

# Wie lassen sich fächerübergreifende argumentative Fähigkeiten vermitteln?

## Ein Fortbildungskonzept aus der Philosophiedidaktik

Dominik Balg<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Johannes Gutenberg University Mainz

\* Kontakt: Johannes Gutenberg University Mainz

Philosophisches Seminar

55099 Mainz, Deutschland

E-Mail: [dbalg@uni-mainz.de](mailto:dbalg@uni-mainz.de)

**Zusammenfassung:** Bei der Vermittlung argumentativer Fähigkeiten handelt es sich um ein wichtiges Ziel schulischer Bildung. Lehrkräfte aller Fächer müssen dementsprechend dazu befähigt werden, diese Kompetenzen in ihrem Unterricht angemessen zu befördern. In diesem Beitrag möchte ich ein Konzept zur überfachlichen Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften in verschiedenen Phasen der Lehramtsausbildung vorstellen. Dieses Konzept basiert im Wesentlichen auf den Ergebnissen der Arbeit des DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ und geht von der grundlegenden Annahme aus, dass basale Begrifflichkeiten und Prinzipien der informellen Logik eine vielversprechende Grundlage zur Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten darstellen.

**Schlagwörter:** Argumentation; Kritisches Denken; Mündigkeit; Demokratische Bildung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## 1 Einleitung

Die Förderung argumentativer Fähigkeiten stellt in vielen Fächern ein wichtiges Bildungsziel dar: Lernende sollen dazu befähigt werden, sich *rational* und *kritisch* mit lebensweltlichen Problemen auseinanderzusetzen, *mündig* an Diskursen teilzunehmen und *begründet* eigene Standpunkte einzunehmen. Die hierzu notwendigen Kompetenzen systematischen und strukturierten Argumentierens sind überdies nicht nur aus je fachlicher Perspektive, sondern auch fächerübergreifend von Bedeutung – handelt es sich hierbei doch um Kompetenzen, die für die individuelle Lebensführung ebenso wie für eine verantwortungsvolle Partizipation an demokratischen Deliberations- und Entscheidungsprozessen unabdingbar sind.<sup>1</sup>

Gleichzeitig ist die Umsetzung des Anspruchs einer effektiven Förderung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten mit Herausforderungen konfrontiert. So besteht bereits ein erstes, grundlegendes Problem darin, dass in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten teilweise mit ganz verschiedenen argumentationstheoretischen Modellen und Begrifflichkeiten gearbeitet wird. Diese Disparität stiftet unter Lernenden leicht Verwirrung und könnte die Effizienz einer Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten mindern. Im schlimmsten Fall kann sie zudem einem Eindruck der Beliebigkeit Vorschub leisten, demzufolge es in diskursiven Kontexten ohnehin keine verbindlichen Standards und Gütekriterien gebe, wodurch Urteilsbildungen letztendlich in die Nähe persönlicher Vorlieben gerückt werden.<sup>2</sup>

In diesem Beitrag möchte ich einen Ansatz zur Lösung dieses Problems der fehlenden Einheitlichkeit argumentationstheoretischer Standards für die Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten vorstellen. Konkret werde ich ein spezifisches Fort- und Weiterbildungskonzept vorstellen, das im Wesentlichen aus der Arbeit des von 2019 bis 2024 geförderten DFG [Deutsche Forschungsgemeinschaft]-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ (Projektnummer 422210755) hervorgegangen ist. Dabei werde ich folgendermaßen vorgehen: In Abschnitt 2 („Fachliche und theoretische Verortung“) werde ich vor dem Hintergrund einer genaueren Erörterung der oben angedeuteten Problematik zunächst einen einordnenden Überblick über wesentliche Ergebnisse der Arbeit dieses Netzwerks bieten. Auf dieser Grundlage werde ich dann in Abschnitt 3 („Didaktisch-methodische Verortung“) auf die spezifischen Inhalte und Ziele des vorgestellten Fortbildungskonzepts eingehen, das auf diesen Ergebnissen aufbaut. In Abschnitt 4 („Durchführungshinweise“) werde ich die Umsetzung dieses Konzepts anhand einer konkreten von mir durchgeführten Fortbildungsveranstaltung exemplarisch veranschaulichen. Schließlich werde ich in Abschnitt 5 („Erfahrungsbericht“) die Ergebnisse einer formalen Evaluation dieser Veranstaltung diskutieren und hieraus einige Konsequenzen für die zukünftige Weiterentwicklung des vorgestellten Fortbildungskonzepts ableiten. Abschnitt 6 („Fazit“) resümiert die vorangegangenen Überlegungen.

## 2 Fachliche und theoretische Verortung

Wie in der Einleitung skizziert, besteht eine grundsätzliche Herausforderung mit Blick auf die effektive Förderung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten bereits darin, dass in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten teilweise mit ganz verschiedenen argumentationstheoretischen Modellen und Begrifflichkeiten gearbeitet wird. Um diese Problematik zu konkretisieren und exemplarisch zu veranschaulichen, sollen im Folgenden kurz zwei didaktisch prominente Argumentationsmodelle vorgestellt, miteinander verglichen und bewertet werden: Das sogenannte BBB-Modell und das Toulmin-

<sup>1</sup> Für eine ausführlichere Darlegung der überfachlichen Relevanz argumentativer Fähigkeiten vgl. etwa Budke & Meyer, 2015.

<sup>2</sup> Für eine nähere didaktische Diskussion der hier angesprochenen Beliebigkeitsdynamiken vgl. etwa Burkard, 2017; Pfister, 2019.

Schema. Beginnen wir mit dem BBB-Modell: Laut diesem beispielsweise im Deutschunterricht prominenten Modell<sup>3</sup> besteht ein Argument im Wesentlichen aus drei verschiedenen Komponenten – einer *Behauptung*, der *Begründung* dieser Behauptung und einem veranschaulichenden *Beispiel*. Auffällig an diesem Modell ist zunächst seine Einfachheit. Während diese Einfachheit insbesondere aus didaktischer Sicht äußerst wünschenswert erscheinen mag, offenbart sie jedoch angesichts eines näheren Blickes auch durchaus Schwächen: So besteht etwa eine wichtige Schwäche des BBB-Modells bereits darin, dass es die für die Bewertung eines Arguments entscheidende Komponente der Begründung nicht weiter ausdifferenziert, sondern als homogenen Block auffasst. Dies ist insofern unglücklich, als dass die Begründung, die im Rahmen einer Argumentation für eine Behauptung angeführt wird, in realistischen Argumentationskontexten oftmals recht komplex ist und einer differenzierteren Analyse bedarf, um angemessen bewertet werden zu können.

Ein alternatives Modell, das in didaktischen Kontexten ebenfalls prominent ist und im Lichte dieses Bedenkens zunächst leistungsstärker erscheinen mag, ist das nach dem britischen Argumentationstheoretiker Stephen Toulmin benannte Toulmin-Schema. Ein erster augenfälliger Unterschied zwischen diesem Schema und dem BBB-Modell besteht in dem vergleichsweise höheren Maß an Differenzierung. So unterscheidet Toulmin direkt zwischen sechs verschiedenen Komponenten einer Argumentation, nämlich zwischen „Claim“, „Data“, „Warrant“, „Backing“, „Modal Qualifiers“ und „Conditions of Rebuttal“.<sup>4</sup> Das „Claim“ steht dabei für die Aussage, die im Rahmen einer Argumentation begründet werden soll – und entspricht somit der Behauptung im BBB-Modell. Bei den „Data“ handelt es sich um Faktenaussagen, die zur Stützung des „Claims“ angeführt werden, das „Warrant“ stellt ein allgemeines Prinzip dar, das den Schluss von den „Data“ auf das „Claim“ legitimiert. Begründet wird das „Warrant“ wiederum durch das „Backing“. Die „Modal Qualifiers“-Komponente qualifiziert den Grad an Sicherheit für den vom „Warrant“ autorisierten Schluss von den „Data“ auf das „Claim“. Die „Conditions of Rebuttal“ geben schließlich Umstände an, unter denen dieser Schluss illegitim ist.

Veranschaulichen wir das Toulmin-Schema in Abgrenzung zum BBB-Modell anhand eines konkreten Beispiels. Nehmen wir etwa folgende fiktive Passage:<sup>5</sup>

*Maya hat eine Infektion der oberen Atemwege. Infektionen der oberen Atemwege lassen sich, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln. Das zeigen beispielsweise groß angelegte medizinische Studien. Also sollte Maya vermutlich mit Penizillin behandelt werden.*

Im Rahmen des Toulmin-Schemas ließe sich die in dieser Passage enthaltene Argumentation folgendermaßen rekonstruieren:<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Als Beleg der Prominenz dieses Modells sei hier nur exemplarisch auf seine Verwendung in offiziellen Lehrplänen für das Fach Deutsch hingewiesen (siehe etwa Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz, 2021; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014).

<sup>4</sup> Ein erstes Problem besteht hier bereits hinsichtlich der Frage nach der besten deutschen Übersetzung dieser Begrifflichkeiten: Tatsächlich werden die Komponenten des Toulmin-Schemas in verschiedenen deutschsprachigen Publikationen recht unterschiedlich benannt (für eine Übersicht vgl. etwa Martin, 2025). Aus diesem Grund werde ich im Folgenden einfach die englischen Originalbezeichnungen übernehmen.

<sup>5</sup> Das folgende Beispiel ist unmittelbar entlehnt an entsprechende Beispiele aus Holweger & Dörge, 2025.

<sup>6</sup> Die hier verwendete und in der argumentationstheoretischen Literatur auch als Toulmin-Diagramm bezeichnete diagrammatische Darstellung des Toulmin-Schemas wurde von Toulmin selbst entwickelt (Toulmin, 2003).

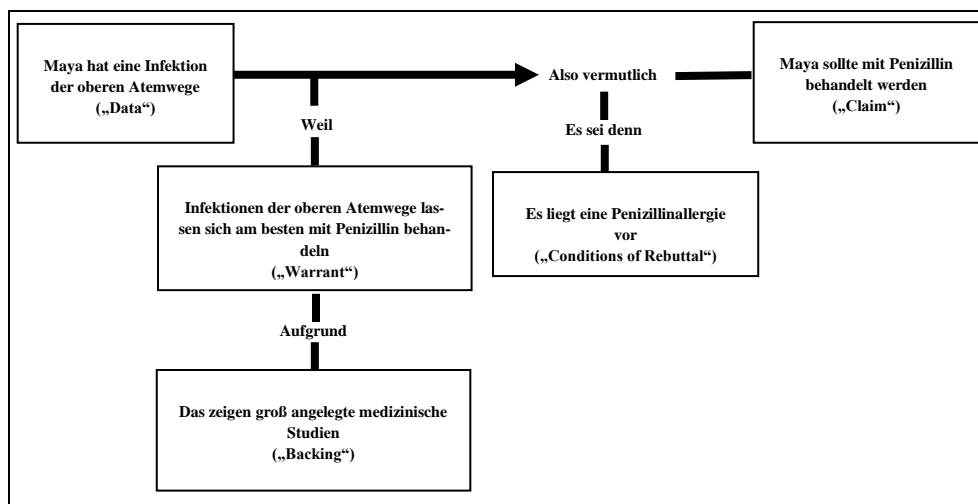


Abbildung 1: Toulmin-Diagramm zum „Maya“-Beispiel (eigene Darstellung)

Eine Rekonstruktion im Sinne des BBB-Modells könnte demgegenüber folgendermaßen aussehen:

Tabelle 1: BBB-Modell zum „Maya“-Beispiel (eigene Darstellung)

Komponenten des BBB-Modells	Aussagen aus dem „Maya“-Beispiel
Behauptung	Maya sollte mit Penizillin behandelt werden
Begründung	Maya hat eine Infektion der oberen Atemwege. Infektionen der oberen Atemwege lassen sich, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln
Beispiel	Das zeigen beispielsweise groß angelegte medizinische Studien

Dieses Anwendungsbeispiel verdeutlicht das höhere Maß an Differenzierung, das das Toulmin-Schema im Vergleich zum BBB-Modell ermöglicht. Da dem BBB-Modell weiter oben ein mangelndes Maß an Differenzierung vorgeworfen wurde, scheint es sich hierbei zunächst um eine Stärke des Toulmin-Schemas zu handeln. Tatsächlich gehen damit jedoch auch Probleme einher: Denn abgesehen davon, dass das höhere Maß an Differenzierung aufgrund der verschiedenen dafür eingeführten Komponenten mit einem gerade aus didaktischer Perspektive durchaus problematischen Maß an Komplexität einhergeht, suggeriert die kleinteilige Struktur des Toulmin-Schemas auch, dass tatsächlich alle Komponenten für ein vollständiges Argument vorliegen müssen.

Dies ist jedoch schlichtweg nicht der Fall – betrachten wir etwa das folgende Argument:

*Die 23 ist nur durch 1 und sich selbst teilbar, schließlich ist sie eine Primzahl.*

An diesem Argument ist nichts auszusetzen. Und dennoch liegen die meisten vom Toulmin-Schema geforderten Komponenten überhaupt nicht vor: Die Aussage „Die 23 ist nur durch 1 und sich selbst teilbar“ ist hier plausiblerweise das „Claim“, und die Aussage „Die 23 ist eine Primzahl“ fungiert als „Data“. Die anderen Komponenten fehlen jedoch – und das, obwohl Toulmin selbst zumindest einige dieser Komponenten explizit als obligatorisch ansieht. So schreibt er etwa mit Blick auf die „Warrant“-Komponente (Toulmin, 2003, S. 119):

„[W]e cannot get from any set of data to a conclusion without some warrant“.

Und an anderer Stelle bezeichnet er „Backings“ als „elements [...] that can be found in any wholly explicit argument“ (Toulmin et al., 2002, S. 25). In dem obigen Beispiel finden sich jedoch weder eine „Warrant“- noch eine „Backing“-Komponente. Zwar könnte man als „Warrant“ noch eine Aussage wie die folgende ergänzen:

*Wenn eine Zahl eine Primzahl ist, dann ist sie nur durch 1 und sich selbst teilbar.*

Abgesehen davon, dass eine solche Ergänzung in diesem Fall aber schlicht unnötig erscheint – schließlich *bedeutet* eine Primzahl zu sein nichts anderes, als nur durch 1 und sich selbst teilbar zu sein – wäre immer noch völlig offen, durch welche Art von „Backing“ diese „Warrant“-Ergänzung überhaupt gestützt werden könnte.<sup>7</sup>

Treten wir einen Schritt zurück und betrachten die Ergebnisse der bisherigen Überlegungen. Wie wir gesehen haben, liegen mit dem BBB-Modell und dem Toulmin-Schema zwei didaktisch prominente Argumentationsmodelle vor, die in konkreten Anwendungskontexten unterschiedliche Ergebnisse liefern und dementsprechend nicht ohne Weiteres ineinander übersetzbar sind. Dieses Ergebnis sollte tatsächlich schon insofern wenig überraschen, als dass es sich beim in argumentationstheoretischen Kontexten entwickelten Toulmin-Schema und beim unterrichtspraktisch verwurzelten BBB-Modell um ganz unterschiedliche Arten von Modellen handelt. Darüber hinaus bieten beide Modelle für sich genommen auch jeweils keine optimale Grundlage für eine Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten, da das BBB-Modell insgesamt kein hinreichendes Maß an Differenzierung ermöglicht und das Toulmin-Schema insofern zu unflexibel ist, als dass sich leicht relevante Beispiele für Argumente finden lassen, die sich nicht zufriedenstellend abbilden lassen.<sup>8</sup>

Diese Ergebnisse sind in zweierlei Hinsicht problematisch: Zum einen bestätigen sie die Sorge einer disparaten Pluralität verschiedener argumentationstheoretischer Modelle und Begrifflichkeiten in unterrichtlichen Kontexten, die unter Lernenden leicht zu Verwirrung führen kann und auch die Effizienz einer Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten deutlich beeinträchtigen könnte. Zum anderen verdeutlichen sie das Desiderat einer geeigneten argumentationstheoretischen Grundlage einer solchen Vermittlung, die einerseits hinreichend differenziert ist und andererseits eine flexible Anwendung in verschiedenen argumentativen Kontexten ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Rest dieses Abschnitts einen groben Überblick über die Arbeit des von 2019 bis 2024 geförderten DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ geben. Ein wesentliches Ziel dieses bis heute aktiven Netzwerks ist es, auf der Grundlage basaler Begrifflichkeiten der informellen Logik fächerübergreifend einsetzbare Konzepte und Materialien zur effektiven Vermittlung argumentativer Fähigkeiten zu entwickeln und für die Anwendung in konkreten unterrichtlichen Kontexten

<sup>7</sup> Vgl. hierzu ausführlicher Holweger & Dörge, 2025. Für eine weitergehende didaktische Diskussion des Toulmin-Schemas siehe auch die weiteren Beiträge in Kazmaier et al., 2025.

<sup>8</sup> Auch dieses Ergebnis sollte letztendlich nicht allzu sehr überraschen, da Toulmin sein Schema explizit für die Modellierung alltäglicher Argumente entwickelt hat (Toulmin, 2003, S. 1–10). Unabhängig davon, was genau hierunter zu verstehen ist, handelt es sich dabei aus argumentationsdidaktischer Sicht insofern um einen zu engen Fokus, als dass sowohl in verschiedenen fachunterrichtlichen Kontexten als auch in außerunterrichtlichen Kontexten klarerweise auch andere Arten von Argumenten eine wichtige Rolle spielen.

verfügbar zu machen. Im Folgenden möchte ich zunächst die wichtigsten dieser Begrifflichkeiten kurz einführen und in Abgrenzung zu den oben diskutierten Modellen erläutern, warum es sich hierbei tatsächlich um eine vielversprechende argumentationstheoretische Grundlage für die Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten handelt.

*Argumentbegriff:* Argumente werden verstanden als Komplexe von Aussagen, wobei eine Aussage, die als Konklusion bezeichnet wird, durch die andere(n) Aussage(n), die sogenannte(n) Prämisse(n), begründet wird. Die grundsätzliche Idee ist dabei, dass die Konklusion durch die Prämisse(n) in dem Sinne gestützt wird, dass von der bzw. den Prämisse(n) überzeugt zu sein es rational macht, auch von der Konklusion überzeugt zu sein.

*Argumentative Gütekriterien:*<sup>9</sup> Ein Argument ist genau dann erfolgreich, wenn es sowohl formal als auch inhaltlich überzeugend ist. Dieser Gedanke findet im zentralen Gütekriterium der Stichhaltigkeit seinen Ausdruck, wobei ein Argument genau dann als stichhaltig gilt, wenn es gültig ist und die Wahrheit der Prämisse(n) gegeben ist. Bei der Gültigkeit eines Arguments handelt es sich um ein rein formales Gütekriterium, das dann erfüllt ist, wenn die Wahrheit der Prämisse(n) die Wahrheit der Konklusion garantiert.

Veranschaulichen wir diese zentralen Begrifflichkeiten wiederum anhand unseres Maya-Beispiels: Hier entspricht die Konklusion dem, was im Rahmen des BBB-Modells als Behauptung und im Rahmen des Toulmin-Schemas als „Claim“ eingeordnet wird – nämlich der Aussage, dass Maya vermutlich mit Penizillin behandelt werden sollte. Zudem lassen sich einige Bestandteile leicht als Prämissen identifizieren: Hierzu gehört einerseits die Aussage, dass Maya eine Infektion der oberen Atemwege hat und andererseits die Aussage, dass sich Infektionen der oberen Atemwege, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln lassen. Die so identifizierten Bestandteile lassen sich in einer als *Standardform* bezeichneten Darstellungsweise folgendermaßen auflisten:

- P1 Maya hat eine Infektion der oberen Atemwege.
- P2 Infektionen der oberen Atemwege lassen sich, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln.
- K Maya sollte vermutlich mit Penizillin behandelt werden.

Angesichts dieser vorläufigen Rekonstruktion fallen zwei Aspekte ins Auge: Erstens ist der Verweis auf groß angelegte medizinische Studien in der obigen Rekonstruktion noch nicht berücksichtigt. Und zweitens scheint diese Rekonstruktion in anderer Hinsicht unvollständig. Widmen wir uns zunächst dem Verweis auf groß angelegte medizinische Studien. Welchen Beitrag leistet dieser Verweis überhaupt? Unabhängig von irgendeiner Entscheidung für ein spezifisches Argumentationsmodell ist klar, dass dieser Verweis als Beleg für die Aussage angeführt wird, dass sich Infektionen der oberen Atemwege am besten mit Penizillin behandeln lassen. Angesichts dessen ist unmittelbar ersichtlich, dass dieser Verweis nicht als Prämisse in der obigen Rekonstruktion erscheinen kann – schließlich soll er überhaupt nicht die Konklusion stützen, sondern vielmehr eine Aussage, die ihrerseits zur Stützung der Konklusion beiträgt. Es handelt sich somit um die Prämisse eines zweiten Arguments, das die zweite Prämisse (P2) des obigen Arguments als Konklusion hat:

- P1' Groß angelegte medizinische Studien zeigen, dass sich Infektionen der oberen Atemwege am besten mit Penizillin behandeln lassen, sofern keine Penizillinallergie vorliegt.
- K' Infektionen der oberen Atemwege lassen sich, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln.

<sup>9</sup> Im Folgenden beschränke ich mich auf Gütekriterien deduktiver Argumente.

Widmen wir uns nun abschließend der Vollständigkeit des Arguments für die Penizillinbehandlung Mayas. Streng genommen folgt aus der Beobachtung, dass Maya eine Infektion der oberen Atemwege hat, und dass sich Infektionen der oberen Atemwege, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln lassen, nicht, dass Maya vermutlich mit Penizillin behandelt werden sollte. Eine Annahme, die hier stillschweigend vorausgesetzt wird und dementsprechend in unserer obigen Rekonstruktion ergänzt werden muss, ist nämlich die folgende:

- P3 Wenn Maya eine Infektion der oberen Atemwege hat und sich Infektionen der oberen Atemwege, sofern keine Penizillinallergie vorliegt, am besten mit Penizillin behandeln lassen, dann sollte Maya vermutlich mit Penizillin behandelt werden.

Diese Annahme ist keineswegs so trivial, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag: Sollte es etwa Hinweise darauf geben, dass Maya eine Penizillinallergie haben könnte, würde dies unmittelbar gegen P3 sprechen. Dass hier eine entsprechende Annahme vorausgesetzt wird, wurde im Rahmen des Toulmin-Schemas durch das „Conditions of Rebuttal“-Element berücksichtigt, kann aber auch im Rahmen des hier verfolgten Modells problemlos abgebildet werden.

Insgesamt liefern die skizzierten Grundlagen der informellen Logik also einen vielversprechenden Ausgangspunkt für die Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten: So bieten sie einerseits ein hohes Maß an Einfachheit, das selbst das simple BBB-Modell übertrifft: Unterschieden wird nur noch zwischen zwei Arten von Elementen, aus denen Argumente aufgebaut sind – nämlich Prämisse und Konklusion. Andererseits ermöglichen sie aber – ebenso wie das Toulmin-Schema – ein hohes Maß an Differenzierung, wobei jedoch eine große Flexibilität in der Anwendung über verschiedene Kontexte hinweg beibehalten wird. Darüber hinaus werden auch klare Gütekriterien formuliert, anhand derer die Qualität von Begründungszusammenhängen kritisch bewertet werden kann.

Wichtig ist jedoch, dass die entsprechenden Grundlagen der informellen Logik nicht in Opposition zu spezifischeren Modellen wie dem Toulmin-Schema oder dem BBB-Modell gesehen werden müssen. Tatsächlich bestehen vielmehr offenkundige Ähnlichkeiten, sodass die verschiedenen Modelle auch als unterschiedliche Ausformulierungen eines gemeinsamen Kerns angesehen werden könnten. Entscheidend ist letztendlich, dass die skizzierten Grundlagen der informellen Logik aufgrund ihrer Einfachheit und dem hohen Maß an Differenzierung bei gleichzeitiger Flexibilität wichtige Stärken der beiden diskutierten Alternativmodelle vereinen. Dementsprechend bieten sie zwar keineswegs den einzigen, aber dennoch einen besonders vielversprechenden Ausgangspunkt für die Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten. Diese Einschätzung ist ihrerseits wiederum völlig vereinbar damit, dass die beiden diskutierten Alternativmodelle in spezifischen Fachkontexten spezifische Vorzüge aufweisen und in manchen dieser Kontexte vorzuziehen sind. Tatsächlich liegen insbesondere mit Blick auf das Toulmin Schema in verschiedenen fachdidaktischen Zusammenhängen Beiträge zu spezifischen argumentationsdidaktischen Potenzialen vor<sup>10</sup>, die hier keineswegs bestritten werden sollen. Die an dieser Stelle leitende Annahme ist lediglich, dass die referierten Grundlagen der informellen Logik einen besonders vielversprechenden Ausgangspunkt im Sinne eines basalen Minimalstandards zur Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten darstellen. Ausgehend von dieser Annahme bestand und besteht nun ein zentrales Anliegen des Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ darin, diese Grundlagen didaktisch angemessen aufzubereiten. Ein wesentliches Ergebnis der diesbezüglichen Bemühungen ist ein differenziertes Kompetenzraster, in dem

---

<sup>10</sup> Für die Deutschdidaktik vgl. hierzu bspw. Dall'Armi, 2025; Müller, 2025, für die Geographiedidaktik vgl. bspw. Kuckuck, 2014, 2015; Uhlenwinkel, 2015; für die Philosophiedidaktik vgl. etwa Henke, 2017; Müller, 2017.

entsprechende Fähigkeiten des Entwickelns, Interpretierens und Evaluierens argumentativer Strukturen systematisiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden (Franzen et al., 2023). Zur Veranschaulichung seien hier exemplarisch einige dieser Fähigkeiten aufgeführt:

*Tabelle 2:* Beispielhafte Auswahl argumentativer Fähigkeiten in drei Kompetenzdimensionen (eigene Darstellung)

<b>Argumente entwickeln</b>	<b>Argumente interpretieren</b>	<b>Argumente evaluieren</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernende stellen eigene Argumente in Standardform dar.</li> <li>• Lernende entwickeln eigene Argumente reflektiert derart, dass sie kohärent zu den anderen eigenen Argumenten/Aussagen passen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernende unterscheiden begründete Aussage (Konklusion) von begründenden Aussagen (Prämissen) in einem vorliegenden Argument.</li> <li>• Lernende bringen Aussagen aus Beiträgen, in denen vollständige Argumente vorhanden sind, in Standardform.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernende evaluieren innerhalb eines Arguments die Relevanz der Prämissen für die Konklusion (Vollständigkeit/Überflüssigkeit).</li> <li>• Lernende unterscheiden Kritik am Inhalt (den Prämissen) und Kritik an der Form von Argumenten (z.B. ihrer Vollständigkeit).</li> </ul>

Entlang dieses Rasters wurden nun für jede der aufgeführten Kompetenzen beispielhafte Aufgaben zur unterrichtlichen Beförderung und entsprechende didaktische Hinweise für Lehrkräfte entwickelt. Veröffentlicht wurden die Ergebnisse einerseits als gedrucktes Buch (Franzen et al. 2023) und andererseits auf der frei zugänglichen Online-Plattform *Philovernetz* (philovernetz.de). Die so veröffentlichten Materialien waren wiederum die Grundlage für mehrere Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, die in verschiedenen Phasen der Lehrkräfteausbildung von Mitgliedern des Netzwerks durchgeführt wurden. Das diesen Veranstaltungen zugrunde liegende Konzept soll im folgenden Abschnitt näher vorgestellt werden.

### 3 Didaktisch-methodische Verortung

Ausgehend von der im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Arbeit haben Mitglieder des Netzwerks in verschiedenen institutionellen Kontexten Veranstaltungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften durchgeführt, um die entwickelten Materialien in der Schulpraxis zu implementieren und kritisch zu diskutieren. Die dabei genutzten Formate umfassen vollständige universitäre Lehrveranstaltungen oder Teile davon, Seminarsitzungen in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte. Viele Angebote richteten sich dabei primär an (angehende) Lehrkräfte der Fächer Philosophie und Ethik, es fanden jedoch auch bereits einige interdisziplinäre Veranstaltungen statt. Während diese Veranstaltungen zunächst individuell von einzelnen Netzwerkmitgliedern durchgeführt wurden, wurde im Jahr 2023 eine eigenständige Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, um einen entsprechenden Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und weitere Fort- und Weiterbildungsaktivitäten zu koordinieren. Trotz der großen Heterogenität der bisher durchgeführten Veranstaltungen hat sich in diesem Zusammenhang ein gewisser Konsens mit Blick auf einige zentrale Ziele und Inhalte herausgebildet, der im Folgenden vorgestellt werden soll.

Hinsichtlich der Ziele sind drei verschiedene Ebenen voneinander zu unterscheiden, die je nach Kontext und Format unterschiedlich priorisiert werden können. Die erste Ebene betrifft fachliche und didaktische Grundlagen: (Angehende) Lehrkräfte müssen ein grundlegendes Verständnis davon entwickeln, was es bedeutet, zu argumentieren und warum die Förderung argumentativer Fähigkeiten ein wichtiges Bildungsziel darstellt. Während hinsichtlich des zweiten Aspekts vor dem Hintergrund fachspezifischer Normen und der offensichtlichen Bedeutung argumentativer Fähigkeiten für demokratische Deliberations- und Entscheidungsprozesse oftmals bereits ein ausgeprägtes Bewusstsein vorhanden ist, offenbaren sich hinsichtlich des ersten Aspekts regelmäßig deutliche Lücken. Ein naheliegender Grund hierfür dürfte die diesbezügliche Ausbildungssituation im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums sein: In vielen Fächern stellen argumentationstheoretische Grundlagen keinen expliziten Lerngegenstand dar.

Die zweite Zielebene betrifft ein auf diesen Grundlagen aufbauendes Bewusstsein für Probleme und Herausforderungen der unterrichtlichen Vermittlung argumentativer Fähigkeiten. In diesem Zusammenhang kann etwa eine kritische Beschäftigung mit Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien produktiv sein: Tatsächlich finden sich hier in vielen Fächern bereits Kompetenzformulierungen, Arbeitsaufträge oder Informationen, die auch unabhängig von den im vorangegangenen Abschnitt diskutierten Schwierigkeiten als defizitär zu bewerten sind.<sup>11</sup> (Angehende) Lehrkräfte für die hier auftretenden Herausforderungen zu sensibilisieren, stellt ein weiteres wichtiges Desiderat für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften dar.

Die dritte Zielebene betrifft schließlich konkrete Möglichkeiten und Perspektiven der unterrichtlichen Förderung argumentativer Fähigkeiten. (Angehende) Lehrkräfte müssen nicht nur für Schwierigkeiten und Herausforderungen sensibilisiert werden, sondern in konstruktiver Hinsicht klare Vorstellungen davon entwickeln können, wie eine effektive Vermittlung argumentativer Fähigkeiten konkret umgesetzt werden kann. Hierbei handelt es sich somit um ein drittes wichtiges Desiderat für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Das im vorangegangenen Abschnitt vorgestellte Kompetenzraster und die dazugehörigen Begleitmaterialien stellen hierfür eine vielversprechende, fächerübergreifend einsetzbare Grundlage dar.

Welche konkreten Inhalte zu wählen sind, um die so formulierten Desiderate zu füllen, lässt sich nicht auf einer allgemeinen Ebene beantworten. Wichtige Faktoren, die in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen, betreffen etwa die Dauer der Veranstaltung, den institutionellen Rahmen, die fachliche Zusammensetzung und unterrichtspraktische Erfahrung der Lerngruppe. Dennoch lassen sich vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen einige Tendenzen und Faustregeln formulieren. Gehen wir mit Blick auf den institutionellen Rahmen etwa von einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte aus und betrachten davon ausgehend noch einmal die obigen Desiderate: Welche Inhalte am besten geeignet sind, um das Desiderat einer erfolgreichen Vermittlung didaktischer und fachlicher Grundlagen zu erfüllen, hängt hier in erster Linie von der fachlichen Zusammensetzung der Lerngruppe ab. So ist etwa davon auszugehen, dass der expliziten Thematisierung des Argumentierens in geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern oftmals ein größerer Raum geboten wird, als dies in anderen Fächern der Fall ist. Dementsprechend dürfte bei Lerngruppen, die primär aus Lehrkräften dieser Fächer zusammengesetzt sind, ein kurzer Verweis auf curriculare Vorgaben und Bildungsstandards in der Regel ausreichen, um eine eingehendere Beschäftigung mit argumentationsdidaktischen Fragestellungen zu motivieren. Mit Blick auf die argumentationstheoretischen Grundlagen dürften jedoch – wenn überhaupt – nur unter Philosophie- und Ethiklehrkräften Vorkenntnisse erwartet werden. Basale Begrifflichkeiten

---

<sup>11</sup> Vgl. beispielsweise mit Blick auf den Geographieunterricht Kucharzyk, 2025, mit Blick auf den Deutschunterricht Kazmaier & Lanius, 2023 oder mit Blick auf den Philosophie- und Ethikunterricht Burkard et al., 2021.

(bspw. Prämisse, Konklusion, Gültigkeit, Stichhaltigkeit) sollten entsprechend in jedem Fall thematisiert werden.

Betrachten wir als nächstes das Desiderat einer Sensibilisierung für Probleme und Herausforderungen der unterrichtlichen Vermittlung argumentativer Fähigkeiten. Eine grundsätzliche Entscheidung hinsichtlich der in diesem Zusammenhang zu wählenden Inhalte betrifft die Frage nach der expliziten Berücksichtigung alternativer Ansätze. Hierbei ist zu beachten, dass Lehrkräfte auch von sich aus auf einschlägige Alternativen wie das BBB-Modell oder das Toulmin-Schema zu sprechen kommen können. Dies dürfte vor allem dann recht wahrscheinlich sein, wenn die Teilnehmenden aus fachlichen Kontexten kommen, in denen diese Alternativen prominent sind. In solchen Fällen kann es sinnvoll sein, im Sinne der vorangegangenen Überlegungen herauszuarbeiten, warum es sich hierbei um keine optimalen Grundlagen zur fächerübergreifenden Vermittlung argumentativer Fähigkeiten handelt. In Fällen, in denen nicht davon auszugehen ist, dass die Teilnehmenden mit entsprechenden Alternativansätzen vertraut sind bzw. diesen eine besondere Bedeutung beimessen, wird eine explizite Thematisierung hingegen oftmals wenig zielführend sein.

Kommen wir schließlich zum dritten Desiderat der Ermöglichung einer konstruktiven Perspektive auf die erfolgreiche Vermittlung argumentativer Fähigkeiten. Das im vorangegangenen Abschnitt vorgestellte Kompetenzraster und die dazugehörigen Begleitmaterialien stellen hierzu wie bereits bemerkt eine vielversprechende Grundlage dar. Eine offensichtliche Frage betrifft in diesem Zusammenhang verschiedene Optionen der Reduktion und Auswahl: Das Kompetenzraster umfasst über 30 spezifische Kompetenzformulierungen und eine Auflistung argumentationstheoretischer Begrifflichkeiten, die im Zuge der unterrichtlichen Förderung dieser Kompetenzen jeweils zu vermitteln sind. Einige dieser Kompetenzformulierungen und Begrifflichkeiten dürften auf Lehrkräfte ohne tiefere argumentationstheoretische Vorkenntnisse durchaus abschreckend wirken. So ist auf dem höchsten Kompetenzniveau IV etwa die Rede davon, dass Lernende „reflektiert komplexere deduktive Schlüsse (z.B. Kettenschlüsse, Kontrapositionen, Dilemmaschlüsse, De Morgan, Quantorendualität) in eigenen Argumenten“ verwenden oder „komplexere Fehlschlüsse und Argumentationsfehler (z.B. post hoc ergo propter hoc, Äquivokation, ad hominem, ...)“ identifizieren. Solche Formulierungen können nicht nur leicht Verwirrung stiften, sondern auch den irreführenden Eindruck vermitteln, die vorgestellten Kompetenzen und Materialien seien – wenn überhaupt – für leistungsstarke Philosophiekurse der gymnasialen Oberstufe, in keiner Weise aber für eine basale, fächer- und jahrgangsübergreifende Förderung argumentativer Fähigkeiten geeignet.

Angesichts dieser Gefahr gibt es im Wesentlichen zwei Optionen: Einerseits kann man die Teilnehmenden mit dem vollständigen Kompetenzraster samt Begleitmaterialien konfrontieren und sie selbständig diejenigen Kompetenzen und Materialien auswählen lassen, die sie für ihren Unterricht als relevant und hilfreich erachten. In diesem Fall sollten jedoch zuvor einige einordnende Hinweise gemacht werden: Insbesondere sollte klar kommuniziert werden, dass mit dem Kompetenzraster weder der Anspruch noch die Forderung verbunden ist, die meisten der dort formulierten Fähigkeiten in den meisten fachlichen Kontexten zu befördern. Ganz im Gegenteil wird sich in den meisten Fächern und Jahrgangsstufen die unterrichtliche Förderung von Argumentationskompetenzen auf einige basale Fähigkeiten konzentrieren. Andererseits kann jedoch auch eine spezifische Auswahl an Kompetenzen und Materialien vorgenommen werden. Welche dieser beiden Optionen zu bevorzugen ist, hängt wiederum von der konkreten Situation ab: Bei knapp bemessener Zeit oder in Lerngruppen mit wenigen argumentationstheoretischen Vorkenntnissen ist vermutlich eine Vorauswahl oftmals ratsam, bei genügend Zeit und in Lerngruppen mit entsprechenden Vorkenntnissen kann jedoch auch eine eigenständige Auswahl durch die Teilnehmenden gewinnbringend sein.

## 4 Durchführungshinweise

In diesem Abschnitt möchte ich vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen anhand einer konkreten von mir durchgeführten Fortbildungsveranstaltung, die im September 2025 stattgefunden hat, exemplarisch veranschaulichen, wie im Rahmen eines spezifischen Kontextes zwischen den im vorangegangenen Abschnitt skizzierten Optionen und Alternativen entschieden werden kann.<sup>12</sup> Bei der durchgeführten Veranstaltung handelte es sich um eine zweistündige Lehrkräftefortbildung des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung in Rheinland-Pfalz. Die Fortbildung fand online statt und richtete sich an Lehrkräfte aller Fächer an Berufsbildenden Schulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen plus. Insgesamt haben 23 Lehrkräfte teilgenommen. In ihrer Struktur folgte die Veranstaltung der im vorangegangenen Abschnitt vorgenommenen Differenzierung zwischen verschiedenen Zielsetzungen.

So wurden in einem ersten Schritt im Rahmen eines Impulsvortrags (ca. 30 Minuten) zunächst – nach einigen einführenden Bemerkungen zur überfachlichen Relevanz der Förderung argumentativer Fähigkeiten – argumentationstheoretische Grundlagen referiert. Dabei konnte aufgrund der interdisziplinären Zusammensetzung der Lerngruppe kein argumentationstheoretisches Vorwissen vorausgesetzt werden. Konkret wurden ein Verständnis von Argumenten als Aussagenkomplexe und die damit zusammenhängende Unterscheidung zwischen Prämisse(n) und Konklusion, die Unterscheidung zwischen induktiven und deduktiven Argumenten sowie zentrale Gütekriterien von Argumenten thematisiert. Dabei wurde großer Wert darauf gelegt, diese teilweise recht abstrakten Inhalte stets anhand konkreter Beispiele und mit Hilfe lebensnaher Anwendungen zu veranschaulichen, zudem bestand jederzeit die Möglichkeit von Rückfragen. Im direkten Anschluss an den Impulsvortrag wurde dann eine kleine Übung durchgeführt, bei der die Teilnehmenden selbstständig ein Argument rekonstruiert und evaluiert haben.

In einem zweiten Schritt wurden dann in einem gelenkten Plenumsgespräch (ca. 30 Minuten) Herausforderungen und Probleme der unterrichtlichen Förderung argumentativer Fähigkeiten identifiziert. Hier wurden einerseits beispielhaft Unterrichtsmaterialien und curriculare Vorgaben aus verschiedenen Fächern herangezogen, um auf bestehende argumentationstheoretische Inkonsistenzen und Unklarheiten hinzuweisen. Andererseits wurde aber auch den teilnehmenden Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen zu teilen und aus ihrem jeweiligen fachlichen Kontext zu berichten.

In einem dritten Schritt konnten die Teilnehmenden schließlich spezifische Argumentationskompetenzen aus dem zuvor vorgestellten Kompetenzraster wählen, die dazugehörigen Materialien sichten und in Kleingruppen darüber diskutieren, wie sich diese Kompetenzen in unterschiedlichen fachlichen Kontexten jeweils konkret fördern ließen. Vor dem Hintergrund des sehr engen Zeitrahmens und der angesichts des interdisziplinären Profils der Lerngruppe hohen Heterogenität argumentationstheoretischer Vorkenntnisse wurde hierzu allerdings eine Vorauswahl getroffen. Konkret wurden folgende Kompetenzen zur Wahl gestellt:

- Lernende unterscheiden begründete Aussage (Konklusion) von begründenden Aussagen (Prämissen) in einem vorliegenden Argument.
- Lernende bringen Aussagen aus Beiträgen, in denen vollständige Argumente vorhanden sind, in Standardform.
- Lernende identifizieren deskriptive und nicht-deskriptive (insb. normative) Aussagen.
- Lernende stellen eigene Argumente in Standardform dar.

---

<sup>12</sup> Die bei dieser Veranstaltung verwendeten Präsentationsfolien finden sich in einem Online-Supplement zu diesem Beitrag.

- Lernende evaluieren die Stützungsbeziehungen in Argumenten in deduktiven Schlüssen (Bsp. links) und identifizieren ggf. Fehlschlüsse in diesem Zusammenhang (hinreichende Bedingung für notwendig halten oder umgekehrt, Falsche Alternative, Falsche Kontravalenz).

Für diese Gruppenphase standen ca. 40 Minuten zur Verfügung, sodass am Ende noch ca. 20 Minuten für die Besprechung der Ergebnisse im Plenum und eine gemeinsame Abschlussreflexion zur Verfügung standen.

## 5 Erfahrungsbericht

Die im vorangegangenen Abschnitt vorgestellte Fortbildungsveranstaltung wurde im Anschluss durch das Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung mit Hilfe der Evaluationssoftware *evasys* in Form eines standardisierten und anonymen Fragebogens ausgewertet. Ein Großteil des Fragebogens bestand dabei aus Likert-Skalen mit einer Antwortskala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 4 („trifft voll und ganz zu“). Insgesamt haben 14 Teilnehmende an der freiwilligen Evaluation teilgenommen. In diesem Abschnitt möchte ich einige wesentliche Ergebnisse reflektierend darlegen.

Mit Blick auf die Gesamtbewertung (Item: „Mit dieser Veranstaltung des ILF bin ich insgesamt sehr zufrieden.“) liegt insgesamt ein überwiegend positives Ergebnis vor (Mittelwert = 3), dasselbe gilt für die Bewertung der verwendeten Materialien (Item: „Die Teilnehmerunterlagen waren sehr hilfreich.“; Mittelwert = 3). Fast genauso positiv war die Bewertung der Relevanz der behandelten Inhalte (Item: „Die Inhalte der Veranstaltung waren für mich relevant.“; Mittelwert = 2,9). Negativer war hingegen die Bewertung der Auswirkung auf die eigene Reflexions- und Handlungsfähigkeit (Item: „Meine Reflexions- und Handlungsfähigkeit wurde durch die Veranstaltung gestärkt.“; Mittelwert = 2,5). Einen möglichen Erklärungsansatz für diese auf den ersten Blick überraschende Diskrepanz liefert der offene Auswertungsteil der Umfrage, in dem die Teilnehmenden freies Feedback formulieren konnten. Hier wurde zwar lobend auf das verwendete Material verwiesen („Die Aufgaben waren sinnvoll und anschaulich, die Materialien hatten Lebensweltbezug.“), jedoch wurden mehrfach Wünsche nach einer vorherigen Bereitstellung des Materials geäußert („[Gewünscht hätte ich mir,] dass die Materialien (es waren viele, in die man sich erstmal einlesen musste, sowohl fachlich als auch fachdidaktisch [sic!]) vorab verschickt werden.“; „Materialien zum Einlesen bzw. zur ersten Orientierung ggf. vor der Veranstaltung versenden“). Ein\*e Teilnehmer\*in bemerkt zudem die zu starke „wissenschaftliche Prägung“ der Veranstaltung („Die Veranstaltung erschien mir etwas zu wissenschaftlich geprägt, das ist meine subjektive Meinung.“).

Insgesamt legen diese Ergebnisse folgende Vermutung nahe: Während die meisten Teilnehmenden die Relevanz der behandelten argumentationstheoretischen Inhalte für ihren Unterricht grundsätzlich anerkennen, haben einige Schwierigkeiten damit, diese Inhalte und die darauf basierenden Materialien im Rahmen der Veranstaltung in hinreichender Tiefe zu durchdringen. Dementsprechend bleiben die unmittelbaren Auswirkungen der Veranstaltung auf die Handlungs- und Reflexionskompetenz der Teilnehmenden begrenzt. Sollte diese Diagnose grundsätzlich zutreffen, gäbe es eine ganze Reihe von Faktoren, die als potenziell teilursächlich für die hier zutage tretende Problematik angesehen werden können. Hierzu gehören insbesondere bestimmte Rahmenbedingungen wie etwa die begrenzte zur Verfügung stehende Zeit von 120 Minuten oder auch die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe: Lediglich 50 Prozent der Teilnehmenden, die an der Umfrage teilgenommen haben, unterrichten an einem Gymnasium und lediglich 35,7 Prozent sind der Fachgruppe „Religion, Philosophie und Ethik“ zugeordnet. Dementsprechend kann nur bei den wenigsten Teilnehmenden eine argumentationstheoretische Grundausbildung, wie sie im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung für Philosophie und Ethik an Gymnasien obligatorisch ist, vorausgesetzt werden.

Vor dem Hintergrund solcher Bedingungen sind mit Blick auf die Konzipierung zukünftiger Fortbildungen einige Modifikationen und Anpassungen angezeigt. Diese Modifikationen und Anpassungen sollten in erster Linie auf (i) eine weitergehende Reduktion der in der Veranstaltung thematisierten argumentationstheoretischen Zusammenhänge, (ii) eine intensivere Diskussion der unterrichtspraktischen Relevanz dieser Zusammenhänge sowie (iii) eine zusätzliche Beschränkung der exemplarisch ausgewählten Kompetenzstandards abzielen. Zudem werden in der entsprechenden Arbeitsgruppe des Netzwerks zurzeit kompakte Handreichungen zur Bereitstellung vor den jeweiligen Veranstaltungen erarbeitet.

Schließlich müssten mit Blick auf eine effektive Förderung der Handlungs- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften zukünftig auch je fachspezifische Möglichkeiten der konkreten Ausdifferenzierung stärker in den Blick genommen werden. Die im Rahmen des vorgestellten Workshopkonzepts erarbeiteten Grundlagen liefern lediglich basale Mindeststandards – die Beantwortung von Fragen der Anwendung und Umsetzung dieser Standards in fachunterrichtlichen Kontexten wurden den Teilnehmenden selbst überlassen. Um hier entsprechende Unterstützung zu bieten, müsste perspektivisch eine intensivere Zusammenarbeit mit anderen Fachdidaktiken, etwa im Rahmen kooperativer Bildungsformate, angestrebt werden.

## 6 Fazit

In diesem Beitrag habe ich ein Konzept zur überfachlichen Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften in verschiedenen Phasen der Lehramtsausbildung vorgestellt. Dieses Konzept basiert im Wesentlichen auf den Ergebnissen der Arbeit des DFG-Netzwerks „Argumentieren in der Schule“ und geht von der grundlegenden Annahme aus, dass basale Begrifflichkeiten und Prinzipien der informellen Logik eine vielversprechende Grundlage zur Vermittlung fächerübergreifender argumentativer Fähigkeiten darstellen. Die Ergebnisse der Evaluation einer konkreten Durchführung dieses Konzepts geben grundsätzlich Anlass zur Hoffnung, dass diese Annahme plausibel ist. Gleichzeitig weisen sie aber auch auf verschiedene Bedarfe der Modifikation und Verbesserung hin, die bei der zukünftigen Weiterentwicklung dieses Konzeptes beachtet werden müssen.

Gleichzeitig ist evident, dass die hier vorgestellten Evaluationsergebnisse lediglich die Formulierung einiger erster Hypothesen und Vermutungen erlauben, deren Plausibilität erst vor dem Hintergrund fundierter empirischer Studien angemessen bewertet werden kann. Die Durchführung solcher Studien stellt entsprechend ein wichtiges Desiderat der Fortführung und Weiterentwicklung der in diesem Beitrag vorgestellten Netzwerkarbeit dar.

## Literatur und Internetquellen

- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 9–28). Waxmann.
- Burkard, A. (2017). Everyone Just Has Their Own Opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students. *Teaching Philosophy*, 40 (3), 297–322. <https://doi.org/10.5840/teachphil2017101773>
- Burkard, A., Franzen, H., Löwenstein, D., Romizi, D. & Wienmeister, A. (2021). Argumentative Skills: A Systematic Framework for Teaching and Learning. *Journal of Didactics of Philosophy*, 5 (2), 72–100.
- Dall'Armi, J.v. (2025). „Hat nicht auch der Prinz Mitleid verdient?“ – Das Toulmin-Schema und seine Bedeutung für das literarische Lernen im Unterrichtsgespräch über Lessings Bürgerliches Trauerspiel „Emilia Galotti“ (1772). In K. Kazmaier, D. Balg, D. Lanius & D. Löwenstein (Hrsg.), *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken* (S. 125–156). Schneider.
- Franzen, H., Burkard, A. & Löwenstein, D. (Hrsg.). (2023). *Argumentieren Lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. WBG.
- Henke, R. (2017). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl., S. 86–95). Utb.
- Holweger, M. & Dörge, F.C. (2025). Die vermeintlichen Vorzüge des Toulmin-Schemas. Eine kritische Betrachtung. In K. Kazmaier, D. Balg, D. Lanius & D. Löwenstein (Hrsg.), *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken* (S. 11–35). Schneider.
- Kazmaier, K., Balg, D., Lanius, D. & Löwenstein, D. (Hrsg.). (2025). *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken*. Schneider. <https://doi.org/10.3278/9783763978458>
- Kazmaier, K. & Lanius, D. (2023). Eine Analyse der deutschdidaktischen Zugänge zum Argumentieren. In D. Löwenstein, D. Romizi & J. Pfister (Hrsg.), *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen* (S. 147–170). V&R. <https://doi.org/10.14220/9783737016292.147>
- Kucharzyk, K. (2025). Das Toulmin-Schema zur Qualitätsprüfung von Argumentationen im Geographieunterricht – wirklich eine gute Idee? Zu methodischen Problemen in Theorie und Praxis. In K. Kazmaier, D. Balg, D. Lanius & D. Löwenstein (Hrsg.), *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken* (S. 83–105). Schneider.
- Kuckuck, M. (2014). *Konflikte im Raum – Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht*. MV.
- Kuckuck, M. (2015). Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentationen im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 43 (4), 263–284.
- Martin, T. (2025). Was genau ist das Toulmin-Schema? In K. Kazmaier, D. Balg, D. Lanius & D. Löwenstein (Hrsg.), *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken* (S. 37–58). Schneider.

- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. (Hrsg.). (2021). *Lehrplan Deutsch. Sekundarstufe I, Klassen 5–10*. [https://bildung.rlp.de/lehrplaene/?tx\\_rlpbase\\_download%5Baction%5D=download&tx\\_rlpbase\\_download%5Bcontroller%5D=Download&tx\\_rlpbase\\_download%5Bitem%5D=56458&type=432522&cHash=451ab34498bbb890d09487fc6fe1577a](https://bildung.rlp.de/lehrplaene/?tx_rlpbase_download%5Baction%5D=download&tx_rlpbase_download%5Bcontroller%5D=Download&tx_rlpbase_download%5Bitem%5D=56458&type=432522&cHash=451ab34498bbb890d09487fc6fe1577a)
- Müller, E. (2017). Ethisches Zeitungslesen. Lesen mit der Toulmin-Brille. *Ethik & Unterricht*, 4, 19–25.
- Müller, H.-G. (2025). Redundante Schlussregelergänzung zur Analyse alltagsweltlicher argumentativer Texte im Deutschunterricht. In K. Kazmaier, D. Balg, D. Lanius & D. Löwenstein (Hrsg.), *Argumentieren lernen mit Toulmin? Kritische Perspektiven auf das Toulmin-Schema in den Fachdidaktiken* (S. 107–124). Schneider.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (Hrsg.). (2014). *Kerncurriculum für die Realschule, Schuljahrgänge 5 – 10. Deutsch*. [https://www.mk.niedersachsen.de/download/162750/Anhoerungsfassung\\_Kerncurriculum\\_fuer\\_die\\_Realschule\\_Schuljahrgaenge\\_5\\_10.pdf](https://www.mk.niedersachsen.de/download/162750/Anhoerungsfassung_Kerncurriculum_fuer_die_Realschule_Schuljahrgaenge_5_10.pdf)
- Pfister, J. (2019). Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. *Teaching Philosophy*, 42 (3), 221–246. <https://doi.org/10.5840/teachphil2019730107>
- Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument* (Updated Edition). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (2002). *An Introduction to Reasoning* (2. Aufl.). Macmillan Publishing Co.
- Uhlenwinkel, A. (2015). Geographisches Wissen und geographische Argumentation. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7, S. 46–61). Waxmann.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Balg, D. (2026). Wie lassen sich fächerübergreifende argumentative Fähigkeiten vermitteln? Ein Fortbildungskonzept aus der Philosophiedidaktik. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 9 (2), 66–81. <https://doi.org/10.11576/hlz-8378>

Eingereicht: 07.10.2025 / Angenommen: 15.04.2026 / Online verfügbar: 22.05.2026

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

## English Information

**Title:** How Can Argumentative Skills Be Taught Across Different Subjects? A Concept for the Professional Development of Teachers

**Abstract:** The promotion of argumentative skills is an important interdisciplinary goal of school education. Instructors must therefore be enabled to promote these skills appropriately in their lessons. In this article, I would like to present a concept for interdisciplinary professional development of (prospective) teachers at various stages of their teacher training. This concept is based primarily on the work of the research network “Argumentation in Schools” that rests on the assumption that basic concepts and principles of informal logic represent a promising basis for the interdisciplinary promotion of argumentative skills.

**Keywords:** argumentation skills; reasoning skill; intellectual autonomy; democratic education