



Tim Wagner, Ansgar Kemmann

Debattieren unterrichten II

Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten

neue Übungen und
Unterrichtsideen

Tim Wagner, Ansgar Kemmann

Debattieren unterrichten II

Der erste Band zum vorliegenden Werk ist unter dem Titel *Debattieren unterrichten I: Curriculum, Übungsbeschreibungen und Systematik* (bis zur 7. Auflage: *Debattieren unterrichten*), erschienen, ISBN: 978-3-7800-1070-4 ; als E-Book: ISBN: 978-3-7727-9033-1 (pdf).

Unter dem Titel *Debattieren lernen* ist ein passendes Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler erhältlich, ISBN: 978-3-7800-4849-3; die Ausgabe für Sprachlernende liegt als Arbeitsheft mit Redemittelkarten und Materialien vor, ISBN: 978-3-7727-1612-6. Verweise auf *Debattieren lernen* beziehen sich immer auf beide Ausgaben.

Wenn bei Ausdrücken, die sich auf Personen beziehen, die männliche Sprachform verwendet wird, sind stets beide Geschlechter gemeint. Die Schreibweise der Texte folgt der reformierten Rechtschreibung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Tim Wagner, Ansgar Kemmann

Debattieren unterrichten II

Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

(c) 2022 Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

D-30159 Hannover

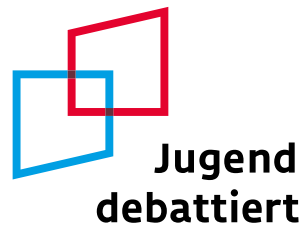
Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

Fotos: Studio LÊMRICH, Frankfurt am Main

E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1529-7



Tim Wagner, Ansgar Kemmann

Debattieren unterrichten II

Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten

„Es sei also die Rhetorik eine Fähigkeit, bei jeder Sache das
möglicherweise Überzeugende zu betrachten.“

Aristoteles, *Rhetorik*, Buch I, Kap. 2, 1355b26 f.



Inhalt

Einführung	<u>7</u>
Kapitel 1 Grundlagen	<u>9</u>
Kapitel 2 Fragen stellen	<u>25</u>
Kapitel 3 Themen erschließen	<u>43</u>
Kapitel 4 Sprechen und Denken	<u>59</u>
Kapitel 5 Begründen und Bezweifeln	<u>89</u>
Kapitel 6 Denken und Schreiben	<u>105</u>
Kapitel 7 Einschätzen und Bewerten	<u>127</u>
Kapitel 8 Mitreden, Mitentscheiden	<u>137</u>
Anhang	<u>151</u>
Verzeichnis der Übungen	<u>153</u>
Glossar	<u>154</u>
Literaturverzeichnis	<u>158</u>
Weiterführende Hinweise	<u>159</u>
Information zum Download-Material	<u>160</u>

Einführung

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich Jugend debattiert zu einem großen und vielschichtigen Programm zur sprachlichen und politischen Bildung entwickelt. In Deutschland und in über dreißig weiteren Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, nutzen Lehrkräfte die Methoden von Jugend debattiert, um Schülerinnen und Schüler für die sachliche Auseinandersetzung mit politischen Themen zu gewinnen, ihre sprachlichen und argumentativen Fähigkeiten zu fördern und ein respektvolles Miteinander zu üben.

Im Mittelpunkt von Jugend debattiert steht der bundesweite Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8 an weiterführenden Schulen. Nach gleichen Regeln wird auch international in deutscher Sprache sportlich debattiert. Den Wettbewerben geht stets ein gemeinsames Training im Unterricht voraus.

Debattieren unterrichten heißen die beiden offiziellen Begleitbände von Jugend debattiert für Lehrkräfte. Debatte wird darin als themenzentriertes Gespräch vorgestellt, das ermöglicht, Meinungsgegensätze fair und friedlich auszutragen. Deutlich werden soll, woran sich der Meinungsstreit entzündet, was für und was gegen die Positionen spricht, die miteinander streiten, und welche Handlungsperspektiven der Streit eröffnet. *Debattieren unterrichten* verfolgt dabei einen systematischen Ansatz, der bereits den ersten Band mit Übungsbeschreibungen und Curriculum auszeichnet. Der Weg des Unterrichts führt dabei schrittweise vom Ganzen der Debatte zu ihren Teilen und zurück zum Ganzen.

Im vorliegenden zweiten Band werden Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten behandelt. Die Unterrichtsideen und Methoden sind geeignet, die beim Debattieren erworbenen Fähigkeiten differenziert weiterzuentwickeln und mit anderen Kompetenzbereichen zu verknüpfen. Alle acht Kapitel des Bandes enthalten einen Überblick zu theoretischen Voraussetzungen und didaktischen Möglichkeiten, Aspekte des Debattierens im Unterricht zu behandeln. An diesen Grundlagenteil schließen jeweils Beschreibungen von Übungen an, die zur Vertiefung und Erweiterung des in *Debattieren unterrichten I* vorgestellten Curriculums eingesetzt werden können. Ein Verzeichnis aller 25 im vorliegenden Band beschriebenen Übungen findet sich im [Anhang](#).

Kapitel 1 „Grundlagen“ stellt dar, welches Verständnis von Rhetorik und Debatte dem Konzept von Jugend debattiert zugrundeliegt.

Kapitel 2 „Fragen stellen“ betrachtet die Auswahl und Formulierung von Debattenfragen und zeigt, nach welchen Kriterien Geltungsbereich, Regelungstyp und Themenfeld ausgewählt und modifiziert werden können.

Kapitel 3 „Themen erschließen“ behandelt Möglichkeiten der systematischen Vorbereitung und Erarbeitung von Debattenthemen.

Kapitel 4 „Sprechen und Denken“ beschreibt, wie sprachliche Kompetenzen beim Debattieren schrittweise weiterentwickelt werden können.

Kapitel 5 „Begründen und Bezweifeln“ geht der Frage nach, woraus Argumente ihre Überzeugungskraft beziehen und welche Kriterien zu ihrer Beurteilung dienen können.

Kapitel 6 „Denken und Schreiben“ behandelt das Verhältnis von argumentativer Textproduktion in mündlicher und schriftlicher Form am Beispiel von Debatte und Erörterung.

Kapitel 7 „Einschätzen und Bewerten“ zeigt, wie Übungen aus dem Curriculum von Jugend debattiert auch zur Leistungsbeurteilung im Unterricht und in Prüfungen eingesetzt werden können.

Kapitel 8 „Mitreden, Mitentscheiden“ stellt die Verbindung zwischen dem Debattieren in der Schule und der Entwicklung von demokratischer Bürgerkompetenz dar.

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier ist Schirmherr von Jugend debattiert. 2001 wurde Jugend debattiert in Frankfurt am Main an rund 30 Schulen erprobt. Im selben Jahr initiierte der damalige Bundespräsident Johannes Rau die Ausweitung des Projekts auf Bundesebene unter seiner Schirmherrschaft. Die Kultusministerkonferenz, die Kultusministerien und Parlamente der 16 deutschen Länder sind Partner von Jugend debattiert. Sie unterstützen das Programm finanziell und organisatorisch. Partner von Jugend debattiert international ist die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten.

Zwei große Stiftungen fördern Jugend debattiert bundesweit: Die Gemeinnützige Hertie-Stiftung fördert Jugend debattiert im Rahmen ihres Leitthemas ‚Demokratie stärken‘. Sie hat die Federführung des Programms übernommen. Die Heinz Nixdorf Stiftung beteiligt sich an Vorhaben, deren Zielsetzung die Förderung des demokratischen Bewusstseins ist, so auch an Jugend debattiert. Seit 2019 wird Jugend debattiert außerdem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Weitere Informationen zu Jugend debattiert finden Sie am Ende dieses Bandes und im Internet unter www.jugend-debattiert.de.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und spannende Debatten!

Kapitel 1 Grundlagen



■ Grundlagen

In diesem Kapitel stellen wir folgende Themen dar:

Debattieren unterrichten – auf welcher Grundlage?

Die aristotelische Rhetorik als Ausgangspunkt

Debatte als Modell: Modell für Rhetorik und Meinungsbildung im Gespräch

Debatte, Diskussion und Verhandlung:

Formen themenzentrierter Gespräche

Debattieren unterrichten – in welchem Format?

Parliamentary Style versus Jugend debattiert

Überblick: Systematische Grundlagen und didaktisches Konzept



.....

In diesem Kapitel werden die systematischen Zusammenhänge und historischen Quellen des Themas Debatte als Unterrichtsgegenstand beleuchtet: Den Ausgangspunkt bildet die antike Rhetorikkonzeption und der dort zentrale Begriff des Überzeugens. Es folgt eine Betrachtung von Debatte als Modell, an dem sich politische, soziale, persönliche und methodische Kompetenzen vermitteln und weiterentwickeln lassen.

.....

Debattieren unterrichten

Debattieren unterrichten – so lautet der Titel dieses Buches, das sich, wie der erste Band, an Lehrkräfte bei Jugend debattiert richtet. Was ist mit diesem Titel gemeint? Auf welcher Grundlage lässt sich Debattieren unterrichten?

„Debattieren“ ist ursprünglich ein Begriff aus der französischen Gerichtssprache. „Debatte“ (französisch: „débat“) bezeichnet den Schlagabtausch der Anwälte vor Gericht, vor allem in ihren Schlussvorträgen, „débattre“ (debattieren) ist die dazu gehörige Verbform; „unterrichten“ sei hier verstanden als planmäßige Weitergabe von Wissen und Können, wie es typischerweise, aber nicht nur in Schulen geschieht.

Erstmals unterrichtet wurde das Debattieren im alten Athen, wo die Volksversammlung zugleich politische Versammlung und Gerichtsversammlung war. Entsprechend befasste sich der Unterricht mit gerichtlichen und politischen Streitfragen, die in Rede und Gegenrede zu erörtern waren. Über Ausrichtung, Anspruch und Grenzen solchen Unterrichts ist in Athen lebhaft gestritten worden. Einen gewissen Abschluss findet die Diskussion bei Aristoteles, einem der großen Philosophen der damaligen Zeit. An seine Überlegungen knüpfen wir an.

Aristoteles als Ausgangspunkt

Aristoteles befasst sich mit Rede und Gegenrede in seinen Vorlesungen zur Rhetorik, Dialektik und Politik. Besonders beschäftigt ihn die Frage, wie vernünftige Meinungsbildung möglich ist. Für Aristoteles zählt diese Frage zu den wichtigsten Fragen für den Bestand eines Gemeinwesens.

Rhetorik, sagt Aristoteles, ist eine Fähigkeit, nämlich „die Fähigkeit, bei jeder Sache das möglicherweise Überzeugende zu betrachten“ (*Rhetorik*, I.2). Diese Fähigkeit lässt sich durch Übung und Unterricht zu einer Kunstfertigkeit entwickeln – Rhetorik ist die „rednerische Kunst“, die Kunst der öffentlichen Rede. Ihr Gegenstück, die Dialektik, die Aristoteles in der *Topik* behandelt, untersucht, wie man im akademischen Streitgespräch bestehen kann.

Beide, Rhetorik wie Dialektik, beziehen sich auf Ansichten und Überzeugungen, wie sie alltäglich, im gesellschaftlichen Miteinander, anzutreffen sind. Für eine vernünftige Meinungsbildung sind vor allem diejenigen Auffassungen interessant, die als „anerkannte Meinungen“ gelten. Anerkannte Meinungen sind diejenigen, die „von allen oder den meisten oder den Fachleuten und von diesen entweder von allen oder den meisten oder den bekanntesten und anerkanntesten für richtig gehalten werden.“ (*Topik*, I.1)

Reflexion und Begriffsbildung

Über Meinungen und Überzeugungen tauschen wir uns sprachlich aus. Die Sprache kennzeichnet die Art und Weise, wie wir als Menschen leben und zusammenleben. Das beschreibt Aristoteles in seiner Abhandlung *Politik*. Besonderheit menschlicher Sprache ist die Möglichkeit der Begriffsbildung. Wir können uns nicht nur, wie Tiere über unser jeweiliges Befinden verständigen, sondern auch über den Moment hinaus Vorstellungen ausprägen, äußern, uns auf sie beziehen und unser Zusammenleben daran ausrichten.

Die Übung „Ballspiel“ (DU I, Kap. 1) kann das verdeutlichen: Auch ohne in Worten miteinander zu sprechen, können wir Kontakt zueinander aufnehmen und uns einen Ball zuspielen. Wenn wir uns aber darüber austauschen wollen, was wir da tun, gelingt uns dies am besten in unserer menschlichen Sprache. Die begriffliche Sprache erlaubt uns, einander verständlich zu machen, was wir erleben – was uns gefällt oder missfällt, was wir ähnlich und was wir verschieden empfinden. Mehr noch, die Sprache ermöglicht uns, auch unabhängig vom jeweiligen Augenblick und unabhängig vom Spiel selbst, darüber zu sprechen und Regeln zu formulieren, wie das Spiel weitergespielt oder anders gespielt werden soll.

Um den Aspekt der Sprache herauszuarbeiten, bieten sich als Leitfragen an: Was haben Ballspiel und Gespräch gemeinsam? Was unterscheidet Ballspiel und Gespräch? Wozu eignet sich das Gespräch besonders?

Mittel der Überzeugung

Wenn wir miteinander reden, zumal im Streit, sind wir in mehrfacher Weise aufeinander bezogen. Immer spielt eine Rolle, in welchem Gemütszustand wir uns gerade befinden, wie wir einander als Personen erscheinen und welche Gründe wir in der Sache anführen. Wer durch Rede überzeugen will oder muss, kann aus diesen drei Quellen schöpfen.

Besonders, wenn es darum geht, eine Frage aufzuwerfen, lassen sich diese Faktoren gut beobachten, zum Beispiel in der Übung „Ohrenöffner“ ([DU II, Kap. 4](#)). So wäre denkbar, Gefühle zu wecken, mit denen ein Thema in der Klasse besetzt ist und daran die Frage zu knüpfen. Auch könnte ein Schüler auf sich selbst Bezug nehmen und herausstellen, dass er seine Frage als Betroffener stellt. Wieder andere Schüler werden Zahlen, Daten, Fakten sprechen lassen, um daraus ihr Thema abzuleiten.

Leitfragen für eine Auswertung könnten sein: Worauf hat der Redner Bezug genommen, um bei den Hörern Vertrauen und Interesse für sein Thema zu gewinnen? Inwieweit ist es ihm gelungen, sein Thema so einzuführen, dass es nun alle als gemeinsames Thema interessiert?

Als Möglichkeiten sind diese drei Bezugspunkte (Emotionen der Hörer, Haltung des Redners, Gegenstand der Rede) immer alle da, weil sie die Redesituation konstituieren. Ob und wie sie aber aufgegriffen und als Mittel der Überzeugung genutzt werden, hängt davon ab, wie sich die Situation darstellt und was man als Redner in der jeweiligen Situation vermag.

Rhetorik als ‚Kunst der Rede‘ lehrt, die in der Rede selbst gelegenen Mittel zur Überzeugung einzusetzen, also diejenigen Mittel, die ein Redner durch die Rede selbst hervorbringen kann. Mittel, die sich darüber hinaus anbieten, etwa die Verwendung von Requisiten, das Zeigen von Bildern oder das Einspielen eines Videos, können zwar auch zur Plausibilität des Vortrags beitragen. Sie liegen für Aristoteles aber außerhalb der eigentlichen Redekunst.

Arten von Hörern und Reden

Welche Mittel jeweils in Betracht kommen, richtet sich nach der Art der Hörer und dem zeitlichen Bezug des Themas. Haben die Hörer über die Frage, die gestellt wird, zu entscheiden oder suchen sie vor allem Unterhaltung? Bezieht sich die Frage auf Vergangenes oder Künftiges? Oder ist das Thema einfach da und die Hörer genießen die Darstellung?

Aus den Antworten auf diese Fragen ergeben sich für Aristoteles drei Arten von Hörern: erstens Entscheider, die über Vergangenes urteilen, zum Beispiel Richter, zweitens Entscheider über Künftiges, zum Beispiel die Mitglieder der Volksversammlung, und drittens die Betrachter von Vorführungen. Den drei Arten von Hörern entsprechen drei Gattungen der Rede: die gerichtliche, die beratende und die vorführende Rede. Gerichtliche Reden klagen an oder verteidigen, beratende Reden raten zu oder ab, vorführende Reden loben oder tadeln.

Beim Debattieren haben wir es mit Hörern zu tun, die über die Frage, die ihnen vorgelegt wird, entscheiden. Debattiert wird insbesondere vor Gericht und in politischen Gremien. Die Frage, die zur Debatte steht, entzündet sich am Gegensatz der Positionen. Wer eine Verurteilung oder Veränderung will, antwortet mit ‚Ja‘ und spricht ‚dafür‘ (lateinisch: ‚pro‘), wer die Verurteilung oder Veränderung ablehnt oder etwas anderes anstrebt, antwortet mit ‚Nein‘ und spricht ‚dagegen‘ (lateinisch: ‚contra‘).

Rhetorik: Möglichkeiten und Grenzen

Meinungen gibt es zu Themen, die Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzung sind, bekanntlich viele. Wird die Auseinandersetzung klug geführt, hilft sie dabei, die Meinungsunterschiede so zu ordnen, dass deutlich wird, welche Gegensätze eine Entscheidung erfordern. Genau hier kommt die Rhetorik, wie Aristoteles sie konzipiert, ins Spiel.

Rhetorisch kunstgerecht sind Reden, die kontroverse Positionen so aufbereiten, dass eine Entscheidung zwischen ihnen möglich wird. Es sind Reden, die den jeweiligen Sachzusammenhang durchsichtig machen und ihr Argument als das maßgebliche herausstellen können, so dass den Hörern die Entscheidung leichtfällt.

Überzeugung gelingt da, wo ein Redner an gemeinsame Wahrnehmungen und Orientierungen, wo er an gemeinsame Meinungen anknüpfen kann. Überzeugung erfolgt im Rückgang auf Meinungen, die Redner und Hörer bereits teilen – Meinungen, die als ‚anerkannte Meinungen‘ gelten dürfen. Jeder Lernvorgang folgt im Grunde dieser Struktur: Ausgehend von etwas Bekanntem wird auch Unbekanntes leichter verständlich, kann auch ein zunächst fremd erscheinendes Argument einleuchten.

Allerdings genügt es nicht, anerkannte Meinungen einfach aufzurufen. Sie bedürfen stets der Auslegung auf die Umstände des vorliegenden Falles. Ohne Auslegung bleiben sie Leerformeln, Phrasen, Gemeinplätze im schlechten Sinne, bestenfalls schmückendes Beiwerk, wie es bei Zitaten oft geschieht, die zwar genannt, aber auf den Fall nicht angewandt werden. Den Austrag von Kontroversen beherrscht, „wer nach Möglichkeit tun kann, was er sich vorgenommen hat“, so Aristoteles.

Damit ist auch umrissen, was Unterricht leisten kann. Aristoteles vergleicht dazu die Redekunst mit der Heilkunst. Redner können Überzeugung, Ärzte Gesundheit fördern, aber nicht beliebig herstellen. „Denn weder wird der Redner auf jede Weise überzeugen noch der Arzt heilen, wenn er aber keine der Möglichkeiten auslässt, werden wir sagen, dass er über die Wissenschaft in ausreichender Weise verfügt“ (Aristoteles, *Topik*, I.3).

Redner und Ärzte besitzen also keine unbegrenzte Macht, auch wenn sich viele dies erhoffen. Ein Redner bleibt auf den Verständnishorizont seiner Hörer angewiesen und kann nur so weit überzeugen, wie eine Gemeinsamkeit von Meinungen und Zielsetzungen besteht. Die Gemeinsamkeit der Orientierung, wie sie in Meinungen vorliegt, bildet sowohl Rahmen als auch Ziel des Redens. Rede und Gegenrede ermöglichen Meinungsbildung und verfügen nicht etwa über sie. Gut ausgeführt, beleuchten sie sich wechselseitig und machen so dem Hörer begreiflich, was für ihn oder das Gemeinwesen auf dem Spiel steht.

Debatte als Modell

Um die Möglichkeiten, die die Rhetorik bietet, im Einzelnen verstehen und vermitteln zu können, bedarf es einer genaueren Analyse der Redesituation. Debatten eignen sich hierfür in besonderer Weise. Reduziert man Debatte auf ihre wesentlichen Merkmale, gewinnt man ein Modell, das zeigt, wie Meinungen in Positionen greifbar und vergleichbar werden, so dass das möglicherweise Überzeugende an ihnen sichtbar wird.

Der Begriff ‚Debatte‘

Der Begriff ‚Debatte‘ bezeichnet allgemein ein Gespräch zur Klärung von Entscheidungsvoraussetzungen, idealtypisch unter gleichberechtigten und an rationaler Klärung gleichermaßen interessierten Teilnehmern.

Debatten werden meist öffentlich geführt. Handelt es sich dabei um formelle Debatten, folgen sie ausdrücklichen Regeln, die im Hinblick auf die Tragweite der Entscheidung ein sachgerechtes und faires Verfahren sicherstellen sollen. Die Regeln konstituieren Debatte als Denkform, Sprachform und Sozialform. Durch sie unterscheidet sich Debatte von frei und regellos geführten Streitgesprächen.

Technisch zeichnen sich Debatten durch vier Merkmale aus:

- (1) Formulierbarkeit des Themas als Entscheidungsfrage, zum Beispiel: „Sollen Jugendliche ab 16 Jahren bei allen allgemeinen Wahlen wählen dürfen?“,
- (2) Begründung jeder Antwort,
- (3) Betrachtung des Themas durch gleichberechtigte Sprecher jeder Seite,
- (4) Behandlung des Themas in mindestens zweimaligem Wechsel von Rede und Gegenrede, damit eventuelle Missverständnisse ausgeräumt und die Begründungen vergleichbar werden, so dass man im Anschluss an die Debatte sachkundig urteilen kann.

Zweck von Debatte ist Erkenntnis, nicht Bekenntnis. Alles, was für die jeweilige Entscheidung erheblich ist, sei sie Sachurteil oder Werturteil, soll vorgebracht und erörtert werden. Dazu erhalten beide Seiten eigene Sprecher. Sie sind Fürsprecher und agieren anwaltlich, auf ihre eigene Meinung kommt es nicht an. In Debatten zur geistigen Übung, wie sie im Unterricht stattfinden, sind sie auch nur für die Dauer der Debatte an ihre Position gebunden. Debatte dient der Prüfung entgegengesetzter Antwortmöglichkeiten für diejenigen, denen sich die Frage stellt.

Alle weiteren Gegebenheiten, wie Ort und Dauer der Debatte, die Formulierung der Regeln in einer Prozess-, Geschäfts- oder Redeordnung, die Einbeziehung weiterer Redner, die

Einsetzung eines Sitzungsleiters oder die Einrichtung fester Fraktionen sind sekundär oder gehören in den Bereich kontextabhängiger Gelingensbedingungen.

Debatte, Diskussion und Verhandlung

Im Alltag und in den Medien werden die Themen von Debatten oft nur mit einem Stichwort angegeben. Will man jedoch auf ein Thema näher eingehen, lohnt es, das Thema in Frageform zu fassen. Die Frageform hat den Vorteil, dass sich damit am genauesten angeben lässt, wozu die Gesprächsteilnehmer aufgefordert sind. Zugleich wird deutlich, was die verschiedenen Formen themenzentrierter Gespräche voneinander unterscheidet.

Als Frage formuliert, sind Debattenthemen stets Entscheidungsfragen. Entscheidungsfragen lassen nur zwei Antwortmöglichkeiten zu: ‚Ja‘ oder ‚Nein‘. Weitere Möglichkeiten gibt es nicht. Wer mit ‚weder noch‘, ‚ich weiß nicht‘ oder ‚vielleicht‘ antwortet, sagt im Ergebnis ‚Nein‘, denn im Falle einer Abstimmung zählt nur die ausdrückliche Bejahung. Dass gefragt, aber nicht gleich abgestimmt wird, erlaubt, vor einer Entscheidung deren Voraussetzungen auszuleuchten: das Verständnis der Frage und der jeweiligen Antwort.

Wird hingegen die Frage offen gestellt, ergibt sich eine Diskussion. Die durch die offene Fragestellung bedingte Vielzahl an Antworten ermöglicht, ein differenzierteres Meinungsbild zu gewinnen, eignet sich aber nicht zur Herbeiführung von Beschlüssen. Daher werden Diskussionen vor allem dort geführt, wo Sachverhalte untersucht, aber nicht oder noch nicht entschieden werden sollen.

Durch die grundsätzlich gegensätzlich gegebenen Antworten (‚Ja‘ oder ‚Nein‘) unterscheidet sich die Debatte zudem von der Verhandlung, die ebenfalls eine Entscheidungsfrage stellt, jedoch auf übereinstimmende Antworten zielt, während in der Debatte die Positionen konträr bleiben müssen, da die nachfolgende Entscheidung den Zuhörern übertragen ist, seien diese eine kritische Öffentlichkeit, ein Richterkollegium oder die Abgeordneten im Parlament. Aus der Übertragung der Entscheidung an Dritte ergibt sich zugleich die agonale Dynamik von Debatten: Sie sind ein Wettstreit um das bessere Argument.

Die Unterscheidung von Debatte, Diskussion und Verhandlung nach der Art ihrer Fragestellung und Zwecksetzung ist idealtypisch und bezieht sich nur auf die Formulierung und Behandlung der Themen. Im Vollzug ergänzen sich die Formen:

So werden auch in Debatten immer wieder offen gestellte Fragen und an sie anknüpfend, Diskussionssequenzen vorkommen. Das verwundert nicht, denn Debatte und Diskussion sind auf Klärung ihrer Themen ausgerichtet: die Diskussion in einem umfassenden Sinne, die Debatte im Hinblick auf entscheidungserhebliche Gesichtspunkte. Auch die Diskussion vergleicht die jeweils gegebenen Antworten, die Debatte aber reduziert und schärft den Vergleich als Kontroverse.

Wie in Verhandlungen sind auch in Debatten immer wieder Einigungen zu verzeichnen, etwa über Aspekte, die zwischen den Kontrahenten unstrittig sind. Die Debatte wird dadurch aber nicht zur Verhandlung, da es bei gegenteiligen Antworten auf die Ausgangsfrage bleibt. Die Parteien von Debatte und Verhandlung sprechen typischerweise im Wechsel, doch mit verschiedenen Intentionen. Während in Verhandlungen Gemeinsamkeiten gesucht werden, damit von Unterschieden abgesehen werden kann, lässt die Debatte Gemeinsamkeiten hinter sich und fokussiert die Meinungsunterschiede.

Um damit verbundene Eskalationsrisiken einzugrenzen, zumal im Hinblick auf die mögliche Tragweite einer verbindlichen Entscheidung, basiert Debatte nicht nur, wie Diskussion und Verhandlung, auf methodischen Grundsätzen, sondern, wie schon erwähnt, auf ausdrücklich formulierten Regeln – jedenfalls dann, wenn die Debatte Teil eines rechtsförmigen Verfahrens ist. Die Regeln sorgen für einen geordneten, überprüfbaren Ablauf und dafür, dass beide Positionen gleichberechtigt zur Sprache kommen. Sind die Streitpunkte ermittelt, folgt der Austrag der Kontroverse durch Argumentation und Abwägung.

Debatte im Kontext politischen Handelns

Die Abgrenzung von Debatte, Diskussion und Verhandlung verdeutlicht, dass jede dieser Gesprächsformen spezifischen Zwecken dient. Gleichwohl werden sie im allgemeinen Sprachgebrauch erstaunlich oft vermischt – was nicht überrascht, weil diese Formen im politischen Geschehen vielfach ineinandergreifen.

Politische Willensbildung beginnt typischerweise mit Diskussionen, aus denen sich ergibt, wo Handlungsbedarf besteht und was gegebenenfalls unternommen werden kann. Meist kommen mehrere Maßnahmen in Betracht, die sich eventuell auch kombinieren lassen. Für eine Verständigung hierüber bietet sich der Modus der Verhandlung an. Eine förmliche Debatte ist erst angebracht, wenn sich die Zahl der Maßnahmen auf eine Alternative reduziert hat, oder bestimmte Maßnahmen besonders geprüft werden sollen. Die Übungen „Themenfindung in wachsenden Gruppen“ (DU I, Kap. 1) und „Vom Problem zum Lösungsvorschlag“ ([DU II, Kap. 8](#)) vermitteln einen Eindruck von Auswahlprozessen, die schließlich zu Debatten führen.

Debatten im Vorfeld von Verhandlungen können helfen, Positionen abzustecken, über die dann verhandelt werden kann. Ein Kompromiss wird dann deutlicher als Schritt erlebbar, den beide Seiten aufeinander zugehen. Der weit häufigere Fall ist jedoch der, dass die Debatte eine Phase längerer Verhandlung abschließt, weil weitere Einigung nicht mehr zu erwarten ist, jedoch entschieden werden muss, und es dazu einer Zusammenfassung des Streitstandes bedarf.

Ähnlich steht es im Verhältnis von Diskussion und Debatte. Sind alle Fragen, die eine Diskussion erfordern, beantwortet oder deren weitere Diskussion nicht mehr ergiebig, schlägt die Stunde der Debatte. Exemplarisch zeigt sich dies auch in der Gliederung rechtsförmiger Verfahren, sei es vor Gericht, sei es in der Gesetzgebung. Ist die Beweisaufnahme oder

Beratung an ihr Ende gelangt, folgt vor dem Urteil oder vor der Abstimmung die Debatte. Alle entscheidungserheblichen Gesichtspunkte werden noch einmal aufgeführt und abgewogen.

Anders als die Wissenschaft steht die Politik dabei immer sehr spürbar unter den Bedingungen unvollständiger Information und endlicher Zeit. Wird im Anschluss an die Debatte entschieden, fällt die Entscheidung meist nach Mehrheit. Dies unterscheidet Debatte von ‚Deliberation‘, sofern diese als Beratschlagung aufgefasst wird, die einen Konsens herbeiführen soll, sowie von ‚Dialog‘, sofern dieser als Gespräch gedeutet wird, das auf Entscheidung verzichtet und Antworten bewusst in der Schwebe hält.

Eine Debatte dagegen ist so zu führen, dass im Anschluss entschieden werden kann, und zwar durch Dritte, deren Freiheit und Verantwortung darin zum Ausdruck kommt, dass ihnen in der Debatte eine Alternative vorgelegt wird, die sie entscheiden und als ihre Entscheidung vertreten, mithin begründen müssen. Daher kann es nicht Aufgabe der Kontrahenten sein, sich im Verlauf der Debatte zu einigen, sondern vielmehr, den Gegensatz, den sie repräsentieren, begrifflich scharfzustellen. Präzisiert und legitimiert wird die Differenz.

Die Trennung von Erkenntnis und Entscheidung ist nicht nur intellektuell, sondern auch politisch von eminenter Bedeutung. Debatten garantieren das Recht zum Widerspruch, das Recht auf Meinungsfreiheit, das Recht auf Opposition, indem auch nach erfolgter Abstimmung der zutage getretene Meinungsgegensatz fortbestehen darf. Dies befreit die Opposition nicht davon, mit Mehrheit getroffene Beschlüsse mitzutragen und beschlossene Gesetze zu befolgen. Aber sie hat, wenn das Verfahren fair gestaltet ist, die Möglichkeit der Artikulation und Einflussnahme.

In rechtsförmigen Verfahren bilden Debatten nur einen, aber einen für das Ergebnis oft ausschlaggebenden Abschnitt. Durch öffentliche Debatte ist für alle sichtbar auch die Gegenseite einbezogen. Bei mehrfacher Lesung eines Gesetzesvorhabens hilft die frühzeitige Prüfung durch einen gegenteiligen Standpunkt, Unstimmigkeiten aufzudecken, eventuelle Fehler zu korrigieren und Bedenken, so weit möglich, zu berücksichtigen. Die abschließende Debatte gibt noch einmal der Gegenseite Gehör und stellt sicher, dass vor der Entscheidung auch die Gegenargumente noch einmal zur Sprache kommen. So tragen Debatten auch dazu bei, kontroverse Entscheidungen zu legitimieren.

Rhetorik: Lernen am Modell Debatte

Je vielfältiger und vielschichtiger unsere Gesellschaft wird, desto mehr kommt es in ihr auf Verständigungs- und Argumentationsfähigkeiten an. Das gilt nicht nur für Berufspolitiker, es gilt für jeden Bürger. Rhetorik geht uns alle an. Wie der aristotelische Ansatz zeigt, geht es dabei nicht nur um die Befähigung zur Äußerung der eigenen Meinung, sondern ebenso sehr um die Befähigung zu sachbezogener Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, um auch in einer aufgeheizten Öffentlichkeit kühlen Kopf zu bewahren.

Wie keine andere Gesprächsform verlangt das Debattieren, die eigene Sichtweise auf den Prüfstand zu stellen und fremde, ja gegenteilige Perspektiven einzunehmen. Klare Regeln und der Austrag der Kontroverse von Angesicht zu Angesicht helfen dabei, Emotionen zu mäßigen und im Umgang miteinander respektvoll zu bleiben. Eine Debatte bietet den Rahmen, einen Streit fair und gleichberechtigt auszutragen, und sie bietet mehr als das.

Debatte bietet mehr – ein Modell, das zeigt, wie Meinungen in Positionen greifbar und vergleichbar werden, wie Meinungen einander zugeordnet und sachlich eingeordnet werden können, so dass das „möglicherweise Überzeugende“ an jeder Meinung sichtbar werden kann, wie Aristoteles sagt (vgl. *Rhetorik*, I.2). Überzeugungskräftig werden die Positionen jedoch erst durch ihre Darstellung und Begründung. Die bloße Mitteilung, jemand sei dieser oder jener Meinung, sagt wenig aus. Um zu verstehen, was Meinungen zu verstehen geben, genügt es nicht, sie nur zu zählen. Würde dies ausreichen, könnte man sich jede Debatte sparen und Sachklärung auf Meinungssumfragen beschränken.

Wie sich Themen durch ein sachbezogenes Gespräch klären lassen, könnte man auch am Beispiel der Diskussion untersuchen und einüben. Gegenüber der Diskussion hat die Debatte jedoch den Vorteil, dass das Meinungsfeld hier auf zwei Positionen begrenzt bleibt und Regeln für das Gespräch meist explizit vorliegen.

Dass sich die Debatte, im Unterschied zur Diskussion, stärker an Regeln bindet, ist kein Zufall. Wenn es um verbindliche Entscheidungen geht, soll auch deren Vorbereitung regelgeleitet erfolgen und nachprüfbar sein. Es geht um die Begründung und Kontrolle politischer Macht.

Weil Positionen in Debatten daher schärfer exponiert sind, zeigt sich hier besonders eindrücklich, dass bei der Sachklärung Position und Person stets unterschieden werden können und zu unterscheiden sind. Es ist von Debatte zu Debatte ohne Weiteres möglich, als eine und dieselbe Person verschiedene, sogar entgegengesetzte Positionen einzunehmen. Die Übernahme einer Position erfordert nicht, sich dieser Position mit Haut und Haar zu verschreiben.

Zunächst einmal sind Positionen in Debatten vor allem Denkmöglichkeiten – im Hinblick auf die jeweils gestellte Frage. Ob man auch entsprechend handeln soll, gilt es, in Rede und Gegenrede herauszufinden. Das Ergebnis einer Debatte kann aber auch sein, die Frage neu zu formulieren, um zu sachlich angemesseneren oder mehrheitsfähigeren Positionen zu gelangen.

Eine Position zu beziehen bedeutet nicht, mit dieser Position identisch zu sein. Nur deshalb können wir auch für andere sprechen, sie als Anwalt oder Abgeordnete repräsentieren, und doch eine von dieser Rolle unterscheidbare Person bleiben. Es ist sogar hilfreich, die jeweilige Position aus einem gewissen Abstand betrachten zu können. Als Personen können wir verschiedene Rollen einnehmen – es muss nur klar sein, in welcher Rolle wir gerade sprechen, wenn wir Position beziehen.

Weil Person und Position, weil Mensch und Meinung nicht einfach gleichzusetzen sind, ist es auch möglich, Meinungen zu ändern, ohne sich selbst zu verlieren oder für andere nicht mehr kenntlich zu sein. Und es wird deutlich, dass wir zwar alle Meinungen haben, aber nicht ‚haben‘ wie Eigentum und Besitz. Es ist daher immer möglich, Meinungen zu äußern, die auch ein anderer bereits als ‚seine Meinung‘ bezeichnet hat. Meinungen sind gleichsam öffentliche Güter. Auch sie haben ihren Preis. In Debatten besteht er in der Verpflichtung, seine Meinung zu erläutern und zu begründen.

Aus der Pflicht, die Position argumentativ auszuweisen, und dies wiederum in eng begrenzter Zeit, folgt die Notwendigkeit der persönlichen Vorbereitung. Letztlich gilt dies für jedes öffentliche Sprechen. Natürlich verdient es Anerkennung, wenn Menschen ihren Mut zusammennehmen, sich öffentlich überhaupt zu äußern. Doch wird in öffentlicher Versammlung Aufmerksamkeit immer nur für eine gewisse Zeit zur Verfügung stehen. Sie gilt es, möglichst effektiv zu nutzen, im eigenen Interesse wie im Interesse aller. Das gilt erst recht, wenn Positionen auch stellvertretend, also anwaltlich übernommen werden. Auch dies lässt sich in Debatten besonders gut lernen.

Die Orientierung an der Erkenntnisfunktion von Debatte hat noch einen weiteren Effekt: Medienkompetenz im Sinne kritischer Nachrichtenkompetenz gewinnt dann deutlich an Bedeutung für den Unterricht. Freie Meinungsäußerung und der Respekt gegenüber anderen Meinungen ermöglichen Debatten, sie garantieren aber nicht, dass die Debatte auch zu einem sachgerechten und vernünftigen Urteil führt. Gelernt werden muss auch, Meinungen zu prüfen, Aussagen zu hinterfragen und seriöse von unseriösen Quellen zu unterscheiden. Dafür bieten Debatten und ihre Vorbereitung hervorragende Gelegenheiten.

Debatte als didaktisches Instrument

Debatten, wie sie in Politik und Gesellschaft geführt werden, sind aufgrund ihrer Komplexität wenig geeignet, um an ihnen ‚Debatte als Modell‘ leicht fasslich zu vermitteln. Damit Debatte als Funktion begriffen und Debattieren allgemein unterrichtet werden kann, bedarf es einer konsequenten didaktischen Reduktion.

Zunächst ist die Debatte gedanklich von Vorgaben zu lösen, die für die Teilnahme an formellen Debatten Zugangsvoraussetzungen sind, zum Beispiel Volljährigkeit, ein politisches Mandat oder ein Sitz in einem Gremium. Ebenso ist von Folgerwartungen abzusehen. Eine Debatte zu Übungszwecken muss für die an ihr Beteiligten unverbindlich bleiben – in dem Sinne, dass niemand auf seine Äußerungen in der Debatte über die Debatte hinaus festgelegt wird.

Sodann ist die Debatte sachlich, personell und zeitlich eng zu begrenzen. Zur Debatte steht immer nur ein einziges Thema, das je nach Format von zwei, vier, sechs oder acht Personen bearbeitet werden kann, in einem Zeitraum, der eine Unterrichtsstunde nicht überschreitet.

An einer solchermaßen reduzierten Form lässt sich Schülerinnen und Schülern gut erklären, was mit ‚Debatte‘ gemeint ist und zugleich ein Übungsprogramm anbieten, das die benötigten rhetorischen Fähigkeiten genau beschreibt, modularisiert und systematisch trainierbar macht. In dieser Weise kulminierte bereits der antike Rhetorikunterricht in der ‚*controversia*‘ als zentraler Übung.

Zu lehren, für eine Position, die man in einer Debatte vertritt, auch über die Debatte hinaus Verantwortung zu übernehmen, ist ein weiteres, pädagogisch sinnvolles Ziel, das sich als Aufgabe aber erst stellt, wenn das Debattieren in den Grundzügen bereits beherrscht wird und die betreffende Debatte eine verbindliche Entscheidung vorbereiten soll. Ähnlich verhält es sich mit Kompromiss und Verhandlung. Auch hier hilft es sehr, wenn die Schülerinnen und Schüler mit der Debatte als Gegenstück zur Verhandlung bereits praktisch vertraut sind.

Wenn das Debattieren nicht nur vorgestellt, sondern auch effektiv als Kompetenz vermittelt werden soll, ist ein gewisses Training unentbehrlich. Dann liegt es nahe, zusätzlich zum Unterricht weitere Übungsgelegenheit zu schaffen, etwa als freiwillige Arbeitsgemeinschaft oder Debattierclub. Als Motivation und Horizont des Trainings kann von Zeit zu Zeit ein sportlicher Wettstreit dienen.

Mit diesen Komponenten, Training und Wettbewerb, hat das ‚debating‘ im englischen Sprachraum in Schule und Hochschule weite Verbreitung gefunden. Organisierte Wettbewerbe gibt es in verschiedenen Formaten, sie sind für viele der wichtigste Anreiz, frei zu debattieren. Seit 1981 gibt es sogar Weltmeisterschaften im Debattieren, seit 1988 auch für Schülerinnen und Schüler (‚World Schools Debating Championships‘).

Debattiert wird jeweils im Stil parlamentarischer Debatten (‚Parliamentary Style‘). Die Themen sind als Thesen formuliert, die dem ‚Haus‘ zur Annahme vorgelegt werden. Die Redner, sechs oder acht Personen, treten in festen Fraktionen an (‚proposition‘ und ‚opposition‘). Die Fraktionen sprechen stets abwechselnd. Jedes Fraktionsmitglied tritt zu seiner Rede ans Pult und muss während der Rede spontan Zwischenfragen der Gegenseite beantworten. Bei den Schulweltmeisterschaften beträgt die Dauer jeder Rede acht Minuten. Nach jeweils drei Fraktionsreden fasst ein Redner jeder Seite die Position seiner Fraktion noch einmal zusammen (jeweils vier Minuten). Eine Debatte im Wettbewerb dauert 56 Minuten.

In Deutschland hat sich in der Schule das Format Jugend debattiert durchgesetzt, eine Debatte zu vier Personen, die sich zu zweit gegenüberstehen, aber nicht fest fraktioniert sind und über die gesamte Dauer der Debatte ein Gespräch miteinander führen. Die maximale individuelle Redezeit beträgt hier zwei Minuten. Jeder erhält ein Schlusswort von einer Minute. Eine Debatte im Wettbewerb dauert 24 Minuten (DU I, Kap. 6).

Debattieren unterrichten: In welchem Format?

Welches Format ist nun in welcher Weise geeignet, Debattieren zu unterrichten? Welche Gesichtspunkte sollten für diese Frage eine Rolle spielen?

Beim Debattieren im ‚parlamentarischen Stil‘ stehen Rede und Redner im Vordergrund. Wer spricht, tritt allein ans Pult und muss darauf achten, den roten Faden seiner Rede zu behalten. Zwischenfragen dürfen ihn nicht aus der Ruhe bringen. Zudem dürfen sich die Rednerinnen und Redner einer Fraktion nicht widersprechen. Eine solche Debatte stellt relativ hohe Anforderungen an den Einzelnen und entspricht daher eher den Möglichkeiten älterer Schülerinnen und Schüler. Das ist nicht verwunderlich, denn das Format hat sich in Debattierclubs an Hochschulen herausgebildet. Ob die Debatte in Wettbewerbslänge auch in eine Unterrichtsstunde passt, spielt dort keine Rolle.

Das parlamentarische Format hat den Vorzug, durch seine Verbindung mit der englischen Sprache und Tradition weltweit bekannt und anerkannt zu sein. Die Rede des Einzelnen vor Publikum, das zentrale Thema schon der klassischen Rhetorik, ist hier wirksam in Szene gesetzt. Die Behauptung gegen eine straff organisierte Gegenseite und deren Zwischenfragen steigern die Spannung, die Dauer der Reden ermöglicht, auch komplexere Argumentationen vorzutragen.

In der Praxis tendiert allerdings der Aspekt der Bewältigung der rhetorischen Situation dazu, sich immer wieder zu verselbständigen. Hohes Sprechtempo, zur Schau gestellte Überlegenheit, ironische Brechung sind typische Erscheinungen, die die Erkenntnisfunktion der Debatte nicht selten überlagern. Der hohe Grad an Formalisierung erleichtert es sogar, sich auf Argumente der Gegenseite nicht wirklich einzulassen. Auch die Art der Themenstellung begünstigt dies. Als These formuliert, wird das Thema zur Sache derjenigen Seite, die die These vertritt.

So stellen sich im englischen Format nicht notwendig, aber oftmals Effekte ein, die schon in der klassischen Antike Anlass zu Zweifeln an der Redekunst gegeben haben. Im Extremfall changiert die Figur des Redners zwischen Superheld und Demagoge. Die Alternative zu diesem Ansatz besteht darin, Rhetorik vom Gespräch her zu denken, und damit das Gegenüber von vornherein miteinzubeziehen.

Bei der Konzeption des Formats Jugend debattiert stand daher im Vordergrund, die Debatte so nahe wie möglich an gehaltvolle Gesprächssituationen zu rücken. Das ermöglicht zugleich, Zugangsschwellen für das Debattieren zu senken und den Transfer in den Alltag zu erleichtern. Rhetorisches Leitbild ist hier nicht der Abgeordnete, sondern der mündige Bürger und Mitbürger. Die individuellen Redezeiten sind deutlich kürzer, seitenintern ist die Kooperationsanforderung geringer.

Das Format kommt dadurch auch jüngeren und weniger redegewandten Schülerinnen und Schülern entgegen, erschöpft sich aber nicht darin. Auch anspruchsvolle Themen können erörtert werden, wenn die Beteiligten die dafür notwendige Konzentration aufbringen, sich gemeinsam diesen Themen zu stellen. Wird das Thema nicht einer Seite als These zugewiesen, sondern beiden Seiten als Frage gestellt, sind beide Seiten angesprochen und durch die Frage verbunden.

Die Klärung der Streitfrage und ihrer Antwortmöglichkeiten ist ein Anliegen, das die Streitparteien miteinander teilen und sie zu Parteien eines Streitfalls, mithin zu einer Handlungsgemeinschaft macht – im Dienste der Meinungsbildung aller, die der Debatte als Hörer folgen. Die Freie Aussprache bietet dazu freien Raum. Werden die Unterschiede der Positionen vor dem Hintergrund ihrer Gemeinsamkeiten ausgetragen, ist die Gefahr geringer, dass sich die Debatte in bloßer Polarisierung festfährt.

Indem die Streitfrage in der Schlussrunde ein zweites Mal gestellt wird, erhält auch die Schlussrunde einen tieferen Sinn. Es geht nicht nur um eine Zusammenfassung der Debatte, sondern darum, dass jeder sagen kann, was er aus der Debatte gelernt hat. Aus dem Quartett der Debattanten entsteht ein lernendes System.

Vor allem aber wird durch die Gesprächsform deutlich, dass Debattieren Konkurrenz und Kooperation gleichermaßen fordert. Eine Debatte ist Wettstreit um das bessere Argument, doch geht es nicht darum, die Gegenseite zum Schweigen zu bringen. Vielmehr sind beide Seiten aufeinander angewiesen, wenn sie die Streitsache wirklich klären wollen.

So kann die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gerade aus der Fähigkeit zur Kooperation bezogen werden. Kooperation meint hier nicht Einigung, sondern gemeinsame Beachtung von Regeln, die helfen, sich konsequent aufeinander zu beziehen. Es gilt, den Ehrgeiz des Einzelnen zu nutzen, in der Zielstellung aber darüber hinauszugelangen. Der Dissens auch in der Schlussrunde ist kein Nachteil, sondern die stete Erinnerung daran, Wahl und Verantwortung zu haben.

Im Kern gilt das für jede Debatte – doch nicht jedes Format bringt diesen Aspekt mit gleicher Kraft zur Geltung. Für das Format Jugend debattiert als Modell für den Unterricht spricht, dass hier am deutlichsten wird, dass auch Rede latent Gespräch ist und Überzeugung auf Dauer nur dort möglich ist, wo an gemeinsame Werte und Interessen angeknüpft werden kann. Mehr als in allen redeorientierten Formaten von Debatte wird erfahrbar, dass ein Redner gerade keine unbegrenzte Macht besitzt, sondern auf den Verständnishorizont seiner Hörer angewiesen bleibt.

Übersicht: Debatte als Gesprächsform

Die folgende Übersicht zeigt eine idealtypische Einordnung von Debatte als Gesprächsform. Unter Debatte werden dabei alle Formen kontroverser Entscheidungsvorbereitung verstanden, von Rede und Gegenrede in rechtsförmigen Verfahren bis zur Beratung im Parlament.

Formen themenzentrierter Gespräche

	Diskussion	Debatte	Verhandlung
Themenstellung	offene Frage	geschlossene Frage	geschlossene Frage
Fokus	Diversität	Differenz	Kongruenz
Regeln	implizit	meist explizit	implizit
Öffentlichkeit	möglich	ja	nein
Zweck	Erkenntnis (wie)	Erkenntnis (ob)	Einigung (dass)

Formalisierte Debatten weisen weitere Merkmale auf: Jede Seite wird durch gleichberechtigte Sprecher vertreten, Rede und Gegenrede wechseln sich ab, der Ablauf folgt expliziten Regeln. Diese Merkmale finden sich auch im sportlichen Debattieren wieder, für das sich unterschiedliche Formate etabliert haben.

Debattenformate im Vergleich

	British Parliamentary Style	Jugend debattiert
Thema	These („Dieses Haus ...“)	Frage („Soll ...?“)
Fokus	redeorientiert	gesprächsorientiert
Beteiligte	6 Debattanten (Abgeordnete) + Vorsitz (Präsident)	4 Debattanten + Zeitwächter
Positionen	Proposition, Opposition (3 : 3), fest fraktioniert	Pro, Contra (2 : 2), frei kooperierend
Ablauf	6 Einzelreden mit Zwischen- fragen, 2 zusammenfassende Erwiderungen	3 Teile: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache, Schlussrunde
Dauer	56 Minuten	24 Minuten (Wettbewerb)

Kapitel 2 Fragen stellen



■ Fragen stellen

In diesem Kapitel stellen wir folgende Themen dar:

Auswahl von Debattenthemen: Orientierung am Leistungsstand und den Interessen der Schülerinnen und Schüler

Struktur von Debattenfragen: Soll-Fragen, Geltungsbereiche und Regelungstypen

Themenfelder: Probleme und Lösungsansätze erkennen und vergleichen

Fragen skalieren, modifizieren, variieren: Übungen zur Entwicklung und Anpassungen von Debattenthemen

Empfehlungen für die Themenformulierung: Kriterien für die Einfachheit und Schwierigkeit von Themen

Überblick: Fragen stellen



.....

Dieses Kapitel behandelt Möglichkeiten, Themen für Debatten auszuwählen und als Soll-Fragen zu formulieren. Anhand des Zusammenspiels von Themenfeld, Geltungsbereich und Regelungstyp werden die Möglichkeiten betrachtet, Fragen an den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

.....

Debattenthemen auswählen und formulieren

Debatten behandeln Themen, die sich als Entscheidungsfragen formulieren lassen. Bei Jugend debattiert wird dazu die Form der Soll-Frage verwendet, zum Beispiel: „Soll ein bedingungsloses Grundeinkommen eingeführt werden?“. Oder: „Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?“. Die Soll-Fragen sind immer so formuliert, dass sie einen Veränderungsvorschlag enthalten. Wer die Frage positiv beantwortet, spricht sich dafür aus, etwas anders zu regeln oder zu handhaben als bisher.

Die Veränderungen, um die es in Debatten geht, reichen typischerweise über rein individuelle Angelegenheiten hinaus. Wenn zum Beispiel ein bedingungsloses Grundeinkommen eingeführt wird, hat das Folgen für die gesamte Gesellschaft und ihre sozialen Sicherungssysteme; wenn der Unterricht erst um 9 Uhr beginnt, ändert sich der Tagesablauf von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern, eventuell auch von weiteren Personengruppen wie Busfahrern oder Ladenbesitzern. Auch wenn Debatten im Unterricht in der Regel zu Übungszwecken geführt werden und sich keine Abstimmungen anschließen, deren Ergebnis bindend wäre, ergibt sich die Dynamik einer Debatte doch daraus, dass ein Veränderungsvorschlag erläutert und gründlich geprüft, kritisiert und gegen Einwände verteidigt und auf diese Weise von beiden Seiten so gründlich beleuchtet wird, als müsste man sich am Ende tatsächlich für oder gegen die gefragte Maßnahme entscheiden.

Für die Gestaltung des Unterrichts spielt die Auswahl und Formulierung von geeigneten Themen eine zentrale Rolle. Lernschritte, die sich auf Teilaufgaben innerhalb einer Debatte oder eine Debatte als Ganze beziehen, gelingen am besten, wenn Themen ausgewählt werden können, die für die Schülerinnen und Schüler interessant sind und einen angemessenen Schwierigkeitsgrad besitzen. Diese beiden Eigenschaften fallen allerdings nicht immer zusammen. Es gibt Themen, die auf den ersten Blick zwar leicht beherrschbar, aber langweilig, trivial oder bereits erschöpfend behandelt zu sein scheinen. Und es gibt Themen, die zwar im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit oder des Interesses der Lerngruppe stehen, aber inhaltlich ohne erhebliche Vorbereitung kaum zu bewältigen sind. So ist vorstellbar, dass die Frage „Sollen die Fenster in unserem Klassenraum regelmäßig geöffnet werden?“ bei den Schülerinnen und Schülern auf wenig Gegenliebe stößt, während die vermeintlich spannendere Frage „Soll die ältere Generation verpflichtet werden, der Jugend einen lebenswerten Planeten zu hinterlassen?“ sich in der Bearbeitung als sperrig und schwer greifbar erweist.

Wie interessant und wie schwierig ein Thema ist, kann nicht in absoluten, statischen Kategorien beschrieben werden. Es hängt vom Lernstand, von der Vermittlung im Unterricht, der aktuellen Nachrichtenlage und der konkreten Themenformulierung ab, ob die Schülerinnen und Schüler bereit und motiviert sind, sich auf ein Thema einzulassen. Eine zunächst ablehnende oder indifferente Haltung weicht oft einem vertieften Interesse, wenn die Hintergründe und Streitpunkte eines Themas verstanden wurden. Umgekehrt kann eine ursprüngliche Begeisterung auch enttäuscht werden, wenn Pro- und Contra-Seite feststellen, dass sie bereits Schwierigkeiten damit haben, überhaupt zu benennen, welche Punkte sie unterschiedlich sehen.

Auch wenn die Gefahr besteht, dass dabei auch Themen genannt werden, die in der vorgeschlagenen Form schwer zu debattieren sind, ist es empfehlenswert, die Schülerinnen und Schüler an der Findung und Auswahl von Fragen zu beteiligen. Dafür können mehrere Möglichkeiten genutzt werden: Die einfachste und schnellste Vorgehensweise besteht darin, eine Liste mit Themenvorschlägen vorzustellen, die von den Schülerinnen und Schülern dann ergänzt werden kann (DL, Kap. 1).

Das Verhältnis von vorgegebenen und selbst gefundenen Themen kann auch so gewählt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich lediglich an wenigen Beispielen orientieren und die Themenvorschläge selbst einbringen, wie in der Übung „Themenspeicher“ (DU I, Kap. 1). In einem mehrschrittigen Verfahren können die Schülerinnen und Schüler die Soll-Fragen aus Problemfeldern selbst entwickeln, wie in der Übung „Themenfindung in wachsenden Gruppen“ (DU I, Kap. 1).

Diese Methoden der Themenfindung unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Zeitaufwandes und der unterschiedlichen Aktivierung der Lerngruppe, sie führen auch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine vorbereitete Liste von bewährten, nach Schwierigkeitsgrad geordneten Debattenthemen ist in gewisser Hinsicht leichter für weitere Übungen zu nutzen als ein von den Schülerinnen und Schülern selbst entwickelter Themenspeicher, der Fragen enthalten kann, die einseitig, zu eng oder zu weit formuliert sind. Handwerkliche Mängel in der Themenformulierung können wiederum dadurch ausgeglichen werden, dass hinter einem selbst entwickelten Thema ein aktuelles Anliegen steht, dessen Kontext der Lerngruppe oft vertraut ist.

Um den Prozess der Themenfindung gut begleiten zu können und fortgeschrittenen Lerngruppen einen tieferen Einblick zu ermöglichen, lohnt es sich, die logische und semantische Struktur von Debattenfragen genauer zu betrachten.

Soll-Fragen

Eine Debattenfrage bei Jugend debattiert enthält einen Veränderungsvorschlag, von dem mehrere oder eine Vielzahl von Menschen betroffen sind. Die Frage beginnt mit dem Wort

‚soll‘ oder ‚sollen‘. Dieses Modalverb kann im Deutschen ein Gebot, eine Aufforderung oder eine Verpflichtung ausdrücken, zum Beispiel: „Du sollst nicht töten“ oder „Mein Arzt hat gesagt, ich soll mehr Sport treiben“ oder „Die Kosten sollen vom Bund übernommen werden.“

Das Modalverb ‚sollen‘ zeigt an, dass nach einer verbindlichen Entscheidung gefragt ist, nicht nur nach einer Absicht oder Empfehlung, für die es genügen würde, die Frage mit „Wollen wir...?“ oder „Sollte man...?“ zu beginnen. Zugespitzt gesagt: Sollen heißt müssen, wenn man kann. Die einschneidende Folge verlangt nach Erörterung aller relevanten Gesichtspunkte. Auch der bei einer Mehrheitsentscheidung unterlegene Teil soll vorher angehört worden sein.

Das Modalverb ‚sollen‘ richtet die Debattenfrage auf die Zukunft aus. Die Frage bringt eine Möglichkeit zum Ausdruck, die grundsätzlich durch menschliche Handlungen verwirklicht werden kann. Im Unterschied zu logischen, mathematischen oder naturgesetzlichen Notwendigkeiten, die von menschlichen Handlungen nicht beeinflusst werden können, hängt es bei Fragen, die das menschliche Zusammenleben betreffen, von den Entscheidungen der zuständigen Akteure ab, ob und in welcher Form eine Maßnahme umgesetzt wird. So kann man (außer im Kontext einer Spaßdebatte) nicht sinnvoll fragen, ob die Schwerkraft abgeschafft werden soll. Die Frage „Soll der menschengemachte Klimawandel bekämpft werden?“ lässt sich dagegen ernsthaft debattieren – auch wenn es im Unterricht vermutlich ratsam ist, den Bereich, auf den sich der Vorschlag bezieht, stärker einzugrenzen.

Geltungsbereiche und Regelungstypen

Aussagen können wahr oder falsch sein, das heißt: Dem Sachverhalt, der in einer Aussage beschrieben wird, entspricht eine Tatsache in der Welt oder nicht. Es mag oft schwierig sein zu erkennen, ob eine Aussage wahr ist oder nicht, und Wahrheitswerte können sich in dem Sinn ändern, dass sich, was eben noch der Fall war, inzwischen anders verhält. Aber grundsätzlich gilt, dass ein Aussagesatz, der sich auf die Gegenwart oder Vergangenheit bezieht, entweder zutrifft oder nicht. Bei Aussagen über die Zukunft ist es weniger klar, ob sie bereits jetzt einen Wahrheitswert besitzen, der uns nur nicht zugänglich ist, oder ob sie bezüglich der Wahr-Falsch-Unterscheidung objektiv unbestimmt sind.

Soll-Fragen betreffen zukünftigen Möglichkeiten; und Fragen können, ähnlich wie Bitten oder Aufforderungen, prinzipiell nicht wahr oder falsch sein. Dennoch lassen sich logische Gesetzmäßigkeiten, die für Aussagen gelten, auch auf Fragen übertragen. Wenn zum Beispiel gefragt wird, ob der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen soll, dann impliziert diese Frage, dass der Unterrichtsbeginn dann nicht mehr auf 8 Uhr festgelegt ist. Dieser Zusammenhang lässt sich nachvollziehen, indem man den Zustand betrachtet, in dem die Aussage „Der Unterricht beginnt um 9 Uhr“ wahr ist. Wenn man außerdem annimmt, dass es genau einen definierten Zeitpunkt gibt, zu dem der Unterricht beginnt, ist klar, dass die Aussage „Der Unterricht beginnt um 8 Uhr“ in diesem Fall nicht zutrifft.

Debattenfragen lassen sich mit Blick auf ihren Geltungsbereich, den Regelungstyp und das Themenfeld, auf das sie sich beziehen, genauer analysieren. Für die Charakterisierung des Geltungsbereichs ist die logische Unterscheidung hilfreich zwischen Aussagen, die für alle, für einige oder für keine der vom Subjektbegriff bezeichneten Instanzen gelten oder nicht gelten. Zum Beispiel ist folgende Frage bezüglich des Geltungsbereichs unbestimmt:

Sollen öffentliche Verkehrsmittel kostenlos sein?

Auch wenn die Formulierung keinen quantifizierenden Ausdruck wie ‚alle‘ oder ‚einige‘ enthält, ist klar, dass bei einer positiven Beantwortung mindestens ein bisher kostenpflichtiges öffentliches Verkehrsmittel kostenlos sein müsste. Die Möglichkeit, dass alle öffentlichen Verkehrsmittel kostenpflichtig sind, wird ausgeschlossen. Wenn der Geltungsbereich explizit bestimmt werden soll, könnte die Frage zum Beispiel so formuliert werden:

Sollen alle öffentlichen Verkehrsmittel kostenlos sein?

Es bleibt bei dieser Formulierung der Frage immer noch unbestimmt, für welchen geografischen Bereich diese Regelung gelten soll. Es ist aber klar, dass innerhalb dieses Bereichs die Möglichkeit ausgeschlossen wird, dass einige öffentliche Verkehrsmittel kostenlos sind, andere aber nicht. Der Möglichkeit, dass alle Verkehrsmittel kostenlos sind, entspricht die Forderung, dass kein Verkehrsmittel kostenpflichtig ist. Die Bestimmung des Geltungsbereichs könnte noch durch weitere Angaben in der Frage festgelegt werden, zum Beispiel:

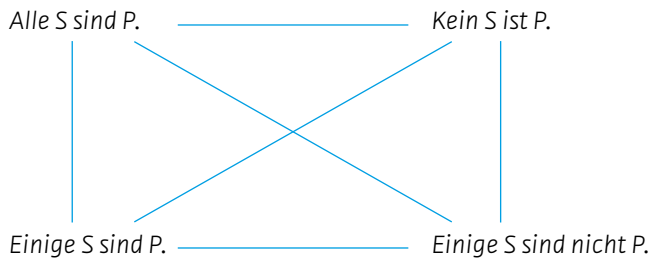
Sollen in Berlin alle öffentlichen Verkehrsmittel für Schülerinnen und Schüler kostenlos sein?

Mit Bezug auf die Berliner Verkehrsmittel ist diese Formulierung universell, mit Blick auf die Nutzergruppe partikulär quantifiziert, weil die Schülerinnen und Schüler nur eine Teilmenge der möglichen Nutzer öffentlicher Verkehrsmittel bilden. Wenn die Frage so formuliert ist, liegt es nahe anzunehmen, dass die kostenlose Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel auf Schülerinnen und Schüler beschränkt werden soll.

Wenn zum Ausdruck gebracht werden sollte, dass außer den Schülerinnen und Schülern noch weitere Nutzer in den Genuss einer kostenlosen Beförderung kommen, möglicherweise sogar alle Menschen, die in Berlin ein öffentliches Verkehrsmittel nutzen wollen, müsste dies explizit angegeben werden.

Die an diesem Beispiel erläuterten Beziehungen lassen sich mit Hilfe des sogenannten ‚logischen Quadrats‘ darstellen, das auf die aristotelische Logik zurückgeht. Wenn der Buchstabe ‚S‘ für den Subjektbegriff steht, zum Beispiel ‚Verkehrsmittel‘, und ‚P‘ für den Prädikatbegriff, zum Beispiel ‚sind kostenlos‘ oder ‚ist kostenlos‘, dann lassen sich vier unterschiedlich quantifizierte Aussagen in folgender Form anordnen:

Beziehungen zwischen Aussagetypen



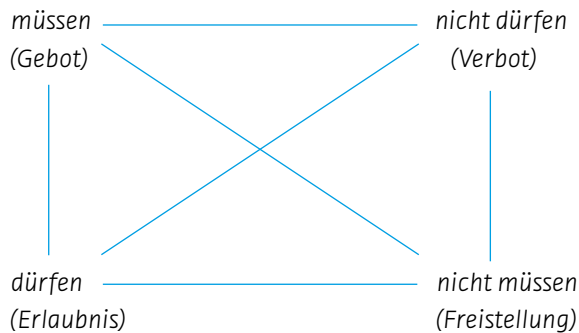
Anhand dieser Darstellung lassen sich Beziehungen beschreiben, die immer gelten, unabhängig davon, welche Begriffe für S und P eingesetzt werden, zum Beispiel:

- Wenn ‚Alle S sind P‘, dann nicht: ‚Einige S sind nicht P‘ und umgekehrt.
- Wenn ‚Kein S ist P‘, dann nicht: ‚Einige S sind P‘ und umgekehrt.
- Wenn ‚Alle S sind P‘, dann auch: ‚Einige S sind P‘, aber nicht umgekehrt.
- Wenn ‚Kein S ist P‘, dann auch: ‚Einige S sind nicht P‘, aber nicht umgekehrt.
- ‚Alle S sind P‘ und ‚Kein S ist P‘ können nicht beide wahr sein, aber beide falsch sein.
- ‚Einige S sind P‘ und ‚Einige S sind nicht P‘ können beide wahr sein, aber nicht beide falsch sein.

Wenn man den Prädikatbegriff in unserem Beispiel genauer betrachtet, erkennt man, dass der Ausdruck ‚kostenlos sein‘ ein normatives Konzept enthält, das sich genauer erläutern lässt: Die Benutzung eines Verkehrsmittels ist bislang in der Regel nur dann erlaubt, wenn man einen Fahrschein erworben hat. Wer ein Verkehrsmittel nutzen möchte, ist verpflichtet, dafür Geld zu bezahlen. Wenn diese Pflicht aufgehoben wird, darf man das Verkehrsmittel benutzen, ohne einen Fahrschein erwerben zu müssen. Wenn man nun annimmt, dass es noch Personen gibt, die für die Benutzung des Verkehrsmittels weiterhin einen Fahrschein erwerben müssen und also Fahrschein verkauft werden, ist es denjenigen, die das Verkehrsmittel kostenlos benutzen dürfen, dennoch nicht verboten, einen Fahrschein zu erwerben. Man könnte es zwar für Geldverschwendung halten, einen Fahrschein zu kaufen, aber verboten wäre es nicht.

Wenn normative Regelungen betrachtet werden, lassen sich vier Typen unterscheiden, die auch als ‚deontische Modalitäten‘ bezeichnet werden, was sich übersetzen lässt als ‚Arten und Weisen, in denen Pflichten gegeben sein können‘. Man unterscheidet zwischen Handlungen, die geboten, verboten, erlaubt oder freigestellt sind. Geboten sind Handlungen, zu denen man verpflichtet ist; was geboten ist, das muss man tun. Verboten sind Handlungen, bei denen man verpflichtet ist, sie zu unterlassen; was verboten ist, das darf man nicht tun. Erlaubt sind Handlungen, bei denen man nicht verpflichtet ist, sie zu unterlassen; was erlaubt ist, das darf man tun. Und freigestellt sind alle Handlungen, die man tun oder unterlassen kann, ohne dazu verpflichtet zu sein. Diese vier deontischen Modalitäten können ähnlich wie die unterschiedlich quantifizierten Aussagetypen in einem Quadrat angeordnet werden:

Deontische Modalitäten



Zwischen den vier Modalitäten gelten beispielsweise folgende Beziehungen:

- Was geboten ist, ist nicht freigestellt.
- Was verboten ist, ist nicht erlaubt, und umgekehrt.
- Was geboten ist, ist erlaubt, aber nicht umgekehrt
- Was verboten ist, ist nicht geboten, aber nicht umgekehrt.

Zwischen den harten Eckpunkten dieses ‚deontischen Quadrats‘ lassen sich noch weitere Regelungstypen einordnen, die zwar keine eindeutigen Gebote, Verbote oder Erlaubnisse sind, aber über eine reine Freistellung hinausgehen, zum Beispiel Maßnahmen, die dazu dienen, Handlungsmöglichkeiten zu fördern oder zu erschweren, zu erweitern oder zu begrenzen.

Wenn ein Operator wie ‚müssen‘, ‚dürfen‘, ‚begrenzen‘ oder ‚fördern‘ eingesetzt wird, hat das oft deutliche Auswirkungen auf den Fokus einer Debattenfrage. Zum Beispiel könnte mit Blick auf das Angebot der Schulkantine gefragt werden:

- Soll der Verkauf von Fleischgerichten verboten werden?*
- Soll der Verkauf von Fleischgerichten begrenzt werden?*
- Sollen Fleischgerichte mit Warnhinweisen versehen werden?*
- Sollen vegetarische Gerichte stärker beworben werden?*
- Soll das vegetarische Angebot erweitert werden?*
- Soll ein vegetarischer Tag pro Woche eingeführt werden?*

In diesen Beispielen ist nicht explizit angegeben, für welchen Bereich die vorgeschlagene Regelung gelten soll. Diese Angabe kann leicht ergänzt werden, zum Beispiel durch die Bestimmung ‚in unserer Schulkantine‘. Wenn man annimmt, dass hinter dem Thema das Anliegen steht, den Fleischkonsum zu reduzieren, weil er für das Klima, das Tierwohl oder die Gesundheit der Konsumenten schädlich ist, dann bringen die unterschiedlichen Formulierungen unterschiedlich starke Eingriffe in die Handlungsmöglichkeiten der Konsumenten zum Ausdruck. Diese Abstufungen sind unabhängig von der Bestimmung des Geltungsbereichs unter-

scheidbar. Wenn die vorgeschlagenen Maßnahmen nicht nur in einer Schulkantine, sondern ‚in allen Schulkantinen‘ oder ‚in allen Restaurants und Kantinen‘ oder ‚in ganz Deutschland‘ greifen sollen, steigt zwar der Aufwand bei der Umsetzung, die prinzipielle Differenz zwischen dem Verbot, der Erschwerung oder der Förderung bestimmter Verhaltensweisen besteht jedoch auf allen Ebenen in ähnlicher Form.

Wenn sich der grundsätzliche Streitpunkt bereits im Kleinen zeigt, ist es ratsam, ein Thema so zu formulieren, dass es einen überschaubaren Bereich betrifft. Zum Beispiel reicht es für die Frage, ob Schüler ihre Lehrer bewerten sollen, im Zweifel aus, die Situation an der eigenen Schule zu betrachten. Das in diesem Kontext besprochene Modell lässt sich perspektivisch dann auf weitere Schulen übertragen. Der Kern eines Themas zeigt sich häufig besonders deutlich, wenn bei der Formulierung der Frage eine stärkere Modalität gewählt wird und also eine Pflicht eingeführt, etwas Verbotenes erlaubt oder etwas Erlaubtes verboten wird. Zum Beispiel:

Soll ein soziales Pflichtjahr eingeführt werden?

Sollen weiche Drogen legalisiert werden?

Sollen Inlandsflüge verboten werden?

Bei moderater formulierten Debattenfragen zu verwandten Themen fällt es zwar der Pro-Seite in der Regel etwas leichter, ihren Vorschlag gegen Einwände zu verteidigen, der grundsätzliche Streitpunkt ist allerdings auch weniger leicht zu erkennen. Zum Beispiel:

Soll ein Freiwilliges Soziales Jahr bei der Stipendienvergabe stärker berücksichtigt werden?

Sollen weiche Drogen zu medizinischen Zwecken abgegeben werden dürfen?

Sollen Inlandsflüge stärker besteuert werden?

Themenfelder, Probleme und Lösungen

Bei der Findung, Formulierung und Auswahl von Debattenfragen bietet die Bestimmung von Themenfeldern eine wichtige Orientierung. So bilden beispielsweise Fragen aus dem Bereich der Schule ein Themenfeld und Fragen aus dem Bereich des Sports ein anderes. Zwischen unterschiedlichen Themenfeldern bestehen zwar Verbindungen und Themenfelder können in Unterbereiche aufgegliedert werden. Dennoch lassen sich für jedes Themenfeld spezifische Akteure, Organisationen, Institutionen, Regeln, Prozesse und Zuständigkeiten identifizieren, die bei der Betrachtung von konkreten Vorschlägen und Maßnahmen aus diesem Bereich besonders zu berücksichtigen sind.

Debattenfragen lassen sich aus der Betrachtung von Themenfeldern entwickeln, indem der Blick darauf gerichtet wird, wo sich eine Differenz zwischen dem wünschenswerten Zustand und den tatsächlichen Verhältnissen zeigt. Diese Differenz ergibt sich aus einem Vergleich des Soll-Zustands und einer an beobachtbaren Phänomenen oder konkreten Beispielfällen

gebildeten Einschätzung des Ist-Zustands. Zum Beispiel zeigt sich, wenn Schülerinnen oder Schüler wegen ihrer Kleidung von anderen gehänselt werden, ein Problem im Bereich der Schule. Die Schule sollte ein Ort sein, an dem niemand verspottet oder ausgegrenzt wird. Wenn es doch zu derartigen Verhaltensweisen kommt, dann besteht eine Differenz zwischen dem normativen Anspruch und der beobachteten Realität.

Aus dieser Problemdiagnose lassen sich unterschiedliche Lösungsansätze ableiten: Man könnte zum Beispiel verbieten, sich kritisch über das Aussehen von Mitschülern zu äußern, in der Schule könnte eine einheitliche Schulkleidung eingeführt werden oder es könnten Trainings zur Entwicklung einer positiven Kommunikationskultur stattfinden. Alle diese Maßnahmen würden mit dem Anspruch vorgeschlagen, zur Lösung eines Problems im Bereich der Schule beizutragen.

In umgekehrter Richtung kann man gegebene Debattenthemen auch daraufhin untersuchen, welches Problem durch den in der Frage enthaltenen Vorschlag gelöst werden soll. Wenn zum Beispiel gefragt wird, ob eine Schuluniform eingeführt werden soll, dann lässt sich diese Frage auf das Problem beziehen, dass Schülerinnen und Schüler wegen ihrer Kleidung von anderen gehänselt oder ausgegrenzt werden.

Diese Zuordnung ist allerdings nicht die einzig mögliche, denn die Beziehung zwischen der Debattenfrage und dem Problem, auf das sie sich beziehen lässt, ist in beide Richtungen für unterschiedliche Lesarten offen. Wie es zu einem Problem unterschiedliche Lösungsansätze gibt, kann eine Maßnahme geeignet sein, zur Lösung unterschiedlicher Probleme beizutragen. Zum Beispiel könnte eine Schuluniform auch das Gemeinschaftsgefühl verbessern, ein geschlosseneres Auftreten nach außen ermöglichen oder die Eltern finanziell entlasten.

Probleme, Maßnahmen und Zielsetzungen sind, bildlich gesprochen, keine festen Punkte, zwischen denen sich gerade Linien ziehen ließen, sondern eher dynamische Bereiche, die miteinander in vielfältigen, sich überlagernden Bündeln und Geflechten von Beziehungen stehen: Ob die aktuelle Situation problematisch ist und worin das Problem genau besteht, ist eine Frage des Maßstabs und der Perspektive. Um ein Problem zu lösen, können unterschiedliche Maßnahmen in Betracht kommen, die ihrerseits schwer abschätzbare Folgen haben können. Jede Maßnahme kann unterschiedlichen weiteren Zielen dienen, und auch die Frage, ob ein Ziel erreichbar oder überhaupt erstrebenswert ist, lässt sich ebenfalls unterschiedlich beantworten.

Die Auseinandersetzung mit einer Debattenfrage trägt dazu bei, ein Themenfeld schrittweise zu erkunden und Zusammenhänge zwischen der aktuell gegebenen Situation, möglichen Veränderungen und ihren Folgen besser zu verstehen. Wenn man mehrere, der Sache nach verwandte Debattenfragen untersucht, führt dies zu einem umfassenderen Verständnis der faktischen Gegebenheiten, die ein Themenfeld prägen, und zu einer tieferen Einsicht in die normativen Maßstäbe, unter denen diese Gegebenheiten zu beurteilen sind.

Bei der Auswahl und Formulierung von Debattenthemen, die in ihrem Schwierigkeitsgrad den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen, sollte daher berücksichtigt werden, welches Primärwissen zum Themenfeld bereits aus eigener Anschauung gegeben ist. Die Situation in der Klasse, in der Schule, im Bereich der öffentlichen Verkehrsmittel oder des Sports ist vielen Schülerinnen und Schüler sicherlich vertrauter als Fragen der Medizinethik oder des Verwaltungsrechts.

Der Zugang zu Themenfeldern, die weit von der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler entfernt zu sein scheinen, wird oft dadurch erleichtert, dass man Lösungen betrachtet, die zu anderen Zeiten oder an anderen Orten für vergleichbare Probleme gefunden wurden. So kann die Frage nach einer allgemeinen Dienstpflicht leichter bearbeitet werden, wenn sie auf die früher in Deutschland geltende Wehrpflicht bezogen wird; ähnlich lässt sich die Frage, ob Organentnahme nur bei Widerspruch ausgeschlossen sein soll, mit Blick auf die Regelungen, die in europäischen Nachbarländern wie Österreich oder Spanien gelten, besser verstehen.

Fragen skalieren, modifizieren, variieren

Wenn sich zu einem Thema anderswo Beispiele oder vergleichbare Regelungen finden lassen, ergibt sich daraus bereits eine gewisse Plausibilität dafür, dass eine solche Maßnahme nicht nur theoretisch denkbar, sondern auch praktisch umsetzbar und grundsätzlich vertretbar ist. Die Betrachtung von Themen muss sich jedoch nicht auf das bereits irgendwo Erprobte beschränken, sondern kann stärker experimentell vorgehen: Ausgehend von einer Debattefrage kann man überlegen, wie der Geltungsbereich oder der Regelungstyp verändert werden kann. Bei einer solchen Skalierung oder Modifikation können, wie in den Beispielen oben gezeigt, die Schlüsselbegriffe unverändert beibehalten werden und dennoch eine neue Fragerichtung oder ein neuer Fokus sichtbar werden.

Wenn die in der Frage verwendete Begrifflichkeit selbst schrittweise variiert wird, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich in verwandten Themenstellungen zeigen, genauer betrachtet werden. Bei einer Dienstpflicht, der Wehrpflicht, einem Freiwilligen Sozialen Jahr und einem unbezahlten Praktikum geht es immer um Tätigkeiten, die in der Regel jüngere Menschen vor ihrem Eintritt ins Berufsleben ausüben. Wo genau liegen aber die Unterschiede? Warum kann man das eine fordern und sollte das andere vielleicht begrenzen oder sogar verbieten? Die Variation von Debattefragen schärft den Blick für die semantischen Ränder und Kernbereiche von Begriffen; und sie erlaubt auch eine Reflexion darüber, welche Positionen sich aus welchen Gründen vertreten lassen.

Die im Anschluss vorgestellten Übungen zeigen, wie die Verknüpfung von Fragen mit Problemen, Skalierung, Modifikation und Variation von Fragen im Unterricht genutzt werden kann, um ein tieferes Verständnis von Themen und Themenfeldern zu erreichen. Die Methoden können darüber hinaus auch dazu dienen, Debattenthemen für Unterricht und Wettbewerb zu entwickeln, die zum Leistungsstand und den Interessen der Debattanten passen.

Übung: Fragen und Probleme verknüpfen



Die Übung „Fragen und Probleme verknüpfen“ schärft den analytischen Blick auf Debattenthemen. Die Schülerinnen und Schüler üben, Streitfragen zu Problemen in Beziehung zu setzen und aus Problemstellungen Lösungsansätze zu entwickeln.



20 Minuten



Themenspeicher, selbst erarbeitet oder vorgegeben (DL, Kap. 1; DU I, Kap. 1); optional: Karteikarten oder große Post-its

Ablauf

Am Beispiel einer Debattenfrage aus dem Themenspeicher wird im Unterrichtsgespräch geklärt, in welchem Sinn Soll-Fragen sich als Lösungsvorschläge für Probleme aus einem Themenfeld verstehen lassen. Dabei kann zur Illustration das Verhältnis von Soll-Zustand und Ist-Zustand durch zwei Rechtecke, die gegeneinander verschoben sind, veranschaulicht werden.

Soll- Zustand

Ist- Zustand

Diese Darstellung macht deutlich, dass der Ist-Zustand verändert werden muss, um dem Soll-Zustand zu entsprechen oder zumindest näher zu kommen. Zugleich kann in diesem Zusammenhang thematisiert werden, dass sowohl die Vorstellung davon, wie ein Wirklichkeitsbereich gestaltet sein müsste, als auch die Beschreibung der aktuellen Situation sich aus einer bestimmten Perspektive ergeben, die nicht ohne Weiteres als objektiv vorausgesetzt werden kann.

Streitfragen auf Probleme beziehen

Die Schülerinnen und Schüler bilden Kleingruppen und wählen pro Gruppe drei Streitfragen aus dem Themenspeicher aus. Ihre Aufgabe besteht darin, zu jeder Streitfrage mindestens ein Problem zu benennen, zu dessen Lösung die in der Streitfrage genannte Maßnahme beitragen könnte. Die Ergebnisse werden zunächst mündlich vorgestellt und dann an der Tafel festgehalten.

Dazu ist es ratsam, genug Platz zu lassen, um später weitere Punkte ergänzen zu können, oder mit Karteikarten oder ähnlichen Medien zu arbeiten. Wenn eine Gruppe zu einer Streitfrage mehrere Probleme identifiziert hat, werden sie so angeordnet, dass der Bezug zum Wortlaut der Frage erkennbar bleibt.

Beispiel: Themen und Probleme

<i>Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?</i>	<i>Schüler sind in der ersten Stunde nicht leistungsfähig</i>
	<i>Fleischproduktion für CO₂-Emissionen verantwortlich</i>
<i>Soll industrielle Massentierhaltung verboten werden?</i>	<i>Einsatz von Antibiotika in der Massentierhaltung</i>

Fragen aus Problemen entwickeln

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten wieder in Kleingruppen zusammen. Ihre Aufgabe besteht nun darin, zu den Problemen, die in der ersten Runde gesammelt wurden, Lösungsansätze zu entwickeln, die sich von der ursprünglichen Streitfrage unterscheiden. Es steht den Gruppen frei, ob sie an den Themenfeldern weiterarbeiten wollen, die sie in der ersten Runde betrachtet haben, oder ob sie die von anderen Gruppen ermittelten Probleme bearbeiten.

Die Ergebnisse werden zunächst mündlich vorgestellt und dann schriftlich oder mit Karten festgehalten. Wenn eine Gruppe zu einem Problem einen Lösungsansatz gefunden hat, den sie noch nicht in der Form einer Streitfrage formuliert hat, überlegt die Lerngruppe gemeinsam, wie eine geeignete Formulierung als Soll-Frage lauten könnte.

Beispiel: Probleme und alternative Lösungsansätze

<i>Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?</i>	<i>Schüler sind in der ersten Stunde nicht leistungsfähig</i>	<i>Soll jeder Schultag mit einer Sportstunde beginnen?</i>
	<i>Fleischproduktion für CO₂-Emissionen verantwortlich</i>	<i>Soll der Verkauf von Fleisch verboten werden?</i>
<i>Soll industrielle Massentierhaltung verboten werden?</i>	<i>Einsatz von Antibiotika in der Massentierhaltung</i>	<i>Soll eine Kennzeichnungspflicht für Antibiotika gelten?</i>

Auswertung

Im Anschluss an die zweite Runde wird der erweiterte Themenspeicher im Ganzen betrachtet. Leitfragen:

- Welche Verbindung besteht zwischen Themen, die sich auf dasselbe Problem beziehen lassen?
- Welche Themen finden wir besonders interessant?

Übung: Fragen skalieren



Die Übung „Fragen skalieren“ schult den Umgang mit dem Geltungsbereich von Debattenthemen. Die Schülerinnen und Schüler üben, politische Veränderungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Maßstäben zu betrachten.



12 Minuten



Themenspeicher, selbst erarbeitet oder vorgegeben (DL, Kap. 1; DU I, Kap. 1); optional: Karteikarten oder große Post-its

Ablauf

Zum Einstieg wird an einem Beispiel erläutert, welche Möglichkeiten zur Skalierung von Debattenthemen bestehen. Unter ‚Skalierung‘ wird dabei eine Veränderung des Geltungsbereichs verstanden, also die Erweiterung oder Eingrenzung der vorgeschlagenen Maßnahme. Hier lassen sich drei Möglichkeiten unterscheiden: Die einfachste Form der Veränderung des Skopus besteht darin, einen universal oder partikulär quantifizierenden Operator wie ‚alle‘, ‚einige‘ oder ‚keine‘ in die Frage einzufügen. Zum Beispiel:

Sollen in unserem Klassenzimmer neue Poster aufgehängt werden?

Sollen in allen Klassenzimmern neue Poster aufgehängt werden?

Die zweite Möglichkeit besteht darin, eine inhaltliche Bestimmung einzufügen, die den Geltungsbereich der Frage inhaltlich charakterisiert. Zum Beispiel:

Sollen in der gesamten Schule neue Poster aufgehängt werden?

Die am weitesten reichende Veränderung ergibt sich, wenn nicht nur die Bereichsangabe verändert wird, sondern auch die Maßnahme an den Bereich angepasst wird. Zum Beispiel:

Sollen auf öffentlichen Plätzen Statuen von historisch belasteten Personen ersetzt werden?

In beide Richtungen skalieren

Die Schülerinnen und Schüler wählen in Partnerarbeit jeweils ein Thema aus dem Themenspeicher aus. Ihre Aufgabe besteht darin, die Formulierung der Frage so zu verändern, dass der Geltungsbereich erweitert oder eingegrenzt wird. Wenn die in der ursprünglichen Frage genannte Maßnahme inhaltlich angepasst wird, können sie eine kurze Erklärung dazu geben, in welcher Hinsicht die Vorschläge einander ähnlich sind. Zum Beispiel:

Wir sind von der Frage ausgegangen: ‚Sollen Schüler ihre Schule selber putzen?‘. Eine weiter gefasste Frage könnte lauten: ‚Sollen die Bürger unserer Stadt die Parks und Spielplätze selber putzen?‘. Diese beiden Maßnahmen kann man vergleichen, weil es jeweils um gemeinsam genutzte Orte geht, für die alle gemeinsam die Verantwortung übernehmen sollten.

Übung: Fragen modifizieren



Die Übung „Fragen modifizieren“ trainiert den Umgang mit Regelungstypen. Die Schülerinnen und Schüler üben, Fragen in unterschiedlichen Modalitäten zu stellen und Maßnahmen hinsichtlich ihres Verpflichtungsgrades zu betrachten.



16 Minuten



Themenspeicher, selbst erarbeitet oder vorgegeben (DL, Kap. 1; DU I, Kap. 1); optional: Karteikarten oder große Post-its

Ablauf

Zum Einstieg werden die Fragen aus dem Themenspeicher daraufhin betrachtet, welcher Regelungstyp ihnen jeweils zugrundeliegt. Es zeigt sich, dass Debattenfragen entweder ein Verbot enthalten oder ein bestehendes Verbot aufheben, eine Erlaubnis ausdrücken, eine Pflicht einführen, etwas fördern oder begrenzen oder eine bestehende Grenze verschieben, was sich oft als Verschärfung oder Lockerung beschreiben lässt.

Vorbereitung

Die Schülerinnen und Schüler sollen Streitfragen, die ein Verbot enthalten oder sich gegen eine bestehende Praxis wenden, auswählen und in Partnerarbeit überlegen, wie eine verwandte Maßnahme gestaltet sein müsste, die sich positiv formulieren lässt. Zum Beispiel:

Sollen Hausaufgaben abgeschafft werden?

Sollen die Bearbeitung von Hausaufgaben freiwillig sein?

Zusätzlich kann auch die anspruchsvollere Aufgabe formuliert werden, Fragen unterschiedlichen Typs aus dem Themenspeicher auszuwählen und die Stoßrichtung der Regelung zu modifizieren. Zum Beispiel:

Soll das Strafmündigkeitsalter auf 12 Jahre gesenkt werden?

Soll das Strafmündigkeitsalter auf 16 Jahre angehoben werden?

Ergebnisvorstellung

Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden im Team vorgestellt. Eine Schülerin nennt die Frage, die den Ausgangspunkt bildet, der Partner nennt die neu formulierte Frage. Zum Beispiel:

Wir haben die Frage ausgewählt:

„Soll Religionsunterricht nur außerhalb der Schule stattfinden?“.

Statt dessen könnte man auch fragen:

„Soll überkonfessionelle Religionskunde als Pflichtfach eingeführt werden?“

Übung: Fragen variieren



Die Übung „Fragen variieren“ schult die Fähigkeit, strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Debattenthemen zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler üben, Fragen in größeren Zusammenhängen zu verorten und gegeneinander abzugrenzen.



16 Minuten



Themenspeicher, selbst erarbeitet oder vorgegeben (DL, Kap. 1; DU I, Kap. 1); optional: Karteikarten oder große Post-its

Ablauf

Am Beispiel einer Debattenfrage wird zum Einstieg geklärt, welche grammatischen Funktionen ihre einzelnen Bestandteile haben. Debattenthemen sind oft als Fragen im Passiv formuliert, deren Subjekt von einer Maßnahme betroffen ist. Die Maßnahme wird durch eine Verbalphrase zum Ausdruck gebracht. Zum Beispiel:

Sollen Schulgebäude mit der Bundesflagge geschmückt werden?

Um ein Thema besser einzuordnen, können sowohl der Subjektbegriff als auch die Verbalphrase oder die darin enthaltene adverbiale Bestimmung durch andere Ausdrücke derselben Kategorie ersetzt werden. Zum Beispiel:

Sollen	Schulgebäude	mit der	Bundesflagge	geschmückt werden?
	öffentliche Gebäude		Landesflagge	
	Regierungsgebäude		Europaflagge	
	Privathäuser		Regenbogenflagge	

Wenn man die unterschiedlichen Fragen, die sich durch Variation der Schlüsselbegriffe bilden lassen, miteinander vergleicht, zeigt sich, dass sich strukturell ähnliche Maßnahmen ergeben, die aus unterschiedlichen Gründen vertreten oder abgelehnt werden könnten.

Fragenbündel entwickeln

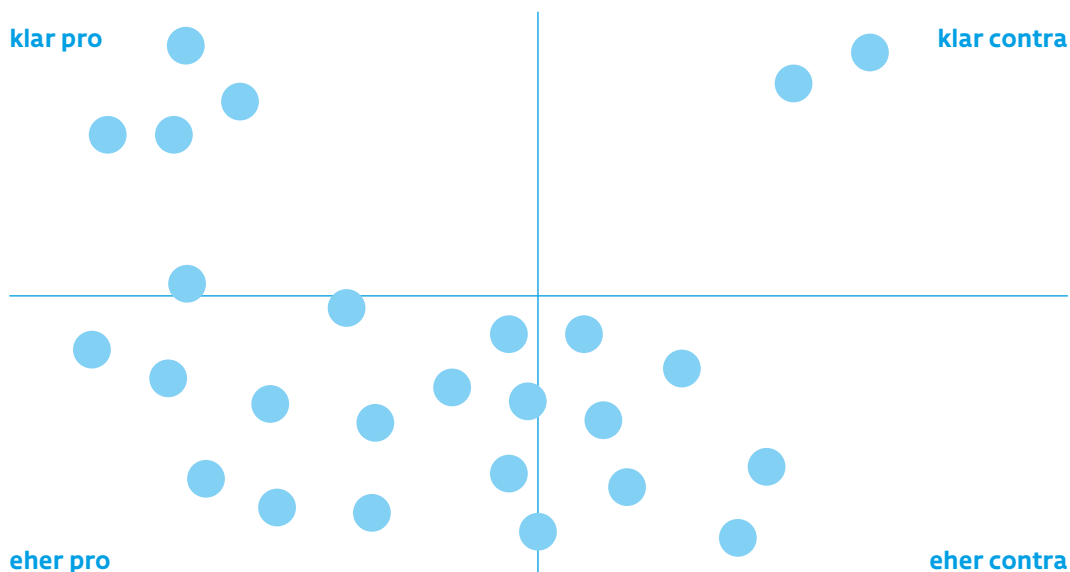
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Kleingruppen zusammen und wählen jeweils zwei Fragen aus dem Themenspeicher aus. Sie haben die Aufgabe, zu jeder Frage durch Variation der Schlüsselbegriffe weitere Fragen zu bilden, die grundsätzlich als Debattenthemen geeignet wären.

Dafür empfiehlt es sich, zunächst von verwandten Begriffen auszugehen und sich schrittweise davon zu entfernen. Die als Ausgangspunkt gewählte Frage und die neu gebildeten Fragen bilden gemeinsam ein ‚Fragenbündel‘, das im nächsten Schritt genauer betrachtet wird.

Fragen einschätzen

Jede Gruppe stellt die interessantesten Fragen aus dem selbst erarbeiteten Fragenbündel vor. Falls Verständnisfragen zu klären sind, besteht dazu kurz Gelegenheit. Im Anschluss an die Vorstellung der Themen wird soziometrisch ermittelt, wie die Schülerinnen und Schüler sich zu den Themen positionieren würden. Dazu wird der Unterrichtsraum in zwei Hälften aufgeteilt, die für Pro und Contra stehen, oder, wenn es die räumlichen Verhältnisse zulassen, in vier Zonen, die von starker Zustimmung über mittlere Werte bis zu starker Ablehnung reichen. Nach der Nennung der Streitfrage bewegen sich die Schülerinnen und Schüler an die Stelle im Raum, die ihre Position zum Thema repräsentiert. Exemplarisch können einzelne Vertreterinnen oder Gruppen von Schülern um eine kurze Begründung gebeten werden.

Beispiel: soziometrisches Meinungsbild



Beispiel: Begründung der Einschätzung

Wir haben uns bei der Frage, ob öffentliche Gebäude mit der Regenbogenflagge geschmückt werden sollen, bei ‚klar pro‘ positioniert, weil wir finden, dass wir als Land ein deutliches Zeichen für Toleranz und Vielfalt setzen müssen, gerade in einer Zeit, in der Diktaturen und autoritäre Systeme mit Gewalt gegen Menschen vorgehen, die sich nicht in den traditionellen Geschlechterrollen wiederfinden.

Empfehlungen für die Themenformulierung

Einfach: Es ist hilfreich, sich zunächst nur auf Subjekt und Prädikat zu konzentrieren und weitere Bestimmungen erst nach und nach in die Formulierung aufzunehmen.

Sachlich: Die Streitfrage soll beide Seiten ansprechen und daher neutral formuliert sein. Kampfbegriffe und polemische Wortwahl sind dazu nicht geeignet.

Positiv: Die Frage soll zum Ausdruck bringen, welche Veränderung gemeint ist. Negativ formulierte Maßnahmen lassen offen, was statt dessen geschehen soll. Ist kein Ersatz vorgesehen, sollte dies in der Formulierung klar erkennbar sein (zum Beispiel: „... ersatzlos gestrichen ...“).

Adressatengerecht: Die Streitfrage soll den Kenntnissen und Fähigkeiten der Debattanten entsprechen. Hier können folgende Indikatoren herangezogen werden:

Indikatoren für die Einfachheit von Debattenthemen

- Die Frage bietet einen geringen Auslegungsspielraum.
- Zum Themenfeld ist Primärwissen aus eigener Anschauung gegeben.
- Die eigene Zuständigkeit ist offensichtlich.
- Die Folgen für die Betroffenen sind leicht erkennbar.
- Die möglichen Streitpunkte sind überschaubar.
- Es gibt anderswo Beispiele oder vergleichbare Regelungen.
- Gesichtspunkte für beide Seiten sind allgemein bekannt und anerkannt.
- Der Prüfungsmaßstab zur Entscheidung ist einfach und geläufig.
- Der Zusammenhang zwischen Problem und Lösung ist leicht erkennbar.

Indikatoren für die Schwierigkeit von Debattenthemen

- Die Frage enthält schwer zu bestimmende Begriffe.
- Die Frage ist weit gefasst, so dass erheblicher Auslegungsbedarf besteht.
- Zum Themenfeld liegt kein Primärwissen vor, es fehlen Anschauung oder Erfahrung.
- Die Zuständigkeit liegt auf einer von den Beteiligten weit entfernten Ebene.
- Folgen, Zahl und Art der Betroffenen sind schwer überschaubar.
- Es gibt keinen Vergleichsfall anderswo (synchron, in anderen Ländern oder Staaten, diachron: in der Geschichte).
- Die relevanten Informationen sind schwer zu erreichen.
- Die Streitpunkte sind vielschichtigkeit und verworren.
- Der Prüfungsmaßstab bei Bewertung der Argumente ist komplex.
- Die erforderliche Güterabwägung ist subtil und abstrakt.
- Das zugrundeliegende Problem ist selbst umstritten.
- Der Zusammenhang von Problem und Lösung ist schwer zu beurteilen.

Kapitel 3 Themen erschließen



■ Themen erschließen

In diesem Kapitel geht es um folgende Themen:

■ **Richtig recherchieren:** Klärungsfragen stellen, folgerichtig weiterfragen, Quellen und Medien kompetent nutzen

■ **Begriffe bestimmen:** Begriffsumfang, Begriffsinhalt und Begriffsbeziehungen untersuchen

■ **Maßnahmen prüfen:** konkrete Vorschläge erarbeiten, einordnen und vergleichen

■ **Aktualität und Relevanz:** Maßstäbe politischer Bewertung erkennen und anwenden

Überblick: Themen erschließen



.....

In diesem Kapitel betrachten wir Möglichkeiten, Themen ausgehend vom Wortlaut einer Debattenfrage systematisch zu erschließen. Wir stellen eine Abfolge von Arbeitsschritten bei der Vorbereitung von Debatten und der Recherche zu politischen Themen vor, die mit der Analyse der Begrifflichkeit einsetzen und bis zur Einordnung eines Themas nach Relevanzgesichtspunkten reichen.

.....

Die Frage klären

Steht die Frage, die zur Debatte gestellt ist, in ihrem Wortlaut fest, wie es im Wettbewerb oder in Prüfungen der Fall ist, heißt der erste Arbeitsschritt: „Die Frage klären“. Zu klären ist, wie der Wortlaut der Frage zu verstehen ist, sodann, in welchem Zusammenhang sich die Frage stellt. Aus dem Zusammenhang ergibt sich, welchen Anforderungen die Maßnahme genügen muss, nach der gefragt ist, und welche Gründe für und gegen sie sprechen.

Die Klärung der Frage erfolgt durch systematisches, weiteres Fragen. Zunächst wird die Streitfrage in ihre Bestandteile zerlegt und gefragt, was die einzelnen Wörter oder Wortverbindungen bedeuten (Übung: „Die Frage klären“, DU I, Kap. 1).

Weil Themen im Format Jugend debattiert immer als Soll-Frage formuliert sind, liegt es nahe, auf die Bedeutung des Modalverbs ‚sollen‘ nicht weiter einzugehen. Bei einer vertiefenden Betrachtung verdient jedoch gerade das Modalverb besondere Beachtung, denn es zeigt an, auf welcher Ebene der Streit zu führen ist (s. oben, [Kap. 3](#)). Gefragt ist nach verbindlicher Regelung, nach Verpflichtung. Ginge es nur um eine Empfehlung oder eine Möglichkeit, würde die Frage mit ‚sollte‘ oder ‚kann‘ beginnen. Sollen aber heißt müssen, wenn man kann. Wer sich für ein Sollen ausspricht, wird daran gemessen. Daraus resultiert der Ernst, bei Scherzfragen die Komik der Soll-Frage.

Begriffe bestimmen

Oft wird der vertiefende Blick auf den Wortlaut der Frage ergeben, dass für die einzelnen Wörter ein gewisser Deutungsspielraum besteht. Dieser Spielraum konkretisiert sich durch den Zusammenhang, in dem das Wort sich findet. Dieser Zusammenhang ist nicht nur der pragmatische Zusammenhang, in dem sich die Frage als Streitfrage stellt. Aufschlussreich ist bereits der semantische Zusammenhang: Was beispielsweise Ober-, Unter- und Gegenbegriffe eines fraglichen Begriffs zur Wortbedeutung mitteilen, schärft das Verständnis und lässt sehen, was wovon abzugrenzen und womit zu vergleichen ist.

Die Bestimmung der Begrifflichkeit der Streitfrage verlangt gedankliche Sorgfalt, hat aber keinen wissenschaftlichen Anspruch, soweit es sich um eine politische Streitfrage handelt. Es geht nicht, wie in der Wissenschaft, um die Formulierung allgemeingültiger Aussagen zur

Beschreibung der Wirklichkeit, sondern um prägnante und praktikable Unterscheidungen im Hinblick auf eine fragliche Entscheidung.

Das gilt nicht nur für die Frage, sondern auch für die Antworten und ihre Begründung im weiteren Verlauf der Debatte. Politische Begriffe sind oft normativ stark aufgeladen und zugleich schlagworthaft verdichtet. Daher ist es wichtig, Wertbegriffe wie ‚Gerechtigkeit‘ oder ‚Freiheit‘ konsequent zu hinterfragen und genau zu prüfen, was sie im Lichte der jeweiligen Problemstellung besagen. Möglicherweise erweist sich dann ein anderer Ausdruck sogar als sachlich treffender.

Die Klärung des Wortlauts der Frage ist zunächst nur eine Annäherung – mit der Klärung des Bedeutungsumfangs der Wörter ist der Gehalt der Frage im Umriss bestimmt. Der zweite Schritt ist die Konkretisierung der Maßnahme, nach der die Frage fragt.

Die Maßnahme konkretisieren

Die Konkretisierung der Maßnahme erfolgt durch eine Reihe weiterer Fragen, die an die Streitfrage gerichtet werden. Diese Reihe versinnbildlicht der ‚Fragenfächer‘, der die verschiedenen Fragehinsichten gleichsam auffächert. Die Fragewörter sind immer auf das Verb zu beziehen, das im Wortlaut der Streitfrage die Maßnahme bezeichnet. („Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer“, DU I, Kap. 2)

Nicht alle Fragen aus dem Fragenfächer sind bei jeder Streitfrage gleich ergiebig. Immer aber lohnen die Fragen ‚Wer?‘, ‚Was?‘ und ‚Wozu?‘. Die Frage ‚Wozu?‘ zielt auf den Zweck der Maßnahme. Man könnte insofern auch ‚Warum?‘ fragen. Die Frage ‚Warum?‘ richtet sich jedoch ebenso auf Ursachen. Um diese geht es hier nicht, sondern um den Zweck, und dafür ist ‚Wozu?‘ das treffendere Fragewort.

An der Antwort auf die Frage nach dem Zweck richten sich die Antworten auf alle anderen Fragen des Fächers aus (Wer? Was? Wie? Wann? Wo? Womit?). Diese Fragen sind so auszulegen, dass der Zweck nach Möglichkeit erreicht werden kann. Bei der Frage ‚Wer?‘ ist wichtig, sowohl den Akteur, der tätig werden soll, zu bestimmen, als auch diejenigen, die davon betroffen sind.

Hilfreich ist auch, sich bei jeder Maßnahme zu überlegen: Wer gewinnt durch die Maßnahme, wer hat den Nutzen? Fragen wir ‚Was ...?‘, folgt die Antwort schon aus dem Wortlaut der Streitfrage. Hier können die Ergebnisse aus der Begriffsbestimmung (s. oben, [Kap. 3](#)) übernommen und gegebenenfalls weiter konkretisiert werden.

Für die Erschließung des Themas ist es außerdem nützlich, zu fragen, was alternativ getan werden könnte, um denselben Zweck zu erreichen. Durch einen solchen Vergleich wird noch deutlicher, wie die Maßnahme, nach der die Streitfrage fragt, einzuschätzen ist und wie sie sich von ähnlichen Maßnahmen unterscheidet.

Jeder Bestandteil des Wortlauts der Streitfrage muss in der konkretisierten Maßnahme Berücksichtigung finden. Ist das nicht der Fall, bleibt die Maßnahme unterbestimmt und das Thema unzureichend erschlossen. Es kommt also darauf an, den Wortlaut der Streitfrage bei der Konkretisierung der Maßnahme vollständig auszuschöpfen.

Problem und Lösung

Die Maßnahme ist Mittel zum Zweck. Zweck ist der konkrete Nutzen, insbesondere die Lösung eines bestehenden Problems, oder, wenn dies nicht möglich ist, ein Beitrag zur Lösung eines bestehenden Problems. Ein Problem (von griechisch *probállein*, vorwerfen, aufwerfen) ist ursprünglich ein Hindernis im Weg, eine Schwierigkeit, die es zu lösen gilt – abstrakt gesprochen: die Abweichung des Ist-Zustands (Weg versperrt) vom Soll-Zustand (freie Bahn).

Handelt es sich bei dem Problem um einen Einzelfall, kann es mit einer einzelnen, darauf gerichteten Maßnahme behoben werden. Ist zum Beispiel ein Klassenraum unansehnlich geworden, könnte er mit neuen Postern oder einem neuen Wandanstrich aufgefrischt werden.

Handelt es sich um eine Schwierigkeit, die in einer Vielzahl von Fällen auftritt, bietet sich an, das Problem durch eine Regelung zu lösen, die auf alle diese Fälle angewendet werden kann, zum Beispiel: Jeder Klassenraum wird nach fünf Jahren neu gestrichen.

Die Regelung kann sowohl eine erstmalige Regelung sein als auch die Änderung einer bereits bestehenden Regelung oder die Durchsetzung einer bisher nicht oder nicht konsequent angewandten Regelung. Die deontische Modalität der Regelung (s. oben, [S. 32](#)) ergibt sich aus dem Wortlaut der Frage.

Aktualität und Relevanz der Streitfrage

Mit der Einordnung der Maßnahme als Lösung für ein Problem ist der pragmatische Zusammenhang, in dem sich die Streitfrage stellt, zwar formuliert, aber noch nicht ausgeleuchtet. Der dritte Schritt der Themenerschließung betrachtet die politische Bedeutung des Themas. Dabei helfen weitere Fragen:

- Warum stellt sich die Streitfrage jetzt?
- Warum ist die Streitfrage wichtig?

Die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt, wenn sie diese Fragen zunächst einmal an sich selbst richten: Ist mir die Streitfrage schon einmal begegnet? Inwiefern könnte sie für mich von Bedeutung sein? Möglicherweise ergeben sich aus den eigenen Antworten schon Anhaltspunkte für die allgemeine Antwort. Denn im dritten Schritt der Themenerschließung geht es darum, den eigenen Horizont zu weiten und sich über den Stand der öffentlichen Diskussion zu informieren.

Aktualität

Warum stellt sich die Streitfrage jetzt? Was passiert gerade, worin besteht der Ist-Zustand? Was ist vorgefallen, so dass dieser Ist-Zustand als Problem erscheint, das es zu lösen gilt? Was wird als Lösung vorgeschlagen? Und wie ist der Fall bisher geregelt?

Die meisten dieser Fragen sind Fragen nach Tatsachen – Fragen, auf die auch statistisch erhobene Daten Antworten geben können. Die Frage nach dem Problem ist dagegen eine Frage der politischen Bewertung. Je nachdem, was man als Soll-Zustand für richtig hält, ergibt sich beim Blick auf den Ist-Zustand diese oder jene Abweichung, dieses oder jenes Problem.

Nicht jedes dieser Probleme kann durch die gefragte Maßnahme gelöst werden. Ist die Streitfrage vorgegeben, kommt es darauf an, dasjenige Problem zu identifizieren, auf das die gefragte Maßnahme am besten passt.

Die hier notwendige Recherche verdeutlicht, dass Themenerschließung Medienkompetenz im Sinne einer Nachrichtenkompetenz erfordert, beziehungsweise Anlass gibt, sich im Erwerb dieser Kompetenz zu üben: Wen kann man fragen? Welche Personen, welche Quellen sind für diese Fragen geeignet? Welche Quellen sind vertrauenswürdig, welche Angaben verlässlich? Und woran lässt sich das erkennen?

Die bei der Recherche gewonnenen Informationen sollten die Schülerinnen und Schüler gleich nutzen, um ihre Antworten im ‚Fragenfächer‘ zu aktualisieren. Vieles wird sich nun wesentlich präziser sagen lassen, etwa, wer die Maßnahme durchführen soll, wenn sich dies nicht schon aus dem Wortlaut der Streitfrage ergibt.

Relevanz

Warum ist die Frage wichtig? Warum kann es nicht bleiben, wie es ist? Warum soll es anders sein? Warum ist es wichtig, darüber zu streiten?

Die Frage nach der Relevanz der Streitfrage gibt darauf Antwort, indem sie die Maßstäbe der politischen Bewertung erschließt: Meinungen und Gesichtspunkte, aus denen sich die Soll-Vorstellungen herleiten, in deren Perspektive der Ist-Zustand als Problem erscheint.

Aber nicht jede Problematisierung, die in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit erregt, hat das-selbe Gewicht. Der Ausdruck „Relevanz“ (von lateinisch: *re-levare*, etwas wieder in die Höhe heben, in die es gehört) bezieht sich ursprünglich auf die Gewichtsanzeige mit der Balken-waage. Analog dazu geht es bei der Frage nach der Relevanz darum, herauszufinden, welche Maßstäbe, welche Gesichtspunkte von allen oder den meisten oder den Fachleuten für wichtig gehalten werden (s. oben, [Kap. 1, S. 12](#)).

Die wichtigsten Gesichtspunkte oder Topoi (s. unten, [Kap. 6, S. 109](#)) sind diejenigen, die alle angehen: die Befriedigung von Grundbedürfnissen, die Achtung von Grundwerten, die Einhaltung von Grundrechten, die Wahrung der Grundsätze der Verfassung. Sie zeigen nicht nur die Relevanz der Streitfrage, sondern liefern, vorausgesetzt, sie werden sorgfältig auf den Sachverhalt hin ausgelegt, auch die stärksten Gründe in Debatten. Ein relevanter Grund ist ein Grund, der für die Entscheidung erheblich, ja ausschlaggebend ist.

Dennoch geht nicht alles zugleich, und schon gar nicht für alle zugleich. Immer wieder werden die Interessen des Einzelnen mit Interessen der Allgemeinheit in Gegensatz geraten. Darum muss man immer wieder neu nachfragen, untersuchen und klären, warum es geht, und was auf dem Spiel steht, welche Themen und welche Zwecke den Vorrang verdienen und wie zwischen den widerstreitenden Interessen ein Ausgleich hergestellt werden kann.

Die Aktualität und Relevanz der Streitfrage zu verstehen heißt somit, angeben zu können, was die gefragte Maßnahme politisch bedeutet, welches konkrete Problem sie lösen soll und in welcher Weise dadurch anerkannte Grundsätze unseres Gemeinwesens berührt sind.

Themen erschließen: Begriffe, Maßnahmen, Spannungsfelder

Der Weg der Themenerschließung ist eine methodisch und systematisch angelegte Abfolge von Fragen. Die im Folgenden beschriebenen Übungen sind so aufgebaut, dass zuerst Begriffe im Einzelnen betrachtet werden (Semantik) und sich dann eine strukturelle Analyse der Debattenfrage anschließt (Syntax).

Die Interpretation einer Debattenfrage muss sowohl die lexikalische Bedeutung der Wörter als auch ihre Stellung im Satzzusammenhang berücksichtigen. Die weiteren Übungen zur Erarbeitung von Vorschlägen und zur Untersuchung der Spannungsfeldern, aus denen sich die Relevanz des Themas ergibt, gehen über die reine Textanalyse hinaus und betrachten die Handlungsoptionen, die sich aus der Debattenfrage ableiten lassen (Pragmatik).

Übung: Begriffsbaum



Die Übung „Begriffsbaum“ schult die Fähigkeit, die in einer Debattenfrage verwendeten Schlüsselbegriffe zu klären. Die Schülerinnen und Schüler üben, Begriffe zueinander in Beziehung zu setzen und voneinander abzugrenzen.



15 Minuten



Themenspeicher (DU I, Kap. 1; DL Kap. 1); optional: Arbeitsblatt „Begriffsbaum“ (Download), große Karteikarten, Klebeband

Ablauf

Zum Einstieg gehen die Schülerinnen und Schüler den Themenspeicher durch und suchen zusammengesetzte Substantive, die in den Debattenfragen verwendet werden. Diese Begriffe werden an der Tafel notiert. Zum Beispiel:

Klassen-raum

Schul-kantine

Mittag-essen

Fremd-sprache

Religions-unterricht

Mobil-telefone

Drogen-kontrollen

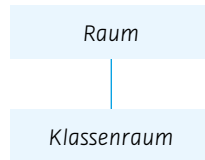
Begriffe zerlegen

Mit Blick auf die ausgewählten Beispiele kann nun besprochen werden, dass Begriffe sich ‚nach oben‘ gegenüber allgemeineren Begriffen abgrenzen lassen: Zum Beispiel ist jeder Klassenraum ein Raum, aber nicht jeder Raum ein Klassenraum. Im Wort ‚Klassenraum‘ bildet ‚-raum‘ das Grundwort, das durch das Bestimmungswort ‚Klassen-‘ spezifiziert wird. In anderer Terminologie kann man auch sagen, dass ‚Raum‘ der Oberbegriff ist, unter den ‚Klassenraum‘ fällt.

Oberbegriffe

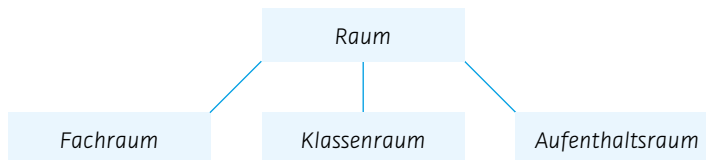
Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, in Kleingruppen einen ‚Begriffsbaum‘ aufzubauen, der die Begriffsverhältnisse zu einem der Beispiele abbildet. Dazu können sie das Arbeitsblatt „Begriffsbaum“ verwenden oder die Begriffe auf Karten notieren und so auf dem Tisch anordnen, dass der gesuchte Begriff in der Mitte steht und der Oberbegriff darüber positioniert wird.

Beispiel



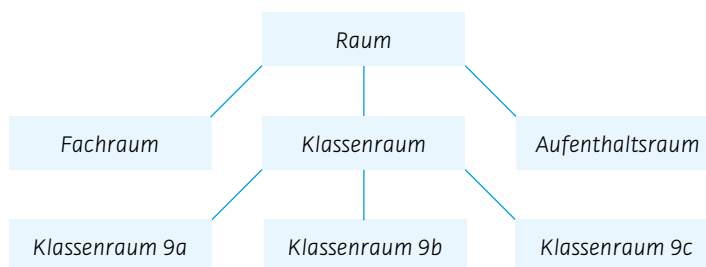
Begriffe auf gleicher Ebene

Im nächsten Schritt werden nun Begriffe gesucht, die auf der gleichen Ebene liegen wie der gesuchte Begriff. Zum Beispiel:



Unterbegriffe / Beispiele

Schließlich werden noch Unterbegriffe oder Einzelfälle gesucht, die unter den betrachteten Begriff fallen. Sie werden eine Ebene tiefer positioniert. Zum Beispiel:



Auswertung

Jede Gruppe erläutert den von ihr untersuchten Begriff mit Hilfe des Begriffsbaums. Zum Beispiel:

Wir haben den Begriff ‚Klassenraum‘ untersucht. Ein Klassenraum ist ein Raum in der Schule, der vor allem von einer bestimmten Klasse genutzt wird. Klassenräumen kann man unterscheiden von Fachräumen und Aufenthaltsräumen. Typische Klassenräume sind zum Beispiel die Räume hier auf dieser Etage, die als Klassenräume der 9a, 9b und 9c genutzt werden.

Vertiefung

Wenn der Begriffsbaum als Werkzeug eingeführt ist, kann die Methode auch zur Klärung von Begriffen eingesetzt werden, die nicht als zusammengesetzte Substantive, sondern als einfache Substantive, Verben oder Adjektive in der Debattenfrage vorkommen, zum Beispiel: ‚Unterricht‘, ‚bewerten‘ oder ‚industriell‘. Dabei ist es empfehlenswert, den Kontext stärker zu berücksichtigen, in dem der Begriff verwendet wird.

Übung: Strukturanalyse



Die Übung „Strukturanalyse“ nimmt die Beziehungen zwischen den Elementen einer Debattenfrage in den Blick. Die Schülerinnen und Schüler üben, Themenformulierungen syntaktisch zu analysieren und die verwendeten Begriffe im Kontext zu erschließen.



15 Minuten



Themenspeicher (DU I, Kap. 1; DL Kap. 1)

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Debattenfrage aus dem Themenspeicher aus. Die Frage wird an der Tafel notiert, zum Beispiel:

Soll die Benutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln kostenlos sein?

Sie haben nun die Aufgabe, die Struktur der Debattenfrage genauer zu untersuchen. Im ersten Schritt betrachten sie die Klammer, die vom Modalverb ‚sollen‘ und der Verbalphrase am Ende der Debattenfrage gebildet wird. In unserem Beispiel:

Soll (die Benutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln) kostenlos sein?

Teilfragen stellen

Im Unterrichtsgespräch wird geklärt, dass man nach der Wortgruppe, die innerhalb der Klammer steht, mit dem Fragewort ‚was‘ fragen könnte, zum Beispiel:

Was soll kostenlos sein?

– *die Benutzung (von öffentlichen Verkehrsmitteln)*

Die Schülerinnen und Schüler überlegen nun in Partnerarbeit, wie man nach anderen Bestandteilen der Themenformulierung fragen könnte. Die Ergebnisse werden vorgestellt und an der Tafel festgehalten. Zum Beispiel:

Die Benutzung von was soll kostenlos sein?

– *von (öffentlichen) Verkehrsmitteln*

Die Benutzung von welchen Verkehrsmitteln soll kostenlos sein?

– *öffentlichen*

Zum Abschluss dieses Analyseschritts können die internen Beziehungen der Fragebestandteile durch Klammern oder eine Unterscheidung von Ebenen verdeutlicht werden.

Beispiel: Schreibweise mit Klammern

Soll (die Benutzung (von (öffentlichen) Verkehrsmitteln)) kostenlos sein?

Beispiel: Schreibweise in mehreren Ebenen

Soll.....kostenlos sein?

die Benutzung.....

von.....Verkehrsmitteln

öffentlichen

Auswertung

Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, das Ergebnis der Analyse zu nutzen, um ein genaueres Verständnis der Debattenfrage zu gewinnen. Dazu erläutern sie die Bestandteile der Debattenfrage in der Reihenfolge, in der sie in der Strukturanalyse betrachtet wurden, vom übergeordneten zum untergeordneten Begriff. Zum Beispiel:

Wir haben die Frage betrachtet, ob die Benutzung von öffentlichen Verkehrsmitteln kostenlos sein soll.

Bei diesem Thema geht es darum, ob etwas kostenlos sein soll, für das man bisher Geld bezahlen muss, wenn man einen Einzelfahrschein oder eine Jahreskarte kauft.

Unter der kostenlosen Benutzung von Verkehrsmitteln verstehen wir, dass man einsteigen und von A nach B fahren kann, ohne etwas bezahlen zu müssen.

Das soll für öffentliche Verkehrsmittel gelten, das heißt: für Verkehrsmittel, die jedem zugänglich sind und von der Allgemeinheit genutzt werden können.

Wenn man nur nach der Formulierung der Debattenfrage geht, könnte das neben Bussen und U- und S-Bahnen auch Fernzüge oder Flugzeuge einschließen und auch Nutzungsarten wie den Gütertransport betreffen. Es liegt aber nahe, hier vor allem an den Personentransport im Nahverkehr zu denken.

Option: Verknüpfung mit dem Begriffsbaum

Die Beziehungen zwischen den Elementen einer Streitfrage, die sich mit den Mitteln der Strukturanalyse sichtbar machen lassen, entsprechen in ihrer Logik den zuvor als Begriffsbaum dargestellten Über- und Unterordnungen von Begriffen. Dieser Zusammenhang kann verdeutlicht werden, wenn der Gehalt der Streitfrage als ‚Monster-Kompositum‘ formuliert wird, in dem die einzelnen Elemente nominalisiert aneinandergereiht werden, zum Beispiel: „öffentliche-Verkehrsmittel-Benutzungs-Kostenlosigkeit“.

Übung: Vorschlagsraum



Die Übung „Vorschlagsraum“ macht Gestaltungsmöglichkeiten für konkrete Maßnahmen sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler üben, eine Debattenfrage auszulegen, indem sie Vorschläge entwickeln, die sich in ihrer Reichweite und Eingriffstiefe unterscheiden.



45 Minuten



Themenspeicher; optional: Arbeitsblatt „Fragenfächer“ (DU I, Kap. 2), Themeninformation zu einem Beispielthema (Download); Karten und Klebeband

Ablauf

Zum Einstieg wird im Unterrichtsgespräch an einem Beispielthema geklärt, wie die Ausdrücke ‚Vorschlag‘ und ‚Maßnahme‘ im Kontext des Debattierens zu verstehen sind: Beide Ausdrücke beziehen sich auf die in der Streitfrage thematisierte Veränderung. Die Vertreterinnen und Vertreter der Pro-Seite sprechen sich für die Veränderung des bestehenden Zustands aus, indem sie eine Handlung oder Regelung vorschlagen, die zur Lösung eines Problems dienen soll. Dieser Vorschlag wird auch als ‚Maßnahme‘ bezeichnet, wenn die Vertreter der Pro-Seite erläutern, wie die Veränderung konkret umgesetzt soll.

Teams bilden

Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, zu einer Debattenfrage in unterschiedlichen Teams Vorschläge zu entwickeln, die sich in ihrer Veränderungstiefe deutlich unterscheiden. Die Herangehensweise der Teams kann durch sprechenden Namen zum Ausdruck gebracht werden, zum Beispiel:

Die Minimalisten

Die Gemäßigten

Die Entschiedenen

Die Radikalen

Bei kleineren Lerngruppen ist es empfehlenswert vier Teams zu bilden, bei größeren Lerngruppen können auch zwei Debattenfragen von jeweils drei Teams parallel bearbeitet werden. Die Teams setzen sich als Gruppen zusammen. Die Ecken oder Bereiche des Unterrichtsraums können dafür mit Karten gekennzeichnet werden, auf denen der Name des Teams notiert ist.

Vorschläge entwickeln

Jedes Team arbeitet nun einen Vorschlag zur Debattenfrage aus. Dabei überlegen die Schülerinnen und Schüler zunächst, welche Möglichkeiten durch den Wortlaut der Streitfrage gedeckt sind und in welchen Hinsichten Auslegungsspielraum besteht. Im nächsten Schritt entscheiden sie, welche Maßnahme sie vorschlagen wollen. Für diesen Schritt können die

Teams das Arbeitsblatt „Fragenfächer“ (DU I, Kap. 2) einsetzen. Bei der Erarbeitung der Vorschläge orientieren sie sich an den mit ihrem Teamnamen verbundenen Haltungen:

Die ‚Minimalisten‘ versuchen zum Beispiel, einen Vorschlag zu entwickeln, der gegenüber der aktuellen Situation nur eine sehr geringe Veränderung darstellt; die ‚Gemäßigten‘ wählen ein moderates Vorgehen; die ‚Entschiedenen‘ schlagen eine deutliche Veränderung vor und die ‚Radikalen‘ können einen Vorschlag konzipieren, der sehr weit in die bestehenden Verhältnisse eingreift.

Für die Entwicklung der Vorschläge haben die Teams 15 Minuten Zeit. In der Mitte der Bearbeitungszeit können einzelne Teammitglieder in andere Teams entsandt werden, um sich einen Eindruck von den dort verfolgten Ansätzen zu verschaffen.

Vorschläge erläutern

Die Teams stellen ihre Ergebnisse vom Platz aus vor. Jedes Team hat 2 Minuten Zeit, seinen Vorschlag zu erläutern. Auf eine Begründung des Vorschlags, wie sie in einer Debatte in der Eröffnungsrede erforderlich wäre, kann dabei verzichtet werden.

Beispiel

Soll die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel kostenlos sein?

Dazu haben wir einen moderaten Vorschlag:

Wir schlagen vor, dass Kinder und Jugendliche, Studierende und Auszubildende und alle Menschen, die staatliche Unterstützungsleistungen beziehen, öffentliche Nahverkehrsmittel in ihrer Stadt oder ihrem Landkreis kostenlos benutzen dürfen. Für Erwachsene, die ein eigenes Einkommen haben, soll ein günstiges Monats- oder Jahresticket angeboten werden, das von der Steuer abgesetzt werden kann. Diese Regelung soll ab dem nächsten Jahr in unserem Bundesland erprobt werden und langfristig in ganz Deutschland gelten.

Das ist unser Vorschlag zur kostenlosen Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel.

Auswertung

Nachdem die Vorschläge erläutert wurden, bilden die Schülerinnen und Schüler neue Kleingruppen, in denen Mitglieder aller bisherigen Teams vertreten sind. Die Gruppen haben die Aufgabe, die Vorschläge miteinander zu vergleichen und zu überlegen, wie man die Maßnahmen begründen könnte. Zum Abschluss haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich für einen der in der vorigen Runde erläuterten Vorschläge auszusprechen, zum Beispiel:

Ich möchte mich für den Vorschlag der ‚Radikalen‘ aussprechen, alle öffentlichen Verkehrsmittel für alle Menschen kostenlos zur Verfügung zu stellen. Für diesen Vorschlag spricht, dass Mobilität dann nicht mehr denen vorbehalten bleibt, die es sich leisten können. Außerdem hat der Staat dann die Möglichkeit, das Verkehrswesen umfassend neu zu organisieren und dafür zu sorgen, dass wir, ohne wertvolle Zeit zu verlieren, auf klimaneutrale Verkehrsmittel umsteigen können. Deshalb spreche ich mich für den radikalen Vorschlag aus.

Übung: Spannungsfeld



Die Übung „Spannungsfeld“ schult die Fähigkeit, relevante Streitpunkte zu einem Thema zu finden und darzustellen. Die Schülerinnen und Schüler üben, Grundbedürfnisse, Grundwerte, Grundrechte und Verfassungsgrundsätze zu betrachten und auf Debattenfragen zu beziehen.



45 Minuten



Themenspeicher, Stoppuhr, Glocke; optional: Arbeitsblatt „Pro-Contra-Liste“ (DUI, Kap. 5) oder Karteikarten; Themeninformation zu einem BeispieltHEMA, Arbeitsblatt „Relevanzkriterien“ (Download)

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, warum es sich lohnt, über ein Thema zu debattieren. Diese Aufgabe kann mit Bezug auf Debattenfragen bearbeitet werden, bei denen Begrifflichkeit und Auslegungsmöglichkeiten bereits behandelt wurden, oder anhand von Themen gestellt werden, die im Unterricht noch nicht genauer untersucht wurden. Wenn zur Erarbeitung eines neuen Themas eine Themeninformation (Download) eingesetzt wird, empfiehlt es sich, zunächst nur deren ersten Teil (Begrifflichkeit, aktuelle Regelung) auszugeben.

Themen auswählen

Die Schülerinnen und Schüler bilden Vierergruppen und wählen ein Thema aus, das sie gemeinsam untersuchen wollen. Sie sollen zunächst herausfinden, worüber die Vertreter der Pro- und der Contra-Seite bei diesem Thema unterschiedliche Auffassungen vertreten können.

Streitpunkte finden

Um die wichtigsten Streitpunkte zu ermitteln, überlegen die Schülerinnen und Schüler, wer von der Maßnahme, um die es in der Streitfrage geht, betroffen ist und wie die Betroffenen zu dieser Veränderung stehen könnten. Dabei orientieren sie sich an folgenden Leitfragen:

- Was würde sich ändern?
- Wer ist davon betroffen?
- Wer würde die Veränderung begrüßen?
- Wer würde die Veränderung ablehnen?
- Wie könnten die Betroffenen ihre Positionen begründen?

Gründe ordnen

Die Gruppen haben nun die Aufgabe, die unterschiedlichen Begründungen, die Betroffene zur ausgewählten Streitfrage vorbringen könnten, in Stichworten zu notieren. Für diesen

Schritt kann das Arbeitsblatt „Pro-Contra-Liste“ eingesetzt werden (DU I, Kap. 5; DLSL, S. xv). Alternativ ist es auch möglich, die Gründe auf Karteikarten zu notieren und auf dem Tisch so anzuordnen, dass Gründe und Gegengründe, die sich direkt aufeinander beziehen lassen, nebeneinander liegen.

Themen vorstellen

Jede Gruppe soll das von ihr bearbeitete Thema vorstellen und zeigen, welches Spannungsfeld darin sichtbar wird. Unter einem Spannungsfeld wird dabei ein Gegensatz von legitimen Bedürfnissen, Interessen, Wertvorstellungen oder Grundrechten verstanden. Um diesen Gegensatz sichtbar zu machen, wählen die Schülerinnen und Schüler einen Grund der Pro-Seite und einen Grund der Contra-Seite aus und erläutern, inwiefern beide Seiten verdienen, gehört zu werden. Zur Vorbereitung kann das Arbeitsblatt „Relevanzkriterien“ eingesetzt werden (Download; vgl. unten S. 58).

Beispiel

Wir haben uns mit der Frage beschäftigt, ob Schüler ihre Schule selbst putzen sollen.

Wir verstehen die Maßnahme so, dass alle Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen dazu verpflichtet werden, nach Unterrichtsschluss bei der Reinigung des Schulgebäudes mitzuhelfen und die Reinigungsfirma zu unterstützen.

Von der Maßnahme sind die Schülerinnen und Schüler betroffen, die zu diesem Dienst verpflichtet werden. Für sie bedeutet es in diesem Moment eine Einschränkung ihrer individuellen Freiheit. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden wahrscheinlich wenig Lust haben, in ihrer Freizeit hierzubleiben, Müll aufzuheben und das Gebäude zu putzen.

Auf der anderen Seite sind von der Maßnahme alle betroffen, die das Schulgebäude benutzen. Wenn es sauber und ordentlich ist, fühlen sich alle Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler hier deutlich wohler. Das gilt wahrscheinlich auch für die Schülerinnen und Schüler, die den Putzdienst kritisch sehen. Auch sie werden eine saubere Schule zu schätzen wissen, solange sie nicht selbst putzen müssen.

An diesem Thema zeigt sich das Spannungsfeld zwischen individueller Freiheit und der Bereitschaft, Verantwortung für gemeinschaftlich genutzte Gebäude oder Bereiche zu übernehmen. Deshalb lohnt es sich, über dieses Thema zu debattieren.

Auswertung

Wenn alle Gruppen ihre Themen vorgestellt haben, wird im Unterrichtsgespräch vertieft, in welcher Weise sich Spannungsfelder, die an einem Debattenthema sichtbar werden, auch über die konkrete Maßnahme hinaus von Bedeutung sind. Leitfragen:

- Welche anderen Debattenthemen lassen sich auf dieses Spannungsfeld beziehen?
- Warum lohnt es sich, dieses Spannungsfeld zu betrachten?
- Welche Gesichtspunkte sind besonders wichtig, und warum sind sie wichtig?

Gesichtspunkte für die Relevanz von Streitfragen

Grundbedürfnisse

was jeder Mensch zum Leben braucht, zum Beispiel:

- Nahrung, Kleidung, Wohnung, Bewegungsfreiheit
- Sicherheit (an Leib und Leben, Eigentum und Besitz)
- Menschliche Nähe: Ansprache, Geborgenheit, Geselligkeit, Zugehörigkeit
- Menschliche Distanz: Respekt, Schutz der Privat- und Intimsphäre
- Sinn: Anerkennung, Arbeit, Überzeugung, Glauben, Bildung, Glück

Grundwerte

wonach sich das Zusammenleben aller im Staate richten soll, zum Beispiel:

- Achtung der Menschenwürde, Toleranz
- Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit (Verhältnismäßigkeit, Gegenseitigkeit)
- „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“; „Einigkeit und Recht und Freiheit“
- Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen (Umweltschutz, Klimaschutz, Artenschutz)

Grundrechte

wonach sich der Staat gegenüber dem Einzelnen richten soll, zum Beispiel:

- Menschenrechte: gelten für jeden Menschen (zum Beispiel Achtung der Menschenwürde, Gleichheit vor dem Gesetz, freie Meinungsäußerung).
- Bürgerrechte: gelten für jeden Bürger, das heißt in Deutschland für alle Deutschen (zum Beispiel Versammlungsfreiheit, Vereinigungsfreiheit, allgemeines Wahlrecht)

Grundsätze der Verfassung

wonach sich der Staat als Staat richten soll, zum Beispiel:

- Bundesstaat: Gliederung in Bund und Länder
- Demokratie: Volksherrschaft, Wahlen und Abstimmungen
- Rechtsstaat: Grundrechte, Gewaltenteilung, Bindung an Gesetz und Recht
- Sozialstaat: Grundsicherung, sozialer Ausgleich, soziale Gerechtigkeit

Kapitel 4 Sprechen und Denken



■ Sprechen und Denken

In diesem Kapitel stellen wir folgende Themen dar:

Debattieren als Mittel der Sprachförderung: Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören

Strukturen und Redemittel: gegliederte Formulierungsvorschläge in mehreren Kompetenzstufen

Wortfelder und Begriffsbeziehungen: Lexik und Kontext im Fokus der Themenvorbereitung

Curriculare Gestaltungsmöglichkeiten: Lernziele und Einordnung von Übungen mit dem Schwerpunkt Sprachförderung

Lern- und Unterrichtsmaterialien für Sprachlernende: Redemittelkarten, Arbeitsblätter und Arbeitshefte

Überblick: Sprechen und Denken



.....

In diesem Kapitel erläutern wir, wie das Debattieren genutzt werden kann, um sprachliche Kompetenzen gezielt zu fördern. Wir betrachten Möglichkeiten, Strukturwissen und Formulierungsvorschläge mit der thematischen Erarbeitung von Wort- und Begriffsfeldern zu verbinden, und stellen spielerische Übungen vor, die auch für Sprachlernende und jüngere Schülerinnen und Schüler geeignet sind.

.....

Debattieren als Mittel der Sprachförderung

Die Gesprächsform der Debatte eignet sich besonders gut, um sprachliche Kompetenzen schrittweise zu trainieren. Eine Debatte im Format Jugend debattiert ist nach klaren Regeln gegliedert und bietet ‚Standardsituationen‘, die sich leicht wiederholen und gut vorbereiten lassen. Wer in einer Debatte seinen Standpunkt überzeugend vertreten möchte, muss sich verständlich ausdrücken und am Horizont seiner Gesprächspartner und Zuhörer orientieren können.

Schülerinnen und Schüler, die sich gemeinsam auf eine Debatte vorbereiten, Übungen zu einzelnen Teilen der Debatte durchlaufen, miteinander debattieren und Debatten auswerten, können dabei üben, Themen zu erschließen, Argumente auszuloten und sich zu politischen Streitfragen ein Urteil zu bilden. Diese Aufgaben fördern immer auch die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen: Sie bieten Gelegenheiten für Auftritte vor Zuhörern, freies Sprechen und genaues Zuhören und tragen zu einem genaueren Verständnis sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten und zur fortschreitenden Sprachbeherrschung bei.

Wenn das Debattieren gezielt eingesetzt werden soll, um Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache erlernen, bei der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zu unterstützen, liegt der Fokus auf Übungen, die den Wortschatz erweitern, grammatische Strukturen einüben und gedankliche Gliederungen vermitteln. Diese Kompetenzen können jederzeit auf ihre Funktion in einer Debatte bezogen und beim Debattieren praktisch erprobt werden.

Debattieren kann als Mittel der Sprachförderung am wirkungsvollsten eingesetzt werden, wenn Aufgaben kleinschrittig skaliert und an die Interessen, den Lernstand und die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Dabei ist es ratsam, mit strukturell, sprachlich und inhaltlich leicht zu bearbeitenden Aufgaben einzusteigen, anhand bereits bekannter Debattenthemen gedankliche Komplexität und sprachliche Anforderungen graduell zu erhöhen und die neu erworbenen Kompetenzen schließlich auf inhaltlich neue Themenbereiche zu übertragen.

Frage und Antwort als Rahmen

Eine einfache argumentative Rede kann bereits mit dem Dreischritt Frage – Grund – Antwort entwickelt werden. Die Frage macht deutlich, welches Thema die Rede behandelt. Die Antwort bringt die Position des Redners oder der Rednerin zum Ausdruck. Der Grund gibt an, warum er oder sie diese Position vertritt. Jeder dieser gedanklichen Schritte lässt sich durch einen einfachen Hauptsatz formulieren. Zum Beispiel:

Frage	Soll ...	<i>der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?</i>
Grund	Dafür spricht: ...	<i>Um 9 Uhr kann man besser lernen.</i>
Antwort	Deshalb soll ...	<i>der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen.</i>

Im Beispiel oben sind für jeden in der linken Spalte benannten Gliederungsschritt in der mittleren Spalte ein Satzanfang angegeben, der dann um die in der rechten Spalte kursiv dargestellten Formulierungen ergänzt wird. Für Schülerinnen und Schüler, die im freien Sprechen noch ungeübt sind oder mit dem Erlernen der deutschen Sprache gerade beginnen, kann die Aufgabenstellung darauf reduziert werden, zu einer gegebenen Frage eine Antwort zu formulieren und dann einen Grund zu finden oder aus einer gemeinsam erarbeiteten Sammlung von Gründen auszuwählen.

Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags

Wenn die einfache Redegliederung beherrscht wird, können weitere ‚Bausteine‘ hinzugenommen werden. Bereits mit einer aus einem Satz bestehenden Einleitung können die Schülerinnen und Schüler üben, zu Beginn den Kontakt zum Publikum herzustellen. Zur Erläuterung des Vorschlags reichen oft ein Satz oder zwei Sätze aus. Zum Beispiel:

Einleitung	Jeder von euch weiß:	<i>Viele Schüler sind morgens sehr müde.</i>
Frage	Soll ...	<i>der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?</i>
Vorschlag	Das heißt:	<i>Es gibt um 8 Uhr Frühstück für alle. Der Unterricht beginnt dann um 9 Uhr.</i>
Grund	Dafür spricht:	<i>Man kann um 9 Uhr besser lernen.</i>
Antwort	Deshalb soll ...	<i>der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen.</i>

Sprachliche Kompetenzstufen

Die in fünf Schritte gegliederte Eröffnungsrede im Beispiel links unten ist in einfachen Hauptsätzen formuliert. Die grammatischen Anforderungen können im nächsten Schritt erhöht werden, ohne dass die inhaltliche Gedankenführung verändert werden müsste. Es reicht aus, die in der mittleren Spalte dargestellten Redemittel so zu ändern, dass andere Konstruktionen nahegelegt werden, bei denen zum Beispiel die Endstellung des finiten Verbs geübt wird:

Einleitung	Es ist allgemein bekannt, dass...	<i>viele Schüler morgens sehr müde sind.</i>
Frage	Daher stellen wir die Frage, ob...	<i>der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen soll.</i>
Vorschlag	Konkret schlagen wir vor, dass...	<i>es um 8 Uhr Frühstück für alle gibt und der Unterricht dann um 9 Uhr beginnt.</i>
Grund	Für diese Maßnahme spricht, dass...	<i>man um 9 Uhr besser lernen kann.</i>
Antwort	Deshalb soll ...	<i>der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen.</i>

Themen- und Wortfelder

Durch wiederholte Anwendung und graduelle Variation können die Schülerinnen und Schüler einen hohen Grad an Vertrautheit mit Strukturen und Redemitteln erreichen. Auf dieser Grundlage ist es leicht möglich, andere Debattenthemen und damit neue Wortfelder zu bearbeiten und wichtige Gedankenschritte in mehreren Sätzen zu behandeln. Zum Beispiel:

Einleitung	Es ist allgemein bekannt, dass...	<i>Flugreisen das Klima stark belasten.</i>
Frage	Daher stellen wir die Frage, ob...	<i>eine individuelle Obergrenze für Flüge gelten soll.</i>
Vorschlag	Konkret schlagen wir vor, dass...	<i>Privatpersonen maximal zwei Inlandsflüge oder einen Langstreckenflug pro Jahr buchen dürfen. Wer sein Kontingent nicht nutzt, kann es an einer Börse online zum Kauf anbieten.</i>
Grund	Für diese Maßnahme spricht, dass...	<i>viele Menschen dann auf klimafreundlichere Verkehrsmittel ausweichen werden.</i>
Antwort	Deshalb soll ...	<i>eine individuelle Obergrenze für Flüge gelten.</i>

Übungen, Arbeits- und Unterrichtsmaterialien

Die in diesem Kapitel vorgestellten Übungen zielen darauf ab, die gesamte Lerngruppe zu aktivieren sowie Partner- und Kleingruppenarbeit mit Beobachtungsaufgaben und Rückmeldungen zu verbinden. Der Schwierigkeitsgrad kann dabei an den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst und auch innerhalb der Lerngruppe differenziert werden. Grundsätzlich ist ein Einsatz ab Klasse 5 möglich.

Das Übungsfolge kann auch als eigenständige Unterrichtsreihe durchgeführt werden, für die keine Vorkenntnisse aus dem Bereich des Debattierens nötig sind. Die Übungen können mit dem Einsteiger- und Kerncurriculum (vgl. DU I, S. 97 f.) kombiniert oder unabhängig davon durchgeführt werden. Sie sind in der einfachsten Ausführung auch für weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler leicht zu bewältigen und teils spielerisch angelegt. Eine Übersicht zur curricularen Einordnung findet sich am Ende dieses Kapitels.

Die Übungen schulen Aspekte der narrativen Rede, den angemessenen Gebrauch unterschiedlicher Sprachebenen, variables Sprechen in unterschiedlichen Situationen oder den adäquaten Umgang mit Statusunterschieden. Zugleich lassen sie sich so variieren, dass die sprachlichen Anforderungen kontinuierlich steigen können.

Ein wichtiges Element dafür bilden die Redemittelkarten, die in vier sprachliche Kompetenzstufen gegliedert sind. Die Redemittelkarten unterstützen die Schülerinnen und Schüler dabei, sich neue Formulierungen, Konstruktionen und Gliederungen schrittweise zu erarbeiten.

Die Redemittelkarten finden sich im Download-Material des vorliegenden Bandes. Sie sind außerdem als heraustrennbare Materialien in der Ausgabe für Sprachlernende des Arbeitshefts für Schülerinnen und Schüler *Debattieren lernen* enthalten (DLSL, S. i–xii). Für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5 kann außerdem das Arbeitsheft *Einstieg ins Debattieren* eingesetzt werden.

Die Elementarisierung der Rede, ihre Aufgliederung in einzelne Denkschritte bietet nicht nur denen Chancen, die die deutsche Sprache erlernen, sondern auch denen, die sie bereits beherrschen. Sie können sich darin üben, Gedankengänge bewusster zu vollziehen und eigene Redebeiträge besser zu strukturieren. Die Reduktion der Rede auf wenige Sätze verlangt hohe Konzentration, hilft aber sehr, die jeweils tragenden Gedanken herauszuarbeiten.

Erst eine transparente Gliederung ermöglicht, die Folgerichtigkeit von Gedanken und Gründen zu überprüfen, bei sich selbst und bei der Gegenseite. Die Redemittelkarten wiederum laden ein, die Breite der eigenen sprachlichen Möglichkeiten zu entdecken und mehr Gespür dafür zu gewinnen, welche Komplexität der mündliche Ausdruck tragen kann, und welche Formulierungen sich eher für eine schriftliche Darstellung eignen.

Erläuterung: Aufbau der Redemittelkarten

Die Redemittelkarten enthalten Formulierungsvorschläge, die so angeordnet sind, dass sich sinnvolle gedankliche Gliederungen ergeben. Der gedankliche Aufbau ist auf allen vier sprachlichen Kompetenzstufen derselbe, variiert wird die sprachliche Komplexität. Die Stufen sind am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientiert.

Kompetenzstufe 1 entspricht weitgehend der Stufe A 2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Das Vokabular ist dem Grundwortschatz der 1000 häufigsten Wörter entnommen. Die Satzanfänge lassen sich zu Hauptsätzen ergänzen, in denen keine unterordnenden Konstruktionen erforderlich sind.

Redeteil	Formulierungsvorschlag (Stufe 1)
Einleitung / Anknüpfung	Jeder von euch weiß: ...
Problembeschreibung / Beispiel	Zum Beispiel: ...
Fragestellung	Deshalb frage ich: Soll ... ?
Erläuterung	Das heißt:...
naheliegender Grund	Dafür / dagegen spricht ...
Einwand	Ein Einwand lautet: ...
Entkräftung	Aber: ...
entscheidender Grund	Entscheidend ist: ...
Antwort / Zielsatz	Deshalb soll: ...

Kompetenzstufe 2 entspricht weitgehend der Stufe B 1 des GER. Das Vokabular ist dem erweiterten Grundwortschatz der häufigsten 1500 Wörter entnommen. Die Satzanfänge führen teilweise zu einfachen Nebensatzkonstruktionen (Konsekutivsätze, Relativsätze).

Redeteil	Formulierungsvorschlag (Stufe 2)
Einleitung / Anknüpfung	Das Problem, dass ..., ist allgemein bekannt.
Problembeschreibung / Beispiel	Damit meine ich zum Beispiel, dass ...
Fragestellung	Aus diesem Grund stelle ich die Frage: Soll ... ?
Erläuterung	Darunter verstehen wir:...
naheliegender Grund	Für / gegen ... spricht, dass ...
Einwand	Dazu gibt es den Einwand, dass ...
Entkräftung	Allerdings ...
entscheidender Grund	Für mich ist entscheidend, dass ...
Antwort / Zielsatz	Deshalb sage ich ...

Kompetenzstufe 3 entspricht weitgehend der Stufe B 2 des GER. Das Vokabular ist dem Wortschatz der häufigsten 2500 Wörter entnommen. Durch die Satzanfänge werden anspruchsvollere syntaktische Operationen wie die Substantivierung von Verben, die Verwendung von Modalverben und Konjunktivformen nahegelegt.

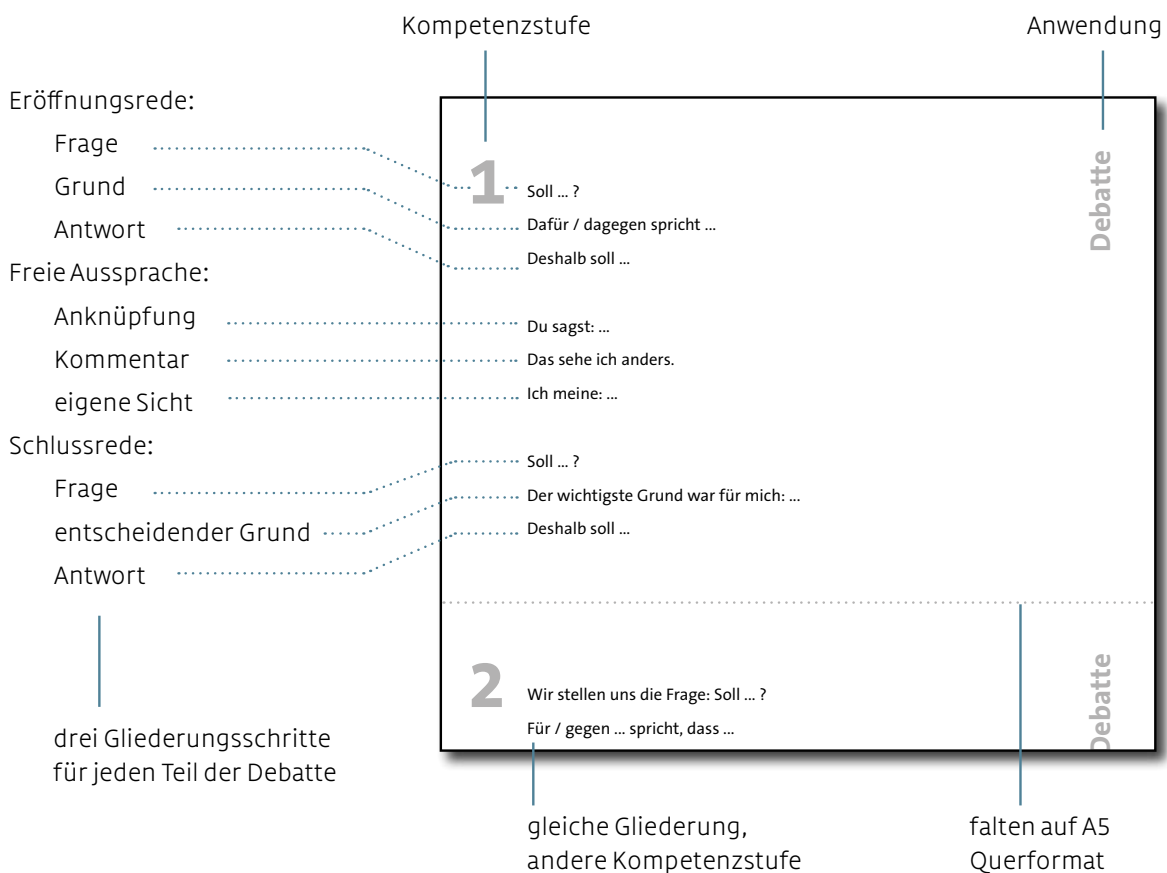
Redeteil	Formulierungsvorschlag (Stufe 3)
Einleitung / Anknüpfung	... ist ein Problem, das in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert wird.
Problembeschreibung / Beispiel	Dieses Problem besteht unter anderem darin, dass ...
Fragestellung	Vor diesem Hintergrund debattieren wir darüber, ob ...
Erläuterung	Wir schlagen vor, ...
naheliegender Grund	Ein Grund, der für / gegen ... spricht, ist ...
Einwand	Man könnte gegen dieses Argument einwenden, dass ...
Entkräftung	Dieser Einwand trifft nicht zu, denn ...
entscheidender Grund	Entscheidend ist für mich der Grund, dass ...
Antwort / Zielsatz	Deshalb bin ich für / gegen ...

Kompetenzstufe 4 entspricht weitgehend den Stufen C 1 bis C 2 und damit den höchsten Stufen des GER. Das in den Satzanfängen verwendete Vokabular enthält auch Ausdrücke, die nicht zu den häufigsten 2500 Wörtern gehören. Durch die Vorgaben werden mehrgliedrige Nebensatzkonstruktionen nahegelegt, die auch konzessive, modale, konditionale oder kausale Gliedsätze enthalten können.

Redeteil	Formulierungsvorschlag (Stufe 4)
Einleitung / Anknüpfung	An ... zeigt sich, welches Problem ... darstellt.
Problembeschreibung / Beispiel	Man kann sich vorstellen, was das bedeutet, wenn man an ... denkt.
Fragestellung	Und daher ist die Frage, ob ..., das Thema unserer Debatte.
Erläuterung	Unser Vorschlag sieht konkret vor, ...
naheliegender Grund	Für / gegen diesen Vorschlag spricht ..., insbesondere ...
Einwand	Möglicherweise möchte jemand hier einwenden, es sei ...
Entkräftung	Diesem Einwand lässt sich entgegenhalten, dass ...
entscheidender Grund	... – und das ist aus meiner Sicht entscheidend – ...
Antwort / Zielsatz	Deshalb spreche ich mich dafür / dagegen aus ...

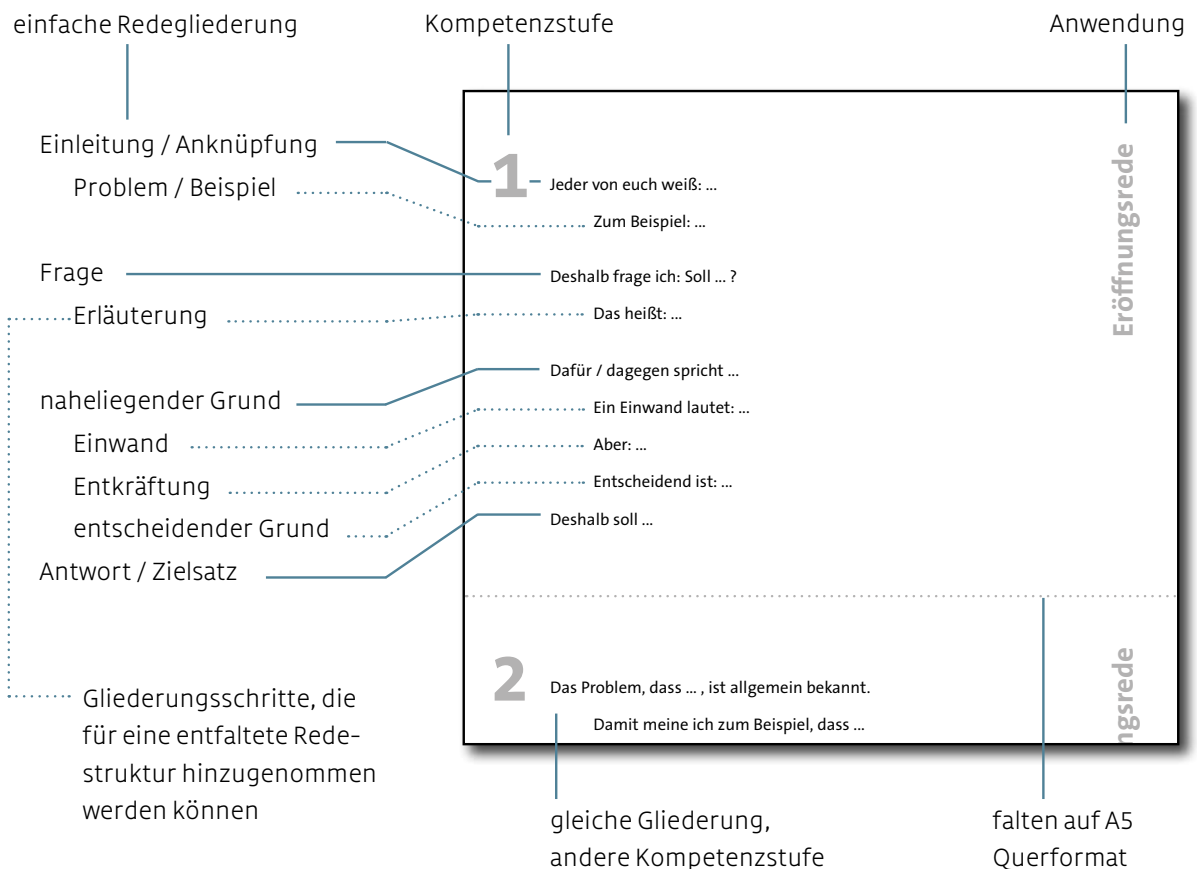
Erläuterung: Redemittelkarte „Debatte“

Mit der Redemittelkarte „Debatte“ können die Schülerinnen und Schüler Formulierungsvorschläge zur Eröffnungsrede, Freien Aussprache und Schlussrede ausprobieren und den Ablauf einer Debatte kennenlernen. Die Schülerinnen und Schüler haben zunächst die Aufgabe, die Satzanfänge zur Eröffnungsrede (Zeilen 1–3) vorzulesen und sinnvoll weiterzuführen. Pro- und Contra-Redner wechseln sich ab. Nach der Eröffnungsrunde folgt eine Freie Aussprache, in der die folgenden drei Redemittel (Zeilen 4–6) verwendet werden können. Für die Schlussrunde nutzen die Debattanten die letzten drei Redemittel (Zeilen 7–9). Wenn die Schülerinnen und Schüler die Redemittelkarte mehrmals einsetzen, können sie die sprachliche Kompetenzstufe variieren. Geübte Debattanten können die Redemittelkarte freier verwenden und etwa die Formulierungen variieren oder weitere Gliederungsschritte hinzunehmen. Weitere Formulierungsvorschläge zu den drei Teilen der Debatte finden sich auf den Redemittelkarten „Eröffnungsrede“, „Freie Aussprache“ und „Schlussrede“.



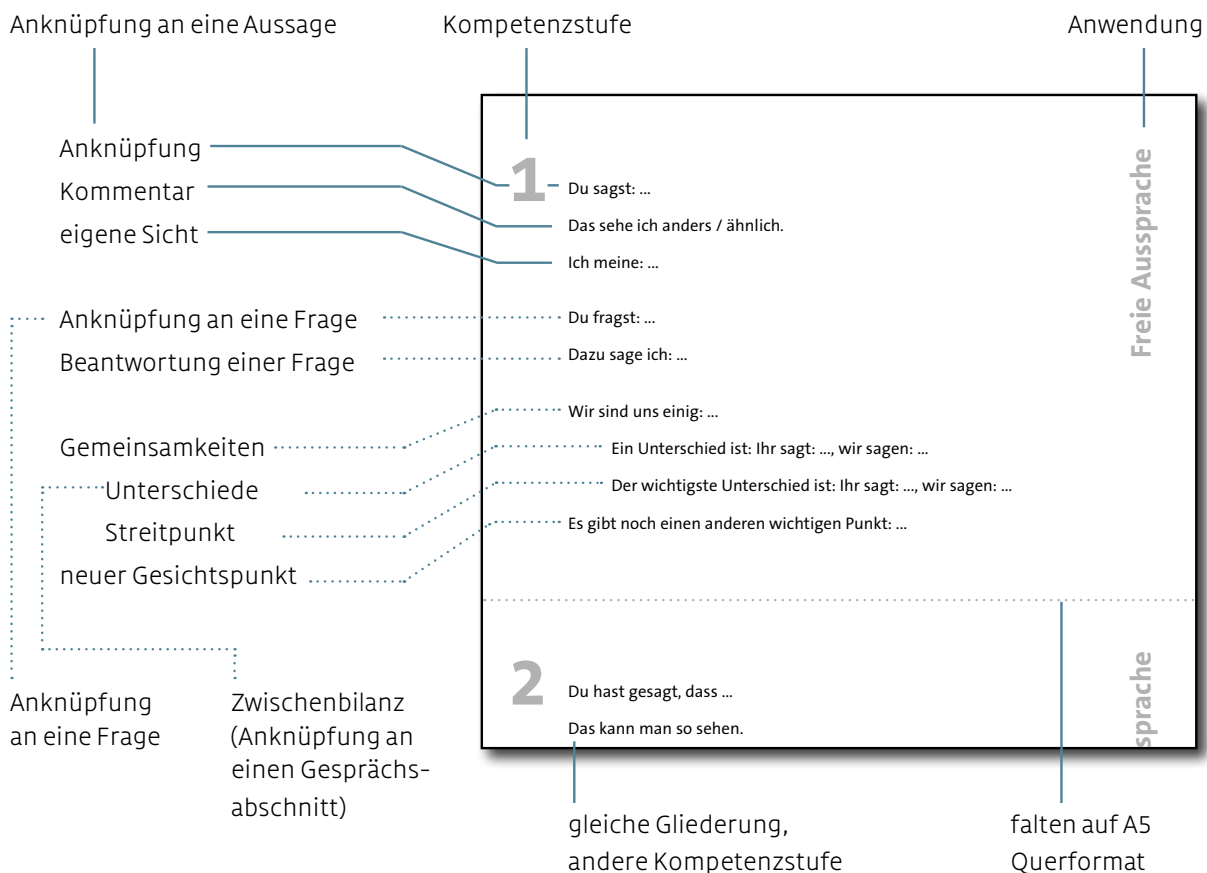
Erläuterung: Redemittelkarte „Eröffnungsrede“

Die Redemittelkarte „Eröffnungsrede“ unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, eine Rede zu halten, in der sie zu einem Thema Position beziehen und diese Position begründen. Die Karte ist so aufgebaut, dass zunächst eine einfache, aus vier Schritten aufgebaute Redegliederung gewählt werden kann. Die Schritte Fragestellung – Grund – Antwort sind bereits von der Redemittelkarte „Debatte“ bekannt. Wenn die Schülerinnen und Schüler die einfache Redegliederung beherrschen, können sie weitere Schritte hinzunehmen: Abhängig von Thema, Redeanlass und Zielsetzung kann es sinnvoll sein, das zu Beginn angesprochene Problem durch ein Beispiel zu illustrieren, die Streitfrage durch Definition eines Begriffs oder Darstellung des Vorschlags genauer zu erläutern, weitere Begründungsschritte einzufügen oder Einwände vorwegzunehmen. Die Redemittelkarte zeigt, in welchen Abschnitt der Rede diese Schritte passen, und stellt Formulierungsvorschläge bereit.



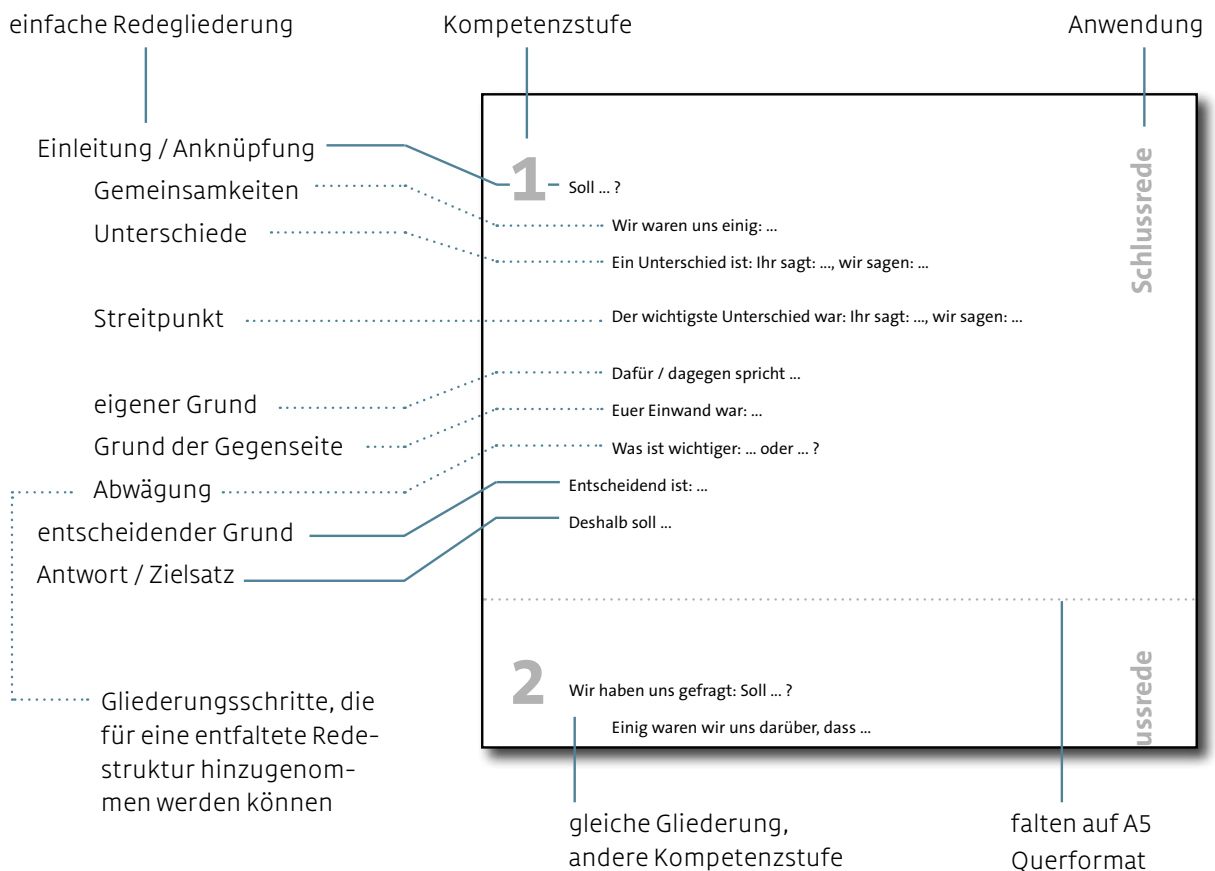
Erläuterung: Redemittelkarte „Freie Aussprache“

Mit der Redemittelkarte „Freie Aussprache“ können die Schülerinnen und Schüler üben, in einem Gespräch zu einem kontroversen Thema auf die Beiträge ihrer Gesprächspartner einzugehen und eigene, neue Gesichtspunkte einzubringen. Die Karte ist in drei Abschnitte gegliedert: Die ersten drei Formulierungsvorschläge (Zeilen 1–3) bilden das Muster für einen Beitrag, in dem der Redner die Sicht des anderen aufnimmt und kommentiert, bevor er einen neuen Punkt einbringt. Die beiden folgenden Formulierungsvorschläge (Zeilen 4–5) übertragen dieses Muster auf die Situation, in der eine Frage gestellt wird. Die letzten vier Formulierungsvorschläge (Zeilen 6–9) erlauben es, sich auf einen längeren Abschnitt des Gesprächs zu beziehen, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgehalten werden und klargestellt wird, welcher Unterschied zentral ist (Streitpunkt).



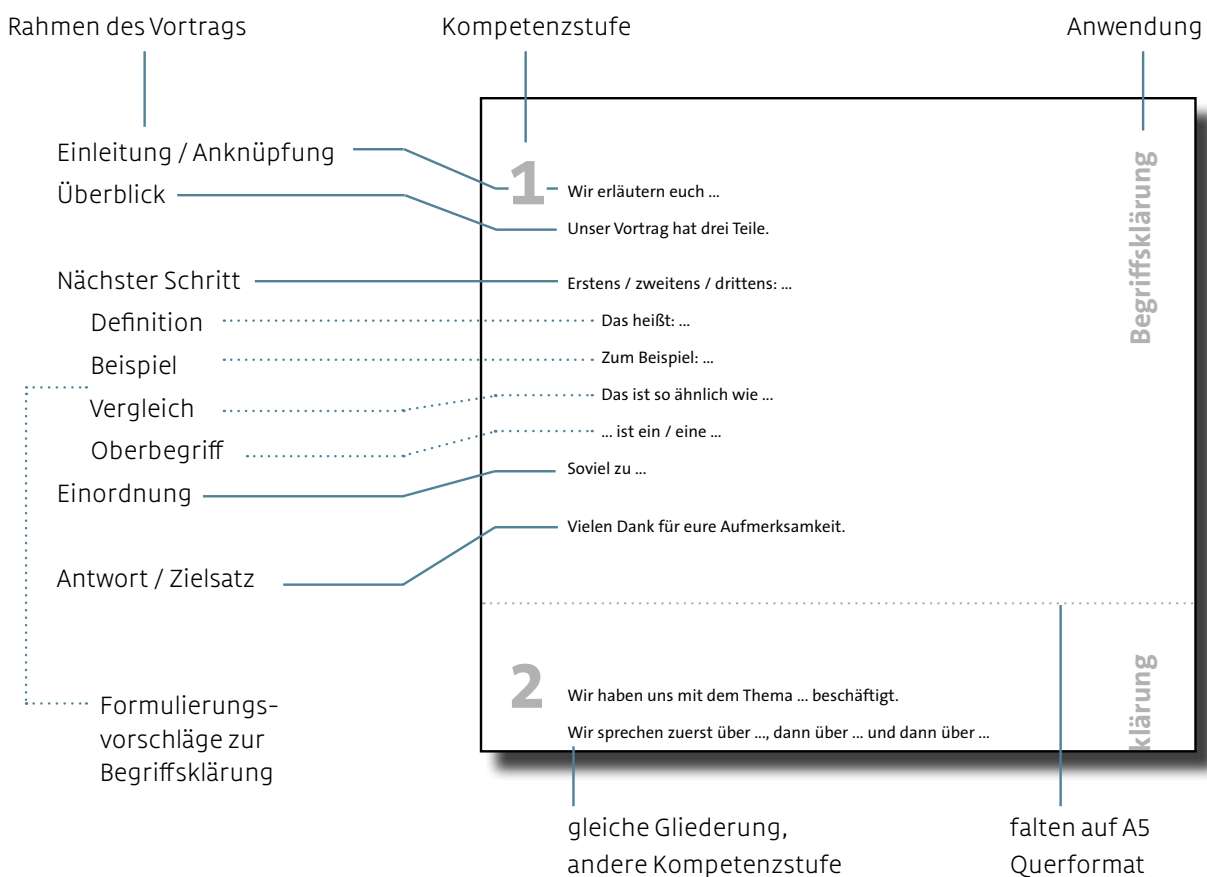
Erläuterung: Redemittelkarte „Schlussrede“

Die Redemittelkarte „Schlussrede“ unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, eine Rede zu halten, in der sie die wichtigsten Gedanken aus einem Gespräch, zum Beispiel aus einer Debatte, aufgreifen, einordnen und gewichten. Die Karte stellt dafür eine einfache Redegliederung zur Verfügung, die schrittweise erweitert werden kann. Der Dreischritt Anknüpfung (Fragestellung) – entscheidender Grund – Antwort ist bereits von der Redemittelkarte „Debatte“ bekannt. Für die Schlussrede am Ende einer Debatte ist besonders wichtig, dass die eigene Position noch einmal begründet und klar formuliert wird. Diese letzten beiden Schritte bilden gewissermaßen das Ziel der Schlussrede (Zeilen 8–9). Diesem Abschluss können die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche gedankliche Schritte voranstellen, in denen sie den einen wichtigen Gesprächsabschnitt zusammenfassen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bilanzieren, den wichtigsten Unterschied herausstellen oder zwischen zwei Bewertungen abwägen.



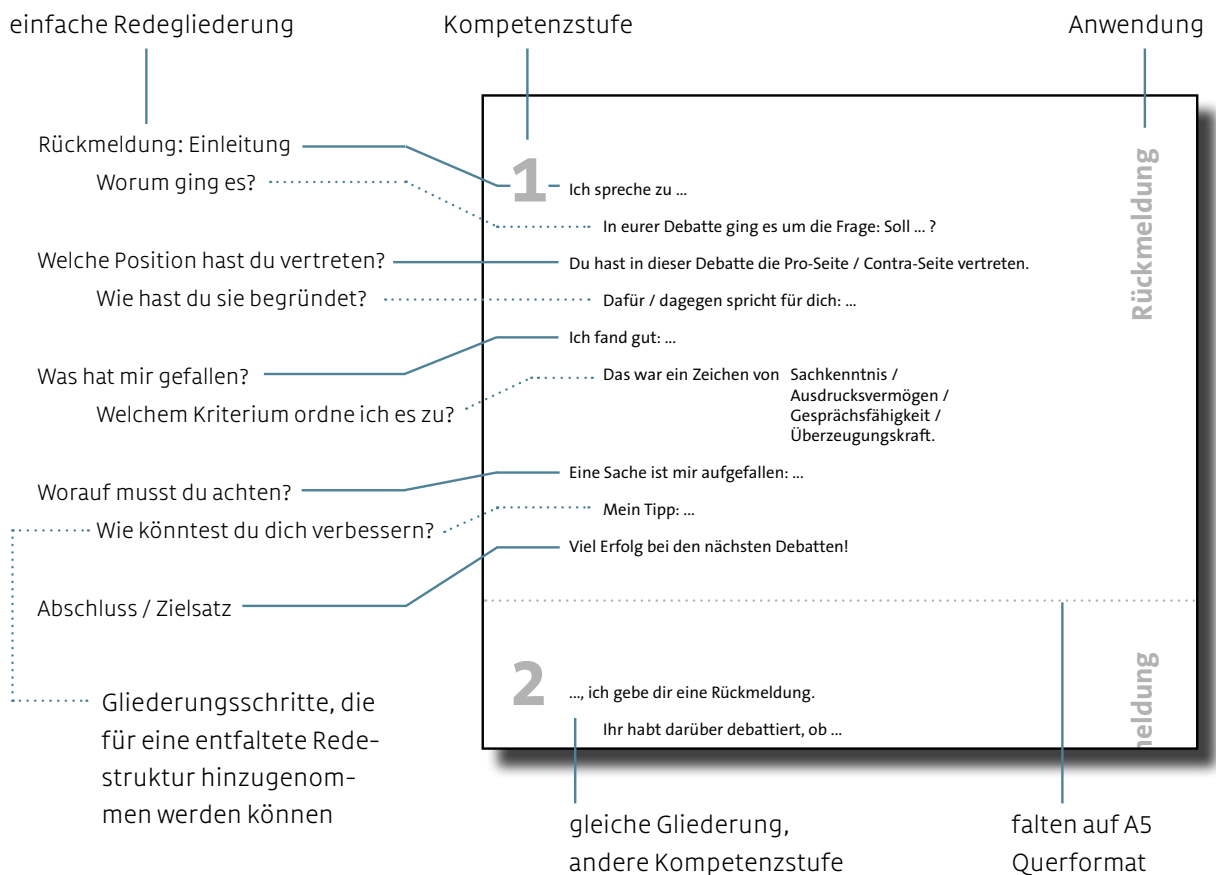
Erläuterung: Redemittelkarte „Begriffsklärung“

Mit der Redemittelkarte „Begriffsklärung“ können die Schülerinnen und Schüler üben, einen Gruppenvortrag zu halten, der in mehrere Abschnitte gegliedert ist. Um über eine Streitfrage gut debattieren zu können, muss geklärt sein, wie die in der Fragestellung verwendeten Begriffe zu verstehen sind. Die Redemittelkarte stellt zunächst eine einfache Gliederung bereit, mit der die Schülerinnen und Schüler ihrem Vortrag einen Rahmen geben. Der erste Redner benennt das Thema und gibt einen Überblick über den Vortrag (Zeilen 1–2), dann setzt entweder er selbst oder die zweite Rednerin den Vortrag fort und nutzt für diesen Teil die Formulierungsvorschläge „Nächster Schritt“ und „Einordnung“ (Zeilen 3 und 8). Wenn alle Abschnitte vorgetragen wurden, setzt der letzte Redner einen Schlusspunkt (Zeile 9). In den einzelnen Abschnitten können die Vortragenden von den Redemitteln Gebrauch machen, die für eine Begriffsklärung durch Definition, Beispiel, Vergleich oder Oberbegriff geeignet sind.



Erläuterung: Redemittelkarte „Rückmeldung“

Die Redemittelkarte „Rückmeldung“ kann eingesetzt werden, um einem Debattanten eine persönliche Rückmeldung zu geben. Für Trainingsdebatten ist es sinnvoll, jedem Debattanten einen Beobachter zuzuordnen. Der Beobachter macht sich während der Debatte Notizen und hat nach der Debatte Gelegenheit, diese Notizen für sich zu ordnen. Die Rückmeldung kann dann mit Hilfe der Redemittelkarte vorgetragen werden. Die Karte unterstützt dabei, den Adressaten persönlich anzusprechen und ihm auf eine wertschätzende und konstruktive Weise mitzuteilen, was man beobachtet hat. Die gedankliche Bewegung führt dabei von der Ansprache (Zeilen 1–2) und inhaltlichen Bezugnahme auf den Beitrag (Zeilen 3–4) über eine Würdigung der Stärken (Zeilen 5–6) zu einem Hinweis auf Verbesserungsmöglichkeit (Zeilen 7–8). Zu jedem Schritt stellt die Karte eine einfache Formulierung bereit, an die sich eine genauere Betrachtung anschließen kann, so dass ein Übergang zu einer differenzierteren Gliederung möglich ist.



Übung: Debatte im Uhrzeigersinn



Die Übung „Debatte im Uhrzeigersinn“ führt in das Debattieren ein. Die Schüler führen zu viert eine Debatte, bei der immer abwechselnd Pro- und Contra-Gründe genannt werden. Die feste Reihenfolge der Redner in allen Teilen der Debatte führt dazu, dass alle Debattanten in gleichem Umfang beteiligt sind und ihren nächsten Redebeitrag antizipieren und vorbereiten können.



15 Minuten Vorbereitung, 12 Minuten Debatte, 8 Minuten Auswertung



Redemittelkarten „Debatte“ als Klassesatz, Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches); optional: Arbeitsblatt „Themenspeicher“; zur Vertiefung: Arbeitsblatt „Regeln der Debatte“ (Download)

Ablauf

Aus dem Themenspeicher wird eine Streitfrage ausgewählt. Zu diesem Thema sollen die Schüler in Vierergruppen Debatten führen. In jeder Gruppe vertreten zwei Redner die Pro-Seite und zwei Redner die Contra-Seite. Bevor die Gruppen sich zusammensetzen, wird der Ablauf einer Debatte nach den Regeln von Jugend debattiert kurz vorgestellt:

Die Debatte hat drei Teile. In der ersten Runde stellt jeder Redner seine Position kurz dar. Dabei hält er sich an folgende Gliederung:

- Frage Soll ...?
- Grund Dafür / dagegen spricht ...
- Antwort Deshalb soll ...

Beispiel

Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?

Dafür spricht: Um diese Zeit kann man sich besser konzentrieren.

Deshalb soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen.

Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?

Dagegen spricht, dass man dann nachmittags länger in der Schule bleiben muss.

Deshalb soll der Unterricht nicht erst um 9 Uhr beginnen.“

Die Reihenfolge dieser Eröffnungsreden ist so festgelegt, dass Pro- und Contra-Redner sich jeweils abwechseln. Abweichend von der sonst üblichen Sitzordnung im Format Jugend debattiert sitzen die vier Debattanten nicht Pro und Contra gegenüber, sondern im Kreis. Ein Pro-Redner beginnt. Die folgenden Rednerinnen und Redner (Contra – Pro – Contra) schließen sich im Uhrzeigersinn an.

Sobald jeder Redner seine Eröffnungsrede gehalten hat, wird die Debatte in der Freien Aussprache weiter im Uhrzeigersinn fortgesetzt. Während dieser Phase der Debatte ist die Gliederung der Redebeiträge nicht festgelegt.

Nach 6 Minuten erhalten die Schüler ein Zeichen, dass nun die Schlussrunde beginnt. Die Schlussrunde eröffnet derjenige Pro-Redner, der schon die Eröffnungsrunde begonnen hat. Die Schlussreden sollen wieder der Gliederung Frage – Grund – Antwort folgen.

Redemittelkarten

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich in Vierergruppen zusammengesetzt haben, bekommen sie ein doppelseitig bedrucktes Blatt mit den Redemitteln zur Debatte. Das Blatt enthält Formulierungsvorschläge für die Eröffnungsrede (Zeilen 1–3), für Beiträge in der Freien Aussprache (Zeilen 4–6) und die Schlussrede (Zeilen 7–9) in vier Varianten mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Für die Debatte im Uhrzeigersinn sollen die Schüler zuerst mit den Redemitteln der Stufe 1 beginnen. In der Eröffnungs- und der Schlussrede sollen sie versuchen, die Formulierungsvorschläge umzusetzen. In der Freien Aussprache können sie die Redemittelkarte als Anregung verwenden. Wenn die Übung wiederholt wird, können die Schüler auch die Formulierungsvorschläge der Stufen 2 bis 4 verwenden, die der gleichen gedanklichen Gliederung folgen.

Durchführung: Debatte im Uhrzeigersinn

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in Vierergruppen zusammen. Die Person, deren Vorname im Alphabet an erster Stelle steht, beginnt mit einer Pro-Rede, im Uhrzeigersinn schließen sich Contra-, Pro- und Contra-Reden an. Diese Positionen vertreten die Debattanten während der gesamten Debatte. Alle Debatten beginnen gleichzeitig mit einem Glockenzeichen des Zeitwächters (hier: der Lehrkraft). Wenn alle Vierergruppen die Eröffnungsrunde beendet haben, notiert sich der Zeitwächter diesen Zeitpunkt, um nach vier Minuten die Schlussrunde ebenfalls mit einem Glockenzeichen einzuläuten.

Auswertung

Nach der Debatte werten die Vierergruppen die Übung gemeinsam aus. Leitfragen:

- Wie gut ist es uns gelungen, die Form der Debatte einzuhalten?
- Wie haben wir die Redemittel eingesetzt?

Übung: Ohrenöffner



In der Übung „Ohrenöffner“ lernen die Schüler, eine kurze Rede zu halten und mit einem vorgegebenen Satz abzuschließen. Dabei wird die Fähigkeit geschult, anschaulich zu sprechen und dadurch den Kontakt zum Publikum herzustellen.



15 Minuten Vorbereitung, 12 Minuten Gruppenarbeit, 8 Minuten Auswertung



Themenspeicher (Tafel oder Arbeitsblatt), Redemittelkarten „Eröffnungsrede“ als Klassensatz, Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches); optional: Arbeitsblatt „Themenspeicher“ (Download)

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler suchen sich aus dem Themenspeicher eine Streitfrage, zu der sie eine kurze Rede halten wollen. Die Rede soll die Ohren des Publikums öffnen und das Interesse für das Thema wecken.

Sie soll folgenden Aufbau haben:

- Einleitung Jeder von euch weiß ...
- Beispiel Zum Beispiel ...
- Streitfrage Deshalb frage ich: Soll ... ?

Beispiel

Jeder von euch weiß, dass an unserer Schule sehr viel Unterricht ausfällt.

Zum Beispiel haben wir seit einigen Wochen keinen regelmäßigen Physik-Unterricht gehabt. Seit Frau Jännichen in den Mutterschutz gegangen ist, warten wir auf Ersatz. Den gibt es aber nicht. Statt dessen fällt der Unterricht aus oder wir haben eine Vertretung, die nur Spiele mit uns macht. Dabei gibt es genug Physiker, die Arbeit suchen. Die dürfen aber nicht unterrichten, weil sie keine ausgebildeten Lehrer sind.

Deshalb frage ich: Sollen an unserer Schule Quereinsteiger ohne Lehrerausbildung unterrichten dürfen?

Die Redegliederung wird an der Tafel notiert und erläutert. Der erste Teil der Rede soll auf ein Problem Bezug nehmen, das dem Publikum bekannt ist. Der zweite Teil der Rede soll das Problem beschreiben: Anhand eines Beispiels ist anschaulich zu schildern, wie sich das Problem auswirkt. Den Schluss der Rede bildet die Streitfrage, die sich aus dem geschilderten Problem ergibt.

Die Schüler erhalten zunächst 5 Minuten Zeit, um in Partnerarbeit eine Debattenfrage aus dem Themenspeicher zu wählen und zu überlegen, welches Problem hinter der von ihnen ausgewählten Streitfrage steht.

Dabei können sie sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Was spricht für die in der Frage vorgeschlagene Maßnahme?
- Was ändert sich durch die Maßnahme?
- Woran würde ich selbst merken, dass diese Veränderung gut ist?

Die Schülerinnen und Schüler bilden nun Sechsergruppen. Mithilfe der Geburtsdaten wird in jeder Gruppe eine Reihenfolge festgelegt, es beginnt beispielsweise der oder die Ältteste.

Redemittelkarte

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält ein doppelseitig bedrucktes Blatt mit den Redemitteln zur Einzelrede. Das Blatt enthält Formulierungsvorschläge zu einer differenziert aufgebauten argumentativen Rede und kann auch für eine Eröffnungsrede von zwei Minuten Dauer verwendet werden. Für die Übung „Ohrenöffner“ sind jeweils nur die ersten drei Formulierungsvorschläge (Zeilen 1–3) in den sprachlichen Kompetenzstufen 1 bis 4 zu verwenden.

Durchführung: Ohrenöffner

Die Gruppen setzen sich jeweils im Kreis zusammen. Die Redner, die an der Reihe sind, stehen auf und sprechen zu den anderen Mitgliedern ihrer Gruppe. Für den Beginn der Reden wird für alle Gruppen gleichzeitig ein gemeinsames Glockenzeichen gegeben. Nach einer Minute wird durch ein leises Glockenzeichen angezeigt, dass die Rede nun zu ihrem Abschluss kommen soll, wenn dies noch nicht geschehen ist.

Auswertung

Die Redner erhalten von ihren Zuhörern eine kurze Rückmeldung. Die Leitfragen lauten:

- Ist es dir gelungen, die Rede mit der Streitfrage abzuschließen?
- Wie gut ist es dir gelungen, unser Interesse für das Thema zu wecken?

Übung: Dialog mit Situationsvorgabe



Die Übung „Dialog mit Situationsvorgabe“ schult die Fähigkeit, eine Situation szenisch darzustellen und dabei mit Statusunterschieden und Sprachebenen sprachlich angemessen umzugehen.



8 Minuten Vorbereitung, 6 Minuten für jede szenische Umsetzung mit Auswertung



Themenspeicher (Tafel oder Arbeitsblatt), Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches); optional: Arbeitsblatt „Personenvorgaben“, Arbeitsblatt „Themenlose“ (Download)

Ablauf

Aus dem Themenspeicher wird eine Streitfrage ausgewählt und an der Tafel festgehalten, zum Beispiel:

Soll die Benutzung von Mobiltelefonen in der Schule verboten werden?

Die Schülerinnen und Schüler sollen nun in Partnerarbeit überlegen, welche Situation dazu Anlass geben könnte, über diese Frage nachzudenken. Diese Situation soll von den Schülern anschließend szenisch dargestellt werden. Die Szene sollte eine Länge von etwa zwei Minuten haben. Wer sich als erstes freiwillig meldet, erhält als erstes Gelegenheit, seine szenische Idee vor der Klasse zu spielen. Stühle und ein Tisch dürfen verwendet werden, weitere Requisiten oder Kostümierungen sind nicht erlaubt.

Szenisches Streitgespräch

Die beiden Darsteller oder Darstellerinnen haben eine Minute Zeit, sich den Verlauf ihrer Szene zu überlegen. Es könnte zum Beispiel eine Auseinandersetzung zwischen einer Schülerin, die während des Unterrichts per Smartphone bei Wikipedia nachschlägt, und ihrer Lehrerin, die ihr daraufhin das Mobiltelefon abnehmen will, dargestellt werden.

Nachdem die Darstellerinnen die Bühne eingerichtet und sich auf ihre Positionen begeben haben, werden sie von der Klasse mit „Fünf – vier – drei – zwei – eins – los!“ eingezählt.

Bei der szenischen Darstellung haben die Schülerinnen die Aufgabe, so zu sprechen, wie es die Person, die sie darstellen, tatsächlich tun würde: typische Formulierungen, Anredeformen, Gestik und Körperhaltung sollen zur Rolle passen, ohne karikierend übertrieben zu werden.

Beispiel

„Leonie, ist das dein Telefon? Schalte es bitte sofort aus!“

„Ich will nur was nachgucken.“

„Die Phasen der Photosynthese solltet ihr als Hausaufgabe vorbereiten.
Welche Schritte unterscheidet man dabei?“

„Moment, ich guck grad noch.“

„Leonie, gib mir bitte das Telefon. Deine Eltern können es am Ende der Woche
im Sekretariat bei Frau Osterholz abholen.“

„Was? Hallo? Ich brauch mein Handy. Das kriegen Sie nicht!“

Nach etwa zwei Minuten wird durch ein freundliches Klingelzeichen an einer passenden Stelle das Ende der Szene markiert. Die Darsteller bleiben auf ihren Positionen und bekommen von den Zuschauern einen kräftigen Applaus.

Die Zuschauer geben den Darstellern eine kurze Rückmeldung zur sprachlichen und schauspielerischen Qualität der Darstellung. Die Leitfragen lauten:

Woran könnte man erkennen, wer welche Rolle übernommen hat, ...

... wenn man die Augen schließen und die Szene wie ein Hörspiel wahrnehmen würde?

... wenn man die Szene wie einen Stummfilm sehen, aber nicht hören würde,
was die Beteiligten sagen?

Inhaltliche Auswertung

Die Schülerinnen und Schüler werten in Vierergruppen aus, worin der Konflikt bestand und welche Gründe für oder gegen die in der Streitfrage geforderte Maßnahme sprechen. Diese Gründe werden nun an der Tafel in Stichworten notiert, pro links und contra rechts

Beispiel

Soll die Benutzung von Mobiltelefonen in der Schule verboten werden?

Für ein Verbot spricht:

- stört den Unterricht
- surfen statt lernen
- Fotos / Videos von Mitschülern
- Telefonkosten
- Neid
- Diebstahl

Gegen ein Verbot spricht:

- in den Pausen ist es ok
- wichtige Informationsquelle
- Zugang zu sozialen Netzwerken
- Erreichbarkeit in Notfällen
- Verbot wird umgangen
- Telefone sind auch MP3-Player usw.

An die inhaltliche Auswertung des Streitgesprächs schließt die Übung „Klärendes Gespräch“ an.

Variante: Dialog mit selbst entwickelten Konstellationen

Ablauf

Die Situationsvorgabe entwickeln die Schülerinnen und Schüler anhand von zufällig ausgewählten Personenkonstellationen und Elementen einer Streitfrage. Dazu wird die allgemeine Form einer Streitfrage an der Tafel notiert:

Soll ?

Aus dem Arbeitsblatt „Personenvorgaben“ wird eine Konstellation ausgewählt, zum Beispiel „Kontrolleur – Fahrgast“. Diesen beiden Figuren werden Namen gegeben, zum Beispiel „Herr Schneidke“ und „Manuel“. Nun muss eine Streitfrage formuliert werden, zu der die beiden Figuren unterschiedliche Positionen vertreten, zum Beispiel: „Soll Manuel aus der S-Bahn aussteigen?“. Optional kann hierzu das Arbeitsblatt „Themenlose“ verwendet werden. Das Arbeitsblatt enthält Infinitive, mit deren Hilfe sich Streitfragen bilden lassen.

Problembeschreibung

Eine Schülerin oder ein Schüler hat die Aufgabe, als „Erzähler“ die Situation und das Problem, vor dem die beiden Figuren stehen, in einer kurzen „Ohrenöffner“-Rede zu beschreiben.

Beispiel

Jeder weiß, dass Fahrscheinautomaten oft nicht richtig funktionieren.

Zum Beispiel ist der Automat an der Station Halensee ständig defekt. Manuel hat versucht, dort einen Fahrschein zu kaufen und das Geld abgezählt eingeworfen. Die Münzen wurden immer wieder ausgespuckt. Manuel musste aber dringend zum Training und ist darum in die S-Bahn eingestiegen. Zwei Stationen später wird er von einem Kontrolleur angesprochen, hat aber keinen Fahrschein. Daher stellt sich die Frage: Soll Manuel aussteigen?

Dialog in der Situation

Nachdem die Situation von dem „Erzähler“ beschrieben wurde, müssen die beiden Dialogpartner ihre Positionen vertreten. Dabei können szenische Elemente angedeutet werden, die verbal-sprachliche Ebene steht aber im Vordergrund. Der Dialog wird mit einem Glockenzeichen eingeläutet und nach drei Minuten wieder abgeklingselt.

Auswertung

Das Publikum hat die Aufgabe, den Dialog auszuwerten. Die Leitfragen lauten:

- Wie weit trug das Gespräch zur Klärung der Positionen bei?
- Worin waren sich die Beteiligten einig?
- Worin waren sie die Beteiligten sich uneinig?

Übung: Klärendes Gespräch



Die Übung „Klärendes Gespräch“ schließt an die Übung „Dialog mit Situationsvorgabe“ an. Sie schult die Fähigkeit, im Gespräch sprachlich und gedanklich aufeinander Bezug zu nehmen, auch wenn man unterschiedliche Ziele verfolgt.



8 Minuten Vorbereitung, 8 Minuten für jedes Gespräch mit Auswertung



Redemittelkarten „Freie Aussprache“ als Klassensatz, Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches)

Das in der Übung „Dialog mit Situationsvorgabe“ entwickelte Tafelbild mit einer Streitfrage und Gründen für beide Seiten wird weiterverwendet. Alternativ kann auch direkt an die Übung „Ohrenöffner“ angeschlossen werden.

Ablauf

Das in der Streitfrage formulierte Thema soll in einem klärenden Gespräch nüchtern betrachtet werden. Deshalb sollten die Gesprächspartner mit den Darstellern der dazu gehörigen Spielszene (s.o.) nicht identisch sein.

Ein Gesprächspartner übernimmt die Pro-Seite, der andere die Contra-Seite. Beide Gesprächspartner haben die Aufgabe, immer ausdrücklich auf den Beitrag ihres Gegenübers Bezug zu nehmen, bevor sie ihre eigene Sicht darstellen. Die Struktur eines Gesprächsbeitrags wird an der Tafel eingeführt:

- Anknüpfung Du sagst: ...
- Kommentar Das sehe ich anders / ähnlich.
- Eigene Sicht Ich meine: ...

Zwei Freiwillige führen diese Form des Gesprächs vor der Klasse vor. Sie setzen sich vor der Tafel einander gegenüber, so dass sich die Pro-Seite links, die Contra-Seite rechts befindet und beide einen als angemessen empfundenen Abstand zueinander haben.

Wenn die Gesprächspartner während des Gesprächs auf die Tafel schauen möchten, um sich die Streitfrage oder die dort eventuell notierten Gründe ins Gedächtnis rufen wollen, können sie das tun.

Ein dritter Schüler eröffnet das Gespräch, indem er die Streitfrage vorliest. Der Pro-Redner beginnt den ersten Beitrag mit „Ich meine: ...“. Während des Gesprächs können die Partner die Redemittelkarte „Freie Aussprache“ verwenden.

Beispiel

„Soll die Benutzung von Mobiltelefonen in der Schule verboten werden?“

„Ich meine: Mobiltelefone stören den Unterricht und sollen verboten werden.“

„Du sagst: Mobiltelefone stören den Unterricht und sollen verboten werden. Das sehe ich anders. In den Pausen stören sie den Unterricht nicht. Sie sollen nicht verboten werden.“

„Du sagst: In den Pausen stören sie den Unterricht nicht. Das stimmt schon. Ich meine aber: In den Pausen sind Handys auch ein Problem. Viele Leute sitzen mit Kopfhörern herum oder spielen mit ihren Handys.“

Nach etwa vier Minuten wird das Gespräch durch ein freundliches Glockenzeichen an passender Stelle beendet. Die beiden Gesprächspartner erhalten einen Applaus.

Redemittelkarte

Für diese Übung wird die Redemittelkarte „Freie Aussprache“ eingesetzt. Sie enthält Formulierungsvorschläge für einen anknüpfenden Gesprächsbeitrag (Zeilen 1-3), für die Bezugnahme auf eine Frage und deren Beantwortung (Zeilen 4 und 5) und für eine Zwischenbilanz (Zeilen 6-9) in vier Kompetenzstufen. Im ersten Durchgang verwenden die Gesprächspartner nur die ersten drei Zeilen der Karte auf Stufe 1. In den folgenden Durchgängen kann die gesamte Karte eingesetzt und die Kompetenzstufe variiert werden.

Auswertung

Im Anschluss an das „Klärende Gespräch“ geben die anderen Schüler eine kurze Rückmeldung. Die Leitfragen lauten:

- Wie ist es gelungen, die Form des anknüpfenden Beitrags einzuhalten?
- Wie hat sich das auf den Verlauf des Gesprächs ausgewirkt?

Wenn die Form des Gesprächs und die Verwendung der Redemittelkarten geklärt sind, wird der Ablauf in Dreiergruppen wiederholt. Dabei übernimmt jede und jeder reihum die Rolle des Pro- und des Contra-Vertreters und die Beobachterrolle. Für jede Runde kann eine neue Streitfrage vorgegeben werden.

Variante: Klärendes Gespräch mit Betroffenen

Die Übungen „Dialog mit Situationsvorgabe“ und „Klärendes Gespräch“ können auch so miteinander verbunden werden, dass die Darsteller aus der szenischen Übung in das klärende Gespräch eingebunden werden. In diesem Fall sitzen die „Betroffenen“ immer links neben ihren „Vertretern“.

Übung: Vier-in-eins- Protokoll



Bei der Übung „Vier-in-eins-Protokoll“ trainieren die Schüler die Fähigkeit, einen komplexen Inhalt abstrahierend zusammenzufassen.



24 Minuten (4 Minuten für jeden Durchgang)



Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches); Themenspeicher (Tafel oder Arbeitsblatt), Redemittelkarten „Schlussrede“ als Klassensatz (Download)

Ablauf

Die Teilnehmer bilden Sechsergruppen. Ein Teilnehmer interviewt vier andere Teilnehmer, der sechste Teilnehmer übernimmt die Beobachterrolle. Der Beobachter darf sich Notizen machen, die anderen Teilnehmer sollen versuchen, sich zu merken, was gesagt wurde.

Der Interviewer sucht sich ein Thema aus dem Themenspeicher und stellt seinen vier Gesprächspartnern nacheinander die Streitfrage. Die Gesprächspartner beantworten sie jeweils, indem sie eine Pro- oder Contra-Position dazu einnehmen.

Der Interviewer fragt auch nach der Begründung, wenn die Gefragten sie nicht von sich aus mitteilen. Die vier Interviews sollen dabei möglichst kurz gehalten werden. In der ersten Runde ist eine Antwort, die aus zwei bis drei Sätzen besteht, wünschenswert. In den folgenden Runden können die Antworten etwas länger ausfallen.

Beispiel

Interviewer: „Sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden?“

A: „Nein, Lehrer sollen nicht von ihren Schülern bewertet werden.“

Interviewer: „Warum nicht?“

A: „Weil Schüler nicht beurteilen können, ob ein Lehrer gut ist.“

Interviewer zu B: „Wie siehst du das? Sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden?“

B: „Ich glaube, dass Schüler schon merken, ob ein Lehrer fair ist und ob er den Unterricht gut vorbereitet. Wenn die Schüler die Lehrer bewerten, geben sich die Lehrer mehr Mühe.“

Interviewer zu B: „Du bist also dafür.“

B: „Ja.“

Interviewer zu C: ...

Nachdem der Interviewer die vier Meinungen eingeholt hat, muss er sie dem Beobachter zu Protokoll geben, das heißt, zusammenfassend darstellen. Dazu verwendet er den Anfang der Redemittelkarte „Schlussrede“. Anstelle von „Wir haben gesagt“ / „Ihr habt gesagt“ können die Namen der Gesprächspartner eingesetzt werden. Die letzten beiden Schritte auf der Redemittelkarte (entscheidender Grund, Zielsatz) lässt der Interviewer weg. Er soll sich nicht positionieren, sondern die vier Beiträge möglichst neutral zusammenfassen.

Auswertung

Der Beobachter gibt dem Interviewer eine kurze Rückmeldung dazu, ob er die Beiträge inhaltlich korrekt wiedergegeben und zusammengefasst hat. Dabei kommt es nicht auf lückenlose Vollständigkeit oder gar wörtliche Wiederholung an, sondern es soll sinngemäß zusammengefasst werden, wer sich wie mit welchem Grund positioniert hat.

Übung: Lexikonvortrag



Die Übung „Lexikonvortrag“ schult die Fähigkeit, komplexe Formulierungen zu analysieren und den Bedeutungsgehalt der Schlüsselbegriffe zu erläutern. Dabei wird zugleich geübt, als Gruppe einen gegliederten Vortrag zu halten.



45 Minuten, 3 Abschnitte zu jeweils 15 Minuten: non-verbale Darstellung, Paraphrase, Explikation



Redemittelkarten „Begriffsklärung“ als Klassensatz, Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches), optional: Arbeitsblatt „Themenvorgaben“ (Download), optional: Karteikarten mit Streitfragen

Ablauf

Die Streitfragen des Themenspeichers und eventuell weitere der Klasse bekannte Streitfragen werden auf Karteikarten notiert. Die Teilnehmer sitzen wie im Theater auf der einen Seite des Raums, die andere Seite bildet die Bühne. Nacheinander treten immer drei Teilnehmer als Team auf. Sie ziehen eine Streitfrage und versuchen, sie nach einer kurzen Vorbereitungszeit in weniger als zwei Minuten pantomimisch darzustellen. Raten dürfen alle. Wenn die Frage korrekt erraten wurde, wird die Zeit notiert.

Auswertung

Die Gruppe reflektiert gemeinsam die Gelingensbedingungen: Zentrale Begrifflichkeiten werden pantomimisch umgesetzt, komplexe Begriffe werden in Teilbegriffe zergliedert. Die Beziehung der Begriffe zueinander wird offengelegt.

Die pantomimische Darstellung der Streitfrage wird im folgenden Übungsabschnitt sprachlicht.

Streitfragen umschreiben

Die Teilnehmer bilden Dreiergruppen. Jede Gruppe erhält eine auf einer Karteikarte oder Ähnlichem notierte Streitfrage. Diese Streitfrage soll umfassend und präzise erläutert werden. Dabei werden die zentralen Begriffe geklärt, ohne die Wörter zu verwenden, die in der Streitfrage vorkommen.

Die Dreiergruppen bekommen eine kurze Vorbereitungszeit von mindestens zwei Minuten, um die Abschnitte ihres Vortrags zuzuordnen. Wenn der Vortrag beendet ist, wird das Publikum gefragt, welche Streitfrage erläutert wurde.

Nach dem Durchgang wird im Unterrichtsgespräch ausgewertet, welche Verfahren besonders gut funktioniert haben. Die dabei gesammelten Formen der Umschreibung werden an der Tafel festgehalten, zum Beispiel:

- *Definition*
- *Beispiel*
- *Vergleich*
- *Oberbegriff*

Jedes Verfahren wird an einem Beispielbegriff noch einmal verdeutlicht, zum Beispiel:

- | | <i>Alkohol ...</i> |
|----------------------|--|
| ■ <i>Definition</i> | <i>... ist ein Zellgift, das berauschend wirkt.</i> |
| ■ <i>Beispiel</i> | <i>... ist zum Beispiel in Bier oder Wein enthalten.</i> |
| ■ <i>Vergleich</i> | <i>... wirkt so ähnlich wie ein Betäubungsmittel.</i> |
| ■ <i>Oberbegriff</i> | <i>... ist ein Zellgift.</i>
<i>... ist eine Kohlenstoffverbindung.</i>
<i>... ist ein Rauschmittel.</i> |

Zweiter Durchgang

Es folgt ein zweiter Durchgang mit der Redemittelkarte, in der die Verfahren der Begriffsklärung angelegt sind. Die Dreiergruppen bekommen immer eine kurze Vorbereitungszeit (2 Minuten), um die Abschnitte ihres Vortrags zuzuordnen.

Redemittelkarte

Zur Vorbereitung des Vortrags erhalten die Schülerinnen und Schüler die Redemittelkarte „Begriffsklärung“. Sie enthält Formulierungsvorschläge, die zu den zuvor unterschiedenen Erläuterungsmöglichkeiten passen. Das Blatt enthält außerdem Formulierungsvorschläge zu Einleitung, Hauptteil und Schluss eines Gruppenvortrags in vier Varianten mit steigendem Schwierigkeitsgrad. Für den Lexikonvortrag sollen die Schüler zuerst mit den Redemitteln der Stufe 1 beginnen. Die folgenden Dreiergruppen können die Redemittel auch variieren und auf die Formulierungsvorschläge der Stufen 2 bis 4 zurückgreifen.

Streitfragen erklären

Für die folgenden Auftritte wird das Verfahren modifiziert. Die Schülerinnen und Schüler dürfen und sollen die Streitfrage im Wortlaut nennen und in jedem Abschnitt des Vortrags den zu erklärenden Teil der Frage noch einmal explizit aufgreifen.

Beispiel

Wir erläutern euch die Streitfrage:

Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen?

Unser Vortrag hat drei Teile.

Erstens: Was ist Alkohol? Alkohol ist ein Zellgift, das in kleinen Mengen zu guter Stimmung führt, im Übermaß aber krank und abhängig macht.

Zweitens: Was heißt ‚erst ab 18 Jahren‘? Was erst ab 18 Jahren erlaubt ist, ist vorher verboten. Mit 18 Jahren wird man in Deutschland volljährig. Viele Erlaubnisse und Rechte sind an die Volljährigkeit geknüpft, zum Beispiel darf man bestimmte Filme erst ab 18 Jahren sehen und erst ab 18 Jahren ohne Begleitung Auto fahren.

Drittens: In der Frage geht es darum, ab wann man Alkohol trinken darf. Was man in welchem Alter trinken darf und was nicht, regelt das Jugendschutzgesetz. Bisher können 14-Jährige in Begleitung ihrer Eltern und 16-Jährige auch ohne Begleitung Bier und Wein in der Öffentlichkeit trinken.

Soviel zur Streitfrage, ob man man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen soll.

Vielen Dank für eure Aufmerksamkeit.“

Auswertung

Im Anschluss an die Auftritte wird ausgewertet, wie es den Rednern gelungen ist, die Elemente der Streitfrage zu erklären.

Übung: Einzelberatung



Die Übung „Einzelberatung“ entwickelt die Fähigkeit, im Gespräch aufeinander Bezug zu nehmen, auch wenn man unterschiedliche Ziele verfolgt. In der Debatte wird die Fähigkeit geschult, präzise und zielführend zu argumentieren, anschaulich und wortgewandt Sachverhalte auf den Punkt zu bringen sowie Gedankengang und Satzbau zu präzisieren. Die Rückmeldung entwickelt die Kompetenz, komplexe Sachverhalte abstrahierend zusammenzufassen.



15 Minuten Vorbereitung, 6 Minuten
Debattenzeit mit Auswertung



Redemittelkarten „Rückmeldung“ als
Klassensatz (Download), Stoppuhr,
Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder
Ähnliches)

Ablauf

Vier Teilnehmer führen eine Debatte. Jeder Debattantin und jedem Debattanten ist eine Beobachterin oder ein Beobachter zugeordnet. Im Anschluss an die Debatte gibt der Beobachter dem Debattanten, dem er zugeordnet war, eine differenzierte Rückmeldung mit Hilfe der Redemittelkarte „Rückmeldung“. In einer zweiten Runde wechseln Beobachter und Debattanten die Rollen. Debatte und Rückmeldung können auch in mehreren Gruppen parallel durchgeführt werden.

Variationsmöglichkeiten

- **Debatte:** Die Debatte kann als Debatte im Uhrzeigersinn geführt werden. Je nach Leistungsstand ist aber auch eine Trainingsdebatte oder sogar eine Debatte im Wettbewerbsformat möglich. Die Debattanten können die Debatte frei führen oder sich an den Redemittelkarten „Debatte“ bzw. „Eröffnungsrede“, „Freie Aussprache“, „Schlussrede“ orientieren.
- **Rückmeldungen:** Zusätzlich zu den vier persönlich zugeordneten Beobachtern können noch weitere Beobachtungsaufgaben vergeben werden, zum Beispiel Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Einsatz der Redemittelkarten (nach Debattenphasen), Redezeiten.
- **Zuordnung Debattant – Beobachter:** Statt den Beobachterinnen und Beobachtern schon vor der Debatte zu sagen, auf welchen Debattanten oder welche Debattantin sie sich konzentrieren sollen, kann man vor der Debatte nur vier Beobachter festlegen, aber erst nach der Debatte zuordnen, zu wem sie sprechen sollen.

Übersicht: Lernziele und curriculare Einordnung

1 Debattieren probieren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ballspiel (DU I, S. 11) <input type="checkbox"/> Themenspeicher (DU I, S. 12) <input checked="" type="checkbox"/> Debatte im Uhrzeigersinn (DU II, S. 73) <input type="checkbox"/> Die Frage klären (DU I, S. 15) <input type="checkbox"/> Themenfindung in wachsenden Gruppen (DU I, S. 16) <input checked="" type="checkbox"/> Mikrodebatte (DU I, S. 18)
2 Position beziehen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wegbeschreibung (DU I, S. 25) <input type="checkbox"/> Zum Punkt kommen (DU I, S. 26) <input checked="" type="checkbox"/> Ohrenöffner (DU II, S. 75) <input type="checkbox"/> Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer (DU I, S. 28) <input type="checkbox"/> Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags (DU I, S. 30) <input checked="" type="checkbox"/> Einen Vorschlag bewerten (DU I, S. 32)
3 Aufeinander eingehen	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Dialog mit Situationsvorgabe (DU II, S. 77) <input type="checkbox"/> Runderzählung (DU I, S. 37) <input type="checkbox"/> Genau anknüpfen (DU I, S. 38) <input checked="" type="checkbox"/> Klärendes Gespräch (DU II, S. 80) <input type="checkbox"/> Den Überblick behalten (DU I, S. 40) <input type="checkbox"/> Gut abwägen (DU I, S. 43) <input checked="" type="checkbox"/> Freie Aussprache mit Strukturkarten (DU I, S. 46)
4 Schlüsse ziehen	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Interview und Darstellung (DU I, S. 53) <input checked="" type="checkbox"/> Vier-in-eins-Protokoll (DU II, S. 82) <input type="checkbox"/> Zum Schluss kommen (DU I, S. 54) <input type="checkbox"/> Zuspitzung (DU I, S. 56) <input type="checkbox"/> Einordnung (DU I, S. 57) <input checked="" type="checkbox"/> Schlussrunde mit Beratung und Auswertung (DU I, S. 58)
5 Voraussetzungen klären	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fragenstafette (DU I, S. 65) <input checked="" type="checkbox"/> Lexikonvortrag (DU II, S. 84) <input type="checkbox"/> Fragennetz (DU I, S. 66) <input type="checkbox"/> Antworten einholen (DU I, S. 68) <input type="checkbox"/> Gründe finden (DU I, S. 70) <input checked="" type="checkbox"/> Ergebnistafel (DU I, S. 72)
6 Debattieren trainieren	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Debatte im Goldfischglas (DU I, S. 77) <input type="checkbox"/> Trainingsdebatte (DU I, S. 80) <input checked="" type="checkbox"/> Einzelberatung (DU II, S. 87) <input type="checkbox"/> Debattenmitschrift (DU I, S. 82) <input type="checkbox"/> Leistungen würdigen (DU I, S. 84) <input checked="" type="checkbox"/> Rückmeldung nach Kriterien (DU I, S. 86)

Kapitel 5 Begründen und Bezweifeln



■ Begründen und Bezweifeln

In diesem Kapitel geht es um folgende Themen:

Struktur und Qualität von Argumenten: Was ist ein Argument, was ist ein gutes Argument?

Woraus ergibt sich die Überzeugungskraft eines Arguments?

Wahrheit: Plausibilität der Prämissen

Validität: logische Form, gültige und fehlerhafte Schlüsse

Relevanz: Argumente vergleichen, gegeneinander abwägen

Überblick: Begründen und Bezweifeln



.....

In diesem Kapitel befassen wir uns mit Begründen und Bezweifeln als gedanklichen Operationen. Wir gehen der Frage nach, woraus Argumente ihre Überzeugungskraft beziehen und welche Kriterien zu ihrer Beurteilung dienen können. Dabei betrachten wir den Sachbezug, den Adressatenbezug, die innere Struktur und die relationalen Eigenschaften von Argumenten.

.....

Position und Begründung

In Debatten geht es um Fragen, bei denen die Antwort oft nicht auf der Hand liegt und einander widersprechende Antworten mit guten Gründen vertretbar sind. Deshalb kommt es in einer Debatte nicht nur darauf an, Position zu beziehen, sondern vor allem darauf, sie gut zu begründen. Eine Position zu begründen heißt, Gesichtspunkte zu benennen, die es nahe legen, diesen Standpunkt einzunehmen. Wenn die Begründung für andere nachvollziehbar, ja akzeptabel ist, dann wurde für den Standpunkt erfolgreich argumentiert.

Ein Argument ist die Verknüpfung einer begründungsbedürftigen Aussage mit den Gründen, die für sie sprechen. Argumente haben mindestens zwei Teile: einen begründenden und einen begründeten Teil. In der Debatte geht es zunächst darum, die Antwort zu begründen, die man auf die Streitfrage gibt. Wenn die angeführten Gründe sich ebenfalls als strittig erweisen, muss auch für sie argumentiert werden. Eine Begründung, die aus mehreren argumentativen Schritten besteht, nennt man Argumentation.

Nachvollziehbarkeit und Überzeugungskraft

Sobald man andere für eine Position gewinnen möchte, ist es notwendig, die Gründe so darzulegen, dass sie für die Zuhörer nachvollziehbar sind. Nachvollziehbar ist ein Argument für jemanden dann, wenn er sich vorstellen kann, zu demselben Standpunkt zu gelangen, falls er dieselben Gründe dafür hätte. Wenn der Adressat sich nicht nur vorstellen kann, die Sichtweise des Redners zu teilen, sondern sie tatsächlich übernimmt, ist das Argument überzeugend.

Nicht nur nachvollziehbar, sondern überzeugend zu argumentieren, ist ein Ziel, das in der Praxis oft nicht ohne Weiteres erreicht werden kann. Wie überzeugend ein Argument ist, hängt insbesondere, aber nicht nur von den Vormeinungen desjenigen ab, der überzeugt werden soll. Wenn die im begründenden Teil des Arguments gemachten Aussagen unstrittig sind oder weithin für richtig gehalten werden, kann es dem Argument dennoch an Überzeugungskraft mangeln, weil möglicherweise nicht nachvollziehbar ist, worin der Zusammenhang zwischen begründendem und begründetem Teil besteht. Wer überzeugend argumentieren will, muss zunächst einmal nachvollziehbar argumentieren.

Im einfachsten Fall kann die Begründung in einem Satz gegeben werden, etwa: „Ich bin für Videoüberwachung, weil man sich an vielen öffentlichen Plätzen nicht mehr sicher fühlt“. Das Wort „weil“ macht deutlich, dass nachfolgend eine Begründung für den zuvor eingenommenen Standpunkt gegeben werden soll. Warum damit ein Grund, womöglich ein guter Grund angegeben wurde, ist an der grammatischen Fügung nicht zu erkennen. Was Sicherheit und Videoüberwachung miteinander zu tun haben, ob sie überhaupt etwas miteinander zu tun haben, wird nämlich nicht gesagt. Gleichwohl ist nachvollziehbar, dass der Redner Videoüberwachung befürwortet, weil sie seiner Ansicht nach der Sicherheit dient und weil Sicherheit nach allgemeiner Auffassung etwas Wünschenswertes ist. Die Meinung, Sicherheit sei wünschenswert, teilen Redner und Hörer, auf diese Gemeinsamkeit kann sich der Redner bei seiner Begründung stützen. Wenn jemand die Notwendigkeit von Videoüberwachung hingegen durch Hinweis auf hohe Benzinpreise begründen wollte, dürfte es den meisten Zuhörern schwer fallen, überhaupt den Zusammenhang mit der Fragestellung zu erkennen.

Logisch gültige Argumente

Eine Argumentation erhält zusätzliche Kraft, wenn man nicht nur nachvollziehbar, sondern auch lückenlos argumentieren kann, also dort, wo es angemessen scheint, jeden einzelnen Gedankenschritt ausdrücklich macht und derart zeigt, wie der Weg von einem grundlegenden Gesichtspunkt zu der begründungsbedürftigen Behauptung führt. Ob eine Argumentation schlüssig ist, kann mit den Mitteln der Logik überprüft werden.

Im Sprachgebrauch der Logik werden die zur Begründung angeführten Sätze als ‚Prämissen‘ und der durch die Prämissen erschlossene Satz als ‚Konklusion‘ des Arguments bezeichnet. Die Prämissen (von lateinisch *prae-mittere* vorausschicken) bilden sachlich die Voraussetzung dafür, auf den begründeten Satz zu schließen. Wenn ohne weitere Zusatzannahmen von den Prämissen auf die Konklusion geschlossen werden kann, wird ein Argument als logisch gültiges oder ‚valides‘ Argument bezeichnet. Gültig im strengen Sinn ist ein Argument dann, wenn die Konklusion wahr sein muss, falls die Prämissen wahr sind. Ein einfaches Beispiel für ein gültiges Argument ist:

Prämisse 1: Wenn Videoüberwachung der Sicherheit dient, dann ist sie sinnvoll.

Prämisse 2: Videoüberwachung dient der Sicherheit.

Konklusion: Videoüberwachung ist sinnvoll.

Über die Wahrheit der Prämissen kann man geteilter Meinung sein, man kann aber nicht die Prämissen zugeben und gleichzeitig die Konklusion bestreiten. Falls die Prämissen wahr sind, ist es auch die Konklusion.

Noch deutlicher tritt der Unterschied zwischen der Wahrheit der Prämissen und der Gültigkeit des Arguments zutage, wenn man Argumente betrachtet, in denen anstelle von Alltagssprachlichen Ausdrücken Buchstaben als Platzhalter verwendet werden. Solche halbformal notierten

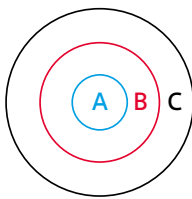
Prämissen können nicht in dem Sinn wahr sein, dass sie Tatsachen beschreiben, sondern sie bringen in abstrakter Form Strukturen zum Ausdruck, die den Hintergrund der gedanklichen Operation des Begründens bilden:

Prämisse 1: Alle A sind B.

Prämisse 2: Alle B sind C.

Konklusion: Alle A sind C.

Der hier ausgedrückte Zusammenhang ist schwer zu bestreiten. Man kann ihn noch weiter veranschaulichen, indem man die Beziehungen, die zwischen den drei durch Buchstaben bezeichneten Bereichen bestehen, in Form eines Schaubilds darstellt:



Wenn man eine der Prämissen aus diesem Beispiel verschweigen würde, bliebe unklar, wie man von der anderen Prämisse zur Konklusion gelangt: Daraus, dass alle A auch B sind, folgt keineswegs, dass alle A überdies C sind. Dass die Konklusion sich ergibt, wird erst klar, wenn man beide Prämissen kennt.

Im Unterschied zu formal notierten Argumenten können alltagssprachlich formulierte Argumente auch dann verständlich bleiben, wenn man eine oder mehrere Prämissen auslässt. Rhetorisch gesehen ist es sogar sinnvoll, nicht alle Prämissen auszusprechen, die für ein logisch gültiges Argument erforderlich sind. Wenn in der Rede Prämissen ausgelassen werden, über die Einigkeit besteht oder die stillschweigend als akzeptiert vorausgesetzt werden können, bleibt das Argument überzeugend, solange der Hörer die Voraussetzungen tatsächlich teilt.

Geteilte Überzeugungen

Die Schwierigkeit bei Prämissen, die nicht ausdrücklich zur Sprache gebracht werden, liegt darin, dass oft nur schwer festzustellen ist, ob die Voraussetzungen, die nicht genannt wurden, wirklich von jedem Hörer geteilt werden. Wenn beispielsweise die als unstrittig angenommene Prämisse „Was der Sicherheit dient, ist sinnvoll“ in der Rede weggelassen wird, kann die Überzeugungskraft des oben genannten Arguments für die Videoüberwachung empfindlich darunter leiden. Viele Hörer werden dieser Prämisse nämlich nur dann zustimmen, wenn sie nicht uneingeschränkt behauptet, sondern etwa durch „... solange es die Persönlichkeitsrechte nicht verletzt“ modifiziert wird. Die meisten Menschen teilen die Überzeugung, dass sowohl die öffentliche Sicherheit als auch der Schutz individueller Persönlichkeitsrechte hohe

Güter sind. Unterschiede bestehen jedoch angesichts der Fragen, welchem Gut im Konfliktfall der Vorrang gebührt und ob die zur Debatte stehende Maßnahme dem einen dienlich, dem anderen aber abträglich ist.

Wer überzeugend argumentieren will, muss versuchen, die angestrebte Konklusion auf Prämissen zu stützen, die allgemein geteilte Auffassungen zum Ausdruck bringen oder zumindest nicht im Widerspruch zu ihnen stehen. Wie akzeptabel eine Prämisse ist, kann man zwar nicht zweifelsfrei im Voraus feststellen. Hilfreich ist aber eine Unterscheidung, die auf Aristoteles zurückgeht. Danach kann man akzeptable Auffassungen differenzieren in „diejenigen, die entweder von allen oder den meisten oder den Fachleuten und von diesen entweder von allen oder den meisten oder den bekanntesten und anerkanntesten für richtig gehalten werden“ (*Topik I.1*).

Die durch die Sachkenntnis der Fachleute beglaubigten Auffassungen sind dabei vor allem bei Gesichtspunkten von Bedeutung, zu denen die meisten Menschen keine oder nur sehr undeutliche Vorstellungen haben. Über rechtliche oder technische Details lässt man sich von einem Experten gern aufklären. Dagegen ist man nur in den seltensten Fällen bereit, sich dem Urteil des Fachmanns anzuvertrauen, wenn es um die grundlegende Frage geht, ob etwas gut oder schlecht sei.

Das Gefüge der allgemein verbreiteten Wert- und Normvorstellungen ist weit entfernt davon, in sich völlig widerspruchsfrei und stimmig zu sein. Vielmehr werden von den meisten Menschen sehr unterschiedliche Maßstäbe akzeptiert: das Grundgesetz, Elemente der christlichen Ethik, allgemeine moralische Prinzipien, Regeln der ökonomischen Klugheit etc. Da diese Hintergrundüberzeugungen in vielen Bereichen nicht zur Deckung zu bringen sind und insbesondere bei der Betrachtung konkreter Maßnahmen sehr unterschiedlich ausgelegt werden können, gibt es in der Auseinandersetzung mit politischen Streitfragen keine absolut zwingenden und unbestreitbaren Argumentationen. Anders als etwa in der Geometrie oder in der formalen Logik kann im Bereich von Ethik und Politik nicht ausgehend von wenigen Definitionen und Axiomen lückenlos auf eine Konklusion geschlossen werden.

Fehlerhafte Argumente

In der Regel sind bei strittigen Fragen auch die Gründe strittig, auf die man die Antwort stützen kann. Über die inhaltliche Richtigkeit der Prämissen kann daher nicht leicht entschieden werden. Es ist bereits ein Fortschritt, wenn durch die Debatte die grundlegenden Differenzen, auf denen die Meinungsverschiedenheit beruht, als solche ausdrücklich werden. Dagegen ist es keine Frage der Weltsicht, ob ein Argument logisch fehlerhaft ist oder nicht. Argumente können in zwei Hinsichten fehlerhaft sein: Entweder sie sind ungültig oder sie sind nicht informativ. Logisch ungültig ist ein Argument dann, wenn die ausgesprochenen Prämissen es nicht rechtfertigen, auf die Konklusion zu schließen. Als Beispiel möge ein Argument dienen, das die Figur des ‚Logikers‘ in Eugène Ionescos Stück „Die Nashörner“ vorträgt:

Prämisse 1: Alle Katzen sind sterblich.

Prämisse 2: Sokrates ist sterblich.

Konklusion: Sokrates ist eine Katze.

Die Prämissen sind wahr, die Konklusion ist aber falsch. Damit ist offensichtlich, dass mit dem Argument etwas nicht stimmt. (Wenn die Wahrheitswerte von Prämissen und Konklusion weniger klar sind als in diesem Beispiel, kann der Fehler leichter verborgen bleiben. Analog ist etwa folgendes Argument gebaut: Alle Maßnahmen, die der Sicherheit dienen, werden von der Polizei durchgeführt. Videoüberwachung wird von der Polizei durchgeführt. Also dient Videoüberwachung der Sicherheit.) Doch können Argumente auch ungültig sein, wenn die Prämissen wahr und die Konklusion ebenfalls wahr ist, zum Beispiel:

Prämisse 1: Einige Hessen leben in Frankfurt.

Prämisse 2: Einige Hessen sind Lehrer.

Konklusion: Einige Lehrer leben in Frankfurt.

Obwohl die Prämissen und die Konklusion wahr sind, ist das Argument ungültig, weil die Konklusion nicht *aufgrund* der Prämissen wahr ist, sondern unabhängig von ihnen der Fall ist. Wenn man etwa das Wort ‚Frankfurt‘ durch den Namen eines kleinen hessischen Dorfs mit fünfzig Einwohnern ersetzt, bleiben die Prämissen wahr, aber es ist nicht gesagt, dass die Konklusion ebenfalls wahr bleibt; ähnlich verhält es sich, wenn man das Wort ‚Lehrer‘ durch das Wort ‚Minister‘ ersetzt.

Auf andere Weise fehlerhaft sind Argumente, bei denen Konklusion und Prämisse nicht deutlich voneinander abgehoben sind. So kann etwa der Fehler unterlaufen, dass die Konklusion zugleich auch als Prämisse verwendet wird: „Ich finde den Einsatz von Videokameras auf öffentlichen Plätzen gut, weil ich die Anwendung dieser technischen Möglichkeiten im städtischen Raum sinnvoll finde“. Argumente dieser Art sind nicht informativ, weil die Begründung nur (in anderen Worten) das zu Begründende wiederholt, statt einen neuen Gesichtspunkt zu benennen. Man nennt sie daher logisch zirkulär.

Angriff und Verteidigung

Wer argumentiert, argumentiert nicht nur für, sondern immer auch gegen einen Standpunkt. Die Argumentation der Gegenseite verliert an Überzeugungskraft, wenn in der eigenen Argumentation die Gesichtspunkte, die für die Gegenseite sprechen, erwähnt und relativiert werden. Dazu ist es nötig, sie nicht nur zu kennen, sondern sie auch einordnen und gewichten zu können.

Die beste inhaltliche Vorbereitung nützt nicht viel, wenn man nicht in der Lage ist, aus der gewonnenen Sachkenntnis heraus zu argumentieren. Wenn man seinen Standpunkt gegen einen Einwand verteidigen möchte, den man sich selbst oder den ein anderer gemacht hat,

gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Entweder man bestreitet die Wahrheit der Prämisse, auf der der Einwand beruht, oder man akzeptiert die Prämisse, bestreitet aber, dass sich aus ihr der vorgetragene Einwand ergibt. Wenn beispielsweise gegen die Videoüberwachung öffentlicher Plätze eingewendet wird, dass die so erhobenen Daten in falsche Hände geraten könnten, kann man darauf entweder erwidern, dass diese Möglichkeit ausgeschlossen sei, oder zugeben, dass sie besteht, aber zeigen, warum diese Gefahr durch die Vorteile einer wirkungsvollen Bekämpfung der Kriminalität mehr als aufgewogen wird.

Tatsachenfragen argumentativ zu klären, ist häufig äußerst schwierig. Wer behauptet, dass etwas Bestimmtes der Fall sei, kann sich oft nur auf Autoritäten stützen, zum Beispiel unter Berufung auf statistische Erhebungen behaupten, Videoüberwachung habe bislang keine signifikante Verringerung der Straftaten bewirkt. Wer andere für seine Sicht gewinnen will, tut dann gut daran, nicht einfach nur Fakten zu nennen oder Autoritäten zu zitieren. Er muss auch erklären, warum es sich so verhält, also Prämissen, die nicht sogleich einleuchten, ihrerseits begründen, zum Beispiel:

Prämisse 1: Kriminalität ist ein Ausdruck gesellschaftlicher Probleme.

Prämisse 2: Videoüberwachung beseitigt diese Probleme nicht,

Begründung: denn sie verlagert Kriminalität nur in nicht überwachte Zonen.

Konklusion: Videoüberwachung ist daher kein geeignetes Mittel gegen Kriminalität.

Wirkungsvolle Angriffe oder Einwände gegen einen anderen Standpunkt lassen sich erst dann formulieren, wenn man erkennt, auf welche Gründe er gestützt ist. Solange man den gegnerischen Standpunkt für absurd oder völlig unbegründet hält, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass man ihn nicht verstanden hat. Je genauer bestimmbar ist, über welche Fragen man sich einig ist, desto genauer lässt sich auch angeben, wo die Differenzen beginnen. Die Annahme, dass auch die Sichtweise des anderen berechtigt und vernünftig ist, bildet die Voraussetzung jeder Debatte, die zur Klärung einer strittigen Frage beitragen soll.

Vergleichen und abwägen

Das Thema einer Debatte ist bei Jugend debattiert in der Regel so gewählt, dass es für beide Seiten gute Gründe gibt. Wenn man jedes Argument zu einer Streitfrage einzeln betrachtet, kann man prüfen, ob die Prämissen zutreffen oder zumindest plausibel sind, und nachvollziehen, ob der Folgerung ein gültiger Schluss zugrundeliegt. Falls ein Argument in diesen Hinsichten fehlerhaft ist, kann es leicht entkräftet und zurückgewiesen werden. Umgekehrt sind aber plausible Prämissen und logische Gültigkeit noch keine hinreichenden Bedingungen dafür, dass ein Argument als überzeugend angesehen wird.

Wenn ein Argument zu einem Thema genannt wird, setzen es die Hörer typischerweise in Beziehung zu anderen Argumenten, die für dieses Thema eine Rolle spielen. Wie bewusst und wie umfassend ein solcher Vergleich vorgenommen wird, hängt von den Vorkenntnissen der

Adressaten und situativen Faktoren ab. In einer Debatte, die wesentlich darauf ausgerichtet ist, unterschiedliche Argumente zu einem Thema zu betrachten, ist es in der Regel nicht dem Zufall überlassen, ob die Beteiligten und die Zuhörer die Möglichkeit haben, Argumente miteinander zu vergleichen und gegeneinander abzuwägen.

So könnten zum Beispiel zur Frage, ob ein Tempolimit eingeführt werden soll, folgende Gründe vorgebracht werden:

(P1) Ein Tempolimit verhindert tödliche Verkehrsunfälle.

(P2) Ein Tempolimit trägt zur CO₂-Reduktion bei.

Deshalb soll ein Tempolimit eingeführt werden.

(C1) Ein Tempolimit verdirbt vielen Menschen den Fahrspaß.

(C2) Ein Tempolimit schadet der Automobilindustrie.

Deshalb soll kein Tempolimit eingeführt werden.

Wenn man, leicht idealisiert, annimmt, dass diese Argumente alle auf plausiblen Prämissen beruhen und logisch gültig sind, darf man dennoch davon ausgehen, dass die meisten Hörer hier zwischen stärkeren und schwächeren Argumenten unterscheiden würden. Die wahrgenommenen Unterschiede in der ‚Stärke‘, ‚Tragweite‘ oder ‚Relevanz‘ der Argumente lassen sich damit erklären, dass ihre Prämissen sich jeweils auf unterschiedliche Interessen, Werte, Rechte oder Prinzipien zurückführen lassen: Betroffen sind etwa das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (P1), das Gebot des Klimaschutzes (P2), die allgemeine Handlungsfreiheit (C1) und die Erfordernisse volkswirtschaftlicher Wertschöpfung (C2).

Zwar kann in einer Abwägung nicht ohne Weiteres ein allgemein verbindlicher Maßstab postuliert, die höhere Gewichtung eines Grundes gegenüber einem anderen aber erläutert und begründet werden. So könnte ein Vertreter der Pro-Seite in unserem Beispiel ausführen, dass die individuelle Freiheit an der Stelle eingeschränkt werden muss, wo sie das Leben und die körperliche Unversehrtheit anderer bedroht. Da davon auszugehen ist, dass auch die Contra-Seite diese Werte bejaht, erscheint die Abwägung plausibel. Daraus folgt aber nicht, dass die Abwägung immer gleich ausfallen müsste. Es kann auch Themen geben, bei denen die individuelle Freiheit als das höhere Gut erscheint, zum Beispiel in der Frage selbstbestimmten Sterbens. Auch und gerade im Hinblick auf gemeinsame Überzeugungen bedarf es immer wieder der Vergewisserung. Ihr Verhältnis zueinander ist nicht ein für allemal entschieden, sondern immer wieder neu auszutarieren.

Die im Folgenden beschriebenen Übungen führen exemplarisch vor, wie Argumente entfaltet, gegen Einwände verteidigt, miteinander verglichen und gegeneinander abgewogen werden können. Im Fokus stehen Begründen und Bezweifeln dabei als gedankliche Operationen, die sich in einzelne Schritte zerlegen, vorbereiten und reflektieren und nach klaren Kriterien beurteilen lassen.

Übung: Argumente ausgestalten



Die Übung „Argumente ausgestalten“ schult die Fähigkeit, unterschiedliche Argumentationsmuster anzuwenden. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine mehrschrittige Begründung zu einem vorgegebenen Argumentationsziel.



20 Minuten








Kartei- oder Moderationskarten in den Farben weiß, gelb, blau, rot und grün; pro Farbe 8 Karten (Kleingruppenarbeit) oder Klassensatz (Einzelarbeit)


Ablauf

Vorbereitung

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Kartei- oder Moderationskarten in unterschiedlichen Farben. Die Farben stehen für unterschiedliche Funktionen innerhalb eines argumentativen Gedankengangs:

	<i>weiß:</i>	<i>Zielsatz (Antwort auf eine Streitfrage)</i>
	<i>gelb:</i>	<i>Grund</i>
	<i>blau:</i>	<i>Beispiel</i>
	<i>rot:</i>	<i>Gegenteil</i>
	<i>grün:</i>	<i>Vergleich</i>

Die Schülerinnen und Schüler bilden Kleingruppen und wählen eine Streitfrage aus dem Themenspeicher. Sie entscheiden, ob sie pro oder contra argumentieren möchten, und schreiben den entsprechenden Zielsatz auf eine weiße Karte, zum Beispiel:

 *[weiß]* *Das Rauchen soll generell verboten werden.*


Nun suchen die Schülerinnen und Schüler einen Grund, mit dem diese Forderung gestützt werden kann. Der Grund wird auf einer gelben Karte festgehalten, zum Beispiel:

 *[gelb]* *Rauchen schädigt die Gesundheit.*


Die begründungsbedürftige Forderung, das Rauchen in der Öffentlichkeit zu verbieten, wird hier mit dem Hinweis darauf gestützt, dass ein allgemein akzeptiertes Gut wie die Gesundheit durch das Rauchen geschädigt wird. Durch den Grund wird die im Zielsatz geforderte Maß-

nahme plausibilisiert. Denn es ist vernünftig, etwas, das die Gesundheit schädigt, zu vermeiden oder zu verbieten. Im strengen Sinn gültig wäre das Argument, wenn die weitere Prämisse eingeführt würde, dass alles, was die Gesundheit schädigt, verboten werden soll.


Im nächsten Schritt notieren die Schüler auf der blauen Karte ein Beispiel, das verdeutlicht, wie der Grund zu verstehen ist, etwa:

 [blau] Zum Beispiel steigt das Risiko, an Lungenkrebs erkranken.

Auf der roten Karte kann notiert werden, was geschehen würde, wenn die im Zielsatz ausgedrückte Forderung nicht umgesetzt wird, zum Beispiel:

 [rot] Wenn das Rauchen nicht verboten wird, werden weiterhin viele Menschen an den Folgen des Rauchens erkranken und sogar sterben.

Die grüne Karte ist für einen Fall bestimmt, der sich ähnlich verhält wie der betrachtete Fall des Rauchens. Geeignete Vergleiche lassen sich finden, indem man die Merkmale, die im Zielsatz und im Grund genannt werden, kombiniert, also etwas benennt, das gesundheitsschädlich und deshalb verboten ist, zum Beispiel:


 [grün] Andere gefährliche Stoffe wie Heroin oder LSD sind auch verboten.

Vortrag


Die Kleingruppen stellen nun ihre Arbeitsergebnisse vor, indem sie zuerst die Streitfrage nennen und dann die auf den Karten notierten Sätze der Reihe nach vortragen. Der auf der weißen Karte notierte Zielsatz bildet den Abschluss. Für den Vortrag können die aus der Übung ‚Zum Punkt kommen‘ (DU I, Kap. 2; DL, Kap. 2) bekannten Redemittel verwendet werden.

Beispiel

Soll das Rauchen generell verboten werden?

 Dafür spricht: Rauchen schädigt die Gesundheit.

 Zum Beispiel steigt das Risiko, an Lungenkrebs erkranken.

 Wenn das Rauchen nicht verboten wird, werden weiterhin viele Menschen an den Folgen des Rauchens erkranken und sogar sterben.

 Andere gefährliche Stoffe wie Heroin oder LSD sind auch verboten.

 Deshalb soll das Rauchen generell verboten werden.

Zum Abschluss der Übung kann jeder Kartensatz an die Wand geheftet und noch einmal besichtigt werden. Die Übung kann auch als Einzelarbeit durchgeführt werden. Dann benötigt jede Schülerin, jeder Schüler einen Satz farbiger Karten.

Übung: Einwände entkräften



Die Übung „Einwände entkräften“ trainiert unterschiedliche Möglichkeiten, Argumente zu prüfen und zu verteidigen. Die Schülerinnen und Schüler üben, die Wahrheit der Prämissen zu bestreiten oder die Gültigkeit der Folgerung in Zweifel zu ziehen.



20 Minuten



Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches); optional: Redemittelkarte „Freie Aussprache“ (Download)

Ablauf

Zum Einstieg werden unterschiedliche Möglichkeiten besprochen, Argumente anzugreifen und zu verteidigen. Am Beispiel eines einfachen, aus einem Grund und einer Folgerung bestehenden Arguments wird gezeigt, dass man entweder bestreiten kann, dass der Grund zutrifft, oder die als Begründung angeführte Aussage zwar inhaltlich akzeptieren, aber bestreiten kann, dass die Folgerung sich aus der Begründung ergibt. Zum Beispiel:

*„Morgens um 8 Uhr ist die ganze Klasse noch im Halbschlaf.
Deshalb soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen.“*

*[Einwand gegen die Prämisse] „Das sehe ich anders.
Es mag manche Mitschüler geben, die noch nicht richtig wach sind.
Ich meine: Für die ganze Klasse gilt das nicht.“*

oder:

*[Einwand gegen die Folgerung] „Das sehe ich ähnlich.
Daraus folgt aber nicht, dass man den Unterrichtsbeginn verschieben sollte.
Ich meine: Der Unterricht müsste nur anders gestaltet werden.“*

Genau anknüpfen mit Zwischenschritt

Die Schülerinnen und Schüler bilden Dreiergruppen und legen fest, wer die Pro-Seite, die Contra-Seite und die Beobachterrolle übernimmt. Die Vertreter der Pro-Seite haben die Aufgabe, zu einem Thema aus dem Themenspeicher Gründe zu nennen, die für die gefragte Maßnahme sprechen.

Nach jedem Grund bekommen die Vertreter der Contra-Seite Gelegenheit, zum Gesagten Stellung zu beziehen. Sie greifen dabei den genannten Grund zunächst, wie in der Übung „Genau anknüpfen“ (DU I, Kap. 3), auf und entscheiden dann, ob sie ihn inhaltlich bestreiten oder akzeptieren, aber die Folgerung in Zweifel ziehen wollen. Dazu eignen sich zum Beispiel folgende Redemittel:

Redemittel

Du sagst ...

Das sehe ich anders. (Denn es trifft nicht zu, dass ...)

oder:

Das sehe ich ähnlich. (Daraus folgt aber nicht ...)

Ich meine ...

Zustimmen oder Bestreiten

In der ersten Runde reicht es aus, wenn nur die Vertreter der Contra-Seite sich zu den Pro-Argumenten positionieren, ohne dass die Pro-Redner die Einwände jedesmal aufgreifen.

Nach drei Minuten wird das Gespräch durch ein Glockenzeichen beendet und der Beobachter gibt den Rednern eine Rückmeldung, welche Gründe genannt und wie sie aufgenommen wurden. Die Schülerinnen und Schüler überlegen gemeinsam, wie die Einwände entkräftet werden könnten. In den folgenden beiden Runden wechseln die Rollen, das Thema bleibt gleich. Nun haben sowohl Pro- als auch Contra-Redner die Aufgabe, dem von der Gegenseite genannten Grund zuzustimmen oder ihn zu bestreiten.

Beispiel

- *Soll die Laufzeit von Kernkraftwerken verlängert werden?
Dafür spricht: Kernenergie lässt sich klimaneutral erzeugen.
Deshalb soll die Laufzeit verlängert werden.*
- *Du sagst, dass Kernenergie sich klimaneutral erzeugen lässt.
Das sehe ich anders. Insbesondere vor und nach der Stromerzeugung werden Treibhausgase ausgestoßen, etwa beim Uranabbau, beim Bau der Kraftwerke und bei der Endlagerung. Ich meine: Die Klimabilanz von Kernenergie ist deutlich schlechter die Klimabilanz von erneuerbaren Energien.*
- *Du sprichst die Treibhausgase an, die bei der Nutzung der Kernkraft insgesamt entstehen. Da hast du recht. In der Gesamtbetrachtung sind Kernkraftwerke nicht klimaneutral. Daraus folgt aber nicht, dass man sie nicht weiter betreiben sollte. Denn sie tragen auch zur Unabhängigkeit von anderen Ländern bei.*
- *Du sagst, Kernkraftwerke machen uns unabhängig von anderen Ländern. Das trifft aus meiner Sicht nicht zu. Denn auch der Rohstoff Uran kommt zu einem großen Teil aus Staaten wie Russland oder Kasachstan, von denen wir nicht abhängig sein sollten.*

Übung: Themenprofil



Die Übung „Themenprofil“ schult den analytischen Blick auf Debattenthemen. Die Schülerinnen und Schüler finden und beurteilen Argumente auf unterschiedlichen Streitebenen und lernen, Themen hinsichtlich ihrer wesentlichen Streitpunkte einzuschätzen.



45 Minuten



Arbeitsblatt „Themenprofil“ (Download); optional: Themeninformation zu einem Beispielthema (Download)

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, Debattenthemen nach Streitebenen geordnet zu besprechen und zu beurteilen. Für die Bearbeitung können Kleingruppen unterschiedlicher Größe gebildet werden. Die klarste Aufgabenverteilung ergibt sich, wenn die Schülerinnen und Schüler in Vierergruppen zusammenarbeiten und sich darauf verständigen, dass zwei Mitglieder die Perspektive der Pro-Seite einnehmen und zwei Mitglieder die Perspektive der Contra-Seite. Im Unterschied zu einer regulären Debatte sollen Argumente zur Streitfrage aber nicht mit der Absicht, ein Publikum oder die Gegenseite zu überzeugen, eingebracht werden, sondern aus einer gewissen Distanz geprüft und einvernehmlich bewertet werden. Das Ergebnis der Prüfung ergibt ein Themenprofil, das grafisch veranschaulicht, auf welcher Ebene welche argumentativen Schwerpunkte liegen.

Streitebenen

Zum Einstieg wird das Konzept der ‚Streitebenen‘ besprochen. Streitebenen sind voneinander getrennt beschreibbare Aspekte eines Themas, zu denen jeweils entgegengesetzte Ansichten bestehen können. Die Charakterisierung als ‚Ebenen‘ bringt zum Ausdruck, dass die Aspekte nicht gleichgeordnet sind, sondern aufeinander aufbauen. Dies wird deutlich, wenn man die folgenden Fragen betrachtet (vgl. DL, S. 22):

- Besteht das Problem in dieser Form?
- Ist klar, worin der Vorschlag besteht?
- Lässt sich der Vorschlag umsetzen?
- Löst der Vorschlag das Problem?
- Ist der Vorschlag die beste Lösung?
- Wiegen die Vorteile die Nachteile auf?

Zu einem Debattenthema wird die Pro-Seite jede dieser sechs Fragen mit ‚Ja‘ beantworten wollen. Die Contra-Seite kann dagegen auf jeder Ebene Zweifel und Einwände geltend machen. Angenommen, die Contra-Seite könnte bereits zeigen, dass das von der Pro-Seite behauptete Problem nicht besteht, müsste man nicht über einen als Lösung für dieses Problem gedachten

Vorschlag sprechen. Wenn die Contra-Seite einräumt, dass das Problem besteht, vielleicht sogar, dass es in dieser Form besteht, dann könnte es immer noch Streitig sein, ob überhaupt klar ist, wie der Vorschlag konkret gemeint ist.

Themenprofil erarbeiten

Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, zu einem Debattenthema Ebene für Ebene zu prüfen, welche Argumente aus ihrer Sicht für die eine und für die andere Seite sprechen. Die Leitfrage lautet:

Wer ist auf dieser Ebene gut aufgestellt?

Für die Beantwortung dieser Frage können sich die Schülerinnen und Schüler zwischen fünf Möglichkeiten entscheiden:

Pro

[sehr gut] [etwas besser] [neutral] [etwas besser] [sehr gut]

Contra

Die Extremwerte auf der linken und rechten Seite der Skala bedeuten dabei nicht, dass die Gegenseite keine Chance hat, ihre Sicht überzeugend einzubringen. Es kann aber taktisch klug sein, sich auf einer Ebene, auf der die andere Seite sehr gut aufgestellt ist, nicht unnötig aufzureiben, sondern beispielsweise einzuräumen, dass das von der Pro-Seite angeführte Problem besteht, oder dass die von der Contra-Seite genannten Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Vorschlags ein schrittweises Vorgehen nahelegen oder Ähnliches.

Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich auf eine Einschätzung und notieren in Stichworten die wichtigsten Argumente, die zu dieser Streitebene betrachtet werden können. Am Ende der Bearbeitung liegt zu jedem Thema ein ‚Themenprofil‘ vor, das die Verteilung der Streitpunkte illustriert.

Ergebnisvorstellung

Die Kleingruppen stellen ihr Themenprofil plenar vor, indem sie Ebene für Ebene zunächst ihre Einschätzung der Leitfrage, welche Seite hier gut aufgestellt ist, vortragen und dann begründen, wie sie zu dieser Einschätzung gelangt sind. Wenn das betrachtete Thema zum Beispiel lautet ‚Soll ein staatliches Grunderbe eingeführt werden‘, könnte die Einschätzung auf der Ebene der Umsetzbarkeit lauten:

Zur Frage, ob der Vorschlag sich umsetzen lässt, ist die Contra-Seite etwas besser aufgestellt als die Pro-Seite. Wir haben das Modell betrachtet, das ein Grunderbe von 100.000 Euro vorsieht. Hier kann die Pro-Seite zwar argumentieren, dass dieser Betrag sich durch Umverteilung finanzieren lässt. Der Einwand der Contra-Seite, dass gerade in Zeiten von Inflation, Rezession und globalen Krisen eine staatliche Transferleistung in dieser Größenordnung nicht ohne erhebliche Steuererhöhungen umsetzbar ist, wiegt aus unserer Sicht aber schwerer.

Kriterien zur Beurteilung von Argumenten

Zur Beurteilung von Argumenten sind drei Kriterien von besonderer Bedeutung: Wahrheit, Validität und Relevanz.

Wahrheit ist eine Eigenschaft von Prämissen, die sich aus ihrem Verhältnis zur außersprachlichen Wirklichkeit ergibt. Um die Wahrheit von Prämissen zu bestreiten, muss man zeigen, dass sie nicht zutreffen. Um sie zu verteidigen, können Belege, Beispiele, Vergleiche oder eigene Erfahrungen angeführt werden. Ist der Sachverhalt komplex, kann es schwer oder sogar unmöglich sein, die Wahrheit von Prämissen zweifelsfrei zu erweisen. Dann fragt sich, inwiefern die betreffenden Prämissen zumindest wahrscheinlich oder auf andere Weise plausibel sind.

Validität („Gültigkeit“) ist eine intrinsische Eigenschaft von Argumenten, die sich aus der logischen Beziehung zwischen den Prämissen und der Konklusion ergibt. Um sie zu bestreiten, muss man zeigen, dass die Konklusion nicht aus den Prämissen folgt, weil eine wichtige Prämisse fehlt, ein Fehlschluss oder eine bloß zirkuläre Wiederholung der Prämissen vorliegt. Um sie zu verteidigen, kann die logische Beziehung genauer erläutert und durch strukturell gleichartige Argumente plausibilisiert werden.

Relevanz („Entscheidungserheblichkeit“) ist eine relationale Eigenschaft von Argumenten, die sich aus dem Vergleich unterschiedlicher Argumente zum selben Thema ergibt. Durch den Vergleich soll das ausschlaggebende Argument ersichtlich werden. Bei der Bewertung politischer Maßnahmen ist zum Beispiel erheblich, ob und wie die Maßnahme dazu beiträgt, ein Problem zu lösen, wie schwer das Problem wiegt, wie sehr es drängt, wie viele Menschen es betrifft, welche Wirkungen und Nebenwirkungen von der Maßnahme zu erwarten sind.

Die Frage der Relevanz stellt sich erst, wenn an der Wahrheit der Prämissen und der Validität der Folgerungsbeziehung keine grundsätzlichen Zweifel bestehen. Die Relevanz von Argumenten lässt sich insbesondere durch den Bezug auf eine übergeordnete normative Ebene ausweisen, der sie ihre Geltung verdanken, zum Beispiel Gesetz und Recht. In der Praxis der Argumentation zeigt sich allerdings oft, dass eine klare Hierarchie von Werten und Normen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern ebenfalls argumentativ etabliert werden muss.

Kapitel 6 Denken und Schreiben



■ Denken und Schreiben

In diesem Kapitel geht es um folgende Themen:

Das Prinzip Erörterung: Argumentation anhand von allgemeinen Gesichtspunkten

Topoi und Topiken: Methoden und Systeme zum Finden und Ordnen von Argumenten

Von der Erörterung zur Debatte: Textgebundene Vorbereitung und strukturierte Besprechung eines kontroversen Themas

Von der Debatte zur Erörterung: Schreibwerkstatt mit Redaktionskonferenz

Übungen und Aufgaben: lineare und dialektische Erörterung, mündlich und schriftlich, mit Debattenbezug, mit Alltagsbezug

Überblick: Debatte und Erörterung



.....

In diesem Kapitel betrachten wir das Verhältnis von argumentativer Textproduktion in mündlicher und schriftlicher Form am Beispiel von Debatte und Erörterung. Dabei nehmen wir drei Merkmale in den Blick, die als Gemeinsamkeiten von Debatte und Erörterung angesehen werden können: den Anspruch, Aussagen argumentativ zu stützen, die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Perspektiven und die Strukturierung des Themas anhand von übergeordneten Gesichtspunkten.

.....

Debatten werden meist mündlich geführt, doch ist Debatte nicht an Mündlichkeit gebunden. Die gedankliche Bewegung, die einer Debatte zugrunde liegt, ist auch schriftlich möglich. Im Medium der Schrift wird sie sogar besonders deutlich. Das gilt für die Darstellung der einzelnen Positionen wie für ihre Gegenüberstellung, für die Entfaltung der Argumente wie für ihre Abwägung. Darum hat sich der rhetorische Unterricht seit seinen Anfängen immer auch schriftlicher Übungen bedient.

Im Folgenden soll die gedankliche Bewegung, die sich beim Debattieren vollzieht, aufgezeigt und für unterschiedliche Anwendungen greifbar werden. Dazu beschreiben wir das Prinzip Erörterung, aus dem sich die gleichnamige Aufsatzform entwickelt hat, und stellen vor, wie das Erörtern trainiert werden kann, sowohl linear als auch dialektisch.

Das Prinzip Erörterung

Nach Aristoteles besteht der Zweck der Rhetorik darin, die Fähigkeit auszubilden, „an jeder Sache das möglicherweise Überzeugende zu betrachten“. Bezogen auf politische Streitfragen heißt das: die Fähigkeit auszubilden, erfassen zu können, was nach allgemeiner Ansicht oder nach der Ansicht der Meisten für oder gegen die zur Debatte stehende Maßnahme spricht. Wer diese Fähigkeit besitzt, hat die Aussicht, überzeugend zu sagen, was er meint, und weniger plausible Gesichtspunkte überzeugend zurückzuweisen.

Um in der Öffentlichkeit zu überzeugen, stehen dem Redner unterschiedliche Quellen zur Verfügung. Aristoteles stellt sie in seiner *Rhetorik* alle vor und untersucht besonders diejenigen, die Mittel rationaler Überzeugung sind, nämlich Beispiele und Argumente.

Argumente sind Satzgefüge, mit denen wir etwas durch etwas anderes zeigen können. ‚Etwas‘ ist eine Aussage, bei der nicht klar ist oder ungewiss erscheint, ob sich ihr Inhalt so verhält, wie dargestellt; ‚durch etwas anderes zeigen‘ heißt: durch weitere Sätze, die es als wahrscheinlich oder folgerichtig erscheinen lassen, dass die Aussage zutrifft.

Ein Argument besteht also aus einer Aussage, die für sich genommen nur eine Behauptung ist, aber durch eine weitere Aussage eine Begründung erhält. Sagt jemand etwa: „Das können wir uns nicht leisten“, könnte als Grund der Satz folgen: „weil wir gar nicht so viel Geld haben“. Die Begründung wird überzeugen, wenn der als Grund angeführte Satz glaubhaft erscheint.

Erscheint die Aussage dem Hörer oder Leser unmittelbar einleuchtend, wird nach einer Begründung gar nicht gefragt. Erscheint die Aussage oder der angeführte Grund hingegen zweifelhaft, bedarf es eines weiteren Nachweises, etwa einer Angabe, die zeigt, dass der angegebene Grund trägt, im Beispiel: „denn es sind nur noch 15 Euro in der Klassenkasse“ oder „denn wir erwarten keine weiteren Einnahmen“. Immer aber muss der Grund ein Satz sein, der für den Adressaten des Arguments plausibel oder zumindest anschlussfähig ist.

Es genügt also nicht, von dem angegebenen Grund selbst überzeugt zu sein. Andere wird man nur dann überzeugen, wenn man Gründe nennt, die auch von ihnen als relevant angesehen werden. Argumentieren ist eine eminent soziale Praxis. Für eine überzeugende Rede kommt es entscheidend darauf an zu erfassen, welche Gründe im jeweiligen Adressatenkreis akzeptiert werden. Wendet man sich an ein großes oder ein sehr gemischtes Publikum, muss man wissen, was nach allgemeiner Ansicht als akzeptabel gelten kann.

Wie lassen sich Gründe finden, die „nach allgemeiner Ansicht“ einleuchtend sind? Die klassische Rhetorik hat hierfür ein Verfahren entwickelt, das sich auf Deutsch ‚Erörterung‘ nennt. Die Vorsilbe ‚Er-‘ zeigt an, dass es sich um ein Verfahren von Grund auf handelt. Die ‚Örter‘, auf die sich der Wortstamm bezieht, sind Orte, an denen man Argumente finden kann. Es geht also darum, ‚von Grund auf durch die Örter zu gehen‘. Der griechische Ausdruck für solche Orte lautet: *τόποι* (Singular: *τόπος*). Die deutsche Aufsatzform bezieht von daher ihren Sinn.

Topos bedeutet ursprünglich: Ort, Platz, Stelle. In einem engeren Sinne bezeichnet das Wort den Fundort bzw. die Fundstelle, als Ort im Gelände, an dem man regelmäßig findet, was man sucht, wie etwa der Jäger das Wild oder der Sammler den Pilz. In rhetorischem Zusammenhang sind *Topoi* Orte im kollektiven Gedächtnis: Gemeinplätze, die jeder Redner sich merken und gezielt aufsuchen kann, um Stoff für seine Rede zu finden. Ebenso dienen sie dem Hörer, der sich durch sie schneller im Stoff orientiert. Es handelt sich also um gemeinsame Orte (lateinisch: *loci communes*), gemeinsam geteilte Ansichten darüber, was ein Grund sein kann (griechisch: *éndoxa*; Singular: *éndoxon*).

Für sich genommen ist ein Gemeinplatz nicht mehr als ein geläufiges Stichwort oder Sprichwort (wie ‚Finanzierbarkeit‘ oder ‚Wer die Musik bezahlt, bestimmt, was gespielt wird‘), eine Daumenregel („Man kann nicht mehr ausgeben, als man hat“) oder Redewendung („Man gönnt sich ja sonst nichts“). Alles, was in den allgemeinen Sprachgebrauch eingeht, kann zum Topos werden, sogar Metaphern (zum Beispiel das ‚Staatsschiff‘, der Politiker als ‚Steuermann‘).

Doch erst die Auslegung und weitere Verarbeitung machen aus rohem Material eine Rede, aus Versatzstücken ein überzeugendes Argument. Erfolgt die Auslegung des Topos unzureichend oder unterbleibt sie ganz, wird er zum Klischee oder ‚Gemeinplatz‘ im negativen Sinne, zur bloßen Phrase.

Auch ist mit einem einzelnen Topos noch wenig gewonnen. Es kommt ja darauf an, mehr als ein Argument zur Hand zu haben, und umgekehrt kein wichtiges Argument zu übersehen. Zu vielen Topoi lässt sich auch ein Gegen-Topos oder eine entgegengesetzte Lesart finden. Daher benötigt man immer eine Reihe von Gesichtspunkten, aus denen man situativ passend auswählen kann.

Griechen und Römer haben darum schon früh damit begonnen, Topoi für den rhetorischen Gebrauch zu sammeln und zu Listen und Katalogen zusammenzustellen. Eine solche Zusammenstellung von Topoi nennt man ‚Topik‘. In den klassischen Lehrbüchern der Rhetorik waren stets auch Topiken enthalten, Aristoteles und Cicero haben darüber hinaus noch separate Schriften dieses Titels (*Topik*) verfasst.

Eine kunstgerechte Erörterung ist also eine Argumentation unter Heranziehung allgemein anerkannter Gesichtspunkte, aus denen sich konkrete Gründe für die jeweils zu begründende Position ergeben. Die Argumentation kann linear oder kontrovers geführt werden, fallbezogen oder frei, nach Maßgabe einer bestimmten Topik oder aus dem Vorrat an Gesichtspunkten schöpfend, der auswendig zur Verfügung steht. Genau besehen handelt es sich um eine dreifache Aufgabe:

Es gilt, im Blick auf die jeweiligen Adressaten der Argumentation...

- ... gemeinsame Gesichtspunkte zu finden, die die jeweiligen Adressaten überzeugen können und die überzeugungskräftigsten auszuwählen,
- ... die ausgewählten Gesichtspunkte nach Plausibilität und Gewicht taktisch geschickt anzuordnen,
- ... den so geordneten Stoff angemessen auszugestalten, also die aus den Gesichtspunkten ableitbaren Gründe klar und deutlich, anschaulich und zweckmäßig darzulegen.

Das ist die gedankliche Bewegung, die einer Erörterung zugrunde liegt.

Aufsatz und Debatte als Übungsformen

Erörterung ist sowohl schriftlich als auch mündlich möglich. Als Übungsformen für die Schule bieten sich Aufsatz und Debatte an.

Im Aufsatz spricht jeweils nur eine Person, nämlich der Verfasser. Sollen Argumente und Gegenargumente zur Sprache kommen, muss der Verfasser sie selbst entsprechend anordnen. In der Debatte dagegen erhält jede Seite eigene Sprecher. Eine Gegenüberstellung der Argumente ergibt sich aus dem Wechsel von Rede und Gegenrede. Im besten Falle entwickelt sich die Debatte wie ein natürliches Gespräch, was sie als Zugang zur Erörterung lebensnäher und niedrigschwelliger erscheinen lässt.

Argumente finden

Die Frage der Anordnung der Argumente ist aber schon der zweite Schritt. Zunächst einmal müssen die Argumente gefunden werden. Darin unterscheiden sich Aufsatz und Debatte nicht.

Zwar bezieht sich ein Aufsatz meist auf eine These oder einen Ausspruch oder fordert zur Erörterung von Vor- und Nachteilen auf, während die Debatte, jedenfalls bei Jugend debattiert, mit einer Streitfrage beginnt. Doch sind diese Ausgangspunkte austauschbar. Auch Aufsätze können Entscheidungsfragen aufwerfen, auch Thesen lassen sich debattieren.

Wesentlich – für Aufsatz und Debatte – ist vielmehr, dass nach Argumenten nicht nur assoziativ (etwa per Brainstorming oder Mindmap), sondern systematisch gesucht werden kann, nämlich im Wege der Erörterung, eines „Ganges durch die Örter“. Dabei ist es sinnvoll, von vornherein mehrere Gänge in Betracht zu ziehen. Der erste Gang richtet sich auf die Themenstellung selbst, weitere Gänge fokussieren mögliche Argumente.

Für Debatten nach Regeln von Jugend debattiert findet sich das topische Verfahren exemplarisch in den Übungen zum Lernziel ‚Position beziehen‘ (DU I, Kap. 2) vorgezeichnet. Für den ersten Gang bietet sich die Übung „Fragenfächer“ an. Obwohl der Fragenfächer nur Fragen enthält, bilden auch diese eine Reihe wiederkehrender Gesichtspunkte, die für beide Seiten nutzbar sind. Aber nicht alle Fragen sind als mögliche Fundorte jedes Mal gleich ergiebig. Wie viel Material sich jeweils findet, hängt stets vom Thema ab. Topiken sind lediglich Checklisten, damit man nichts vergisst oder übersieht. Die einzelnen Punkte stehen aber immer unter dem Vorbehalt „soweit im vorliegenden Fall passend“.

Die abschließende Frage im Fragenfächer (‚Wozu?‘) leitet dann unmittelbar die Suche nach Gründen ein (‚Wozu soll ... ?‘). Die nachfolgende Übung „Den Vorschlag bewerten“ (DU I, Kap. 2) stellt dann eine kleine Topik für diese Suche bereit. Sie besteht aus vier Gesichtspunkten:

Eignung zur Problemlösung, Umsetzbarkeit, Vergleich mit anderen Lösungen, Aufwand. Zu jedem Gesichtspunkt ist ein Satz formuliert, den man als Grund anführen kann, zum Beispiel für die Pro-Seite: „Der Vorschlag trägt zur Lösung des Problems bei“, oder „Der Vorschlag lässt sich leicht umsetzen.“ Ob der jeweilige Satz in seiner Kürze als Grund bereits ausreicht, hängt wiederum vom Thema ab. Meist wird man den Grund weiter ausführen und nachweisen müssen, dass es sich tatsächlich so verhält, wie der Satz sagt.

Als Ausgangspunkt ist ein solcher Satz allemal brauchbar, so dass es sich lohnt, die vier Satzpaare auswendig zu lernen, um sie immer parat zu haben. Doch Vorsicht, die Sätze selbst sind nicht mehr als Behauptungen, die vier Hinsichten sind nicht mehr als ‚Gemeinplätze‘. Erst durch sorgfältige Auslegung im Hinblick auf den Adressaten werden sie zu triftigen Argumenten. Erst dabei zeigt sich, ob ihr Einsatz mit Sachkenntnis und Überzeugungskraft verbunden ist. Das gilt für jedes topische Schema und jeden topisch verdichteten inhaltlichen Gesichtspunkt (zum Beispiel ‚Nachhaltigkeit‘, ‚Umweltfreundlichkeit‘, ‚Sozialverträglichkeit‘).

Weitere topische Schemata finden sich in den oben dargestellten Übungen zur Themenerschließung und zur Argumentation (DU II, [Kap. 3, S. 54](#), [Kap. 5, S. 102](#)). Sie können sowohl die Suche nach weiteren Gründen und Gegengründen leiten, als auch bei der Entfaltung einzelner Gründe helfen, etwa mit dem Dreischritt ‚Beispiel – Gegenteil – Vergleich‘ (s. oben, Übung: „Argumente ausgestalten“, [S. 98](#)). Gerade für den Aufsatz, der mehr noch als die Debatte den verschiedensten Themen offensteht, sind solche abstrakt gefassten Topiken nützlich, vorausgesetzt, Gebrauch und Auslegung werden regelmäßig geübt. Für den Schritt ‚Argumente auffinden‘ mag es genügen, Stichworte zu notieren. Die Ausformulierung folgt, wenn die gefundenen Argumente angeordnet sind.

Argumente anordnen

Schon das allgemeine Schema der Gliederung einer Eröffnungsrede in Debatten hat eine gewisse topische Qualität – weiß man dadurch doch, wo bestimmte Textbausteine ihrer Funktion nach zu suchen oder zu platzieren sind. Dies gilt nicht nur für argumentierende, sondern auch für informierende und berichtende Abschnitte der Rede. Gleiches lässt sich vom Aufsatzschema sagen. In beiden Fällen erfolgt die Erörterung als Entfaltung des Abschnitts ‚Grund‘ oder ‚Gründe‘.

Nur die überzeugungskräftigsten Gründe werden in die Gliederung übernommen. Die Anordnung stellt in jedem Fall eine Auswahl dar. Wird lediglich aus einer Perspektive argumentiert, wie in der Eröffnungsrede einer Debatte, werden die Gründe als Reihe dargeboten (‚lineare‘ Erörterung). Die Reihe soll grundsätzlich steigernd angelegt sein, vom relativ schwächsten zum stärksten Grund (Klimax). Denkbar ist aber auch, auf einen starken Grund einen schwächeren folgen zu lassen oder einen Einwand zu antizipieren, um danach jeweils mit dem stärksten Grund zu schließen. Das gilt auch für den Aufsatz.

Werden dagegen Gründe und Gegengründe gegenübergestellt und zwischen diesen eine Abwägung durchgeführt, ergibt sich eine ‚antithetische‘ oder ‚dialektische‘ Erörterung. In der Debatte stellt sich dies den Beteiligten als Gesamtaufgabe. Für die Anordnung der Argumente bietet sich eine Gliederung des Gesprächs nach Sachbereichen, und innerhalb eines Sachbereichs nach Streitebenen an. In der Schlussrunde kann auch eine einzelne Rede dialektische Struktur aufweisen, wenn sie den jeweils wichtigsten Grund jeder Seite aufgreift, gegenüberstellt und final zur Abwägung bringt.

Von der Debatte zu unterscheiden ist jedoch die dialektische Erörterung in Aufsatzform. Hier liegt eine ganz andere Konstellation zugrunde: Während in Debatten durchweg parteilich oder anwaltlich argumentiert wird und diejenige Seite beginnt, die sich für eine Änderung des bestehenden Zustands ausspricht, schreibt der Verfasser eines dialektischen Aufsatzes aus einer richterlichen Position. Da er alle Argumente selbst einführt und in seiner Beweiswürdigung frei ist, kann er auch frei entscheiden, welche Seite er als erste darstellt – im Zweifel diejenige, die er anschließend zurückweist. Auch eine vermittelnde Lösung, eine Synthese beider Positionen ist möglich. In der Debatte ist eine Einigung dagegen ausgeschlossen, den Streit entscheiden die Hörer, typischerweise durch nachfolgende Abstimmung. Im dialektischen Aufsatz hingegen entscheidet der Verfasser. Der Leser ist nur insoweit Adressat der Argumentation, als der Verfasser ihm Rechenschaft über die Gründe seiner Entscheidung gibt.

Bei der Anordnung der Gründe im Aufsatz liegt zunächst nahe, die Gründe für und wider blockweise aufzulisten. Gern wird auch das ‚Sanduhr-Modell‘ empfohlen, bei dem die Gründe der zurückgewiesenen Seite absteigend (Antiklimax), die Gründe der befürworteten Seite anschließend aufsteigend (Klimax) dargelegt werden sollen. Hier bleibt das Muster der linearen Erörterung leitend, dialektisch sind solche Anordnungen gerade nicht. Die wechselseitige Abhängigkeit einzelner Argumente kommt gar nicht in den Blick. Genauer nachvollziehbar und besser überprüfbar ist eine direkte Gegenüberstellung von Grund und Gegengrund (klassisch: ‚*sic et non*‘, umgangssprachlich: ‚Ping-Pong-Modell‘), geordnet nach Streitebenen (klassisch: ‚*status rationales*‘: Tatsachen, Definition, Bewertung, gegebenenfalls Zuständigkeit). Dies gilt vor allem dann, wenn in der Ausformulierung nicht nur Gründe genannt, sondern vollständige Argumente mit Beispielen und Belegen dargelegt werden sollen.

Argumente ausgestalten

Die Ausformulierung der Gliederung, und damit die Ausgestaltung der Argumente, ist der dritte Schritt der Erörterung.

Im Aufsatz kommt die Erörterung hier schon an ihr Ziel. Für die Vorbereitung einer Debatte ist die schriftliche Formulierung ein Zwischenschritt, der bei der Klärung und Entfaltung der Gedanken hilft, und als solcher eine lohnende Übung, auch jenseits des Wettbewerbs. Eine aus drei Gründen bestehende, steigernde Erörterung wird sich nämlich im Wettbewerb nicht immer realisieren lassen. Dort stehen für die Eröffnungsrede maximal zwei Minuten

zur Verfügung. Möglicherweise werden dann, zumindest von Pro 1, nur ein oder zwei Gründe dargelegt werden können.

Auch ist nicht alles, was angesprochen oder ausgeführt werden kann, für das Überzeugungsziel gleichermaßen wichtig. Es hat darum abermals eine Auswahl stattzufinden, nun im Hinblick auf Ausgestaltung und Ausführlichkeit der Argumentation. Aspekte, die allgemein bekannt und akzeptiert sind, werden knapp behandelt, neue und tragende Gründe breiter ausgeführt. Dies kann wiederum entlang einer Liste von Topoi geschehen, etwa indem zu einem besonders gewichtigen Grund ein Beispiel, ein Gegenteil und ein Vergleich hinzugefügt wird.

Topiken kann man wie Baukästen auffassen, sich passende Teile herausgreifen, auch einzeln bearbeiten, auch um zu üben, ein und denselben Gesichtspunkt in unterschiedlicher Ausführlichkeit darstellen zu können – mal gerafft, mal ausgebreitet, wie es der Stoff zulässt und die Situation verlangt.

Die Gang durch die Örter soll Gedankenfülle garantieren, aber nicht dazu führen, dass Gründe beliebig aufgereiht oder als bloße Versatzstücke erscheinen. Dementsprechend gilt es, auch ihre Verbindung zu beachten und fließende Übergänge zu erzeugen. Dies fällt um so leichter, wenn man einen genügend großen Vorrat an Redemitteln zur Hand und das Ziel der Darstellung klar vor Augen hat. Dann wird der Text auch in seiner Gesamtwirkung überzeugen.

Debatte macht erfahrbar, was Argumentieren im sozialen Zusammenhang bedeutet. Die Schriftform erlaubt, Erörterung gleichsam in Zeitlupe zu beobachten und einzelne Gründe noch genauer zu prüfen. Die Befassung mit Aufsatz und Debatte im Unterricht erzielt den besten Ertrag, wenn beide Formen als Teile einer Gesamtaufgabe verstanden werden.

Debatte und Erörterung: Übungsmöglichkeiten

Da das topische Argumentieren nicht an eine bestimmte Darstellungsform gebunden ist, kann grundsätzlich jede darstellende Übung, die in *Debattieren unterrichten* (DU I, DU II) als mündliche Übung beschrieben ist, auch als schriftliche Aufgabe gestellt werden. Einige Vorschläge für solche Schreibaufgaben finden sich im Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler *Debattieren lernen* (DL).

Mündliche und schriftliche Übung können wechselseitig voneinander profitieren. Einfache mündliche Übungen eignen sich, um sonst abstrakt erscheinende Arbeitsschritte anschaulich und erlebbar zu machen und können anschließend, zur Wiederholung und Vertiefung, als schriftliche Hausaufgaben aufgegeben werden. Die schriftliche Ausführung wiederum fördert die Konzentration und Verdichtung der Gedanken und kann eine gute Vorbereitung für anspruchsvolle mündliche Übungen sein.

Betrachtet man die Debatte nach Regeln von Jugend debattiert modular, ergeben sich weitere Möglichkeiten schriftlicher Übung. So kann jeder Abschnitt innerhalb der drei Teile der Debatte, jeder einzelne Beitrag, jeder Strukturpunkt innerhalb eines Beitrags als eigenständige Schreibaufgabe aufgefasst werden.

Naturgemäß setzen innerhalb der Debatte spätere Strukturpunkte frühere inhaltlich voraus. Diese Inhalte können als Materialien im Sinne einer materialgestützten Erörterung der Aufgabenstellung beigegeben werden, ggf. auch in der Gestalt, in der sie in die Debatte eingebracht werden (zum Beispiel eine Pro-Rede, wenn die Aufgabe verlangt, eine Contra-Rede zu formulieren).

Die Modularisierung der gedanklichen Schritte einer Erörterung, um sie einzeln üben zu können, sei es mündlich, sei es schriftlich, war bereits im antiken Rhetorikunterricht üblich. Bei der Verbindung der einzelnen ‚Module‘ zu zusammenhängenden Reden hat man auch damals schon zwischen einfachen, linearen, und komplexen, dialektischen Aufgabenstellungen unterschieden.

Das Verhältnis von Debatte und Erörterung, allgemeiner: von argumentativer Textproduktion in mündlicher und schriftlicher Form, lässt sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten betrachten. Die im Folgenden vorgestellten Übungen konzentrieren sich auf drei Merkmale, die als Gemeinsamkeiten von Debatte und Erörterung angesehen werden können: Debatten und Erörterungen zeichnen sich durch den Anspruch aus, Aussagen argumentativ zu stützen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und das Thema anhand von übergeordneten inhaltlichen Gesichtspunkten zu strukturieren.

In der Übersicht am Ende des Kapitels werden schließlich Übungen aufgeführt, die sich besonders dazu eignen, Gründe mündlich oder schriftlich auszuführen. Alle diese Übungen beschreiben gleichsam Modelle oder Idealtypen. Die ihnen zugrundeliegenden Schemata helfen bei der Ordnung der Gedanken, bedürfen aber stets der Auslegung durch den Übenden. Ist das jeweilige Modell einmal erfasst, lohnt es sehr, auch Alltagssituationen aufzugreifen, die sich zur Anwendung der jeweiligen Struktur anbieten. Dann fällt noch leichter, zu begreifen, dass jedes Schema der Auslegung bedarf, um wirklich zur Überzeugung beizutragen.

Übung: Von der Erörterung zur Debatte



Die Übungsfolge zielt darauf ab, Methoden der systematischen Vorbereitung auf Debattenthemen mit der Analyse eines Sachtextes zu verbinden. Zur inhaltlichen Vorbereitung ziehen die Schülerinnen und Schüler einen Sachtext heran, der sich mit einem aktuellen, kontroversen Thema auseinandersetzt. Der Schwerpunkt kann dabei auf der Textarbeit liegen, so dass auch die abschließende Debatte Elemente einer textgebundenen Erörterung enthält, oder der schriftliche Text dient in erster Linie als Impuls und Materialsammlung.



4 Unterrichtsstunden (davon 45 Minuten selbst organisierte Textarbeit)



Besonders gut eignen sich Texte, die ein Thema unter verschiedenen Aspekten betrachten und Argumente beider Seiten behandeln, zum Beispiel Berichte, Reportagen oder Überblicksdarstellungen aus einer Tageszeitung, Wochenschrift oder dem Online-Angebot der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten.

Ablauf

Thema auswählen

Aus dem Themenspeicher werden zwei oder drei Themen zur Wahl gestellt, zu denen jeweils ein Sachtext zur Verfügung steht. Zum Beispiel:

Soll ein Eltern-Führerschein eingeführt werden?

Soll der Fastenmonat Ramadan bei der Planung von Schulveranstaltungen berücksichtigt werden?

Die Schülerinnen und Schüler wählen ein Thema aus; die anderen Themen können später verwendet werden, um die im Unterricht erprobten Methoden in Arbeitsgruppen selbstständig anzuwenden.

Fragenstafette

Was interessiert uns an diesem Thema?

Als ersten Schritt der inhaltlichen Vorbereitung führen die Schüler eine Fragenstafette durch (vgl. DU I, Kap. 5). Dazu stellt sich die gesamte Lerngruppe im Kreis auf. Die Schülerinnen und Schüler werfen sich einen Ball zu; wer den Ball hat, benennt einen Aspekt, der im Zusammenhang mit der Fragestellung interessant ist. Zum Beispiel zum Thema Eltern-Führerschein:

Beispiel

Mich interessiert, welche Fähigkeiten Eltern für den Führerschein nachweisen müssen.

Mich interessiert, warum Eltern einen Führerschein machen sollten.

Mich interessiert, was mit Eltern passiert, die keinen Führerschein haben.

Mich interessiert, ob der Führerschein entzogen werden kann.

Mich interessiert, wer außer den Eltern noch mit der Erziehung der Kinder zu tun hat.

Antworten finden

Was sagt der Text dazu?

Nachdem die Aspekte gesammelt wurden, auf die bei der Lektüre besonders geachtet werden kann, erhalten die Schülerinnen und Schüler den Sachtext. Sie haben nun die Aufgabe, eine Übersicht zum inhaltlichen Aufbau des Textes zu erstellen.

Dazu ist es hilfreich, den Text in Absätze oder kürzere Sinnabschnitte einzuteilen und jedem Abschnitt eine Überschrift zu geben. Die Überschriften werden zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit skizziert und später in einer gemeinsamen Übersicht zusammengetragen. Ein Arbeitsergebnis zu dem Text „Macht euch locker!“ von Philipp Krohn (FAZ vom 17.2.2018) könnte etwa so aussehen:

Beispiel

Seite 1

- (1) Fragestellung: frühe Förderung oder freies Spiel?
- (2) Problem: Verunsicherung der Eltern
- (3) Beispiel: junge Mutter – Hebamme
- (4) Wurzeln der Verunsicherung: Leistungsgesellschaft

Seite 2

- (5) bildungspolitischer vs. erziehungswissenschaftlicher Diskurs
- (6) Vertun wir die Chance im Kindergarten?
- (7) Helikopter-Eltern
- (8) unerfüllte Grundbedürfnisse
- (9) Sandkasten-Überfürsorge

Seite 3

- (10) Mittelschicht-Problem
- (11) sozialpolitisches Ziel: Eltern als Vorbilder
- (12) Problemgruppen und ihr Lernerfolg
- (13) Studie zur frühkindlichen Förderung

Seite 4

(14) Vorzüge der Förderung

(15) Einschränkung: Kinder müssen scheitern lernen

(16) Gewichtung: Welche Fähigkeiten brauchen Kinder?

(17) Was Eltern vermitteln müssen

(18) Ausblick: Arbeitswelt der Zukunft

Auf der Grundlage der Übersicht zum Sachtext diskutieren die Schülerinnen und Schüler nun, an welcher Stelle der Text einen der Aspekte thematisiert, die zuvor in der Fragenstafette ermittelt wurden.

Beispiel

Wir haben uns gefragt, warum Eltern einen Führerschein machen sollen.

Philipp Krohn beschreibt in seinem Artikel „Macht euch locker!“ die Unsicherheit vieler Eltern in Erziehungsfragen. Eltern wissen oft nicht, ob sie ihren Kindern mehr Zeit für freies Spiel lassen oder sie mit Übungen und Aufgaben fördern sollen.

Die Unsicherheit der Eltern, die bereits im ersten Absatz anklingt, zieht sich durch den gesamten Artikel und wird beispielsweise in Absatz 7 Grund für die Überfürsorge so genannter ‚Helikopter-Eltern‘ genannt.

Argumente formulieren

Welche Argumente können aus dem Text entwickelt werden?

An die genaue Lektüre des Textes schließt sich nun eine argumentative Auseinandersetzung mit den Inhalten an. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, Argumente zu entwickeln, die für und gegen die Maßnahme sprechen, die in der als Ausgangspunkt gewählten Streitfrage genannt wird.

Dabei sind zwei Vorgehensweisen möglich: Entweder eine Aussage aus dem Text wird danach beurteilt, ob sie als Argument für oder gegen die Maßnahme geeignet ist, oder ein Argument, das unabhängig vom Text entwickelt wurde, wird auf eine Aussage im Text bezogen. Es ist nicht notwendig, ausnahmslos jeden argumentativen Schritt auf den gelesenen Text zu beziehen. Wo es möglich ist, kann der Zusammenhang durch einen Hinweis auf den entsprechenden Absatz im Text deutlich gemacht werden, zum Beispiel:

Für die Einführung eines Eltern-Führerscheins spricht, dass Eltern durch eine Vielzahl von Ratsgebern über Kindererziehung völlig verunsichert sind. Die selbst ernannten Fachleute zeichnen oft, wie Philipp Krohn in Absatz (2) beschreibt, ein negatives Bild und widersprechen sich gegenseitig.

Die Schülerinnen und Schüler können in dieser Phase auch versuchen, Textstellen, die argumentativ in die eine Richtung ausgelegt wurden, für die andere Seite zu nutzen. Auch hierbei ist ein expliziter Hinweis auf die Textgrundlage sinnvoll, zum Beispiel:

Gegen die Einführung eines Eltern-Führerscheins spricht, dass unklar ist, was die Eltern überhaupt wissen und beachten sollen. Die von Philipp Krohn in Absatz (2) beschriebene Viestimmigkeit der Ratgeberliteratur zeigt, dass auch unter den Experten keine einheitliche Sicht herrscht.

Argumente anordnen

Wie lassen sich die Argumente anordnen?

Die Argumente, die von den Schülerinnen und Schülern für und gegen die zur Debatte stehende Maßnahme gefunden und entwickelt wurden, sollen nun angeordnet werden. Dafür eignet sich die als „Fragennetz“ beschriebene Methode (vgl. DU I, Kap. 5): Jedes Argument wird in knapper Form auf eine Karteikarte geschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler überlegen gemeinsam, welche Argumente inhaltlich zusammenpassen und gruppieren die Karten entsprechend. Jeder Stapel wird dann mit einer Überschrift versehen, die auf einer farbigen Karteikarte notiert wird.

Im nächsten Schritt werden die wichtigsten Überschriften ausgewählt und an der Tafel unter der Streitfrage notiert, zum Beispiel:

Soll ein Eltern-Führerschein eingeführt werden?

- Inhalte des Eltern-Führerscheins
- Aufgaben und Rechte der Eltern
- Verhältnis von Familie und Staat
- Vor- und Nachteile für die Kinder

Debatte nach Tagesordnungspunkten

Zwischen welchen Möglichkeiten müssen wir uns entscheiden?

Die an der Tafel notierten Überschriften bilden nun die Agenda für eine Debatte nach Tagesordnungspunkten. Diese Form der Debatte kann im Zeitschema einer Trainingsdebatte (Eröffnungsreden: je 1,5 Min. / Freie Aussprache: 8 Min. / Schlussreden: je 1 Min.) oder Wettbewerbsdebatte (2 / 12 / 1; vgl. DU I, Kap. 1) durchgeführt werden. In der Freien Aussprache werden zusätzlich Zeitzeichen gegeben, um den nächsten Tagesordnungspunkt einzuläuten; bei einer 12-minütigen Aussprache beispielsweise alle 3 Minuten, um vier Tagesordnungs-

punkte besprechen zu können. Der Übergang zum nächsten Tagesordnungspunkt kann dabei von Schülerinnen oder Schülern, die an der Debatte nicht teilnehmen, an- und abmoderiert werden.

Beispiel

Wir kommen nun zum Tagesordnungspunkt ‚Aufgaben und Rechte der Eltern‘.

[...]

Wir haben nun über das Verhältnis von Familie und Staat gesprochen. Der nächste Tagesordnungspunkt betrifft die Vor- und Nachteile für die Kinder.

Im Anschluss an die Debatte wertet die Lerngruppe gemeinsam aus, wie gut die für die Streitfrage relevanten Aspekte unter den einzelnen Tagesordnungspunkten besprochen wurden. Dabei steht die Gemeinschaftsleistung der Debattanten (und Moderatoren) im Mittelpunkt. Zur Auswertung der gesamten Übungsfolge können nach der Würdigung der Debatte folgende Leitfragen gestellt werden:

- Wodurch unterscheidet sich die eben geführte Debatte von dem vorher gelesenen Text?
- Welche Klärung gelingt in der Form der Debatte am besten?
- Welche Qualitäten hat im Vergleich dazu ein schriftlich abgefasster Text?

Übung: Von der Debatte zur Erörterung



Die Übungsfolge nimmt eine mündlich geführte Debatte als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit einem kontroversen Thema, das dann in einer Schreibwerkstatt mit Redaktionskonferenz bearbeitet wird. Zielpunkt ist eine von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam verfasste schriftliche Erörterung zum selben Thema. Die Übungen sind so aufgebaut, dass die komplexe Aufgabe des Aufsatzschreibens in kleinere Schritte zerlegt wird, die in Tandems oder Kleingruppen zum Teil mündlich und zum Teil schriftlich bearbeitet werden können.



4 Unterrichtsstunden (mit Phasen selbst organisierter Ausarbeitung und Redaktion von Textbausteinen)



Arbeitsblätter „Textbaustein: Einleitung“, „Hauptteil“, „Schluss“ (Download); optional: Dokumentenkamera oder interaktives Whiteboard

Ablauf

Thema auswählen und vorbereiten

Zunächst wählen die Schülerinnen und Schüler ein Thema aus dem Themenspeicher aus. Wenn die inhaltliche Erschließung des Themas mit Hilfe von ausgewählten Texten erfolgen soll, kann das Thema auch vorgegeben oder aus einer kurzen Liste zur Wahl gestellt werden (s. oben, [S. 115](#): Thema auswählen).

Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich zunächst gemeinsam auf das Thema vor. Dann werden vier Debattanten ausgewählt und Beobachtungsaufgaben festgelegt (vgl. DU I, Kap. 6): Jedem Debattanten, jeder Debattantin wird ein ‚persönlicher‘ Beobachter zugeordnet, eine Schülerin oder ein Schüler übernimmt die Rolle des Zeitwächters.

Trainingsdebatte mit Mitschrift

Alle Schülerinnen und Schüler, die keine besondere Beobachtungsaufgabe übernommen haben, erstellen eine Mitschrift der Debatte (vgl. DU I, Kap. 6) Dazu wird der Mitschriftbogen in vier Spalten aufgeteilt und jeder Beitrag mit einem Stichwort festgehalten. In der freien Aussprache werden die Beiträge fortlaufend nummeriert, so dass die Reihenfolge sich leichter nachvollziehen lässt.

Es ist auch möglich, anstelle einer von den Schülerinnen und Schülern selbst geführten Debatte die Aufzeichnung einer (Bundes-) Finaldebatte zu verwenden (Linksammlung im Download). In diesem Fall empfiehlt es sich, nach der Eröffnungsrunde, in der Mitte und am Ende der Freien Aussprache zu unterbrechen und inhaltliche Fragen zu klären.

Auswertung der Trainingsdebatte

Welche inhaltlichen Schwerpunkte hatte die Debatte?

Wie lassen sie sich anordnen?

Auf der Grundlage der Mitschriften wird nun im Unterrichtsgespräch geklärt, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Debatte hatte. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, wichtige Gesichtspunkte zu benennen und den einzelnen Debattantinnen und Debattanten zuzuordnen. Mit Bezug auf eine Debatte zum Thema „Soll der Fastenmonat Ramadan bei der Planung von Schulveranstaltungen berücksichtigt werden?“ (vgl. Jugend debattiert Bundesfinale 2018; Link im Download) könnte ein Schwerpunkt zum Beispiel so beschrieben werden:

Beispiel

Ein wichtiger Gesichtspunkt ist bei diesem Thema die Frage der Gleichberechtigung. Pro 1 hat bereits in der Eröffnungsrede darauf hingewiesen, dass nach Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes niemand aufgrund seiner Religion benachteiligt werden darf. Wer aus religiösen Gründen fastet und dann im Sportunterricht zusammenbricht, wird aus Sicht von Pro 1 eindeutig benachteiligt.

Nachdem die wichtigsten Gesichtspunkte noch einmal rekapituliert wurden, werden Überschriften gesucht, mit denen sich die großen Themen der Debatte beschreiben lassen, zum Beispiel:

- Schulorganisation
- Religionsfreiheit
- Integration

Bauplan für eine dialektische Erörterung

Welche Themen sollen im Hauptteil behandelt werden?

Die aus der Debatte abgeleiteten Überschriften bilden nun den Ausgangspunkt für den Bauplan einer dialektischen Erörterung. Als Rahmen kann die Struktur von Einleitung – Hauptteil – Schluss in Erinnerung gerufen werden. Die Planung bezieht sich zunächst auf den Hauptteil der Erörterung.

Die Schülerinnen und Schüler bilden zwei Gruppen. Eine Gruppe hat die Aufgabe, zu den Hauptüberschriften jeweils die Argumente zu betrachten, die für die in der Streitfrage vorgeschlagene Maßnahme sprechen, die andere Gruppe betrachtet die Argumente, die gegen die Maßnahme sprechen. Dabei können sowohl Gesichtspunkte wiederholt werden, die in der Debatte genannt wurden, als auch neue Gesichtspunkte eingebracht werden. Die Gesichtspunkte werden in knapper Form unter den Überschriften notiert.

Beispiel

Soll der Fastenmonat Ramadan bei der Planung von Schulveranstaltungen berücksichtigt werden?

pro

contra

Schulorganisation

Es liegt im Interesse der Schule, gesundheitliche Probleme und Konflikte zu vermeiden.

Die Schule darf keine Präzedenzfälle schaffen.

Die Berücksichtigung des Fastenmonats ist organisatorisch leicht möglich.

Die Berücksichtigung ist mit erheblichem Aufwand verbunden.

Religionsfreiheit

Die freie Religionsausübung ist ein in Art. 4 des Grundgesetzes garantiertes Grundrecht.

Das Grundgesetz garantiert in Art. 4 auch die negative Religionsfreiheit.

Die Berücksichtigung des Fastenmonats ermöglicht die Religionsausübung für muslimische Schüler.

Der Bildungsauftrag der Schule ist höher zu gewichten als die Interessen religiöser Gruppen.

Integration

Die Schule bringt eine Würdigung und Anerkennung der religiösen und kulturellen Traditionen muslimischer Schüler zum Ausdruck.

Durch die Akzeptanz des Fastens von Minderjährigen wird eine konservative Auslegung des Korans gestützt.

Die Ausgrenzung der Schüler mit Migrationsgeschichte wird verhindert.

Die Förderung des Fastens führt zu einer Sonderstellung der muslimischen Schüler.

Textbausteine und Schreibaufgaben festlegen

Wer schreibt was?

Die im Bauplan skizzierten Gesichtspunkte sollen nun schriftlich ausgearbeitet werden. Für jeden Textbaustein ist ein Autorenteam verantwortlich. Zuschnitt und der Verteilung der Textbausteine sollte an die Größe und Leistungsfähigkeit der Lerngruppe angepasst werden. Bei drei Hauptüberschriften und pro Überschrift jeweils zwei Gesichtspunkten auf der Pro- und der Contra-Seite können zwölf Autorentams gebildet werden.

Die Autorenteams haben die Aufgabe, den übernommenen Gesichtspunkt in einem Umfang von sechs bis zehn Sätzen schriftlich auszuarbeiten. Dazu können sich die Autoren an folgenden Gedankenschritten orientieren:

Hauptteil

Gesichtspunkt

Begründung

Beispiel

Beleg

Abschnitte ausformulieren

Was ist zu den einzelnen Gesichtspunkten zu sagen?

Die Autorenteams erhalten ein Arbeitsblatt „Textbaustein: Hauptteil“. Das Thema der Erörterung wird oben in Kurzform eingetragen, die Namen der Autoren werden unten vermerkt. Zu den einzelnen Gedankenschritten können Formulierungsvorschläge und Satzanfänge bereitgestellt werden, zum Beispiel kann der erste Schritt mit folgender Formulierung eingeführt werden:

Für / gegen ... spricht: ...

Hierbei ist es wichtig zu klären, dass die im Bauplan gesammelten Gesichtspunkte die Rolle von Gründen mit Blick auf die übergeordnete Fragestellung haben, ihrerseits aber auch begründungsbedürftig sind. Zum Beispiel spricht für die Berücksichtigung des Fastenmonats, dass die Schule damit gesundheitliche Risiken und mögliche Konflikte reduziert. Die Aussage, dass die Berücksichtigung des Fastenmonats diese Wirkung haben kann, lässt sich allgemein begründen, durch Beispiele illustrieren oder durch Belege stützen. Ein ausgearbeiteter Textbaustein, der diese Argumentationsmuster nutzt, könnte beispielsweise lauten:

Gesichtspunkt

Für die Berücksichtigung des Fastenmonats Ramadan spricht, dass die Schule damit sowohl gesundheitliche Risiken als auch Ursachen von Konflikten reduzieren würde.

Begründung

Wenn schulische Veranstaltungen so organisiert werden, dass alle Schülerinnen und Schüler uneingeschränkt daran teilnehmen können, ist das deutlich besser als die bisherige Praxis. Denn zur Zeit ist es so geregelt, dass auch Schüler, die sich an die Fastengebote halten, an allen Schulveranstaltungen teilnehmen müssen und zwischen den Regeln der Religion und den Regeln der Schule hin- und hergerissen sind.

Beispiel

Viele Schulveranstaltungen, wie zum Beispiel Sportwettkämpfe, Schulfeste, Wandertage oder Klassenfahrten, stellen Schülerinnen und Schüler, die tagsüber nichts essen und trinken können, vor große Herausforderungen.

Beleg

So sieht es der Koran als eine der wichtigsten Pflichten aller Gläubigen, die Fastengebote einzuhalten (Sure 2, Vers 183). Auf der anderen Seite gilt die Schulpflicht für alle Schulveranstaltungen, nicht nur für den Unterricht (Landesschulgesetz; zum Beispiel für Berlin: § 46).

Gegenleser

Wie könnte man den Text noch verbessern?

Wenn die Textbausteine ausformuliert sind, tauschen immer zwei Autorentteams ihre Texte aus und bitten das jeweils andere Team um eine kritische Durchsicht. Die Gegenleser haben dabei die Rolle von Redakteuren, die den Autoren Vorschläge machen, aber in ihren Text nicht direkt eingreifen können. Die Gegenleser können am Rand Fragen oder Formulierungsideen notieren. Alle Anmerkungen müssen so gehalten sein, dass die Autoren erkennen, welche Änderung aus der Sicht der Redakteure den Text verbessern würde. Zum Beispiel:

Viele Schulveranstaltungen, wie zum Beispiel Sportwettkämpfe, Schulfeste, Wandertage oder Klassenfahrten

*auf ein Beispiel beschränken
—> Eine Schulveranstaltung wie zum Beispiel das jährliche Sportfest*

Die Redakteure geben dann die mit Verbesserungsvorschlägen versehenen Textbausteine an die Autoren zurück und stehen für Erläuterungen bereit. Die Autoren können nun entscheiden, welche Ideen sie aufgreifen, und ihre Texte entsprechend überarbeiten.

Redaktionskonferenz

Wie passen die Textbausteine des Hauptteils zusammen?

Wie gestalten wir Einleitung und Schluss?

Die Autorentteams stellen ihre Textbausteine in der durch den Bauplan vorgegebenen Reihenfolge vor. Wenn die Möglichkeit besteht, die Texte elektronisch zu bearbeiten oder die handschriftlich bearbeiteten Manuskriptseiten mit einer Dokumentenkamera oder Ähnlichem für alle sichtbar zu machen, erleichtert das die Besprechung der Arbeitsergebnisse. Die Autoren lesen ihre Texte (die gleichzeitig auf dem Whiteboard sichtbar sind) für alle vor und erhalten am Ende Applaus. Damit ein Eindruck vom Gesamtduktus des kooperativ verfassten Hauptteils

der Erörterung entsteht, sollte die Vorstellung der einzelnen Texte zunächst ohne größere Auswertung oder inhaltliche Diskussion erfolgen. Wenn alle Textbausteine vorgestellt wurden, diskutiert die gesamte Gruppe, wie gut die Elemente zusammenpassen. Wo Verdoppelungen oder Inkonsistenzen aufgefallen sind, können die Autoren der betroffenen Textbausteine gemeinsam überlegen, wie sie ihre Texte modifizieren.

Für die Fertigstellung der Erörterung werden nun Autoren gesucht, die die Einleitung und den Schluss verfassen. Für diese Textbausteine werden folgende, an die Struktur der Eröffnungs- und Schlussrede angelehnte Gliederungen vorgeschlagen:

Einleitung	Schluss
<i>Hinführung</i>	<i>Zusammenfassung</i>
<i>Problem</i>	<i>Abwägung</i>
<i>Frage/Thema</i>	<i>Entscheidung</i>
<i>Erläuterung</i>	<i>Abschluss</i>

Während die Autorentteams, die Einleitung und Schluss übernommen haben, an ihren Texten arbeiten, fügen die anderen Schülerinnen und Schüler die Textbausteine des Hauptteils zusammen. Eine ‚analoge‘ Möglichkeit besteht darin, alle Arbeitsblätter zu einem großen Poster zusammenzufügen. Überleitende und gliedernde Formulierungen können auf schmalere Papierstreifen geschrieben und eingefügt werden. Wenn die Möglichkeit besteht, Textverarbeitungsprogramme zu nutzen, kann dieser Arbeitsschritt auch in digitaler Form unter der Leitung eines Redaktionsteams durchgeführt werden.

Veröffentlichung

Wie klingt die Erörterung als Ganze?

Wenn alle Textbausteine, auch Einleitung und Schluss, fertiggestellt und zusammengefügt sind, wird die Erörterung als Ganze noch einmal vorgelesen. Wenn die Möglichkeit besteht, können auch weitere Formen der Veröffentlichung, etwa auf der Schulhomepage oder als Wandzeitung beschlossen werden.

Der gesamte Prozess der Ideen- und Textentwicklung kann anhand folgender Leitfragen reflektiert werden:

- Wodurch unterscheidet sich unser Text von der zu Beginn geführten Debatte?
- Welche Klärung gelingt in der Form der Erörterung am besten?
- Welche Qualitäten hat im Vergleich dazu eine mündlich geführte Debatte?

Übersicht: Übungen und Aufgaben zu Debatte und Erörterung

Übungen zur linearen Erörterung

- Ohrenöffner ([DU II, Kap. 4](#))
- Die Frage klären (DU I, Kap. 1)
- Zum Punkt kommen (DU I, Kap. 2)
- Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags (DU I, Kap. 2)
- Zum Schluss kommen (DU I, Kap. 4)
- Argumente ausgestalten ([DU II, Kap. 5](#))

Aufgaben mit Alltagsbezug

- Kurzer argumentativer Beitrag für ein Internet-Forum
- Leserbrief an die Redaktion einer Zeitung
- Brief an den Bürgermeister oder einen Abgeordneten
- Eröffnungsrede als Partei-, Vereins- oder Verbandsmitglied
- Journalistischer Kommentar für eine Tageszeitung
- Reklamation eines mangelhaft gelieferten Artikels
- Anschreiben zu einer Bewerbung

Übungen zur dialektischen Erörterung

- Genau anknüpfen (DU I, Kap. 3) – auch als Schreibgespräch (DL, Kap. 3)
- Den Überblick behalten (DU I, Kap. 3) – auch als Schreibgespräch (DL, Kap. 3)
- Gut abwägen (DU I, Kap. 3) – auch als Schreibgespräch
- Zum Schluss kommen (DU I, Kap. 4) – auch als Schreibgespräch
- Eröffnungsrede mit Vorschlag (DU I, Kap. 2) und spontaner Gegenrede
- Schlussrunde mit Beratung und Auswertung (DU I, Kap. 4)

Aufgaben mit Alltagsbezug

- Gutachten (Erörterung) mit Handlungsempfehlung:
- Vorlage des Schulsprechers an den Schulleiter
- Vorlage des Jugendparlaments an den Gemeinderat
- Ausbildung oder Studium – was passt für mich?
- Zwei Betriebe / Studiengänge – welcher passt für mich?
- Journalistischer Essay (Beitrag für eine Tageszeitung)
- Öffentliche Debatte – weitergedacht (Erörterung mit Votum aus Pressestimmen zu einer aktuellen Streitfrage)

Kapitel 7 Einschätzen und Bewerten



■ Einschätzen und Bewerten

In diesem Kapitel geht es um folgende Themen:

Einschätzen lernen: Rückmeldungskompetenz bei Schülerinnen und Schülern entwickeln

Aufgabentypen: schriftliche und mündliche Aufgaben, Einzel- und Gruppenleistungen, kleinere Formen, Teilschritte und ganze Debatten

Kooperativ erbrachte mündliche Leistungen bewerten:
Debatte als Prüfungsaufgabe

Unterricht und Wettbewerb: Leistungen nach transparenten Kriterien und differenziertem Erwartungshorizont beurteilen

Überblick: Einschätzen und Bewerten



.....

Dieses Kapitel beschreibt Möglichkeiten, Beobachtungsaufgaben und kriteriengeleitete Rückmeldungen zu nutzen, um rhetorische Kompetenzen gezielt zu entwickeln. Es zeigt, wie Übungen aus dem Curriculum von Jugend debattiert auch zur Leistungsbeurteilung im Unterricht und in Prüfungen eingesetzt werden können.

.....

Orientierung durch Rückmeldung

Unterricht soll zeigen, was und wie zu lernen ist – und zwar so, dass für jeden in der Klasse deutlich wird, welchen Stand er jeweils erreicht hat, welcher Schritt als nächstes für ihn folgen kann und welche Verbesserungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sich im Rahmen der Unterrichtseinheit für ihn anbieten. Das gilt für die Vermittlung von Wissen und Können gleichermaßen.

Notwendige Werkzeuge dafür sind:

- Aufgaben, deren Ausführung und Ergebnis sich genau beobachten lassen
- Maßstäbe, mit denen man Ausführung und Ergebnis genau beschreiben und bewerten kann

Für den Unterricht im Debattieren enthält das Curriculum von Jugend debattiert einen umfassenden Katalog von Übungen, die in systematischer Ordnung Aufgaben bereitstellen und Lernziele formulieren. Die Übungen greifen so ineinander, dass die Lernziele der einfacheren Aufgaben auch in den Lernzielen der schwierigeren Aufgaben enthalten sind. Die zu Beginn jedes Kapitels genannten übergreifenden Lernziele beschreiben den Horizont der jeweiligen Lerneinheit.

Aufgabe der Lehrkraft bleibt, diese Struktur auf das jeweilige Fach, dessen Inhalte, die jeweilige Klassenstufe und auf die jeweilige Lerngruppe hin auszulegen. Für die Motivation der Schülerinnen und Schüler spielt die Bewertung dabei eine besondere Rolle. Die Vorstellung, sich in freier Rede zu exponieren und beurteilt zu werden, wird den meisten zunächst unangenehm erscheinen.

Im Curriculum von Jugend debattiert beginnen die Übungen zur freien Rede deshalb diskret als Partnerarbeit, bei der die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig eine Rückmeldung geben und daran lernen, wie sie ihre eigene Rede und die Rede des anderen einschätzen können. Erfolgen die Rückmeldungen wohlwollend, respektvoll und konstruktiv, verbessert sich schnell die gesamte Lernatmosphäre. Die Klasse wächst als Lerngemeinschaft zusammen, so dass die Benotung durch die Lehrkraft nur einen Schlusspunkt setzt.

Der Wettbewerb bietet Gelegenheit, auf freiwilliger Basis Lernziele weiter zu verfolgen, sich erneut zu präsentieren und Rückmeldung durch eine unabhängige Jury zu erhalten. Die vier Kriterien der Wertung im Wettbewerb (Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit, Überzeugungskraft) können auch für die Bewertung im Unterricht herangezogen werden, vor allem, wenn es um die Bewertung ganzer Debatten geht.

Lernen, sich gegenseitig einzuschätzen

Zunächst soll der Unterricht Raum geben, etwas auszuprobieren. Die ersten Übungen sollen erste Eindrücke und Erfahrungen ermöglichen, auf eine Bewertung kommt es dabei noch nicht an. Dies gilt zum Beispiel für die „Mikrodebatte“ (DU I, Kap. 1) wie für die „Wegbeschreibung“ (DU I, Kap. 2).

In einem zweiten Schritt richtet sich die Aufmerksamkeit auf die spontan gelungene Ausführung. Sie wird ausdrücklich benannt und lobend hervorgehoben. Die Anerkennung stärkt das individuelle Selbstbewusstsein und fördert die gegenseitige Wertschätzung. Zugleich richtet sich der Blick auf mögliche Verbesserung. So lauten die Leitfragen für den Übungspartner in der Übung „Zum Punkt kommen“ (DU I, Kap. 1) „Was hat mir gefallen?“ und „Welchen Tipp möchte ich dir noch geben?“

In einem dritten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler zu Genauigkeit und Sorgfalt in der Rückmeldung angeleitet. Voraussetzung für eine aussagekräftige und hilfreiche Rückmeldung ist ein knapp und klar formulierter Arbeitsauftrag durch die Lehrkraft.

Bei allen Übungsaufgaben können zusätzlich zu den Arbeitsaufträgen für die Rednerinnen und Redner Beobachtungsaufgaben verteilt und Auswertungsfragen gestellt werden, die von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden, die zuhören und zuschauen.

Die Auswertungsfragen spiegeln die Aufgabenstellung. Wenn der Redner zum Beispiel auf die Frage ‚Wie bin ich hierhergekommen?‘ so antworten soll, dass der letzte Satz der Rede lautet ‚So bin ich hierhergekommen‘, heißen die Auswertungsfragen: „Hat die Rede tatsächlich so geendet?“ und „Wie hat die Rede auf diesen letzten Satz hingeführt?“ (Übung „Wegbeschreibung“, DU I, Kap. 1).

Mit beiden Fragen ist noch keine Bewertung verbunden. Es geht zunächst darum, genau zuzuhören und festzuhalten, was man beobachtet hat. Erst auf dieser Basis lässt sich einschätzen, wie gut die Aufgabe ausgeführt worden ist. Die Einschätzung fällt leichter, wenn man einen Skalenwert mit ihr verbindet, zum Beispiel auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 als Höchstwert für die vollkommene Ausführung steht. Die Rückmeldung schließt wieder mit einem konkreten Tipp zur Verbesserung. Auch dabei hilft der Skalenwert: „Was kann die Rednerin oder der Redner tun, um den nächsthöheren Skalenwert zu erreichen?“. Beobachtung, Bewertung und Beratung lassen sich durch Leitfragen steuern und zu einem Dreischritt verbinden.

Leitfragen

- **Eindruck:** Wie ist die Aufgabe ausgeführt worden? (Beobachtung)
- **Einschätzung:** Wie gut ist die Aufgabe ausgeführt worden? (Bewertung)
- **Empfehlung:** Was lässt sich verbessern? (Beratung)

Einschätzung ganzer Debatten

Wenn der Unterricht so weit fortgeschritten ist, dass auch ganze Debatten geführt werden können, stellt sich die Aufgabe, sich gegenseitig eine Rückmeldung zu geben, auf einer neuen Stufe. Die Aufgabe ist komplex, die Auswertung ebenso. Die Klasse verfügt nun aber über weitaus klarere Vorstellungen als zu Beginn, so dass jetzt ausdrücklich von ‚Leistungen‘ gesprochen werden kann, die von den Rednern zu erbringen sind. Auch als Hörer sind die Schülerinnen und Schüler nun in der Lage, genauer zu folgen, Beobachtungen festzuhalten und auf dieser Basis qualifizierte Rückmeldungen zu geben. Die Übung „Leistungen würdigen“ (DU I, Kap. 6) beschreibt im Einzelnen, wie dabei vorgegangen werden kann. Das Arbeitsblatt „Beobachtungsbogen“ gibt Unterstützung (DU I, Download).

Die höchste Stufe auf diesem Lernweg ist erreicht, wenn die Schüler imstande sind, ihre Eindrücke kontinuierlich zu protokollieren (Übung „Debattenmitschrift“, DU I, Kap. 6) und eine Rückmeldung anhand von vorab festgelegten Kriterien zu geben (Übung „Rückmeldung nach Kriterien“, DU I, Kap. 6). Die Orientierung an Kriterien ermöglicht eine Objektivierung der Einschätzung und vermittelt den Schülerinnen und Schülern zugleich exemplarisch, wie professionelle Beurteilungen erfolgen und Auswahlentscheidungen legitimierbar sind, sei es im Wettbewerb, sei es in standardisierten Bewerbungsverfahren der Arbeitswelt.

Hilfreich und stärkend wird eine Rückmeldung jedoch erst durch die Perspektive immer möglicher Verbesserung und fortwährender gegenseitiger Unterstützung, wie sie im abschließenden, konkreten Tipp zum Ausdruck kommt und unterstreicht, dass wir immer auch Lernende bleiben.

Bewertung durch die Lehrkraft

Zu den Aufgaben der Lehrkraft gehört es, die Leistungen der Schüler und Schülerinnen auch zu bewerten – durch Erteilung von Noten. In Bezug auf Debattierleistungen ergeben sich dabei jedoch einige Herausforderungen. Mit Noten sollen Einzelleistungen beurteilt werden, Debatten aber werden zu mehreren Personen geführt. Einzelleistungen lassen sich am besten in schriftlicher Form dokumentieren und evaluieren, Debatten aber werden mündlich präsentiert und sind doch etwas anderes als ein Referat oder „mündliche Mitarbeit“. Kommt es dann in Betracht, Debattierleistungen auch zu benoten?

Bereits das Rückmelden durch gegenseitige Einschätzung zeigt, dass auch beim Debattieren individualisierte Beobachtung und Ansprache möglich sind, vorausgesetzt, die Aufgabenstellungen werden didaktisch sinnvoll reduziert. Ebenso kommt es für die Leistungsbeurteilung darauf an, erst einmal Aufgaben zu stellen, die, gleichsam modular, einzelne Aspekte einer Debatte aufgreifen und als Einzelleistungen realisierbar sind. Solche Aufgaben können mündlich, aber auch schriftlich gestellt werden.

Schriftliche Aufgaben

Debatte ist Denkform und keineswegs an Mündlichkeit gebunden. Der Wechsel in das stille Medium der Schrift trägt ungemein dazu bei, Gedanken zu klären und zu konzentrieren. Schriftliche Leistungen können zudem genauer analysiert und mit präziseren Rückmeldungen gewürdigt werden. Viele Übungen in „Debattieren unterrichten“ sind so konzipiert, dass sie auch in klassische Schreibaufgaben übersetzt werden können:

So bieten sich die Übung „Wegbeschreibung“ (DU I, Kap. 1) und ihre Differenzierungen (Alltagsvorgang, Anleitung und Lebensweg, DU I, S. 100) als Aufgabenformate für Schilderung und Beschreibung an.

Gliederungspunkte der Eröffnungsrede, wie ‚Einleitung‘, ‚Vorschlag‘ und ‚Grund‘ (DU I, S. 30), lassen sich auch als Textaufgaben begreifen, die man einzeln bearbeiten und fachbezogen verfeinern kann.

So kann man zum Beispiel eine Einleitung als „Ohrenöffner“ verfassen lassen ([DU II, Kap. 4](#)), oder zur Ausarbeitung eines Vorschlags oder zur Entfaltung eines Grundes auffordern, ausführlich oder knapp, doch immer präzise, so dass ein Textbaustein entsteht, den man auch in einen längeren Text einfügen kann.

Wie in Kapitel 6 (Denken und Schreiben) beschrieben, ergibt eine vollständige Eröffnungsrede eine lineare Erörterung. Ein Redenpaar aus einer Eröffnungsrunde (zum Beispiel Pro 1 / Contra 1) kann, auch materialgestützt, in Form einer dialektischen Erörterung bearbeitet werden.

Mündliche Aufgaben: kleinere Formen

Schwieriger ist es, Einzelleistungen im Rahmen einer Gruppenleistung zu bewerten, zumal, wenn es sich um kooperativ zu erbringende mündliche Leistungen handelt. Auch hier hilft es, zunächst auf kleine Formen zu setzen, die sich aus den Strukturen der Debatte ergeben.

Rede und Gegenrede können gemeinsam in Partnerarbeit vorbereitet und in einem gemeinsamen Auftritt vorgetragen werden. Als Leistungen lassen sie sich dennoch klar voneinander unterscheiden, zurechnen und bewerten. Als argumentative Reden sind Rede und Gegenrede nach Gewicht und Umfang gut vergleichbar, jedenfalls dann, wenn es sich um eine einfache

Streitfrage mit einfacher Maßnahme handelt, die es erlaubt, die Kontroverse auf die Argumente für und wider zu konzentrieren.

Gleiches gilt für die Eröffnungsrunde, die als Gruppenvortrag aufgefasst und aufgegeben werden kann. Beide Aufgabenformate, Eröffnungsreden und Eröffnungsrunden, haben den großen Vorteil, nur einen Bruchteil der Zeit in Anspruch zu nehmen, den eine Debatte in voller Länge verlangt. Auch bleibt das Material, das durchzugehen ist, vergleichsweise überschaubar.

Fasst man die Aufgaben, die mit den einzelnen Reden verbunden sind, genauer, handelt es sich natürlich um funktional höchst unterschiedliche Beiträge, auch wenn sie komplementär zueinanderstehen. Soll dieser funktionale Unterschied berücksichtigt werden, was auf fortgeschrittenem Niveau angebracht ist, bietet es sich für Rede und Gegenrede an, jedes Rednerpaar zweimal antreten zu lassen, so dass jeder einmal pro und einmal contra zu sprechen hat. Bei Verwendung derselben Streitfrage müsste sich der Vorschlag der Pro-Seite im „Rückspiel“ jedoch deutlich vom Vorschlag im „Hinspiel“ unterscheiden.

Rede und Gegenrede etablieren die Kontroverse, führen sie jedoch nicht durch. Die Durchführung beginnt, wenn auf die Gegenrede auch erwidert wird. Soll auch die Durchführung der Kontroverse in die Aufgabenstellung für ein Rednerpaar einbezogen werden, ohne in eine Freie Aussprache einzutreten, bietet sich an, auf Rede und Gegenrede eine Entgegnung folgen zu lassen, also Replik (pro) und Duplik (contra). Anders als in einer Eröffnungsrunde geht es hier nicht noch um Rückfragen und Ergänzungen, sondern um die direkte Auseinandersetzung mit dem gegnerischen Argument.

Ganze Debatten

Die Bewertung von Einzelleistungen in ganzen Debatten ist eine besondere Herausforderung – sowohl im Hinblick auf die Komplexität der zu bewertenden Leistung als auch hinsichtlich der Fülle und Dokumentierbarkeit des zu bewertenden Materials. Doch Debatte ist nicht gleich Debatte, auch wenn sie im Grundsatz denselben Regeln folgt. Es kommt stets darauf an, die Debatte, die bewertet werden soll, so einzurichten, dass sie zu den Möglichkeiten der Lerngruppe und der Schule passt.

In folgenden Hinsichten bestehen dazu Skalierungsmöglichkeiten:

- Schwierigkeit der Streitfrage und Zeitpunkt ihrer Bekanntgabe
- Redezeitgrenzen für Einzelreden und die Freie Aussprache
- Zulosung oder freie Wahl der Positionen
- Anzahl der Gliederungspunkte in Eröffnungsreden
- Freie oder feste Reihenfolge der Beiträge in der Freien Aussprache

Als Beispiel einer möglichen Adaption der Debatte nach Regeln von Jugend debattiert für die Leistungserbringung im Unterricht sei hier die „Debatte als Schulaufgabe in Klasse 9“ vorgestellt, wie sie seit 2010 an Gymnasien im Freistaat Bayern als Klausurersatzleistung zugelassen ist.

Beispiel: Debatte als Schulaufgabe in Klasse 9

- Zulassung durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2010
- Ausgestaltung durch die jeweilige Fachschaft, schulintern
- Umfang: Trainingsdebatte (18 Minuten, max. 20 Minuten)
- Vorbereitung im Unterricht durch eine Übungsaufgabe (zum Beispiel Klassenwettbewerb)
- Bekanntgabe der Streitfrage: zehn Tage im Voraus
- Zuordnung der Positionen: Vergabe durch Los am Tag der Schulaufgabe
- Anzahl der Gliederungspunkte in der Eröffnungsrunde: freigestellt
- Reihenfolge der Beiträge in der Freien Aussprache: freigestellt
- Bewertung nach den vier Kriterien des Wettbewerbs (Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit, Überzeugungskraft), die vergebenen Punkte werden in Schulnoten umgerechnet (5 Punkte = Note 1, 4 Punkte = Note 2, usw.)

Durchgeführt wird die Debattenprüfung wie eine mündliche Fremdsprachenprüfung. Zwei Lehrkräfte sind für den Prüfungszeitraum freigestellt, jeweils vier Schülerinnen und Schüler verlassen zur Abnahme der Prüfung zeitweise den Unterricht. Beide Lehrkräfte fertigen eine Mitschrift der Debatte an, die Zusammenführung der Mitschriften dient als Prüfungsprotokoll. Eine der beiden Lehrkräfte achtet zusätzlich auf die Einhaltung der Redezeiten.

Die Umrechnung der aus dem Wettbewerb bekannten Punktzahlen in Notenstufen ist auch für die Notenskala der Gymnasialen Oberstufe möglich und erlaubt, die Benotung in Ziffern sogar noch genauer vorzunehmen, da für jede Notenstufe bekanntlich drei Punktzahlen zur Verfügung stehen.

Aussagekraft und Horizont der Bewertung

Ziffernnoten lassen jedoch ebenso wenig wie Punktzahlen erkennen, was genau für eine bestimmte Bewertung ausschlaggebend war. Die vier Kriterien der Wertung im Wettbewerb stellen zwar Kompetenzen heraus, ohne die eine Debatte nicht gelingen kann, doch geben sie als solche nicht an, was der jeweilige Debattant im Einzelnen zum Gelingen der Debatte beigetragen hat. Auch erhalten die vier Kriterien ihren Sinn erst im Zusammenhang der Debatte. Es geht nicht um Sachkenntnis oder Ausdrucksvermögen an sich, sondern um diejenige Sachkenntnis oder dasjenige Ausdrucksvermögen, das eine Debatte verlangt.

Entsprechend ist die Frage der Benotung zunächst in diesen Horizont zu stellen: Was hat der jeweilige Debattant beigetragen, um in dieser Debatte bzw. im jeweiligen Abschnitt der Debatte einen Fortschritt an Sachklärung zu erreichen? Die Punktvergabe in den einzelnen Kriterien ist daran auszurichten.

Auch bezeichnen die Kriterien keine voneinander getrennten Disziplinen, sondern verschiedene Perspektiven auf denselben Vorgang. So kann die Aussage: „Der Bundespräsident ist das Staatsoberhaupt der Bundesrepublik Deutschland“ sowohl ein Ausweis von Sachkenntnis als auch von Ausdrucksvermögen sein oder, wenn gerade danach von einem Vorredner gefragt worden war, von Gesprächsfähigkeit zeugen oder für Überzeugungskraft stehen, wenn sich in der Debatte mit dieser Aussage etwas begründen lässt.

Durch Audio- oder Videomitschnitt wäre eine Satz für Satz-Analyse einer Debatte zwar möglich, aber im Prüfungsbetrieb kaum praktikabel. Es kommt daher bei der Bewertung auf die großen Linien an, zum Beispiel wurde der Wortlaut der Streitfrage hinreichend bestimmt? Berücksichtigen die vorgetragenen Argumente anerkannte Relevanzgesichtspunkte? Ergeben sie jeweils eine konsistente Position? Solche Fragen lassen sich bereits auf Grundlage einer Mitschrift entscheiden. Die Kriterien helfen dabei, Eindrücke einzuordnen und unterschiedliche Qualitäten zu würdigen. Sie bedürfen aber stets der Rückbindung an die Klärfunktion der Debatte.

Eine Debatte als Prüfungsaufgabe erhöht die Verbindlichkeit der Debatte als Unterrichtsgegenstand und erleichtert es, den für die Unterrichtsreihe erforderlichen Zeitaufwand zu begründen. Auch trägt sie dazu bei, die Verankerung der Debatte im Schulcurriculum zu konkretisieren.

Eine Debatte als Prüfungsaufgabe kann aber auch dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler die Debatte nur noch als Pensum auffassen, das absolviert werden muss und danach als „abgehakt“ angesehen werden kann. Umso wichtiger ist es dann, die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht nur auf die Prüfung auszurichten, sondern den Wert und Funktion der Debatte für das Miteinander in Schule und Gemeinwesen herauszustellen.

Der Wettbewerb bietet allen eine zweite Chance. Er kann aber auch erste Chance sein, nämlich als Vorbereitung und Training für die Prüfung dienen, sofern die Prüfung erst nach dem Wettbewerb stattfindet. Auch ist dann klar, dass die Note in der Prüfung für die Bewertung im Wettbewerb keine Rolle spielen soll.

Auch im Wettbewerb macht die Einzelwertung den Erfolg in einer Debatte nicht etwa zu einer Leistung Einzelner, für die es auf andere nicht mehr ankäme. Debatte bleibt immer ‚Teamwork‘ und kooperativ erstellter Text, der als Ganzes mehr ist als die Summe seiner Teile.

Beispiel: Erwartungshorizont

Der unten dargestellte Erwartungshorizont beschreibt Kompetenzen von fortgeschrittenen Debattanten in der Sekundarstufe II. Eine in vier Kompetenzstufen gegliederte Übersicht von Erwartungshorizonten findet sich im Download-Bereich.

Eröffnungsrede: Position beziehen (jeweils 2 Minuten)

- Streitfrage klären: Worum geht es hier?
 - Einstieg: Aktualität (Warum jetzt?) / Anknüpfen an Vorredner
 - Schlüsselbegriffe der Streitfrage klären
 - den Vorschlag erklären / prüfen
 - sich auf die für die Debatte relevanten Aspekte konzentrieren
 - den Zweck des Vorschlags bestimmen / in Frage stellen
- Gründe angeben und verdeutlichen / prüfen und hinterfragen
 - Vorteile, Nachteile; übergeordnete Aspekte: Interessen, Werte, Rechte ...
 - Gründe nach Ebenen unterscheiden
- Position beziehen: Antwort auf die Streitfrage,
 - zum Beispiel mit dem Zielsatz: „Deshalb soll ...“

Freie Aussprache: Abgleich und weitere Klärung (12 Minuten)

- sich kurz fassen, genau anknüpfen und den Gedanken weiterführen
 - inhaltlich präzise Anknüpfung ohne schematische Formulierungen
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede festhalten
 - entscheidende Unterschiede erkennen
- Streitpunkte bestimmen und auf Streitebenen beziehen
- Relevanz herausstellen (Warum wichtig?)
 - eigene und allgemeine Perspektive einnehmen können
- Gründe gewichten und gegeneinander abwägen
- Überblick behalten, Zwischenergebnisse formulieren
 - den Gesamtverlauf der Debatte im Blick haben

Schlussrede: erneut Position beziehen (jeweils 1 Minute)

- keine neuen Argumente, sondern Ertrag aus der Debatte, zum Beispiel:
 - größte Gemeinsamkeit – größte Uneinigkeit,
 - wichtiges Argument der Gegenseite, Entkräftung unterstreichen
 - Verlauf der Debatte bündeln und zuspitzen oder einordnen
- entscheidendes eigenes Argument nennen und begründen
 - übergeordnete Werte, Normen oder Prinzipien benennen
- erneute Antwort auf die Streitfrage,
 - zum Beispiel mit dem Zielsatz: „Deshalb soll ...“

Kapitel 8 Mitreden, Mitentscheiden



■ Mitreden, Mitentscheiden

In diesem Kapitel geht es um folgende Themen:

Debatte als Modell der politischen Willensbildung:

von der Themenfindung zur bindenden Entscheidung

Debatte mit der ganzen Klasse: Beratung in großen Gruppen, Aufgaben der Sitzungsleitung, Beteiligungsmöglichkeiten der Betroffenen

Wahl von Repräsentanten: Themen von allgemeinem Interesse anwaltlich vertreten

Debatte mit Parteipositionen: Positionen einordnen und auf Programme politischer Parteien beziehen

Überblick: Mitreden, Mitentscheiden



.....

Dieses Kapitel beschreibt, was bei Debatten mit der ganzen Klasse zu beachten ist und wie die Klasse das Debattieren zur Willensbildung nutzen kann. Die Übungen zielen auf den Erwerb von Fähigkeiten, die über das Debattieren hinaus für die Entwicklung von Bürgerkompetenz wesentlich sind.

.....

Debatte und Entscheidung

In einer freiheitlichen Demokratie sollen Entscheidungen transparent, regelbasiert und unter Abwägung der wichtigsten Argumente getroffen werden. Dazu dienen Debatten. Sie zielen auf die Klärung der Voraussetzungen der jeweiligen Entscheidung, bevor die Entscheidung fällt. Die Entscheidung selbst folgt in einem weiteren Verfahrensschritt, außerhalb der Debatte.

Überall, wo in rechtsförmigen Verfahren Entscheidungen öffentlich beraten und getroffen werden, wird auf die eine oder andere Weise debattiert. Beim Debattieren im Unterricht wird die Einbindung der Debatte in Verfahren erst einmal ausgeblendet bleiben. Doch kann auch hier im Anschluss an die Debatte abgestimmt und ein Meinungsbild erhoben werden. Der Zusammenhang von Debatte und Entscheidung rückt so schon einmal in den Blick. Wird auch vor der Debatte abgestimmt, zeigt sich, in welchem Umfang die Debatte die Meinungen verändert oder bestätigt hat.

Bei Streitfragen aus dem schulischen Bereich besteht die Möglichkeit, noch einen Schritt weiterzugehen, nämlich Ergebnisse aus der Debatte auch in den innerschulischen Meinungsbildungsprozess einfließen zu lassen. Handelt es sich um ein Thema, das die Klasse als eigene Angelegenheit entscheiden kann und darf, kommt sogar eine verbindliche Beschlussfassung in Betracht, zum Beispiel in der Klassenlehrerstunde oder im Klassenrat.

Debatte mit der ganzen Klasse

Soll die ganze Klasse mitreden und mitentscheiden, ist zu empfehlen, dies mit der Klasse zuvor bereits geübt zu haben, damit die Debatte, die eine verbindliche Entscheidung vorbereitet, reibungslos gelingt. In der Eröffnung sollte gleich deutlich werden, worum es geht und was genau zur Entscheidung steht. In der Freien Aussprache kommt es darauf an, dass alle das Wort erhalten, zugleich aber kein Durcheinander entsteht. Eine kleine Klasse kann die Reihenfolge der Beiträge eventuell noch direkt steuern (zum Beispiel durch Ballwurf, „Wer den Ball hat, hat das Wort“). Jede größere Gruppe jedoch wird eine förmliche Sitzungsleitung benötigen. Regeln für die Durchführung einer Debatte mit Sitzungsleitung finden sich am Ende dieses Kapitels. Die Abweichungen gegenüber dem Vier-Personen-Format sind darin jeweils farblich hervorgehoben.

Debatte und Demokratie

Eine Debatte, bei der alle mitreden und anschließend auch mitentscheiden können, ist ein Urbild von Demokratie. Das sollte aber nicht zu einem naiven Verständnis von Demokratie verleiten. Vielmehr bieten sich gerade Debatten dazu an, detailgenau herauszustellen, auf wie vielen Voraussetzungen politische Willensbildung in der Demokratie beruht. Auch lässt sich an Debatten gut verdeutlichen, dass demokratische Prinzipien, wie die Freiheit und Gleichheit aller, der Auslegung und Differenzierung bedürfen, damit Demokratie funktionieren kann.

Schon eine Debatte zu vier Personen macht deutlich, dass nur derjenige mitreden kann, der versteht, was eine Debatte von ihrem Zweck und Ablauf her verlangt. Man muss erfasst haben, dass es in den drei Teilen der Debatte durchgängig um Sachklärung geht. Weiter, dass die Sachklärung kontrovers erfolgt und eine Suche nach Kompromissen zu diesem Zeitpunkt die Sachklärung behindern würde. Schließlich, dass Redezeitgrenzen einzuhalten sind, um die Debatte kompakt zu halten. Das Recht mitzureden ist für alle gleich.

Soll sich jeder in der Klasse an der Debatte beteiligen können, ist dies nur möglich, wenn jeder auch bereit ist, gewisse Ungleichheit zu ertragen. Alle haben das Recht mitzureden, die Sitzungsleitung aber hat zusätzlich das Recht, das Wort zu erteilen und zu entziehen. Als Sitzungsleitung kann sie sich nicht einseitig zum Thema positionieren, sondern muss so sprechen, dass sich alle in ihren Äußerungen wiederfinden. Die Sitzungsleitung muss überparteilich agieren, sonst kann sie ihre ordnende Funktion nicht wirksam ausüben und die Debatte kann nur eingeschränkt zur Sachklärung beitragen.

So lässt sich am Modell der Debatte zeigen, was bereits die Forderung, *alle* sollen mitreden können, mit sich bringt. Eine Debatte mit der ganzen Klasse ist nur möglich, wenn es Personen gibt, die Ämter und Verantwortung übernehmen: die Sitzung leiten, auf die Redezeiten achten, die Rednerinnen- und Rednerliste führen. Sonderrechte, die mit einem Amt verbunden sind, sind strikt an dessen Funktion gebunden. Die Amtsführung erfordert eine dem Amt gemäße Haltung. Was im Kleinen für die Debatte gilt, gilt im Großen für die Demokratie.

Direkte und repräsentative Demokratie

Auch die Unterscheidung zwischen direkter und repräsentativer Demokratie lässt sich am Modell der Debatte anschaulich vermitteln. Innerhalb einer überschaubaren Gruppe ist es möglich, dass alle mitreden und mitentscheiden. Die Willensbildung im Klassenrat entspricht insoweit dem Modell der direkten Demokratie. Um jedem Mitglied der Klasse ein Höchstmaß an Selbstbestimmung zu ermöglichen, wäre sogar denkbar, verbindliche Entscheidungen jeweils einstimmig zu treffen.

Manchmal ist die Zeit, die zur Verfügung steht, zu knapp, um jedem eine Wortmeldung zu ermöglichen, oder die Konzentration reicht nicht aus, alle in gleicher Weise anzuhören. Dann

bietet sich an, die Debatte im bekannten Vier-Personen-Format vor der Klasse und für die Klasse zu führen. Die vier Redner sind dann Interessenvertreter und haben diese Interessen zu artikulieren. Öffentliches Sprechen, zumal wenn es in Rollen und Funktionen geschieht, ist etwas anderes als die Äußerung persönlicher Meinung. Das anwaltliche Debattieren in Unterricht und Wettbewerb macht hiermit bereits vertraut, auch wenn es natürlich vorkommen wird, dass eigene Meinung und zu vertretende Position übereinstimmen. Die Debatte auf dem Podium ermöglicht eine Debatte für alle – denn auch wer der Debatte nur als Hörer folgt, bleibt in der Sache stimmberechtigt.

Vieles, was die Klasse als Klasse betrifft, ist ebenso Angelegenheit anderer Klassen oder Angelegenheit der ganzen Schule. In einer Versammlung, die mehrere Klassen oder die ganze Schule umfasst, erscheint es jedoch kaum möglich, dass alle mitreden. Niemand hätte die Zeit und die Geduld, jeden, der sich zu Wort meldet, anzuhören, jedenfalls nicht, wenn eine solche Versammlung regelmäßig tagt. Die Lösung für dieses Problem ist die Wahl und Zusammenkunft von Stellvertretern. Anstelle der Klasse sprechen die gewählten Klassensprecherinnen und Klassensprecher.

Die Beschlüsse, die die Versammlung trifft, sind die Beschlüsse der Klassensprecher. Die Institution der Schülervertretung entspricht insoweit dem Modell der repräsentativen Demokratie. Auch in einer repräsentativen Demokratie sind alle Bürger berechtigt, mitzureden und mitzuentcheiden. Für Entscheidungen in Sachfragen bestehen jedoch besondere Organe, in denen stellvertretend beraten und beschlossen wird. Debatten in diesen Organen bedürfen sorgfältiger Vor- und Nachbereitung, damit die Stellvertreter über die Ansichten derer, die sie vertreten, orientiert sind und ihnen anschließend Bericht erstatten. Ohne solche Rückkopplung funktioniert die Stellvertretung nicht. Außerhalb der Schule, in Bund, Ländern und Gemeinden, gibt es deshalb besondere Vereine, die diese Rückkopplung organisieren – die politischen Parteien, deren Aufgabe es ist, an der politischen Willensbildung mitzuwirken, einschließlich der verfassungsmäßigen Ausübung einer Opposition.

Die nachfolgend beschriebenen Übungen sind auf den Erwerb von Kompetenzen gerichtet, die Bürgerinnen und Bürger in einer freiheitlichen Demokratie benötigen. Zur persönlichen politischen Meinungsbildung trägt bereits das Debattieren in Unterricht und Wettbewerb bei, auch wenn in den Debatten Positionen anwaltlich vertreten werden. Die folgenden Übungen gehen über das Debattieren im Wettbewerb hinaus, indem sie zusätzlich Fähigkeiten vermitteln, die für die politische Teilhabe wesentlich sind: die Klärung von Handlungsoptionen zur Lösung eines politischen Problems, die regelgeleitete Beratung verschiedener Tagesordnungspunkte, die Kandidatur für öffentliche Ämter, der Vergleich von Positionen politischer Parteien. Die Anleitungen zu den Übungen können auch als Anleitungen zur Herbeiführung von Entscheidungen verwendet werden, seien diese unverbindlich (etwa im Rahmen eines Planspiels) oder verbindlich (etwa im Rahmen von Klassenlehrerstunden). Verbindliche Entscheidungen verändern allerdings Atmosphäre und Charakter der Debatte. Denn dann ist jeder auch über die Debatte hinaus an das gebunden, was er oder sie in der Debatte sagt.

Übung: Vom Problem zum Lösungsvorschlag



Die Übung „Vom Problem zum Lösungsvorschlag“ dient dazu, Handlungsoptionen zu identifizieren, zu denen im innerschulischen Meinungsbildungsprozess bindende Entscheidungen getroffen werden können. Die Schülerinnen und Schüler üben, in einer plenaren Gesprächssituation Anliegen zu sammeln und als Lösungsvorschläge zu formulieren.



25 bis 45 Minuten



Tafel mit vier Feldern; optional: Moderationskarten oder große Post-its

Ablauf

Zum Einstieg wird der Unterschied zwischen einer Debatte im Unterricht und einer Debatte in Verfahren der Willensbildung, zum Beispiel im Parlament, besprochen: Im Unterricht dienen Debatten normalerweise der Übung und dem besseren Verständnis eines Themas, sie bereiten aber keine bindenden Entscheidungen vor. Im Parlament schließt sich an die Debatte über einen Vorschlag eine Abstimmung an, deren Ergebnis dann umgesetzt wird. Damit sich die Debatte im Plenum auf den Vorschlag, der zur Abstimmung gestellt wird, konzentrieren kann, bedarf es vorbereitender Diskussionen, in denen untersucht wird, welche Handlungsmöglichkeiten überhaupt bestehen.

In der Übung lernen die Schülerinnen und Schüler ein Vorgehen kennen, mit dem Themen identifiziert werden können, über die auch in der Klasse oder in der Schule entschieden werden kann, so dass die gesamte Klasse oder Lerngruppe sich an der Diskussion konstruktiv beteiligen kann.

Austausch in Kleingruppen

Die Schülerinnen und Schüler bekommen zunächst fünf Minuten Zeit, sich in Kleingruppen darüber auszutauschen, was aus ihrer Sicht in der Klasse und in der Schule verändert werden sollte. Dabei ist es nicht erforderlich, dass sie bereits konkrete Vorschläge nennen können. Auch wenn nur deutlich wird, in welchem Bereich sie die aktuelle Situation ärgerlich oder belastend finden, kann dies später als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lösungsansätzen dienen.

Moderierte Anliegendiskussion

Damit alle Ideen eingebracht werden können und kein Gedanke verloren geht, gilt die Gesprächsregel: Jeder Beitrag wird schriftlich festgehalten, bevor der oder die Nächste sprechen darf. Zur Protokollierung der Beiträge wird die Tafel in vier Felder eingeteilt, die folgende Überschriften tragen:

Einteilung der Tafelfelder

Probleme

Lösungen

Einwände

Klärungsbedarf

Die Moderation wird von der Lehrkraft übernommen oder, bei erfahrenen Lerngruppen, auf zwei Schülerinnen oder Schüler übertragen, von denen der eine die Diskussionsleitung und die andere den Tafelanschrieb übernimmt. Die Aufgabe der Moderation besteht darin, jeden Beitrag aufzugreifen und einzuordnen, in welcher Formulierung er unter welcher Überschrift notiert wird. Zum Beispiel:

Mariam, du hast gesagt, dass du den Klassenraum hässlich findest. Ich schreibe „hässlicher Klassenraum“ zu den Problemen, ok?

[...]

Jurek, du schlägst vor, die alten Poster durch neue zu ersetzen. Ich notiere „neue Poster aufhängen“ bei den Lösungen, auf der Höhe von „hässlicher Klassenraum“, ok?

Wenn andere Schülerinnen oder Schüler eine Idee kritisch sehen, wird dieser Punkt in das Feld ‚Einwände‘ geschrieben. Einwände, die bereits genannt wurden, werden nicht noch einmal notiert. Fragen, die sich während der Diskussion nicht beantworten lassen, kommen in das Feld ‚Klärungsbedarf‘. Wenn ein Einwand sehr global formuliert ist, kann durch die Moderation nachgefragt werden, wie er genau gemeint ist. Zum Beispiel:

Toni, du hast gesagt, man könne das sowieso nicht ändern. Woran, glaubst du, liegt das?

Lösungsansätze fokussieren

Wenn Schülerinnen und Schüler selbstständig Lösungsansätze entwickeln, kann dieser Prozess unterstützt werden, indem die Moderation sie mit den bereits notierten Problemen verknüpft. Falls zu wichtigen Anliegen noch keine Lösungsansätze eingebracht wurden, sollte die Moderation den Fokus auf diese Themen lenken und explizit nach Änderungsmöglichkeiten fragen. Zum Beispiel:

Wir haben hier mehrere Probleme notiert, die sich auf die Menge und Art der Hausaufgaben beziehen. Wie könnten wir die Situation hier verbessern?

Ergebnissicherung

Die in der Diskussion gesammelten Ideen sind mögliche Ausgangspunkte für konkrete Entscheidungsvorlagen. Bei der weiteren Bearbeitung der Themen ist es sinnvoll, die Einwände zu berücksichtigen und zu den klärungsbedürftigen Punkten weitere Informationen einzuholen. Zum Abschluss der Einheit wird das Tafelbild im Ganzen fotografiert und es können themenweise Zuständigkeiten (Berücksichtigung der Einwände, Einholung weiterer Informationen) verteilt werden, sofern eine weitere Bearbeitung der Themen erfolgen soll.

Übung: Beratung nach Tagesordnung



Die Übung „Beratung nach Tagesordnung“ zeigt, wie im Klassenrat oder einem vergleichbaren Organ der Selbstbestimmung mit allen Betroffenen über gemeinsame Themen beraten und abgestimmt werden kann.



25 bis 45 Minuten



Arbeitsblatt „Beratung in der Klasse“
(Download); optional: Glocke und Uhr

Ablauf

Zur Vorbereitung der Sitzung werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, Anliegen anzumelden, die sie besprechen wollen. Empfehlenswert ist es, die Anliegenabfrage einige Tage vor der Sitzung zu beginnen und einen Kommunikationsweg zu definieren, über den Themen eingereicht werden können. Dazu kann sowohl ein physischer ‚Briefkasten‘ im Unterrichtsraum als auch ein elektronischer Kanal genutzt werden.

Sitzungsleitung

Die Sitzung des Klassenrats wird von einem Team geleitet, das aus einer oder einem Vorsitzenden, einer Schriftführerin oder einem Schriftführer und einer Zeitwächterin oder einem Zeitwächter besteht. Zur Orientierung werden die Aufgaben des Sitzungsleitungsteams an der Tafel notiert:

Aufgaben der Sitzungsleitung

- Klasse begrüßen
- angemeldete Anliegen vorlesen
- Reihenfolge der Anliegen und Zeiten festlegen
- Tagesordnung an die Tafel schreiben
- Tagesordnung beschließen lassen
- um Erläuterung der Anliegen bitten
- Diskussion leiten (Rednerliste führen, auf die Zeit achten)
- Vorschläge zur Abstimmung stellen
- Ergebnisse festhalten
- Sitzung für beendet erklären

Im nächsten Schritt wird geklärt, welche Möglichkeiten die Schülerinnen und Schüler haben, sich an der Sitzung zu beteiligen. Diese Beteiligungsmöglichkeiten können ebenfalls an der Tafel festgehalten und besprochen werden.

Beteiligungsmöglichkeiten

Alle Schülerinnen und Schüler können...

- ... sich zur Reihenfolge und Gewichtung der Themen äußern,
- ... ein Anliegen, das sie eingebracht haben, erläutern,
- ... zu einem Anliegen eine Lösung vorschlagen,
- ... sich zu einem Vorschlag positionieren,
- ... über einen Vorschlag in der Abstimmung mitentscheiden.

Zu den Aufgaben der Sitzungsleitung und den weiteren Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler enthält das Arbeitsblatt „Beratung in der Klasse“ (Download) detaillierte Erläuterungen mit Formulierungsvorschlägen.

Durchführung der Sitzung

Die vorab eingereichten Anliegen werden gemäß Tagesordnung nacheinander beraten und, soweit konkrete Vorschläge zu den Anliegen vorliegen, mit Mehrheit abgestimmt. Bei Bedarf kann vorab oder zu Beginn der Sitzung ein Protokollführer bestimmt werden, der zu den einzelnen Tagesordnungspunkten Ergebnisse und Beschlüsse festhält.

<p>Die Sitzung leiten</p> <p>Jede Sitzung des Klassenrats wird von einer Schülerin oder einem Schüler geleitet. Wenn du diese Rolle übernimmst, bist du der Vorsitzende und achtest darauf, dass alles nach den Regeln abläuft, auf die ihr euch geeinigt habt.</p> <p>Am Anfang begrüßt du zur Sitzung des Klassenrats. Du liest die Anliegen vor, die für diese Sitzung angemeldet wurden. Ihr legt gemeinsam fest, in welcher Reihenfolge ihr sie besprechen wollt und wieviel Zeit ihr für jeden Punkt habt. Diese Tagesordnung sollte auf die Tafel geschrieben werden.</p> <p>Zu jedem Punkt bittest du zuerst den Mitschüler, der ihn eingebracht hat, um eine kurze Erläuterung. Danach darf sich jeder dazu äußern. Wenn es unterschiedliche Meinungen gibt, musst du darauf achten, dass alle zu Wort kommen.</p> <p>Am Ende der vorgesehenen Zeit stimmt ihr über die Vorschläge ab. Ihr fasst einen Beschluss. Das Ergebnis der Abstimmung fasst du noch einmal zusammen.</p>	<p>Ich begrüße euch zur Sitzung des Klassenrats.</p> <p>Heute liegen folgende Anliegen vor: ...</p> <p>Wir legen zuerst die Tagesordnung fest.</p> <p>Der 1. (2., 3.) Punkt kommt von ...</p> <p>Wie ist dieses Anliegen gemeint?</p> <p>Wer hat dazu einen Lösungsvorschlag?</p> <p>Wer möchte etwas zu diesem Thema sagen?</p> <p>Welchen Beschluss können wir fassen?</p> <p>Wir stimmen darüber ab, ob ...</p> <p>Wir halten als Ergebnis fest: ...</p>	<p>Das Anliegen ... kommt von mir.</p> <p>Damit meine ich ...</p> <p>Zum Beispiel ...</p> <p>Mir ist aufgefallen, dass ...</p> <p>Mich stört daran, dass ...</p> <p>Ich finde nicht gut, dass ...</p> <p>Ich sehe darin ein Problem, dass ...</p> <p>Ich finde, wir sollten das ändern.</p> <p>Deshalb frage ich euch: Wie können wir ... ?</p>	<p>Ein Anliegen einbringen</p> <p>Jede Schülerin und jeder Schüler hat im Klassenrat das gleiche Recht, Anliegen einzubringen. Wenn dir etwas aufgefallen ist, was dich stört und das man ändern sollte, kannst du es aufschreiben und vor der Sitzung einreichen. Viele Klassenräte haben dafür eine Art Briefkasten eingerichtet.</p> <p>Damit deine Mitschüler verstehen, worin dein Anliegen besteht, solltest du kurz erklären, wie das gemeint ist, was du aufgeschrieben hast. Dazu reicht oft ein Satz oder ein kurzes Beispiel.</p> <p>Du kannst auch etwas ausführlicher beschreiben, was du beobachtet hast und warum du darin ein Problem siehst. Dabei ist es am besten, wenn du deutlich machst, dass es deine Sicht ist, die du darstellst.</p> <p>Ein Satz, der sich an die ganze Klasse richtet, ist ein guter Abschluss für deinen Beitrag.</p>
<p>Eine Lösung vorschlagen</p> <p>Nachdem ein Anliegen eingebracht und erläutert wurde, überlegen alle gemeinsam, wie man zur Lösung des Problems oder Verbesserung der Situation beitragen könnte.</p> <p>Wenn du eine Idee hast, solltest du sie den anderen so erläutern, dass sie sich genau vorstellen können, wie du es meinst. Dabei hilft es oft, wenn du dir selbst möglichst konkret vorstellst, wie die Lösung aussehen könnte.</p> <p>Wenn ihr genug Zeit habt, gründlich über ein Thema nachzudenken (zum Beispiel, weil es schon häufiger auf der Tagesordnung stand), kannst du deinen Vorschlag richtig ausarbeiten. Dabei hilft es, sich Fragen, die mit „Wer“, „Was“, „Wann“ und ähnlichen Wörtern beginnen, zu stellen, um eine genauere Vorstellung von der Lösung zu gewinnen.</p> <p>Wenn du einen Vorschlag hast, für dessen Umsetzung mehrere Schritte erforderlich sind, ist es gut, wenn du angeben kannst, welcher Schritt als erstes beschlossen werden soll.</p>	<p>Zu diesem Anliegen habe ich eine Idee.</p> <p>Um dieses Problem zu lösen, könnten wir ...</p> <p>Ich stelle es mir so vor: ...</p> <p>Ich schlage vor, dass wir ...</p> <p>Damit meine ich ...</p> <p>Das bedeutet ...</p> <p>Ein erster Schritt zur Lösung ist ...</p> <p>Der nächste Schritt ist dann ...</p> <p>Wir sollten heute beschließen, ...</p>	<p>Du hast vorgeschlagen, ...</p> <p>Für diesen Vorschlag spricht ...</p> <p>Dagegen spricht ...</p> <p>Ich finde die Idee gut, denn ...</p> <p>Ich finde die Idee nicht gut, denn ...</p> <p>Mir ist unklar, ...</p> <p>Es ist schwer umzusetzen, ...</p> <p>Das Problem ... können wir so nicht lösen.</p> <p>Eine bessere Lösung sehe ich darin, ...</p>	<p>Eine Position begründen</p> <p>Wenn eine Lösung vorgeschlagen wurde, können sich alle Schülerinnen und Schüler dazu äußern. Manchmal müssen zuerst Verständnisfragen gestellt werden oder Details geklärt werden.</p> <p>Wenn du dich für oder gegen einen Vorschlag aussprechen willst, solltest du deine Position begründen. Deine Mitschüler sollten nachvollziehen können, was genau aus deiner Sicht für oder gegen eine Idee spricht. Um das zu klären, kannst du dir folgende Fragen stellen: Stehst du das Problem genauso?</p> <p>Ist genau geklärt, worin der Vorschlag besteht?</p> <p>Kannst du dir vorstellen, wie er umgesetzt werden soll?</p> <p>Trägt der Vorschlag zur Lösung des Problems bei?</p> <p>Ist der Vorschlag die beste Lösung für dieses Problem?</p>

Arbeitsblatt „Beratung in der Klasse“ (Download)

Übung: Eine Wahlrede halten



Die Übung „Eine Wahlrede halten“ schult die Fähigkeit, sich adressatengerecht um ein Sprecheramt zu bewerben. Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie programmatische Akzente und konkrete Maßnahmen miteinander verbinden können.



25 bis 45 Minuten



Arbeitsblatt „Mitarbeit in der Schülervertretung“ (Download); optional: Themenspeicher (DU I, Kap. 1; DL, Kap. 1), Glocke und Uhr

Ablauf

Zum Einstieg wird anhand ausgewählter Streitfragen aus dem Themenspeicher geklärt, auf welcher Ebene über die jeweils gefragte Maßnahme entschieden werden könnte. Es zeigt sich, dass bereits bei Themen, die die gesamte Schule betreffen, eine Versammlung aller Betroffenen mit erheblichen organisatorischen Schwierigkeiten verbunden wäre. Das macht es erforderlich, Personen zu bestimmen, die stellvertretend für die Betroffenen an der Beratung teilnehmen.

Ziele formulieren

Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, in Kleingruppen Themen auszuwählen, für die sie sich im Interesse ihrer Mitschüler einsetzen würden, wenn sie zum Klassensprecher, Stufensprecher und Schülersprecher gewählt würden. Die Zusammenstellung der Gruppen kann dabei so organisiert werden, dass zunächst Schülerinnen und Schüler, die als Kandidaten auftreten möchten, bestimmt werden und ihre Unterstützer sich dann frei zuordnen.

Jedes Team entscheidet sich für ein Thema, das im Mittelpunkt der Wahlrede stehen soll, und überlegt, auf welches übergeordnete Ziel man es beziehen könnte. Dabei orientieren sie sich an den Leitfragen:

Was möchten wir verbessern?

Welche Lösung schlagen wir vor?

Was spricht für diesen Vorschlag?

Vorbereitung

Jedes Team bestimmt aus seinen Mitgliedern eine Kandidatin oder einen Kandidaten, der sich mit den gemeinsam erarbeiteten Zielen zur Wahl stellt. Die Kandidaten bereiten ihre Wahlreden mit ihren Unterstützern gemeinsam vor. Dabei sind folgende Formulierungen hilfreich:

Liebe Mitschülerinnen, liebe Mitschüler!

Ich möchte für das Amt des ... kandidieren.

Mir ist besonders wichtig, dass ...

In unserer Schule können wir manches verbessern.

Zum Beispiel: ...

Eine Lösung für dieses Problem ist ...

Dafür wollen wir mit ... zusammenarbeiten.

Wir wollen gemeinsam erreichen, dass ...

Wenn uns das gelingt, werden wir ...

Deshalb bitte ich euch, mir eure Stimme zu geben.

Auftritt

Die Reihenfolge, in der die Kandidaten auftreten, wird ausgelost. Die Rednerinnen und Redner treten nacheinander vor der gesamten Klasse auf und bekommen nach ihren Reden einen kräftigen Applaus. Nachdem alle Reden vorgetragen wurden, können Rückmeldungen gegeben und inhaltliche Fragen besprochen werden.

Eine Wahlrede halten <small>In der Schülervertretung können alle Schülerinnen und Schüler mitarbeiten, die in der Schule gemeinsam mit anderen etwas bewegen wollen. Besondere Mitgestaltungsmöglichkeiten haben die gewählten Vertreter der Schüler, also die Klassensprecher, Kurssprecher, Stufen- und Schülersprecher. Wenn du dich selbst für ein solches Amt zur Wahl stellst, solltest du deinen Mitschülern erklären, wofür du dich einsetzen willst und welche Themen dir wichtig sind. Natürlich kannst du dich auch ohne Wahlprogramm wählen lassen. Wenn aber mehrere Kandidaten zur Wahl stehen, ist es am besten, wenn jeder kurz erklärt, wie er die Aufgabe versteht und was er erreichen möchte. Eine Wahlrede muss nicht perfekt sein. Wichtig ist, dass deine Mitschüler einen Eindruck von dir und deinen Ideen bekommen. Zur Vorbereitung kannst du dich an folgenden Fragen orientieren: Was möchte ich verbessern? Welche Lösung schlage ich vor? Was spricht für diesen Vorschlag?</small>	Liebe Mitschülerinnen, liebe Mitschüler! Ich möchte für das Amt des ... kandidieren. Mir ist besonders wichtig, dass ... In unserer Schule können wir manches verbessern. Zum Beispiel: ... Eine Lösung für dieses Problem ist ... Dafür wollen wir mit ... zusammenarbeiten. Wir wollen gemeinsam erreichen, dass ... Wenn uns das gelingt, werden wir ... Deshalb bitte ich euch, mir eure Stimme zu geben.	Ich möchte einen Vorschlag zum Thema ... einbringen. Die Situation an unserer Schule ist im Moment so: ... Um das zu ändern, wollen wir ... Wir schlagen vor, dass ... Wir stellen es uns so vor: ... Wir möchten daher beantragen, dass ... Für diesen Vorschlag spricht: ... Deshalb spreche ich mich dafür aus, ... Wir sollten jetzt zuerst offene Fragen klären und dann darüber abstimmen.	Ein Projekt vorschlagen <small>Die Schülervertreter treffen sich regelmäßig zu Sitzungen, in denen sie über aktuelle Themen sprechen und Projekte und Veranstaltungen planen. In vielen Schulen können außer den Klassen- und Kursprechern auch andere interessierte Schüler an diesen Sitzungen teilnehmen. Am Anfang der Sitzung wird eine Tagesordnung festgelegt. Wenn du eine Idee für ein Projekt einbringen oder einen Antrag stellen möchtest, solltest du dein Thema vor oder zu Beginn der Sitzung anmelden und auf die Tagesordnung setzen lassen. Wenn du ein Projekt vorschlägst, solltest du darauf achten, dass deine Zuhörer sich ein Bild davon machen können, was ihr genau vorhabt und warum ihr dieses Projekt durchführen wollt. An die Erläuterung des Vorschlags schließt sich meistens eine Aussprache an, in der die anderen Schülervertreter Fragen stellen. Unterstützung signalisieren oder Einwände formulieren können. Damit ein Projekt von der gesamten Schülervertretung getragen wird, muss darüber abgestimmt und der Beschluss im Protokoll festgehalten werden.</small>
Unterstützer gewinnen <small>Wenn ihr in der Schule etwas verbessern möchtet, könnt ihr am meisten erreichen, wenn ihr andere dafür gewinnt, euch zu unterstützen. Viele Ideen lassen sich nur umsetzen, wenn mehrere Personen beteiligt sind. Veranstaltungen, Aktionen oder bauliche Veränderungen können nur mit der Zustimmung der Schulleitung durchgeführt werden. Für viele Projekte braucht ihr Geld und könnt die Eltern, den Förderverein oder Sponsoren aus der Gegend um die finanzielle Unterstützung oder Sachspenden bitten. Andere Maßnahmen lassen sich nur umsetzen, wenn viele Mitschüler Aufgaben übernehmen und Zeit investieren. Wenn du Mitstreiter und Unterstützer gewinnen möchtest, ist es sinnvoll, sie möglichst früh anzusprechen und einzubinden. Du solltest damit rechnen, dass deine Gesprächspartner zunächst zurückhaltend reagieren und nicht sofort begeistert zusagen. In dieser Situation ist es gut, wenn du sie fragst, welche Möglichkeiten sie sehen, oder genauer erklärst, worin die Unterstützung bestehen könnte.</small>	Ich bin zum ... gewählt worden. Meinen Mitschülern und mir ist das Thema ... sehr wichtig. Ich möchte dazu beitragen, dass ... Ich möchte dich / Sie bitten, diese Idee zu unterstützen. Welche Möglichkeiten siehst du / sehen Sie für die Umsetzung dieser Idee? Du könntest / Sie könnten uns unterstützen, indem ... Auf diese Weise können wir ... Das ist gut für unsere Schule, weil ... Vielen Dank für deine / Ihre Unterstützung!	Super, dass unser Projekt ... umgesetzt wird! Wir sollten jetzt gemeinsam überlegen, wer welche Aufgabe übernimmt. Unser Zeitplan sieht vor, dass ... Heute müssen wir festlegen, wie ... Wer könnte sich um ... kümmern? Was müssen wir klären, wenn wir mit ... reden? Sehr gut. Dann sind alle Aufgaben verteilt. Ich fasse noch einmal zusammen, was bis wann von wem gemacht wird: ... Wann treffen wir uns wieder, um die nächsten Schritte zu besprechen?	Ein Projekt durchführen <small>Wenn ein Projekt von der Mehrheit der Schülervertreter beschlossen wurde, beginnt die Phase der genauen Planung, Organisation und Umsetzung. Von der vielen Informationsveranstaltung bis zur Umgestaltung des Schulhofs – damit ein Projekt erfolgreich durchgeführt werden kann, müsst ihr untereinander und mit anderen gut zusammenarbeiten. Wer welche Aufgaben übernimmt, wer mit wem spricht und welche Zwischenschritte ihr wann erreicht haben wollt, könnt ihr in Projektbesprechungen gemeinsam festlegen. Damit ihr die Ziele, die ihr euch vorgenommen habt, auch wirklich erreicht, ist es hilfreich, wenn ihr euch in regelmäßigen Abständen trifft und Aufgaben so verteilt, dass sie bis zur nächsten Besprechung gut erledigt werden können. Besonders wichtig ist, jeweils klar festzuhalten, was bis wann von wem gemacht wird. Besonders solltet ihr darauf achten, dass die Arbeit allen Spaß macht und jeder, der sich beteiligen möchte, die Gelegenheit dazu bekommt.</small>

Arbeitsblatt „Mitarbeit in der Schülervertretung“ (Download)

Übung: Debatte mit Parteipositionen



Die Übung „Debatte mit Parteipositionen“ nimmt die Rolle von Parteien bei der politischen Willensbildung in den Blick. Die Schülerinnen und Schüler beziehen Debattenthemen auf aktuelle Parteiprogramme und üben, Positionen und Begründungen politischen Grundsätzen zuzuordnen.



2 x 45 Minuten



Themenspeicher, Arbeitsblatt „Beteiligung an Wahlen“ (Download); optional: Programme der im Parlament vertretenen Parteien oder Überblicksdarstellung zu Wahl- und Parteiprogrammen (Linksammlung im Download)

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Debatte führen, bei der sie die Streitfrage aus der Perspektive der Vertreter politischer Parteien betrachten. Dazu ist es nicht erforderlich, dass ausschließlich Argumente verwendet werden, die in genau dieser Form in einem aktuellen Parteiprogramm zu finden sind, sondern die Aufgabe besteht darin, die übernommene Position in einer Weise zu begründen, die den von einer politischen Partei in Anspruch genommenen Grundsätzen entspricht.

Parteien einordnen

Zum Einstieg werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die Parteien, die aktuell im Landesparlament oder im Bundestag vertreten sind, zu nennen und kurz zu charakterisieren. Als Ausgangspunkt kann dabei der Name der Partei dienen und gefragt werden, welche Zielsetzung damit beschrieben ist.

Nach diesem ersten Überblick werden einige Grundsätze vorgestellt, die sich in den Programmen politischer Parteien wiederfinden könnten. Zum Beispiel:

Der Staat hat die Aufgabe, ...
... für soziale Gerechtigkeit zu sorgen.
... einen fairen Wettbewerb zu ermöglichen.
... die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.
... traditionelle Werte zu schützen.
... Vielfalt in der Gesellschaft zu fördern.
... Sicherheit und Ordnung herzustellen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen nun einzuschätzen, wie die zuvor betrachteten politischen Parteien zu diesen Grundsätzen stehen und welche Partei welchen Grundsatz in besonderer Weise für sich beansprucht.

Themenfelder analysieren

Nachdem auf diese Weise ein vorläufiges Verständnis der programmatischen Unterschiede zwischen politischen Parteien gewonnen wurde, bilden die Schülerinnen und Schüler Arbeitsgruppen, die sich jeweils mit einem Parteiprogramm beschäftigen. Hierzu kann, je nach Lernstand, auf die Grundsatz- oder Wahlprogramme der Parteien als Originalquellen oder auf Überblicksdarstellungen zurückgegriffen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein ausgewähltes Themenfeld in den Parteiprogrammen daraufhin analysieren, welche zentralen Anliegen dazu formuliert sind und für welche konkreten Maßnahmen sich die betreffende Partei einsetzt. Zum Beispiel:

*Wir möchten euch die Position der SPD vorstellen.
,SPD' steht für ,Sozialdemokratische Partei Deutschlands'. Die SPD ist aus der Arbeiterbewegung hervorgegangen und setzt sich besonders für soziale Gerechtigkeit und Solidarität ein. Daher sollen Menschen, die keine Arbeit haben, ein Bürgergeld bekommen, und Betreuungsangebote für Kinder sollen kostenlos sein. Spitzenverdiener und Menschen mit Vermögen sollen dafür höhere Steuern zahlen. Konkret fordert die SPD zum Beispiel, in Regionen, in denen der Wohnraum knapp ist, die Mieten gesetzlich zu begrenzen.*

Vorbereitung

Die Schülerinnen und Schüler wählen ein Thema aus dem Themenspeicher aus, zu dem die vorgestellten politischen Parteien unterschiedliche Standpunkte vertreten oder vertreten würden. Die einfachste Konstellation ergibt sich, wenn das Thema so gewählt wird, dass Vertreter von Parteien, die aktuell an der Regierung beteiligt sind, die Pro-Seite übernehmen, und Vertreter von Oppositionsparteien die Contra-Seite.

Die Debattantinnen und Debattanten bereiten sich gemeinsam mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe, die sich mit dem jeweiligen Parteiprogramm beschäftigt haben, auf die Debatte vor. Dabei orientieren sie sich an den Leitfragen:

*Welche Gründe sprechen für unsere Position?
Wie lassen sie sich auf die Grundsätze im Parteiprogramm beziehen?
Wie hat sich diese Partei zu vergleichbaren Themen positioniert?*

Debatte und Auswertung

Die Debatte wird als Trainingsdebatte (DU I, Kap. 6) vor der gesamten Lerngruppe geführt, die Zuschauer legen eine Debattenmitschrift (DU I, Kap. 6) an. In der anschließenden Auswertung können einzelne Begründungen noch einmal genauer betrachtet und zu den Parteiprogrammen in Beziehung gesetzt werden.

Regeln für plenar geführte Debatten

1. **[Thema]** Debattiert werden aktuelle politische Streitfragen. Jede Frage ist so zu stellen, dass sie nach einer konkreten Maßnahme fragt und nur mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ beantwortet werden kann.
2. **[Teilnehmer]** **Vier Personen sprechen als Redner am Pult.** Zwei sprechen sich für, zwei gegen das Gefragte aus. **Alle anderen Personen sprechen als Redner im Saal.**
3. **[Ablauf]** Die Debatte gliedert sich in drei Teile: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache und Schlussrunde. In der Eröffnungsrunde beantworten **die Redner am Pult** die Streitfrage. Dann wird die Aussprache **für alle Teilnehmer geöffnet** und in freiem Wechsel fortgesetzt. **Die Wortmeldungen werden in einer Rednerliste festgehalten.** Nach Ende der Freien Aussprache beantworten **die Redner am Pult** die Streitfrage im Lichte der geführten Debatte ein zweites Mal (Schlussrunde).
4. **[Reihenfolge der Redner]** In der Eröffnungsrunde beginnt, wer die Änderung des bestehenden Zustands wünscht. Dann wechseln Rede und Gegenrede einander ab. In der Schlussrunde sprechen **die Redner am Pult** in gleicher Reihenfolge wie in der Eröffnungsrunde.
5. **[Schlussrunde]** In der Schlussrunde sollen nur Gründe vorgetragen werden, die bereits in der Eröffnungsrunde oder in der Freien Aussprache genannt worden sind.
6. **[Begrenzung der Redezeit]** In der Eröffnungsrunde darf jeder Redner ohne Unterbrechung zwei Minuten sprechen. Die Freie Aussprache dauert insgesamt **vierundzwanzig** Minuten. **In der Freien Aussprache und in der Schlussrunde ist die Redezeit jedes Redners auf eine Minute begrenzt.**
7. **[Sitzungsleitung]** **Die Sitzungsleitung besteht aus bis zu drei Personen: Vorsitz, Zeitwächter und Schriftführer. Der Vorsitzende eröffnet und schließt die Debatte. Er stellt die Streitfrage und erteilt den Rednern das Wort.**
8. **[Zeitwächter]** Über die Einhaltung der Redezeiten wacht ein Zeitwächter. Fünfzehn Sekunden vor Ablauf der Redezeit wird ihr nahes Ende durch einmaliges Klingelzeichen angezeigt. Das Überschreiten der Redezeit wird durch zweimaliges Klingelzeichen angezeigt und anschließend durch dauerndes Klingelzeichen unterbunden.
9. **[Schriftführer]** **Der Schriftführer notiert die Wortmeldungen fortlaufend in einer Rednerliste. Fünf Minuten vor Ende der Freien Aussprache kündigt er die Schließung der Rednerliste an. Nach Schließung der Rednerliste erhalten nur noch diejenigen Redner das Wort, die vor Schließung der Liste eine Wortmeldung angezeigt haben.**



■ Anhang

Der Anhang enthält folgende Abschnitte:

Verzeichnis der Übungen: 25 Übungen und Übungsfolgen zu den Schwerpunktthemen aus sechs Kapiteln dieses Buches

Glossar: argumentationstheoretische Grundbegriffe und Fachbegriffe zum Debattieren

Literaturverzeichnis: zitierte und erwähnte Quellen, Lehrwerke zu Jugend debattiert

Weiterführende Hinweise: aktuelle Informationen, Unterrichtsmaterialien, Jugend debattiert weltweit

Information zum Download-Material: Arbeitsblätter, Redemittelkarten und Übersichten für den Einsatz im Unterricht

Verzeichnis der Übungen

- Fragen stellen** Fragen und Probleme verknüpfen [S. 36](#)
Fragen skalieren [S. 38](#)
Fragen modifizieren [S. 39](#)
Fragen variieren [S. 40](#)
- Themen erschließen** Begriffsbaum [S. 50](#)
Strukturanalyse [S. 52](#)
Vorschlagsraum [S. 54](#)
Spannungsfeld [S. 56](#)
- Sprechen und Denken** Debatte im Uhrzeigersinn [S. 73](#)
Ohrenöffner [S. 75](#)
Dialog mit Situationsvorgabe [S. 77](#)
Dialog mit selbst entwickelten Konstellationen [S. 79](#)
Klärendes Gespräch [S. 80](#)
Vier-in-eins-Protokoll [S. 82](#)
Lexikonvortrag [S. 84](#)
Einzelberatung [S. 87](#)
- Begründen und Bezweifeln** Argumente ausgestalten [S. 98](#)
Einwände entkräften [S. 100](#)
Themenprofil [S. 102](#)
- Denken und Schreiben** Von der Erörterung zur Debatte [S. 115–119](#)
Fragenstaffette [S. 115](#), Antworten finden [S. 116](#), Argumente formulieren [S. 117](#), Argumente anordnen [S. 118](#), Debatte nach Tagesordnungspunkten [S. 118](#)

Von der Debatte zur Erörterung [S. 120–125](#)
Trainingsdebatte und Mitschrift [S. 120](#), Auswertung der Trainingsdebatte [S. 121](#), Bauplan für eine dialektische Erörterung [S. 121](#), Textbausteine und Schreibaufgaben festlegen [S. 122](#), Abschnitte ausformulieren [S. 123](#), Gegenleser [S. 124](#), Redaktionskonferenz [S. 124](#), Veröffentlichung [S. 125](#)
- Mitreden, Mitentscheiden** Vom Problem zum Lösungsvorschlag [S. 142](#)
Beratung nach Tagesordnung [S. 144](#)
Eine Wahlrede halten [S. 146](#)
Debatte mit Parteipositionen [S. 148](#)

Glossar

Abwägung

Abwägung ist der Vergleich von ► Argumenten nach einheitlichen Kriterien. Erst die Abwägung lässt erkennen, welches Argument am überzeugendsten für oder gegen die vorgeschlagene ► Maßnahme spricht. Abzuwägen sind sowohl die Argumente auf jeder Seite intern als auch beider Seiten gegeneinander.

Adressat

Adressaten der Überzeugung in einer Debatte sind das Publikum und die Gegenseite. Im Hinblick auf das Publikum geht es darum, das Überzeugende an jeder Position sichtbar zu machen, so dass sich die Zuhörer eine eigene Meinung bilden können. Die Gegenseite soll davon überzeugt werden, dass auch die entgegengesetzte Ansicht mit guten Gründen vertreten werden kann.

Anschlussfähigkeit

Je besser ein ► Argument an bereits bestehende Überzeugungen der Hörer anknüpft, desto anschlussfähiger erscheint es. Anschlussfähigkeit macht Argumente eingängig, sagt aber noch nichts über ihr tatsächliches Gewicht.

Appell

Ein Appell ist eine Aufforderung (zum Beispiel „Geht achtsam mit der Umwelt um!“). Aufforderungen müssen zur argumentativen Prüfung in die Form von Aussagen gebracht werden („Mit der Umwelt achtsam umzugehen ist dringend geboten.“) In solchen Fällen ist zu beachten, dass nicht ein objektiver Sachverhalt beschrieben, sondern die ► Geltung einer Norm behauptet wird.

Argument

Ein Argument ist die Verknüpfung von zwei Aussagen, so dass die eine (Begründung, ► „Grund“) die andere (► Behauptung, „Folge“) stützt. Behauptung und Begründung können, je nach Redesituation, auf zwei verschiedene Weisen angeordnet werden: Grund vor Folge oder Folge vor Grund. Wird erst der Grund und dann die Folge genannt, spricht man auch von einer ► Prämisse, aus der eine ► Konklusion folgt. Wird die Folge zuerst genannt, nennt man die Folge ► „These“ oder Setzung. Logisch vollständig ist das Argument erst mit einem dritten

Satz (► Schlussregel), der anzeigt, dass der Grund die Behauptung tatsächlich stützt. Umgangssprachlich wird bereits von „Argument“ gesprochen, wenn eigentlich nur der Grund gemeint ist.

Argumentation

Das Wort „Argumentation“ bezeichnet den Vorgang der Begründung, sowohl in Rede und Gespräch als auch in schriftlichen Texten. Eine besondere, für Debatten typische Form der Argumentation ist die ► Erörterung.

Auslegung

Die Auslegung der ► Streitfrage durch Definitionen und die Bestimmung der ► Maßnahme ist die Voraussetzung dafür, in der Debatte gut zu argumentieren. Nur wenn klar ist, was genau gefragt ist, kann man auch genau sagen, was dafür und was dagegen spricht. Ebenso bedarf es der genauen Auslegung der ► Prämissen. Pauschal und vage formuliert, verlieren sie ihre Glaubhaftigkeit.

Aussage

Eine Aussage beschreibt einen Sachverhalt und kann ► wahr oder falsch sein. Aussagen sind zu unterscheiden von Aufforderungen, Fragen oder Bitten. ► Argumente lassen sich nur durch Verknüpfung von Aussagen bilden.

Behauptung

Eine Behauptung ist eine ► Aussage ohne Begründung. In einem ► Argument ist die Behauptung diejenige Aussage, die zu begründen ist. In Debatten trägt jeder für das, was er behauptet, die Beweislast. Das heißt, er muss das, was er behauptet, zwar nicht jedes Mal begründen, aber jederzeit begründen können. Im Sprachgebrauch der Wissenschaft wird eine Behauptung, die es zu begründen gilt, ► „These“ genannt. Eine „Hypothese“ ist eine noch unbewiesene Behauptung.

Beispiel

Ein Beispiel ist ein Einzelfall, der angeführt wird, um eine ► Aussage zu veranschaulichen. Weil das Beispiel aber nur einen Einzelfall nennt, kann es allgemeine Aussagen nicht begründen. Als Gegenbeispiel kann es allgemeine Aussagen aber wirksam entkräften.

Beleg

Ein Beleg ist eine Angabe, die beweisen soll, dass es einen bestimmten Fall oder Sachverhalt tatsächlich gibt. Belege erhöhen die Glaubwürdigkeit von ▶ Beispielen und ▶ Prämissen.

Debatte

Eine Debatte ist ein Streitgespräch nach Regeln. Zweck der Debatte ist es, durch Konfrontation mit einer Gegenposition die eigene Position genauer zu bestimmen und ihre Tragfähigkeit zu ermitteln. Zugleich geht es darum, den Streitgegenstand besser zu verstehen und aufzuhellen, was für und gegen die vorgetragenen Positionen spricht.

Einschränkung

Ein ▶ Argument lässt sich einschränken, indem man zeigt, dass die ▶ Prämisse, auch wenn sie zutrifft, nicht relevant ist, oder die ▶ Konklusion zwar zulässig, aber nicht zwingend ist.

Emotion

Da das Urteil der Hörer oft von Emotionen mitbestimmt wird, kann es zur Überzeugungskraft einer Rede beitragen, wenn sie diesem emotionalen Aspekt Rechnung trägt. Gezielte Emotionserregung (altgriechisch: *páthos*) ist ein Mittel, das in der klassischen Rhetorik von sachlicher ▶ Argumentation unterschieden wird.

Erläuterung

Erläuterungen sind zusätzliche Informationen, die zu einem besseren Verständnis der Begründung beitragen, ohne selbst ▶ Prämisse oder ▶ Konklusion zu sein.

Erörterung

Eine Erörterung ist eine ▶ Argumentation, die Argumente nach allgemeinen Gesichtspunkten darstellt. Diese Gesichtspunkte sind zugleich Fundorte für Argumente, die man bei jeder Streitfrage heranziehen kann und die Gründe für beide Seiten ergeben.

Fehlschluss

Fehlschlüsse sind ungültige ▶ Argumente, also Argumente, bei denen die Wahrheit der ▶ Konklusion von der Wahrheit der ▶ Prämissen unabhängig ist und nicht aus den Prämissen folgt (lateinisch: *non sequitur*).

Folgerung

Eine Folgerung ist ein Gedanke, der aus zuvor geäußerten Gedanken folgt, wie zum Beispiel eine

▶ Konklusion aus ihren ▶ Prämissen. Von Folgerung spricht man auch dann, wenn es sich um einen zwar wahrscheinlichen, aber nicht notwendigen Schluss handelt, zum Beispiel aus einer Vielzahl von Einzelfällen. Auch aus einer Vielzahl von Einzelfällen folgt nicht, dass es sich in allen Fällen so verhält.

Geltung

Geltung ist eine Eigenschaft von Normen, zum Beispiel Gesetzen, und meint, dass sie rechtmäßig zustande gekommen und nicht außer Kraft gesetzt worden sind. Ob die betreffende Norm auch gerechtfertigt ist, sei es rechtlich oder politisch, ist eine andere Frage, über die sich ebenfalls mit ▶ Argumenten streiten lässt.

Gültigkeit

Gültigkeit in Bezug auf ▶ Argumente meint ihre logische ▶ Schlüssigkeit. Ein Argument ist gültig, wenn die Wahrheit seiner ▶ Prämissen die Wahrheit der Konklusion sicherstellt, so dass es vernünftig ist, die Konklusion für wahr zu halten, falls es die Prämissen sind.

Grund

Ein Grund ist eine ▶ Aussage, die eine andere Aussage begründen kann. Damit der Grund begründen kann, muss er selbst die Form einer Aussage haben. Es genügt nicht, ihn nur als Stichwort in die ▶ Debatte einzuwerfen. In Aussageform kann der Grund eine andere Aussage nachprüfbar stützen. Mit ihr zusammen bildet der Grund ein ▶ Argument. Innerhalb eines Arguments ist der Grund eine ▶ Prämisse.

Haltung

Der Eindruck, den der Hörer von der Haltung oder dem Charakter (altgriechisch: *éthos*) des Redners gewinnt, entscheidet darüber, für wie glaubwürdig er ihn hält. Der Redner darf nach klassischer Lehre keinen Zweifel daran aufkommen lassen, dass er sachkundig, moralisch integer und dem Hörer wohlgesonnen ist.

Konklusion

Die Konklusion (lateinisch *conclusio*) ist der Teil eines ▶ Arguments, der durch die ▶ Prämissen begründet werden soll oder aus ihnen geschlossen wird (lateinisch *concludere*). Die Konklusion wird häufig durch das Wort „also“ oder „deshalb“ eingeleitet. Ohne Ableitung aus den Prämissen ist ihre Aussage nur eine ▶ Behauptung. Im deutschen Sprachgebrauch wird die Konklusion auch als ▶ Schluss oder ▶ Folgerung bezeichnet.

Logik

Logik ist die wissenschaftliche Untersuchung der Gültigkeit von Argumenten. Sie ist eine Teildisziplin der Philosophie und der Mathematik. Mit den Mitteln der modernen, formalen Logik können alltagssprachlich formulierte Argumente jedoch nur eingeschränkt untersucht werden, da sie deren Standards der Präzision und Eindeutigkeit nicht genügen. Im Unterschied zur Logik untersucht die Rhetorik auch nicht-argumentative Überzeugungsmöglichkeiten, wie das Auftreten des Redners und die Erregung von ▶ Emotionen.

Maßnahme

Eine Maßnahme ist eine Handlung oder Regelung, die zur Lösung eines ▶ Problems beiträgt oder ein Problem direkt lösen kann. In der ▶ Debatte ist die Maßnahme ein Vorschlag der Pro-Seite. Was für und gegen eine Maßnahme spricht, hängt davon ab, was mit der Maßnahme erreicht werden soll, insbesondere, welches Problem durch die Maßnahme gelöst werden soll.

Plausibilität

Plausibilität ist ein Kriterium für die Prüfung von ▶ Aussagen und bezeichnet ihre Glaubhaftigkeit. Bei der Prüfung von ▶ Argumenten stellt sich die Frage nach der Plausibilität für die ▶ Prämissen. Oft lässt sich die ▶ Wahrheit der Prämissen nicht leicht überprüfen. Dann muss ihre Glaubhaftigkeit genügen, ggf. unterstützt durch die Glaubwürdigkeit des Redners (▶ Haltung). Ob aus den Prämissen die Konklusion folgt, ist eine Frage der ▶ Schlüssigkeit.

Prämisse Eine Prämisse (lateinisch *praemissio*) ist der Teil eines ▶ Arguments, der „vorausgeschickt“ (lateinisch *praemissus*) wird, um etwas zu begründen. Prämissen werden häufig durch Ausdrücke wie ‚denn‘, ‚weil‘ oder ‚da‘ eingeleitet. Inwiefern eine Prämisse glaubhaft erscheint, hängt nicht zuletzt davon ab, wie genau sie auf die strittige Frage hin formuliert ist.

Problem

Ein Problem (von altgriechisch *próblema* = vorgelegte Aufgabe, Hindernis) ist die Abweichung eines Ist-Zustands vom Soll-Zustand. Die ▶ Maßnahme zielt darauf, einen Beitrag zur Lösung eines Problems zu leisten.

Relevanz

Relevanz heißt Erheblichkeit, insbesondere Erheblichkeit für die Entscheidung, hier die Antwort auf die Streitfrage. Relevant ist, was der jeweiligen

Antwort (Ja /Nein) Gewicht und Bedeutung für das Zusammenleben gibt, zum Beispiel dass sie Grundbedürfnisse, Grundwerte, Grundrechte oder Verfassungsprinzipien als Gesichtspunkte (▶ Topos) in Betracht gezogen hat.

Sache

Sache in einer Debatte ist die Streitsache, wie sie sich aus den einander widersprechenden Antworten beider Seiten auf die ▶ Streitfrage ergibt. Sachlich zu argumentieren heißt, beim Thema zu bleiben und nur ▶ Argumente vorzutragen, die sich auf die Streitfrage beziehen.

Schluss

Schluss ist das deutsche Wort für ▶ Konklusion. Dem Ausdruck „Schluss“ (lateinisch *conclusio*) liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Gehalt der Prämissen zusammengefasst und zu einer neuen Einheit verbunden wird und die Argumentation damit zum Abschluss gelangt.

Schlüssigkeit

Ein Argument ist in sich schlüssig, wenn sich die ▶ Konklusion aus den ▶ Prämissen widerspruchsfrei ergibt. Von der Schlüssigkeit des Arguments ist die ▶ Plausibilität der Prämissen zu unterscheiden. Auch aus unwahren oder unsinnigen Prämissen sind widerspruchsfreie Schlüsse möglich, die dann aber ebenfalls unwahr oder unsinnig sind.

Schlussregel

Um zu erkennen, ob eine ▶ Aussage tatsächlich eine andere Aussage begründet, benötigen wir eine Schlussregel. Die Schlussregel gibt an, wie von der Begründung auf die ▶ Behauptung zu schließen ist, zum Beispiel in der Form „Wenn ..., dann ...“. („Wenn ein Stoff Minderjährigen schadet, dann ist er zu verbieten.“)

Streitfrage

Debattenthemen werden so formuliert, dass nur „Ja“ oder „Nein“ als Antworten möglich sind. Als Gespräch ist die Debatte so angelegt, dass beide Positionen gleichermaßen zu Wort kommen und ihren Unterschied als Streit austragen. Deshalb wird eine Debattenfrage auch Streitfrage genannt.

Streitpunkt

Ein Streitpunkt ist ein Meinungsunterschied in einer Debatte. Streitpunkte ergeben sich dort, wo sich Aussagen beider Seiten widersprechen. Nicht jeder Streitpunkt muss ausgetragen werden. Da die Zeit in Debatten knapp bemessen ist, kommt es

darauf an, sich auf die wichtigsten Streitpunkte zu konzentrieren.

Tatsache

Eine Tatsache (lateinisch *factum*) ist ein Vorgang oder Zustand, der sich beobachten und beschreiben lässt und als solcher überprüfbar ist. Von Tatsachenaussagen lässt sich sagen, ob sie ►wahr oder falsch sind. Tatsachenaussagen sind gute Gründe in Argumenten, die sich auf Sachverhalte beziehen. Dass etwas der Fall ist, sagt aber nicht, was getan werden soll. Für die Begründung der Positionen in Debatten kommt es darum entscheidend auf die ►Schlussregel an.

These

These (von altgriechisch *thésis*) heißt Setzung. Im Sprachgebrauch der Wissenschaft bezeichnet „These“ eine ►Aussage, die einer Begründung bedarf, um als ►wahr gelten zu können. Ohne Begründung ist eine These nur ►Behauptung. Eine „Hypothese“ ist eine These, deren Begründung oder Beweis noch aussteht.

Topos

Topos (von altgriechisch *tópos*) heißt Ort und bezeichnet einen Gesichtspunkt, der von beiden Seiten für relevant gehalten wird, in Debatten zum Beispiel das Vorliegen eines ►Problems oder die Eignung einer ►Maßnahme als Problemlösung. Ein Topos ist ein gemeinsamer Bezugspunkt und als solcher für beide Seiten ein Fundort für ►Argumente, aber nicht selbst ein Argument. In einer ►Erörterung werden Argumente entlang solcher Gesichtspunkte nacheinander abgehandelt.

Überzeugung

Wie überzeugend eine Rede ist, hängt von drei Faktoren ab: was gesagt wird, wer es sagt und zu wem er es sagt. Diesen drei Faktoren entsprechen die drei Möglichkeiten der Rede, zu überzeugen: auf die ►Sache gerichtete ►Begründungen und Beispiele, die ►Haltung des Redners und die ►Emotionen der Hörer. Je höher der Anteil argumentativer Rede ist, desto größer ist die Möglichkeit einer sachlichen Prüfung des Vorgetragenen.

Vergleich

Wie ein Argument eine begründungsbedürftige Aussage auf eine als begründet angesehene Aussage zurückführt, so führt ein Vergleich einen erklärungsbedürftigen Sachverhalt auf einen als bekannt vorausgesetzten zurück. Eine Erklärung durch Vergleich nach dem Schema „Wie sich A zu B

verhält, so verhält sich C zu D“, heißt Analogie. Dabei wird vorausgesetzt, dass bekannt ist, welches Verhältnis zwischen C und D besteht.

Wahrheit

Wahrheit ist eine Eigenschaft von ►Aussagen. Eine Aussage ist wahr, wenn das, was sie beschreibt, der Fall ist. Bei Aussagen, die nicht beschreiben, sondern Normen und Werte postulieren, spricht man dagegen von ►Geltung und Rechtfertigung. Ob eine Aussage wahr ist oder nicht, hängt nicht davon ab, ob wir dies erkennen können. Wer in Debatten Aussagen macht, muss diese auch erklären und begründen können, andernfalls kann er für die betreffende Aussage keinen Anspruch auf Wahrheit erheben.

Zirkelschluss

Ein ►Argument ist zirkulär, wenn die ►Konklusion versteckt oder unbemerkt als ►Prämisse verwendet wird. Zirkuläre Argumente sind oft trivialerweise gültig, aber niemals informativ, weil sie keinen von der Wahrheit der Konklusion unabhängigen Grund angeben, der es nahelegen könnte, die Konklusion für wahr zu halten.

Zielsatz

Zielsatz ist diejenige Aussage einer Eröffnungs- oder Schlussrede, auf die die Rede zielt. Da die Reden zu Eröffnung und Schluss auf die Streitfrage Antwort geben, ist der Zielsatz der Antwortsatz, und damit letzter Satz der Rede. Auf diesen Satz läuft die Rede zu, er folgt als ►Konklusion aus dem Grund, den die Rede für die Positionierung des Redners angibt.

Zurückweisung

Zurückweisung ist die ausdrückliche Ablehnung von Handlungen oder Aussagen. Wenn ein Argument nicht überzeugt, ist es vernünftig, das Argument zurückzuweisen und zu sagen, warum. Argumente können zurückgewiesen werden, weil die Wahrheit der Prämissen bezweifelt oder bestritten wird, dass die von den Prämissen gültig auf die Konklusion geschlossen werden kann.

Zustimmung

Zustimmung ist die ausdrückliche Bejahung von Handlungen oder Aussagen anderer. Wenn ein ►Argument der Gegenseite überzeugt, ist es vernünftig, diesem Argument zuzustimmen. Wird nur einzelnen Aussagen eines Arguments zugestimmt (zum Beispiel der ►Prämisse, nicht aber der ►Konklusion), handelt es sich um eine ►Einschränkung.

Literaturverzeichnis

Quellentexte zur klassischen Rhetorik

Platon: *Gorgias oder über die Beredsamkeit*, nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher hrsg. von Kurt Hildebrandt, Stuttgart: Reclam, 1993

Aristoteles: *Rhetorik*, übersetzt und erläutert von Christof Rapp, 2 Halbbände, Berlin: Akademie-Verlag, 2002

Aristoteles: *Topik*, übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp, Stuttgart: Reclam, 2004

Cicero, Marcus Tullius: *De oratore / Über den Redner*, Lateinisch / Deutsch, hrsg. und übersetzt von Harald Merklin, Stuttgart: Reclam, 2014

Quintilianus, Marcus Fabius: *Ausbildung des Redners [Institutio oratoria]*, Lateinisch / Deutsch, hrsg. und übersetzt von Helmut Rahn, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995

Lehrwerke zu Jugend debattiert

DU I Frank Hielscher, Ansgar Kemmann, Tim Wagner: *Debattieren unterrichten I. Curriculum, Übungsbeschreibungen und Systematik*, Hannover: Klett Kallmeyer, 8. Auflage, 2021

DU II Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Debattieren unterrichten II: Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten*, Hannover: Klett Kallmeyer, 1. Auflage, 2022
[= der vorliegende Band]

DL Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*, Hannover: Klett Kallmeyer, 6. Auflage, 2021

DLSL Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*, Ausgabe für Sprachlernende, Hannover: Klett Kallmeyer, 1. Auflage, 2021
[= DL; Verweise auf das Arbeitsheft beziehen sich immer auf beide Ausgaben]

EiD Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Einstieg ins Debattieren. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5*, Hannover: Klett Kallmeyer, 1. Auflage, 2022

Weiterführende Hinweise

Aktuelle Informationen

Aktuelle Informationen zu Jugend debattiert erhalten Sie unter www.jugend-debattiert.de. Diese Seite gibt einen umfassenden Überblick über Training und Wettbewerb, die beteiligten Schulen, den Schirmherrn und die Partner und Förderer von Jugend debattiert. Verzeichnet sind auch die Termine öffentlich zugänglicher Veranstaltungen in Bund und Ländern.

Jugend debattiert wendet sich an alle Arten weiterführender Schulen. Wenn Sie mit Ihrer Schule an Jugend debattiert teilnehmen möchten, wenden Sie sich bitte an den Jugend debattiert-Landesbeauftragten Ihres Bundeslandes, den Sie über das Kontaktformular erreichen können: <https://www.jugend-debattiert.de/kontakt>.

Materialien für den Unterricht

Die im vorliegenden Band behandelten Arbeitsblätter, Redemittelkarten und Übersichten finden Sie als Download-Material unter dem auf der folgenden Seite angegebenen Link. Zusammen mit den Materialien, die dem Band *Debattieren unterrichten I* beigelegt sind, können damit alle Übungen des Curriculums von Jugend debattiert durchgeführt werden. Die Redemittelkarten und Arbeitsblätter sind auch in der Sprachlerner-Ausgabe des Arbeitshefts *Debattieren lernen* als heraustrennbare Seiten und als Download-Material enthalten.

Darüber hinaus steht für Lehrkräfte an Schulen im Schulnetz Jugend debattiert ein weiteres Angebot an Materialien für den Unterricht und den Wettbewerb zur Verfügung, das zum Beispiel Themeninformationen, Material zur digitalen Umsetzung und weitere Erläuterungen zu Unterrichtsmaterialien enthält. Für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler werden außerdem im Internet interaktive Vertiefungsmöglichkeiten angeboten, die sich als Web Based Trainings mit Schwerpunktthemen wie dem Argumentieren oder dem Jurieren im Wettbewerb befassen.

Jugend debattiert weltweit

Jugend debattiert ist in über 35 Ländern Programm – und es kommen immer neue dazu. Auf allen Kontinenten wird im fairen Wettstreit um die besten Argumente gerungen, auf Deutsch und nach den offiziellen Jugend debattiert-Regeln. Jugend debattiert im Ausland ist Teil der Auswärtigen Bildungs- und Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland: Partner sind die Gemeinnützige Hertie-Stiftung und die Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten. Teilnehmen können Partnerschulen des Auswärtigen Amtes, die Deutsche Auslandsschulen sind oder Deutsch als Fremdsprache mindestens bis zum Niveau B1 unterrichten. Informationen zu Jugend debattiert im Ausland finden Sie unter <https://www.jugend-debattiert-weltweit.de/>.

Information zum Download-Material



Unter www.friedrich-verlag.de finden Sie Materialien zum Buch als Download.
Bitte geben Sie den achtstelligen Download-Code in das Suchfeld ein.

DOWNLOAD-CODE:

d31528de

Hinweis des Verlags:

Das Download-Material enthält Arbeitsblätter und weitere Materialien, die Sie einsetzen können, um die im Buch beschriebenen Übungen durchzuführen.

Durch den Kauf dieses Buches (ISBN 978-3-7727-1529-7) haben Sie das Recht erworben, das ergänzende Download-Material im Unterricht einzusetzen und zu vervielfältigen. Sie können zum Beispiel einzelne Seiten ausdrucken und verteilen oder mit Beamer oder Whiteboard verwenden.

Was Sie **nicht** dürfen:

- das Download-Material oder Teile davon an Kolleginnen oder Kollegen weitergeben,
- das Download-Material oder Teile davon in Netzwerke einstellen, wie etwa Schulserver oder Cloud-Systeme, so dass andere darauf Zugriff erhalten,
- die Lizenzinformation und Quellenhinweise auf dem Downloadmaterial entfernen,
- bei einer Bibliotheksausleihe des Buches das Download-Material herunterladen.

Bitte tragen Sie im Sinne dieser Lizenz dazu bei, dass wir weiterhin digitales Ergänzungsmaterial für Schülerinnen und Schüler und für Lehrerinnen und Lehrer bereitstellen können. Der Verlag behält sich dabei vor, auch gegen urheberrechtliche Verstöße vorzugehen. Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Nutzung der Materialien!

Haben Sie Fragen zum Download? Dann wenden Sie sich bitte an den Leserservice der Friedrich Verlags GmbH. Schreiben Sie uns oder rufen Sie uns an! So erreichen Sie den Leserservice:

Montag bis Donnerstag von 8 – 18 Uhr

Freitag von 8 – 14 Uhr

Tel.: +49 511 40004-150

Fax: +49 511 40004-170

E-Mail: leserservice@friedrich-verlag.de

Wir freuen uns über Ihre Rückmeldung und helfen Ihnen gern weiter!

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich Jugend debattiert zu einem großen und vielschichtigen Programm zur sprachlichen und politischen Bildung entwickelt.

Debattieren unterrichten – so lautet der Titel dieses Buches, das sich, wie der erste Band, an Lehrkräfte bei Jugend debattiert richtet. Was ist mit diesem Titel gemeint? Auf welcher Grundlage lässt sich Debattieren unterrichten?

Die acht Kapitel des vorliegenden Bandes enthalten einen Überblick zu theoretischen Voraussetzungen und didaktischen Möglichkeiten, Aspekte des Debattierens im Unterricht zu behandeln. An diesen Grundlagenteil schließen jeweils Beschreibungen von Übungen an, die zur Vertiefung und Erweiterung des Curriculums eingesetzt werden können.

Auf Initiative und unter der
Schirmherrschaft des Bundespräsidenten



Der Bundespräsident



 **Heinz Nixdorf Stiftung**

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Kultusministerien, Kultusministerkonferenz und Parlamente der Länder