

Klaus Giel

Projekt „Rhetorik der Umgangssprache in der Grundschule“

I. Allgemeine Vorbemerkungen 1

II. Aufgaben und Ziele einer Grundschulrhetorik 2

Anhang:

Uta Dannenberg, Bericht über eine Unterrichtseinheit „Information und Argument“ in einem

3. Schuljahr der Gutenbergschule 4

I. Allgemeine Vorbemerkungen

1. Es gibt gute Gründe, die für die Wiedereinführung des Schulfachs „Rhetorik“ sprechen. Der Sprachunterricht kann prinzipiell in zwei Formen erteilt werden: als Grammatik und Rhetorik. In der Grammatik wird in jedem Fall die Sprache zum Gegenstand einer metasprachlichen Darstellung. Die Strukturen der Sprache werden freigelegt. Die Grammatik handelt so gesehen *nicht von dem Gebrauch* der Sprache. Eine brauchbare Schulgrammatik müsste in Zusammenarbeit mit pädagogisch interessierten Linguisten erarbeitet werden.

Die Rhetorik hingegen hat es nicht mit „der“ Sprache, den syntaktischen Strukturen und der Lexik zu tun, sondern ihr Bezugspunkt ist *der die Sprache in verschiedenen Lebenssituationen gebrauchende Mensch*. Die Rhetorik an der Grundschule hat nicht zu tun mit dem üblichen Verständnis von Rhetorik: darin soll eben nicht die Fähigkeit geübt werden, aus dem Handgelenk eine wohlgestanzte Rede über nichtige Gegenstände zu halten – aber auch nicht die Fähigkeit, mit Scheinargumenten Augenwischerei zu treiben.

Es geht vielmehr um die Einübung von Elementarformen der *gesprochenen* Sprache. Grammatik und Rhetorik sind mit großer Wahrscheinlichkeit in zwei verschiedenen Unterrichtsformen zu behandeln, die ich aus guten Gründen Lektion (Grammatik) und Lehre (Rhetorik) nennen würde. Der Zusammenhang der Rhetorik (und in entsprechender Weise derjenige der Grammatik) mit bestimmten Unterrichtsformen (Struktur- und Gliederungsmomenten) müsste in den einzelnen Unterrichtsversuchen erwiesen werden.

2. Die immer noch feststellbare Scheu vor dem Ausdruck „Rhetorik“ hängt mit einer präzisierbaren Auffassung der Sprache zusammen, die besonders in der Reformpädagogik kultiviert wurde. Die fragliche Sprachauffassung hat zwei Komponenten, die von unterrichtspraktischer Bedeutung sind.

Einmal: Sprechen (der Gebrauch der Umgangssprache) ist der Vorgang des Sich-Ausdrückens und der Selbstmanifestation einer überquellenden Erlebnisfülle. Im Ausdruck erst findet man zu sich selbst, wird sich dessen bewusst, was man ist und kann. Kriterien des Ausdrucks, in dem der Einzelne immer auch von dem Zeugnis ablegt, das ihn gezeichnet hat, sind die Echtheit, die Authentizität, die Erlebnistiefe, die Originalität und die individuelle Differenziertheit. Zwischen das Erlebnis und den Ausdruck dürfen sich keine rhetorischen Formen schieben, welche die Echtheit durch die bloße Konvention ersetzen. Die wahre Originalität zeichnet sich überdies durch das Erfinden neuer, individueller Form aus. Die Rhetorik verderbe die Originalität und Individualität des Stils. Die Rhetorik gehörte in den Bereich der anonymen Öffentlichkeit.

Zum anderen: In der Praxis des Sprachunterrichts hat sich sprachphilosophische Position durchgesetzt, zu deren Begründung Humboldt zitiert wird. Jede sprachliche Verlautbarung, so könnte man diese Position in Kürze umreißen, enthalte mehr, als dem Sprechenden im Moment bewusst ist. Darin beruht die Möglichkeit des Gespräches, in dem die Teilnehmer sich

selbst interpretieren und dadurch bereichern. Die Sprachfähigkeit lebt aus einem eigentümlichen Überfluß: in jedem Sprechakt ist die Sprache in ihrer Ganzheit präsent und in jedem Sprechakt wird die Sprache neu erzeugt. Was in dem einzelnen Sprechakt erzeugt wird, oder besser: sich selber generiert, ist die Sprachfähigkeit, die, eben weil sie sich ständig neu erzeugen muß, keiner objektivierenden wissenschaftlichen Beschreibung zugänglich ist. Etwas vom Geheimnis der geistigen Existenz wird an der Sprachfähigkeit und am Hineinwachsen in die Sprache sichtbar. Wo der Versuch unternommen wird, die Sprachfähigkeit aufzubauen, wird sie ihres schöpferischen Überflusses beraubt und dadurch korrumpiert. Schon die Pestalozzische Methode erschien aus der Perspektive dieser Theorie fatal, der Theorie, die man zusammenfassend in die Formel zwingen könnte: Weil in jedem Sprechakt dem Sprechenden die Sprache in ihrer Ganzheit gegenwärtig ist, kann das Sprechen nicht durch einzelne Formen und Funktionen synthetisiert werden.

3. Unterrichtspraktische Konsequenzen und Implikationen dieser Sprachauffassung.

a) Man hat zwar immer wieder die Pflege der Umgangssprache und des mündlichen Ausdrucks gefordert, konnte sich darunter jedoch nichts anderes vorstellen – im Gefolge der charakteristischen Sprachauffassung – als das Bereitstellen von erlebnisträchtigen Situationen, die schon von sich aus zum Ausdruck drängen. In den Vorgang des Sichausdrückens kann aber niemand eingreifen, ohne zu stören und zu vergewaltigen. Man muß dieser Auffassung zufolge auf den Genius im Kinde vertrauen, auf seine ungebrochene Sprachkraft. Der Sprachunterricht wurde so zum Grammatikunterricht, der beinahe ausschließlich in den Dienst der Rechtschreibung genommen wurde, in jedem Fall aber *die Sprachfähigkeit der Kinder* (die Sprachkompetenz) *voraussetzte und selbst nichts zu ihrer Steigerung tat*.

b) Die Grammatik, die traktiert wird, ist in ihrer Substanz Grammatik der lateinischen Sprache. Sie diente als Instrument der Übersetzung von einer Sprache in die andere. In dieser Funktion wird die Grammatik aber nicht mehr beansprucht, weil ein Teil der Schüler keine Fremdsprache und der andere Teil die Fremdsprache in der direkten Methode lernt.

c) Unter Sprachfähigkeit hatte man beinahe ausschließlich die Fähigkeit der Artikulation eigener Erlebnisse und Erfahrungen verstanden (Erlebnisaufsatz). Die Schüler werden als Miniaturdichter angesprochen: die Formen der Umgangs- und Gebrauchssprache kamen im Unterricht überhaupt nicht vor.

d) Für die Kriterien des Ausdrucks lassen sich keine objektiven Merkmale angeben (Lebendigkeit des Ausdrucks, Echtheit usw.): daher konnte man auch *keine Ziele* für das, was man Pflege des Ausdrucks nannte, ausbringen. Da man Aufsätze aber doch irgendwie bewerten mußte, griff man auf Ladhüter der Stilistik zurück: Abwechslung im Gebrauch der Wörter, konkrete Ausdrücke beleben den Stil, ebenso die wörtliche Rede ... usw. usf.

II. Aufgaben und Ziele einer Grundschulrhetorik

Es stellt sich die Frage, welche Redeformen sich in der Umgangssprache unterscheiden und in der Grundschule einüben lassen. Der allgemeine Ausdruck „Pflege der Sprachfähigkeit“ wäre dann definiert durch das Einüben solcher unterscheidbarer Formen, die vorwiegend in der gesprochenen, aber auch in den alltäglichen „Zweckformen“ der geschriebenen Sprache (Zeitung, Werbung) vorkommen. Es müßten vor allem auch solche Redeformen gefunden und geübt werden, die auch im Leben der sozial benachteiligten Kinder vorkommen, so daß die schulische Sprachpflege eben diesen Kindern nicht eine völlig fremde Welt aufzwingen müßte.

Die folgende Aufzählung lehnt sich an die von Wittgenstein konzipierte Theorie der Sprachspiele an.

1. Nacherzählen, Erzählen, Darstellen, Rezitieren

Im bisherigen Unterricht wird das Erzählen häufig als eine selbstverständliche Naturgabe angesehen, die jedes Kind mitbringt. Man meint, Erzählen sei etwas, was man erst gar nicht zu lernen braucht. Es gilt hier aber zu zeigen, wie man eine Erzählung abrundet, daß eine Erzählung nicht einfach anfängt und irgendwann aufhört. Man muß den Schülern zeigen, wie man eine Pointe herausarbeitet usw. Dasselbe gilt für das Darstellungsspiel: man übersieht meist, daß „natürliches“ Sprechen und Sich-bewegen und die Darstellung des „natürlichen“ Sprechens nicht auf derselben Ebene liegen.

2. Witze, Anekdoten: die Pointe des Witzes

3. Etwas ausrichten

Es geht hier darum, das Wesentliche an einer Darstellung oder einem Gespräch (Telefongespräch) zu erfassen, es auf eine prägnante sprachliche Form zu bringen, die doch zugleich einen bestimmten Adressaten im Blick hat. (Einem wildfremden Menschen richtet man dasselbe anders aus als einem vertrauten).

4. Die Herstellung einer zusammenfassenden Darstellung

Informationen aus den verschiedenen Quellen müssen hier zusammengefaßt werden.

5. Die Herstellung von Arbeits- und Gebrauchsanweisungen

6. Die Zweckformen: Bericht, Protokoll, die Nachricht, Interview

Es geht hier auch um die Herstellung von Rastern zur Protokollierung, Beschreibung und Befragung.

7. Rätsel- und Ratespiele

Wie man sinnvoll fragt, verschiedene Formen der Definition und der Umschreibung.

8. Sprachspiele

Die Konstruktion von einfachen Sprachmodellen in bestimmten, umgrenzten Lebensformen, z.B. beim Kaufmann, Schutzmann und Verkehrs“sünder” u. a. m. Auch das Erfinden von Geheimsprachen gehört hierher (wie sich Partner verständigen, wenn sie von anderen nicht verstanden werden wollen).

9. Chiffrieren und Dechiffrieren

Verschiedene Gesichtspunkte bei der Konstruktion von Schlüsseln (Rationalität, Zweckmäßigkeit, das Verhältnis von Elementen und Operationsregeln).

10. Unterscheidung von Information, Argument und Kommentar

11. Urteil und Kritik

Kriterien, nach denen man Leistungen beurteilt. Die Begründung eines Urteils.

12. Formulierung und Diskussion von Thesen

13. Das Erfinden von Bildunterschriften: Slogan, Schlagwort, Werbespruch.

Anhang

Uta Dannenberg

Bericht über eine Unterrichtseinheit „Information und Argument“ in einem 3. Schuljahr der Gutenbergschule

Vorbemerkungen:

In dieser Unterrichtseinheit soll versucht werden, den Schülern einige Kriterien an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie Information erkennen und aus Stirnzusammenhängen herauslösen können. Außerdem soll an einem Beispiel – am Beispiel Argument – gezeigt werden, daß Informationen Voraussetzung zum Aufbau anderer (komplexer) Spracheinheiten – wie Urteil, Kommentar, Nachricht usw. sind.

Im Hinblick auf die Operabilität in einem 3. Schuljahr habe ich einen Informationsbegriff zugrunde gelegt, der mit wenigen einfachen Merkmalen faßbar ist: Information muß nachprüfbar, eindeutig (und damit in ja-nein-Entscheidungen übersetzbar) und indifferent, das heißt in keinen festen Sinnhorizont eingebettet sein.

Das Argument wird in dieser Unterrichtseinheit zunächst als Bündel von Informationen, die mit einer bestimmten Absicht ausgewählt wurden, verstanden, und ist damit ebenfalls auf dieser Altersstufe operabel.

Da ich die erarbeitenden Sprachformen stilistisch weiterverfolgen möchte, habe ich bewußt auf die reinste Form des oben angedeuteten Informationsbegriffs, auf die Übersetzung von Information in Zeichensprache, verzichtet und mich auf die Umgangssprache beschränkt.

Diese Verkürzung scheint mir daher gerechtfertigt, da es nicht darum geht, die Redeformen zu definieren sondern mit ihnen umzugehen.

Bericht über den Unterrichtsverlauf:

1. Information (1. Stunde)

L.: Wer von euch hat schon etwas von „Information“ gehört, oder von „informieren“?
Wer kann versuchen, uns das zu erklären?

S.: Gehört hab ich es schon. – Wenn einer was entdeckt hat und erzählt es einem weiter, dann informiert er. – Im Fernsehen gibt es etwas, das heißt Sportinformation. – Und in der Tagesschau das sind auch Informationen. – In der Zeitung.

L.: Wir wollen heute einmal versuchen, so genau wie möglich rauszukriegen, was Information ist. Ich schreibe euch etwas über Informationen an die Tafel, damit können wir dann schon arbeiten.

TA: Information ist nachprüfbar.

(Umformulierungen durch Schüler, damit alle mit dem Begriff „nachprüfbar“ etwas anfangen können. Nachprüfbarkeit soll durch Gegenüberstellung von Information und subjektiver Sinnverknüpfung in ihrer Funktion als „Erkennungszeichen“ für Information deutlich werden:

L.: Ich gebe euch jetzt einen Text. Ihr lest ihn durch und versucht einmal, nach dem, was an der Tafel steht, rauszukriegen, wie es hier mit der Information steht.

Text: Der Bauarbeiter Hans Bayer verließ heute morgen um 7.10 Uhr seine Wohnung in der Herderstraße, um zur Arbeit zu gehen. Um 7.30 Uhr erreichte er den Karlsplatz. Die Ampel

zeigte für Fußgänger rot. Bayer schaute weder auf die Ampel, noch nach rechts oder links. Tief in Gedanken an seine Frau versunken, die am selben Tag operiert werden sollte, wollte er die Straße überqueren. Er wurde in der Mitte der Straße von einem VW erfaßt und zu Boden geschleudert. Bayer wurde schwer verletzt ins Krankenhaus eingeliefert und ist noch nicht aus seiner Bewußtlosigkeit erwacht.

Die Stelle „Tief in Gedanken...“ wurde von einem großen Teil der Schüler spontan als Nichtinformation erkannt. (Was da von dem Mann gesagt wird, kann man nicht nachprüfen. – Woher will der das wissen, der das geschrieben hat? – Man kann doch niemand in den Kopf sehen.)

Die Vermutung, jemand könne mit Bayer gesprochen haben, wurde von den Schülern mit dem Hinweis auf den letzten Satz des Textes zurückgewiesen.

Der Begriff „Nachprüfbarkeit“ soll noch an einem weiteren Fall von Information als Erkennungszeichen überprüft werden:

Vom Lehrer wird ein Warenhausdiebstahl, der in Australien passiert sein soll, skizziert. Wie ist es hier mit der Nachprüfbarkeit?

Einige Kinder stoßen sich zunächst an der Entfernung: Das geht nicht, da kann man ja nicht hinfahren. – Das kann man nicht nachprüfen.

Andere Kinder weisen darauf hin, daß man ja auch bei dem ersten Vorfall nicht dabei war, daß man auf Aussagen andere Leute angewiesen war: Nachprüfbar ist auch, wenn andere Leute es nachprüfen.

L.: Was heißt nachprüfbar also nicht?

S.: Man muß nicht selber dabeigewesen sein.

Nachprüfbarkeit wird an der Gegenüberstellung von Information und Urteil nachgewiesen: (Nachprüfbarkeit steht hier in engem Zusammenhang mit Eindeutigkeit).

L.: Nach dem, was ihr jetzt über Information wißt, könntet ihr mir vielleicht Informationen über das Bild hier geben! (nichtgegenständliche Wasserfarbenmalerei). Das müßte eigentlich leicht sein, ihr habt es ja direkt vor euch.

Spontane Rufe: Es ist schön!

L. stellt durch Nachfrage und Abzählen fest, daß nicht alle Kinder das Bild schön finden.

L.: Ist es denn nicht nachprüfbar, ob das Bild schön ist oder nicht?

S. Versuchen die Schönheit bzw. Nichtschönheit zu beweisen, etwa: es hat so kräftige Farben, und das ist doch schön!

L.: Lassen wir mal zunächst noch das „schön“ aus dem Spiel. Gibt es nicht Informationen über das Bild, die ganz leicht nachprüfbar sind?

S.: Es hat fünf Farben. – Oben fehlt ein Zacken.

L.: Weshalb ist „Das Bild hat fünf Farben“ so leicht nachprüfbar, und „Das Bild ist schön“ nicht!

S.: Bei den Farben kann man einfach zählen. Bei schön, das Bild finden eben die einen schön und die anderen nicht.

Anderer S. läuft zum Bild vor und zeigt auf die Farben.

L.: Nun zeig uns auch noch, daß das Bild schön ist.

- Einige S. lachen, andere rufen: Das geht nicht!
L. schreibt an die Tafel: Information ist eindeutig.
L.: Was war an dem Bild wohl „eindeutig“, was nicht?
S. versuchen, den Begriff zu umschreiben.

2. Informationen sind übersetzbar in ja-nein-Entscheidungen (2. Stunde)

Am Anfang dieser Stunde sollten in einer kurzen Wiederholung u. a. einige Beispiele für Information gegeben werden. Dabei kam durch Zufall ein Kriterium für Information zur Sprache, das ich ausgeklammert hatte, weil es mir zu komplex schien: Daß Voraussetzung für Information eine nicht in Frage gestellte selbstverständliche Sprachbasis oder aber sprachliche Übereinkunft ist. Das Problem kam zur Sprache, als einige Schüler Zweifel anmeldeten, daß „Juttas Rock ist bunt“, wie behauptet, Information sei. (Der Rock hatte drei Farben.) Nachdem die Zweifel ausgesprochen waren, fanden auch andere Kinder, daß drei Farben nicht dazu berechtigten, „bunt“ zu sagen, wohl aber – das wurde an anderen Kleidungsstücken „optisch ausprobiert“ – sechs Farben.

Daraus ergab sich: Da Information eindeutig sein muß, muß es bei Jutta heißen: Ihr Rock hat drei Farben. Dagegen ist „Ingrids Kleid ist bunt“ Information, weil alle der Meinung waren, daß die sechs Farben auf alle Fälle „Buntheit“ ausmachten.

Für den folgenden Teil der Unterrichtseinheit habe ich ein Fahrrad als „Arbeitsmaterial“ hinzugezogen, einmal, weil daran die Übersetzbarkeit von Information in ja-nein-Entscheidungen nicht nur gezeigt, sondern an vielen Beispielen (ohne immer neue inhaltliche Einführungen) durchgeführt werden kann. Außerdem können hier sowohl die Indifferenz der Information als auch verschiedenen Möglichkeiten von Ausgerichtetsein beim Argument gezeigt und durchgespielt werden.

Zu den beiden Sätzen „Information ist nachprüfbar“ und „Information ist eindeutig“ kommt als drittes Merkmal an die Tafel: „Zu Information muß man ja oder nein sagen können.“

Jedes Kind bekommt ein Blatt, auf dem in einer Tabelle Angaben über ein Fahrrad gemacht sind. Die Tabelle soll von den Schülern daraufhin überprüft werden, ob sie Informationen über ein Fahrrad, das im Klassenzimmer steht, enthält. An einem Beispiel wird durchgesprochen, wie das neue dritte Merkmal von Information direkt an der Tabelle überprüft werden kann, dann arbeiten die Schüler selbständig an der Tabelle weiter. Anschließend gemeinsame Besprechung:

Fast alle Schüler hatten erkannt, daß Angaben wie „Schloß vorhanden“, „Lampe, die funktioniert, vorhanden“ nach den angegebenen Merkmalen als Information bezeichnet werden müssen, während Angaben wie „richtige Größe“, „gute Straßenlage“, „Räder laufen leicht“ zumindest problematischer sind.

S.: Bei „richtige Größe“ weiß ich nicht genau... – Ich habe „ja“ angekreuzt, für mich ist es richtig. –

L.: Welches von den drei Merkmalen an der Tafel hat Michael nicht beachtet?

S.: Das „eindeutig“. Für mich ist das Fahrrad auch richtig, aber wenn zum Beispiel die Doris draufsteigt, ist es nicht mehr richtig. Sie kommt ja mit den Füßen gar nicht an die Pedale.

L.: Und was geschieht, wenn ein Fremder die Tabelle von Doris in die Hand bekommt?

S.: Da steht dann, das Fahrrad hat nicht die richtige Größe. – Aber für den Mann ist die Größe wahrscheinlich doch richtig.

S.: Dann stimmt die Tabelle nicht. – Für den ist die richtige Größe eben was anderes.
– Man könnte ja beides ankreuzen.

L.: Könnte man das?

S.: Dann heißt es ja „ja“ und „nein“, und für den Mann müßte es nur „ja“ heißen.

L.: Oben auf dem Blatt steht als Überschrift Information zu Manfreds Fahrrad. Ihr habt jetzt aber rausgefunden, daß „richtige Größe“ gar keine Information ist. (Noch einmal kurz an den Merkmalen überprüft, warum nicht.) Kann man die Größe von dem Fahrrad nicht so angeben, daß sie eindeutig ist, daß alle, die die Tabelle lesen, wissen, wo sie dran sind?

S.: Im Katalog heißt es immer: Radgröße 28. Da weiß man dann gleich, daß es ein großes ist.
– Oder man kann messen, wie hoch es an der Lenkstange ist.

– Man kann auch „Jugendrad“ oder „Erwachsenenrad“ sagen, dann weiß man auch, wie groß es ist. –

L.: Gut, dann streicht ihr also „richtige Größe“ aus und setzt dafür eine Information über die Größe ein, welche ihr wollt.

L.: Was habt ihr bei „gute Straßenlage“ angekreuzt?

S.: Das geht auch nicht. – In verschiedenen Straßen und Kurven ist die Straßenlage ganz verschieden. – Man kann ja schreiben: In meiner Straße ist die Straßenlage gut. – Aber wenn wieder jemand Fremdes den Zettel liest, der weiß dann wieder nicht Bescheid. –

L.: Wie könnt ihr überhaupt nachprüfen, ob die Straßenlage gut ist?

S.: Man muß gucken, ob ein Rad eiert. Dann ist es schon mal schlecht. – Ich weiß was: Man könnte ein Gitter auf den Schulhof legen und das Fahrrad draufstellen, und dann muß man das Lenkrad hin- und herbewegen, daß man sieht, ob die Spur noch stimmt. – Wenn ein Reifen abgefahren ist und die Straße naß ist, dann gibt es auch eine schlechte Straßenlage.

L.: Was Bernd da vorgeschlagen hat mit dem Gitter können wir ja jetzt nicht machen.

Schüler meinten, die Straßenlage sei sicher nicht gut, da ein Rad eiert und beide Reifen abgefahren waren. Das würde als nachprüfbar und eindeutig angenommen und die „Straßenlage“ daher negativ angekreuzt.

Im Laufe dieser Besprechung wurden einige Angaben, die man zunächst als Information angenommen hatte, noch einmal überprüft, so zum Beispiel das „verrostet“. Nachdem festgestellt war, daß man das auch „angerostet“ nennen könne, und nachdem auch hier die Meinungen auseinandergingen, suchte man weiter und fand schließlich in der Angabe „Rostflecken vorhanden“ eine Information, mit der das „verrostet“ ersetzt wurde.

Außerdem wurde an einigen Stellen versucht, durch genauere Fassung eines zu weiten Begriffs Information möglich zu machen (S.: Bei Reifen abgefahren, da weiß man von der Polizei her, wie abgefahren sie sein dürfen. – Bremsgummi abgeschliffen, das kann man beweisen: Wenn man das Rad ganz dreht und dann bremst und es immer weiter dreht, dann ist es abgeschliffen.)

3. Argument (3. Stunde)

L.: Letztesmal haben wir Informationen über Manfreds Rad herausgefunden. Heute wollen wir einmal sehen, was wir mit diesen Informationen anfangen können.

Vier Situationen werden skizziert, in denen das Rad jedes Mal mit einer anderen Absicht in Zusammenhang gebracht wird: Einmal soll dem Vater klargemacht werden, daß man ein neues Rad haben muß, dann soll einem Mädchen und anschließend einem Lausbuben das Rad

zum Verkauf angeboten werden, und schließlich soll das Rad zu einem Bekannten in die Reparaturwerkstätte gebracht werden, der deprimiert ist, weil er kaum mehr was verdient.

In den folgenden Spalten kreuzen die Schüler jedes Mal die Information an, die in der entsprechenden Situation relevant wird.

L.: Was haben wir jetzt eigentlich mit unseren Informationen gemacht?

S.: Wir haben jedes Mal andere rausgesucht, je nachdem, was gerade los war.

S.: Wir haben das rausgesucht, was wir brauchen konnten. – Bei dem in der Werkstatt war plötzlich alles, was vorher schlecht war, gut.

L.: Schauen wir uns doch einmal irgendeine Information an, z.B. „Rostflecken vorhanden“. Ist das jetzt eigentlich gut oder nicht gut?

S.: Das kommt darauf an. (Führt aus, wie das Argument in den verschiedenen Situationen verschieden benutzt wurde.)

L.: Sieht man es den Informationen hier in der Informationsspalte eigentlich an, was mit ihnen in dieser Spalte (Argument-Spalte) passiert?

S.: Nein, das sieht man erst, wenn die in der anderen Spalte sind.

L.: Was wir mit unseren Informationen gemacht haben, das nennt man: ein Argument machen, oder argumentieren. Den Informationen hat man es noch gar nicht angesehen, wozu sie gut sein können. Aber dann haben wir eine bestimmte Absicht gehabt, und dann sind aus den Informationen Argumente geworden, weil man sie anders zusammengefaßt hat. Vielleicht kann ich euch das an einer Zeichnung klarmachen: In dem Kreis, das sind Informationen. Ich male sie weiß, farblos, man weiß noch nicht, was aus ihnen wird, ob man sie überhaupt einmal brauchen kann. Jetzt brauche ich aber ein Argument für den Vater oder das Mädchen oder den Lausbuben – die male ich in verschiedenen Farben an, und wenn ich die Informationen aus diesem Kreis hier heraushole, wo sie farblos sind, dann werden sie, je nachdem, für wen ich sie brauche, farbig. (Übertragung dieser graphischen Darstellung auf die durchgesprochenen Argumentationen, durch die Schüler.) Demonstrieren an Graphik und Übertragen, daß dieselben Informationen in verschiedenen Farben vorkommen können.

Argument für

