	Argumentation	1 sehr gut	2	3	4	5 mangel- haft
<b>N11</b>	Hakan R.: „Das Konzept unseres Supermarktes ist es, von morgens 7 Uhr bis nachts 24 Uhr für unsere Kunden da zu sein. Daher können wir nicht einfach bei diesem einen Supermarkt am Brüsseler Platz andere Ladenöffnungszeiten verfolgen oder unser Sortiment nur eingeschränkt zur Verfügung stellen.“	○	○	○	○	○
<b>V8</b>	Susanne K.: „Ich möchte den Park gerne zum Joggen und Erholen nutzen. Ich kann nur den Park vor meiner Haustür nutzen. Alle anderen Laufwege sind zu weit weg oder ich müsste quer durch die Stadt fahren. Natürlich verstehe ich auch meine Nachbarn oder andere, die hier gerne sitzen und sich mit Freunden treffen. Die Preise für Essen und Trinken in Bars sind einfach zu hoch. Aber neben meinen eigenen Interessen müssen auch die Interessen der anderen beachtet werden, daher wünsche ich mir, dass auf alle Nutzerinnen und Nutzer geachtet wird.“	○	○	○	○	○

sche, sie sieht diese aber als unrealisierbar an, da noch die Meinungen der anderen Beteiligten miteinbezogen werden sollen. Sie erkennt also, dass ihre eigene Meinung für sie selbst zwar von Bedeutung ist, aber um einen Kompromiss zu erhalten, hinter den Meinungen der anderen zurücktreten muss. Diese Argumentation erfüllt daher die Merkmale der paradigmatischen Ebene. Auch die strukturelle Ebene wird erreicht, indem die Behauptungen durch Belege begründet werden, aus denen eine Schlussfolgerung gezogen werden kann. Operatoren dienen hier dem Sichtbarmachen dieser Zusammenhänge.

Die Argumentationen der Erhebungsbögen wurden vorab durch Experten im Bereich der Argumentationskompetenz (N= 7) und einer Schulklasse (N= 13) getestet und modifiziert.

In die Hauptuntersuchung des vorgestellten Forschungsvorhabens wurden insgesamt drei Klassen der Oberstufe einbezogen: Zwei Klassen der Einführungsphase eines Gymnasiums und ein Leistungskurs einer Gesamtschule der Stadt Köln. Insgesamt konnten die Daten von 42 Versuchspersonen zur Analyse der Lautes-Denken-Protokolle genutzt werden, wodurch sich ein Gesamtdatenvolumen von ca. 20 Stunden ergeben hat. Es wurden nur komplette Datensätze genutzt. Alle Versuchspersonen wurden jedoch nummeriert (beginnend bei 1) und mit dem Konsonanten P versehen. Auch die zu bewertenden Argumentationen wurden durchnummeriert (1-18) und zusätzlich mit den Konsonanten V oder N versehen. Sodass sich für die Codierung z.B. folgender Code ergibt: P11 zu N3, was bedeutet, dass Versuchsperson P11 etwas zu Satz N3 gesagt hat.

Die Untersuchungen fanden innerhalb von mehreren Wochen im Juli und September 2012 statt. Die Auswahl der Schulen bzw. Klassen erfolgte aufgrund ihrer räumlichen Verteilung im Stadtgebiet sowie der

verschiedenen Schultypen. Die hier vorgestellten Forschungsfragen und -daten beziehen sich auf den Teil der Daten, die qualitativ erhoben und ausgewertet wurden. Um die Begründungen der Schülerinnen und Schüler aus der Menge der Daten herausfiltern zu können, bietet sich eine inhaltsorientierte Analyse des Materials an. Die Analyse des Datenmaterials erfolgt daher auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2002, 2007). Auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse zu einigen Strukturen und Mustern von Argumentationen verfügen. Dies wird durch die Schulform und die Jahrgangsstufe der Versuchspersonen bedingt. Daher wurde deduktiv die Kategorie der Struktur von Argumentationen gebildet. Des Weiteren handelt es sich bei den Argumentationen des Erhebungsbogens um Äußerungen zu raumbezogenen Nutzungskonflikten, sodass zudem die Kategorie des Raumbezuges als etwas speziell Geographisches herangezogen wurde. Nach dem Kompetenzmodell der Argumentation (BUDKE ET AL., 2010, KUCKUCK, 2014) wurde ferner die Kategorie der Perspektivität gebildet, da hier davon ausgegangen wird, dass Schülerinnen und Schüler zwischen mono-, multi- und metaperspektivischen Argumentationen unterscheiden können. Der fachliche Inhalt wird als weitere Kategorie bestimmt, da es gilt geographische Argumentationen zu bewerten (Tab. 2).

Das Datenmaterial wurde daher zunächst nach diesen vier deduktiven Kategorien untersucht. Das auf diese Weise kategorisierte Datenmaterial wurde anschließend induktiv auf weitere Kategorien und Unterkategorien analysiert, wodurch die Oberkategorie Fachwissen weiter unterteilt (Normen, Lösungsvorschläge, Nachvollziehbarkeit, Korrektheit) und eine weitere Kategorie (Sprachlich-

**Tab. 2:** Kategorien der empirischen Analyse (KUCKUCK, 2014, 120)

Deduktive Kategorien	Induktive Kategorien
1. Struktur der Argumentation	4. Fachwissen/ Inhalt
2. Raumbezug	4.1 Normen
3. Perspektivität	4.2 Lösungsvorschlag
4. Fachwissen/ Inhalt	4.3 Nachvollziehbarkeit
	4.4 Korrektheit
	5. Sprachlichkeit und Wortwahl

keit und Wortwahl) hinzugefügt wurden (s. Kap. 4). Da sich die Unterkategorien Normen, Lösungsvorschlag, Nachvollziehbarkeit und Korrektheit jeweils auf den Inhalt der Aussage beziehen, wurden die vier Kategorien dieser Oberkategorie zugeordnet. Das gesamte Datenmaterial wurde dem Analyseverfahren mehrfach unterworfen. Die Qualitätssicherung der Auswertung und Analyse erfolgte mittels kommunikativer Validierung durch die Forschungsgruppe Argumentation der Professur für Humangeographie und ihre Didaktik der Universität zu Köln.

## 4 Ergebnisse

Das Ziel dieser Studie ist herauszufinden, ob Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht argumentative Meinungsäußerungen bewerten können und mit welchen Kriterien sie dies tun sowie inwiefern diese Kriterien mit der Theorie übereinstimmen. Zudem ist von Interesse, ob sie dabei ähnliche Bewertungskriterien nutzen. Im Folgenden werden dazu die Ergebnisse geordnet nach den einzelnen Be-

wertungskriterien (vgl. Kap. 3) vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

### 4.1 Kriterium: Struktur von Argumentationen

Die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung haben die Struktur der Argumentationen größtenteils bewerten können. Argumentationen, die keine Begründung beinhalten und bei denen die Schlussfolgerung fehlt, bewerteten die Versuchspersonen als schlecht. „Also ich finde die Argumentation vier ist eher ein Beispiel und kein Argument“ (P51 zu V4). Einfache Meinungsäußerungen ohne Begründungen werden demnach von den Schülerinnen und Schülern erkannt und entsprechend der theoretischen Fundierung (s. Kap. 2) als nicht gut beurteilt. Ferner haben die Protokolle des Lauten-Denkens ergeben, dass die Versuchspersonen gute und schlechte Argumentationen auseinanderhalten können. Als schlecht belegt werden Argumentationen angesehen, die inhaltlich zwar richtig sind, nicht aber strukturell: „[...] Was soll ich dazu sagen? Da sehe ich keine Argumentation, das sind einfach Fakten“

(P52 zu V5). „Aussage Nummer zehn habe ich mit einer fünf bewertet, weil ich finde, dass eigentlich fast gar keine Argumente genannt worden und nicht durch Beispiele gestützt w[ord]en sind [...]“ (P59 zu N10). Auch die Anzahl der Argumente ist bedeutend für die Qualität der Argumentation. „Nummer drei ist [...] nicht sehr ausführlich, ziemlich wenig Argumente werden gebracht, [...]. Das ist eine fünf“ (P49 zu N3). Argumentationen werden als gut bewertet, wenn sie die eigene Meinung des Akteurs belegen. „Also bei Satz eins habe ich drei angekreuzt, weil es einmal ihre Meinung ist, [...] es wird halt schon belegt, deswegen ist es nicht schlecht“ (P53 zu N1).

#### 4.2 Kriterium: Raumbezug

Der öffentliche Raum ist hier die Basis des Konfliktes und gibt die Rahmenbedingungen vor, sodass die Argumentationen den Raum als Bezugspunkt aber auch als Beleg anführen können. Die Bewertung des Räumlichen spielt bei den Bewertungen der Schülerinnen und Schüler allerdings nur eine untergeordnete Rolle, denn sie nehmen bei ihren Beurteilungen nur selten Bezug zum Raumausschnitt und seiner juristischen Grundlage als öffentlichen Raum. Erkennen sie allerdings innerhalb der Argumente der Akteure den Bezug zum öffentlichen Raum, bewerten die Versuchspersonen dies häufig als positiv. „Und Satz sechs, das ist gut argumentiert, da gut erklärt wird, dass die Flächen der Stadt und der Öffentlichkeit gehören. Also ich würde eine eins geben“ (P49 zu 6V). Andere Probandinnen und Probanden sehen ebenfalls die Wichtigkeit des Raumbezugs in der Argumentation. „[...] dass da halt Gleichheit herrschen sollte, dass die öffentlichen Räume für jeden da sind. Ja, das sagt ja schon der Name. Halt öffentliche Räume, dass die für alle sind, deswegen habe ich eins ange-

kreuzt“ (P33 zu V13). Andererseits bemängeln Schülerinnen und Schüler den Bezug zum öffentlichen Raum und sehen dieses Argument nicht als aussagekräftig genug an. „Deswegen sehr egoistisch gedacht, nur weil es öffentlich ist, dass man alles machen könnte, also die Argumentation finde ich schwach, deshalb eine fünf“ (P1 zu N16).

#### 4.3 Kriterium: Perspektivität

Durch die theoretische Auseinandersetzung und Fundierung wurden drei Ebenen der Perspektivität vorab angenommen: Mono-, Multi- und Metaperspektivität (vgl. BUDKE ET AL., 2010, KUCKUCK, 2014). Durch die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle konnten diese drei Perspektivebenen bestätigt werden. „Bei fünf kreuze ich drei an, da für die eigene Sicht gut argumentiert wird, allerdings achtet diese Person nur auf sich selber und argumentiert so, dass nur die Argumente für sich sind und nicht gegen die anderen werden dann Argumente verwendet“ (P37 zu V5). Des Weiteren hat die Analyse gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler noch eine vierte Ebene unterscheiden. Sie differenzieren biperspektivische Argumente von mono- und multiperspektivischen Argumenten. Pro- und Contra-Argumentationen oder Argumentationen, die von Vorteilen und Nachteilen sprechen, werden demnach von den Schülerinnen und Schülern erkannt und als gut bewertet. „Argument sieben habe ich mit eins bewertet, da ich es gut finde, wie er sich für die Nutzer und Einwohner einsetzt, da er beide Meinungen vertritt“ (P27 zu N7).

#### 4.4 Kriterium: Fachwissen und Inhalt der Argumentationen

Mit Hilfe der Lautes-Denken-Protokolle konnte die Kategorie Fachwissen/ Inhalt in

vier weitere Teilkategorien aufgeteilt werden. Diese vier Kategorien sind: (1) Normen, (2) Lösungsvorschläge, (3) Nachvollziehbarkeit und (4) Korrektheit der Äußerungen. Diese vier Unterkategorien werden der Oberkategorie Fachwissen/Inhalt unterstellt, da die Schülerinnen und Schüler diese Kriterien immer auf den Inhalt beziehen. „Satz fünf finde ich sehr sehr schlecht bewertet, denn die Grünanlagen sind schließlich nicht nur für Menschen da, die nach der Arbeit joggen wollen, sondern auch für die jungen Menschen, die dort grillen wollen, Freunde treffen wollen. Und wenn man damit nicht klar kommt, dass man nicht alleine im Park ist, dann muss man ins Fitnessstudio oder sich einen anderen Platz zum Joggen suchen als einen Park“ (P43 zu V5). Diese Darstellung macht deutlich, dass der Inhalt ein wesentlicher Aspekt bei der Bewertung der Akteursmeinungen ist.

Normative Argumentationen (1) treten häufig bei humangeographischen Themen auf und so auch bei raumbezogenen Konflikten. Die Argumente werden aus dem gesellschaftlichen Verständnis, den Traditionen, den Regeln und den Gesetzen gebildet und stehen in diesem Kontext. Des Weiteren bewerten die Schülerinnen und Schüler die Argumentationen aus der Sicht ihrer eigenen Lebenswelt, in der bestimmte Normen und Regeln (z.B. Regeln in der Familie oder Schule) gelten. Auf der metaperspektivischen Ebene von Argumentation sollen Schülerinnen und Schüler dies erkennen und hinterfragen. Die Metaebene von Argumentationen hat aber keiner der Versuchspersonen erreicht. Keine Versuchsperson hat Bezüge zur eigenen Sozialisation hergestellt und ihre Bewertung damit hinterfragt. Die Bedeutung der Hintergründe der Akteure wiederum können einige Schülerinnen und Schüler erkennen. „[...] Außerdem ist hier zugleich auch ein Autoritätsargument vertreten, da Sybille F. eine Beamtin der Stadt Köln ist“ (P47 zu V3). Die Position

der Akteurin im Konflikt wird erkannt und es wird angenommen, dass die Akteurin eine Angestellte der Stadt ist und als solche auch Recht hat. Ihre Äußerungen werden deswegen von den Schülerinnen und Schülern als gut bewertet. Auch die Berücksichtigung von gesellschaftlichen Regeln, die die Schülerinnen und Schüler kennen, stößt auf ihre Zustimmung. „Satz vier würde ich eine zwei geben, da sie genau sagt, wie die Gesetze sind, und sagt, was man machen kann und was nicht“ (P58 zu V4). „[...] aber wenn man auch grillt, sollte man auch sein Unrat, sein Müll, was man produziert hat auch beseitigen“ (P2 zu V17).

Wenn Akteure in ihren Argumentationen Lösungsvorschläge (2) nennen oder einen Kompromiss zwischen den verschiedenen Akteuren bevorzugen, bewerten die Schülerinnen und Schüler dies als sehr positiv. „[...] es gibt einen Lösungsvorschlag, also dass ein Kompromiss gefunden werden muss“ (P51 zu V3). Wenn keine Lösungsvorschläge in den Argumentationen der Akteure vorhanden sind, beurteilen die Schülerinnen und Schüler dies als schlecht. „[...] aber am Ende schlägt sie nicht vor, was man daran ändern könnte“ (P55 zu V14). Eine Versuchsperson begründet ihre Bewertung mit der Note vier folgendermaßen: „[...] das ist meiner Meinung nach keine richtige Argumentation, sondern eher eine Rechtfertigung [...], weil es keinen Lösungsvorschlag oder Ähnliches enthält“ (P42 zu V4).

Mit der Unterkategorie der Nachvollziehbarkeit (3) drücken die Versuchspersonen aus, dass sie mit der Meinungsäußerung des Akteurs übereinstimmen oder sie nachvollziehen können. Damit beziehen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Meinung mit in die Bewertung ein. Daraus wird erkenntlich, dass die Abstraktion von der eigenen Meinung den Schülerinnen und Schülern schwer fällt. Ein Großteil der Jugendlichen nimmt Bezug zu ihrer eigenen Meinung: „[s]ehe ich vollkommen

ein“, „hat sie vollkommen Recht“, „ich stimme vollkommen zu“ (alles P36 zu V6, V8, V17), „ich gebe dem Autor Recht“ (P39 zu V14), „da ich das genauso sehe“ (P27 zu V2), „weil ich [das] richtig finde“ (P26 zu N10). Neben der Übereinstimmung der Meinung des Akteurs mit den Probandinnen und Probanden ist die Nachvollziehbarkeit bzw. das Verständnis der Meinungsäußerung ein weiterer wichtiger Aspekt: „[...] ist eine gute Argumentation, weil man das nachvollziehen kann“ (P29 zu N1), „Daher kann ich sie gut verstehen“, „[...] kann ich nachvollziehen“ (beide P6 zu V9, V11).

Neben dem Abgleich der Äußerung mit ihrer Meinung und der Nachvollziehbarkeit beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Argumentationen auch nach ihrer fachlichen Korrektheit (4). Argumentationen, die von den Versuchspersonen als falsch eingestuft werden, erhielten eine schlechte Note. Gleiches gilt für Argumentationen, die als sinnlos, unsachlich, nicht zum Thema passend oder blödsinnig eingeschätzt werden. „Fünfzehnte Aussage [...] gebe ich eine vier, [...] sie argumentiert zwar gut, aber die Sache tut nichts zum Thema [...]“ (P56 zu V15). Die fachliche Korrektheit der Argumentationen impliziert für die Schülerinnen und Schüler, dass der Akteur im Recht ist. „Satz sechs kreuze ich eins an, da er Recht hat, dass es ein öffentlicher Ort ist und jeder ihn nutzen kann“ (P39 zu V6). „Satz vier habe ich mit zwei angekreuzt, weil ich finde, dass es richtig ist“ (P26 zu V4).

#### 4.5 Kriterium: Sprachlichkeit und Wortwahl

Die gewählte Sprache und die Wortwahl der Akteure werden von den Versuchspersonen häufig als Bewertungskriterium herangezogen. Diese Unterkategorie kann durch die Analyse der Protokolle weiter aufgegliedert werden. Die Schülerinnen und Schüler be-

werten Argumentationen, die umgangssprachlich ausgedrückt wurden schlechter als solche, die die Fachsprache verwenden. „Ja, die elfte Argumentation von Viktor K. würde ich eine vier geben, weil sie irgendwie zu oberflächlich ist und irgendwie jetzt auch nicht in einer ausgewählten Sprache dargelegt wurde. [...]“ (Versuchsperson 56V zu Satz 11V). „Also, das finde ich jetzt nicht so gut, weil das ist ja so umgangssprachlich [...]“ (P17 zu V1). Tauchen in den Argumentationen unterschiedliche und passende Konjunktionen auf, bewerten die Versuchspersonen dies unter dem Aspekt der Wortwahl ebenfalls als positiv, da die Verknüpfung der Belege mit der Behauptung durch die Verwendung von passenden Konjunktionen (z.B. weil, da, aufgrund, etc.) geschieht „[...] Nur ich-Perspektive, schlechte Konjunktionen, schlecht, einfach schlecht“ (P52 zu N15). Des Weiteren unterscheiden die Schülerinnen und Schüler, ob Argumentationen subjektiv oder objektiv formuliert wurden, wobei die Subjektivität als schlecht bewertet wird. „[S]echzehn kreuze ich vier an, da der Herr sehr auf sich eingeht, sehr unsachlich ist. Zum Beispiel, dass er das gar nicht versteht, [...], ist auch ziemlich genervt, glaube ich, vom Wortlaut her“ (P37 zu V16).

## 5 Diskussion

Die Protokolle der untersuchten Schülerinnen und Schüler konnten zeigen, dass die Bewertungskategorien, die durch die theoretische Herleitung gebildet wurden, bestätigt und differenziert sowie durch neue Kategorien ergänzt werden konnten. Es konnte gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler über strukturelle Kenntnisse von Argumentationen verfügen und dieses Wissen auf Argumentationen im Geographieunterricht anwenden können (strukturelle Ebene). Der Raumbezug

als geographisches Kriterium ist bei der Bewertung von raumbezogenen Konflikten implizit (paradigmatische Ebene). Der Nutzungskonflikt entsteht im Raum, der Raum bietet die Kulisse, ist zum Teil Austragungsort und Grundlage des Konfliktes. Diesen Bezug zum Raum explizit zu nennen und zu bewerten, ist für die Schülerinnen und Schüler dieser Untersuchung scheinbar äußerst schwierig. Diese Schwierigkeit kann darin begründet sein, dass Argumentationen im Geographieunterricht bislang selten genutzt werden sowie dass raumbezogene Konflikte selten in ihrer Breite und unter expliziten Raumbezug behandelt werden. (vgl. KUCKUCK 2014). Die Schülerinnen und Schüler müssen im Geographieunterricht geographische raumbezogene Argumentationen erlernen, um sie bewerten zu können. Die Kategorie Fachwissen konnte mit Hilfe der Protokolle weiter differenziert werden. Die fachwissenschaftlichen Kriterien Relevanz und Gültigkeit (paradigmatische Ebene) finden sich bei den Schülerinnen und Schülern in der Unterkategorie Nachvollziehbarkeit und Korrektheit wieder. Bei dieser Untersuchung ist zudem deutlich geworden, dass die Abstraktion zwischen der eigenen Meinung und der Akteursmeinung den Schülerinnen und Schülern selten gelingt. Die eigene Meinung fließt bewusst oder unbewusst in die Bewertung ein. Auf einer metaperspektivischen Ebene sollte dies thematisiert werden. Ferner konnte gezeigt werden, dass normative Argumentationen (Darstellungsebene) bei der Bewertung und Rezeption von Meinungsäußerungen wichtig sind. Dies deckt sich mit der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung in der politischen Geographie, die den Aspekt des *wer spricht* in ihre Untersuchungen aufnimmt. *Wer spricht* ist z.B. von Bedeutung, wenn hier eine Akteurin der Stadt ihre Macht im Konflikt, ihre Stellung in der Gesellschaft oder im Beruf (Macht der

Handlung) genauso wie ihre Wortwahl und ihre Argumente (Macht der Sprache) nutzt, um ihre Perspektive zu erläutern (Kap. 2). Normen werden von Gesellschaften und/oder Personen gemacht. Die Bezugnahme bei der Bewertung von Argumentationen auf eine bestimmte Person (hier eine Beamtin), die Gesetze als Beleg anführt, hat gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler dies erkennen und positiv bewerten. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der ermittelt werden konnte, ist der Bezug zu Lösungen und Kompromissen, den die Schülerinnen und Schüler differenziert darstellen. Häufig werden Konflikte im Geographieunterricht so dargestellt, dass es Lösungen oder Kompromisse sofort gibt und sie nicht erst ausgehandelt und diskutiert werden. Dieser Prozess der Lösungsfindung ist je nach Konflikt ein zeitintensiver Prozess. Er wird ebenso wenig vermittelt, wie Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, eigene Lösungen zu finden. Die Analyse zum Kriterium der Sprache und Wortwahl hat gezeigt, dass die Verwendung der Fachsprache/ Bildungssprache und eine objektive Wortwahl von den Schülerinnen und Schülern besser bewertet werden als umgangssprachliche und subjektive Äußerungen. Diese Bewertung scheint aus dem schulischen Kontext heraus zu entstehen. Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern angehalten, die Fachsprache zu nutzen, sich bildungssprachlich auszudrücken und die Umgang- oder Alltagssprache im Unterricht abzulegen. Daher verwundert es nicht, dass die Schülerinnen und Schüler genau diese Argumentationen als schlechter bewerten, wenngleich sie den strukturellen und inhaltlichen Anforderungen entsprechen.

Die Forschungsarbeit konnte zeigen, dass Schülerinnen und Schüler über Kriterien verfügen, um Argumentationen im Geographieunterricht zu erkennen und zu bewerten. Diese Kriterien decken sich größ-

tenteils mit denen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Weitere Unterscheidungen konnten mit Hilfe der Ergebnisse vorgestellt werden. Eine Studie von BUDKE (2012) konnte allerdings zeigen, dass Schülerinnen und Schüler eigene Argumentationen nur unzureichend formulieren können (BUDKE, 2012). Es besteht demnach eine Diskrepanz zwischen der Rezeptions- und Produktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass sich Fachwissen und die Fähigkeit, Argumentationen zu bewerten, miteinander einhergehen und sich gegenseitig bedingen. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler über genügend Wissen zum Inhalt verfügen, können sie die Argumentationen der Akteure bewerten. Und andersherum: erst wenn sie über eine Argumentationskompetenz verfügen, können sie die Inhalte bewerten (KUCKUCK, 2014). Beide Kompetenzen zusammen ermöglichen es, eine Argumentation zu erkennen und zu bewerten sowie eine eigene Argumentation zu formulieren und zu einem Sachverhalt Stellung zu nehmen.

## 6 Reflexion und Ausblick

Die vorgestellte Methode sowie die Ergebnisse dieser Studie können einen Einblick in die Bewertungskriterien von Schülerinnen und Schülern geben. Aufgrund des gewählten qualitativen Forschungsdesigns haben sie keinen Anspruch auf Repräsentativität. Ein Kritikpunkt an der Methode des Lauten Denkens ist, dass die Verbalisierungen der Schülerinnen und Schüler möglicherweise den Problemlöseprozess beeinflussen. Um dies zu vermeiden, wurden die Versuchspersonen aufgefordert, ihre Ideen und Gedanken zur Bewertung der Argumentationen lediglich laut auszusprechen, nicht ihre Aussagen zu reflektieren. Durch dieses Verfahren wird zwar die Lösungsge-

schwindigkeit, nicht aber der Lösungsweg beeinflusst (VÖLZKE, 2012). Ein weiterer Punkt ist, dass nicht alles Gedachte ausgesprochen werden kann, denn oft tauchen Gedanken spontan auf und verschwinden sofort wieder oder Gedanken und Gefühle treten parallel auf, die nicht zeitgleich formuliert werden können. Es könnte zudem die Möglichkeit bestehen, dass Schülerinnen und Schüler die Argumentationen aus reinem Sprachgefühl bewerten und keine logischen Begründungen für ihre Bewertung und Auswahl anführen können. Die vorgestellten Ergebnisse müssten in weiteren Verfahren überprüft werden. Ein Ansatz ist, die Bewertungskriterien fächerübergreifend zu untersuchen. Dazu wurde bereits eine Studie mit den Fächern Geographie, Biologie und Mathematik durchgeführt (BUDKE ET AL., 2015). Weiter sollte eine höhere Anzahl an Versuchspersonen verschiedener Jahrgangsstufen und Schulformen gewählt werden, um eine höhere Aussagekraft der Ergebnisse zu schaffen. Die eigenen Argumentationen der Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung der Meinungsäußerungen wären sicherlich ebenfalls ein interessantes Untersuchungsobjekt, um Parallelen und Unterschiede bei der Produktion und Rezeption von Argumentationen herauszufinden. Die Ergebnisse sind also nicht nur für weitere Forschungsvorhaben von Interesse, sondern können auch für den Geographieunterricht inwertgesetzt werden, indem die Themen des Unterrichts in ihrer Mehrdimensionalität behandelt werden, sodass die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Akteure oder Betrachtungsebenen kennenlernen und nicht nur zwei Ebenen (Biperspektivität, vgl. KUCKUCK, 2015). Ferner sollten sich die Materialien und Aufgabenstellungen ebenso wie die Medien an die Thematik anpassen. Mit Hilfe von Argumentationsaufgaben kann es gelingen, dass die Schülerinnen und Schüler Vielper-



spektivität und sprachliche Konstruktion erfahren und anwenden können. Um dies leisten zu können, sollten aktuelle Themen der Fachwissenschaft (hier am Beispiel eines raumbezogenen Konfliktes im öffentlichen Raum) für den Geographieunterricht aufbereitet, Methoden entwickelt und Materialien erstellt werden. Im Sinne eines modernen Geographieunterrichts und ei-

ner aktuell forschenden Fachdidaktik sollten sowohl die Auseinandersetzung mit der Argumentationskompetenz als auch mit komplexen Themen in Zukunft mehr Eingang in den unterrichtlichen Alltag in Schule und Hochschule finden. Die Förderung der Rezeptionsfähigkeit ist in einer Gesellschaft, die von multimedialen Berichterstattungen geprägt ist, unerlässlich.

## Literatur

- BASEL, N., HARMS, U. & PRECHTL, H. (2013). Analysis of student's arguments on evolutionary theory. *Journal of Biological Education*, 47/(4), 1-8. doi 10.1080/00219266.2013.799078
- BASEL, N., HARMS, U., PRECHTL, H., WEISS, T. & ROTHGANGEL, M. (2014). Student's arguments on the science and religion issue: the example of evolutionary theory and Genesis. *Journal of Biological Education*, 48/(4), 179-187. doi 10.1080/00219266.2013.849286
- BAYER, K. (1999). *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Vandenhoeck & Rubrecht.
- BISCHOP, U. (2009). *Wortmacht - vom Wort gemacht? Wie gelingt es Kommunikation, Kraft zu entfalten?* Aachen: Shaker Verlag.
- BISE, V. (2008). *Problemlösen im Dialog mit sich selbst*. Marburg: Tectum.
- BÖHN, D. (2005). Geopolitik - (k)ein Thema für den Geographieunterricht. In E. KULKE, H. MONHEIM & P. WITTMANN (Hg.), *Grenzwerte*. 55. *Deutscher-Geographentag Trier* (S. 713-721). Trier: Steiner.
- BREUER, B. (2003). Öffentlicher Raum - ein multidimensionales Thema. *Informationen zur Raumentwicklung*, 2003(1/2), 5-13.
- BUBER, R. (2007). Denke-Laut-Protokolle. In R. BUBER & H.H. HOLZMÜLLER (Hg.), *Qualitative Marktforschung Konzepte - Methoden - Analyse*. (S. 557-568). Göttingen: Hogrefe.
- BUDKE, A. (2011). Förderung von Argumentationskompetenzen in aktuellen Geographieschulbüchern. In E. MATTHES & C. HEINZE (Hg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 253-263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BUDKE, A. (2012). „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ - Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In A. BUDKE (Hg.), *Diercke Kommunikation und Argumentation* (S. 5-18). Braunschweig: Westermann.
- BUDKE, A., SCHIEFELE, U. & UHLENWINKEL, A. (2010): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik / Journal of Geography Education*, 38/(3), 180-190.
- BUDKE, A., CREYAUFMÜLLER, A., KUCKUCK, M., MEYER, M., SCHÄBITZ, F., SCHLÜTER, K. & WEISS, G. (2015). Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In A. BUDKE, M. KUCKUCK, M. MEYER, F. SCHÄBITZ, K. SCHLÜTER & G. WEISS, (Hg.), *Fachlich argumentieren* (S. 273-297). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- COTTRELL, S. (2005). *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis*

- and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- DGfG (2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag.
- ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- FINK, C.F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, 12(4), 412–460. doi 0.1177/002200276801200402
- GIDDENS, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- HEINE, L. & SCHRAMM, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: H.J. VOLLMER (Hg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 167–206). Frankfurt am Main: Lang.
- HUBER, G.L. & MANDL, H. (1982). *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz.
- KIENPOINTNER, M. (1983). *Argumentationsanalyse*. Innsbruck: Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft.
- KLAMT, M. (2006). Raum und Norm. Zum Verhalten und seiner Regulierung in verschiedenen öffentlichen Räumen. In C.C. WIEGANDT (Hg.), *Öffentliche Räume – öffentliche Träume. Zur Kontroverse über die Stadt und ihre Gesellschaft* (S. 13–28). Münster: Lit-Verlag.
- KONRAD, K. (2010). Lautes Denken. In G. MEY & K. MRUCK (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KOPPERSCHMIDT, J. (2000). *Argumentationstheorie*. Hamburg: Junfermann.
- KUCKUCK, M. (2014). *Konflikte im Raum – Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht*. Geographiedidaktische Forschungen, (Band 54). Münster: MV-Verlag.
- KULGEMEYER, C. & SCHECKER, H. (2009). Kommunikationskompetenz in der Physik: Zur Entwicklung eines domänenspezifischen Kompetenzbegriffs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 131–153.
- MAYRING, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- MAYRING, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. Weinheim: Beltz.
- OSSENBRÜGGE, J. (1983). *Politische Geographie als räumliche Konfliktforschung. Konzepte zur Analyse der politischen und sozialen Organisation des Raumes auf der Grundlage anglo-amerikanischer Forschungsansätze*. Hamburg: Inst. für Geographie und Wirtschaftsgeographie der Univ. Hamburg.
- REICHERTZ, J. (2009). *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- REUBER, P. (2000). Die Politische Geographie als handlungsorientierte und konstruktivistische Teildisziplin – angloamerikanische Theoriekonzepte und aktuelle Forschungsfelder. *Geographische Zeitschrift*, 88(1), 36–52.
- REUBER, P. (2001). Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In P. REUBER & G. WOLKERSDORFER (Hg.), *Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 77–92). Heidelberg: Selbstverl. des Geograph.

- Inst. der Univ.
- REUBER, P. (2005). Konflikte um Ressourcen. Ein Thema der Politischen Geographie und der Politischen Ökologie. *Praxis Geographie*, 35(9), 4-9.
- REUBER, P. (2012). *Politische Geographie*. Paderborn: UTB.
- REUBER, P. & WOLKERSDORFER, G. (2001). Die neuen Geographie des Politischen und die neue politische Geographie - Eine Einführung. In P. REUBER & G. WOLKERSDORFER (Hg.), *Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberger Geographische Arbeiten (Band 112)*, (S. 1-16). Heidelberg: Selbstverl. des Geograph. Inst. der Univ.
- REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2003). Geopolitische Leitbilder und Neuordnung der globalen Machtverhältnisse. In H. GEBHARDT, P. REUBER & G. WOLKERSDORFER (Hg.): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen* (S. 47-65). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SANDMANN, A. (2014). Lautes Denken - die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In D. KRÜGER, I. PARCHMANN & H. SCHECKER (Hg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 179-188). Heidelberg, Berlin: Springer.
- STÖBER, G. (2011). Zwischen Wissen, Urteilen und Handeln - „Konflikt“ als Thema im Geographieschulbuch. In C. MEYER, H. RODERICH & G. STÖBER (Hg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Geographiedidaktische Forschungen (Band 47)*, (S. 68-81). Braunschweig: Westermann.
- TOULMIN, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumentation*. Weinheim: Beltz.
- VERES, A. & KOST, K. (2005). Verständnis von Geopolitik in der Gegenwart. Ein Ende des Schweigens. *Standort - Zeitschrift für Angewandte Geographie*, 29(1), 26-30. doi 10.1007/s00548-005-0221-9
- VÖLZKE, K. (2012). *Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Studium und Forschung (Band 20)*. Kassel University Press.
- WARDENGA, U. (2002). Räume der Geographie und zum Raumbegriff im Geographieunterricht. Aufgerufen am 03.11.2015 unter [https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/wina/wina.html#heading\\_Nr\\_120](https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/wina/wina.html#heading_Nr_120)
- WEIDLE, R. & WAGNER, A.C. (1994). Die Methode des Lauten Denkens. In G.L. HUBER & H. MANDL (Hg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (S. 81-103). Weinheim: Beltz.
- WENTZ, M. (2002). Der öffentliche Raum als das Wesentliche des Städtebaus. In K. Selle (Hg.), *Was ist los mit den öffentlichen Räumen? Analysen, Positionen, Konzepte* (S. 191-199). Aachen, Dortmund, Münster: Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur.
- WOLKERSDORFER, G. (2001a). Politische Geographie und Geopolitik: Zwei Seiten derselben Medaille? In P. REUBER & G. WOLKERSDORFER (Hg.), *Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics* (S. 33-56). Heidelberg: Selbstverl. des Geograph. Inst. der Univ.
- WOLKERSDORFER, G. (2001b). *Politische Geographie und Geopolitik zwischen Moderne und Postmoderne*. Heidelberger Geographische Arbeiten. Heidelberg: Selbstverl. des Geograph. Inst. der Univ.
- WÜRFEL, N. (2001). Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hypertextgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In A. MÜLLER-HARTMANN & M. SCHOCKERVON-DITFURTH (Hg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen* (S. 163-186). Tübingen: Narr.