

Argumentationen im Geographieunterricht

„Der Widerspruch ist es, der uns produktiv macht.“ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Alexandra Budke

Argumentation in geography lessons

This article concentrates on the advancement of competencies in argumentation during geography lessons. Firstly, the significance of conducting arguments for comprehension intensive learning of geographical contents and individual opinion forming is discussed. Afterwards, two empirical studies are introduced, that deal with the question, to what extent argumentation takes place in geography lessons. Observation of 1414 geography lessons have shown, that only in a small fraction of this amount, arguments are conducted. For interpreting this result, teacher's statements from qualitative interviews assessing the topic are used.

Keywords: argumentation, geography education, discussion, interviews, observations

1 Einführung

Seit einiger Zeit rückt das Thema der Argumentation im Geographieunterricht ins Zentrum des geographiedidaktischen Interesses, was man u. a. in der Aufnahme diesbezüglicher Angaben in den nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie in den Kompetenzbereichen Kommunikation und Bewertung ablesen kann (DGfG 2008, S. 23). Ebenso wie die Geographie hat auch eine Vielzahl anderer natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer die Kommunikation und Argumentation in ihre Richtlinien und Bildungsstandards aufgenommen wie die Fächer Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik. Die fachübergreifende Förderung von Argumentationskompetenzen wird in der Regel aus zweierlei Gründen als wichtige Aufgabe schulischer Bildung gesehen.

Zunächst wird Argumentation eine zentrale Bedeutung für das Lernen fachlicher Inhalte zugeschrieben, da durch Argumentationen die kognitive Verknüpfung des neu Gelernten mit älterem Wissen gefördert wird. Der diskursive Austausch über Inhalte im Unterricht fordert die Schüler-

Innen auf, das neu Gelernte individuell zu formulieren, zu gewichten, ihm Bedeutung zuzuschreiben und auf geäußerte Gegenpositionen zu reagieren. Dabei reizt, wie im Eingangszitat angesprochen, jedes Argument dazu es mit einem Gegenargument zu widerlegen. Gemäß der Theorie von Harald Welzer (2005) verfügen wir über ein kommunikatives Gedächtnis, was bedeutet, dass Lernen und Erinnern vorrangig als Ergebnis von Kommunikations- und Interaktionsprozessen anzusehen ist. Dies bedeutet für schulisches Lernen, dass sich diejenigen Inhalte besonders gut erinnern lassen, über die sich die SchülerInnen austauschen konnten. Eine Studie von WUTTKE (2005), in der verschiedene Formen der Unterrichtskommunikation in Bezug auf ihren Einfluss auf Wissens- und Verständnisgenerierung bei den SchülerInnen miteinander verglichen wurden, hat ergeben, dass es im Besonderen die hochwertigen Argumentationen sind, bei denen durch den Austausch von unterschiedlichen und begründeten Sichtweisen vielfältige Anbindungsmöglichkeiten an das Vorwissen der SchülerInnen bestehen und diese daher besonders zur Verständnisförderung bei-

tragen. Aus den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken gibt es ebenfalls eine ganze Reihe von empirischen Studien, welche die Bedeutung von Argumentationen für den Lernerfolg, das Verständnis fachlicher Konzepte und die individuelle Wissenskonstruktion untersuchen (z.B. AUFSCHNAITER u. a. 2008; CLARK, SAMPSON 2008; GROMADCKI u. a. 2007; MERCER u. a. 2004; DUSCHL, OSBORNE 2002; DRIVER u. a. 2000). Zu den Auswirkungen von Argumentationen auf den Lern- und Verständnisprozess der SchülerInnen im Geographieunterricht liegen bisher keine empirischen Studien vor. Auf der Grundlage der bisherigen Untersuchungen anderer Fächer lässt sich aber zumindest vermuten, dass auch in unserem Kontext positive Effekte auftreten.

Neben der Vermittlung von Fachinhalten ist Argumentation in zweiter Hinsicht zur individuellen Meinungsbildung und Wertorientierung im Unterricht relevant, was vorrangig von den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken betont wird (u. a. KARG 2007; PETRIK 2007; HANNKEN-ILLJES 2004; PETERS 2004; WINKLER 2003). In diesem Zusammenhang wird Argumentation als eine grundlegende Kulturtechnik angesehen, mit der Konflikte in demokratischen Gesellschaften friedlich gelöst werden können. Im Rahmen von Argumentationen wird SchülerInnen im Unterricht die Gelegenheit gegeben, die unterschiedlichen Perspektiven auf zentrale gesellschaftliche Fragestellungen und Probleme kennenzulernen und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Dies kann wiederum als grundlegend für das Treffen von individuellen Lebensentscheidungen angesehen werden. Das diskursive Aushandeln von Bedeutungen und Interessen ist in vielen Lebensbereichen von Bedeutung und Argumentationen im Geographieunterricht können demnach auch zur Erlangung von Handlungskompetenzen beitragen.

Da die Geographie sowohl eine Natur- als auch eine Gesellschaftswissenschaft ist, haben die beiden angesprochenen Funktionen von Argumentation im Kontext geographischer Bildung Relevanz. Unser Fach hat den Anspruch, wichtige gesellschaftsrelevante Fragestellungen zu behandeln, bei denen human- und physischgeographische Zusammenhänge in unterschiedlichen räumlichen Dimensionen eine Rolle spielen. Für die Erfassung und Durchdringung dieser teilweise hochkomplexen Fragestellungen scheinen sich Argumentationen anzubieten, die nach allgemeinem Konsens als Problemlöseverfahren zu definieren sind, bei dem eine strittige Behauptung durch Begründungen widerlegt oder bestätigt werden soll (u. a. LUEKEN 2000; BAYER 1999; KOPPERSCHMIDT 1995; KIENPOINTNER 1983). Da sich das Wissen bekanntlich schnell weiterentwickelt, scheint es angebracht, im Geographieunterricht nicht nur Faktenwissen zu vermitteln, sondern den SchülerInnen auch die Wege der Wissensbestätigung, -erweiterung und -produktion bewusst zu machen. Dies kann ebenfalls durch Argumentation erreicht werden. Dabei ist es dann kein didaktisches Ziel ein bestimmtes Bild der Welt in die Köpfe der Schüler zu vermitteln, sondern ihnen den Prozess der argumentativen Erzeugung, Bestätigung und Infragestellung von verschiedenen Weltbildern bewusst zu machen.

Ebenso wie die Vertiefung geographischer Inhalte durch Argumentation scheint die Meinungs- und Persönlichkeitsbildung durch Argumentation für unser Fach wichtig zu sein, da im Geographieunterricht häufig sehr aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen (z.B. im Bereich Stadt- und Raumplanung, bei der Migrationsthematik oder bei Fragen des Zusammenwachsens in der Europa) behandelt werden. Ziel könnte in diesen Zusammenhang sein, dass die SchülerInnen durch die schulische Kom-

munikation verschiedene Perspektiven auf die zu behandelnde Fragestellung kennen lernen und letztendlich zu einer differenzierten eigenen Anschauung kommen.

Obwohl Argumentationen zunehmend als wichtiger Bestandteil des Geographieunterrichts angesehen werden, gibt es in der Geographiedidaktik, abgesehen von einigen Praxisvorschlägen, sehr wenige empirische und theoretische Arbeiten zu diesem Thema (BUDKE u. a. 2010a, b; BUDKE, UHLENWINKEL 2011). In diesem Artikel werden zwei empirische Studien vorgestellt, die Einblicke in die aktuelle Argumentationspraxis im Geographieunterricht geben.

2 Ergebnisse der empirischen Erhebungen:

2.1 Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen

Von Studierenden, die im Wintersemester 2009/10 und im Sommersemester 2010 ein Praxissemester im Fach Geographie an der Universität Potsdam absolvierten, wurden insgesamt 1414 Geographiestunden an Brandenburger oder Berliner Schulen beobachtet. Ziel der Erhebung war es herauszufinden, welche Bedeutungen Argumentationen im Geographieunterricht haben. Folgende zentrale Fragestellungen, wurden mit der Beobachtung verfolgt:

- *Wie häufig wird im Geographieunterricht argumentiert?*
- *Wie häufig wird in welcher Klassenstufe argumentiert?*
- *Bei welchen Themengebieten wird argumentiert?*
- *Inwiefern werden Diskussionen im Geographieunterricht ausgewertet?*

Gemeinsam mit den Studierenden wurde ein einheitlicher Erhebungsbogen entwickelt, auf dem sie die Beobachtungen zu jeder Hospitationsstunde festhalten konnten. Im Vorfeld der Hospitationen

wurden sie in der Beobachtung von Argumentationen anhand von Videosequenzen geschult. Da die Grundstruktur der Argumentation nach TOULMIN (1996) aus drei Elementen besteht – der strittigen Behauptung (Konklusion), den Belegen (Daten) und der Geltungsbeziehung (Schlussregel) zwischen Belegen und Behauptungen –, wurde beobachtet, inwiefern die SchülerInnen zu einer These bezüglich eines geographischen Themas begründet Stellung nehmen mussten. Es wurde in Anlehnung an die Dimensionen der Argumentationskompetenz (BUDKE u. a. 2010b) erhoben, inwiefern Argumentationsrezeptionen, -produktionen oder -interaktionen im Mündlichen und im Schriftlichen stattfanden. Mündliche Argumentationen wurden nur dann aufgenommen, wenn sie mindestens fünf Minuten andauerten und die Redezeit des Lehrers nicht mehr als 50 % betrug.

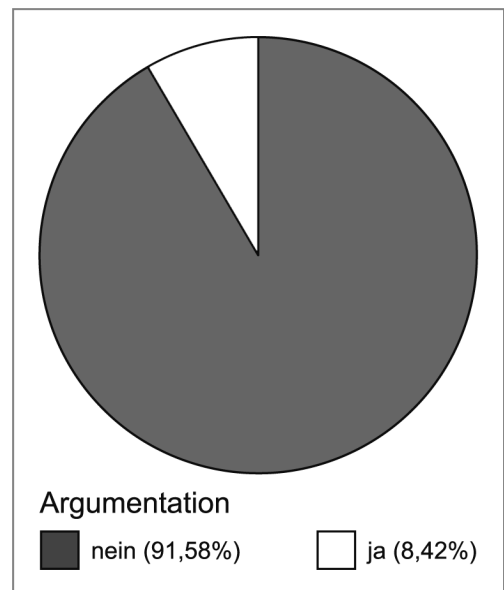


Abbildung 1: Bedeutung von Argumentationen in den beobachteten Stunden

Tab. 1: Beobachtete Argumentationen in der Sek. I und in der Sek. II

Argumentation * Sekundarstufe I/II Kreuztabelle

			Sekundarstufe I/II		Gesamt
			Sek I	Sek II	
Argumen- tation	nein	Anzahl	756	539	1295
		% innerhalb von Sekundarstufe I/II	94,5%	87,8%	91,6%
	ja	Anzahl	44	75	119
		% innerhalb von Sekundarstufe I/II	5,5%	12,2%	8,4%
Gesamt		Anzahl	800	614	1414
		% innerhalb von Sekundarstufe I/II	100,0%	100,0%	100,0%

Die statistische Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen ergab, dass in 91,6 % der beobachteten Stunden keine Argumentationen stattfanden (s. Abbildung 1). Aus der Tatsache, dass in nur 8,4 % der Stunden zumindest fünfminütige Argumentationsgespräche stattfanden, kann gefolgert werden, dass vergleichsweise selten im Geographieunterricht argumentiert wird. Dies könnte darauf hinweisen, dass die LehrerInnen der Förderung von Argumentationskompetenzen in ihrem Unterricht nur geringe Bedeutung zuschreiben.

Tabelle 1 zeigt deutliche Unterschiede in der Häufigkeit, mit der in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II argumentiert wurde. Während in der Sek. I der Anteil derjenigen Stunden, in denen argumentiert wurde, nur 5,5 % beträgt, war dieser Anteil in der Sek. II mit 12,2 % über doppelt so hoch. Mögliche Gründe für dieses Ergebnis könnten sein, dass die SchülerInnen in der Sek. II über gestiegene Argumentationskompetenzen verfügen, zunehmend Diskussionen einfordern und auch erfolgreich durchführen können. Vielleicht weisen aber auch die LehrerIn-

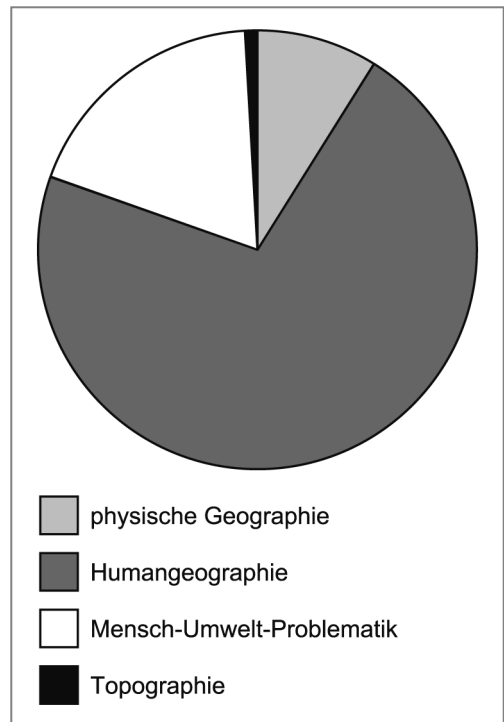


Abb. 2: Themenbereiche, zu denen im Geographieunterricht argumentiert wurde

nen Argumentationen in der Sek. II eine größere Bedeutung zu als in der Sek. I, da Bewertungs- und Darstellungs Kompetenzen auch im Abitur gefordert werden und sie ihre SchülerInnen womöglich gut auf dieses Ziel vorbereiten möchten.

Abbildung 2 zeigt, dass diejenigen Argumentationen, die beobachtet werden konnten, zu einem überwiegenden Teil (72,1 %) im Kontext humangeographischer Fragestellungen stattfanden. Zu Fragestellungen im Bereich der Mensch-Umwelt-Problematik fanden 18,3 % der beobachteten Argumentationen statt und zu physisch-geographischen Fragestellungen waren es nur 9,6 %. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Lehrkräfte vor allem Fragestellungen mit humangeographischem Bezug als für Argumentationen geeignet halten.

Uns interessierte, inwiefern LehrerInnen die in ihrem Unterricht durchgeführten Argumentationen bewusst auswerten. Dabei wurde einerseits beobachtet, inwiefern sie die besprochenen Inhalte sicherten (Abbildung 3), und andererseits, inwiefern die Art und Weise, wie Meinungen vorgetragen, begründet, reflektiert und bewertet wurden, im Unterricht ausgewertet wurde (Abbildung 4).

An den Abbildungen 3 und 4 lässt sich ablesen, dass ein Großteil der beobachteten Argumentationsgespräche im Geographieunterricht ausgewertet wurde. 22 % der beobachteten Argumentationen wurden dagegen im Geographieunterricht nicht besprochen. Es fällt auf, dass die Mehrzahl der Argumentationen (77,3 %) im Anschluss inhaltlich ausgewertet wurde. Während offenbar die Inhalte nach stattgefundenen Argumentationsgesprächen wiederholt,

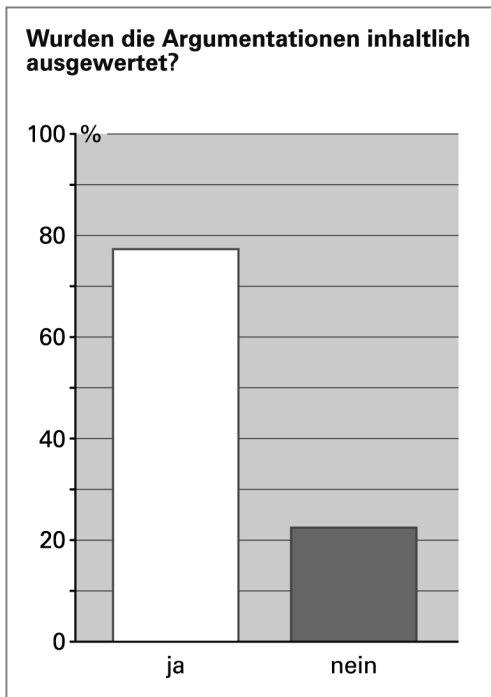


Abb. 3: Auswertung des fachlichen Inhalts der Argumentationen

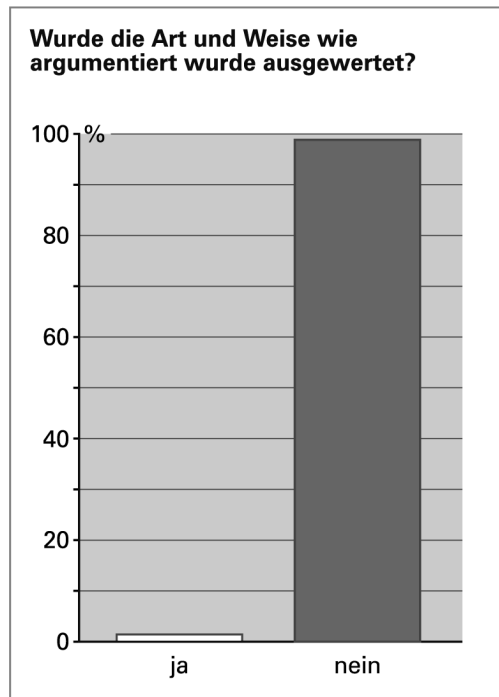


Abb. 4: Auswertung der Art und Weise wie argumentiert wurde

zusammengefasst und reflektiert wurden, fand nur in einem einzigen Fall eine methodische Auswertung der Argumentationsweise statt (siehe Abbildung 4). Aus diesen Ergebnissen könnte man schlussfolgern, dass LehrerInnen auf die Bewusstmachung, Reflexion und Bewertung der Argumentationskompetenzen ihrer SchülerInnen nur geringen Wert legen.

2.2 Ergebnisse von qualitativen Interviews mit LehrerInnen

Parallel zu der bereits vorgestellten quantitativen Erhebung wurden von Potsdamer Studierenden 18 Leitfadenterviews mit GeographielehrerInnen durchgeführt, die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1997) ausgewertet wurden. Die qualitativen Daten sollten im Sinne einer Methodentriangulation dazu dienen, die Beobachtungsergebnisse besser verstehen und interpretieren zu können. Die Interviews bezogen sich auf die folgenden drei Hauptfragestellungen:

- *Welche Bedeutung weisen GeographielehrerInnen Argumentationen im Unterricht zu?*
- *Welche didaktischen Überlegungen stellen sie bei der Planung von Argumentationen im Geographieunterricht an?*
- *Welche praktischen Erfahrungen wurden mit Argumentationen im Geographieunterricht bislang gesammelt?*

Bedeutung von Argumentation

Wie bereits dargestellt, haben die Hospitationen ergeben, dass nur in einem geringen Teil des beobachteten Geographieunterrichts tatsächlich argumentiert wurde. Mit Hilfe von qualitativen Interviews sollte nun herausgefunden werden, ob dies womöglich an der geringen Bedeutung liegt, welche GeographielehrerInnen der Förderung von Argumentationskompetenzen zuschreiben.

Tatsächlich nannten die befragten LehrerInnen eine ganze Reihe von didaktischen Gründen, aus denen man Argumentationen im Geographieunterricht durchführen sollte. Von den Befragten wurden vor allem die Funktionen von Argumentation für die individuelle Meinungs- und Persönlichkeitsbildung, für die Förderung von sozialem Verhalten und respektvollem Umgang mit anders Denkenden hervorgehoben. Im Unterricht könnten Diskussionen zudem zur Auflockerung des Unterrichts und zur Aktivierung der SchülerInnen eingesetzt werden. Auffallend bei den Antworten der LehrerInnen ist, dass nur ein Lehrer auf die Bedeutung von Argumentation zur Förderung des Verständnisses und der individuellen Strukturierung fachlicher Inhalte hinwies. Dies ist insofern relevant, als hier ein Grund liegen könnte, warum der Großteil der befragten LehrerInnen Argumentationen im Allgemeinen zwar Bedeutungen zuwies, diese im eigenen Unterricht aber nur selten durchführt. In der Tat gab ein Großteil der Befragten an, dass in ihrem Unterricht nur selten argumentiert werde, was den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen entspricht. Dies wurde vorrangig damit begründet, dass der Schwerpunkt des eigenen Unterrichts auf der Wissensvermittlung liege und bei Argumentationen und Diskussionen ja kein Wissenszuwachs stattfindet. Stellvertretend für diese Art der Begründung, die in ähnlicher Weise in mehreren Interviews zu finden ist, steht die Aussage des Lehrers L.:

„Argumentationsgespräche sind sehr wichtig, aber auch in meinem Unterricht haben sie einen sehr geringen Stellenwert. Für mich steht die Wissensvermittlung in konkreter, direkter und systematischer Weise an erster Stelle. Außerdem ist das Fach Geographie ein Einstundenfach und hieraus ergibt sich ein großes Zeitproblem, schon allein den stofflichen Umfang an sich zu bewältigen.“

Dieser Aussage scheint die Auffassung zugrunde zu liegen, dass fachliches Lernen durch Argumentationen nicht möglich sei. Wenn dann die Wissensvermittlung als Hauptaufgabe der LehrerInnen definiert wird, die mit dieser Methode nicht zu erreichen sei, erscheinen Argumentationen als „Zeitverschwendung“. Aus diesem Grund verwiesen auch einige LehrerInnen auf die Fächer Deutsch oder Politik, die im Gegensatz zur Geographie vorrangig für die Förderung von Argumentationskompetenzen zuständig seien:

P.: „Ja, in Politik oder ... ja ... in Deutsch ist das ja sowieso ein Thema, Diskussionen, aber im Geographieunterricht kann ich das nicht gebrauchen. Da muss ich ja Stoff vermitteln und äh ... ja muss man viel auswendig lernen, aber Diskussionsthemen gibt's doch gar keine.“

Dass die Befragten Argumentationen und Diskussionen im Geographieunterricht nur eine geringe Bedeutung zuschreiben, wird auch durch die Antworten klar, die einige auf die Frage gaben, welchen Nutzen SchülerInnen aus Argumentationen zögen. Von einigen Befragten wurde geantwortet, dass diese Methode bei „Schwätzern“ beliebt sei, Argumentation keine geistige Anstrengung der SchülerInnen erfordere und daher eher für schlechtere SchülerInnen attraktiv sei.

Abschließend zu diesem Themenkomplex lässt sich festhalten, dass eine Begründung für die Tatsache, dass im Geographieunterricht nur selten argumentiert wird (siehe 1.1.), in der geringen Wertschätzung von Argumentationen für die Steigerung des Lernzuwachses im Fach Geographie durch die LehrerInnen zu sehen ist. Hinzuweisen ist jedoch darauf, dass die Mehrzahl der Befragten bei Ihren Antworten hauptsächlich auf die Bedeutung der Diskussion in ihrem Unterricht einging. Da Diskussio-

nen, bei denen man sich thematisch fokussiert und unter Nutzung von Analogien und Argumenten über unterschiedliche Standpunkte zu einer Fragestellung austauscht (Bittner, S. 1996), aber nur eine unter vielen anderen möglichen Methoden im Unterricht ist, bei denen Argumentationen eine Rolle spielen, könnte es sein, dass andere Bereiche, in denen im Unterricht argumentiert wird, von den LehrerInnen nicht in den Blick genommen wurden.

Einbeziehung von Argumentationen bei der Unterrichtsplanung

Alle Befragte gaben an, spontane Unterrichtsdiskussionen vor allem zu gesellschaftsrelevanten und aktuellen Themen in ihrem Unterricht zuzulassen. Die Akzeptanz dieser spontanen Diskussionen wird in der Regel als Möglichkeit gesehen, auf die SchülerInnen einzugehen, sie für den Unterricht zu interessieren und ihnen Wertschätzung entgegen zu bringen. Das Interesse und die Bereitschaft zum spontanen Diskutieren seien jedoch je nach Klasse unterschiedlich ausgeprägt. Die LehrerInnen sehen wie Frau L. ihre Aufgabe darin, einen aktuellen und interessanten Geographieunterricht zu gestalten, aus dem sich dann als eine Folge automatisch Argumentationen ergeben würden:

„Wenn das Interesse für das Fach da ist, ist das Interesse für die Argumentation da und für die Diskussion und so weiter. Das ist einfach eine Frage, ob man sozusagen versucht, das Fach interessant zu machen. Und dann läuft diese Argumentationsschiene alleine – in meinen Augen.“

Auf die Frage, zu welchen Themengebieten sich im Geographieunterricht argumentieren lasse, antwortete Lehrerin H.:

„Überall, wenn es aktuelle Belange gibt und sich eine Verbindung zum Lehrstoff herstellen lässt. Meine Schüler wissen, dass sie

Zeitung lesen oder die Nachrichten schauen sollen und das dann in den Unterricht einbringen können. Solche Situationen ergeben sich einfach.“

Argumentationsphasen werden von den Befragten wie im Falle von H. jedoch nur sehr selten bewusst in den Unterricht eingeplant. Aus diesem Grund fielen den Befragten auf die Frage, bei welchen Unterrichtsthemen sich Argumentationen anbieten, auch nur wenige konkrete Themen ein, wie die Aralseeproblematik oder die Abholzung des Tropischen Regenwaldes. Generell wurden Themengebiete der Humangeographie oder der Mensch-Umwelt-Problematik genannt, die sich für Argumentationen eignen würden, was mit den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen übereinstimmt (s. Abbildung 2). Da die Befragten Argumentationen nicht als Mittel zur Vermittlung und Vertiefung fachlicher Inhalte sehen, ist auch erklärbar, warum kein Befragter und keine Befragte physischgeographische Problemstellungen nennt, die argumentativ durchdrungen werden könnten.

Abschließend zum Themenkomplex Unterrichtsplanung lässt sich sagen, dass die LehrerInnen Argumentationen nur selten gezielt in ihren Unterricht einplanen und daher von einer bewussten und stufenmäßigen Entwicklung dieser Kompetenz nicht gesprochen werden kann. Argumentationen werden demnach selten methodisch variationsreich geplant, im Unterrichtsverlauf lokalisiert und auch eine gezielte methodische Auswertung und Leistungsbewertung wird selten angestrebt. Spontane Diskussionen ereignen sich nach den Erfahrungen der LehrerInnen vor allem bei aktuellen Themen mit humangeographischem Bezug.

Praktische Erfahrungen mit Argumentationen

Die LehrerInnen berichten von ganz unterschiedlichen Erfahrungen mit Argumenta-

tionen und Diskussionen in ihrem Unterricht. Positiv wird empfunden, dass sich einige SchülerInnen stark mit der von Ihnen vertretenen Position/Rolle identifizierten, einige Diskussionen „wie von selbst“ gelaufen seien und die Beteiligten mit Spaß und Engagement bei der Sache gewesen seien. Problematisch sehen die LehrerInnen, dass sich nicht alle SchülerInnen der Klasse an Argumentationen beteiligten, dass häufig unsachlich und mit wenig Fachwissen argumentiert wurde und dass einige SchülerInnen nur Ihren eigenen Standpunkt sahen und nicht auf Gegenargumente eingehen konnten. Dies stimmt mit den Ergebnissen einer Studie von BUDKE u. a. (2010a) überein, die ebenfalls sehr geringe Argumentationskompetenzen bei den untersuchten SchülerInnen feststellt.

Vielfältige Aussagen weisen auch darauf hin, dass LehrerInnen schon das Scheitern von Argumentationen erlebt haben. Erfolgreiche Diskussionen sind für die Befragten Diskussionen, die nicht zustande kamen, da sich nicht genügend SchülerInnen beteiligten, die in Beschimpfungen der SchülerInnen untereinander endeten oder die keinen fachlichen Bezug erkennen ließen. Dies führten einige Befragte auf die fehlenden Kompetenzen der SchülerInnen zurück. Wie auch Lehrer P. sagt:

„Ich glaube aber, dass viele, wenn sie in die 11. Klasse kommen, nicht diskutieren können, weil sie es nicht gewöhnt sind, sich mit den Argumenten der anderen auseinanderzusetzen, ohne gleich zu sagen „Du bist blöd“ – weil ihnen einfach zu oft die Wissensbasis fehlt.“

Auffallend viele Befragte äußerten die Auffassung, dass die SchülerInnen erst in der Sek. II fähig seien zu diskutieren. In unteren Klassen fehle dagegen das Fachwissen, die Argumentationsfähigkeit und die Toleranz gegenüber anderen Meinungen.

H: „Argumentationsgespräche in niedrigen Klassen sehe ich nicht als erfolgreich an.“

Die Erfahrungen der Befragten mit Argumentationen in der Sek. II sind dagegen positiver. Die Befragten berichteten von qualitativ volleren Diskussionen, was sie u. a. auf das größere Fachwissen der SchülerInnen, die gestiegene Kompetenz in der Verknüpfung von Argumenten und auf die angemessenere Einbeziehung von Gegenargumenten zurückführten.

Problematisch sehen die LehrerInnen auch hier die fehlende Bereitschaft einiger SchülerInnen zu argumentieren:

S: „Die Bereitschaft der Schüler lässt an vielen Stellen auch zu wünschen übrig.“

Diese wiederum wird auf das fehlende Interesse am Fach Geographie, die geringe Betroffenheit von der Unterrichtsproblematik oder auf Charaktereigenschaften der SchülerInnen wie z. B. Ängstlichkeit zurückgeführt.

Wie schon angesprochen, werden Argumentationskompetenzen von den befragten LehrerInnen nur selten methodisch ausgewertet und in die Leistungsbeurteilung der SchülerInnen einbezogen. Dies liegt u. a. daran, dass die Meinungsbildung als vorrangige Funktion von Argumentationen im Geographieunterricht angesehen wird. So führt auch der Lehrer S. aus:

„Eine Diskussion hat ja immer etwas mit Meinungsbildung zu tun und eine Meinung würde ich nicht bewerten.“

Dieser Aussage liegt offenbar die Auffassung zugrunde, dass man den SchülerInnen im Geographieunterricht Gelegenheit geben sollte, ihre persönlichen Meinungen zum Thema zu bilden, die nicht mit Kategorien wie richtig oder falsch zu bewerten seien. Die Art und Weise der Argumentati-

on und die Begründungstiefe werden von den meisten der Befragten ebenfalls nicht in die Auswertung von Diskussionen und in die Leistungsbewertung einbezogen. Wenn eine Auswertung von Diskussionen stattfindet, so besteht diese in der Regel in der Zusammenfassung des besprochenen Inhalts in Form von Mind Maps oder Tafelanschriften. Auch dies stimmt mit den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen überein. Als Argument gegen eine Leistungsbewertung von Diskussionen wurde zudem angeführt, dass man die SchülerInnen nicht unter Druck setzen wolle, sondern eine möglichst angstfreie Atmosphäre zu schaffen sei.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle Befragten bereits praktische Erfahrungen mit Argumentationen und Diskussionen in ihrem Unterricht gesammelt haben. Dabei überwiegen vor allem in der Sek. I die problematischen Erfahrungen von gescheiterten Diskussionen, bei denen sich die SchülerInnen nicht ausreichend beteiligten, ihre Argumentationen zu emotional und zu wenig stichhaltig waren, so dass insgesamt der Erkenntnisgewinn aus Sicht der LehrerInnen als gering eingestuft wurde.

In den geäußerten negativen Erfahrungen der Lehrkräfte mit Argumentationen könnten weitere Gründe liegen, warum sie diese selten anwenden (s. Abbildung 1). Sie fühlen sich offensichtlich durch die gemachten Erfahrungen demotiviert und ziehen aus der von allen Befragten gemachten Beobachtung, dass die SchülerInnen vor allem in der Sek. I nur über sehr geringe Argumentationskompetenzen verfügten, selten den Schluss, dass diese Kompetenz verstärkt im Geographieunterricht gefördert werden müsse. Die Argumentationsförderung beschränkt sich nach den Aussagen der LehrerInnen in der Sek. I vorwiegend auf die Vermittlung von Fachwissen, welches dann in der Sek. II bei Diskussionen genutzt werden könne.

Bei den gestellten Fragen zum Themenkomplex der Auswertung und Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht zeigt sich, dass die Befragten kaum Kriterien nannten, anhand derer sie den Erfolg von Argumentationen beurteilen könnten. Ein Großteil der Befragten schien sich in diesem Bereich sehr unsicher zu sein und verzichtete ganz auf methodische Auswertung und Beurteilung. Die LehrerInnen sind jedoch gezwungen, die Leistung ihrer SchülerInnen im Unterricht zu benoten. Da dies aus ihrer Sicht bei Argumentationen nicht zweifelsfrei möglich ist oder sich aus ihrer Sicht nicht mit dem Ziel der Meinungsbildung vereinbaren lässt, erklärt vermutlich mit, warum im Geographieunterricht so selten argumentiert wird.

3 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

In diesem Artikel wurden Ergebnisse aus Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen zur Förderung von Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht vorgestellt, die aufgrund der zu geringen Fallzahl, auf der die Untersuchungen beruhen, nicht als repräsentativ gelten können. Die Unterrichtsbeobachtungen deuten jedoch darauf hin, dass Argumentationen im Geographieunterricht vor allem in der Sekundarstufe I sehr selten stattfinden. Besonders zu physischgeographischen Fragestellungen werden sie offenbar höchst selten durchgeführt. Hier scheint sich eine Diskrepanz zwischen den in nationalen Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen diverser Bundesländer formulierten Zielen des Geographieunterrichts in den Bereichen Kommunikation und Bewertung und der Unterrichtspraxis zu zeigen. Die geführten Interviews mit LehrerInnen machen deutlich, dass dies u. a. dadurch zu erklären ist, dass den Lehrkräften der Diskurs um Argumentation wohl im Allgemeinen bekannt ist, sie die Bedeutung von

Argumentationen für den Geographieunterricht aber nur teilweise erkennen. Dies scheint eng mit dem Fachverständnis einiger Befragten zu tun zu haben, die in ihrem Unterricht vor allem Wissen und geographische Konzepte vermitteln wollen und in diesem Kontext die Relevanz von Argumentationen nicht sehen, da sie Argumentation als reines Mittel zur Meinungsbildung wahrnehmen, die in ihrem Unterricht jedoch kein vordringliches Ziel darstellt.

Die größtenteils sehr wagen Aussagen zur Unterrichtsplanung, zur methodischen Durchführung von Diskussionen und zu den Möglichkeiten der Argumentationsanalyse und -auswertung lassen zudem darauf schließen, dass bei den Befragten sehr wenig Wissen und Erfahrung darüber besteht, wie man Argumentationskompetenzen bei den SchülerInnen gezielt aufbauen und fördern könnte, was ebenfalls dazu beiträgt, dass Argumentationen im Geographieunterricht oftmals nicht angestrebt werden.

Letztendlich scheinen die teilweise negativen Erfahrungen vieler Befragter mit Argumentationen in ihrem Unterricht dazu zu führen, dass diese zukünftig nur in geringem Umfang zugelassen werden und zwar hauptsächlich dann, wenn sie sich spontan im Unterricht ergeben. Verschiedene Defizite der Schülerargumentationen werden von den Befragten zwar erkannt und analysiert, sie werden jedoch vorrangig der fehlenden Entwicklung der SchülerInnen in der Sekundarstufe I zugesprochen und in keinem Fall als Folge eigener Fehlplanungen oder fehlender Förderung interpretiert.

Abschließend lässt sich sagen, dass die vorgestellten empirischen Studien auf existierende Defizite im Geographieunterricht hinzuweisen scheinen, wobei die Ergebnisse allerdings vor dem Hintergrund der wenigen theoretischen Publikationen

zur Bedeutung von Argumentationen im Geographieunterricht, der nur vereinzelt zu findenden methodischen Vorschläge zur Durchführung und Evaluation von Argumentationen und dem geringen Teil an Argumentationsaufgaben in Geographieschulbüchern (BUDKE 2011) nicht erstauen. Möchte man die Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht langfristig verbessern, müssen in allen genannten Bereichen zukünftige Forschungen erfolgen, die mit der Entwicklung methodischer Vorschläge gepaart werden sollten. Weiterführende Fragen, die sich aus den vorgestellten Untersuchungen ergeben und zu denen bisher keinerlei empirische Forschungen vorliegen, sind:

- Inwiefern können SchülerInnen die in anderen Fächern erworbenen Argumentationskompetenzen auch auf geographische Fragestellungen anwenden?
 - Was macht geographische Argumentationen aus?
- Wie argumentieren SchülerInnen im Geographieunterricht? - Welches sind ihre Hauptschwierigkeiten?
- Welchen Einfluss haben Argumentationen im Geographieunterricht auf Lern- und Verständnisprozesse der SchülerInnen?
- Welche Unterrichtsmethoden/-medien eignen sich besonders gut, um Argumentationskompetenzen im Geographieunterricht zu schulen?

Literatur

- AUFSCHNAITER, C. von, ERDURAN, S., OSBORNE, J., SIMON, S. (2008): Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 45/1, S. 101-131.
- BAYER, K. (1999): *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse*. Wiesbaden.
- BITTNER, S. (2006): Unterrichtsgespräch und Diskussion. In: ARNOLD, K.-H., SANDFUCHS, U., WIECHMANN, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn 2006, S. 295-299.
- BUDKE, A. (2011): Förderung von Argumentationskompetenzen in aktuellen Geographieschulbüchern. In: MATTHES, E., HEINZE, C. (Hrsg.): *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn. S. 253-264.
- BUDKE, A. (Hrsg.; 2012): *Kommunikation und Argumentation*. Diercke Methoden. Braunschweig. (Im Druck)
- BUDKE, A., SCHIEFELE, U., UHLENWINKEL, A. (2010a): „I think it's stupid“ is no argument - some insights on how students argue in writing. In: *Teaching Geography*. Heft 2, S. 66-69.
- BUDKE, A., SCHIEFELE, U., UHLENWINKEL, A. (2010b): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik* 38, S. 180-190.
- BUDKE, A., UHLENWINKEL, A. (2011): Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzungen. In: MEYER, C., HENRY, R., STÖBER, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in der didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Braunschweig, S. 114-129.
- CLARK, D.B., SAMPSON, V. (2008): Assessing dialogic argumentation in online environments to relate structure, grounds, and conceptual quality. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 45/3, p.293-321.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (2008): *Bildungsstan-*

- dards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. o. O.
- DUSCHL, R., OSBORNE, J. (2002): Supporting and promoting argumentation discourses in science education. In: *Studies in Science Education*, 28/1, p. 39-72.
- DRIVER, R., NEWTON, P., OSBORNE J. (2000): Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. In: *Science Education*, 84/3, p. 287-312.
- GROMADECKI, U., MIKELSKIS-SEIFERT, S., DUIT, R. (2007): Naturwissenschaftliches Argumentieren im Anfangsunterricht Physik. In: HÖTTECKE, D. (Hrsg.): *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*, Berlin, S. 166-168.
- HANNKEN-ILLJES, K. (2004): *Gute Gründe geben*. Frankfurt a.M.
- KARG, I. (2007): *Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens*. Frankfurt a. M.
- KIENPOINTNER, M. (1983): *Argumentationsanalyse*. Innsbruck.
- KOPPERSCHMIDT, J. (1995): Grundfragen einer allgemeinen Argumentationstheorie unter besonderer Berücksichtigung formaler Argumentationsmuster. In: WOHLRAPP, H. (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*, Stuttgart, S. 50-73.
- LUEKEN, G. (2000): Paradigmen einer Philosophie des Argumentierens. In: LUEKEN, G. (Hrsg.): *Formen der Argumentation*. Leipzig, S. 13-51.
- MAYRING, P. (1997): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- MERCER, N., DAWES, L., WEGERIE, R., SAMS, C. (2004): Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. In: *British Educational Research Journal*, 30/3, p. 359-377.
- PERTERS, J. (2004): *Schriftliches Argumentieren – Aktualität – Bildungsstandards. Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens*. Hamburg.
- PETRIK, A. (2007): *Kompetenzentwicklung durch Argumentation – ein Modell zur Analyse politischer Lernprozesse*. In: SCHATTSCHEIDER, J. (Hrsg.): *Domänenspezifische Diagnostik*. Bad Schwalbach, S. 92-117.
- TOULMIN, S. (1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim.
- WELZER, H. (2005): *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München.
- WINKLER, I. (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.
- WUTTKE, E. (2005): *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. In: BREUER, K., TULODZIECKI, G., BECK, K. (Hrsg.): *Konzepte des Lehrens und Lernens*. Band 11. Frankfurt am Main.

Autor:

Prof. Dr. Alexandra Budke, Universität zu Köln
alexandra.budke@uni-koeln.de