

Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I

Elke Wild, Uta Quasthoff, Jelena Hollmann, Nantje Otterpohl, Antje Krah, Sören Ohlhus

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den theoretischen und forschungsmethodischen Zugriff eines laufenden, interdisziplinären Forschungsprojekts (FUnDuS) zur Entwicklung und Förderung von Argumentationskompetenz Heranwachsender näher zu erläutern sowie erste Befunde vorzustellen. Mit der argumentativen Diskurs- und Textstrukturierungskompetenz von Schüler/innen jenseits des Grundschulalters wird ein Forschungsdesiderat adressiert, welches mit Rückgriff auf psychologische und linguistische Ansätze sowie mithilfe einer systematischen Verzahnung von qualitativen und quantitativen Methoden bearbeitet wird. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwiefern die für den Bildungserfolg bedeutsame Argumentationskompetenz schichtabhängig variiert und welche Rolle proximalen Merkmalen der Eltern-Kind-Interaktion (insbes. dem *Discourse Acquisition Support System*) zukommt. Die bisherigen Auswertungsarbeiten, die vorrangig um die Prüfung der psychometrischen Qualität der neu entwickelten Testverfahren und Fragebögen kreisten, sind ermutigend und deuten in Einklang mit unseren theoretischen Überlegungen darauf hin, dass sowohl in den kognitiven und sprachli-



Elke Wild



Uta Quasthoff



Jelena Hollmann



Nantje Otterpohl



Antje Krah



Sören Ohlhus

chen Facetten der Argumentationskompetenz als auch in den elterlichen Strategien der Unterstützung kindlicher Argumentation eine erhebliche Varianz zu beobachten ist, die nur in Teilen mit der sozialen Herkunft der Familie vorherzusagen ist.

1 Einleitung

In Forschungsarbeiten zur Bedeutung des Elternhauses für die Bildungskarriere Heranwachsender dominierten Analysen zu den Entscheidungsprozessen am Ende der Grundschule (vgl. *Maaz u.a.* 2010) sowie Arbeiten zum Stellenwert des sozial-kulturellen Kapitals von Familien (vgl. *Ehmke/Baumert* 2007), familialer Sprachsozialisationspraktiken (vgl. *Weinert/Grimm* 2008; *Müller* 2011) und elterlicher Lernbegleitung (vgl. *Wild/Lorenz* 2010) für die Leistungsentwicklung von Schüler/innen in spezifischen Domänen (Fächern bzw. Kompetenzbereichen). Vergleichsweise wenig Forschungsanstrengungen richten sich dagegen auf die Genese überfachlicher Schlüsselkompetenzen. Hier setzt das interdisziplinäre BMBF-Projekt FUnDuS „Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“ an (<http://www.projektfundus.de>). In einem linguistisch-psychologischen Zugriff untersucht es, wie sich mündliche und schriftliche Argumentationskompetenzen (AK) von Sekundarstufenschüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft entwickeln und welche Rolle dabei die Ausgestaltung der Eltern-Kind-Interaktionen einnimmt.

2 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Vorliegende Befunde der Lesesozialisations- und Spracherwerbsforschung zeigen, dass Kinder aus bildungsfernen und Migrantenfamilien bereits zu Beginn der Kindergartenzeit eine durchschnittlich geringere Sprachkompetenz aufweisen und dadurch nicht nur in ihrem späteren Schriftspracherwerb sondern auch in ihrer sozial-kognitiven Entwicklung eingeschränkt sind. Diese früh beobachtbaren interindividuellen Differenzen im Sprachstand sind umso bedeutsamer, als sie im Verlauf der Teilhabe an formalen Bildungsangeboten (Kita, Schule) eher zu- als abzunehmen scheinen (vgl. *Diefenbach* 2008).

Zu den Faktoren, die wesentlich am Zustandekommen dieser primären Disparitäten im Vorschul- und Grundschulalter beteiligt sind, zählen vor allem qualitative Differenzen in den alltäglichen Interaktionsformen zwischen Eltern und ihren Kindern bzw. im kommunikativen Verhalten der erwachsenen Bezugsperson(en). So ist u.a. zu fragen, ob und wann Heranwachsende mit formalen Sprachformen vertraut werden, die die „Bildungssprache“ (vgl. *Gogolin* 2007) kennzeichnen und im Vergleich zur Alltagssprache eine größere syntaktische und lexikalische Komplexität sowie eine stärkere Dekontextualisierung aufweisen. Insbesondere linguistische Studien (vgl. *Hausendorf/Quasthoff* 1996) weisen in diesem Zusammenhang jene Sprach- und Interaktionspraktiken in der Familie als diskurserwerbsförderlich aus, die das Kind aktiv in gleichzeitig fordernde und unterstützende interaktive Muster einbinden und es in deren Vollzug mit herausfordernd-elaborierenden Sprachhandlungen (wie Fragen, verständigungssichernden Aktivitäten und Explikationen) konfrontieren.

Einschränkend ist festzuhalten, dass familiäre Sprachpraktiken bislang vorwiegend bezogen auf frühkindliche Erwerbsphasen untersucht wurden. Dementsprechend wurden vorrangig solche Diskurseinheiten adressiert, die schon bei jungen Kindern vorkommen und ein im Alltag sowie in der (Grund-)Schule weit verbreitetes Genre darstellen (vgl. *Quasthoff* 2008). Demgegenüber finden sich nur vereinzelt empirische Arbeiten zur Entwicklung von Erklärungen oder Argumenten, obwohl argumentative Fähigkeiten wesentlich für den Schulerfolg sind (vgl. *Vogt* 2002).

Generell dominieren in der Argumentationsforschung Arbeiten zur logisch und sprachlich angemessenen Struktur. Analysen authentischer alltäglicher Argumentationen unterstreichen jedoch den Stellenwert des interaktiven Managements von Bedeutungen, Beziehungen und Kontextdefinitionen (vgl. *Schiffrin* 1985, bezogen auf die Verhandlung von Familienkonflikten vgl. *Hofer* 2006) und lassen verständlich werden, warum in interaktiven Argumentationsdiskursen die Abfolge der argumentativen Strukturelemente häufig nicht einer logischen Inferenzstruktur folgt (vgl. *Klein* 2001). In FUnDuS orientieren wir uns aus diesem Grund an einem kontextuell und *interaktiv prozessual erweiterten Konzept des Argumentierens*, welches die „Eigenlogik“ authentischer alltäglicher Argumentationsprozesse in ihrer jeweiligen Kontextualisierung in Rechnung stellt.

Wie erwähnt, markiert die Analyse argumentationsbezogener Erwerbsprozesse jenseits des Grundschulalters ein Forschungsdesiderat. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht lässt sich jedoch die Weiterentwicklung der mündlichen Diskurs- und schriftlichen Textkompetenz an der Fähigkeit festmachen, (a) übersatzmäßig organisierte Diskurseinheiten zu kontextualisieren, (b) genrespezifisch intern zu vertexten und (c) beides sprachlich zu markieren (vgl. *Quasthoff/Katz-Bernstein* 2006). Befunde zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten in anderen Genres (vgl. *Hausendorf/Quasthoff* 1996) lassen dabei vermuten, dass sich beispielsweise die Fähigkeit, die eigene Position auch durch Schwächung der Argumente des Gesprächspartners zu verteidigen und die argumentative Struktur im Diskurs explizit zu markieren, vergleichsweise spät einstellt. Dementsprechend zielt FUnDuS darauf ab, Fünftklässler zunächst über drei Jahre und – wenn möglich – über die gesamte Sekundarstufe I hinweg zu begleiten. In dem gesamten Zeitfenster sollten erhebliche inter-individuelle Unterschiede beobachtbar sein, da selbst bei Erwachsenen und älteren Jugendlichen mitunter deutliche Einschränkungen in der Qualität des Argumentierens beobachtet wurden (vgl. *Spiegel* 1999).

Die *Mechanismen* des Erwerbs sind beschreibbar durch das Zusammenspiel von externen und internen Erwerbsressourcen. Letztere umfassen die jeweils verfügbaren kognitiven und sprachlichen Verfahren und Repertoires, erstere die interaktiven Konstellationen, die m.o.w. erwerbssupportiv wirken (vgl. *Quasthoff/Krah* 2012). Prinzipiell können Heranwachsende beim Aufbau von argumentativer Kompetenz auf externe Ressourcen in formalen wie informellen Settings zurückgreifen. Allerdings ist davon auszugehen, dass in der Schule zwar in allen Fächern fachkulturell spezifische argumentative Routinen erwartet werden (vgl. *Prediger* 2004), AK aber selten als Unterrichtsgegenstand explizit/direkt vermittelt wird. Selbst im Fach Deutsch spielt Argumentieren unterrichtspraktisch oft eher implizit eine Rolle im Rahmen von unterrichtlichen Diskussionen (vgl. *Vogt* 2002), obwohl die nationalen Bildungsstandards für Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss das Argumentieren sowohl im Mündlichen wie im Schriftlichen als Zielkompetenz aufführen.¹ Im Hinblick auf mögliche Erklärungen für die eingangs erwähnten Bildungsungleichheiten zielt FUnDuS somit auf die Aufdeckung der externen Ressourcen, die Schüler/innen in ihren *informellen* familialen Erwerbskontexten nutzen können.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die „postmoderne“ Familie in der Literatur typischerweise als ein „Verhandlungshaushalt“ charakterisiert wird, in dem es gilt, den/die anderen zu überzeugen und zu Kompromissen zu bewegen (vgl. *Fuhrer* 2005). Familienhistorisch gesehen sollte also der relative Anteil Heranwachsender, der seine AK in familialen Interaktionen (weiter-)entwickeln kann, kontinuierlich wachsen. Unterschiede zwischen Familien verschwinden damit indes nicht – vielmehr ist anzunehmen, dass der sprachlich-argumentative Erfahrungsraum von Kindern und damit auch die Herausbildung produktiver globaler Strukturierungskompetenzen im Mündlichen und im Schriftlichen zumindest partiell in Abhängigkeit von schichtspezifisch variierenden kommunikativen Familienroutinen divergiert. Hierfür sprechen Befunde der Spracherwerbsforschung (vgl. *Burleson/Jesse/Applegate* 1995), der familialen Lesesozialisation (vgl. *Weinert/Grimm* 2008) sowie Arbeiten zum häuslichen Anregungsgehalt (vgl. *Bradley/Corwyn* 2005), die zeigen, dass der Effekt von Schichtmerkmalen auf die kognitive und Sprachentwicklung von Kindern über proximale Merkmale der Familie (z.B. autoritatives Erziehungsverhalten) vermittelt wird, wobei diese Faktoren zugleich einen eigenständigen (über den Schichteffekt hinausgehenden) Beitrag zur Varianzaufklärung leisten.

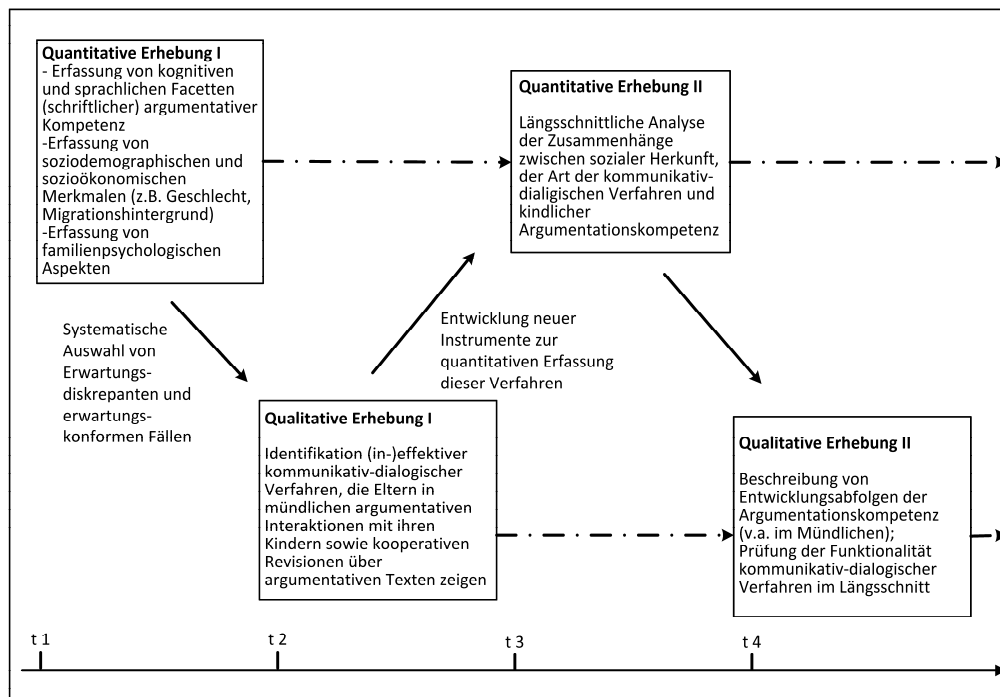
3 Das empirische Vorgehen in FUNDuS

Um untersuchen zu können, wie sie sich AK im frühen Jugendalter weiter entwickelt und welche distalen und proximalen Merkmale des Elternhauses bzw. der Eltern-Kind-Interaktion hierfür förderlich sind, sieht FUNDuS ein längsschnittlich angelegtes Design vor, in dem quantitativ und qualitativ gewonnene Ergebnisse wiederholt systematisch verknüpft werden (vgl. Abbildung 1).

So handelt es sich bei den 36 an der Intensiverhebung (s.u.) teilnehmenden Familien um eine Teilstichprobe, die systematisch aufgrund ihrer Daten in der umfassenden Ausgangserhebung ausgewählt wurden. Umgekehrt fließen die an der Intensivstichprobe herausgearbeiteten Verfahren der dialogischen Unterstützung von Eltern in die nachfolgenden Ausgangserhebungen ein, so dass die qualitativ gewonnenen Befunde schrittweise validiert und in ihrer Generalisierbarkeit geprüft werden können.

Um für die quantitativen *Ausgangserhebungen* eine sozial möglichst heterogene Gruppe von Familien mit Fünftklässler/innen gewinnen und längsschnittlich verfolgen zu können, wurden 109 Hauptschulen und Gymnasien in unterschiedlichsten sozialstrukturellen Lagen im Raum Bielefeld und Dortmund kontaktiert. Dank der hohen Teilnahmebereitschaft der Schulen und Familien sowie der sehr guten Ausschöpfungsquoten (77% aller Schüler/innen aus 29 Schulen/76 Klassen füllten die Tests und Fragebögen aus) konnten im Rahmen der ersten quantitativen Erhebung Daten von insgesamt 1464 Heranwachsenden erhoben werden. Auch die Rücklaufquote auf Seiten der Eltern (N=1048) ist mit 72 Prozent außerordentlich zufriedenstellend, zumal sich 63 Prozent der Teilnehmer/innen prinzipiell bereit erklärten, zusätzlich an einer *Intensiverhebung* mitzuwirken.

Abb. 1: Mixed-Method-Design im FUNDuS-Projekt



Das Hauptaugenmerk dieser qualitativen Teilstudie liegt auf der Art und Wirksamkeit kommunikativ-dialogischer Verfahren, die Eltern in mündlichen argumentativen Interaktionen mit ihren Kindern sowie kooperativen Revisionen über argumentativen Texten zeigen. Da erwerbsunterstützende Verfahren besonders gut bei Heranwachsenden mit „erwartungswidrigen“ Entwicklungsverläufen identifizierbar sein sollten, wurde auf Basis der Daten der Ausgangserhebung eine *systematische Ziehung* der Fälle für die Intensivstichprobe vorgenommen: Neben 12 sozial privilegierten Kindern mit vergleichsweise wenig entwickelten argumentativen Kompetenzen wurden 12 Gleichaltrige aus bildungsfernen Elternhäusern berücksichtigt, deren AK überdurchschnittlich gut entwickelt ist. Darüber hinaus wurden 12 Familien erfasst, die eine gemäß ihrer sozialen Herkunft erwartbar hoch bzw. niedrig entwickelte Kompetenz aufweisen.

Aus forschungspragmatischen Gesichtspunkten werden die Intensiverhebungen stets in der Wohnung der Familie durchgeführt, während die Tests und Schülerfragebögen stets im Klassenraum administriert werden und die Elternfragebögen eigenständig zuhause ausgefüllt werden können. Zum aktuellen Stand ist die zweite quantitative Erhebung gerade abgeschlossen, die zweite Intensiverhebung läuft momentan noch.

Da eine detaillierte Beschreibung der in FUNDuS eingesetzten Tests und Fragebögen den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, beschränken wir uns auf eine knappe Beschreibung zentraler bzw. neu entwickelter Instrumente.

Im Mittelpunkt der quantitativen Erhebungen in der Ausgangsstichprobe stand und steht die Erfassung von kognitiven und sprachlichen Facetten bzw. Vorläuferfähigkeiten der AK i.S. einer genrespezifischen Diskurs- und Textstrukturierungskompetenz. Für die

Erfassung des *Wortschatzes* und des *schlussfolgernden Denkens* lagen bewährte Instrumente (KFT 4-12 +R, Heller/Perleth 2000) vor und auch bei der Erfassung des *informal reasoning* konnten wir uns an einem vorliegenden Verfahren (vgl. Means/Voss 1996) orientieren. Sämtliche Testaufgaben zur Erfassung sprachlicher Facetten der AK mussten dagegen neu konstruiert und pilotiert werden, da keine einschlägigen Instrumente oder Vorarbeiten für die relevante Altersgruppe existierten. Voranalysen ergaben dabei, dass die zur Erfassung des *Diskurswissens* konzipierten Testaufgaben (s.u.) hinreichend differenzieren. Zufriedenstellend waren auch die psychometrischen Kennwerte (z.B. Beobachterübereinstimmungen), die wir für ein eigens entwickeltes linguistisches Verfahren (TexRa) zur Erfassung *schriftlicher AK* ermittelten. Das Verfahren baut auf dem erwähnten Modell globaler Strukturierungskompetenz auf (vgl. Quasthoff 2009) und entwickelt vorliegende Ansätze zur kriteriengeleiteten Analyse von (argumentativen) Schülertexten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006) weiter. Das 18 Items umfassende Analyseraster sieht eine Kodierung der von den Schüler/innen verfassten argumentativen Texte auf den Dimensionen Vertextung, Markierung und Kontextualisierung vor.

Nicht nur, aber insbesondere auch mithilfe des Elternfragebogens wurde schließlich ein breites Spektrum an sozio-demographischen und sozio-ökonomischen Merkmalen der Familie erfasst. Darüber hinaus wurden – analog zur Kinderversion formulierte – Skalen zur Erfassung des sprachlichen Anregungsgehalts (s.u.), des elterlichen Erziehungs- und Instruktionsverhaltens sowie der bildungsbezogenen Einstellungen von Eltern eingesetzt.

Im Rahmen der Intensiverhebung galt es, interaktive Verfahren von Eltern und Kindern zu elizitieren, die diese in Anforderungssituationen anwenden um gemeinsam ein möglichst optimales Ergebnis zu erzielen. Zu diesem Zweck wurde den Kindern zunächst ein Detektiv-Szenario präsentiert, verbunden mit der Aufgabe, sich in die Rolle eines ermittelnden Kommissars hineinzusetzen. Dieser soll im Bericht an seinen Vorgesetzten darlegen, wie „der Fall“ seiner Auffassung nach zu lösen ist. Die institutionelle Kontextualisierung ist dabei erwünscht, um das Kind zu einer möglichst expliziten Argumentation zu veranlassen.

Die so evozierten Kindertexte dienen nicht nur der rekonstruktiven Analyse schriftlicher AK (s.o.), sondern sind zugleich Grundlage für eine zweite kooperative Überarbeitungsaufgabe, in der Elternteil und Kind gebeten werden gemeinsam den Text (mit einem lilafarbenen Stift, vgl. Abbildung 2) „noch besser zu machen“. Anhand der audiovisuellen Dokumentation der kooperativen Textrevison wird der Frage nachgegangen, welche supportiven Mechanismen die Eltern in dieser Interaktion mobilisieren. So erwarten wir bspw., dass die Institutionalität der Textsorte und Adressatenorientierung der schriftlichen Argumentation Kriterien sind, die den Erwachsenen eher zugänglich ist und die sie in die gemeinsame Textrevison einbringen.

Abb. 2: Argumentativer Text eines Fünftklässlers zum „Detektiv-Szenario“ mit anschließender dyadischer Revision (lila Schrift)

100823-622-Bi

Lieber Chef!

Sie wissen ja von dem Fall mit dem verschundenen Handy. Mir persönlich ist die 3. Möglichkeit am sinnvollsten, weil es ja sehr kann, das Herr Huber's Handy

^{auch rot war} seine Michte am gestrigen Tag einfach das falsche Handy eingesteckt hat. Die anderen beiden

^{halte} ich für nicht so wahrscheinlich, ~~Schließe ich auch aus~~ weil z.B. der Junge heute vielleicht einen tollen Tag hat und außerdem

würde er den Pin doch gar nicht kennen, den er um das Handy anzuschalten. Wäre das Handy aufgewesen, ^{er} den Mund schließe ich auch aus, weil der ~~Heute~~

^{braucht} doch gar nicht am das Handy auf dem ^{braucht} Tisch drantäse. Ich habe es mit meinem ^{braucht} Walkie-Talkie ausprobiert. Es lag auf dem Tisch ^{braucht} und der Hund kann nicht drauf. Man könnte auf dem ^{braucht} Handy von Herrn Huber anrufen, und wenn man es ^{braucht} klingen hört, war es entweder der Hund oder ^{braucht}

Eine dritte Aufgabe schließlich sah vor, dass Kind und Elternteil gemeinsam im Gespräch zu begründeten Entscheidungen zu kommen. Bei dieser konsensualen Argumentationsaufgabe („einigt Euch und begründet“) wurde darauf geachtet, dass ein moralischer und wissensbasierter Vorsprung eines Partners möglichst vermieden wird.

4 Erste Einblicke und Ausblick

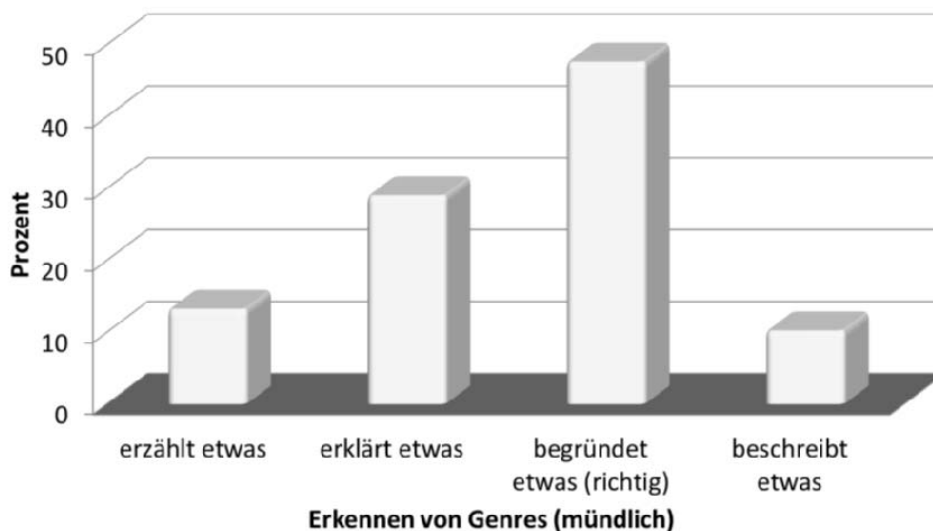
Zum Abschluss des Beitrags möchten wir erste inhaltliche Ergebnisse präsentieren. Es handelt sich um einen „work-in-progress“-Bericht, da der Schwerpunkt der bisherigen Projektarbeit auf der Entwicklung und Validierung neuer Instrumente lag und momentan noch keine längsschnittlichen Analysen durchführbar sind.

Wie stellt sich die Argumentationskompetenz von Fünftklässlern unterschiedlicher sozialer Herkunft dar?

Aus spracherwerbtheoretischer Sicht müssen Kinder zunächst erkennen können, ob und wann eine Begründung überhaupt gefordert ist. Um dieses „diskursive Genre-Wissen“ zu messen, wurde allen Schüler/innen ein Comic-Bild von einem Kind gezeigt. In der Sprechblase wurde argumentiert, warum sich Erwachsene auch vor Kindern streiten dürfen. Die Aufgabe der Teilnehmerinnen bestand darin anzugeben, was das Kind tut. Dabei konnten sie zwischen vier Antwortkategorien wählen.

Die Antworten sind in Abbildung 3 dargestellt. Fast die Hälfte der Kinder (47,6%) wählte die richtige Lösung „Begründung“. In der fünften Klasse ist also (nur) etwa die Hälfte der Schüler/innen in der Lage, eine Äußerung dem „richtigen“ Genre zuzuordnen, wobei Gymnasiast/innen häufiger (55 vs. 35%) eine richtige Einordnung vornahmen als Hauptschüler/innen.

Abb. 3: Häufigkeiten der Zustimmung zu den vier Antwortkategorien



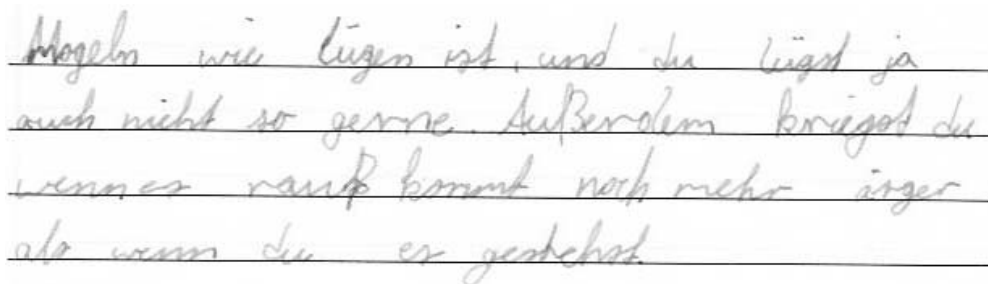
Ein ähnliches Bild zeigt sich beim *informal reasoning*, also bei der Fähigkeit der Schüler/innen, die Qualität von Gründen zu bewerten. Die Teilnehmer/innen (u.a.) wurden gebeten sich vorzustellen, dass ihre Schule ein großes Schulfest plane und es nun darum ginge zu entscheiden, ob sich die eigene Klasse beteiligt. Nachdem die Schüler/innen zunächst in möglichst einem Satz aufschreiben sollten, warum ihre Klasse beim Schulfest

mitmachen sollte, wurden sie anschließend mit verschiedenen (gleich lang formulierten) Gründen konfrontiert. Diese Begründungen – die qualitativ unterschiedliche Niveaus des *informal reasoning* repräsentierten – waren auf einer sechsstufigen Notenskala zu bewerten. Die Auswertung ergab, dass nur wenige Schüler/innen die Noten entsprechend der „idealtypischen“ Rangreihe vergaben, aber auch nur wenige Schüler/innen einen sehr niedrigen Kompetenzscore erzielten. Mit anderen Worten scheint die Mehrheit der Fünftklässler (m.o.w. intuitiv) zu erkennen, was eher gute und eher schlechte Argumente sind, ohne jedoch Feinabstufungen (z.B. zwischen Argumenten, die auf die Handlungskonsequenzen abheben und solchen, die regelbasiert sind) sicher zu erkennen.

Die produktive AK im Schriftlichen schließlich wurde mit Aufgaben erfasst, in denen ein Problemszenario beschrieben und die Schüler/innen aufgefordert wurden, sich in den jeweiligen Protagonisten (einen Detektiv, eine Mitschülerin usw.) hineinzusetzen und an dessen Stelle einen argumentativen Brief zu schreiben. In Abbildung 4 und 5 sind zwei solcher Briefe wiedergegeben, in denen die Schüler/innen ihrer „Klassenkameradin Marie“ schreiben, warum diese ihrem Klassenlehrer erzählen sollte, dass sie im Klassenwettbewerb gemogelt hat. Der vorgegebene Einleitungssatz für den Brief lautete: „*Hallo Marie, Du hast mir ja erzählt, dass du dein Bild nicht selbst gemalt hast. Ich finde, du solltest alles unserem Klassenlehrer erzählen, weil..*“

Auch wenn die Auswertungen mit TexRA noch nicht abgeschlossen sind, weisen die Analysen eines Teildatensatzes doch auf eine beachtliche Varianz in der Fähigkeit zur Vertextung, Markierung und Kontextualisierung hin. So werden nicht selten Bewertungen (weil ich das nicht gut finde) anstelle von Begründungen gegeben, auch beschränken sich letztere meist auf pragmatische Argumente (dann kriegst du noch mehr Ärger) und eher selten werden in elaborierter Weise Pro- und Kontra-Argumente abgewogen. Interessanterweise zeichnet sich im Rahmen der bisherigen Auswertungen ab, dass vor allem im Gymnasium eine große Streubreite in der produktiven AK im Schriftlichen zu beobachten ist – in diesem Sinne illustrieren die beiden Texte, dass Gymnasiasten nicht zwangsläufig elaboriertere Argumentationen entfalten als Hauptschüler.

Abb. 4: Argumentativer Brief eines Gymnasiasten, 5. Klasse



Mogeln wie Lügen ist, und du lügst ja auch nicht so gerne. Außerdem kriegst du wenn es rausf kommt noch mehr ärger als wenn du es gestehst.

Abb. 5: Argumentativer Brief eines Hauptschülers, 5. Klasse

Wenn es der Lehrer selbst herausfindet
bekommst du mehr Ärger als wenn du es
ihm sagst. Das Mädchen mit dem
2 Platz bekommt dann den 1 Platz
so wie es sie sich verdient hat.

Was kennzeichnet den Erfahrungsraum „Familie“ und inwiefern unterscheidet sich das kommunikativ-dialogische Unterstützungsverhalten von Eltern?

Theoretisch erwarten wir, dass im Familienkontext die Argumentationskompetenz von Kindern indirekt durch den sprachlichen Anregungsgehalt und direkt durch Verfahren der dialogischen Unterstützung von Eltern im Rahmen der argumentativen Interaktion gefördert wird.

Um empirisch der Bedeutung des sprachlichen Anregungsgehalts nachgehen zu können, wurde in FUnDuS ein Fragebogen mit analogen Eltern- und Kindversionen entwickelt, der die interaktiven Austauschprozesse in der Familie auf vier Dimensionen abbilden soll: Neben dem Stellenwert von Begründungen in der Eltern-Kind-Interaktion und der Toleranz gegenüber abweichenden Positionen wurde die Modellierung von argumentativen Aushandlungen in der Paarbeziehung und die emotionale Offenheit in der Familie erfasst. Konfirmatorische Faktorenanalysen stützen die theoretisch postulierte Faktorenstruktur und belegen, dass die interessierenden Konstrukte über verschiedene Informanten (Eltern vs. Kinder, Jungen vs. Mädchen) hinweg reliabel und valide erfassbar sind (vgl. Hollmann u.a. 2012). Darüber hinaus weisen unsere Analysen auf eine zufriedenstellende Messgenauigkeit der Subskalen hin. Für die konkurrente Validität spricht, dass die vier Dimensionen in erwartbarer Weise mit dem elterlichen Erziehungsverhalten korrelieren: In „autoritativen“ Familien etwa nehmen (aus Sicht von Kindern wie Eltern) Begründungen einen höheren Stellenwert ein, modellieren Eltern häufiger ein „vorbildliches“ argumentatives Verhalten, wird das Äußern auch von negativen Emotionen als zulässig erachtet und herrscht eine größere Toleranz gegenüber abweichenden Positionen vor. Die Assoziationen zur elterlichen Kontrolle sind spiegelbildlich, wenngleich insgesamt schwächer ausgeprägt; besonders prägnant ist vor allem, dass in Familien mit einer starken Gebotsorientierung die Dissens-Intoleranz deutlich erhöht ist.

In Einklang mit unseren Erwartungen lassen sich die erfassten Facetten der kindlichen AK besser mithilfe des sprachlichen Anregungsgehalts als mithilfe des allgemeinen Erziehungsverhaltens vorhersagen. Beispielsweise scheinen Kinder tendenziell höhere Kompetenzwerte (im Wortschatz und logischen Denken, aber auch im *informal reasoning* und in der produktiven AK im Schriftlichen) zu erzielen, wenn sie in einem Elternhaus aufwachsen, in dem ihre eigenen Meinungen zur Kenntnis genommen und wertgeschätzt werden, auch wenn sie von denen der Eltern abweichen. Im Wesentlichen analoge Zusammenhänge zeigen sich mit Blick auf den Stellenwert von Erklärungen.

Der Frage, ob – und falls ja, wie – Eltern die Weiterentwicklung der kindlichen AK im Rahmen dialogischer Muster unterstützten können, wurde mit Rückgriff auf die Daten der ersten Intensiverhebung nachgegangen. Dabei konzentrierte sich die detaillierte rekonstruktiv-linguistische Analyse der Familieninteraktionen bisher auf die gemeinsamen Textrevisionen zwischen Elternteil und Kind. Auch hier zeigte sich eine große Varianz zwischen den Familien: Während einerseits erwartungsgemäß bereits beschriebene Muster des DASS wie „Fordern und Unterstützen“ auch für das Argumentieren in formelleren Settings verwendet wurden, zeigte sich andererseits bei manchen Elternteilen eine starke Tendenz, konversationelle Aufgaben des Kindes selbst zu „übernehmen“, etwa im Rahmen des Musters „Selber-Lösen und Übergehen“. Theoriekonform zeichnet sich ab, dass „Fordern und Unterstützen“ eher in Familien mit einer vergleichsweise hohen Kompetenz des Kindes praktiziert wird. Kindern mit niedriger Kompetenz werden die diskursiven Aufgaben hingegen eher abgenommen, so dass für sie kein produktiver „Übungsraum“ im Gespräch bereit steht (vgl. *Quasthoff/Krah* 2012). Dies scheint interessanterweise unabhängig von der Schichtenzugehörigkeit der Familien zu gelten.

Wie eingangs betont, wird in FUnDuS mit der interdisziplinären Erforschung der Entwicklung und Förderung mündlicher und schriftlicher AK wissenschaftliches Neuland beschritten. Die skizzierten Befunde sind daher als ermutigende, gleichwohl vorläufige Belege für die Fruchtbarkeit des gewählten Ansatzes zu werten. So gilt es den in FUnDuS beschrittenen Weg weiter zu verfolgen und, im Fall der Weiterfinanzierung des Projekts, auf höhere Klassenstufen auszudehnen.

Anmerkung

- 1 Für den Bereich Sprechen und Zuhören wird bspw. erwartet: „verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern“ (*KMK* 2003).

Literatur

- Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I.* (2006): Schreibkompetenz: entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II – Berlin.
- Bradley, R. H./Corwyn, R. F.* (2005): Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 6, S. 468-478.
- Burleson, B. R./Jesse, G. D./Applegate, J. L.* (1995): The Socialization of Person-Centered Communication. Parents' Contributions to Their Children's Social-Cognitive and Communication Skills. In: *Fitzpatrick, M. A./Vangelisti, A. L.* (Hrsg.): *Explaining Family Interactions*. – London, S. 34-76.
- Diefenbach, H.* (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. – Wiesbaden.
- Ehmke, T./Baumert, J.* (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: *PISA-Konsortium Deutschland* (Hrsg.): *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. – Münster, S. 309-335.
- Fuhrer, U.* (2005) (Hrsg.): *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. – Bern.
- Gogolin, I.* (2007): Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: *Bausch, K. R./Burwitz-Melzer, E./Königs, H.-J./Krumm, H.-J.* (Hrsg.): *Textkompetenzen*. – Tübingen, S. 73-80.
- Hausendorf, H./Quasthoff, U. M.* (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. – Opladen.
- Heller, K./Perleth, C.* (2000): Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen (KFT-12+R). – Göttingen.

- Hofer, M. (2003): *Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern.* – Bern.
- Hofer, M. (2006): *Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern.* In: *Ittel, A./Merkens, A.* (Hrsg.): *Interdisziplinäre Jugendforschung. Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden.* – Opladen, S. 9-27.
- Hollmann, J./Wild, E./Quasthoff, U. M./Krah, A./Otterpohl, N. (2012): *Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Elternhaus – Erste Befunde zur Güte eines Fragebogens zur Erfassung des Anregungsgehalts von Familienkonversationen.* *Unterrichtswissenschaft.*
- Klein, J. (2001): *Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen.* In: *Antos, G./Brinker, K./Heinemann, W./Sager, S. F.* (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* – Berlin, S. 1309-1329.
- KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).*
- Maas, U. (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension.* – Göttingen.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* – Bonn.
- Means, M. L./Voss, J. F. (1996): *Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels.* *Cognition and Instruction, 14, 2, S. 139-178.*
- Müller, C. (2011): *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-) Schulkindern.* – TU Dortmund.
- Müller, A. G./Stanat, P. (2006): *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei.* In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* – Wiesbaden, S. 221-255.
- Prediger, S. (2004): *Mathematiklernen in interkultureller Perspektive. Mathematikphilosophische, deskriptive und präskriptive Betrachtungen, Klagenfurter Beiträge zur Didaktik der Mathematik, Bd. 6.* – München/Wien.
- Quasthoff, U. M./Katz-Bernstein, N. (2006): *Diskursfähigkeiten.* In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Lexikon der Sprachtherapie.* – Stuttgart: S. 72-75.
- Quasthoff, U. M. (2008): *Mündliche Kommunikation.* In: *Jürgens, E./Standop, J.* (Hrsg.): *Taschenbuch Grundschule. 4. Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche.* – Baltmannsweiler, S. 57-69.
- Quasthoff, U. M. (2009): *B4: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz.* In: *Becker-Mrotzek, M.* (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis.* – Baltmannsweiler, S. 84-100.
- Quasthoff, U. M./Krah, A. (2012): *Die familiäre Kommunikation zwischen den Generationen als Ressource für Diskurserwerb.* In: *Neuland, E.* (Hrsg.): *Sprache der Generationen (Thema Deutsch Band 12).*
- Schiffrin, D. (1985): *Everyday Argument: The Organization of Diversity in Talk.* In: *van Dijk, T.* (Ed.): *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 3: Discourse and Dialogue.* – London, S. 35-46.
- Spiegel, C. (1999): *Argumentationen von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen.* *Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 30, S. 19-40.*
- Vogt, R. (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik.* – Tübingen.
- Weinert, S./Grimm, H. (2008): *Sprachentwicklung.* In: *Oerter, R./Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* – Weinheim, S. 502-534.
- Wild, E./Lorenz, F. (2010): *Elternhaus und Schule.* – Paderborn.
- World Vision Deutschland e.V. (2010): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie.* – Frankfurt a.M.