

**Argumentationsintegrität (XVIII):
Entwicklung und erste Validierung einer Skala zur Erfassung der
passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz (SPARK)**

Jürgen Flender, Ursula Christmann, Norbert Groeben & Georg Mlynski

Bericht Nr. 97
Juni 1996

Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245
„Sprache und Situation“
Heidelberg/Mannheim

Kontaktadresse: Psychologisches Institut
der Universität Heidelberg
Hauptstr. 47-51
69117 Heidelberg

**Eigentum des
Psychologischen Instituts
der Universität Heidelberg
Hauptstraße 47-51**

Diese Arbeit ist im Sonderforschungsbereich 245 „Sprache und Situation“ der Universitäten Heidelberg und Mannheim entstanden und wurde auf seine Veranlassung unter Verwendung der ihm von der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Verfügung gestellten Mittel gedruckt.



Inhalt

Zusammenfassung	1
1 Theoretische Grundlagen	3
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	3
1.2 Das Konstrukt der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz	3
1.3 Die Notwendigkeit eines Instruments zur Erfassung passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz	7
1.4 Vorhandene Instrumente und theoretische Konzepte	8
2 Testkonstruktion	10
2.1 Kriterien- vs. Normorientierung	10
2.2 Konstruktion von Szenarien	11
2.3 Konstruktion von parallelen Testformen	14
2.4 Auswahl von argumentativen Auffälligkeiten	15
2.5 Auswahl von rhetorischen Auffälligkeiten	17
2.6 Realisierung von argumentationslogischen Merkmalen	20
2.7 Realisierung von interaktiven Merkmalen	22
2.8 Aufgabentypen und Auswertungsmodell	23
2.9 Voruntersuchung	25
3 Validierungsstudie	27
3.1 Untersuchungsplan	27
3.2 Untersuchungspartner/innen	27
3.3 Durchführung	28
3.4 Ergebnisse	28
3.4.1 Ergebnisse auf Versionsebene	29
3.4.2 Ergebnisse auf Dimensionsebene	33
3.4.3 Ergebnisse auf Szenarioebene	37
3.4.4 Spezielle Auswertungsschritte	43
4 Aspekte der praktischen Verwendung von SPARK	46
5 Gesamtdiskussion	48
Literatur	52
Anhang	
SPARK Version A	
SPARK Version B	

Zusammenfassung

Für ein geplantes Argumentationstraining sowie zukünftige Forschungen zum Konstrukt der Argumentationsintegrität wird ein Instrument benötigt, das argumentativ-rhetorische Fähigkeiten erfaßt. Diese Untersuchung beschreibt die Entwicklung und erste Validierung einer *Skala zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz (SPARK)*. Im Gegensatz zu 'Argumentativität' als dem aktiven Aspekt argumentativer Kompetenz verstehen wir passive argumentativ-rhetorische Kompetenz als die Analyse- und Kritikfähigkeit bezogen auf argumentative, rhetorische, argumentationslogische und interaktive Merkmale. SPARK erfaßt diese Fähigkeiten mit Hilfe des Szenario-Ansatzes. Nach dem Prinzip der inhaltlichen Validität wurden zwei parallele Formen mit je fünf Szenarien entwickelt. Die Untersuchungspartner/innen (Uptn) werden gebeten, folgende Auffälligkeiten zu lokalisieren und zu benennen: Realisierungen argumentativer Unintegrität, rhetorische Stilfiguren, Konfrontativität. Darüber hinaus sind weitere passende Argumente sowie geteilte Aussagen zu erkennen. Nach einer ersten Erprobung durch Experten/innen überprüfte die Validierungsstudie das Instrument im Cross-Over-Design mit 116 Uptn verschiedener Berufe und Alterstufen. Die Ergebnisse zeigen eine Korrelation von .75 zwischen den beiden parallelen Versionen, geringe und mäßige Korrelationen zwischen den vier Konstruktdimensionen sowie geringe Korrelationen zwischen den Szenarien. Die Unterscheidung von Analyse- und Kritikfähigkeit wurde bestätigt. Uneinheitliche Werte werden in Übereinstimmung mit der inhaltlichen Vielschichtigkeit des Konstrukts, der inhaltsvaliden Konstruktion sowie den deutlichen Schwierigkeitsunterschieden interpretiert.

Abstract

An adequate instrument for argumentative-rhetorical capacities is required for a future argumentational training project and further research on the construct of 'argumentational integrity'. This study describes the development and a first validation of a *scale of passive argumentative-rhetorical competence (SPARK)*. In contrast to argumentativeness as the active aspect of argumentative competence we conceptualize passive argumentative-rhetorical competence as the capacity to analyze and criticize arguments with regard to argumentative, rhetorical, logical and interactive characteristics. SPARK registers these capacities by means of the scenario-approach. According to the principle of content validity two parallel forms with five scenarios each were developed. Subjects are asked to localize and to name realizations of argumentational unfairness, rhetorical figures and confrontative utterances, further to select fitting arguments and shared statements. After a first test by experts the validation study examined the instrument in a cross-over design with 116 subjects of different ages and professions. The results show a correlation of .75 between the two parallel forms, low and moderate correlations between the four construct dimensions and low correlations between the scenarios. The differentiation between the capacity to analyze and the capacity to criticize arguments was confirmed. Heterogenous values are interpreted in correspondence with the heterogeneous construct, the content valid construction and clear differences in difficulty.

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Entwicklung und erste Validierung einer *Skala zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz (SPARK)* vor dem Hintergrund ihres theoretischen Bezugsrahmens und ihrer geplanten praktischen Anwendung darzustellen. Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst das Konstrukt der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz als Teilkonstrukt der argumentativ-rhetorischen Kompetenz expliziert. Passive argumentativ-rhetorische Kompetenz wird dabei verstanden als Analyse- und Kritikfähigkeit bezogen auf argumentative, rhetorische, argumentationslogische sowie interaktive Merkmale einer Argumentation. Im Anschluß an die Explikation wird beschrieben, welche Funktion ein entsprechendes Instrument im Kontext des Forschungsprojekts Argumentationsintegrität hat. Den Rahmen bilden dabei grundlegende Forschungsarbeiten zum Konstrukt der Argumentationsintegrität einerseits sowie deren geplante praktische Umsetzung im Rahmen eines Trainingsprogramms andererseits. Ausgangspunkt ist die empirisch gesicherte Realgeltung des Konstrukts der Argumentationsintegrität (Blickle & Groeben 1990; Christmann & Groeben 1991; Schreier & Groeben 1992; Schreier, Groeben & Blickle 1995). Die mit diesem Konstrukt explizierten und in mehreren Arbeiten validierten Merkmale, Standards und Strategien argumentativer (Un-)Integrität (Schreier & Groeben 1990; Schreier 1992; Schreier & Groeben 1996) führen zu der Frage, ob sich Personen hinsichtlich ihrer Fähigkeit unterscheiden, argumentative Regelverletzungen wahrzunehmen. Die Bestimmung solcher Unterschiede ist von großer Bedeutung für das genannte Trainingsprogramm, dessen Ziel es ist, für argumentativ-rhetorische Auffälligkeiten zu sensibilisieren und angemessene Reaktionen auf unintegres Argumentieren einzuüben. Zur Evaluation des Trainingserfolgs wird ein geeignetes Instrument benötigt. Daß ein solches Instrument bisher nicht verfügbar ist, zeigt der Blick auf Arbeiten aus relevanten Wissensbereichen. Es wird deutlich, daß bislang weder geeignete Instrumente noch befriedigende theoretische Konzepte vorliegen, die sich auf den Gegenstandsbereich der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz beziehen. Daher ist die Entwicklung eines neuen Instruments erforderlich. Inwiefern bei der Konstruktion von SPARK auf Ergebnisse vorliegender Arbeiten aus dem Projekt Argumentationsintegrität zurückgegriffen wurde, soll bei der Beschreibung der einzelnen Konstruktionsschritte im zweiten Teil dieser Arbeit beschrieben werden.¹

1.2 Das Konstrukt der argumentativ-rhetorischen Kompetenz

Das Konstrukt der argumentativ-rhetorischen Kompetenz enthält eine aktive und eine passive Komponente.

Auf die aktive Komponente beziehen sich die meisten der vorliegenden und hier besprochenen Untersuchungen. Instrumente und Trainingsprogramme (zu rhetorischen Ratgebern und Trainingsprogrammen vgl. Schreier 1992). Aktive Kompetenz beinhaltet dabei

¹SPARK wird in dieser Arbeit anhand einer aktualisierten Fassung vorgestellt und im Anhang dokumentiert. Zu den Unterschieden gegenüber der in der Validierungsstudie eingesetzten Fassung vgl. die Erläuterungen im Anhang.

sowohl die Motivation als auch die Fähigkeit zum (sprachlich wirkungsvoll gestalteten) Argumentieren.

Demgegenüber bezieht SPARK sich auf die passive Komponente argumentativ rhetorischer Kompetenz. In einer ersten Annäherung kann passive argumentativ-rhetorische Kompetenz als die Fähigkeit beschrieben werden, das Argumentieren anderer zu „durchschauen“. Diese Fähigkeit ist in vielen Situationen des Alltags gefragt, beispielsweise wenn es darum geht, Diskussionen im Fernsehen oder in anderen Medien kritisch zu verfolgen. In beruflichen und außer-beruflichen Gesprächssituationen kann eine hohe passive argumentativ-rhetorische Kompetenz helfen, auf Argumentationsbeiträge einer anderen Person schnell und angemessen zu reagieren. Wir gehen davon aus, daß Personen sich darin unterscheiden, wie gut sie in der Lage sind, Argumentationen zu „durchschauen“. Im folgenden wird erläutert, welche Elemente nach unserer Auffassung die Struktur dieser Fähigkeit bilden.

Wir verstehen passive argumentativ-rhetorische Kompetenz als Analyse- und Kritikfähigkeit gegenüber unterschiedlichen Merkmalen einer Argumentation.

Analysefähigkeit liegt dann vor, wenn eine Person bemerkt, daß etwas in einer Argumentation auffällig ist. Dies kann sich in dem mehr oder weniger sicheren Gefühl äußern, daß an einer oder mehreren Stellen irgend etwas nicht in Ordnung ist, ohne daß die vermutete Auffälligkeit näher benannt werden kann.

Kritikfähigkeit zeigt sich dann darin, daß eine Auffälligkeit nicht nur bemerkt, sondern darüber hinaus auch korrekt benannt werden kann.

Analyse- und Kritikfähigkeit können sich auf unterschiedliche Merkmale einer Argumentation richten. Wir unterscheiden dabei zwischen argumentativen, rhetorischen, argumentationslogischen und interaktiven Merkmalen.

Argumentative Merkmale beziehen sich auf Auffälligkeiten in der Art und Weise, wie argumentiert wird. Auffälligkeiten werden von uns verstanden als Verletzungen der vier für das Konstrukt 'Argumentationsintegrität' grundlegenden Argumentationsbedingungen: (I) formale Richtigkeit, (II) inhaltliche Richtigkeit/Aufrichtigkeit, (III) inhaltliche Gerechtigkeit, (IV) prozedurale Gerechtigkeit/Kommunikativität. Wesentliche Verstöße gegen diese Argumentationsbedingungen sind auf hohem Abstraktionsniveau als Merkmale unintegren Argumentierens expliziert worden. Die folgende Übersicht enthält neben diesen Merkmalen auch die jeweils zugehörigen Standards. (Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Groeben, Schreier & Christmann 1990; 1993; Schreier, Groeben & Christmann 1995.)

Merkmal I: fehlerhafte Argumentationsbeiträge

1. *Stringenzverletzung*
2. *Begründungsverweigerung*

Merkmal II: unaufrichtige Argumentationsbeiträge

3. *Wahrheitsvorspiegelung*
4. *Verantwortlichkeitsverschiebung*
5. *Konsistenzvorspiegelung*

Merkmal III: ungerechte Argumente

6. *Sinnentstellung*
7. *Unerfüllbarkeit*
8. *Diskreditieren*

Merkmal IV: ungerechte Interaktionen

9. *Feindlichkeit*
10. *Beteiligungsbehinderung*
11. *Abbruch*

Argumentative Analyse- und Kritikfähigkeit manifestiert sich dann in dem Ausmaß, in dem Verstöße gegen die aufgeführten Merkmale und Standards erkannt und korrekt benannt werden können.

Analyse- und Kritikfähigkeit richten sich zweitens auf rhetorische Merkmale. Mit rhetorischen Merkmalen sind Besonderheiten in der sprachlich-stilistischen Gestaltung gemeint, die von Argumentationsteilnehmer/innen zur Unterstützung ihrer Argumente benutzt werden. So können Argumente beispielsweise durch parallele Satzstrukturen, rhetorische Fragen, Metaphern, Ironie, Witz u.v.m. in ihrer Wirkung verändert werden. Bei den genannten Beispielen handelt es sich um rhetorische Figuren, die bereits in der klassischen Rhetorik beschrieben wurden, nach unserer Einschätzung aber auch in vielen praktischen Anwendungskontexten der Gegenwart Verwendung finden, wie beispielsweise in Verkaufsgesprächen. Werden rhetorische Figuren bewußt eingesetzt, um die Wirkung der eigenen Argumente zu steigern, dann kann dies als wirkungsorientierte Sprechweise beschrieben und in Verbindung mit weiteren Hinweisen als wichtiger Indikator für die absichtliche Verletzung eines Integritätsstandards (subjektive Tatbestandsmäßigkeit) gewertet werden (vgl. Schreier 1993, 32 u. 100ff.). Das Erkennen und korrekte Benennen rhetorischer Figuren kann daher als ein Indikator rhetorischer Analyse- und Kritikfähigkeit angesehen werden.

Ein drittes Merkmal, auf das Analyse- und Kritikfähigkeit sich richten können, ist das Verständnis für die Gesamtlogik einer Argumentation. Diese argumentationslogische Kompetenz sollte sich in der Fähigkeit zeigen, Perspektiven für einen hypothetischen Fortgang der Argumentation einzuschätzen. So sollten kompetente Personen in der Lage sein, dem bisherigen Gesprächsverlauf weitere Argumente zuzuordnen, insbesondere zu beurteilen, ob und, falls ja, welche der dargelegten Positionen mit dem jeweiligen Argument untermauert werden könnte.

Analyse- und Kritikfähigkeit beziehen sich viertens auf argumentationsübergreifende Merkmale. Dazu gehören Auffälligkeiten in der Interaktion der Argumentationsteilnehmer/innen, insbesondere das Merkmal Konfrontativität. Konfrontativität geht dabei in alltäglichen Argumentationen häufig einher mit Integritätsverletzungen, wie beispielsweise häufigem Unterbrechen. Ein solcher Zusammenhang ist jedoch nicht zwangsläufig. Eine integer argumentierende Person kann ihre Position konfrontativ vertreten, eine uninteger argumentierende Person kann bewußt jede Konfrontation vermeiden. Konfrontativität und Unintegrität stellen daher nach unserer Auffassung voneinander unabhängige Faktoren dar.

Konfrontativität zeigt sich im Alltag auf vielfältige Weise. In Gesprächssituationen, in denen sich die Teilnehmer/innen direkt gegenüber stehen, werden neben sprachlichen Äußerungen auch nicht-verbale Indikatoren von Bedeutung sein. SPARK beschränkt sich aus zwei Gründen auf konfrontative *sprachliche* Äußerungen: Zum einen entfallen nicht-verbale Indikatoren (Mimik, Gestik, Prosodie u.a.m.) bei *schriftlichen* Argumentationen generell. Zum anderen fällt es schwer, aus der Vielzahl möglicher nicht-verbaler Indikatoren eine person- und kontextübergreifende, inhaltsvalide Auswahl zu treffen und diese in verschrifteter Form so darzubieten, daß der Interpretations- und Antwortspielraum möglichst gering ist.

Wer Konfrontativität vor dem Hintergrund des gesamten Gesprächsverlaufs als solche bemerkt, verfügt über ein Kriterium zur Beurteilung von Argumentationsbeiträgen, das insbesondere dann wichtig wird, wenn der Grad der Bewußtheit eingeschätzt werden soll, mit der eine Regelverletzung begangen wird (vgl. Schreier 1993, 36).

Ein weiterer Aspekt von Analyse- und Kritikfähigkeit dürfte im Erkennen gemeinsamer Bezugspunkte liegen. Damit sind Aussagen oder Prämissen gemeint, die von den Argumentationsteilnehmer/innen geteilt werden. Da das Erreichen der Zielmerkmale von Argumentationen vermutlich häufig dadurch behindert wird, daß Strittiges von Unstrittigem nicht genügend unterschieden wird, kommt dem Erkennen geteilter Aussagen besondere Bedeutung zu. Sofern Aussagen lediglich implizit geteilt werden, ist eine adäquate Rekonstruktion erforderlich.

Faßt man Konfrontativität und geteilte Aussagen als Merkmale der Interaktion zusammen, dann resultiert für die verschiedenen Kompetenzaspekte folgende Struktur:

Passive argumentativ-rhetorische Kompetenz

Analyse- und Kritikfähigkeit bezogen auf

1. **argumentative Merkmale** (passive argumentative Kompetenz)
 - formale Richtigkeit
 - inhaltliche Richtigkeit/Aufrichtigkeit
 - inhaltliche Gerechtigkeit
 - prozedurale Gerechtigkeit/Kommunikativität
2. **rhetorische Merkmale** (passive rhetorische Kompetenz)
 - rhetorische Figuren
3. **argumentationslogische Merkmale** (passive argumentationslogische Kompetenz)
 - potentielle Argumente
4. **interaktive Merkmale** (passive interaktive Kompetenz)
 - geteilte Aussagen
 - Konfrontativität

Die vier Bereiche werden als weitgehend voneinander unabhängige Konstruktdimensionen verstanden.

Ein letzter, merkmalsübergreifender Aspekt passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz betrifft die *Sicherheit*, mit der Personen Argumentationen hinsichtlich der genannten Merkmale bewerten. Dabei wird eine *hohe* Urteilssicherheit nicht prinzipiell

als Indikator einer hohen passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz betrachtet. Vielmehr wird angenommen, daß eine hohe Urteilssicherheit nur im Falle *zutreffender* Antworten auf hohe passive argumentativ-rhetorische Kompetenz hinweist. Bei *falschen* oder teilweise falschen Antworten lassen hingegen *unsichere* Antworten auf eine erhöhte Sensibilität und damit auf eine höhere passive argumentativ-rhetorische Kompetenz schließen. Für das Verhältnis von passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz und Urteilssicherheit wird daher der folgende, kurvilineare Zusammenhang postuliert: Niedrige passiv argumentativ-rhetorische Kompetenz (hohes Ausmaß an falschen Antworten) geht einher mit hoher Urteilssicherheit (geringe Sensibilität für die Falschheit der Antworten). Mit zunehmender passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz sinkt die Sicherheit dann zunächst, bevor sie bei weiter zunehmender Kompetenz schließlich wieder ansteigt. Denkbar wäre, daß die Urteilssicherheit besonders hochkompetenter Personen erneut sinkt, weil diese Personen möglicherweise über ein solches Ausmaß an Sensibilität verfügen, daß ihnen die Richtigkeit ihrer Antworten wieder zweifelhaft erscheint. Dabei dürfte es sich jedoch um Grenzfälle handeln, die bei der Operationalisierung des Konstrukts zunächst vernachlässigt werden können.

1.3 Die Notwendigkeit eines Instruments zur Erfassung passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz

Nachdem das Konstrukt der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz erläutert worden ist, soll im folgenden näher dargestellt werden, vor welchem Hintergrund SPARK entstanden ist und welche Ziele mit SPARK verfolgt werden.

SPARK wurde im Rahmen des Forschungsprojekts Argumentationsintegrität entwickelt. Ausgangspunkt waren grundlegende empirisch-experimentelle Arbeiten, welche die psychische Realgeltung des theoretisch explizierten Konstrukts der Argumentationsintegrität sicherten. In mehreren Studien konnte gezeigt werden, daß den elf Klassen argumentativer Regelverletzungen (Integritätsstandards) auf seiten der Argumentationsteilnehmer/innen subjektive Wertstandards entsprechen. So konnten beispielsweise Blickle und Groeben (1990) zeigen, daß auch in der Alltagskommunikation unintegres Argumentieren erkannt, von Unhöflichkeit unterschieden und negativ bewertet wird. Aus dieser und aus weiteren Untersuchungen (Schreier & Groeben 1992; Schreier, Groeben & Blickle 1995) geht hervor, daß Standardverletzungen nicht nur von direkt betroffenen Personen, sondern auch von neutralen Beobachtern/innen als kommunikativ auffällig wahrgenommen werden. Beide Personenkreise nehmen insbesondere im Moment der Regelverletzung als Zuhörer/innen eine eher passive Rolle ein. Von einer schnellen und angemessenen Wahrnehmung in diesem Moment hängt unter anderem ab, wie schnell und angemessen die betroffene Person auf die Regelverletzung des Gegenübers reagieren kann. Angesichts dieser Bedeutsamkeit läßt sich an die dargestellten Untersuchungen die Frage anschließen, ob und, falls ja, inwiefern Personen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeit unterscheiden, kommunikative Auffälligkeiten wahrzunehmen.

Die angesprochene Sensibilität für argumentativ-rhetorische Auffälligkeiten sowie Möglichkeiten angemessener Reaktionen sind Gegenstand eines Trainingsprogramms, das als praktische Umsetzung grundlagentheoretisch orientierter Forschungsergebnisse des Projekts 'Argumentationsintegrität' zu verstehen ist. Ziel dieses Trainings ist es,

für sprachliche Manifestationen und Indikatoren argumentativer Unintegrität zu sensibilisieren und (integre) Reaktionsmöglichkeiten auf unintegres Argumentieren verfügbar zu machen. Zu den Inhalten des Trainings gehören das Kennenlernen von argumentativen Regelverletzungen auf Merkmals-, Standard- und Strategieebene, das Kennenlernen sprachlicher Manifestationen argumentativer Unintegrität u.a.m. (vgl. Groeben, Christmann & Mischo 1996). Als Instruktionmethoden sind praxisnahe Beispiele, Übungsaufgaben, Rollenspiele und dergleichen geplant. Zur Evaluation des Trainingserfolgs wird ein Instrument benötigt, mit dessen Hilfe sich Veränderungen der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz im Prä-Post-Vergleich feststellen lassen. Dieser Verwendungszweck wurde bei der Entwicklung von SPARK explizit berücksichtigt.

Ein weiterer Verwendungszweck ergibt sich aus Forschungsarbeiten, die es beispielsweise sinnvoll erscheinen lassen, passive argumentativ-rhetorische Kompetenz als Kovariate einzubeziehen (vgl. Blickle 1993; Sladek, Christmann & Groeben 1996). Ein Instrument, mit dem dies möglich ist, fehlte bisher. SPARK wurde insofern nicht nur als Trainings-Evaluationsinstrument, sondern auch als Forschungsinstrument konzipiert.

Aus der Beschreibung des Forschungskontextes, der bei der Darstellung der einzelnen Entwicklungsschritte im zweiten Teil dieser Arbeit noch enger einbezogen wird, sollte deutlich geworden sein, daß SPARK eine sinnvolle und notwendige Fortsetzung bisheriger Arbeiten zum Konstrukt der Argumentationsintegrität darstellt, die ihrerseits neue Erkenntnisse in unterschiedlichen Anwendungsfeldern ermöglicht. Inwiefern bei der Entwicklung von SPARK auf bereits vorhandene Instrumente und theoretische Konzepte zurückgegriffen werden konnte, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

1.4 Vorhandene Instrumente und theoretische Konzepte

Das Konstrukt der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz ist in der Literatur bislang kaum als eigenständiges Konstrukt ausgearbeitet worden. Vergleichbare Erhebungsinstrumente liegen bisher nicht vor. Von den theoretischen Arbeiten stammen die meisten aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie. Für die Entwicklung von SPARK sind diese Arbeiten nur von begrenzter Relevanz. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen bezieht sich die Mehrzahl der Arbeiten auf die aktive Komponente argumentativ-rhetorischer Kompetenz. Zum anderen beschränken die meisten der empirisch arbeitenden Autoren/innen ihre Untersuchungen auf das Argumentieren von Kindern. Miller (1980, 1982, 1984) betrachtet dabei speziell moralische Argumentationen. Heuristischen Stufenfolgen, die über das Kindesalter hinausgehen, fehlt zumeist eine ausreichende empirische Absicherung (zu einer Übersicht über verschiedene Stufenmodelle der Entwicklung argumentativen Denkens und Verhaltens vgl. Hofer, Fleischmann & Pikowsky 1991). Die in den genannten Studien insgesamt belegten Voraussetzungen argumentativer Kompetenz können für mögliche Zielgruppen von SPARK als erfüllt gelten. In der folgenden Übersicht werden die wichtigsten Arbeiten kurz skizziert.

Miller (1980, 1982, 1984) befaßt sich mit den Voraussetzungen moralischer Argumentationen. Aufgrund von Fallstudien mit Kindern kommt er zu dem Schluß, daß die Ontogenese moralischer Argumentationen einer eigenen Entwicklungslogik folgt. Demnach gewinnen Kinder im Zuge einer stufenähnlichen Entwicklung die Fähigkeit, jeweils typische Argumentationsprobleme zu erkennen und zu bewältigen.

Für SPARK sind Millers Arbeiten aus zwei Gründen weniger relevant: Zum einen beschränkt SPARK sich nicht auf moralische Argumentationen. Zum anderen zielt SPARK auf die Erfassung der Kompetenz Erwachsener. Grundlegende Entwicklungsschritte, wie Miller sie insbesondere für das Kindesalter herausarbeitet, können daher für die Zielgruppe von SPARK vorausgesetzt werden.

Ähnliches gilt für Völzing (1982), der sich mit grundlegenden Voraussetzungen des Argumentierens befaßt. Dazu gehören neben der neurophysiologischen Reifung des Hirns vor allem die Fähigkeit zum kausalen Denken und die Fähigkeit zu Rollenhandeln und Dialog. Beides sieht Völzing bereits als sehr früh gegeben an.

In Anlehnung an Kohlberg entwirft Völzing (1982, 87) eine heuristische Folge von sechs Stufen des Argumentierens, an deren Spitze Argumentieren als kooperatives Handeln steht. Erwachsene kommen nach Ansicht des Autors häufig nicht über die dritte Stufe (zweckrationales bzw. taktisches Argumentieren) hinaus.

Stufenfolgen dieser Art (vgl. auch Geier, Keseling, Nehr Korn, Schmitz 1977, die sich an Piagets Entwicklungsmodell orientieren), sind aufgrund ihrer mangelnden empirischen Überprüfung für SPARK nur von eingeschränktem Wert.

Insgesamt stimmen die meisten entwicklungspsychologischen Arbeiten (vgl. auch Stein & Miller 1989, 1993; Koehler 1992; Overton 1990) darin überein, daß zu den Voraussetzungen von Argumentieren die Überwindung von egozentrischem Denken sensu Piaget sowie die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme gehört. Diese Voraussetzungen sind etwa ab dem 11. Lebensjahr gegeben.

Für mögliche Zielgruppen von SPARK können diese Voraussetzungen als erfüllt gelten. Weitere Arbeiten beschäftigen sich mit den Voraussetzungen aktiven Argumentierens und sind daher für SPARK nicht direkt relevant. Kuhn (1991, 1993) untersuchte kognitive Voraussetzungen kompetenten Argumentierens. Als relevanter Prädiktor erwies sich dabei das Bildungsniveau. Vorwissen und Alter hatten keinen Einfluß.

Die „Argumentativeness Scale“ von Infante und Rancer (deutsche Übersetzung 1982) bezieht sich auf Argumentativität im Sinne einer aufsuchenden Argumentationstendenz. Items lauten z.B.: „Ich kann gut argumentieren“ oder „Ich versuche, Diskussionen zu vermeiden“.

Rancer, Kosberg & Baukus (1992) suchten Prädiktoren für Argumentativität. Einstellungen, die aktives Argumentieren fördern, beziehen sich auf die eigene Person, das Gegenüber, auf Argumentieren generell sowie das erwartete Ergebnis in der konkreten Situation.

Merkmale passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz lassen sich aus den meisten der skizzierten Arbeiten nur begrenzt ableiten. Es fehlen sowohl tragfähige theoretische Konzepte als auch entsprechende Erhebungsinstrumente. Die wichtigsten entwicklungspsychologischen Voraussetzungen können bei der Zielgruppe von SPARK vorausgesetzt werden.

Da zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz bisher weder geeignete Instrumente noch überzeugende theoretische Konzeptionen vorliegen, ist die Entwicklung eines neuen Instruments erforderlich. Die einzelnen Entwicklungsschritte werden im folgenden dargestellt.

2 Testkonstruktion

2.1 Kriterien- vs. Normorientierung

Als Grundlage für die Testkonstruktion war zunächst zu klären, ob SPARK als kriterien- oder als normorientierter Test konzipiert werden sollte.

Kriterienorientierte Tests sind inhaltsvalide Verfahren, die eine repräsentative Auswahl aus einem definierten Itemuniversum enthalten und über ein Kriterium verfügen, anhand dessen die Fähigkeit einer Person zur Lösung dieser Aufgaben unmittelbar geschätzt werden kann. Ein häufiges, aber nicht notwendiges Ziel ist die Klassifikation in Könnler und Nichtkönnler. Ein kriteriumsorientierter Tests kann nach Klauer (1987, 10) auch als „Kompetenztest“ bezeichnet werden.

Normorientierte Tests bestimmen die Leistung einer Person in Relation zu einer Bezugsgruppe. Der Punktwert einer Person wird auf die Kennwerte einer Vergleichsstichprobe bezogen. Voraussetzung ist in der Regel die Normalverteilung des Merkmals.

Für die Konstruktion von SPARK scheint uns ein Vorgehen gerechtfertigt, das Elemente beider Richtungen enthält. Ein entscheidender Grund dafür liegt in der Zielsetzung: Einerseits soll SPARK als Evaluationsinstrument im Rahmen eines Trainingsprogramms eingesetzt werden können. Über den Erfolg des Trainings soll für die einzelne Person auch ohne Bezug auf die Leistung einer Referenzgruppe entschieden werden können. Insofern handelt es sich um einen individuellen Kompetenztest. Andererseits soll SPARK auch als Forschungsinstrument in Kombination mit anderen, klassisch konstruierten Verfahren verwendet werden. Als Lösung bietet sich die Konstruktion als kriteriumsorientierter Test an, auf den zugleich die Prinzipien der klassischen Testtheorie angewandt werden (zur Vereinbarkeit von kriteriumsorientierten Tests und klassischer Testtheorie vgl. Klauer 1987, 97f.).

Mehrere Dinge sprechen dabei für eine kriteriumsorientierte Konzeption. Zum einen kommt bei einem neuartigen Instrument wie SPARK der inhaltlichen Validität ohnehin eine hohe Bedeutung zu. Zum anderen bieten die bisherigen Forschungen zum Konstrukt der Argumentationsintegrität zumindest für den Teilbereich der passiven argumentativen Kompetenz einen empirisch abgesicherten Fundus möglicher Items, aus dem eine inhaltsvalide Itemauswahl abgeleitet werden kann.

Aus dem Vorrang der Inhaltsvalidität folgt, daß inhaltsvalide Items auch dann beibehalten werden, wenn sie nach den Kriterien einer klassischen Aufgabenanalyse zu eliminieren wären. Schwächere Werte für Trennschärfe, split-half-Reliabilitäten und Homogenitäts-Indizes sind nach Klauer (1987, 40) für kontextvalide Tests generell zu erwarten. Unter dieser Perspektive soll SPARK zunächst vorwiegend kriteriumsorientiert konstruiert werden, anschließend jedoch auch mit solchen Verfahren überprüft werden, wie sie bei der Entwicklung und Validierung normorientierter Tests Anwendung finden. Diese Kombination soll es ermöglichen, nicht nur die individuelle Leistung der einzelnen Uptn bezogen auf das inhaltlich bestimmte Kriterium festzustellen, sondern darüber hinaus die relative Position der Uptn innerhalb einer Referenzgruppe (hier: der Validierungsstichprobe) zu bestimmen (vgl. Klauer 1987, 97).

2.2 Konstruktion von Szenarien

Passive argumentativ-rhetorische Kompetenz zeigt sich u.a. in der Bewertung von Argumentationsepisoden unter Integritätsperspektive. In SPARK werden diese Episoden in Form konstruierter, schriftlicher Szenarien vorgelegt. Für *konstruierte* Szenarien sprechen vor allem zwei Gründe: Zum einen besteht die Möglichkeit, nur solche Auffälligkeiten einzuarbeiten, die unter inhaltlichen Gesichtspunkten relevant erscheinen. Dadurch wird inhaltliche Validität realisierbar. Zum anderen können diese Auffälligkeiten auf eine Weise eingearbeitet werden, die eine weitgehend eindeutige Bearbeitung und Auswertung ermöglicht. So können beispielsweise argumentative und rhetorische Auffälligkeiten in ihrer Anzahl begrenzt und auf unterschiedliche Personen verteilt werden. Darüber hinaus ist es möglich, die Position der Auffälligkeiten innerhalb der Gespräche sowie das Geschlecht der auffälligen Personen zu variieren. Diese Kontrollmöglichkeiten bieten sich bei authentischen Argumentationsepisoden nicht.

Mehrere potentielle Störfaktoren sind bei der Konstruktion der Szenarien berücksichtigt worden. Um mögliche Einflüsse von Vorwissen oder Selbstrelevanz zu kontrollieren, wurden für die Szenarien Inhalte ausgewählt, die unabhängig vom Bildungsniveau von einer breiten Zielgruppe als vertraut, interessant und alltagsrelevant empfunden werden dürften: „Macht Fernsehen aggressiv?“ (Version A) und „Ist Intelligenz angeboren?“ (Version B). Die Auswahl erfolgte durch Mitarbeiter/innen des Projekts Argumentationsintegrität, die nach den genannten Kriterien Rangzahlen für eine Reihe vorgeschlagener Themen vergaben. Tab. 1 zeigt die Themen in der Rangfolge ihrer Nennungen.

Auswahl geeigneter Rahmenthemen	
1.	„Ist Intelligenz angeboren?“
2.	„Macht Fernsehen aggressiv?“
3.	„Gleichberechtigung am Arbeitsplatz“
4.	„Entwicklungshilfe: Wer hilft wem?“
5.	„Parteienfinanzierung“
6.	„Uno: Sinn und Zweck von Einsätzen wie in Bosnien“
7.	„Pressefreiheit“
8.	„Umweltschutz“
9.	„Eine-Welt-Themen“
10.	„Religionsmüdigkeit“

Tabelle 1: Auswahl geeigneter Rahmenthemen nach Experten/innen-Einschätzung (Rangreihe)

Nicht nur die Popularität der ausgewählten Themen soll gleiche Wissensvoraussetzungen gewährleisten. Zusätzlich wird eine kurze Einführung in den jeweiligen Themenbereich gegeben, die die wichtigsten Fakten zusammenfaßt. Alle fünf Szenarien einer Version beziehen sich auf den jeweils vorgestellten Themenbereich. Als Beispiel wird im folgenden die Einführung in die Rahmenthematik von Version A wiedergegeben. Tab. 2 auf S. 12 gibt einen Gesamtüberblick über die Themen und Titel der Szenarien beider Versionen.

Beispiel 1: Einführung in das Rahmenthema von Version A

Macht Fernsehen aggressiv?

Als Bundeskanzler Helmut Kohl einst versuchte, die Ausstrahlung eines Fernsehfilms zu verhindern, der vom Attentat auf einen Regierungschef handelte (vgl. SPIEGEL, 7.12.1992), befürchtete er offenbar, daß ihm selbst etwas zustoßen könnte, wenn der Film gesendet würde. Er unterstellte dabei als Tatsache, was in der Forschung nach wie vor umstritten ist: ob Gewaltdarstellungen im Fernsehen zu Gewalttaten von Zuschauern/innen führen. Ist das wirklich so? Handeln Leute aggressiv, weil sie es im Fernsehen so gesehen haben?

Nicht nur für den Bundeskanzler scheint die Frage längst beantwortet zu sein. Lehrer/innen berichten von Schülern/innen, die montags ausprobieren, was sie sonntags an Gewalt gesehen haben – detailgetreu. Prostituierte berichten über einen Trend weg vom charmanten James Bond-Typ hin zum gewalttätigen Rambo und registrieren einen zunehmenden Bedarf vieler Freier, Praktiken aus Brutalo-Pornos nachzuleben (SPIEGEL, 27.7.92). Sozialarbeiter/innen erleben täglich filmähnliche Gewalt. Schließlich tauchen in den Nachrichten Mordfälle auf, bei denen die Opfer offenbar drehbuchparallel hingerichtet wurden. Eindeutige Belege?

Nein, meinen Leute, die sich systematisch mit diesen Fragen beschäftigen: Psychologen/innen, Medien- und Gewaltforscher/innen. Obwohl man schon lange und mit großem Aufwand nach Zusammenhängen sucht, konnte bisher nicht befriedigend nachgewiesen werden, daß das Anschauen aggressiver Filme tatsächlich aggressiv macht. Zwar weiß man, daß aggressive Zuschauer/innen aggressive Filme anschauen. Ob diese Zuschauer/innen aber aggressiv sind, weil sie sich Aggressives anschauen, oder ob sie genau umgekehrt aggressive Filme auswählen, weil sie ohnehin – aus ganz anderen Gründen – aggressiv sind, diese Frage konnte bislang nicht befriedigend beantwortet werden.

Während die einen weiterhin versuchen, das Knäuel möglicher Zusammenhänge zu entwirren, müssen die anderen in ihrem Alltag entscheiden und begründen, wie mit dem Problem Gewalt im Fernsehen praktisch umgegangen werden soll. Daraus ergibt sich der Stoff für die folgenden Gespräche.

Version A		Version B	
„Macht Fernsehen aggressiv?“		„Ist Intelligenz angeboren?“	
Szen.	Titel	Szen.	Titel
L	Gespräch im Lehrer/innen-Zimmer	FA	Fachschulausbildung
E	Elternabend in einer Grundschule	BS	Ausbau des Bildungssystems
S	Tagung für Sozialarbeiter/innen	ES	Einschulung
F	Sitzung in einer Fernsehanstalt	FM	Fördermaßnahmen
A	Altersfreigabe	KG	Kindergarten

Tabelle 2: Titel der Szenarien in den Versionen A und B

Bei der Konstruktion der Szenarien selbst wurde durch Ausbalancierung sichergestellt, daß über alle Szenarien hinweg kein Zusammenhang besteht zwischen dem Geschlecht der Sprecher/innen, argumentativ-rhetorischen Auffälligkeiten und Konfrontativität.

Auffälligkeiten treten innerhalb der Szenarien an zufälligen Positionen auf. Das gleiche gilt für die Position der zutreffenden Benennungen innerhalb der Multiple-Choice-Vorgaben.

Multiple-Choice-Angaben sind neben freien Antworten und der Angabe der Urteilssicherheit die wichtigste Antwortmöglichkeit in SPARK. Mit freien Antworten können die Uptn freiwillig weitere argumentative und/oder rhetorische Auffälligkeiten benennen. Die Urteilssicherheit ist bei sämtlichen Antworten auf einer fünfstufigen Skala (1 = ganz sicher, 5 = ganz unsicher) anzugeben. Eine weitere Antwortmöglichkeit bildet die Angabe von Zeilennummern: Zur Lokalisierung der argumentativen, rhetorischen sowie konfrontativen Auffälligkeiten wurden die Zeilen jedes Szenarios durchnummeriert. Auffällige Zeile(n) sind anzugeben, bevor deren Benennung per Multiple-Choice-Vorgabe erfolgt. Die bei der Erörterung von Störfaktoren problematisierte *Reihenfolge* der Multiple-Choice-Vorgaben ist insbesondere bei der Angabe der argumentativen Auffälligkeiten (9 Vorgaben) sowie der rhetorischen Auffälligkeiten (5 Vorgaben) von Bedeutung.

In den Szenarien sind die Sprecher/innen mit systematisch variierten Buchstaben gekennzeichnet. Damit werden störende Assoziationen, wie sie bei Namen nicht auszuschließen sind, vermieden.

Tab. 3 veranschaulicht die Balancierung von Geschlecht, argumentativ-rhetorischen Auffälligkeiten und Konfrontativität in Version A.

Balancierung verschiedener Variablen in Version A										
Szenario	L		E		S		F		A	
Sprecher/in	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Geschlecht	M	W	W	M	M	W	W	M	M	W
Auffälligkeit	R	A,K	R	A,K	A	R,K	A	R,K	R	R

Tabelle 3: Balancierung von Geschlecht, argumentativ-rhetorischen Auffälligkeiten und Konfrontativität in Version A. – M=männlich, W=weiblich, R=rhetorisch, A=argumentativ, K=konfrontativ

Am Beispiel von Szenario L sollen die bisher dargestellten Konstruktionsprinzipien verdeutlicht werden. Erkennbar ist, daß jeweils die Beiträge einer Person argumentativ, die der anderen Person rhetorisch auffällig sind. Zusätzlich verhält sich eine Person konfrontativ. In Szenario L sind die Beiträge von Frau B argumentativ, die von Herrn A rhetorisch auffällig. Frau B macht zusätzlich eine konfrontative Äußerung. Mit Hilfe der Zeilennummern können diese Auffälligkeiten in der Aufgabenbeantwortung lokalisiert werden. Abweichend vom Original sind im folgenden Beispiel die auffälligen Stellen zum Zwecke der Verdeutlichung unterstrichen.

Beispiel 2: Szenario L

Ein Gespräch im Lehrer/innen-Zimmer

Herr A und Frau B sitzen in einer Freistunde bei einer Tasse Kaffee zusammen. Beide unterrichten seit vielen Jahren gemeinsam an dieser Realschule im ländlichen Raum. Der gute Ruf ihrer Schule hat durch zunehmende Gewalt unter den Schülern/innen einige Kratzer bekommen. Soeben ist Frau B von der Pausenaufsicht auf dem Schulhof zurückgekommen. Wieder hat sie dazwischengehen müssen, als ein Schüler der siebten Klasse brutal auf einen am Boden liegenden Mitschüler einschlug. Grund: eine versehentlich umgestoßene Cola. Beide Schüler galten bisher als unauffällig. Mittlerweile erleben die Kolleginnen und Kollegen solche Szenen beinahe täglich. Wie kommt es zu der zunehmenden Gewalt? Frau B macht die Gewaltdarstellungen im Fernsehen verantwortlich, Herr A die familiären Verhältnisse.

Zeile

- 1 **Frau B:** Die Gewalt hat nicht nur zugenommen, sondern auch eine ganz neue Qualität bekommen! Heute
2 genügt der kleinste Anlaß, dann wird zugeschlagen, viel brutaler als früher und auch dann noch, wenn der
3 andere längst k.o. ist. Eigentlich wundert mich das gar nicht. Bei *den* Filmen, die die Schüler/innen sich
4 heutzutage anschauen! Viele haben schon einen eigenen Fernseher und hocken stundenlang davor.
- 5 **Herr A:** Bis in die Nacht hinein. Um bloß keine Kindersendung zu verpassen! - Nein, mir ist natürlich klar,
6 daß die Kinder durch Fernsehen viel Gewalt mitkriegen, mehr als früher. Aber das ist meist keine reale Gewalt,
7 und ich glaube, die Kinder wissen das. Viel schlimmer dürfte die Gewalt sein, die die Kinder zuhause erfahren,
8 wenn etwa die Eltern zerstritten sind und sich gegenseitig fertigmachen.
- 9 **Frau B:** Die reale Gewalt zuhause mag für Kinder schlimmer sein als die Gewaltdarstellungen im Fernsehen.
10 Aber das betrifft nur wenige von denen, die hier in der Schule zuschlagen. Die meisten kommen aus intakten
11 Familien. Ich denke, es liegt am Fernsehen. Dem kann sich keiner entziehen. Alle, die hier brutal werden,
12 haben im Fernsehen schon mal brutale Szenen gesehen. Also muß ich damit rechnen, daß alle, die sich brutale
13 Szenen im Fernsehen anschauen, später mal brutal werden.
- 14 **Herr A:** Nein, da bin ich völlig anderer Meinung als Sie! Es gibt viele, die sich brutale Sachen anschauen und
15 trotzdem nicht gewalttätig werden. Viele Mädchen zum Beispiel, oder auch Jungen, die sich bei Gewaltszenen
16 bloß dafür interessieren, mit welchen Tricks das filmtechnisch gemacht wird. Alles in allem glaube ich daher,
17 daß die Gründe eher in der Familie liegen, selbst dann, wenn die Familie nach außen hin intakt ist. Dann ist es
18 nämlich oft so: Da hat der Vater die Gewalt. Da hat die Mutter sich zu fügen. Da hat das Kind nicht
19 aufzumucken. Und in der Schule kommt der Frust dann raus.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

(Schriftgröße bedingt durch die mit dem Original übereinstimmende Zeilennumerierung)

2.3 Konstruktion von parallelen Testformen

SPARK soll als Evaluationsinstrument im Rahmen eines Trainingsprogramms eingesetzt werden. Die Bestimmung möglicher Prä-Post-Unterschiede erfordert zwei parallele Testversionen, die im Falle von SPARK simultan entwickelt wurden. Dabei galten für beide Versionen die gleichen Konstruktionsprinzipien, wie sie in diesem Kapitel schwerpunktmäßig am Beispiel von Version A erläutert werden.

Vorrangiges Kriterium für die Äquivalenz der Versionen war die Gleichartigkeit ihrer Inhalte. Gleichartigkeit hinsichtlich der ausgewählten Auffälligkeiten bedeutet nicht, daß in beiden Versionen die genau gleichen Auffälligkeiten in den genau gleichen Kombinationen vorkommen. Vielmehr bezieht sich Gleichartigkeit auf die Prinzipien der Auswahl. Auf diese Weise decken beide Versionen gemeinsam einen breiteren Bereich möglicher Auffälligkeiten ab.

Gleichartigkeit wurde auch in anderen Aspekten der Konstruktion angestrebt. So enthält jede der beiden Versionen ein Szenario mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad. Gleichartigkeit bedeutet hier zunächst, daß sowohl in Szenario A (Version A) als auch in Szenario KG (Version B) im Gegensatz zu den übrigen Szenarien keine argumentativen Auffälligkeiten vorkommen, in Szenario A zusätzlich keine Konfrontativität. Darüber hinaus sind in Szenario A anders als in allen übrigen Szenarien unter den weiteren Argumenten *zwei* Pro-Argumente zu benennen. In Szenario KG wird die Schwierigkeit nicht durch diese Maßnahme erhöht, sondern durch eine Besonderheit bei der Beurteilung geteilter Aussagen: *Keine* der vorgegebenen Äußerungen wird geteilt, was außer in Szenario KG nur noch in Szenario FM der Fall ist.

2.4 Auswahl von argumentativen Auffälligkeiten

Die Auswahl der argumentativen Auffälligkeiten erfolgte nach dem Kriterium der inhaltlichen Validität. Das generelle Problem inhaltsvalider Verfahren, eine Gesamtmenge möglicher Items zu definieren, besteht auch für den Bereich möglicher argumentativer Auffälligkeiten. Wir halten es jedoch für gerechtfertigt, von der mehrfach überprüften und empirisch gesicherten Struktur des Konstrukts der Argumentationsintegrität auszugehen (Schreier & Groeben 1990; Schreier 1992; Schreier & Groeben 1996). Die explizierten 4 Merkmale, 11 Standards und 86 Strategien (un)integren Argumentierens bildeten die Grundlage inhaltlicher Validität, die für SPARK auf Merkmals-, Standard- und Strategienebene angestrebt wurde.

Die vier Merkmale sind durch entsprechende Verstöße in den vier auffälligen Szenarien repräsentiert. In jedem der auffälligen Szenarien wird gegen jeweils eine Argumentationsbedingung verstoßen. Dies geschieht durch Verletzung eines zugehörigen Standards mittels einer zugehörigen Strategie.

Bei den realisierten Standardverletzungen sollte es sich um möglichst typische Verstöße handeln. Aus diesem Grund wurden von den 86 Strategien diejenigen ausgewählt, die in bisherigen Untersuchungen besonders eindeutig den Standards und Merkmalen zugeordnet werden konnten. Den Rahmen für diese Auswahl bildeten die clusteranalytischen Auswertungen auf der Grundlage von Experten-Laien-Kategorisierungen (Schreier & Groeben 1990; Schreier 1992, 1994; Schreier unter Mitarbeit von Czernel 1992). Die 86 Strategien, die diesen Arbeiten zugrunde liegen, stellen eine Auswahl aus insgesamt 207 ethisch problematischen Strategien aus 45 populär-rhetorischen Ratgebern dar (Schreier 1992, 95-107). 86 Strategien wurden von 30 Experten/innen, 35 Strategien von 60 Laien (30 mit und 30 ohne Abitur) nach ihrer Redlichkeit beurteilt und nach ihrer Ähnlichkeit klassifiziert. Die Ähnlichkeitssortierungen wurden clusteranalytisch ausgewertet. Es resultieren 11 Cluster, die als Standards des integren Argumentierens interpretiert werden. Für jedes Cluster lassen sich typische Verstöße angeben, die von den Uptn besonders eindeutig zugeordnet wurden (Schreier & Groeben 1990, 49-53). Diese Angaben bildeten sowohl die Grundlage für die Auswahl der realisierten als auch der per Multiple Choice vorgegebenen argumentativen Auffälligkeiten.

Eine Gesamtübersicht über die realisierten Standards und Strategien in Version A und Version B geben Tab. 4 und Tab. 5. auf S. 16.

„Macht Fernsehen aggressiv?“					
Szen.	L	E	S	F	A
Merkm.	formale Richtig.	inhaltl. Richtig.	inhaltl. Gerecht.	proz. Gerecht.	-
Stand.	Stringenzverl.	Wahrheitsvosp.	Diskred.	Beteil.behind.	-
Strat.	Umkehrschluß	Falsche Beh.	Kompet. abspr.	Handl.druck	-

Tabelle 4: Realisierte Merkmale, Standards und Strategien in Version A

„Ist Intelligenz angeboren?“					
Szen.	FA	ES	FM	BS	KG
Merkm.	formale Richtig.	inhaltl. Richtig.	inhaltl. Gerecht.	proz. Gerecht.	-
Stand.	Stringenzverl.	Wahrheitsvosp.	Sinnentstellung	Feindlichkeit	-
Strat.	Fehlschluß	subj. Sicht obj.	Strohänner	Einschücht.	-

Tabelle 5: Realisierte Merkmale, Standards und Strategien in Version B

In gleicher Weise wie die zu realisierenden Strategien wurden die Strategien für die Multiple-Choice-Vorgaben ausgewählt. In den betreffenden Antwortfeldern werden außer der richtigen Antwort 8 weitere Strategien zur Auswahl gestellt. Diese decken jeweils 2 Strategien aus je einem der 4 Merkmale ab. Von den 9 pro Szenario vorgegebenen Strategien werden nur einige wenige erneut vorgegeben, maximal in einem weiteren Szenario. Dies war in Fällen erforderlich, in denen für einen besonders typischen Standard wie „Feindlichkeit“ weniger Strategien als Szenarien zur Verfügung standen. Hier erscheint es gerechtfertigt, die Strategie „Provozieren“ in zwei Szenarien vorzugeben. Insgesamt konnte etwa die Hälfte der 86 Strategien berücksichtigt werden.

Im folgenden werden beispielhaft die 9 Multiple-Choice-Vorgaben von Szenario L einschließlich ihrer Erläuterungen aufgeführt. Bei den Formulierungen handelt es sich um Alltagssprachliche Anpassungen der Originalexplikationen (Schreier & Groeben 1990). Teilweise wurden neue Beispiele hinzugefügt. Dabei wurde eine zu große Ähnlichkeit zwischen den Beispielen und den tatsächlich realisierten Verstößen vermieden. Die Erläuterungen sollen lediglich das Prinzip der jeweiligen Strategie verdeutlichen sowie ein einheitliches Verständnis der Strategien durch die Uptn gewährleisten. Inwiefern dies gelungen ist, kann in der folgenden Übersicht am Beispiel der in Szenario L realisierten Strategie „Umkehrschluß“ überprüft werden.

Beispiel 3:

Multiple-Choice-Vorgaben argumentativer Auffälligkeiten in Szenario L

Eine Person hält sich ein Hintertürchen offen.

Erläuterung: Jemand stellt seine/ihre Überzeugungen nicht klar dar, sondern deutet sie nur schwammig an. Später kann er/sie behaupten: 'Das habe ich so nicht gesagt.'

Eine Person stellt gegenüber der anderen Person eine unerfüllbare Forderung auf.

Erläuterung: Eine Person fordert eine andere zu etwas auf, wozu diese unmöglich in der Lage ist. - Beispiel: Ein Vater sagt zu seinem 15jährigen Sohn, der noch zur Schule geht: „Zieh doch aus, wenn es Dir hier nicht paßt!“

Eine Person macht einen unzulässigen Umkehrschluß.

Erläuterndes Beispiel: „Wer Leistungssport treibt, ernährt sich gesund. Daraus folgt: Wer sich gesund ernährt, treibt Leistungssport.“

Eine Person verallgemeinert in unzulässiger Weise.

Erläuterung: Von einem Einzelbeispiel wird auf ein allgemeines Prinzip geschlossen. - Beispiel: „Einige Motorradfahrer rasen. Also sind alle Motorradfahrer Raser.“

Eine Person schüchtert die andere Person durch Grobheiten ein.

Eine Person stützt ihre Position ausschließlich durch Appell an die Gefühle einer anderen Person.

Erläuterndes Beispiel: „Ich bin für Evolution, nicht für Revolution!“

Eine Person versteht die andere Person falsch.

Erläuterung: Eine Person gibt dem, was eine andere Person gesagt hat, einen anderen Sinn, z.B. indem sie einen bildhaften Vergleich wörtlich nimmt.

Eine Person bezweifelt unberechtigt die moralische Redlichkeit der anderen Person.

Erläuterung: Statt sachlich zu argumentieren, versucht eine Person *unberechtigt*, die moralische Glaubwürdigkeit der anderen Person zu beschädigen. - Beispiel: „Ein bißchen mehr Ehrlichkeit hätte ich schon von Ihnen erwartet!“

Eine Person unterbricht die andere Person zum wiederholten Mal.

(In der aktualisierten Fassung können maximal zwei (ursprünglich: drei; zu Besonderheiten der aktualisierten Fassung vgl. die Erläuterungen im Anhang) weitere argumentative Auffälligkeiten per freier Antwort hinzugefügt werden. Jede Antwort ist durch die Angabe der Urteilssicherheit zu ergänzen.)

2.5 Auswahl von rhetorischen Auffälligkeiten

Die Auswahl der rhetorischen Auffälligkeiten erfolgte in zwei Schritten. Ausgehend von Standardwerken zur Rhetorik (Plett 1991; Ueding & Steinbrink 1994) wurde in einem ersten Schritt ein Pool rhetorischer Figuren gebildet. Aufgenommen wurden solche Figuren, die als sprachliche Auffälligkeiten für Argumentationen relevant erscheinen. Der Aspekt der Wirkungsorientierung wurde dabei besonders berücksichtigt. Über den genannten Bereich hinaus erhebt die Sammlung keinen Anspruch auf inhaltliche Validität. Eine repräsentative Auswahl aus dem Universum *aller* rhetorischen Figuren zu treffen, halten wir für nicht erforderlich und zudem für kaum durchführbar, da die Ordnungskriterien für rhetorische Figuren uneinheitlich sind. In Anlehnung an Dimensionen aus einem Ästhetikmodell, das in Forschungsprojekt 'Argumentationsintegrität' entwickelt

wurde (Mischo, Groeben & Christmann 1996), haben wir in beiden Auswahlritten eine grobe Unterscheidung nach syntaktischen, semantischen und pragmatischen Figuren berücksichtigt. Tab. 6 enthält eine Übersicht der zusammengestellten rhetorischen Auffälligkeiten.

Argumentationsrelevante Stilfiguren	
Bezeichnung	Erläuterungen und Beispiele nach Plett (1994)
syntakt. Umstell.	besondere Wortstellung
Geminatio	„ <i>Dich, dich</i> strömt mein Lied.“
Anapher	„Das ist gut. Das ist rein. Das ist uralte Lavendel.“
Gradatio	„Pleasure might cause her read, reading might make her know, ...“
Epipher	„Doch alle Lust will Ewigkeit, will tiefe, tiefe Ewigkeit.“
Symploke	„Most true that I ... love. Most true that ... cannot love.“
Litotes	„Das war keine leicht (statt: schwere) Aufgabe.“
Antithese	„Some like it hot - some like it cold.“
Oxymoron	„schaurig schön“, „schwarze Milch“
Klimax	„kam, sah und siegte“
Hyperbel	Übertreibung („Riesenwaschkraft“)
Periphrase	„weibliches Wesen“ (statt: Frau)
Metapher	„Stein des Anstoßes“
Untertreibung	understatement
Metonymie	„jemandem das Eisen (statt: das Messer) in den Leib rennen“
Synekdoche	generalisierende oder verengende Ersetzung („Amerika gewann...“)
Exclamatio	Ausrufe!
Ironie	„Du bist mir vielleicht ein schöner Freund.“
Permissio	Ironie des falschen Rates („Renn nur in Dein Unglück!“)
rhetorische Frage	„Wie lange willst Du noch...?“

Tabelle 6: Pool argumentationsrelevanter Stilfiguren (oberes Drittel: „syntaktische“, mittleres Drittel: „semantische“, unteres Drittel: „pragmatische“ Stilfiguren)

In einem zweiten Schritt beurteilten Expertinnen und Experten alle im Pool enthaltenen Figuren auf deren Relevanz in Argumentationen. Dazu wurde eine Rangreihe von 1-10 für besonders häufige und/oder wirkungsvolle Figuren gebildet. Das Ergebnis des Experten/innen-Ratings gibt Tab. 7 auf S. 19 wieder.

Figurenauswahl	
1.	Ironie
2.	rhetorische Frage
3.	Metapher
4.	Litotes
5.	Anapher
6.	Hyperbel
7.	Antithese
8.	Oxymoron
9.	syntaktische Umstellungen
10.	Exclamatio

Tabelle 7: Auswahl der zu realisierenden rhetorischen Figuren nach Experten/innen-Rating (Rangreihe)

Die Auswahl wurde ergänzt durch „Witz“ und „Sarkasmus“. „Witz“ ersetzte die häufig vorkommende und damit möglicherweise zu unauffällige Figur „Exclamatio“. „Sarkasmus“ erweiterte den Pool für die Multiple-Choice-Vorgaben um eine Figur, die bei der Aufgabenbeantwortung von „Witz“ zu unterscheiden ist. In jedes Szenario sind je zwei rhetorische Figuren aus der Experten/innen-Auswahl eingearbeitet worden. Die Multiple-Choice-Vorgaben enthalten neben den beiden realisierten Figuren jeweils eine weitere aus der Experten/innen-Auswahl und zwei weitere aus dem Gesamtpool. Der Anhang enthält eine Übersicht über die Kombination und Verteilung der Figuren in beiden Versionen.

Aus Gründen der Untersuchungsökonomie wurde der Antwortmodus so gestaltet, daß mit der Zeilenangabe zugleich die erkannte rhetorische Auffälligkeit benannt wird. Eine vorangestellte Erfassung der Zeilenangabe, wie sie in Dimension 1 bei der Angabe der *einen* argumentativen Auffälligkeit gegeben ist, läßt sich in Dimension 2 nicht ohne zusätzliche Antwortfelder realisieren, da als rhetorische Auffälligkeiten *zwei* Figuren benannt werden können und damit eine vorangestellte Zeilenangabe uneindeutig bliebe. Im Hinblick auf eine eindeutige und gleichzeitig ökonomische Zuordnung von Zeilenangabe und Multiple-Choice-Antwort erschien die jetzige Lösung als die sinnvollste, auch wenn dadurch die Möglichkeit einer Unterscheidung von Analyse- und Kritikfähigkeit verloren ging. Aus den gleichen Gründen sind in Dimension 3 (weitere Argumente) sowie Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen) Analyse- und Kritikfähigkeit zusammengefaßt, obwohl auch in diesen Dimension eine entsprechende Unterscheidung prinzipiell sinnvoll bleibt. Entscheidend dürfte die Tatsache sein, daß Analyse- und Kritikfähigkeit in Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) differenziert erfaßt werden, denn diese Dimension stellt für zukünftige Untersuchungen sowie für das geplante Training ein unverzichtbares Kernelement dar.

Für die Multiple-Choice-Vorgaben wurden die ausgewählten rhetorischen Figuren alltagssprachlich umformuliert und mit erläuternden Beispielen versehen. Die Beispiele sind als Erinnerungshilfe gedacht. Sie verdeutlichen das Prinzip der Auffälligkeiten, ohne direkt auf die jeweils realisierten Figuren hinzuweisen. Am Beispiel von Szenario L soll auch dies veranschaulicht werden. Von den fünf aufgeführten Multiple-Choice-Vorgaben sind die zweite (Ironie) und die vierte (Anapher) realisiert (s. S. 14).

Beispiel 4:

Multiple-Choice-Vorgaben rhetorischer Auffälligkeiten in Szenario L

In/ab Zeile:.....benutzt eine Person eine Metapher.

Erläuternde Beispiele: „Fuß der Berges“, „Stein des Anstoßes“, „Baulöwe“, „geistige Brandstifter“.

In/ab Zeile:.....drückt sich eine Person ironisch aus.

Erläuterung: Ironie liegt vor, wenn eine Person etwas anderes sagt als sie eigentlich meint. Beispiel: „Sie haben mir ja eine schöne Bescherung bereitet!“

In/ab Zeile:.....untertreibt eine Person.

Erläuterndes Beispiel: Ein Popstar hat in einer ausverkauften Konzerthalle die Jugendlichen zu Begeisterungstürmen hingerissen. Im anschließenden Interview meint er: „Nun, es scheint den Leuten ein bißchen gefallen zu haben.“

In/ab Zeile:.....drückt sich eine Person auffällig aus, indem sie mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit den gleichen Worten beginnt.

Beispiel: „*Das ist gut. Das ist rein. Das ist* uralt Lavendel.“

In/ab Zeile:.....drückt sich eine Person auffällig aus, indem sie mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit den gleichen Worten beendet.

Beispiel: „*Arbeit ist wichtig. Freizeit ist wichtig. Gesundheit ist wichtig.*“

(In der aktualisierten Fassung können maximal zwei (ursprünglich: drei; zu Besonderheiten der aktualisierten Fassung vgl. die Erläuterungen im Anhang) weitere rhetorische Auffälligkeiten per freier Antwort hinzugefügt werden. Jede Antwort ist durch die Angabe der Urteilssicherheit zu ergänzen.)

2.6 Realisierung von argumentationslogischen Merkmalen

Zur passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz gehört als dritte Dimension das Verständnis für argumentationslogische Zusammenhänge, die über die Beurteilung potentieller Argumente erfaßt werden soll. Dazu werden die Untersuchungsteilnehmer/innen zunächst gebeten, sich den Fortgang der Argumentation vorzustellen. Möglichst präzise Formulierungen halten den Stand der Diskussion fest. Sowohl die gemeinsame strittige These als auch die genaue Position einer der beteiligten Personen werden angegeben, um eine möglichst eindeutige Beurteilung der nachfolgenden Argumente zu gewährleisten. Es folgen drei Argumente, die im bisherigen Gesprächsverlauf noch nicht verwendet wurden. Für jedes dieser drei Argumente ist anschließend zu entscheiden, ob es im Kontext der jeweils strittigen Frage für oder gegen die dargestellte Position spricht oder in diesem Kontext irrelevant ist.

Die vorgegebenen Argumente wurden unter zwei Zielvorgaben konstruiert: Einerseits sollten Pro-, Contra- und irrelevante Argumente im Hinblick auf die strittige These und die vorgetragene Position möglichst eindeutig voneinander unterscheidbar sein. Andererseits sollte trotz Eindeutigkeit der Schwierigkeitsgrad in einem mittleren Bereich liegen. Beides konnte durch die später darzustellende Voruntersuchung sichergestellt werden,

aufgrund derer einige der rational konstruierten Argumente im Sinne der Zielvorgaben verbessert wurden.

Anschließend soll wiederum am Beispiel von Szenario L die Beurteilung weiterer Argumente verdeutlicht werden. Bei der Einschätzung ist der Gesprächskontext (s. S. 14) zu berücksichtigen.

Beispiel 5: Beurteilung weiterer Argumente in Szenario L

Strittige These

„Es liegt an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter den Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.“

Vorgegebene Argumente

(1) „In der Zeitung habe ich neulich von einer großen Studie zur Gewalt im Fernsehen gelesen. Da stand sinngemäß: 'Durch das Anschauen von aggressionsgeladenen Szenen kann die Gewaltbereitschaft der Zuschauer/innen verringert werden. Brutale Verhaltensweisen sind als Folge der gesehenen Szenen nicht zu erwarten.' (Mannheimer Morgen, 30.3.1995).“

(2) „Was das außerschulische Umfeld betrifft, so hat sich für unsere Schülerinnen und Schüler hier auf dem Land in den letzten 10 Jahren nicht viel geändert, außer daß sie im Fernsehen immer mehr Gewalt sehen. Ansonsten ist alles beim Alten geblieben: Die Familien sind genauso intakt oder nicht intakt wie damals, die Lehrstelle ist genauso sicher, und was der Pfarrer sagt, zählt immer noch.“

(3) „Wenn wir im Unterricht über Gewalt sprechen, sind wir uns meist schnell darin einig, daß man Konflikte mit friedlichen Mitteln lösen sollte. Ich frage mich: Wer will eigentlich Gewalt? Eigentlich doch niemand! Auch die Schülerinnen und Schüler nicht!“

Jeweilige Antwortmöglichkeiten

(1) PRO-Argument („Ja, es liegt an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.“)

(2) CONTRA-Argument („Nein, es liegt nicht an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen zugenommen hat.“)

(3) Weder PRO noch CONTRA-Argument (Argument ist für *diese* These bedeutungslos.)

Zutreffende Antwort

Laut Instruktion muß nicht jede Art von Argumenten vorkommen. In Szenario L sind jedoch alle drei Arten vertreten: Bei Argument 1 handelt es sich um ein Contra-, bei Argument 2 um ein Pro-Argument. Argument 3 ist in diesem Kontext ohne Bedeutung. Die Antwort ist durch die Angabe der Urteilssicherheit zu ergänzen.

2.7 Realisierung von interaktiven Merkmalen

Konfrontativität und Unintegrität sind nach unserer Auffassung voneinander unabhängige Faktoren (zur Begründung vgl. 1.2). Entsprechend wurden konfrontative Äußerungen entwickelt, die keine Standardverletzung beinhalten. Mit einer konfrontativen Äußerung sollte die betreffende Person zum Ausdruck bringen, daß sie sich in einem deutlichen Gegensatz zur Position des Gegenüber sieht. Einerseits sollte der Nachdruck deutlich werden, mit dem die wahrgenommene Gegensätzlichkeit dargestellt wird. Andererseits sollte die Grenze zur Unhöflichkeit nicht überschritten werden. Die Voruntersuchung überprüfte, inwiefern diese Vorgaben erreicht wurden (dazu 2.9). Nach leichten Korrekturen können Formulierungen wie die folgenden als konfrontativ gelten: „Ihre Position kann ich so auf keinen Fall teilen!“ (E), „Nein! Da bin ich ganz anderer Auffassung als Sie!“ (F). Demgegenüber wird die Äußerung: „Da bin ich anderer Meinung.“ als nicht konfrontativ eingestuft. Tab. 8 und Tab. 9 geben eine Übersicht über konfrontative und nicht konfrontative Äußerungen in Version A und Version B.

Konfrontativität in Version A	
Szen.	Äußerung
L	„Nein, da bin ich völlig anderer Meinung als Sie!“
E	„Ihre Position kann ich so auf keinen Fall teilen!“
S	„Das brauchen Sie mir doch nicht zu erzählen!“
F	„Nein! Da bin ich ganz anderer Auffassung als Sie!“
A	„Da bin ich anderer Meinung.“ (nicht konfrontativ)

Tabelle 8: Konfrontative und nicht konfrontative Äußerungen in Version A

Konfrontativität in Version B	
Szen.	Äußerung
ES	„Dem kann ich keinesfalls zustimmen!“
FM	„Das ist für mich eindeutig inakzeptabel, was Sie da sagen!“
FA	„Also da bin ich aber ganz anderer Meinung!“
BS	„Diesen Standpunkt kann und will ich ganz und gar nicht teilen!“
KG	„Dem kann ich nun wirklich nicht zustimmen!“

Tabelle 9: Konfrontative Äußerungen in Version B

Auf die Fähigkeit, in Argumentationen Strittiges von Unstrittigem zu unterscheiden, bezieht sich die letzte der Aufgaben in SPARK. Drei vorgegebene Aussagen sollen daraufhin überprüft werden, ob und falls ja welche dieser Aussagen zwischen den argumentierenden Personen unstrittig ist, also von beiden geteilt wird. Es handelt sich um implizit geteilte Aussagen, die als Abstraktionen vorgetragener Positionen nicht unmittelbar Gegenstand des betreffenden Gesprächs und insofern zu erschließen sind. Auch in diesem Fall sollten die Aufgaben möglichst eindeutig, jedoch nicht zu leicht sein. Die Voruntersuchung prüfte beides. Am Beispiel von Szenario L soll auch die geteilte Aussage verdeutlicht werden.

Beispiel 6: Geteilte Aussage in Szenario L

Vorgegebene Aussagen

- (1) „Die meisten der gewalttätigen Kinder kommen aus zerstrittenen Familien.“
- (2) „Kinder sitzen lange vorm Fernseher und bekommen auf diese Weise viel Gewalt mit.“
- (3) „Gewaltdarstellungen im Fernsehen verleiten die meisten Kinder zur Nachahmung dieser Gewalt.“
- (4) keine der genannten Aussagen

Zutreffende Antwort

Die zweite Aussage wird sowohl von Frau B als auch von Herrn A geteilt.

(Die Antwort ist durch die Angabe der Urteilssicherheit zu ergänzen. Antwortmöglichkeit (4) wurde in der aktualisierten Fassung von SPARK hinzugefügt; vgl. die Erläuterungen im Anhang.)

2.8 Aufgabentypen und Auswertungsmodell

SPARK enthält demnach drei verschiedene Aufgabentypen, die in der Auswertung differenziert berücksichtigt werden:

1. *Multiple-Choice-Aufgaben* erlauben eine klare Entscheidung über die Richtigkeit der Antwort. Sie bilden den Kern aller Aufgaben in allen vier Dimensionen.
2. *Angaben zur Urteilssicherheit* ergänzen die Multiple-Choice-Aufgaben. Die Werte, erhoben mit einer fünfstufigen Skala von „ganz sicher“ bis „ganz unsicher“, werden in jedem Fall berücksichtigt und ermöglichen eine Gewichtung der Multiple-Choice-Antwort. Die fünffache Stufung erlaubt einerseits eine differenzierte Angabe, spiegelt jedoch andererseits auch kompetenzunabhängige, individuelle Antworttendenzen. Um Personen mit Tendenzen zu Extremantworten nicht zu bevorzugen bzw. zu benachteiligen, werden für die Auswertung die Stufen „sehr sicher/sicher“ und „sehr unsicher/unsicher“ zu je einer gemeinsamen Stufe zusammengefaßt.
3. *Freie Antworten* stehen in den Dimensionen 1 und 2 als zusätzliche Antwortmöglichkeit zur Verfügung. Die entsprechenden Antworten sind freiwillig und werden in der Auswertung nur dann berücksichtigt, wenn sie die richtige Antwort aus den Multiple-Choice-Vorgaben enthalten, die dort erwartungswidrig nicht als solche gekennzeichnet wurde. Über die Richtigkeit der freien Antwort entscheidet eine qualitative Beurteilung. Darüber hinaus werden die freien Antworten genutzt, um verbleibende interindividuelle Unterschiede bei der Wahrnehmung von Auffälligkeiten festzustellen.

Im folgenden werden zunächst die wesentlichen Grundprinzipien des Auswertungsmodells erläutert. An diese Erläuterungen schließt sich eine detailliertere Beschreibung an. Grundsätzlich werden Multiple-Choice-Antworten und Sicherheitsangaben in Abhängigkeit von der Richtigkeit der Antwort miteinander verknüpft. Wir interpretieren Unsicherheit nicht prinzipiell als Zeichen mangelnder Kompetenz. Im Falle einer falschen Antwort kann Unsicherheit unserer Meinung nach als Problembewußtsein angesehen werden. Eine unsicher gegebene falsche Antwort erhält aus diesem Grund mehr Punkte als eine sicher gegebene.

Im einzelnen folgen daraus die folgenden, in Tab. 10 wiedergegebenen Prinzipien der Punktevergabe, die bei der Bewertung von Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) vollständig, bei der Bewertung der übrigen Dimension hinsichtlich der wichtigsten Prinzipien genutzt werden. (Zu den Besonderheiten der Dimensionen 2 – 4 vgl. die Erläuterungen S. 19 sowie das vollständige Auswertungsmodell im Anhang.)

Grundstruktur des Auswertungsmodells					
Zeile/Antwort	AW	Sicherheit			mögl. Res.
		1/2	3	4/5	
richtig/richtig	9	+/-0	-1	-2	9/8/7
richtig/falsch	4.5	-1	0	+1	5.5/4.5/3.5
falsch/falsch	0	+/-0	+0.5	+1	1/0.5/0

Tabelle 10: Prinzipien der Punktevergabe; AW=Ausgangswert; 1/2=sicher, 4/5=unsicher; zur dimensionsspezifischen Realisierung vgl. das vollständige Auswertungsmodell im Anhang

In jeder der vier Dimensionen können jeweils maximal 9 Punkte erreicht werden. Dabei gestaltet sich die Punktevergabe prinzipiell in folgender Weise (Prinzipien vollständig ausgeschöpft in Dimension 1): Bei der Punktevergabe werden die Zeilenangabe (als Kriterium für Analysefähigkeit), die Multiple-Choice-Antwort (als Kriterium für Kritikfähigkeit) und die Urteilssicherheit berücksichtigt. Freie Antworten sind nur in den Dimensionen 1 (argumentative Auffälligkeiten) und 2 (rhetorische Auffälligkeiten) möglich und werden aus folgenden Gründen nur eingeschränkt berücksichtigt: Die freien Antworten stellen eine freiwillige Möglichkeit dar, die in der Validierungsstudie von vielen Uptn kaum, von wenigen Uptn intensiv genutzt wurde, was sich nicht ohne weiteres auf unterschiedliche passive argumentativ-rhetorische Kompetenz, sondern u.a. auch auf eine unterschiedliche Leistungsmotivation der Uptn zurückzuführen läßt (zum Verhältnis von passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz und Leistungsmotivation vgl. die Gesamtdiskussion). Bei der Auswertung erscheint es daher gerechtfertigt, die freien Antworten lediglich in folgendem Fall zu berücksichtigen: Falls eine Uptn in den vorgeesehenen Multiple-Choice-Feldern *keine* oder aber nicht die zutreffende (argumentative bzw. rhetorische) Auffälligkeit gekennzeichnet hat, diese zutreffende Antwort jedoch in der freien Antwort „nachholt“, dann wird die Antwort als richtig gewertet.

Kritikfähigkeit (richtige Zeile und richtige Antwort) erhält die höchsten Punktwerte, wobei der maximale Wert von 9 Punkten bei hoher Sicherheit vergeben wird. Bei mittlerer Sicherheit wird 1 Punkt, bei Unsicherheit werden 2 Punkte abgezogen.

Analysefähigkeit (richtige Zeile, aber falsche Antwort) wird bei mittlerer Sicherheit mit 4.5 Punkten bewertet, wobei in diesem Fall 1 Punkt addiert wird, wenn die falsche Antwort immerhin mit Unsicherheit gegeben wurde. Bei sicherer Antwort wird demgegenüber 1 Punkt abgezogen.

Liegt weder Analyse- noch Kritikfähigkeit vor (falsche Zeile *und* falsche Antwort), wird bei hoher Sicherheit kein Punkt, bei mittlerer Sicherheit 0.5 Punkte und bei Unsicherheit 1 Punkt vergeben.

Kritikfähige Uptn können also pro Dimension je nach Antwortsicherheit 9, 8 oder 7 Punkte erzielen, analysefähige Uptn 5.5, 4.5 oder 3.5 Punkte, Uptn ohne zutreffende Antworten 1, 0.5 oder 0 Punkte. Diese möglichen Resultate zeigen, daß der Punkteabstand der drei genannten Gruppen unabhängig von der Sicherheit der Antworten gewahrt bleibt. In keinem Fall können falsche Antworten durch günstige Sicherheitsangaben kompensiert werden.

2.9 Voruntersuchung

Experten/innen bearbeiteten eine vorläufige Version von SPARK. Mehrere Ziele standen dabei im Vordergrund. Zum einen sollten mögliche Bearbeitungsprobleme, insbesondere Schwierigkeiten beim Verstehen der Instruktionen und Beispiele aufgedeckt werden. Zum anderen sollte die Übereinstimmung zwischen den Experten/innen Aufschluß über die Eindeutigkeit der zutreffenden Antworten geben.

An der Untersuchung nahmen Personen teil, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation als argumentativ und rhetorisch kompetent eingeschätzt wurden, bis zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht an der Entwicklung von SPARK beteiligt waren.

Die Erprobung erfolgte unter gleichen Bedingungen wie in der späteren Hauptuntersuchung. 11 Personen erhielten Version A zur Bearbeitung innerhalb einer Woche. Frühestens 2 Wochen nach Rückgabe wurde Version B ausgehändigt. Version B bearbeiteten 10 Experten/innen.

Bei der Durchführung zeigten sich große Unterschiede in der Bearbeitungsdauer. Zwei besonders akribische Teilnehmer/innen verwendeten mehrere Stunden für ihre Beurteilung, insbesondere zur Entdeckung und Benennung weiterer Auffälligkeiten. Dies lag zum Teil im Layout des Fragebogens begründet, der vergleichsweise viel Raum für freiwillige, zusätzliche Benennungen ließ, was offenbar fälschlicherweise als Aufforderung zu verstärkter Suche interpretiert wurde. In der aktualisierten Fassung von SPARK wurden die entsprechenden Antwortmöglichkeiten daher reduziert und optisch verkleinert (zu Besonderheiten der aktualisierten Fassung vgl. die Erläuterungen im Anhang).

Im übrigen stieß die Bearbeitung auf keine nennenswerten Probleme. Einzelne sprachlich-stilistische Verbesserungsvorschläge wurden übernommen.

Bei der Beantwortung der Fragen zeigte sich eine insgesamt hohe Übereinstimmung. Die Angaben wurden mit überwiegend hoher bis sehr hoher Sicherheit gegeben. Als Kriterium für eine ausreichende Übereinstimmung galt in Version A die übereinstimmende Antwort von 7 unter 11 Experten/innen, als Kriterium für eine hohe Übereinstimmung die Übereinstimmung von 9 unter 11, sowie als Kriterium einer maximalen Übereinstimmung die Übereinstimmung aller Experten/innen. Dementsprechend lassen sich die Ergebnisse für Version A wie folgt zusammenfassen:

1. Alle Strategien sind gut bis sehr gut erkennbar. Mit Ausnahme von Szenario A zeigen sich hohe bis maximale Übereinstimmungen. Für Szenario A wurde eine immerhin ausreichende Übereinstimmung erzielt, die unter Berücksichtigung der erhöhten Schwierigkeit akzeptabel erscheint: Anders als bei den übrigen Szenarien besteht die zutreffende Antwort darin, *keine* Auffälligkeit zu benennen.
2. Alle rhetorischen Figuren sind ausreichend bis gut erkennbar. Dies gilt selbst für schwer zu entdeckende Figuren wie „besondere Wortstellung“ in Szenario F.
3. Nahezu alle Argumente wurden mit hoher bis sehr hoher Übereinstimmung richtig zugeordnet. Auch hier fällt Szenario A mit seinem zweiten Pro-Argument erwartungsgemäß leicht ab.
4. Die konfrontativen Äußerungen wurden als solche mit ausreichender Übereinstimmung erkannt. Sprachliche Veränderungen haben die Erkennbarkeit inzwischen weiter verbessert. Uneinheitlich war die Bewertung von Unterbrechungen. Aus Gründen der Eindeutigkeit verzichtet die vorläufige Endfassung daher weitgehend auf Unterbrechungen.
5. Bei den geteilten Aussagen ergab sich eine hohe bis maximale Übereinstimmung. Verbesserungen bezogen sich lediglich auf einzelne Formulierungen.

Die Ergebnisse für Version B entsprechen im wesentlichen den Ergebnissen für Version A. Verbesserungen in den Formulierungen betrafen die konfrontativen Äußerungen der Szenarien ES, BS und KG sowie das erste Pro-Argument in Szenario FM.

3 Validierungsstudie

SPARK wurde als kriteriumsorientierter Test vorrangig nach dem Kriterium der inhaltlichen Validität entwickelt. Die Ergebnisse dieser Konstruktion sollten jedoch auch nach Prinzipien der klassischen Testtheorie überprüft werden. Dies geschah im Rahmen einer Validierungsstudie, die an einer größeren Stichprobe durchgeführt wurde.

3.1 Untersuchungsplan

Die Untersuchung wurde zu zwei Zeitpunkten auf der Grundlage eines cross-over-Designs durchgeführt: Eine Hälfte der Stichprobe erhielt Version A zur Bearbeitung, etwa vier Wochen nach Abgabe Version B. Die andere Hälfte bearbeitete die Versionen in umgekehrter Reihenfolge. Auf eine zweimalige Vorgabe der gleichen Version wurde verzichtet, da angesichts des Umfangs jeder Version die erforderliche Motivation für eine wiederholte Bearbeitung der gleichen Version nicht gewährleistet war.

3.2 Untersuchungspartner/innen (Uptn)

144 Personen erhielten die Untersuchungsmaterialien. Von diesen nahmen 123 zum ersten, 116 zu beiden Untersuchungszeitpunkten teil. Die im folgenden berichteten Ergebnisse beziehen sich überwiegend auf die 116 Uptn, für die Meßwiederholungen vorliegen. Die Gesamtstichprobe bestand aus 69 Frauen und 54 Männern, die in unterschiedlichen Regionen Deutschlands wohnen und unterschiedlichen Alters-, Bildungs- und Berufsgruppen angehören. Das Alter der Uptn lag zwischen 19 und 63 Jahren, im Durchschnitt bei 31 Jahren. Höhere Bildungsabschlüsse überwiegen ebenso wie Dienstleistungsberufe, insbesondere Berufe aus dem psychosozialen Bereich. Dies erscheint im Hinblick auf mögliche Trainingszielgruppen vertretbar. 20 Uptn verfügten zum Zeitpunkt der ersten Erhebung über systematische rhetorische Vorkenntnisse. Die Vielfalt der vertretenen Berufe reicht von Altenpflegerin über Möbelrestaurator bis zu Vikarin. Die 32 teilnehmenden Studenten/innen stammen aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Den Uptn stand für ihre Teilnahme eine Vergütung zu. Tab. 11 zeigt die Verteilung der Bildungsabschlüsse nach Altersstufen.

Bildungsabschlüsse nach Alter					
Alter	Studium	Abitur	Fachabi	Realsch.	Hauptsch.
bis 25	2	15	2	6	3
26-30	9	18	2	6	-
31-40	11	4	4	3	-
über 40	4	2	2	6	2
o. A.	5	5	-	1	1
Gesamt	31	44	10	22	6

Tabelle 11: Angegebene Bildungsabschlüsse und Alter der Uptn in Jahren (Rest: 2 sonst. Abschlüsse, 1 ohne Angabe)

3.3 Durchführung

Die Erhebung erfolgte in den Monaten August bis September 1995 in den Großräumen Heidelberg, Köln, Berlin und Siegen. Entfernter wohnende Uptn erhielten die Fragebögen per Post. Da es sich bei SPARK um ein umfangreiches Instrument handelt, dessen Bearbeitung mehr Zeit in Anspruch nimmt als übliche Fragebögen, konnte die Bearbeitung nach freier Zeiteinteilung erfolgen. Auf diese Weise sollten vor allem motivational bedingte Einflüsse auf die Ergebnisse vermieden werden.

Die Bearbeitung begann für alle Uptn mit einer einführenden Übersicht über die folgenden Aufgaben. Ein auf das Rahmenthema der jeweiligen Testversion zugeschnittenes Beispiel verdeutlichte die Grundstruktur eines Szenarios und erläuterte den Modus der Aufgabenbeantwortung. Nach dieser Einführung in die formale Seite der Bearbeitung folgte eine kurze inhaltliche Einführung in das jeweilige Rahmenthema. Bearbeiter/innen von Version A konnten unter dem Titel: „Macht Fernsehen aggressiv?“ einige Problemfelder und bedeutsame Forschungsergebnisse kennenlernen (s. S. 12). In Version B lieferte die inhaltliche Einführung: „Ist Intelligenz angeboren?“ die entsprechenden Informationen. Der/die einzelne Upt sollte sich durch diese inhaltlichen Einführungen nicht nur mit dem entsprechenden Wissensgebiet vertraut machen können, sondern auch ein Interesse für die jeweilige Problematik entwickeln, das die Bearbeitung der nachfolgenden Szenarien motivieren begleiten sollte. Dieser Einführung folgten die fünf Szenarien jeder Version in zufälliger Reihenfolge, d.h. an unterschiedlichen Positionen in unterschiedlichen Kombinationen. Mögliche Effekte, die sich aus der Position oder der Reihenfolge der bearbeiteten Szenarien ergeben könnten, sollten auf diese Weise kontrolliert werden. Abschließend wurden die Uptn um Angaben zu ihrer Person gebeten. Ein anonym, persönlicher Code ermöglichte die Zuordnung der Fragebögen aus beiden Untersuchungszeitpunkten.

3.4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Validierungsstudie werden im folgenden auf Versions-, Dimensions- und Szenarioebene vorgestellt. Die drei Ebenen entsprechen unterschiedlichen Auflösungsgraden. Auf *Versionsebene* sind Ergebnisse thematisch, die sich auf den gesamten Test beziehen, wie beispielsweise soziodemographische Daten. Von besonderer Bedeutung für die Reliabilität von SPARK ist die Korrelation der parallelen Formen. Diese allgemeinen Ergebnisse werden auf *Dimensionsebene* weiter differenziert. Über alle Szenarien hinweg werden die Daten nach Konstruktdimensionen aufgeschlüsselt und sowohl versionspezifisch als auch versionsübergreifend verglichen. Es ergeben sich wichtige Hinweise zur Validität des Konstrukts. Auf *Szenarioebene* wird das Gesamtbild schließlich so ausdifferenziert, daß die innere Struktur jeder der beiden Testversionen deutlich und ein Vergleich zwischen parallelen Szenarien beider Versionen möglich wird.

Die drei Ebenen sind als Ausgangspunkte zu verstehen, die zum Zwecke einer vertiefenden Beschreibung verlassen werden können.

3.4.1 Ergebnisse auf Versionsebene

Gesamtwerte

Die Uptn erzielten für ihre passive argumentativ-rhetorische Kompetenz einen durchschnittlichen Gesamtwert von 110.77 Punkten in Version A (SD 24.58) und 98.03 Punkten in Version B (SD 26.54).

Die untere Grenze liegt in Version A bei 28.5 Punkten, in Version B bei 16.75 Punkten. Diese extrem niedrigen Werte stammen vermutlich aus nachlässig ausgefüllten Fragebögen. Die höchsten Werte betragen in Version A 157.33 Punkte, in Version B 157.0 Punkte.

Tab. 12 zeigt statistische Kennwerte beider Versionen.

Tab. 13 zeigt die Zusammensetzung der durchschnittlichen Gesamtwerte aus den vier Dimensionen in Mittelwerten mit zugehörigen Standardabweichungen.

PARK Gesamtergebnisse		
	PARK - A	PARK - B
Mittelwert	110.77	98.03
Standardabw.	24.58	26.54
Median	114.50	100.50
Minimum	28.50	16.75
Maximum	157.33	157.00

Tabelle 12: Statistische Kennwerte für die Versionen A und B

PARK nach Dimensionen		
Dimension	PARK - A	PARK - B
1	23.53 (SD 10.21)	17.88 (SD 10.26)
2	24.19 (SD 10.61)	21.00 (10.25)
3	35.56 (SD 6.60)	34.77 (SD 7.88)
4	27.49 (SD 6.54)	24.38 (SD 9.29)
Gesamt	110.77 (SD 24.58)	98.03 (SD 26.54)

Tabelle 13: Zusammensetzung der durchschnittlichen Gesamtwerte aus den vier Dimensionen für Version A und Version B; Mittelwerte mit zugehörigen Standardabweichungen

Mittelwerte und Standardabweichungen unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Reihenfolge der Bearbeitung. Wurde zuerst Version A bearbeitet, liegen die Mittelwerte in beiden Versionen höher, die Standardabweichungen niedriger. Für eine Interpretation

ist zu berücksichtigen, daß sich mit der Bearbeitungsreihenfolge auch die Korrelation der Gesamtwerte verändert.

Tab. 14 zeigt die durchschnittlichen Gesamtwerte mit zugehörigen Standardabweichungen in Abhängigkeit von der Bearbeitungsreihenfolge.

PARK nach Bearbeitungsreihenfolgen		
Reihenfolge	PARK - A	PARK - B
A - B	116.60 (SD 17.17)	104.37 (SD 21.19)
B - A	104.53 (SD 29.51)	91.23 (SD 30.01)

Tabelle 14: Durchschnittliche Gesamtwerte in Version A und Version B mit zugehörigen Standardabweichungen in Abhängigkeit von der Reihenfolge der Bearbeitung

Korrelation der Versionen

Insgesamt beträgt die Korrelation zwischen Version A und Version B .754. Deutlich höher ist der Zusammenhang, wenn Version B vor Version A bearbeitet wurde, deutlich niedriger bei umgekehrter Reihenfolge. Tab. 15 zeigt die Korrelation beider Versionen in Abhängigkeit von der Reihenfolge ihrer Bearbeitung.

Korrelation der Versionen	
Reihenfolge	Korrelation
unberücks.	.754
A - B	.534
B - A	.831

Tabelle 15: Korrelation der Versionen in Abhängigkeit von der Reihenfolge ihrer Bearbeitung

Bei der Betrachtung der Rohwerteverteilung zeigt sich für beide Versionen ein einheitliches Bild: In den Dimensionen 1, 2 und 4 verteilen sich die Daten annähernd normal, während in Dimension 3 eine rechtssteile Verteilung vorliegt, die einen Deckeneffekt für den Fall erwarten läßt, daß SPARK im Anschluß an ein entsprechendes Training bearbeitet wird. Ausreißer am linken Rand sorgen für einen Ausgleich bezüglich der Mittelwerte.

Diese Verhältnisse gelten für den zweiten Bearbeitungszeitpunkt nahezu ebenso wie für den ersten. Berechnet man die z-Werte für jede der beiden Versionen und jede der beiden Bearbeitungsreihenfolgen gesondert und betrachtet davon ausgehend die Differenzen zwischen den beiden Zeitpunkten, dann zeigen sich lediglich minimale Unterschiede. Die graphische Aufbereitung verdeutlicht allerdings, daß sich die leicht rechtssteile Tendenz zum zweiten Zeitpunkt noch etwas verstärkt, gleichzeitig aber auch das Gewicht der Ausreißer mit sehr niedrigen Werten zunimmt. Viele Uptn verbessern sich also leicht,

während einige wenige extrem abfallen. Die leichten Verbesserungen lassen sich als zu erwartender Lerneffekt interpretieren, die starken Verschlechterungen als Ausdruck motivationaler Einbrüche.

Soziodemographische Variablen

Wie bereits in einer Untersuchung von Blickle (1993, 41 bzw. 74) zeigt sich auch in dieser Studie ein deutlicher Einfluß der Bildung: Uptn mit höheren Bildungsabschlüssen erzielen im Durchschnitt höhere Gesamtwerte als Uptn mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Tab. 16 gibt die Gesamtrohwerte der verschiedenen Bildungsabschlüsse für beide Versionen wieder.

PARK nach Bildungsabschlüssen		
Bildungsabschluß	PARK - A	PARK - B
Studium (N=31)	119.01	106.77
Abitur (N=44)	114.81	103.47
Fachabitur (N=10)	116.18	104.08
Realschule (N=22)	96.74	81.68
Hauptschule (N=6)	96.53	70.15

Tabelle 16: Durchschnittliche Gesamtwerte für Version A und Version B in Abhängigkeit von verschiedenen Bildungsabschlüssen

Uptn, die laut eigener Angabe über systematische argumentativ-rhetorische Vorkenntnisse verfügten, erzielten im Durchschnitt höhere Werte als Uptn ohne entsprechende Vorkenntnisse. Dies trifft allerdings nur für Version B zu. Tab. 17 zeigt die durchschnittlichen Gesamtwerte beider Versionen in Abhängigkeit von systematischen argumentativ-rhetorischen Vorkenntnissen der Uptn.

PARK nach Vorkenntnissen		
Vorkenntnisse	PARK - A	PARK - B
nein (N=89)	111.15	97.01
ja (N=20)	112.65	104.79

Tabelle 17: Durchschnittliche Gesamtwerte in Abhängigkeit von systematischen argumentativ-rhetorischen Vorkenntnissen

Im Vergleich der Altersgruppen zeigen sich Vorteile für die 26-40jährigen, insbesondere im Vergleich zu den über 40jährigen. Zum Teil kann dies vermutlich auf den größeren Anteil höherer Bildungsabschlüsse unter den 26-40jährigen zurückgeführt werden (vgl. Tab. 11 auf S. 27). Tab. 18 auf S. 32 gibt eine Übersicht über die durchschnittlichen Gesamtwerte der Altersgruppen.

PARK nach Altersgruppen		
Altersgruppe	PARK - A	PARK - B
bis 25 (N=28)	114.43	97.93
26-30 (N=36)	112.62	104.85
31-40 (N=22)	115.52	104.09
über 40 (N=16)	96.94	80.21

Tabelle 18: Durchschnittliche Gesamtwerte der Altersgruppen für Version A und Version B (N=14 ohne Angabe)

Das Geschlecht hat keinen Einfluß auf die Leistung der Uptn. Mittelwerte und Standardabweichungen liegen innerhalb der Versionen sehr dicht beieinander, wie Tab. 19 verdeutlicht.

PARK nach Geschlecht		
Geschlecht	PARK - A	PARK - B
weiblich	110.40 (SD 23.92)	98.02 (SD 25.83)
männlich	111.24 (SD 25.63)	98.04 (SD 27.68)

Tabelle 19: Durchschnittliche Gesamtwerte in Abhängigkeit vom Geschlecht der Uptn mit zugehörigen Standardabweichungen

Für einen Zusammenhang von Berufen und erzielten Gesamtwerten gibt es keinen Anhaltspunkt.

Zusammenfassung und Diskussion

Unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungsabschluß, argumentativ-rhetorischen Vorkenntnissen und Beruf erzielen die Uptn in Version A im Durchschnitt höhere Gesamtwerte als in Version B. Dies gilt auch unabhängig von der Reihenfolge der Bearbeitung, wobei der Effekt auf einem deutlich höheren Niveau auftritt, wenn Version A vor Version B bearbeitet wird. Diese Zusammenhänge sind in der Reihenfolge B - A erheblich stärker als in der Reihenfolge A - B, wie die unterschiedlichen Korrelationen verdeutlichen.

Für die niedrigeren Durchschnittswerte in Version B bieten sich mehrere Erklärungsmöglichkeiten an. Zunächst ist im Vorgriff auf die dimensions- und szenariospezifische Analyse (vgl. 3.4.2 und 3.4.3) festzustellen, daß die Schwierigkeitswerte für Version B sowohl auf Dimensions- als auch auf Szenarioebene höher liegen als in Version A (vgl. Tab. 20 auf S. 33 sowie Tab. 26 auf S. 38). Erklärende Hinweise lassen sich der detaillierteren Beschreibung an den genannten Stellen entnehmen. So enthält Version B beispielsweise Szenarien, die hinsichtlich ihrer argumentativen Auffälligkeiten weniger eindeutig zu bearbeiten sind als die Szenarien in Version A. Möglicherweise wirken sich dabei auch leichte Unterschiede in der sprachlichen Gestaltung der Szenarien aus: Die verminderte

Eindeutigkeit könnte in Version B auf einer stärkeren Orientierung an alltäglichen Argumentationen beruhen. Demgegenüber könnten die in Version A vorgenommenen sprachlichen Glättungen die Bearbeitung erleichtert haben, ebenso wie die Rahmenthematik, die möglicherweise von einem größeren Teil der Uptn als interessant und motivierend empfunden wurde.

Sollte Version A tatsächlich für eine Mehrzahl der Uptn die thematisch interessantere und unter didaktischen Aspekten die günstigere Version sein, dann ließen sich dadurch die aufgetretenen Effekte der Bearbeitungsreihenfolge erklären: Im Durchschnitt erzielten diejenigen Uptn, die zuerst Version A bearbeiteten, auf Anhieb einen hohen Gesamtwert, der sich auf die spätere Bearbeitung von Version B didaktisch und motivational günstig auswirkte. Diese Vorteile entfielen, wenn zuerst Version B bearbeitet wurde. Version B drückte in diesem Fall das Gesamtniveau beider Bearbeitungen.

Beide Versionen korrelieren zu .754. Bei Paralleltests gilt dieser Wert als das beste Maß für die Reliabilität des Tests, sofern die Äquivalenz der Testformen gesichert wurde (Lienert & Raatz 1994, 182, 300). Im Falle von SPARK sprechen mehrere Gründe für eine vorsichtige Interpretation der Gesamtkorrelation: Zum einen liegt der Wert je nach Bearbeitungsreihenfolge bei .534 bzw. .831. Zum anderen fallen die Werte für die interne Konsistenz deutlich niedriger aus (vgl. 3.4.2 und 3.4.3). Dennoch bleibt die Gesamtkorrelation von .754 ein Wert, der in dieser Höhe nicht ohne weiteres zu erwarten war, da die Parallelität der Versionen primär unter Gesichtspunkten der inhaltlichen Validität gesichert wurde. Bei einer Auswertung nach Prinzipien der Klassischen Testtheorie waren daher eher niedrige Werte zu erwarten (Klauer 1987, 40).

3.4.2 Ergebnisse auf Dimensionsebene

Schwierigkeit

In 3.4.1 sind bereits die unterschiedlichen Anteile der Dimensionen am Gesamtwert aufgeführt worden (s. Tab. 13 auf S. 29). Dabei zeigte sich, daß Dimension 3 (weitere Argumente) in beiden Versionen den höchsten Mittelwert aufweist. An dieser Stelle sollen die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade der Dimensionen im einzelnen aufgeführt werden. Als Schwierigkeitsindex sind in Tab. 20 die prozentualen Häufigkeiten richtiger Antworten aufgeführt (Lienert & Raatz 1994, 57).

Schwierigkeit der Dimensionen					
Schwierigkeit	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4	Gesamt
Version A	15.5	19.0	62.9	17.2	11.2
Version B	7.8	5.2	59.5	13.8	1.7

Tabelle 20: Schwierigkeit der einzelnen Dimensionen sowie der jeweils gesamten Version, angegeben für beide Versionen in Prozent richtiger Antworten

Zur Bestimmung richtiger Antworten auf Dimensionsebene wurden folgende Kriterien festgesetzt:

1. Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten): Angabe der richtigen Zeile *und* der zutreffenden Multiple-Choice-Vorgabe in allen fünf Szenarien
2. Dimension 2 (rhetorische Auffälligkeiten): Angabe der richtigen Zeile *und* der zutreffenden Multiple-Choice-Vorgabe für *beide* rhetorischen Auffälligkeiten in allen fünf Szenarien
3. Dimension 3 (weitere Argumente): Angabe sämtlicher zutreffenden Argumente in allen fünf Szenarien
4. Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen): Korrekte Angabe sämtlicher konfrontativen Stellen sowie sämtlicher geteilten Aussagen in allen fünf Szenarien

Die jeweilige Urteilssicherheit bleibt unberücksichtigt.

Diese Kriterien sind insofern streng, als sie die Antworten einer Dimension nur dann als richtig werten, wenn Kritikfähigkeit in jedem der fünf Szenarien einer Version vorliegt. Da einzelne Szenarien besonders hohe Schwierigkeitswerte aufweisen und auch aufweisen sollten, überrascht es nicht, daß unter Anwendung der genannten Kriterien für die Dimensionen 1, 2 und 4 hohe bis sehr hohe Schwierigkeitsindizes resultieren. Werden diese Kriterien gelockert und lediglich Kritikfähigkeit in vier der jeweils fünf Szenarien gefordert, sinkt die Schwierigkeit der genannten Dimensionen auf ein mittleres bis hohes Niveau, wobei in Dimension 3 (weitere Argumente) ein deutlicher Deckeneffekt in Kauf zu nehmen ist. Die hohen bis sehr hohen Schwierigkeitswerte erscheinen unter der Perspektive gerechtfertigt, daß SPARK zur Erfassung von Trainingseffekten eingesetzt werden soll. Zu diesem Zweck ist ein Spielraum für meßbare Kompetenzveränderungen wünschenswert.

Homogenität, Trennschärfe, interne Konsistenz

Als Maß für die Homogenität bzw. Heterogenität eines Tests gelten die Interkorrelationen der Dimensionen (vgl. Lienert & Raatz 1994, 99f.). Die Werte für diese Zusammenhänge fallen innerhalb beider Versionen mäßig aus (s. Tab. 21, sowie Tab. 22 auf S. 35). Dabei fällt auf, daß in beiden Versionen der größte Zusammenhang zwischen den Dimensionen 2 und 3 besteht, während sowohl Dimension 4 in Version A als auch Dimension 1 in Version B mit den übrigen Dimensionen nur schwach korrelieren.

Korrelationen der Dimensionen Version A				
	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4
Dim 1	1.000	.376	.476	.212
Dim 2		1.000	.505	.243
Dim 3			1.000	.265
Dim 4				1.000

Tabelle 21: Interkorrelationen der Dimensionen in Version A

Korrelationen der Dimensionen Version B				
	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4
Dim 1	1.000	.364	.288	.234
Dim 2		1.000	.482	.484
Dim 3			1.000	.421
Dim 4				1.000

Tabelle 22: Interkorrelationen der Dimensionen in Version B

Im korrelativen Vergleich *zwischen* den Versionen (s. Tab. 23) ergibt sich ein ähnliches Bild: Die Dimensionen 2 und 3 hängen jeweils enger zusammen als die Dimensionen 1 und 4.

Korrelationen gleicher Dimensionen				
Reihenfolge	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4
unberücks.	.392	.693	.558	.372
A - B	.241	.519	.452	.329
B - A	.528	.768	.558	.416

Tabelle 23: Korrelationen zwischen den gleichen Dimensionen beider Versionen ohne und mit Berücksichtigung der Bearbeitungsreihenfolge der Versionen

In gleicher Richtung liegen auch die Ergebnisse bezüglich der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen und dem Gesamtwert der jeweiligen Version. Die entsprechenden Korrelationswerte gelten als Maß der Trennschärfe (Lienert & Raatz 1994, 30). Dabei kann unterschieden werden nach der Korrelation mit dem Gesamtwert mit und ohne Einschluß der jeweiligen Dimension. Tab. 24 sowie Tab. 25 auf S. 36 geben für jede Dimension beide Werte zusammen mit Cronbachs α als Maß der internen Konsistenz wieder (vgl. Lienert & Raatz 1994, 192).

Trennschärfe/interne Konsistenz Version A			
	mit Dim	ohne Dim	Cronb. α
Dim 1	.761	.474	.605
Dim 2	.788	.508	.583
Dim 3	.755	.577	.535
Dim 4	.530	.302	.712
Gesamt	-	-	.679

Tabelle 24: Version A: Korrelationen zwischen den Dimensionen und dem Gesamtwert mit und ohne Einschluß der jeweiligen Dimension: Cronbachs α für Standardvariablen unter Ausschluß der jeweiligen Dimension sowie für die gesamte Version

Trennschärfe/interne Konsistenz Version B			
	mit Dim	ohne Dim	Cronb. α
Dim 1	.677	.369	.720
Dim 2	.793	.601	.579
Dim 3	.719	.524	.628
Dim 4	.730	.496	.646
Gesamt	-	-	.709

Tabelle 25: Version B: Korrelationen zwischen den Dimensionen und dem Gesamtwert mit und ohne Einschluß der jeweiligen Dimension; Cronbachs α für Standardvariablen unter Ausschluß der jeweiligen Dimension sowie für die gesamte Version

Aus den Werten geht hervor, daß die Dimensionen 2 (rhetorische Auffälligkeiten) und 3 (weitere Argumente) in beiden Versionen eine mittlere Trennschärfe besitzen. Bei Wegfall dieser Dimensionen sinkt die interne Konsistenz der betreffenden Version. Die interne Konsistenz beträgt nach dem Koeffizienten von Cronbach .679 für Version A, .709 für Version B. Der jeweilige Wert steigt, wenn in Version A Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen), in Version B Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) ausgeklammert wird. In beiden Fällen liegt eine niedrige Trennschärfe vor. Die interne Konsistenz der Versionen könnte also durch Ausschluß der jeweiligen Dimensionen erhöht werden, eine Maßnahme, die aus Gründen der inhaltlichen Validität verständlicherweise nicht ergriffen wird.

Unterschiede aufgrund der Bearbeitungsreihenfolge

Auf Versionsebene sind für die Reihenfolge B – A verglichen mit der Reihenfolge A – B niedrigere Gesamt-, jedoch höhere Zusammenhangswerte beschrieben und diskutiert worden. Die dimensionsspezifische Analyse ergibt folgende Differenzierung: Die Interkorrelationen in Version A schwanken beträchtlich zwischen den Zeitpunkten. So korrelieren in Version B beispielsweise die Dimensionen 2 und 4 in der Reihenfolge A – B lediglich zu .269, in der Reihenfolge B – A dagegen zu .602. Insgesamt liegen die Werte für die Interkorrelationen der Dimensionen in beiden Versionen deutlich höher, wenn Version B vor Version A bearbeitet wurde. Tab. 23 auf S. 35 verdeutlichte bereits den entsprechenden Effekt für den Zusammenhang zwischen den gleichen Dimensionen beider Versionen.

Die Trennschärfe der Dimensionen liegt in beiden Versionen höher, wenn sie in der Reihenfolge B – A bearbeitet wurden. So werden beispielsweise für die Dimensionen 1 bis 3 in Version A Werte ² von .803 bis .838 erreicht, gegenüber .431 bis .682 bei umgekehrter Bearbeitungsreihenfolge. Die Verbesserung gegenüber den Durchschnittswerten (.755, .761 und .788, vgl. Tab. auf S. 35) ist allerdings sowohl in diesem Beispiel als auch in den übrigen Dimensionen beider Versionen nur mäßig. Zudem profitieren nicht alle Dimensionen von Reihenfolge B – A: Dimension 4 in Version A und Dimension 1 in Version B bleiben von der Tendenz zu höherer Trennschärfe ausgenommen. Die entsprechenden

²Der Gesamtwert, auf den sich die Korrelationen beziehen, schließt in diesem Fall die jeweilige Dimension ein.

Werte verändern sich nur geringfügig. Aus diesen Gründen sollten Effekte, die sich aus der Bearbeitungsreihenfolge der Versionen ergeben, nicht überbewertet werden.

Diskussion

Die genannten Befunde können zunächst als Bestätigung für die inhaltliche Vielschichtigkeit des zugrundeliegenden Konstrukts gewertet werden: Die Werte für die unterschiedlichen Aspekte passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz, operationalisiert in vier unterschiedlichen Dimensionen, korrelieren schwach bis mäßig. Zu dieser Heterogenität auf Dimensionsebene trägt offenbar eine unterschiedliche Heterogenität auf Szenarioebene bei, wie die entsprechende Analyse weiter verdeutlichen wird. So kann die vergleichsweise hohe Korrelation zwischen den jeweiligen Dimensionen 2 (rhetorische Auffälligkeiten) und 3 (weitere Argumente) beider Versionen nicht nur als Ausdruck einer in beiden Versionen gleichermaßen gelungenen Operationalisierung gewertet werden, sondern auch als Hinweis darauf, daß die in diesen Dimensionen abgebildeten Ausschnitte des Konstrukts der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz eine höhere Geschlossenheit aufweisen als dies beispielsweise in Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) der Fall ist. Dimension 1 realisiert Teilaspekte des inhaltlich vielschichtigen Ausgangskonstrukts der Argumentationsintegrität. Dazu wurden in beiden Versionen unterschiedliche Strategien aus dem breiten Spektrum möglicher Strategien realisiert, die zudem in beiden Versionen unterschiedlich gut erkennbar sind, wie die Analyse der Schwierigkeit auf Szenarioebene weiter verdeutlichen wird (s. Tab. 26 auf S. 38; zur Schwierigkeit auf Dimensionsebene vgl. Tab. 20 auf S. 33). Auf diese Weise lassen sich die unterschiedlichen Werte für Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) zumindest teilweise erklären. Die niedrigen Werte für Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen) in Version A erfordern eine genauere Betrachtung auf Szenarioebene. Zu fragen ist dabei nach Unterschieden in der Operationalisierung der Konfrontativität, insbesondere nach möglichen Auswirkungen der fehlenden Konfrontativität in Szenario A (zu den Besonderheiten von Szenario A s. 3.4.3).

3.4.3 Ergebnisse auf Szenarioebene

Schwierigkeit

Die Analyse der Schwierigkeiten bestätigt die Ergebnisse der Voruntersuchung nicht in allen Teilen. Dies soll im folgenden schwerpunktmäßig am Beispiel von Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) dargestellt werden. Tab. 26 auf S. 38 bietet zunächst eine vollständige Übersicht über die Schwierigkeitswerte sämtlicher Szenarien in jeder der vier Dimensionen.

Dimensionsspezifische Schwierigkeitswerte aller Szenarien										
Szenario	Version A					Version B				
	L	E	S	F	A	FA	ES	FM	BS	KG
Dim 1	41.4	25.0	75.9	65.5	25.9	41.4	53.4	5.2	39.7	37.1
Dim 2	36.2	29.3	26.7	19.0	41.4	5.2	13.8	24.1	19.0	22.4
Dim 3	59.5	56.9	52.6	43.1	69.8	57.8	51.7	54.3	59.5	44.0
Dim 4	54.3	30.2	19.8	30.2	39.7	37.9	31.0	18.1	24.1	23.3

Tabelle 26: Dimensionsspezifische Schwierigkeitswerte aller Szenarien, angegeben in Prozent richtiger Antworten

In Dimension 1 entsprechen die höheren Schwierigkeitswerte der argumentativ unauffälligen Szenarien A und KG den Erwartungen. Überraschend hoch ist jedoch die Schwierigkeit von Szenario FM. Dabei geht die hohe Schwierigkeit wie bei Szenario A nicht einher mit einer hohen Trennschärfe. Eine genauere Analyse zeigt, daß die ohnehin nicht leicht zu erkennende Strategie „Strohmann aufbauen“ im konkreten Gesprächskontext sowie im Zusammenhang mit den weiteren Multiple-Choice-Vorgaben nicht eindeutig genug zu erkennen ist. Offenbar reichen die im Anschluß an die Voruntersuchung vorgenommenen Verbesserungen nicht aus. Auch Szenario E weist eine erstaunlich hohe Schwierigkeit auf: Nur 25% der Uptn erkannten und benannten die realisierte falsche Behauptung richtig. Immerhin ging die Falschheit der betreffenden Aussage klar aus der Einleitung in den Themenbereich hervor. Nach den Befunden, die dort unter dem Titel: „Macht Fernsehen aggressiv?“ berichtet werden (s. Beispiel 1 auf S. 12), ist die Aussage: „Die wissenschaftliche Forschung hat inzwischen zweifelsfrei bewiesen, daß Gewaltfilme zu Gewalt der Zuschauer/innen führen“ eindeutig als falsche Behauptung erkennbar. Allerdings ist der Abstand zwischen dieser Einleitung und Szenario E aufgrund der zufälligen Reihenfolge der Szenarien unterschiedlich. Die entsprechende Überprüfung deckt einen klaren Positionseffekt auf: Am besten wird die falsche Behauptung erkannt, wenn Szenario E als erstes Szenario unmittelbar nach der Einleitung bearbeitet wird. Mit zunehmendem Abstand sinkt die Anzahl zutreffender Antworten kontinuierlich. Ein derartiger Effekt liegt bei keinem anderen Szenario vor. Somit kann aus der Position von Szenario E ein Teil der hohen Schwierigkeit in Dimension 1 dieses Szenarios erklärt werden.

Mit 65,5% richtiger Antworten war die Strategie „Handlungsdruck erzeugen“ in Szenario F leicht zu erkennen. Dabei wäre der Anteil richtiger Antworten noch höher, wenn nicht viele Uptn bereits Frau G's mehrfache, massive Aufforderung zum Absetzen des Films als Erzeugen von Handlungsdruck gewertet hätten. Demgegenüber meint Handlungsdruck gemäß der zugehörigen Erläuterung im betreffenden Multiple-Choice-Feld jedoch primär das Erzeugen von Zeitdruck. Möglicherweise wäre die Bezeichnung „Zeitdruck erzeugen“ treffender gewesen. In der Voruntersuchung trat dieses Problem allerdings nicht auf: 10 von 11 Experten/innen lokalisierten die Strategie an der vorgesehenen Stelle am Ende des Szenarios.

Noch leichter war die Strategie „Absprechen der Kompetenz“ in Szenario S zu erkennen. 75,9% der Uptn ordneten sie zutreffend Herrn E's Äußerung zu: „Ich weiß ja nicht, was Sie von wissenschaftlicher Arbeit verstehen, Frau F“ (Zeile 6). Offenbar ist diese

Äußerung im Kontext des übrigen Gesprächs sehr auffällig.

In Dimension 2 (rhetorische Auffälligkeiten) fallen die Szenarien F, FA, ES sowie BS durch ihre hohe Schwierigkeit auf. Diese liegt vor allem in der Tatsache begründet, daß von vielen Uptn nur jeweils eine der beiden realisierten rhetorischen Auffälligkeiten benannt wurde. So kennzeichneten viele Uptn in Szenario F zwar die realisierte Metapher, nicht jedoch die syntaktische Umstellung. Hinsichtlich Dimension 3 (weitere Argumente) liegen die Schwierigkeitswerte der 10 Szenarien weitgehend einheitlich in einem mittleren Bereich. Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen) weist in den meisten Szenarien eine mittlere bis hohe Schwierigkeit auf. In den Szenarien S und FM liegen erhöhte Werte vor, die im Fall von Szenario S nicht auf Schwierigkeiten im Erkennen der Konfrontativität zurückzuführen sind, sondern auf eine uneinheitliche Identifizierung der gemeinsam geteilten Aussage.

Homogenität, Trennschärfe, interne Konsistenz

Nicht nur auf Dimensions-, sondern auch auf Szenarioebene liegen die Interkorrelationswerte auf einem niedrigen Niveau. Dies kann einerseits als weiterer Beleg für die inhaltliche Vielschichtigkeit des Konstrukts interpretiert werden, andererseits jedoch auch als Folge der bereits aufgezeigten Schwierigkeitsunterschiede (Lienert & Raatz 1994, 108). Am Beispiel von Dimension 1 werden im folgenden die Interkorrelationswerte für die Szenarien beider Versionen dargestellt.

Pro Version korrelieren vier der fünf Szenarien auf einem einheitlich niedrigen Niveau, ein Szenario fällt jeweils ab. In Version A liegen die Werte für die Korrelationen der Szenarien L, E, S und F zwischen .155 und .229. Das argumentativ unauffällige Szenario A korreliert mit den übrigen Szenarien zwischen -.092 und .174.

In Version B liegen die entsprechenden Werte für die Szenarien FA, ES, BS und KG zwischen .139 und .187, für Szenario FM zwischen -.070 und .062. Szenario FM unterscheidet sich von den übrigen Szenarien durch seine sehr hohe Schwierigkeit (vgl. Tab. 26 auf S. 38).

Die unterschiedliche Trennschärfe der einzelnen Szenarien hinsichtlich Dimension 1 verdeutlicht Tab. 27.

Trennschärfe/interne Konsistenz der Szenarien in Dimension 1												
	Version A						Version B					
Szen.	L	E	S	F	A	Dim1	FA	ES	FM	BS	KG	Dim1
Korr.	.262	.331	.234	.234	-.021	-	.287	.187	.049	.182	.241	-
Cr. α	.300	.241	.322	.322	.508	.400	.240	.324	.431	.329	.280	.376

Tabelle 27: Korrelationen der Szenarien beider Versionen mit dem jeweiligen Gesamtwert der Dimension 1 unter Ausschluß des jeweiligen Szenarios aus dem Gesamtwert; Cronbachs α für Standardvariablen unter Ausschluß des jeweiligen Szenarios aus dem Gesamtwert sowie für die gesamte Dimension 1 jeder Version

Merkmalsspezifische Analyse

Beide Versionen realisieren in jedem ihrer vier argumentativ auffälligen Szenarien jeweils eines der vier Merkmale der Argumentationsintegrität (s. Tab. 4 und Tab. 5 auf S. 16). Die merkmalspezifische Analyse prüfte die Zusammenhänge zwischen merkmalsgleichen Szenarien durch Korrelation der erzielten Werte in Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten). Tab. 28 zeigt die entsprechenden Werte.

Merkmalsspezifische Analyse					
	Realisierte Merkmale				
Merkmale	I	II	III	IV	—
Szenarien	L - FA	E - ES	S - FM	F - BS	A - KG
Korrelation	.259	.333	-.008	.053	.116

Tabelle 28: Korrelative Zusammenhänge der erzielten Werte in Dimension 1 merkmalsgleicher sowie argumentativ unauffälliger Szenarien; I = formale Richtigkeit, II = inhaltliche Richtigkeit, III = inhaltliche Gerechtigkeit, IV = prozedurale Gerechtigkeit, — = argumentativ unauffällig

Die wiedergegebenen Werte liegen abgesehen von dem überdurchschnittlichen Wert für das Merkmal „inhaltliche Richtigkeit“ im Bereich der übrigen Korrelationen zwischen den Szenarien. Merkmalspezifische Kompetenzen sind aus diesen Werten nicht ableitbar. Dies läßt sich auf mehrere Faktoren zurückführen. So wurden, entsprechend der Spannbreite der Merkmale, innerhalb gleicher Merkmale unterschiedliche Strategien realisiert. Diese Strategien waren im Kontext der jeweiligen Szenarien und im Rahmen der übrigen Multiple-Choice-Vorgaben unterschiedlich gut erkennbar (zu Unterschieden in der Schwierigkeit vgl. Tab. auf S. 38). Als Beispiel läßt sich das Merkmal „inhaltliche Gerechtigkeit“ anführen, dessen Strategien „Kompetenz absprechen“ (Szenario S) und „Strohänner aufbauen“ (Szenario FM) unterschiedlich gut erkannt wurden, wobei die Realisierung in Szenario FM insgesamt weniger gut gelungen ist. Aus diesem Grund spricht die Nullkorrelation beider Szenarien hinsichtlich ihrer Werte für Dimension 1 nicht notwendigerweise gegen eine merkmalspezifische Kompetenz. Ähnliches gilt für das Merkmal „Formale Richtigkeit“, dessen Strategien „Umkehrschluß“ (Szenario L) und „Fehlschluß“ (Szenario FA) einander zwar sehr ähneln, jedoch in den Werten für das Erkennen und Benennen dieser Strategien nicht höher als zu .259 korrelieren.

Positionseffekte

Die Uptn erhielten die Szenarien jeder Version in zufällig variierten Positionen und Kombinationen. Diese Maßnahme ermöglichte es, denkbare Einflüsse der Position auf die erzielte Punktzahl festzustellen. So war beispielsweise nicht auszuschließen, daß im Zuge der Bearbeitung ein Lerneffekt eintritt, der zu höheren Leistungen in den letzten Szenarien einer Reihenfolge führt. Ebenso konnte angenommen werden, daß die Uptn schwierige Szenarien an erster Position weniger erfolgreich bearbeiten als an den übrigen Positionen. Beides konnte nicht nachgewiesen werden.

Neben dem auf S. 38 beschriebenen Positionseffekt für die erste Dimension in Szenario E gehen aus den Daten zwei weitere leichte Tendenzen hervor. Zum einen zeigen sich tendenziell bessere Leistungen in den Szenarien an dritter und vierter Position, zum anderen nachlassende Leistungen in dem jeweils zuletzt bearbeiteten Szenario einer Reihenfolge. Die nachlassenden Leistungen zeigen sich in beiden Versionen. Als Grund kann eine sinkende Motivation der Uptn vermutet werden. Offenbar bevorzugten die Uptn gegen Ende den zügigen Abschluß der Bearbeitung gegenüber der Möglichkeit, die Bearbeitung später fortzusetzen. Die Tendenz zu besseren Leistungen in den Szenarien an dritter und vierter Position zeigt sich ebenfalls in beiden Versionen, in Version B etwas ausgeprägter als in Version A. Möglicherweise fördert die Bearbeitung der ersten beiden Szenarien die Bearbeitung der nachfolgenden beiden, wobei dieser Effekt bei den insgesamt schwierigeren Szenarien von Version B stärker ausgeprägt ist als bei den Szenarien von Version A. Insgesamt ist jedoch zu betonen, daß es sich lediglich um leichte Tendenzen handelt, die nicht überinterpretiert werden sollten.

Exemplarische Vertiefung am Beispiel von Szenario A

Szenario A ist als Szenario mit erhöhter Schwierigkeit in den Dimensionen 1 und 4 konzipiert worden: Da weder argumentative Auffälligkeiten noch Konfrontativität vorliegen, antworten diejenigen Uptn richtig, die keine entsprechenden Auffälligkeiten kennzeichnen. Zur Erschwerung der Antwort wurde im Text des Szenariogesprächs absichtlich eine Passage beibehalten, die zu einer naheliegenden, jedoch gemäß Experten/innen-Urteil falschen Antwort einlädt. Es handelt sich um den Beginn des letzten Beitrags: „Bevor ich darauf antworte, schlage ich vor, wir klären zunächst einmal, ob wir beide mit 'normal' dasselbe meinen.“ Im Hinblick auf einen Fortgang des Gesprächs ist dieser Vorschlag sinnvoll, da Frau J und Herr I sich in wichtigen Punkten ihrer bisherigen Argumentation auf jeweils unterschiedliche Normalitätsbegriffe berufen haben. Eine Klärung, wie Herr I sie vorschlägt, würde der Verständigung dienen. Um zu überprüfen, inwiefern Uptn diesen Vorschlag als sinnvoll und somit als argumentativ *nicht* auffällig erkennen, wurde unter den Multiple-Choice-Vorgaben auch die Strategie: „Vom Thema ablenken“ aufgenommen. Diese sollte *nicht* gekennzeichnet werden.

Die Schwierigkeitsanalyse (s. Tab. 26 auf S. 38) zeigt, daß die Realisierung einer erhöhten Schwierigkeit in Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) gelungen ist: Nur 25,9% der Uptn antworten richtig. In Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen) antworten immerhin 39,7% der Uptn richtig. Dies deutet darauf hin, daß die fehlende Konfrontativität deutlicher zu erkennen war als das Fehlen einer argumentativen Auffälligkeit.

Von besonderem Interesse für eine vertiefende Analyse war die Frage, ob sich Uptn mit richtigen Antworten von den übrigen Uptn unterscheiden, insbesondere hinsichtlich ihrer Gesamtwerte. So sollten Uptn mit richtigen Antworten in Szenario A beispielsweise eine höhere passive argumentativ-rhetorische Kompetenz aufweisen. Dies ist nicht der Fall, wie die Korrelation von $-0,021$ mit dem Gesamtwert für Dimension 1 zeigt (s. Tab. 27 auf S. 39). Szenario A differenziert somit nicht zwischen Uptn mit hohen und solchen mit niedrigen Kompetenzwerten.

Eine genauere Analyse bezog auch die Daten derjenigen Uptn ein, die nur zu einem Zeitpunkt an der Untersuchung teilnahmen und dabei Version A bearbeiteten. Diese Analyse zeigt, daß die große Mehrzahl der Falschantworten einheitlich aus der oben dargestellten, inhaltlich gerechtfertigten Schwierigkeit resultiert: 49 Uptn (39,84%) kennzeichnen fälschlicherweise die Strategie „Ablenken vom Thema“ an der oben beschriebenen Stelle, während nur 32 Uptn (26,02%) keine Auffälligkeit benennen und damit richtig antworten.

Fraglich bleibt, aus welchen Gründen die genannten 49 Uptn übereinstimmend falsch antworteten. Aus Rückmeldungen einzelner Uptn läßt sich die Vermutung ableiten, daß einige dieser Uptn zwar keine Auffälligkeit sahen, sich aber scheuten, keine Auffälligkeit zu benennen, obwohl diese Möglichkeit ausdrücklich in der Instruktion genannt wurde. Auf der Suche nach der am ehesten zutreffenden Antwort kreuzten einige Uptn dann offensichtlich die Strategie „Vom Thema ablenken“ an.

Ebenso ist vorstellbar, daß einzelne Uptn die Szenarien entgegen der Instruktion mit der Erwartung bearbeiteten, daß es in *jedem* der Szenarien eine argumentative Auffälligkeit zu entdecken gilt. Somit erwarteten diese Uptn auch in Szenario A eine argumentative Auffälligkeit. Denkbar ist auch, daß einige Uptn in Szenario A zwar weder eine Auffälligkeit erwarteten noch sahen und darüber hinaus auch prinzipiell keine Scheu hatten, auf die Benennung einer Auffälligkeit zu verzichten. Als kooperative Uptn könnten diese Personen dennoch eine Auffälligkeit angegeben haben, um damit der Versuchsleitung bzw. vermuteten Untersuchungszielen zu dienen.

Das Verhalten der falsch antwortenden Uptn führt zu der grundsätzlichen Frage, wie groß der Anteil von Komponenten wie (Leistungs-)Motivation, Kooperationsbereitschaft, Selbstsicherheit und dergleichen an der von SPARK erfaßten passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz ist. Hinsichtlich der (Leistungs-)Motivation der Uptn ist zunächst festzustellen, daß dies eine durchaus sinnvolle Komponente passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz darstellt, die besonders in Fällen bedeutsam wird, in denen es um die kompetente Bewertung schriftlich vorliegender Argumentationen geht. Insofern ist nicht (Leistungs-)Motivation als solche generell problematisch, sondern vor allem die Tatsache, daß *Unterschiede* hinsichtlich der (Leistungs-)Motivation in der jetzigen Bearbeitungsform von SPARK nicht feststellbar sind. Auf dieses Problem, insbesondere auf die Möglichkeit des Zurückblätterns, wird in der Gesamtdiskussion näher eingegangen. An dieser Stelle ist festzuhalten, daß SPARK in der jetzigen Bearbeitungsform einen erheblichen Spielraum für (Leistungs-)Motivation zuläßt und daher in zukünftigen Untersuchungen durch geeignete Maßnahmen kontrolliert werden sollte. Demgegenüber scheinen Merkmale wie Selbstsicherheit oder auch Kooperationsbereitschaft von weniger grundsätzlicher Bedeutung zu sein.

Die vorliegenden Daten für Szenario A lassen nur begrenzt Rückschlüsse auf einen möglichen Einfluß der genannten Komponenten zu. Aus der sehr geringen Korrelation von -0.021 zwischen Szenario A und dem Gesamtwert der Dimension 1 geht lediglich hervor, daß nicht beide der folgenden Annahmen zugleich zutreffen: Erstens, daß sich die hohe Anzahl der einheitlichen Falschantworten in der ersten Dimension von Szenario A hauptsächlich auf ein einziges Merkmal, wie beispielsweise (Leistungs-)Motivation, zurückführen läßt, sowie zweitens, daß passive argumentativ-rhetorische Kompetenz sich

im wesentlichen auf genau dieses Merkmal reduzieren läßt. Träfen beide Annahmen zugleich zu, wäre eine hohe negative Korrelation zu erwarten. Dies ist nicht der Fall.

Da passive argumentativ-rhetorische Kompetenz in Szenario A nur minimal mit dem Gesamtwert für Dimension 1 korreliert, bleibt unklar, worin sich richtig antwortende Uptn und falsch antwortende Uptn in Dimension 1 von Szenario A unterscheiden. Auch eine detaillierte Betrachtung der soziodemographischen Merkmale dieser Gruppen erbrachte keine weiteren Aufschlüsse. Möglicherweise steigt die Trennschärfe von Szenario A erst nach einem Training. Dies sollte in entsprechenden Untersuchungen überprüft werden.

3.4 Spezielle Auswertungsschritte

Trennung von Analyse- und Kritikfähigkeit

Passive argumentativ-rhetorische Kompetenz ist als Analyse- und Kritikfähigkeit bezogen auf unterschiedliche Aspekte einer Argumentation expliziert worden (s. 1.2). Analysefähigkeit wird verstanden als die Fähigkeit, auffällige Stellen zu erkennen. Sie zeigt sich in einer korrekten Angabe der betreffenden Zeilen. Kritikfähigkeit beinhaltet darüber hinaus die Fähigkeit, die als auffällig erkannten Stellen korrekt zu benennen, was in SPARK über Multiple-Choice-Antworten geschieht. Aus Gründen der Untersuchungsökonomie unterscheidet SPARK Analyse- und Kritikfähigkeit lediglich in Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten). Da Kritikfähigkeit als die umfassendere Kompetenzkomponente Analysefähigkeit einschließt, sollte Analysefähigkeit bei einer größeren Anzahl von Uptn vorliegen als Kritikfähigkeit. Die Analyse der Daten bestätigt diese Annahme, wie Tab. 29 für Dimension 1 zeigt.

Analyse- und Kritikfähigkeit		
	Analysefäh.	Kritikfäh.
Version A	31.03	12.93
Version B	18.01	10.34

Tabelle 29: Analyse- und Kritikfähigkeit bezogen auf Dimension 1, für beide Versionen angegeben in Prozent richtiger Zeilenangaben (Analysefähigkeit) bzw. richtiger Zeilen- und Multiple-Choice-Angaben (Kritikfähigkeit) in vier der jeweils fünf Szenarien

Der Anteil analysefähiger Uptn liegt in beiden Versionen deutlich über dem Anteil kritikfähiger Uptn. Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, daß nicht nur die Unterscheidung von Analyse- und Kritikfähigkeit sinnvoll und ihre Realisierung gelungen ist, sondern daß darüber hinaus auch die entsprechenden Prinzipien der Punktevergabe bestätigt wurden. Für ein Training sind diese Ergebnisse aufschlußreich. So kann vermutet werden, daß eine größere Gruppe von Trainingsteilnehmer/innen durchaus in der Lage ist, Auffälligkeiten in Argumentationen zu bemerken (Analysefähigkeit), daß jedoch nur wenige Teilnehmer/innen in der Lage sein dürften, die bemerkten Auffälligkeiten korrekt zu benennen (Kritikfähigkeit). Dabei kommt in alltäglichen Situationen insbesondere der Kritikfähigkeit eine hohe Bedeutung zu, beispielsweise wenn es darum geht,

unfaire Beiträge eines Gegenübers als solche rechtzeitig zu erkennen, sie angemessen zu bewerten und schnell zu reagieren. Vorhandene Analysefähigkeit stellt ein Potential dar, das bei der Verfolgung der genannten Trainingsziele genutzt werden kann.

Einfluß der Sicherheitsangabe

Während sich die Betrachtung der Analyse- und Kritikfähigkeit auf die Zeilen- und Multiple-Choice-Angaben bezog, prüfte ein weiterer Auswertungsschritt die Sicherheitsangabe als dritte Antwortform. Dabei waren zwei Punkte von besonderem Interesse. Zunächst galt es zu klären, inwiefern die fünfstufige, für die Auswertung auf drei Stufen zusammengefaßte Sicherheitsskala zur Differenzierung der Gesamtwerte beitrug. Damit verbunden war die Frage nach dem Ausmaß und der Richtung des Zusammenhangs zwischen Antwortsicherheit und passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz.

Die Ergebnisse zeigen zunächst generell, daß kein nennenswerter Einfluß der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte vorliegt: Zum zweiten Zeitpunkt antworten die Uptn nicht sicherer als zum ersten Zeitpunkt. Ein Lerneffekt, der sich in veränderten Sicherheitswerten ausdrücken sollte, scheint demnach nicht eingetreten zu sein.

Im einzelnen geht aus den Ergebnissen hervor, daß die Uptn ihre Antworten mit durchschnittlich hoher Sicherheit gaben. Die durchschnittlichen Sicherheitswerte sind in beiden Versionen nahezu identisch. Sie betragen 1.764 (SD 0.358) in Version A und 1.765 (SD 0.382) in Version B. Selbst in den Dimensionen mit hoher Schwierigkeit (Dimension 1 in Version B, Dimension 4 in Version A) sinkt die durchschnittliche Antwortsicherheit nicht wesentlich. Dabei liegt die geringste Sicherheit (2.030) sowie die höchste Streuung (SD 0.729) hinsichtlich der konfrontativen Äußerungen in Version A vor.

Zwischen der individuellen Sicherheit und dem Gesamtwert³ für die passive argumentativ-rhetorische Kompetenz besteht in Version A immerhin ein Zusammenhang von .174, in Version B von .170. Daraus ist zu ersehen, daß die Sicherheitsangabe zur Aufklärung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz beiträgt und somit als ergänzende dritte Antwortform sinnvoll ist.

Bei der Interpretation der hohen durchschnittlichen Sicherheit ist zu berücksichtigen, daß die Uptn ihre Antworten ohne Zeitbegrenzung und mit der Möglichkeit des Zurückblätterns geben konnten. Insofern überrascht es nicht, daß die Sicherheitsskala im Bereich der Unsicherheit nicht ausgeschöpft wurde. In Fällen unsicherer Antworten handelt es sich offenbar überwiegend um besonders schwierige Aufgaben, bei denen selbst längeres Nachdenken zu keiner Klärung führte. Dies betraf vor allem Dimension 1 in Version B sowie die realisierte Konfrontativität in Version A. Zwischen der angegebenen Sicherheit und dem Gesamtwert der jeweiligen Dimension besteht kein linearer Zusammenhang: Mit zunehmender passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz geht weder steigende noch sinkende Sicherheit einher. Die entsprechenden Korrelationswerte sagen jedoch nichts über einen möglichen kurvilinearen Zusammenhang aus, wie er im Auswertungsmodell teilweise berücksichtigt wird. Dabei wird angenommen, daß Unsicherheit einerseits als ein Indikator mangelnder passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz, andererseits jedoch auch als ein Indikator besonders hoher passiver argumentativ-rhetorischer

³Gesamtwert unter Ausschluß der Sicherheit

Kompetenz im Sinne hoher Sensibilität interpretiert werden kann. Dies bedeutet, daß mit zunehmender passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz möglicherweise zunächst auch die Antwortsicherheit ansteigt, diese bei besonders hoher Kompetenz jedoch wieder sinkt. Das Punktevergabemodell wertet dabei jedoch Unsicherheit nur dann als Indikator von Kompetenz, wenn mindestens teilweise falsche Antworten vorliegen. Der Grund dafür liegt in der Annahme, daß besonders hohe Kompetenz erst nach einem entsprechenden Training zu erwarten ist und die vermutete Unsicherheit Hochkompetenter insofern erst in einem Post-Test zu erwarten wäre.

Ungeachtet dieser Überlegungen wurde überprüft, ob die Hochkompetenten der Validierungsstudie zu unsicheren Antworten tendierten. In einem ersten Schritt wurden daher die Werte derjenigen vier Uptn betrachtet, die die höchsten Gesamtwerte erzielten. Diese Werte betragen zwischen 145 und 157 von 180 möglichen Punkten. Es ergibt sich ein gemischtes Bild: Die angegebene Sicherheit liegt bei drei Uptn über dem Durchschnitt. Hinsichtlich der Konfrontativität in Version A schwanken die Angaben zwischen 1.0 und 2.6, hinsichtlich der ersten Dimension von Version B zwischen 1.0 und 2.3. Eine einheitliche Tendenz ist nicht zu erkennen. Möglicherweise läßt sich die vermutete abnehmende Sicherheit bei Hochkompetenten erst nach einem Training zeigen, das die Gesamtwerte der Hochkompetenten auf ein noch höheres Niveau hebt. Auch weitere Analyseschritte erbrachten keinen Hinweis auf tendenziell niedrigere Antwortsicherheiten bei hochkompetenten Uptn. Diese Ergebnisse können als Bestätigung für das Punktevergabemodell interpretiert werden.

4 Aspekte der praktischen Verwendung von SPARK

SPARK ist im Hinblick auf zwei Verwendungsweisen entwickelt worden: Zum einen als *Forschungsinstrument*, zum anderen als *Trainingsevaluationsinstrument*. Als Forschungsinstrument kann SPARK beispielsweise eingesetzt werden, um passive argumentativ-rhetorische Kompetenz als Kovariate zu erheben. Dabei ist es möglich, entweder alle oder auch nur einzelne Dimensionen von SPARK einzubeziehen. Ein Beispiel für die dimensionsspezifische Verwendung von SPARK stellt die Untersuchung von Sladek, Christmann & Groeben (1996) dar, für deren Ziele speziell die Fähigkeiten der Uptn hinsichtlich Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) von Interesse waren und die folglich lediglich Dimension 1 als Kovariate einbezog.

Mit der Auswertung von SPARK sind je nach Verwendungszweck unterschiedliche Probleme verbunden, die im folgenden zusammen mit entsprechenden Lösungsansätzen vorgestellt werden.

Keine größeren Auswertungsprobleme sind für den Fall zu erwarten, daß SPARK lediglich zu *einem* Zeitpunkt eingesetzt wird, was bei der Verwendung als *Forschungsinstrument* überwiegend der Fall sein dürfte. In diesem Fall lassen sich die erhobenen Daten in zweierlei Hinsicht auswerten: Zum einen können kriteriumsorientierte Aspekte berücksichtigt werden, wie sie im folgenden näher erläutert werden. Zum anderen ist es (unter Bezug auf die Validierungsstichprobe) jedoch auch möglich, die Daten mit Verfahren auszuwerten, wie sie bei normorientierten Tests üblich sind.

Bei der Verwendung als *Trainingsevaluationsinstrument* erscheint es demgegenüber sinnvoll, auf eine normorientierte Auswertung zu verzichten, da wichtige Voraussetzungen nicht erfüllt sind: So können zwar beide Versionen als *inhaltlich* parallele Testformen betrachtet werden. Für eine Veränderungsmessung nach normorientierten Kriterien sind die Unterschiede hinsichtlich der Mittelwerte und der Varianzen beider Versionen jedoch zu groß und die Korrelation beider Versionen zu gering.

Für eine Erfassung von Veränderungen ist es daher zunächst erforderlich, die beiden (nach Kriterien der klassischen Testtheorie) nicht-äquivalenten Versionen einander anzugleichen. Von den bei Lienert & Raatz (1995, 308ff.) aufgeführten Verfahren eignet sich im Falle von SPARK die Angleichung beider Versionen über die Äquiperzentil-Methode. Andere Möglichkeiten scheiden entweder aufgrund nicht erfüllter Voraussetzungen aus (Gleichsetzung der Mittelwerte, lineare Transformation) oder aber waren in ihrem Resultat unbefriedigend, da zu ungenau (Regression). Nach der Äquiperzentil-Methode wurden Tabellen erstellt, die es erlauben, jedem Rohwert der einen Version einen äquivalenten Rohwert der anderen Version zuzuordnen. Dabei werden für beide Versionen solche Rohwerte gleichgesetzt, denen gleiche kumulierte Häufigkeiten entsprechen.

Bei einer Prä-Post-Messung läßt sich nun aufgrund des erzielten Wertes bei der ersten Messung (mit einer der beiden Versionen von SPARK) ein Erwartungswert für die zweite Messung (mit der anderen der beiden Versionen) festlegen, wobei der Erwartungswert den Fall ausdrückt, daß zwischen erster und zweiter Messung *keine* Veränderung eintritt, also beispielsweise ein Training nicht wirksam ist.

Dieser Erwartungswert kann dann in eine Gleichung von Eder (1992) eingesetzt werden, aus der sich ein Veränderungskoeffizient Z ergibt, der zwischen -1 und $+1$ streut. Eders Koeffizient berücksichtigt Veränderungen auf folgende Weise: Zunächst wird die erzielte Veränderung festgestellt. Im Falle einer *Verbesserung* wird diese Veränderung relativiert auf die überhaupt noch mögliche Verbesserung, im Falle einer Verschlechterung auf den Erwartungswert (keine Veränderung). Der Vorteil dieses Koeffizienten liegt vor allem in der Berücksichtigung des Ausgangsniveaus. So wirken sich kleine Zuwächse auf hohem Niveau stärker aus als kleine Zuwächse bei niedrigem Niveau.

Auf der Grundlage der Äquiperzentil-Methode sowie des Veränderungskoeffizienten von Eder lassen sich Kriterien für Trainingserfolg bestimmen. Dabei erscheint es nicht sinnvoll, a priori ein generelles Kriterium aufzustellen. Vielmehr sollten Kriterien unter Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppe (Alter, Bildung, Ausmaß an Vorkenntnissen u.a.m.) sowie der spezifischen Inhalte und Zwecke eines Trainings aufgestellt werden. Generell ist es denkbar, den Trainingserfolg sowohl an einer absoluten als auch an einer individuellen Bezugsnorm festzumachen. Sinnvoll erscheint eine Kombination beider Bezugsnormen: Einerseits sollte (in Abhängigkeit von der Zielgruppe und den Trainingsinhalten/-zwecken) ein Mindestwert festgesetzt werden, der von jedem/jeder erfolgreichen Trainingsteilnehmer/in erreicht werden muß. Daneben sollte auch der *individuelle* Lernfortschritt angemessen berücksichtigt werden. Dies kann beispielsweise durch die Verwendung von Eders Koeffizient geschehen.

Insgesamt scheint es aus didaktischen Gründen sinnvoll zu sein, für die Evaluation der Trainingswirksamkeit die geschilderten Möglichkeiten flexibel auszuschöpfen und sie im Zuge eines Trainings gegebenenfalls noch zu erweitern.

5 Gesamtdiskussion

SPARK ist als kriteriumsorientierter Test unter dem vorrangigen Aspekt der inhaltlichen Validität entwickelt und in einer Voruntersuchung erprobt worden. Mit der Validierungsstudie sollten beide Versionen einschließlich vorgenommener Modifikationen an einer größeren Stichprobe erprobt und die Daten nach Prinzipien der klassischen Testtheorie ausgewertet werden.

Insgesamt können die Ergebnisse dieser Studie als Beleg für eine gelungene inhaltlich valide Abbildung des inhaltlich vielschichtigen Konstrukts der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz gewertet werden. Die dargestellten Analyseschritte konnten die im Gegensatz zur hohen Gesamtkorrelation der parallelen Testformen eher niedrigen Werte für Homogenität, Trennschärfe und interne Konsistenz auf Versions-, Dimensions- und Szenarioebene spezifizieren und in vielen Fällen auf struktlimmanente Gründe zurückführen.

Die Schwierigkeitswerte schwanken insgesamt in einem für einen Niveautest sinnvollen Ausmaß. Dabei erlaubt Version A durch sehr unterschiedliche Schwierigkeitsgrade eine gleichmäßigere Differenzierung der Uptn-Leistung, während Version B durch besonders hohe Schwierigkeiten in Dimension 1 mehr Spielraum für Trainingseffekte läßt.

Auf Versionsebene zeigt der Vergleich beider Versionen, daß die Realisierung der Dimensionen 2 (rhetorische Auffälligkeiten) und 3 (weitere Argumente) einheitlicher gelungen ist als die der übrigen Dimensionen. Unterschiede bestehen vor allem hinsichtlich der Dimensionen 1 und 4: In Version B ist Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) deutlich schwieriger zu bearbeiten als in Version A, Dimension 4 (Konfrontativität, geteilte Aussagen) deutlich leichter. Dadurch korrelieren die gleichen Dimensionen beider Versionen unterschiedlich hoch. Insgesamt beträgt die mittlere Korrelation zwischen beiden Versionen dennoch .75. Dieser Wert wird jedoch nur vorsichtig als Reliabilitätsmaß interpretiert, da nicht nur die Werte für die interne Konsistenz deutlich niedriger ausfallen, sondern auch Effekte aufgrund der Bearbeitungsreihenfolge vorliegen. So erzielten die Uptn höhere Gesamtwerte, wenn Version A vor Version B bearbeitet wurde, wobei allerdings beide Versionen bei umgekehrter Reihenfolge enger korrelieren. Diese Effekte scheinen darauf hin zu deuten, daß die Bearbeitung von Version A die spätere Bearbeitung von Version B erleichtert, was umgekehrt nicht zutrifft. Motivierend könnte dabei die tendenziell geringere Schwierigkeit von Version A wirken, die ihrerseits vermutlich aus der Rahmenthematik sowie deren Realisierung resultiert. Trotz der genannten Unterschiede können die Versionen A und B als inhaltlich parallele Testformen verstanden werden.

Hinsichtlich der soziodemographischen Variablen zeigen sich insbesondere Einflüsse von Bildung und rhetorischen Vorkenntnissen. Ohne Bedeutung für die erzielten Ergebnisse sind dagegen Beruf und Geschlecht der Uptn. Bemerkenswert ist dabei insbesondere das Fehlen geschlechtsspezifischer Unterschiede: Sowohl die mittleren Gesamtwerte als auch die zugehörigen Standardabweichungen beider Gruppen sind nahezu identisch. Dies spricht zum einen für eine geschlechtsspezifisch ausgewogene Gestaltung der Szenarien, vor allem der Ausbalancierung des Geschlechts der auffälligen Personen. Zum anderen sprechen die nahezu identischen Leistungen von weiblichen und männlichen Uptn gegen

die Annahme geschlechtsspezifischer Unterschiede hinsichtlich passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz. In zukünftigen Untersuchungen kann daher das Geschlecht der Uptn bei der Untersuchungsplanung vernachlässigt werden.

Demgegenüber sollte der Faktor Bildung in zukünftigen Untersuchungen noch präziser als bisher berücksichtigt werden, denn der Einfluß der Bildung ist in beiden Versionen klar erkennbar: Höhere Bildungsabschlüsse gehen einher mit durchschnittlich höheren Gesamtwerten. Damit wird ein Befund von Blickle (1993, 41 bzw. 74) bestätigt, der einen Zusammenhang von Schulbildung und der korrekten Diagnose argumentativer Unintegrität in erwartbarer Richtung zeigt.

In erwarteter Richtung liegt auch der Einfluß systematischer rhetorischer Vorkenntnisse. Vorkenntnisse dieser Art sind in Version B mit deutlich höheren Gesamtwerten verbunden. Demgegenüber profitieren die gleichen Uptn in Version A nicht von ihren Vorkenntnissen. Offenbar können diese Uptn ihre Vorkenntnisse in der schwierigeren Version B stärker nutzen als in der weniger schwierigen Version A. Der in Version B erkennbare Einfluß systematischer argumentativ-rhetorischer Vorkenntnisse kann als Bestätigung der Bedeutsamkeit passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz für die Analyse und Kritik von Argumentationen gewertet werden.

Ebenfalls für die Validität des Konstrukts spricht die Tatsache, daß sich die Unterscheidung von Analyse- und Kritikfähigkeit in Dimension 1 (argumentative Auffälligkeiten) als sinnvoll erwiesen hat. So zeigt sich, daß die Anzahl derjenigen Uptn, die Auffälligkeiten bemerken *ohne* sie jedoch korrekt zu benennen, erheblich größer ist als die Anzahl derjenigen Uptn, die Auffälligkeiten bemerken *und* diese korrekt benennen. Das zugrunde gelegte Punktevergabesystem erweist sich damit als brauchbar. Diese Ergebnisse sind in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich für ein Training, das für Auffälligkeiten in Argumentationen sensibilisieren und angemessene Reaktionen verfügbar machen soll. Vor allem lassen sie die begründete Annahme zu, daß Zuhörer/innen in alltäglichen Argumentationen zwar häufig Auffälligkeiten bemerken, beispielsweise erkennen, *daß* eine andere Person unfair argumentiert (Analysefähigkeit), daß aber nur wenige Zuhörer/innen über die für eine schnelle und angemessene Reaktion entscheidende Fähigkeit verfügen, den auffälligen, beispielsweise unfairen Beitrag schnell zu identifizieren (Kritikfähigkeit) und angemessen zu bewerten. Ein Training kann insofern an verschiedenen Stellen ansetzen: Während es bei einigen Teilnehmern/innen noch erforderlich sein wird, zunächst eine grundlegende Sensibilität für Auffälligkeiten (Analysefähigkeit) in Argumentationen zu schaffen, kann bei einer größeren Gruppe diese Sensibilität bereits vorausgesetzt und das Fördern der Kritikfähigkeit zum Hauptgegenstand gemacht werden. Demgegenüber sollte sich das Training nur bei wenigen Teilnehmer/innen ausschließlich auf eine Verfeinerung vorhandener Kritikfähigkeit beschränken lassen.

Auch die Berücksichtigung der Antwortsicherheit hat sich als sinnvoll erwiesen, wie sich an dem Zusammenhang zwischen der Antwortsicherheit und der sicherheitsbereinigten Gesamtleistung zeigt. Dabei bleibt vorläufig offen, ob die Urteilssicherheit der Uptn mit zunehmender passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz eher steigt oder im Sinne zunehmender Sensibilisierung eher zurückgeht. Ein denkbarer kurvilinearere Zusammenhang (höchste Sicherheit bei mittlerer Kompetenz) konnte von den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden: Die hochkompetenten Uptn der Validierungsstudie neigten nicht

zu stärkerer Unsicherheit. Damit bestätigen zumindest die Daten der Validierungsstudie das Punktevergabemodell, das Unsicherheit nur bei (teilweise) falschen Antworten, nicht jedoch bei richtigen Antworten belohnt. Ob Hochkompetente möglicherweise nach einem sensibilisierenden Training stärker zu unsicheren Antworten neigen, bleibt abzuwarten.

Die Ergebnisse der merkmalspezifischen Analyse von Dimension 1 sprechen zumindest nicht gegen die Validität des Konstrukts. Zwar korrelieren merkmalsgleiche Szenarien nicht höher miteinander als mit den übrigen Szenarien. Jedoch ist dabei zu berücksichtigen, daß aus Gründen der Untersuchungsökonomie pro Merkmal und Version nicht mehr als ein Szenario mit einer Auffälligkeit realisiert wurde. Die inhaltliche Breite der Merkmale konnte auf diese Weise nicht in dem Maße abgedeckt werden, wie für den Nachweis höherer Zusammenhänge notwendig gewesen wäre.

Abschließend ist hinsichtlich der Erhebung und Interpretation der Daten auf ein grundsätzliches Problem einzugehen, das mit der selbständigen Fragebogenbearbeitung verbunden ist. Dabei ist weniger die selbständige Bearbeitung als solche problematisch als vielmehr die Möglichkeit des Zurückblätterns während der Bearbeitung der Szenarien. Dieses Zurückblättern ist zwar einerseits zur Beantwortung der Fragen notwendig und erwünscht, bevorteilt andererseits jedoch hoch (leistungs-)motivierte Uptn, die auf diese Weise beispielsweise mangelnde Kompetenz ausgleichen können. Zwar kann hohe (Leistungs-)Motivation als ein Merkmal verstanden werden, das mit passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz verbunden ist und diese sinnvoll ergänzt. Unbefriedigend bleibt jedoch die Tatsache, daß *Fleißunterschiede* in der jetzigen Bearbeitungsform von SPARK nicht überprüfbar sind. So kann beispielsweise nicht festgestellt werden, ob eine richtige Antwort spontan oder aber erst nach längerem Suchen gegeben wurde. Der Hinweis, daß alle Uptn gleichermaßen den Vorteil häufigen Zurückblätterns nutzen können, befriedigt nur teilweise. Die spezifische Analyse von Szenario A, die Hinweise auf den Einfluß von Merkmalen wie (Leistungs-)Motivation, Kooperativität oder Selbstsicherheit geben sollte, erbrachte keine eindeutigen Ergebnisse.

Um die Möglichkeit des Zurückblätterns zu begrenzen und damit den Einfluß von (Leistungs-)Motivation zu kontrollieren, bietet sich als Lösung zunächst die kontrollierte Bearbeitung des Fragebogens unter Aufsicht eines Versuchsleiters oder einer Versuchsleiterin an. Da dieses Vorgehen jedoch angesichts des Umfangs von SPARK weder praktikabel noch zumutbar erscheint, bleibt für zukünftige Untersuchungen die Überlegung, eine Multimedia-Version von SPARK zu entwickeln, die durch standardisierte Benutzerführung die Möglichkeit des Zurückblätterns für alle Uptn vereinheitlicht.

Für den praktischen Einsatz von SPARK liefern die Ergebnisse der Validierungsstudie in mehrfacher Hinsicht eine nützliche Entscheidungsgrundlage. Für eine Trainingsevaluation können dabei gegebenenfalls die Effekte berücksichtigt werden, die aufgrund der Bearbeitungsreihenfolge auftraten. So ist zu erwarten, daß die durchschnittlichen Gesamtwerte bei der Reihenfolge B – A auf einem insgesamt niedrigeren Niveau liegen, die Gesamtwerte dabei jedoch deutlich höher korrelieren als bei umgekehrter Bearbeitungsreihenfolge. Sofern die Daten jedoch nach der vorgeschlagenen Äquiperzentil-Methode (vgl. S. 46) ausgewertet werden, können die genannten Effekte vernachlässigt und beide Bearbeitungsreihenfolgen realisiert werden.

Aufschlußreich sowohl für die Verwendung als Evaluations- als auch als Forschungsinstrument ist die dimensionsspezifische Spezifizierung des Gesamtwertes. Sie ermöglicht es, neben dem Gesamtwert auch die Leistungen der Uptn in einzelnen Dimensionen zu beurteilen. So kann in einer Forschungsarbeit oder in einer trainingsbegleitenden Maßnahme je nach Fragestellung bzw. je nach Trainingsinhalt und Trainingszweck flexibel entschieden werden, ob alle oder nur einzelne Dimensionen von SPARK einbezogen werden.

In zukünftigen Untersuchungen sollten die beschriebenen Ergebnisse der Validierungsstudie überprüft werden. Über die bisherigen Maßnahmen hinaus sollte eine diskriminante Validierung vorgenommen werden, die zum einen den aufgezeigten Zusammenhang zwischen Bildung und passiver argumentativ-rhetorischer Kompetenz näher spezifiziert und zum anderen die Rolle einzelner Persönlichkeitsvariablen wie beispielsweise (Leistungs-)Motivation aufklärt.

Literatur

- Blickle, G. (1993). Argumentationsintegrität (IX): Personale Antezedenzbedingungen der Diagnose argumentativer Unintegrität. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Blickle, G. & N. Groeben (1990). Argumentationsintegrität (II): Zur psychologischen Realität des subjektiven Wertkonzepts - ein experimenteller Überprüfungsansatz am Beispiel ausgewählter Standards. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Christmann, U & N. Groeben (1991). Argumentationsintegrität (VI): Subjektive Theorien über Argumentieren und Argumentationsintegrität - Erhebungsverfahren, inhaltsanalytische und heuristische Ergebnisse. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Christmann, U., M. Schreier & N. Groeben (1996). War das Absicht? Indikatoren subjektiver Intentionalitätszustände bei der ethischen Bewertung von Argumentationsbeiträgen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 101, 70-113.
- Eder, F. (1992). Schulklima und Interessenentwicklung. In: A. Krapp & M. Prenzel (Eds.). *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Geier, M. et al. (1977). Zum Beispiel: Argumentieren: Ein Beitrag zum Verhältnis von synchroner, ontogenetischer und historischer Rekonstruktion. In: Baumgärtner, K. (ed.). *Sprachliches Handeln*. Heidelberg: Quelle & Meyer. (Medium-Literatur; 7).
- Groeben, N., M. Schreier & U. Christmann (1990). Argumentationsintegrität (I): Herleitung, Explikation und Binnenstrukturierung des Konstrukts. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Groeben, N., M. Schreier & U. Christmann (1993). Fairneß beim Argumentieren: Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. *Linguistische Berichte*, 147, 355-382.
- Hofer, M., Th. Fleischmann & B. Pikowsky (1991). Jugendliche unterschiedlichen Alters im argumentativen Konfliktgespräch mit ihrer Mutter. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Infante, D. A. & Rancer, A. S. (1982). A Conceptualization and Measure of Argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 46, 72-80.
- Koehler, D. (1992). Die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern. Diss. Mainz.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lienert, G. A. & U. Raatz (1994). Testaufbau und Testanalyse. 5., völlig Neubearb. und erw. Aufl. – Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Miller, M. (1980). Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 58-108.
- Miller, M. (1982). Argumentationen als moralische Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 299-314.
- Miller, M. (1984). Zur Ontogenese des koordinierten Dissens. In: Edelstein, W. u. J. Habermas (eds.). *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (STW; 446). 220-250.
- Mischo, C., U. Christmann & N. Groeben (1996). Argumentationsintegrität (XIX): Persuasive Wirkeffekte sprachlicher Ästhetik und argumentativer (Un-)Integrität (I): Konzeptualisierung, Validierung, Hypothesenprüfung. *Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245*. Heidelberg/Mannheim.
- Overton, W. F. (ed.) (1990). *Reasoning, Necessity, and Logic: Developmental Perspectives*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Plett, H. F. (1991). *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. 8. Aufl. Hamburg: Buske.
- Rancer, A. S., R. L. Kosberg & R. A. Baukus (1992). Beliefs about arguing as predictors of trait argumentativeness: Implications for training in argument and conflict management. *Communication Education*, 41, 376-387.
- Sachtleber, S. & M. Schreier (1990). Argumentationsintegrität (IV): Sprachliche Manifestationen argumentativer Unintegrität - ein pragmalinguistisches Beschreibungsmodell und seine Anwendung. *Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245*. Heidelberg/Mannheim.
- Schreier, M. (1992). *Rhetorische Strategien und Integritätsstandards: Zur Relation von Rhetorik, Dialektik und Argumentationsintegrität*. Unveröff. Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.
- Schreier, M. (1993). Argumentationsintegrität (XII): Sprachliche Manifestationsformen argumentativer Unintegrität in Konfliktgesprächen. *Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245*. Heidelberg/Mannheim.
- Schreier, M. (1994). Unfaire Strategien der Gebrauchsrhetorik: Im Spannungsfeld zwischen Norm und Normalität. In: Spillner, B. (ed.). *Fachkommunikation. Kongreßbeiträge der 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. GAL e.V. Frankfurt/M. (u.a.): Lang. 229f.
- Schreier, M. unter Mitarbeit v. J. Czermel (1992). Argumentationsintegrität (VII): Wie stabil sind die Standards der Argumentationsintegrität? *Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245*. Heidelberg/Mannheim.

- Schreier, M. & U. Christmann (1993). Ein pragmalinguistisches Modell zur Beschreibung und Analyse argumentativer Unintegrität. In: Löffler, H. (ed.). Dialoganalyse IV. Referate der 4. Arbeitstagung Basel 1992. Tübingen: Niemeyer, 351-358.
- Schreier, M. & N. Groeben (1990). Argumentationsintegrität (III): Rhetorische Strategien und Integritätsstandards. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Schreier, M. & N. Groeben (1992). Argumentationsintegrität (VIII): Zur psychologischen Realität des subjektiven Wertkonzepts. Eine experimentelle Überprüfung für die 11 Standards integren Argumentierens. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Schreier, M. & N. Groeben (1995a). Unfairness in argumentative discussions: Relevant factors and prototypical manifestations in spoken language. In: Eemeren, F. H. van, R. Grootendorst, A. J. Blair & C. A. Willard (eds.). Proceedings of the Third ISSA Conference on Argumentation Amsterdam 1994, Vol. III, 276-286.
- Schreier, M. & N. Groeben (1995b). Ethical guidelines for the conduct in argumentative discussions: an exploratory study. *Human Relations*, Vol. 49, No. 1, 123-132.
- Schreier, M., N. Groeben & G. Blickle (1995). The effects of (un-)fairness and (im-)politeness on the evaluation of argumentative communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 14, 3, 260-288.
- Schreier, M., N. Groeben & U. Christmann (1995). That's not fair! Argumentational integrity as an ethics of argumentative communication. *Argumentation*, 9, 267-289.
- Sladek, U., U. Christmann & N. Groeben (1996). Argumentationsintegrität (XVI): Der Einfluß personaler und interaktiver Bedingungen auf die Bewertung argumentativer (Un-)Integrität. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245. Heidelberg/Mannheim.
- Stein, N. L. & C. A. Miller (1989). I win – you lose: The development of argumentative thinking. In: Voss, J. F., D. N. Perkins & J. Segal (eds.). *Informal Reasoning and instruction*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N. L. & C. A. Miller (1993). The Development of Memory and Reasoning Skill in Argumentative Contexts: Evaluating, Explaining, and Generating Evidence. In: Glaser, R. (ed.). *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 4. Chicago.
- Ueding, G. & B. Steinbrink (1994). Grundriß der Rhetorik: Geschichte, Technik, Methoden. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart (u.a.): Metzler.
- Völzing, P.-L. (1982). Kinder argumentieren: Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn (u.a.): Schoeningh. (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik; 36).

Anhang

- (1) Verteilung der rhetorischen Figuren in Version A und Version B
- (2) Optimale Antworten in Version A und Version B
- (3) Vollständiges Auswertungsmodell
- (4) Besonderheiten der aktualisierten Fassung von SPARK
- (5) SPARK – Version A
- (6) SPARK – Version B

Verteilung der rhetorischen Figuren in Version A und Version B

Rhetorische Figuren in Version A					
Figur/Szen.	L	E	S	F	A
1. Ironie	R				M.C.
2. rhet. Frage		R			
3. Metapher	M.C.			R	
4. Litotes		R			
5. Anapher	R				
6. Hyperbel				M.C.	R
7. Antithese			R		
8. Oxymoron		M.C.			R
9. synt. Umstell.			M.C.	R	
10. Witz			R		
Exclamatio		M.C.			
Geminatio			M.C.		
Gradatio				M.C.	
Epipher	M.C.				
Symploke		M.C.			
Klimax					M.C.
Periphrase					M.C.
Untertreibung	M.C.				
Sarkasmus				M.C.	
Permissio			M.C.		

Rhetorische Figuren in Version A. - R=realisiert, M.C.=Multiple-Choice-Vorgabe

Rhetorische Figuren in Version B					
Figur/Szen.	FA	ES	FM	BS	KG
1. Ironie				R	M.C.
2. rhet. Frage		M.C.	R		
3. Metapher	M.C.		R		
4. Litotes	R				
5. Anapher					R
6. Hyperbel		R		M.C.	
7. Antithese	R				
8. Oxymoron		R			
9. synt. Umstell.			M.C.		R
10. Witz				R	
Exclamatio		M.C.			
Geminatio			M.C.		
Gradatio				M.C.	
Epipher	M.C.				
Symploke		M.C.			
Klimax					M.C.
Periphrase					M.C.
Untertreibung	M.C.				
Sarkasmus				M.C.	
Permissio			M.C.		

Rhetorische Figuren in Version B. - R=realisiert, M.C.=Multiple-Choice-Vorgabe

Optimale Antworten Version A

L

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	11/13	3	Umkehrschluß	X			9
1.Fig.	5	2	Ironie	X			4.5
2.Fig.	18/19	4	Anapher	X			4.5
1.Argum.		2		X			3
2.Argum.		1		X			3
3.Argum.		3		X			3
get.Auss.		2		X			4.5
Konfr.	14			X			4.5

E

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	11/12	8	falsche Beh.	X			9
1.Fig.	3/4	1	Litotes	X			4.5
2.Fig.	15/16	4	rhet. Frage	X			4.5
1.Argum.		3		X			3
2.Argum.		2		X			3
3.Argum.		1		X			3
get.Auss.		1		X			4.5
Konfr.	9			X			4.5

S

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	6	2	Komp. abspr.	X			9
1.Fig.	1/2	3	Antithese	X			4.5
2.Fig.	24/25	5	Witz	X			4.5
1.Argum.		2		X			3
2.Argum.		1		X			3
3.Argum.		3		X			3
get.Auss.		3		X			4.5
Konfr.	11			X			4.5

F

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	15/16	7	Handlungsdruck	X			9
1.Fig.	6	2	Metapher	X			4.5
2.Fig.	12	5	bes. Wortst.	X			4.5
1.Argum.		1		X			3
2.Argum.		3		X			3
3.Argum.		2		X			3
get.Auss.		3		X			4.5
Konfr.	3			X			4.5

A

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	-	-	-	-	-	-	9
1.Fig.	3	1	Übertreibung	X			4.5
2.Fig.	11/12	4	Oxymoron	X			4.5
1.Argum.		1		X			3
2.Argum.		3		X			3
3.Argum.		1		X			3
get.Auss.		2		X			4.5
Konfr.	-	-	-	-	-	-	4.5

Optimale Antworten Version B

BS

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	25f.		Grobheiten	X			9
1.Fig.	20-22		Witz	X			4.5
2.Fig.	23f.		Ironie	X			4.5
1.Argum.		2		X			3
2.Argum.		3					3
3.Argum.		1					3
get.Auss.		3					4.5
Konfr.	7						4.5

FA

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	12-14	3	Fehlschluß	X			9
1.Fig.	1f.	2	Litotes	X			4.5
2.Fig.	7f.	4	Antithese	X			4.5
1.Argum.		3		X			3
2.Argum.		2		X			3
3.Argum.		1		X			3
get.Auss.		1		X			4.5
Konfr.	9			X			4.5

FM

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	21-23	2	Strohänner	X			9
1.Fig.	12f.	3	rhet. Frage	X			4.5
2.Fig.	19	5	Metapher	X			4.5
1.Argum.		1		X			3
2.Argum.		3		X			3
3.Argum.		2		X			3
get.Auss.		-		X			4.5
Konfr.	12			X			4.5

ES

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	13	8	subj. als obj.	X			9
1.Fig.	6	1	Hyperbel	X			4.5
2.Fig.	20	3	Oxymoron	X			4.5
1.Argum.		2		X			3
2.Argum.		1		X			3
3.Argum.		3		X			3
get.Auss.		2		X			4.5
Konfr.	17			X			4.5

KG

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	-	-	-	-	-	-	9
1.Fig.	12-14	1	Anapher	X			4.5
2.Fig.	17	4	bes. Wortstell.	X			4.5
1.Argum.		3		X			3
2.Argum.		1		X			3
3.Argum.		2		X			3
get. Auss.		-		X			4.5
Konfr.	17			X			4.5

Vollständiges Auswertungsmodell

(R=richtige Angabe, X=Sicherheit)

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
Strat.	R	R		X			9
	R	R			X		8
	R	R				X	7
	R			X			3.5
	R				X		4.5
	R					X	5.5
				X			0
					X		0.5
						X	1
1. Fig.	R	R		X			4.5
	R	R			X		4
	R	R				X	3.5
				X			0
					X		0.25
						X	0.5
2. Fig.	R	R		X			4.5
	R	R			X		4
	R	R				X	3.5
				X			0
					X		0.25
						X	0.5
1. Arg.		R		X			3
		R			X		2.666
		R				X	2.333
				X			0
					X		0.166
						X	0.333
2. Arg.		R		X			3
		R			X		2.666
		R				X	2.333
				X			0
					X		0.166
						X	0.333
3. Arg.		R		X			3
		R			X		2.666
		R				X	2.333
				X			0
					X		0.166
						X	0.333

Aufgabe	Zeile	MC-Nr.	Freie Antwort	1-2	3	4-5	Punkte
get. Auss.		R		X			4.5
		R			X		4
		R				X	3.5
				X			0
					X		0.25
						X	0.5
Konfr.	R			X			4.5
	R				X		4
	R					X	3.5
				X			0
					X		0.25
						X	0.5

Vollständiges Auswertungsmodell für jedes der 10 Szenarien: freie Antworten sind szenario-spezifisch zu berücksichtigen; maximal erreichbare Punktzahl: 180 Punkte

Besonderheiten der aktualisierten Fassung von SPARK

Die im Anhang beigelegten Versionen von SPARK entsprechen der aktualisierten Fassung, wie sie in zukünftigen Untersuchungen eingesetzt werden sollen. Sie unterscheiden sich gegenüber den in der Validierungsstudie eingesetzten Versionen in erster Linie durch ein verbessertes Layout sowie durch geringfügig optimierte Antwortmöglichkeiten. Die Verbesserungen im Layout, im wesentlichen eingerückte Antwortfelder, zielen darauf, den Fragebogen übersichtlicher zu gestalten und die Bearbeitung damit zu erleichtern und gegebenenfalls zu verkürzen. Im Zuge einer Neuformatierung hat sich die Zeilennumerierung der Szenarien geringfügig geändert. Die Antwortmöglichkeiten wurden dahingehend optimiert, auch das Nicht-Erkennen von argumentativen, rhetorischen oder konfrontativen Auffälligkeit anzugeben. In der ursprünglichen Version sollten die Uptn in diesem Fall ohne weitere Kennzeichnung zur nächsten Frage weitergehen. Dies erschwerte bei der Auswertung die Unterscheidung von fehlenden Daten, was insbesondere bei den argumentativ unauffälligen Szenarien A und KG problematisch war. Die aktualisierte Version enthält daher die zusätzlichen Antwortfelder (1a), (2a) sowie (2d), in denen die Uptn gebeten sind, anzugeben, ob sie eine Auffälligkeit sehen oder nicht. Entsprechend wurde daher auch in Aufgabe 4 (geteilte Aussagen) ein Antwortfeld hinzugefügt, in dem die Uptn explizit angeben können, daß sie *keine* der genannten Aussagen als geteilte Aussagen betrachten. Verändert wurde auch die Möglichkeit freier Antworten in Aufgabe 1 (argumentative Auffälligkeiten) und Aufgabe 2 (rhetorische Auffälligkeiten): In der ursprünglichen Version waren drei zusätzliche Nennungen möglich. Zusammen mit dem Layout (gesondertes Antwortfeld) konnte das von den Uptn als Aufforderung mißverstanden werden, möglichst viele weitere Auffälligkeiten zu benennen. Obwohl und zugleich weil dies in der Validierungsstudie nicht der Fall war, wurde die Möglichkeit zusätzlicher Nennungen von drei auf zwei reduziert und die entsprechenden Antwortfelder den Multiple-Choice-Feldern angefügt. Die in der ursprünglichen Fassung fehlende Sicherheitsangabe wurde den freien Antworten hinzugefügt. In Anbetracht der Tatsache, daß diese zusätzlichen Angaben freiwillig waren, nur von einigen Uptn gemacht und in der Auswertung nur begrenzt berücksichtigt wurden, dürften sich die geschilderten Änderungen kaum auf die Daten auswirken. Die Änderungen verbessern jedoch die Übersichtlichkeit deutlich und können somit helfen, die Bearbeitungszeit zu senken. Eine letzte Änderung betrifft die Frage (1c) des ursprünglichen Fragebogens. Sie lautete: „Falls Sie in (1a) eine auffällige Stelle benannt haben, an der Sie die Argumentation einer Person nicht in Ordnung finden: Glauben Sie, der Person ist *bewußt*, daß sie fehlerhaft argumentiert? Ist sich die Person Ihrer Meinung nach darüber im klaren, daß ihre Argumentation an dieser Stelle nicht in Ordnung ist?“ Die gegebenen Antworten gingen nicht in die Auswertung der Validierungsstudie ein, da trotz vergleichsweise hoher Experten/innen-Übereinstimmung in den Szenarien eindeutige Kriterien fehlen, anhand derer die Bewußtheit von Verstößen eindeutig feststellbar ist. Aus diesem Grund war die große Streuung der Antworten, die sich bei einer ersten Durchsicht der Daten zeigte, nicht interpretierbar. Daher wurden diese Daten nicht in die Auswertung einbezogen und die Aufgabe nicht in die neue Fassung übernommen. Der Text nimmt keinen weiteren Bezug auf diese Aufgabe. Die beschriebenen Änderungen haben zu veränderten Zeilen- und Aufgabenummerierungen geführt. Maßgebend bei der Beschreibung von SPARK ist in allen Fällen die beigelegte aktualisierte Fassung.



SPARK Version A:

„Macht Fernsehen aggressiv?“



Liebe Untersuchungsteilnehmerin, lieber Untersuchungsteilnehmer,

Sie finden im folgenden fünf Gespräche, in denen Personen argumentieren. In diesen Gesprächen geht es um die Frage: "Macht Fernsehen aggressiv?" Zu diesem Thema lesen Sie zunächst einen kurzen einführenden Text. Anschließend legen wir Ihnen die einzelnen Gespräche vor und bitten Sie, diese unter *argumentativen* und *rhetorischen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Insbesondere interessiert uns,

1. ob (und falls ja: an welcher Stelle) die Argumentation einer Person *nicht in Ordnung ist* (Beispiel siehe unten),
2. ob (und falls ja: an welcher Stelle) eine Person ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* unterstützt, also *rhetorisch auffällig* argumentiert.

Darüberhinaus legen wir Ihnen

3. *weitere Argumente* vor und bitten Sie, diese Argumente daraufhin zu beurteilen, ob sie eher *für* oder *gegen* die jeweils vertretene These sprechen, oder ob sie in dem jeweiligen Zusammenhang *irrelevant* sind,
4. drei *Aussagen* vor. Wir bitten Sie zu prüfen, ob eine (und falls ja: welche) der Aussagen von beiden Gesprächspartnern *geteilt* wird.

Nach dieser kurzen Übersicht geben wir Ihnen zur Verdeutlichung des Vorgehens nachfolgend ein Beispiel von Aufgabe (1a). Generell gilt, daß wir die Zeilen der Gespräche durchnummeriert haben, um Ihnen die genaue Angabe auffälliger Stellen zu erleichtern. Nähere Erläuterungen zu den Aufgaben 1-4 finden Sie bei den jeweiligen Aufgaben.

Beispielgespräch:

Zeile

- 1 Herr X: Kinder unter 5 Jahren sollten keine Horrorfilme sehen. Solche Filme verängstigen kleine Kinder.
- 2 Frau Y: Verängstigt werden wir durch vieles! Nehmen Sie nur die drohende Klimakatastrophe!

Beispiel: Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Herr X und Frau Y argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

Aufgabenerläuterung

(1a) Falls Sie eine Stelle nicht in Ordnung finden:

Tragen Sie bitte zunächst die Nummer derjenigen Zeile ein, in der die Auffälligkeit vorliegt oder beginnt. (Geben Sie bitte immer die *erste* Zeile der Auffälligkeit an, wenn sich die Auffälligkeit über mehr als eine Zeile erstreckt.)

Benennen Sie dann die Auffälligkeit, indem Sie von den vorgegebenen Antwortalternativen die Ihrer Meinung nach zutreffende ankreuzen (bitte nur *eine* Antwort ankreuzen).

Geben Sie abschließend bitte an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen. Umkreisen Sie dazu eine der Ziffern zwischen 1 und 5. (Umkreisen Sie ①, wenn Sie sich in Ihrem Urteil ganz sicher sind. Umkreisen Sie ⑤, wenn Sie sich in Ihrem Urteil ganz unsicher sind.)

Antwortbeispiel

Angenommen, Sie sind sich *ziemlich sicher*, daß Frau Y in Zeile 2 vom Thema ablenkt. In diesem Fall würde Ihre Antwort folgendermaßen lauten:

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur *eine* Antwort ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> Eine Person lenkt vom Thema ab.	1 -- (2) --	3 -- 4 -- 5

Falls Sie keine weiteren Fragen haben, bitten wir Sie, mit der Bearbeitung der Gespräche zu beginnen!

Macht Fernsehen aggressiv?

Als Bundeskanzler Helmut Kohl einst versuchte, die Ausstrahlung eines Fernsehfilms zu verhindern, der vom Attentat auf einen Regierungschef handelte (vgl. SPIEGEL, 7.12.1992), befürchtete er offenbar, daß ihm selbst etwas zustoßen könnte, wenn der Film gesendet würde. Er unterstellte dabei als Tatsache, was in der Forschung nach wie vor umstritten ist: ob Gewaltdarstellungen im Fernsehen zu Gewalttaten von Zuschauern/innen führen. Ist das wirklich so? Handeln Leute aggressiv, weil sie es im Fernsehen so gesehen haben?

Nicht nur für den Bundeskanzler scheint die Frage längst beantwortet zu sein. Lehrer/innen berichten von Schülern/innen, die montags ausprobieren, was sie sonntags an Gewalt gesehen haben - detailgetreu. Prostituierte berichten über einen Trend weg vom charmanten James Bond-Typ hin zum gewalttätigen Rambo und registrieren einen zunehmenden Bedarf vieler Freier, Praktiken aus Brutalo-Pornos nachzuleben (SPIEGEL, 27.7.92). Sozialarbeiter/innen erleben täglich filmähnliche Gewalt. Schließlich tauchen in den Nachrichten Mordfälle auf, bei denen die Opfer offenbar drehbuchparallel hingerichtet wurden. Eindeutige Belege?

Nein, meinen Leute, die sich systematisch mit diesen Fragen beschäftigen: Psychologen/innen, Medien- und Gewaltforscher/innen. Obwohl man schon lange und mit großem Aufwand nach Zusammenhängen sucht, konnte bisher nicht befriedigend nachgewiesen werden, daß das Anschauen aggressiver Filme tatsächlich aggressiv macht. Zwar weiß man, daß aggressive Zuschauer/innen aggressive Filme anschauen. Ob diese Zuschauer/innen aber aggressiv sind, weil sie sich Aggressives anschauen, oder ob sie genau umgekehrt aggressive Filme auswählen, weil sie ohnehin - aus ganz anderen Gründen - aggressiv sind, diese Frage konnte bislang nicht befriedigend beantwortet werden.

Während die einen weiterhin versuchen, das Knäuel möglicher Zusammenhänge zu entwirren, müssen die anderen in ihrem Alltag entscheiden und begründen, wie mit dem Problem Gewalt im Fernsehen praktisch umgegangen werden soll. Daraus ergibt sich der Stoff für die folgenden Gespräche.

Beispiel

Ein Gespräch im Lehrer/innen-Zimmer

Herr A und Frau B sitzen in einer Freistunde bei einer Tasse Kaffee zusammen. Beide unterrichten seit vielen Jahren gemeinsam an dieser Realschule im ländlichen Raum. Der gute Ruf ihrer Schule hat durch zunehmende Gewalt unter den Schülern/innen einige Kratzer bekommen. Soeben ist Frau B von der Pausenaufsicht auf dem Schulhof zurückgekommen. Wieder hat sie dazwischengehen müssen, als ein Schüler der siebten Klasse brutal auf einen am Boden liegenden Mitschüler einschlug. Grund: eine versehentlich umgestoßene Cola. Beide Schüler galten bisher als unauffällig. Mittlerweile erleben die Kolleginnen und Kollegen solche Szenen beinahe täglich. Wie kommt es zu der zunehmenden Gewalt? Frau B macht die Gewaltdarstellungen im Fernsehen verantwortlich, Herr A die familiären Verhältnisse.

Zeile

- 1 **Frau B:** Die Gewalt hat nicht nur zugenommen, sondern auch eine ganz neue Qualität bekommen! Heute
 2 genügt der kleinste Anlaß, dann wird zugeschlagen, viel brutaler als früher und auch dann noch, wenn der
 3 andere längst k.o. ist. Eigentlich wundert mich das gar nicht. Bei *den* Filmen, die die Schüler/innen sich
 4 heutzutage anschauen! Viele haben schon einen eigenen Fernseher und hocken stundenlang davor.
- 5 **Herr A:** Bis in die Nacht hinein. Um bloß keine Kindersendung zu verpassen! - Nein, mir ist natürlich klar,
 6 daß die Kinder durch Fernsehen viel Gewalt mitkriegen, mehr als früher. Aber das ist meist keine reale Gewalt,
 7 und ich glaube, die Kinder wissen das. Viel schlimmer dürfte die Gewalt sein, die die Kinder zuhause erfahren,
 8 wenn etwa die Eltern zerstritten sind und sich gegenseitig fertigmachen.
- 9 **Frau B:** Die reale Gewalt zuhause mag für Kinder schlimmer sein als die Gewaltdarstellungen im Fernsehen.
 10 Aber das betrifft nur wenige von denen, die hier in der Schule zuschlagen. Die meisten kommen aus intakten
 11 Familien. Ich denke, es liegt am Fernsehen. Dem kann sich keiner entziehen. Alle, die hier brutal werden,
 12 haben im Fernsehen schon mal brutale Szenen gesehen. Also muß ich damit rechnen, daß alle, die sich brutale
 13 Szenen im Fernsehen anschauen, später mal brutal werden.
- 14 **Herr A:** Nein, da bin ich völlig anderer Meinung als Sie! Es gibt viele, die sich brutale Sachen anschauen und
 15 trotzdem nicht gewalttätig werden. Viele Mädchen zum Beispiel, oder auch Jungen, die sich bei Gewaltszenen
 16 bloß dafür interessieren, mit welchen Tricks das filmtechnisch gemacht wird. Alles in allem glaube ich daher,
 17 daß die Gründe eher in der Familie liegen, selbst dann, wenn die Familie nach außen hin intakt ist. Dann ist es
 18 nämlich oft so: Da hat der Vater die Gewalt. Da hat die Mutter sich zu fügen. Da hat das Kind nicht
 19 aufzumucken. Und in der Schule kommt der Frust dann raus.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Herr A und Frau B argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇨ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

		ganz sicher	ganz unsicher
(1c)	<input type="checkbox"/> Eine Person hält sich ein <i>Hintertürchen</i> offen. Erläuterung: Jemand stellt seine/ihre Überzeugungen nicht klar dar, sondern deutet sie nur schwammig an. Später kann er/sie behaupten: "Das habe ich so nicht gesagt."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person stellt gegenüber der anderen Person eine <i>unerfüllbare Forderung</i> auf. Erläuterung: Eine Person fordert eine andere zu etwas auf, wozu diese unmöglich in der Lage ist. - Beispiel: Ein Vater sagt zu seinem 15jährigen Sohn, der noch zur Schule geht: "Zieh doch aus, wenn es Dir hier nicht paßt!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person macht einen unzulässigen <i>Umkehrschluß</i> . Erläuterndes Beispiel: "Wer Leistungssport treibt, ernährt sich gesund. Daraus folgt: Wer sich gesund ernährt, treibt Leistungssport."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>verallgemeinert</i> in unzulässiger Weise. Erläuterung: Von einem Einzelbeispiel wird auf ein allgemeines Prinzip geschlossen. - Beispiel: "Einige Motorradfahrer rasen. Also sind alle Motorradfahrer Raser."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>schüchtert</i> die andere Person durch <i>Grobheiten</i> ein.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person stützt ihre Position <i>ausschließlich</i> durch <i>Appell an die Gefühle</i> einer anderen Person. Erläuterndes Beispiel: "Ich bin für Evolution, nicht für Revolution!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>versteht</i> die andere Person <i>falsch</i> . Erläuterung: Eine Person gibt dem, was eine andere Person gesagt hat, einen anderen Sinn, z.B. indem sie einen bildhaften Vergleich wörtlich nimmt.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>bezweifelt unberechtigt die moralische Redlichkeit</i> der anderen Person. Erläuterung: Statt sachlich zu argumentieren, versucht eine Person <i>unberechtigt</i> , die moralische Glaubwürdigkeit der anderen Person zu beschädigen. - Beispiel: "Ein bißchen mehr Ehrlichkeit hätte ich schon von Ihnen erwartet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>unterbricht</i> die andere Person <i>zum wiederholten Mal</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(1d)	<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau B und Herrn A auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

		ganz sicher				ganz unsicher
(2a)	<input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

		ganz sicher				ganz unsicher
(2b)	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ benutzt eine Person eine <i>Metapher</i> . Erläuternde Beispiele: "Fuß des Berges", "Stein des Anstoßes", "Baulöwe", "geistige Brandstifter".	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person <i>ironisch</i> aus. Erläuterung: Ironie liegt vor, wenn eine Person etwas anderes sagt als sie eigentlich meint. Beispiel: "Sie haben mit ja eine schöne Bescherung bereitet!"	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ <i>untertreibt</i> eine Person. Erläuterndes Beispiel: Ein Popstar hat in einer ausverkauften Konzerthalle die Jugendlichen zu Begeisterungstürmen hingerissen. Im anschließenden Interview meint er: "Nun, es scheint den Leuten ein bißchen gefallen zu haben."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person auffällig aus, indem sie <i>mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit den gleichen Worten beginnt</i> . Beispiel: "Das ist gut. Das ist rein. Das ist uralt Lavendel."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person auffällig aus, indem sie <i>mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit den gleichen Worten beendet</i> . Beispiel: "Arbeit ist wichtig. Freizeit ist wichtig. Gesundheit ist wichtig."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Frau B und Herrn A eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Herr A und Frau B würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau B würde weiterhin ihre These vertreten:

"Es liegt an den *Gewaltdarstellungen im Fernsehen*, daß die *Gewalt unter den SchülerInnen in der Schule zugenommen hat*."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau B spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau B spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) *"In der Zeitung habe ich neulich von einer großen Studie zur Gewalt im Fernsehen gelesen. Da stand sinngemäß: 'Durch das Anschauen von aggressionsgeladenen Szenen kann die Gewaltbereitschaft der Zuschauer/innen verringert werden. Brutale Verhaltensweisen sind als Folge der gesehenen Szenen nicht zu erwarten.' (Mannheimer Morgen, 30.3.1995)."*

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, es liegt an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, es liegt nicht an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) *"Was das außerschulische Umfeld betrifft, so hat sich für unsere Schülerinnen und Schüler hier auf dem Land in den letzten 10 Jahren nicht viel geändert, außer daß sie im Fernsehen immer mehr Gewalt sehen. Ansonsten ist alles beim Alten geblieben: Die Familien sind genauso intakt oder nicht intakt wie damals, die Lehrstelle ist genauso sicher, und was der Pfarrer sagt, zählt immer noch."*

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, es liegt an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, es liegt nicht an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) "Wenn wir im Unterricht über Gewalt sprechen, sind wir uns meist schnell darin einig, daß man Konflikte mit friedlichen Mitteln lösen sollte. Ich frage mich: Wer will eigentlich Gewalt? Eigentlich doch niemand! Auch die Schülerinnen und Schüler nicht!"

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, es liegt an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, es liegt nicht an den Gewaltdarstellungen im Fernsehen, daß die Gewalt unter Schülern/innen in der Schule zugenommen hat.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Herr A und Frau B beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Frau B und Herrn A *unstrittig*?

(bitte nur *eine* Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Frau B und Herr A akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Die meisten der gewalttätigen Kinder kommen aus zerstrittenen Familien."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Kinder sitzen lange vorm Fernseher und bekommen auf diese Weise viel Gewalt mit."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Gewaltdarstellungen im Fernsehen verleiten die meisten Kinder zur Nachahmung dieser Gewalt."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel

Elternabend in einer Grundschule

Herr D hat einen Elternabend veranlaßt, weil seine achtjährige Tochter auf dem Pausenhof mehrfach von Mitschülern angegriffen wurde. Grund: Eine Gruppe von Schülern hat es sich zur Gewohnheit gemacht, abends gemeinsam Gewaltfilme anzuschauen und diese am nächsten Tag in der Schule nachzuspielen. Nun sitzen die Eltern zusammen und reden über das Thema: "Gewalt in der Schule: Was das Fernsehen damit zu tun hat". Zu Anfang hat eine Expertin über die mageren Forschungsergebnisse zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen berichtet. Brisant und dringlich wird das Thema für die Eltern nun noch zusätzlich dadurch, daß die große Mehrheit der Klasse am letzten Tag vor den Ferien einen Gewaltfilm anschauen möchte. Soll die Lehrerin dem Wunsch der Klasse entsprechen? Nachdem viele andere Aspekte erörtert worden sind, spitzt sich die Diskussion auf die Frage zu, ob ein Gewaltfilm in der letzten Stunde vor den Ferien die Gewalttätigkeiten unter den Schülern und Schülerinnen verstärken würde. Herr D ist grundsätzlich dagegen, in der Klasse einen Gewaltfilm zu zeigen, weil seiner Meinung nach bewiesen ist, daß Gewaltfilme Gewalt erzeugen. Frau C ist nicht grundsätzlich dagegen, einen Gewaltfilm zu zeigen, weil die Wirkung von Gewaltfilmen ihrer Meinung nach noch nicht ausreichend geklärt ist. Herr D ist Physiker. Frau C ist Mutter eines unauffälligen Schülers und betreibt einen Videoverleih.

Zeile

- 1 Frau C: Ich hätte nichts dagegen, wenn die Kinder sich in der letzten Stunde vor den Ferien einen Gewaltfilm
- 2 anschauen würden. Zwar finde ich es auch schlimm, Herr D, daß Ihre Tochter unter den filmähnlichen
- 3 Gewaltspielen einiger Jungen zu leiden hatte. Seitdem stehen Sie Gewaltfilmen gewiß nicht unkritischer
- 4 gegenüber. Aber selbst wenn im Fall Ihrer Tochter ein Zusammenhang besteht zwischen den Gewaltspielen der
- 5 Jungen und den Filmen, die diese Jungen sich vorher angeschaut haben, sollten wir meiner Meinung nach doch
- 6 vorsichtig sein, den Fall Ihrer Tochter zu verallgemeinern und aus diesem Grund der ganzen Klasse
- 7 grundsätzlich keinen Film zeigen zu wollen, in dem Gewalt vorkommt, nicht einmal in der letzten Stunde vor
- 8 den...

- 9 Herr D: Ihre Position kann ich so auf keinen Fall teilen! Natürlich ist mir klar, daß ich den Fall meiner
- 10 Tochter nicht verallgemeinern darf, ohne weitere Fälle und systematische Untersuchungen zu berücksichtigen.
- 11 Aber letztlich, meine ich, läuft es doch auf das gleiche hinaus: Die wissenschaftliche Forschung hat inzwischen
- 12 zweifelsfrei bewiesen, daß Gewaltfilme zu Gewalt der Zuschauer/innen führen. Es kommt für mich daher nicht
- 13 in Frage, daß die Kinder in der letzten Stunde vor den Ferien einen Gewaltfilm sehen.

- 14 Frau C: Die wissenschaftlichen Ergebnisse, auf die Sie sich berufen, sind aber offenbar nicht so eindeutig, wie
- 15 Sie es darstellen. Können wir so ohne weiteres an dem vorbeigehen, was unsere Expertin zu Anfang über die
- 16 mageren Forschungsergebnisse berichtet hat?

- 17 Herr D: Wenn ich Sie richtig verstehe, meinen Sie: Die wissenschaftlichen Ergebnisse reichen nicht aus, um
- 18 den Kindern den Gewaltfilm in der letzten Stunde vorzuenthalten oder um ganz allgemein gegen Gewaltfilme
- 19 zu sein. Mich überzeugt dieses Argument aber nicht, denn Sie könnten genauso gut sagen: "Wir wissen noch zu
- 20 wenig über die Wirkungen von Gewaltfilmen, also sollten die Kinder vorsichtshalber *keinen* Gewaltfilm sehen"!

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Frau C und Herr D argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:

(bitte nur *eine* Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

ganz
sicher

ganz
unsicher

(1c) <input type="checkbox"/> Eine Person versucht die andere Person zu <i>provozieren</i> . Erläuterung: Jemand versucht, die andere Person zum Zorn zu reizen, um zu erreichen, daß die andere Person im Zorn unüberlegt Dinge sagt, die man für die eigene Argumentation ausnutzen kann.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, ihr Gegenüber <i>als Person abzuwerten</i> . Erläuterung: Statt auf sachliche Einwände mit sachlichen Argumenten zu antworten, versucht die Person ihr Gegenüber als Person abzuwerten. - Beispiel: "Sie wollen sich doch hier bloß als Experte aufspielen!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>verniedlicht die Argumente</i> der anderen Person. Erläuterung: Die Argumente der anderen Person werden heruntergespielt. - Beispiel: Gegen den Vorwurf, Bestechungsgeld angenommen zu haben, sagt eine Person: "Nun ja, sicher war nicht alles richtig, was wir gemacht haben. Aber Menschen machen nun einmal Fehler."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person stützt ihre Behauptung allein durch den <i>Verweis auf die Allgemeinheit</i> . Erläuterndes Beispiel: "Das machen doch alle so!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person setzt in einer Behauptung schon das voraus, was erst noch zu beweisen ist (<i>Erschleichung von Gründen</i>). Erläuterung: Jemand stellt eine Behauptung auf und setzt dabei schon das voraus, was erst noch zu beweisen ist. - Beispiel: Auf die Frage, ob Christen einen besseren Lebenswandel führen als Nichtchristen, also z.B. weniger Alkohol trinken, sagt eine Person: "Ja, Christen führen einen besseren Lebenswandel. Wer viel Alkohol trinkt, ist eben kein richtiger Christ." (Damit wird durch die Definition von "Christ" der bessere Lebenswandel schon vorausgesetzt. Genau das aber ist strittig.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person erklärt sich angesichts einer schwierigen Frage <i>unberechtigterweise für nicht zuständig</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>unterdrückt</i> aufkommende kritische Fragen.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person stellt eine <i>falsche Behauptung</i> auf.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person baut in ihre Fragen <i>überzogene Randbedingungen</i> ein, denen die andere Person nie gerecht werden kann. Erläuterndes Beispiel: "Hatten Sie etwa schon einmal Gelegenheit, unter Weltraumbedingungen zu arbeiten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau C und Herrn D auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

		ganz sicher	ganz unsicher
(2a)	<input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische Auffälligkeit</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische Auffälligkeit</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

		ganz sicher	ganz unsicher
(2b)	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person anstelle eines Ausdrucks dessen <i>verneintes Gegenteil</i> . Erläuterndes Beispiel: "Das war <i>keine leichte</i> (statt: schwere) Aufgabe."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ bringt eine Person durch einen <i>Ausruf</i> ihre Gefühle zum Ausdruck. Erläuternde Beispiele: "Ach, das stimmt doch nicht!" - "O doch!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person zwei einander <i>ausschließende Begriffe</i> zusammen. Erläuterndes Beispiel: "Er war <i>lebendig tot</i> ."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person eine <i>rhetorische Frage</i> . Erläuterung: Eine rhetorische Frage ist eine Frage, die keine Antwort erfordert, weil die Antwort schon in der Frage enthalten ist. - Beispiel: "Wie lange wollen wir noch mit einer Reduzierung der Schadstoffbelastung warten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ beginnt <i>und</i> beendet eine Person mehrere Sätze mit <i>gleichen</i> Worten. Erläuterndes Beispiel: "Dieser Kaffee kommt aus <i>Costa Rica</i> . Dieser Kaffee sichert Arbeit in <i>Costa Rica</i> ."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Herrn D und Frau C eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Frau C und Herr D würden ihr Gespräch fortsetzen, und Herr D würde nun folgende These vertreten:

"Die Klasse sollte in der letzten Stunde vor den Ferien keinen Gewaltfilm sehen, weil aus wissenschaftlicher Sicht einiges für einen Zusammenhang von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität von Zuschauerinnen spricht."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Herrn D spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Herrn C (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

(3a) **"In immer mehr Filmen töten die Helden einfach so, aus purer Lust an der Gewalt." (SPIEGEL, 13.2.95)**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, als Begründung dafür, daß die Klasse keinen Gewaltfilm sehen sollte, können wissenschaftliche Ergebnisse herangezogen werden, die für einen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität der Zuschauer/innen sprechen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, als Begründung dafür, daß die Klasse keinen Gewaltfilm sehen sollte, können <i>nicht</i> wissenschaftliche Ergebnisse herangezogen werden, die für einen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität der Zuschauer/innen sprechen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

(3b) **"Selbst wenn man wissenschaftlich zeigen kann, daß aggressive Leute Gewaltfilme bevorzugen, heißt das noch nicht, daß diese Leute wegen dieser Gewaltfilme aggressiv sind."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, als Begründung dafür, daß die Klasse keinen Gewaltfilm sehen sollte, können wissenschaftliche Ergebnisse herangezogen werden, die für einen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität der Zuschauer/innen sprechen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, als Begründung dafür, daß die Klasse keinen Gewaltfilm sehen sollte, können <i>nicht</i> wissenschaftliche Ergebnisse herangezogen werden, die für einen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität der Zuschauer/innen sprechen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Eigentum des
Psychologischen Instituts
der Universität Heidelberg
Hauptstraße 47-51

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) **"Wenn die Wissenschaft zeigen kann, daß diejenigen, die sich häufig Gewaltfilme anschauen, aggressiver sind als Zuschauer/innen, die sich selten Gewaltfilme anschauen, dann heißt das zwar noch nicht, daß es an den Filmen liegt, wie aggressiv die Zuschauer/innen sind. Ob es an den Filmen liegt oder an ganz anderen Dingen, das kann man zur Zeit vielleicht nur im konkreten Fall sagen. Aber genau den haben wir ja hier! Wir wissen, daß einige Jungen Gewaltfilme regelrecht nachspielen. Das heißt: In unserem konkreten Fall können wir ohne Widerspruch zu den wissenschaftlichen Ergebnissen, wenn auch über sie hinausgehend annehmen, daß bei dieser Gruppe von Jungen die Aggressivität von den Gewaltfilmen stammt."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, als Begründung dafür, daß die Klasse keinen Gewaltfilm sehen sollte, können wissenschaftliche Ergebnisse herangezogen werden, die für einen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität der Zuschauer/innen sprechen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, als Begründung dafür, daß die Klasse keinen Gewaltfilm sehen sollte, können <i>nicht</i> wissenschaftliche Ergebnisse herangezogen werden, die für einen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und Aggressivität der Zuschauer/innen sprechen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Frau C und Herr D beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Herrn D und Frau C *unstrittig*?

(bitte nur eine Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Frau C und Herr D akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Die Angriffe der Jungengruppe auf Herrn D's Tochter standen im Zusammenhang mit Gewaltfilmen, die sich diese Jungen angeschaut hatten."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Die Angriffe der Jungengruppe auf Herrn D's Tochter reichen als Grund aus, um den Kindern in der letzten Stunde <i>keinen</i> Gewaltfilm zu zeigen."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Die Angriffe der Jungengruppe bestätigen wissenschaftliche Ergebnisse, wonach Gewaltfilme zu aggressiven Handlungen der Zuschauer führen."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel

Auf einer Tagung für SozialarbeiterInnen

Am Rand des Ruhrgebiets treffen sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die seit Jahren in der Jugendarbeit tätig sind, um mit DozentInnen einer Fachhochschule für Sozialarbeit die Ursachen von Gewalt zu diskutieren. Dieses Thema brennt allen unter den Nägeln. Von seiten der Fachhochschule nimmt unter anderen Herr E teil, ein bekannter Gewalt-Experte. Er gewinnt seine Erkenntnisse überwiegend aus Fragebögen, die er StudentenInnen im ersten und zweiten Semester der Fachhochschule vorlegt. Beispielsweise läßt er die StudentenInnen angeben, wie häufig sie fernsehen und für wie aggressiv sie sich halten. Die Ergebnisse, die Herr E auf diese Weise gewonnen hat, sind, wie er zugeben muß, bescheiden. Beispielsweise konnte er nur einen schwachen Zusammenhang feststellen zwischen häufigem Fernsehen und Aggressivität. Dieses und andere Ergebnisse hat Herr E gerade in einer Diskussionsrunde referiert, als einer Sozialarbeiterin, Frau F, der Kragen platzt. Sie wirft Herrn E vor, er gehe mit seinen Gewalt-Fragebögen an der tatsächlichen Gewalt vorbei. Sie selbst war, wie auch Herr E weiß, einige Jahre in der Forschung tätig, arbeitet nun aber seit zwei Jahren in einem städtischen Jugendzentrum nahe der Fachhochschule von Herrn E, wo sie sich um gewalttätige Jugendliche kümmert. Als wissenschaftlich interessierte Sozialarbeiterin wünscht sich Frau F für ihre Arbeit, daß Fachleute die Ursachen und Bewältigungsmöglichkeiten von Gewalt möglichst schnell aufklären. Frau F's These: Würde Herr E praxisnäher forschen, zum Beispiel Interviews mit aggressiven Jugendlichen im Jugendzentrum durchführen, könnte er die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen leichter feststellen.

Zeile

- 1 **Frau F:** Ich finde, irgendwie paßt das nicht zusammen: Dort friedliche StudentenInnen, die grübelnd über
2 einem Fragebogen zu Gewalt sitzen, hier gefrustete Jugendliche, die ganz real ihre Aggressionen ausleben.
3 Mich wundert es nicht, daß Sie mit Ihren Fragebögen auf diese Weise nur zu bescheidenen Ergebnissen
4 kommen. Ich behaupte: Wenn Sie unsere Jugendlichen im Jugendzentrum beobachten und interviewen würden,
5 könnten Sie leichter feststellen, welchen Einfluß Gewaltfilme haben.
- 6 **Herr E:** Ich weiß ja nicht, was Sie von wissenschaftlicher Arbeit verstehen, Frau F. Ich kann Ihnen als
7 Forscher nur sagen: Wenn wir wirklich wissen wollen, wie Gewaltfilme wirken, dann müssen wir dieses
8 Problem kontrolliert und systematisch untersuchen. Im natürlichen Umfeld der Jugendlichen ist das allerdings
9 schwierig. Da wirken außer dem Fernsehen so viele Einflüsse auf die Jugendlichen ein, daß es kaum möglich ist
10 zu sagen, welche Rolle nun das Fernsehen im einzelnen spielt.
- 11 **Frau F:** Das brauchen Sie mir doch nicht zu erzählen! Mir ist klar, daß eine systematische Untersuchung in
12 einer solchen Umgebung wie dem Jugendzentrum schwierig und aufwendig wäre. Aber der Aufwand würde
13 sich sicherlich lohnen, denn im Jugendzentrum treffen Sie Jugendliche, die samstags und sonntags bis zu 12
14 Stunden fernsehen und aggressiv sind, was beides vermutlich für die meisten Ihrer StudentenInnen nicht
15 zutrifft.
- 16 **Herr E:** Ich kann mir durchaus vorstellen, als Forscher mit solchen Jugendlichen zu arbeiten und zum Beispiel
17 Interviews mit ihnen durchzuführen. Nur glaube ich nicht, daß ich auf diese Weise leichter die Wirkung von
18 Gewaltfilmen feststellen könnte, denn ich hätte sicherlich große methodische Probleme, später aus all den
19 vielen Einzelheiten, die ich in diesen Interviews erfahren hätte, eindeutige Zusammenhänge herauszuarbeiten.
20 Bei Fragebögen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ist dieses Problem eindeutiger zu lösen.
- 21 **Frau F:** Vorgegebene Fragen und Antwortmöglichkeiten machen die Bearbeitung und Auswertung von
22 Fragebögen leichter, da stimme ich Ihnen zu. Aber ich bezweifle, ob die Vorgaben für die Ermittlung von
23 Zusammenhängen so vorteilhaft sind, denn vieles, was in der Wirklichkeit eine Rolle spielen kann, wird nicht
24 oder nur unzureichend berücksichtigt. Nun ja, vielleicht heißt der Fragebogen ja auch Fragebogen, weil am
25 Ende so viele Fragen offen bleiben! - Das grundsätzliche Problem scheint mir zu sein: Vieles, was sich
26 bezüglich der Wirkung von Gewaltfilmen erst im Interview mit einzelnen aggressiven Jugendlichen
27 herausstellen könnte, wird von Ihren Fragebögen nicht erfaßt, vermute ich. Und das ist in meinen Augen der
28 Grund dafür, daß die Zusammenhänge, die Sie bisher gefunden haben, so schwach sind.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Herr E und Frau F argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

	ganz sicher	ganz unsicher
(1c) <input type="checkbox"/> Eine Person schließt unzulässigerweise von gleichzeitiger Veränderung auf Verursachung (<i>Vermischung von Kausalität und Korrelation</i>). Erläuterndes Beispiel: In einer Kleinstadt steigt die Anzahl nistender Störche. Gleichzeitig steigt die Anzahl geborener Kinder. Also bringen die Störche die Kinder.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>spricht</i> einer anderen Person die <i>Kompetenz ab</i> . Erläuterung: Eine Person kommt gegen sachliche Argumente einer anderen nicht an und spricht dieser Person daher die Fähigkeit ab, die strittige Frage sachkundig beurteilen zu können. - Beispiel: "Sie können das nicht beurteilen. Sie sind kein Fachmann."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person hält sich selbst nicht an das, was sie von anderen verlangt. Erläuterung: Eine Person beruft sich auf ein allgemeines Prinzip, hat jedoch nicht die Absicht, sich in ihrem eigenen Handeln danach zu richten.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person stellt gegenüber einer anderen Person zwei sich <i>wechselseitig ausschließende Forderungen</i> auf. Erläuterndes Beispiel: Person A bittet Person B: "Erläutern Sie mir diesen Punkt bitte ausführlich." B tut dies. Daraufhin hört er von A: "Sie haben Ihre Redezeit überschritten!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person baut <i>Strohmann</i> auf. Erläuterung: Eine Person greift sich nur einen Teilaspekt der Position des Gegenüber heraus, behandelt diesen Teilaspekt aber so, als sei er die gesamte Position, bauscht ihn auf und argumentiert energisch gegen diesen "Strohmann".	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(Fortsetzung auf der nächsten Seite)

(Fortsetzung von der vorhergehenden Seite)

<input type="checkbox"/> Eine Person stützt eine Behauptung allein durch den Verweis auf eine Autorität. Erläuternde Beispiele: "Ja, es gibt ein Leben nach dem Tod, denn das steht in der <i>Bibel</i> ." - "Nein, es gibt kein Leben nach dem Tod, denn das hat <i>Philosoph XY</i> gesagt."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person spricht so lange, daß eine andere Person gar nicht zu Wort kommt (<i>Monologisieren</i>).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person wirft einer anderen Person <i>frühere Fehler oder Versäumnisse</i> vor. Erläuterung: Eine Person versucht eine andere Person unsicher oder unglaubhaft zu machen, indem sie ihr tatsächliche oder auch nur erfundene Fehler oder Versäumnisse vorhält.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, eine andere Person zu <i>verunsichern</i> . Erläuterung: Eine Person verunsichert eine andere Person, indem sie sich allgemeinverständliche Ausdrücke erklären oder Fragen wiederholen läßt. - Beispiele: "Sind Sie ganz sicher?" - "Haben Sie dabei auch neuere Erfahrungen berücksichtigt?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

(1d)	<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau F und Herrn E auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

		ganz sicher	ganz unsicher
(2a)	<input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische Auffälligkeit</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische Auffälligkeit</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden *Zeilennummern* ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇐ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

	ganz sicher	ganz unsicher
(2b) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person eine besondere Wortstellung im Satz. Erläuterndes Beispiel: An den Satzanfang wird etwas gestellt, das betont werden soll: "Schön war der Urlaub." (statt: "Der Urlaub war schön.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ wiederholt eine Person das gleiche Wort in unmittelbarer Folge, um es hervorzuheben. Erläuternde Beispiele: "Dieser Punkt ist <i>wichtig, wichtig</i> wie kaum ein anderer." - "Sie, Sie haben das behauptet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person in einprägsamer, kurzer Form die gegensätzlichen Seiten eines Begriffs oder Themas gegenüber (<i>Antithese</i>). Erläuterung: Eine Antithese gliedert einen Obergriff oder ein Thema in seine gegensätzlichen Teile auf. - Beispiel: "Was der eine <i>heute aufbaut</i> , das <i>reißt</i> der andere <i>morgen wieder ein</i> ."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ erteilt eine Person auf ironische Weise einen <i>falschen Rat</i> . Erläuterndes Beispiel: "Tu was Du willst! Renn nur in Dein Verderben!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ macht eine Person eine witzige Bemerkung .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich rhetorisch auffällig :	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich rhetorisch auffällig :	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Herrn E und Frau F eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Frau F und Herr E würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau F würde weiterhin ihre These vertreten:

"Wenn Herr E praxisnäher forschen würde, er also beispielsweise Interviews mit aggressiven Jugendlichen im Jugendzentrum durchführen würde statt Fragebögen von Studentinnen ausfüllen zu lassen, dann könnte er leichter die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen feststellen."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau F spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau F spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

- ⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.
 ⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) *"Aus prinzipiellen theoretischen Gründen sind Interviews, so praxisnah sie auch sein mögen, nicht dazu geeignet, Wirkungen nachzuweisen."*

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen <i>nicht</i> leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) *"Im Jugendzentrum könnte Herr E Jugendliche erleben, die im Vergleich mit Studentinnen sowohl mehr aggressives Verhalten zeigen als auch mehr Gewaltfilme sehen."*

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen <i>nicht</i> leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) "Gewaltfilme wirken auf jede Person anders, egal, ob es sich um StudentInnen oder um Jugendlichen im Jugendzentrum handelt."

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen <i>nicht</i> leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Herr E und Frau F beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Frau F und Herrn E *unstrittig*?

(bitte nur *eine* Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Herr E und Frau F akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, durch praxisnähere Forschung könnte Herr E die möglichen Wirkungen von Gewaltfilmen <i>nicht</i> leichter feststellen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel*Sitzung in einer Fernsehanstalt*

Der Programmdirektor einer Fernsehanstalt hat eine Sitzung einberufen, in der noch einmal diskutiert werden soll, ob alle Spielfilme der nächsten Woche wie geplant gesendet werden sollen, oder ob kurzfristig der eine oder andere abgesetzt werden soll. Streit entzündet sich um einen realitätsnahen Fernsehfilm, den einige nicht einmal nach Mitternacht senden möchten, weil in einer Szene des Films ein Rollstuhlfahrer brutal mißhandelt wird. Während Herr H keine Bedenken hat, den Film zu senden, spricht sich Frau G mit allem Nachdruck dafür aus, den Film abzusetzen. Frau G's These: Der Schutz von Minderheiten ist in diesem Fall wichtiger als das Recht auf freie Meinungsbildung.

Zeile

- 1 **Frau G:** Wir müssen diesen Film absetzen! Unbedingt! Es kann doch nicht angehen, daß Rollstuhlfahrer/innen
2 durch diesen Film gefährdet werden!
- 3 **Herr H:** Nein! Da bin ich ganz anderer Auffassung als Sie! Sie sprechen doch den Zuschauern/innen ihre
4 Mündigkeit ab! Ich finde, das Fernsehpublikum sollte sich seine eigene Meinung bilden. Schließlich haben
5 mündige Zuschauer/innen ein Recht darauf, das zu sehen, was sie sehen möchten. Man sollte ihnen nicht mit
6 den Mühlsteinen der Moral kommen.
- 7 **Frau G:** Nach allem, was Minderheiten in diesem Land schon passiert ist, müssen wir diesen Film sofort
8 absetzen, und zwar auf der Stelle, sonst machen wir uns möglicherweise indirekt mitschuldig an weiteren
9 Gewalttaten! Es wäre meines Erachtens unverantwortlich, allein auf das mündige Urteil der Zuschauer/innen zu
10 vertrauen. Für mich gibt es da überhaupt nichts weiter zu überlegen! Ich meine, der Film muß sofort abgesetzt
11 werden!
- 12 **Herr H:** Aber berücksichtigen Sie bitte auch den Zusammenhang: Als Ganzes sollten Sie den Film beurteilen,
13 nicht nur die Szene, in der der Rollstuhlfahrer mißhandelt wird!
- 14 **Frau G:** Ich habe mir diesen Film vollständig angeschaut. Ich verstehe nicht, daß wir uns um die Absetzung
15 eines solchen Films noch streiten müssen! Also: Wer ist dafür, daß der Film abgesetzt wird? Schließlich stehen
16 heute noch andere Punkte auf der Tagesordnung!

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Frau G und Herr H argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

	ganz sicher	ganz unsicher
(1c) <input type="checkbox"/> Eine Person führt ein "danach-deshalb"-Argument an. Erläuterung: Nur weil ein Zustand zeitlich einem anderen folgt, wird behauptet, der erste Zustand sei die Ursache des zweiten. Das ist zwar möglich, aber nicht notwendig. - Beispiel: Am 1. September ist der neue Verkaufsleiter eingetreten. Nach dem 1. September ist der Umsatz gestiegen. Also ist die Ursache für den gestiegenen Umsatz der neue Verkaufsleiter. (Anderer denkbarer Grund: der übliche Herbstaufschwung).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht die andere Person zu provozieren. Erläuterung: Jemand versucht, die andere Person zum Zorn zu reizen, um zu erreichen, daß die andere Person im Zorn unüberlegt Dinge sagt, die man für die eigene Argumentation ausnutzen kann.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person verwendet gehäuft Fremdwörter und/oder Fachausdrücke, von denen sie weiß, daß die andere Person damit Schwierigkeiten hat.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person baut in ihre Fragen überzogene Randbedingungen ein, denen die andere Person nie gerecht werden kann. Erläuterndes Beispiel: "Hatten Sie etwa schon einmal Gelegenheit, unter Weltraumbedingungen zu arbeiten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person verdreht einen Begriff. Erläuterung: Eine Person nimmt einen Begriff auf, den eine andere Person verwendet hat, gibt ihm aber unmerklich eine andere Bedeutung, die leichter zu widerlegen ist als die ursprüngliche Bedeutung.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person begründet eine Behauptung mit dem Hinweis auf ähnliche Fälle in der Vergangenheit. Erläuterndes Beispiel: "Was früher für uns gut war, ist heute auch noch gut."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person erzeugt Handlungsdruck. Erläuterung: Eine Person stellt eine Entscheidung als so dringend dar, daß nicht genug Zeit bleibt, um auf das Für und Wider der Frage im einzelnen einzugehen.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person führt eine andere Person vor. Erläuterung: Eine Person, die gegen die Gründe einer anderen Person nichts vorzubringen weiß, stellt sich dumm, um die andere Person öffentlich lächerlich zu machen. - Beispiel: "Was Sie da sagen, übersteigt meine schwache Fassungskraft."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person sucht sich einen Sündenbock. Erläuterung: Eine Person schiebt eigene Schuld unzulässigerweise auf andere.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich argumentativ auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich argumentativ auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau G und Herrn H auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

		ganz sicher				ganz unsicher				
(2a)	<input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische Auffälligkeit</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1	--	2	--	3	--	4	--	5
	<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische Auffälligkeit</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1	--	2	--	3	--	4	--	5

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

		ganz sicher				ganz unsicher				
(2b)	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person einen <i>übertreibenden Ausdruck</i> . Erläuternde Beispiele: "Das strahlendste Weiß meines Lebens" - "Mega-Waschkraft".	1	--	2	--	3	--	4	--	5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ benutzt eine Person eine <i>Metapher</i> . Erläuternde Beispiele: "Fuß des Berges", "Stein des Anstoßes", "Baulöwe", "geistige Brandstifter".	1	--	2	--	3	--	4	--	5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person <i>sarkastisch</i> aus. Erläuterung: Eine Person macht eine beißend scharfe spöttische Bemerkung.	1	--	2	--	3	--	4	--	5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ wiederholt eine Person mehrere Worte in Form eine <i>Steigerungskette</i> . Erläuterndes Beispiel: "Rot ist eine Farbe, und Farben können eine Bedeutung haben, und diese Bedeutung kann im Straßenverkehr entscheidend sein."	1	--	2	--	3	--	4	--	5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person eine <i>besondere Wortstellung im Satz</i> . Erläuterndes Beispiel: An den Satzanfang wird etwas gestellt, das betont werden soll: "Schön war der Urlaub." (statt: "Der Urlaub war schön.")	1	--	2	--	3	--	4	--	5

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Herrn H und Frau G eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Frau G und Herr H würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau G würde weiterhin ihre These vertreten:

"Der Schutz von Minderheiten sollte im Falle dieses Films Vorrang haben vor dem Recht der Zuschauer/innen auf freie Meinungsbildung. Der Film sollte abgesetzt werden."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau G spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau G spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) "Ein anderer Fernsehsender hat denselben Film aus dem Programm gestrichen, nachdem viele Rollstuhlfahrer/innen deutlich gemacht hatten, daß sie sich nur noch mit Angst auf die Straße trauen würden, wenn der Film gesendet würde."

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, der Schutz von Minderheiten sollte Vorrang haben vor dem Recht auf freie Meinungsbildung. Film <i>absetzen</i> .")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, der Schutz von Minderheiten sollte <i>nicht</i> Vorrang haben vor dem Recht auf freie Meinungsbildung. Film <i>nicht absetzen</i> .")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) "Wenn wir diesen Film nicht senden, tun andere Sender das an unserer Stelle."

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, der Schutz von Minderheiten sollte Vorrang haben vor dem Recht auf freie Meinungsbildung. Film <i>absetzen</i> .")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, der Schutz von Minderheiten sollte <i>nicht</i> Vorrang haben vor dem Recht auf freie Meinungsbildung. Film <i>nicht absetzen</i> .")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) **"Es ist nicht immer das Wichtigste, bestimmte Personengruppen vor möglichen Folgen von Filmen zu schützen. Das Bundesverfassungsgericht hat beispielsweise einen verbotenen Horrorfilm wieder zugelassen, weil die Gestaltung der Horrorszenen künstlerischen Wert hat und die obersten Richter/innen in diesem Fall die Freiheit der Kunst für wichtiger hielten als den Schutz der Jugend."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, der Schutz von Minderheiten sollte Vorrang haben vor dem Recht auf freie Meinungsbildung. Film <i>absetzen</i> .")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, der Schutz von Minderheiten sollte <i>nicht</i> Vorrang haben vor dem Recht auf freie Meinungsbildung. Film <i>nicht absetzen</i> .")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Frau G und Herr H beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Herrn H und Frau G *unstrittig*?

(bitte nur *eine* Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Frau G und Herr H akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Wenn man den Film als ganzen betrachtet, sind die Sorgen von Rollstuhlfahrer/innen unbegründet."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Zuschauer/innen sind nicht in der Lage, mündige Urteile zu fällen."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Um zu entscheiden, ob der Film abgesetzt werden soll, muß auch bestimmt werden, wie wichtig das Recht auf freie Meinungsbildung ist."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel

Altersfreigabe

Ein neuer Film ist produziert worden, aber noch nicht auf dem Markt. In diesem Film wird der Hauptdarsteller als sympathischer "Typ von nebenan" geschildert, der es liebt, durch belebte Einkaufsstraßen zu bummeln und vorbeikommende Passanten niederzustechen. Die meisten sterben. Nachdem er sich auf diese Weise Spaß verschafft hat, bereitet er seinen nächsten Streifzug vor. Bestraft wird er für seine Taten nicht. - Ob dieser Film auf den Markt kommen darf oder nicht, darüber entscheidet eine Kontrollstelle, zu der auch Herr I und Frau J gehören. Sie dürfen aus gesetzlichen Gründen einerseits keinen Film zulassen, dessen Darstellungen Gewalt verherrlichen, verharmlosen oder die Menschenwürde verletzen. Andererseits dürfen sie einen Film nicht verbieten, wenn er im öffentlichen Interesse liegt oder der Kunst oder der Wissenschaft dient.

Zeile

- 1 Frau J: Ich meine, wir sollten diesen Film nicht für den Markt zulassen. Er ist zwar nicht brutaler als andere
 2 Filme auch, aber er vermittelt den Eindruck, als sei das Töten anderer Menschen ein ganz normales Mittel,
 3 Spaß zu haben. Das ist in meinen Augen eine Riesenverharmlosung von Gewalt!
- 4 Herr I: Da bin ich anderer Meinung. Wenn gezeigt wird, wie jemand Spaß dabei empfindet, andere Menschen
 5 aus purer Lust umzubringen, dann mag das für uns schlimm sein. Nach meinem Eindruck spiegelt das aber nur
 6 die Realität wieder, in der immer mehr Leute "action" erleben wollen und zu diesem Zweck auch gewalttätig
 7 werden. Soweit ich das beurteilen kann, ist das inzwischen ganz normal.
- 8 Frau J: Ja, leider. Allerdings bleibt für mich doch ein Unterschied: In der Realität müssen die Täter zumindest
 9 mit Strafe rechnen. In diesem Film dagegen wird das Töten überhaupt nicht negativ bewertet. Im Gegenteil:
 10 Der Täter wird durch seinen Erfolg belohnt. Er *hat* seinen Spaß. Das ist für mich die Verharmlosung, die ich
 11 nicht als normal akzeptieren kann. Die Darstellung der Gewalt und ihrer Folgen kommt mir gefährlich
 12 ungefährlich vor.
- 13 Herr I: Bevor ich darauf antworte, schlage ich vor, wir klären zunächst einmal, ob wir beide mit "normal"
 14 dasselbe meinen. Ich denke, das erleichtert uns auch die Verständigung darüber, inwiefern dieser
 15 ungewöhnliche, aber künstlerische Film Gewalt verharmlost.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Frau J und Herr I argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher				ganz unsicher				
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1	--	2	--	3	--	4	--	5
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1	--	2	--	3	--	4	--	5

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

	ganz sicher	ganz unsicher
(1c) <input type="checkbox"/> Eine Person macht einen <i>Fehlschluß</i>. Erläuterung: Jemand zieht eine Schlußfolgerung, bei der argumentationslogisch etwas nicht stimmt. - Beispiel: Alle Strauße legen Eier. Ein Veilchenbouquet ist ein Strauß. Also legt ein Veilchenbouquet Eier.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, eine andere Person zu <i>verunsichern</i>. Erläuterung: Eine Person verunsichert eine andere Person, indem sie sich allgemeinverständliche Ausdrücke erklären oder Fragen wiederholen läßt. - Beispiele: "Sind Sie ganz sicher?" - "Haben Sie dabei auch neuere Erfahrungen berücksichtigt?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>nutzt die Überzeugungen</i> einer anderen Person aus. Erläuterung: Um die Positionen einer anderen Person zu widerlegen, verwendet eine Person falsche Sätze, die die andere Person aber für wahr hält. - Beispiel: "Man darf nachts das Licht nicht ausmachen. Denn wenn man das Licht ausmacht, schleichen sich böse Geister heran." (Der Sprecher glaubt nicht an böse Geister, wohl aber sein Gegenüber.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person stellt gegenüber einer anderen Person zwei sich <i>wechselseitig ausschließende Forderungen</i> auf. Erläuterndes Beispiel: Person A bittet Person B: "Erläutern Sie mir diesen Punkt bitte ausführlich." B tut dies. Daraufhin hört er von A: "Sie haben Ihre Redezeit überschritten!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>lenkt vom Thema ab</i>. Erläuterung: Eine Person befürchtet, daß die andere Person Recht behalten wird, und versucht, dies zu verhindern, indem sie plötzlich von etwas ganz anderem anfängt oder die Diskussion in eine andere Richtung lenkt.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person stützt eine Behauptung allein durch den Verweis auf den "<i>gesunden Menschenverstand</i>". Erläuterndes Beispiel: Eine Person weist einen Einwand oder eine Frage mit dem Hinweis zurück: "Das sagt einem doch der gesunde Menschenverstand!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, eine andere Person <i>lächerlich</i> zu machen. Erläuterndes Beispiel: Eine Person macht sich über die Aussprache einer anderen Person lustig.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>verdreh</i>t die Position einer anderen Person. Erläuterung: Eine Person stellt nur die Vorzüge der eigenen und nur die Nachteile der Position einer anderen Person dar.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>wiederholt</i> eine Behauptung, statt sie zu begründen. Erläuterndes Beispiel: Nach Gründen für eine von ihm erhobene Forderung gefragt, wiederholt eine Person diese Forderung lediglich noch einmal mit Nachdruck: "Und ich sage: Wir müssen die Steuerlasten senken!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Herrn I und Frau J auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

	ganz sicher	ganz unsicher
(2a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden **Zeilennummern** ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte **nicht mehr als zwei** Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

	ganz sicher	ganz unsicher
(2b) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person einen übertreibenden Ausdruck. Erläuternde Beispiele: "Das strahlendste Weiß meines Lebens" - "Mega-Waschkraft".	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person ironisch aus. Erläuterung: Ironie liegt vor, wenn eine Person etwas anderes sagt als sie eigentlich meint. Beispiel: "Sie haben mir ja eine schöne Bescherung bereitet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ benutzt eine Person eine Kette stufenweise gesteigerter Bezeichnungen. Erläuterndes Beispiel: "Ich kam, ich sah, ich siegte."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person zwei einander ausschließende Begriffe zusammen. Erläuterndes Beispiel: "Er war lebendig tot."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ umschreibt eine Person eine Bezeichnung. Erläuternde Beispiele: "weibliches Wesen" ("Frau"), "heimgehen" ("sterben"), "zum alten Mann gehen" (afrikanische Umschreibung für: "die Herrentoilette besuchen").	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Frau J und Herrn I eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Herr I und Frau J würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau J würde folgende These vertreten:

"Dieser Film sollte von uns nicht für den Markt zugelassen werden, denn er verharmlost Gewalt und fördert auf diese Weise die Nachahmung der dargestellten Gewalt."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau J spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau J spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) **"Es gibt Untersuchungsergebnisse, die darauf hindeuten, daß Gewaltdarstellungen im Fernsehen dann eher nachgeahmt werden, wenn der Täter im Film nicht bestraft wird."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, der Film sollte nicht zugelassen werden, weil er Gewalt verharmlost und dadurch Nachahmung fördert.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, dem Film sollte die Zulassung nicht aus dem Grund verweigert werden, weil er angeblich Gewalt verharmlost und dadurch Nachahmung fördert.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) **"Der englische Tapezierer John Johnstone unternahm des öfteren Ausflüge in die Londoner Innenstadt, um Passanten niederzustechen (SPIEGEL, 13.2.1995). Über seinen Fernsehkonsum wird nichts berichtet."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, der Film sollte nicht zugelassen werden, weil er Gewalt verharmlost und dadurch Nachahmung fördert.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, dem Film sollte die Zulassung nicht aus dem Grund verweigert werden, weil er angeblich Gewalt verharmlost und dadurch Nachahmung fördert.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) "Bereits in früheren Fällen wurden vergleichbare Filme, in denen die Täter ebenfalls aus Spaß töten und straffrei bleiben, von derselben Kontrollstelle nicht für den Markt zugelassen. Experten/innen hatten damals nachdrücklich, darauf hingewiesen, daß unbestrafte Gewalt, wie sie in diesen Filmen gezeigt wird, eher zur Imitation einlädt als bestrafte Gewalt."

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang am ehesten verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, der Film sollte nicht zugelassen werden, weil er Gewalt verharmlost und dadurch Nachahmung fördert.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, dem Film sollte die Zulassung nicht aus dem Grund verweigert werden, weil er angeblich Gewalt verharmlost und dadurch Nachahmung fördert.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für diese These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Frau J und Herr I beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Herrn I und Frau J *unstrittig*?

(bitte nur eine Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Frau J und Herr I akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Ob ein Film zugelassen wird oder nicht, das sollte auch davon abhängen, ob das Gezeigte in der Realität so <i>sein sollte</i> ."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "In der Realität ist Gewalt inzwischen ein gewöhnliches Mittel, mit dem Leute versuchen, Spaß und "action" zu erleben."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Ein Film, der zeigt, was in der Realität <i>üblich</i> ist, kann ohne große Bedenken zugelassen werden."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

SPARK Version B:

„Ist Intelligenz angeboren?“



Liebe Untersuchungsteilnehmerin, lieber Untersuchungsteilnehmer,

Sie finden im folgenden fünf Gespräche, in denen Personen argumentieren. In diesen Gesprächen geht es um die Frage: "Ist Intelligenz angeboren?" Zu diesem Thema lesen Sie zunächst einen kurzen einführenden Text. Anschließend legen wir Ihnen die einzelnen Gespräche vor und bitten Sie, diese unter *argumentativen* und *rhetorischen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Insbesondere interessiert uns,

1. ob (und falls ja: an welcher Stelle) die Argumentation einer Person *nicht in Ordnung ist* (Beispiel siehe unten),
2. ob (und falls ja: an welcher Stelle) eine Person ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* unterstützt, also *rhetorisch auffällig* argumentiert.

Darüber hinaus legen wir Ihnen

3. *weitere Argumente* vor und bitten Sie, diese Argumente daraufhin zu beurteilen, ob sie eher *für* oder *gegen* die jeweils vertretene These sprechen, oder ob sie in dem jeweiligen Zusammenhang *irrelevant* sind,
4. drei *Aussagen* vor. Wir bitten Sie zu prüfen, ob eine (und falls ja: welche) der Aussagen von beiden Gesprächspartnern *geteilt* wird.

Nach dieser kurzen Übersicht geben wir Ihnen zur Verdeutlichung des Vorgehens nachfolgend ein Beispiel von Aufgabe (1a). Generell gilt, daß wir die Zeilen der Gespräche durchnummeriert haben, um Ihnen die genaue Angabe auffälliger Stellen zu erleichtern. Nähere Erläuterungen zu den Aufgaben 1-4 finden Sie bei den jeweiligen Aufgaben.

Beispielgespräch:

Zeile

- 1 Herr X: Intelligenz ist eindeutig angeboren. Schon im Kindergarten lassen sich deutliche Intelligenzunterschiede beobachten!
- 2 Frau Y: Im Kindergarten können Sie vieles beobachten, z.B. daß es viel zu wenig Stellen für Kindergärtner/innen gibt!

Beispiel: Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Herr X und Frau Y argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

Aufgabenerläuterung

(1a) Falls Sie eine Stelle nicht in Ordnung finden:

Tragen Sie bitte zunächst die Nummer derjenigen Zeile ein, in der die Auffälligkeit vorliegt oder beginnt. (Geben Sie bitte immer die *erste* Zeile der Auffälligkeit an, wenn sich die Auffälligkeit über mehr als eine Zeile erstreckt.)

Benennen Sie dann die Auffälligkeit, indem Sie von den vorgegebenen Antwortalternativen die Ihrer Meinung nach zutreffende ankreuzen (bitte nur *eine* Antwort ankreuzen).

Geben Sie abschließend bitte an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen. Umkreisen Sie dazu eine der Ziffern zwischen 1 und 5. (Umkreisen Sie ①, wenn Sie sich in Ihrem Urteil ganz sicher sind. Umkreisen Sie ⑤, wenn Sie sich in Ihrem Urteil ganz unsicher sind.)

Antwortbeispiel

Angenommen, Sie sind sich *ganz sicher*, daß Frau Y in Zeile 2 vom Thema *ablenkt*. In diesem Fall würde Ihre Antwort folgendermaßen lauten:

Ein *argumentativ auffälliger* Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(bitte Zeilennummer eintragen)

Eigentum des
Psychologischen Instituts
der Universität Heidelberg
Hauptstraße 47-51

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur *eine* Antwort ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> Eine Person lenkt vom Thema ab.	① -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Falls Sie keine weiteren Fragen haben, bitten wir Sie, mit der Bearbeitung der Gespräche zu beginnen!



Ist Intelligenz angeboren?

Nicht erst in neuerer Zeit hat die Frage, wieviel durch Erziehung und Bildung zu erreichen sei, die Gemüter erregt. Schon zu Zeiten der "Aufklärung" stand einer "optimistischen" Position eine "pessimistische" Ansicht gegenüber. Den "Optimisten" zufolge sollte ein gut ausgebautes Bildungssystem hohe "Bildung für alle" ermöglichen. Die "Pessimisten" bestritten diese Behauptung mit dem Argument, der Entwicklungsfähigkeit des Menschen seien durch Vererbung enge Grenzen gesetzt.

In der Psychologie des 20. Jahrhunderts ist diese Debatte in unterschiedlichen Bereichen weitergeführt worden. Dabei ging es einmal um die Frage, ob "Intelligenz" "angeboren" ist und welche Konsequenzen daraus gezogen werden müssen. Zum anderen setzte man sich mit der These auseinander, die zur Einschulung notwendige "geistige Reife" sei durch einen biologischen Reifungsprozeß bedingt. Von diesem Reifungsprozeß wurde angenommen, er lasse sich nicht durch pädagogische Maßnahmen beeinflussen. Zur Erfassung der "geistigen Reife" wurden Tests konstruiert. In manchen Bundesländern der BRD wurden Kinder, die in diesen Tests unter bestimmten Werten blieben, zurückgestellt. Solche Kinder wurden also erst später eingeschult. Durch diese Maßnahmen wurden sie z.B. von ihren gleichaltrigen Freunden getrennt u.a.m.

Die Annahme, biologische Faktoren ließen sich nicht beeinflussen, hat also gravierende praktische Konsequenzen. Sie führt nicht nur dazu, daß Kinder erst später eingeschult werden. Sie führt auch dazu, daß Versuche, das Schulsystem auszubauen oder spezielle Förderprogramme für "schwächere Schüler" einzurichten, abgelehnt werden.

Die wissenschaftliche Diskussion dieser Thesen ist verschiedenen Fragestellungen nachgegangen. Im Bereich der Intelligenzforschung wurden dabei vor allem Untersuchungen an Zwillingspaaren und adoptierten Kindern vorgenommen. Zu den zentralen Ergebnissen gehört, daß die geistige Entwicklung nie ausschließlich eine Sache der Vererbung und biologischen Reifung ist. Deshalb besteht die Möglichkeit der Beeinflussung etwa durch pädagogische Maßnahmen. Was die Behauptung einer durch die Umwelt nicht beeinflussbaren "geistigen Reife" betrifft, so ist diese These heute als widerlegt zu betrachten. Es konnte nämlich u.a. gezeigt werden, daß sich festgestellte Entwicklungsdefizite innerhalb weniger Wochen überwinden lassen. In beiden Fällen erwies sich die Theorie, daß dies biologisch bedingte Merkmale von Menschen seien, die nicht durch pädagogisches Handeln beeinflussbar sind, als falsch.

BeispielEinschulung

Im folgenden handelt es sich um ein Gespräch zwischen einem Grundschullehrer, Herrn D, und der Rektorin dieser Grundschule, Frau C. Die Diskussion findet im Lehrer/innen-Zimmer am Anfang des Schuljahres statt. Dabei geht es um die Ergebnisse eines Einschulungstests für Schulanfänger. Eines der Kinder hat bei diesem Test schlecht abgeschnitten. Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, ob dieses Kind trotz des schlechten Ergebnisses eingeschult werden soll. Dabei vertritt Frau C, die Rektorin der Schule, die Meinung, das geistige Entwicklungsniveau des Kindes sei vererbt und daher sei es angebracht, das Kind zurückzustellen. Lehrer D dagegen bezweifelt diese These und will die Möglichkeit einer frühen Förderung nutzen. Er will das Kind daher trotz seines schlechten Testwertes einschulen.

Zeile

- 1 **Herr D:** Die Ergebnisse aus dem Einschulungstest liegen jetzt vor. Bei einem der Kinder liegen sie deutlich im
2 unteren Bereich. Da gibt es leider nichts daran zu deuteln. Was machen wir jetzt? Meiner Meinung nach wäre
3 es am sinnvollsten, wir würden das Kind trotzdem einschulen. Ansonsten trennen wir es von seinen
4 Spielkameraden. Das führt dazu, daß die Kinder, die es kennt, bereits in die Schule gehen dürfen, während es
5 selber das nicht darf und anderes mehr. Diese Erfahrungen sollten wir dem Kind ersparen.
- 6 **Frau C:** Ja, die Ergebnisse sind ein wahres Desaster. Und wenn ich an unser gestriges Gespräch mit den Eltern
7 des Kindes denke, wage ich doch zu bezweifeln, daß eine Einschulung Sinn macht. Da merkt man dann halt
8 doch, wo das Kind das her hat! Ich würde in diesem Fall nicht mehr machen, als zu warten. Ansonsten
9 überfordert man das Kind, glaube ich, was auch keine sehr schöne Erfahrung ist. Also müssen wir das Kind
10 zurückstellen und erst im nächsten Jahr einschulen.
- 11 **Herr D:** Mit anderen Worten: Sie meinen, die schlechten Leistungen des Kindes in diesem Test deuten auf ein
12 vererbtes Defizit in der Entwicklung hin?
- 13 **Frau C:** Also das ist doch wohl klar, daß solche Entwicklungsrückstände angeboren und daher durch
14 didaktische Maßnahmen nicht kompensierbar sind. Man kann in solchen Fällen nur warten, bis das Kind auf
15 das geistige Niveau heranreift, das für die Einschulung erforderlich ist. Und aufgrund dieser Tatsache ist dann
16 die einzig vertretbare Konsequenz, das Kind zurückzustellen.
- 17 **Herr D:** Dem kann ich keinesfalls zustimmen! Außerdem: Wie sollen wir das den Eltern gegenüber
18 begründen?
- 19 **Frau C:** Mit den gleichen Argumenten, die ich Ihnen genannt habe: Die Einschulung eines Kindes, dessen
20 geistige Entwicklung nicht den schulischen Anforderungen entspricht, wäre eine humane Inhumanität. Man
21 würde das Kind mit den besten pädagogischen Absichten überfordern und unglücklich machen. Erreichen
22 würde man meines Erachtens nichts.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Frau C und Herr D argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:

(bitte nur *eine* Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

		ganz sicher	ganz unsicher
(1c)	<input type="checkbox"/> Eine Person versucht die andere Person zu <i>provizieren</i>. Erläuterung: Jemand versucht, die andere Person zum Zorn zu reizen, um zu erreichen, daß die andere Person im Zorn unüberlegt Dinge sagt, die man für die eigene Argumentation ausnutzen kann.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, ihr Gegenüber als Person abzuwerten. Erläuterung: Statt auf sachliche Einwände mit sachlichen Argumenten zu antworten, versucht die Person ihr Gegenüber als Person abzuwerten. - Beispiel: "Sie wollen sich doch hier bloß als Experte aufspielen!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person verniedlicht die Argumente der anderen Person. Erläuterung: Die Argumente der anderen Person werden heruntergespielt. - Beispiel: Gegen den Vorwurf, Bestechungsgeld angenommen zu haben, sagt eine Person: "Nun ja, sicher war nicht alles richtig, was wir gemacht haben. Aber Menschen machen nun einmal Fehler."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person stützt ihre Behauptung allein durch den Verweis auf die Allgemeinheit. Erläuterndes Beispiel: "Das machen doch alle so!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person setzt in einer Behauptung schon das voraus, was erst noch zu beweisen ist (<i>Erschleichung von Gründen</i>.) Erläuterung: Jemand stellt eine Behauptung auf und setzt dabei schon das voraus, was erst noch zu beweisen ist. - Beispiel: Auf die Frage, ob Christen einen besseren Lebenswandel führen als Nichtchristen, also z.B. weniger Alkohol trinken, sagt eine Person: "Ja, Christen führen einen besseren Lebenswandel. Wer viel Alkohol trinkt, ist eben kein richtiger Christ." (Damit wird durch die Definition von "Christ" der bessere Lebenswandel schon vorausgesetzt. Genau das aber ist strittig.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person erklärt sich angesichts einer schwierigen Frage unberechtigterweise für nicht zuständig.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person unterdrückt aufkommende kritische Fragen.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person stellt die eigene Sicht als gesicherte Tatsache dar. Erläuterung: Eine Person stellt ihre subjektive Meinung so dar, als handele es sich dabei um eine objektiv bewiesene Tatsache.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person baut in ihre Fragen überzogene Randbedingungen ein, denen die andere Person nie gerecht werden kann. Erläuterndes Beispiel: "Hatten Sie etwa schon einmal Gelegenheit, unter Weltraumbedingungen zu arbeiten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau C und Herrn D auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

	ganz sicher	ganz unsicher
(2a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte **nicht mehr als zwei** Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

	ganz sicher	ganz unsicher
(2b) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person einen <i>übertreibenden Ausdruck</i> . Erläuternde Beispiele: "Das strahlendste Weiß meines Lebens" - "Mega-Waschkraft".	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ bringt eine Person durch einen <i>Ausruf</i> ihre Gefühle zum Ausdruck. Erläuternde Beispiele: "Ach, das stimmt doch nicht!" - "O doch!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person zwei einander <i>ausschließende Begriffe</i> zusammen. Erläuterndes Beispiel: "Er war <i>lebendig</i> tot."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ beginnt <i>und</i> beendet eine Person <i>mehrere Sätze</i> mit gleichen Worten. Erläuterndes Beispiel: "Dieser Kaffee kommt aus <i>Costa Rica</i> . Dieser Kaffee sichert Arbeit in <i>Costa Rica</i> ."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person eine <i>rhetorische Frage</i> . Erläuterung: Eine rhetorische Frage ist eine Frage, die keine Antwort erfordert, weil die Antwort schon in der Frage enthalten ist. - Beispiel: "Wie lange wollen wir noch mit einer Reduzierung der Schadstoffbelastung warten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Herrn D und Frau C eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Frau C und Herr D würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau C würde dabei die folgende These vertreten:

"Aber Förderprogramme erreichen nur ein paar Schüler. Den wirklichen Problemfällen gegenüber sind sie ohne Wirkung."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau C spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau C spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) *"Es konnte nämlich in Studien gezeigt werden, daß Kinder, die Entwicklungsrückstände aufweisen, wie sie mit diesem Test gemessen werden, innerhalb von sechs Wochen in der Lage waren, diese Rückstände aufzuholen, wenn man sie betreute."*

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Förderprogramme erreichen nur ein paar Schüler, während sie den Problemfällen gegenüber wirkungslos bleiben.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, man kann mit Förderprogrammen sehr viele Schüler erreichen. Und auch bei Problemfällen lassen sich gute Erfolge erzielen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) *"Ich sage das doch vor dem Hintergrund eigener pädagogischer Erfahrung. Ich selber habe früher immer wieder versucht, schwache Schüler - und zwar wirkliche Problemfälle - zu fördern. Trotz großer Anstrengungen ist das gescheitert."*

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Förderprogramme erreichen nur ein paar Schüler, während sie den Problemfällen gegenüber wirkungslos bleiben.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, man kann mit Förderprogrammen sehr viele Schüler erreichen. Und auch bei Problemfällen lassen sich gute Erfolge erzielen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) **"Und die Eltern haben durchaus ernsthaft versprochen, sie würden das Kind fördern. Zumindest die Mutter hätte auch genügend Zeit, das zu tun."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Förderprogramme erreichen nur ein paar Schüler, während sie den Problemfällen gegenüber wirkungslos bleiben.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, man kann mit Förderprogrammen sehr viele Schüler erreichen. Und auch bei Problemfällen lassen sich gute Erfolge erzielen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Herr D und Frau C beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Frau C und Herrn D *unstrittig*?
(bitte nur *eine* Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Herr D und Frau C akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Wenn das Kind zurückgestellt wird, wird es von seinen Spielkameraden getrennt, was vermieden werden sollte."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Das Kind weist Defizite in seiner Entwicklung auf. Das muß auf seiten der Schule besonders berücksichtigt werden."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Förderprogramme sind pädagogisch fragwürdig, weil sie Kinder frustrieren, indem sie Hoffnungen auf bessere Leistungen wecken, die sie nicht erfüllen können."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel*Fachschulausbildung*

Kurz vor dem Abitur will sich Frau B über die zukünftige Ausbildung ihrer Tochter mit deren Klassenlehrer beraten. Dabei wird unter anderem die Frage angesprochen, ob es sinnvoll sei, die Tochter auf die Universität zu schicken. Während sich Frau B, die selber studiert hat, das wünscht, ist der Lehrer, Herr A, diesbezüglich skeptisch und rät ab. Seiner Meinung nach sollte die Tochter von Frau B eine Fachschulausbildung machen, weil sie für ein Studium an der Universität nicht begabt genug ist.

Zeile

- 1 **Frau B:** Also ich denke schon, daß sie das könnte. Sie ist vielleicht auf der Schule nicht gerade durch Fleiß
2 aufgefallen, und sie hatte keine guten Noten. Aber sie ist doch nicht dumm.
- 3 **Herr A:** Ich kann das sehr gut verstehen, daß Sie für Ihre Tochter ein Studium anstreben. Aber sehen Sie das
4 mal vor dem Hintergrund der Tatsache, daß eine gewisse Begabung angeboren sein muß, damit man auf der
5 Universität gut abschneidet. Und aufgrund ihrer Noten sehe ich mich leider genötigt, daran zu zweifeln, daß
6 Ihre Tochter begabt genug ist, um zu studieren. Ich glaube, es wäre deswegen auch im Interesse Ihrer Tochter,
7 wenn sie eine Fachschulausbildung machen würde. Sie müssen das so sehen: entweder überfordert und
8 unglücklich an der Universität oder leistungsstark und glücklich bei einer Fachschulausbildung.
- 9 **Frau B:** Also da bin ich aber ganz anderer Meinung! Sind Sie sich denn auch sicher, daß Sie die Begabung
10 meiner Tochter aufgrund ihrer Noten angemessen beurteilen können?
- 11 **Herr A:** Also meiner Meinung nach schon. Es ist nach aller Erfahrung doch so, daß mangelnde Begabung
12 eines Schülers zu schlechten Noten führt. Nun hat Ihre Tochter schlechte Noten. Und daraus folgt, daß Ihre
13 Tochter für ein Studium an einer Universität eben nicht genügend begabt ist.
- 14 **Frau B:** Also ich denke, meine Tochter könnte trotzdem versuchen zu studieren. Vielleicht findet sie ja etwas,
15 wofür sie Interesse hat und wofür sie begabt ist.
- 16 **Herr A:** Leider hat Ihre Tochter in praktisch allen Fächern schlechte Noten. Ich sehe da kein Fach bei ihr, bei
17 dem ihre Noten Anlaß zu solchen Hoffnungen geben.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Herr A und Frau B argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

		ganz sicher	ganz unsicher
(1c)	<input type="checkbox"/> Eine Person hält sich ein <i>Hintertürchen</i> offen. Erläuterung: Jemand stellt seine/ihre Überzeugungen nicht klar dar, sondern deutet sie nur schwammig an. Später kann er/sie behaupten: 'Das habe ich so nicht gesagt.'	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>verallgemeinert</i> in unzulässiger Weise. Erläuterung: Von einem Einzelbeispiel wird auf ein allgemeines Prinzip geschlossen. - Beispiel: "Einige Motorradfahrer rasen. Also sind alle Motorradfahrer Raser."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person macht einen <i>Fehlschluß</i> . Erläuterung: Jemand zieht eine Schlußfolgerung, bei der argumentationslogisch etwas nicht stimmt. - Beispiel: Alle Strauße legen Eier. Ein Veilchenbouquet ist ein Strauß. Also legt ein Veilchenbouquet Eier.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person stellt gegenüber der anderen Person eine <i>unerfüllbare Forderung</i> auf. Erläuterung: Eine Person fordert eine andere zu etwas auf, wozu diese unmöglich in der Lage ist. - Beispiel: Ein Vater sagt zu seinem 15jährigen Sohn, der noch zur Schule geht: "Zieh doch aus, wenn es Dir hier nicht paßt!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>schüchtert</i> die andere Person durch <i>Grobheiten</i> ein.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person stützt ihre Position <i>ausschließlich</i> durch <i>Appell an die Gefühle</i> einer anderen Person. Erläuterndes Beispiel: "Ich bin für Evolution, nicht für Revolution!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>versteht</i> die andere Person <i>falsch</i> . Erläuterung: Eine Person gibt dem, was eine andere Person gesagt hat, einen anderen Sinn, z.B. indem sie einen bildhaften Vergleich wörtlich nimmt.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>bezweifelt unberechtigt</i> die <i>moralische Redlichkeit</i> der anderen Person. Erläuterung: Statt sachlich zu argumentieren, versucht eine Person <i>unberechtigt</i> , die moralische Glaubwürdigkeit der anderen Person zu beschädigen. - Beispiel: "Ein bißchen mehr Ehrlichkeit hätte ich schon von Ihnen erwartet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Eine Person <i>unterbricht</i> die andere Person <i>zum wiederholten Mal</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(1d)	<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ auffällig</i> :	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
	<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ auffällig</i> :	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau B und Herrn A auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

		ganz sicher				ganz unsicher
(2a)	<input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

		ganz sicher				ganz unsicher
(2b)	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ benutzt eine Person eine <i>Metapher</i> . Erläuternde Beispiele: "Fuß des Berges", "Stein des Anstoßes", "Baulöwe", "geistige Brandstifter".	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person anstelle eines Ausdrucks dessen <i>verneintes Gegenteil</i> . Erläuterndes Beispiel: "Das war <i>keine leichte</i> (statt: schwere) Aufgabe."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ <i>untertreibt</i> eine Person. Erläuterndes Beispiel: Ein Popstar hat in einer ausverkauften Konzerthalle die Jugendlichen zu Begeisterungstürmen hingerissen. Im anschließenden Interview meint er: "Num, es scheint den Leuten ein bißchen gefallen zu haben."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person in einprägsamer, kurzer Form die gegensätzlichen Seiten eines Begriffs oder Themas gegenüber (<i>Antithese</i>). Erläuterung: Eine Antithese gliedert einen Obergriff oder ein Thema in seine gegensätzlichen Teile auf. - Beispiel: "Was der eine <i>heute aufbaut</i> , das <i>reißt</i> der andere <i>morgen wieder ein</i> ."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5
	<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person auffällig aus, indem sie <i>mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit den gleichen Worten beendet</i> . Beispiel: "Arbeit ist wichtig. Freizeit ist wichtig. Gesundheit ist wichtig."	1	--	2	--	3 -- 4 -- 5

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Herrn A und Frau B eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Frau A und Herr B würden ihr Gespräch fortsetzen, und Herr A würde nun die folgende These vertreten:

"Die einzelnen Bestandteile unseres Bildungssystems sind aufeinander abgestimmt. Man muß sie deswegen auch in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen. Nur so kann man sich die Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung der nächsthöheren Stufe innerhalb des Bildungssystems verschaffen."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Herrn A spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Herrn A spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) **"Und sehen Sie, sie will ja arbeiten an der Universität. Immer, wenn ich mit ihr rede, sagt sie das. Und sie meint das wirklich ernst."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, unser Bildungssystem ist hierarchisch aufgebaut, und darum kann man die oberen Stufen nur gut bewältigen, wenn man auf den unteren Stufen erfolgreich war.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, unser Bildungssystem ist zwar hierarchisch aufgebaut, aber man kann auch dann auf den oberen Stufen gut sein, wenn man auf den unteren Stufen weniger erfolgreich war.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) **"Aber es gab doch auch schlechte Schüler, die an der Universität gut waren. Einstein hatte doch auch schlechte Noten!"**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, unser Bildungssystem ist hierarchisch aufgebaut, und darum kann man die oberen Stufen nur gut bewältigen, wenn man auf den unteren Stufen erfolgreich war.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, unser Bildungssystem ist zwar hierarchisch aufgebaut, aber man kann auch dann auf den oberen Stufen gut sein, wenn man auf den unteren Stufen weniger erfolgreich war.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) "Auf der Schule werden nämlich Grundfertigkeiten vermittelt, z.B. Grundkenntnisse in Mathematik und Fremdsprachen, die für ein erfolgreiches Studium an der Universität unerlässlich sind."

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, unser Bildungssystem ist hierarchisch aufgebaut, und darum kann man die oberen Stufen nur gut bewältigen, wenn man auf den unteren Stufen erfolgreich war.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, unser Bildungssystem ist zwar hierarchisch aufgebaut, aber man kann auch dann auf den oberen Stufen gut sein, wenn man auf den unteren Stufen weniger erfolgreich war.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Herr A und Frau B beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Frau B und Herrn A *unstrittig*?

(bitte nur *eine* Aussage ankreuzen)

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.

⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Herr A und Frau B akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Die Tochter von Frau B hat schlechte Noten, was bei Überlegungen über die berufliche Zukunft der Tochter berücksichtigt werden muß."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Nur Schüler, die gute Noten in der Schule haben, sind auch an der Universität erfolgreich."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Die Tochter von Frau B war an der Schule nicht fleißig, was sich aber an der Universität voraussichtlich ändern wird."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel*Ausbau des Bildungssystems*

In einer Podiumsdiskussion geht es um die Zukunft des Bildungssystems in der BRD. Dabei wird von den anwesenden Experten/innen auch die Frage diskutiert, wie mit den Hauptschulen zu verfahren sei. Dabei plädiert Frau G, bildungspolitische Sprecherin einer großen Volkspartei im Bundestag, dafür, diesen Schultyp nicht weiter zu fördern, da die zurückgehenden Schülerzahlen im Vergleich zu den weiterführenden Schulen zeigen, daß Hauptschulen nicht mehr gebraucht werden. Herr H, ein Kommunalpolitiker, argumentiert gegen diese Ansicht, weil ein solcher Schritt seiner Meinung nach gerade sozial sowieso schon benachteiligte Bevölkerungsgruppen träfe. Folglich sei im Gegenteil gerade eine besondere Förderung dieses Schultyps gefordert.

Zeile

1 **Frau G:** Also, wenn Sie sich anschauen, wie sich die Zahlen entwickeln, dann sehen Sie, daß die Rolle der
2 Hauptschule, was den Anteil der Schüler eines Jahrgangs betrifft, der die entsprechenden Schulen besucht,
3 mehr und mehr zurückgeht. Von etwa 70 Prozent vor 30 Jahren auf 20 Prozent heute. Und die Tendenz ist
4 weiter fallend. Das zeigt doch, wo der Trend hingeht. Er geht hin zu einer besseren Ausbildung und weg von
5 den niedrigeren Schulabschlüssen. Für die Zukunft muß man das angemessen berücksichtigen. Das heißt, man
6 kann in einer solchen Situation diesen Teil unseres Schulsystems doch nicht weiter ausbauen.

7 **Herr H:** Diesen Standpunkt kann und will ich ganz und gar nicht teilen! Die Entwicklung, die Sie da eben
8 skizziert haben, ist doch auch alarmierend. Denn die Menschen, die in diese Schulen gehen, sind dadurch
9 geradezu doppelt benachteiligt: Sie erhalten eine schlechtere Ausbildung als andere Schüler, und sie sind eine
10 Minorität. Auf dem Arbeitsmarkt wird man sich darauf einstellen. Und das bedeutet dann, daß man mit einem
11 Hauptschulabschluß nirgends mehr Arbeit findet. Auf diese Weise bekommen wir immer mehr benachteiligte
12 Menschen, die keine Arbeit mehr finden. Aber 20 Prozent eines Jahrganges sind ja nicht einfach aufzugeben.
13 Und deswegen müssen wir diesen Teil des Schulsystems ausbauen und aufwerten, anstatt ihn abzubauen.

14 **Frau G:** Aber das hilft doch nichts, weil den Möglichkeiten der Förderung enge biologische Grenzen gesetzt
15 sind. Diese engen Grenzen schränken den Erfolg von Fördermaßnahmen ganz empfindlich ein. Daher sollte
16 man nicht auf die Karte umfangreicher Förderung von leistungsschwachen Schülern setzen, so wie Sie, Herr H,
17 das hier vertreten.

18 **Herr H:** Da bin ich nicht einverstanden; wir wissen doch inzwischen, wieviel man durch Förderung erreichen
19 kann. Und wir haben eine ganze Menge Lehrer, die im Moment auf der Straße sitzen und keine Arbeit haben.
20 Und das trotz der überfüllten Bildungseinrichtungen. Sie kennen das ja: Kommt ein Lehrer ins völlig überfüllte
21 Klassenzimmer und steht vor seinen Schülern. "Guten Tag", sagt der Lehrer, "ich bin die Lehrerschwemme.
22 Seid ihr der Pillenknick?" Das ist ein enormes Potential von Pädagogen, das wir da haben. Wir sollten dieses
23 Potential nutzen. Ansonsten können wir uns nur noch zu dieser gelungenen Bildungspolitik gratulieren, die uns
24 in unergründlicher Güte ein großes Potential von Pädagogen verschafft hat, das wir nun nicht zu nutzen wissen.

25 **Frau G (mit gehobener Stimme):** Jetzt platzt mir aber der Kragen! (laut) Hören Sie doch endlich auf mit diesem
26 Geschwätz! Man muß doch existierende Grenzen sehen und akzeptieren, auch wenn das schwer fällt, Herr H.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Frau G und Herr H argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

	ganz sicher	ganz unsicher
(1c) <input type="checkbox"/> Eine Person führt ein " <i>danach-deshalb</i> "-Argument an. Erläuterung: Nur weil ein Zustand zeitlich einem anderen folgt, wird behauptet, der erste Zustand sei die Ursache des zweiten. Das ist zwar möglich, aber nicht notwendig. - Beispiel: Am 1. September ist der neue Verkaufsleiter eingetreten. Nach dem 1. September ist der Umsatz gestiegen. Also ist die Ursache für den gestiegenen Umsatz der neue Verkaufsleiter. (Anderer denkbarer Grund: der übliche Herbstaufschwung).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>schüchtert</i> die andere Person durch <i>Grobheiten</i> ein.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person verwendet gehäuft <i>Fremdwörter</i> und/oder <i>Fachausdrücke</i> , von denen sie weiß, daß die andere Person damit Schwierigkeiten hat.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person baut in ihre Fragen <i>überzogene Randbedingungen</i> ein, denen die andere Person nie gerecht werden kann. Erläuterndes Beispiel: "Hatten Sie etwa schon einmal Gelegenheit, unter Weltraumbedingungen zu arbeiten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>verdreh</i> t einen <i>Begriff</i> . Erläuterung: Eine Person nimmt einen Begriff auf, den eine andere Person verwendet hat, gibt ihm aber unmerklich eine andere Bedeutung, die leichter zu widerlegen ist als die ursprüngliche Bedeutung.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person begründet eine Behauptung mit dem <i>Hinweis auf ähnliche Fälle in der Vergangenheit</i> . Erläuterndes Beispiel: "Was früher für uns gut war, ist heute auch noch gut."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht die andere Person zu <i>provizieren</i> . Erläuterung: Jemand versucht, die andere Person zum <i>Zorn</i> zu reizen, um zu erreichen, daß die andere Person im <i>Zorn</i> unüberlegt Dinge sagt, die man für die eigene Argumentation ausnutzen kann.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person <i>führt eine andere Person vor</i> . Erläuterung: Eine Person, die gegen die Gründe einer anderen Person nichts vorzubringen weiß, stellt sich dumm, um die andere Person öffentlich lächerlich zu machen. - Beispiel: "Was Sie da sagen, übersteigt meine schwache Fassungskraft."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person sucht sich einen <i>Sündenbock</i> . Erläuterung: Eine Person schiebt eigene Schuld unzulässigerweise auf andere.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Herrn H und Frau G auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen einer von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

	ganz sicher	ganz unsicher
(2a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

	ganz sicher	ganz unsicher
(2b) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person einen <i>übertreibenden</i> Ausdruck. Erläuternde Beispiele: "Das strahlendste Weiß meines Lebens" - "Mega-Waschkraft".	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person <i>ironisch</i> aus. Erläuterung: Ironie liegt vor, wenn eine Person etwas anderes sagt als sie eigentlich meint. Beispiel: "Sie haben mir ja eine schöne Bescherung bereitet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person <i>sarkastisch</i> aus. Erläuterung: Eine Person macht eine beißend scharfe spöttische Bemerkung.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ wiederholt eine Person mehrere Worte in Form eine <i>Steigerungskette</i> . Erläuterndes Beispiel: "Rot ist eine Farbe, und Farben können eine Bedeutung haben, und diese Bedeutung kann im Straßenverkehr entscheidend sein."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ macht eine Person eine <i>witzige</i> Bemerkung.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Frau G und Herrn H eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Herr H und Frau G würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau G würde nun folgende These vertreten:

"Aber man muß das doch auch bezahlen können. Und diese Förderprogramme sind sehr teuer, und sie bringen wenig Erfolg."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau G spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau G spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) **"Bei Versuchen mit 'mastery learning' konnte man zeigen, daß mehr als die Hälfte der Schüler, die normalerweise sitzen geblieben wären, erfolgreich sein konnten, wenn man sie fördert. Und mehr erfolgreiche Abgänger mit einer besseren Ausbildung sind ja auch gut für die Ökonomie, weil sie das Bruttosozialprodukt erhöhen."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Förderprogramme sind Geldverschwendung, weil sie teuer sind, ohne Erfolg zu haben.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, Förderprogramme kosten zwar Geld, ihr Einsatz führt aber auch zu guten Erfolgen. Deswegen sind sie keine Geldverschwendung.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) **"Und wir haben ja jetzt, wenn die Soziologen das richtig sehen, wieder größere Gruppen von Menschen, die in mehreren Hinsichten benachteiligt sind, weswegen sie aus ihrer schlechten sozialen Lage nicht mehr raus kommen. Die haben mehr Krankheiten, wohnen schlechter, es gibt mehr strukturelle Arbeitslosigkeit, und die haben auch eine geringere formale Bildung."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Förderprogramme sind Geldverschwendung, weil sie teuer sind, ohne Erfolg zu haben.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, Förderprogramme kosten zwar Geld, ihr Einsatz führt aber auch zu guten Erfolgen. Deswegen sind sie keine Geldverschwendung.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) **"Und sehen Sie sich doch die Erfahrungen in anderen Ländern an. Zum Beispiel in den USA. Dort hat man auch versucht, kostspielige Förderprogramme auf den Weg zu bringen. 'Affirmative action' nennen die das. Und es ist gescheitert. Müssen wir denn unbedingt den gleichen Fehler machen wie die USA?"**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Förderprogramme sind Geldverschwendung, weil sie teuer sind, ohne Erfolg zu haben.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, Förderprogramme kosten zwar Geld, ihr Einsatz führt aber auch zu guten Erfolgen. Deswegen sind sie keine Geldverschwendung.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Frau G und Herr H beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Herrn H und Frau G *unstrittig*?
(bitte nur *eine* Aussage ankreuzen)

- ⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.
⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Frau G und Herr H akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Die vielen arbeitslosen Lehrer sollten im Rahmen von Förderprogrammen eingesetzt werden, damit dieses Potential nicht weiter brach liegt."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Förderprogramme sind unsinnig, weil sie nicht bezahlt werden können."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Die Entwicklung hin zu immer mehr höheren Schulabschlüssen schafft die Notwendigkeit, diesem Sachverhalt bei der weiteren Planung des Bildungssystems Rechnung zu tragen."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel**Fördermaßnahmen**

Im Lehrer/innen-Zimmer eines Gymnasiums kommt es zu einer Diskussion zwischen zwei Lehrern über die Frage, ob das Bildungssystem in der BRD weiter ausgebaut werden soll. Dabei vertritt Herr E die These, das Bildungssystem der BRD sei auf der zu optimistischen These begründet worden, jede(r) könne alles lernen. Dabei werde aber übersehen, daß Begabung angeboren sei. Er wendet sich daher gegen das Vorhaben, die Schulen weiter auszubauen, für das sich Herr F stark macht.

Zeile

1 Herr E: Aber die Hoffnungen auf Bildung für alle sind doch spätestens in den siebziger Jahren deutlich
2 desillusioniert worden, Herr Kollege. Meiner Meinung nach kann man solche Vorstellungen aufgrund dieser
3 Erfahrungen heute nicht mehr vertreten.

4 Herr F: Ich finde schon, weil ich denke, daß man bei geeigneten Fördermaßnahmen sehr viele Kinder
5 erreichen und ihre Leistungen deutlich verbessern könnte. Und das ist ja schließlich auch ein
6 Leistungspotential, das man nutzen kann und sollte. Das geht allerdings nur, wenn man diese Kinder fördert.

7 Herr E: Aber bei diesen Förderprogrammen haben Sie doch vor allem mit Problemkindern zu tun. Kinder, die
8 sich einfach nicht konzentrieren können, die ständig herumzappeln, weil sie übermäßig nervös sind. Diesen
9 Kindern können Sie so gut wie nicht helfen. Und das ist so, weil diese Kinder sich nicht nur auf den normalen,
10 sondern auch auf den Förderunterricht nicht konzentrieren können. Und daran scheitert die Hoffnung auf
11 Bildung für alle.

12 Herr F: Das ist für mich eindeutig inakzeptabel, was Sie da sagen! Können Sie denn damit leben, daß Schule,
13 wenn man sie so versteht, wie Sie das andeuten, im Prinzip nur Auslese betreibt und sonst nichts? Die
14 "schlechten Schüler" bleiben "schlecht". Finden Sie das denn pädagogisch vertretbar? Und außerdem gibt es
15 doch inzwischen ausgearbeitete und erfolgreiche Förderprogramme mit Stützkursen u.ä.

16 Herr E: Also meiner Meinung nach ist Begabung ganz wesentlich angeboren. Das kann man doch nicht
17 einfach ignorieren. Deswegen ist meines Erachtens der frühere pädagogische Optimismus letztendlich
18 gescheitert. Und die Folge dieses Sachverhaltes für Förderpläne ist doch auch klar: Sie fördern, geben viel Geld
19 aus, und ganz wenig tut sich. Die damit verbundenen Förderprogramme sind doch wahre Millionengräber.

20 Herr F: Aber es muß doch klar sein, was das bedeutet. Der Lehrer muß dann nämlich alle schlechten Schüler
21 in einer Klasse intensiv betreuen. Und zwar im Prinzip auch dann, wenn die nicht in der Schule sind. Er müßte
22 also jedem einzelnen Schüler hinterherklettern und ihm sagen: "Du hast Deine Hausaufgaben noch nicht
23 gemacht, denk an den Test morgen und lerne Deine Vokabeln, usw." Und das muß er nicht nur bei einem,
24 sondern bei mehreren seiner Schüler machen, wenn er mehr als einen schlechten Schüler in der Klasse hat. Das
25 ist doch ganz unmöglich. Auch ein Lehrer kann nur an einem Ort gleichzeitig sein.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Herr E und Herr F argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:

(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

		ganz sicher				ganz unsicher
(1c)	<input type="checkbox"/> Eine Person schließt unzulässigerweise von gleichzeitiger Veränderung auf Verursachung (Vermischung von Kausalität und Korrelation). Erläuterndes Beispiel: In einer Kleinstadt steigt die Anzahl nistender Störche. Gleichzeitig steigt die Anzahl geborener Kinder. Also bringen die Störche die Kinder.	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person baut Strohmänner auf. Erläuterung: Eine Person greift sich nur einen Teilaspekt der Position des Gegenüber heraus, behandelt diesen Teilaspekt aber so, als sei er die gesamte Position, bauscht ihn auf und argumentiert energisch gegen diesen "Strohmann".	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person hält sich selbst nicht an das, was sie von anderen verlangt. Erläuterung: Eine Person beruft sich auf ein allgemeines Prinzip, hat jedoch nicht die Absicht, sich in ihrem eigenen Handeln danach zu richten.	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person stellt gegenüber einer anderen Person zwei sich wechselseitig ausschließende Forderungen auf. Erläuterndes Beispiel: Person A bittet Person B: "Erläutern Sie mir diesen Punkt bitte ausführlich." B tut dies. Daraufhin hört er von A: "Sie haben Ihre Redezeit überschritten!"	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, eine andere Person zu verunsichern. Erläuterung: Eine Person verunsichert eine andere Person, indem sie sich allgemeinverständliche Ausdrücke erklären oder Fragen wiederholen läßt. - Beispiele: "Sind Sie ganz sicher?" - "Haben Sie dabei auch neuere Erfahrungen berücksichtigt?"	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person stützt eine Behauptung allein durch den Verweis auf eine Autorität. Erläuternde Beispiele: "Ja, es gibt ein Leben nach dem Tod, denn das steht in der Bibel." - "Nein, es gibt kein Leben nach dem Tod, denn das hat Philosoph XY gesagt."	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person spricht so lange, daß eine andere Person gar nicht zu Wort kommt (Monologisieren).	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person wirft einer anderen Person frühere Fehler oder Versäumnisse vor. Erläuterung: Eine Person versucht eine andere Person unsicher oder unglaubhaft zu machen, indem sie ihr tatsächliche oder auch nur erfundene Fehler oder Versäumnisse vorhält.	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5
	<input type="checkbox"/> Eine Person spricht einer anderen Person die Kompetenz ab. Erläuterung: Eine Person kommt gegen sachliche Argumente einer anderen nicht an und spricht dieser Person daher die Fähigkeit ab, die strittige Frage sachkundig beurteilen zu können. - Beispiel: "Sie können das nicht beurteilen. Sie sind kein Fachmann."	1	-- 2	-- 3	-- 4	-- 5

(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Herrn E und Herrn F auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen einer von beiden versucht, seine Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

	ganz sicher	ganz unsicher
(2a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine rhetorische Auffälligkeit . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine rhetorische Auffälligkeit . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden Zeilennummern ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter (2b) bitte **nicht mehr als zwei** Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

	ganz sicher	ganz unsicher
(2b) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person eine besondere Wortstellung im Satz . Erläuterndes Beispiel: An den Satzanfang wird etwas gestellt, das betont werden soll: "Schön war der Urlaub." (statt: "Der Urlaub war schön.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ wiederholt eine Person das gleiche Wort in unmittelbarer Folge, um es hervorzuheben. Erläuternde Beispiele: "Dieser Punkt ist <i>wichtig, wichtig</i> wie kaum ein anderer." - "Sie, Sie haben das behauptet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ stellt eine Person eine rhetorische Frage . Erläuterung: Eine rhetorische Frage ist eine Frage, die keine Antwort erfordert, weil die Antwort schon in der Frage enthalten ist. - Beispiel: "Wie lange wollen wir noch mit einer Reduzierung der Schadstoffbelastung warten?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ erteilt eine Person auf ironische Weise einen falschen Rat . Erläuterndes Beispiel: "Tu was Du willst! Renn nur in Dein Verderben!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ benutzt eine Person eine Metapher . Erläuternde Beispiele: "Fuß des Berges", "Stein des Anstoßes", "Baulöwe", "geistige Brandstifter".	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Herrn E und Herrn F eine solche Stelle aufgefallen, an der einer von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Herr E und Herr F würden ihr Gespräch fortsetzen, und Herr E würde nun folgende These vertreten:

"Begabung ist angeboren, und das heißt, daß man schlechte Schüler nicht viel besser machen kann, als sie nun einmal sind."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Herrn E spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Herrn E spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

- (3a) **"Und man kann doch nicht mehr bestreiten, daß etwa zwei Drittel der Begabung angeboren sind. Das ist doch eines der wesentlichen Ergebnisse der Forschung der letzten Jahre."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Begabung ist angeboren, und deswegen kann man schlechte Schüler nicht viel besser machen, als sie sind.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, daß Begabung angeboren ist, schließt nicht aus, daß man schlechte Schüler so fördern kann, daß sie bessere Noten bekommen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

- (3b) **"Und die Bundesregierung ist ja auch gar nicht willens und in der Lage, für Förderprogramme des Umfangs, der Ihnen vorschwebt, die nötigen Gelder locker zu machen."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Begabung ist angeboren, und deswegen kann man schlechte Schüler nicht viel besser machen, als sie sind.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, daß Begabung angeboren ist, schließt nicht aus, daß man schlechte Schüler so fördern kann, daß sie bessere Noten bekommen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) **"Es ist doch in der psychologischen Forschung gezeigt worden, daß man, wenn man Kinder von vornherein fördert, auch unter schlechten Schülern/innen sehr viel mehr erfolgreiche Schüler/innen bekommt als ohne eine solche Förderung."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, Begabung ist angeboren, und deswegen kann man schlechte Schüler nicht viel besser machen, als sie sind.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, daß Begabung angeboren ist, schließt nicht aus, daß man schlechte Schüler so fördern kann, daß sie bessere Noten bekommen.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Herr E und Herr F beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Herrn E und Herrn F *unstrittig*?
(bitte nur eine Aussage ankreuzen)

- ⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.
⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Herr E und Herr F akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Erfolgreiche Fördermaßnahmen sind aus pädagogischen Gründen zu begrüßen."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Fördermaßnahmen für 'schwache Schüler' sind aus ökonomischen Gründen notwendig, weil ansonsten ein großes Leistungspotential verloren geht."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Die Hoffnungen auf 'Bildung für alle' sind seit den 70iger Jahren desillusioniert worden."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.

Beispiel

Kindergarten

Auf einem Elternabend in einem Kindergarten unterhält sich Frau I mit der Kindergärtnerin Frau J, die Frau I's Tochter im Kindergarten betreut. Frau I ist beunruhigt, weil ihre Tochter sich ihrer Meinung nach langsamer entwickelt als andere Kinder. Sie will nun von Frau J wissen, ob diese, als erfahrene Kindergärtnerin, ihre Ansicht teilt und wie diese Entwicklung gegebenenfalls eingeschätzt werden muß. Die Kindergärtnerin versucht ihr dabei im Verlauf dieses Gesprächs zu verdeutlichen, daß sie sich unbegründete Sorgen macht.

Zeile

- 1 **Frau J:** Aber warum glauben Sie denn eigentlich, Ihre Tochter entwickle sich nicht so schnell wie ihre
- 2 **Altergenossinnen?**

- 3 **Frau I:** Nun, wegen der verschiedensten Dinge. Zum Beispiel: das die Schuhe Zubinden. Das Kind unserer
- 4 **Nachbarn kann das bereits ohne Probleme. Meine Tochter kann das überhaupt nicht.**

- 5 **Frau J:** Aber Sie müssen das, was Sie da sehen, doch auch mit der Gesamtentwicklung anderer Kinder
- 6 **vergleichen. Für diesen Vergleich müßten Sie beobachten, wie sich das weiter entwickelt, also, wenn die Kinder**
- 7 **dann älter werden. Und das kann man ja jetzt noch gar nicht wissen. Aber vielleicht sagen Sie mir doch einfach**
- 8 **noch ganz konkret ein paar von den Dingen, die Sie da so sehen und die Ihnen solche Sorgen machen.**

- 9 **Frau I:** Zum Beispiel das Ablesen der Uhr. Die Kleine von meiner Nachbarin, die kann das so gut. Und meine
- 10 **Tochter hat damit immer Schwierigkeiten. Sie versteht das mit den Zeigern nicht richtig. Trotz Spieluhr und**
- 11 **was ich da sonst noch alles versucht habe.**

- 12 **Frau J:** Aber deswegen müssen Sie doch nicht so besorgt sein. Deswegen müssen Sie doch nicht an eine
- 13 **Minderbegabung denken, müssen nicht gleich sowas Schlimmes annehmen. Deswegen müssen Sie sich**
- 14 **wirklich nicht so den Kopf zerbrechen, wie Sie das tun.**

- 15 **Frau I:** Aber Begabung und Intelligenz sind doch weitgehend angeboren und daher wenig zu beeinflussen. Ich
- 16 **denke immer, vielleicht ist das Kind ja dümmer als andere Kinder, und das macht mir schon Sorgen.**

- 17 **Frau J:** Dem kann ich nun wirklich nicht zustimmen! Angeboren ist die Intelligenz, sagen Sie. Intelligenz ist
- 18 **aber - erstens - nicht bloß angeboren, sondern wird auch geübt; Vorhersagen über die zukünftige Entwicklung**
- 19 **sind deswegen - zweitens - nicht möglich in diesem Alter. Das kann sich noch sehr ändern. Also an Ihrer Stelle**
- 20 **würde ich mir nicht so viele Sorgen machen und abwarten. Ich habe nicht den Eindruck, daß Ihr Kind**
- 21 **zurückgeblieben ist.**

Die folgenden Fragen beziehen sich auf dieses Gespräch. Halten Sie daher dieses Blatt bitte verfügbar.

Frage 1

Wir bitten Sie im folgenden, das Gespräch unter *argumentativen* Gesichtspunkten zu beurteilen. Ist es in Ordnung, wie Frau I und Frau J argumentieren? Oder fällt Ihnen an einzelnen Argumenten etwas auf?

	ganz sicher	ganz unsicher
(1a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe eine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇨ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (1b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>argumentative</i> Auffälligkeit. ⇨ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Ein *argumentativ* auffälliger Beitrag befindet sich in (oder beginnt in) Zeile

(1b)

(bitte Zeilennummer eintragen)

An der bezeichneten Stelle der Argumentation finde ich den folgenden Punkt nicht in Ordnung:
(bitte nur eine Antwort ankreuzen)

⇒ Falls Sie über die angekreuzte Auffälligkeit hinaus weitere argumentative Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie dazu Gelegenheit unter (1d).

	ganz sicher	ganz unsicher
(1c) <input type="checkbox"/> Eine Person macht einen unzulässigen Umkehrschluß. Erläuterndes Beispiel: "Wer Leistungssport treibt, ernährt sich gesund. Daraus folgt: Wer sich gesund ernährt, treibt Leistungssport."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, eine andere Person zu verunsichern. Erläuterung: Eine Person verunsichert eine andere Person, indem sie sich allgemeinverständliche Ausdrücke erklären oder Fragen wiederholen läßt. - Beispiele: "Sind Sie ganz sicher?" - "Haben Sie dabei auch neuere Erfahrungen berücksichtigt?"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person nutzt die Überzeugungen einer anderen Person aus. Erläuterung: Um die Positionen einer anderen Person zu widerlegen, verwendet eine Person falsche Sätze, die die andere Person aber für wahr hält. - Beispiel: "Man darf nachts das Licht nicht ausmachen. Denn wenn man das Licht ausmacht, schleichen sich böse Geister heran." (Der Sprecher glaubt nicht an böse Geister, wohl aber sein Gegenüber.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person stellt gegenüber einer anderen Person zwei sich wechselseitig ausschließende Forderungen auf. Erläuterndes Beispiel: Person A bittet Person B: "Erläutern Sie mir diesen Punkt bitte ausführlich." B tut dies. Daraufhin hört er von A: "Sie haben Ihre Redezeit überschritten!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person lenkt vom Thema ab. Erläuterung: Eine Person befürchtet, daß die andere Person Recht behalten wird, und versucht, dies zu verhindern, indem sie plötzlich von etwas ganz anderem anfängt oder die Diskussion in eine andere Richtung lenkt.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person stützt eine Behauptung allein durch den Verweis auf den "gesunden Menschenverstand". Erläuterndes Beispiel: Eine Person weist einen Einwand oder eine Frage mit dem Hinweis zurück: "Das sagt einem doch der gesunde Menschenverstand!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person versucht, eine andere Person lächerlich zu machen. Erläuterndes Beispiel: Eine Person macht sich über die Aussprache einer anderen Person lustig.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person verdreht die Position einer anderen Person. Erläuterung: Eine Person stellt nur die Vorzüge der eigenen und nur die Nachteile der Position einer anderen Person dar.	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Eine Person wiederholt eine Behauptung, statt sie zu begründen. Erläuterndes Beispiel: Nach Gründen für eine von ihm erhobene Forderung gefragt, wiederholt eine Person diese Forderung lediglich noch einmal mit Nachdruck: "Und ich sage: Wir müssen die Steuerlasten senken!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(1d) <input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> Zusätzlich finde ich <i>argumentativ</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Frage 2

Wir bitten Sie nun, das Gespräch von Frau I und Frau J auf *rhetorische Auffälligkeiten* hin zu beurteilen. Unter einer rhetorischen Auffälligkeit verstehen wir eine sprachlich-stilistische Besonderheit, die sich von der üblichen Alltagssprache abhebt.

Gibt es Stellen, an denen eine/r von beiden versucht, seine/ihre Argumente durch eine *besondere sprachliche Gestaltung* zu unterstützen?

	ganz sicher	ganz unsicher
(2a) <input type="checkbox"/> Ja, ich sehe mindestens eine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2b).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, ich sehe keine <i>rhetorische</i> Auffälligkeit. ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2d).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Aufgabenerläuterung

Falls Sie eine oder mehrere Stellen der Argumentation *rhetorisch* auffällig finden:

Kreuzen Sie bitte an, um welche der vorgegebenen rhetorischen Auffälligkeiten es sich Ihrer Meinung nach handelt. Tragen Sie danach die entsprechenden **Zeilennummern** ein. Geben Sie abschließend wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Beurteilung fühlen.

⇒ Falls Sie weitere rhetorische Auffälligkeiten benennen möchten, haben Sie unter (2c) Gelegenheit zu den entsprechenden Angaben.

(unter 2b) bitte nicht mehr als zwei Antwortmöglichkeiten ankreuzen)

	ganz sicher	ganz unsicher
(2b) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person auffällig aus, indem sie <i>mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit den gleichen Worten beginnt</i> . Beispiel: "Das ist gut. Das ist rein. Das ist uralt Lavendel."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ drückt sich eine Person <i>ironisch</i> aus. Erläuterung: Ironie liegt vor, wenn eine Person etwas anderes sagt als sie eigentlich meint. Beispiel: "Sie haben mir ja eine schöne Bescherung bereitet!"	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ benutzt eine Person eine <i>Kette stufenweise gesteigert</i> er Bezeichnungen. Erläuterndes Beispiel: "Ich kam, ich sah, ich siegte."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ verwendet eine Person eine <i>besondere Wortstellung</i> im Satz. Erläuterndes Beispiel: An den Satzanfang wird etwas gestellt, das betont werden soll: "Schön war der Urlaub." (statt: "Der Urlaub war schön.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ <i>umschreibt</i> eine Person eine Bezeichnung. Erläuternde Beispiele: "weibliches Wesen" ("Frau"), "heimgehen" ("sterben"), "zum alten Mann gehen" (afrikanische Umschreibung für: "die Herrentoilette besuchen").	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

(2c) <input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
<input type="checkbox"/> In/ab Zeile: _____ finde ich zusätzlich <i>rhetorisch</i> auffällig:	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Durch sprachlich-stilistische Besonderheiten kann eine Person nicht nur ihre Argumente unterstützen, sondern auch einen *Gegensatz zur anderen Person aufbauen*. Ist Ihnen im Gespräch zwischen Frau I und Frau J eine solche Stelle aufgefallen, an der eine/r von beiden in diesem Sinne *konfrontativ* argumentiert?

⇒ Falls Ihnen *mehrere* solcher Stellen aufgefallen sind, geben Sie bitte diejenige Stelle an, die Ihnen am *auffälligsten* erscheint.

	ganz sicher	ganz unsicher
(2d) <input type="checkbox"/> Ja, an einer Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (2e).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> Nein, an keiner Stelle argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> . ⇒ Gehen Sie anschließend bitte weiter zu (3).	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

	ganz sicher	ganz unsicher
(2e) <input type="checkbox"/> In / ab Zeile: _____ argumentiert eine Person <i>konfrontativ</i> .	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 3

Im folgenden bitten wir Sie um die *Beurteilung weiterer Argumente*. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Frau I und Frau J würden ihr Gespräch fortsetzen, und Frau I würde nun folgende These vertreten:

"Also wenn man die entsprechende Erfahrung hat, dann kann man schon sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt."

Aufgabenerläuterung

Bitte kreuzen Sie bei *jedem* der folgenden Argumente an, ob es *für* die These von Frau I spricht (Pro-Argument), ob es *gegen* die These von Frau I spricht (Contra-Argument) oder ob es weder für noch gegen diese These spricht, d.h. in diesem Zusammenhang als Argument keine Bedeutung hat. Geben Sie bitte wieder an, wie sicher Sie sich bei Ihrer Zuordnung fühlen.

⇒ Beachten Sie, daß jede Art von Argumenten (Pro-, Contra-, Weder/Noch-) vorkommen *kann*, jedoch nicht vorkommen *muß*.

⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, für wie überzeugend Sie das jeweilige Argument halten, sondern lediglich, für welche Seite es in diesem Zusammenhang verwendet werden kann!

Beurteilen Sie bitte Argument 1:

(3a) **"Und sie spielt auch nicht mit anderen Kindern. Sie ist viel weniger lebendig und hält sich oft etwas abseits."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, mit der entsprechenden Erfahrung kann man sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, man kann auch mit der entsprechenden Erfahrung nicht sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 2:

(3b) **"Bei meinem anderen Kind war das wirklich ganz ähnlich. Und dieses Kind habe ich dann, trotz aller Versuche das zu ändern, auf die Sonderschule tun müssen."**

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, mit der entsprechenden Erfahrung kann man sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, man kann auch mit der entsprechenden Erfahrung nicht sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Beurteilen Sie bitte Argument 3:

- (3c) "So hat man zum Beispiel lange versucht, die späteren Leistungen von Kindern durch eigens dafür konstruierte Tests vorherzusagen. Das ist aber nicht gelungen. Entsprechend geht man jetzt davon aus, daß die erste Möglichkeit, etwas über die zukünftigen Leistungen eines Kindes zu sagen, am Ende der ersten Klasse liegt. Und bis dahin ist ja bei Ihrer Tochter noch einige Zeit."

Dieses Argument kann im vorliegenden Zusammenhang *am ehesten* verwendet werden als

	ganz sicher	ganz unsicher
<input type="checkbox"/> PRO - Argument ("Ja, mit der entsprechenden Erfahrung kann man sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> CONTRA - Argument ("Nein, man kann auch mit der entsprechenden Erfahrung nicht sehr früh erkennen, wie sich ein Kind entwickelt.")	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> weder PRO noch CONTRA - Argument (Argument ist für <i>diese</i> These bedeutungslos.)	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Frage 4

Frau I und Frau J beziehen sich in ihrem Gespräch auf *gemeinsam akzeptierte Aussagen*. Wir legen Ihnen im folgenden Aussagen vor und bitten Sie um Ihre Einschätzung: Welche der nachfolgenden Aussagen ist zwischen Frau I und Frau J *unstrittig*?
(bitte nur eine Aussage ankreuzen)

- ⇒ Beachten Sie, daß Sie *nicht* beurteilen sollen, wie überzeugend die vorgegebenen Aussagen sind, sondern lediglich, welche Aussage zwischen den Personen *nicht strittig* ist.
- ⇒ Falls Sie *keine* der vorgegebenen Aussagen im vorliegenden Gespräch für unstrittig halten, geben Sie dies bitte unter (4b) an.

Frau I und Frau J akzeptieren beide folgende Aussage (bitte nur *eine* ankreuzen):

	ganz sicher	ganz unsicher
(4a) <input type="checkbox"/> "Auch wenn die Tochter von Frau I manche Dinge nicht so gut kann wie andere gleichaltrige Kinder, ist das kein Zeichen von Minderbegabung."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Man kann durch die frühe Beobachtung von Kindern nicht ihre spätere geistige Entwicklung beurteilen."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
<input type="checkbox"/> "Begabung ist angeboren und daher so festgelegt, daß sie auch später nicht beeinflusst werden kann."	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	
(4b) <input type="checkbox"/> keine der genannten Aussagen	1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5	

Sie haben die Bearbeitung dieses Beispiels abgeschlossen.



Verzeichnis der Arbeiten
aus dem Sonderforschungsbereich 245
Heidelberg/Mannheim

- Nr. 1 Schwarz, S., Wagner, F. & Kruse, L.: Soziale Repräsentation und Sprache: Gruppenspezifische Wissensbestände und ihre Wirkung bei der sprachlichen Konstruktion und Rekonstruktion geschlechtstypischer Episoden. Februar 1989.
- Nr. 2 Wintermantel, M., Laux, H. & Fehr, U.: Anweisung zum Handeln: Bilder oder Wörter. März 1989.
- Nr. 3 Herrmann, Th., Dittrich, S., Hornung-Linkenheil, A., Graf, R. & Egel, H.: Sprecherziele und Lokalisationssequenzen: Über die antizipatorische Aktivierung von Wieschemata. April 1989.
- Nr. 4 Schwarz, S., Weniger, G. & Kruse, L. (unter Mitarbeit von R. Kohl): Soziale Repräsentation und Sprache: Männertypen: Überindividuelle Wissensbestände und individuelle Kognitionen. Juni 1989.
- Nr. 5 Wagner, F., Theobald, H., Heß, K., Schwarz, S. & Kruse, L.: Soziale Repräsentation zum Mann: Gruppenspezifische Salienz und Strukturierung von Männertypen. Juni 1989.
- Nr. 6 Schwarz, S. & Kruse, L.: Soziale Repräsentation und Sprache: Gruppenspezifische Unterschiede bei der sprachlichen Realisierung geschlechtstypischer Episoden. Juni 1989.
- Nr. 7 Dorn-Mahler, H., Grabowski-Gellert, J., Funk-Müldner, K. & Winterhoff-Spurk, P.: Intonation bei Aufforderungen. Teil I: Theoretische Grundlagen. Juni 1989.
- Nr. 8 Dorn-Mahler, H., Grabowski-Gellert, J., Funk-Müldner, K. & Winterhoff-Spurk, P.: Intonation bei Aufforderungen. Teil II: Eine experimentelle Untersuchung. Dezember 1989.
- Nr. 9 Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und Sprache: Zur Rolle von habituellen Perspektiven. August 1989.
- Nr. 10 Grabowski-Gellert, J. & Winterhoff-Spurk, P.: Schreiben ist Silber, Reden ist Gold. August 1989.
- Nr. 11 Graf, R. & Herrmann, Th.: Zur sekundären Raumreferenz: Gegenüberobjekte bei nicht-kanonischer Betrachterposition. Dezember 1989.
- Nr. 12 Grosser, Ch. & Mangold-Allwinn, R.: Objektbenennung in Serie: Zur partnerorientierten Ausführlichkeit von Erst- und Folgebennungen. Dezember 1989.
- Nr. 13 Grosser, Ch. & Mangold-Allwinn, R.: Zur Variabilität von Objektbenennungen in Abhängigkeit von Sprecherzielen und kognitiver Kompetenz des Partners. Dezember 1989.

- Nr. 14 Gutfleisch-Rieck, I., Klein, W., Speck, A. & Spranz-Fogasy, Th.: Transkriptionsvereinbarungen für den Sonderforschungsbereich 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“. Dezember 1989.
- Nr. 15 Herrmann, Th.: Vor, hinter, rechts und links: das 6H-Modell. Psychologische Studien zum sprachlichen Lokalisieren. Dezember 1989.
- Nr. 16 Dittrich, S. & Herrmann, Th.: „Der Dom steht hinter dem Fahrrad.“ – Intendiertes Objekt oder Relatum? März 1990.
- Nr. 17 Kilian, E., Herrmann, Th., Dittrich, S. & Dreyer, P.: Was- und Wie-Schemata beim Erzählen. Mai 1990.
- Nr. 18 Herrmann, Th. & Graf, R.: Ein dualer Rechts-links-Effekt. Kognitiver Aufwand und Rotationswinkel bei intrinsischer Rechts-links-Lokalisation. August 1990.
- Nr. 19 Wintermantel, M.: Dialogue between expert and novice: On differences in knowledge and means to reduce them. August 1990.
- Nr. 20 Graumann, C. F.: Perspectivity in Language and Language Use. September 1990.
- Nr. 21 Graumann, C. F.: Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues. September 1990.
- Nr. 22 Hofer, M., Pikowsky, B., Spranz-Fogasy, Th. & Fleischmann, Th.: Mannheimer Argumentations-Kategoriensystem (MAKS). Mannheimer Kategoriensystem für die Auswertung von Argumentationen in Gesprächen zwischen Müttern und jugendlichen Töchtern. Oktober 1990.
- Nr. 23 Wagner, F., Huerkamp, M., Jockisch, H. & Graumann, C. F.: Sprachlich realisierte soziale Diskriminierungen: empirische Überprüfung eines Modells expliziter Diskriminierung. Oktober 1990.
- Nr. 24 Rettig, H., Kiefer, L., Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und soziales Urteil: Wenn Versuchspersonen ihre Bezugsskalen selbst konstruieren. November 1990.
- Nr. 25 Kiefer, L., Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und soziales Urteil: Klassische Urteileffekte bei individueller Skalenkonstruktion. November 1990.
- Nr. 26 Hofer, M., Pikowsky, B., Fleischmann, Th. & Spranz-Fogasy, Th.: Argumentationssequenzen in Konfliktgesprächen zwischen Müttern und Töchtern. November 1990.
- Nr. 27 Funk-Müldner, K., Dorn-Mahler, H. & Winterhoff-Spurk, P.: Kategoriensystem zur Situationsabhängigkeit von Aufforderungen im betrieblichen Kontext. Dezember 1990.
- Nr. 28 Groeben, N., Schreier, M. & Christmann, U.: Argumentationsintegrität (I): Herleitung, Explikation und Binnenstrukturierung des Konstrukts. Dezember 1990.
- Nr. 29 Blickle, G. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (II): Zur psychologischen Realität des subjektiven Wertkonzepts – ein experimenteller Überprüfungsansatz am Beispiel ausgewählter Standards. Dezember 1990.
- Nr. 30 Schreier, M. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (III): Rhetorische Strategien und Integritätsstandards. Dezember 1990.

- Nr. 31 Sachtleber, S. & Schreier, M.: Argumentationsintegrität (IV): Sprachliche Manifestationen argumentativer Unintegrität – ein pragmlinguistisches Beschreibungsmodell und seine Anwendung. Dezember 1990.
- Nr. 32 Dietrich, R., Egel, H., Maier-Schicht, B. & Neubauer, M.: ORACLE und die Analyse des Äußerungsaufbaus. Februar 1991.
- Nr. 33 Nüse, R., Groeben, N. & Gauler, E.: Argumentationsintegrität (V): Diagnose argumentativer Unintegrität – (Wechsel-)wirkungen von Komponenten subjektiver Werturteile über argumentative Sprechhandlungen. März 1991.
- Nr. 34 Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (VI): Subjektive Theorien über Argumentieren und Argumentationsintegrität – Erhebungsverfahren, inhaltsanalytische und heuristische Ergebnisse. März 1991.
- Nr. 35 Graf, R., Dittrich, S., Kilian, E. & Herrmann, Th.: Lokalisationssequenzen: Sprecherziele, Partnermerkmale und Objektkonstellationen (Teil II). Drei Erkundungsexperimente. März 1991.
- Nr. 36 Hofer, M., Pikowsky, B., & Fleischmann, Th.: Jugendliche unterschiedlichen Alters im argumentativen Konfliktgespräch mit ihrer Mutter. März 1991.
- Nr. 37 Herrmann, Th., Graf, R. & Helmecke, E.: „Rechts“ und „Links“ unter variablen Betrachtungswinkeln: Nicht-Shepardsche Rotationen. April 1991.
- Nr. 38 Herrmann, Th. & Grabowski, J.: Mündlichkeit, Schriftlichkeit und die nicht-terminalen Prozessstufen der Sprachproduktion. Februar 1992.
- Nr. 39 Thimm, C. & Kruse, L.: Dominanz, Macht und Status als Elemente sprachlicher Interaktion. Mai 1991.
- Nr. 40 Thimm, C. & Kruse, L.: Sprachliche Effekte von Partnerhypothesen in dyadischen Situationen. September 1993.
- Nr. 41 Thimm, C., Maier, S. & Kruse, L.: Statusrelationen in dyadischen Kommunikationssituationen: Zur Rolle von Partnerhypothesen. April 1994.
- Nr. 42 Funk-Müldner, K., Dorn-Mahler, H. & Winterhoff-Spurk, P.: Nonverbales Verhalten beim Auffordern – ein Rollenspielexperiment. Dezember 1991.
- Nr. 43 Dorn-Mahler, H., Funk-Müldner, K. & Winterhoff-Spurk, P.: AUFF_{KO} – Ein inhaltsanalytisches Kodiersystem zur Analyse von komplexen Aufforderungen. Oktober 1991.
- Nr. 44 Herrmann, Th.: Sprachproduktion und erschwerte Wortfindung. Mai 1992.
- Nr. 45 Grabowski, J., Herrmann, Th. & Weiß, P.: Wenn „vor“ gleich „hinter“ ist – zur multiplen Determination des Verstehens von Richtungspräpositionen. Juni 1992.
- Nr. 46 Barattelli, St., Koelbing, H.G. & Kohlmann, U.: Ein Klassifikationssystem für komplexe Objektreferenzen. September 1992.
- Nr. 47 Haury, Ch., Engelbert, H. M., Graf, R. & Herrmann, Th.: Lokalisationssequenzen auf der Basis von Karten- und Straßenwissen: Erste Erprobung einer Experimentalanordnung. August 1992.

- Nr. 48 Schreier, M. & Czermel, J.: Argumentationsintegrität (VII): Wie stabil sind die Standards der Argumentationsintegrität ? August 1992.
- Nr. 49 Engelbert, H. M., Herrmann, Th. & Haury, Ch.: Ankereffekte bei der sprachlichen Linearisierung. Oktober 1992.
- Nr. 50 Spranz-Fogasy, Th.: Bezugspunkte der Kontextualisierung sprachlicher Ausdrücke in Interaktionen. Ein Konzept zur analytischen Konstitution von Schlüsselwörtern. November 1992.
- Nr. 51 Kiefer, M., Barattelli, St. & Mangold-Allwinn, R.: Kognition und Kommunikation: Ein integrativer Ansatz zur multiplen Determination der lexikalischen Spezifität der Objektklassenbezeichnung. Februar 1993.
- Nr. 52 Spranz-Fogasy, Th.: Beteiligungsrollen und interaktive Bedeutungskonstitution. Februar 1993.
- Nr. 53 Schreier, M. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (VIII): Zur psychologischen Realität des subjektiven Wertkonzepts. Eine experimentelle Überprüfung für die 11 Standards integren Argumentierens. Dezember 1992.
- Nr. 54 Sommer, C. M., Freitag, B. & Graumann, C. F.: Aggressive Interaction in Perspectival Discourse. März 1993.
- Nr. 55 Huerkamp, M., Jockisch, H., Wagner, F. & Graumann, C. F.: Facetten expliziter sprachlicher Diskriminierung: Untersuchungen von Ausländer-Diskriminierungen anhand einer deutschen und einer ausländischen Stichprobe. Februar 1993.
- Nr. 56 Rummer, R., Grabowski, J., Hauschildt, A. & Vorweg, C.: Reden über Ereignisse: Der Einfluß von Sprecherzielen, sozialer Nähe und Institutionalisiertheitsgrad auf Sprachproduktionsprozesse. April 1993.
- Nr. 57 Blickle, G.: Argumentationsintegrität (IX): Personale Antezedensbedingungen der Diagnose argumentativer Unintegrität. Juli 1993.
- Nr. 58 Herrmann, Th., Buhl, H.M., Schweizer, K. & Janzen, G.: Zur repräsentationalen Basis des Ankereffekts. Kognitionspsychologische Untersuchungen zur sprachlichen Linearisierung. September 1993.
- Nr. 59 Carroll, M.: Keeping spatial concepts on track in text production. A comparative analysis of the use of the concept path in descriptions and instructions in German. Oktober 1993.
- Nr. 60 Speck, A.: Instruieren im Dialog. Oktober 1993.
- Nr. 61 Herrmann, Th. & Grabowski, J.: Das Merkmalsproblem und das Identitätsproblem in der Theorie dualer, multimodaler und flexibler Repräsentationen von Konzepten und Wörtern (DMF-Theorie). November 1993.
- Nr. 62 Rummer, R., Grabowski, J. & Vorweg, C.: Zur situationsspezifischen Flexibilität zentraler Voreinstellungen bei ereignisbezogenen Sprachproduktionsprozessen. November 1993.
- Nr. 63 Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (X): Realisierung argumentativer Redlichkeit und Reaktionen auf Unredlichkeit. November 1993.

- Nr. 64 Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (XI): Retrognostische Überprüfung der Handlungsleitung subjektiver Theorien über Argumentationsintegrität bei Kommunalpolitikern/innen. November 1993.
- Nr. 65 Schreier, M.: Argumentationsintegrität (XII): Sprachliche Manifestationsformen argumentativer Unintegrität in Konfliktgesprächen. Dezember 1993.
- Nr. 66 Christmann, U., Groeben, N. & Küppers, A.: Argumentationsintegrität (XIII): Subjektive Theorien über Erkennen und Ansprechen von Unintegritäten im Argumentationsverlauf. Dezember 1993.
- Nr. 67 Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (XIV): Der Einfluß von Valenz und Sequenzstruktur argumentativer Unintegrität auf kognitive und emotionale Komponenten von Diagnose- und Bewertungsreaktionen. Dezember 1993.
- Nr. 68 Schreier, M., Groeben, N. & Mlynski, G.: Argumentationsintegrität (XV): Der Einfluß von Bewußtheitsindikatoren und (Un-)Höflichkeit auf die Rezeption argumentativer Unintegrität. Februar 1994.
- Nr. 69 Thimm, C., Rademacher, U. & Augenstein, S.: "Power-Related Talk (PRT)": Ein Auswertungsmodell. Januar 1994.
- Nr. 70 Kiefer, L., Rettig, H., Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und soziales Urteil: Vier Sichtweisen zum Thema "Ausländerstop". Januar 1994.
- Nr. 71 Graumann, C. F.: Discriminatory Discourse. Conceptual and methodological problems. 1994.
- Nr. 72 Huerkamp, M.: SAS-Makros zur Analyse und Darstellung mehrdimensionaler Punktekfigurationen. April 1994.
- Nr. 73 Galliker, M., Huerkamp, M., Höer, R. & Wagner, F.: Funktionen expliziter sprachlicher Diskriminierung: Validierung der Kernfacetten des Modells sprachlicher Diskriminierung. Juni 1994.
- Nr. 74 Buhl, H.M., Schweizer, K. & Herrmann, Th.: Weitere Untersuchungen zum Ankereffekt. April 1994.
- Nr. 75 Herrmann, Th.: Psychologie ohne 'Bedeutung'? Zur Wort-Konzept-Relation in der Psychologie. Mai 1994.
- Nr. 76 Neubauer, M., Hub, I. & Thimm, C.: Transkribieren mit \LaTeX : Transkriptionsregeln, Eingabeverfahren und Auswertungsmöglichkeiten. Mai 1994.
- Nr. 77 Thimm, C. & Augenstein, S.: Sprachliche Effekte in hypothesengeleiteter Interaktion: Durchsetzungsstrategien in Aushandlungsgesprächen. Mai 1994.
- Nr. 78 Sommer, C. M., Rettig, H., Kiefer, L. & Frankenhauser, D.: "Germany will be one single concrete block ...". Point of View and Reference to Topic Aspects in Adversial Discussions on Immigration. September 1994.
- Nr. 79 Maier, S. & Kruse, L.: Ein Design zur Erfassung einer dialogischen Kommunikationssituation: Das Experiment "Terminabsprache". November 1994.

- Nr. 80 Grabowski, J.: Schreiben als Systemregulation – Ansätze einer psychologischen Theorie der schriftlichen Sprachproduktion. Oktober 1994.
- Nr. 81 Hermanns, F.: Schlüssel-, Schlag- und Fahnenwörter. Zu Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen <politischen Semantik>. Dezember 1994.
- Nr. 82 Kiefer, L., Rettig, H., Frankenhauser, D., Sommer, C. M. & Graumann, C. F.: Perspektivität und Persuasion: Effektivität perspektivenrelevanter Persuasionsstrategien. Dezember 1994.
- Nr. 83 Liebert, W.-A.: Das analytische Konzept "Schlüsselwort" in der linguistischen Tradition. Dezember 1994.
- Nr. 84 Buhl, H. M., Schweizer, K. & Herrmann, Th.: Der Einfluß von Räumlichkeit und Reizmodalität auf den Ankereffekt. Dezember 1994.
- Nr. 85 Koelbing, H.G., Mangold-Allwinn, R., Barattelli, St., Kohlmann, U. & Stutterheim, C. v.: Welchen Einfluß hat der Ausführende auf den Instruierenden ? Dezember 1994.
- Nr. 86 Held, Th. & Maier-Schicht, B.: Benutzerhandbuch und Dokumentation eines Experimentalsystems auf der Basis der Expertensystemschale knoX. Dezember 1994.
- Nr. 87 Maier-Schicht, B., Theiss, G. & Held, Th.: Ein Expertensystem als Experimentalsystem. Februar 1995.
- Nr. 88 Kiefer, L., Rettig, H., Sommer, C. M., Frankenhauser, D. & Graumann, C. F.: Perspektivität und Persuasion: Subjektive Bewertung von Überzeugungsleistung. Mai 1995.
- Nr. 89 Rettig, H., Kiefer, L., Frankenhauser, D., Sommer, C. M., & Graumann, C. F.: Perspektivität und Persuasion: Verwendung perspektivenrelevanter Persuasionsstrategien.
- Nr. 90 Rettig, H., Kiefer, L., Frankenhauser, D. & Sommer, C. M.: Ziele persuasiver Kommunikation. Eine Analyse von Selbstauskünften von Diskussionsteilnehmern.
- Nr. 91 Glatz, D., Meyer-Klabunde, R. & Porzel, R.: Towards the Generation of Preverbal Messages for Spatial Descriptions. Juli 1995.
- Nr. 92 Meyer-Klabunde, R. & Stutterheim, C.v. (eds.): Conceptual and Semantic Knowledge in Language Production. April 1996.
- Nr. 93 Jansche, M. & Porzel, R.: ParOLE: A Cognitively Motivated NLG System for Spatial Descriptions.
- Nr. 94 Porzel, R.: Changing the Point of View and Linearization Strategy within Spatial Descriptions: Modeling Linearization Processes with Granular Representations.
- Nr. 95 Sladek, U., Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (XVI): Der Einfluß personaler und interaktiver Bedingungen auf die Bewertung argumentativer (Un-)Integrität. Mai 1996.
- Nr. 96 Sladek, U., Groeben, N., Christmann, U. & Mlynski, G.: Argumentationsintegrität (XVII): Der Einfluß personenbezogener Entschuldigungsgründe auf die Bewertung argumentativer (Un-)Integrität.

- Nr. 97 Flender, J., Christmann, U., Groeben, N. & Mlynski, G.: Argumentationsintegrität (XVIII): Entwicklung und erste Validierung einer Skala zur Erfassung der passiven argumentativ-rhetorischen Kompetenz (SPARK). Juni 1996.
- Nr. 98 Mischo, C., Groeben, N. & Christmann, U.: Argumentationsintegrität (XIX): Persuasive Wirkeffekte sprachlicher Ästhetik und argumentativer (Un-)Integrität (I): Konzeptualisierung, Validierung, Hypothesenprüfung. Juni 1996.
- Nr. 99 Mischo, C., Christmann, U. & Groeben, N.: Argumentationsintegrität (XX): Persuasive Wirkeffekte sprachlicher Ästhetik und argumentativer (Un-)Integrität (II): Methodenvergleich (schriftliche vs. mündliche Darbietung).
- Nr. 100 Sladek, U., Mlynski, G., Groeben, N. & Christmann, U.: Argumentationsintegrität (XXI): Der Einfluß situativer Rahmenbedingungen auf die Bewertung argumentativer (Un-)Integrität.

