

Intertextualität als Teil der Argumentationskompetenz

Im vorliegenden Beitrag wird das Ziel verfolgt, die Rolle der Intertextualität der angehenden Studierenden mit und ohne Erste Sprache Deutsch als Teil der Argumentationskompetenz beim schriftlichen Argumentieren zu untersuchen. Es wird ein explizites und ein implizites Konzept zur Analyse der Intertextualität entwickelt. Im Mittelpunkt der Analyse ist ein Korpus von 40 Aufsätzen der Schülerinnen und Schüler. Die Probanden sind zum einen 20 Schüler*innen, die Deutsch als ihre Erstsprache haben bzw. in Deutschland geboren und sozialisiert sind und zum anderen 20 weitere mit Migrationshintergrund, die eine andere Erstsprache (z. B. Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Arabisch, Kurdisch etc.) haben. Ziel der Analyse dieses authentischen Korpus ist der Versuch, auf die folgenden Fragen empirisch unterstützte Antworten zu finden: Welche Elemente der Intertextualität kommen in Schüler*innentexten der Oberstufe vor? Durch welche Elemente der Intertextualität werden welche Argumenttypen konstruiert? Gibt es Unterschiede zwischen den Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch und denen mit DaZ? Und wie relevant sind die jeweiligen Argumente? Nach der Besprechung der unterschiedlichen Konzepte der Intertextualität formuliert dieser Beitrag die eigene Definition. Meine Methode ist quantitativ und zugleich qualitativ ausgerichtet. Dabei richtet der Beitrag Fragen an das Korpus z. B. ob es explizite oder implizite Elemente der Intertextualität gibt; und wenn ja, welche? Und auf welche Referenztexte (z. B. Texte, Autorität, Erfahrung, Welt- und Medienwissen etc.) könnten sich diese Elemente der Intertextualität zurückführen lassen? Bzw. welche der festgestellten Elemente dienen dazu, ein Argument (z. B. Autoritätsargumente, Analogieargumente) zu konstruieren bzw. zu präsentieren? Der Beitrag kommt zum Schluss, dass die meisten Argumente, die intertextuell konstruiert werden, Autoritätsargumente, Analogie-Argumente sowie Generalisierungsargumente sind. Zudem kommt der Beitrag zum Ergebnis, dass die direkt oder indirekt zitierten Texte oft falsch oder manipulativ verstanden wurden. Der Beitrag plädiert daher für die verstärkte bewusste Aufnahme der intertextuellen Kompetenz in die Argumentationsdidaktik.

Schlüsselwörter: Argumentationskompetenz, Intertextualität, Autoritätsargumente, Analogieargumente

Intertextuality as a Part of Argumentative Competence

This paper addresses the role of intertextuality as a part of argumentative competence of prospective students with and without first language German in written reasoning. An explicit and an implicit concept for the analysis of intertextuality is proposed. The focus of the analysis is a corpus of 40 articles, written by students. The test subjects are on the one hand 20 students who have German as their first language or who were born and socialized in Germany, and on the other 20 students with a migrant background who have a different first language (e. g. Turkish, Serbian, Croatian, Albanian, Arabic, Kurdish, etc.). The aim of the analysis of this authentic corpus is to try to find empirically supported answers to the following questions: Which elements of intertextuality are found in students' texts at the upper level? By which elements of intertextuality are which argument types constructed? Are there differences between students with German as their first language and those with German as Second Language (= DaZ)? And how relevant are the respective arguments? After discussing the different concepts of intertextuality, this paper formulates its own definition. My method is quantitative and at the same time qualitative. The article addresses questions to the corpus, e. g. whether there are explicit or implicit elements of intertextuality; And if so, which ones? And to which reference texts (e. g. texts, authority, experience, world and media knowledge, etc.) could these elements of intertextuality be traced? And which of the

identified elements serve to construct or present an argument (e. g. authority arguments, analogy arguments)? The paper concludes that most of the arguments constructed intertextually are the authority arguments, the analogy, and generalization arguments. In addition, the article comes to the conclusion that the directly or indirectly quoted texts were often misunderstood or manipulated. The paper therefore argues for a more conscious inclusion of intertextual competence in argumentation didactics.

Keywords: argumentation competence, intertextuality, authority arguments, analogy arguments

Author: Abdel-Hafez Massud, Karlsruhe University of Education, Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Germany, e-mail: info@massud.de

Received: 9.8.2020

Accepted: 11.1.2021

1. Intertextualität und Argumentieren

Argumentieren ist grundsätzlich ein intertextueller Vorgang mit jeweils unterschiedlicher Intensität des Bezugs auf andere, vorangegangene, aktuelle, antizipierte oder gedachte Texte. Schon 1937 standen im Roman „Jugend ohne Gott“ von Ödön von Horváth die Reflexionen eines Gymnasiallehrers über die Aufsätze seiner sechszwanzig Schüler*innen, wonach die Texte der Schüler*innen intertextuelle Bezüge und Relationen zum medial konsumierten nationalsozialistischen Wissen aufweisen: „Jetzt weiß ich nur, dass ich wieder mal sechszwanzig Aufsätze durchlesen muss, Aufsätze, die mit schiefen Voraussetzungen falsche Schlussfolgerungen ziehen. Wie schön wärs, wenn sich ‚schief‘ und ‚falsch‘ aufheben würden, aber sie tuns nicht. Sie wandeln Arm in Arm daher und singen hohle Phrasen. Ich werde mich hüten, als städtischer Beamter, an diesem lieblichen Gesange auch nur die leiseste Kritik zu üben! Wenns auch weh tut, was vermag der einzelne gegen alle? Er kann sich nur heimlich ärgern. Und ich will mich nicht mehr ärgern! Korrigier rasch, du willst noch ins Kino! Was schreibt denn da der N? ‚Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.‘ – Zu dumm! Also das streich ich durch! Und ich will schon mit roter Tinte an den Rand schreiben: ‚Sinnlose Verallgemeinerung!‘ – da stocke ich. Aufgepasst, habe ich denn diesen Satz über die Neger in letzter Zeit nicht schon mal gehört? Wo denn nur? Richtig: er tönte aus dem Lautsprecher im Restaurant und verdarb mir fast den Appetit. Ich lasse den Satz also stehen, denn was einer im Radio redet, darf kein Lehrer im Schulheft streichen. Und während ich weiterlese, höre ich immer das Radio: es lispelt, es heult, es bellt, es girrt, es droht – und die Zeitungen drucken es nach, und die Kindlein, sie schreiben es ab“ (Horváth 2013: 213).

Interessant an diesem relativ langen Zitat ist nicht nur die Hervorhebung des Phänomens der Intertextualität in den Texten der Schüler*innen schon im Jahre 1937, sondern die gleichzeitige Hervorhebung der Genese und der funktionalen Dimensionen bzw. der transformatorischen Auswirkungen intertextueller Bezüge auf die gesellschaftliche Realität. Im vorliegenden Beitrag wird nicht vorrangig das Ziel verfolgt, einen etwaigen ideologischen Unterbau des Schreibens bei Schüler*innen offenzulegen, sondern den Umgang der Schüler*innen mit der Intertextualität im Sinne eines Rückgriffs auf einen Referenztext im weiteren Sinne bei der Produk-

tion von argumentativen Texten zu beleuchten. Das Referieren fremder Texte ist sowohl für die Rezeption als auch für die Produktion argumentativer Texte von hoher Bedeutung. Die Untersuchung des Einsatzes der Intertextualität in Texten der Schüler*innen kann über ihre „intertextuelle Kompetenz“ Auskunft geben und wichtige Einblicke darin geben, wie Schüler*innen Argumente konstruieren. Mit dem Begriff der „Argument-Kompetenz“ sind hier sämtliche Aspekte gemeint, die mit der Konstruktion, Präsentation, Koordination, Widerlegung, Abwägung der Relevanz von Argumenten sowie mit deren Immunisierung gegen mögliche Gegenargumente zu tun haben. Der vorliegende Beitrag geht somit folgenden vier Fragen nach:

1. Welche Elemente der Intertextualität kommen in Schüler*innentexten der Oberstufe vor?
2. Durch welche Elemente der Intertextualität werden welche Argumenttypen konstruiert?
3. Gibt es Unterschiede zwischen den Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch und denen mit DaZ?
4. Wie relevant sind die jeweiligen Argumente?

Mit diesen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag vorrangig der argumentativ-funktionalen Dimension intertextueller Markierungen in authentischen Einzeltexten von Schüler*innen.

2. Zum Konzept der Intertextualität

Menschliche Texte entstehen seit eh und je nicht in einem Freiraum, sondern innerhalb einer Sprachgemeinschaft und sind daher keine Unikate, sondern tragen in sich u. a. auch Spuren ihrer Kommunikationsgemeinschaft und des Textuniversums dieser Gemeinschaft bzw. externer Sprach- und Kommunikationsgemeinschaften. Diesem Phänomen gab Julia Kristeva – in Anlehnung an den dialogischen Ansatz von Michail Bachtin (vgl. Broich/Pfister 1985: 244) den Namen „Intertextualität“ (Kristeva 1967: 440 ff.); ein Text, an dem man arbeitet und der Referenztexte hat, heißt bei ihr dann „Phänotext“; die Referenztexte selber nennt sie „Genotexte“. Intertextualität in dieser Vorstellung wäre somit eine archäologisch-historische Perspektive auf Texte und ordnet jeden Text als einen Text mit einem historischen Bezug zu anderen Texten ein.

Die bisherige Forschung des Phänomens „Intertextualität“ kennt im Wesentlichen zwei Konzepte: ein offenes, nicht konkret definiertes Konzept, das vor allem von Kristeva vertreten wird, und das zweite Konzept der Intertextualität im engeren Sinne (vgl. z. B. Holthuis 1993: 15, Linke/Nussbaumer 1997: 119–120). Bei dem offenen Konzept bezieht sich ein Text nicht nur auf das sogenannte Textuniversum, sondern grundsätzlich auf die gesamte außersprachliche Wirklichkeit. Beim eingeschränkten Konzept der Intertextualität geht es jedoch um konkrete Textstellen, die als Referenztext dienen. Eine ausführliche theoretische Forschungsübersicht zu Definitionen,

Formen und zum Forschungsstand der Intertextualität findet sich bei Janich (vgl. 2019: 169–189) und Austermühl (vgl. 2014: 27–41).

Fairclough ordnet Intertextualität als ein soziales Phänomen ein (vgl. Fairclough 1992: 102 f.) da der Prozess der Intertextualität auch bedeutet, dass ein Referenztext in der Gegenwart weiter „regiert“ und die Gesellschaft mehr oder weniger transformieren kann. Im Roman „Jugend ohne Gott“ regiert der nationalsozialistische Referenztext die Mentalität der Schüler*innen und ersetzt geradezu ihre Religion, während der namenslose Lehrer im Roman zu einem reflektierten Umgang mit einem solchen Referenztext einlädt und an die Religionskonzepte erinnern will. Für Bazerman umfasst der Referenztext nicht nur historische, sondern auch aktuelle und potentiell erwartbare künftige Texte (vgl. Bazerman 2004: 86). Beziehen sich die Texte eindeutig diskursiv aufeinander, bevorzugen manche Autoren für die Gesamtheit einer zusammenhängenden Textmenge den Begriff Diskurs (vgl. Fairclough 1992: 3, Adamzik 2004: 254 f.). Vermittelnd kann man hier von einer „diskursiven Intertextualität“ sprechen. Einen solchen diskursiven Ansatz vertritt Harras (1998), die nach argumentativen Funktionen der Intertextualität in linguistischen Fachtexten fragt.

Frägt man nach genauen textuellen Markierungen der Intertextualität, so gibt es in der Forschung unterschiedliche Ansätze (vgl. z. B. Broich/Pfister 1985: 48–52). Bazerman unterscheidet folgende Techniken der expliziten und impliziten Intertextualität: direktes Zitieren, indirektes Zitieren, die Erwähnung von Personen, Dokumenten und Aussagen im Rahmen einer Re-Kontextualisierung, die Bewertung von Referenztexten anderer, die Verwendung von typischen Vokabeln oder Sprachmustern anderer, sowie die Verwendung von Textmustern und Gattungsbesonderheiten und sonstigen Formen anderer Texte (vgl. Bazerman 2004: 88 f.). Differenzierter ist der Vorschlag von Ahmadian und Yazdani (2013). Diese unterscheiden zwei Ebenen der Intertextualität: die Makroebene der Bezugnahme auf spezifische Textmuster und Gattungen und die Mikroebene der Bezugnahme auf z. B. wörtliche und nicht wörtliche Zitate, Translationen, Adaptionen, indirekte Wiedergaben, Anspielungen oder Hinweise auf eigene Wissensbestände des jeweiligen Autors (vgl. Ahmadian/Yazdani 2013: 160 f.).

In diesem Beitrag wird eine erweiterte Definition des Begriffs Intertextualität vertreten. Danach ist Intertextualität dort zu verorten, wo die Bezugnahme eines neu entstandenen Texts, hier Eigentext genannt, auf einen Referenztext erfolgt. Der Referenztext bezieht sich für mich nicht nur auf sämtliche geschriebene und gesprochene Texte im Sinne von explizit realisierten sprachlichen Zeichen (vgl. z. B. Adamzik 2019, Fix 2019), sondern auf die darin enthaltenen implizite bzw. indirekten Botschaften im Sinne Bazermans (2004: 86), der auf Explizites und Implizites abhebt: “The explicit and implicit relations that a text or utterance has to prior, contemporary and potential future texts. Through such relations a text evokes a representation of the discourse situation, the textual resources that bear on the situation, and how the current text positions itself and draws on other texts”. Die Analyse der Intertextualität im Kap. 5

wird sich daher mit expliziten und impliziten Inhalten in den untersuchten Texten befassen. Unter 5.1 und 5.2 erfolgt noch eine ausführlichere Darstellung der beiden Begriffe „explizit“ und „implizit“.

Wichtig für die Untersuchung von Intertextualität ist zudem die Frage der „bewussten“ Bezugnahme auf einen expliziten Referenztext. Dies – auch wenn es als eine Annahme bleiben muss – lässt sich an der Beantwortung der Frage festmachen, inwiefern der Autor des Eigentexts bemüht ist, die jeweilige Markierung zielorientiert vorzunehmen und sie gezielt einzusetzen, um bestimmte (argumentative) Ziele zu erreichen. Dieser Beitrag befasst sich ausschließlich mit dieser bewusst vorgenommenen Markierung der Intertextualität.

3. Zum Korpus

Die Texte der Schüler*innen, die hier das Korpus bilden, stammen aus der elften Klasse einer Fachoberschule mit einem hohen Anteil von Migranten in Frankfurt am Main. Auch manche Flüchtlinge besuchen diese Schule. Die Probanden sind zum einen 20 Schüler*innen, die Deutsch als ihre Erstsprache haben bzw. in Deutschland geboren und sozialisiert sind und zum andern 20 weitere mit Migrationshintergrund, die eine andere Erstsprache (z. B. Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Arabisch, Kurdisch etc.) haben, aber – nach Angaben des festangestellten Fachlehrers der Schule – mindestens fünf Jahre intensiv Deutsch gelernt und das Sprachniveau C1 erreicht haben sollen, so dass sie nach einem weiteren Schuljahr das Fachabitur in den Sprach- und Sachfächern in Deutschland absolvieren werden.

Die Schüler*innen behandelten bereits Sachtextanalysen und haben sich dem Thema „Argumentieren“ über einen längeren Zeitraum gewidmet. Sie wurden u. a. mit den Typen von Argumenten auf schulischem Niveau vertraut gemacht. Im hessischen Lehrplan (Hessisches Kultusministerium 2019) wird die Argumentationskompetenz besonders hervorgehoben. Viele argumentative Sprechhandlungen wie „erörtern“, „diskutieren“ und „beurteilen“ gehören in diesem Lehrplan zu den geforderten Aktivitäten im Fach Deutsch. Thematisch gehört der Bereich „Individuum und Gesellschaft“ ebenfalls zu den Themen, die für diese Stufe vorgeschrieben sind (vgl. ebd.). In diesen Rahmen passt ein gesellschaftlich aktuelles Thema wie „das Kopftuchverbot für Mädchen unter 14 Jahren“ optimal als Aufgabe für die Produktion eines argumentativen Meinungsaufsatzes. Das Thema wurde in den Medien breit diskutiert. Für manche Schüler*innen ist das Thema nicht nur Gegenstand eigener Erfahrungen, sondern auch der eigenen Biographie im Sinne Kuhns (2006: 155).

Die Intertextualität wurde bei der Erteilung der Aufgabe nicht explizit thematisiert. Allerdings waren die Schüler*innen mit dem Phänomen „Intertextualität“ indirekt durch die parallele unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Roman „Das Parfüm“ von Patrick Süßkind vertraut, der bekanntlich auf vielen historischen und literarischen Referenztexten beruht (vgl. Drăghici 2012), d. h. eine ausdrückliche

Auseinandersetzung mit Intertextualität im Roman „Das Parfüm“ fand in der Praxis statt. Den Schüler*innen mit der Erst- oder der Zweitsprache Deutsch stand daher nichts im Wege, die Intertextualität als Technik und Ressource für das Finden von Argumenten mit einzubeziehen.

Die Vertrautheit der Schüler*innen mit intertextuell konstruierten Formulierungen wurde daher vorausgesetzt. Schließlich haben die meisten Schüler*innen einen Migrationshintergrund und dürften sich daher für die Themenausrichtung der gestellten Aufgabe interessieren. Aufgrund dieser Annahmen wird davon ausgegangen, dass das Interesse der Schüler*innen am Thema als gegeben zu betrachten ist.

Die Schüler*innen bekamen die folgende Aufgabe:

Einige muslimische Mädchen unter 14 Jahren in Deutschland kommen zur Schule mit einem Kopftuch. In Österreich wurde dies im Mai 2019 gesetzlich verboten. Auch in Deutschland wird unter Hinweis auf den Schutz des noch nicht religiös mündig gewordenen Kindes ein Verbot des Kopftuches für unter-14-jährige Mädchen diskutiert. Bitte erörtern Sie kritisch, inwiefern ein Verbot hier berechtigt oder unberechtigt wäre.

Für diese Aufgabe bekamen die Schüler*innen etwa eine Schulstunde Zeit. Die Erörterung ist als Einzelleistung in der Klasse zustande gekommen. Den Schüler*innen wird ausdrücklich klar gemacht, dass sie in ihrer Meinung völlig frei sind, damit sie ihre sämtlichen Wissensressourcen mit einbeziehen können. Die gelieferten Texte der Schüler*innen belaufen sich je Text auf eine Wortzahl zwischen 200 und 250 Wörtern. Diese 40 Texte bildeten das Korpus für die hier vorgenommene Analyse der Markierungen von Intertextualität und der argumentativen Funktionen.

4. Methodisches Vorgehen

Meine Methode ist quantitativ und zugleich qualitativ ausgerichtet. Das Aufkommen der expliziten und impliziten Markierung der Intertextualität werden zunächst quantitativ erfasst, miteinander verglichen und danach einer tieferen qualitativen Analyse unterworfen und auf ihre jeweilige Funktion untersucht. Dabei gehe ich folgenden Fragen nach:

1. Gibt es explizite Elemente der Intertextualität, wie unter 5.1. dargestellt wird? Wenn ja, welche?
2. Gibt es implizite Elemente der Intertextualität? Wenn ja, welche?
3. Auf welche Referenztexte (z. B. Texte, Autorität, Erfahrung, Welt- und Medienwissen etc.) könnten sich diese Elemente der Intertextualität zurückführen lassen?
4. Welche der festgestellten Elemente dienen dazu, ein Argument zu konstruieren bzw. zu präsentieren?
5. Welchen Argumentationsschemata können die argumentativen Elemente der Intertextualität zugeordnet werden?
6. Inwiefern ist das intertextuell konstruierte Argument nun relevant und akzeptabel für den jeweiligen Argumentationsvorgang?

Dabei wird von der Typologie der Argumentationsschemata Kienpointners (1992) Gebrauch gemacht. Wie die Analyse unten zeigt, stechen in diesem Zusammenhang besonders Autoritäts- und Analogie-Argumente hervor. Bei der Evaluation der Relevanz und der Akzeptabilität von intertextuell konstruierten Argumenten der Schüler*innen greife ich auf die Arbeiten von Walton (2003) und Tindale (2007) zurück. Ich verstehe dabei Relevanz im Einklang mit der Forschung als die evidente „Beziehung“ zwischen dem, was behauptet bzw. gefordert wird und dem, was diese Behauptung bzw. diese Forderung unterstützt (vgl. Walton 2003: 25–30, Tindale 2007: 23 f.). Irrelevant ist demzufolge alles, was nicht im kohärenten Zusammenhang mit dem Anspruch auf Gültigkeit steht.

5. Analyse-Ergebnisse

Bei der Sichtung des Korpus boten sich sowohl explizite als auch implizite intertextuelle Markierungen, die hier zunächst begrifflich kurz dargelegt werden:

5.1 Die expliziten Markierungen

Die expliziten Markierungen stehen für die Intertextualität im engeren Sinne, wo ein Autor ausdrücklich Bezug auf einen Referenztext nimmt. Dieser Bezug erfolgt durch die Benennung eines parallelen gleichgelagerten Falls, eines bestimmten Gesetzes bzw. einer Norm oder durch die Wiedergabe einer konkreten Erfahrung, und zwar unabhängig davon, ob diese Erfahrung nun wahr oder erfunden ist. Diese Erfahrung kann ein Einzelerlebnis sein oder mehrere Erlebnisse über einen bestimmten Zeitraum umfassen. Die im Korpus festgestellten expliziten Hinweise sind:

- A) explizite Hinweise auf Parallelen,
- B) explizite Hinweise auf Erfahrungen,
- C) explizite Hinweise auf Gesetze und Normen.

Im folgenden Beispiel werden der Koran und die Bibel als autorisierende Referenztexte ausdrücklich genannt:

Beispiel 1¹

Nicht nur im Koran steht, sondern auch in heiligen bibel bei Christentum wird das Kopftuch in der Gegenwart von Frauen der orthodoxen Kirche getragen (Schülerin Faten A.).

Den Koran und die Bibel betrachtet die Schülerin hier als Quelle für „Gesetze und Normen“ für die Lebensführung im Alltag. Es handelt sich um eine explizite offensichtliche Intertextualitätsmarkierung, auch wenn nicht genau gesagt wird, um welche Verse es sich dabei aus der Bibel bzw. aus dem Koran handelt.

Im folgenden Beispiel wird aber eine Erfahrung ausdrücklich beschrieben und die Akteure dieser Erfahrung genau benannt, um die Schlussfolgerung zu ziehen, dass

¹ Sämtliche Belege der Schüler in diesem Beitrag werden orthographisch, grammatikalisch und stilistisch so übernommen, wie sie von Schülern produziert sind. Das gilt auch für die Satzzeichen und sonstige Rechtschreibregeln.

das Tragen des Kopftuches nicht im Zusammenhang mit einer etwaigen Erzwingung stehe. Deshalb wird hier von einem „expliziten Hinweis“ auf Erfahrung gesprochen.
Beispiel 2

Meine Mutter und viele andere Frauen aus meiner Familie tragen Kopftuch und dass nicht weil Druck auf sie ausgeübt wurde sondern weil sie es aus freien Stücken entschieden haben das Kopftuch zu tragen (Schülerin Mervanur M.).

Es handelt sich zwar um eine persönliche Erfahrung, aber diese wird hier als Argumentationshilfe bemüht.

5.2 Die impliziten Markierungen

Bei den impliziten Markierungen hingegen werden die betreffenden Referenztexte nicht ausdrücklich benannt, sondern es wird stillschweigend darauf Bezug genommen, wobei in beiden Fällen nicht klar ist, ob der jeweilige Autor mit seinen Referenztexten gut vertraut ist oder nicht. Dies setzt den gut unterrichteten Leser voraus, der in der Lage ist, solche impliziten Hinweise treffsicher auf ihre Referenztexte zurückzuführen. D. h. hier liegt ein Fall „kooperativer Intertextualität“ vor, die vom Autor und zugleich vom Leser konstruiert und dechiffriert wird. Bei den Schüler*innen erfolgen die impliziten Hinweise mitunter auch auf in der Öffentlichkeit bekannte Gutachten, weil sie sich im Rahmen der betreffenden Stunde vielleicht des Namens des jeweiligen Gutachters nicht eindeutig entsinnen, aber den in der Erinnerung übrig gebliebenen und medial rezipierten Inhalt nur dem Sinne nach wiedergeben können. Dasselbe gilt auch für den impliziten Hinweis auf Gesetze und Normen. Die Schüler*innen wissen, dass bestimmte Regelungen und Normen „irgendwo“ im Gesetz und anderweitig geschrieben stehen und begnügen sich mit dem impliziten Hinweis auf solche Quellen durch die rein inhaltliche Referenz. Auch hier muss der kundige Leser diese Quellen identifizieren können.

Die festgestellten impliziten Markierungen sind:

- A) implizite Hinweise auf Gesetze und Normen und
- B) implizite Hinweise auf Gutachten.

So weist der Schüler Aaron im folgenden Beispiel zwar auf die „Freiheit der Meinung und der Religion“ hin, ohne jedoch zu sagen, wo eine solche Freiheit als etwaiges Recht oder gar als Grundrecht geschrieben steht. Als kundige Leser können wir nur annehmen, er meint die Gesetzeslage in Deutschland oder es schwebte ihm wahrscheinlich das deutsche Grundgesetz vor:

Beispiel 3

Wir leben in einem Land wo die Freiheit der Meinung und der Religion einen hohen Stellenwert, falls ein Kopftuchverbot für minderjährige durchgesetzt wird und ein 14jähriges mädchen würde liebend gerne eins, soll es ihr verwehrt werden? Ich finde nicht (Schüler Aaron M.).

Diese und die übrigen Markierungen von Intertextualität werden in der folgenden Analyse noch ausführlicher besprochen.

Die quantitative Auswertung des Korpus der Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch zeigt zwar eine spontane, aber bewusste funktionale Intertextualitätspraxis. Es gibt keinen einzigen Text ohne intertextuelle Elemente, die zugleich als „Argumente“ dienen bzw. dienen sollen. Die festgestellten intertextuellen Elemente in den argumentativen Texten der Schüler*innen mit Erstsprache Deutsch werden in der Abb. 1 festgehalten.

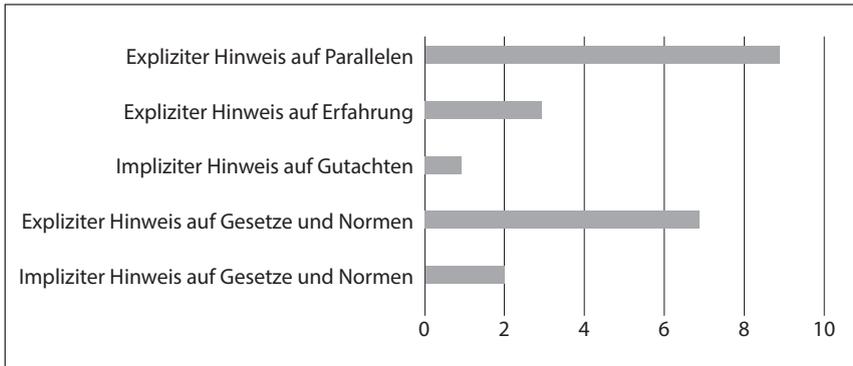


Abb. 1. Intertextuelle Elemente bei Schülern mit der Erstsprache Deutsch

Abb. 1 veranschaulicht den bewussten Zugriff auf andere Ressourcen, um die Intertextualität zu implementieren und sie effektiv für das Argumentieren einzusetzen. Während der bewusste Rückgriff auf gleichgelagerte Fälle (Analogien) zur Durchsetzung von Gültigkeiten von der Aktivierung von Wissensbeständen zeugt, zeigt der explizite Rückgriff auf Gesetze und Normen eher den mündigen und relativ gut unterrichteten Bürger. Der implizite Rückgriff auf Studien und Gutachten, der bei dieser Schüler-Gruppe und nicht bei DaZ-Schüler*innen vertreten ist, zeigt, dass Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache vermutlich über mehr Referenztext-Ressourcen verfügen, was sich besonders in präziseren Zitaten niederschlägt. Bei den impliziten Hinweisen, sei es auf Gutachten und Studien oder auf Gesetze, zeigen sich Spuren der Kompetenz eines materialgestützten Schreibens, das gleichzeitig die vorhandenen Ressourcen offenlegt. Das zeigt Beispiel 5, wo stillschweigend auf ein juristisches Gutachten Bezug genommen wird.

Beispiel 4: Expliziter Hinweis auf Gesetze, Normen und Bestimmungen

Ein Kopftuch ist meiner Meinung nach nicht vertretbar, da es die Religionsfreiheit einschränkt. Jeder Mensch darf seine Religion frei ausüben, solange er dabei keine anderen Personen einschränkt, beleidigt oder verletzt. Dies steht in Grundgesetz und darf daher auch nicht verletzt werden, daher ist ein Kopftuchverbot unzulässig (Schüler Cenk G.).

Beispiel 5: Impliziter Hinweis auf Studien und Gutachten

Das Mädchen unter 14 Jahren sollte für mich nicht so sein, weil sie dafür zu jung und zu naiv wäre (Nico B.).

Im Beispiel 4 handelt es sich um ein Element von Intertextualität, da hier ein Artikel des deutschen Grundgesetzes (Art. 4. GG) paraphrasiert und wiedergegeben und

ausdrücklich auf das deutsche Grundgesetz Bezug genommen wird. Als die höchste Norm im Land ist es geradezu erwartbar, dass in dieser Situation u. a. mit dem Grundgesetz argumentiert wird.

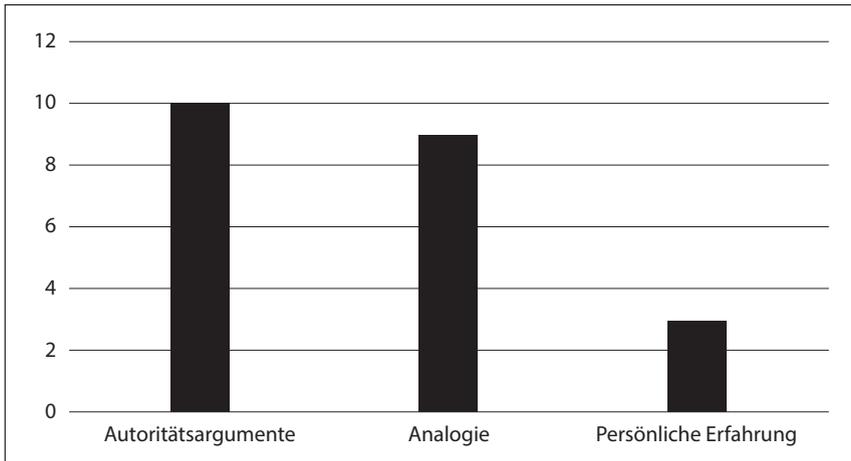


Abb. 2. Intertextuelle Argumenttypen bei Schülern mit der Erstsprache Deutsch

Beispiel fünf bezieht nur implizit den Referenztext mit ein. Es verlangt einen kundigen und gut informierten Leser und zeugt aber auch, dass Medien für Schüler*innen der Oberstufe eine wichtige Ressource sind. Die Kernaussage in Beispiel fünf lautet, Mädchen unter 14 Jahren seien zu jung für ein Kopftuch. Deutlicher formuliert es das Gutachten des Tübinger Verfassungsrechtlers Martin Nettesheim. Die Kernaussage seines Gutachtens lautet, dass ein Kopftuchverbot für Mädchen unter 14 Jahren zulässig sei, da die Mädchen bis zu diesem Lebensjahr die „religiöse Mündigkeit“ noch nicht erlangt hätten (vgl. Nettesheim 2019). Dieses Gutachten wurde bei seiner Bekanntmachung in den Medien unterschiedlicher Ausrichtung flächendeckend diskutiert. Daher ist es sehr wahrscheinlich, dass hier seitens des Schülers darauf Bezug genommen wird.

Auf der Argumentationsebene konstruieren Beispiel vier und fünf „Autoritätsargumente“ und führen auf das Grundgesetz zurück (vgl. Kienpointner 1992: 393 f., Hoffmann 2012: 169), obwohl sie gegensätzliche Standpunkte vertreten: der eine Standpunkt befürwortet es, Mädchen unter 14 Jahren das Tragen des Kopftuches als Grundrecht zuzugestehen und verweist dabei auf das Grundgesetz als Autorität bzw. als unumstrittene Quelle. Der konträre Standpunkt sieht es hingegen als plausibel an, zum Schutz des Grundrechts auf Freiheit des Unmündigen ein Kopftuchverbot einzuführen und verweist dabei – wenn wir die Kenntnisnahme der medialen Diskussion voraussetzen – implizit auf die vermeintlich unumstrittene Quelle, nämlich auf ein Gutachten, das sich seinerseits auf das Grundgesetz stützt und das medial bekanntgemacht und oft diskutiert wurde. Das Grundgesetz erwähnt an keiner Stelle, wie das Recht auf Religionsfreiheit für Kinder unter 14 Jahren zu handhaben ist. Das genannte Gutachten Nettesheims stellt auch nur die Auslegung durch einen Fachmannes dar.

Der Rückgriff auf das Gutachten ist somit auch der Rückgriff auf die Rechtsmeinung eines Rechtsexperten.

Wenn es jedoch um die Relevanz der Autoritätsargumente geht, so gilt: Kein Autoritätsargument ist wie das andere (vgl. Egger 2006: 42 f.). Das direkte Rekurrenieren auf das Grundgesetz ist sicherlich effektiver als der Rückgriff auf die Rechtsmeinung eines Experten. Schon eine etwaige Unterstellung, dass dieser Rechtsexperte voreingenommen oder bestechlich wäre, hätte die Annullierung der Plausibilität dieses Arguments zur Folge. Ebenso „inakzeptabel“ wäre ein Autoritätsargument, wenn man feststellt, dass das Argument manipuliert, aus dem Kontext gerissen oder verfälscht wurde. Außerdem sei in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass Autoritätsargumente eine Domäne von Argumenten sind, die den kritischen Verstand grundsätzlich aushebeln. Der Verstand der Beteiligten soll dort aufhören, wo man die Autorität lediglich benennt bzw. zitiert. Was die Autorität genau sagt und inwiefern dies wirklich vertretbar ist, wird in der Regel nicht zur Diskussion gestellt, sondern als „indiskutabel“ betrachtet. Darin liegt m. E. die Schwäche und die Unzulänglichkeit von Autoritätsargumenten schlechthin.

Beispiel 6: Hinweis auf eigene Erfahrung

Ich habe schon mitbekommen das jemand sogar deswegen kein Schulsport mit gemacht hatte das heißt die Noten leiden auch darunter (Schülerin Salome H.).

Beispiel 7: Hinweis auf eigene Erfahrung

Meine Mutter und viele andere Frauen aus meiner Familie tragen Kopftuch und dass nicht weil Druck auf sie ausgeübt wurde sondern weil sie es aus freien Stücken entschieden haben das Kopftuch zu tragen (Schülerin Mervanur E.).

Die Schülerin in Beispiel sechs referiert einen Referenztext im weiteren Sinne, nämlich das, was sie persönlich erlebt hat. Dieses Rekurrenieren auf die eigene Erfahrung dient der Argumentation für die Einführung des Verbots des Kopftuches für Mädchen unter 14 Jahren. Die Schülerin in Beispiel sieben referiert ebenfalls die eigene Erfahrung, nämlich, wie ihre Familie zu Hause das Kopftuch sieht, als ein Kleidungsstück wie jedes andere, dessen Tragen und Ablegen nichts mit „Druck“ und Willensentzug zu tun habe. Mit dem Bezug auf den Druck nimmt die Schülerin ebenfalls Bezug auf einen zweiten Referenztext, nämlich das geläufige und zum Teil medial verbreitete Klischee, das Kopftuch sei die Folge und zugleich der Ausdruck der Unterdrückung der Frau. Somit erfolgt hier eine Art Widerlegung eines intertextuellen Elements.

Ordnet man diese Elemente der Intertextualität argumentationsschematisch ein, so hat man es hier mit Generalisierungsargumenten zu tun. Beide Schülerinnen in Beispiel sechs und sieben versuchen, die eigene persönliche Einzelerfahrung in diesem Zusammenhang zu einer Norm für alle zu erheben. Geht es um die Relevanz eines solchen Arguments, so muss man feststellen, dass die Relevanz von Generalisierungsargumenten, ausgehend von einer bloßen persönlichen Erfahrung, fragwürdig ist (vgl. Tindale 2007: 135): die persönliche Erfahrung ist zu individuell, als dass sich daraus

eine wirkliche normative Kraft für andere Fälle oder für eine ganze Gesellschaft ableiten ließe. Leicht kann man dem Generalisierungsanspruch der persönlichen Erfahrung mit der Aussage entgegenhalten, diese Erfahrung sei nicht repräsentativ. Zudem kann der Wahrheitsgehalt solcher persönlichen Erfahrungen angezweifelt werden (vgl. Drury 2019: 154). Referierte Erfahrungen können natürlich auch frei erfunden sein. Der Rückgriff auf die persönliche Erfahrung zwecks der Konstruktion eines Generalisierungsarguments ist somit auf der Ebene der Relevanz von Argumenten zu schwach, als dass damit bestimmte Gültigkeiten durchgesetzt und die erforderliche Plausibilität bewirkt werden können.

Beispiel 8: Expliziter Hinweis auf Parallelen

Meiner Meinung nach sollte es in Deutschland ein Kopftuchverbot geben, da es in anderen Ländern auch Verbote für Sachen gibt, die in zum Beispiel Deutschland völlig normal sind. Ein Beispiel ist das in Dubai die Frauen Lange Hosen anhaben müssen obwohl es in Deutschland normal ist das Frauen in Deutschland Hotpants und so weiter anhaben. Somit wäre ein Kopftuchverbot für alle vertretbar, nicht nur für Mädchen (Schüler Lucas H.).

Beispiel 9: Expliziter Hinweis auf Parallelen

Die Gleichberechtigung geht da auch ein bisschen unter, da das Jüdische Volk auch keinen Verbot für die Kippas in Schulen hat (Schüler Denis S.).

Beispiel acht plädiert für das Kopftuchverbot, während Beispiel neun gegen das Kopftuchverbot argumentiert. In beiden Fällen wird auf einen analogen Fall, hier einen außersprachliche Realität, hingewiesen. Die beiden Schüler stellen die Verbindung mit Ihrem Weltwissen als Referenztext her.

Im Beispiel acht wird die behauptete Verbotspraxis des Gastlandes, hier von Dubai bzw. der VAE, zugrundegelegt, um in Deutschland einer solchen Verbotskompetenz zur Geltung zu verhelfen. Diese Analogie des Freiheitsentzugs in beiden Situationen lässt sich ebenfalls als ein „Argument der Gegenseitigkeit“ betrachten. Ein solches Argument mag im diplomatischen Verkehr und in völkerrechtlichen Belangen angebracht sein, das aber auch nur, wenn die Analogie tatsächlich stimmt. Im Bereich des Bürgerrechts wäre ein solches Argument jedoch fehl am Platze, da nicht alle Frauen und Mädchen in Deutschland, um die es hier in der Diskussion geht, ehemalige Bürgerinnen der VAE sind, abgesehen davon, dass die Zugehörigkeit zu einer Religion keine Nationalität begründet. Zudem trifft es ja nicht zu, dass alle deutschen oder europäischen Frauen in sogenannten „Hotpants“ herumlaufen. Tindale nennt solche Analogien „loose and far-fetched“ (Tindale 2007: 195). Ein Analogie-Argument leitet seine Plausibilität nicht nur von der Logik ab, sondern von der wirklich erfüllten Voraussetzung der Gleichheit der zwei in Frage stehenden Fälle (vgl. Walton 2003: 203). Daher verliert ein solches Analogie-Argument sowohl an Akzeptanz als auch an Relevanz.

Beispiel neun wirkt – trotz der sprachlichen Fehler – wesentlich plausibler. Es greift auf einen Referenztext zurück, der zum Allgemeinwissen gehört, nämlich, dass die

Verbotsdebatte nur Muslime und nicht alle Religionsgemeinschaften (wie etwa die jüdische) betrifft. Da wird ein konkreter Einzelfall mit einem konkreten Einzelfall verglichen (vgl. Kienpointner 1992: 384 f.). Mit dieser Analogie soll die Forderung nach Unterlassung eines Kopftuchverbots durchgesetzt werden. Man kann sich fragen, ob sich mit diesem Analogieargument nicht doch ein implizites Autoritätsargument verbinden lässt, zumal Art. 3, Absatz 3 GG ausdrücklich auf das Verbot der Diskriminierung hinweist, was sich auch auf Mädchen unter 14 Jahren beziehen würde. Insgesamt handelt es sich um ein relevantes Argument, das nur noch durch Umin-terpretationen und Einzelwiderlegung geschwächt werden kann, wie etwa, dass es sich bei Kippas in jüdischen Gemeinschaften nicht um Mädchen handle, sondern um männliche Mitglieder der jüdischen Gemeinschaft. Dennoch geht es hier nicht um Geschlechterrechte, sondern um das geschlechtsübergreifende Recht auf die Freiheit, eine nicht verbotene Religionspraxis auszuüben. Somit könnte selbst ein solcher Einzelfallvergleich in Frage gestellt werden, statt ihn für die Durchsetzung anderer Gültigkeitsansprüche heranzuziehen.

Die festgestellten Elemente der Intertextualität bei DaZ-Schüler*innen veranschaulicht die Abb. 3.

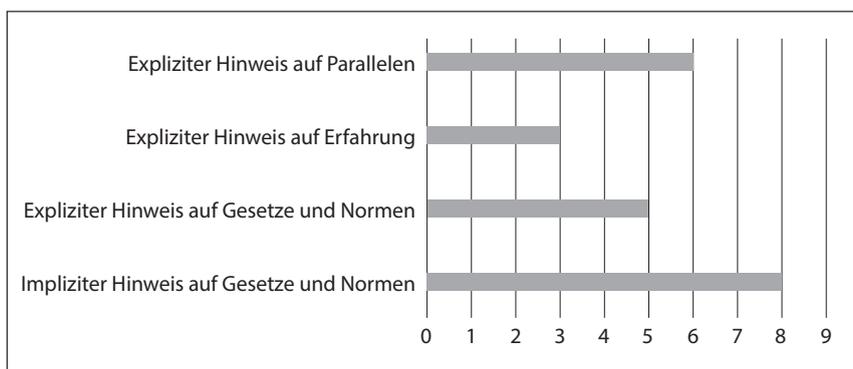


Abb. 3. Intertextuelle Elemente bei Schülern mit der Zweitsprache Deutsch

Wie Abb. 3 zeigt, sind bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache die Ressourcen einer Autorität, die Parallelen und die persönlichen Erfahrungen die maßgeblichen Referenztexte. Das entspricht zwar zum größten Teil dem Muster der Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, allerdings unterscheidet sich die Intensität des Gebrauchs solcher Ressourcen von einer Gruppe zur anderen. So überwiegen hier im Gegensatz zur ersten Schüler-Gruppe die Rückgriffe auf Ressourcen der Autorität wie Gesetze und Normen, während der Rückgriff auf Parallelen weniger häufig ist als bei Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch. Beim Versuch, die eigene persönliche Erfahrung zu einer normativen Kraft zu erheben, halten sich beide Gruppen die Waage. Vereinzelt kommt es zur Verbindung mit einem „gedachten Referenztext“, mit einer eigenen Einschätzung, was ich ebenfalls hier als „persönliche Erfahrung“ einge-

ordnet habe, mit der Schüler*innen ein „fiktives Argument“ konstruieren wollen (vgl. Kienpointner 2011). Eine solche Einschätzung liegt z. B. vor, wenn ein Schüler*innen schreibt, das Kopftuch für Mädchen unter 14 Jahren würde Pädophile davon abhalten, sich an solchen Mädchen zu vergehen, und er deswegen für Kopftuchfreiheit für solche Kinder eintrete.

Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkläre ich damit, dass beide Schüler-Gruppen zuletzt zusammen sozialisiert wurden und sowohl in die Intertextualität als auch in die Argumentationsprozesse gleich gut eingeführt worden sind, wobei DaZ-Schüler*innen als Zugewanderte eine biographie-bedingte höhere Sensibilität für die geltenden Gesetze und Normen und sonstige Autoritätspersönlichkeiten haben. Dieses Ergebnis wird ebenfalls von Uysal bestätigt, welche die Fundorte des Argumentierens bei türkischen Englisch-Studierenden im Zusammenhang mit der Frage untersucht hat, inwieweit sich Menschen den Sitten und Gebräuchen eines Gastlandes anzupassen haben (vgl. Uysal 2012: 145). Ich begnüge mich im Folgenden mit je einem Beispiel für die festgestellten Intertextualitätselemente bei DaZ-Schüler*innen und gehe wie oben auf die dazu gehörigen Argumentationsschemata ein.

Bei der DaZ-Gruppe bietet sich folgendes Bild der Argumenttypen an.

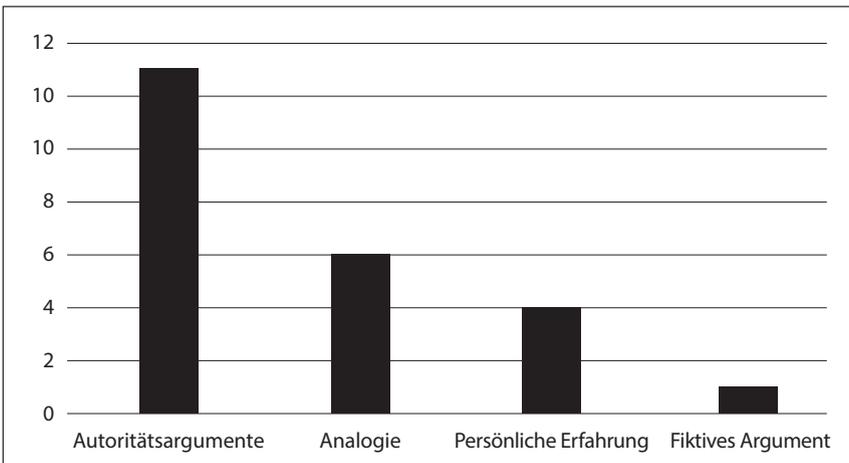


Abb. 4. Typen von Argumenten

Beispiel 10: Expliziter Hinweis auf Gesetze und Normen

In der Koran Verse aus Sure 24 und 33, dass die Frauen ihr Haare bedecken sollen, wenn sie aus dem Haus gehen. Das beziehen manche Musliminnen auf den ganzen Körper auch auf die Haare. Also binden Sie das Kopftuch um. Nur Hände und Gesicht bleiben raus (Schülerin Faten A.).

Beispiel 11: Impliziter Hinweis auf Gesetze und Normen

Ein Kopftuchverbot sollte nicht in kraft treten, da es normal ist, dass Eltern eine Macht über ihre Kinder haben, wie beispielsweise das verbieten von Fernsehen oder Play-

station. Die Eltern versuchen ihren Kindern so einen Moralischen Vert mit zugeben. Ausserdem soll man sich in Deutschland kleiden wie man mag, denn das ist die Freiheit sich zu kleiden wie man mag (Schüler Emin G.).

Beispiel 12: Hinweis auf Parallelen

Es ist doch jedem selber überlassen wer was trägt sowie die Christen deren Kreuzketten oder Juden deren Kippa (Schülerin Zeyneb K.).

Beispiel 13: Hinweis auf die persönliche Erfahrung

Ich kenne viele jüngere Mädchen die es total toll finden ein Kopftuch zu tragen immerhin ist es ja ein Accessoire (Schüler Mohammed A.).

Die Beispiele zehn und elf verweisen auf Quellen, deren Autorität als „unumstritten“ unterstellt wird, um gegen das Kopftuchverbot zu plädieren. Im Beispiel zehn wird ausdrücklich, aber pauschal, auf einschlägige Suren des Korans hingewiesen, welche die Pflicht zum Tragen des Kopftuches vorschreiben würden. Die Schülerin sagt jedoch nicht genau, in welchen Versen des Korans ein Kopftuchverbot für Mädchen unter 14 Jahren vorkommt. Denn in den genannten Suren als auch im ganzen Koran findet sich eine solche Pflicht nicht. Die Pflicht gilt nur für Frauen ab dem Erwachsenenalter. Und dort müsste man sich mit der Begründungslogik auseinandersetzen, um den Koran als Autoritätsquelle beim Argumentieren zu verwenden. Somit ist das Autoritätsargument in Beispiel sieben scheinbar relevant, jedoch unpräzise und manipuliert. Daraus leitet sich keine Plausibilität für eine etwaige Kopftuchpflicht für Kinder unter 14 Jahren ab. Die Kenntnis einer Quelle reicht nicht aus, um damit intertextuell einwandfrei argumentieren zu können. Das aus der Sicht der Schülerin unumstößliche Autoritätsargument bleibt daher ohne Akzeptanz und ohne Relevanz.

Im Beispiel elf wird indirekt auf zwei Grundrechte hingewiesen, jedoch ohne ausdrücklichen Bezug auf das Grundgesetz, das sowohl das Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6 GG) als auch die Religionsfreiheit (Art. 4 GG) vorschreibt. Offensichtlich konzipiert der Schüler in Beispiel elf hier einen gut unterrichteten Leser bei der Produktion seines Texts. Schwach bleibt diese Argumentation jedoch insofern, als hier zwar eine Forderung gestellt und gerechtfertigt wird, aber potentielle Einwände nicht antizipiert werden. Die Schülerin in Beispiel zwölf bemüht sich um eine Parallele aus der Domäne der Religionssymbole und konstruiert – wie vorhin bei Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch – dadurch ein Analogie-Argument. Das Argument weist ein angemessenes Maß an Relevanz und Akzeptanz auf, da Gegenargumente schwer formulierbar wären und da sonst sehr viel Uminterpretationsarbeit erforderlich wäre, um ihr Argument zu widerlegen. Ein Analogie-Argument ist aufgrund dieser Uminterpretierbarkeit und dieser Angreifbarkeit grundsätzlich nicht immer das beste Argument, um eine Einigung über einen strittigen Sachverhalt zu erzielen, und kann neue Fronten eröffnen, statt bestehende zu befrieden.

Beispiel 13 schließlich plädiert für die Kopftuchfreiheit für Mädchen unter 14 Jahren. Der Referenztext ist wiederum die eigene persönliche Erfahrung. Konstruiert

wird, wie oben, auch hier ein Generalisierungsargument, dessen Plausibilität aus den oben genannten Gründen unzulänglich bleibt.

6. Schlussfolgerungen

Folglich haben sämtliche Schüler*innen mit der Intertextualität eine effektvolle Technik, wenn auch oft unzulänglich, implementiert. Die typischen Elemente der Intertextualität sind Verweise auf Gesetze und Schriften, welche die Schüler*innen mitunter als unumstritten darstellen, sprachliche Hinweise auf andere Referenztexte wie Parallelen aus der außersprachlichen Wirklichkeit oder aus der Domäne der persönlichen Erfahrung, welcher die Schüler*innen ebenfalls eine normative Kraft verleihen. Die festgestellten Argumente sind folglich vor allem Autoritätsargumente, Analogie-Argumente sowie Generalisierungsargumente.

Dass Menschen mit unterschiedlichem Kultur-Hintergrund auf ähnliche Elemente der Intertextualität zurückgreifen, ist Anlass zur Annahme, dass das Thema selbst, also das Strittige, bereits die inhaltlichen Weichen dafür stellt, auf welche Elemente der Intertextualität die Argumentierenden zurückgreifen (sollen).

Im Hinblick auf die Frage der Relevanz bzw. der Akzeptanz zeigt sich jedoch, dass die Argument-Kompetenz der Schüler*innen entwicklungsbedürftig ist und dass man in der Argumentationsdidaktik den Begriff „Argumentationskompetenz“ um die „Argument-Kompetenz“ erweitern sollte. Oft werden im hier untersuchten Korpus die ursprünglichen Referenztexte zu pauschal, falsch oder – gewollt oder ungewollt – manipulativ zitiert. Das macht diese Argumente angreifbar, ohne dass Schüler*innen die Frage der Plausibilität der erhobenen Geltungsansprüche für sich entscheiden können.

Vor diesem Hintergrund sollte die Intertextualität schon früh in den schulischen Unterricht in allen Fächern mit einbezogen werden. Ziel wäre es, nicht bloß Belesenheit zu demonstrieren, sondern jenes kritische Denken zu etablieren (vgl. Drury 2019: 8), das selektieren, interpretieren, kontextualisieren, rekontextualisieren und strukturell ordnen, einordnen kann.

Die Didaktik der argumentativen Intertextualität könnte zunächst mit der Rezeptionsebene beginnen, bei der die Schüler*innen in einem ersten Schritt die Analyse von Texten im Hinblick auf intertextuelle Ressourcen aufgreifen, um überhaupt zu verstehen, was in der Praxis mit Intertextualität gemeint ist. In einem zweiten Schritt könnte es qualitativ zugehen, wo Schüler*innen die Warum-Frage stellen und selber zu beantworten versuchen. In einem dritten Schritt könnten dann die Auseinandersetzung mit der Intertextualität und Argumentation erfolgen. In einer fortgeschrittenen Phase stellt sich dann die Frage der Evaluation von Argumenten, welche über die Intertextualität zustande kommen.

Sobald sich Schüler*innen die Qualifikationen dafür angeeignet haben, sich die argumentative Intertextualität auf der Rezeptionsebene zu erschließen und diese kritisch zu hinterfragen, kann mit der Produktionsphase begonnen werden, wo

Schüler*innen von der jeweiligen Lehrkraft ebenfalls ein ausreichendes Feedback zu ihrer Performanz bekommen.

Offene Fragen zu dieser Thematik wären z. B. die Untersuchung des Verhältnisses zwischen der Intertextualität und der Komplexität von Argumenten, die transformatorische gesellschaftliche Auswirkung von Intertextualität, die „konkurrierende Autorität intertextueller Ressourcen“. So verweist der namenlose Lehrer im Roman „Jugend ohne Gott“, um die medial verbreiteten Stereotype über „Neger“ zu widerlegen, auf die „Bibel“ als konkurrierende Quelle: „das steht doch bereits in der Bibel, daß alle Menschen sind!“ (Horváth 2013: 216).

Literaturverzeichnis

- ADAMZIK, Kirsten. *Sprache – Wege zum Verstehen*. 2. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 2004. Print.
- ADAMZIK, Kirsten. „Textsorten und ihre Beschreibung“. *Textlinguistik: 15 Einführungen und eine Diskussion*. Hrsg. Nina Janich. Tübingen: Narr, 2., überarb. und erw. Aufl, 2019, 135–168. Print.
- AHMADIAN, Moussa und Hooshang YAZDANI. „A Study of the effects of intertextuality awareness on reading literary texts: The case of short stories“. *Journal of Educational and Social Research* 3, H. 2 (2013): 155–166. Print.
- AUSTERMÜHL, Frank. *The Great American Scaffold: intertextuality and identity in American presidential discourse*. Amsterdam: John Benjamins Discourse approaches to politics, society and culture vol. 53, 2014. Print.
- BAZERMAN, Charle. „Intertextuality: How texts rely on other texts“. *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Hrsg. Charles Bazerman und Paul Prior. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004, 83–96. Print.
- BROICH, Ulrich und Manfred PFISTER (Hrsg.). *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 35). Tübingen: Gruyter, 1985. Print.
- DRÄGHICI, Cinzia Carmina. „Postmoderne und intertextuelle Bezüge im Roman ‚Das Parfum‘ von Patrick Süskind“. *Temeswarer Beiträge zur Germanistik* 9 (2012), 81–86, Print.
- DRURY, Jeffrey P. Mehlretter. *Argumentation in Everyday Life*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2019. Print.
- EGGLER, Marcel. *Argumentationsanalyse textlinguistisch. Argumentative Figuren für und wider den Golfkrieg von 1991*. Tübingen: Niemeyer, 2006. Print.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992. Print
- FIX, Ulla. „Text und Textlinguistik“. *Textlinguistik: 15 Einführungen und eine Diskussion*. 2., überarb. und erw. Aufl. Hrsg. Nina Janich. Tübingen: Narr, 2019, 17–34. Print.
- HARRAS, Gisela. „Intertextualität von linguistischen Fachtexten: ein Analysebeispiel“. *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbbd. Hrsg. Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper und Herbert Ernst Wiegand. Berlin, New York: De Gruyter, 1998, 602–610. Print.
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. *Berufliche Schulen des Landes Hessen Lehrplan Fachoberschule Allgemein bildender Lernbereich Deutsch* https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/HKM/lp_fos_abl-deutsch.pdf. 1.11.2019.
- HOFFMANN, Sarah. *Argumentative Strukturen in Sprichwörtern*. Bern: Lang, 2012. Print.

- HOLTHUIS, Susanne. *Intertextualität: Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption*. Tübingen: Stauffenburg, 1993. Print.
- HORVÁTH, Ödön von. *Jugend ohne Gott* [Endfassung, emendiert]. Hrsg. Nicole Streitler-Kastberger. Berlin: De Gruyter, 2013, 211–289. Print.
- JANICH, Nina (Hrsg.). *Textlinguistik. 15 Einführungen*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke, 2019. Print.
- KIENPOINTNER, Manfred. *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart, Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog, 1992. Print.
- KIENPOINTNER, Manfred. „Fiktive Argumente“. *Lebenswelt und Wissenschaft*. Hrsg. C.F. Gethmann. Hamburg: Meiner, 2011, 505–538. Print.
- KRISTEVA, Julia. „Bachtine, le mot, le dialogue et le roman“. *Critique* 33 (1967), 239, 438–465. Print.
- KUHN, Hans-Werner. „Metakommunikation im Politikunterricht: Wie argumentieren Oberstufen-Schüler/innen?“. *Argumentieren in Schule und Hochschule*. Hrsg. Elke Grundler und Rüdiger Vogt. Tübingen: Stauffenburg, 2006, 147–156. Print.
- LINKE, Angelika und Markus NUSSBAUMER. „Intertextualität. Linguistische Bemerkungen zu einem literaturwissenschaftlichen Textkonzept“. *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Hrsg. Gerd Antos und Heike Tietz. Tübingen: Max Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 188), 1997, 109–126. Print.
- NETTESHEIM, Martin. *Nettesheim Erziehung zur Freiheit Gutachten Kinderkopftuch neu*. https://www.jura.uni-tuebingen.de/professoren_und_dozenten/nettesheim/NettesheimErziehung-zurFreiheitGutachtenKinderkopftuchneu.pdf/view. 2019. 1.10.2019.
- TINDALE, Christopher W. *Fallacies and Argument Appraisal*. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 2007. Print.
- UYSAL, Hacer Hande. „Argumentation across L1 and L2 Writing: Exploring Cultural Influences and Transfer Issues“. *VIAL*, 9, (2012), 133–159. Print.
- WALTON, Douglas. *Relevance in Argumentation*. Mahwah: Erlbaum, 2003. Print.

ZITIERNACHWEIS:

- MASSUD, Abdel-Hafiez. „Intertextualität als Teil der Argumentationskompetenz“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 19, 2021 (I): 187–204. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.19-12>.