



Jugend
debattiert



Simon Drescher, Tim Wagner

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung

Grundlagen, Kompetenzen und Unterrichtsmodelle



WOCHEN
SCHAU
VERLAG



Download-
Material

Simon Drescher, Tim Wagner

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung



In Teil 2 der vorliegenden Publikation finden Sie ausführliche Übungsbeschreibungen sowie Materialien und Vorlagen zum Einsatz im Unterricht.

Sie erhalten ihn als Download unter: www.wochenschau-verlag.de/debattieren

Bitte wählen Sie dort den Reiter „Downloads“ an.

Das Passwort zum Öffnen lautet: T2DaM_dD25

Jugend debattiert ist ein Programm auf Initiative und unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten. Träger des Programms sind die Gemeinnützige Hertie-Stiftung und die Heinz Nixdorf Stiftung in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz, den Kultusministerien und den Parlamenten der Länder.

Gefördert wird Jugend debattiert vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Weitere Informationen zu Jugend debattiert unter www.jugend-debattiert.de und www.jugend-debattiert.eu.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Simon Drescher, Tim Wagner

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung:
Grundlagen, Kompetenzen und Unterrichtsmodelle

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2026

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Umschlagfoto: Stefan Daub, Darmstadt

Illustrationen: Henning Parche, Wiesbaden

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Print-ISBN 978-3-7344-1754-2

PDF-ISBN 978-3-7566-1754-8

<https://doi.org/10.46499/2578>

Simon Drescher, Tim Wagner

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung

Grundlagen, Kompetenzen und Unterrichtsmodelle

Teil 1

Grundlagen

Inhalt

Einführung	<u>5</u>
Kapitel 1: Debatte und Demokratie Debatte als Modell demokratischer Tugenden und Kompetenzen	<u>10</u>
Kapitel 2: Meine Interessen Eigene Positionen entwickeln und vertreten	<u>26</u>
Kapitel 3: Die Interessen der anderen Fremde Positionen verstehen, hinterfragen und einordnen	<u>40</u>
Kapitel 4: Formen der Willensbildung Diskursive Verfahren und ihre Ziele verstehen	<u>56</u>
Kapitel 5: Regeln und Institutionen In demokratischen Prozessen mitgestalten	<u>70</u>
Kapitel 6: Grenzfälle und Überschreitungen Handlungsoptionen abwägen und rechtfertigen	<u>90</u>
Kapitel 7: Verteidigung der Demokratie Für freie Debatten einstehen	<u>104</u>
Kapitel 8: Debattieren als Methode Vermittlung demokratischer Kompetenzen im Unterricht	<u>118</u>
Anhang Kommentierte Bibliographie	<u>128</u>

Einführung

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung

Debattieren ist eine Form des gemeinsamen Nachdenkens über strittige Fragen. Wer in der Lage ist, in einer Debatte den eigenen Standpunkt überzeugend zu vertreten, andere Sichtweisen nachzuvollziehen, Gemeinsamkeiten zu erkennen und Unterschiede zu erfassen, verfügt über Fähigkeiten, die überall dort gebraucht werden, wo Menschen gemeinsam Lösungen für Probleme suchen. Sei es im Freundes- oder Familienkreis, im Kollegium oder in der öffentlichen Auseinandersetzung mit politischen Fragen – gute Lösungen können am besten erreicht werden, wenn die Beteiligten ihre Ansichten begründen, die Gedanken der Gesprächspartnerinnen und -partner aufnehmen und die Berechtigung von Argumenten anerkennen, die der eigenen Position widersprechen.

Debattieren ist eine grundlegende demokratische Praxis. In einer Demokratie müssen sich die Bürgerinnen und Bürger auf eine für alle akzeptable Vorgehensweise verständigen, auch wenn nicht alle Interessen und Zielvorstellungen in vollem Umfang umgesetzt werden können. Debatten sind ein wesentlicher Teil der demokratischen Willensbildung. Sie bieten die Möglichkeit, Probleme zu beschreiben, Lösungen vorzustellen und argumentativ zu etablieren oder zu prüfen. Im Parlament schließt sich an eine Debatte eine Abstimmung an, deren Ergebnis oft darin besteht, dass eine Maßnahme ergriffen, ein Gesetz eingeführt oder geändert wird. Die Debatte bereitet diese Entscheidung vor und bietet denjenigen, die von ihr betroffen sind, die Möglichkeit zu verstehen, welche Gründe den Ausschlag gaben und in welchem Umfang Zweifel und Bedenken berücksichtigt wurden.

Debatten sind themenzentrierte Gespräche nach klaren Regeln. In einer Debatte ist das Thema eindeutig festgelegt. Beteiligte und Zuschauer wissen, worüber debattiert wird, und können sich inhaltlich darauf vorbereiten. Neben der inhaltlichen Kenntnis des Sachgebiets erfordert das Debattieren auch sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, seinen Standpunkt verständlich zu erklären, Argumente gegeneinander abzuwägen, einander mit Respekt und Offenheit zu begegnen und sich innerhalb einer begrenzten Zeit auf die wesentlichen Punkte zu konzentrieren, bilden die Voraussetzung für sachliche und produktive Debatten. Zwar sind auch Debatten vorstellbar und in der Realität zu beobachten, die von diesem Ideal abweichen und bei denen grundlegende Regeln mit Nachdruck durchgesetzt werden müssen. Wenn kompetente Debattantinnen und Debatanten aufeinandertreffen, die zwar inhaltlich gegensätzliche Positionen vertreten, aber die Grundhaltung teilen, dass ein geordnetes Gespräch eine geeignete, vielleicht die beste Form zur Klärung von Entscheidungsvoraussetzungen bietet, dann erscheinen Regeln nicht als Einschränkung, sondern als gemeinsamer Rahmen für gedankliche Freiheit.

Debattieren im Unterricht

Debattieren kann als Methode im Unterricht eingesetzt werden, um persönliche, sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler lernen beim Debattieren, eine Position zu beziehen und gegen Einwände zu verteidigen, sie üben, einander gut zuzuhören und aufeinander einzugehen, und sie bauen ein Repertoire von Argumentationsstrategien und Formulierungsmöglichkeiten auf. Ganze Debatten oder Übungen, die einzelne Arbeitsschritte in den Blick nehmen, erlauben es, unterschiedliche Sozialformen und Konstellationen auszuprobieren und zwischen aktiven und stärker beobachtenden Rollen zu differenzieren.

Für das schulische Debattieren bietet das Programm Jugend debattiert ein systematisch strukturiertes Curriculum, das für den gesamten Bereich der Sekundarstufe geeignet ist und nach Leistungsstand und Zielsetzung angepasst werden kann. Der methodische Ansatz ist von einer kleinschrittigen Lernprogression geprägt, die bei jedem Kompetenzbereich mit einfachen Einstiegsübungen beginnt, einen Kernbestand an Basisübungen enthält und darüber hinaus Vertiefungs- und Transferübungen bereitstellt, die skaliert und variiert werden können.

Für das vorliegende Buch bildet das Curriculum von Jugend debattiert einen wichtigen Bezugspunkt. Wir wollen zeigen, wie man das Debattieren im Unterricht nutzen kann, um die Kompetenzen zu entwickeln, die jede und jeder in einer Demokratie besitzen sollte: Argumentation und Perspektivwechsel, Reflexion und Recherche, Problemanalyse und Lösungsentwicklung lassen sich beim Debattieren erlernen und vertiefen. Das Curriculum von Jugend debattiert hat zugleich den Anspruch, auch eine Haltung zu vermitteln, die sachorientierte Debatten möglich macht. Konzentration und Offenheit, Fairness und Respekt zeichnen gute Debattantinnen und Debattanten aus. Diese beim Debattieren erprobten Einstellungen gehen über einzelne Übungen und Debatten hinaus und lassen sich zu beständigen Haltungen entwickeln, Haltungen, die sich im Sinn der Aristotelischen Ethik als ‚Tugenden‘ charakterisieren lassen.

Demokratieerziehung

Der Begriff der Demokratieerziehung lässt sich abgrenzen von den Begriffen der Demokratiebildung oder der politischen Bildung im Allgemeinen. Unter Bildung wird dabei oft ein Ansatz verstanden, der als Schwerpunkt auf die Vermittlung von Wissen, etwa über Regeln, Institutionen und Inhalte von Politikbereichen abzielt, während Demokratieerziehung oder -pädagogik demokratische Haltungen und Einstellungen näherbringt und Menschen dazu befähigt, aktiv und verantwortungsvoll am demokratischen Leben teilzunehmen.

Eine trennscharfe Grenze zwischen der auf Haltung und Motivation gerichteten Anleitung und der inhaltlich orientierten Wissensvermittlung ist schwer zu ziehen. Hier gilt, was sich

bereits auf der konkreten Ebene von Übungen zum Debattieren zeigt: Ohne inhaltliche Kenntnisse können viele methodische Kompetenzen nicht angewendet werden und ohne die Anwendungskompetenzen lassen sich Sachkenntnis und inhaltliches Wissen oft schwer einbringen.

Die Bedeutung des Erziehungsgedankens ist beim Thema Demokratie eine andere als bei vielen anderen Unterrichtsgegenständen. Dies wird deutlich, wenn man die Inhalte von Demokratieerziehung und Demokratiebildung mit anderen Wissens- und Kompetenzbereichen vergleicht. Auch im Musikunterricht kann das praktische Musizieren im Vordergrund stehen, ohne dass die Regeln der Harmonielehre oder des Kontrapunkts explizit thematisiert werden. Umgekehrt kann man sich mit einer musikalischen Epoche und ihren Charakteristika beschäftigen, ohne selbst in der Lage zu sein, Werke aus dieser Zeit aufzuführen. Wie man persönlich zur Dur-Moll-Tonalität oder der Zwölftontechnik steht, ist für die Befassung mit diesen Themen im Unterricht von nachgeordneter Bedeutung.

Im Fall der Demokratieerziehung und auch der stärker kognitiv ausgerichteten Demokratiebildung ist das anders. Die Akzeptanz für unterschiedliche Meinungen, die Bereitschaft, Differenzen auszuhalten, der Respekt für die Prinzipien des Rechtsstaats und der Gewaltenteilung haben nicht die Evidenz von mathematischen Wahrheiten oder die empirische Bestätigung von naturwissenschaftlichen Gesetzen. Sie lassen sich auch nicht auf historische oder kulturelle Entwicklungen reduzieren und damit gegenüber konkurrierenden Ansätzen relativieren. Vielmehr bilden diese Haltungen und Tugenden die Voraussetzungen für ein gelingendes Zusammenleben in einer pluralistischen, freiheitlichen Gesellschaft.

Die Rolle der Lehrkraft

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung einzusetzen stellt jede Lehrkraft vor eine komplexe und verantwortungsvolle Aufgabe. Neben den Kompetenzen, die im Unterricht gefördert, und den Inhalten, die vermittelt werden sollen, bedeutet Demokratieerziehung auch, die Balance zwischen dem Neutralitätsgebot und demokratischer Verantwortung zu finden. Eine verantwortungsvolle Lehrkraft sollte darauf achten, Schülerinnen und Schüler nicht zu indoktrinieren, sondern ihnen ermöglichen, eigenständige Urteile zu bilden, indem sie kontroverse Themen als solche darstellt und die Lernenden dabei unterstützt, ihre eigenen Interessen zu erkennen und in politischen Prozessen zu vertreten.

Was tun, wenn im Debattierunterricht Meinungen vertreten werden, die sich im Randbereich der grundgesetzlich geregelten Ordnung bewegen? Wie reagieren, wenn Schülerinnen oder Schüler mit Positionen von extremistischen Parteien oder Gruppierungen sympathisieren? Hier zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch einer offenen, politische Einflussnahme vermeidenden Unterrichtsgestaltung und der Einsicht, dass es auch in einer pluralistischen Demokratie Regeln und Grundsätze gibt, die verteidigt werden müssen, wenn sie angegriffen werden.

Das Debattieren ist eine Erziehung zum kritischen Denken. Es bietet die Möglichkeit, einen Raum der Meinungsvielfalt zu öffnen, innerhalb dessen klare Regeln für eine sachliche Auseinandersetzung gelten. Die Debatte kann dabei als Denkform genutzt werden, in der Positionen und ihre Begründungen unter kontrollierten Bedingungen betrachtet und beurteilt werden. Themen, die in einer unregelmäßigen Diskussion schnell eskalieren können, lassen sich in einer Debatte, in der Positionen zu Übungszwecken übernommen werden, ruhiger, analytischer und mit mehr Distanz untersuchen als in einem Streitgespräch, bei dem es den Beteiligten darum geht, ihre eigenen Standpunkte durchzusetzen.

Der Lehrkraft kommt in der Gestaltung dieses Prozesses die wichtige Rolle zu, die Voraussetzungen für einen sachorientierten Austausch zu schaffen und dort einzugreifen, wo die Gefahr besteht, dass der Diskursraum durch sachfremde Faktoren wie aggressives Auftreten einzelner Beteiligter, informelle Hierarchien oder Gruppendynamiken verengt wird. Dafür muss nicht explizit das von Jürgen Habermas beschriebene Ideal eines herrschaftsfreien Diskursraums, in dem alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gleichberechtigt sind und nur das bessere Argument zählt, in den Unterricht eingeführt werden. Schülerinnen und Schüler erleben, dass eine Debatte oder ein auf Zuhören und Einordnen ausgelegtes Übungsformat aus dem Curriculum von Jugend debattiert verlässlich Möglichkeiten des freien Gedankenaustauschs eröffnen, die intellektuell produktiver und emotional weniger belastend sind als andere Formen der Auseinandersetzung über kontroverse Themen.

Sofern die Lehrkraft den Prozess nicht nur steuert und moderiert, sondern auch selbst am argumentativen Austausch teilnimmt, etwa bei der Anleitung einer Übung, kann sie nicht nur vorführen, wie eine Struktur umgesetzt oder eine Formulierung eingesetzt werden kann, sondern zugleich auch vorleben, aus welcher Haltung heraus dies geschieht. Zuhören, Abwägen und respektvoll Widersprechen können sowohl Schritte in einer Übungsfolge als auch Modelle für die direkte Auseinandersetzung mit Aussagen von Schülerinnen oder Schülern außerhalb des Übungskontexts sein.

Aufbau und Zielsetzung des Buches

Das vorliegende Buch ist in acht Kapitel gegliedert. Kapitel 1 und Kapitel 8 bilden eine inhaltliche Klammer: Am Anfang steht die Frage, wie demokratische Tugenden und Kompetenzen bei jungen Menschen gefördert werden können, den Abschluss bildet die Reflexion des Debattierens als fach- und disziplinübergreifender Methode der Demokratieerziehung.

Die Kapitel 2 bis 7 greifen jeweils einen zentralen Aspekt demokratischer Bildung auf – von der Entwicklung eigener Interessen über Verfahren der Willensbildung bis hin zur Auseinandersetzung mit Grenzen und Gefährdungen demokratischer Praxis. Diese Kapitel verbinden theoretische Grundlagen mit praxisnahen Impulsen. So entsteht ein systematisch geordneter Zugang zum Debattieren als Methode der Demokratieerziehung, der sowohl zur fachlichen Vertiefung als auch zur Gestaltung von Lernprozessen anregt.

Kapitel 1: Debatte und Demokratie behandelt die Debatte als Modell demokratischer Tugenden und Kompetenzen und zeigt, wie das Debattieren dazu beiträgt, diskursive Fähigkeiten zu entwickeln und demokratische Prinzipien erfahrbar zu machen.

Kapitel 2: Meine Interessen zeigt, wie persönliche Erfahrungen und Überzeugungen zur Entwicklung eigener politischer Positionen führen und Mündigkeit als Fähigkeit begründeten Urteilens entsteht.

Kapitel 3: Die Interessen der anderen beschreibt die Einsicht in fremde Perspektiven als Voraussetzung wechselseitiger Anerkennung und erläutert Gesprächsfähigkeit als demokratische Tugend.

Kapitel 4: Formen der Willensbildung vergleicht Diskussion, Debatte und Verhandlung als Grundformen politischer Verständigung und erläutert deren Bedeutung für die Urteils- und Beteiligungskompetenz.

Kapitel 5: Regeln und Institutionen verknüpft die Regeln des Debattierens mit parlamentarischen und rechtsstaatlichen Verfahren und verdeutlicht, wie Ordnung Freiheit ermöglicht.

Kapitel 6: Grenzfälle und Überschreitungen thematisiert den Umgang mit Regelverletzungen und Konflikten, führt in die Logik des Abwägens ein und zeigt, wie Entscheidungen begründet und Grenzen gerechtfertigt werden können.

Kapitel 7: Verteidigung der Demokratie analysiert, wie Polarisierung, Desinformation und äußere Einflussnahme demokratische Prozesse gefährden, und zeigt, wie das Debattieren dazu befähigt, für die Demokratie einzustehen und ihre Zukunft aktiv mitzugestalten.

Kapitel 8: Debattieren als Methode fasst die Unterrichtsmodelle zusammen, ordnet sie in einen Kompetenzrahmen ein und reflektiert das Debattieren als fachübergreifende Methode der Demokratieverziehung.

Unterrichtsmodelle, Übungsbeschreibungen, bibliographische Angaben

Am Ende der Kapitel 1 bis 7 steht immer ein Unterrichtsmodell, das den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, die behandelten Inhalte in praktischen Übungen kennenzulernen und erfahrungsbasiert zu reflektieren. Die Übungen, die zum Teil den Lehrwerken *Debattieren unterrichten I* und *Debattieren unterrichten II* (DU I / DU II) entnommen sind, lassen sich als aufeinander aufbauende Reihe oder in anderen Kombinationen durchführen. Ausführliche Beschreibungen aller Übungen können in Teil 2 dieses Buches nachgelesen werden, der als Downloadmaterial vorliegt (s. oben, [S. 2](#)). Dieser Teil enthält auch Arbeitsblätter, Beispieltexte und Themeninformationen, die sich im Unterricht direkt einsetzen lassen.

Wenn im Text auf Autorinnen und Autoren oder theoretische Positionen Bezug genommen wird, bietet die [kommentierte Bibliographie](#) am Ende des Buches weiterführende Hinweise. Sie ist kapitelweise geordnet und enthält zu jedem Werk bibliographische Angaben sowie eine kurze inhaltliche Einordnung der jeweiligen Position.

Kapitel 1

Debatte und Demokratie

Debatte als Modell demokratischer Tugenden und Kompetenzen

Überblick

Dieses Kapitel führt in den Zusammenhang von Debatte und Demokratieerziehung ein. Es beschreibt die gesellschaftliche Funktion von Debatten und erläutert ihre Bedeutung für die rationale Klärung von Streitfragen. Dazu beleuchten wir die Entwicklung des Debattierens als Diskursform und zeigen die Bezüge zu modernen Demokratietheorien auf. Debatten können auch als Methode zur Ausbildung personaler, kognitiver, sprachlicher und sozialer Kompetenzen dienen. Junge Menschen entwickeln dabei nicht nur diskursive Fähigkeiten, sondern bilden auch eine demokratische Haltung aus. Sie zeigt sich in Tugenden wie Verantwortungsgefühl, Respekt und politischer Urteilsfähigkeit.

Der Zweck der Debatte

Der nächste Familienurlaub, die Abschlussfahrt einer Schulklasse, ein neues Gesetz im Bundestag – in vielen Situationen müssen sich Menschen über gemeinsame Absichten und Handlungen verständigen. Unterschiedliche Wünsche und Interessen miteinander in Einklang zu bringen ist für jede Gruppe eine Herausforderung, erst recht, wenn dabei auch verschiedene soziale, kulturelle oder politische Prägungen eine Rolle spielen.

Wie eine Schulklasse das Ziel ihrer Abschlussfahrt festlegt, unterscheidet sich zwar im Grad der Komplexität von einem parlamentarischen Gesetzgebungsverfahren. Aber immer ist die Art und Weise, wie sich alle Betroffenen in einen Entscheidungsprozess einbezogen fühlen, prägend für das Gerechtigkeitsempfinden von Menschen und ihr Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe oder zur ganzen Gesellschaft. Wer von einer Maßnahme betroffen ist, will mitentscheiden. Im Falle der Abschlussfahrt fordern Schüler dann: „Wir wollen selbst abstimmen, wohin wir fahren!“ Menschen müssen also in unterschiedlichen Zusammenhängen Wege finden, wie sie von diversen Meinungen zu einheitlichen Entscheidungen kommen. Das gilt insbesondere für eine freiheitliche, pluralistische Gesellschaft.

Die Schule ist einer der zentralen Orte, an dem junge Menschen lernen, sich mit anderen über Meinungen auszutauschen und divergierende Interessen zu berücksichtigen. In vielen Fächern sollen Schülerinnen und Schüler ein methodisches Bewusstsein dafür entwickeln, wie man in einer Gruppe zu einem gemeinsamen Ergebnis gelangt. Besonders anspruchsvoll sind dabei Aufgaben, die nicht auf eine eindeutig richtige oder falsche Lösung abzielen, sondern

eine Verständigung über unterschiedliche Perspektiven oder die Einigung auf eine von mehreren Lösungsmöglichkeiten erfordern.

Aus dieser sozialen Erfahrung können Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Lerngruppen zentrale Handlungsschritte diskursiver Prozesse ableiten. Beispielsweise können sie in einem Unterrichtsgespräch die Schülerinnen und Schüler nach typischen Arbeitsschritten bei Gruppenaufgaben fragen: Meistens geht es zuerst darum, verschiedene Meinungen und Ideen zu sammeln. Anschließend werden sie geordnet und diskutiert, um dann konkrete Vorschläge für Entscheidungen oder einen Plan für ein gemeinsames Vorgehen zu entwickeln. Am Ende wird die Entscheidung für oder gegen einen Vorschlag getroffen. Im Unterricht können entlang dieser Kette von Handlungen auch klassische Herausforderungen diskursiver Prozesse diskutiert werden. Einige liegen im Verfahren selbst, etwa, wenn zu wenig Zeit aufgewandt wird, um ein Problem genau zu verstehen. Andere Herausforderungen betreffen das Verhalten in Konfliktsituationen. So kann Streit darüber entstehen, welche Idee die beste ist, oder es wird der Dissens vermieden, obwohl er zur Klärung beitragen könnte. Wer sich schon einmal mit anderen zusammen auf eine gemeinsame Position festlegen musste, kennt diese Situationen. Daher stellt sich für Gruppen immer die Frage, wie man konstruktiv miteinander über gegensätzliche Positionen streiten kann. Diese Frage führt direkt zur Idee des Debattierens und dem Zweck der Debatte.

Debatten klären Voraussetzungen für Entscheidungen

Eine Debatte soll zeigen, welche Argumente für und welche gegen einen Vorschlag sprechen. Dafür bietet sie den Debattierenden ein Forum, ihre Position zu begründen und die Argumente der Gegenseite kritisch zu hinterfragen. Dahinter steht die Annahme, dass Menschen bessere Entscheidungen treffen können, wenn sie zuvor systematisch die Gründe für ihre Entscheidung geprüft haben.

Durch den Austausch der Argumente soll es nach der Debatte möglich sein, vernünftig über eine Sache zu urteilen. Wer debattiert, wägt Argumente bewusster ab, entscheidet weniger aus dem Affekt und schließt sich nicht unreflektiert der Meinung anderer an. Debattieren hat also den Zweck, eine rationale Grundlage für Entscheidungen zu schaffen. Außerdem machen Debatten die Gründe für eine Entscheidung auch jenen zugänglich, die nicht selbst am Entscheidungsprozess beteiligt sind. Debatten haben daher auch die Funktion, Positionen öffentlich darzustellen und die jeweiligen Entscheidungsgründe nachvollziehbar zu machen. Deshalb haben sie in einer Demokratie eine wichtige Transparenz- und Legitimationsfunktion.

Die Idee, dass politische Entscheidungen durch Argumentation legitimiert werden müssen, steht im Zentrum der deliberativen Demokratietheorie, wie sie etwa von Jürgen Habermas oder John Rawls vertreten wird. Sie betont, dass der politische Entscheidungsprozess nicht allein auf Mehrheitsmeinungen, sondern auf der besseren Begründung beruhen muss. Nach Habermas müssen Diskurse dafür ohne Machtasymmetrien strukturiert sein und allen

Betroffenen die Teilnahme am argumentativen Austausch ermöglichen. Realisierbarkeit und Grenzen dieser Forderung lassen sich mit Schülerinnen und Schülern gut am Beispiel der Debatte diskutieren.

Während in der deliberativen Demokratie das Ziel darin besteht, durch Argumente einen möglichst rationalen Konsens zu erzielen, betrachten Konkurrenztheorien der Demokratie politische Entscheidungsprozesse eher als Wettbewerb um Mehrheiten. In diesen Modellen, die zum Beispiel von Joseph Schumpeter oder Anthony Downs vertreten werden, dienen Debatten oft strategischen Zielen, etwa der Mobilisierung von Anhängern oder der Demontage des Gegners. Dennoch bleibt der argumentative Wettstreit auch hier ein zentrales Element demokratischer Praxis – mit dem Unterschied, dass der Fokus stärker auf der Mehrheitsbildung als auf der Konsensfindung liegt.

Debatten können also entweder einen stärker repräsentativen oder integrativen Zweck erfüllen. Wie viele Personen tatsächlich Teil einer Debatte sind, welche Regeln sie dabei einhalten müssen und wie groß ihr Publikum ist, kann in der demokratischen Praxis sehr unterschiedlich sein. Unter anderem davon hängt ab, wie gut eine Debatte ihrer jeweiligen Funktion gerecht wird. Debatten, die in einer dieser Hinsichten ineffektiv sind, werden weder zur Klärung der Sache beitragen noch ein Gefühl von Legitimation der Entscheidung bei den Beteiligten erzeugen.

Eine demokratische Gesellschaft ist daher in besonderer Weise auf geeignete Debattenformate angewiesen. Sie sollte es einerseits vielen Menschen ermöglichen, sich an politischen Diskursen zu beteiligen oder zumindest möglichst viele Interessengruppen in den Debatten repräsentieren. Andererseits müssen Debatten übersichtlich und zeitlich begrenzt bleiben. Nicht jeder kann zu Wort kommen und nicht alle Positionen können berücksichtigt werden. Daraus entstehen oft Forderungen nach mehr direkter Demokratie, etwa durch Volksabstimmungen oder Bürgerräte. Sie spiegeln den Wunsch wider, Debatten inklusiver und pluralistischer zu gestalten. Für alle Debatten stellen sich jedoch die gleichen Fragen: Welche Positionen werden vertreten? Wie lange soll debattiert werden, bevor eine Entscheidung fällt? Und schließlich: Welche Kompetenzen und welche Haltung erfordert die Teilnahme an einer Debatte?

Über diese Fragen können Schülerinnen und Schüler bis zu einem gewissen Grad bereits aus ihrer eigenen Wahrnehmung gesellschaftlicher Diskurse nachdenken. Der Zusammenhang von Form und Funktion einer Debatte ist jedoch erst dann wirklich greifbar, wenn das Debattieren im Unterricht praktisch erprobt wird.

Der konstruktive Streit

In Schulklassen werden oft Regeln vereinbart, die ein gutes Miteinander und eine produktive Lernumgebung ermöglichen sollen. Viele dieser Regeln betreffen Gesprächssituationen, zum Beispiel die Verpflichtung, einander zuzuhören und ausreden zu lassen. Solche Regeln prägen

das normative Diskursverständnis junger Menschen. In der allmählichen Ausbildung einer eigenen Diskurskompetenz übernehmen Schülerinnen und Schüler dann auch typische Allgemeinplätze über ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander. Dazu gehört die Forderung, ein gutes Gespräch müsse immer zu einem Konsens führen, oder die Ansicht, das Wesen der Demokratie bestehe darin, Kompromisse zu schließen.

Debattieren als Methode wählt bewusst einen anderen Ansatz. Denn eine Debatte verfolgt nicht das Ziel, aus den Positionen einen Konsens zu entwickeln oder miteinander einen Kompromiss auszuhandeln. Im Gegenteil, Debatten sollen gerade einen sachlichen Streit erzeugen, um die Gegensätze einander widerstreitender Positionen deutlich zu machen. Nur aus dieser Gegenüberstellung wird erkennbar, was für und was gegen einen Vorschlag spricht.

Im Unterricht zu Jugend debattiert lassen sich auch konsensorientierte Formate ausprobieren und mit dem Debattieren vergleichen. Zur Vorbereitung von Debatten können die Schüler und Schülerinnen beispielsweise zunächst über die Gestaltung einer politischen Maßnahme verhandeln, bevor sie in der Debatte erörtern, ob der Vorschlag in die Tat umgesetzt werden soll. Anschließend lassen sich beide Verfahren hinsichtlich ihrer Eignung für unterschiedliche kommunikative Funktionen auswerten.

Auf die gesamte Gesellschaft übertragen ist die Debatte als institutionelles Format des öffentlichen Widerspruchs ein Alleinstellungsmerkmal der Demokratie. Wenn die Regierung im Parlament einen Vorschlag einbringt, nimmt die Opposition die Contra-Position ein. Damit wird der Streit zum konstitutiven Bestandteil der Gesetzgebung. Autoritäre Regime hingegen kennen allenfalls Schein-Debatten, die dem Zweck dienen, einen zuvor kalkulierten Widerspruch demonstrativ zuzulassen und als Ausweis vermeintlicher Redefreiheit zu missbrauchen. An der Bereitschaft und Fähigkeit, offene und faire Debatten zu führen, lässt sich daher auch der Freiheitsgrad einer Gesellschaft erkennen.

Solche Überlegungen bleiben allerdings abstrakt, wenn sie nicht im Unterricht praktisch erlebbar gemacht werden. Schülerinnen und Schüler müssen die Erfahrung machen, strittige Fragen zu gesellschaftlichen und politischen Themen offen zu stellen, dazu gegensätzliche Positionen zu formulieren und die Kontroverse im Rahmen einer Debatte auszutragen. So erfahren sie, dass argumentative Auseinandersetzungen umso mehr an Bedeutung gewinnen, je pluralistischer und aufgeklärter das Selbstverständnis einer Gesellschaft ist. Dieser Zusammenhang lässt sich auch gut an der historischen Entwicklung des Debattierens nachvollziehen.

Die Entstehung des Debattierens

Der Ursprung des Debattierens ist eng mit der Geschichte der Aufklärung und Demokratie verbunden. Damit ist jedoch nicht nur die Epoche der Aufklärung im Europa des 18. Jahrhunderts gemeint, die Schülerinnen und Schülern aus dem Geschichtsunterricht kennen. Die

Entstehung des Debattierens geht zurück auf die Entwicklung der attischen Demokratie im Griechenland des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr.

Philosophischer Ausgangspunkt für die Aufklärung bei den Griechen ist die Entwicklung eines neuen Weltbildes, das die mythologisch begründete Gesellschaftsordnung als menschengemachte Kultur relativiert. Damit wird die Herleitung von Machtverhältnissen und Normen aus den erzählten Mythen und Traditionen in Frage gestellt. An ihre Stelle tritt die Überzeugung, dass sich Gesetze und gesellschaftliche Regeln aus rationalen Gründen herleiten aber genauso auch wieder argumentativ anfechten lassen. Die Betonung der menschlichen Vernunft und ihrer sprachlichen Darstellungskraft führt zur Entwicklung einer Rhetorik, deren Ziel die argumentative Widerlegung einer zuvor für überzeugend gehaltenen Meinung ist.

Parallel entsteht ein öffentlicher Raum, in dem sich die Bürger der attischen Polis begegnen. Dieser Raum ist in vielerlei Hinsicht von agonaler Rhetorik geprägt: Juristische Prozesse werden vor großen Geschworenengerichten geführt, vor denen die Streitparteien ihre Anliegen selbst vertreten müssen. Und in der Bürgerversammlung wird öffentlich über Fragen des Gemeinwohls debattiert.

Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund können sich die Ausbildung praktischer Beredsamkeit und theoretische Überlegungen zum argumentativen Diskurs gegenseitig befördern. Während Gerichte und Volksversammlungen Schauplätze von Debatten sind, entwickeln Beobachter wie Aristoteles die theoretischen Grundlagen für das überzeugende Argumentieren weiter. Insbesondere bei Aristoteles verbinden sich die Überlegungen zu Rede, Dialog, Argumentationslehre und Ethik zu einer praktischen Philosophie politischer Kommunikation, Debatte und Entscheidungsfindung.

Wie sehr Debatte und freie Rede miteinander verschränkt sind, zeigt sich einige Jahrhunderte später erneut, diesmal am Niedergang der römischen Republik. Zunächst führten die Römer die juristische und politische Rhetorik der Griechen noch fort und entwickelten sie insbesondere im juristischen Bereich weiter. Doch mit dem Beginn des Kaiserreichs verlieren diese rhetorischen Gattungen zunehmend an Bedeutung.

Erst mit dem Aufkommen des Parlamentarismus ab dem 17. Jahrhundert entwickeln sich langsam wieder politische Debatten in unserem heutigen Sinne. Sie haben im Verlauf der unterschiedlichen Demokratisierungsversuche der europäischen Nationen oft zunächst experimentellen Charakter. Auch das sich herausbildende Bürgertum muss sich bei allem emanzipatorischen Eifer erst an das Konzept freier politischer Rede gewöhnen. Die Historikerin Hedwig Richter zeigt anhand der Entstehung der Demokratie im Deutschland des 19. Jahrhunderts, wie diese gesellschaftliche und politische Entwicklung mit der Herausbildung eines öffentlichen Diskursraums einhergeht. Diese neue Öffentlichkeit bringt auch unterschiedliche Diskussions- und Debattenformate hervor. Die Debatte als Diskursform wird von da an zum festen Bestandteil demokratischer Willensbildung.

Die Debatte als Diskursform

Schülerinnen und Schüler kennen das Gefühl, bestimmte gesellschaftliche Zustände als ungerecht zu empfinden oder Regeln nicht nachvollziehen zu können. Mit zunehmendem Bewusstsein für politische, wirtschaftliche und ethische Fragen nimmt auch die Konfrontation mit Positionen zu, für die man selbst kein Verständnis hat. Solche Positionen kann fast jeder benennen. Umgekehrt können Schülerinnen und Schüler zumeist auch Positionen angeben, die sie für selbstverständlich halten.

Dennoch lassen sich viele Fragen in einer Gesellschaft nicht eindeutig beantworten und bedürfen deswegen einer Debatte. Die Erkenntnis, dass auch Fragen strittig sein können, auf die man selbst eine klare Antwort zu haben meint, ist eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis von Pluralismus und Demokratie. Debattieren schult diese Einsicht: Durch das Debattieren lernen junge Menschen, auch ihre eigenen Meinungen zur Disposition zu stellen. Positionen, die sie als selbstverständlich empfinden, müssen sie dennoch begründen und können sie nicht einfach voraussetzen. Zugleich müssen sie sich ernsthaft mit Argumenten auseinandersetzen, die sie zuvor vielleicht als abwegig abgetan hätten. Beim Debattieren lernen sie, Ansichten nicht einfach als gegeben hinzunehmen, sondern ihnen auf den Grund zu gehen.

Diese analytische und dialektische Herangehensweise prägt auch die Wahrnehmung politischer Diskurse. Wer gelernt hat, argumentative Zusammenhänge zu erkennen und Standpunkte kritisch zu hinterfragen, kann politische Diskussionen reflektierter betrachten. Debattieren im Schulunterricht ist daher mehr als ein rhetorisches Übungsprogramm, es ist auch eine Erziehung zum kritischen Denken.

Dass in einer Debatte stets eine Pro- und eine Contra-Position aufeinandertreffen, macht Debattieren zu einer anspruchsvollen kommunikativen Praxis. Es ist herausfordernder, einer Debatte zu folgen, als sich lediglich die Darstellung einer einzelnen Position anzuhören. Diese Komplexität ist ein wesentliches Differenzierungsmerkmal von Debatten im Vergleich zu anderen öffentlichen Diskursformen.

Das gilt insbesondere für politische Meinungsdarstellung im digitalen Raum. Auf sozialen Medien folgt die Auseinandersetzung mit strittigen Fragen zumeist einer anderen Logik: Beiträge sind dort für die größtmögliche Aufmerksamkeit einer Zielgruppe optimiert, die zudem oft ähnliche politische Überzeugungen teilt. Der Fokus auf die Anschlussfähigkeit an die eigene Zielgruppe geht zu Lasten einer differenzierten und ausgewogenen Darstellung von Positionen. Diese Einseitigkeit wird durch Likes, Kommentare und die Weiterverbreitung der Beiträge durch Gleichgesinnte verstärkt.

Zusätzlich können personalisierte Algorithmen dazu beitragen, dass Nutzerinnen und Nutzer vorwiegend Inhalte rezipieren, die auch ihren eigenen Meinungen entsprechen. Empirische

Untersuchungen legen jedoch nahe, dass sogenannte Filterblasen oder Echokammern nur teilweise auf technische Ursachen zurückzuführen sind und wesentlich durch das aktive Nutzerverhalten beeinflusst werden. Umso wichtiger ist eine Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für die Bedeutung kontroverser Meinungsdarstellungen.

Die Debatte ist per se ein Forum der Kontroverse. Das hat nicht nur Einfluss auf die Art, wie Positionen einander begegnen, sondern auch auf die Qualität der einzelnen Beiträge. Verkürzte Darstellungen, emotionale Zuspitzungen oder Fehlschlüsse kommen natürlich auch in Debatten vor. Durch die Einheit von Rede und Gegenrede bieten sie jedoch zumindest eine größere Chance, Falschdarstellungen direkt zu widersprechen. Debatten zwingen sowohl die Debattierenden als auch das Publikum, sich der Komplexität und Vielschichtigkeit einer gesellschaftlichen Frage zu stellen und können helfen, vereinfachende Lösungsvorschläge und Fehlschlüsse aufzudecken.

Manche Debattenformate sehen für diesen Zweck die ausführliche Darstellung der jeweiligen Position in längeren Reden vor, in denen Begründungszusammenhänge ohne Unterbrechung vorgetragen werden. Andere Modelle fordern eher zum schnellen Schlagabtausch im Gespräch auf, um Grund und Einwand direkt einander gegenüberzustellen. Ob ein Debattenformat monolog- oder dialogorientiert ist, hängt nicht zuletzt von seinen historischen Vorbildern ab. Das Wechselspiel längerer, in sich geschlossener Einzelreden folgt der parlamentarischen Tradition, in der jede Partei nacheinander ihre Position in einer oder mehreren Reden vor dem Plenum vorträgt. Dialogorientierte Debattenformate schließen demgegenüber an die Tradition des dialektischen Streitgesprächs an, das eine gemeinsame Prüfung jedes einzelnen Arguments in der Debatte ermöglichen soll.

Debattieren trainiert demokratische Kompetenzen

Wer zum ersten Mal debattiert, empfindet die Debatte vor allem als rhetorische Herausforderung. Man muss seine Gedanken strukturieren, Argumente vortragen und dazu noch spontan auf die Äußerungen der Mitdebattanten reagieren. Schülerinnen und Schüler lernen diese Fähigkeiten auch in anderen Formaten wie der Erörterung, dem Referat oder einer Gruppendiskussion. Die Anforderungsstruktur von Debatten ist dagegen wesentlich komplexer. Wie in einer Erörterung wird auch in der Debatte argumentiert, jedoch nicht schriftlich, sondern mündlich und in der direkten Interaktion mit anderen. Ähnlich einem Referat ist die Debatte eine Auftrittssituation, allerdings kann der Debattant seinen Redetext nicht in gleichem Maße vorbereiten oder gar auswendig lernen. Und anders als in einer Gruppendiskussion ist die Konfrontation mit Widerspruch in einer Debatte unausweichlich und verlangt von jedem, der teilnimmt, seine Position zu verteidigen.

Hinzu kommt, dass Debatten durch ihren agonalen Aufbau unweigerlich einem Wettbewerb gleichen, an dessen Ende die Frage steht, wer in der Debatte seine Position überzeugender begründet hat. Insbesondere Debatten vor Publikum haben daher auch einen kompetitiven

Charakter jenseits der inhaltlichen Klärung. Nicht zuletzt deshalb eignen sich Debatten auch als Wettbewerbsformat. Ein solches Anforderungsprofil ist für Schülerinnen und Schüler durchaus mit einem aufwändigen Planspiel vergleichbar. Die gängigen Unterrichtsleistungen und Prüfungsformate wie Klausuren, mündliche Prüfungen oder Referate konzentrieren sich oft nur auf einen Teil der Anforderungen, die eine Teilnahme an einer öffentlichen Debatte mit sich bringt.

Als didaktisches Modell führt die Debatte die Schülerinnen und Schüler schrittweise an die beschriebenen Anforderungen heran. Debattieren verbindet von Anfang an die Vermittlung von inhaltlichem und methodischem Wissen mit der praktischen Anwendung und Übung. Daher eignet sich das Debattieren in besonderer Weise für einen differenzierenden Kompetenzaufbau.

Um argumentieren zu können, muss man nicht nur wissen, was ein Argument ist und aus welchen logischen Bestandteilen es sich zusammensetzt. Die Kompetenz zu argumentieren schließt auch die Fähigkeit ein, selbst Argumente zu unterschiedlichen Positionen zu bilden sowie die Motivation, diese Fähigkeit auf konkrete Streitfragen anzuwenden. Da es in Debatten stets um solche konkreten Entscheidungsfragen geht, machen sie politische Themen greifbar, die anfänglich abstrakt oder weit entfernt von der eigenen Lebenswelt wirken.

Personale, kognitive, sprachliche und soziale Kompetenzen

Das Debattieren trainiert eine Reihe von Fähigkeiten, die sich unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuordnen lassen. Manche Fähigkeiten beziehen sich auf den inhaltlichen Umgang mit einem Debattenthema und beschreiben, welchen Beitrag ein Debattant zur Klärung einer Streitfrage leistet. Andere Fähigkeiten betreffen das Debattieren als soziale Praxis und beziehen sich auf den Umgang mit sich selbst und anderen in der anspruchsvollen Situation des Debattierens. Daraus ergeben sich insgesamt vier Kompetenzbereiche, die durch das Debattieren geschult werden: personale, kognitive, sprachliche und soziale Kompetenzen.

Zu den personalen Kompetenzen gehört die Fähigkeit, sich auf eine Debatte mit ihren Regeln und Rollenerwartungen einzulassen, um sich konstruktiv in ein gemeinsames Streitgespräch einzubringen. Debattanten brauchen dafür die Bereitschaft, Verantwortung für das Gelingen des Gesprächs zu übernehmen und das Selbstbewusstsein, öffentlich für eine Position zu sprechen. Zur personalen Kompetenz gehören jedoch auch Emotionsregulation und die Fähigkeit, die eigene Haltung zu einem Thema kritisch zu reflektieren. Debattentraining fördert zudem die Lernbereitschaft und Selbstdisziplin sowie die Eigenmotivation, sich in neue und komplexe Sachverhalte einzuarbeiten.

Zu den kognitiven Kompetenzen gehört die analytische Fähigkeit, Themen inhaltlich zu durchdringen und Streitfragen zu verstehen. Debattanten lernen, argumentative Zusammen-

hänge zu bilden und selbst Begründungsstrukturen zu entwickeln. Ebenso wird durch das Debattieren die Fähigkeit trainiert, sich auf einen komplexen Gesprächsverlauf zu konzentrieren und eigene Gedanken zu behalten, während man anderen aufmerksam zuhört.

Der sprachliche Kompetenzbereich umfasst alle Fähigkeiten, die notwendig sind, um seine Gedanken sowohl vor als auch während einer Debatte präzise, nachvollziehbar und angemessen in Worte zu fassen. Dazu gehört, eine Rede oder einen Gesprächsbeitrag strukturiert vorzutragen und seine Gedanken auch in einem Gespräch mit schnellen Sprecherwechseln auf den Punkt zu bringen. Im fortgeschrittenen Debattentraining spielt zudem der gezielte Einsatz rhetorischer Mittel und die angemessene Ausdrucksweise bei anspruchsvollen oder sensiblen Themen eine Rolle.

Schließlich beschreiben die sozialen Kompetenzen, welche Fähigkeiten die Debattanten brauchen, um miteinander ein konstruktives Streitgespräch zu führen und trotz gegensätzlicher Positionen gemeinsam an der Klärung einer Streitfrage zu arbeiten. Zu dieser Kompetenz gehört, Widerspruch angemessen anzubringen und zwischen der Person, die einem gegenübersteht, und der Position, die sie vertritt, zu unterscheiden. Die Fähigkeit, sich in den anderen hineinzuversetzen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, macht einen wesentlichen Teil der für das Debattieren notwendigen sozialen Kompetenzen aus.

Debattieren als Unterrichtsmethode schult jedoch noch ein breiteres Kompetenzprofil als die kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten, die während des Streitgesprächs selbst gefragt sind. Auch die Vorbereitung auf eine Debatte ist Teil des Debattierens, ebenso wie die aufmerksame Beobachtung von Mitschülern während einer Debatte, um ihnen im Anschluss Feedback zu geben. Besonders evident wird die Schulung kognitiver Kompetenzen anhand der Vorbereitung auf eine Debatte. Hier lernen Schülerinnen und Schüler, sich mit der Bedeutung von Begriffen und dem Thema für eine Debatte auseinanderzusetzen oder auch selbst eine geeignete Streitfrage für eine Debatte zu entwickeln. Dafür befassen sie sich mit komplexen Sachverhalten und arbeiten deren gesellschaftliche Aktualität und Relevanz heraus. Voraussetzungen zu klären ist ein zentrales Lernziel des Debattierunterrichts.

Die diskursive Kompetenz im Debattieren

Das kognitive Vermögen, sich auf der Grundlage von Argumenten ein Urteil zu bilden, und das sprachliche Können, seine eigene Meinung in Worte zu fassen, gehören zu den wesentlichen Fähigkeiten für demokratische Teilhabe. Man kann diese Fähigkeiten daher auch als notwendige Bestandteile eines demokratischen Kompetenzprofils verstehen. Gleichzeitig ist die Fähigkeit, eine Rede strukturiert vorzutragen, noch kein Ausweis demokratischer Kompetenz. Dazu muss man zunächst lernen, politische Debatten zu verstehen und die Handlungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure zu interpretieren, zum Beispiel, wie Streitpunkte in die deliberative Öffentlichkeit eingebracht und in welchen Formen sie dort behandelt werden.

Ausgehend von diesem Verständnis können junge Menschen dann die Fähigkeit entwickeln, sich selbst in die vorgegebenen Diskursformen der Gesellschaft einzubringen. Erst diese Diskurskompetenz ermöglicht es ihnen, ihre individuellen kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten zu nutzen, um ihre Interessen zu vertreten. Das Debattieren kann Jugendliche auch zur demokratischen Mitwirkung in Schülerparlamenten, Jugendgemeinderäten oder Jugendvertretungen in Vereinen und Unternehmen motivieren und sie für dieses Engagement weiterbilden.

Der Aufbau dieser demokratischen Diskurskompetenz setzt wiederum voraus, die kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten anhand der direkten Beschäftigung mit politischen Fragen weiterzuentwickeln. Genau darauf zielt die Debatte als Modell der Demokratieerziehung ab. Durch das Debattieren erfahren Schülerinnen und Schüler, wie sie Fragen von allgemeinem Interesse für sich greifbar machen können. So lernen sie, auch bestehende gesellschaftliche Diskurse besser zu verstehen, die ihnen zuvor fremd und unzugänglich erschienen.

John Rawls betrachtet diese Zugänglichkeit zu Diskursen als notwendige Voraussetzung für die Chancengleichheit in Demokratien. Politische Teilhabe beruht nicht nur auf theoretischen Freiheitsrechten wie Meinungsfreiheit und Versammlungsfreiheit. Ohne die diskursive Kompetenz, von diesen Rechten Gebrauch zu machen, bleiben sie für die Teilhabe am demokratischen Prozess der Willensbildung faktisch wirkungslos. Das Verständnis der eigenen Möglichkeiten in Verbindung mit der Befähigung, diese Möglichkeiten zu nutzen, gilt zum Beispiel bei Robert Dahl als wesentliche Bedingung für eine faire und gleiche Gesellschaft.

Demokratieerziehung hat daher das Ziel, Schülerinnen und Schüler zum Aufbau einer diskursiven Kompetenz anzuleiten, damit sie sich aktiv in demokratische Prozesse einbringen können. Durch das Debattieren werden dafür nicht nur personale, kognitive, sprachliche und soziale Kompetenzen geschult, sondern auch ihre Anwendung auf politische Fragen trainiert. Die Debatte ist dadurch mehr als ein rhetorisches Übungsformat, sie ist eine praxisnahe Methode zur Ausbildung demokratischer Kompetenzen.

Debatte als Erkenntnisinstrument

Eine Debatte ist ein Instrument, das kooperativ eingesetzt wird und seine Dynamik aus der Kontroverse bezieht. Wer debattiert, erfährt, dass Gedanken klarer werden, wenn sie dem Widerspruch ausgesetzt sind. Ein Einwand zwingt dazu, Begriffe zu präzisieren, eine Erwiderung zeigt, wie weit eine Begründung trägt. Debatte ist in diesem Sinn Erkenntnis, nicht Bekenntnis: Sie fordert Gründe ein und prüft sie im Gespräch, statt Überzeugungen bloß zu bekräftigen.

Schon die sokratische Gesprächsführung folgt diesem Muster. Fragen und Gegenfragen legen Unstimmigkeiten offen und führen dazu, dass Begriffe genauer gefasst werden. Aris-

toteles entwickelt in seiner Topik darauf aufbauend eine Theorie der dialektischen Disputation: Gesprächspartner prüfen eine These, indem sie Argumente und Gegenargumente durchspielen. Dabei werden Voraussetzungen sichtbar gemacht, Spannungsfelder herausgearbeitet und Begriffe geschärft. Der Erkenntnisgewinn ist hier ein *koinon ergon* – ein gemeinsames Werk, das aus dem gemeinsamen Nachdenken der Beteiligten entsteht.

John Stuart Mill unterstreicht in der Neuzeit, dass auch Positionen, die sich als schwach oder irrig erweisen, einen Wert haben. Sie verhindern, dass Überzeugungen zu unverrückbaren Dogmen erstarren, und zwingen Mehrheiten dazu, ihre Gründe deutlicher zu formulieren. Debatten halten Ansichten lebendig, indem sie sie fortwährend der Kritik aussetzen. Die analytische Philosophie führt diesen Gedanken weiter. Ludwig Wittgenstein macht deutlich, dass viele philosophische Probleme auf der Verwirrung durch unklare Begriffe beruhen. Für Wittgenstein besteht Verstehen darin, ein „Sprachspiel“ zu beherrschen, also zu wissen, wie ein Ausdruck in einer bestimmten Situation gebraucht wird. Ein Wort gewinnt seine Bedeutung nicht durch eine abstrakte Definition, sondern durch die Weise, wie es im Gebrauch funktioniert. Debatten machen diese Unterschiede sichtbar und helfen, sprachliche Ausdrücke klarer zu verwenden. Im Streitgespräch zeigt sich, ob eine Begründung trägt oder ob sie nur auf einem Missverständnis beruht.

Die Tugenden des guten Debattierens

Debattieren kann man wie ein gemeinsames Spiel verstehen: Es gibt verschiedene Rollen mit unterschiedlichen Aufgaben und Spielregeln, die den Ablauf des Gesprächs vorgeben. Wer mitdebattieren will, muss diese Regeln kennen und bereit sein, eine der Rollen zu übernehmen. In der Rolle der Pro-Rednerin muss eine Debattantin zum Beispiel eine Eröffnungsrede halten, eine Maßnahme vorstellen und mit Gründen für ihren Vorschlag werben.

Zu Beginn des Debattierens überwiegt bei Schülerinnen und Schülern oft die Konzentration auf das korrekte Befolgen der Regeln und Formen. Sie müssen sich erst an den artifiziellen Ablauf des Gesprächs gewöhnen und werden manchmal auch das Spiel unterbrechen, um sich zu vergewissern, wie es weitergeht. Mit der Zeit tritt das Regelwerk in den Hintergrund und die Debattierenden konzentrieren sich auf die Inhalte. Dann liegt der Fokus nicht mehr auf den formalen Abläufen, sondern auf dem Ziel des Spiels und der Art und Weise, wie miteinander gespielt wird.

Die Debattanten können das gemeinsame Ziel verfolgen, die Streitfrage zu klären und Erkenntnisse über die Sache zu gewinnen. Es kann aber auch jeder für sich das Ziel verfolgen, vor dem Publikum möglichst gut dazustehen oder die Gegenseite bloßzustellen. Beide Ziele lassen sich mit dem Regelwerk einer Debatte vereinbaren. Und für beide Ziele sind gewisse kognitive, sprachliche und soziale Kompetenzen notwendig. Der Unterschied liegt in der Haltung, mit der sich die Debattanten begegnen: Sie können entweder miteinander oder gegeneinander debattieren.

Damit eine Debatte ihre Funktion als klärendes Gespräch erfüllt, brauchen die Debattanten also nicht nur bestimmte Kompetenzen, sondern auch eine positive Einstellung zum gemeinsamen Gespräch. Das heißt zum Beispiel, fair und kooperativ miteinander umzugehen oder auch, Gegenargumenten gegenüber aufgeschlossen zu sein und sie nicht pauschal abzutun. Solche Einstellungen und Verhaltensweisen lassen sich auch als Tugenden des Debattierens bezeichnen.

Der Begriff Tugend meint eine innere Haltung, die zur Gewohnheit geworden ist. Dadurch führt sie in unterschiedlichen Situationen zu einer bestimmten Art des Handelns. Wer zum Beispiel über die Tugend des aufmerksamen Zuhörens verfügt, hört nicht nur zu, weil er in diesem Augenblick gerade interessiert ist, während er sonst die Angewohnheit hat, anderen ins Wort zu fallen. Zu einer Tugend gehört stets auch eine bewusste Entscheidung: Wer aufmerksam zuhört, möchte auch zuhören und verstehen, und schweigt nicht bloß deshalb, weil er gerade selbst nichts zu sagen weiß.

Tugenden sind nicht angeboren wie ein Talent, sondern werden durch Übung und Wiederholung erworben. Deshalb sind sie zentraler Gegenstand der Erziehung. Sie lassen sich auch nicht wie eine technische Fähigkeit aus anderen Fähigkeiten ableiten. Vor einer Gruppe von Menschen frei und ohne zu stocken sprechen zu können, macht einen noch nicht zu einem wohlwollenden und vertrauenswürdigen Redner. Damit sich Tugenden herausbilden, bedarf es daher der bewussten Anleitung zu bestimmten Verhaltensweisen, aber auch des Vorlebens und der gemeinsamen Reflexion. Dafür ist auch das Vorbild etwa durch eine Lehrkraft von besonderer Bedeutung.

Aus der Sozialisation durch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und andere Bezugspersonen bringen Schülerinnen und Schüler bereits Gesprächstugenden und -untugenden mit. Diese spiegeln gewohntes Verhalten, aber auch das jeweilige Verständnis vom Debattieren als Gesprächsform wider. In einer Debatte lassen sich daher unterschiedliche soziale und kommunikative Verhaltensweisen beobachten. Sie können anschließend in der Klasse diskutiert werden, um ihre Wirkung auf ein einzelnes Gespräch, aber auch auf das Miteinander in einer Gemeinschaft zu reflektieren.

Debatten eignen sich dafür besonders gut, weil sie sehr gegensätzliche Verhaltensweisen hervorbringen können. Auf der einen Seite liegt es nahe, dass sich Pro und Contra konfrontativ begegnen, auf der anderen Seite merken Schülerinnen und Schüler in der Regel schnell, dass eine bloße Streiterei keinen Mehrwert bietet. Die Debatte gelingt nur, wenn ein ausgewogenes Maß zwischen Konfrontation und Kooperation gewählt wird. Oft bringen die Schüler diese Erkenntnis nach einer Debatte auf den Punkt: „Wenn wir nur streiten, bringt’s nichts.“ Im Treffen der Mitte zwischen Konfrontation und Kooperation zeigen sich die Tugenden des Debattierens.

Diese Mitte lässt sich mit der Klasse anhand einiger Beispiele verdeutlichen: Beharrlichkeit als Tugend hilft dem Debattanten, seine Position auch gegen Einwände standhaft zu behaupten.

Ein Zuviel an Beharrlichkeit bedeutet jedoch Sturheit, die eine mögliche Einsicht in Gemeinsamkeiten oder eine klügere Position verstellt. Ein Zuwenig an Beharrlichkeit hingegen führt zur Nachgiebigkeit, die die eigene Position schwächt und am Ende vorschnell preisgibt. Gegenseitiger Respekt als Tugend ermöglicht ein sachliches Gespräch, während ein Zuviel an Respekt dazu führt, Behauptungen der Gegenseite einfach so hinzunehmen, und zu wenig Respekt die Grundlage für ein gemeinsames Gespräch zerstört. Selbstbewusstsein als Tugend ermöglicht es der Debattantin, ihre Argumente ruhig und bestimmt vorzutragen, so dass sie inhaltlich wirken können. Schüchternheit würde hingegen den Einsatz in der Debatte hemmen, während Überheblichkeit dazu führen kann, dass die Rednerin sich selbst in den Vordergrund rückt und die Debatte als Plattform zur Selbstdarstellung missbraucht.

Diese Liste an Tugenden lässt sich mit einer Lerngruppe am Beispiel einer geführten Debatte beliebig fortführen. Solche Sammlungen können anschließend auch auf andere Gesprächssituationen übertragen werden. Eine Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Verhaltensweisen dient dann einem tieferen Verständnis, weshalb es in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen auf verschiedene Haltungen ankommen kann.

Debattieren als Praxis demokratischer Tugenden

Was für die Debatte gilt, lässt sich auf das Zusammenspiel aller Akteure in einer Demokratie übertragen. Weder die bloßen Institutionen und Regeln des politischen Systems noch die technische Kompetenz, sich ihrer zu bedienen, sind ein Garant für eine dauerhafte demokratische Verfassung einer Gesellschaft. Im Gegenteil kann die kommunikative und institutionell versierte Ausnutzung des politischen Systems zu unlauteren Zwecken dazu führen, dass das System selbst unterwandert und die Demokratie geschwächt wird.

Demokratisches Handeln setzt mehr voraus, als sich an Regeln zu halten. Dergleichen würde schließlich auch für angepasstes Verhalten unter einem autoritären Regime gelten. In einer Demokratie sind dem Einzelnen viele Freiräume zur Mitwirkung und Eigenverantwortung gegeben. Im Idealfall versucht der Staat gerade nicht, in alle Bereiche des öffentlichen Lebens regelnd einzugreifen, sondern lässt Freiraum zur Selbstgestaltung des Lebens seiner Bürger. Demokratieerziehung soll ermöglichen, diesen Freiraum politisch verantwortlich zu nutzen, ohne dabei seine Grundlagen zu gefährden. Daher ist Demokratieerziehung keine reine Sozialtechnologie. Sie muss vielmehr auch zur Ausbildung demokratischer Tugenden anleiten, die eine Einsicht in die Vernünftigkeit demokratischer Strukturen und den Wert zentraler demokratischer Prinzipien vermittelt. Solche Prinzipien sind etwa Freiheit und Gleichheit, Pluralismus und Toleranz, Selbstbestimmung und Mitbestimmung.

Die Tugenden des Debattierens helfen dabei, diesen abstrakten Prinzipien im konkreten Handeln zu entsprechen. Wer beispielsweise die Tugenden Beharrlichkeit und Respekt durch das Debattieren verinnerlicht, kann auch jenseits der Debatte in argumentativen Auseinandersetzungen mit anderen besser darauf zurückgreifen. Durch die Übung im Debattieren gelingt

es leichter, in Gesprächen die eigene Position selbstbestimmt zu vertreten und gleichzeitig anderen Meinungen gegenüber tolerant zu bleiben. Junge Menschen übertragen dadurch die erlernte demokratische Haltung auf verschiedene Bereiche ihres alltäglichen Lebens. Indem sie Gesprächstugenden auch in der Familie oder im Freundeskreis anwenden, tragen sie dazu bei, Demokratie als Lebensform in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen und gesellschaftlichen Gruppen zu etablieren.

Die Bedeutung kommunikativer Praktiken für die Erziehung zu demokratischen Tugenden wird auch in der politischen Ethik, insbesondere in der kommunitaristischen Theorie von Alasdair McIntyre hervorgehoben. Demnach entstehen Werte und politische Haltungen nicht aus abstrakten Prinzipien, sondern durch gemeinschaftlich erfahrbare Praktiken. Tugenden wie Verantwortungsgefühl, Respekt oder auch praktische Urteilsfähigkeit im politischen Handeln entwickeln sich insbesondere im Kontext sozialer Institutionen, wie etwa der Schule. Demokratische Tugenden müssen daher durch Sozialisation, Bildung und Erziehung erfahrbar und erlernbar gemacht werden. Sie lassen sich nicht losgelöst von konkreten kommunikativen Erfahrungen vermitteln, wie sie beispielsweise das Debattieren im Unterricht bieten kann.

Für ein tieferes Verständnis demokratischer Tugenden kann im Unterricht auch thematisiert werden, dass Debattieren und Debatte nicht identisch sind. In der gesamten Praxis des Debattierens kommen Tugenden wie Kompromissbereitschaft und Lösungsorientierung durchaus zur Geltung, etwa wenn es darum geht, gemeinsam Vorschläge zu entwickeln. In der eigentlichen Debatte jedoch steht nicht die Einigung, sondern die argumentative Klärung im Vordergrund. So wird erfahrbar, dass demokratische Tugenden im Debattieren in ihrer ganzen Breite eingeübt werden, während die Debatte selbst nur einen Teilbereich davon sichtbar macht.

Besonders anspruchsvoll wird die gemeinsame Diskussion demokratischer Tugenden bei der Betrachtung von Grenzfragen, wie sie in den Kapiteln 6 und 7 beschrieben werden. Nicht jede demokratische Herausforderung lässt sich durch den offenen Austausch von Argumenten lösen. Dort, wo die Demokratie wehrhaft sein will, muss sie notwendigerweise die Geltung von Prinzipien wie Toleranz und Freiheit gegenüber manchen Menschen einschränken, um sie für alle anderen zu erhalten. Ein Rechtsstaat muss auch für diese Einschränkungen das rechte Maß finden. Dann stellt sich die Frage nach der Verhältnismäßigkeit konkreter Maßnahmen, wie etwa dem Verbot einer extremistischen Partei. Gerade an solchen Streitfragen wird erfahrbar, wie sehr das Debattieren zur demokratischen Urteilsbildung beitragen kann – und zugleich, wo die Grenzen des Debattierens liegen.

Unterrichtsmodell 1

Debatte und Demokratie

Die Rolle des Debattierens für ein demokratisches Miteinander und die spezifischen Eigenschaften einer Debatte können in einer Übungsfolge deutlich gemacht werden, die eine Auseinandersetzung mit politischen Streitfragen in unterschiedlichen Gesprächsformen zu einem grundlegenden Unterrichtsmodell verbindet. Die im Folgenden knapp dargestellten Übungen greifen verschiedene Phasen der politischen Meinungsbildung auf und führen schrittweise an das Debattieren heran. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 1.1–4).

1.1: Themenwahl

Die Einstiegsübung „Themenwahl“ ermutigt die Schülerinnen und Schüler, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, die Anlass für Debatten sein können. Die Themen sind als Soll-Fragen formuliert und enthalten jeweils einen Vorschlag mit spürbaren Auswirkungen – etwa: „Soll jeder Schultag mit einer Sportstunde beginnen?“ oder „Soll in Deutschland eine Wehrpflicht für alle eingeführt werden?“

Die Themen werden als Liste oder auf Karten bereitgestellt. Die Schülerinnen und Schüler wählen individuell Themen aus, die sie besonders interessieren oder zu denen sie gern andere Meinungen hören würden. In Kleingruppen erläutern sie anschließend ihre Auswahl und ihre Haltung zu den gewählten Fragen.

Die Leitfragen für diesen Austausch sind offen formuliert und ermöglichen Gespräche über politische Maßnahmen, in denen sich die Beteiligten weder positionieren noch einigen müssen. Debattenfragen werden damit als Denkanlässe eingeführt, die ein gemeinsames Nachdenken über mögliche Veränderungen und deren Folgen anstoßen.

1.2: Mikrodebatte

Eine „Mikrodebatte“ ist eine Debatte nach den Regeln von Jugend debattiert. Sie ist jedoch auf ein Minimum an Struktur reduziert und kann innerhalb von vier bis sechs Minuten vollständig durchgeführt werden.

Zum Einstieg wird gemeinsam geklärt, was eine Debatte ausmacht: Sie folgt festen Regeln, behandelt eine Entscheidungsfrage und lebt vom begründeten Austausch gegensätzlicher Positionen. Eine Mikrodebatte hat drei Teile: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache und Schlussrunde. Die Eröffnungs- und Schlussreden folgen einer einfachen Struktur: Frage – Grund – Antwort. Die Beiträge in der Freien Aussprache sollen möglichst kurz und präzise sein.

Die Übung macht grundlegende Prinzipien demokratischer Diskurse erfahrbar: Die Beteiligten müssen einander zuhören, sich begründet äußern, Widerspruch zulassen und gemeinsam Verantwortung für das Gespräch übernehmen.

1.3: Vorschlagsverhandlung

In der Übung „Vorschlagsverhandlung“ erproben die Schülerinnen und Schüler eine auf Einigung ausgerichtete Gesprächsform – die Verhandlung. Ziel ist es, zu viert einen Vorschlag zu entwickeln, den alle gemeinsam in einer Debatte vertreten könnten.

Den Ausgangspunkt bildet eine Situation, in der alle Beteiligten grundsätzlich dasselbe Ziel verfolgen: Sie wollen die Pro-Seite möglichst überzeugend vertreten. Unterschiedlich sind jedoch ihre Vorstellungen darüber, wie dieses Ziel erreicht werden soll. Zwei Teilnehmende bevorzugen einen vorsichtigen, einfach begründbaren Vorschlag mit wenig Angriffsfläche. Die anderen beiden plädieren für eine weitreichendere Maßnahme, die zwar angreifbarer ist, aber mehr Wirkung verspricht. Nach einer zeitlich begrenzten Verhandlungsphase einigen sich die Gruppen auf einen gemeinsamen Vorschlag. Im Anschluss reflektieren die Schülerinnen und Schüler, wie das Gespräch verlaufen ist, welche Phasen sich unterscheiden lassen und wie tragfähig die gefundene Lösung erscheint.

Die Übung macht erfahrbar, dass politische Positionen oft durch die Abwägung unterschiedlicher Optionen entstehen. Sie fördert die Fähigkeit, gemeinsame Interessen zu formulieren, Argumente gegeneinander abzuwägen und in einem kooperativen Rahmen Lösungen zu entwickeln. Zugleich schult sie das Verständnis für Gesprächsformen, die – anders als die Debatte – auf Konsens und Mitgestaltung zielen.

1.4: Trainingsdebatte

Die „Trainingsdebatte“ überträgt das Debattieren in ein schulisches Übungsformat mit Beobachtung und Rückmeldung. Eine Vierergruppe debattiert nach den Regeln von Jugend debattiert, während Mitschülerinnen und Mitschüler die Beiträge gezielt beobachten und im Anschluss Feedback geben.

Die Trainingsdebatte gliedert sich in Eröffnungsrunde, Freie Aussprache und Schlussrunde. Für die Eröffnungsreden haben die Debattantinnen und Debattanten jeweils 1,5 Minuten Zeit, die Freie Aussprache dauert 8 Minuten, die Schlussreden jeweils maximal 1 Minute.

Die Übung ermöglicht nicht nur die Erprobung strukturierter Rede und Gegenrede, sondern fördert auch die Fähigkeit, demokratische Aushandlungsprozesse aufmerksam zu begleiten, zu analysieren und konstruktiv zu bewerten. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für die Qualität öffentlicher Debatten zu übernehmen – sei es in der Rolle der Debattierenden oder als reflektierende Beobachtende.

Kapitel 2

Meine Interessen

Eigene Positionen entwickeln und vertreten

Überblick

Debattieren vermittelt jungen Menschen, ihre Interessen argumentativ zu vertreten. In diesem Kapitel zeigen wir, wie Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Anliegen in Debatten einbringen können und dadurch lernen, eigene Positionen zu entwickeln. Wir beschreiben den Einfluss von Interessen, Bedürfnissen und Emotionen auf die Entstehung von Meinungen und erläutern, wie Schülerinnen und Schüler an das Argumentieren herangeführt werden können. In Debatten zeigt sich, dass es bei politischen Forderungen auf ihre Begründung ankommt. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Streitfragen hilft dabei, politische Positionen einzuordnen und den eigenen Standort auf der politischen Landkarte zu bestimmen. Abschließend legen wir dar, inwiefern die Fähigkeit zur argumentativen Positionierung ein Beitrag zur politischen Autonomie ist.

Debattieren schult den Umgang mit politischen Positionen

In Debatten treffen widerstreitende Positionen aufeinander. Bei Jugend debattiert wird das bereits dadurch sichtbar, dass sich die Vertreter der Pro- und der Contra-Seite auch räumlich gegenüberstehen. Während es in anderen Gesprächsformen ausreichen kann, allgemeine Ansichten zu äußern oder sich zu einer strittigen Frage unentschieden zu zeigen, herrscht in Debatten eine Pflicht zur Positionierung. Das macht das Debattieren zu einer besonders geeigneten Methode, um den Umgang mit gesellschaftlichen Positionen zu erlernen und eigene Positionen zu entwickeln.

Durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Antworten auf gesellschaftliche Streitfragen können wir auch unsere eigenen Interessen besser reflektieren. Debattieren vermittelt den Zusammenhang zwischen den Interessen einzelner und allgemeinen politischen Forderungen. Dadurch lernen Schülerinnen und Schüler, aus den Problemen, die sie in ihrem Umfeld wahrnehmen, konkrete Vorschläge zu erarbeiten, die sie in Entscheidungsprozesse einbringen können.

Darüber hinaus zeigt die Debatte als kritisches Gesprächsformat, dass es nicht ausreicht, bloß seine Interessen oder Meinungen zu äußern. Damit sich auch andere einer Position anschließen, muss sie überzeugend begründet werden. Debattieren schult das Argumentieren, von einzelnen Gesprächsbeiträgen bis zur Ausarbeitung von Meinungs- oder Wahlreden.

Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Streitfragen hilft dabei, die politische Landschaft zu überblicken, unterschiedliche Positionen einzuordnen und voneinander abzugrenzen. Durch das Debattieren werden Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, ihren Meinungen zu aktuellen gesellschaftlichen Themen auf den Grund zu gehen und ihre eigene Haltung kritisch zu reflektieren. Dadurch können sie ein besseres Bewusstsein für ihren politischen Standpunkt gewinnen. Sie lernen, die Standpunkte anderer zu hinterfragen und zu reflektieren, aus welchen Gründen sie sich einer Position anschließen wollen. Diese Kompetenz ist eine wichtige Grundlage für die selbstbestimmte Teilhabe an politischen Prozessen in der Demokratie.

Den eigenen Meinungen auf den Grund gehen

Wir haben in der Regel sehr schnell eine Meinung zu einem politischen Thema. Eine Meinung zu haben ist jedoch nicht gleichbedeutend mit der Fähigkeit, sie auch begründen zu können. Für die Erziehung zur kompetenten politischen Willensbildung ist es erforderlich, mit den Lernenden zu reflektieren, wie Meinungen entstehen und welche Faktoren Einfluss auf die eigene Urteilsbildung nehmen.

Lehrkräfte können mit ihrer Klasse anhand konkreter politischer Maßnahmen diskutieren, wie Meinungen zustande kommen. Dazu können sie beispielsweise einige Forderungen aus dem Themenfeld Klimaschutz heranziehen:

Ab 2035 sollen keine Fahrzeuge mehr mit Verbrennermotor zugelassen werden.

In der Innenstadt soll generell Tempo 30 gelten.

Für Flugreisen soll es eine individuelle Obergrenze geben.

Schulkantinen sollen mehr vegane Speisen anbieten.

Die industrielle Massentierhaltung soll verboten werden.

Die meisten Schülerinnen und Schüler werden zu diesen oder ähnlichen Forderungen eine spontane Meinung äußern können. Meinungen sind persönliche Bewertungen von Sachverhalten, die nicht systematisch reflektiert oder explizit begründet sind. Wer eine Meinung hat, hält die entsprechende Aussage für wahrscheinlich oder vertretbar, nicht aber für gewiss oder zwingend. Deswegen sind Meinungen oft nicht resistent gegenüber Einwänden und entgegengesetzten Perspektiven, sondern können von Menschen schnell geändert werden. Menschen gleichen ihre Meinungen in vielen Situationen auch an die vorherrschende Meinung der Gruppe an, in der sie sich gerade befinden.

Nicht alle Meinungen einer Person sind untereinander konsistent, was bedeutet, dass sich manche Meinungen logisch widersprüchlich zueinander verhalten können. So kann jemand beispielsweise eine individuelle Begrenzung von Flugreisen gut finden, um dadurch

den CO₂-Ausstoß zu verringern. Gleichzeitig kann diese Person aber Tempo 30 in der Innenstadt ablehnen, obwohl die Begründung für die erste Meinung auch für die zweite gelten kann. Das liegt daran, dass unsere Meinungen stark von unseren Interessen und Bedürfnissen geprägt werden. Außerdem hängen sie vom jeweiligen Kontext ab, in dem wir uns befinden. Wenn wir genervt vom zähfließenden Verkehr in der Innenstadt sind und glauben, dass das an Tempo 30 liegt, werden wir der Meinung sein, Tempo 30 sollte nicht überall gelten – auch, wenn wir uns in anderen Kontexten für klimaschonende Maßnahmen aussprechen.

Meinungen haben eine verhältnismäßig schwache motivierende Wirkung auf das Verhalten von Menschen. So können sich Menschen beispielsweise der Meinung anschließen, die industrielle Massentierhaltung solle verboten werden, ohne daraus eine Konsequenz für ihr tägliches Essverhalten abzuleiten. Anhand dieser Beobachtung kann man mit der Lerngruppe erläutern, weshalb Menschen in der Regel zwar viele Meinungen zu verschiedenen Themen haben, sich aber selten in ihrem täglichen Verhalten danach richten.

Werden Menschen nach den Gründen für ihre Meinungen gefragt, nennen sie weitere Ansichten über die Welt, die sie für gewiss oder geboten halten. Solche Ansichten werden Überzeugungen genannt. Überzeugungen können sich auf Tatsachen beziehen oder aus wiederholten Denk- und Verarbeitungsprozessen entstehen. Das bedeutet nicht, dass Überzeugungen stets vernünftig oder gerechtfertigt sind. Sie basieren nicht nur auf rationalen Schlussfolgerungen, sondern auch auf sozialen und kulturellen Prägungen durch Erziehung, Erfahrungen oder verinnerlichte Wertvorstellungen. Alle Überzeugungen einer Person sind eng miteinander verwoben und stützen sich gegenseitig. Im Vergleich zu Meinungen sind sie daher kognitiv stärker verankert und deutlich resistenter gegenüber Einwänden oder Überzeugungsversuchen anderer.

Überzeugungen haben einen allgemeineren Status als Meinungen. Manche Schülerinnen werden beispielsweise der Überzeugung sein, dass jeder Einzelne einen Beitrag zum Klimaschutz leisten muss. Schüler, die in der Begrenzung von Flugreisen eine sinnvolle Entsprechung dieser Überzeugung sehen, werden sich dieser Position eher anschließen können als Schüler, die zwar den klimafreundlichen Aspekt der Forderung anerkennen, die zugrundeliegende Überzeugung, jeder müsse etwas für den Klimaschutz tun, jedoch nicht teilen. Überzeugungen sind auch stärker handlungsleitend als Meinungen. In der Alltagssprache drückt sich das in Redewendungen aus wie ‚etwas aus Überzeugung tun‘ oder jemand sei ein ‚Überzeugungstäter‘.

Für Schülerinnen und Schüler kann es sehr aufschlussreich sein zu hinterfragen, welche Überzeugungen hinter ihren ersten Meinungsäußerungen zu einzelnen politischen Forderungen stehen. Dadurch lernen sie, die Verbindung zwischen konkreten Positionen und allgemeinen Weltanschauungen zu sehen und sich zu überlegen, wie stimmig sich ihre eigenen Meinungen zueinander verhalten.

Die Schülerinnen und Schüler werden im Gespräch darauf stoßen, dass ihre Einschätzungen zu einzelnen Maßnahmen nicht nur von rationalen Gründen abhängen. Wie oben beschrieben, können die eigenen Interessen und Bedürfnisse eine erhebliche Rolle bei der Bewertung von Maßnahmen spielen. Von Obergrenzen für Flugreisen beispielsweise werden Schüler in ihrer Lebensgestaltung weniger betroffen sein als vom Speiseangebot in der Schulkantine.

Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen, aber auch Werte sind emotional in uns verankert. Sie bilden komplexe evaluative Strukturen, die in der Psychologie Einstellungen genannt werden. Einstellungen sind häufig unbewusste Bewertungsmuster, die eine positive oder negative Tendenz gegenüber Themen oder Personen ausdrücken. Eine positive Einstellung gegenüber dem Klimaschutz wird zur Aktivierung von Überzeugungen führen, die für Maßnahmen zum Klimaschutz sprechen. Eine negative Einstellung wird entsprechend ablehnende Meinungen zur Folge haben.

Es ist didaktisch wichtig, die Rolle von Interessen, Bedürfnissen und Werten für die eigene Meinungsbildung zu thematisieren. Allerdings lassen sich allgemeine Einstellungen oft nur schwer in Worte fassen. Einzelne Interessen oder Werte hingegen können von Menschen deutlich klarer artikuliert werden. Insbesondere die Analyse verschiedener Interessen ist für die kritische Beurteilung politischer Positionen zentral. Durch das Debattieren lassen sich die Verbindungen von Positionen zu den darunterliegenden Interessen herausarbeiten.

Die eigenen Interessen als Ausgangspunkt

Für das Debattieren im Schulunterricht können Lehrerinnen und Lehrer direkt an den Interessen der Lernenden ansetzen. Im Curriculum von Jugend debattiert sind dafür gleich mehrere Übungsschritte beschrieben. Eine Lerngruppe kann zunächst eigene Interessen finden, indem sie Ärgernisse aus ihrer persönlichen Erfahrungswelt sammelt. Anschließend überlegen sich die Lernenden mögliche Lösungen für die Behebung dieser Ärgernisse und formulieren passende Streitfragen dazu. Durch diese Schritte wird deutlich, wie aus einem individuell wahrgenommenen Problem eine Streitfrage wird, über die mehrere Menschen debattieren können.

Umgekehrt können bereits formulierte Streitfragen daraufhin untersucht werden, welches Problem jeweils hinter der Frage steht. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch diese Übungsfolge, auch in vermeintlich abstrakten Fragen konkrete Probleme zu erkennen und daraus einen persönlichen Bezug abzuleiten. Zu den analysierten Problemen, die Auslöser einer Streitfrage sind, lassen sich wiederum neue Lösungsvorschläge mit der Lerngruppe entwickeln, die zu alternativen Streitfragen führen. Durch die Verknüpfung von Fragen und Problemen entdecken Lernende den Zusammenhang von allgemeinen Positionen und gruppenspezifischen Interessen. Dazu können in der Klasse auch unterschiedliche Inter-

essengruppen nachgestellt und zu ihren Haltungen befragt werden. Bloße Einzelinteressen hingegen sind für politische Debatten oft nicht relevant: Nicht alles, was den Einzelnen stört, ist eine öffentliche Debatte wert. Daraus folgt für die Lernenden, dass sie ihre persönlichen Anliegen auch zu den Anliegen anderer machen müssen, um sie in eine öffentliche Debatte einbringen zu können. Auch hier zeigt sich die motivierende Funktion von Interessen: In einer deliberativen Öffentlichkeit kommt es stets darauf an, die Relevanz eines Problems herauszuarbeiten. Nur so lassen sich andere dazu motivieren, zu einer Forderung selbst Stellung zu nehmen.

Persönliche Betroffenheit und emotionale Themen im Klassenraum

Zu einigen politischen und weltanschaulichen Fragen haben Lernende eine starke emotionale Haltung. Diese kann aus persönlicher Betroffenheit resultieren oder aus einer besonders positiven oder negativen Einstellung gegenüber einem Thema. Dass politische Streitfragen Emotionen auslösen, ist ein typisches Merkmal gesellschaftlicher Debatten. Gerade deshalb sollten auch emotionsgeladene Themen in der Demokratieerziehung behandelt werden.

Für diese Themen ist es didaktisch hilfreich, die Lerngruppe durch mehrschrittige Übungen an ein Thema heranzuführen. Schülerinnen und Schüler können sich zunächst ohne eigene Stellungnahme an verschiedene Positionen annähern. Debattieren als Methode muss nicht zwangsläufig zu einer Kontroverse im Klassenraum führen. Ein Unterrichtsziel kann auch darin bestehen, schwierige Themen besser greifbar zu machen und sich als Lerngruppe gemeinsam Problem- und Lösungsräume zu erschließen.

Die Auseinandersetzung mit kontroversen und emotionalisierenden Fragen eröffnet die Chance, den Einfluss von Emotionen auf die Urteilsbildung zu thematisieren. Emotionen sind nicht grundsätzlich Störfaktoren für gesellschaftliche Diskussionen. Die Idee, bei politischen Fragen eine rein rationale Urteilsfähigkeit ausbilden zu wollen, ist ebenso wenig realistisch wie die Forderung, Debatten dürften ausschließlich mit sachlichen Argumenten und ohne Bezug zu Emotionen geführt werden.

Auch die aristotelische Rhetorik erkennt an, dass die Affekte, die eine Rede im Publikum auslöst, legitime Überzeugungsmittel sind, sofern sie nicht den Blick auf ein kluges Urteil verstellen. Schülerinnen und Schüler müssen nicht durch ein argumentationsbezogenes Debattentraining dazu gebracht werden, die emotionalen Aspekte einer Frage möglichst außer Acht zu lassen. Vielmehr soll das Debattieren dabei helfen, die Rolle von Emotionen bei der Klärung einer Streitfrage zu reflektieren.

Gerade für das Debattieren können Emotionen im Klassenraum positiv von Lehrkräften aufgegriffen werden: Sie sind zunächst Indikatoren für ein hohes Interesse an einer Streitfrage. Durch den Ausdruck von Emotionen geben sich die Mitglieder einer Lerngruppe ge-

gegenseitige Hinweise auf sensible Aspekte und persönliche Empfindungen. Auf diese soziale Funktion emotionaler Äußerungen können Lehrkräfte während des Unterrichts aufmerksam machen.

Die Urteilsbildung von Menschen wird immer auch von Emotionen geprägt. Für die Streitfrage „Soll industrielle Massentierhaltung verboten werden?“ kann die Pro-Seite nicht nur den CO₂-Ausstoß oder den Einsatz von Antibiotika ins Feld führen, sondern auch argumentieren, Massentierhaltung sei systematische Tierquälerei. Emotionale Regungen wie Mitleid, Ekel oder Wut, die durch die Vorstellung von Tierquälerei hervorgerufen werden, sind ein wesentlicher Faktor dafür, Tierquälerei als Grund für das Verbot von Massentierhaltung anzuerkennen.

Problematisch werden Emotionen erst dann, wenn sie zur Blindheit gegenüber anderen Interessen führen oder Gespräche so überlagern, dass die weitere Abwägung von Argumenten nicht mehr möglich ist. In diesen Fällen kommt es zu emotionalen Verzerrungen, die Diskussionen einseitig und Entscheidungen irrational machen. Um Schülerinnen und Schüler für dieses Risiko in der Meinungsbildung zu sensibilisieren, eignen sich gerade gesellschaftliche Themen, die eine starke emotionale Komponente haben und öffentlich aufgeregt diskutiert werden.

Die Themenklärung durch das Debattieren vermittelt ein anschauliches Beispiel im Unterricht, wie Streitfragen sachgerechter behandelt werden können. Durch die Gegenüberstellung von dialektischer Klärung im Klassenraum und einseitiger Diskussion im öffentlichen Raum können Schülerinnen und Schüler auch die eigene Meinung auf mögliche emotionale Verzerrungen hin überprüfen.

Begründungen machen den Unterschied

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten zu politischen Themen im Unterrichtsgespräch austauschen, ist die Qualität der Wortbeiträge oft sehr unterschiedlich. Viele Schüler neigen dazu, ihre Meinungen gar nicht zu begründen oder Gründe anzuführen, die vor allem für sie selbst überzeugend sind. Wenn Begründungen vorgebracht werden, folgen sie häufig dem zirkulären Schema: „Ich bin der Meinung ..., weil ich das für richtig halte.“

Für die Ausbildung diskursiver Kompetenz müssen wir erst ein Verständnis dafür entwickeln, dass sich Meinungen hinsichtlich der Qualität ihrer Begründungen unterscheiden lassen. Um eine Meinung gut zu begründen, müssen wir erkennen, was an der eigenen Ansicht auch für andere Personen möglicherweise überzeugend sein könnte. Das Debattieren als Methode zielt auf diese Fähigkeit ab. Indem die Lernenden sowohl ihre eigenen Interessen in den Blick nehmen als auch nach den Interessen der anderen fragen, verstehen sie, dass nicht alle Betroffenen die gleichen Maßnahmen für wünschenswert halten.

In Gesprächen über kontroverse Themen begegnen Lehrende immer wieder der Haltung, alle Meinungsäußerungen seien prinzipiell gleichwertig und in der Diskussion ohne weitere Prüfung oder Kritik anzuerkennen. Diese Ansicht artikuliert sich dann in Äußerungen wie: „Hier darf doch jeder seine Meinung haben“ oder „So sehe ich das eben, aber da hat natürlich jeder seine eigene Wahrheit.“ Nach diesem Denkmuster werden in Diskussionen nicht nur sämtliche Äußerungen relativiert und gleichgestellt, sondern auch kritische Nachfragen oder Einwände mit Verweis auf Meinungsfreiheit pauschal zurückgewiesen: „Ich habe eben meine Meinung.“

Diese Haltung lässt sich als naiver Relativismus bezeichnen. Damit ist eine Weltsicht gemeint, nach der es keine verlässlichen Kriterien zur Beurteilung von Meinungsäußerungen gibt. Aus der Erkenntnis, dass normative Fragen nicht durch wahre, überprüfbare Aussagen beantwortet werden können, wird gefolgert, alle Antworten könnten die gleiche Gültigkeit beanspruchen. Die Möglichkeit, intersubjektiv gültige Maßstäbe für Meinungen zu bilden, wird negiert.

Eine weitere Spielart dieses Relativismus besteht in einem falschen Verständnis von Meinungsfreiheit. Nach dieser Fehlinterpretation bedeutet Meinungsfreiheit auch das Recht auf Widerspruchsfreiheit in Diskussionen. Eine kritische Reaktion auf eine Meinung wird dann als Respektlosigkeit gegenüber der Person und ihrer Sicht auf die Welt aufgefasst. Der Zweck der Meinungsfreiheit, einen Wettbewerb der Meinungen zu ermöglichen, wird damit verkannt.

Für die Entstehung dieser Haltung gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Einige entwicklungspsychologische Modelle gehen davon aus, dass Jugendliche vor der Ausbildung einer eigenständigen Urteilsfähigkeit eine Phase epistemischer Unsicherheit durchlaufen. In dieser Phase erscheinen ihnen alle Wahrheits- und Wissensansprüche als gleichermaßen beliebig. Dazu kommt das Bewusstsein für die wachsende Präsenz manipulierter Inhalte und die Verbreitung von Desinformationen in sozialen Medien. Diskussionen über das vermeintlich postfaktische Zeitalter vermitteln ein Weltbild, in dem es keine verlässlichen Instanzen mehr für die Beurteilung von Tatsachen und Meinungen gibt. Mitunter steht die Bewertung von Meinungen auch pauschal unter dem Verdacht, diskriminierend zu sein und unterdrückende Machtstrukturen in Diskussionen einzuführen. Umso wichtiger ist die Erziehung zu einer mündigen politischen Meinungsbildung, die auf Fakten und begründeten Wertungen fußt.

Debattieren im Unterricht bietet verschiedene Chancen, diesem Relativismus entgegenzuwirken. Durch das Debattieren lernen die Schülerinnen und Schüler eine Gesprächsform kennen, deren Zweck in der gegenseitigen Prüfung von Vorschlägen und Argumenten besteht. Besonders die formalen Abläufe und Gesprächsregeln tragen dazu bei, dass alle Rednerinnen und Redner gleichberechtigt sprechen können und beide Seiten die gleichen Rechte und Pflichten haben. Neben dem Recht, einen Vorschlag einzubringen und Kritik zu

üben, herrscht in der Debatte auch die Pflicht, die jeweilige Position zu begründen. Beim Debattieren lernt man, dass die Pflicht zur Begründung einer Meinung dem Recht auf freie Meinungsäußerung nicht entgegensteht. Kontroverse Gespräche können trotzdem – oder gerade deswegen – fair und partnerschaftlich verlaufen.

Wenn sich Schüler am agonalen Charakter von Debatten stören, können Lehrkräfte besonders das anwaltschaftliche Debattieren betonen. Didaktisch ist es hilfreich, die Debatten jeweils von allen vier Rednerinnen und Rednern gemeinsam vorbereiten zu lassen, dann die Positionen auszulosen und im Anschluss an die Debatte wieder eine gemeinsame Auswertung durchzuführen. So können die Debattanten ihre Debatte vorrangig als Gemeinschaftsleistung wahrnehmen und beurteilen.

Debattieren vermittelt, wie man gemeinsam über die Qualität von Begründungen nachdenken kann. Das passiert nicht nur im Streitgespräch selbst. Ob es um die Verknüpfung von Problemen mit Streitfragen geht, den Aufbau einer Rede oder die Ausgestaltung einzelner Argumente – durch das Debattieren müssen die Schülerinnen und Schüler immer über unterschiedliche Begründungsverhältnisse nachdenken. In der Debatte zeigt sich dann, dass eine bloße Aneinanderreihung von Aussagen nicht hilfreich ist, um eine Entscheidung zu einer Streitfrage zu treffen. Erst durch das Abwägen und Gewichten von Gründen wird das möglich. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler bessere von schlechteren Begründungen unterscheiden können.

Vom Grund zum Argument: Eine Meinungsrede halten

Beim Debattieren kommt es nicht nur darauf an, Gründe für eine Position zu sehen, sondern diese auch sprachlich für andere nachvollziehbar darstellen zu können. Durch die sprachliche Verbindung von Behauptungen und Begründungen entstehen Argumente. Sie sind das kommunikative Herzstück des Debattierens.

Im Fach Deutsch, im Fremdsprachenunterricht oder in sozialwissenschaftlichen Fächern wird vor allem das schriftliche Argumentieren gelehrt. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Erörterung. Während des Schreibens haben die Schülerinnen und Schüler in der Regel Zeit, ihre Gedanken zu ordnen und verschiedene Argumente zu durchdenken. Dieser Prozess ermöglicht es, auch komplexe Argumentationen auszuarbeiten und sich zu überlegen, welcher Grund an welcher Stelle des Textes genannt werden sollte.

Argumentieren im Gespräch ist demgegenüber unmittelbarer. In einer Debatte bleibt wenig Zeit, sich Begründungsstrukturen zurechtzulegen. Dazu kommt, dass sich der Gesprächsverlauf schnell ändern kann und ein geplanter Redebeitrag unter Umständen nicht mehr passt, bis man selbst wieder das Wort hat. Beim Debattieren kommt es darauf an, Argumente kurz und prägnant zu formulieren und sich jeweils auf einen Grund je Gesprächsbeitrag zu konzentrieren.

Das mündliche Argumentieren lernen Schülerinnen und Schüler am besten, wenn sie ein Argument als Verbindung einer begründungsbedürftigen Aussage mit einer begründenden Aussage verstehen. Mit diesem einfachen Schema können sie auch in einer Gesprächssituation schnell Position beziehen. In der Debatte ist der begründungsbedürftige Teil des Arguments die Forderung, die eine Seite stellt. Damit leitet sich der eine Bestandteil des Arguments bereits aus der Streitfrage ab. Lautet die Frage, „Soll die industrielle Massentierhaltung verboten werden?“ ist die Forderung, die es zu begründen gilt, „Die industrielle Massentierhaltung soll verboten werden.“ Diese Forderung ist der Schluss (auch Konklusion genannt), den man zieht, wenn man Gründe akzeptiert, die für die Forderung sprechen. Ein Grund könnte sein, dass Massentierhaltung für den Ausstoß klimaschädlicher Gase verantwortlich ist. Der Satz „Die industrielle Massentierhaltung ist für den Ausstoß klimaschädlicher Gase verantwortlich“, ist dann der zweite Bestandteil des Arguments, also die Begründung (auch Prämisse genannt).

Um eine Position gegenüber unterschiedlichen Interessen überzeugend zu vertreten, kann es hilfreich sein, erst seine Gründe zu nennen und dann zur Schlussfolgerung zu kommen. Deshalb lernen die Schüler für das Debattieren einen Redeaufbau kennen, bei dem die Forderung als Antwort auf die Streitfrage am Ende der Rede genannt wird. Die Streitfrage am Anfang und die Antwort am Ende bilden die logische Klammer, die die Begründungsschritte dazwischen zusammenhält. In den Übungen und Arbeitsmaterialien von Jugend debattiert wird dieses Redeschema schrittweise ausdifferenziert. Die Komplexität der Struktur richtet sich nach dem Lernstand der Schüler und dem jeweiligen Sprachniveau, etwa beim Einsatz in Sprachlerngruppen.

Nicht alle argumentativen Reden müssen die Vorbereitung auf eine Debatte zum Übungsziel haben. Es ist ebenso möglich, im Rahmen des Debattierunterrichts zum Beispiel eigene Positionen in Form einer Wahlrede vorbereiten und üben zu lassen. Die Schülerinnen können dann ihre Kandidatur zur Klassensprecherin oder für ein Amt in der Schülervertretung argumentativ darlegen.

Für ein tieferes Verständnis von Argumenten ist die oben eingeführte Unterscheidung zwischen Meinungen auf der einen Seite und Überzeugungen, Interessen und Werten auf der anderen Seite didaktisch hilfreich. Unsere Meinungen sind oft zunächst nur Behauptungen. Wenn Schülerinnen und Schüler erkennen, dass hinter diesen Behauptungen tiefergehende Überzeugungen, Interessen und Werte stehen, können sie die Bestandteile von Argumenten besser nachvollziehen.

Bei vielen Argumenten bleiben manche Teile implizit. Logische Vollständigkeit ist insbesondere für die Argumentation im Gespräch selten erforderlich. Werte beispielsweise spielen häufig für die Begründung einer politischen Position eine wichtige Rolle, insbesondere bei Fragen, die ethische Gesichtspunkte berühren. Nicht in allen Fällen müssen die entsprechenden Werte jedoch sprachlich benannt werden. Für die Position „Schulkantinen sollen

mehr vegane Speisen anbieten“, lässt sich beispielsweise die Begründung anführen, „Schulkantinen haben oft nicht genug Geld, um tierwohlgerechte Tierprodukte zu verarbeiten.“ Dass das Tierwohl nach Ansicht des Sprechers als Wert hier höher zu gewichten ist als das Interesse, täglich tierische Produkte zu essen, kann als Verbindung zwischen Forderung und Begründung unausgesprochen bleiben. Ebenso kann es sich auch mit den anderen Teilen eines Arguments verhalten, je nach Kontext und Verständnishorizont des Publikums.

Gerade weil uns im Alltag oft formal unvollständige Argumente begegnen, müssen wir erst lernen, auch die verborgenen Annahmen und Schlussregeln eines Arguments zu sehen und Begründungen kritisch zu hinterfragen. In der Vorbereitung auf eine Debatte üben Schülerinnen und Schüler, implizite Überzeugungen und Interessen hinter den Positionen offenzulegen. Manche Argumente scheinen auf den ersten Blick überzeugend, bei genauerer Betrachtung ist die Verbindung zwischen Behauptung und Begründung jedoch zweifelhaft. Das Debattieren schult den analytischen Blick auf Argumente und Positionen und hilft dabei, gute von schlechten Argumenten zu unterscheiden.

Diese Fähigkeit ist über das Debattieren im Unterricht hinaus von Bedeutung. Wir sind täglich von Nachrichten und Meinungsäußerungen umgeben. Wie wir in Kapitel 7 zeigen, nehmen wir diese Informationen nie einfach neutral zur Kenntnis. Sie haben stets Einfluss auf unsere Meinungsbildung und prägen durch verschiedene kognitive Effekte unser Bild von der Welt. Dabei übernehmen wir oft unbewusst Begründungsmuster, die sich bei näherer Betrachtung als irreführend herausstellen. Die analytische Kompetenz, politische Themen strukturiert zu durchdenken und Zusammenhänge von Inhalten und Interessen zu erkennen, ist eine Grundlagenkompetenz, um sich in der politischen Landschaft zu orientieren.

Politische Positionen einordnen

Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Streitfragen erfüllt nicht nur die didaktische Funktion, eigene Meinungen zu hinterfragen, argumentieren zu lernen oder eine Meinungsrede vor Publikum zu halten. Debattierunterricht ist immer auch ein Beitrag zur inhaltlichen politischen Bildung. Je besser Schülerinnen und Schüler verstehen, wie bestimmte Interessengruppen zu verschiedenen Streitfragen stehen oder welche Bedürfnisse und Wertvorstellungen von Streitfragen berührt werden, desto besser können sie gesellschaftliche Muster und politische Leitlinien erkennen, die die Gesellschaft prägen.

Einzelne Positionen stehen im politischen Diskurs nicht allein. Sie haben immer Bezüge zu verwandten Themen. Das können inhaltliche Punkte sein, etwa wenn verschiedene Maßnahmen die gleichen politischen Ziele verfolgen. Es können aber auch formale Ähnlichkeiten sein, zum Beispiel, wenn mehrere Streitfragen dem gleichen Regelungstyp entsprechen. Anhand des Vergleichs unterschiedlicher Fragen, die die Einführung neuer Regeln oder Verbote behandeln, lässt sich in der Lerngruppe darüber diskutieren, welches Regelverständnis jeweils hinter den Fragen steht.

Die Positionen öffentlicher Debatten sind Landmarken auf der politischen Karte einer Gesellschaft. Sie markieren herausgehobene Punkte, die für gemeinsame Überzeugungen, Interessen und Werte gesellschaftlicher Gruppen stehen. Indem Schülerinnen und Schüler möglichst viele Themen im Debattierunterricht analysieren, entwickeln sie nach und nach einen Blick für die gegenwärtige politische Landschaft. Sie können einzelne Forderungen besser in diese Landschaft einordnen und verstehen, wie sich verschiedene Positionen zueinander verhalten, gegenseitig stützen oder in Konkurrenz zueinander stehen.

Jede Position, die öffentlich diskutiert wird, ist ihrerseits das Resultat von Diskussionen und Verhandlungen. In einer Position werden Diskussionen über Interessen zu einer konkreten Handlungsoption zugespitzt. Politische Entscheidungen, Gesetze oder Parteiprogramme lassen sich nur vor diesem Hintergrund richtig verstehen und bewerten. Diese Analyse von Themen kann durch Hintergrundwissen aus Fächern wie Politik und Sozialkunde, Geschichte, aber auch den Naturwissenschaften angereichert werden. Viele Übungen aus dem Curriculum zum Debattieren eignen sich auch als Unterrichtsmethode für fächerübergreifenden Unterricht zu einzelnen Schwerpunktthemen.

Junge Bürgerinnen und Bürger, die durch das Debattieren gelernt haben, politische Forderungen ausgewogen zu betrachten, können auch andere Positionsdarstellungen wie beispielsweise Wahlprogramme reflektierter beurteilen. Bei Wahlen gilt besonders die Gruppe der Erstwähler als anfällig für politisch extreme Parteien und radikale Forderungen. Die demoskopische Forschung zur Bundestagswahl 2025 bestätigt diesen Eindruck mit Zahlen: Über die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen gaben ihre Stimme Parteien, die den zum Teil extremen politischen Rändern zuzuordnen sind. Es ist die Aufgabe der Demokratieerziehung, die analytische Kompetenz junger Menschen zu stärken. Das Debattieren als Methode zur Demokratieerziehung leistet damit einen Beitrag zur politischen Alltagsbildung, die sich unmittelbar auf Zukunftsentscheidungen einer Gesellschaft auswirken kann.

Autonomes Denken lernen

Sich argumentativ zu positionieren ist eine zentrale Fähigkeit in der deliberativen Demokratie. Diese Fähigkeit ist die Voraussetzung, um für seine eigenen Interessen einzustehen, sei es, indem man sich der Position anderer anschließt oder indem man eine neue Position entwickelt. Dazu gehört, erkennen zu können, welche Forderungen wirklich den eigenen Interessen entsprechen.

Eine Herausforderung einer liberalen Öffentlichkeit besteht darin, dass auch politische Akteure um unsere Zustimmung werben, die nur scheinbar unsere Interessen im Blick haben. Nicht alle Lösungsvorschläge sind bei genauerem Hinsehen mit den Prinzipien einer freiheitlichen und pluralistischen Gesellschaft vereinbar. Solche Positionen erkennen zu können, setzt kritisches Denken und analytische Kompetenz voraus.

Nach Immanuel Kant entsteht aus der Fähigkeit zum kritischen Denken die Autonomie eines Menschen. Autonomie bedeutet, dass sich eine Person durch eigene Reflexion vernünftige Gesetze geben kann. Wer autonom ist, muss also nicht blind den Vorschlägen und Positionen anderer folgen. Autonomie ist für Kant die Voraussetzung moralischer Urteilsfähigkeit. Diese Selbstständigkeit des Denkens ist bei Jürgen Habermas eine notwendige Bedingung, um an diskursiven Aushandlungsprozessen in der Gesellschaft teilnehmen zu können. Die Autonomie einer Person bedeutet also auch die Selbstständigkeit gegenüber anderen.

In der politischen Bildung wird die Realisierung von gedanklicher und sozialer Autonomie oft als Mündigkeit eines Bürgers bezeichnet. Mündige Bürger können ihre Interessen selbstständig in Positionen überführen und für ihre Ansichten werben. Ebenso können sie selbst entscheiden, welchen Positionen sie sich anschließen wollen. Der methodisch angeleitete Umgang zur kognitiven und sprachlichen Positionierung ist ein zentraler Beitrag zur politischen Mündigkeit.

Diese abstrakten Überlegungen werden in alltäglichen Situationen praktisch erfahrbar: Wer seine Position klar benennen kann und durch das Debattieren gelernt hat, seine Äußerungen zu begründen, kann sich in Gesprächen mit Freunden, Verwandten oder Fremden selbstbewusster äußern. Die beim Debattieren erworbenen analytischen und sprachlichen Fähigkeiten helfen auch dabei, in politischen Diskussionen jenseits eines geregelten Pro- und Contra-Gesprächs seine Position zu vertreten und von seinem Gegenüber in angemessener Weise Begründungen einzufordern. Wer im Debattieren geübt ist, bleibt auch in anderen Situationen kommunikativ souverän. Das Debattieren stärkt die Mündigkeit im Sinne Kants: den Mut zum eigenen Denken zu entwickeln, Verantwortung für gesellschaftlichen Fragen zu übernehmen und die eigene Stimme selbstbewusst zu erheben.

Unterrichtsmodell 2

Meine Interessen

Politische Streitfragen gewinnen für Schülerinnen und Schüler dann an Bedeutung, wenn sie aus eigenen Erfahrungen und Interessen entwickelt werden. Dieses Unterrichtsmodell verbindet verschiedene Übungen, die den Weg von der Sammlung persönlicher Anliegen über die Analyse dahinterliegender Interessen bis zur klaren Formulierung und öffentlichen Vertretung einer Position aufzeigen. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es für demokratisches Mitgestalten nicht genügt, eine Meinung zu haben: Sie müssen ihre Interessen in Vorschläge übersetzen, diese mit Gründen stützen und in überzeugender Rede vertreten. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 2.1–4).

2.1: Themenfindung in wachsenden Gruppen

Ausgehend von selbst erlebten Ärgernissen oder Verbesserungswünschen sammeln die Schülerinnen und Schüler zunächst individuell Stichworte, beraten sich anschließend in Zweier- und dann in Vierergruppen und verdichten ihre Ideen zu Vorschlägen. Aus diesen Vorschlägen entstehen präzise Soll-Fragen, die auf eine konkrete Maßnahme zielen.

Die so gefundenen Streitfragen werden vorgestellt, geordnet und in einen Themenspeicher aufgenommen. Die Übung macht sichtbar, wie sich individuelle Betroffenheit in eine öffentliche Frage übersetzen lässt – vom spontanen Meinungsimpuls hin zu einer Position, die begründet werden kann und andere zur Stellungnahme einlädt.

2.2: Interessenlandschaft

In dieser Übung werden die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen eingeteilt: Interessenvertreter und Meinungsforscher. Die Interessenvertreter übernehmen Rollen – etwa Jugendliche, Eltern oder Lehrkräfte – und überlegen, welche Interessen und Bedürfnisse ihre Gruppe zu einer Streitfrage hat. Die Meinungsforscher befragen die Gruppen und tragen die Antworten zusammen. So entsteht ein differenziertes Bild davon, welche Interessen hinter bestimmten Positionen stehen.

Typische Themen sind etwa: „Soll der Unterricht erst um 9:00 Uhr beginnen?“, „Sollen Schüler ihre Lehrer bewerten?“, „Soll es in der Mensa nur noch vegetarisches Essen geben?“ oder „Soll eine einheitliche Schulkleidung eingeführt werden?“ An diesen Beispielen wird sichtbar, dass Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte oft unterschiedliche Interessen haben. Die Übung zeigt, dass Positionen in Debatten auf konkurrierenden Interessen beruhen, die zunächst erfasst und dann in Argumente übersetzt werden müssen.

2.3: Zum Punkt kommen

„Zum Punkt kommen“ schult das freie Sprechen nach einer einfachen, argumentativen Struktur. Aus dem Themenspeicher oder aus den in der Interessenlandschaft sichtbar gewordenen Themen wählen die Schülerinnen und Schüler eine Streitfrage und bereiten dazu eine kurze Eröffnungsrede vor, die vier Elemente bündelt: Einleitung, Frage, Gründe, Antwort. Der Zielsatz steht am Ende und formuliert die eigene Position als Konklusion.

In Partnerarbeit geben sich die Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen dazu, ob die Rede auf die Frage zugespielt war, die Gründe nachvollziehbar waren und der Zielsatz die Begründung konsequent abschließt. So wird erfahrbar, wie aus Interessen und Problemen ein klar begründeter Standpunkt entsteht, der in einer Debatte vertreten werden kann.

2.4: Eine Wahlrede halten

Für die Übung „Eine Wahlrede halten“ bereiten die Schülerinnen und Schüler Pro- und Contra-Positionen in Kleingruppen vor, mit denen sie sich zur Wahl stellen und als Kandidaten für ein Amt in der Schülervertretung bei den anderen für ihr Programm werben. Bei der Durchführung wird deutlich, dass Wahlreden bestimmte strukturelle und formale Charakteristika aufweisen, die sie von individuellen Meinungsreden unterscheiden. Klar ist dabei: Wer für ein Amt oder ein Projekt wirbt, muss Anliegen, Gründe und Folgen so darstellen, dass andere sie prüfen, teilen und mittragen können.

Die Themen können aus dem Themenspeicher oder aus der Interessenlandschaft der Klasse stammen. Auf diese Weise wird sichtbar, wie individuelle Anliegen zu kollektiven Vorschlägen werden, über die abgestimmt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass eine überzeugende Wahlrede nicht nur inhaltliche Klarheit verlangt, sondern auch eine adressatengerechte Ansprache und die Fähigkeit, auf Einwände zu reagieren. Damit verbindet die Übung die Arbeit an rhetorischen Mitteln mit einer praktischen Erfahrung demokratischer Teilhabe.

Kapitel 3

Die Interessen der anderen

Fremde Positionen verstehen, hinterfragen und einordnen

Überblick

Debattieren ist ein argumentativer Wettstreit. Wer seine Position überzeugender darstellt, gewinnt. Warum genügt es für eine gute Debatte dann nicht, wenn einfach jeder versucht, seine eigenen Interessen durchzusetzen? In diesem Kapitel geht es um die Interessen der anderen. Es beleuchtet die Debatte als Methode, Einsicht in die Sichtweise des anderen zu gewinnen. Beim Debattieren geht es nicht nur um die Gegenüberstellung von Positionen, sondern um gegenseitige Bezugnahme und die gemeinsame Weiterentwicklung von Gedanken. Dieses Kapitel zeigt, wie das Debattieren als Methode dazu anleitet, fremde Positionen besser zu verstehen. Es beleuchtet die Kompetenzen, die für ein gutes Gespräch wichtig sind, und erklärt, welche Bedeutung diese Kompetenzen für das Mitreden in der Demokratie haben.

Fremde Positionen verstehen

Die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich auf den anderen einzulassen, ist eine wesentliche Grundlage des Debattierens und der Mitwirkung in einer Demokratie. Dafür sprechen drei Argumente, ein strategisches, ein epistemisches und ein demokratiethoretisches:

Das strategische Argument besagt, um selbst überzeugen zu können, muss ich zunächst die Interessen und Überzeugungen der anderen verstehen. Debattieren vermittelt die Einsicht, dass Argumente nicht unabhängig von den Personen, an die sie sich richten, überzeugend sind, sondern deren Vorstellungen, Interessen und Bedürfnisse berücksichtigen müssen.

Das epistemische Argument zeigt: Die Perspektive des anderen offenbart Gesichtspunkte, die man selbst von seinem Standpunkt aus nicht sehen kann. Debattieren ist ein Versuch des gemeinsamen Erkenntnisgewinns, indem beide Seiten ihr Wissen und ihre Schlüsse zusammentragen, um eine Sache besser zu verstehen, als dies jeder für sich gekonnt hätte.

Das demokratiethoretische Argument verweist auf einen zentralen Anspruch demokratischer Öffentlichkeit: Eine freie, gleiche und faire Gesellschaft lässt sich nur verwirklichen, wenn jedes Anliegen, das von allgemeinem Interesse ist, gehört und bedacht wird. Sich auf die Interessen der anderen einzulassen bedeutet, die anderen als gleichberechtigte Mitbürger anzuerkennen – unabhängig davon, ob man ihren Positionen zustimmt oder nicht.

Worauf kommt es an: Streiten oder Verstehen?

Wenn Schülerinnen und Schüler eine Position in einer Debatte vertreten sollen, ist es für sie naheliegend, sich zunächst nur mit der eigenen Seite zu befassen. Man kann in der Vorbereitung beobachten, wie sich die Debattanten nach Positionen getrennt besprechen, ihre Argumente aufschreiben und überlegen, wie sie im anstehenden Gespräch strategisch am geschicktesten vorgehen sollen. Bereits vor der Debatte beginnt die Fokussierung auf die Perspektive, die es zu vertreten gilt.

Dieses Verhalten gleicht der gedanklichen Vorbereitung auf Gespräche, die wir im Alltag führen: Wenn wir ein bestimmtes Anliegen oder eine klare Meinung haben, steuern wir in der Diskussion fest auf dieses Ziel zu. Erfolgreiche Gesprächsführung machen wir oft daran fest, wie standhaft wir unsere Position in einer Kontroverse vertreten.

Die Konzentration auf die eigenen Interessen geht in Gesprächen mit einer Herausforderung einher: Wenn beide Seiten nur auf ihre Anliegen achten, verlieren sie einander aus dem Blick. Die Gesprächspartner reden dann wortwörtlich aneinander vorbei. Aus einem Gespräch wird eine Abfolge von Einzelreden, die keinen klaren inhaltlichen Bezug mehr zu den Beiträgen des anderen haben.

Beim Debattieren fällt dieses Gesprächsverhalten besonders schnell auf. Durch den thematischen Fokus auf eine Streitfrage und die vorgezeichneten Sprecherwechsel zwischen Pro und Contra lässt sich gut beobachten, ob jemand auf die Mitrednerinnen und Mitredner Bezug nimmt oder bloß seine eigenen Argumente vorträgt. Durch den Debattierunterricht können Lernende ein Bewusstsein für das eigene Gesprächsverhalten und das der anderen entwickeln.

Die Anforderung, eine Debatte als konstruktives Gespräch zu führen, kann für Schüler aber auch verwirrend sein: Geht es in einer Debatte darum, den anderen zu überzeugen oder auf ihn einzugehen? Sollen Pro und Contra miteinander streiten oder sollen sie versuchen, einander zu verstehen? Diese Fragen lassen sich mit der Lerngruppe gemeinsam klären, indem die Debatte als Methode zum Perspektivwechsel und der konstruktive Streit als Weg zum gemeinsamen Erkenntnisgewinn besprochen werden.

Die Perspektive des anderen einnehmen

Gegenseitiges Verständnis ist ein komplexes soziales Phänomen. Von der Philosophie über die Psychologie bis zur Neurowissenschaft gibt es unterschiedliche Ansätze, wie das Verstehen von Äußerungen, Absichten oder Emotionen einer anderen Person möglich ist. Schülerinnen und Schüler können sich diesem Thema am besten aus der eigenen Erfahrung mit Gesprächen nähern: Sie können sich etwa vorstellen, wie ihnen ein Freund oder eine Freundin glücklich, traurig oder wütend von etwas berichtet. Im gemeinsamen Gespräch

werden sie in der Regel verschiedene Reaktionen auf die Worte und das Verhalten der anderen Person zeigen. Sie bemühen sich, die Situation des anderen nachzuvollziehen, sie versuchen, sich in die Lage des Gegenübers zu versetzen, oder sie empfinden selbst korrespondierende Emotionen.

In der Psychologie werden Gedanken und Gefühle, die sich auf die wahrgenommenen Gedanken und Gefühle einer anderen Person beziehen, als Empathie bezeichnet. Empathie ist ein Spektrum unterschiedlicher kognitiver und emotionaler Reaktionen auf das Verhalten eines anderen Menschen. Die Fähigkeit, sich vorstellen zu können, wie sich eine andere Person gerade fühlt, oder sich gedanklich in sie hineinversetzen zu können, wird als kognitive Empathie bezeichnet. Emotionale Regungen wie Mitgefühl, Sympathie oder das eigene Nachempfinden der Emotionen eines anderen stellen hingegen emotionale Empathie dar. Einige Psychologen gehen davon aus, dass beide Formen der Empathie, insbesondere aber die Fähigkeit zum Mitgefühl, ein entscheidender gesellschaftsbildender Faktor menschlichen Sozialverhaltens ist.

Übertragen auf ein kontroverses Gespräch lassen sich zwei Arten von ‚den anderen verstehen‘ unterscheiden: Die eine bedeutet, sich erklären zu können, weshalb jemand eine bestimmte Überzeugung hat und wie er sie rechtfertigt. Auf diesem Weg ist es Menschen rational möglich, durch Perspektivwechsel die Interessen anderer nachzuvollziehen, auch wenn sie selbst nicht in der Situation des anderen sind. Die zweite Bedeutung besteht im Nachempfinden von Motiven und Emotionen, also Einfühlungsvermögen und Mitgefühl. Vieles spricht dafür, dass beide Fähigkeiten in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über politische Fragen eine wichtige Rolle spielen.

Debatten fördern vor allem die Fähigkeit zum intellektuellen Perspektivwechsel. Sie vermitteln ein Verständnis für die Positionen anderer, ohne dafür eigene Betroffenheit vorzusetzen oder eine besondere emotionale Nähe zur Streitfrage aufbauen zu müssen. Schülerinnen und Schüler können anhand der Unterscheidung zwischen kognitiver und emotionaler Empathie erkennen, dass Debatten Erkenntnisprozesse jenseits persönlicher Emotionalisierung und Betroffenheit ermöglichen. Debatten eignen sich als verständnis-zentriertes und zugleich rational-argumentatives Verfahren besonders zur Erhellung strittiger Themen.

Für das rationale Nachvollziehen eines anderen Standpunktes müssen Debattanten daher auch nicht ihre eigene Position aufgeben. Umgekehrt können sie zum Beispiel Mitgefühl bei der Problemschilderung der anderen Seite haben, ohne deshalb auch zur gleichen Beurteilung der geforderten Maßnahme zu kommen. Durch die Entkopplung von ‚nachvollziehen können‘ und ‚für gerechtfertigt halten‘ können Debattanten gegensätzliche Interessen verstehen und zugleich bei unterschiedlichen Positionen bleiben. Zwischen der Fähigkeit, sachlich zu streiten, und der Bereitschaft, den anderen zu verstehen, besteht kein Widerspruch.

Verstehen ermöglicht Überzeugungskraft

Schülerinnen und Schüler sind beim Debattieren besonders daran interessiert zu lernen, wie man andere Menschen überzeugen kann. Die Fähigkeit, andere zu einem Standpunktwechsel zu bewegen, so dass sie sich der eigenen Meinung anschließen, ist ein attraktives Lernziel. Gleichzeitig herrschen oft sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was Überzeugungskraft eigentlich bedeutet.

Das Kompositum Überzeugungskraft lässt sich im Unterrichtsgespräch gut anhand des Begriffs ‚Kraft‘ erläutern: Eine Kraft beschreibt in der Physik die Wechselwirkung zwischen zwei Körpern. Überzeugungs-Kraft beschreibt im übertragenen Sinn eine Dynamik zwischen einer Rednerin und ihren Zuhörern, die eine gegenseitige Wirkung auf die jeweiligen Überzeugungen und Handlungen hat.

Nach Aristoteles gibt es drei Faktoren, die für die Fähigkeit, andere zu überzeugen, maßgeblich sind: Der Redner, die Sache, über die er spricht, und sein Publikum. Für Schüler ist leicht nachvollziehbar, dass sich Überzeugungskraft aus dem Auftreten einer Rednerin oder eines Redners und aus verschiedenen Aspekten einer Sache ergibt. Weniger offensichtlich ist, inwiefern auch das Publikum eine Ressource für die Überzeugungskraft des Redners sein soll. Aristoteles beschreibt, wie ein Redner bei seinen Zuhörern Emotionen erregen kann, die wiederum Einfluss auf ihr Urteilsvermögen nehmen. Dafür knüpft der Redner an die Interessen und Bedürfnisse der Zuhörer an und nutzt diese als Ausgangspunkt der Emotionserregung. Die Interessen der anderen spielen also für den Überzeugungsprozess genauso eine Rolle wie die eigenen Interessen, die man zu vertreten sucht. Im Sinne der wechselseitigen Wirkung einer Kraft haben die Überzeugungen der Zuhörer daher auch Auswirkungen auf einen Redner oder eine Rednerin. Wenn wir versuchen, andere zu überzeugen, müssen wir unsere Argumente nach ihnen richten, ihre Emotionen lenken und an ihre Interessen anbinden. Überzeugungskraft hat man daher nicht per se, sondern immer nur in Bezug auf ein konkretes Thema, ein Gegenüber und sein eigenes Verhältnis zu diesen beiden.

Besonders nachvollziehbar wird dieses Verhältnis in der Debatte, in der die Beteiligten versuchen, aufeinander oder auf das Publikum einzuwirken. Wenn Schülerinnen und Schüler diesen Gedanken nachvollziehen, verstehen sie auch, weshalb Überzeugungskraft eine Einsicht in die Perspektive des anderen voraussetzt. Sie lernen beim Debattieren, dass Argumente nicht aus sich heraus überzeugend sind. Entscheidend ist vielmehr, wie gut sie zu den bereits bestehenden Meinungen des Gegenübers passen und wie anschlussfähig sie an dessen Vorstellungen von vernünftigen Gründen sind.

Bei diesen Überlegungen stellen sich Jugendliche manchmal die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, mit Menschen zu argumentieren, die völlig anderer Meinung sind als sie selbst. Wenn Debattieren voraussetzt, mit den eigenen Gründen an die Rationalitätsvorstellungen des anderen anzuschließen, muss es einen Weg geben herauszufinden, was der andere für

vernünftig hält. Diese Herausforderung gilt nicht nur für das Debattieren. Die Frage nach der Verstehbarkeit des Gegenübers stellt sich grundlegend in der Kommunikation zwischen Menschen.

Der Philosoph Donald Davidson macht darauf aufmerksam, dass sowohl Meinungsgleichheit als auch Meinungsverschiedenheit nur erkennbar und verständlich sind, wenn ein Großteil der Überzeugungen beider Kommunikationspartner miteinander übereinstimmt. Die Voraussetzung für eine Kontroverse ist demnach, dass es bereits eine Vielzahl gleicher Ansichten über die Welt gibt, auf deren Grundlage sich überhaupt unterschiedliche Meinungen feststellen lassen. Ohne gegenseitiges Verstehen im Allgemeinen gäbe es auch kein gegenseitiges Unverständnis in spezifischen Fragen. Im Zuge dieser Überlegungen verweist Davidson auf das Prinzip der sogenannten wohlwollenden Interpretation (principle of charity). Damit beschreibt er die Einstellung, die Äußerungen eines anderen als so wahr und konsistent wie möglich aufzufassen. Durch die gegenseitige Haltung, in den Aussagen des anderen nach übereinstimmenden Ansichten zu suchen, schafft man überhaupt erst die Grundlage für sinnvollen Widerspruch. Bevor man seinem Gegenüber ausschließlich unsinnige Aussagen unterstellt, liegt es eher nahe, davon auszugehen, dass ein gegenseitiges Missverständnis vorliegt.

Als Handlungsmaxime für das Debattieren besagt die wohlwollende Interpretation, dass man der anderen Seite mit der positiven Unterstellung von Vernunft und Wahrhaftigkeit begegnen soll. Ein vernünftiger Streit ist auch dann möglich, wenn die beiden Positionen denkbar weit auseinander liegen. Allerdings gelingt das Streitgespräch nur, wenn sich beide Seiten darüber einig sind, worüber sie streiten. Im Falle der Debatte betrifft das zunächst die Klärung der Streitfrage. Von diesem gemeinsamen Verständnis aus können sich die Debatanten dann weiter zu den vernünftigen Unterschieden in ihren Perspektiven vorarbeiten.

Miteinander reden als Horizonterweiterung

In jeder Debatte haben die Pro- und die Contra-Seite zunächst die Streitfrage als gemeinsamen Bezugspunkt. Was abstrakt klingt, lässt sich am Beispiel einer konkreten Streitfrage erläutern. Zum Beispiel wird die Frage „Sollen Sportwettkämpfe auch in geschlechtergemischten Teams durchgeführt werden?“ auf der Pro- und Contra-Seite die unterschiedlichsten Interessengruppen und Meinungsvertreter versammeln. Bei einigen kann man davon ausgehen, dass sie gänzlich verschiedene Lebensformen pflegen und sich zu anderen sozialen Gruppen zugehörig fühlen. Man könnte sagen, dass sie in unterschiedlichen Welten leben.

Trotz dieser Unterschiedlichkeit begegnen sich die Personen oder die Vertreter ihrer Positionen, wenn sie im Gespräch über die gleiche Frage streiten. In der Streitfrage berühren sich ihre Lebenswelten und beziehen sich auf eine gemeinsame Wirklichkeit, in der die Beantwortung der Frage für beide Seiten von Bedeutung ist. Selbst bei größtem gegenseitigen

Unverständnis führt dieser gemeinsame Bezugspunkt die Debattanten zueinander – sofern sie grundsätzlich bereit sind, miteinander zu reden.

Die Debatte als Gesprächsform fordert beide Seiten dazu auf, die gleiche Frage aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus zu beantworten. Für den Philosophen Hans-Georg Gadamer ist das Wechselspiel von Frage und Antwort die zentrale Methode des Verstehens. Die Debatte bildet diesen Verständnisprozess ab, indem sie mit einer gemeinsamen Frage für beide Seiten beginnt und dann abwechselnd unterschiedliche Antworten ermöglicht. Mit jedem Sprecherwechsel kommt ein neuer Antwort-Aspekt im Gespräch hinzu. Die Perspektiven, aus denen die Seiten antworten, bleiben dabei nicht unvermittelt nebeneinander stehen, sondern entwickeln sich aneinander weiter. In Gadammers Worten begegnen sich im Gespräch verschiedene Horizonte, die im gemeinsamen Bemühen um Klärung miteinander verschmelzen. Dieser Verstehensprozess ist iterativ, das heißt, er wiederholt sich im dialogischen Wechsel und setzt jedes Mal an einem neuen Punkt an.

Selbst in einem Streitgespräch mit unvereinbaren Positionen gibt es daher immer einen gemeinsamen Verständnishorizont, der sich durch die Debatte herausbildet und vor dessen Hintergrund sich neue Erkenntnisse einstellen. Eine Sache im Gespräch zu verstehen, heißt nach Gadamer nicht, einfach neue Informationen aufzunehmen. Verständnis ist eine gemeinsame Leistung. Die Beteiligten sind Teil der Erkenntnis und die Erkenntnis wiederum wird Teil des Selbstverständnisses der Beteiligten. Dass der andere als konstitutives Außen für das Selbstverständnis von Menschen maßgeblich ist, ist ein zentraler Gedanke verschiedener subjektphilosophischer Ansätze, von Martin Heidegger bis Axel Honneth. Gerade für die Herausbildung einer eigenen politischen Haltung spielen der dialogische Prozess sich wiederholender Begegnung, die Abgrenzung von Perspektiven und das zirkuläre Schärfen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden eine zentrale Rolle. Debatten verdichten diesen Prozess und leiten durch die Vorgabe der Streitfrage und den regelhaften Dialog zu dieser Verständnisübung an.

Das Streitgespräch als Zugang zum anderen

Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die das Debattieren für das Demokratieverständnis junger Menschen vermitteln kann, ist die Einsicht in die konstruktive Funktion des sachlichen Streitens. Allerdings kann nicht jede Form des Streitgesprächs die gleiche Erkenntnisleistung erbringen. Der Debattierunterricht kann Gelegenheit bieten, unterschiedliche Arten von Streitgesprächen einander gegenüberzustellen, um anschließend in der Lerngruppe zu reflektieren, wie Gesprächsform und Einsicht in konfligierende Interessen miteinander zusammenhängen.

Im Curriculum von Jugend debattiert sind dazu auch Übungen vorgesehen, die bewusst keinen Debattenregeln folgen. Die szenische Darstellung eines Streitgesprächs ist etwa gut geeignet, um sich eine alltägliche verbale Auseinandersetzung vor Augen zu führen.

Durch das Rollenspiel kann sich ein natürlicher Gesprächsablauf entwickeln. Die Protagonisten werden als Betroffene mit persönlichen Charakterzügen, Interessen und Emotionen greifbar.

Rollenspiele können emotionale Empathie bei den Zuschauern erwecken, indem sie Sympathie oder Ablehnung gegenüber einzelnen Rollen hervorrufen. Andererseits lassen Rollenspiele den Darstellerinnen und Darstellern meist keinen Raum für gegenseitige Perspektivübernahme oder eine ruhige Klärung ihrer Interessen im Gespräch. In der Regel wird der szenische Streit auf der Ebene einander ausschließender Positionen ausgetragen, während tieferliegende Interessen und Bedürfnisse unausgesprochen bleiben.

In Anschluss an die szenische Darstellung können die Gründe der beiden Streitparteien von den Beobachterinnen und Beobachtern mit etwas Abstand zum Geschehen analysiert und in Ruhe einander gegenübergestellt werden. In einem zweiten Gesprächsformat kann das Thema dann erneut aufgegriffen werden. Diesmal sprechen die Gesprächspartner allerdings nicht aus den Rollen der Betroffenen. Wie in einer Debatte agieren sie dann als Vertreter der jeweiligen Seite und versuchen im Dialog, die gegenseitigen Gründe miteinander abzuwägen.

Auf diese Weise lässt sich mit der Lerngruppe herausarbeiten, wie die Form eines Gesprächs das Verständnis von Problem und Lösung prägt: Während das Rollenspiel emotionale Empathie erzeugen kann und das Erleben der Betroffenen verdeutlicht, gibt die Debatte Raum für kognitive Empathie, ermöglicht einen Perspektivwechsel und eine rationale Betrachtung gegenseitiger Gründe. Szenische Interaktionen schaffen eine unmittelbare Erlebbarkeit. Sie lassen durch ihre erzählende Form eine kurze Geschichte entstehen. Die Debatte im Gegenzug ist weniger fallbezogen, beschränkt sich also nicht auf diese eine Erzählung, sondern stellt das Streitthema in einen größeren Zusammenhang. Die Debatte betrachtet nicht nur die Interessen der beiden Protagonisten. Sie fragt nach den Interessen aller, die von einer Maßnahme betroffen sind und versucht, allgemein zustimmungsfähige Gründe für oder gegen eine Maßnahme zu finden.

Debattieren bietet Schülerinnen und Schülern eine Methode, um sich wichtige gesellschaftliche Themen auch jenseits persönlicher Erfahrungen zu erschließen. Die Gegenüberstellung von Streitformen zeigt ihnen, dass man nicht nur über Probleme sprechen kann, die man auch selbst als Betroffener erlebt hat. Diese Einsicht ist für das Verständnis gesellschaftlicher Diskussionen in einer repräsentativen Demokratie zentral: Die Perspektive Betroffener ist zwar wichtig, aber nicht einzig maßgeblich zur Klärung von Streitfragen.

Kompetenzen guter Gesprächsführung

Debatten stellen den methodischen Rahmen für eine gemeinsame Verständnisleistung im Gespräch dar. Dieser Rahmen muss von den Debattanten jedoch auch in der konkreten Interaktion genutzt werden, um tatsächlich einen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Perspektivwechsel

oder Horizonterweiterung ergeben sich nicht automatisch, sobald Menschen anfangen, über eine Streitfrage zu sprechen. Dazu müssen sie in der Lage sein, sich im Gespräch aneinander zu orientieren und ihr Wissen und ihr Gesprächsverhalten miteinander zu koordinieren.

Für gelingende Debatten müssen Menschen daher erst bestimmte Fähigkeiten der Gesprächsführung entwickeln. Jugend debattiert nennt vier Kategorien, die die Fähigkeiten für gutes Debattieren beschreiben: Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft. Diese Kategorien bündeln unterschiedliche Kompetenzen und Tugenden, die in Unterricht und Training vermittelt werden sollten, um junge Menschen zu konstruktiven Debatten zu befähigen. Als Lernziele bilden sie den didaktischen Fokus für den Debattierunterricht. Gleichzeitig dienen sie als Bewertungskriterien, um Leistungen in Trainings- und Wettbewerbsdebatten zu bewerten und lernzielorientierte Rückmeldungen zu geben. Es ist daher sinnvoll, anhand dieser vier Kriterien mit einer Lerngruppe zu besprechen, was gutes Debattieren bedeutet.

Jedes Kriterium verweist auf Tugenden und Kompetenzen, die nicht nur für das Debattieren, sondern allgemein für eine verständigungsorientierte Kommunikation wertvoll sind. Sachkenntnis zum Beispiel erfordert unter anderem Recherchefähigkeiten und die kognitive Kompetenz, den Kontext einer Frage zu verstehen. Für das Erlangen von Sachkenntnis sind jedoch auch Tugenden wie Lernbereitschaft, Fleiß und Sorgfalt wichtig. Diese Reflexion vermittelt jungen Menschen ein Gefühl dafür, dass ein erfolgreiches rhetorisches Auftreten in einer Debatte nicht einfach eine Frage des Talents ist. Jeder und jede kann gezielt an den eigenen Fähigkeiten und der inneren Haltung arbeiten, um eine Position in einem Gespräch gut zu vertreten.

Für das Verständnis des Debattierens ist es besonders aufschlussreich, die interaktionale Dimension aller vier Kriterien zu verstehen. Für eine gute Sachkenntnis ist nicht entscheidend, was ein einzelner Debattant insgesamt zu einem Thema weiß, sondern wie gut er sein Wissen in das Gespräch einbringen kann, um zum Beispiel relevante von weniger relevanten Informationen zu unterscheiden. Ausdrucksvermögen beschreibt nicht die generelle Fähigkeit einer Debattantin, sich wohl zu artikulieren. Es zeigt sich erst in der Interaktion mit den anderen, für die ihre Äußerungen klar, prägnant und angemessen sein müssen. Gesprächsfähigkeit ist zwingend auf die Interaktion mit den Mitdebattanten bezogen und entsteht nur, wenn man die Debatte als gemeinsame Leistung versteht. Für die Überzeugungskraft gilt schließlich, wie oben beschrieben, dass sie sich stets am Horizont der Zuhörer und Mitdebattanten ausrichten muss.

Die Kriterien beschreiben vier Dimensionen, wie Debattanten miteinander in Kontakt treten können, um gemeinsam eine strittige Frage zu klären. Sie können daher als inhaltliche, sprachliche, interaktionale und überzeugende Form der gegenseitigen Bezugnahme verstanden werden. Damit junge Menschen diese Lernziele erreichen, brauchen sie nicht nur ein Verständnis für die dahinterstehenden Kompetenzen und Tugenden. Sie müssen auch konkrete Gesprächstechniken erlernen, die eine gemeinsame Gesprächsführung ermöglichen.

Eine wesentliche Gesprächstechnik, die durch das Debattieren geschult wird, ist die Verbindung von aufmerksamem Zuhören und Paraphrasieren. Im Curriculum von Jugend debattiert zielen viele Übungen darauf ab, mit dem eigenen Beitrag zunächst an die Äußerung des Vorredners anzuknüpfen. Durch diese Übungen merken die Lernenden, dass sie für das Anknüpfen zuhören müssen und mit ihren Gedanken nicht nur bei der eigenen Position bleiben können.

Manche Gesprächsübungen können durch das explizite Aufgreifen und Einordnen zunächst etwas statisch oder langatmig wirken. Schülerinnen und Schüler stellen sich dann die Frage, ob sich diese Technik auch für Alltagsgespräche eignet. Zu Übungszwecken ist diese Erfahrung jedoch wertvoll, um die Grundhaltung genauer Bezugnahme auf den Vorredner im Gespräch zu etablieren. Wie bei jeder rhetorischen Fertigkeit entwickeln Debattanten im Laufe der Zeit ein Gefühl dafür, an welchen Stellen im Gespräch sie ausführlich paraphrasieren und wie wortgenau sie dabei vorgehen sollten. Zur Ausbildung sprachlicher Kompetenz gehört auch zu lernen, wie kommunikative Techniken sinnvoll und angemessen angewandt werden können.

Entscheidend ist, dass die stete Übung von Gesprächstechniken nicht zu sprachlichen Angewohnheiten führt, sondern zu einer inneren Haltung. Zuhören und Anknüpfen werden dann Tugenden guter Gesprächsführung, die sich auch jenseits des Debattierens in vielen Alltagssituationen einsetzen lassen. Die Bereitschaft, sich auch auf die Äußerungen und damit auf die Perspektive des anderen einzulassen und nicht nur seine eigenen Gedanken zu formulieren, ist zugleich eine zentrale demokratische Tugend.

Debatten zeigen gute Gründe für unvereinbare Positionen

Die Aussage, dass Debatten zur Klärung strittiger Fragen dienen, kann für Schülerinnen und Schüler missverständlich sein. Sie kann die Erwartung wecken, dass sich durch die beschriebenen Fähigkeiten des Perspektivwechsels, der gegenseitigen Bezugnahme und durch den Prozess gemeinsamen Verständnisses alle Konflikte zwischen gegensätzlichen Interessen lösen lassen. Gelingt dies dann nicht und die Debatte endet mit den gleichen unvereinbaren Positionen, wie sie begonnen hat, kann dies zu Enttäuschung oder Frustration führen.

Nicht nur bei Schülern kann die Idee aufkommen, dass sich in einem idealen Dialog die jeweiligen Interessen so verstehen, hinterfragen und einordnen lassen, dass alle irrationalen Widersprüche ausgeräumt werden. Was dann bliebe, wären vernünftige Gründe, die sich nach ebenfalls vernünftigen Kriterien gewichten und einer Entscheidung zuführen ließen. Hinter dieser Idee verbirgt sich die Hoffnung, durch Disziplin und Wahrung von Gesprächstugenden einem idealen rationalen Gespräch in der Realität möglichst nahe zu kommen. Gerade in sachlichen, ausgewogenen und klugen Debatten stoßen die Gesprächspartner allerdings immer wieder auf Differenzen, die sich für sie nicht auflösen lassen. Solche Erfahrungen sind eine gute Ausgangssituation für ein Unterrichtsgespräch über einen wesentlichen Aspekt konfligierender Interessen in einer pluralistischen Gesellschaft.

Gute Debatten haben nicht die Funktion, die Positionen von Pro und Contra miteinander in Übereinstimmung zu bringen. Ihr Klärungsanspruch besteht vielmehr darin, die vernünftigen von den unvernünftigen Differenzen zu unterscheiden und für das Publikum sichtbar zu machen, welchen Nutzen, aber auch welchen Schaden eine Entscheidung mit sich bringen könnte. Für die Debattanten heißt das, die Interessen der anderen einzuordnen, nicht, ihnen nachzugeben.

Das vernunftgemäße Argumentieren darf nicht wie das Rechnen mit mathematischen Formeln verstanden werden, die bei richtiger Anwendung zu einem eindeutigen Ergebnis führen. Das liegt daran, dass die Überzeugungen, Interessen, Bedürfnisse und Werte, um die es bei gesellschaftlichen Streitfragen geht, nicht immer eindeutig zu interpretieren und in ihrer Bedeutung zu bestimmen sind. Debattenfragen betreffen immer normative Gesichtspunkte, die bereits selbst eine Frage der Auslegung und Gewichtung sind. Hinzu kommt, dass sie zumeist in einem breiten gesellschaftlichen Kontext stehen, der Unsicherheiten und Unwägbarkeiten in der Abschätzung zukünftiger Entwicklungen mit sich bringt. Auch wenn eine Debatte kunstgemäß herausarbeitet, welche Konsequenzen mit den jeweiligen Antworten auf eine Streitfrage verbunden wären, ergibt sich daraus in der Regel kein eindeutiges Urteil für die eine oder die andere Seite.

John Rawls spricht in diesem Zusammenhang von den „Bürden des Urteilens“. Er führt aus, dass selbst unter Gesprächspartnern, die einander achten, sich kooperativ zueinander verhalten und sich an alle Tugenden eines guten Gespräches halten, vernünftige Meinungsverschiedenheiten unvermeidlich sein können. Dafür nennt er sechs mögliche Quellen:

- Empirische Daten als Beweisgründe sind nicht immer eindeutig, sie können widersprüchlich oder schlicht zu komplex für eine klare Interpretation sein.
- Selbst wenn beide Seiten in einem Gesichtspunkt übereinstimmen, kann strittig sein, wie stark dieser Aspekt zu gewichten ist.
- Viele Begriffe sind vage und können verschieden interpretiert werden. In Debatten betrifft das vor allem die Begriffe der Streitfrage.
- Unterschiedliche Lebenserfahrungen und biographische Hintergründe können zu gegensätzlichen vernünftigen Einschätzungen von Gründen führen.
- Wertekonflikte lassen sich nicht objektiv entscheiden.
- Institutionelle Zwänge begrenzen die Berücksichtigung aller Interessen und Werte.

Gute Debatten können die Unterschiede in den Positionen bis auf diese nicht auflösbaren Kontroversen freilegen. Damit schaffen sie einen Erkenntnisgewinn, der über die bloße Gegenüberstellung von Individualinteressen und die asymmetrische Wahrnehmung von Problemen hinausgeht. Wenn von gemeinsamer Klärung einer Streitfrage die Rede ist, dann ist diese Form der Klarheit durch die Debatte gemeint.

Es gehört jedoch auch zur Funktion von Debatten, die Unvereinbarkeit von Positionen anzuerkennen und nicht durch voreilige Lösungsvorschläge über begründete Differenzen hinwegzugehen. Deshalb ist es auch nicht das Ziel von Debatten, einen Kompromiss auszuhandeln. Vielmehr sollen sie zeigen, wo sich die Positionen auch unter Anwendung guter Gründe und ausgewogen vorgetragener Argumente unterscheiden. Debatten legen offen, wo trotz Klärung vernünftige Widersprüche bestehen bleiben. Damit zeigen sie auch, welche Abwägungen man für eine anschließende Entscheidung vornehmen muss und was dabei für einzelne Interessengruppen auf dem Spiel steht.

Wenn Schülerinnen und Schüler diesen Gedanken verinnerlicht haben, verstehen sie auch, dass es nicht das Ziel des Debattierens ist, einander so viel Verständnis entgegenzubringen, bis sich der Streitfall gelöst hat. Beim Hinterfragen und Einordnen geht es darum, die unvereinbaren Kernpunkte der Positionen sichtbar zu machen, um das Gewicht und damit auch den Preis einer Entscheidung zu erkennen. Eine tolerante Gesellschaft zu sein bedeutet nicht, allen Interessen in jeder Hinsicht gerecht werden zu wollen. Es bedeutet aber sehr wohl, sich nicht ignorant gegenüber den Einschränkungen der Interessen zu verhalten, die durch eine Maßnahme negativ berührt werden. Unter anderem deshalb werden in einer offenen Gesellschaft viele Debatten wiederkehrend geführt, selbst wenn keine neuen Argumente eingebracht werden. Manchmal geht es schlicht darum, die sozialen Kosten einer bereits getroffenen Entscheidung immer wieder in Erinnerung zu rufen.

Gegenseitige Anerkennung lernen

Jeder Mensch kennt aus seiner eigenen Entwicklung die Erfahrung, irgendwann mitreden zu wollen. Kinder wollen mitreden, wenn sich ihre Eltern unterhalten, Jugendliche wollen Teil der Diskussion von Erwachsenen sein. Wer anfängt, eine eigene Meinung auszubilden, will sie auch mitteilen. Diesem Bedürfnis nach Mitteilung steht das anerkennende oder ablehnende Verhalten der anderen gegenüber. Indem wir jemandem Aufmerksamkeit schenken und zuhören, erkennen wir ihn als Gesprächspartner an. Jemanden im Gespräch hingegen nicht zu beachten oder ihn gar nicht erst teilnehmen zu lassen, vermittelt Geringschätzung und Missachtung. Jugendliche können diese sozialen Muster gut anhand eigener Beispiele nachvollziehen: Ob im Verein, im Club, in einer Jugendorganisation oder in der Schule – wie sehr jemand Teil einer Gruppe ist, lässt sich auch daran erkennen, wie gut ihm die anderen zuhören.

Für den Philosophen Axel Honneth ist Anerkennung das zentrale Prinzip gesellschaftlicher Ordnungen. Er unterscheidet drei Formen der Anerkennung, die sich auf alle Arten von privaten und öffentlichen Beziehungen zwischen Menschen auswirken. In intimen Beziehungen wie Partnerschaften, Freundschaften oder in der Familie zeigt sich Anerkennung durch unterschiedliche Arten von Liebe. Daneben stellt Honneth die rechtliche Anerkennung und die gegenseitige Wertschätzung als anerkennende Beziehungsmuster. Rechtliche Anerkennung bezieht sich auf die Achtung der Rechte und Autonomie eines Bürgers, die ihm Staat

und andere Bürger entgegenbringen. Wertschätzung bezieht sich auf die Anerkennung in einer Gemeinschaft für die Fähigkeiten und Leistungen des Einzelnen.

In einer liberalen Gesellschaft sollen sich alle Menschen als freie und gleichberechtigte Bürger begegnen können. Dies muss ihnen einerseits vom Staat garantiert werden, andererseits trägt auch jeder selbst durch sein Verhalten den anderen gegenüber dazu bei. Nur wer andere als vernünftige Personen anerkennt, wird auch selbst dieser Anerkennung würdig.

Debatten überführen den theoretischen Gedanken wechselseitiger personaler Anerkennung in die kommunikative Praxis. Wenn wir mit einer anderen Person debattieren, erkennen wir sie zumindest im Prinzip als vernünftige Kommunikationspartnerin an, deren Argumente es wert sind, gehört und geprüft zu werden. Umgekehrt erfahren wir Anerkennung durch die Prüfung unserer Gründe, selbst wenn wir auf inhaltlichen Widerspruch stoßen. Durch die Regeln der Debatte als symmetrischem Gesprächsformat erhalten alle Debattanten den gleichen Status. In weniger formaler Hinsicht gilt das auch für Alltagsgespräche. Selbst kontroverse Diskussionen sind, wenn sie fair geführt werden, Ausdruck gegenseitiger Anerkennung.

Demokratien brauchen kontroverse Foren kommunikativer Anerkennung. Die Achtung der Interessen und Perspektiven anderer drückt sich manchmal gerade dadurch aus, eine anerkennende Kontroverse zu führen und gegensätzliche Positionen in ihrer Unvereinbarkeit zuzulassen. Ein wichtiger Auftrag der Demokratieerziehung besteht darin, jungen Menschen den Wert dieser gegenseitigen Achtung durch ernsthafte Debatten zu vermitteln. Wer sich weigert, sich mit den Interessen der anderen zu befassen, verweigert ihnen die Anerkennung und damit die Würdigung ihrer Anliegen und Belange. Im individuellen Fall bedeutet das Ignoranz gegenüber den Interessen anderer Menschen, mit denen man die gleiche soziale Welt teilt. Im Fall kollektiver Verweigerung von Anerkennung führt dieses Verhalten zur Marginalisierung anderer gesellschaftlicher Gruppen. Die staatlich-institutionelle Verweigerung, Personen an Foren kommunikativer Anerkennung teilhaben zu lassen, führt schließlich zur Zensur.

Für Honneth sind soziale Konflikte in einer Gesellschaft nicht nur durch die Unvereinbarkeit von Interessen zu erklären. Gesellschaftliche Konflikte basieren auf Erfahrungen von Missachtung, Marginalisierung und Herabwürdigung, die einzelne Menschen in sozialen Interaktionen machen. Wenn solche Erfahrungen zu typischen Erlebnissen einer ganzen Gruppe werden, entstehen kollektive Forderungen nach mehr Anerkennung.

Debatten können dabei helfen, diesem Kampf um Anerkennung ein friedliches, gründe-basiertes Forum zu geben. In einer offenen politischen Gesellschaft entscheiden nicht allein staatliche Institutionen über solche Foren. Bürgerinnen und Bürger können auch eigene Bühnen für die gegenseitige kommunikative Anerkennung einrichten oder sich an entsprechenden Formaten beteiligen.

Damit wird Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform greifbar. In der Schule und anderen Lernräumen können Jugendliche durch den Debattierunterricht auf die Mitwirkung an öffentlichen Foren vorbereitet werden und die sozialen und kommunikativen Kompetenzen dafür erwerben. Außerhalb der Schule können sie dann zum Beispiel in politischen Gremien, bei Podiumsdiskussionen oder anderen öffentlichen Veranstaltungen aktiv zu einer Kultur gegenseitiger Anerkennung in der pluralistischen Gesellschaft beitragen.

Die Interessen anderer repräsentieren

Bei Jugend debattiert werden Debatten anwaltschaftlich geführt. Für eine Übungsdebatte können die Seiten auch nach persönlichen Präferenzen gewählt werden, aber spätestens im Wettbewerb werden die Positionen zugelost. Für viele Schülerinnen und Schüler klingt das nach einer besonderen Herausforderung: Menschen sagen oft, dass sie andere nur überzeugen können, wenn sie selbst von einer Sache überzeugt sind.

Debattieren im Format von Jugend debattiert erfordert, Positionen ungeachtet der eigenen Meinung zu vertreten. Damit ermöglicht das anwaltschaftliche Debattieren, auch Positionen einzunehmen, die man sich außerhalb der Debatte nicht zu eigen machen kann oder will. Die anwaltschaftliche Herangehensweise befreit von der Pflicht zur persönlichen Stellungnahme. Methodisch hilft das insbesondere jungen Menschen, sich ohne sozialen Rechtfertigungsdruck von verschiedenen Seiten einer Streitfrage zu nähern.

Die Haltung einer Anwältin oder eines Anwaltes schafft einen emotionalen Abstand zu politischen Themen, um möglichst unvoreingenommen und sachbezogen zu prüfen, welche Gründe für Pro und Contra als Streitparteien sprechen. Die jeweiligen Stärken und Schwächen der Positionen lassen sich nüchterner betrachten, wenn man die Streitfrage für andere und nicht für sich beantworten muss. Außerdem ruft die anwaltschaftliche Methode immer wieder in Erinnerung, dass eine Streitfrage auch legitime Interessen betrifft, die man aus eigener Erfahrung nicht nachvollziehen kann. Durch die Abstraktion von der eigenen Interessenssphäre fällt eine kognitive Übernahme der Perspektive Betroffener leichter.

Demokratiedidaktisch hilft das anwaltschaftliche Debattieren heranwachsenden Bürgerinnen und Bürgern dabei, sich in der Rolle eines Repräsentanten oder einer Repräsentantin zu üben. Wer in einer Debatte nicht für sich selbst spricht, repräsentiert die Interessen anderer. Debattieren bietet daher einen methodischen Ausgangspunkt für eine vertiefte Beschäftigung mit der Idee und verschiedenen Konzepten von Repräsentation in demokratischen Systemen.

Funktionierende Repräsentation ist zentral für das Gelingen einer Demokratie. Die Rede von der Herrschaft des Volkes ergibt nur Sinn, wenn das Volk seine Macht funktional bündeln und übertragen kann, sollen nicht alle Entscheidungen von jedem einzelnen mitgetroffen werden. Einer Reinform direkter Demokratie sind in großen Gemeinschaften praktische

Grenzen gesetzt. Demokratische Systeme müssen daher Vorstellungen davon entwickeln, in welchem Verhältnis Repräsentanten zu den Repräsentierten stehen.

Ausgehend von der Darstellung verschiedener Repräsentationskonzepte bei Hanna Pitkin hat sich in der Politikwissenschaft vor allem die Unterscheidung zwischen deskriptiven und substanziellen Formen der Repräsentation etabliert. Deskriptive Repräsentation beschreibt die Vertretung einer Gruppe durch Personen, die bestimmte Merkmale dieser Gruppe teilen oder selbst zur repräsentierten Gruppe gehören. Nach diesem Modell repräsentieren beispielsweise Schüler ihre Mitschüler in der Schülervertretung oder in einem Verein wird ein minderjähriges Mitglied in den Vorstand gewählt, um die Belange aller minderjährigen Vereinsmitglieder zu vertreten. Davon unterscheidet sich substanzielle Repräsentation, bei der das Handeln der Repräsentanten für die Interessen einer jeweiligen Gruppe im Vordergrund steht – ungeachtet der persönlichen Merkmale der Repräsentanten. Der Gedanke einer substanziellen Repräsentation geht mit dem normativen Anspruch einher, Verantwortung für andere übernehmen zu können, selbst wenn man nicht aus ihren Reihen stammt.

Für das Verständnis einer repräsentativen Demokratie ist es zentral, sich Gedanken über die Vor- und Nachteile solcher Repräsentationskonzepte zu machen. Das lässt sich mit einer Lerngruppe besonders praktisch am Beispiel verschiedener Streitfragen erörtern: Kann eine Debatte zur Frage „Soll das Rauchen in Deutschland verboten werden?“ von vier Nicht-Rauchern geführt werden? Kann eine Gruppe von 16- bis 17-Jährigen über die Frage debattieren: „Sollen in Krankenhäusern und Pflegeheimen Pflegeroboter eingesetzt werden?“

Diskussionen über das Verhältnis von Repräsentanten und Interessengruppen führen auch zu einem tieferen Verständnis von Debatten in einer deliberativen Demokratie. Damit die wesentlichen Gründe für vernünftige Entscheidungen erkennbar werden, müssen Debatten vor allem versuchen, Meinungen und Positionen abzubilden, weniger die Menschen, die sie haben. Das kann so weit gehen, dass selbst Positionen, die niemand der Anwesenden persönlich vertreten würde, der herrschenden Meinung anwaltschaftlich gegenübergestellt werden, um die allgemeine Ansicht auf ihre Vernünftigkeit hin zu überprüfen. Diskursive Repräsentationstheorien betonen daher, dass es in einer funktionierenden deliberativen Demokratie keine Notwendigkeit gibt, Meinungen ausschließlich durch ihre Meinungsträger zu repräsentieren.

In jedem Herrschaftssystem stellen sich Menschen die Frage, wer für ihre Interessen eintritt. Autoritäre Regime lassen keine Freiheit bei der Wahl von Repräsentanten und erzeugen damit auch keine echte Repräsentation. Der Anspruch der Demokratie ist hingegen, jedem Bürger und jeder Bürgerin diese Wahl zu ermöglichen oder die Chance zu geben, selbst zur Repräsentantin oder zum Repräsentanten zu werden. Nur, wer den Gedanken von Repräsentation versteht, kann in einer Demokratie auch von diesen Freiheiten Gebrauch machen.

Unterrichtsmodell 3

Die Interessen der anderen

Wer debattiert, muss nicht nur die eigene Sicht darlegen, sondern auch fremde Positionen verstehen, prüfen und einordnen. Dieses Unterrichtsmodell führt schrittweise an die Fähigkeit heran, die Perspektiven anderer einzunehmen, deren Begründungen nachzuvollziehen und Missverständnisse zu klären. Die vier Übungen zeigen, wie Schülerinnen und Schüler lernen können, Unterschiede bewusst wahrzunehmen, Interessen zu identifizieren und Gesprächsbeiträge so zu gestalten, dass sie aufeinander bezogen bleiben. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 3.1–4).

3.1: Dialog mit Situationsvorgabe

Im „Dialog mit Situationsvorgabe“ üben die Schülerinnen und Schüler, eine Alltagssituation szenisch darzustellen und dabei die Rollen sprachlich angemessen umzusetzen. Ausgangspunkt ist eine Streitfrage aus dem Themenspeicher, zum Beispiel: „Soll die Benutzung von Mobiltelefonen in der Schule verboten werden?“ In Partnerarbeit entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine kurze Szene, in der diese Frage Anlass für eine Auseinandersetzung wird – etwa zwischen einer Lehrkraft und einer Schülerin. In der Darstellung sollen Sprache, Gestik und Haltung der Rollen realistisch und ohne Übertreibung gestaltet werden. Im Anschluss gibt die Klasse Rückmeldungen dazu, wie klar die Rollen erkennbar wurden, und wertet inhaltlich aus, welche Gründe für und gegen die Maßnahme sprechen. In einer Variante werden Personenkonstellationen zufällig vorgegeben, die dann mit einer passenden Streitfrage verbunden werden. So wird erfahrbar, dass hinter Positionen konkrete Interessen und Konflikte stehen, die sich durch Rollenspiel verdeutlichen lassen.

3.2: Gründe finden

„Gründe finden“ trainiert die Fähigkeit, Argumente systematisch zu sammeln und Gegenargumente präzise darauf zu beziehen. Die Klasse wird in Pro- und Contra-Gruppen aufgeteilt, die in Partnerarbeit Gründe für ihre Seite notieren. Nach einer ersten Phase werden die Blätter getauscht, und jedes Paar ergänzt zu den vorgefundenen Argumenten Einwände in der freien Spalte. In der Präsentation wird immer zuerst der Grund genannt und dann der Einwand erläutert. So entsteht eine direkte Gegenüberstellung von Argumenten und Gegenargumenten. Die Übung macht deutlich, dass Positionen nicht beliebig nebeneinanderstehen, sondern durch Gründe gestützt und durch Einwände überprüft werden müssen. Sie bereitet damit das argumentative Kernstück jeder Debatte vor und schult die Fähigkeit, die Sicht anderer ernst zu nehmen, ohne sie unkritisch zu übernehmen.

3.3: Genau anknüpfen

Die Übung „Genau anknüpfen“ trainiert, aufmerksam zuzuhören und Beiträge ausdrücklich aufeinander zu beziehen. Jeder Gesprächsbeitrag folgt dem Muster: zuerst die Anknüpfung („Du sagst ...“), dann die eigene Sicht („Ich meine ...“). Zunächst wird die Form im Plenum demonstriert, unterstützt von einem Beobachter, der auf die Einhaltung der Struktur achtet. Anschließend arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen und führen kurze Gespräche zu Streitfragen aus dem Themenspeicher, jeweils mit wechselnden Rollen (Pro, Contra, Beobachter). Nach jeder Runde gibt es eine Rückmeldung, ob die Beiträge präzise anknüpften und nicht zu viele neue Gesichtspunkte auf einmal eingebracht wurden. Die Übung macht erfahrbar, dass gelingende Gespräche aus kurzen, aufeinander bezogenen Schritten bestehen. Sie stärkt aktives Zuhören, faire Darstellung der Gegenseite und die Fähigkeit, Differenzen klar herauszuarbeiten.

3.4: Klärendes Gespräch

Das „Klärende Gespräch“ knüpft an die Szenen aus der Übung „Dialog mit Situationsvorgabe“ an. Zwei Schülerinnen oder Schüler übernehmen die Rolle der Betroffenen aus einer dargestellten Situation, zwei weitere treten als ihre Vertreter auf. Während die Betroffenen persönliche Anliegen und Emotionen einbringen, führen die Vertreter das Gespräch auf einer sachlichen Ebene und nutzen die Struktur: Anknüpfung („Du sagst ...“), Kommentar („Das sehe ich anders/ähnlich ...“), eigene Sicht („Ich meine ...“). Die Vierergruppe sitzt sich gegenüber: Pro-Seite links, Contra-Seite rechts, jeweils mit Betroffenen und Vertreterin oder Vertreter nebeneinander. So wird sichtbar, wie persönliche Betroffenheit und sachliche Argumentation ineinandergreifen, aber auch unterschieden werden können. In der Auswertung reflektiert die Klasse, wie sich das auf den Verlauf des Gesprächs ausgewirkt hat und inwieweit die Form zur Klärung von Positionen beiträgt. Die Übung zeigt, dass Konflikte nicht durch Wiederholung derselben Standpunkte gelöst werden, sondern durch aufeinander bezogene Beiträge, die Interessen präzisieren und Unterschiede fair sichtbar machen.

Kapitel 4

Formen der Willensbildung

Diskursive Verfahren und ihre Ziele verstehen

Überblick

In diesem Kapitel betrachten wir Formen politischer Willensbildung aus unterschiedlichen Perspektiven: Zunächst richten wir den Blick auf die Vielfalt der Verfahren und zeigen, wie Interessen aufgenommen, Meinungen gebildet und Entscheidungen vorbereitet werden. Danach nehmen wir Diskussion, Debatte und Verhandlung als Grundformen in den Blick, an denen sich die Strukturen politischer Verständigung im Unterricht exemplarisch nachvollziehen lassen. Es folgt eine theoretische Vertiefung, die zwischen einer normativen Betrachtung regelgeleiteter Verständigungsprozesse und einer deskriptiven, machtkritischen Analyse unterscheidet. Abschließend ziehen wir die didaktischen Konsequenzen und zeigen, wie diese Verfahren im Unterricht erprobt, verknüpft und reflektiert werden können.

Formen der Willensbildung

Mit Formen der Willensbildung sind politische Prozesse gemeint, in denen individuelle Meinungen und Interessen so miteinander verbunden werden, dass gemeinsame Handlungsorientierungen entstehen. Sie unterscheiden sich von bloßen Meinungsäußerungen dadurch, dass sie auf Verständigung ausgerichtet sind und im Ergebnis Entscheidungen vorbereiten oder Einigungen ermöglichen.

In der politikwissenschaftlichen und philosophischen Diskussion wird für solche Verfahren häufig der Begriff Diskurs verwendet. Gemeint ist nicht ein beliebiges Gespräch, sondern ein regelgeleiteter Verständigungsprozess, in dem Themen aufgerufen, Beiträge begründet und in eine Ordnung gebracht werden. Diskurse sind zugleich nie kontextfrei. Sie stehen immer in sozialen und institutionellen Zusammenhängen, die mitbestimmen, welche Themen auf die Tagesordnung gelangen, welche Argumente Gehör finden und wie Entscheidungen vorbereitet werden.

Politische Willensbildung kann diskursiv, also durch kommunikative Verfahren organisiert werden. Daneben gibt es Verfahren, in denen Entscheidungen unmittelbar durch Abstimmung oder Wahl getroffen werden. Die politische Praxis umfasst daher unterschiedliche Formen der Beteiligung – von der Stimmabgabe über die Mitarbeit in Gremien bis zu neuen partizipativen Formaten und informellen Verfahren im Alltag. Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick.

Wahlen

Die bekannteste Form politischer Willensbildung sind Wahlen. Wahlen sind regelmäßig wiederkehrende Verfahren, in denen Bürgerinnen und Bürger ihre Stimme abgeben und damit individuelle politische Präferenzen in bindende Mehrheitsentscheidungen übersetzen. Wahlen beantworten die Frage, wer politische Verantwortung übernimmt, sind jedoch in ein breiteres Gefüge eingebettet, in dem politische Parteien eine zentrale Rolle spielen: Sie bündeln Interessen, entwickeln Programme in internen Verfahren und nominieren Kandidaten über Listenaufstellungen und Wahlkreisversammlungen. Auf diese Weise beeinflussen sie, welche politischen Optionen zur Wahl stehen, welche Personen sie vertreten und wie die öffentliche Auseinandersetzung darüber geführt wird.

In der Schule finden sich vergleichbare Verfahren: Klassensprecherinnen und Klassensprecher werden gewählt, um Interessen gegenüber Lehrkräften und in Konferenzen zu vertreten. Auch die Wahl eines Schülersprechers oder einer Schülersprecherin folgt diesem Muster: Kandidatinnen und Kandidaten stellen ihre Ziele vor, Stimmen werden gesammelt und ausgezählt, und am Ende steht eine Entscheidung, die für alle gilt.

Institutionalisierte Beteiligung im Nahbereich

Politische Willensbildung findet auch in Beteiligungsformen statt, die den direkten Austausch zwischen Bürgerschaft und Entscheidungsträgern ermöglichen. Dazu gehören öffentliche Sitzungen von Gemeinderäten oder Ortsbeiräten, Anhörungen in Parlamenten oder Bürgersprechstunden. Wer ein Anliegen hat, kann es dort vortragen und mit den Verantwortlichen diskutieren – sei es in einer formellen Sitzung oder im Gespräch mit einer Bürgermeisterin oder einem Bürgermeister.

In der Schule übernehmen Schülervvertretungen diese Funktion, indem sie Anliegen der Klassen sammeln, in eigenen Gremien beraten und in Schulkonferenzen oder Gesprächen mit der Schulleitung vorbringen. Auch in Vereinen, Verbänden oder Betrieben gibt es vergleichbare Strukturen: Mitgliederversammlungen, Betriebsräte oder Personalvertretungen nehmen Interessen auf, erarbeiten daraus Forderungen und tragen sie in geregelte Entscheidungsprozesse hinein. Solche Verfahren zeigen, dass politische Willensbildung nicht allein durch Abstimmungen entsteht, sondern auch durch institutionalisierte Möglichkeiten, Anliegen einzubringen und auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen.

Erweiterte partizipative Verfahren

Neben den vertrauten Formen sind in den vergangenen Jahren spezialisierte Formate entstanden, die stärker auf gemeinsame Beratung und Entwicklung von Lösungen ausgerichtet sind. Bürgerforen bringen häufig per Losverfahren ausgewählte Bürgerinnen und Bürger zusammen, um bestimmte Fragen zu erörtern und Empfehlungen auszusprechen.

Zukunftswerkstätten bieten Möglichkeiten, über längere Zeiträume hinweg Ideen zu entwickeln und Konzepte zu erarbeiten.

Bürgerbudgets erlauben es Einwohnerinnen und Einwohnern, über die konkrete Verwendung von Mitteln zu entscheiden. Einen vergleichbaren Ansatz verfolgen Schülerbudgets oder Schülerhaushalte: Die Schülerschaft erhält einen festen Geldbetrag, entwickelt Vorschläge, stimmt darüber ab und entscheidet so selbst, welche Projekte an der Schule umgesetzt werden. Diese Formate sind oft als Pilotprojekte oder Modellversuche angelegt und verdeutlichen, dass Willensbildung nicht nur in Wahlen und klassischen Beteiligungsgremien geschieht, sondern auch in Verfahren, die Beratung und gemeinsames Entwickeln von Lösungen in den Mittelpunkt stellen.

Informelle Verfahren

Politische Willensbildung findet auch in Kontexten statt, die nicht durch formale Regeln gesteuert sind. Charakteristisch ist, dass Themen spontan aufgegriffen, Meinungen erprobt und Resonanzen erzeugt werden, ohne dass ein verbindlicher Ablauf feststeht. Gespräche in Familien, im Freundeskreis, in Vereinen oder unter Nachbarn prägen auf diese Weise Einstellungen und tragen zur Herausbildung politischer Positionen bei. Ebenso können soziale Bewegungen und Bürgerinitiativen Aufmerksamkeit gewinnen, indem sie Anliegen öffentlich sichtbar machen und damit eine Dynamik in Gang setzen, die auf politische Entscheidungen zurückwirkt.

Im schulischen Alltag geschieht Vergleichbares: Diskussionen in Pausen oder Klassengruppen, Beiträge in Schülerzeitungen oder auf selbst eingerichteten Social-Media-Kanälen greifen Themen auf, verstärken sie durch Wiederholung oder Resonanz und beeinflussen so, was Mitschülerinnen und Mitschüler beschäftigt. Informelle Verfahren zeigen, dass auch jenseits fester Strukturen politische Orientierungen entstehen und öffentliche Aufmerksamkeit verschoben werden kann.

Mediale Öffentlichkeit

Eine zentrale Rolle bei der Auswahl und Darstellung von politischen Handlungsfeldern kommt den Medien zu. Klassische Medien wie Zeitungen, Radio und Fernsehen sowie digitale Plattformen und soziale Netzwerke machen Themen sichtbar und schlagen Einordnungen und Bewertungen vor. Besonders die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten sind verpflichtet, Vielfalt abzubilden und Ausgewogenheit zu sichern. Demokratietheoretisch ist bedeutsam, dass dadurch andere Bedingungen für politische Öffentlichkeit entstehen als in rein privatwirtschaftlich geprägten Mediensystemen. Auch soziale Netzwerke und Dienste wie X oder Telegram spielen hier eine wichtige Rolle: Sie unterliegen keinen Vorgaben zur Ausgewogenheit, können Themen stark gewichten oder gezielt Tendenzen verstärken und wirken in der Nutzung oft wie ein informelles Gespräch im Freundeskreis. Unterschiede in

der Medienlandschaft beeinflussen so, wie Themen gesetzt, Debatten geführt und Öffentlichkeiten gebildet werden.

Für Jugendliche ist besonders die Erfahrung prägend, dass sie durch ihre Mediennutzung selbst Einfluss nehmen: Wer Kanälen folgt, Beiträge kommentiert oder sich in Online-Umfragen beteiligt, verstärkt bestimmte Themen. Dadurch wird sichtbar, dass Mediennutzung nicht nur Konsum bedeutet, sondern aktives Mitwirken an der Gewichtung öffentlicher Fragen.

Umfang und Intensität der Beteiligung

Politische Willensbildung eröffnet unterschiedliche Formen und Intensitäten der Beteiligung. Manche sind verbindlich und stark formalisiert, wie die Stimmabgabe bei Wahlen oder die Mitarbeit in einem Parlament. Gerade an Wahlen lässt sich auch eine demokratietheoretische Grundfrage aufwerfen, etwa in einer Debatte zur Streitfrage „Soll eine Wahlpflicht eingeführt werden?“ In ähnlicher Weise ließen sich Fragen nach dem Wahlalter oder nach der Zulassung von Online-Wahlen thematisieren. Solche Debatten machen sichtbar, wie unterschiedlich Zugangsmöglichkeiten zur politischen Teilhabe gestaltet sein können.

Andere bleiben freiwillig, punktuell oder beiläufig: Man kann eine Bürgersprechstunde besuchen, an einer Demonstration teilnehmen oder schlicht ein politisches Thema aufmerksam verfolgen. Auch im digitalen Raum reicht die Spanne von gelegentlichem Lesen bis zu regelmäßiger Interaktion durch Abonnements, Likes oder Kommentare. Solche wiederkehrenden Beteiligungsmuster führen zur Bildung stabiler Gruppen, die wiederum beeinflussen, welche Themen auf Dauer präsent bleiben und welche eher verschwinden.

Insgesamt wird deutlich, dass politische Willensbildung in sehr verschiedenen Kontexten stattfindet und in unterschiedlichen Verfahren organisiert ist: von der Wahlurne über Parlamente und Bürgerforen bis zu Gesprächen im Alltag und öffentlichen Debatten in den Medien. Im Unterricht lässt sich diese Vielfalt exemplarisch auf drei Grundformen konzentrieren, an denen sich die zentralen Strukturen politischer Verständigung besonders deutlich zeigen: Diskussion, Debatte und Verhandlung.

Drei Grundformen themenzentrierter Gespräche

Diskussion, Debatte und Verhandlung unterscheiden sich in Ablauf und Zielsetzung, zugleich teilen sie grundlegende Merkmale: Sie haben einen klaren thematischen Kern, sind auf ein gemeinsames Problem bezogen und verlaufen nach nachvollziehbaren Regeln. Damit unterscheiden sie sich von Gesprächen ohne feste Themen- oder Zielsetzung oder ohne explizite Struktur. Als Grundformen sind sie deshalb von besonderem Interesse, weil sich viele andere Verfahren politischer Willensbildung funktional auf diese drei Typen zurückführen lassen.

Diskussion: Vielfalt von Antworten

Eine Diskussion ist eine Gesprächsform, bei der das Thema als offene Frage gestellt ist, auf die vielfältige Antworten gegeben werden können. Ziel ist es, unterschiedliche Sichtweisen nebeneinander sichtbar zu machen und so das Verständnis des Problems zu erweitern. Diskussionen können sehr konkret geführt werden – etwa zu politischen Maßnahmen – oder grundsätzliche Fragen aufgreifen, die erst in mögliche Handlungsoptionen übersetzt werden müssen.

Die Funktion einer Diskussion lässt sich an der Ausgangsfrage „Wie könnte die Luftqualität in Städten verbessert werden?“ verdeutlichen. Eine solche Frage gibt keine Richtung vor, so dass Antworten aus unterschiedlichen Bereichen möglich sind: Verkehr, Heizsysteme, industrielle Emissionen, Grünflächen. Jede dieser Perspektiven verweist auf ein eigenes Handlungsfeld, ohne dass sofort entschieden werden müsste, welche Maßnahme vorrangig ist.

Diskussionen können auch einer festgelegten Ordnung folgen. Douglas Walton hat den Typus der „kritischen Diskussion“ beschrieben, in dem eine Auseinandersetzung klaren Phasen folgt: Ein Problem wird benannt, Argumente werden geprüft, Einwände behandelt und Ergebnisse überprüft. Dieses Modell macht deutlich, dass Diskussionen nicht nur dem freien Meinungsaustausch dienen, sondern auch durch Regeln geordnet werden können, durch die sie eine deutlichere Zielorientierung erhalten.

Neben der offenen Diskussion gibt es eine Reihe von Formaten, die andere Namen tragen, aber ebenfalls dazu dienen, unterschiedliche Ansätze parallel zu betrachten und den Lösungsraum zu erweitern. Brainstorming oder Brainwriting setzen auf schnelle Ideensammlung ohne Bewertung. Im World Café werden Fragen in wechselnden Kleingruppen diskutiert, so dass am Ende ein breites Spektrum an Perspektiven vorliegt. Auch ein Fishbowl-Arrangement, bei dem eine innere Gruppe spricht und andere zeitweise dazukommen, kann funktional als Diskussion gestaltet werden: Dieser Ablauf ermöglicht vertiefte Auseinandersetzung und zugleich Beteiligung vieler.

Die Stärke der Diskussion liegt darin, dass sie die Vielfalt sichtbar macht. Anstatt von Anfang an auf eine Maßnahme festgelegt zu sein, können mehrere Handlungsoptionen nebeneinanderstehen und neue Ideen ins Spiel gebracht werden. Typisch ist dabei, dass sich nicht sofort eine Entscheidung abzeichnet. Diskussionen öffnen den Lösungsraum, machen unterschiedliche Sichtweisen erkennbar und führen zu einem besseren Verständnis der Ausgangslage.

Debatte: Vorbereitung einer Entscheidung

Die Funktion einer Debatte besteht darin, eine Entscheidung vorzubereiten und ihre Voraussetzungen zu klären. Sie reduziert eine offene Fragestellung auf eine klar formulierte

Alternative, stellt die gegensätzlichen Positionen einander gegenüber und prüft die Begründungen systematisch. Dabei geht es nicht nur darum, Argumente zu sammeln, sondern auch darum, sie gegeneinander abzuwägen und so in eine Form zu bringen, die den Beteiligten und dem Publikum eine Entscheidung ermöglicht.

Aus der offenen Diskussion über Luftqualität könnte zum Beispiel die Streitfrage werden: „Soll in Innenstädten generell Tempo 30 gelten?“ Diese Maßnahme wird als konkreter Vorschlag gefasst, der genauer erläutert und begründet werden kann. In der Debatte werden Gründe dargelegt, Gegenargumente geprüft und Einwände geklärt. Bei einer nach Regeln konzentriert geführten Debatte wird deutlich, dass diese Gesprächsform nicht einfach ein Schlagabtausch von Meinungen ist, sondern ein Verfahren bildet, das Alternativen zuspitzt, Argumente vergleichbar macht und dadurch Orientierung für eine Entscheidung schafft.

Debatten treten in unterschiedlichen Formaten auf, die nicht immer diesen Namen tragen, aber demselben Ziel dienen. Gesprächsrunden – ob als öffentliche Veranstaltung, in Radio und Fernsehen oder als Livestream im Netz – führen unterschiedliche Sichtweisen zusammen und machen Unterschiede sichtbar. Podcasts mit kontroversen Themen erfüllen eine ähnliche Funktion: Sie ordnen Positionen und lassen das Publikum die Argumentationslinien nachvollziehen.

Im Unterricht oder im Wettbewerb geführte Debatten – etwa im Format von Jugend debattiert oder im British Parliamentary Style – sind klar geregelt, doch ihr Kern ist derselbe: Positionen werden zugespitzt, geprüft und in eine Form gebracht, die eine (virtuelle oder simulierte) Entscheidung ermöglicht. Auch ein Town Hall Meeting, bei dem Politiker auf Bürgerinnen und Bürger reagieren, folgt dieser Logik: Es bündelt vielfältige Anliegen, macht Konfliktlinien sichtbar und hilft, politische Handlungsoptionen zu konkretisieren.

Die Form der Debatte zwingt dazu, die Kontroverse zuzuspitzen. Argumente müssen klar begründet und miteinander vergleichbar gemacht werden. So wird sichtbar, welche Überlegungen tragfähig sind, und welche auf unbelegten Behauptungen oder Vorurteilen beruhen. Schülerinnen und Schüler können hier zudem lernen, Positionen anwaltschaftlich zu übernehmen: Auch wer persönlich unentschieden ist, kann eine Seite vertreten und argumentativ stark machen.

Verhandlung: Entwicklung einer Einigung

Die Funktion einer Verhandlung besteht darin, aus unterschiedlichen Vorstellungen eine gemeinsame Lösung zu entwickeln. Voraussetzung ist ein geteiltes Ziel, über dessen konkrete Umsetzung Uneinigkeit herrscht. In der Verhandlung werden Vorschläge nebeneinandergelegt und Schnittmengen gesucht, Interessen offengelegt und Möglichkeiten ausgelotet, bis ein für alle Seiten tragfähiges Ergebnis gefunden ist.

Auch beim Thema Luftqualität kann eine solche Situation entstehen: Alle Beteiligten sind sich einig, dass der Autoverkehr in der Innenstadt neu geregelt werden muss. Strittig bleibt, wie dies geschehen soll – durch Tempo 30 überall, nur in Wohngebieten, nur zu Stoßzeiten oder mit Ausnahmen für Anwohner und Lieferverkehr?

Das Verfahren der Verhandlung zielt darauf, diese Vorschläge miteinander abzustimmen und eine Lösung zu entwickeln, die für alle tragfähig ist. Während die Debatte Differenzen fokussiert, sucht die Verhandlung nach Gemeinsamkeiten. An Gesprächsformen, die einigungsorientiert sind, kann man illustrieren, dass politische Entscheidungen oft nicht aus einem klaren Ja oder Nein hervorgehen, sondern aus Absprachen, Zugeständnissen und Aushandlungsprozessen.

Verfahren, die auf Einigung zielen, erscheinen unter verschiedenen Bezeichnungen und folgen dabei funktional der Logik der Verhandlung. Tarifgespräche zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften oder Koalitionsrunden in der Politik zeigen, wie gegensätzliche Positionen in Kompromisse überführt werden können. Im Unterricht lassen sich vergleichbare Verfahren in Form von Mediations- oder Schlichtungsgesprächen erproben: Zwei Seiten tragen ihre Anliegen vor, eine Moderation sorgt dafür, dass Argumente gehört, Missverständnisse geklärt und schließlich gemeinsame Lösungen entwickelt werden. Planspiele zu internationalen Konferenzen – etwa über Klimaschutz oder globale Handelspolitik – machen deutlich, wie zäh Konflikte sein können und dass Fortschritt oft nur in kleinen Etappen gelingt. Allen Beispielen gemeinsam ist das Ziel, Konflikte nicht eskalieren zu lassen, sondern Einigungen zu erzielen, die für alle Beteiligten akzeptabel sind.

Verhandlungen lassen sich unterschiedlich führen. Ein konfrontatives Modell behandelt sie als Nullsummenspiel: Was die eine Seite gewinnt, verliert die andere. Ein kooperatives Modell setzt auf integratives Vorgehen: Interessen werden freigelegt, verschiedene Optionen werden geprüft, bevor konkrete Zugeständnisse verteilt werden. Gesprächsmethodisch sind offene Fragen hier besonders wichtig. Sie erweitern den Spielraum und machen deutlich, dass es mehr Möglichkeiten gibt als die bloße Durchsetzung fester Positionen. Zugleich ist zu klären, welche tragfähige Alternative bei einer Nichteinigung besteht. Diese Option wird als „Best Alternative to a Negotiated Agreement“ (BATNA) bezeichnet. Sie liegt außerhalb der Verhandlung und dient nicht als Drohkulisse, sondern als Vergleichsmaßstab, an dem sich die Qualität jeder vorgeschlagenen Lösung messen lässt.

Ein Kompromiss entsteht in der Regel in Verhandlungen: Beide Seiten rücken von ihren ursprünglichen Positionen ab, um eine Lösung zu ermöglichen, die besser ist als das Scheitern der Verständigung. In Debatten ist ein solcher Kompromiss nicht vorgesehen, gleichwohl können dort Teilverständigungen entstehen, die spätere Einigungen erleichtern. So zeigt sich, dass die Verfahren in der praktischen Anwendung nicht strikt getrennt sind, sondern einander ergänzen.

Verbindung und Sequenzierung von Diskursformen

In der Praxis treten Diskussion, Debatte und Verhandlung selten in reiner Gestalt auf, sondern können Abschnitte enthalten, die funktional an die jeweils anderen Formen erinnern: In einer Debatte gibt es Klärungsphasen, in denen Begriffe erläutert oder Sachfragen geklärt werden, und es können Gemeinsamkeiten sichtbar werden, die für eine spätere Einigung bedeutsam sind. In einer Diskussion zeichnen sich mitunter bereits klar unterscheidbare Optionen ab, die gegeneinander geprüft werden können, oder es werden Themenbereiche wie in einer Verhandlung priorisiert und Gemeinsamkeiten darüber gesucht, welche Aspekte genauer betrachtet werden sollen. Auch Verhandlungen enthalten Phasen der Zuspitzung, in denen Positionen deutlich markiert werden, sowie Phasen des offenen Austauschs, die an eine Diskussion erinnern.

Im Unterricht können diese Formen nicht nur parallel geübt, sondern auch in einer didaktischen Sequenz aufeinander bezogen werden. Eine erste Diskussion eröffnet den Raum für vielfältige Ansätze, eine anschließende Debatte verdichtet sie zu klaren Alternativen, und eine Verhandlung führt unterschiedliche Interessen in eine tragfähige Einigung. Auf diese Weise erleben Schülerinnen und Schüler, wie politische Willensbildung sich in Teilschritten vollzieht, bei denen die gewählten Diskursformen unterschiedliche, einander ergänzende Funktionen übernehmen.

Theoretische Perspektiven auf Diskurse

Die bisherigen Abschnitte haben verdeutlicht, wie politische Willensbildung in unterschiedlichen Verfahren abläuft und welche Rolle die Gesprächsformen Diskussion, Debatte und Verhandlung dabei spielen. Damit stellt sich die weiterführende Frage, nach welchen Maßstäben solche Verfahren beurteilt werden können und wie sich ihre Geltung begründen lässt. In der theoretischen Betrachtung von Diskursen lassen sich zwei Richtungen unterscheiden. Die eine versteht sie normativ, als idealisierte Form rationaler Kommunikation, die allgemeinen Regeln folgt. Die andere beschreibt sie deskriptiv, als historisch gewachsene Praktiken, die Macht ausüben, Wissen hervorbringen und soziale Rollen festschreiben.

Im Kontrast dieser Perspektiven zeigt sich ein Spannungsfeld, das für das Verständnis demokratischer Verfahren wichtig ist: Diskurse beruhen einerseits auf universalen, zeitlich ungebundenen Ansprüchen, andererseits sind sie stets in konkrete Machtverhältnisse eingebettet.

Normative Diskurstheorien: Unhintergehbare Regeln der Kommunikation

Die normative Diskurstheorie entfaltet die Idee, dass Diskurse nicht nur faktisch stattfinden, sondern bestimmten Ansprüchen genügen müssen, wenn sie als rational gelten wollen. Im Zentrum steht die Frage, welche Regeln Kommunikation unhintergebar voraussetzt.

Diese Perspektive wurde vor allem von Karl-Otto Apel unter dem Titel Transzendentalpragmatik entfaltet und von Jürgen Habermas in seiner Universalpragmatik und Diskursethik weitergeführt.

Der Grundgedanke lautet: Wer sich auf ein Gespräch einlässt, setzt bestimmte Regeln schon voraus. Diese Regeln sind nicht beliebig, sondern machen Kommunikation erst möglich. Wer sie bestreitet, widerspricht sich selbst. Ein solcher Selbstwiderspruch wird als „performativ“ bezeichnet, weil er im Vollzug des Sprechens entsteht.

Zu den unhintergehbaren Voraussetzungen gehört die Forderung nach Widerspruchsfreiheit. Niemand kann sinnvoll vertreten, dass ein Satz zugleich wahr und falsch sein soll. Ebenso gilt, dass in Diskursen nur Gründe zählen dürfen und nicht Zwang. Wer mit Drohungen oder Täuschungen arbeitet, verlässt den Rahmen rationaler Kommunikation.

Jürgen Habermas unterscheidet vier unhintergehbare Ansprüche jedes Gesprächs: Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit. Wer sinnvoll kommuniziert, setzt stillschweigend voraus, dass seine Aussagen nachvollziehbar sind, mit der Wirklichkeit übereinstimmen, mit anerkannten Normen vereinbar und aufrichtig gemeint sind. Werden diese Ansprüche verletzt, verliert Kommunikation ihre Orientierungsfunktion.

Aus den Geltungsansprüchen entwickelt Habermas Prinzipien für die Rechtfertigung von Normen. Das Diskursprinzip besagt, dass nur solche Normen Geltung beanspruchen können, die prinzipiell die Zustimmung aller Betroffenen finden. Es reicht nicht aus, wenn eine Regel von einer Mehrheit beschlossen oder von einer Autorität erlassen wird. Ihre Legitimität hängt davon ab, dass sie im Prinzip für alle einsichtig und akzeptabel ist.

Das Universalisierungsprinzip beschreibt das Verfahren, mit dem diese Bedingung geprüft wird. Eine Norm ist nur dann gerechtfertigt, wenn alle die voraussichtlichen Folgen ihrer allgemeinen Befolgung akzeptieren könnten. Zentral ist dabei die Perspektive des Rollentauschs: Ich muss eine Regel auch dann akzeptabel finden können, wenn ich an der Stelle der anderen stünde.

Diese Prinzipien sind anspruchsvoll, sie wirken aber bis in einfache Gesprächssituationen hinein. Schon wenn Schülerinnen und Schüler in der Klasse über eine neue Regel beraten, können sie prüfen, ob sie diese auch dann für fair hielten, wenn sie selbst in einer anderen Rolle betroffen wären. Damit wird die abstrakte Forderung greifbar, dass Normen nicht nur für die eigene Position günstig sein dürfen, sondern unter wechselnden Perspektiven Bestand haben müssen.

Mit den diskursethischen Prinzipien verbindet sich die Idee einer idealen Sprechsituation. Gemeint ist ein Gespräch, in dem alle Betroffenen beteiligt sind, jede und jeder gleiche Chancen hat zu sprechen, kein Zwang ausgeübt wird und Beiträge aufrichtig gemeint sind.

Diese Vorstellung beschreibt keinen realen Zustand, sondern einen Maßstab. Er macht sichtbar, woran Verständigung gemessen werden kann und welche Störungen sie untergraben.

Machtanalytische Diskurstheorien: Ordnungen des Sagbaren

Die machtanalytischen Diskurstheorien, die vor allem von Michel Foucault geprägt sind, gehen davon aus, dass Diskurse stets in Macht- und Bedeutungsordnungen eingebettet sind. Diskurse strukturieren das Feld des Sagbaren: Sie legen fest, welche Begriffe verwendet werden dürfen, welche Themen als relevant gelten und wer überhaupt sprechen darf. Damit bestimmen sie auch, wie Wirklichkeit in einer Gesellschaft wahrgenommen und geordnet wird.

Manche Begriffe eröffnen ganze Problemfelder, andere engen sie ein. Wenn etwa über Klimaschutz gesprochen wird, macht es einen Unterschied, ob man von „Klimaklebern“ oder von „Aktivisten“ spricht. Schon an der Wortwahl zeigt sich, dass Diskurse nicht bloß die Realität abbilden, sondern sie auch konstituieren. Ähnliches lässt sich im Schulkontext beobachten: Ob eine Maßnahme „Nachhilfe“ oder „Förderung“ genannt wird, verändert die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler sie wahrnehmen.

Diskurse weisen Menschen Rollen zu und prägen damit ihr Selbstverständnis. Wer im schulischen Kontext immer wieder als „leistungsstark“ oder „leistungsschwach“ bezeichnet wird, erlebt, dass Sprache Erwartungen schafft und Positionen festlegt. Auch in der Gesellschaft gilt: Wer als „Antragsteller“, „Geflüchteter“ oder „Illegaler“ bezeichnet wird, wird in eine bestimmte Rolle eingeordnet, die mit Erwartungen und Zuschreibungen verbunden ist. Diskurse tragen so dazu bei, Identitäten hervorzubringen.

Nicht jede Aussage hat in gleichem Maß Geltung. Diskurse schaffen Regeln dafür, was als wahr, verlässlich oder wissenschaftlich anerkannt wird. Im Unterricht zeigt sich dies, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Quellen arbeiten: Ein TikTok-Video, ein Wikipedia-Artikel oder ein Schulbuch – alle liefern Informationen, aber nicht alle werden von den Lehrkräften oder Mitschülern als gleich verlässlich behandelt. Diskurse schaffen die Ordnung, in der entschieden wird, welche Äußerung welches Gewicht hat.

Macht und Wissen sind in Diskursen eng miteinander verschränkt. Institutionen wie Schulen, Gerichte oder Verwaltungen sorgen für Ordnung und klare Verfahrensabläufe; zugleich beeinflussen sie, welches Wissen anerkannt wird und wie Menschen in Rollen eingeordnet werden. Macht wirkt aus dieser Perspektive nicht nur begrenzend, sondern auch strukturierend: Sie formt Erwartungen und stabilisiert bestimmte Sichtweisen. Dieser Zusammenhang lässt sich anhand von Beispielen aus dem schulischen Alltag verdeutlichen: Noten erscheinen auf den ersten Blick als neutrale Bewertungen von Leistungen, sind aber zugleich Ausdruck einer bestimmten Vorstellung davon, was als „Leistung“ gilt

und in welchen sprachlichen Abstufungen sie beschrieben werden kann („ausreichend“, „befriedigend“, „sehr gut“). Damit schaffen Notenzuschreibungen ein Bild davon, wie Können verteilt ist; dieses Bild übernehmen Schülerinnen und Schüler oder weisen es zurück.

Die Einsichten der machtkritischen Diskursanalyse sind in aktuelle Debatten eingegangen, werden dort aber häufig verkürzt oder polemisch verwendet. Typische Formulierungen lauten: „Heutzutage darf man ja gar nichts mehr sagen“ oder „Wir werden von den Staatsmedien gesteuert.“ Derartige Parolen greifen einzelne Motive aus der Diskurskritik auf und stellen sie in den Dienst populistischer Argumentationsmuster. Während Foucault die feinen Strukturen von Macht in der Geschichte untersucht, werden solche Argumentationsmuster heute oft genutzt, um sich selbst als Opfer darzustellen oder das Vertrauen in die demokratische Öffentlichkeit pauschal zu untergraben. Bei der Auseinandersetzung mit derartigen Phänomenen ist es daher wichtig, Jugendliche in die Lage zu versetzen, zwischen ernsthafter Diskurskritik und polemischer Verzerrung zu unterscheiden.

Diskursive Verfahren und ihre Ziele verstehen

Politische Willensbildung vollzieht sich in unterschiedlichen Formen. Sie reicht von der Stimmabgabe bei Wahlen über institutionalisierte Beteiligung in Räten, Verbänden oder Betrieben bis hin zu öffentlichen Debatten und informellen Gesprächen im Alltag.

In demokratischen Ordnungen haben Debatten eine zentrale Stellung; sie sind in parlamentarischen Gesetzgebungsverfahren zur Vorbereitung von Abstimmungen vorgesehen. Dennoch sind Debatte und Demokratie nicht deckungsgleich. Auch in einer aufgeklärten Monarchie oder einem autoritären Einparteiensystem können Debatten geführt werden, um Möglichkeiten gedanklich durchzuspielen und Entscheidungen vorzubereiten. In einer pluralistischen Demokratie sind Debatten jedoch in Gefüge unterschiedlicher Diskursformen eingebettet, die dem Modell offener Diskussionen oder kooperativer Verhandlungen folgen.

Das spezifische Zusammenspiel dieser Diskursformen und ihre Zugänglichkeit unterscheidet eine Demokratie von anderen Herrschaftsformen. Jede Bürgerin und jeder Bürger hat das Recht, sich an solchen Verfahren zu beteiligen und ihre Ergebnisse mitzugestalten. Damit verbindet sich eine normative Erwartung: Diskurse sollen nicht nur formal stattfinden, sondern allen Bürgern offenstehen, wenn sie legitim sein wollen. Zugleich zeigt die machtkritische Perspektive, dass faktische Hürden – von sozialer Ungleichheit bis zu digitaler Sichtbarkeit – diesen Anspruch begrenzen können.

Das konstruktive Potenzial des Debattierens als einer Methode, die unterschiedliche Diskursformen verbindet, wird deutlich, wenn man nicht nur die zeitlich klar begrenzte einzelne Debatte betrachtet, sondern den Gesamtzusammenhang des Debattierens in den Blick

nimmt. Bereits bei der Themenfindung, der Formulierung von Streitfragen und der Entwicklung von Vorschlägen beginnt ein strukturiertes Nachdenken darüber, welches Problem im Fokus stehen soll, welche Maßnahme geeignet ist und wie sie am besten beschrieben wird. Auch Einigungen unter den Vertretern einer Seite – etwa darüber, welchen Vorschlag man gemeinsam vertreten will – sind Teil dieses Prozesses. In der anschließenden Debatte werden diese Vorschläge kritisch geprüft und Einwänden auf unterschiedlichen Streitebenen ausgesetzt. Die aufmerksame Beobachtung und anschließende Reflexion und Analyse dieser Prüfung tragen zu einem tieferen Verständnis des Sachzusammenhangs bei.

Für die Betrachtung komplexer Problemstellungen und weit gefächelter Themenfelder ist ein mehrstufiges und vernetztes Vorgehen sinnvoll. Das bedeutet, dass Debatten nicht isoliert stehen, sondern parallel geführt und inhaltlich aufeinander bezogen werden können. Ergebnisse der einen Debatte können dabei in die nächste eingebracht, präzisiert oder weiterentwickelt werden. Ein solches Vorgehen entspricht der Realität politischer Prozesse, in denen Entscheidungen selten in einem Schritt fallen, sondern in Ausschüssen, Anhörungen und öffentlichen Debatten mehrfach durchlaufen werden.

Politische Willensbildung vollzieht sich in einer Demokratie durch das spezifische Zusammenwirken unterschiedlicher Diskursformen. Dieses Gefüge unterscheidet sie von anderen Ordnungen, in denen Debatten zwar vorkommen, aber nicht in einen offenen, für alle zugänglichen Rahmen eingebettet sind. Junge Menschen können beim Debattieren lernen, Diskursformen und ihre Ziele zu unterscheiden, ihre jeweiligen impliziten und expliziten Regeln zu verstehen, sie kritisch zu reflektieren und praktisch anzuwenden.

Unterrichtsmodell 4

Formen der Willensbildung

Politische Willensbildung findet in unterschiedlichen Verfahren statt: durch Diskussionen, in denen Probleme erkundet werden, durch Debatten, in denen Pro und Contra abgewogen werden, und durch Verhandlungen, in denen Vorschläge gemeinsam gestaltet und überarbeitet werden. Dieses Unterrichtsmodell stellt Übungen zusammen, mit denen Schülerinnen und Schüler lernen können, Streitfragen auf Probleme zu beziehen, Vorschläge zu entwickeln, Debatten systematisch auszuwerten und in mehreren Schritten zu beraten. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 4.1–4.4).

4.1: Fragen und Probleme verknüpfen

Die Übung „Fragen und Probleme verknüpfen“ schärft den Blick für die Struktur von Debatthemen. Streitfragen werden nicht nur als isolierte Vorschläge betrachtet, sondern als Antworten auf konkrete Probleme. Ausgehend von Fragen aus dem Themenspeicher untersuchen die Schülerinnen und Schüler, welches Problem jeweils gelöst werden soll, und halten die Ergebnisse sichtbar fest.

Im zweiten Schritt entwickeln sie alternative Lösungsansätze: Aus demselben Problem können unterschiedliche Streitfragen entstehen, die verschiedene Wege der Problemlösung eröffnen. So wird erfahrbar, dass Themen in einem Netz aus Problemen und Vorschlägen stehen und dass eine Debatte umso gehaltvoller wird, je klarer die zugrundeliegenden Probleme benannt sind.

4.2: Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer

Die Übung „Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer“ verdeutlicht, dass Streitfragen erst dann sinnvoll zu debattieren sind, wenn klar ist, welche Varianten einer Maßnahme überhaupt denkbar sind. Der Fragenfächer dient dazu, eine Streitfrage in Unterfragen zu zerlegen: Wer ist betroffen? Was soll genau geändert werden? Wann und wie soll die Maßnahme umgesetzt werden? Mit welchen Mitteln und zu welchem Zweck? Jede dieser Unterfragen eröffnet verschiedene Optionen, die in Kleingruppen gesammelt und systematisch geprüft werden.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln daraus konkrete Vorschläge, die sie als Pro-Seite vertreten könnten. Diese Vorschläge unterscheiden sich etwa in Reichweite, Umfang oder organisatorischer Umsetzung. So kann zur Streitfrage „Sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden?“ ein Vorschlag entstehen, nach jeder Unterrichtsstunde einen anonymen

Bogen auszufüllen, ein anderer Vorschlag sieht halbjährliche Berichte vor, die an eine Vertrauensperson weitergegeben werden. Jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis, wodurch eine Bandbreite an Möglichkeiten sichtbar wird.

Die Übung macht erfahrbar, dass hinter einer Streitfrage nicht nur eine einzige Maßnahme steht, sondern dass unterschiedliche Varianten möglich sind. Zugleich lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Argumente nur dann tragfähig sind, wenn sie auf einen präzise formulierten Vorschlag bezogen sind. Der Fragenfächer stärkt damit das analytische Denken und die Fähigkeit, Vorschläge in all ihren Dimensionen zu durchdringen.

4.3: Debatten-Duo mit Analysebogen

Im „Debatten-Duo“ führen jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler eine kurze Debatte zu einer Streitfrage. Für die Eröffnungsreden stehen jeder Seite 2 Minuten zur Verfügung, die Freie Aussprache dauert 6 Minuten und die Schlussreden jeweils 1 Minute. Im Anschluss an die Debatte füllen die Debatten-Duos gemeinsam einen Analysebogen aus, in dem sie festhalten, auf welches Problem sie die Streitfrage bezogen haben, welchen Vorschlag die Pro-Seite eingebracht hat, welche Klärungsfragen gestellt wurden und welche Argumente pro und contra vorgebracht wurden. Auch Gemeinsamkeiten und zentrale Streitpunkte werden notiert. Die Ergebnisse werden dann für die gesamte Klasse zugänglich gemacht, indem die Analysebögen nebeneinander aufgehängt werden.

Die Übung verbindet konzentriertes Argumentieren mit systematischer Reflexion und macht Debatteninhalte für alle sichtbar. Sie trainiert die Fähigkeit, Themen aus einer objektiven und neutralen Perspektive zu betrachten und eignet sich damit auch gut für die analytische Untersuchung von unterschiedlichen Streitfragen, die sich auf einen gemeinsamen Problemzusammenhang beziehen lassen.

4.4: Zweite Lesung

In der „Zweiten Lesung“ werden Vorschläge, die zuvor erarbeitet und diskutiert wurden, noch einmal aufgenommen, überarbeitet und erneut geprüft. Ausgangspunkt können die Ergebnisse aus der Übung zur Vorschlagsgestaltung oder den Analysen der Debatten-Duos sein. Die Schülerinnen und Schüler überarbeiten die Vorschläge in Kleingruppen: Unklare Punkte werden präzisiert, Einwände berücksichtigt und Formulierungen angepasst. Danach werden die veränderten Vorschläge der Klasse erneut erläutert und zur Diskussion gestellt.

Die Übung modelliert Verfahren parlamentarischer Arbeit, in denen Anträge in mehreren Lesungen beraten und verbessert werden. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass politische Entscheidungsprozesse nicht mit einer ersten Debatte enden, sondern auf wiederholter Beratung und Präzisierung beruhen.

Kapitel 5

Regeln und Institutionen

In demokratischen Prozessen mitgestalten

Überblick

Regeln und Institutionen bilden das Rückgrat demokratischer Verfahren. In diesem Kapitel betrachten wir ihre Bedeutung in unterschiedlichen Kontexten: von den Regeln der Debatte bei Jugend debattiert über die Geschäftsordnungen parlamentarischer Gremien bis hin zu den Prozessordnungen der Gerichte und den Prinzipien exekutiven Handelns. Abschließend stellen wir das Zusammenspiel der Gewalten und ihre wechselseitige Machtbeschränkung dar und beschreiben Regeln als Ermöglichungsbedingungen demokratischer Freiheit.

Regeln und Institutionen

Demokratie lebt davon, dass Streitfragen nicht durch Willkür entschieden werden, sondern in geregelten Verfahren. Regeln geben den Rahmen: Sie legen fest, wer wann spricht, wie lange beraten wird und wie am Ende entschieden werden kann. Institutionen sichern, dass diese Regeln verbindlich gelten und nicht von der jeweiligen Stimmungslage abhängen. So entsteht eine Ordnung, die allen Beteiligten verlässliche Orientierung bietet.

Im Alltag versteht man unter Freiheit oft die Möglichkeit, den eigenen Wünschen ohne Hindernis zu folgen. Doch zur politischen und moralischen Freiheit gehört mehr: Sie verlangt nach einer Ordnung, die für alle verbindlich ist. In der *Metaphysik der Sitten* zeigt Immanuel Kant, dass Autonomie nicht darin besteht, ohne Regeln zu handeln, sondern darin, sich als vernünftiges Wesen an selbstgegebene, allgemeine Gesetze zu binden.

Dieses Prinzip gilt nicht nur für das Recht im Ganzen, sondern auch für das Gespräch im Einzelnen. Wer weiß, dass er zu Wort kommt und dann genug Zeit für die Darstellung seiner Sicht hat, kann in einem Gespräch freier agieren, als dies bei einem unregelmäßigen Kampf um die Aufmerksamkeit möglich wäre. Die Begrenzung der Redezeit schafft damit gerade die Bedingung für einen gelingenden Austausch.

Institutionen verkörpern diese Ordnung in dauerhafter Form. Parlamente, Gerichte oder Verwaltungen sorgen in einem Rechtsstaat dafür, dass Verfahren wiederholbar sind und überprüft werden können. Ihre Entscheidungen haben Gewicht, weil sie anerkannte Regeln verkörpern.

Im Unterricht lässt sich dies besonders gut an der Debatte zeigen. Schon im Klassenzimmer wird sichtbar, wie Gespräche ohne Redeordnung, Moderation oder Zeitbegrenzung ins Chaos abgleiten können. Mit klaren Regeln hingegen entsteht eine faire Auseinandersetzung, in der unterschiedliche Stimmen gehört und Argumente geprüft werden können. Die Debatte im Unterricht ist damit ein Labor demokratischer Verfahren: Sie macht erfahrbar, dass Regeln nicht starre Beschränkungen sind, sondern die Bedingungen dafür bilden, dass Freiheit geteilt und gemeinsam gestaltet werden kann.

Die Regeln der Debatte bei Jugend debattiert – aus der Nähe betrachtet

Die Regeln der Debatte bei Jugend debattiert sind bewusst knapp und verbindlich formuliert. Sie sind öffentlich zugänglich, zum Beispiel auf der Website und in den Materialien des Programms (auch im Materialteil des vorliegenden Buches), und können jederzeit eingesehen werden. Sie sorgen für Themenzentrierung, stellen sicher, dass Pro- und Contra-Positionen gleichberechtigt vertreten werden, und machen den Ablauf für alle planbar und transparent.

Im Unterricht oder in einem Seminar zum Debattieren können diese Regeln aus der Nähe betrachtet und bewusst ausgelegt werden: Welche Funktion erfüllt eine Regel? Was ergibt sich daraus für den Verlauf der Debatte? Und wie sähe der Ablauf aus, wenn man diesen Punkt anders geregelt hätte?

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.“

Eine Debatte behandelt also keine allgemeine Fragestellung, sondern eine Streitfrage mit Entscheidungscharakter. „Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?“ ist eine solche Streitfrage, weil sie auf eine konkrete Maßnahme hinausläuft. „Was haltet ihr vom frühen Schulbeginn?“ wäre zu allgemein; „Soll ich heute länger aufbleiben?“ betrifft nur den Einzelnen; und „Soll man wichtige Aufgaben lieber früher oder später erledigen?“ ist eine rein theoretische Frage ohne Adressaten. Mit einer Soll-Frage wird dagegen ein Vorschlag auf den Punkt gebracht, der befürwortet oder abgelehnt werden kann.

In dieser Regel steckt eine zentrale Idee von Jugend debattiert: Die Debatte klärt Entscheidungsvoraussetzungen. Die Streitfrage zwingt alle, ihre Position zur gleichen Maßnahme zu entwickeln und sie zu erklären und zu begründen. Anders als Formate, die wie etwa Debatten im British Parliamentary Style mit Thesen arbeiten („Dieses Haus glaubt ...“), richtet sie den Blick nicht auf Grundüberzeugungen, sondern auf Handlungsoptionen. So wird eine klare Kontroverse erzeugt, die zu einem gemeinsamen Erkenntnisgewinn führt.

2. [Teilnehmer]

„Debattiert wird zu jeweils vier Personen. Zwei sprechen sich für, zwei gegen das Gefragte aus. Einen Gesprächsleiter gibt es nicht.“

Vier Debattanten sind so gewählt, dass beide Seiten mit zwei Stimmen vertreten sind. Jede Seite kann dadurch unterschiedliche Schwerpunkte setzen, und es entsteht Raum für Teamarbeit. Wenn jede Seite nur von einer Person vertreten würde, könnte sich die Debatte leichter zu einem starren Schlagabtausch verengen, während sechs oder mehr Debattanten miteinander kaum noch ohne Gesprächsleitung geordnet sprechen könnten. Vier Teilnehmer sind genug, um Vielfalt zu sichern, und zugleich ist bei dieser Gruppengröße die selbstorganisierte Gestaltung freier Gesprächsphasen noch gut möglich.

Ebenso wichtig ist das Kräfteverhältnis: Die Konstellation 2 : 2 sorgt dafür, dass beide Seiten gleich stark repräsentiert sind. Ein Verhältnis von 1 : 3 oder gar 4 : 0 würde das Verfahren aus dem Gleichgewicht bringen. In der Praxis bedeutet das, dass Positionen auch unabhängig von der persönlichen Meinung anwaltlich übernommen werden müssen, um die Symmetrie zu sichern. Gerade dadurch wird erfahrbar, dass Debattieren nicht einfach nur die Spiegelung eines Meinungsbildes oder der Mehrheitsverhältnisse in der Klasse oder der Gesellschaft ist, sondern ein Verfahren, das auf Fairness und Ausgleich angelegt ist.

Damit zeigt die Regel das Prinzip der Symmetrie und Eigenverantwortung. Pro und Contra haben die gleichen Möglichkeiten, ihre Sicht darzustellen. Dass es keinen Gesprächsleiter gibt, hebt die Eigenständigkeit des Verfahrens hervor: Die Debatte trägt sich selbst. Anders als bei moderierten Diskussionen oder Parlamentsdebatten mit Präsidium entscheiden hier die Debattanten allein über Ordnung und Qualität des Gesprächs.

3. [Ablauf]

„Die Debatte gliedert sich in drei Teile: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache und Schlussrunde. In der Eröffnungsrunde beantwortet jeder Teilnehmer die Streitfrage aus seiner Sicht. Dann wird die Aussprache in freiem Wechsel fortgesetzt. Nach Ende der Freien Aussprache beantwortet jeder Teilnehmer die Streitfrage im Lichte der geführten Debatte ein zweites Mal (Schlussrunde).“

Die Debatte hat drei klar definierte Abschnitte. In der Eröffnungsrunde stellt jeder seine Position in einer kurzen Rede dar. Pro beginnt, stellt das Thema vor und bringt einen konkreten Vorschlag ein. Contra prüft diesen Vorschlag kritisch. In der Freien Aussprache sprechen die Debattanten mehrmals, die Reihenfolge ist nicht festgelegt. Am besten gelingt der Austausch, wenn jeder pro Beitrag nur einen Gesichtspunkt einführt und dabei an die vorherigen Argumente anknüpft. In der Schlussrunde beantwortet jeder die Streitfrage ein zweites Mal, fasst die wichtigsten Punkte zusammen und zieht sein persönliches Fazit.

Diese Struktur gibt dem Gespräch eine klare Linie: Zuerst werden die Positionen vorgestellt, dann die Argumente ausgeführt und geprüft, schließlich die Ergebnisse gebündelt. Die Abfolge entspricht damit dem Verlauf demokratischer Beratung: Klärung, Austausch von Gründen, Zuspitzung und Entscheidung.

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 Teilnehmer in gleicher Reihenfolge wie in der Eröffnungsrunde. Dabei steht es jedem frei, seine Position gegenüber der Eröffnungsrunde zu verändern.“

Die Festlegung einer klaren Reihenfolge am Anfang sorgt für Planbarkeit und Fairness. Pro beginnt, weil die Seite, die sich für eine Veränderung ausspricht, gegen den Status quo argumentiert und damit die höhere Begründungslast trägt. Zudem ist es für das Gespräch sinnvoll, zunächst den Vorschlag der Pro-Seite zu hören, bevor sich die Contra-Seite darauf bezieht. Danach wechseln Pro und Contra ab. In der Schlussrunde gilt dieselbe Reihenfolge.

Anders als in Formaten mit einer festen „Teamline“, bei denen die Redner ihre Seite unabhängig vom Verlauf der Aussprache geschlossen vertreten müssen, stellt diese Regel bei Jugend debattiert es den Debattanten ausdrücklich frei, ihre Position innerhalb der Debatte zu ändern. Diese Offenheit schließt selbst einen Wechsel von Pro zu Contra oder Contra zu Pro nicht aus. Vor allem wird aber explizit die Möglichkeit eröffnet, Argumente neu zu gewichten oder zentrale Punkte der Gegenseite anzuerkennen. Die Debatte ist hier kein Schlagabtausch mit unverrückbar festen Standpunkten, sondern ein Verfahren, das zu gemeinsamem Erkenntnisfortschritt führt und zeigt, dass Offenheit und Bereitschaft zur Prüfung der eigenen Position zu einer fairen Auseinandersetzung gehören.

5. [Schlussrunde]

„In der Schlussrunde sollen nur Gründe vorgetragen werden, die bereits in der Eröffnungsrunde oder in der Freien Aussprache genannt worden sind.“

In der Schlussrunde wird die Debatte gebündelt. Jeder greift Argumente auf, die schon vorgetragen wurden, und ordnet sie für sich. Neue Gründe sind nicht zugelassen, weil die anderen Gesprächspartner darauf nicht mehr reagieren könnten. Für die Debattanten ist die Schlussrede die Gelegenheit, das für sie entscheidende Argument herauszustellen.

Die Schlussrunde kann auch als Dienstleistung der Debattanten für das Publikum gesehen werden: Die wichtigsten Streitpunkte und die zentralen Argumente werden noch einmal zusammengefasst und gegeneinander abgewogen. So erhalten die Zuhörerinnen und Zuhörer einen klaren Überblick, welche Überlegungen in der Debatte am stärksten ins Gewicht fallen.

6. [Begrenzung der Redezeit]

„In der Eröffnungsrunde darf jeder Teilnehmer ohne Unterbrechung zwei Minuten sprechen. Die Freie Aussprache dauert insgesamt zwölf Minuten. In der Schlussrunde ist die Redezeit jedes Teilnehmers auf eine Minute begrenzt.“

Die garantierten Redezeiten geben dem Gespräch Verlässlichkeit. Zwei Minuten für die Eröffnungsrede erlauben eine knappe Darstellung der Position. Dass die Redner einander in der Eröffnungsrunde nicht unterbrechen dürfen, garantiert Chancengleichheit zu Beginn des Gesprächs. Zwölf Minuten für die Freie Aussprache sichern Raum für lebendigen Austausch. Eine Minute in der Schlussrunde zwingt zur Verdichtung.

Hinter der Zeitregel steht das Prinzip der Chancengleichheit. Alle wissen, wie viel Zeit ihnen zusteht, und niemand kann das Gespräch durch überlange Beiträge dominieren. Eine offene Gesprächsrunde ohne Zeitbegrenzung könnte zwar freier wirken, würde aber leicht von Einzelnen bestimmt. Mit klaren Zeiten bleibt die Debatte fair und ausgewogen.

7. [Zeitwächter]

„Über die Einhaltung der Redezeiten wacht ein Zeitwächter. Fünfzehn Sekunden vor Ablauf einer Redezeit wird ihr nahes Ende durch einmaliges Klingelzeichen angezeigt. Das Überschreiten der Redezeit wird durch zweimaliges Klingelzeichen angezeigt und anschließend durch dauerndes Klingelzeichen unterbunden.“

Der Zeitwächter sorgt im unmittelbaren Sinn für Orientierung. Die Redner wissen, wann ihre Zeit fast vorbei ist, die Zuhörer erkennen, wann ein Beitrag endet. Damit bleibt der Ablauf geordnet und durchschaubar. Gleichzeitig zeigt diese Rolle, dass Regeln jemanden brauchen, der auf ihre Einhaltung achtet.

In der konkreten Situation übernimmt diese Aufgabe der Zeitwächter: Er achtet darauf, dass alle Redebeiträge im Rahmen bleiben. Im größeren Zusammenhang sind es Institutionen, die Verfahren absichern. So wird erfahrbar, dass Regeln nicht nur vorgegeben sind, sondern Verbindlichkeit schaffen und Vertrauen ermöglichen.

Die Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages

Die Arbeit des Deutschen Bundestages folgt einer eigenen Geschäftsordnung (GO-BT), die das Parlament auf Grundlage von Artikel 40 Absatz 1 des Grundgesetzes erlässt. Jeder neu gewählte Bundestag beschließt diese Geschäftsordnung zu Beginn seiner Wahlperiode neu – in der Regel in der bewährten, bei Bedarf aber angepassten Fassung. Die Geschäftsordnung legt die Abläufe des Parlaments fest: wie die Tagesordnung zustande kommt, wie Rednerinnen und Redner das Wort erhalten, wie lange sie sprechen dürfen und wie die Ordnung gewahrt wird.

Damit ist sie das institutionelle Fundament parlamentarischer Debatten. In seiner Gesamtdarstellung des Bundestagsrechts macht Wolfgang Zeh deutlich, dass die Geschäftsordnung nicht nur technische Abläufe regelt, sondern Fairness im Sinne von Proportionalität und Oppositionsrechten sichert.

Ordnung und Leitung

Der Präsident leitet die Sitzung und achtet auf die Einhaltung der Geschäftsordnung (§ 7 GO-BT). Verstöße können mit Ordnungsruf, Wortentzug oder – in schweren Fällen – mit Ausschluss von der Sitzung geahndet werden (§§ 36–38 GO-BT). Die Mittel sind abgestuft und sollen den parlamentarischen Betrieb sichern, ohne das Rederecht unnötig zu beschneiden.

Tagesordnung und Agenda-Setting

Die Tagesordnung wird im Ältestenrat vorbereitet, in dem der Präsident, seine Stellvertreter und die parlamentarischen Geschäftsführer der Fraktionen vertreten sind (§ 6 GO-BT). Zwar kann die Tagesordnung durch Mehrheitsbeschluss jederzeit geändert werden, faktisch entscheidet aber die Vorbereitung über Sichtbarkeit und Gewicht von Themen. Politische Auseinandersetzung beginnt also nicht erst in der Debatte, sondern bereits mit der Frage, was aufgerufen wird.

Worterteilung und Rednerlisten

Redner erhalten das Wort durch den Präsidenten, der die Rednerliste führt (§ 27 GO-BT). Vorrang haben Wortmeldungen zur Geschäftsordnung. Die Reihenfolge der Beiträge folgt in der Regel dem Wechsel von Regierung und Opposition. Gegenseitigkeit ist damit institutionell eingebaut und bestimmt den Ablauf von Debatten.

Redezeiten

Die Dauer von Reden wird im Ältestenrat einvernehmlich festgelegt oder durch das Präsidium bestimmt (§ 28 GO-BT). Maßstab ist das Stärkeverhältnis der Fraktionen. Große Fraktionen verfügen über längere Redezeit, kleinere über kürzere, wobei der Opposition Mindestzeiten zugesichert sind. So wird das Wahlergebnis im Plenum abgebildet, ohne dass Minderheiten gänzlich an den Rand gedrängt werden.

Ausschussarbeit

Ein erheblicher Teil der Beratungen findet in den Ausschüssen statt. Sie sind in ihrer Zusammensetzung als „verkleinertes Abbild“ des Bundestages angelegt (§ 57 GO-BT). In den Ausschüssen werden Gesetzentwürfe inhaltlich durchgearbeitet, Anhörungen durchge-

führt und Beschlussempfehlungen formuliert. Sie sind in der Regel nichtöffentlich, um eine fachlich vertiefte Beratung zu ermöglichen; zugleich sichern öffentliche Anhörungen Transparenz.

Die Geschäftsordnung des Bundestages verdeutlicht damit ein Verständnis von Fairness, das nicht in der völligen Gleichheit aller Stimmen liegt, sondern in der Abbildung der Kräfteverhältnisse. Zugleich sorgt sie dafür, dass die Opposition nicht marginalisiert wird: Auch kleinere Fraktionen haben Anspruch auf Redezeit, können Anträge einbringen und erhalten institutionelle Möglichkeiten, die Regierung zu kontrollieren. Auf diese Weise entsteht ein Verfahren, das die Mehrheitsverhältnisse respektiert und dennoch sicherstellt, dass kritische Stimmen gehört werden.

Im Unterricht kann gerade dieser Unterschied zum Debattenformat von Jugend debattiert fruchtbar gemacht werden: Schülerinnen und Schüler sehen, dass es verschiedene Wege gibt, politische Auseinandersetzungen zu ordnen – einmal durch strikte Symmetrie, einmal durch proportionale Repräsentation mit garantierten Rechten für die Minderheit.

Das britische Unterhaus

Das House of Commons in Westminster gilt als historischer Ursprung parlamentarischer Debattenkultur. Die Regeln seiner Verfahrensordnung, der sogenannten Standing Orders, legen die zentralen Abläufe fest. Doch vieles stützt sich bis heute weniger auf kodifizierte Normen als auf Konventionen und Gewohnheitsrecht. Damit unterscheidet sich das Unterhaus deutlich vom Deutschen Bundestag: Ordnung entsteht hier nicht primär durch detaillierte Paragraphen, sondern aus historisch gewachsenen Traditionen und der situativen Steuerung durch die Parlamentsleitung.

Erskine May hat mit seinem Handbuch zum britischen Parlamentsrecht das maßgebliche Standardwerk für die Ordnung des House of Commons verfasst. Er beschreibt detailliert, wie Geschäftsordnungen, ungeschriebene Konventionen und situative Steuerung zusammenspielen und macht damit sichtbar, dass das Westminster-Modell weniger durch kodifizierte Regeln als durch Praxis und Tradition getragen wird.

Der Speaker

Zentrale Figur ist der Speaker, der Vorsitzende des House of Commons. Er wird von den Abgeordneten gewählt und ist nach seiner Wahl zur parteipolitischen Neutralität verpflichtet. Seine Aufgabe ist es, das Wort zu erteilen, Redner zu unterbrechen, bei Unruhe „Order!“ zu rufen und sicherzustellen, dass Regierung und Opposition gleichermaßen zu Wort kommen. Im Unterschied zum Bundestagspräsidenten, der eine Rednerliste abarbeitet, entscheidet der Speaker situativ, wem er das Wort erteilt. Damit prägt er nicht nur den Ablauf, sondern auch die Dramaturgie der Debatte.

Redekultur und Zwischenrufe

Das Unterhaus ist für seine lebhafte Debattenkultur berühmt. Zwischenrufe, spontane Reaktionen und scharfe Wortgefechte sind fester Bestandteil von öffentlichen Beratungen. Redner müssen daher nicht nur ihre Argumente vorbereitet vortragen, sondern auch schlagfertig auf Kommentare reagieren. Diese Form der Debatte hat einen stark performativen Charakter und ist bewusst auf Öffentlichkeit angelegt: Sie ist weniger nüchterne Beratung als sichtbare politische Konfrontation. Auch die Architektur des Chamber genannten Sitzungssaals unterstreicht diese Anlage – mit den sich frontal gegenüberliegenden Bänken von Regierung und Opposition (His Majesty's Government vs. His Majesty's Loyal Opposition) ist sie auf den offenen Schlagabtausch ausgelegt, ganz anders als das kreisförmige Sitzarrangement vieler anderer Parlamente, das stärker auf Ausgleich und Verständigung zielt.

Redezeiten

Feste Redezeiten, wie sie im Bundestag proportional nach Fraktionsstärke verteilt werden, kennt das Unterhaus nicht. Die Dauer einzelner Beiträge bestimmt der Speaker, der Reden auch verkürzen oder verlängern kann. Seit den 1990er-Jahren existiert mit dem „Speaker's Limit“ ein Instrument, um bei großem Redeandrang die Dauer der Reden einzugrenzen. Grundsätzlich bleibt es aber beim Prinzip situativer Steuerung.

Vergleich zu Jugend debattiert

Um die Gestaltungsmöglichkeiten von Gesprächen im Unterricht zu betrachten, ist die Gegenüberstellung von britischer Tradition und dem bei Jugend debattiert gewählten Format aufschlussreich. Bei Jugend debattiert herrschen Klarheit und Verlässlichkeit: vier Redner, genau definierte Redezeiten, kein Raum für Zwischenrufe. Diese Regelklarheit ermöglicht ein selbstgesteuertes Gespräch ohne Moderation. Das House of Commons dagegen setzt stärker auf situative Steuerung, die durch die Autorität des Speakers zusammengehalten wird. Fairness wird dort nicht durch gleiche Bedingungen erreicht, sondern durch einen Ausgleich, der jeweils in der konkreten Situation hergestellt wird.

Parlamentarische Ordnungen in Europa

In der vergleichenden Demokratieforschung wird auf der Makroebene von Autoren wie Arend Lijphart zwischen Mehrheits- und Konsensdemokratien unterschieden. Diese Typologie beschreibt grundlegende Muster politischer Systeme und zeigt, ob politische Macht eher auf Konzentration oder auf Teilung angelegt ist.

Auf der Mikroebene parlamentarischer Verfahren haben Autoren wie Maurice Duverger und Dieter Nohlen nach Traditionen differenziert: Sie unterscheiden die Westminster-Tradition mit stärkerer Mehrheitsdominanz, die kontinentaleuropäischen Geschäftsordnungen mit

klarer Kodifizierung und Proportionalität sowie den „rationalisierten Parlamentarismus“ französischer Prägung, bei dem die Verfahren so gestaltet sind, dass die Regierung gestärkt und ihre Handlungsfähigkeit abgesichert wird.

Westminster-Tradition

Das britische Unterhaus hat Maßstäbe für parlamentarische Debatten gesetzt, die auch in Irland, Malta oder Zypern fortwirken. Kennzeichnend sind die situative Steuerung durch den Speaker, flexible Redezeiten und eine lebendige Kultur der Konfrontation. Formaler Symmetrie wird weniger Gewicht beigemessen als der öffentlichen Sichtbarkeit von Regierung und Opposition. Irland zeigt bis heute deutliche Anklänge an diese Tradition, etwa in der ritualisierten Regierungsbefragung (Leader's Questions), die regelmäßig direkte Konfrontationen zwischen Taoiseach (Regierungschef) und Opposition ermöglicht.

Kontinentaleuropäische Tradition

Deutschland, Österreich oder die skandinavischen Staaten stehen in der kontinentaleuropäischen Tradition des parlamentarischen Debattierens. Hier beruhen die Verfahren stärker auf kodifizierten Geschäftsordnungen. Redelisten und Redezeiten folgen festen Regeln, Ausschüsse spiegeln die Mehrheitsverhältnisse wider, und die Regeln sind stärker darauf angelegt, Proportionalität sichtbar zu machen. Dieses Modell bildet die Wahlergebnisse institutionell ab, sichert aber zugleich Minderheiten ihre Rechte.

Vergleichbare Strukturen finden sich auch in der Schweiz, im polnischen Sejm oder im tschechischen Abgeordnetenhaus. Alle drei Parlamente garantieren selbst kleinen Fraktionen ein Mindestmaß an Redezeit und Ausschussbeteiligung. In Ungarn hingegen hat die Regierungsmehrheit unter Viktor Orbán die Geschäftsordnung so verändert, dass Redezeiten der Opposition verkürzt und ihre Interventionsmöglichkeiten stark eingeschränkt wurden – ein Beispiel dafür, wie sich das kontinentaleuropäische Modell autoritär umgestalten lässt.

Rationalisierter Parlamentarismus in Frankreich

Das französische Modell wählt einen anderen Weg zwischen parlamentarischer und präsidentieller Ordnung. Seit der Gründung der Fünften Republik 1958 wurde das Parlament bewusst in seiner Macht beschränkt, um die Regierung zu stärken. Die Assemblée nationale verfügt zwar formal über umfassende Gesetzgebungskompetenzen, doch die Verfassung und die Geschäftsordnung geben der Regierung die Kontrolle über den Ablauf: Sie bestimmt die Tagesordnung, beschränkt die Redezeiten und kann unter Berufung auf Artikel 49 Gesetze ohne Abstimmung durchsetzen, sofern kein Misstrauensantrag Erfolg hat. Dieses Verfahren ist in den 2010er Jahren mehrfach angewandt worden, etwa bei umstrittenen Rentenreformen.

In der Praxis führt dies dazu, dass Redezeiten knapp bemessen sind, Zwischenfragen streng reglementiert werden und die Opposition nur begrenzte Möglichkeiten hat, Debatten in die Länge zu ziehen. Ausschüsse arbeiten beratend, aber die entscheidenden Impulse liegen bei der Regierung. Der rationalisierte Parlamentarismus verfolgt das Ziel von Effizienz und Stabilität; dieser Fokus schränkt zugleich die Möglichkeiten einer breiten parlamentarischen Deliberation ein.

Elemente eines rationalisierten Parlamentarismus finden sich auch in Südeuropa, etwa in Portugal oder Spanien, wo die Regierungen vergleichsweise großen Einfluss auf die Tagesordnung haben. In Rumänien hat die Verfassung von 1991 ähnliche Mechanismen eingeführt, um Regierungsstabilität nach Phasen instabiler Koalitionen zu sichern.

Didaktische Bedeutung

Für die Demokratiepädagogik ist dieser Vergleich besonders aufschlussreich. Schülerinnen und Schüler können erkennen, dass Geschäftsordnungen nicht neutral sind, sondern politische Machtverhältnisse strukturieren. Während in Deutschland und im Vereinigten Königreich die Opposition institutionell gestützt wird, um Debatten offen zu halten, zeigt das französische Modell, wie Regeln so gestaltet sein können, dass sie Mehrheiten absichern und die Exekutive stärken.

Dabei wird zugleich ein Spannungsverhältnis deutlich: Regeln schaffen die Verlässlichkeit, die Freiheit in politischen Verfahren erst ermöglicht. Werden Regeln jedoch vor allem zur Sicherung von Stabilität eingesetzt, können sie die Freiheit so weit einschränken, dass demokratische Verfahren die Funktion verlieren, offene Auseinandersetzung zu ermöglichen und Macht wirksam zu kontrollieren.

Der Vergleich zwischen Rumänien und Ungarn verdeutlicht dies: In Rumänien sollten verfahrensrechtliche Anpassungen nach instabilen Koalitionen die Handlungsfähigkeit sichern, in Ungarn hingegen hat die Regierungsmehrheit die Geschäftsordnung so verändert, dass Redezeiten der Opposition stark beschnitten wurden. In der einen Konstellation stützen Regeln die demokratische Auseinandersetzung, in der anderen schwächen sie sie.

Parlamentarische Verfahren im Europäischen Parlament

Das Europäische Parlament ist weltweit die einzige direkt gewählte supranationale Vertretung. Die Arbeit des Europäischen Parlaments ist durch Regeln geprägt, die auf die besonderen Bedingungen eines Parlaments mit 27 Mitgliedstaaten und 24 Amtssprachen zugeschnitten sind. Die Regeln der Geschäftsordnung des Europäischen Parlaments, die Rules of Procedure (= RoP), regeln detailliert den Ablauf von Plenarsitzungen, die Arbeit in Ausschüssen und die Beziehungen zu Rat und Kommission.

Eine fundierte Darstellung des politischen Systems der EU bietet Simon Hix, der insbesondere die Rolle des Parlaments im institutionellen Gefüge hervorhebt.

Redezeitmanagement

Ein zentrales Element ist die strikte Begrenzung der Redezeit. Individuelle Redebeiträge im Plenum sind meist auf ein bis zwei Minuten beschränkt. Längere Reden sind nur für Berichterstatter, Fraktionsvorsitzende oder den Präsidenten vorgesehen (RoP, Regel 171 Abs. 4). Diese Vorgabe stellt sicher, dass in einer vielsprachigen Debatte möglichst viele Abgeordnete Gehör finden und dass die Simultandolmetschung in 24 Sprachen organisatorisch machbar bleibt.

Gesetzesinitiativen

Das Initiativrecht liegt bei der Europäischen Kommission. Das Parlament kann sie zwar mit der Mehrheit seiner Mitglieder auffordern, einen Gesetzesvorschlag vorzulegen, es kann diesen aber nicht selbst einbringen (EUV, Art. 17 Abs. 2). Sobald ein Vorschlag vorliegt, wird er dem zuständigen Ausschuss zugewiesen, wo Berichterstatter Änderungsanträge vorbereiten, Sachverständige angehört werden und ein Bericht erstellt wird.

Ausschussarbeit

Die Ausschüsse sind das Arbeitszentrum des Parlaments. Sie sind für die Detailberatung zuständig und spiegeln das Stärkeverhältnis der Fraktionen wider (RoP, Regel 54). In der Praxis werden fast alle Gesetzesinitiativen hier vorgeformt. Plenardebatten dienen vor allem der öffentlichen Sichtbarkeit und der abschließenden Entscheidung.

Didaktische Bedeutung

Für die Demokratiepädagogik eröffnet das Europäische Parlament eine besondere Perspektive. Seine Regeln zeigen nicht nur, wie Debatten koordiniert und Redezeiten fair verteilt werden können, sondern auch, wie politische Verfahren im Mehrebenensystem funktionieren. Das Prinzip der Subsidiarität macht deutlich, dass politische Entscheidungen auf der Ebene getroffen werden sollen, die den Bürgerinnen und Bürgern am nächsten ist – etwa in der Kommune, im Bundesland oder auf der Ebene des Nationalstaats. Erst wenn ein Problem dort nicht angemessen geregelt werden kann, wird es auf die europäische Ebene verlagert.

Mit Blick auf diesen Zusammenhang kann im Unterricht verdeutlicht werden, dass Regeln und Institutionen nicht überall dieselbe Funktion erfüllen: Auf kommunaler Ebene geht es oft um unmittelbare Gestaltung, auf der nationalen Ebene um repräsentative Mehrheitsbildung, auf der europäischen Ebene um die Koordination zwischen Staaten und die Sicherung

gemeinsamer Standards. Die Regeln des Europäischen Parlaments strukturieren nicht nur den Austausch zwischen Parteien, sondern auch zwischen Nationen. Für Schülerinnen und Schüler kann dieser Zusammenhang verdeutlichen, dass Demokratie nicht an der nationalen Grenze endet, sondern die Grundlage für eine internationale Gemeinschaft mit gleichen Vorstellungen von Freiheit und Machtverteilung bilden kann. Dafür müssen auch Staaten untereinander neue Formen und Regeln für deliberative Verfahren entwickeln. Das Verständnis für diese Besonderheit ist eine wichtige Voraussetzung, um die Legitimität und Funktionsweise der Europäischen Union und ihrer Institutionen einordnen zu können.

Abgrenzung zu internationalen Organisationen

Im Unterricht lohnt sich zudem der Vergleich mit anderen internationalen Organisationen. Während die Vereinten Nationen (UNO) oder die Welthandelsorganisation (WTO) vor allem Foren der Verständigung und Kooperation sind, verfügt die EU über ein Parlament, dessen Entscheidungen unmittelbare Rechtswirkung für alle Mitgliedstaaten entfalten. Die Regeln des Europäischen Parlaments sichern also nicht nur Debatte und Transparenz, sondern auch Verbindlichkeit – ein entscheidender Unterschied zu globalen Institutionen, deren Beschlüsse oft unverbindlich bleiben.

Schülerinnen und Schüler können hier erkennen, dass die Europäische Union trotz aller Kritik eine der wenigen Ebenen internationaler Politik ist, auf der über Themen wie Binnenmarktgesetze, Haushaltsfragen oder außenpolitische Maßnahmen nicht nur beraten wird, sondern Entscheidungen getroffen und verbindlich umgesetzt werden.

Parlamentarische Verfahren im US-Kongress

Der US-Kongress besteht aus zwei Kammern: dem Repräsentantenhaus und dem Senat, die gemeinsam den Kongress bilden. Das Repräsentantenhaus vertritt die Bevölkerung nach Zahl der Einwohner, während im Senat alle Bundesstaaten mit jeweils zwei Mitgliedern gleichberechtigt vertreten sind. Beide Kammern haben unterschiedliche Regeln und Traditionen, die ihr jeweiliges Verfahren prägen. Gemeinsam bilden sie das amerikanische Parlament, unterscheiden sich in ihrer Arbeitsweise jedoch deutlich von europäischen Parlamenten. Während in Europa Geschäftsordnungen meist auf Proportionalität und Spiegelbildlichkeit der Wahlergebnisse abzielen, strukturieren die Regeln im US-Kongress in besonderer Weise das Verhältnis von Mehrheitsmacht und Minderheitenrechten.

Repräsentantenhaus

Das Repräsentantenhaus arbeitet stark mehrheitsgesteuert. Über das Rules Committee entscheidet die Mehrheit, welche Gesetzentwürfe behandelt werden, wie lange debattiert wird und ob Änderungsanträge zulässig sind. Der Ablauf wird dadurch planbar, und zugleich stark von der Mehrheit dominiert.

Senat

Der Senat folgt einer anderen Logik. Redezeiten sind grundsätzlich unbegrenzt. Das bekannteste Verfahren ist der Filibuster, also die Möglichkeit einer Minderheit, durch Dauerreden oder auch nur durch ihre Ankündigung eine Abstimmung hinauszuzögern oder zu verhindern. Um diese Blockade aufzuheben, ist ein Cloture-Beschluss mit einer qualifizierten Mehrheit nötig. Auf diese Weise erhält auch eine kleine Minderheit erheblichen Einfluss auf den Gesetzgebungsprozess. Die Auswirkungen dieser Praxis werden in der amerikanischen Öffentlichkeit immer wieder diskutiert und bilden einen Gegenstand politikwissenschaftlicher Forschung, etwa in den Arbeiten von Sarah Binder.

Vergleich zu Europa

Im Vergleich zu Europa treten damit unterschiedliche Formen der Debattenkultur hervor. Der Bundestag steht für eine parlamentarische Praxis, die klare Mehrheiten sichtbar macht und zugleich eine konstruktive Opposition ermöglicht. Das britische Unterhaus betont den offenen Schlagabtausch und die situative Steuerung, die französische Assemblée nationale stärkt die Position der Regierung. Der US-Kongress dagegen kombiniert zwei Extreme: eine nahezu vollständige Kontrolle der Mehrheit im Repräsentantenhaus und ein ausgeprägtes Vetorecht der Minderheit im Senat.

Parlamente ohne demokratische Verbindlichkeit

Die Geschäftsordnungen westlicher Demokratien zeigen, wie Regeln Verfahren strukturieren und politische Macht kontrollieren können. Zugleich ist auch hier nicht ausgeschlossen, dass Regeln instrumentalisiert werden – etwa wenn Geschäftsordnungsdebatten die inhaltliche Arbeit behindern, Minderheiten Blockadestrategien einsetzen oder Mehrheiten den Prozess so stark dominieren, dass die Opposition nicht mehr zu Wort kommt.

Ein Blick auf autoritäre Systeme zeigt, dass Parlamente auch dort bestehen können, wo sie nicht durch demokratische Regeln wie Transparenz, Minderheitenschutz und Machtbegrenzung getragen sind. Sie erfüllen dann vor allem die Funktion, politische Entscheidungen sichtbar zu machen und den Anschein öffentlicher Beratung zu erzeugen. In der Russischen Föderation wie auch in der Volksrepublik China sind die Parlamente deshalb weniger Orte pluralistischer Auseinandersetzung als vielmehr Instrumente zur Bestätigung bereits vorgegebener Entscheidungen.

Russland

Die Staatsduma verfügt formal über eine Geschäftsordnung und besitzt nach der Verfassung von 1993 Gesetzgebungskompetenzen. Abgeordneten steht das Recht zu, Anträge einzubringen und Ausschussarbeit zu leisten. In der Praxis ist dieses Recht aber weitgehend

ausgehöhlt. Seit den frühen 2000er Jahren dominiert die Partei Einiges Russland das Parlament, wobei Wahlrecht, Medienzugang und Kandidatenzulassung systematisch zugunsten der Regierungspartei gestaltet sind. Der Politikwissenschaftler Vladimir Gelman beschreibt die Duma daher als „transmission belt“, also als eine Art Transmissionsriemen der Regierung: Gesetzesinitiativen der Exekutive werden nahezu automatisch angenommen. Die formale Geschäftsordnung bleibt bestehen, doch ihre demokratische Funktion – Deliberation, Kritik, Kontrolle – wird nicht erfüllt.

China

Der Nationale Volkskongress ist nach der Verfassung von 1982 das „höchste Organ der Staatsmacht“ (Art. 57). Ihm sind formal weitreichende Kompetenzen zugewiesen: Er wählt den Staatspräsidenten, kontrolliert den Staatsrat (Ministerrat) und übt die Gesetzgebungsfunktion aus. In der Realität folgt der Volkskongress jedoch eng den Vorgaben der Kommunistischen Partei Chinas. Gunter Schubert und Rainer Tetzlaff versammeln Arbeiten, die zeigen, dass Zusammensetzung und Arbeitsweise des Volkskongresses vollständig von der Partei bestimmt sind: Die Abgeordneten sind weisungsgebundene Parteimitglieder, Abstimmungen verlaufen nahezu einstimmig, abweichende Meinungen sind nicht vorgesehen.

Damit wird die Fassade eines Parlaments gewahrt, während die Entscheidungsgewalt faktisch in den Parteigremien liegt. Der Volkskongress erfüllt somit nicht die demokratische Funktion von Deliberation, Kritik und Kontrolle, sondern dient vor allem der Legitimation bereits getroffener Entscheidungen.

Einordnung

Diese Beispiele zeigen, dass zwischen der formalen Existenz parlamentarischer Regeln und ihrer demokratischen Funktion ein wesentlicher Unterschied besteht. Regeln allein schaffen noch keine demokratische Kultur; entscheidend ist, wie sie angewendet und mit Sinn gefüllt werden. In autoritären Systemen dienen Geschäftsordnungen oft nur dem Anschein demokratischer Verfahren, ohne wirkliche Offenheit zuzulassen. Auch in anderen Bereichen öffentlicher Ordnung – etwa in der Rechtsprechung – kommt es darauf an, dass Verfahren nicht bloß korrekt ablaufen, sondern die Prinzipien von Fairness, Transparenz und Begründung tatsächlich tragen.

Juristische Verfahren

Straf- und Zivilprozesse wirken auf den ersten Blick weit vom schulischen Alltag entfernt. Für die Demokratieerziehung sind sie jedoch besonders lehrreich, weil sie exemplarisch zeigen, wie Verfahren zur Fairness von Entscheidungen beitragen. Schülerinnen und Schüler können an ihnen nachvollziehen, dass es nicht genügt, wenn am Ende ein Urteil vorliegt: Entscheidend ist, wie dieses Urteil zustande kommt. Gerichtsverfahren verdeutlichen, dass

Abläufe transparent sein müssen, dass alle Beteiligten gleiche Rechte haben und dass Entscheidungen von einer unabhängigen Instanz verantwortet werden. Im Unterricht wird so erfahrbar, dass Legitimität nicht allein im Ergebnis, sondern im Verfahren selbst begründet ist – eine Einsicht, die sich auf demokratische Entscheidungsprozesse übertragen lässt.

Strafprozessordnung

Die Strafprozessordnung (StPO) legt fest, nach welchen Regeln in einem Strafverfahren über Schuld oder Unschuld entschieden wird. Der Ablauf der Hauptverhandlung ist festgelegt: Verlesung der Anklage, Vernehmung, Beweisaufnahme, Plädoyers, das letzte Wort des Angeklagten und schließlich das Urteil. Zentrales Prinzip ist das rechtliche Gehör (*audiatur et altera pars* – „auch die andere Seite ist anzuhören“), das im Grundgesetz garantiert wird: Niemand darf verurteilt werden, ohne zuvor gehört worden zu sein (Art. 103 Abs.1 GG).

Zivilprozessordnung

Die Zivilprozessordnung (ZPO) betrifft Konflikte zwischen gleichberechtigten Parteien. Ausgangspunkt ist immer ein Antrag einer der Parteien an das Gericht. Das Verfahren ist kontradiktorisch angelegt: Kläger und Beklagter vertreten gegensätzliche Auffassungen, das Gericht sorgt für Ausgleich und entscheidet verbindlich. Leitprinzip ist die Waffengleichheit – beide Parteien müssen über die gleichen Möglichkeiten verfügen, ihre Sicht darzustellen.

Gemeinsame Prinzipien

Gemeinsam ist beiden Verfahren, dass sie auf Grundsätzen beruhen, die Transparenz, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit sichern. Dazu zählen die Öffentlichkeit der Verhandlung, das rechtliche Gehör, die Waffengleichheit, die richterliche Unabhängigkeit, die Begründungspflicht gerichtlicher Entscheidungen und die Überprüfung durch höhere Instanzen. Diese Prinzipien gewährleisten, dass Urteile nachvollziehbar, überprüfbar und verbindlich sind. Für die Demokratieerziehung sind solche Verfahren bedeutsam, weil sie zeigen, wie Legitimität durch Regeln entsteht.

Regeln exekutiven Handelns

Auch die Exekutive ist streng an Regeln gebunden. Nach Artikel 65 des Grundgesetzes gilt das Kanzlerprinzip, das Ressortprinzip und das Kollegialprinzip: Der Kanzler bestimmt die Richtlinien der Politik, die Minister führen ihre Ressorts eigenständig, Streitfragen entscheidet das Kabinett gemeinschaftlich. Diese Prinzipien werden in der Geschäftsordnung der Bundesregierung konkretisiert. Die Verwaltung ist nach Artikel 20 Absatz 3 des Grundgesetzes an Gesetz und Recht gebunden. Grundsätzlich jede Entscheidung, etwa ein Steuerbescheid oder eine Baugenehmigung, muss sich auf eine gesetzliche Grundlage stützen und kann von Gerichten überprüft werden.

Ein wichtiges Instrument sind Rechtsverordnungen. Artikel 80 des Grundgesetzes erlaubt es der Regierung, Gesetze durch nähere Bestimmungen zu konkretisieren. Diese Verordnungen sind gerichtlich überprüfbar und an eine gesetzliche Ermächtigung gebunden, die jederzeit durch das Parlament aufgehoben werden kann.

Hier zeigt sich, dass demokratische Regeln nicht nur für Debatten und Gesetzgebungsverfahren gelten, sondern auch für den Vollzug. Schülerinnen und Schüler erkennen so, dass Legitimität im Alltag immer an transparente und überprüfbare Verfahren gebunden ist.

Gewaltenteilung

Die Gewaltenteilung gehört zu den Grundprinzipien moderner Demokratien. Montesquieu, einer der zentralen Denker der Aufklärung, zeigt in seiner Abhandlung *Vom Geist der Gesetze*, dass politische Freiheit nur dort bestehen kann, wo gesetzgebende, vollziehende und rechtsprechende Gewalt getrennt sind und sich gegenseitig kontrollieren. Diese drei Funktionen werden in der modernen Staatslehre als Legislative, Exekutive und Judikative bezeichnet.

In Deutschland ist dieses Prinzip im Grundgesetz verankert: Das Parlament beschließt die Gesetze (Art. 77 GG), die Verwaltung führt sie aus (Art. 65 GG), und die Gerichte wachen über ihre Einhaltung (Art. 92 ff. GG). Das Bundesverfassungsgericht kann Gesetze für nichtig erklären, wenn sie gegen das Grundgesetz verstoßen, und Fachgerichte überprüfen das Verwaltungshandeln. Auf diese Weise entsteht ein System von „checks and balances“, das staatliche Macht begrenzt.

Zur Gewaltenverschränkung gehören auch Verfahren parlamentarischer Kontrolle, etwa Anfragen oder Untersuchungsausschüsse (Art. 44 GG). Ebenso können Regierungen durch Wahlen oder ein konstruktives Misstrauensvotum (Art. 67 GG) abgelöst werden. Diese Mechanismen verdeutlichen, dass die Gewalten nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern in einem fortlaufenden Wechselspiel wirken.

Für die politische Bildung ist entscheidend, dass Gewaltenteilung keine theoretische Formel bleibt, sondern Freiheit und Rechtssicherheit praktisch schützt. Systeme, die zwar eine formale Gewaltenteilung vorsehen, sie aber nicht mit Leben füllen – wie autoritäre Regime, in denen Parlamente oder Gerichte die Exekutive nicht wirksam kontrollieren – unterscheiden sich dadurch grundlegend von rechtsstaatlichen Demokratien.

Die Funktion von Regeln und Institutionen

Regeln und Institutionen treten in unterschiedlichen Gestalten auf: als Geschäftsordnungen parlamentarischer Gremien, als Prozessordnungen der Gerichte, als Prinzipien exekutiven Handelns. Dabei erfüllen sie jeweils eine spezifische Funktion.

Im Deutschen Bundestag zielt die Geschäftsordnung auf Proportionalität, weil das personalisierte Verhältniswahlrecht zu wechselnden Fraktionskonstellationen führt. Im britischen Unterhaus ordnen die Regeln den Schlagabtausch zwischen Regierung und Opposition. Diese eher konfrontative Konstellation ist eine Folge des Mehrheitswahlrechts, das in der Regel zwei große Lager hervorbringt.

Juristische Verfahrensordnungen strukturieren Abläufe so, dass Richterinnen und Richter auf gesicherter Grundlage entscheiden können. In der Exekutive gewährleisten Zuständigkeits- und Verfahrensregeln eine klare vertikale Organisation, zugleich bleibt jedes Handeln durch die Bindung an Gesetz und Recht begrenzt.

Und auch Regeln der Debatte bei Jugend debattiert schaffen im schulischen Rahmen Bedingungen für eine faire Auseinandersetzung: Streitfragen sind klar gefasst, Pro und Contra gleich stark vertreten, Redezeiten und Reihenfolgen sichern Verlässlichkeit und Übersicht.

So verschieden die Anwendungsfelder sind, so ist allen Regelwerken gemeinsam, dass sie Verfahren strukturieren, Orientierung geben und Macht begrenzen sollen. Demokratie ist ohne solche Verfahren nicht denkbar. Ob im Parlament, im Gerichtssaal oder im Kabinett – überall sorgt die Bindung an Regeln dafür, dass Entscheidungen nachvollziehbar und überprüfbar sind.

Der Vergleich mit autoritären Systemen verdeutlicht den Kontrast: Dort bleiben Geschäftsordnungen und Prozessvorschriften oft Fassade, ohne dass sie Kritik oder Kontrolle ermöglichen. In rechtsstaatlichen Demokratien dagegen wird kontinuierlich darum gerungen, Regeln so zu gestalten, dass sie nicht nur Verfahren ordnen, sondern auch ihre normative Legitimation behalten.

Gesellschaftliche Institutionen- und Regelwerke sind jedoch mehr als bloße Verfahrensarrangements: Sie legen fest, auf welcher Grundlage Entscheidungen als gültig akzeptiert werden. Deshalb genügt es nicht, bestehende Regeln und Institutionen nur zu beschreiben; ebenso wichtig ist ihre normative Begründung und die Frage nach ihrer Akzeptanz.

Gerade hier zeigen sich die Bruchlinien moderner Demokratien. In Krisen sind es nicht einzelne Institutionen, die als überfordert oder dysfunktional erscheinen, sondern es wird grundsätzlich um die Normen und Ordnungen gestritten, die geeignet sind, auf solche komplexen Herausforderungen zu antworten.

In demokratischen Prozessen mitgestalten

Mitgestaltung in demokratischen Prozessen bedeutet, Verfahren nicht nur zu kennen, sondern sie zu verstehen und sich in den durch sie gesetzten Formen sicher zu bewegen. Wer sich mit Regeln und Institutionen auseinandersetzt, kann dabei unterschiedliche Kom-

petenzen erwerben: analytische Kompetenzen im Unterscheiden von Zielen, Mitteln und Nebenwirkungen und im Durchdringen der Logik von Verfahren; sprachliche Kompetenzen im Erklären von Regeln und im Diskutieren von Alternativen; personale Kompetenzen im Übernehmen von Verantwortung für den gemeinsamen Rahmen; und soziale Kompetenzen im Einbeziehen anderer Perspektiven und im Entwickeln gemeinsamer Lösungen.

Die Auseinandersetzung mit Regeln schärft zunächst die Fähigkeit zur Analyse. Schon kleine Veränderungen zeigen, wie stark Vorgaben das Verfahren beeinflussen: ob eine Streitfrage offen bleibt oder auf eine konkrete Entscheidung zuläuft, ob Redezeiten klar festgelegt sind oder nicht, wie viele Personen in welchen Rollen beteiligt sind. Solche Unterschiede entscheiden darüber, ob ein Gespräch fair, ausgewogen und ergebnisorientiert verläuft oder ins Ungleichgewicht gerät. Wer diese Zusammenhänge erkennt, entwickelt eine kognitive Kompetenz, die weit über den schulischen Rahmen hinausreicht.

Dazu kommt die Fähigkeit, über Regeln zu sprechen und sie zu begründen. Verfahren müssen nicht nur befolgt, sondern ausgelegt und verständlich gemacht werden. Wer erklärt, warum eine Redezeitbegrenzung sinnvoll ist oder warum ein bestimmtes Verfahren für Minderheiten Schutz bietet, muss in der Lage sein, andere Perspektiven zu übernehmen.

Besonders deutlich wird dies, wenn Schülerinnen und Schüler in Gedankenexperimenten eigene Ordnungen entwerfen. Sie können überlegen, welches Regelwerk sie wählen würden, wenn sie nicht wüssten, ob sie zur Mehrheit oder Minderheit gehören, ob sie zuerst oder zuletzt sprechen dürften. Solche Szenarien zwingen dazu, von den eigenen Interessen abzusehen und allgemein tragfähige Maßstäbe zu entwickeln. Damit wächst die Fähigkeit, normative Begründungen zu formulieren, die auch für andere einsichtig sind.

Diese Lernschritte fördern schließlich die Bereitschaft, sich in demokratische Prozessen aktiv einzubringen. Wer Regeln versteht, sie kritisch reflektieren und in Varianten durchspielen kann, ist auch in der Lage, sich an größeren Verfahren zu beteiligen – in der Schülervertretung, im Verein oder in kommunalen Beteiligungsprojekten. Das Nachdenken über Regeln ist dabei keine Nebensache, sondern ein zentrales Element demokratischer Praxis: Nur wer Verfahren kennt und begründen kann, kann sie auch verteidigen oder verändern.

Im Unterricht sollten Schülerinnen und Schüler daher Regeln und Institutionen nicht als starre Vorgaben kennenlernen, sondern als Ordnungen, die ausgelegt und begründet werden müssen. Das schließt auch die Auseinandersetzung mit Grenzfällen und Überschreitungen ein, an denen sich zeigt, wie Regeln und Institutionen unter Druck geraten, wie sie an veränderte Rahmenbedingungen angepasst, zuweilen revidiert oder gegen Angriffe verteidigt werden müssen.

Unterrichtsmodell 5

Regeln und Institutionen

Die Bedeutung von Regeln und Institutionen für demokratische Prozesse kann im Unterricht thematisiert und mit praktischen Erfahrungen verknüpft werden, indem die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Formen debattieren und dabei sowohl die Rolle politischer Parteien als auch die Funktion parlamentarischer Verfahren nachvollziehen. Die folgenden Übungen greifen diese Aspekte auf und führen zugleich zu einer Reflexion über die Bedingungen regelgeleiteter Kommunikation. Dabei wird auch deutlich, dass themenzentrierte Gespräche in variablen Eigenschaften gestaltet werden können – etwa im äußeren Ablauf, in der Haltung der Beteiligten zum Thema, in der Bindung an Fraktionsdisziplin oder Teamline sowie in der Einbeziehung der Öffentlichkeit. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 5.1–4).

5.1: Debatte mit Parteipositionen

In der Übung „Debatte mit Parteipositionen“ beziehen die Schülerinnen und Schüler Debatthemen auf Grundsätze politischer Parteien. Sie erarbeiten sich in Kleingruppen Positionen aus Parteiprogrammen oder Überblicksdarstellungen und wenden diese auf eine Streitfrage an. In der anschließenden Debatte vertreten Rednerinnen und Redner am Pult die Pro- und Contra-Seite nicht aus persönlicher Sicht, sondern im Rahmen der übernommenen Parteiposition. Auf diese Weise wird deutlich, dass Argumente nicht nur individuelle Begründungen, sondern Ausdruck programmatischer Leitbilder sind. Die Übung vermittelt zugleich, dass Parteien im demokratischen Prozess Interessen bündeln und Orientierung bieten.

5.2: Parlamentarische Debatte

Die „Parlamentarische Debatte“ ist eine redebasierte Form, die sich am British Parliamentary Style orientiert. Anders als bei Jugend debattiert, wo die Auseinandersetzung wesentlich in der Freien Aussprache geführt wird, besteht die parlamentarische Debatte aus einer festen Abfolge von Einzelreden. Jede Rednerin und jeder Redner hat eine vorgegebene Redezeit, in der nach der ersten und vor der letzten Minute Zwischenfragen oder kurze Einwände aus dem gegnerischen Lager zugelassen sind. Die Beiträge sind damit stärker als geschlossene Reden angelegt.

Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Rede stringent aufzubauen, auf Zwischenfragen flexibel zu reagieren und die eigene Position überzeugend zu vertreten. Zugleich wird erfahrbar, dass Debatten je nach Kontext unterschiedlich gestaltet sein können – einmal stärker gesprächsorientiert, einmal stärker redeorientiert.

5.3: Plenardebatte mit Fraktionen

Die „Plenardebatte mit Fraktionen“ orientiert sich an parlamentarischer Praxis. In der Eröffnungsrunde sprechen vier Rednerinnen und Redner am Pult, die sich jeweils für oder gegen die Streitfrage aussprechen. Ihre Beiträge werden frei gehalten und können aufeinander Bezug nehmen.

Alle übrigen Schülerinnen und Schüler sind als Redner im Saal beteiligt. Sie bilden Fraktionen, die ihren Hauptrednerinnen und -rednern in der Freien Aussprache durch kurze Wortmeldungen zur Seite stehen. Eine Rednerliste sorgt für Transparenz, die Redezeit ist auf jeweils eine Minute begrenzt, so dass viele Stimmen gehört werden.

In der Schlussrunde beantworten die Redner am Pult die Streitfrage erneut und greifen dabei die wichtigsten Argumente aus der Aussprache auf. Sitzungsleitung, Zeitwächter und Schriftführer übernehmen unterstützende Funktionen, die den Ablauf sichern und institutionelle Rollen sichtbar machen. Die Übung verdeutlicht, dass Regeln nicht nur Ordnung schaffen, sondern auch Beteiligung strukturieren, Fraktionsbildung abbilden und Fairness sichern.

5.4: Regeln formatieren

In der Übung „Regeln formatieren“ vergleichen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Debattenformate und erproben bewusst Variationen. Ausgangspunkt bilden bekannte Regelwerke – von der Mikrodebatte mit stark reduzierter Struktur über Minidebatte und Trainingsdebatte bis zum Wettbewerbsformat von Jugend debattiert. Ergänzend kann auch die Plenardebatte einbezogen werden.

An diesen Beispielen wird untersucht, wie sich Unterschiede bei Redezeiten, Ablauf oder Rollen auf Verlauf und Fairness einer Debatte auswirken. Durch kleine Veränderungen einzelner Vorgaben wird erfahrbar, dass Regelwerke nicht statisch sind, sondern auf pädagogische oder organisatorische Anforderungen abgestimmt werden können. Schülerinnen und Schüler lernen so, Regeln nicht nur zu befolgen, sondern auch in ihrer Funktion kritisch zu reflektieren.

Kapitel 6

Grenzfälle und Überschreitungen

Handlungsoptionen abwägen und rechtfertigen

Überblick

Wo es Regeln gibt, gibt es auch Regelverstöße. Das gilt nicht nur für Debatten im engeren Sinn, sondern ebenso für gesellschaftliche Diskussionen und alltägliche Gespräche über politische Themen. Dabei kann es zu problematischen Äußerungen oder verletzendem Verhalten kommen. Die Debatte bietet die Möglichkeit, solche Grenzfälle und Grenzüberschreitungen gemeinsam zu untersuchen und darüber nachzudenken, welche Regeln davon berührt sind. So wird deutlich, dass nicht nur Regeln, sondern auch Verstöße gegen sie erst ausgelegt und genau geprüft werden müssen.

Zu einem liberalen Gesellschaftsverständnis gehört es, Reaktionen auf Grenzfälle und Überschreitungen abzuwägen und Eingriffe zu rechtfertigen. In diesem Kapitel zeigen wir, dass dies gesellschaftliche Akteure auf drei Ebenen betrifft: Auf der individuellen Ebene ist jede Bürgerin und jeder Bürger dazu aufgefordert, für demokratische Regeln einzustehen und sich angemessen gegenüber Regelverletzungen zu positionieren. Auf der Ebene sozialer Gemeinschaften müssen Gruppen einen fairen und ausgewogenen Umgang mit Grenzverletzungen finden. Auf der staatlichen Ebene sorgen Institutionen für die Wahrung der Ordnung. Sie müssen stets die Verhältnismäßigkeit ihrer Eingriffe prüfen, durch die sie regelverletzendes Verhalten sanktionieren oder zwischen widerstreitenden Freiheitsansprüchen vermitteln. Wie sich Regelverstöße und mögliche Reaktionen konkret zeigen, lässt sich am Beispiel der Debatte besonders gut beobachten.

Regelverstöße in Debatten

Die Debatte als regelbasiertes Streitgespräch eignet sich nicht nur als Methode, um die Funktion von Regeln für ein Gespräch zu verdeutlichen. Sie bietet auch Anlass, verschiedene Formen der Regelverletzung zu thematisieren und damit ein zentrales Thema der Demokratieerziehung aufzugreifen: den Umgang mit Grenzverletzungen und Regelbrüchen in Debatten und Diskursen.

Lehrkräfte können dafür didaktisch induktiv vorgehen und mit der Lerngruppe zunächst mögliche Regelverletzungen in Debatten sammeln. Ausgangspunkt kann die Betrachtung der Jugend debattiert-Regeln sein, wie sie in Kapitel 5 erläutert werden, oder eine eigene Debatte im Unterricht. Typische Regelverletzungen sind das Überschreiten von Redezeiten,

Unterbrechungen während Eröffnungs- und Schlussreden oder das Einbringen neuer Gesichtspunkte in der Schlussrunde. Daneben können Schülerinnen und Schüler Verhaltensweisen benennen, die sie als regelverletzend empfinden, ohne dass sie eine explizite Regel betreffen. Wenn eine Debattantin oder ein Debattant unsachlich auftritt, andauernd unterbricht oder Mitdebattanten persönlich angreift, bewerten die meisten Menschen das als Verletzung impliziter Regeln im Sinne allgemeiner gesellschaftlicher Normen.

Anhand dieser Beispiele lassen sich auch Verhaltensweisen diskutieren, deren Einordnung weniger eindeutig ist. Eine zugespitzte Äußerung zu einem emotionalen Thema kann von manchen als pointiert oder schlagfertig wahrgenommen werden, während sie von anderen als unangemessen oder verletzend empfunden wird. Damit entsteht ein Bewusstsein dafür, dass es in Grenzfällen oft keine objektiven Bewertungsmaßstäbe gibt.

In Bezug auf Debatten und andere regelgeleitete Verfahren wie Diskussionen oder Verhandlungen gibt es unterschiedliche Arten von Grenzfällen und Überschreitungen:

Formale Verstöße

Formale Verstöße lassen sich oft leicht feststellen, aber nicht in allen Fällen zweifelsfrei nachweisen. In einer Debatte sind Verstöße gegen die Form meist offensichtlich, etwa wenn eine Person deutlich nach dem Klingelzeichen weiterspricht. Allerdings kann bereits die Frage, ob die Pro 2-Rednerin in ihrer Schlussrede ein neues Argument eingebracht hat, strittig sein. Formale Verstöße gehen oft mit formalen Sanktionen einher: Wer zum Beispiel zu lange spricht, wird abgeklungelt.

Inhaltliche Verstöße

Inhaltliche Verstöße berühren die in Kapitel 4 erläuterten Konversationsmaximen der Verständlichkeit, Richtigkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Verstößt ein Debattant gegen diese Maximen, kann er zwar noch die äußerlichen Vorgaben des Debattierens erfüllen, nicht jedoch ihren Zweck. Inhaltliche Verstöße gegen regelgeleitete Verfahren wiegen daher in der Wahrnehmung der Beteiligten zumeist schwerer als ein reiner Formverstoß. Die Missachtung eines Klingelzeichens hat nicht die gleiche destruktive Wirkung auf die soziale Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern wie etwa eine bewusste Falschbehauptung. Gleichzeitig sind inhaltliche Regelverstöße oft weniger evident. Wer sie kritisiert, muss argumentativ darlegen, weshalb die Äußerung des anderen falsch oder unlauter war.

Verstöße gegen die Angemessenheit

Debattanten können sowohl die formalen Regeln wahren als auch verständlich, richtig, wahr und wahrhaftig sprechen und sich dennoch im Empfinden der anderen Gesprächsteilnehmer grenzwertig oder grenzüberschreitend verhalten. Jenseits der bisher genannten Kriterien für

regelkonformes Verhalten kennt die Rhetorik das Prinzip der Angemessenheit. Nach Aristoteles beschreibt rhetorische Angemessenheit das richtige Maß der Überzeugungsmittel, die ein Redner einsetzt. Der Eindruck, den der Redner von sich vermittelt, und die Emotionen, die er hervorruft, müssen zu dem Sachverhalt passen, über den er spricht. Angemessenheit ist keine objektive Kategorie. Während falsche Tatsachenbehauptungen oder argumentative Fehlschlüsse anhand wahrheitsfähiger Kriterien überführt und zurückgewiesen werden können, lässt sich über unangemessenes Verhalten nur normativ urteilen.

Verstöße gegen Tugenden des Debattierens

Freie Debatten können von Teilnehmern auch missbraucht werden, um nach den Regeln der Debatte für verfassungsfeindliche Ziele zu argumentieren. Sie verkehren damit den Sinn der rationalen Klärung von Streitfragen in ihr Gegenteil, indem sie mit den Mitteln des Debattierens die Grundlagen für zukünftige freie Debatten beseitigen wollen. Demokratiefeindliche Haltungen markieren einen Grenzbereich freiheitlich verfasster Ordnungen. Bloße Gesinnung ist nicht sanktionierbar und Vorwürfe gegen die Haltung von Gesprächsteilnehmern sind ihrerseits anfällig für gleichlautende Gegenanschuldigungen. Damit stellt sich die Frage, wie eine demokratische Ordnung auf Haltungen reagieren kann, die die Grundlagen offener Kommunikation selbst infrage stellen.

Das Paradox der Toleranz

Freie Gesellschaften brauchen stabile Mechanismen, um ihre Freiheit zu wahren. Sie müssen einen Umgang mit Grenzfällen und Überschreitungen von Regeln finden, der die Demokratie schützen kann, ohne sie durch überharte Eingriffe selbst zu beschädigen. Für den Philosophen Karl Popper besteht darin das „Paradox der Toleranz“: Wenn sich eine Gesellschaft auch gegenüber Intoleranten zu tolerant verhält, schadet sie sich selbst. Uneingeschränkte Toleranz untergräbt am Ende die Bedingungen, unter denen Toleranz überhaupt bestehen kann.

Eine freie Gesellschaft muss sich daher das Recht geben, intolerantes Verhalten zu sanktionieren – was nicht bedeutet, dass jede Form der Intoleranz unterdrückt werden sollte. Nach Popper ist die entscheidende Frage, ob rationaler Austausch und vernünftige Gegenrede ausreichen, um der zerstörerischen Wirkung der Intoleranz auf die öffentliche Meinung zu begegnen.

Die Rechtfertigung von Regelverstößen

Wer gegen Grenzfälle und Überschreitungen in Debatten Position beziehen will, muss begründen können, warum es sich bei einer Äußerung um einen unfairen Spielzug des anderen handelt. Je nach philosophischer oder weltanschaulicher Auffassung, kann es jedoch bei vielen oder sogar allen Regeln legitime Gründe geben, gegen sie zu verstoßen. Für viele Jugendliche ist dieser Gedanke unmittelbar anschlussfähig: Fast jeder kennt in diesem Alter

das Gefühl, eine Regel zu brechen und dabei im Recht zu sein – oder zumindest gute Gründe für den Regelbruch zu haben. Regelverstöße, Provokationen und rebellisches Verhalten sind alterstypische Verhaltensweisen, um Grenzen zu testen. Sie sind nicht zuletzt ein Weg, den eigenen Platz in einer normativen Ordnung zu finden. Wenn Jugendliche in diesem biographischen Lernprozess sind, können sie aus eigener Erfahrung reflektieren, mit welchen Begründungen sie Regelverstöße gegenüber anderen rechtfertigen.

Rechtfertigungstopik von Regelverstößen

Nicht jeder Regelbruch geschieht absichtlich. Es gibt aber auch viele Fälle, in denen sich Menschen bewusst über Grenzen hinwegsetzen. Solche intentionalen Regelverstöße werden von Menschen durch unterschiedliche Begründungsmuster gerechtfertigt. Daraus kann man eine Rechtfertigungstopik von Regelverstößen ableiten, also eine Systematik der Begründungen für die Legitimität von Regelüberschreitungen. Sie lassen sich in vier Gruppen von Rechtfertigungen unterteilen.

Relativierung

Die erste Gruppe beschreibt Relativierungen. Eine solche relativierende Haltung kann die Verbindlichkeit von Regeln und Konventionen generell in Zweifel ziehen. Sie drückt sich in Äußerungen aus, wie „Man muss ja nicht alles immer gleich so ernst nehmen“. Eine zweite Art der Relativierung ist die bewusste Verharmlosung von Grenzüberschreitungen durch Kleinreden oder Bestreiten einer bösen Absicht.

Strategische Rechtfertigung

Davon unterscheidet sich die Gruppe strategischer Rechtfertigungen. Sie geben den Regelbruch offen zu und trivialisieren zugleich das verletzte Regelsystem. Dahinter steht die Haltung der Provokation, des Nonkonformismus oder des Zynismus gegenüber normativen Ordnungen und den Erwartungen anderer Diskursteilnehmer. Aus diesen Haltungen heraus wird die Kritik der anderen bewusst hervorgerufen, um ein Gefühl der Überlegenheit über die geltenden Regeln zum Ausdruck zu bringen. Während Nonkonformismus eine produktiv kritische Rechtfertigung für die Herausforderung von Regeln haben kann („Ich will zum Nachdenken anregen“), sind zynische Rechtfertigungen offen destruktiv („Politik ist sowieso nur ein dreckiges Spiel“).

Legitimation durch übergeordnete Normen

Die dritte Gruppe umfasst normative Legitimationen von Regelüberschreitungen. Das eigene Verhalten wird durch den Verweis auf Regelsysteme begründet, die eine Verletzung nachrangiger Regeln legitimieren. Solche vorrangigen Regelsysteme sind Traditionen, Religion, als unverhandelbar angesehene Werte oder konkurrierende Grundrechte. In Konfliktfällen

führen Menschen zum Beispiel oft ihr Recht auf freie Meinungsäußerung an, mit dem sie strittige Aussagen rechtfertigen. Das Recht auf Leben, die eigene Nation oder die Wahrung des Friedens sind weitere legitimierungsspendende Werte, die Regelüberschreitungen rechtfertigen können.

Zwangslagen

Die vierte Gruppe bilden Begründungen über Zwangslagen. Notsituationen rechtfertigen Handlungen, die man unter anderen Umständen selbst ablehnen würde. Notwehr („Ich musste mich retten...“) und der Verweis auf die Ultima Ratio („Es gibt keinen anderen Weg mehr“) begründen bewusste Handlungen jenseits der anerkannten Ordnung. Wer diese Rechtfertigung für sich geltend macht, muss darlegen, weshalb es ihm im Rahmen der geltenden Regeln nicht möglich war, seinen Rechten und Interessen anderweitig Geltung zu verschaffen.

Die verschiedenen Rechtfertigungsmuster zeigen, welche Prämissen Gesprächspartner, die Angehörigen einer sozialen Gruppe oder eine ganze Gesellschaft akzeptieren müssen, um Grenzfälle und Überschreitungen zu tolerieren. Oft werden bestimmte Rechtfertigungsmuster strategisch von einzelnen gesellschaftlichen Akteuren oder ganzen Gruppen verwendet, um eine wachsende Akzeptanz für ihr zunächst regelverletzendes Verhalten zu erzeugen. Diese Entwicklungen können positiv oder negativ bewertet werden – je nachdem, ob man den rechtfertigenden Argumenten folgt oder nicht.

Lehrkräfte können mit einer Lerngruppe gemeinsam überlegen, welche systematischen Regelverletzungen in gesellschaftlichen Diskussionen ihnen einfallen. Bei vielen Beispielen wird es in der Lerngruppe sowohl Befürworter als auch Kritiker dieser Regelverletzungen geben. Ob man die besprochenen Handlungen gutheißt oder nicht, hängt immer davon ab, ob und inwieweit man den Rechtfertigungen der Akteure folgt.

Eine wichtige Erkenntnis für Schülerinnen und Schüler ist, das Debattieren als „Streiten nach Regeln“ nicht bedeutet, sich unter allen Umständen den Vorgaben anderer zu fügen. Zu einer demokratischen Debattenkultur können auch Regelbrüche sowie das Ausloten von Grenzbe-reichen in Form, Inhalt, Ausdruck und Haltung gehören. Sie müssen jedoch genauso wie jeder Vorschlag zur Änderung des Status quo begründungsfähig sein. Wer Grenzen hinterfragt oder verschieben will, muss dafür gute Argumente haben. Solche Rechtfertigungen berühren stets auch die Frage, welche Grenzen verhandelbar sind und wie sich unterschiedliche Freiheitsansprüche gegeneinander abwägen lassen.

Handlungsräume und Auslegungsfragen

Beim Debattieren erfahren junge Menschen, dass politische Streitfragen immer der Auslegung und Abwägung bedürfen. Gerade, weil sie nicht durch Verfahren entschieden werden können, die eindeutig richtige oder falsche Antworten liefern, müssen Gründe geprüft und

zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Das eröffnet Raum für unterschiedliche Auffassungen dessen, was sich begründen und rechtfertigen lässt.

In der politischen Praxis dienen viele Vorschläge dazu, Möglichkeiten auszuleuchten, die öffentliche Resonanz auf ein Thema oder eine Äußerung abzuwarten und damit zustimmungsfähige Positionen zu identifizieren. Diese Strategie kennen Jugendliche auch von sich selbst: Jeder hat sich schon einmal Gedanken darüber gemacht, wie weit eine Bitte oder ein Vorschlag gehen kann, ohne von Eltern, Geschwistern oder Freunden abgelehnt zu werden.

Wie gemäßigt oder radikal eine politische Forderung sein kann, um noch akzeptabel zu sein, können Schülerinnen und Schüler beim Debattieren für unterschiedliche Themen ausprobieren. Sie haben die Möglichkeit, verschiedene Lösungsvorschläge für ein Problem einander gegenüberzustellen und von minimalen bis radikalen Positionen zu prüfen, ab wann normative Grenzen berührt oder überschritten werden. Das Debattieren sensibilisiert außerdem dafür, dass Vorschläge nicht indiskutabel sind, weil sie sich im Rahmen bestehender gesetzlicher Regelungen nicht umsetzen lassen. Das vermeintlich schwerwiegende Contra-Argument „Für euren Vorschlag müsstet ihr das Gesetz ändern“ stellt an sich keinen Hinderungsgrund für die Maßnahme der Pro-Seite dar. Debattiert wird nicht, ob ein Vorschlag unter bestehenden Voraussetzungen umgesetzt werden kann, sondern, ob er umgesetzt werden soll – unter Abwägung der Folgen, die eine Grenzverschiebung mit sich bringen würde.

Jedem Thema sind in einer Gesellschaft Grenzen gesetzt. Je kontroverser ein Thema ist, desto enger können diese Grenzen verlaufen. Innerhalb dieser Grenzen gibt es jedoch immer einen Raum, der als Spielraum für Vorschläge und die Verschiebung der Grenzen genutzt werden kann. Debatten dienen dazu, diesen Spielraum auszuloten und kommunikativ Szenarien durchzuspielen, bevor es zu physischen Grenzüberschreitungen kommt. Das ist ein Sicherungsmechanismus für deliberative Gesellschaften, mit dem Grenzen diskursiv geprüft, bestätigt oder verändert werden können, statt sie willkürlich durchzusetzen oder zu verschieben.

Grenzen und Grenzverschiebungen werden in demokratischen Verfahren meist kollektiv verhandelt – durch politische Vorschläge, öffentliche Diskussionen oder institutionelle Entscheidungen. Sie verlangen auf der persönlichen Ebene die Fähigkeit, im Gespräch zu reagieren, Argumente abzuwägen und auf Grenzüberschreitungen angemessen zu antworten. Diese beiden Ebenen hängen zusammen: Wer gelernt hat, Konflikte sprachlich auszutragen, kann auch an kollektiven Aushandlungsprozessen reflektierter teilnehmen.

Individuelle Kompetenzen im Umgang mit Grenzfällen

Abwägungen sind nicht nur Sache von Institutionen. Auch im persönlichen Gespräch sind sie nötig, wenn man auf Grenzüberschreitungen reagieren möchte. Das Debattieren vermittelt jungen Menschen konkrete Handlungsoptionen, um mit grenzwertigem Verhalten in Ge-

sprächen umzugehen. Das betrifft zunächst die Entwicklung kognitiver und kommunikativer Kompetenz, um etwa Verzerrungen, Polarisierungen und Provokationen zu erkennen und souverän darauf zu reagieren. Durch verschiedene Argumentationsübungen trainieren die Debattanten effektive und zugleich faire Gesprächsstrategien. Dazu gehört insbesondere die Argumentationstechnik des „Steelmanning“. Sie ist eine Gegentechnik zu „Strohmann-Argumenten“: Anstatt die Position der Gegenseite verzerrt darzustellen, um sie besonders leicht bekämpfen zu können („Strohmann“), wird die Gegenposition so wohlwollend und stark wie möglich wiedergegeben, bevor der eigene Einwand formuliert wird. In dieser Technik zeigt sich, wie kognitive und sprachliche Kompetenzen mit Tugenden des Debattierens in einer praktischen Gesprächsübung zusammengeführt werden können.

Das Debattieren bietet darüber hinaus einen methodischen Rahmen, um sich schwierigen Themen zu nähern und Extrempositionen zu reflektieren. In einer Lerngruppe können extreme Forderungen auch besprochen werden, ohne dass einzelne Personen eine Extremposition als Pro-Redner vertreten müssen. Bereits das gemeinsame Nachdenken aus einer neutralen Perspektive kann jungen Menschen helfen, ihre Maßstäbe für die Angemessenheit von Positionen und die Grenzen von Diskursräumen zu reflektieren. Dieser Umgang mit Extrempositionen fördert die personalen Kompetenzen der Lernenden.

Für die Entwicklung einer politischen Haltung ist es wichtig, nicht nur über gesellschaftliche Regeln nachzudenken, sondern auch die eigenen, individuellen Grenzen zu reflektieren. Begriffe wie Toleranz, Offenheit oder Zivilcourage werden nur dann zu demokratischen Tugenden, wenn man sie auf konkrete gesellschaftliche Streitfragen bezieht. Bis zu welchem Punkt kann ich einer Position zustimmen? Wie weit kann ich sie noch tolerieren? Ab wann möchte ich Einspruch erheben? Anhand unterschiedlicher politischer Maßnahmen, wie sie bei Jugend debattiert erarbeitet werden, lassen sich diese Fragen mit der Lerngruppe diskutieren.

Lehrkräften kommt dabei die besondere Verantwortung zu, das richtige Maß zwischen dem Klassenraum als Ort demokratischer Kontroverse und einem Schutzraum für alle Lernenden zu treffen. Wo es um persönliche Grenzen geht, müssen alle in der Gruppe aufeinander Rücksicht nehmen. Für diese pädagogische Anforderung sind Lerneinheiten zur sozialen Funktion von Regeln und ein gemeinsames Nachdenken über Regelverstöße besonders hilfreich. Sie rücken die Bedeutung von Regeln ins Bewusstsein der Gruppe und fördern die Sensibilität gegenüber gegenseitigen Grenzen. So lernen Schülerinnen und Schüler anhand ihrer eigenen sozialen Bezugsgruppe, im Meinungsaustausch respektvoll miteinander umzugehen.

Öffentliche Debatten über Regeln und Grenzen

Vorwürfe von Grenzüberschreitungen in öffentlichen Diskursen führen regelmäßig zu Debatten, in denen das Für und Wider von Sprachregeln, sozialen Normen und politischen Haltungen ausgehandelt werden. Solche Debatten haben die Funktion, normative Standards in einer Gesellschaft zu klären. Häufige Begleiterscheinungen dieser Aushandlungsprozesse

sind kollektive Empörungswellen, Shitstorms oder der Vorwurf der Cancel Culture aus unterschiedlichen politischen Lagern. Auch diese Phänomene lassen sich mit Hilfe der dargestellten Rechtfertigungsformen analysieren und besprechen. Im Rahmen der Demokratieerziehung kann sich jeder Einzelne fragen, wann und durch welche Handlungsweisen er selbst zu solchen Phänomenen beiträgt oder sich in der eigenen Urteilsbildung davon mitreißen lässt.

Die demokratische Öffentlichkeit ist ein rhetorisch umkämpfter Raum. Gerade wegen ihrer Offenheit ist sie geprägt von Auseinandersetzungen darüber, wer überhaupt mitdiskutieren darf und zu welchen Bedingungen. Die Verfassungsrechtlerin Sophie Schönberger macht darauf aufmerksam, dass die Demokratie als Gemeinschaftskonzept immer auch eine Zumutung für den Einzelnen ist. Für die aktive Mitwirkung an demokratischen Prozessen müssen sich alle Beteiligten dieser Zumutung aussetzen. Wie weit man einander aushalten muss, welche Äußerungen und welche Meinungen noch zumutbar sind, ist Gegenstand eines fortwährenden Aushandlungsprozesses. Demokratisch verfasste Gemeinschaften sind genauso wie andere Ordnungen mit Diskussionen um Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen befasst. Im Unterschied zu autoritären Regimen setzen sie diese Grenzen jedoch nicht willkürlich und gewalttätig. Ihre Herausforderung besteht darin, rechtsstaatliche und mehrheitlich anererkennungsfähige Grenzen zu definieren.

Abwägen als Methode

Wer eine Maßnahme oder einen Vorschlag beurteilen will, muss Gründe prüfen, vergleichen und gegeneinander abwägen. Abwägen heißt, Argumente wie auf einer Waage zueinander in Beziehung zu setzen. Wie stark ein Argument ins Gewicht fällt, wenn eine Entscheidung zu treffen ist, wird durch die Kategorie der Relevanz beschrieben. Ein Argument kann plausibel und logisch korrekt sein und doch nur von geringer Bedeutung, während ein anderes schwerer wiegt, weil es ein zentrales Gut wie Leben, Freiheit oder Gleichheit berührt. Abwägen bedeutet, diese Gewichte sichtbar zu machen und ihr Verhältnis zu bestimmen.

Wenn man mehrere Aspekte gegeneinander abwägt, fragt man nicht nur, ob ein einzelnes Argument tragfähig ist, sondern wie es sich zu konkurrierenden Argumenten verhält. Dabei muss geprüft werden, welche Güter betroffen sind, in welchem Maß sie berührt sind und welche Folgen daraus entstehen. Ein Eingriff in die persönliche Freiheit wiegt schwer, doch wenn er der Rettung von Leben dient, kann er gerechtfertigt sein. Umgekehrt sind Eingriffe, die lediglich geringfügige Vorteile versprechen, nicht zu rechtfertigen, wenn sie fundamentale Rechte verletzen.

Die Praxis des Abwägens prägt viele gesellschaftliche Bereiche. In parlamentarischen Verfahren, Gerichtsurteilen, medialen Debatten und auch in alltäglichen Auseinandersetzungen werden Gründe verglichen, ins Verhältnis gesetzt und nach Gewicht geordnet. Abwägen ist die zentrale Technik, um mit konkurrierenden Rechten, Interessen und Wertvorstellungen umzugehen. Im Verfassungsrecht hat sich diese Technik in der Verhältnismäßigkeitsprüfung

institutionalisiert. Sie bildet ein geregeltes Verfahren, in dem Abwägungen nicht willkürlich, sondern in nachvollziehbaren Schritten vollzogen werden.

Die Verhältnismäßigkeitsprüfung im Verfassungsrecht

Die Verhältnismäßigkeitsprüfung ist aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hervorgegangen und heute ein unverzichtbarer Bestandteil der Grundrechtsdogmatik. Sie ist Ausdruck des Gedankens, dass staatliche Eingriffe in Freiheitsrechte nur unter bestimmten Bedingungen erlaubt sind. Damit Freiheit und Gemeinwohl miteinander in Einklang gebracht werden können, muss jeder Eingriff einer rationalen Rechtfertigung standhalten. Das Verfahren gliedert sich in aufeinanderfolgende Prüfschritte: Der Eingriff muss einem rechtlich zulässigen Zweck dienen; er muss geeignet sein, diesen Zweck zu fördern; er muss erforderlich sein, weil kein milderes Mittel zur Verfügung steht; und schließlich muss er angemessen sein in dem Sinn, dass die Schwere des Eingriffs in einem vertretbaren Verhältnis zum Gewicht des verfolgten Zwecks stehen muss.

Auf der ersten Stufe wird geprüft, ob der Eingriff einem legitimen Zweck dient. Legitim ist ein Zweck, der rechtlich zulässig ist und in den Aufgabenbereich des Staates fällt. Ein Eingriff darf also nicht mit Zwecken verknüpft werden, die verfassungswidrig sind oder außerhalb staatlicher Zuständigkeit liegen (Korrelationsverbot). Der Schutz von Leben und Gesundheit oder die Sicherung der öffentlichen Ordnung sind klassische Beispiele für legitime Zwecke; möglich sind aber auch weniger gewichtige Ziele, solange sie rechtlich zulässig sind.

Die zweite Stufe betrifft die Geeignetheit. Ein Mittel, das den angestrebten Zweck offensichtlich nicht fördern kann, ist unverhältnismäßig. Damit werden Maßnahmen ausgeschlossen, die rein symbolisch sind oder deren Wirkung von vornherein zweifelhaft ist.

Auf der dritten, als Erforderlichkeit bezeichneten Stufe wird geprüft, ob der Eingriff nicht übers Ziel hinausschießt. Wenn mehrere Mittel zur Verfügung stehen, ist stets das mildeste zu wählen, mit dem der Zweck noch erreicht werden kann. Diese Logik sorgt dafür, dass Eingriffe in Rechte nicht weiter reichen, als es unbedingt nötig ist.

Die vierte Stufe schließlich betrifft die Angemessenheit im engeren Sinn. Hier werden die Belastungen des Eingriffs mit dem Gewicht des verfolgten Ziels verglichen. Ein Eingriff, der einem legitimen Zweck dient, geeignet ist und zu dem es kein milderes Mittel als Alternative gibt, kann unverhältnismäßig sein, wenn die Nachteile in keinem angemessenen Verhältnis zu den Vorteilen stehen. Diese Stufe macht die Verhältnismäßigkeitsprüfung zum genuinen Verfahren des Abwägens.

Die Verhältnismäßigkeitsprüfung erfüllt mehrere Funktionen zugleich. Sie schützt die Grundrechte des Einzelnen vor unverhältnismäßigen Eingriffen und verpflichtet staatliche

Institutionen, jeden Eingriff durch überprüfbare Maßstäbe zu rechtfertigen. Damit wird die Rechtfertigungslast ausdrücklich umgekehrt: Nicht das Individuum muss begründen, warum es seine Freiheit in Anspruch nimmt, sondern der Staat muss darlegen, warum er diese Freiheit beschränkt. Die Prüfung sorgt zudem für Transparenz, weil die Begründung einer Maßnahme im öffentlichen Diskurs nachvollzogen werden kann. Jede Stufe des Verfahrens wirkt dabei wie ein Sicherungsmechanismus: Je weiter ein Eingriff reicht, desto strenger sind die Anforderungen an seine Rechtfertigung. Auf diese Weise bietet die Verhältnismäßigkeit ein gestuftes Schutzsystem, das Übergriffe verhindert und zugleich den Handlungsspielraum des Staates wahrt.

Die Sonderstellung der Menschenwürde

Eine Ausnahme von der Logik der Abwägung bildet die Menschenwürde. Artikel 1 Absatz 1 des Grundgesetzes lautet: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ Schon im Wortlaut wird deutlich, dass hier kein Raum für Relativierungen oder Abwägungen besteht. Die Würde steht nicht im Wettbewerb mit anderen Gütern, sondern bildet eine absolute Grenze staatlichen Handelns.

Das Bundesverfassungsgericht hat diese Linie in seiner Rechtsprechung wiederholt bekräftigt und dabei ausdrücklich an die philosophische Tradition angeknüpft, die auf Immanuel Kant zurückgeht. Kant formuliert das Gebot:

„Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (AA IV, 429).

Diese sogenannte „Zweckformel des kategorischen Imperativs“ bringt zum Ausdruck, dass der Mensch nicht nur als Mittel für fremde Zwecke in Anspruch genommen werden darf. „Bloß als Mittel“ meint eine Behandlung, die den anderen auf ein Objekt reduziert und seine eigene Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, ignoriert. „Zugleich als Zweck“ bezeichnet dagegen die Anerkennung seiner Autonomie, also der Vernunft- und Freiheitsfähigkeit, durch die er sich selbst Zwecke geben kann. Die Achtung der Menschheit „in jeder Person“ bedeutet daher, jeden Menschen um seiner selbst willen zu respektieren, unabhängig von Nutzen, Eigenschaften oder gesellschaftlicher Stellung.

Diese Auffassung zeigt sich in der verfassungsrechtlichen Beurteilung staatlichen Handelns. So erklärte das Bundesverfassungsgericht im Jahr 2006 die Befugnis zum Abschuss eines entführten Passagierflugzeugs für verfassungswidrig, da die Passagiere zu Objekten staatlicher Rettungspolitik gemacht würden. In der Entscheidung zur pandemiebedingten Triage stellte es im Jahr 2021 klar, dass auch bei knappen medizinischen Ressourcen die Gleichheit aller Menschen im Zugang zur Behandlung gewahrt bleiben muss. Ähnlich hat das Bundesverfassungsgericht auch in anderen Entscheidungen – etwa zum Schutz ungeborenen Lebens, zu den Grenzen staatlicher Strafgewalt oder zur Wahrung der Menschenwürde in Haft und

Psychiatrie – den Grundsatz bekräftigt, dass die Würde nicht abwägbar ist und deshalb eine absolute Schranke staatlichen Handelns bildet. Diese Schranke ist nicht nur juristisch, sondern auch philosophisch fundiert.

Gleichwohl gibt es Stimmen in der Rechtswissenschaft, die eine abweichende Auffassung vertreten. Robert Alexy versteht die Menschenwürde als Prinzip mit höchstem Gewicht, das aber theoretisch abwägbar bleibt. Ernst-Wolfgang Böckenförde weist auf die Schwierigkeit hin, dass eine Norm, die sich jeder Abwägung entzieht, im Streitfall handlungsunfähig macht. Jürgen Habermas betont, dass normative Setzungen kommunikativ ausgehandelt werden. In der deutschen Rechtsprechung hat sich jedoch durchgesetzt, die Menschenwürde als nicht abwägbar zu behandeln; sie bildet den Rahmen, der jede weitere Abwägung begrenzt.

Prüfung von Streitebenen als didaktisierte Abwägung

Die Struktur der Verhältnismäßigkeitsprüfung lässt sich mit der Prüfung von Streitebenen vergleichen, die als Methode im Debattierunterricht eingeführt wird. Auch hier werden Vorschläge stufenweise auf ihre Voraussetzungen und Folgen hin geprüft. Die innere Logik lässt sich mit einer Abfolge von Leitfragen veranschaulichen:

- 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?

Diese Reihenfolge zeigt, dass jede Ebene auf der vorhergehenden aufbaut. Schon am Anfang kann die Contra-Seite bestreiten, dass das von der Pro-Seite beschriebene Problem überhaupt besteht. Wird das Problem anerkannt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die konkrete Ausgestaltung des Vorschlags, seine Umsetzbarkeit und seine Eignung als Lösung. Damit entstehen auf jeder Stufe dialektische Konstellationen, in denen beide Seiten ihre Argumente gegeneinander abwägen und prüfen, welche Position stärker begründet erscheint. In diesem Zusammenhang kann sich zeigen, dass die Positionen nur graduell auseinanderliegen oder dass die Differenz grundlegend und innerhalb der Debatte nicht auflösbar ist.

Abwägen lernen und Grenzen erkennen

Für Schülerinnen und Schüler wird in dieser Struktur deutlich, dass die Stärke von Argumenten sich nicht allein aus der Wahrheit der Prämissen und der logischen Gültigkeit ergibt, sondern auch daraus, welche Güter sie berühren. Ein Argument, das auf ein Grundbedürfnis verweist – etwa die Sicherheit von Leib und Leben –, wird anders gewichtet als eines, das nur technische Schwierigkeiten oder Kosten ins Feld führt. Ebenso hat ein Argument, das an

einen Grundwert wie Gerechtigkeit oder an ein Grundrecht wie die Versammlungsfreiheit anknüpft, einen höheren Stellenwert als ein Argument, das lediglich Detailfragen der Umsetzung betrifft.

Zugleich wird sichtbar, dass Abwägungen nicht grenzenlos möglich sind. Wie im Recht die Menschenwürde nach herrschender Auffassung nicht abwägbar ist, gibt es auch in Debatten Grundlagen, die nicht relativiert werden dürfen: Persönliche Angriffe oder diskriminierende Aussagen verletzen Voraussetzungen, die eine faire Auseinandersetzung erst ermöglichen. Zugleich muss nicht jedes Fehlverhalten sofort zum Abbruch des Gesprächs führen – entscheidend ist, ob die Beteiligten bereit sind, die Grenzüberschreitung zu erkennen und den Dialog auf einer respektvollen Basis fortzusetzen.

Die Herausforderung der freien Gesellschaft

Freie Gesellschaften müssen ihre Offenheit schützen, ohne sie durch übermäßige Kontrolle selbst zu gefährden. Sie brauchen Verfahren, die Freiheit sichern und Missbrauch begrenzen, zugleich aber die Auseinandersetzung ermöglichen. Demokratie verlangt deshalb nicht nur Regeln, sondern auch Maß – den Willen, Grenzen zu wahren, und die Fähigkeit, sie begründet zu verschieben. Dabei geht es um die Unterscheidung zwischen kritischer Opposition und destruktiver Intoleranz. Nicht jede Provokation ist schon ein Angriff auf die Demokratie, und nicht jede Grenzüberschreitung verlangt eine Sanktion. Entscheidend ist, ob das Gespräch fortgeführt werden kann – ob noch Bereitschaft besteht, Argumente zu prüfen und Gegenargumente gelten zu lassen.

Diese Frage stellt sich für staatliche Institutionen, für Gruppen und für jeden Einzelnen. Auf jeder dieser Ebenen muss abgewogen werden, ob man auf eine Grenzüberschreitung mit den Mitteln des Debattierens antwortet oder eine Sanktion für angemessen hält. Das bedeutet auch, dass man über die Mittel des Debattierens verfügen muss, um in schwierigen Diskussionen nicht auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein. Durch das Debattieren lernen junge Menschen, ihre eigenen Grenzen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen.

Das Debattieren kann junge Menschen dazu anleiten, Grenzfälle und Überschreitungen in öffentlichen Diskussionen und im privaten Umfeld bewusster wahrzunehmen. Es schult die Urteilsfähigkeit für die Legitimität und Angemessenheit von Äußerungen – sowohl der eigenen als auch der anderen – und fördert die Fähigkeit zur Kontroverse. Es erscheint oft als der einfachere Weg, sich zu empören oder den Diskurs zu verweigern. Damit weicht man jedoch der Anstrengung einer offenen Diskussion aus und nimmt sich die Chance, die Sicht des anderen zu verstehen. Zugleich erfordert demokratische Gesprächskultur, im Umgang mit Regelverletzungen besonnen zu bleiben. Nicht jeder Grenzfall ist eine Grenzüberschreitung, und nicht jede Grenzüberschreitung bedarf einer Sanktion. Das zu erkennen und auszuhalten ist ein wesentliches Merkmal demokratischer Haltung. Eine freiheitliche Gesellschaft lebt davon, dass möglichst viele ihrer Mitglieder diese Besonnenheit verinnerlichen.

Unterrichtsmodell 6

Grenzfälle und Überschreitungen

Politische Willensbildung findet nicht nur in geregelten Bahnen statt, sondern bewegt sich oft an den Rändern demokratischer Verfahren. Im Unterricht kann es hilfreich sein, gerade solche Situationen zu thematisieren, in denen Regeln herausgefordert, Vorschläge radikalisiert oder Positionen verzerrt werden. Die folgenden Übungen machen erfahrbar, wie man mit diesen Grenzfällen umgeht, sie analysiert und daraus Einsichten für das demokratische Miteinander gewinnt. Schülerinnen und Schüler lernen, Maßstäbe für die Beurteilung von Vorschlägen zu entwickeln, Streitpunkte klar zu benennen, mit Verzerrungen konstruktiv umzugehen und Extrempositionen kritisch zu reflektieren. Dabei wird auch sichtbar, dass politische Maßnahmen unterschiedlich tief in bestehende Verhältnisse eingreifen können – von behutsamen Anpassungen bis hin zu weitreichenden Veränderungen. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 6.1–4).

6.1: Vorschlagsraum

Die Übung „Vorschlagsraum“ macht sichtbar, wie weit die Gestaltungsmöglichkeiten reichen, die in einer Streitfrage angelegt sind. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Teams, die bewusst unterschiedliche Haltungen verkörpern – etwa als „Minimalisten“, „Gemäßigte“, „Entschiedene“ oder „Radikale“. Jedes Team entwickelt zur gleichen Streitfrage einen Vorschlag, der sich in seiner Reichweite und Stärke des Eingriffs deutlich von den anderen unterscheidet. Zum Beispiel kann zur Frage „Soll die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel kostenlos sein?“ ein Vorschlag entstehen, der nur Schülerinnen und Schülern ein Gratis-Ticket einräumt, während ein anderer eine völlige Kostenfreiheit für alle fordert. In einer zweiten Phase werden die Vorschläge miteinander verglichen und erste Begründungen gesammelt. Die Übung macht deutlich, dass Debattenfragen nicht auf eine einzige Lösung hinauslaufen, sondern verschiedene Ansätze zulassen, die gegeneinander abgewogen werden können.

6.2: Zuspitzung

Die Übung „Zuspitzung“ schult die Fähigkeit, den Kern einer Auseinandersetzung klar herauszustellen und Differenzen zu benennen, die sich nicht auflösen lassen. Aus einer Abstimmung im Raum wird zunächst die Streitfrage ausgewählt, bei der die Meinungen in der Lerngruppe am weitesten auseinandergehen. Als Beispiele bieten sich Fragen an wie „Sollen in der Schule regelmäßig Drogenkontrollen durchgeführt werden?“ oder „Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?“. Pro- und Contra-Gruppen bereiten sich auf ein kurzes Streitgespräch vor, das nach wenigen Minuten unterbrochen wird. Die Beobachter haben dann die

Aufgabe, in Kleingruppen den Stand des Gesprächs präzise zuzuspitzen: Was war der wichtigste Streitpunkt? Was ließ sich nicht klären? Wie könnte man sich jetzt entscheiden? Die Ergebnisse werden vorgestellt und diskutiert. Die Übung macht deutlich, dass demokratische Entscheidungen oft unter offenen Differenzen getroffen werden und dass die Fähigkeit, den entscheidenden Streitpunkt zu erkennen, eine Voraussetzung für reflektiertes Handeln ist.

6.3: Verzerren und Klarstellen

„Verzerren und Klarstellen“ sensibilisiert für die Gefahr, Positionen der Gegenseite verkürzt oder verfälscht wiederzugeben, und stärkt zugleich die Fähigkeit, sie konstruktiv zu rekonstruieren. In einer ersten Runde beobachten die Schülerinnen und Schüler ein Streitgespräch und halten Beispiele für Verzerrungen fest – etwa Übertreibungen, Vereinfachungen oder Unterstellungen. In einer zweiten Runde wird das Gespräch erneut geführt, diesmal mit der Pflicht, die Position der Gegenseite so präzise und stark wie möglich darzustellen, bevor man widerspricht.

Diese Technik, auch Steelmanning genannt, kehrt das Verzerren ins Gegenteil: Sie fordert, die Gegenseite in ihrem besten Licht zu zeigen. Als Beispiel eignet sich die Streitfrage „Sollen Schüler ihre Lehrer bewerten?“ Hier kann die Klasse beobachten, wie wichtig es ist, die Argumente beider Seiten fair wiederzugeben – den Wunsch nach Feedback ebenso wie die Sorge um Vertrauen und Autorität. Die Übung vermittelt, dass faire Debatten nicht nur davon leben, die eigene Sicht darzulegen, sondern ebenso von der Bereitschaft, die Positionen anderer ernst zu nehmen und so klar darzustellen, dass man sich selbst darin wiedererkennen könnte.

6.4: Extrempositionen reflektieren

Die Übung „Extrempositionen reflektieren“ thematisiert den Umgang mit radikal zugespitzten Positionen. Anknüpfend an den „Vorschlagsraum“ untersuchen die Schülerinnen und Schüler Vorschläge mit maximaler Eingriffsstärke in den Status quo. Als Beispiel kann aus der Streitfrage „Soll der Autoverkehr in Innenstädten eingeschränkt werden?“ ein radikaler Vorschlag entstehen: „Autos sollen vollständig verboten werden.“ In Kleingruppen analysieren die Lernenden, welche Interessen und Werte solche Forderungen tragen können und wie der Druck eines Problems dazu führt, dass extreme Maßnahmen plausibel erscheinen.

Die Gruppen reflektieren, welche Elemente solcher Positionen in eine sachliche Debatte aufgenommen werden können und wo Grenzen gezogen werden müssen. Dabei geht es nicht darum, extreme Vorschläge grundsätzlich zu verwerfen. Vielmehr verdeutlichen sie, was auf dem Spiel steht und welche Folgen eine Maßnahme haben kann. Die Übung macht erfahrbar, dass politische Debatten auch von der Auseinandersetzung mit radikalen Ideen profitieren können – solange deren berechtigter Kern herausgearbeitet und die einseitige Zuspitzung kritisch geprüft wird.

Kapitel 7

Verteidigung der Demokratie

Für freie Debatten einstehen

Überblick

Demokratie ist eine Ordnung, die Widerspruch zulässt und daraus lernt. Sie kann Fehler öffentlich machen, korrigieren und Kurs halten, wenn es unübersichtlich wird. Das Debattieren kann diese Stärken sichtbar und erfahrbar machen und die Haltungen fördern, die zur Gestaltung und auch zur Verteidigung der Demokratie benötigt werden: Fairness und Respekt, Bereitschaft zum Perspektivwechsel und zur Prüfung von Gegenargumenten, Regel- und Rollenbewusstsein, argumentative Verantwortung und Toleranz.

In diesem Kapitel wollen wir darstellen, wie in der Schule über Grundfragen der Demokratie debattiert werden kann und wie Debatten inhaltlich zeigen können, wo demokratische Ordnungen angreifbar sind. Im nächsten Schritt betrachten wir Erosionsprozesse innerhalb demokratisch verfasster Gesellschaften und wenden uns dann äußeren Bedrohungen durch Desinformation, digitale Einflussnahme und hybride Kriegsführung zu. Schließlich fragen wir, wie Urteilsbildung in der demokratischen Öffentlichkeit funktioniert und wie das Debattieren dazu befähigt, für die Demokratie einzustehen und ihre Zukunft aktiv mitzugestalten.

Warum Demokratien verteidigt werden müssen

Demokratien sind belastbare, aber verletzbare Ordnungen. In ruhigen Zeiten kann der Eindruck entstehen, dass ihre Institutionen und Regeln zwar nicht perfekt sind, aber doch im Großen und Ganzen ihre Aufgaben erfüllen und ein gutes Zusammenleben ermöglichen. Das Vertrauen darauf, dass Interessengegensätze sich im Rahmen von eingespielten, friedlichen Prozessen aushandeln lassen und ein nach Regeln ausgetragener Streit zur Klärung beiträgt, stößt jedoch an seine Grenzen, wo die Regeln und Institutionen der demokratischen Ordnung selbst in Frage gestellt werden. Dies ist punktuell dort der Fall, wo Individuen oder Gruppen ihre Interessen nicht durchsetzen können. Strukturell zeigt sich diese Gefahr dort, wo große Teile der Bevölkerung sich nicht vertreten fühlen, Entscheidungen nicht verstehen und das gesamte System als dysfunktional, korrupt, von Eliten dominiert oder feindlich empfinden.

Demokratien sind dabei Gefahren von innen und von außen ausgesetzt: Polarisierung, Radikalisierung und Vertrauensverlust können im Zusammenspiel mit Machtkonzentration, Desinformation und hybrider Kriegsführung zur Bedrohung für das Funktionieren der

Demokratie werden. In Zeiten, die von Krisen und weitreichenden Veränderungen geprägt sind, stehen sich plötzlich nicht nur unterschiedliche Vorstellungen gegenüber, wie eine aktuelle politische Sachfrage gelöst werden soll, sondern es treten Akteure auf den Plan und gewinnen an Einfluss, die rechtsstaatliche Normen und demokratische Abläufe grundsätzlich in Zweifel ziehen. Angesichts dieser Problemlage stellt sich die Frage, wie die Demokratie verteidigt und demokratische Kompetenzen gestärkt werden können.

Wie kann das Debattieren zur Verteidigung der Demokratie beitragen?

Das Debattieren stärkt die Demokratie auf zwei Ebenen: Es ermöglicht die sachorientierte Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Fragen, und es fördert die Haltungen und Kompetenzen, die erforderlich sind, um demokratische Grundprinzipien zu verstehen, zu vertreten und sie gegenüber Angriffen argumentativ zu verteidigen.

Debatten können dazu dienen, Herausforderungen direkt zu benennen und politische Vorschläge auf ihre Tauglichkeit hin zu untersuchen. Sie zeigen, dass es für gesellschaftliche Probleme unterschiedliche Lösungswege gibt, und machen nachvollziehbar, wie Forderungen von Parteien, Regierungen oder zivilgesellschaftlichen Akteuren zu bewerten sind: ob sie umsetzbar sind, als Lösungen geeignet erscheinen und in einem angemessenen Verhältnis zum Problemdruck stehen. Debatten können auch Maßnahmen wie Parteiverbotsverfahren oder Strategien gegen Desinformation betrachten, die dazu dienen sollen, die Demokratie zu verteidigen. Dabei wird sichtbar, dass der Schutz der demokratischen Ordnung selbst in ein Spannungsverhältnis zum Schutz von Freiheitsrechten geraten kann.

Solche Debatten können sich auf aktuelle politische Maßnahmen beziehen oder grundlegende Prinzipien demokratischer Ordnung thematisieren. Sie bieten Anlass, über Gefährdungen und Konflikte nachzudenken, die mit den Herausforderungen einer offenen Gesellschaft verbunden sind. Zugleich zeigen sie, dass Demokratie mehr ist als Widerspruch und Kritik auszuhalten: Ihre Stärke liegt darin, sich durch Mitsprache und Deliberation von innen heraus weiterzuentwickeln.

In einer lebendigen Demokratie werden unterschiedliche Sichtweisen nicht nur toleriert, sondern als Ressource genutzt, um Entscheidungen tragfähiger zu machen. Der Streit um den besseren Weg schließt dabei ausdrücklich Minderheitenpositionen ein, die in der öffentlichen Wahrnehmung weniger Gewicht haben, deren Argumente aber zu einem vollständigen Bild beitragen.

Die folgende Auswahl möglicher Streitfragen veranschaulicht, wie das Debattieren zur Auseinandersetzung mit Themen genutzt werden kann, die für die Gegenwart und Zukunft der Demokratie von besonderer Bedeutung sind. Zur Orientierung ordnen wir die Streitfragen drei Gruppen zu: Partizipation und Legitimation, Informationsverbreitung im öffentlichen Raum sowie Sicherheit und Verteidigung.

Streitfragen zur demokratischen Ordnung

Partizipation und Legitimation

- Sollen als gesichert rechtsextrem eingestufte Parteien verboten werden?
- Soll eine Wahlpflicht eingeführt werden?
- Soll das Wahlalter bei allgemeinen Wahlen auf 16 Jahre gesenkt werden?
- Sollen Online-Wahlen zugelassen werden?
- Soll es bundesweite Volksentscheide geben?
- Soll ein Gesellschaftsrat auf Bundesebene eingerichtet werden?

Informationsverbreitung im öffentlichen Raum

- Soll politische Werbung in sozialen Netzwerken verboten werden?
- Sollen Parteien, die systematisch Falschinformationen verbreiten, von der staatlichen Parteienfinanzierung ausgenommen werden?
- Soll das Fach Medienbildung eingeführt werden?
- Soll eine unabhängige Koordinierungsstelle gegen Desinformation eingerichtet werden?

Sicherheit und Verteidigung

- Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen im Informationsraum durchführen dürfen?
- Soll eine allgemeine Wehrpflicht für Männer und Frauen eingeführt werden?
- Soll eine europäische Armee aufgebaut werden?
- Soll die Europäische Union über eine gemeinsame nukleare Abschreckung verfügen?

Debatten über solche Themen ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten demokratischer Ordnungen. Sie fördern sowohl den Aufbau von Sachkenntnis als auch die Entwicklung von Kompetenzen, die für das Funktionieren demokratischer Verfahren und die aktive Verteidigung demokratischer Werte notwendig sind. Zugleich eröffnen Debatten über die Grundlagen der Demokratie die Möglichkeit, aktuelle Bedrohungen zu besprechen und zu überlegen, welche Maßnahmen geeignet sein könnten, Erosionserscheinungen, Vertrauensverlust und verzerrter Urteilsbildung entgegenzutreten.

Erosionserscheinungen

Unter Erosion versteht man eine fast unmerkliche Veränderung, die dazu führt, dass Strukturen, die stabil wirkten, in ihrer Substanz geschädigt werden und stärkerem Druck nicht mehr standhalten können. Der Begriff der Erosion kann im übertragenen Sinn genutzt werden, um den schleichenden Abbau demokratischer Strukturen zu beschreiben. Zentrale Elemente einer funktionierenden Demokratie wie Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus, Presse- und Wissenschaftsfreiheit oder echte Beteiligungsmöglichkeiten werden nicht auf einen Schlag abgeschafft, sondern nach und nach geschwächt und untergraben.

Der Politikwissenschaftler Steven Levitsky und der Historiker Daniel Ziblatt haben diesen Prozess als „Sterben der Demokratie“ beschrieben. Anhand zahlreicher Fallbeispiele – etwa aus Ungarn unter Viktor Orbán, Polen unter der PiS-Regierung oder der Türkei unter Recep Tayyip Erdoğan – zeigen sie, wie demokratische Institutionen formal bestehen bleiben, aber durch gezielte Maßnahmen ausgehöhlt werden: durch die Einschränkung unabhängiger Medien, die Politisierung der Justiz, die Schwächung parlamentarischer Kontrolle oder die systematische Ausgrenzung politischer Gegner. Auch in den USA wird unter Präsident Donald Trump sichtbar, wie stark demokratische Normen unter Druck geraten können, wenn politische Führungen rechtsstaatliche Prinzipien offen infrage stellen oder Institutionen wie Wahlbehörden und Gerichte delegitimieren.

Gleichzeitig machen Levitsky und Ziblatt deutlich, dass Erosionsprozesse nicht nur von politischen Eliten ausgehen. Auch ungeschriebene Normen der demokratischen Kultur geraten in Gefahr, wenn sie im Alltag nicht mehr gelebt werden, etwa wenn in sozialen Medien Beschimpfungen die sachliche Auseinandersetzung verdrängen, wenn die Bereitschaft zur Information abnimmt oder der Streit mit Andersdenkenden gemieden wird. Demokratie ist dann nicht mehr nur ein institutionelles Gefüge, sondern zeigt sich als Lebensform, die Gespräch, Respekt und Verantwortung jedes Einzelnen voraussetzt.

Wo diese Haltungen schwächer werden, verliert auch das politische System an Stabilität. Solche Entwicklungen betreffen längst nicht nur einzelne Länder. Der wachsende Einfluss von Parteien und Bewegungen, die nationalistische, autoritäre oder populistische Positionen vertreten, lässt sich mittlerweile in vielen etablierten Demokratien beobachten – auch dort, wo die formalen Strukturen stabil erscheinen. Die Erosion der Demokratie ist kein plötzliches Ereignis, sondern ein schleichender Prozess, der oft erst im Rückblick vollständig erkennbar wird.

Vertrauensverlust, Populismus, Polarisierung

Die Gründe für die teils schleichende, teils offene Schwächung demokratischer Institutionen sind vielschichtig. Zentrale Bedeutung kommt der Tatsache zu, dass Demokratien auf die Beteiligung ihrer Bürger angewiesen sind. Durch ihre Offenheit für Kritik und den struk-

turellen Verzicht auf Unterdrückung sind sie auf das Wohlwollen und die Einsichtsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger angewiesen – ein Dilemma der Freiheit, das sie besonders verletzlich macht.

Regelverletzungen, Fehlverhalten und strukturelle Probleme kommen in allen politischen Systemen vor. In einer pluralistischen Demokratie können sie öffentlich benannt, kritisiert und – wo erforderlich – mit rechtsstaatlichen Mitteln sanktioniert werden. Sie können zudem zum Ausgangspunkt einer gesellschaftlichen Debatte über notwendige Veränderungen werden. Genau darin liegt eine Stärke demokratischer Ordnungen: Sie schaffen Verfahren, um mit eigenen Schwächen konstruktiv umzugehen.

Autokratien hingegen versuchen typischerweise, Missstände zu vertuschen oder zu relativieren. Die Kontrolle über Medien und Öffentlichkeit dient nicht der Aufklärung, sondern der Wahrung eines Scheins von Ordnung. Kritik wird marginalisiert oder unterdrückt, Transparenz ist unerwünscht. Wer die Unterschiede erkennen will, muss sich nicht auf theoretische Modelle beschränken, sondern kann auf konkrete Beispiele blicken – etwa auf intransparente Vertragsverhandlungen, gescheiterte Großprojekte oder politische Einflussnahme durch Lobbygruppen. Solche Entwicklungen können in demokratischen Kontexten das Vertrauen erschüttern, lösen aber zugleich öffentliche Diskussionen, Proteste oder Reformdebatten aus. In autoritären Systemen dagegen würden sie oft gar nicht erst öffentlich bekannt oder diskutierbar.

Der Soziologe Steffen Mau hat in seinen Arbeiten darauf hingewiesen, dass Polarisierung in demokratischen Gesellschaften sich häufig nicht auf klar definierte Lager zurückführen lässt, sondern ihren Ursprung in unterschiedlichen Erfahrungen und einem unterschiedlichen Verhältnis zu Institutionen hat. Dadurch entstehen anhand von bestimmten „Triggerpunkten“ Dynamiken, in denen sich politische Gegensätze kaum noch argumentativ bearbeiten lassen, weil sie durch tieferliegende Wahrnehmungsspaltungen geprägt sind.

Die Schule kann hier gegensteuern, indem im Unterricht zwischen Beobachtung, Deutung und Bewertung klar unterschieden wird. Beim Debattieren kann man inhaltlich lernen, eine Situation neutral zu beschreiben und die Bewertung gedanklich und sprachlich davon zu trennen. Diese Fähigkeit, die auch für die Beurteilung von Debatten und die Formulierung von Rückmeldungen zentral ist, lässt sich schrittweise entwickeln, indem immer wieder überprüft wird, wo die Grenze zwischen der Wahrnehmung und einer wertenden Einordnung verläuft und welche anderen Interpretationen möglich wären.

Gerade weil Demokratien auf das informierte Urteil ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen sind, ist es entscheidend, diese Funktionsweise auch als praktisches Lernfeld erfahrbar zu machen. Im Unterricht können Erfahrungsräume eröffnet werden, in denen demokratisches Handeln geübt und reflektiert wird. Wer etwa erlebt hat, dass die kritischen Rückfragen der Contra-Seite in einer Debatte nicht dazu dienen, die Ideen der Pro-Seite zu

blockieren, sondern ihre Stärken und Lücken genauer zu erkennen, wird womöglich auch eher bereit sein, die konstruktive Rolle der Opposition zu akzeptieren. Wer die Erfahrung gemacht hat, im Rahmen einer Übungsdebatte eine Minderheitenposition zu vertreten, versteht besser, dass die Legitimität einer Meinung nicht von ihrer Verbreitung abhängt.

Konflikte sind dabei nicht nur ein Zeichen von Spaltung, sondern können selbst Ausdruck gesellschaftlichen Fortschritts sein. Darauf weist Aladin El-Mafaalani mit seiner Theorie des Integrationsparadoxons hin. Er zeigt, dass mit zunehmender Teilhabe von Menschen mit Migrationsgeschichte Konflikte nicht verschwinden, sondern sichtbarer werden. Je erfolgreicher Integration in Bildung, Arbeitsmarkt und Öffentlichkeit gelingt, desto mehr Stimmen mischen sich in das gesellschaftliche Gespräch ein und desto deutlicher werden Fragen nach Anerkennung, Gleichbehandlung und kultureller Zugehörigkeit hörbar. Diese Dynamik bedeutet kein Scheitern, sondern eine Normalisierung: Wer in zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens präsent ist, artikuliert auch eigene Ansprüche und stößt damit auf tradierte Privilegien und Selbstverständlichkeiten der Mehrheitsgesellschaft. Gerade darin liegt das Paradox: Gelungene Integration erzeugt neue Reibungen.

Für das Verständnis demokratischer Prozesse ist dieser Gedanke zentral: Konflikte sind nicht Abweichungen, die es möglichst zu vermeiden gilt, sondern notwendige Momente einer lebendigen Demokratie. Sie markieren Punkte, an denen Aushandlungsprozesse unvermeidlich sind, und machen sichtbar, dass Gleichberechtigung nicht allein durch formale Rechte, sondern erst durch deren praktische Einlösung erreicht wird.

Kognitive Verzerrungen

Unser Denken folgt nicht immer den Regeln logischer Abwägung. Oft verlassen wir uns unbewusst auf gedankliche Abkürzungen, wenn wir rasch zu einem Urteil kommen wollen. Sie helfen dabei, alltägliche Situationen einzuschätzen, ohne lange zu überlegen. In der psychologischen Forschung werden solche Faustregeln als „Heuristiken“ bezeichnet. Besonders einflussreich sind hierzu die Arbeiten von Daniel Kahneman und Amos Tversky, die gezeigt haben, wie stark unser Urteil durch intuitive und schnelle, aber fehleranfällige Muster beeinflusst wird.

Drei dieser Verzerrungen sind für die politische Urteilsbildung besonders bedeutsam: Verfügbarkeitsheuristik, Repräsentativitätsheuristik und Bestätigungsfehler. Die Verfügbarkeitsheuristik (*availability heuristic*) führt dazu, dass Ereignisse, die emotional aufgeladen oder medial präsent sind, für besonders wahrscheinlich gehalten werden, auch wenn sie statistisch selten sind. Die Repräsentativitätsheuristik (*representativeness heuristic*) sorgt dafür, dass Menschen neue Informationen bevorzugt in bestehende Deutungsmuster einordnen und gegenläufige Fälle als Ausnahmen abtun. Der Bestätigungsfehler (*confirmation bias*) bewirkt, dass Informationen, die zur eigenen Meinung passen, bevorzugt wahrgenommen, andere aber abgewertet oder übersehen werden.

Ein von dem Psychologen und Kognitionsforscher Markus Knauff analysierter Fall verdeutlicht diese Mechanismen: der Messerangriff in Aschaffenburg am 22. Januar 2025. Durch die anhaltend hohe mediale Aufmerksamkeit entstand der Eindruck, der Fall sei typisch, und er erhielt in der öffentlichen Wahrnehmung mehr Gewicht, als es die Häufigkeit vergleichbarer Taten rechtfertigen würde (Verfügbarkeitsheuristik). Die Zuschreibung des Tatverdächtigen zu einer bereits negativ bewerteten sozialen Gruppe begünstigte die Deutung des Ereignisses als repräsentativ für die Gruppe (Repräsentativitätsheuristik), während gegenläufige Fälle und Kontextdaten weniger Beachtung fanden. Bei Personen, die bereits eine kritische oder ablehnende Haltung gegenüber Migration hatten, zeigte sich eine Präferenz für bestätigende Informationen; widersprechende Hinweise traten zurück (Bestätigungsfehler). Das Beispiel illustriert die Wirkweise kognitiver Mechanismen.

Für die Arbeit im Unterricht genügt oft ein weniger brisantes Themenfeld. Nach einem spektakulären Verkehrsunfall wirkt das Autofahren kurzfristig gefährlicher, als es die Unfallzahlen nahelegen. Nach zwei verspäteten Bussen in einer Woche entsteht leicht der Eindruck, die Linie komme nie pünktlich. Ähnlich kann nach einigen verregneten Samstagen das Gefühl entstehen, das Wochenende falle ständig ins Wasser. In derartigen Fällen sind jüngste und auffällige Erlebnisse besonders präsent und das Regelmäßige gerät aus dem Blick. Eine kurze, gemeinsam erhobene Datensammlung kann helfen, den verzerrten Eindruck und tatsächliche Häufigkeit auseinanderzuhalten.

Solche Beispiele machen deutlich, dass kognitive Verzerrungen nicht Ausdruck irrationalen Verhaltens sind, sondern typische Muster unseres auf Effizienz ausgerichteten Denkens. Sie haben jedoch einen erheblichen Einfluss darauf, wie wir politische Informationen einordnen, auf welche Argumente wir reagieren und welche wir ausblenden. Besonders in kontroversen Debatten, etwa zu Sicherheit, Migration oder Identität, können sie Polarisierungen verstärken und die Verständigung erschweren.

An diesem Punkt kann das Debattieren als Methode ansetzen. Wer lernt, eine Gegenposition zu vertreten, wird mit anderen Perspektiven konfrontiert und beginnt, eigene Sichtweisen zu hinterfragen. Wer erlebt, dass ein gutes Argument die zunächst mehrheitlich vertretene Auffassung ins Wanken bringen und eine klärende Wirkung entfalten kann, wird aufmerksamer für die Rolle unbewusster Denkprozesse. Das Debattieren fördert so nicht nur Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen und die Gesprächsfähigkeit, sondern auch kritische Selbstreflexion und damit eine der wichtigsten Voraussetzungen demokratischer Urteilskraft.

Äußere Angriffe und innere Verwundbarkeit

Demokratien sind nicht nur inneren Spannungen ausgesetzt, sondern auch gezielten Angriffen von außen. Im Februar 2022 begann Russland, ein autokratisch geführter Staat, einen groß angelegten Krieg gegen die demokratisch verfasste Ukraine. Taiwan lebt mit der

ständigen Drohung einer gewaltsamen Eskalation durch die Volksrepublik China. Und auch für Mitteleuropa hat sich die sicherheitspolitische Lage grundlegend verändert. Mit der zweiten Amtszeit Donald Trumps hat sich im transatlantischen Verhältnis ein tiefgreifender Wandel vollzogen: Verteidigungszusagen stehen seither zur Disposition, internationale Institutionen werden infrage gestellt, autoritäre Regime erhalten politische Rückendeckung. Diese Entwicklungen zeigen, dass die Stabilität demokratischer Ordnungen nicht selbstverständlich ist. Sie hängt davon ab, wie entschlossen Demokratien ihre Werte auch nach außen verteidigen.

Gleichzeitig fällt es vielen Menschen in Ländern, die seit Jahrzehnten in Frieden leben, schwer, die neue Bedrohungslage ernst zu nehmen. Die Vorstellung, dass liberale Demokratien in Europa erneut in ihrer Existenz bedroht sein könnten, erscheint vielen weiterhin übertrieben. Dieses trügerische Gefühl von Sicherheit kann gefährlich werden, wenn es zu politischer Lähmung oder Gleichgültigkeit führt. Verteidigung der Demokratie bedeutet unter diesen Bedingungen nicht nur die Bewahrung politischer Freiheitsrechte im Inneren, sondern auch die Sicherung staatlicher Souveränität. Demokratische Gesellschaften müssen widerstandsfähig sein gegenüber äußeren Angriffen durch militärische Gewalt, Erpressung, digitale Manipulation und strategische Destabilisierung.

Dabei verändern sich die Formen der Angriffe. Auch ohne direkte militärische Konfrontation geraten demokratische Systeme zunehmend ins Visier nichtdemokratischer Akteure, die über digitale Medien Einfluss auf Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse nehmen. Dazu gehören koordinierte Kampagnen mit automatisierten Accounts, Eingriffe großer Plattformanbieter und Diskussionen, in denen Bots und Fake-Identitäten Positionen gezielt platzieren. In sozialen Netzwerken entstehen so künstlich erzeugte Dynamiken, die echten Stimmungsbildern ähneln und eine konstruktive Debattenkultur über unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen erschweren.

Solche Entwicklungen werden als hybride oder nichtlineare Kriegsführung beschrieben. Ziel ist es, Demokratien nicht von außen zu erobern, sondern von innen zu destabilisieren, etwa durch Desinformation, Verschwörungserzählungen, algorithmisch verstärkte Emotionalisierung und systematisches Misstrauen gegenüber Institutionen. Die Angriffe erfolgen nicht frontal, sondern getarnt. Sie treten als scheinbar unabhängige Meinungsäußerungen, Kommentare oder Nachrichten auf. Diese Tarnung erschwert es, Verfahren und Institutionen wirksam zu schützen.

Besonders problematisch wird die Lage, wenn Gesellschaften nicht mehr davon überzeugt sind, dass ihre demokratische Ordnung verteidigt werden muss. Misstrauen und Ohnmachtsgefühle verbinden sich dann mit der Vorstellung, es sei ohnehin zu spät, noch etwas zu bewahren oder zu verändern. So entsteht ein Vakuum politischer Motivation, das autoritäre Kräfte leicht füllen können.

Die Öffentlichkeit als Ort der Urteilsbildung

Jenseits militärischer Angriffe und offener Desinformation zeigt sich, dass auch die kollektiven Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit Problemen und Lösungen, allgemeiner gesprochen: mit der Analyse der Wirklichkeit und der Betrachtung von Möglichkeiten, von Erosionsprozessen betroffen sind. Diese Bedrohung betrifft einen Bereich, der für die Urteilsbildung in demokratischen Gesellschaften zentral ist. Man könnte von einer grundlegenden epistemischen Bedrohung sprechen.

Mit epistemischer Bedrohung ist gemeint, dass die Fähigkeit einer Gesellschaft, sich auf gemeinsame Tatsachen zu verständigen und auf dieser Grundlage Urteile zu bilden, untergraben wird. Der Begriff geht zurück auf das griechische Wort *epistêmê*, das für begründetes Wissen oder verlässliche Erkenntnis steht. Wenn sich Öffentlichkeit nicht mehr als Ort der gemeinsamen Urteilsbildung bewährt, sondern durch Fragmentierung, gezielte Täuschung oder affektgetriebene Kommunikation beschädigt wird, verliert die Demokratie eine ihrer zentralen Voraussetzungen: die Möglichkeit, rational über mögliche Lösungen zu streiten.

In ihrer Zuspitzung kann eine solche Dynamik zu dem Zustand führen, den der britische Dokumentarfilmer Adam Curtis als „Hypernormalisation“ bezeichnet hat. Gemeint ist eine gesellschaftliche Situation, in der politische Narrative zwar als widersprüchlich oder unglaubwürdig empfunden werden, aber dennoch fortbestehen, weil zwar niemand mehr an sie glaubt, aber auch niemand weiß, wie man sie durchbrechen kann.

Unter solchen Bedingungen geraten demokratische Öffentlichkeiten zunehmend unter Druck. Wenn nicht mehr zählt, ob und wie etwas begründet ist, wird der politische Diskurs anfällig für Manipulation, nicht nur von außen, sondern auch von innen. Kalkulierte Vereinfachungen, emotional aufgeladene Kampagnen oder als alternativlos formulierte Positionen schränken die Möglichkeiten des rationalen Austauschs von Argumenten stark ein.

Das Debattieren bietet die Möglichkeit, sich in einem kontrollierten Rahmen mit Beispielen sprachlicher Manipulation zu befassen, um über Konstruktion und Wirkung solcher Techniken aufzuklären. Debatten oder debattenähnliche Übungsformate eignen sich für solche Experimente besonders gut, da verfälschte Darstellungen nicht unbeantwortet bleiben, sondern direkt Gegendarstellungen im Unterricht formuliert werden können. Zugleich macht die Praxis des Debattierens ein Gegenmodell sichtbar: Sie zwingt dazu, Voraussetzungen zu klären und offenzulegen, macht unterschiedliche Handlungsoptionen sichtbar und durchbricht damit das Gefühl, einer unabänderlichen Entwicklung ausgeliefert zu sein.

Daher ist es entscheidend, dass schulische Bildung nicht nur Abwehrmechanismen gegen Manipulation vermittelt, sondern den Raum der Öffentlichkeit selbst als wertvollen Ort gemeinsamer Orientierung erfahrbar macht. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur lernen, Informationen zu prüfen und gut begründete Positionen zu formulieren – sie sollen

auch erleben, wie spannend und anregend es ist, sich mit anderen ernsthaft über kontroverse Fragen auszutauschen. Das Debattieren schafft Rahmenbedingungen, unter denen Argumente zählen, nicht Gruppenzugehörigkeiten, und ein Perspektivwechsel nicht als Schwäche, sondern als Erkenntnisgewinn gilt.

Verteidigung der Demokratie

Demokratische Öffentlichkeit lebt nicht allein von Zustimmung, sondern ebenso von der Fähigkeit, Gefährdungen klar zu benennen und ihnen argumentativ zu begegnen. Wer die Demokratie verteidigen will, muss sensibel sein für die leisen Verschiebungen, durch die sich Wahrnehmungen verändern. Schon kleine Akzentsetzungen in der Sprache – ein anderes Wort, eine andere Rahmung – können darüber entscheiden, wie eine Frage verstanden wird und welche Antworten plausibel erscheinen. Wer dies durchschaut, erkennt, dass Sprache nicht neutral ist, sondern Perspektiven eröffnet oder verschließt.

Hinzu kommt die Fähigkeit, manipulative Strategien zu entlarven. Dichotomien, die nur zwei Möglichkeiten vortäuschen, emotionale Übersteigerungen, die Angst und Empörung schüren, oder Scheinargumente, die als Schlagworte auftreten, ohne eine Begründung zu liefern – all dies gehört zum rhetorischen Alltag, nicht nur in den sozialen Medien. Solange solche Muster nicht benannt werden, können sie ungebremsst ihre Wirkung entfalten. Erst wenn sie aufgedeckt sind, wird sichtbar, wie wenig tragfähig sie sind.

Verteidigung der Demokratie bedeutet schließlich auch, die eigene Position zu begründen, wo Grundrechte in Zweifel gezogen oder relativiert werden. Demokratische Auseinandersetzung erschöpft sich nicht im höflichen Austausch, sondern verlangt Klarheit und Standfestigkeit. Widerspruch muss nicht aggressiv sein, er kann sachlich und bestimmt erfolgen. Aber er ist unverzichtbar, wenn die Fundamente der Demokratie infrage gestellt werden. Wer lernt, Position zu beziehen, Grenzen zu markieren und dennoch im Gespräch zu bleiben, übt eine Kernkompetenz demokratischer Kultur ein.

Demokratie als Lebensform

Demokratie ist mehr als ein institutionelles Gerüst, sie ist eine Lebensform. Sie zeigt sich in alltäglichen Begegnungen, in der Art, wie wir miteinander sprechen, wie wir Unterschiede akzeptieren und wie wir gemeinsame Regeln respektieren. Wer Demokratie nur als Wahlrecht oder als System von Gewaltenteilung versteht, reduziert sie auf ihre äußere Organisation.

Demokratie als Form des Zusammenlebens bestimmt jedoch weit mehr als die äußere Ordnung: Sie gründet auf der Haltung, andere ernst zu nehmen, ihnen mit Respekt zu begegnen und Konflikte nicht zu verdrängen, sondern als produktive und konstruktive Form des Miteinanders zu begreifen.

Demokratien, die nur auf Verteidigung setzen, wirken ängstlich und verlieren ihre Ausstrahlung. Demokratien, die ausschließlich in kritischer Selbstreflexion verharren, riskieren, ihr Fundament zu untergraben. Beide Elemente sind notwendig, doch erst wenn sie verbunden werden mit der Fähigkeit, das Gemeinsame positiv zu bestimmen und klar zu formulieren, wofür wir stehen und was uns als demokratische Gesellschaft zusammenhält, entsteht eine widerstandsfähige und überzeugende Ordnung.

Dabei zeigt sich: Eine Demokratie wird nicht nur von Institutionen getragen, sondern von Menschen, die Verantwortung übernehmen. Wenn Umgangsformen verrohen, wenn Informationen nicht mehr geprüft werden oder wenn die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen verweigert wird, erodiert die demokratische Kultur – selbst dann, wenn die Institutionen noch intakt sind. Und umgekehrt stärkt das Einüben von Respekt, Fairness sowie Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft die demokratische Kultur auch dort, wo ihre Strukturen überfordert sind. Demokratie beginnt nicht erst im Parlament, sondern im Klassenzimmer, im Verein, am Arbeitsplatz und im digitalen Raum.

Eine Demokratie, die lebendig bleiben will, braucht zudem eine positive Erzählung, die über reine Abwehr hinausweist. Wer überzeugend vertritt, dass eine freiheitliche, demokratische und pluralistische Ordnung diejenige ist, in der Menschen am besten zusammenleben können, stiftet Orientierung und Bindung. Diese Ordnung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Fehler benennt, Konflikte austrägt und zugleich gemeinsame Lösungen ermöglicht. Sie erhebt – auch wenn die Zeiten vorbei sind, in denen man glaubte, die ganze Welt werde sich von selbst diesem Modell schrittweise annähern – einen universellen Anspruch: In ihr sind Würde und Gleichheit nicht abstrakte Begriffe, sondern handlungsleitende Prinzipien. Sie ist eine Ordnung, für die man einstehen kann, weil sie attraktiv und überzeugend bleibt – in der politischen Öffentlichkeit ebenso wie im persönlichen Gespräch.

Aneignung der Zukunft

Menschen gewinnen Vertrauen in die Demokratie nicht nur dann, wenn sie sehen, dass sie Angriffe aushalten kann, sondern vor allem dann, wenn sie erfahren, wofür sie steht. Darum muss zur Verteidigung immer auch ein eigenes Zielbild treten: die klare Vorstellung, warum eine freiheitliche, demokratische und pluralistische Ordnung diejenige ist, in der Menschen am besten zusammenleben können.

Dieses Zielbild darf nicht abstrakt bleiben. Es wird greifbar, wenn junge Menschen erleben, dass ihre Stimme zählt, dass ihre Ideen zur Sprache kommen und dass sie an gemeinsamen Entscheidungen mitwirken können. Debatten sind dafür ein unverzichtbarer Erfahrungsraum. In ihnen lässt sich erproben, was es heißt, eine Position zu vertreten, auf Gegenargumente einzugehen und gemeinsam über Prioritäten zu entscheiden. Wer diese Erfahrung macht, erkennt, dass Demokratie nicht nur gegen Angriffe geschützt werden muss, sondern auch aktiv gestaltet werden muss.

Wenn junge Menschen beim Debattieren die Möglichkeit haben, ein eigenes Zukunftsbild zu entwerfen und dafür einzutreten, geht es nicht nur darum, in alternativen Szenarien zu denken. Sie entwickeln die Fähigkeit, überzeugend für demokratische Werte zu argumentieren und sie zur Grundlage einer positiven Vision zu machen. Wer gelernt hat, nicht nur kritisch zu reagieren, sondern auch ein konstruktives Bild der Zukunft vorzulegen, wird weniger anfällig für Zynismus und Resignation.

Hier zeigt sich, dass Demokratie nicht nur ein System der Abwehr ist, sondern eine Form gemeinsamen Gestaltens. Wer in der Auseinandersetzung erfährt, dass unterschiedliche Sichtweisen nicht blockieren müssen, sondern neue Ideen freisetzen können, gewinnt Vertrauen in die kollektive Intelligenz einer pluralistischen Gesellschaft. Zukunft wird nicht vorgegeben, sie entsteht in Auseinandersetzungen, in denen Menschen bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und ihre Vorstellungen einzubringen.

Damit gewinnt auch das Debattieren eine zusätzliche Dimension. Es dient nicht nur der Analyse und Kritik, sondern der gedanklichen Erprobung von Gestaltungsmöglichkeiten. In der Debatte lassen sich Szenarien entwerfen, Alternativen abwägen, Zielkonflikte sichtbar machen. Junge Menschen erkennen, dass es auf ihre Stimme ankommt, wenn wir uns darüber verständigen, wie ein gutes Zusammenleben aussehen kann.

Demokratieerziehung ist daher mehr als die Vermittlung von Fakten und Verfahren. Sie geht auch über die beim Debattieren entwickelten personalen, kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen hinaus. Sie gibt Orientierung in der Gegenwart und befähigt dazu, sich die Zukunft aktiv anzueignen.

Unterrichtsmodell 7

Verteidigung der Demokratie

Das folgende Unterrichtsmodell zielt darauf, Kompetenzen durch praktische Übungen zu stärken, die benötigt werden, um Herausforderungen zu begegnen, vor denen Demokratien stehen können. Dazu gehören die Analyse manipulativer Strategien, die Einübung konstruktiven Widerspruchs und die Entwicklung eigener Zukunftskonzepte. Die Schülerinnen und Schüler lernen, auch in komplexen oder polarisierten Gesprächssituationen argumentative Verantwortung zu übernehmen. Sie erfahren, dass Demokratie auf Verfahren beruht, die sich nur dann bewähren, wenn sie eingeübt und verinnerlicht sind. Die Übungen sind so gestaltet, dass sie sowohl sprachliche Präzision als auch Urteilkraft und Haltungsbildung fördern. Detaillierte Übungsbeschreibungen sowie Arbeitsmaterialien finden sich in Teil 2, der als Downloadmaterial zu diesem Buch vorliegt (UM 7.1–4).

7.1: Fragen variieren

In der Übung „Fragen variieren“ untersuchen die Schülerinnen und Schüler, wie sich durch gezielte Veränderung von Schlüsselbegriffen unterschiedliche Streitfragen generieren lassen. Ausgehend von Beispielen aus einem Themenspeicher bilden sie eigene Fragenbündel, vergleichen strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede und entwickeln ein Gespür dafür, wie Thema und Perspektive sprachlich gesteuert werden. Die Diskussion zeigt, dass eine kleine Verschiebung in der Begrifflichkeit Blickwinkel und Reichweite der Auseinandersetzung verändert. Durch ein abschließendes soziometrisches Meinungsbild im Raum wird sichtbar, welche Fragen besonders polarisieren und welche eher konsensfähig erscheinen. Damit eignet sich die Übung als Vorbereitung auf den Umgang mit zugespitzten Positionen und als Einstieg in die Frage, wie man Themen für eine Debatte auswählt und abgrenzt.

7.2: Manipulationstechniken erkennen

Diese Übung vermittelt analytische Kompetenzen im Umgang mit manipulativen rhetorischen Mitteln, wie sie in politischen Auseinandersetzungen häufig vorkommen. Die Schülerinnen und Schüler analysieren Strategien wie falsche Dichotomien, Scheinargumente, Ablenkungsmanöver oder gezielte Emotionalisierung. Anhand kurzer Text- oder Videoausschnitte wird sichtbar, wie solche Techniken funktionieren. Im Anschluss üben die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen, diese Muster zu benennen und zu entkräften – etwa durch Umdeutung, Rückführung auf die Sachebene oder gezieltes Nachfragen.

Ziel der Übung ist, manipulativen Mustern souverän mit diskursiven Mitteln zu begegnen, ohne selbst in Polarisierung zu verfallen. In der Reflexion wird zudem thematisiert, wie sich Sprache auf Wahrnehmung auswirkt und warum es für demokratische Gesprächskultur wichtig ist, zwischen legitimer Zuspitzung und manipulativer Verzerrung zu unterscheiden.

7.3: Konstruktiver Widerspruch

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Gesprächsbeiträge, in denen Positionen vertreten werden, die mit grundlegenden verfassungsrechtlich geschützten Gütern unvereinbar sind. Dabei können zum Beispiel Forderungen nach Einschränkungen der Menschenwürde, pauschale Diskriminierungen bestimmter Gruppen oder die Abschaffung zentraler Grundrechte wie Presse- oder Versammlungsfreiheit und kontrollierten Bedingungen betrachtet und eingeordnet werden.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erproben Formen des Widerspruchs, etwa durch Verständnissicherung, Rückfragen, das Ziehen klarer Grenzen oder die begründete Darstellung der eigenen Position. In kurzen Dialogsequenzen reflektieren sie, wie sich solche Reaktionen sachlich und zugleich bestimmt formulieren lassen, ohne das Gespräch vorschnell zu beenden.

Die Übung macht deutlich, dass es verschiedene Stufen des Widerspruchs gibt – von der vorsichtigen Nachfrage über die klare Abgrenzung bis zur begründeten Ablehnung. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler, zwischen ablehnender Abgrenzung und konstruktiver Auseinandersetzung zu unterscheiden, und erleben, dass Widerspruch nicht zwangsläufig Eskalation bedeutet, sondern eine demokratische Kernkompetenz darstellt.

7.4: Zukunft debattieren

Die Schülerinnen und Schüler entwerfen in Gruppen alternative Zukunftsszenarien zu einem gesellschaftlichen Thema – etwa zur Arbeitswelt, zur digitalen Öffentlichkeit oder zum gesellschaftlichen Zusammenhalt – und reflektieren, wie der Weg zu einem Ziel aussehen kann. Sie formulieren Fragen mit unterschiedlicher Reichweite, entwickeln Umsetzungspfade und diskutieren mögliche Hindernisse und Chancen. Dabei wird sichtbar, dass Zukunftsvorstellungen stets auf bestimmten Annahmen beruhen und unterschiedliche Erwartungen miteinander in Spannung treten können; gerade diese Zielkonflikte eröffnen die Chance, Prioritäten zu klären und gemeinsame Lösungen zu entwickeln.

In der Auseinandersetzung mit Zielen, Hindernissen und Handlungsoptionen lernen die Schülerinnen und Schüler, politische Zukunftsvorstellungen zu formulieren, zu begründen und gemeinsam mit anderen zu reflektieren. Die Übung eignet sich besonders als Abschluss, weil sie nicht nur Kritik und Analyse, sondern auch konstruktives Entwerfen erfordert und zeigt, dass Demokratie wesentlich darin besteht, die eigene Zukunft aktiv mitzugestalten.

Kapitel 8

Debattieren als Methode

Vermittlung demokratischer Kompetenzen im Unterricht

Überblick

In diesem abschließenden Kapitel fassen wir die zentralen Leitgedanken des Buches zusammen. Wir zeigen, wie Debattieren demokratische Kompetenzen fördert, stellen die Unterrichtsmodelle in einer Übersicht dar und ordnen sie in einen Kompetenzrahmen ein. Mit dem Bezug zum Kompetenzmodell des Europarats und in einer Gegenüberstellung demokratischer Tugenden und antidemokratischer Untugenden werden im nächsten Schritt die Lernziele verdeutlicht, die mit dem Debattieren erreicht werden können. Abschließend skizzieren wir Einsatzmöglichkeiten des Debattierens als Methode in der Schule, im schulübergreifenden Wettbewerb und über die Schule hinaus.

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung

Debattieren wird in den vorangegangenen Kapiteln als Schule des kritischen Denkens vorgestellt und als Methode verstanden, die weit über einzelne Fachinhalte hinauswirkt. Das Debattieren verbindet die analytische Prüfung von Argumenten mit der Fähigkeit, Positionen zu beziehen, sie zu begründen und zu prüfen und im Austausch mit anderen weiterzuentwickeln. Über Fächergrenzen hinweg bietet es die Möglichkeit, Diskurskompetenz und demokratische Tugenden in geregelten Gesprächssituationen zu trainieren.

Die vorangegangenen Kapitel zeigen, wie Kompetenzen beim Debattieren Schritt für Schritt aufgebaut werden können – von der ersten Orientierung an einfachen Streitfragen über die systematische Entwicklung und das Abwägen von Argumenten bis hin zu komplexen Debatteformaten, in denen mehrere Positionen, institutionelle Rollen und anspruchsvolle Sachfragen miteinander verknüpft werden. Die Themen reichen von persönlichen Interessen und individuellen Entscheidungen bis zu politisch und gesellschaftlich relevanten Streitfragen, die aktuelle Herausforderungen und Konflikte aufgreifen. So entsteht eine Lernprogression, in der sich fachliche, methodische und soziale Lernziele gegenseitig verstärken.

Diese Progression dient nicht allein der Wissensvermittlung, sondern unterstützt die Entwicklung demokratischer Haltungen. Wer lernt, Argumente kritisch zu prüfen, Gegenargumente ernst zu nehmen und auf dieser Grundlage eine wohlüberlegte Position zu vertreten, entwickelt zugleich Eigenschaften wie Urteilsfähigkeit, Fairness und Bereitschaft zum Perspektivwechsel. Damit leistet das Debattieren einen Beitrag zur Herausbildung jener Tugenden, die in Kapitel 1 als unverzichtbar für eine lebendige Demokratie beschrieben wurden.

Zugleich zeigt sich der besondere Wert für die Demokratieerziehung: Das Debattieren ist nicht nur eine rhetorische Übung, sondern ein Verfahren, in dem grundlegende Prinzipien demokratischen Zusammenlebens erfahrbar werden: das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Pflicht, andere Meinungen zu respektieren, und die Fähigkeit, Konflikte mit Argumenten auszutragen und konstruktive Lösungen zu suchen. Im Unterschied zu unverbindlichen Gesprächen oder informellen Diskussionen folgt das Debattieren festen Regeln, die allen Beteiligten faire Redechancen sichern und zugleich zur inhaltlichen Präzision verpflichten.

Die pädagogisch-didaktische Leitidee, die sich durch dieses Buch zieht, lautet: Wer im Unterricht lernt, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen, eigene Positionen zu begründen und auf Gegenargumente einzugehen, übt Fähigkeiten ein, die auch in außerschulischen Kontexten demokratisches Handeln ermöglichen. In diesem Sinne ist das Debattieren nicht nur eine Methode zur Förderung einzelner Kompetenzen, sondern ein integrativer Bestandteil einer schulischen und gesellschaftlichen Praxis, die auf Partizipation, Verantwortungsbewusstsein und respektvolle Auseinandersetzung mit anderen setzt.

Darüber hinaus zeigt die Erfahrung aus dem Programm Jugend debattiert, dass das Debattieren nicht nur die Beteiligten individuell stärkt, sondern auch das schulische Klima insgesamt positiv beeinflussen kann. Wenn Schülerinnen und Schüler regelmäßig in einem geschützten, regelgeleiteten Rahmen argumentieren, lernen sie, Konflikte sachlich auszutragen, Verantwortung für den Gesprächsverlauf zu übernehmen, im Denken flexibel zu bleiben und sich klar zu positionieren. Diese Fähigkeiten wirken weit über den Unterricht hinaus: Sie sind in der Gremienarbeit, bei Projektentscheidungen und ehrenamtlichem Engagement und später im Berufsleben gleichermaßen gefragt. Das Debattieren trägt dazu bei, junge Menschen zu mündigen, urteilsfähigen Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln, die sich in demokratische Prozesse einbringen können und wollen.

Unterrichtsmodelle

Die in diesem Buch vorgestellten Unterrichtsmodelle sind an thematischen Schwerpunkten orientiert, die jeweils in einer Übungsfolge verbunden vertieft werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Debatte als festgelegtem Format mit klaren Rollen, Zeitvorgaben und Bewertungskriterien und dem Debattieren im weiteren Sinn der methodischen Praxis, gesellschaftliche Probleme zu erkennen und Lösungen für sie zu entwickeln, Streitfragen zu formulieren und zu reflektieren, unterschiedliche Formen des argumentativen Streitgesprächs einzuüben, anzupassen und für unterschiedliche Lernsituationen nutzbar zu machen.

Die folgende Übersicht erfüllt eine doppelte Funktion: Sie gibt einen kompakten Überblick über die in den Kapiteln 1 bis 7 entwickelten Unterrichtsmodelle und verdeutlicht zugleich, wie sich die einzelnen Bausteine zu einem umfassenden Curriculum verbinden lassen. Anspruch und Komplexität lassen sich durch Themenwahl, Sozialform und zeitlichen Rahmen variieren und durch Differenzierung und Skalierung an Lerngruppe und Lernstand anpassen.

Übungsfolge / Unterrichtsmodell

1 Debatte und Demokratie

- UM 1.1 Themenwahl
- UM 1.2 Mikrodebatte
- UM 1.3 Vorschlagsverhandlung
- UM 1.4 Trainingsdebatte

2 Meine Interessen

- UM 2.1 Themenfindung in wachsenden Gruppen
- UM 2.2 Interessenlandschaft
- UM 2.3 Zum Punkt kommen
- UM 2.4 Eine Wahlrede halten

3 Die Interessen der anderen

- UM 3.1 Dialog mit Situationsvorgabe
- UM 3.2 Gründe finden
- UM 3.3 Genau anknüpfen
- UM 3.4 Klärendes Gespräch

4 Formen der Willensbildung

- UM 4.1 Fragen und Probleme verknüpfen
- UM 4.2 Vorschlagsgestaltung
- UM 4.3 Debatten-Duo mit Analysebogen
- UM 4.4 Zweite Lesung

5 Regeln und Institutionen

- UM 5.1 Debatte mit Parteipositionen
- UM 5.2 Parlamentarische Debatte
- UM 5.3 Plenardebatte mit Fraktionen
- UM 5.4 Regeln formatieren

6 Grenzfälle und Überschreitungen

- UM 6.1 Vorschlagsraum
- UM 6.2 Zuspitzung
- UM 6.3 Verzerren und Klarstellen
- UM 6.4 Extrempositionen reflektieren

7 Verteidigung der Demokratie

- UM 7.1 Fragen variieren
- UM 7.2 Manipulationstechniken erkennen
- UM 7.3 Konstruktiver Widerspruch
- UM 7.4 Zukunft debattieren

Zielkompetenzen

Bezug zur Demokratieerziehung

Grundprinzipien des Debattierens
kennenlernen, Vorschläge entwickeln,
Regeln anwenden

Einstieg in faire Streitkultur,
Themenfindung im Plenum,
konstruktive Auseinandersetzung

Eigene Positionen klar formulieren,
Begründungen entwickeln,
adressatengerecht präsentieren

Förderung der Meinungsbildung,
bewusster Umgang mit politischer Rede

Aktives Zuhören, Argumente
verknüpfen, Verständnissicherung

Perspektivübernahme,
Interessensklärung auf der Sachebene,
Wahrheitsmomente anerkennen

Komplexe Themen aufbereiten,
Vorschläge verbessern,
Bewertungsprozesse gestalten

Förderung analytischer Urteilsbildung,
gemeinsame Lösungsentwicklung

Strukturiert und regelgeleitet
debattieren, Rollenverantwortung
übernehmen

Einblick in parlamentarische Verfahren,
Regelverständnis und -anwendung

Kontroverse Standpunkte analysieren,
verzerrte Argumente erkennen,
konstruktiv zuspitzen

Kritisches Denken, Umgang mit
Polarisierung und Extrempositionen

Framing erkennen, manipulative
Strategien entlarven, demokratie-
feindlichen Positionen begegnen,
Zukunftsszenarien diskutieren

Resilienz gegenüber antidemokratischen
Haltungen, Stärkung demokratischer
Tugenden

Kompetenzaufbau

Wer debattiert, trainiert nicht nur die Fähigkeit, Argumente zu formulieren und zu entkräften. Im Verlauf des Debattierens werden verschiedene Fertigkeiten gleichzeitig gefordert, die zusammen eine tragfähige Diskurskompetenz bilden, also die Fähigkeit, in einem argumentativen Austausch sachkundig, konstruktiv und respektvoll mitzuwirken. Um diese Vielfalt greifbar zu machen, lassen sie sich vier zentralen Kompetenzbereichen zuordnen: personalen, kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen. Diese Unterscheidung erleichtert es, Lernfortschritte zu beobachten, gezielt zu fördern und die einzelnen Elemente der Diskurskompetenz miteinander in Beziehung zu setzen.

Personale Kompetenzen: Die Fähigkeit, die eigene Haltung zu reflektieren, Verantwortung für den Gesprächsverlauf zu übernehmen und auch in kontroversen Situationen konstruktiv mitzuwirken. Dazu gehören Selbstdisziplin, Standfestigkeit und die Bereitschaft, in kontroversen, eskalationsgefährdeten Gesprächssituationen sachlich zu bleiben.

Kognitive Kompetenzen: Die analytische Fähigkeit, Streitfragen zu verstehen, Argumente zu prüfen und gegeneinander abzuwägen sowie Begründungsstrukturen zu entwickeln. Hinzu kommt die Kompetenz, zentrale Streitpunkte klar herauszuarbeiten und komplexe Themen in ihren gesellschaftlichen Kontext einzuordnen.

Sprachliche Kompetenzen: Der gezielte Einsatz von sprachlichen Mitteln, die adressatengerechte Formulierung von Gedanken und der situationsangemessene Wechsel zwischen Rede- und Gesprächsformen. Prägnanz, Klarheit und rhetorische Wirkung spielen hier ebenso eine Rolle wie die sprachliche Reaktion auf Beiträge anderer.

Soziale Kompetenzen: Respekt vor anderen Positionen, Bereitschaft zum Perspektivwechsel und kooperative Gestaltung von Diskussionen. Dazu zählen aktives Zuhören, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und das konstruktive Entwickeln tragfähiger Lösungen, auch bei entgegengesetzten Interessen und Zielvorstellungen.

Die genannten Kompetenzbereiche greifen im Debattierunterricht ineinander. Wer etwa eine klare Argumentationsstruktur aufbaut (kognitive Kompetenz), muss diese überzeugend formulieren (sprachliche Kompetenz), dabei respektvoll mit Einwänden umgehen (soziale Kompetenz) und in seiner Haltung zeigen, dass er für seine Position einsteht, ohne andere herabzusetzen (personale Kompetenz). Jede Debatte wird so zu einer mehrdimensionalen Lernsituation, in der Fähigkeiten parallel geschult und gefestigt werden.

Das Kompetenzmodell des Europarats

Mit dem vom Europarat ausgearbeiteten Reference Framework of Competences for Democratic Culture liegt ein international anerkannter Bezugsrahmen vor, der zwanzig Kompetenzen

für ein demokratisches Zusammenleben beschreibt. Diese sind in vier Bereiche gegliedert – Werte, Haltungen, Fähigkeiten sowie Wissen und Verstehen – und umfassen ein breites Spektrum: von der Wertschätzung der Menschenwürde und der Menschenrechte über Toleranz gegenüber Unsicherheit und Ambiguität bis zu analytischem und kritischem Denken, Empathie und Konfliktlösungsfähigkeit. Das Modell fasst den Kompetenzbegriff bewusst weit und schließt nicht nur performative Fähigkeiten ein, sondern auch propositionale Wissensinhalte und überdauernde Einstellungen.

Unser Ansatz steht damit im Einklang, setzt jedoch einen anderen Schwerpunkt. Wir fassen Kompetenzen enger: als Kombination aus erlernbaren Fähigkeiten und der Bereitschaft, sie in konkreten Kommunikationssituationen anzuwenden. Inhaltliches Wissen ist für das Debattieren unverzichtbar, wird jedoch so vermittelt, dass es der eigenständigen Urteilsbildung dient. Das geschieht in Übereinstimmung mit dem Beutelsbacher Konsens: Kontroverses bleibt kontrovers, niemand darf überwältigt oder indoktriniert werden, und Lernende sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Interessen und Positionen zu erkennen und zu vertreten. Damit ist zugleich ein hoher Anspruch an Lehrkräfte verbunden: Sie müssen nicht nur unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen, sondern auch Verfahren einüben, die zur kritischen Analyse und zur Urteilsfähigkeit befähigen.

Kompetenzen, Haltungen, Tugenden

Die Einübung von Kompetenzen ist im Debattierunterricht kein Selbstzweck. Fähigkeiten wirken erst dann voll, wenn sie nicht nur abrufbar sind, sondern in der Haltung verankert werden, sie verantwortlich einzusetzen. Haltungen entstehen, wenn eine Kompetenz regelmäßig in unterschiedlichen Kontexten angewendet und so zu einem festen Bestandteil des eigenen Handelns wird. Wer gelernt hat, eine Position sachlich zu vertreten, wird diese Fähigkeit nicht nur in der Debatte, sondern auch in Unterrichtsgesprächen, Arbeitsgruppen oder außerhalb der Schule einsetzen. Werden solche Haltungen dauerhaft gefestigt und mit Überzeugung vertreten, entwickeln sie sich zu Tugenden – stabilen Orientierungen, die das Handeln auch dann prägen, wenn keine unmittelbare Anleitung erfolgt.

Mit Aristoteles lassen sich Tugenden als Ergebnisse bewusster und wiederholter Praxis verstehen. Sie entstehen nicht aus einmaligen Handlungen, sondern aus kontinuierlicher Übung, die durch Reflexion begleitet wird. Der Debattierunterricht bietet dafür einen idealen Rahmen: In geregelten Gesprächssituationen können Tugenden wie Urteilsfähigkeit, Klarheit, Toleranz und Empathie immer wieder erprobt, überprüft und gefestigt werden, bis sie zu verlässlichen Orientierungen für das demokratische Handeln in Schule und Gesellschaft werden.

Um diesen Zusammenhang greifbar zu machen, lassen sich die im Debattierunterricht geförderten Tugenden jenen Untugenden gegenüberstellen, die einer offenen, respektvollen und lösungsorientierten Debattenkultur entgegenwirken. Die folgende Übersicht ordnet sie nach den vier Kriterien, die auch bei Jugend debattiert zur Beurteilung verwendet werden.

Kriterium	Demokratische Tugenden	Antidemokratische Untugenden
Sachkenntnis	Urteilsfähigkeit, Komplexitätsbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, Lernbereitschaft	Dogmatismus, Schwarz-Weiß-Denken, Gleichgültigkeit, Unfehlbarkeitsanspruch
Ausdrucksvermögen	Klarheit, Differenzierung, Respekt, Angemessenheit	Schlagworte, Verrohung, Diffamierung, Dramatisierung
Gesprächsfähigkeit	Toleranz, Offenheit, Zuhören, Anerkennen	Intoleranz, Feindbilddenken, Rechthaberei, Verweigerung
Überzeugungskraft	Mut, sich zu positionieren, Vertrauen in Regeln, Zivilcourage, Empathie	Duckmäusertum, Verschwörungsdenken, Mitläufertum, Zynismus

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass im Debattierunterricht nicht nur technische Fertigkeiten trainiert werden, sondern eine Haltung eingeübt wird, die Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft verbindet. Wer diese Haltung zum Ausgangspunkt seiner Urteilsbildung macht, argumentiert sorgfältig, tauscht sich offen aus, trifft begründete Entscheidungen und übernimmt Verantwortung für gemeinsame Ergebnisse. Regelmäßige Übung und kurze, kriteriengeleitete Auswertungen unterstützen dabei, diese Haltungen zu festigen und zu demokratischen Tugenden auszubilden.

Einsatzmöglichkeiten

Das Debattieren knüpft an die Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Auch im Gespräch mit Freunden oder in der Familie werden unterschiedliche Meinungen vertreten und Argumente geprüft. Der Unterschied zur Debatte liegt in den festen Regeln, die allen Beteiligten gleiche Chancen sichern. Die Verpflichtung, sich auf das gesetzte Thema zu kon-

zentrieren, Redezeitbegrenzungen und Ablaufregeln führen zu einer klaren Struktur, die es erleichtert, den Kern eines Problems zu erkennen und am Ende deutlicher zu sehen, zwischen welchen Handlungsmöglichkeiten entschieden werden muss.

Die Aufgabe der Lehrkraft kann hier darin bestehen, den Gesprächsrahmen zu sichern, Verfahren und Regeln zu erläutern und das Gespräch zu moderieren. Wie Diana Hess und Paula McAvoy in ihrer empirischen Untersuchung zum Umgang mit politischen Kontroversen zeigen, gelingt dies besonders gut, wenn die Moderation prozedural neutral erfolgt, klare Regeln und Rollen gesichert werden, Fakten geklärt, die Kontroverse offengehalten und der Austausch konsequent auf eine begründete Urteilsbildung ausgerichtet wird.

In der Schulpraxis ergeben sich zahlreiche Anwendungsfelder. Im Klassenrat können Schülerinnen und Schüler Vorschläge direkt einbringen, in der Schülervertretung werden Anliegen durch gewählte Vertreterinnen und Vertreter verhandelt, in Fach- und Schulkonferenzen können Debatten helfen, Entscheidungen vorzubereiten. Projektwochen oder schulische Arbeitsgruppen lassen sich durch Debatten strukturieren, wenn Themen gefunden und Prioritäten gesetzt werden müssen. Auf allen Ebenen erleben die Schülerinnen und Schüler, dass es einen Unterschied macht, ob Positionen nur geäußert oder ob sie argumentativ geprüft und in einen Entscheidungsprozess eingebracht werden. Debatten sind so ein Teil von umfassenderen diskursiven Prozessen, die oft mit einer Problemdiagnose oder einer innovativen Idee beginnen, über die Formulierung eines Themas führen und mit einer Entscheidung enden können, deren Ergebnis von möglichst vielen getragen wird.

Der Bildungsforscher Jip Teegelbeckers und seine Forschungsgruppe zeigen in einer Übersichtsstudie, dass unterschiedliche Unterrichtsformen jeweils spezifische Wirkungen haben: Manche fördern vor allem den Wissenszuwachs, andere wirken stärker auf Einstellungen, wiederum andere trainieren kommunikative Fähigkeiten oder erhöhen die Bereitschaft zur Beteiligung. Der Debattierunterricht bündelt diese Dimensionen in besonderer Weise. Die Übungen sind so angelegt, dass sie alle Lernenden aktivieren, Differenzierungsmöglichkeiten eröffnen, zur Selbstanwendung anregen und Erfahrungen mit Reflexion verbinden.

Der Wettbewerb Jugend debattiert

Der Wettbewerb Jugend debattiert gibt dieser Praxis eine institutionalisierte Form. Er verbindet Unterricht, Training und öffentliche Debatten und ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, ihr Können von der Schulebene über Regional- und Landesentscheide bis hin zum Bundesfinale zu zeigen. Das Programm richtet sich an alle weiterführenden Schulen und stellt Lehrkräften Materialien zur Verfügung, die Unterricht und Wettbewerb miteinander verzahnen. Auf der Seite www.jugend-debattiert.de finden sich aktuelle Informationen zu Training, beteiligten Schulen, Partnern und Förderern sowie zu den Terminen öffentlicher Veranstaltungen. Ein interner Bereich bietet darüber hinaus ergänzende Materialien, die die Lehrwerke zu Jugend debattiert vertiefen.

Über Deutschland hinaus ist Jugend debattiert inzwischen in knapp 40 Ländern verankert. Das Programm richtet sich dort an deutsche Auslandsschulen und an Fremdsprachenschulen, die Deutsch auf fortgeschrittenem Niveau unterrichten. Es wird im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen gefördert. Dadurch entstehen Austauschbeziehungen zwischen deutschen und internationalen Schulen, die das Debattieren zu einem Forum internationaler und interkultureller Verständigung machen.

Mitreden, Mitentscheiden

Debatten zeigen, dass politische Teilhabe mehr ist als die Äußerung einer persönlichen Meinung. Wer mitreden will, muss sich an Verfahren binden, Regeln akzeptieren und bereit sein, Verantwortung zu übernehmen. Schon im Unterricht wird deutlich, dass eine Debatte nur gelingt, wenn Redezeiten eingehalten, Rollen respektiert und eine Leitung eingesetzt wird, die unparteiisch agiert. So erfahren Schülerinnen und Schüler, dass Rechte auch Pflichten einschließen und dass Ämter mit besonderen Aufgaben verbunden sind.

Auf diese Weise wird auch der Unterschied zwischen direkter und repräsentativer Demokratie praktisch erfahrbar. In kleineren Gruppen, etwa im Klassenrat, können alle unmittelbar mitreden und mitentscheiden. Wo aber größere Gruppen beteiligt sind, müssen Vertreterinnen und Vertreter gefunden werden, die Interessen bündeln, Entscheidungen vorbereiten und anschließend Rechenschaft ablegen, etwa in der Schülerversammlung oder im Parlament.

Das Debattieren im Vier-Personen-Format bietet ein Modell dafür: Die Rednerinnen und Redner vertreten Positionen, die sie nicht unbedingt persönlich teilen, sondern anwaltlich artikulieren. So wird eingeübt, dass öffentliche Rede nicht nur persönliche Meinung, sondern auch Verantwortung gegenüber einer Funktion oder einem Mandat bedeuten kann.

Das Debattieren ist ein Modell politischer Praxis. Kompetenzen, die beim Debattieren eingeübt werden – Argumente prüfen, Positionen vertreten, anderen zuhören und gemeinsam Entscheidungen vorbereiten – sind Grundlage jeder politischen Beteiligung. Sie ermöglichen es, sich in Jugendparlamenten, Bürgerinitiativen oder politischen Parteien einzubringen und an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken. Das Debattieren unterstützt so den Schritt vom Mitreden zum Mitentscheiden und macht die Voraussetzungen demokratischer Teilhabe konkret erlebbar.

Zugleich erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass es nicht nur darum geht, die eigenen Interessen einzubringen, sondern auch, die Interessen der anderen und so auch gesellschaftliche Debatten besser zu verstehen. Wer die Logik öffentlicher Auseinandersetzungen nachvollziehen kann, schärft seinen Blick für politische Prozesse und erkennt Ansatzpunkte, um Verantwortung zu übernehmen, Positionen in den öffentlichen Diskurs einzubringen und an der Gestaltung demokratischer Ordnung mitzuwirken.

Ausblick

Debattieren ist eine Denkform. Miteinander zu debattieren heißt, ein geordnetes Gespräch zu führen, in dem Regeln den gemeinsamen Rahmen für gedankliche Freiheit setzen. Die Bedeutung des Debattierens reicht damit über die Schule hinaus. Wer gelernt hat, unterschiedliche Perspektiven zu prüfen, sich auf nachvollziehbare Begründungen zu stützen und die eigene Position offen zur Diskussion zu stellen, ist auch in politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen besser in der Lage, Verantwortung zu übernehmen. Das Debattieren fördert Haltungen wie argumentative Redlichkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die Einsicht, dass Entscheidungen in einer Demokratie nicht auf bloßer Macht, sondern auf Gründen beruhen. Es fördert die Bereitschaft, die demokratische Ordnung gegen Angriffe und Bedrohungen zu verteidigen und für sie einzustehen.

Langfristig kann das Debattieren dazu beitragen, demokratische Tugenden stärker in der Schule und an außerschulischen Lernorten zu verankern und sie in der Gesellschaft auch in unruhigen und unsicheren Zeiten zu festigen. Wer sich im Debattieren übt, erkennt leichter, dass Konflikte nicht umgangen, sondern ausgetragen werden müssen, dass Widerspruch eine Ressource ist und dass Demokratie auf der aktiven Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger beruht. Lehrkräfte, die diese Einsichten vermitteln und diese Haltungen vorleben, tragen entscheidend dazu bei, dass junge Menschen demokratische Tugenden ausbilden, die in der Schule und im Alltag, in der Gesellschaft und in der Öffentlichkeit wirksam werden.

Anhang

Kommentierte Bibliographie

Die kommentierte Bibliographie bietet weiterführende Hinweise zu den im Text genannten Titeln und Positionen. Sie ist kapitelweise geordnet und enthält zu jedem Werk bibliographische Angaben sowie eine knappe inhaltliche Einordnung.

Einführung

Aristoteles

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übersetzung mit Einleitung und Kommentar von Dorothea Frede, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2020.

Grundlage der Tugendethik. Relevant für das Verständnis von Haltungen als eingeübte und reflektierte Tugenden im demokratischen Kontext.

Jürgen Habermas

Habermas, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 8. Auflage, 2023 [1. Auflage 1992].

Zentrale Referenz für das Ideal des herrschaftsfreien Diskurses. Zeigt, wie politische Legitimität durch argumentative Verfahren gestützt werden kann.

Debattieren unterrichten I = DU I

Hielscher, Frank; Kemmann, Ansgar; Wagner, Tim: Debattieren unterrichten I. Curriculum, Übungsbeschreibungen und Systematik, Hannover: Klett Kallmeyer, 9. Auflage, 2025.

Grundlage des methodischen Konzepts von Jugend debattiert. Enthält eine systematisch aufgebaute Lernprogression mit Einstiegs-, Basis-, Aufbau- und Transferübungen.

Debattieren unterrichten II = DU II

Wagner, Tim; Kemmann, Ansgar: Debattieren unterrichten II. Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten, Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2024.

Behandelt das Debattieren im größeren Rahmen, von der Auswahl und Formulierung der Themen bis zu differenzierten Beobachtungsaufgaben.

Eine vollständige Übersicht über die Lehrwerke zu Jugend debattiert findet sich am Ende dieses Buches (s. unten S. 144; vgl. auch im als Downloadmaterial vorliegenden Teil 2, S. 272).

Kapitel 1: Debatte und Demokratie

Aristoteles

Aristoteles: Rhetorik. Übersetzt und erläutert von Christof Rapp, 2 Halbbände, Berlin: Akademie-Verlag, 2002.

Grundlegende Abhandlung über die „Kunst, an jeder Sache das möglicherweise Überzeugende zum Vorschein zu bringen“; unterscheidet Argument, Auftreten der Person und Wirkung auf die Hörer als Faktoren des Überzeugungsprozesses.

Aristoteles: Topik. Übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp, Stuttgart: Reclam, 2004.

Am Modell der dialektischen Prüfung von Thesen entwickelte Logik und Argumentationstheorie.

Cicero

Cicero, Marcus Tullius: De oratore / Über den Redner. Hrsg. und übersetzt von Harald Merklin, Stuttgart: Reclam, 2014.

Idealbild des Redners in politischer Verantwortung. Stellt die Verbindung von Wissen, Urteilkraft und sprachlicher Vermittlung in den Mittelpunkt.

Quintilian

Quintilianus, Marcus Fabius: Ausbildung des Redners [Institutio oratoria]. Hrsg. und übersetzt von Helmut Rahn, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995.

Didaktik der Rhetorik im Sinne ethischer Erziehung. Entwickelt ein Modell der umfassenden Bildung durch sprachlich-argumentative Praxis.

Joseph A. Schumpeter

Schumpeter, Joseph A.: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. 7., erweiterte Auflage. Stuttgart: UTB, 1993; Original: Capitalism, Socialism and Democracy, New York: Harper & Brothers, 1942.

Begründet das Modell der Wettbewerbsdemokratie. Debatten erscheinen hier vor allem als Mittel zur Meinungsbildung im Machtwettbewerb.

Anthony Downs

Downs, Anthony: Ökonomische Theorie der Demokratie. Übersetzt von Leonhard Walentik. Tübingen: Mohr Siebeck, 1968; Original: An Economic Theory of Democracy, New York: Harper, 1957.

Demokratietheorie mit ökonomischem Fokus. Politisches Verhalten wird als rationaler Entscheidungsprozess gedeutet.

John Rawls

Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Übersetzt von Hermann Vetter. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 24. Auflage, 2024 [zuerst 1979]; Original: A Theory of Justice, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

Formuliert das Prinzip „Gerechtigkeit als Fairness“. Grundlage für einen rational begründbaren, pluralismusfähigen Demokratiebegriff.

Rawls, John: Politischer Liberalismus. Übersetzt von Wilfrid Hinsch. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7. Auflage, 2021 [zuerst 2003]; Original: Political Liberalism, New York: Columbia University Press, 1993.

Weiterentwicklung der Theorie einer deliberativen, pluralistischen Öffentlichkeit.

Jürgen Habermas

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981.

Entwickelt das Ideal eines herrschaftsfreien Diskurses. Entscheidungsprozesse gewinnen Legitimität durch den Austausch guter Gründe.

Alasdair MacIntyre

MacIntyre, Alasdair: Der Verlust der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart. Übersetzt von Wolfgang Riehl. Frankfurt/M.: Campus, 2006; Original: After Virtue: a study in moral theory, London: Duckworth, 1981.

Kommunitaristische Tugendethik. Tugenden entstehen in gemeinschaftlich geteilten Praktiken.

Hedwig Richter

Richter, Hedwig: Demokratie. Eine deutsche Affäre, München: C.H. Beck, 2020.

Historische Analyse der demokratischen Entwicklung in Deutschland. Zeigt, wie Öffentlichkeit, Bildung und politische Mündigkeit zusammenwirken.

Kapitel 2: Meine Interessen

Psychologische Forschung zu Einstellungen und Überzeugungen

Allport, Gordon W.: „Attitudes“. In: Carl Murchison (Hrsg.): Handbook of Social Psychology. Worcester, MA: Clark University Press, 1935, S. 798–844.

Begründet den Einstellungsbegriff und beschreibt ihn als stabiles Bewertungsmuster, das Meinungen und Verhalten prägt.

Ajzen, Icek; Fishbein, Martin: Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

Entwickelt ein Modell, das Einstellungen mit Intentionen und Handlungen verknüpft und so die Rolle von Überzeugungen für Verhalten erklärt.

Eagly, Alice H.; Chaiken, Shelly: The Psychology of Attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Stellt die Forschung zu Einstellungen, Meinungen und Überzeugungen umfassend dar und systematisiert ihre Funktionen für Urteile und Handlungen.

Relativismus

Putnam, Hilary: Vernunft, Wahrheit und Geschichte. Übersetzt von Joachim Schulte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982; Original: Reason, Truth and History. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Weist relativistische Positionen zurück und betont die Bedeutung von Wahrheitsansprüchen für rationales Argumentieren.

Mündigkeit und Autonomie

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). In: Kants gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften (= AA VIII). Berlin: Reimer/de Gruyter, 1900 ff., S. 33–42.

Definiert Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ und bestimmt Mündigkeit als Ausdruck von Autonomie und moralischer Urteilskraft.

Kapitel 3: Die Interessen der anderen

Aristoteles

Aristoteles: Rhetorik. Übersetzt und erläutert von Christof Rapp. 2 Halbbände. Berlin: Akademie-Verlag, 2002.

Unterscheidet drei Überzeugungsmittel: Argument (lógos), Charakterdarstellung des Redners (êthos) und die Erregung von Emotionen (páthos). Emotionen ergänzen das Argument, ohne die Rationalität der Überzeugung aufzuheben.

Donald Davidson

Davidson, Donald: Wahrheit und Interpretation. Übersetzt von Joachim Schulte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 6. Auflage, 2017 [zuerst 1990]; Original: Inquiries into Truth and Interpretation, Oxford: Oxford University Press, 1984.

Formuliert das Prinzip der wohlwollenden Interpretation (principle of charity) als Voraussetzung dafür, fremde Überzeugungen überhaupt verstehen und beurteilen zu können.

Hans-Georg Gadamer

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen: Mohr Siebeck, 7. Auflage, 2010 [zuerst 1960].

Beschreibt das Gespräch als Wechselspiel von Frage und Antwort; im Verstehen verschmelzen Horizonte, so dass neue Einsichten möglich werden.

John Rawls

Rawls, John: Politischer Liberalismus. Übersetzt von Wilfrid Hinsch. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7. Auflage, 2021 [zuerst 1998]; Original: Political Liberalism, New York: Columbia University Press, 1993.

Prägt den Begriff der „Bürden des Urteilens“ (burdens of judgment) und zeigt, warum auch unter fairen Bedingungen vernünftige Differenzen bestehen bleiben.

Axel Honneth

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 12. Auflage, 2025 [zuerst 1992].

Versteht wechselseitige Anerkennung als Grundlage für Selbstverwirklichung und gesellschaftliche Teilhabe.

Charles Larmore

Larmore, Charles: Patterns of Moral Complexity. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Betont die Pluralität moralischer Überzeugungen und die Notwendigkeit gegenseitiger Achtung.

Hanna Pitkin

Pitkin, Hanna: The Concept of Representation. Berkeley: University of California Press, 1967.

Klassische Studie, die verschiedene Formen politischer Repräsentation systematisch beschreibt und normativ einordnet.

Repräsentation

Mansbridge, Jane: „Rethinking Representation“. In: The American Political Science Review 97 (2003), S. 515–528.

Weiterentwicklung der Repräsentationstheorie mit Betonung auf die Beziehung zwischen Repräsentanten und Repräsentierten.

Dryzek, John S.; Niemeyer, Simon: „Discursive Representation“. In: The American Political Science Review 102 (2008), S. 481–493.

Vorschlag eines Modells, das politische Repräsentation an der Vielfalt öffentlicher Diskurse und Argumente statt an individuellen Identitäten ausrichtet.

Kapitel 4: Formen der Willensbildung

Douglas Walton

Walton, Douglas: Fundamentals of Critical Argumentation. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Systematische Darstellung des Modells der kritischen Diskussion.

Konzept der kooperativen Verhandlung

Fisher, Roger; Ury, William; Patton, Bruce: Das Harvard-Konzept. Die unschlagbare Methode für beste Verhandlungsergebnisse. Übersetzt von Jürgen Neubauer. München: DVA, 2018; Original: Getting to Yes: negotiating agreement without giving in. New York: Penguin, 2011 [zuerst 1981].

Klassiker des Harvard Negotiation Project; führt das BATNA-Konzept ein und verlagert Verhandlungen von Positionen auf Interessen. Grundgerüst für kooperatives, integratives Verhandeln.

Normative Diskurstheorien

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (1781/1787). In: Kants gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften (= AA III–IV). Berlin: Reimer/de Gruyter, 1900 ff.

Grundtext der Transzendentalphilosophie; „transzendental“ sind bei Kant die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung und Erkenntnis. Diese Bedeutung von „transzendentalen Bedingungen“ bildet den Ausgangspunkt, den Apel und Habermas auf Sprache und Kommunikation übertragen.

Apel, Karl-Otto: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1990.

Zentrale Schrift der Transzendentalpragmatik. Apel entwickelt hier den Anspruch einer Letztbegründung auf der Basis des performativen Selbstwiderspruchs.

Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984.

Grundlage der Universalpragmatik mit den vier Geltungsansprüchen. Stellt den Zusammenhang von Sprache, Wahrheit und normativer Geltung her.

Habermas, Jürgen: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1983.

Klassische Formulierung des Diskursprinzips (D) und des Universalisierungsprinzips (U), der Basis der Diskursethik.

Alexy, Robert: Theorie der juristischen Argumentation. Die Theorie des rationalen Diskurses als Theorie der juristischen Begründung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1983.

Formalisiert die Diskurstheorie in einem präzisen Regelkatalog. Wichtig für die Übertragung diskursethischer Ansätze in Rechtstheorie und Praxis.

Kuhlmann, Wolfgang: Reflexive Letztbegründung. Untersuchungen zur Transzendentalpragmatik. Freiburg/München: Alber, 1985.

Entwicklung des Gedankens der „strikten Reflexion“. Kuhlmann verteidigt den Anspruch, dass Diskursregeln implizit immer schon anerkannt sind und durch Reflexion irrtumsfrei expliziert werden können.

Machtanalytische Diskurstheorien

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Übersetzt von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973 [Original: L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969].

Analyse von Diskursformationen: Wie Aussagenfeldern Regeln eingeschrieben sind, die bestimmen, was sagbar ist.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977; Original: Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975.

Untersuchung von Disziplin und Subjektformierung in Schule, Militär und Gefängnis.

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977; Original: Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.

Entfaltung des Konzepts von „Wahrheitsregimen“: Wahrheit als Effekt von Diskursen und Institutionen.

Fraser, Nancy: „Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy“. In: Social Text 25/26 (1990), S. 56–80.

Prägende Schrift, in der Fraser das Konzept von Gegenöffentlichkeiten entwickelt und damit die Rolle marginalisierter Gruppen in demokratischen Öffentlichkeiten hervorhebt.

Mouffe, Chantal: Das demokratische Paradox. Übersetzt von Oliver Marchart. Wien/Berlin: Turia + Kant 2018; Original: The Democratic Paradox. London: Verso, 2000.

Grundlegung des Konzepts der „agonistischen Demokratie“. Mouffe versteht Demokratie als Feld unvermeidbarer Konflikte, die in faire Austragungsformen überführt werden müssen.

Kapitel 5: Regeln und Institutionen

Immanuel Kant

Kant, Immanuel: Die Metaphysik der Sitten (1797). In: Kants gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften (= AA VI). Berlin: Reimer/de Gruyter, 1900 ff.

Grundlagentext moderner Rechts- und Moralphilosophie; prägt unser Freiheitsverständnis als Selbstbindung an allgemein vernünftige Regeln.

Wolfgang Zeh

Zeh, Wolfgang (Hrsg.): Parlamentsrecht und Parlamentspraxis im Deutschen Bundestag. Ein Handbuch. 3. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter 2009 (1. Aufl. 1989).

Umfassendes Referenzwerk zum deutschen Parlamentsrecht; verbindet juristische Analyse und Verfahrenspraxis des Bundestages.

Erskine May

May, Erskine: Parliamentary Practice. 26. Aufl. London: LexisNexis 2019.

Autoritative Darstellung der Verfahren und Usancen des House of Commons; maßgeblicher Bezugsrahmen für das Westminster-Modell.

Arend Lijphart

Lijphart, Arend: Patterns of Democracy: government forms and performance in thirty-six countries. 2. Aufl. New Haven: Yale University Press 2012.

Klassische Systematik von Mehrheits- und Konsensdemokratien; bietet den makropolitischen Rahmen für die Einordnung parlamentarischer Traditionen.

Maurice Duverger

Duverger, Maurice: Institutions politiques et droit constitutionnel. I. Les grands systèmes politiques et II. Le système politique français. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

Prägende Institutionenlehre; zentral für die Differenzierung parlamentarischer Ordnungen im kontinentaleuropäischen Kontext.

Dieter Nohlen

Nohlen, Dieter: Einführung in die Wahl- und Demokratieforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS 2014 (1. Aufl. 2000).

Einflussreiche Überblicksdarstellung; verknüpft institutionelle Regeln mit demokratietheoretischen Maßstäben und Vergleichspraxis.

Simon Hix

Hix, Simon: What's Wrong with the European Union and How to Fix It. Cambridge: Polity Press 2008.

Analytische Darstellung des EU-Systems; schärft die Rolle des Europäischen Parlaments im Zusammenspiel mit Rat und Kommission.

Sarah A. Binder

Binder, Sarah A.: Stalemate: causes and consequences of legislative gridlock. Washington, DC: Brookings 2003.

Empirische Untersuchung legislativer Blockaden im US-Kongress; erklärt die institutionellen Ursachen von Minderheitenmacht (u. a. Filibuster).

Vladimir Gelman

Gelman, Vladimir: Authoritarian Russia: analyzing post-Soviet regime changes. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press 2015.

Analyse autoritärer Institutionalisierung im postsowjetischen Raum; zeigt die Funktion der Duma als „transmission belt“.

Gunter Schubert / Rainer Tetzlaff

Schubert, Gunter; Tetzlaff, Rainer (Hrsg.): Politik in China. Strukturen, Prozesse, Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS 2015.

Sammelband zu Akteuren, Strukturen und Entscheidungsprozessen in China; wichtig für die Einordnung des Nationalen Volkskongresses.

Montesquieu

Montesquieu, Charles de: Vom Geist der Gesetze. Übersetzt von Kurt Weigand. Ditzingen: Reclam, 1986; [Charles-Louis de Secondat, Baron de] Montesquieu: De l'esprit des lois. Kritische Ausgabe. Hrsg. von Catherine Volpilhac-Augier (= Pléiade). Paris: Gallimard 2008.

Kanonischer Text der Aufklärung; begründet Gewaltenteilung als Prinzip politischer Freiheit und rechtsstaatlicher Mäßigung.

Normtexte

Grundgesetz (GG)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1949, zuletzt geändert 2023.

Online: [gesetze-im-internet.de/gg/](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/).

- Art. 20 Abs. 3: Verwaltung gebunden an Gesetz und Recht
- Art. 40 Abs. 1: Geschäftsordnung des Bundestages
- Art. 44: Untersuchungsausschüsse
- Art. 65: Kanzler-, Ressort- und Kollegialprinzip
- Art. 67: Konstruktives Misstrauensvotum
- Art. 77: Gesetzgebungsverfahren
- Art. 80: Rechtsverordnungen
- Art. 92: Rechtsprechung
- Art. 103 Abs. 1: Rechtliches Gehör

Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages (GO-BT)

Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages. Berlin: Deutscher Bundestag, erstmals beschlossen 1951, zuletzt geändert 2023.

Online: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/go_btg.

- § 6: Tagesordnungsvorbereitung im Ältestenrat
- § 7: Leitung der Sitzung
- § 12: Stellenanteile der Fraktionen
- § 27: Rednerlisten
- § 28: Redezeiten
- §§ 36–38: Ordnungsmaßnahmen (Ruf, Wortentzug, Ausschluss)
- § 57 mit § 12: Ausschüsse als „verkleinertes Abbild“ des Parlaments

Standing Orders of the House of Commons (UK)

Standing Orders of the House of Commons. London: UK Parliament. Online: [parliament.uk](https://www.parliament.uk).

Verfassung der Französischen Republik (1958)

Verfassung der Französischen Republik (Constitution de la République française, 1958). Paris, zuletzt geändert 2008. Online: [legifrance.gouv.fr](https://www.legifrance.gouv.fr).

- Art. 49 Abs. 3: Regierung kann Gesetz ohne Abstimmung durchsetzen (Vertrauensfrage)

Rules of Procedure des Europäischen Parlaments (RoP)

Rules of Procedure of the European Parliament. 9. Wahlperiode, Juli 2023.

Online: [europarl.europa.eu](https://www.europarl.europa.eu).

- Regel 54: Ausschussstruktur und -arbeit
- Regel 171 Abs. 4: Redezeiten im Plenum

Vertrag über die Europäische Union (EUV)

Vertrag über die Europäische Union (Treaty on European Union, TEU). Konsolidierte Fassung 2016. Online: eur-lex.europa.eu.

- Art. 5 Abs. 3: Subsidiaritätsprinzip (Entscheidungen auf der bürgernächsten Ebene)
- Art. 17 Abs. 2: Initiativrecht der Europäischen Kommission

Rules of the House of Representatives (USA)

Rules of the House of Representatives. Washington, DC: U.S. House of Representatives, jeweils zur Legislaturperiode aktualisiert.

Online: <https://rules.house.gov/rules-of-the-house>.

– Zuständigkeit und Verfahren des Rules Committee (Agenda- und Antragssteuerung).

Senate Rule XXII (Cloture, USA)

Standing Rules of the United States Senate. Washington, DC: U.S. Senate. Online: [senate.gov](https://www.senate.gov).

– Rule XXII: Beendigung des Filibusters (Cloture)

Verfassung der Russischen Föderation (1993)

Verfassung der Russischen Föderation (Конституция Российской Федерации, Konstitucija Rossijskoj Federacii). Moskau 1993, zuletzt geändert 2020. Deutsche Übersetzung u. a. verfügbar über Universität Passau.

– Art. 94–109: Staatsduma und Föderale Versammlung

Geschäftsordnung der Staatsduma

Reglement der Staatsduma der Russischen Föderation (Регламент Государственной Думы Российской Федерации). Moskau 1994, zuletzt geändert 2023. Online: duma.gov.ru.

Verfassung der Volksrepublik China (1982)

Verfassung der Volksrepublik China (中华人民共和国宪法, Zhōnghuá Rénmín Gònghéguó Xiànfǎ). Peking 1982, zuletzt geändert 2018. Online: npc.gov.cn.

– Art. 57: Nationaler Volkskongress als höchstes Staatsorgan

Strafprozessordnung (StPO)

Strafprozessordnung. Reichsgesetzblatt 1877, zuletzt geändert 2023.

Online: gesetze-im-internet.de/stpo.

– § 243: Abfolge der Hauptverhandlung (Anklage, Beweisaufnahme, Plädoyers etc.)

Zivilprozessordnung (ZPO)

Zivilprozessordnung. Reichsgesetzblatt 1877, zuletzt geändert 2023.

Online: gesetze-im-internet.de/zpo.

– § 253: Klageeinreichung

– § 300: Urteilserteilung

Gerichtsverfassungsgesetz (GVG)

Gerichtsverfassungsgesetz. Reichsgesetzblatt 1877, zuletzt geändert 2023.

Online: gesetze-im-internet.de/gvg.

– § 169: Öffentlichkeit der Verhandlung

Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesregierung (GGO)

Gemeinsame Geschäftsordnung der Bundesregierung. Berlin, zuletzt geändert 2022.

Online: gesetze-im-internet.de/ggo.

– Regelungen zur Ausschussbildung und Kabinettsarbeit gemäß Art. 65 GG

Kapitel 6: Grenzfälle und Überschreitungen

Karl Popper

Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Tübingen: Mohr Siebeck, 2003; Original: The Open Society and Its Enemies. London: Routledge, 1945.

Klassiker der Demokratietheorie; formuliert das „Paradox der Toleranz“ und zeigt, warum freiheitliche Ordnungen Intoleranz begrenzen müssen.

Sophie Schönberger

Schönberger, Sophie: Zumutung Demokratie. Ein Essay. München: C.H.Beck, 2023.

Schönberger beschreibt die Demokratie als Gemeinschaftsform, die Freiheit ermöglicht, aber auch fordert. Anhand aktueller Beispiele zeigt sie, welche Zumutungen mit demokratischer Teilhabe verbunden sind und wie sie die Konflikte der spätmodernen Gesellschaft sichtbar machen.

Immanuel Kant

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). In: Kants gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften (= AA IV). Berlin: Reimer/de Gruyter, 1900 ff., S. 385–463.

Entwickelt in der Zweckformel des kategorischen Imperativs den Begriff der Würde: Der Mensch darf nie bloß als Mittel, sondern muss immer zugleich als Zweck behandelt werden. Bildet die philosophische Grundlage der verfassungsrechtlichen Unantastbarkeit der Menschenwürde.

Robert Alexy

Alexy, Robert: Theorie der Grundrechte. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.

Begründet die Prinzipientheorie, nach der Grundrechte Optimierungsgebote darstellen. Die Verhältnismäßigkeitsprüfung wird hier als methodisches Instrument rationaler Abwägung systematisch entfaltet.

Ernst-Wolfgang Böckenförde

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: „Die Menschenwürde als Norm“. In: Isensee, Josef; Kirchhof, Paul (Hrsg.): Handbuch des Staatsrechts, Bd. IV. Heidelberg: C.F. Müller, 1991, S. 165–184.

Problematisiert die Vorstellung, die Menschenwürde sei schlechthin unabwägbar, weist auf die Gefahr hin, dass eine Norm, die sich jeder Abwägung entzieht, im Konfliktfall nicht entscheidungsfähig ist.

Jürgen Habermas

Habermas, Jürgen: Faktizität und Geltung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 8. Auflage, 2023 [zuerst 1992].

Versteht Menschenwürde als Ergebnis kommunikativer Anerkennung. Damit rückt auch sie in den Horizont öffentlicher Deliberation und wird als intersubjektiv begründet.

Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts

BVerfGE 19, 342 (1966) – Apothekenurteil

Grundentscheidung zur Verhältnismäßigkeitsprüfung. Das Gericht erklärt die staatliche Begrenzung der Zahl von Apotheken wegen Verstoßes gegen die Berufsfreiheit für unzulässig und formuliert erstmals das Schema, das bis heute mit den Schritten legitimer Zweck, Geeignetheit, Erforderlichkeit und Angemessenheit angewandt wird.

BVerfGE 115, 118 (2006) – Luftsicherheitsgesetz

Der Abschuss entführter Passagierflugzeuge wird für unzulässig erklärt, da die Passagiere zu Objekten staatlichen Handelns gemacht würden und dadurch ihre Menschenwürde verletzt wäre.

BVerfG, Beschluss vom 16. Dezember 2021 – 1 BvR 1541/20 (Triage)

Gesetzgeber ist verpflichtet, Vorkehrungen gegen Diskriminierung von Menschen mit Behinderung bei der Verteilung knapper intensivmedizinischer Ressourcen zu treffen. Das Gericht macht deutlich, dass Gleichheit im Zugang zur Behandlung unmittelbarer Ausdruck der Menschenwürde ist.

BVerfGE 39, 1 (1975) – Schwangerschaftsabbruch I

Das Gericht erklärt die damalige Fristenlösung für unvereinbar mit Art. 1 Abs. 1 GG und begründet eine staatliche Schutzpflicht für das ungeborene Leben. Menschenwürde und Lebensrecht des Embryos sind nicht zur Disposition des Gesetzgebers gestellt.

BVerfGE 45, 187 (1977) – Lebenslange Freiheitsstrafe

Das Gericht bejaht die Zulässigkeit der lebenslangen Freiheitsstrafe, betont aber zugleich das Resozialisierungsgebot als Ausfluss der Menschenwürde. Jeder Verurteilte muss die Chance auf Wiedererlangung der Freiheit behalten.

BVerfGE 72, 105 (1986) – Volkszählung

Mit diesem Urteil begründet das Gericht das Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung. Die Menschenwürde erfordert Schutz vor unbegrenzter Erhebung und Verwendung persönlicher Daten.

BVerfGE 109, 133 (2004) – Sicherungsverwahrung

Die nachträgliche Sicherungsverwahrung muss strengen Anforderungen genügen, um die Menschenwürde und das Vertrauensschutzprinzip nicht zu verletzen.

BVerfGE 128, 326 (2011) – Sicherungsverwahrung (erneut)

Das Gericht bekräftigt, dass Freiheitsentziehungen nur zulässig sind, wenn sie mit der Menschenwürde vereinbar sind, und verlangt eine am Freiheitsgrundrecht orientierte Reform.

BVerfGE 140, 317 (2015) – Recht auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums

Das Gericht leitet aus Art. 1 Abs. 1 GG in Verbindung mit dem Sozialstaatsprinzip ein Grundrecht auf Sicherung der physischen und soziokulturellen Existenz ab.

BVerfGE 152, 68 (2020) – Recht auf selbstbestimmtes Sterben

Das Gericht erklärt § 217 StGB in der alten Fassung (Verbot geschäftsmäßiger Sterbehilfe) für verfassungswidrig. Aus der Menschenwürde folgt das Recht, eigenverantwortlich über das eigene Lebensende zu entscheiden.

Kapitel 7: Verteidigung der Demokratie

Steven Levitsky / Daniel Ziblatt

Levitsky, Steven; Ziblatt, Daniel: Wie Demokratien sterben, München: DVA, 2018; Original: How Democracies Die, New York: Crown, 2018.

Analyse der strukturellen Erosion demokratischer Institutionen an internationalen Fallbeispielen.

Steffen Mau / Thomas Lux / Linus Westhäuser

Mau, Steffen; Lux, Thomas; Westhäuser, Linus: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft, Berlin: Suhrkamp, 2022.

Soziologische Untersuchung zu gesellschaftlicher Spaltung, Polarisierung und wahrnehmungsbezogenen Konfliktlinien.

Aladin El-Mafaalani

El-Mafaalani, Aladin: Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2018; erweiterte Neuauflage 2020.

Zeigt, dass Konflikte aus gelungener Integration erwachsen können und gerade darin ein Fortschritt demokratischer Teilhabe liegt.

Daniel Kahneman

Kahnemann, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler, 2012; Original: Thinking, Fast and Slow, New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.

Grundlegende Studie zur kognitiven Verzerrung durch Heuristiken, insbesondere in intuitiven Entscheidungsprozessen.

Markus Knauff

Knauff, Markus: „Die Psychologie der Migrationsdebatte“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 17. Februar 2025.

Konzise Analyse kognitiver Verzerrungen und affektiver Urteilsbildung im Kontext migrationspolitischer Debatten.

Adam Curtis

Curtis, Adam: HyperNormalisation, BBC, 2016.

Dokumentarfilm über politische Ersatzrealitäten und die Auflösung kohärenter öffentlicher Wahrnehmung. Das Konzept der Hypernormalisation geht zurück auf Alexei Yurchak: Everything Was Forever, Until It Was No More. The Last Soviet Generation. Princeton: Princeton University Press, 2006.

Kapitel 8: Debattieren als Methode

Kompetenzmodell des Europarats

Council of Europe (Hrsg.): Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. Online verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Entwickelt ein umfassendes Modell demokratischer Kompetenzen, das Werte, Haltungen, Fähigkeiten und Wissensbestände gleichermaßen umfasst. Dient als internationaler Referenzrahmen für Bildungsprozesse in pluralistischen Demokratien.

Beutelsbacher Konsens

Sander, Wolfgang: „Geschichte der politischen Bildung“. In: Sander, Wolfgang; Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5., vollständig überarbeitete Ausgabe. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 2022, S. 13–28 (Beutelsbacher Konsens: S. 19–20).

Leitlinie für die politische Bildung in Deutschland. Formuliert drei Grundprinzipien: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung.

Diana E. Hess / Paula McAvoy

Hess, Diana E.; McAvoy, Paula: The Political Classroom: evidence and ethics in democratic education. New York: Routledge, 2015.

Empirisch und normativ fundierte Darstellung der prozedural neutralen Moderation kontroverser Themen. Zeigt, wie Regeln, Rollen und Begründungspflicht Unterrichtsgespräche auf deliberative Urteilsbildung hin strukturieren.

Deanna Kuhn / Laura Hemberger / Valerie Khait

Kuhn, Deanna; Hemberger, Laura; Khait, Valerie: Argue with Me: argument as a path to developing students' thinking and writing. New York: Routledge, 2. Auflage, 2017.

Forschungsbasierte Programmatik zur systematischen Einübung von Argumentation mit kriteriengeleitetem Feedback und klarer Progression; belegt Zugewinne in Denken, Schreiben und Gesprächskompetenz.

Jip Y. Teegelbeckers / Hessel Nieuwelink / Ron J. Oostdam

Teegelbeckers, Jip Y.; Nieuwelink, Hessel; Oostdam, Ron J.: „School-based Teaching for Democracy: a systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies“. In: Educational Research Review 39 (2023), 100511.

Systematische Übersicht zu Unterrichtsmethoden der Demokratieerziehung; vergleicht Wirkungen verschiedener Formate auf Wissen, Einstellungen und Beteiligung.

Lehrwerke zu Jugend debattiert

- DU I** Frank Hielscher, Ansgar Kemmann, Tim Wagner: Debattieren unterrichten I: Curriculum, Übungsbeschreibungen und Systematik, Hannover: Klett Kallmeyer, 9. Auflage, 2025 [zuerst 2010].
- DU II** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: Debattieren unterrichten II: Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten, Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2024 [zuerst 2022].
- DUK5** Tim Wagner: Debattieren unterrichten ab Klasse 5: Übungen und Methoden für den Einstieg ins Debattieren. Hannover: Klett Kallmeyer, 1. Auflage, 2023.
- DL** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: Debattieren lernen: Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler. Hannover: Klett Kallmeyer, 7. Auflage, 2024 [zuerst 2015].
- DLSL** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: Debattieren lernen: Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler. Ausgabe für Sprachlernende. Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2023 [zuerst 2021].
- DL II** Tim Wagner: Debattieren lernen in der Sekundarstufe II. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler. Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2025 [zuerst 2024].
- EiD** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: Einstieg ins Debattieren: Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5. Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2023 [zuerst 2022].
- DMD** Simon Drescher, Tim Wagner: Debattieren als Methode der Demokratieerziehung: Grundlagen, Kompetenzen und Unterrichtsmodelle. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, 2026; Teil 1: Grundlagen, Teil 2: Übungsbeschreibungen und Materialien.

Teil 1 [das vorliegende Buch] ist als Print-Ausgabe und als E-Book erhältlich.

Teil 2 liegt in digitaler Form vor und enthält ausführliche Übungsbeschreibungen und Materialien für den Unterricht. Informationen zum Download finden sich im vorliegenden Teil 1 auf S. 2. Beide Teile sind durchgehend paginiert. Teil 1: S. 1–144, Teil 2: S. 145–272.

Simon Drescher, Tim Wagner

Debattieren als Methode der Demokratieerziehung

Grundlagen, Kompetenzen und Unterrichtsmodelle

Teil 2

Übungsbeschreibungen und Materialien

Inhalt

Hinweise zur Benutzung	<u>147</u>
Unterrichtsmodell 1	<u>149</u>
Debatte und Demokratie	
Unterrichtsmodell 2	<u>159</u>
Meine Interessen	
Unterrichtsmodell 3	<u>169</u>
Die Interessen der anderen	
Unterrichtsmodell 4	<u>179</u>
Formen der Willensbildung	
Unterrichtsmodell 5	<u>189</u>
Regeln und Institutionen	
Unterrichtsmodell 6	<u>199</u>
Grenzfälle und Überschreitungen	
Unterrichtsmodell 7	<u>209</u>
Verteidigung der Demokratie	
Materialien	<u>221</u>
Arbeitsblätter	
Themenbeispiele	

Bildnachweis

S. 159, 179, 199, 221: Studio LÊMRICH, Frankfurt am Main;
S. 149: cktravels / shutterstock.com, S. 169, 189, 209: shutterstock.com

Hinweise zur Benutzung

Vielleicht haben Sie beim Lesen gedacht: Die Unterrichtsmodelle klingen interessant – aber wie genau lassen sie sich im Klassenzimmer umsetzen? Genau dafür ist dieser Teil des Buches mit Übungsbeschreibungen und Materialien gedacht.

Der erste Teil von *Debattieren als Methode der Demokratieerziehung (DMD)* ist in acht Kapitel gegliedert. In den Kapiteln 1 bis 7 finden Sie jeweils ein Unterrichtsmodell, das aus vier Übungen besteht. Diese Übungen sind zum Teil aus den beiden Bänden *Debattieren unterrichten I* und *Debattieren unterrichten II* übernommen (*DU I*, *DU II*), zum Teil neu für *DMD* entwickelt. Die Aufnahme der Übungsbeschreibungen aus *DU I* und *DU II* erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Friedrich-Verlags, in dem auch weitere Lehrwerke zu Jugend debattiert erschienen sind.

In Teil 2 stellen wir die Übungen, die am Ende der Kapitel des Grundlagen-Teils nur kurz beschrieben wurden, ausführlich dar. So können Sie sie ohne weiteren Aufwand im Unterricht einsetzen. Jede Übungsbeschreibung beginnt mit einem Hinweis auf Zeitaufwand und Materialbedarf. In der Regel genügt wenig: Manchmal reicht die Tafel oder ein Stück Papier, manchmal ist ein vorbereitetes Arbeitsblatt oder Themenbeispiel hilfreich. Dort, wo Beispielthemen oder Texte zur Vorbereitung nützlich sind, verweisen wir darauf. Die entsprechenden Materialien finden Sie gesammelt am Ende dieses Teils.

Wie schon in den beiden Bänden *Debattieren unterrichten* gilt auch hier: Die angegebenen Zeiten sind Richtwerte. Passen Sie sie an Ihre Lerngruppe an. Manche Lerngruppen brauchen für eine Übung etwas länger, andere gehen schneller voran. Wichtig ist nicht, dass Sie das Programm starr abarbeiten, sondern dass Ihre Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, Methoden auszuprobieren, Fragen zu stellen und eigene Wege zu finden.

Am Ende der Beschreibung jedes Unterrichtsmodells geben wir Ihnen noch weiterführende Hinweise. Dort finden Sie Verweise auf andere Lehrwerke – etwa die Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler, die Ausgaben für Sprachlernende oder die Materialien für jüngere Jahrgänge ab Klasse 5. Auf diese Weise können Sie die Übungen flexibel erweitern und den unterschiedlichen Bedürfnissen Ihrer Lerngruppen anpassen.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Umsetzung und spannende Debatten!

Übungsfolge / Unterrichtsmodell

1 **Debatte und Demokratie**

- UM 1.1 Themenwahl
- UM 1.2 Mikrodebatte
- UM 1.3 Vorschlagsverhandlung
- UM 1.4 Trainingsdebatte

2 **Meine Interessen**

- UM 2.1 Themenfindung in wachsenden Gruppen
- UM 2.2 Interessenlandschaft
- UM 2.3 Zum Punkt kommen
- UM 2.4 Eine Wahlrede halten

3 **Die Interessen der anderen**

- UM 3.1 Dialog mit Situationsvorgabe
- UM 3.2 Gründe finden
- UM 3.3 Genau anknüpfen
- UM 3.4 Klärendes Gespräch

4 **Formen der Willensbildung**

- UM 4.1 Fragen und Probleme verknüpfen
- UM 4.2 Vorschlagsgestaltung
- UM 4.3 Debatten-Duo mit Analysebogen
- UM 4.4 Zweite Lesung

5 **Regeln und Institutionen**

- UM 5.1 Debatte mit Parteipositionen
- UM 5.2 Parlamentarische Debatte
- UM 5.3 Plenardebatte mit Fraktionen
- UM 5.4 Regeln formatieren

6 **Grenzfälle und Überschreitungen**

- UM 6.1 Vorschlagsraum
- UM 6.2 Zuspitzung
- UM 6.3 Verzerren und Klarstellen
- UM 6.4 Extrempositionen reflektieren

7 **Verteidigung der Demokratie**

- UM 7.1 Fragen variieren
- UM 7.2 Manipulationstechniken erkennen
- UM 7.3 Konstruktiver Widerspruch
- UM 7.4 Zukunft debattieren

Unterrichtsmodell 1

Debatte und Demokratie



UM 1.1

Themenwahl



Die Übung „Themenwahl“ ermutigt die Schülerinnen und Schüler, aus vorbereiteten Streitfragen diejenigen auszuwählen, die sie besonders interessieren, und ihre Wahl in Kleingruppen zu erläutern.



20 Minuten



Themenkarten oder [Themenliste](#)



Debattieren lernen, S. 4–5;
Debattieren lernen II, S. 6–7

Ablauf

Die Übung „Themenwahl“ dient als Einstieg in das Debattieren. Sie hat das Ziel, Schülerinnen und Schüler mit möglichen Streitfragen vertraut zu machen und ihnen Gelegenheit zu geben, erste eigene Schwerpunkte zu setzen. Die Themen sind als Soll-Fragen formuliert. Sie beziehen sich auf konkrete Maßnahmen, die mit erkennbaren Auswirkungen verbunden sind. Beispiele dafür sind: „Soll jeder Schultag mit einer Sportstunde beginnen?“ oder „Soll in Deutschland eine Wehrpflicht für alle eingeführt werden?“ Die Fragen sollen so gewählt sein, dass sie für die Altersgruppe verständlich sind und zugleich unterschiedliche Perspektiven zulassen.

Material

Die Themen werden entweder als Liste vorbereitet oder auf Karten geschrieben, die im Raum ausgelegt oder an einer Tafel befestigt werden. Die Zahl der Fragen sollte so bemessen sein, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Auswahl treffen kann, ohne dass Themen von vornherein ausscheiden müssen.

Individuelle Auswahl

Jede Schülerin und jeder Schüler liest die bereitgestellten Themen aufmerksam durch und entscheidet sich für eine oder mehrere Fragen, die besonders interessant erscheinen. Dabei geht es nicht darum, sofort eine feste Position einzunehmen. Entscheidend ist die persönliche Relevanz: Welche Frage berührt Erfahrungen aus dem eigenen Alltag? Welche weckt Neugier auf die Sichtweisen anderer?

Gespräch in Kleingruppen

Im nächsten Schritt bilden die Schülerinnen und Schüler Kleingruppen von drei bis fünf Personen. Dort erläutert jede und jeder die eigene Auswahl. Die Begründungen können sehr unterschiedlich ausfallen: Manche verweisen auf konkrete Erlebnisse, andere auf gesellschaftliche Entwicklungen oder auf Beobachtungen aus den Medien. Wichtig ist, dass die Gesprächspartner einander zuhören und nachfragen. Leitfragen für den Austausch:

Warum habe ich dieses Thema ausgewählt?

Welche Folgen könnte die vorgeschlagene Maßnahme haben?

Welche Aspekte erscheinen mir besonders wichtig, wenn man über dieses Thema spricht?

Rolle der Lehrkraft

Die Lehrkraft begleitet die Gruppenarbeit, greift aber nicht steuernd in die Diskussion ein. Sie achtet darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre Gedanken einzubringen. Zudem kann sie anregen, dass auch Unterschiede in den Begründungen wahrgenommen und notiert werden.

Plenum

Nach der Arbeit in Kleingruppen können die Schülerinnen und Schüler im Plenum berichten, welche Themen sie ausgewählt haben und welche Gründe für sie ausschlaggebend waren. Die Lehrkraft notiert die Streitfragen an der Tafel oder hängt die verwendeten Karten auf. So entsteht Schritt für Schritt ein gemeinsames Tafelbild, das die Vielfalt der ausgewählten Fragen zeigt und in den folgenden Stunden als Themenspeicher genutzt werden kann.

Beispiel für einen Themenspeicher

- Soll in der Schule Gleitzeit eingeführt werden?
- Soll in der Schule auch außerhalb des Unterrichts nur Deutsch gesprochen werden?
- Sollen Sportwettkämpfe auch in geschlechter-gemischten Teams durchgeführt werden?
- Sollen humanoide Roboter als Lehrkräfte eingesetzt werden?
- Soll Werbung für ungesunde Lebensmittel verboten werden?
- Soll in der Innenstadt generell Tempo 30 gelten?
- Soll jede Schule einen Ernährungsberater einstellen?
- Soll die Sonne künstlich verdunkelt werden?
- Soll in Deutschland eine Vier-Tage-Woche eingeführt werden?
- Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen gegen Desinformation durchführen?
- Soll das Fach Geschichte durch das Fach Zukunft ersetzt werden?
- Soll ein europäischer Mindestlohn festgelegt werden?
- Soll jeder Mensch entscheiden dürfen, wo er leben möchte?

UM 1.2

Mikrodebatte



Die Mikrodebatte ist eine Debatte nach Regeln von Jugend debattiert. Sie ist jedoch auf ein Minimum an Struktur reduziert und kann innerhalb von 4 bis 6 Minuten vollständig durchgeführt werden.



15 Minuten



Karteikarten, Stoppuhr, Glocke (alternativ: Löffel und Glas oder Ähnliches)



Debattieren lernen, S. 6–9

Ablauf

Zu Beginn wird die Form der Mikrodebatte an der Tafel eingeführt. Den Ausgangspunkt kann dabei eine Bestimmung des Begriffs ‚Debatte‘ bilden: Eine Debatte ist ein Gespräch nach festen Regeln, in dem eine Entscheidungsfrage beantwortet werden soll. Die Beteiligten tragen Gründe vor, die für oder gegen die Maßnahme sprechen, nach der gefragt ist. Eine Mikrodebatte reduziert die Form der Debatte auf ihr Minimum. Zwei Redner sprechen sich für, zwei gegen die Maßnahme aus. Jeder kommt mehrmals zu Wort. Eine Mikrodebatte hat drei Teile:

- **Eröffnungsrede (3 Sätze)**
- **Freie Aussprache (3 Minuten)**
- **Schlussrede (3 Sätze)**

Für Eröffnungs- und Schlussrede ist die Struktur festgelegt: Die Reden beginnen mit einer Frage und enden mit der Antwort auf diese Frage. Die Antwort wird durch einen Grund vorbereitet.

Struktur der Eröffnungsrede

Frage

Soll ...?

Grund

Dafür / Dagegen spricht ...

Antwort

Deshalb soll ...

Struktur der Schlussrede

Frage

Wir haben uns gefragt: Soll ...?

Grund

Der wichtigste Grund war für mich ...

Antwort

Deshalb soll ... (nicht) ...

Für die Beiträge in der Freien Aussprache ist die Struktur nicht vorgegeben, sie sollten nur möglichst kurz sein, damit jeder innerhalb der 3 Minuten zu Wort kommt.

Die Schülerinnen und Schüler bilden Vierergruppen. Die Mikrodebatten werden parallel und von allen Schülern zum selben Thema geführt. Die Schüler erhalten einige Minuten Zeit, sich darüber zu verständigen, wer die Pro-Seite und wer die Contra-Seite übernimmt, und sich kurz mit ihrem Partner darüber auszutauschen, welche Gründe für die eigene Position sprechen und mit welchen Einwänden zu rechnen ist.

Die Debattanten setzen sich so zusammen, dass die beiden Pro-Redner auf der vom Zuschauer aus gesehen linken Seite sitzen, die beiden Contra-Redner auf der rechten Seite. Der erste Redner (Pro 1) sitzt links außen, der letzte Redner (Contra 2) rechts außen, Pro- und Contra-Reden wechseln sich in der Eröffnungs- und in der Schlussrunde ab, so dass sich folgende Reihenfolge ergibt: Pro 1, Contra 1, Pro 2, Contra 2.



Wenn alle Vierergruppen bereit sind, können die Debattanten mit den Eröffnungsreden beginnen. Das Zeichen für den gemeinsamen Einstieg ist die von einem einfachen Glockenschlag begleitete Formulierung:

Die Debatte ist eröffnet.

Sobald die meisten Gruppen in die Freie Aussprache übergegangen sind, wird die Zeit gemessen. Nach drei Minuten läutet die Glocke die Schlussrunde ein. Dies kann mit einem Hinweis auf die Reihenfolge der Beiträge verbunden werden:

Schlussrunde. Pro 1 beginnt.

Nach der Schlussrunde erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Minute Zeit, sich über die Debatte auszutauschen.

UM 1.3

Vorschlagsverhandlung



Die Übung „Vorschlagsverhandlung“ erprobt eine auf Einigung angelegte Gesprächsform. Zwei Zweiertteams handeln aus Vorschlägen zu einer Streitfrage eine gemeinsame Lösung aus.



45 Minuten



Themenbeispiele mit zwei Vorschlägen zu einer Streitfrage ([Materialteil](#))



Debattieren lernen II, S. 12

Ablauf

Die Übung „Vorschlagsverhandlung“ führt eine Gesprächsform ein, die sich von der Debatte deutlich unterscheidet. Nicht der Gegensatz fester Positionen steht im Vordergrund, sondern das gemeinsame Finden einer Lösung. Ausgangspunkt sind Streitfragen, zu denen jeweils zwei vorbereitete Vorschläge vorliegen – ein moderater und ein weitreichender. Beide zielen auf dasselbe Grundanliegen, unterscheiden sich aber in Reichweite und Angreifbarkeit. Ziel der Übung ist es, zwischen zwei Teams einen Vorschlag auszuhandeln, den alle mittragen können.

Material

Für die Übung werden Streitfragen mit jeweils zwei kontrastierenden Vorschlägen benötigt. Diese unterscheiden sich in ihrer Eingriffstiefe: Ein moderater Vorschlag setzt auf eine vorsichtige, leicht begründbare Maßnahme mit geringer Angriffsfläche, ein weitreichender Vorschlag auf eine umfassendere Regelung, die mehr Wirkung verspricht, aber auch angreifbarer ist. Beispielhaft lässt sich dies an Fragen wie „Soll in Deutschland eine Vier-Tage-Woche eingeführt werden?“ oder „Sollen humanoide Roboter als Lehrkräfte eingesetzt werden?“ zeigen. Alternativ können die Schülerinnen und Schüler die Vorschläge selbst entwickeln, vgl. [UM 4.2 „Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer“](#) und [UM 6.1 „Vorschlagsraum“](#).

Aufgabenverteilung

Die Schülerinnen und Schüler bilden Vierergruppen. Jede Gruppe erhält eine Streitfrage mit den zugehörigen Vorschlägen. Zwei Teilnehmende vertreten den moderaten, zwei den weitreichenden Vorschlag. Aufgabe der Gruppe ist es, innerhalb von zehn Minuten zu verhandeln, welchen Vorschlag sie als gemeinsamen präsentieren wollen. Dabei dürfen Elemente aus beiden Ausgangsvorschlägen übernommen, verändert oder neu kombiniert werden. Entscheidend ist, dass am Ende ein Vorschlag entsteht, den alle vertreten können.

Verhandlungsphase

Zunächst stellen die Gruppenmitglieder ihre jeweiligen Positionen vor. Anschließend beginnt die eigentliche Auseinandersetzung: Welche Argumente sprechen für den einen oder den anderen Vorschlag? Wo liegen mögliche Risiken, wo Chancen? Was ist die beste Strategie?

Mit der Zeit rückt die Suche nach Annäherungen in den Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass Verhandlungen nicht allein durch Konfrontation geprägt sind, sondern durch das Austarieren von Interessen und das Finden von Gemeinsamkeiten.

Vorstellung der Ergebnisse

Am Ende der Verhandlungsphase stellen die Gruppen ihren ausgehandelten Vorschlag im Plenum vor. Dies geschieht in knapper Form, mündlich oder schriftlich an der Tafel. Die Vielfalt der Ergebnisse macht deutlich, dass es unterschiedliche Wege zur Einigung gibt – von vorsichtigen Maßnahmen über weitreichende Regelungen bis hin zu kreativen Mischformen.

Auswertung

Die Reflexion erfolgt im Klassenverband. Die Lehrkraft sammelt Erfahrungen aus den Gruppen und entwickelt mit den Schülerinnen und Schülern ein Tafelbild zu typischen Phasen einer Verhandlung:

Phasen einer Verhandlung

Einstieg: Vorschläge vorstellen

Gegensätze: Unterschiede sichtbar machen

Annäherung: Gemeinsamkeiten suchen

Abwägen: Vor- und Nachteile vergleichen

Einigung: Gemeinsamen Vorschlag festhalten

Anhand dieser Übersicht vergleichen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen. Sie orientieren sich an den Leitfragen:

Welche Phasen haben wir durchlaufen?

Wo verlief die Verhandlung flüssig, wo stockte sie?

Welche Faktoren haben eine Einigung erleichtert?

Beobachtungen (Beispiele)

Wir haben...

... die vorgegebenen Vorschläge geprüft und sortiert.

... am Anfang versucht, unsern Vorschlag durchzusetzen.

... Unterschiede erkannt und überlegt, wie wir sie überbrücken können.

... neue Ideen entwickelt, die erst im Gespräch entstanden sind.

... uns auf einen gemeinsamen Vorschlag geeinigt (als die Zeit knapp wurde).

UM 1.4

Trainingsdebatte



.....

Eine Trainingsdebatte ist eine Debatte nach den Regeln von Jugend debattiert mit leicht verkürzten Redezeiten. Sie wird vor Beobachtern geführt, die sich genaue Notizen machen und die Debatte im Anschluss auswerten.

.....



.....

28 Minuten (davon 18 Minuten Debatte)

.....



.....

Karteikarten, Glocke

.....



.....

Debattieren lernen, S. 42

.....

Ablauf

Thema

Die Trainingsdebatte wird zu einem Thema geführt, auf das sich alle Schülerinnen und Schüler vorbereiten konnten. Dafür kann entweder das Thema verwendet werden, das die Lerngruppe gemeinsam erarbeitet hat, oder ein Thema, das den Schülerinnen und Schülern mindestens einen Tag zuvor bekannt gegeben wurde. Das Thema der Debatte wird als Streitfrage an der Tafel notiert.

Aufgabenverteilung

Zu Beginn werden die Aufgaben verteilt: Vier Schüler führen die Debatte vor der Lerngruppe. Jedem Debattanten ist ein Beobachter zugeordnet. Ein Schüler übernimmt die Rolle des Zeitwächters. Der Zeitwächter erhält die Stoppuhr und die Glocke. Die Debattanten können sich kurz beraten, wer welche Position vertreten möchte. Die Namen der Debattanten und ihre Positionen werden ebenfalls an der Tafel notiert.

Vorbereitungszeit

Die Debattanten können sich nun für zehn Minuten zurückziehen, um sich abzusprechen und ihre Unterlagen noch einmal durchzusehen. Kopien, Ausdrucke oder schriftliche Aufzeichnungen, die während der Vorbereitung auf die Debatte angefertigt wurden, dürfen in der Debatte nicht verwendet werden. Während der Debatte können Stichworte auf einem weißen Blatt notiert werden. Nach dem Ende der Vorbereitungszeit begeben sich die Debattanten an ihre Positionen: Aus der Perspektive der Zuschauer stehen oder sitzen die beiden Pro-Redner links, die beiden Contra-Redner rechts.

Beobachtungsaufgaben

Die persönlichen Beobachter haben die Aufgabe, die Beiträge ‚ihrer‘ Debattanten besonders aufmerksam zu verfolgen und in Stichworten festzuhalten, wie sie aufgebaut sind. Besonders treffende Formulierungen sollten im Wortlaut notiert werden. Die Beobachter nehmen gegenüber von den Debattanten Platz. Der Zeitwächter sitzt in der Mitte. Während der Debatte achtet er auf die Einhaltung der Redezeiten. In der Eröffnungs- und der Schlussrunde notiert er, wie lang die Redner jeweils gesprochen haben. Die Redezeiten nennt er den Rednern nach der Debatte auf Nachfrage.



Debatte

Wenn alle Redner und Beobachter bereit sind, wiederholt der Zeitwächter die Streitfrage und eröffnet die Debatte mit einem Glockenzeichen. Die Debattanten sollen so sprechen, dass sie von allen Zuschauern gut verstanden werden. Sie müssen aber nicht zum Publikum sprechen, sondern können sich auf ihre Mitdebattanten konzentrieren und sich jeweils demjenigen zuwenden, der gerade das Wort hat.

In der Eröffnungsrunde haben die Redner eineinhalb Minuten Redezeit, die Freie Aussprache dauert acht Minuten, in der Schlussrunde steht jedem Redner eine Redezeit von einer Minute zur Verfügung. 15 Sekunden vor dem Ende der Redezeit gibt der Zeitwächter ein orientierendes Glockenzeichen. Die Redezeiten müssen nicht voll ausgeschöpft, sollten aber auch nicht überschritten werden.

Auswertung

Nach Schluss der Debatte erhalten die Redner Applaus vom Publikum. Die Beobachter setzen sich mit dem Debattanten, auf den sie besonders geachtet haben, zusammen und besprechen mit ihm den Verlauf der Debatte. Dabei konzentrieren sie sich auf die Fragen:

Wie waren deine Beiträge aufgebaut?

Wie hast du deine Position begründet?

Was ist mir besonders in Erinnerung geblieben?

Hinweise zu weiterführenden Materialien

UM 1.1: Themenwahl

Die „Themenwahl“ lässt sich gut mit den Einführungen in DL (Kap. 1: Debattieren probieren) und EiD (Kap. 1: Fragen stellen) verbinden, wo Schülerinnen und Schüler Debattenfragen kennenlernen, Gemeinsamkeiten herausarbeiten und eigene Themen formulieren. Für jüngere Lerngruppen bietet DUK5 (Kap. 1: Fragen stellen) altersangemessene Zugänge zur Themenfindung. Alle drei Werke enthalten Themenspeicher mit Beispielen, die direkt im Unterricht genutzt werden können.

UM 1.2: Mikrodebatte

Die „Mikrodebatte“ entspricht der Darstellung in DU I (Kap. 1: Debattieren probieren), wo das reduzierte Debattenformat eingeführt und in die Progression eingeordnet ist. In DL (S. 6–9) und EiD (Kap. 2: Antwort geben) finden sich Beispieltex te für Eröffnungs- und Schlussreden sowie kurze Formulierungshilfen zur unmittelbaren Verwendung.

UM 1.3: Vorschlagsverhandlung

Die „Vorschlagsverhandlung“ knüpft an DU I (Kap. 2: Position beziehen) an, insbesondere an die dort beschriebenen Übungen zur Vorschlagsgestaltung (z. B. „Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer“, „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“). Ergänzend verweist DU II (Kap. 3: Themen erschließen) auf den „Vorschlagsraum“, in dem unterschiedliche Varianten einer Maßnahme nach ihrer Eingriffstiefe entwickelt und miteinander verglichen werden.

In DL II (Kap. 1, S. 12 f.) sowie in DU II (Kap. 1) wird das Verhältnis von Diskussion, Debatte und Verhandlung systematisch entfaltet: Diskussion (offene Frage, Sammlung und Prüfung von Gesichtspunkten), Debatte (geschlossene Entscheidungsfrage, Pro/Contra, Vorbereitung einer Entscheidung), Verhandlung (auf Einigung gerichtet). Die Vorschlagsverhandlung gehört dem Verhandlungstyp an und ergänzt als Konsensverfahren die auf die Kontroverse fokussierte Debatte. Beispielmateriale n mit ausgearbeiteten moderaten und weitreichenden [Vorschlagsvarianten](#) (Roboter als Lehrkräfte, Vier-Tage-Woche, Ernährungsberater, Offensivmaßnahmen, Fach Zukunft) finden sich im [Materialteil](#) des vorliegenden Bandes.

UM 1.4: Trainingsdebatte

Die „Trainingsdebatte“ entspricht der Übung in DU I (Kap. 6: Debattieren trainieren). In DL SL (Kap. 6) und EiD (Kap. 6) sind Beispieltex te, Redemittelkarten und Beobachtungsaufgaben enthalten, die für die Vorbereitung genutzt werden können. Im Materialteil des vorliegenden Bandes finden sich zudem die [Regeln der Debatte bei Jugend debattiert](#) sowie ein [Themenspeicher](#) zur Auswahl passender Streitfragen.

Unterrichtsmodell 2

Meine Interessen



UM 2.1

Themenfindung in wachsenden Gruppen



Diese Übung zur Themenfindung bietet den Schülern die Möglichkeit, gemeinsam Debattenfragen aus eigenen inhaltlichen Anliegen zu entwickeln.



15 Minuten + 10 Minuten für die Vorstellung der Ergebnisse



Karteikarten, Magnete oder Klebstreifen, Papierbogen in Plakatgröße
Arbeitsblatt „Themenfindung“ ([Materialteil](#))

Ablauf

Erste Runde

Jeder Schüler erhält drei Karteikarten (blanko) oder das Arbeitsblatt „Themenfindung“ und überlegt sich zunächst allein, worüber er sich kürzlich mit anderen geärgert hat oder was im Interesse aller geändert werden müsste. Dafür stehen drei Minuten zur Verfügung. Dann notiert er sich drei solcher „Ärgernisse von allgemeinem Interesse“ in Stichworten, jedes Ärgernis wird auf einer Karte festgehalten, zum Beispiel:

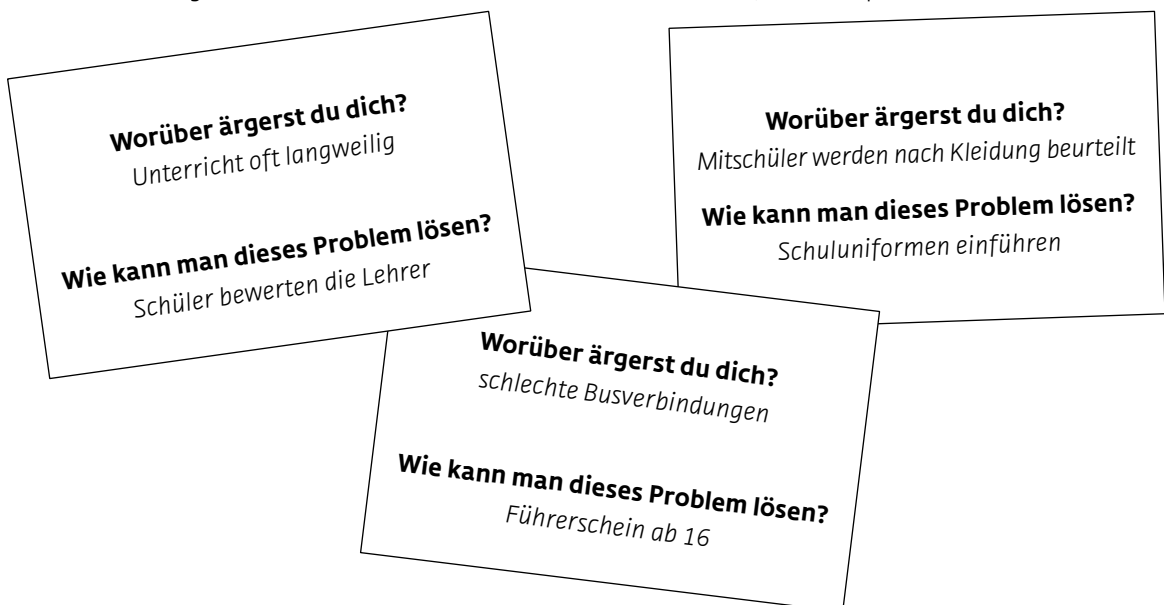
*Unterricht oft langweilig
Mitschüler werden nach Kleidung beurteilt
schlechte Busverbindungen*

Zweite Runde

Danach bilden die Schülerinnen und Schüler Zweiergruppen. Jedes Paar versucht, für mindestens drei von ihren insgesamt sechs (3 + 3) Ärgernissen innerhalb von drei Minuten eine mögliche Lösung zu finden. Hierzu können die folgenden Leitfragen verwendet werden:

Worüber ärgerst du dich? Wie kann man dieses Problem lösen?

Der Lösungsansatz wird ebenfalls auf der Karteikarte notiert, zum Beispiel:



Dritte Runde

Anschließend bilden jeweils zwei Paare eine Vierergruppe. Jede Vierergruppe wählt aus ihren sechs Vorschlägen die drei besten Themen aus. Nach fünf Minuten präsentiert jede Vierergruppe ihre Auswahl vor der Klasse, zum Beispiel:

Viele von uns ärgern sich über langweiligen Unterricht. Wie könnte man das Problem lösen? Ein Ansatz ist, dass die Lehrer von den Schülern bewertet werden. Dann würden sich die Lehrer mehr Mühe geben.

Wir haben festgestellt, dass viele Leute ihre Mitschüler vor allem nach der Kleidung beurteilen. Das ist sehr ärgerlich. Das Problem hätten wir nicht mehr, wenn es an unserer Schule eine Schuluniform geben würde.

Außerdem ärgert es uns, dass die Busverbindungen bei uns so schlecht sind. Nach acht Uhr abends kommt man nirgendwo mehr hin und auch sonst muss man ewig auf den Bus warten. Das ist vor allem für Jugendliche, die auf den Bus angewiesen sind, sehr ärgerlich. Aus unserer Sicht wäre es am besten, wenn Jugendliche schon mit 16 den Autoführerschein machen könnten.

Anschließend erhält jede Vierergruppe einen Applaus und hängt ihre drei Karten für alle sichtbar an die Tafel. Dann stellt die nächste Vierergruppe ihre Themen vor und hängt ihre Karten auf. Ähnliche oder gleichlautende Themenvorschläge werden nebeneinander gehängt.

Streitfragen formulieren

Wenn alle Gruppen ihre Themen vorgestellt haben, überlegt die Klasse gemeinsam, wie man sie als Streitfragen, die mit „Soll“ beginnen, formulieren könnte. Die Soll-Fragen werden auf einen Papierbogen in Plakatgröße notiert, zum Beispiel:

Sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden?

Soll an unserer Schule eine Schuluniform eingeführt werden?

Soll man den Pkw-Führerschein schon mit 16 Jahren erwerben dürfen?

Streitfragen auswählen

Nun kann die Klasse per Handzeichen abstimmen, über welche beiden Streitfragen zuerst debattiert werden soll. Die übrigen Streitfragen werden als Themensammlung („Themenspeicher“) aufbewahrt. In den Themenspeicher können auch die anderen, aussortierten Themen aufgenommen werden.

UM 2.2

Interessenlandschaft



Die Übung „Interessenlandschaft“ zeigt, dass Positionen in Debatten auf Interessen und Bedürfnissen beruhen. Die Schülerin-
nen und Schüler arbeiten in Rollen als Interessenvertreter und als Meinungsforscher, bereiten sich mit Leitfragen vor und nutzen sie zur Orientierung im Gespräch.



30 Minuten



[Themenspeicher](#)



Debattieren lernen, S. 12–13

Ablauf

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt: Interessenvertreter und Meinungsforscher. Die Interessenvertreter übernehmen Rollen, zum Beispiel Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte oder Mitglieder der Schulleitung. Sie überlegen, welche Interessen für ihre Rolle im Hinblick auf eine Streitfrage leitend sind. Die Meinungsforscher befragen die Vertreter gezielt und halten ihre Antworten in Stichworten fest. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen.

Um die Sicht der verschiedenen Rollen vorzubereiten und anschließend das Gespräch zu strukturieren, arbeiten beide Gruppen mit Leitfragen. Die Interessenvertreter nutzen sie, um sich auf ihre Rolle einzustellen, die Meinungsforscher, um ihr Vorgehen im Gespräch zu planen. Während des Austauschs dienen dieselben Fragen als Orientierung, damit die Beiträge gezielt auf Interessen und Bedürfnisse gelenkt werden.

Interessenvertreter

Was ist uns besonders wichtig?

Was stört und belastet uns?

*Wofür würden wir uns einsetzen,
wenn wir die Möglichkeit dazu hätten?*

Meinungsforscher

Wie steht ihr zum Thema ...?

Welche Chancen und Risiken seht ihr?

*Was wäre ein guter Weg,
mit dem Thema umzugehen?*

Bestimmung von Interessen

Positionen sind die äußerste Ebene einer Debatte; sie werden sprachlich explizit formuliert und finden ihren Ausdruck etwa in der von der Pro-Seite erhobenen Forderung, eine Maßnahme zu ergreifen, oder der von der Contra-Seite formulierten Ablehnung dieser Forderung. Dahinter stehen konkrete Interessen – etwa das Interesse an Lernzeit, an geregelten Abläufen oder an gesunder Ernährung. Interessen wiederum sind Ausdruck grundlegender Bedürfnisse wie Sicherheit, Anerkennung, Selbstbestimmung oder Zugehörigkeit. Die Übung macht diesen Zusammenhang sichtbar und verdeutlicht, wie Argumente aus Interessen hervorgehen.

Themen

Geeignet sind Streitfragen, die mehrere Perspektiven zulassen und für verschiedene Rollen unterschiedlich relevant erscheinen, etwa:

Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?

Sollen Schüler ihre Lehrer bewerten?

Soll es in der Mensa nur noch vegetarisches Essen geben?

Soll eine einheitliche Schulkleidung eingeführt werden?

Auswertung

In der abschließenden Auswertung werden die Ergebnisse der Meinungsforscher im Plenum vorgestellt. An der Tafel wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ein Schaubild entwickelt, das Interessen, Bedürfnisse und Sorgen den vertretenen Positionen zuordnet. Am Beispiel „Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?“ könnten dabei Rollen wie Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung berücksichtigt werden. Anschließend kann im Unterrichtsgespräch thematisiert werden, welche Bedürfnisse im Hintergrund standen, wo Gemeinsamkeiten erkennbar wurden und wo klare Gegensätze bestehen.

Beispiel zum Thema: Soll der Unterricht erst um 9 Uhr beginnen?

Position	Interesse	Bedürfnis	Sorge
Pro (Jugendliche)	Mehr Schlaf, bessere Konzentration	Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Freiheit	Müdigkeit, Stress; fremdbestimmt sein
Contra (Eltern)	Verlässliche Betreuung, Vereinbarkeit mit Arbeitszeiten	Sicherheit, Planbarkeit	Arbeitsbeginn und Schulzeiten passen nicht zusammen
Pro (Lehrkräfte)	Wachere Schüler, besserer Unterricht	Anerkennung, Effektivität	unkonzentrierte Schüler; Unterricht anstrengend
Contra (Schulleitung)	Verlässlicher Stundenplan, Koordination von Bussen und Ganztagsbetrieb	Ordnung, Verlässlichkeit	organisatorischer Mehraufwand, Unzufriedenheit bei Eltern

UM 2.3

Zum Punkt kommen



Die Übung „Zum Punkt kommen“ schult die Fähigkeit, nach einer einfachen Strukturvorgabe frei zu sprechen. Zugleich wird die Aufmerksamkeit auf den die Rede abschließenden Zielsatz gelenkt.



15 Minuten



Karteikarten, Glocke



Debattieren lernen, S. 12 f.

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler suchen sich aus dem Themenspeicher eine Streitfrage, zu der sie eine Eröffnungsrede (Pro) halten wollen. Die Rede soll vier Elemente enthalten:

- **Einleitung** „Jeder weiß ...“
- **Frage** „Soll ...?“
- **Gründe** „Dafür spricht ...“
- **Antwort** „Deshalb soll ...“

Diese Struktur wird an der Tafel vorgestellt. Besonders soll darauf geachtet werden, dass die Rede mit der Antwort auf die Frage abschließt. Die Schüler erhalten drei Minuten Vorbereitungszeit, um zu jedem Redeteil einige Stichpunkte auf einer Karteikarte zu notieren. Die Schüler bilden nun Paare. Sobald alle bereit sind und sich verständigt haben, wer mit dem Vortrag der Rede beginnt, wird der gemeinsame Beginn mit einem Glockenzeichen markiert.

Beispiel

Jeder weiß, dass in den letzten Jahren der Alkoholmissbrauch unter Jugendlichen zugenommen hat.

Daraus ergibt sich die Frage: Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen? Dafür spricht, dass viele Jugendliche nicht abschätzen können, welche Folgen es hat, viel Alkohol zu trinken. In der Werbung wird es ja immer so dargestellt, als würde ohne Bier, Wein oder Alkopops keine Stimmung aufkommen.

Für ein Verbot spricht außerdem, dass Jugendliche sich in einer Phase des Wachstums und der Entwicklung befinden, in der es besonders schädlich ist, Alkohol zu trinken. Vor dieser Gefahr müssen die Jugendlichen geschützt werden.

Deshalb soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen.

Im Anschluss gibt der Zuhörer dem Redner eine kurze Rückmeldung. Dabei orientiert er sich an folgenden Leitfragen:

Leitfragen für die Rückmeldung

Was hat mir gefallen?

Welchen Tipp möchte ich dir noch geben?

Beispiel

An deiner Rede hat mir gut gefallen, dass du zwei gute Gründe genannt hast und am Schluss deinen Standpunkt klar formuliert hast. Deine Rede war ziemlich kurz. Mein Tipp lautet daher: Lass dir ruhig etwas mehr Zeit. Du könntest noch ein Beispiel geben.

Nun wechseln die Rollen. Der Schüler, der im ersten Durchgang die Aufgabe des Zuhörers übernommen hat, ist nun an der Reihe, seine Rede vorzutragen. Auch an diese Rede schließt sich eine Rückmeldung an.

Um zu üben, auch vor Gruppen frei zu sprechen, setzen sich die Schüler jeweils zu sechst in einem Kreis zusammen. Nacheinander steht jeweils ein Schüler auf, hält seine Rede und bekommt Applaus von den Zuhörern.



UM 2.4

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“ ([Materialteil](#)); optional: [Themenspeicher](#) (DU I, Kap. 1; DL, Kap. 1), Glocke und Uhr; *Debattieren lernen II*, S. 42–43

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 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?	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 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.
Unterstützer gewinnen 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.	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 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.

Arbeitsblatt „Mitarbeit in der Schülervertretung“ ([Materialteil](#))

Hinweise zu weiterführenden Materialien

UM 2.1: Themenfindung in wachsenden Gruppen

Die Übung entspricht DU I (Kap. 1). Dort wird die Themenfindung als Einstieg ins Debattieren eingeführt und mit einfachen Formaten verankert. DL (Kap. 1) und EiD (Kap. 1) zeigen, wie eigene Anliegen in Soll-Fragen überführt werden; DUK5 (Kap. 1) bietet altersangemessene Einstiege. So wird die Grundlage gelegt, Themen aus wahrgenommenen Interessen abzuleiten und im Themenspeicher zu sichern.

UM 2.2: Interessenlandschaft

Hier werden Interessen und zugrunde liegende Bedürfnisse systematisch erhoben und geordnet, bevor sie zu Argumenten verdichtet werden. DL (S. 12–13; 14–15; 36–37) verbindet die Schritte von Position über Vorschlag zu Gründen und macht damit die Ableitung aus Interessenlagen sichtbar. DU II (Kap. 3: Themen erschließen) zeigt, wie Fragen in ihren Perspektiven und Betroffenheiten untersucht werden; DL II (Kap. 1, S. 12 f.; Kap. 2–3) differenziert die Rollen von Diskussion, Debatte und Verhandlung und erläutert, wie Argumente aus Interessen entwickelt und gewichtet werden.

UM 2.3: Zum Punkt kommen

Die Übung entspricht DU I (Kap. 2). Dort wird das präzise Formulieren eines Standpunkts (Frage – Grund – Antwort) eingeübt; damit werden die in UM 2.2 erhobenen Interessen zu Positionen verdichtet. Beispielreden finden sich in DL (S. 12 f.) und EiD (Kap. 2); DUK5 (Kap. 2: Antwort geben) bietet Varianten für jüngere Lerngruppen.

UM 2.4: Eine Wahlrede halten

Die Übung entspricht DU II (Kap. 7). Sie führt von der knappen Positionsdarstellung (UM 2.3) zur adressatenbezogenen Rede, in der sich die Rednerin oder der Redner an Wählerinnen und Wähler wendet und deren Interessen explizit anspricht. DL II (S. 42–43) beschreibt die Wahlrede als Übungsform und liefert Formulierungshilfen und Kontext (repräsentative vs. direkte Mitbestimmung). Ergänzend können die Überlegungen zum Argumentieren und Begründen in DU II (Kap. 5) herangezogen werden, um Interessen sprachlich tragfähig zu Begründungsketten auszuarbeiten.

Unterrichtsmodell 3

Die Interessen der anderen



UM 3.1

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)

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.

UM 3.2

Gründe finden



Die Übung „Gründe finden“ schult die Fähigkeit, sich argumentativ mit einem Thema auseinanderzusetzen. Die Schüler üben, Gründe zu formulieren und ihnen Einwände entgegenzuhalten.



24 Minuten



Papier (DIN A3), Klebeband zum Aufhängen



Debattieren lernen, S. 36 f.

Arbeitsblatt „Pro-Contra-Liste“ ([Materialteil](#))

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler werden in zwei gleich große Gruppen eingeteilt. Die ‚Pro-Gruppe‘ sammelt die Gründe, die für die vorgeschlagene Maßnahme sprechen, die ‚Contra-Gruppe‘ bearbeitet die Gründe, die gegen die Maßnahme sprechen. Innerhalb beider Gruppen arbeiten die Schüler paarweise zusammen. Jedes Paar faltet ein Blatt im Format A3 oder das Arbeitsblatt „Pro-Contra-Liste“ längs in der Mitte. Die Streitfrage wird oben quer über beide Spalten geschrieben. Die linke Spalte steht für Pro, die rechte für Contra. Jedes Paar sammelt nun Gründe für die eigene Seite und notiert sie in der entsprechenden Spalte. Die andere Spalte bleibt frei. Es gilt, so viele Gründe wie möglich zu finden. Es zählen aber nur Gründe, die in ganzen Sätzen formuliert sind.

Beispiel

Sollen in der Schule regelmäßig Drogenkontrollen durchgeführt werden?

Pro

Regelmäßige Kontrollen schützen vor den Gefahren des Drogenmissbrauchs.

Wer bei einer Kontrolle überführt wird, kann rechtzeitig therapiert werden.

Die Möglichkeit, entdeckt zu werden, wirkt abschreckend.

Contra

Nach acht Minuten tauschen die Pro- und die Contra-Paare ihre Listen aus. Jedes Paar hat die Aufgabe, zu den notierten Gründen Einwände zu formulieren und in der freien Spalte einzutragen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass die Einwände sich inhaltlich genau auf den Grund beziehen, dem sie gegenüber gestellt sind. Die Einwände werden ebenfalls in ganzen Sätzen notiert.

Beispiel

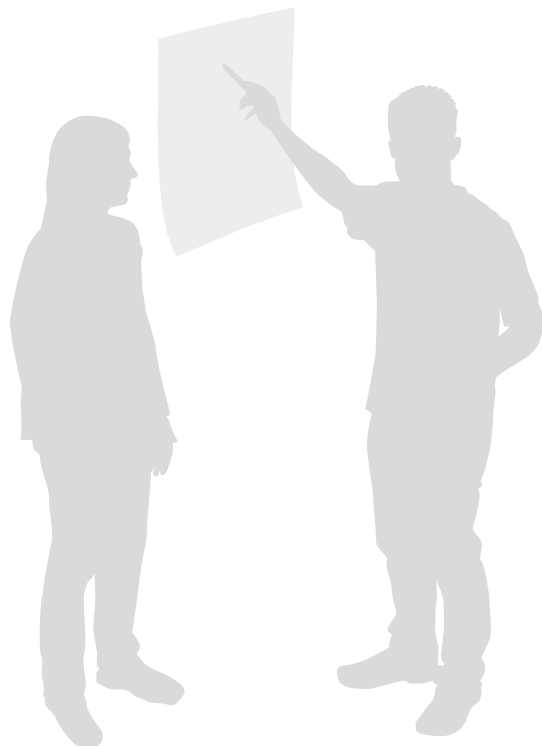
Sollen in der Schule regelmäßig Drogenkontrollen durchgeführt werden?	
Pro	Contra
Regelmäßige Kontrollen schützen vor den Gefahren des Drogenmissbrauchs.	Vor Drogen kann man besser durch Prävention und Aufklärung schützen.
Wer bei einer Kontrolle überführt wird, kann rechtzeitig therapiert werden.	Therapie und Beratung beruhen auf Vertrauen und Freiwilligkeit.
Die Möglichkeit, entdeckt zu werden, wirkt abschreckend.	Wer Drogen nehmen will, wird sich von stichprobenartigen Tests nicht abschrecken lassen.

Die Bearbeitungszeit für die zweite Spalte endet nach acht Minuten. Nun kommen die Paare wieder zusammen und hängen ihre beiden DIN A3-Bögen nebeneinander an die Wand. Gründe und Einwände sollen nun vorgestellt werden. Dabei wird immer zuerst der Grund, den die Gegenseite notiert hat, genannt und dann der Einwand formuliert und erläutert. Zur Einordnung kann eine Überschrift vorangestellt werden, unter die Grund und Einwand sich bringen lassen. Die Contra-Seite beginnt.

Beispiel

Ihr meint, dass regelmäßige Drogenkontrollen dazu beitragen, Jugendliche vor Drogen zu schützen. Dagegen wenden wir ein, dass Kontrollen zu spät ansetzen. Echter Schutz kann nur durch Prävention und Aufklärung erreicht werden.

Zum Thema Therapie sagt ihr, dass man jemanden rechtzeitig behandeln kann, wenn er bei einer Kontrolle überführt wurde. Unser Einwand lautet, dass eine Therapie auf Freiwilligkeit und Vertrauen beruht. Wenn jemand, wie ihr sagt, 'überführt' wurde, ist die Vertrauensgrundlage für eine gemeinsame Suche nach Lösungen zerstört.



UM 3.3

Genau anknüpfen



Die Übung „Genau anknüpfen“ hilft, eine Haltung zu entwickeln, in der aufmerksam zugehört und auf das Gesagte ausdrücklich Bezug genommen wird. Zugleich übt man, die eigene Sicht verständlich und genau zu formulieren.



20 Minuten (8 Minuten + 3 x 4 Minuten)



Stoppuhr, Glocke



Debattieren lernen, S. 20 f.

Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, ein Gespräch zu führen, bei dem in jedem Beitrag ausdrücklich auf den vorigen Beitrag Bezug genommen werden soll. Zunächst wird die Struktur eines anknüpfenden Gesprächsbeitrags an der Tafel eingeführt:

■ **Anknüpfung** „Du sagst: ...“

■ **eigene Sicht** „Ich meine: ...“

Der anknüpfende Teil des Beitrags soll einen Gedanken des Vorredners aufgreifen. Erst im zweiten Schritt wird die eigene Sicht dargestellt. Der Beitrag sollte möglichst kurz sein, um dem Gesprächspartner die Möglichkeit zu geben, seinerseits daran genau anzuknüpfen.

Zunächst werden zwei Freiwillige gesucht, die bereit sind, diese Form des Gesprächs vor der Klasse auszuprobieren. Ein dritter Freiwilliger übernimmt die Aufgabe des Beobachters, der darauf achtet, dass immer angeknüpft und nicht mehr als ein neuer Gesichtspunkt pro Beitrag genannt wird. Das Gespräch kann sich um ein alltägliches Thema drehen, zu dem die beiden Gesprächspartner unterschiedliche Ansichten vertreten.

Der Beobachter kann die beiden Redner durch ein Klopfzeichen daran erinnern, die Form einzuhalten, wenn sie, ohne anzuknüpfen, direkt antworten oder ihre eigene Sicht sehr ausführlich darstellen.

Nachdem die Form in dieser Weise eingeführt wurde, bilden die Schülerinnen und Schüler Dreiergruppen. Sie sollen ein dreiminütiges Gespräch zu einer vorgegebenen Frage aus dem Themenspeicher führen. Sobald sich alle Gruppen darüber verständigt haben, wer die Pro-, wer die Contra-Seite vertritt und wer die Rolle des Beobachters übernimmt, wird der gemeinsame Beginn mit der Glocke eingeläutet. Nach drei Minuten wird das Gespräch abgeklüngelt und der Beobachter gibt den Rednern eine kurze Rückmeldung. Dieser Ablauf wird zweimal wiederholt, so dass jeder Teilnehmer einmal die Beobachterrolle übernehmen kann.

Beispiel

- *Sollen öffentliche Plätze videoüberwacht werden? Dafür spricht, dass sich viele Menschen auf öffentlichen Plätzen, zum Beispiel U-Bahn-Stationen, nicht mehr sicher fühlen. Auch mir ist nicht ganz wohl, wenn ich spät abends auf den Zug warte. Deshalb bin ich für die Überwachung.*
- *Du sagst, dass sich viele Menschen auf öffentlichen Plätzen nicht mehr sicher fühlen. Ich meine: Wer wirklich jemanden überfallen will, der wird sich schon den passenden Ort dafür suchen. Die Kriminalität wird sich nur an nicht überwachte Orte verlagern. Deshalb bin ich gegen eine Überwachung.*
- *Du sagst, im Falle einer Überwachung würde sich die Kriminalität nur an nicht überwachte Orte verlagern. Ich meine, es ist für unsere Stadt schon viel erreicht, wenn man wenigstens sicher U-Bahn fahren kann.*
- *Du siehst es schon als Fortschritt an, wenn man wenigstens sicher U-Bahn fahren kann. Aber ich möchte nicht ständig von der Polizei beobachtet werden, wenn ich durch die Stadt fahre – auch nicht in der U-Bahn.*



UM 3.4

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 ([Materialteil](#)), 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“.

Hinweise zu weiterführenden Materialien

UM 3.1: Dialog mit Situationsvorgabe

DU II (Kap. 4) führt die Methode ein, alltagsnahe Situationen szenisch darzustellen. Ziel ist es, die Sicht der Betroffenen möglichst unverfälscht zu Gehör zu bringen und so unterschiedliche Interessen zunächst in ihrer Unmittelbarkeit wahrnehmbar zu machen. In DL (Kap. 3) und EiD (Kap. 3) finden sich dialogische Einstiegsübungen, die genau auf dieses erste Verstehen anderer Perspektiven ausgerichtet sind.

UM 3.2: Gründe finden

DU I (Kap. 3) zeigt, wie aus spontanen Positionierungen nachvollziehbare Gründe werden, die systematisch nach Pro und Contra geordnet werden können. In DL (S. 36–37) findet sich dazu ein Arbeitsblatt mit Beispielen, das den Schritt von der reinen Sichtweise zur begründeten Position verdeutlicht. Damit werden die Interessen, die in UM 3.1 erkennbar wurden, in argumentative Form überführt und überprüfbar gemacht.

UM 3.3: Genau anknüpfen

DU I (Kap. 3) beschreibt die Technik, Gesprächsbeiträge ausdrücklich aufeinander zu beziehen. DL (S. 20–21) liefert Beispieldialoge, die diese Technik veranschaulichen. In DL (Kap. 3, S. 26) wird unter der Überschrift „Die andere Seite hören“ ausgeführt, dass echtes Zuhören mehr erfordert als das bloße Abwarten der eigenen Redezeit. Es bedeutet, nicht sofort zu erwidern, sondern zunächst innezuhalten und sich zu vergegenwärtigen, was die andere Seite wirklich gesagt hat. Erst dann wird die eigene Antwort entwickelt – möglichst so, dass der Gesprächspartner sich darin wiedererkennt. Dieses Verfahren, Positionen anderer zunächst in eigenen Worten wiederzugeben und erst dann zu kommentieren, ist methodisch zentral: Es schützt vor unüberlegter Abwehr, stärkt das gegenseitige Verstehen und ermöglicht eine sachorientierte Auseinandersetzung. Im Zusammenspiel mit UM 3.2 wird hier eingeübt, die Gründe der anderen nicht nur zu sammeln, sondern sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen und sie in den eigenen Redebeiträgen sichtbar werden zu lassen.

UM 3.4: Klärendes Gespräch

DU II (Kap. 4) verortet das klärende Gespräch zwischen der ungefilterten Mündlichkeit, wie sie in UM 3.1 hörbar wird, und einer konzeptionell geordneten Gesprächsführung. Beiträge werden paraphrasiert, abgesichert und in ruhiger Form weitergeführt. DLSL (Kap. 3; Redemittelkarte „Freie Aussprache“) bietet sprachliche Hilfen, die diesen Schritt unterstützen. Während in UM 3.1 die Interessen anderer zunächst unverstellt zur Sprache kommen, werden sie hier in einem geregelten Format versachlicht: durch Bezugnahme, Paraphrasieren und Verständnissicherung. Damit schließt sich der Bogen: von der szenischen Darstellung fremder Sichtweisen (UM 3.1) über die Begründung (UM 3.2) und das genaue Anknüpfen (UM 3.3) bis zur sachlich geordneten Auseinandersetzung im klärenden Gespräch (UM 3.4).

Unterrichtsmodell 4

Formen der Willensbildung



UM 4.1

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?*

UM 4.2

Vorschlagsgestaltung mit dem Fragenfächer



Debattenfragen können unterschiedlich aufgefasst werden. Der ‚Fragenfächer‘ erlaubt es, gezielt nach möglichen und sinnvollen Antworten zu suchen und damit eine sachbezogene Debatte vorzubereiten.



22 Minuten



Karteikarten



Debattieren lernen, S. 13
Arbeitsblatt „Fragenfächer“ ([Materialteil](#))

Ablauf

Der Fragenfächer

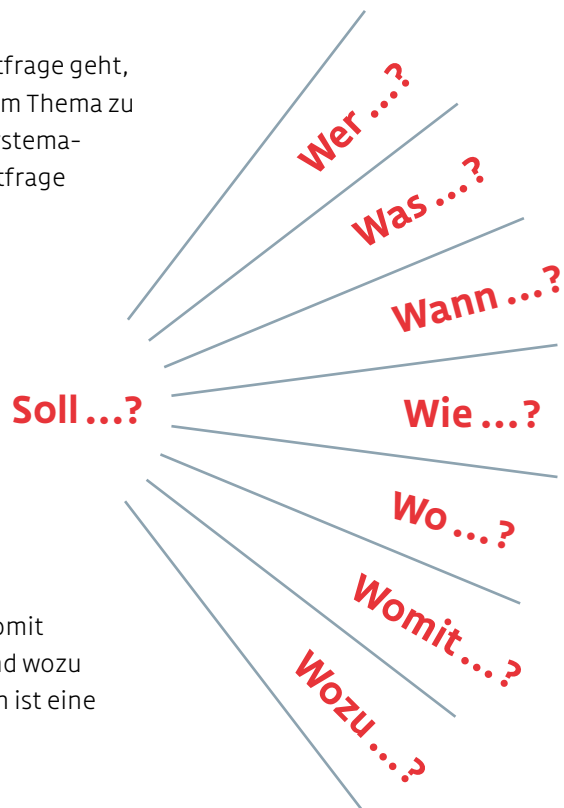
Je genauer geklärt ist, worum es in der Streitfrage geht, desto einfacher ist es, eine Debatte zu diesem Thema zu führen. Eine gute Möglichkeit, ein Thema systematisch zu bearbeiten, besteht darin, zur Streitfrage Unterfragen zu bilden.

Das Verhältnis von der Streitfrage zu den Unterfragen lässt sich mit dem an der Tafel festgehaltenen Bild eines von den klassischen W-Fragen gebildeten „Fächers“ illustrieren:

Wenn allgemein nach einer Maßnahme gefragt wird, bleibt zunächst unbestimmt, wer handelt, wer betroffen ist, was genau verändert werden soll, wann, wie, wo und womit die Maßnahme durchgeführt werden soll und wozu sie dienen kann. Auf jede dieser Unterfragen ist eine Vielzahl von Antworten denkbar.

Der Fragenfächer hilft dabei,

- alle Aspekte der Streitfrage zu erfassen,
- die Frage schließlich genau beantworten zu können,
- aufzuzeigen, welche Gesichtspunkte für das Thema wichtig sind
- zu veranschaulichen, welche Gründe die jeweilige Position (Pro / Contra) wirklich stützen.



Für die Arbeit mit dem Fragenfächer wird zunächst eine Streitfrage ausgewählt und in Unterfragen eingeteilt. Zu den für dieses Thema als besonders wichtig angesehenen Unterfragen werden dann an der Tafel mögliche Antworten festgehalten, zum Beispiel:

Streitfrage: Sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden?

Wer soll die Lehrer bewerten?

- alle Schüler
- nur die Schüler der Sekundarstufe II
- eine von den Schülern gewählte Jury
- die Klassensprecher und Vertreter

Wann sollen sie bewertet werden?

- nach jeder Unterrichtsstunde
- einmal im Monat
- einmal im Halbjahr
- bei Bedarf

Was soll bewertet werden?

- Unterrichtsqualität
- Engagement
- Verhältnis zu den Schülern
- Menge der Hausaufgaben

Wie sollen sie bewertet werden?

- anonym
- namentlich gekennzeichnet
- mit einem Fragebogen
- über ein Web-Formular

Die Schülerinnen und Schüler bilden nun Kleingruppen und erhalten acht Minuten Zeit, um aus diesen Optionen einen Vorschlag zu entwickeln, den sie als Pro-Redner vertreten könnten. Dazu gehen sie alle Unterfragen noch einmal durch und notieren ihre Ideen in Stichworten auf Karteikarten oder dem Arbeitsblatt „Fragenfächer“. Am Ende der Bearbeitungszeit stellt jede Gruppe ihren Vorschlag kurz vor, zum Beispiel:

Vorschlag A

Wir schlagen vor, dass jede Klasse einmal im Halbjahr kurze Berichte über die Lehrer schreibt. Zwei Schüler geben diese Berichte dem Vertrauenslehrer und weisen ihn darauf hin, wenn ein Lehrer ungerecht benotet oder zu viele Hausaufgaben aufgibt. Der Vertrauenslehrer setzt sich dann mit dem Lehrer zusammen und überlegt, wie man das ändern könnte. Wenn das nichts bringt, können die Schüler sich an die Schulleitung wenden.

Vorschlag B

Unser Vorschlag lautet: Einmal im Monat bekommen die Schüler ab Klasse 7 einen Fragebogen, auf dem sie mit Schulnoten bewerten können, wie fair ein Lehrer ist, wie gut er erklären kann und wie interessant der Unterricht ist. Die Bögen werden von einem unabhängigen Gremium ausgewertet. Besonders gute Lehrer werden öffentlich ausgezeichnet.

UM 4.3

Debatten-Duo mit Analysebogen



Im „Debatten-Duo“ debattieren die Schülerinnen und Schüler zu zwei Streitfragen aus einem gemeinsamen Themenfeld und werten ihre Ergebnisse anschließend mit einem Analysebogen aus.



45 Minuten



Stoppuhr, Glocke



Liste mit Streitfragen zu einem Themenfeld ([Materialteil](#)); Analysebogen ([Materialteil](#))

Ablauf

Das „Debatten-Duo“ verbindet die konzentrierte Auseinandersetzung zu einer Streitfrage mit der systematischen Reflexion über Problem, Vorschlag und Argumentation. Mehrere Paare arbeiten parallel an thematisch verwandten Streitfragen, so dass ein Themenfeld in seiner Breite ausgeleuchtet wird.

Themenfelder

Zu Beginn wird eine Sammlung von Streitfragen mit einem gemeinsamen Fokus angelegt. Dabei werden Streitfragen ausgewählt, die sich auf ein gemeinsames Problemfeld beziehen. Eine Sammlung zum Bereich Ernährung und Tierhaltung könnte etwa folgende Fragen enthalten:

Soll industrielle Massentierhaltung verboten werden?

Soll der Verkauf von Fleisch verboten werden?

Soll Werbung für ungesunde Lebensmittel verboten werden?

Soll in Cafés ein Aufpreis für Kuhmilch verlangt werden?

Sollen Schulkantinen mehr vegetarische und vegane Speisen anbieten?

Soll in jeder Schule ein Ernährungsberater eingestellt werden?

Soll es in der Schule ein gemeinsames Frühstück für alle geben?

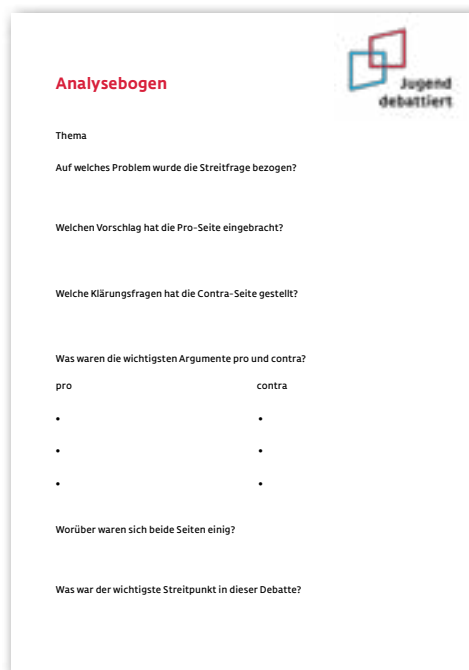
Soll eine Kennzeichnungspflicht für Antibiotika gelten?

Parallele Debatten

Alle Debatten-Duos beginnen gleichzeitig. Zeitzeichen werden daher zentral und zurückhaltend gegeben: ein Startsignal zu Beginn, nach vier Minuten der Hinweis auf den Beginn der Freien Aussprache, nach weiteren sechs Minuten der Hinweis auf die Schlussrunde, schließlich der Beginn und das Ende der Auswertungsphase. Die Einhaltung von Redezeiten kann sehr flexibel gehandhabt werden. Es ist allerdings ratsam, den Ablauf so zu organisieren, dass alle Paare ihre Debatten etwa gleichzeitig beenden und auch die anschließende Analysephase an allen Tischen etwa den gleichen Zeitraum einnimmt.

Analysebogen

Nach der Debatte wechseln die Debatten-Duos aus der Pro- und Contra-Perspektive in eine gemeinsame analytische Betrachtung. Mit Hilfe des Analysebogens halten sie fest, auf welches Problem die Streitfrage bezogen war, welcher Vorschlag eingebracht wurde, welche Klärungsfragen aufkamen, welche Argumente für und gegen den Vorschlag genannt wurden, wo Einigkeit bestand und welches der zentrale Streitpunkt war. In dieser Phase konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler auf die sachliche Rekonstruktion, Reflexion und Auswertung des Gesprächsverlaufs und notieren die Ergebnisse sie in Stichworten auf dem Analysebogen.



The image shows a worksheet titled 'Analysebogen' with the logo 'Jugend debattiert' in the top right corner. The form contains several sections for recording debate details:

- Thema**
- Auf welches Problem wurde die Streitfrage bezogen?**
- Welchen Vorschlag hat die Pro-Seite eingebracht?**
- Welche Klärungsfragen hat die Contra-Seite gestellt?**
- Was waren die wichtigsten Argumente pro und contra?**

pro	contra
•	•
•	•
•	•
- Worüber waren sich beide Seiten einig?**
- Was war der wichtigste Streitpunkt in dieser Debatte?**

Vorstellung der Ergebnisse im Plenum

Die ausgefüllten Bögen werden gesammelt und für die gesamte Klasse sichtbar gemacht. Im Vergleich wird deutlich, wie sich verschiedene Lösungsansätze innerhalb eines Themenfeldes zueinander verhalten: ob mehrere Maßnahmen gleichzeitig denkbar sind, ob eine Lösung zu weit in bestehende Verhältnisse eingreift oder ob eine andere ein ähnliches Ziel erreicht, ohne gravierende Nebenwirkungen mit sich zu bringen.

Auswertung

Im Unterrichtsgespräch diskutieren die Schülerinnen und Schüler, welche Problemdefinitionen überzeugend waren, welche Vorschläge klar formuliert wurden und welche Argumente sich als besonders tragfähig erwiesen haben. Die gesamte Lerngruppe reflektiert, wie Debatten als Instrumente genutzt werden können, um inhaltliche Alternativen zu prüfen und die Eingriffstiefe unterschiedlicher Maßnahmen zu vergleichen.

Die Schülerinnen und Schüler üben dabei, Debatten konzentriert und nach festen Regeln zu zweit durchzuführen, und lernen zugleich, Ergebnisse analytisch festzuhalten. Durch die Arbeit in Themen- und Problemfeldern erfahren sie, dass Argumentieren auch bedeutet, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu prüfen, Eingriffstiefen zu vergleichen und Maßstäbe für die Tragfähigkeit von Vorschlägen zu entwickeln.

UM 4.4

Zweite Lesung



In der „Zweiten Lesung“ werden Vorschläge aus einer ersten Beratung erneut aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler passen den Themenzuschnitt oder die Eingriffstiefe an.



30 Minuten



Stoppuhr, Glocke



Streitfragen aus dem [Themenspeicher](#); ausgefüllte [Analysebögen](#) (UM 4.3)

Ablauf

Die „Zweite Lesung“ zeigt im Modell, dass Beratungen nicht mit einer ersten Debatte enden. Vorschläge werden erneut aufgenommen, überarbeitet und in einer zweiten Beratungsrunde geprüft. Dabei kann mit derselben Streitfrage weitergearbeitet werden oder der Zuschnitt des Themas wird verändert – wie in parlamentarischen Verfahren nach der ersten Beratung ein modifizierter Entwurf eingebracht wird.

Ausgangspunkt und Material

Die Übung kann eigenständig durchgeführt werden oder an vorangegangene Arbeitsschritte anschließen (z. B. an UM 4.3 oder an eine frühere Trainingsdebatte). Es wird ein inhaltlich klar begrenztes Themenfeld gewählt. Beispielhaft kann das Feld „Ernährung und Tierhaltung“ dienen:

Soll industrielle Massentierhaltung verboten werden?

Soll der Verkauf von Fleisch verboten werden?

Soll in jeder Schule ein Ernährungsberater eingestellt werden?

Vorbereitung

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Kleingruppen. Jede Gruppe erhält entweder eine der ausgewählten Streitfragen oder den dazugehörigen, bisher verwendeten Vorschlag in der damals formulierten Fassung. Ziel ist es, diese Ausgangsbasis in einer „Zweiten Lesung“ weiterzuentwickeln, indem Einwände aufgenommen, unklare Punkte präzisiert und die Eingriffstiefe sachgerecht justiert werden. Dazu nutzen sie folgende Leitfragen:

Woran entzündete sich die Kritik in der ersten Beratung, oder welche Kritik wäre zu erwarten?

Welche Formulierungen sind zu unbestimmt und müssen konkretisiert werden?

Ist die Maßnahme zu weitreichend oder zu eng gefasst?

Lässt sich eine mildere oder eine schärfere, aber klarer begründete Variante formulieren?

Welche unerwünschten Wirkungen sind absehbar, und wie lassen sie sich durch Themenzuschnitt, Reichweite oder Befristung begrenzen?

Instrumente der Modifikation

Die Überarbeitung kann am Wortlaut der Streitfrage ansetzen oder an der Auslegung des Vorschlags. Zwei Wege haben sich besonders bewährt. Erstens kann der Zuschnitt der Streitfrage verändert werden, indem Subjekt, Geltungsbereich, Ort, Zielgruppe oder Zeitrahmen neu bestimmt werden. So wird aus „Soll industrielle Massentierhaltung verboten werden?“ etwa „Soll die industrielle Massentierhaltung in Deutschland bis 2030 schrittweise reduziert werden?“ oder „Sollen Betriebe mit mehr als einer bestimmten Tierzahl strengeren Auflagen unterliegen?“.

Zweitens kann der Modus der Maßnahme verändert werden, also der Grad der Eingriffstiefe. Ein Verbot kann zu einer steuerlichen Lenkung werden, eine gesetzliche Pflicht zu einer staatlichen Förderung. So wird aus „Soll der Verkauf von Fleisch verboten werden?“ die Frage „Sollen Fleischprodukte aus industrieller Massentierhaltung höher besteuert werden?“ oder „Sollen Kommunen für fleischärmere Speisepläne in öffentlichen Kantinen finanziell gefördert werden?“. Ebenso kann aus „Soll in jeder Schule ein Ernährungsberater eingestellt werden?“ die Variante „Sollen Schulen für Kooperationen mit externen Ernährungsfachkräften Mittel erhalten?“ entstehen oder – in der strengeren Richtung – „Sollen Schulen verpflichtet werden, mindestens zweimal pro Jahr Ernährungsberatungen anzubieten?“.

Arbeitsphase

Die Kleingruppen entwickeln ausgehend von ihrem Ausgangstext eine neue Fassung. Es wird zuerst festgehalten, was genau geändert wird (Themenzuschnitt, Modus der Maßnahme, Reichweite, Befristung, Zuständigkeit), dann wird jeweils begründet, warum diese Änderung erfolgt (aufgegriffener Einwand, verringerte Nebenwirkungen, bessere Umsetzbarkeit, angemessenere Eingriffstiefe). Die Änderungen werden sauber notiert: ursprüngliche Fassung → überarbeitete Fassung mit kurzer Begründung.

Vorstellung und zweite Beratung im Plenum

Die überarbeiteten Vorschläge werden nacheinander vorgestellt. Es wird jeweils erläutert, welche Elemente präzisiert oder verschoben wurden und welche Einwände damit adressiert werden. In der anschließenden Beratung wird geprüft, ob die neue Fassung gegenüber der ursprünglichen klarer, ausgewogener oder praktikabler ist. Es kann – je nach Zeit – eine sehr kurze Aussprache im Stil einer Minidebatte folgen, in der nur Verständnisfragen und zentrale Erwägungen zur Tragfähigkeit zugelassen sind.

Abschluss

Zum Abschluss wird festgehalten, welche Überarbeitungswege im Themenfeld besonders tragfähig erschienen: Änderungen am Zuschnitt (Wer/Was/Wo/Wann/Wozu), an der Reichweite (Pilotierung, Befristung, Zielgruppe) oder am Modus der Maßnahme (vom Verbot zur Lenkung, von der Pflicht zur Förderung – und umgekehrt).

Hinweise zu weiterführenden Materialien

UM 4.1: Fragen und Probleme verknüpfen

Die Übung entspricht DU II (Kap. 2: Fragen stellen). Dort wird gezeigt, wie Streitfragen als Lösungsvorschläge auf Probleme zurückgeführt werden und wie sich aus Problemstellungen unterschiedliche Varianten einer Streitfrage entwickeln lassen. DL (Kap. 1) und EiD (Kap. 1) führen in einfacher Form in die Logik von Soll-Fragen ein und enthalten Beispiele für Themenspeicher. DUK5 (Kap. 1) bietet für jüngere Lerngruppen altersgerechte Zugänge.

UM 4.2: Vorschlagsgestaltung

Die Übung entspricht DU I (Kap. 2: Position beziehen), wo der Fragenfächer eingeführt wird, um Vorschläge systematisch zu präzisieren. In DL (S. 13) wird eine Struktur vorgestellt, mit der ein Vorschlag in die Eröffnungsrede integriert werden kann. DL II (Kap. 3) führt im theoretischen Einführungsteil aus, wie präzierte Vorschläge ins Verhältnis zu den zugrundeliegenden Problemstellungen gesetzt werden können. Die Übungen „Vorschlagsverhandlung“ und „Vorschlagsraum“ sind in den Unterrichtsmodellen dieses Bandes enthalten ([UM 1.2](#); [UM 6.1](#)).

UM 4.3: Debatten-Duo mit Analysebogen

Die analytische Rückführung auf Problem, Vorschlag und Begründungsmöglichkeiten knüpft an DU I an (Kap. 5: Voraussetzungen klären, Übung „Gründe finden“). DL (S. 36–37) enthält eine Pro-Contra-Liste mit Beispielen, die diesen Arbeitsschritt verdeutlicht. In DU II (Kap. 2) wird gezeigt, wie Streitfragen in Geltungsbereich und Regelungstyp modifiziert und innerhalb eines Themenfeldes miteinander verglichen werden können – ein Ansatz, der die Arbeit mit mehreren thematisch verwandten Streitfragen theoretisch einordnet.

UM 4.4: Zweite Lesung

Das Verfahren der „Zweiten Lesung“ greift die Übungsreihe aus DU II (Kap. 2: Fragen stellen) auf, die mit den Übungen „Fragen skalieren“, „Fragen modifizieren“, „Fragen variieren“ (auch unten [UM 7.1](#)) und „Fragen und Probleme verknüpfen“ (oben UM 4.1) unterschiedliche Möglichkeiten der Veränderung und Prüfung von Streitfragen erschließt. DL II (Kap. 2) zeigt, wie Vorschläge in mehreren Stufen sprachlich präzisiert und argumentativ tragfähiger gemacht werden. Schülerinnen und Schüler lernen so, Vorschläge in iterativen Beratungsprozessen zu überarbeiten, Einwände aufzunehmen und Eingriffstiefen bewusst zu justieren.

Unterrichtsmodell 5

Regeln und Institutionen



UM 5.1

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“ ([Materialteil](#)); optional: Programme der im Parlament vertretenen Parteien oder Überblicksdarstellung zu Wahl- und Parteiprogrammen ([Linksammlung im Materialteil](#))

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.

UM 5.2

Parlamentarische Debatte

Ablauf



Die „Parlamentarische Debatte“ folgt dem British Parliamentary Style (BPS). Acht Redner sprechen je sieben Minuten, Zwischenfragen sind erlaubt, die Schlussredner fassen zusammen.



90 Minuten (davon 56 Minuten Debatte)



Stoppuhr und Glocke; Themen, die im BPS-Stil formuliert sind ([Materialteil](#))

Die „Parlamentarische Debatte“ orientiert sich am Format des British Parliamentary Style (BPS). Acht Rednerinnen oder Redner treten in vier Zweierteams gegeneinander an: Zwei Teams bilden die Regierung, zwei Teams die Opposition. Die Teams auf derselben Seite unterstützen sich grundsätzlich, stehen aber, ähnlich wie Koalitionspartner, auch im Wettbewerb um das stärkere Profil.

Themenformulierung

Im Unterschied zu Jugend debattiert wird nicht mit einer Streitfrage, sondern mit einem Antrag (motion) gearbeitet, der traditionell mit „Dieses Haus würde ...“ oder einer ähnlichen Formulierung eingeleitet wird. Beispiel: Aus der Streitfrage „Soll in Deutschland ein Tempolimit auf Autobahnen eingeführt werden?“ wird der Antrag „Dieses Haus würde ein Tempolimit auf deutschen Autobahnen einführen“. Die Regierung eröffnet die Debatte und erläutert ihren Antrag durch eine konkrete Maßnahme.

Vorbereitung

Nach Bekanntgabe des Themas haben die Teams 15 Minuten Zeit zur Vorbereitung. Hilfsmittel sind nicht erlaubt. Eine dafür bestimmte Person, im Wettbewerb der oder die Juryvorsitzende, leitet die Debatte, achtet auf die Einhaltung der Regeln und ruft die Rednerinnen und Redner in der richtigen Reihenfolge auf.

Rollen und Aufgaben

Die Rollen der Rednerinnen und Redner sind stärker an den Funktionen im Parlament orientiert und auch entsprechend benannt. Sie treten in fester Reihenfolge auf:

Regierung

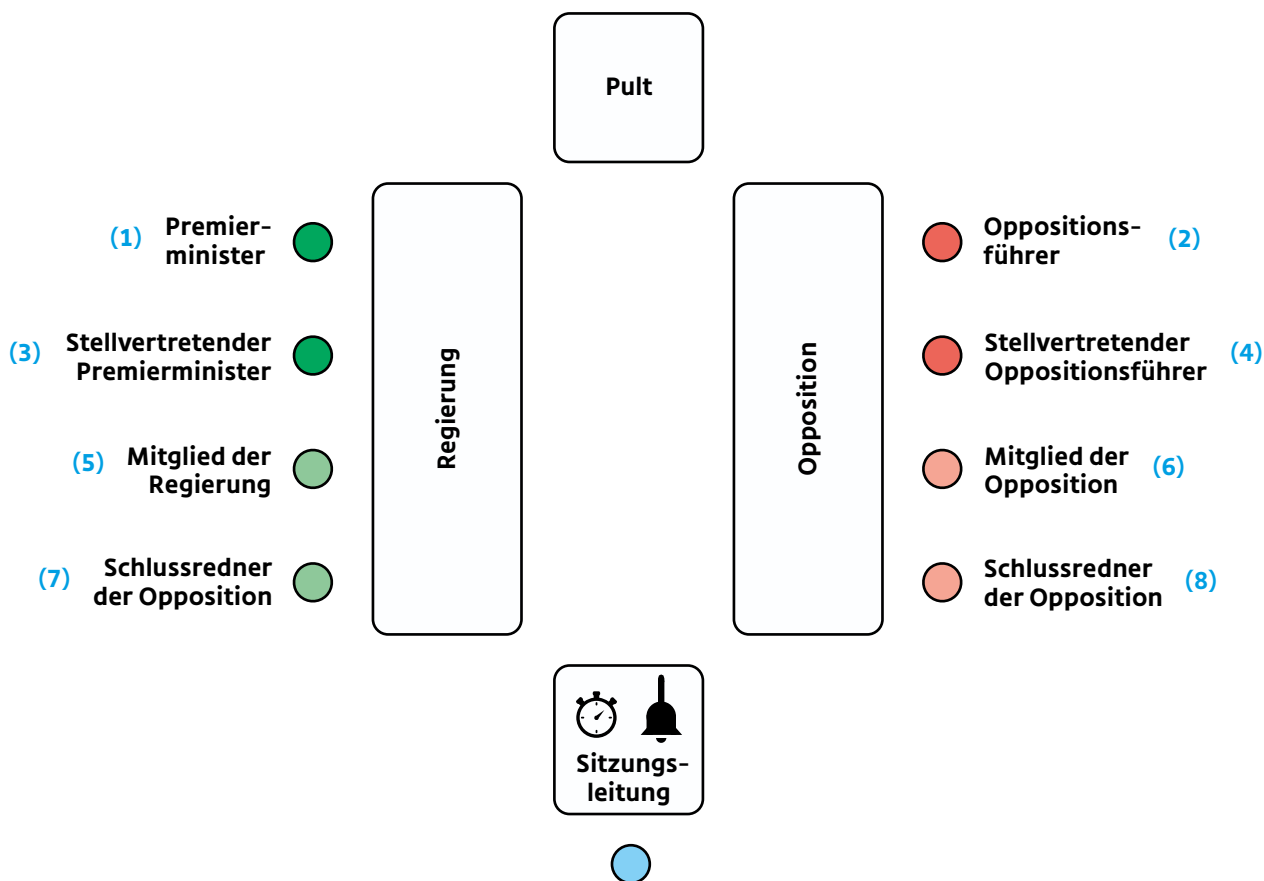
- (1) Premierminister
- (3) Stellvertretender Premierminister
- (5) Mitglied der Regierung
- (7) Einpeitscher (Whip) der Regierung

Opposition

- (2) Oppositionsführer
- (4) Stellvertretender Oppositionsführer
- (6) Mitglied der Opposition
- (8) Einpeitscher (Whip) der Opposition

Die Rednerinnen und Redner gehen jeweils zum Pult, tragen ihre Rede vor und nehmen gegebenenfalls Zwischenfragen entgegen. Die beiden Einpeitscher am Ende fassen die Debatte aus Sicht ihrer Seite zusammen und spitzen sie zu, ohne neue Argumente einzuführen.

Übersicht: Sitzordnung für eine Parlamentarische Debatte



Redezeiten

Jede Rede dauert sieben Minuten. Die erste und letzte Minute sind geschützt; dazwischen dürfen kurze Zwischenfragen (Points of Information) gestellt werden, von denen mindestens eine beantwortet werden sollte. Die Sitzungsleitung achtet auf die Einhaltung der Zeiten. Der Beginn der Redezeit wird mit einem einfachen Glockenzeichen markiert. Nach einer Minute und nach sechs Minuten zeigt ein einfaches Glockenzeichen den Beginn und das Ende der Phase an, in der Fragen gestellt werden können. Nach sieben Minuten wird das Ende der Redezeit mit einem doppelten Glockenzeichen markiert.

Auswertung und Reflexion

Nach der Debatte erfolgt eine gemeinsame Auswertung, an der sich Zuschauer und Debattantinnen und Debattanten beteiligen. Leitfragen:

Wie unterscheidet sich dieses Format von Debatten nach den Regeln von Jugend debattiert?

Welche Stärken können die Rednerinnen und Redner hier besonders gut zeigen?

Wie hat die Debatte unseren Blick auf das Thema geschärft oder verändert?

UM 5.3

Plenardebatte mit Fraktionen



Die „Plenardebatte mit Fraktionen“ erweitert das Jugend-debattiert-Format: Vier Redner sprechen am Pult, alle übrigen beteiligen sich in der Freien Aussprache als Redner im Saal und bilden Fraktionen.



60 Minuten (davon 36 Minuten Debatte)



Glocke, Stoppuhr, Rednerliste



Debattieren lernen II, S. 44–46

Ablauf

Die „Plenardebatte mit Fraktionen“ erweitert das Jugend-debattiert-Format, indem die Freie Aussprache auch für das Publikum geöffnet wird. Neben den vier Hauptrednerinnen und -rednern am Pult können sich alle übrigen Schülerinnen und Schüler als Rednerinnen und Redner im Saal beteiligen. Sie bilden Fraktionen, die dieselbe Grundposition vertreten, aber unterschiedliche Argumente oder Strategien hervorheben können.

Vorbereitung und Themenstellung

Die Sitzungsleitung stellt die Streitfrage vor. Redner am Pult und Redner im Saal haben eine gemeinsame Vorbereitungszeit und können sich, auch fraktionsübergreifend, austauschen.

Regeln

Die Debatte gliedert sich in drei Teile: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache und Schlussrunde.

In der Eröffnungsrunde sprechen die vier Redner am Pult (Pro 1, Contra 1, Pro 2, Contra 2) jeweils zwei Minuten.

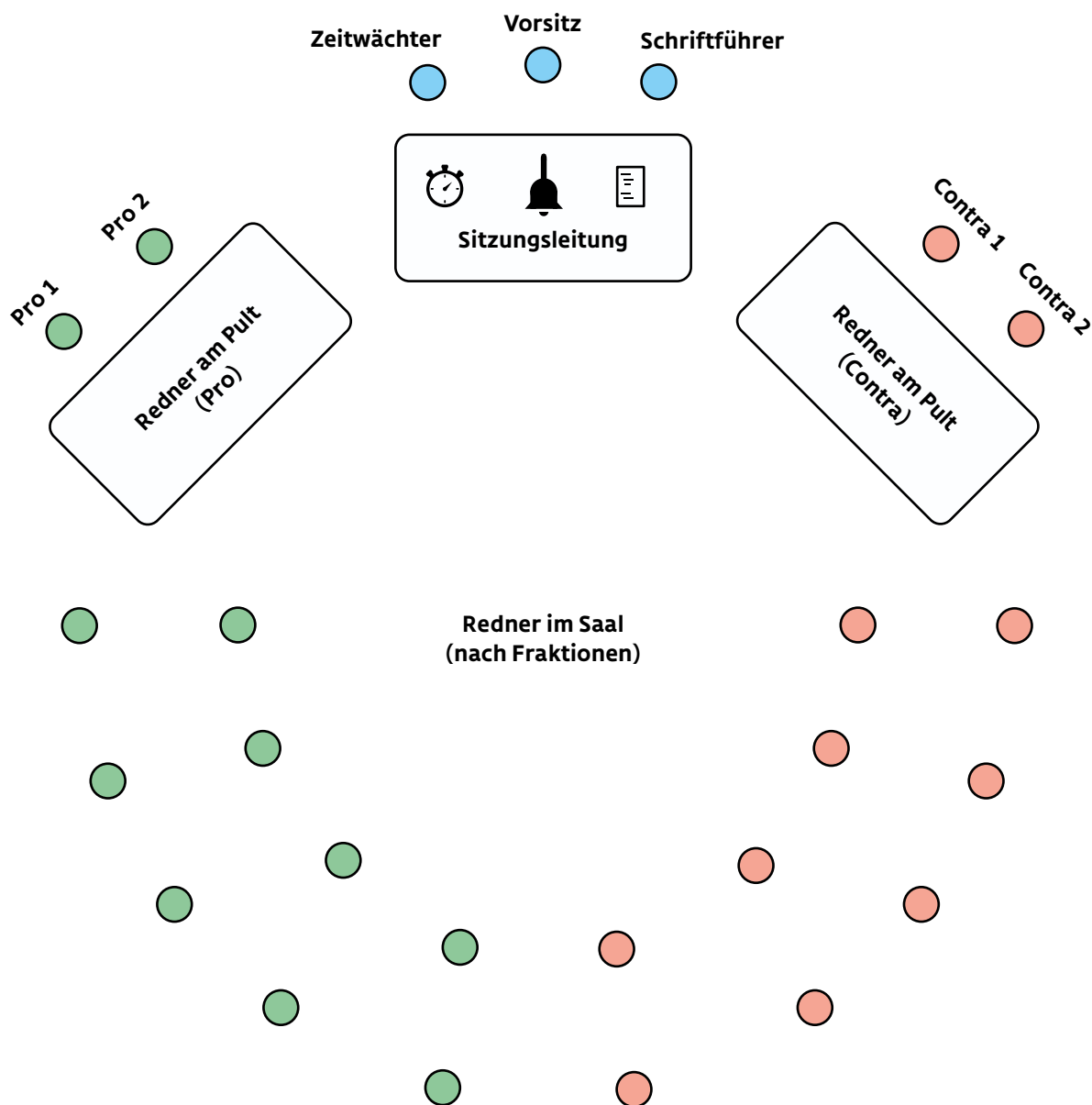
In der Freien Aussprache beteiligen sich alle Redner im Saal. Wortmeldungen werden in einer Rednerliste festgehalten. Die Redezeit beträgt für Redner im Saal eine Minute. Die Freie Aussprache dauert insgesamt 24 Minuten. Wenn aus dem Saal eine Frage an die Redner am Pult gestellt wird, bekommen sie Gelegenheit, darauf zu antworten, bevor weitere Redner aus dem Saal das Wort erhalten.

In der Schlussrunde beantworten die vier Redner am Pult die Streitfrage erneut und greifen die wichtigsten Punkte aus der Aussprache auf. Jeder Beitrag dauert eine Minute.

Rollen und Organisation

Die Sitzungsleitung eröffnet und schließt die Debatte, stellt die Streitfrage und erteilt das Wort. Ein Zeitwächter achtet auf die Redezeiten und gibt akustische Signale. Ein Schriftführer führt die Rednerliste und kündigt das Ende der Aussprache an.

Übersicht: Sitzordnung für eine Plenardebatte mit Fraktionen



Auswertung

In der Auswertung wird reflektiert, wie sich die Beteiligung im Saal ausgewirkt hat und welche Funktion die Fraktionen übernommen haben. Leitfragen:

Welche Unterschiede zeigen sich im Vergleich zur klassischen Debatte zu viert?

Welche zusätzlichen Argumente sind in der Freien Aussprache sichtbar geworden?

Wie haben sich die Redner am Pult und die Redner aus den Fraktionen gegenseitig ergänzt?

UM 5.4

Regeln formatieren



In der Übung „Regeln formatieren“ vergleichen die Schüler bekannte Debattenformate und variieren einzelne Vorgaben. Sie reflektieren, welche Funktionen Regeln für Gespräche haben.



45 Minuten



Regelwerke zu unterschiedlichen Debat-
tenformaten ([Materialteil](#))

Ablauf

In der Übung „Regeln formatieren“ lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Regelwerke in Debatten nicht bloß Vorschriften sind, sondern Funktionen erfüllen: Sie verhindern Chaos, sichern Fairness, ermöglichen Ergebnisse und machen Beteiligung transparent und verbindlich. Anhand von Vergleichen mit bekannten Formaten und durch eigene Entwürfe erfahren die Schüler, wie unterschiedlich Regeln ausgestaltet sein können – und dass ihre Wirkung auf den Verlauf der Debatte stets spürbar ist.

Einstieg

Im Unterrichtsgespräch wird zunächst gesammelt, welche Funktionen Regeln in diskursiven Verfahren erfüllen. Auf der Tafel entsteht ein Schaubild mit fünf zentralen Funktionen: Regeln stellen Ordnung her, sichern Fairness, ermöglichen Ergebnisse, schaffen Transparenz und garantieren Verbindlichkeit. Die wichtigsten Aspekte von Regelwerken werden an der Tafel festgehalten:

Grammatik von Gesprächsregeln

Thema/Agenda: Wer bestimmt, worüber gesprochen wird?

Teilnehmer/Teilnahme: Wer ist zugelassen, welche Rollen gibt es?

Ablauf/Struktur: Gibt es feste Abschnitte? Welche Funktion haben sie?

Redezeit: Wie lang darf gesprochen werden? Wie werden Redezeiten gesteuert?

Interventionen: Sind Zwischenfragen oder Zwischenrufe erlaubt?

Leitung/Ordnung: Wer achtet auf die Einhaltung, welche Sanktionen sind vorgesehen?

Öffentlichkeit: Wer darf zuschauen? Wird ein Protokoll geführt?

Ziel/Ergebnis: Wer entscheidet, wie ein Verfahren abgeschlossen wird?

Arbeitsphase

Ausgehend von bekannten Formaten wie Mikrodebatte, Trainingsdebatte und Plenardebatte, British Parliamentary Style oder den Geschäftsordnungen von Parlamenten analysieren die Schüler Unterschiede in Redezeit, Struktur oder Rollen. Danach werden in Kleingruppen gezielt einzelne Parameter variiert: Redezeiten werden verlängert oder verkürzt, die Reihenfolge verändert, Zwischenfragen zugelassen oder ausgeschlossen, die Beteiligung des Publikums erweitert oder eingeschränkt. Die Gruppen entwerfen daraus ein eigenes Regelwerk und halten fest, welche Wirkung sie mit den Änderungen erzielen oder absichern wollen.

Vorstellung der Ergebnisse

Im Plenum werden die neuen Regelwerke vorgestellt. Jede Gruppe erläutert, wie sie die „Grammatik“ genutzt hat, und begründet, welche Ziele mit den Änderungen verfolgt werden. Dabei werden typische Spannungsfelder sichtbar, die sich bei der Konstruktion von Regelwerken immer ergeben. Hierzu können beispielsweise folgende Begriffspaare notiert werden:

Freiheit vs. Ordnung

Symmetrie vs. Gewichtung

Konsens vs. Mehrheitsentscheidung

formelle vs. informelle Verfahren

neutrale Sicherung vs. Machtsteuerung

Reflexion

Zum Abschluss überlegen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam, welche Regeln unverzichtbar sind und welche variabel gestaltet werden können. Leitfragen:

Welches Ziel hatten wir bei unserem Regelwerk: Entscheidung, Austausch oder Verständigung?

Welche Folgen hätte es, wenn bestimmte Regeln weggelassen wurden?

Wie beeinflusst die Redezeit den Ablauf der Debatte?

Welche Wirkung hat es, wenn Regeln zwar bestehen, aber nicht durchgesetzt werden?

Hinweise zu weiterführenden Materialien

In DU I (Kap. 1: Debattieren probieren) wird die Debatte als Gespräch nach festen Regeln eingeführt. In DL (Kap. 6) und EiD (Kap. 6) sind die Regeln von Jugend debattiert im Wortlaut abgedruckt, in DU I (Kap. 6) werden sie für das Training im Unterricht erläutert. Theoretisch begründet wird die Bedeutung von Regeln in DU II (Kap. 1: Grundlagen): Nur durch verbindliche Ordnung kann eine Debatte ihre Erkenntnisfunktion erfüllen. Für jüngere Lerngruppen hebt DUK5 (Kap. 1) hervor, dass Regeln verlässliche Rahmenbedingungen schaffen. In DU II (Kap. 8) und DL II (Kap. 6) werden Regeln schließlich in den Kontext parlamentarischer Geschäftsordnungen gestellt und mit institutionellen Verfahren verbunden.

UM 5.1: Debatte mit Parteipositionen

Die Schüler übernehmen parteipolitische Rollen und vertreten Positionen stellvertretend. Damit üben sie „anwaltliches Debattieren“ und lernen, Interessen von Gruppen argumentativ zu vertreten. Ein Bezugspunkt ist DU II (Kap. 8: Mitreden, Mitentscheiden), wo repräsentative Demokratie als Verfahren beschrieben wird, in dem Abgeordnete stellvertretend argumentieren und entscheiden.

UM 5.2: Parlamentarische Debatte

Das an den British Parliamentary Style angelehnte Format betont die geschlossene Einzelrede und den Umgang mit Zwischenfragen. Übungen zur Gestaltung einer Einzelrede finden sich in DU I (Kap. 2: Position beziehen), der souveräne Umgang mit Einwänden und Gegenargumenten wird in DU II (Kap. 5: Begründen und Bezweifeln) behandelt.

UM 5.3: Plenardebatte mit Fraktionen

In der Plenardebatte wird die Freie Aussprache für das Publikum geöffnet. Die Beteiligten im Saal bilden Fraktionen, die die Hauptredner durch kurze Wortmeldungen unterstützen. Damit wird Beteiligung sichtbar organisiert, vergleichbar mit soziometrischen Verfahren. Parallelen finden sich in DU II (Kap. 2: Fragen variieren), wo Positionen systematisch aufgefächert werden, und in EiD, das einfache Verfahren zur Sichtbarmachung von Positionen enthält.

UM 5.4: Regeln formatieren

Bereits die Übung „Ballspiel“ in DU I (Kap. 1) macht erfahrbar, dass für das Gelingen von Kommunikation implizite Regeln vorausgesetzt sind. Den Bezug zu institutionellen Verfahren stellen DU II (Kap. 8) und DL II (Kap. 6) her. UM 5.4 knüpft daran an, indem Schüler bestehende Regelwerke vergleichen, variieren und eigene Vorschläge entwickeln. So wird deutlich, dass Regeln gestaltbar sind und dass ihre Funktionen – Ordnung, Fairness und Ergebnisorientierung – kritisch reflektiert werden können.

Unterrichtsmodell 6

Grenzfälle und Überschreitungen



UM 6.1

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“ ([Materialteil](#)), Themeninformation zu einem Beispielthema ([Materialteil](#)); 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“ (Materialteil) 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.

UM 6.2

Zuspitzung



Die Übung „Zuspitzung“ schult die Fähigkeit, den Inhalt eines Streitgesprächs oder Gesprächsabschnitts auf einen Streitpunkt zu fokussieren und Differenzen zu erkennen, die sich nicht auflösen lassen.



20 Minuten



Stoppuhr, Glocke

Ablauf

Zu Beginn haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, diejenige Streitfrage auszuwählen, über die in der Klasse die größte Uneinigkeit besteht. Dabei können sie Fragen aus dem Themenspeicher ‚nominieren‘ oder neue Vorschläge einbringen. Die Themenkandidaten werden an der Tafel festgehalten und durch ‚Meinungsbilder im Raum‘ getestet. Dazu wird der Klassenraum in vier Bereiche aufgeteilt, in denen sich die Schüler nach der Nennung des Themas aufstellen sollen: links = pro, rechts = contra, Tafelseite = ‚ist mir wichtig‘, hinten = ‚ist mir nicht wichtig‘. Die Streitfrage, bei der sich die meisten Schüler in den Ecken links und rechts der Tafel positioniert haben, wird ausgewählt.

Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in eine Pro- und eine Contra-Gruppe auf. Die Pro-Gruppe und die Contra-Gruppe werden noch einmal geteilt, so dass vier Kleingruppen entstehen. Die Kleingruppen erhalten fünf Minuten Zeit, sich auf das Streitgespräch vorzubereiten. Am Ende der Vorbereitungszeit benennt jede Gruppe einen Schüler, der ihre Position vor der gesamten Klasse vertreten soll. Die anderen Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe, dem Streitgespräch aufmerksam zu folgen. Sie müssen jederzeit in der Lage sein, eine ‚Zuspitzung‘ zu formulieren, die den Stand des Gesprächs zusammenfasst.

Leitfragen

Was war der wichtigste Streitpunkt?

Was ließ sich nicht auflösen?

Wie soll man sich jetzt entscheiden?

Das Streitgespräch beginnt mit einem Glockenzeichen. Nach etwa vier Minuten wird es durch ein Glockenzeichen unterbrochen. Die Beobachter haben zwei Minuten Zeit, sich in ihren Kleingruppen zu beraten. Dann trägt jede Kleingruppe ihre Zuspitzung vor.

Beispiel

Der wichtigste Streitpunkt war die Frage, wie sich regelmäßige Drogenkontrollen auf das Schulklima auswirken. Es ließ sich nicht auflösen, ob dann tatsächlich die Mehrheit der Schüler stolz darauf ist, dass wir eine drogenfreie Schule sind, oder ob Angst und Misstrauen die Atmosphäre vergiften. Wie soll man sich jetzt entscheiden? Wenn die Gefahr besteht, den Schulfrieden und das vertrauensvolle Miteinander zu zerstören, dann sprechen wir uns dagegen aus, regelmäßig Drogenkontrollen in der Schule durchzuführen.

UM 6.3

Verzerren und Klarstellen



Die Übung „Verzerren und Klarstellen“ schult die Fähigkeit, Verzerrungen in Gesprächsbeiträgen zu erkennen und mit sachorientierten Klarstellungsmethoden konstruktiv darauf zu reagieren.



45 Minuten



Themenspeicher; optional: Beobachtungsbogen „Verzerren und Klarstellen“ ([Materialteil](#))

Ablauf

Die Übung „Verzerren und Klarstellen“ sensibilisiert für die Gefahr, Positionen verkürzt oder verfälscht wiederzugeben, und stärkt zugleich die Fähigkeit, sie sachorientiert aufzugreifen. Zunächst werden typische Verzerrungstechniken und Klarstellungsmethoden gesammelt, anschließend in Dreiergruppen erprobt und in einer gemeinsamen Auswertung reflektiert.

Verzerrungstechniken

Zu Beginn sammeln die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch Techniken, mit denen in kontroversen Gesprächen die Sicht der anderen Seite verzerrt wiedergegeben wird. Sie führen dazu Beispiele an, die sie in Diskussionen, in den Medien oder sozialen Netzwerken beobachtet haben. Häufig zeigen sich wiederkehrende Muster. *Übertreibungen* steigern ein Argument ins Maßlose, bis es unglaublich wirkt. *Vereinfachungen* reduzieren komplexe Zusammenhänge auf eine scheinbar eindeutige Formel. Bei einer inhaltlichen *Unterstellung* wird der Gegenseite eine Position zugeschoben, die sie so nicht vertreten hat. Eine *falsche Dichotomie* stellt ein Thema so dar, als gäbe es nur zwei Extreme. Auch die einseitige Auswahl von Beispielen kann verzerrend wirken, wenn sie ein Thema bewusst ins Negative zieht. Oft werden auch *Strohmann-Argumente* eingesetzt, bei denen eine Position absichtlich schwächer dargestellt wird, um sie leichter angreifen zu können.

Klarstellungsmethoden

Anschließend überlegen die Schülerinnen und Schüler, wie sie solchen Verzerrungen begegnen können. Auch hier lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen unterscheiden. Das genaue *Anknüpfen* (*Paraphrasieren*) zeigt, dass man die Kernaussage verstanden hat. Beim *Ver-sachlichen* (*Reframing*) wird eine überzogene Formulierung in eine sachliche Aussage zurückgeführt. *Neu formulieren* (*Restating*) bedeutet, den eigenen Punkt noch einmal klar und adressatengerecht auf den Punkt zu bringen. Beim *Auswählen und Aufgreifen* wird ein Kernaspekt aus dem Beitrag des anderen herausgegriffen, um gezielt darauf zu reagieren. *Entschärfen* heißt, eine zugespitzte Formulierung abzutönen und auf den sachlichen Kern zurückzuführen. *Entschleunigen* kann durch kurze Pausen geschehen, die das Gespräch ruhiger machen. Mit *Nachfragen* lassen sich Unklarheiten auflösen, bevor man inhaltlich Stellung bezieht. Schließlich kann der *Wechsel auf die Meta-Ebene* helfen, wenn das Gespräch sich verhärtet, indem der Prozess selbst thematisiert wird.

Beispiel für eine Sammlung von Techniken und Methoden

Verzerrungstechniken

Übertreibung
Vereinfachung
Unterstellung
Falsche Dichotomie
Einseitige Auswahl (Cherry Picking)
Strohmann-Argument

Klarstellungsmethoden

Genau anknüpfen (Paraphrasieren)
Versachlichen (Reframing)
Neu formulieren (Restating)
Auswählen und aufgreifen
Entschärfen
Entschleunigen (Pausen setzen)
Nachfragen
Wechsel auf die Meta-Ebene

Verzerrer, Klarsteller, Beobachter

Im nächsten Schritt arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen. Ein Schüler übernimmt die Rolle des Verzerrers, ein anderer die des Klarstellers, ein dritter die Beobachtungsrolle. Der Verzerrer setzt bewusst eine der gesammelten Methoden ein, der Klarsteller reagiert mit einer passenden Technik, der Beobachter notiert, was er beobachtet hat. Nach einigen Minuten werden die Rollen gewechselt, bis jeder alle Aufgaben erprobt hat.

Variation

Statt in Dreiergruppen kann auch in Vierergruppen gearbeitet werden: Zwei Schülerinnen oder Schüler übernehmen die Beobachtung, einer achtet besonders auf die eingesetzten Verzerrungstechniken, der andere auf die verwendeten Klarstellungsmethoden. So entstehen differenzierte Rückmeldungen, die im Anschluss im Plenum verglichen werden können.

Beispiel

Thema: Sollen Schüler ihre Lehrer bewerten?

Pro: „Wir schlagen vor, dass Schüler am Ende jedes Halbjahres anonym kurze Fragebögen ausfüllen. So können Lehrkräfte Hinweise bekommen, wie sie ihren Unterricht verbessern.“

Contra: „Wenn wir das zulassen, haben die Schüler bald mehr Macht als die Schulleitung. Dann herrscht hier Chaos.“

Pro: „Du befürchtest, dass die Schüler zu viel Einfluss bekommen. Unser Vorschlag beschränkt sich darauf, Rückmeldungen zur Unterrichtsgestaltung zu geben.“

Contra: „Ein paar Kreuzchen sollen plötzlich den Unterricht verändern? Das ist doch naiv.“

Pro: „Wir behaupten nicht, dass alles sofort anders wird. Aber Rückmeldungen können konkrete Anstöße geben – zum Beispiel bei Auswahl von Unterrichtsmethoden oder der Art, wie etwas erklärt wird.“

Contra: „Ihr wollt also, dass Schüler die Macht haben, Lehrer abzustrafen, wenn ihnen die Noten nicht passen.“

Pro: „Nein, wir schlagen nur vor, dass die Schülerinnen und Schüler den Lehrern eine Rückmeldung geben. Sanktionen oder Strafen sind nicht vorgesehen und wären aus unserer Sicht auch nicht sinnvoll.“

Contra: „An einer Schule, die so etwas probiert hat, haben Schüler nur über die Kleidung ihrer Lehrer gespottet. So läuft das immer.“

Pro: „Solche Einzelfälle zeigen, wie wichtig klare Regeln sind. Wir sollten uns darauf einigen, das Beispiel nicht zu verallgemeinern, sondern darüber zu sprechen, wie Feedback sinnvoll gestaltet werden kann.“

Auswertung

Die Erfahrungen aus den Dreiergruppen werden im Plenum gesammelt. Leitfragen:

Welche Verzerrungen haben wir beobachtet?

Welche Klarstellungen haben gut funktioniert?

Was hilft uns, in einer Debatte sachlich zu bleiben, auch wenn die Gegenseite verzerrt?

Option: Debatte mit Verzerrern und Klarstellern

Optional kann eine Vertiefungsrunde anschließen, in der vier Schülerinnen und Schüler eine Debatte führen: Zwei als Verzerrer, die eine extreme Position vertreten, zwei als Klarsteller, die eine gemäßigte Position vertreten. Die Klasse beobachtet, wie sich Gesprächskultur verändert, wenn einseitige Zuspitzung und sachliche Klärung aufeinandertreffen.

UM 6.4

Extrempositionen reflektieren



Die Übung „Extrempositionen reflektieren“ schult die Fähigkeit, radikal zugespitzte Vorschläge in ihrem Bezug zu Problemdruck und Zielvorstellungen zu analysieren, ihre Grenzen kritisch zu prüfen und sie für eine genauere Analyse eines Themenfelds zu nutzen.



45 Minuten



Themenspeicher; optional: bereits ausgearbeitete Vorschläge (Materialteil: [Vorschlagsverhandlung](#))

Ablauf

Die Übung „Extrempositionen reflektieren“ thematisiert den Umgang mit stark zugespitzten Positionen. Mit „extrem“ sind in dieser Übung Positionen gemeint, die für einen Bereich eine größtmögliche Veränderung fordern. Sie bewegen sich noch innerhalb der freiheitlich-demokratischen Grundordnung oder stellen einen Grenzfall dar. Extrem heißt hier nicht: extremistisch. Extremistische Positionen zielen auf die Ablehnung oder Abschaffung der bestehenden Ordnung und sind nicht Gegenstand dieser Übung. Extreme Positionen hingegen können im Unterricht einen besonderen Erkenntniswert bieten, weil sie Konfliktlinien sichtbar machen und die Tragweite von Argumenten verdeutlichen. Sie sind nicht als politische Handlungsanweisungen gedacht, sondern als Denkfiguren, die den Rahmen einer Debatte erhellen.

Entwicklung von Extrempositionen

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in Kleingruppen zu einer Streitfrage eine extreme Position oder wählen eine bereits zuvor erarbeitete Variante aus. Extreme Vorschläge entstehen oft dadurch, dass einzelne Aspekte bei der Gestaltung bis zum Maximum gesteigert werden. Dabei können folgende Parameter betrachtet werden:

Adressatenkreis	Wen betrifft die Maßnahme? <i>nur eine kleine Gruppe – viele Gruppen – alle</i>
Geltungsbereich	Wo gilt die Maßnahme? <i>lokal – regional – bundesweit – international – weltweit</i>
Zeit / Umsetzungsplan	Wann tritt die Maßnahme in Kraft? <i>schrittweise – ab einem bestimmten Jahr – sofort</i>
Eingriffstiefe	Wie weit reicht die Veränderung? <i>kleine Einschränkung – deutliche Begrenzung – Verbot oder Pflicht</i>
Grad der Durchsetzung	Wie verbindlich ist die Maßnahme? <i>freiwillig – gesetzlich geregelt – mit Sanktionen abgesichert</i>

Beispiel

Zur Streitfrage „Soll der Autoverkehr in Innenstädten eingeschränkt werden?“ kann ein moderater Vorschlag abgeleitet werden, der nur bestimmte Zonen betrifft oder Ausnahmen zulässt. Eine extreme Variante lautet: „Autos sollen in allen Innenstädten sofort und vollständig verboten werden.“ Hier wurden für die Parameter Adressatenkreis, Geltungsbereich, Zeit und Eingriffstiefe sehr weitreichende Möglichkeiten gewählt. Eine genauere Erläuterung des Vorschlags könnte noch ausführen, welche Sanktionen für die Übertretung des Verbots vorgesehen sind.

Analysephase

Die Schülerinnen und Schüler analysieren in Kleingruppen, welche Interessen und Werte eine solche Forderung tragen können, welcher Problemdruck sie plausibel erscheinen lässt und welche Folgen mit ihr verbunden wären. Anschließend wird reflektiert, welche Elemente eines solchen Vorschlags in eine sachliche Debatte aufgenommen werden können und wo Grenzen gezogen werden müssen. Dabei geht es nicht darum, extreme Vorschläge zu verwerfen oder umzusetzen. Vielmehr verdeutlichen sie, was auf dem Spiel steht und welche Tragweite politische Maßnahmen haben können.

Auswertung

Im Plenum stellen die Gruppen ihre Ergebnisse vor. Leitfragen:

Welche Argumente oder Zielvorstellungen machen die extreme Position nachvollziehbar?

Welche Gefahren oder Nachteile sind sichtbar geworden?

Welche Elemente lassen sich in eine sachliche Debatte aufnehmen, wo müssen Grenzen gezogen werden?

Beispiel für das Ergebnis des Unterrichtsgesprächs

Extreme Vorschläge lassen erkennen, ...

... wie weitreichend politische Maßnahmen gedacht werden können.

... welche Interessen und Zielvorstellungen einen Vorschlag tragen.

... welche Gefahren und Grenzen berücksichtigt werden müssen.

... welche Elemente in eine sachliche Debatte übernommen werden können.

Hinweise zu weiterführenden Materialien

Die Übungen dieses Unterrichtsmodells machen deutlich, wie das Debattieren als Denkform genutzt werden kann: Debatten eröffnen Möglichkeitsräume, in denen Positionen erprobt, zugespitzt oder korrigiert werden. Gerade an Grenzfällen zeigt sich, wie zwischen Verkürzungen, sachlicher Klärung und der Reflexion extremer Varianten zu unterscheiden ist.

UM 6.1: Vorschlagsraum

Die Arbeit mit unterschiedlich tiefen Vorschlägen knüpft an DU II (Kap. 3: Themen erschließen) an. Dort wird der Vorschlagsraum eingeführt, um Varianten systematisch sichtbar zu machen. DL II (Kap. 2) zeigt, wie aus der Analyse von Problemstellungen Vorschläge in unterschiedlicher Eingriffstiefe entwickelt werden können. Für jüngere Lerngruppen bietet DUK5 (Kap. 2) einfache Übungen, um erste Vorschläge zu formulieren und in ihren Reichweiten zu unterscheiden.

UM 6.2: Zuspitzung

Die Technik der Zuspitzung findet sich auch in DU I (Kap. 4: Zum Schluss kommen) als eine von mehreren Möglichkeiten, eine Schlussrede zu gestalten. Die Zuspitzung, bei der Streitpunkte herausgearbeitet und auf Entscheidungsfragen bezogen werden, setzt dabei einen dramatischeren Akzent als etwa das Protokoll, die Bilanz oder die Einordnung. DL (Kap. 5) enthält Beispiele für Formulierungen von Schlussfolgerungen, die helfen, Kernfragen präzise zu benennen. In EiD (Kap. 4) finden sich Einstiegsübungen für jüngere Lerngruppen, die Streitfragen auf wesentliche Konfliktpunkte reduzieren.

UM 6.3: Verzerren und Klarstellen

Das bewusste Aufzeigen und Zurückführen von Verzerrungen greift Elemente aus DU I (Kap. 3: Genau anknüpfen) auf. Dort wird das Paraphrasieren als Gesprächstechnik eingeführt, die hier um weitere Klarstellungsmethoden ergänzt wird. DU II (Kap. 5: Begründen und Bezweifeln) zeigt, wie im Umgang mit Argumenten der Gegenseite Missverständnisse und Verkürzungen methodisch aufgegriffen werden. DLSL (Kap. 3) enthält Redemittelkarten und Beispieltex te, die für die Klarstellungsmethoden nutzbar sind.

UM 6.4: Extrempositionen reflektieren

Die Entwicklung und Reflexion radikal zugespitzter Vorschläge schließt an DU II (Kap. 2: Fragen stellen) an, wo Streitfragen in verschiedene Reichweiten und Zuschnitte aufgefächert werden. Hier werden nun die Randbereiche der demokratischen Ordnung ausgelotet. DL II (Kap. 3) und DU II (Kap. 3) verdeutlichen, wie die Auseinandersetzung mit weitreichenden Vorschlägen zur Klärung von Zielvorstellungen und Problemdruck beiträgt. Die Übung macht deutlich, dass Debatte als Denkform nicht nur auf Entscheidungen abzielt, sondern auch dazu dient, Konfliktlinien sichtbar zu machen und die Tragweite von Argumenten zu prüfen.

Unterrichtsmodell 7

Verteidigung der Demokratie



UM 7.1

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

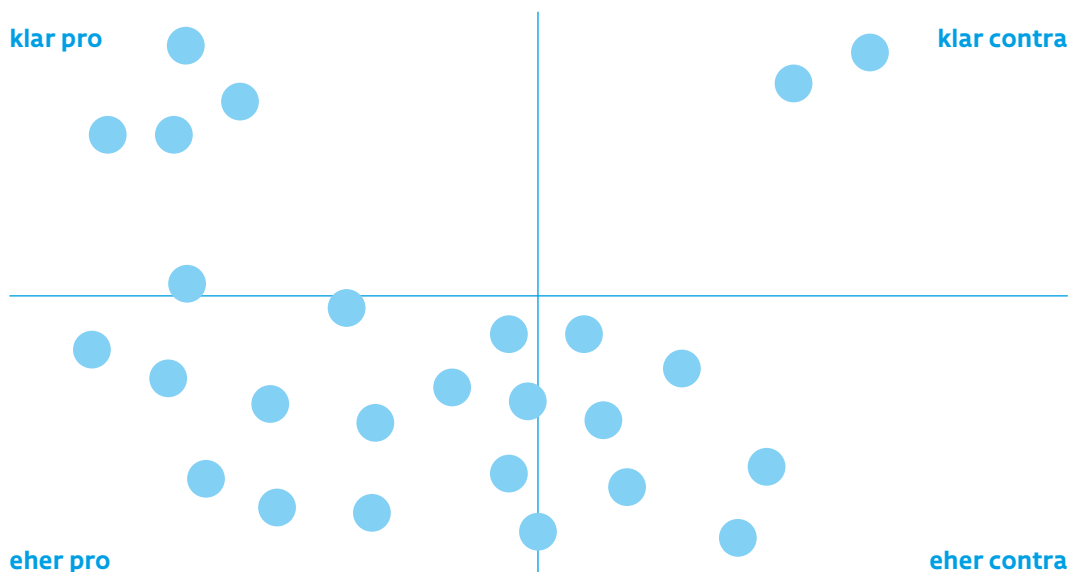
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Kleingruppen zusammen und wählen jeweils zwei Fragen aus dem Themenspeicher aus. Sie haben die Aufgabe, zu jeder Frage durch Variation der Schlüsselbegriffe weitere Fragen zu bilden, die grundsätzlich als Debattenthemen geeignet wären.

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.

UM 7.2

Manipulationstechniken erkennen



Die Übung „Manipulationstechniken erkennen“ schult die Fähigkeit, manipulative Muster in Gesprächsbeiträgen zu durchschauen und mit sachorientierten Strategien darauf zu reagieren.



45 Minuten



Karteikarten



Debattieren lernen II, S. 30–31
Arbeitsblatt „Manipulative Aussagen“
([Materialteil](#))

Ablauf

Die Übung „Manipulationstechniken erkennen“ vermittelt analytische Kompetenzen im Umgang mit rhetorischen Mustern, die den Gesprächsverlauf absichtlich verzerren. Manipulation bedeutet hier bewusste Täuschung oder Irreführung: Sie soll die Gegenseite aus dem Gleichgewicht bringen, den Streitpunkt verdecken oder Zustimmung erschleichen. Schülerinnen und Schüler lernen, solche Muster zu erkennen, selbst auszuprobieren und anschließend mit diskursiven Mitteln zu entkräften. Ziel ist es, Debatte als Denkform zu verteidigen, indem sie sich bewusst von Täuschung und Scheinargumenten unterscheidet.

Einführung der Techniken

Im Unterrichtsgespräch werden typische Manipulationstechniken gesammelt, erklärt und illustriert. Wenn die Übung im Anschluss an UM 7.1 durchgeführt wird, können die Fragenvariationen aus dieser Übung genutzt werden, zum Beispiel: Sollen Schulgebäude mit der Bundesflagge | der Regenbogenflagge geschmückt werden?

Falsche Dichotomie – Es wird nur zwischen zwei Optionen unterschieden, obwohl es Zwischenlösungen gibt. Beispiel: „Entweder wir hängen die Bundesflagge auf oder wir leugnen alles, was uns ausmacht.“

Whataboutism – Die Auseinandersetzung wird auf ein anderes Problem verschoben. Beispiel: „Warum reden wir über Flaggen, wenn es doch viel wichtigere Themen gibt?“

Moralisierung – Ein Standpunkt wird durch moralischen Druck abgesichert. Beispiel: „Wer gegen die Regenbogenflagge ist, ist gegen Menschenrechte.“

Emotionalisierung – Gefühle ersetzen eine Begründung. Beispiel: „Wenn ich mir vorstelle, dass an der Schule eine deutsche Flagge weht, habe ich echt Bauchschmerzen.“

Falscher Konsens – Eine Behauptung wird als allgemein anerkannt dargestellt. Beispiel: „Alle sind sich doch einig, dass die Bundesflagge Identität stiftet.“

Anwendung in Gruppenarbeit

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Kleingruppen. Jede Gruppe wählt eine Streitfrage aus dem Themenspeicher. Aufgabe ist es, zwei bis drei manipulative Aussagen zu dieser Frage zu formulieren, jeweils mit einer der eingeführten Techniken. Die Aussagen werden auf Karten geschrieben und anschließend mit anderen Gruppen getauscht. Alternativ können vorbereitete Karten mit manipulativen Aussagen aus dem Materialteil verwendet werden.

Analysephase

Die Gruppen analysieren die Karten, die sie erhalten haben. Dazu benennen sie die Technik, halten Erkennungszeichen oder Signalwörter fest und formulieren eine mögliche Reaktion, die das Gespräch zurück auf die Sachebene führt.

Strategien im Umgang mit Manipulationstechniken

Die Schülerinnen und Schüler erkennen im Verlauf der Übung unterschiedliche Möglichkeiten, wie man manipulativen Mustern begegnen kann. Diese Strategien werden im Plenum gesammelt, sprachlich modelliert und für die weitere Arbeit gesichert. Zum Beispiel:

Technik durchschaubar machen und den Fokus halten

„Du würdest lieber über andere Themen sprechen. Das können wir später tun. Jetzt geht es um die Frage, ob ...“

Gespräch strukturieren und zum Streitpunkt zurückführen

„Wir haben uns gefragt, ob Schulen Flaggen zeigen sollen. Darauf sollten wir uns konzentrieren, bevor wir anderes einbeziehen.“

Quellenkritik üben und Belege einfordern

„Du sagst, alle seien sich einig. Kannst du genauer sagen, auf wen du dich beziehst?“

Emotionalisierung aufnehmen und versachlichen

„Du sprichst von Bauchschmerzen und starken Gefühlen. Können wir klären, welche konkreten Folgen die Maßnahme hätte?“

Auswertung

Im Plenum werden die Ergebnisse gesammelt. Leitfragen:

Welche Manipulationstechniken haben wir eingesetzt oder beobachtet?

Woran haben wir sie erkannt?

Welche Strategien waren hilfreich, um das Gespräch auf eine sachliche Ebene zurückzuführen?

UM 7.3

Konstruktiver Widerspruch

Ablauf



Die Übung „Konstruktiver Widerspruch“ schult die Fähigkeit, auf verfassungsfeindliche Positionen abgestuft zu reagieren, entschieden zu widersprechen und Grenzen zu markieren.



45 Minuten



Glocke



Kurzdarstellungen von verfassungsfeindlichen Positionen ([Materialteil](#)); optional: Artikel aus dem Grundgesetz ([Materialteil](#))

Die Übung „Konstruktiver Widerspruch“ stärkt die Fähigkeit, auf Positionen zu reagieren, die grundlegende Werte der Demokratie verletzen. Schülerinnen und Schüler lernen, verfassungsfeindliche Aussagen zu erkennen, abgestuft zu widersprechen und zugleich so lange wie möglich gesprächsfähig zu bleiben. Der Gesprächsabbruch bleibt die letzte Möglichkeit, wenn konstruktiver Austausch nicht mehr möglich ist. Damit die Schülerinnen und Schüler in einer solchen Situation nicht nur spontan reagieren, sondern ihren Widerspruch begründet vertreten können, beginnen sie mit der Klärung ihrer eigenen Haltung. Dafür können die Ergebnisse früherer Unterrichtseinheiten als Bezugspunkte dienen. Optional lässt sich das Grundgesetz oder eine Auswahl wichtiger Artikel ([Materialteil](#)) einbeziehen. Zum Einstieg notieren die Schülerinnen und Schüler, was ihnen wichtig ist, wofür sie sich einsetzen möchten und wo sie Grenzen sehen, die nicht überschritten werden dürfen.

Systematik verfassungsfeindlicher Positionen

Im Unterrichtsgespräch wird nun eine systematische Übersicht zu verfassungsfeindlichen Positionen erarbeitet. Dazu können vorbereitete Kurzdarstellungen eingesetzt werden, die typische Muster enthalten. Die Beispiele spiegeln Positionen wider, wie sie in unterschiedlichen politischen Spektren oder gesellschaftlichen Milieus vorkommen können.

Ethnisch-kultureller Volksbegriff: „Nur wer deutsche Vorfahren hat, ist echter Deutscher.“

Ausländer- und islamfeindliche Aussagen: „Flüchtlinge sind die Hauptverantwortlichen für Kriminalität in Deutschland.“

Sexistische und queerfeindliche Aussagen: „Homosexualität ist unnatürlich und darf nicht öffentlich gezeigt werden.“

Ablehnung demokratischer Institutionen: „Wahlen bringen nichts – wir brauchen einen starken Führer.“

Bewunderung für Autokraten und Täter-Opfer-Umkehr: „Putin verteidigt nur sein Land – die eigentlichen Aggressoren sind die im Westen.“

Legitimierung von Gewalt und Ablehnung des Rechtsstaats: „Polizisten sind Handlanger des Systems – Gewalt gegen sie ist gerechtfertigt.“ / „Wir regeln das unter uns – die Gerichte haben sich nicht einzumischen.“

Stufenleiter des Widerspruchs

Die Reaktionsmöglichkeiten werden gemeinsam erarbeitet und als Skala festgehalten.

Stufe 1: **Verständnissicherung und Rückfragen**

Stufe 2: **Eigene Position begründen**

Stufe 3: **Grenzen benennen**

Stufe 4a: **Gespräch abschließen** – klarer Widerspruch bleibt bestehen

Stufe 4b: **Gespräch abbrechen** – wenn konstruktiver Austausch unmöglich ist

Dialogsequenzen in Etappen (Einfrieren und Auftauen / Freeze)

Ein Team von Schülerinnen und Schülern trägt eine verfassungsfeindliche Position vor. Nach jedem Redebeitrag wird das Gespräch eingefroren. Die Klasse überlegt gemeinsam, welche Stufe jetzt angemessen ist, und entwickelt Formulierungen. Anschließend wird die Szene wieder „aufgetaut“ und mit der gewählten Reaktion fortgeführt.

Das Einfrieren und Auftauen dient dazu, die Dynamik des Gesprächs bewusst zu verlangsamen. So kann die Lerngruppe gemeinsam reflektieren, welche Werte betroffen sind, welche Reaktion tragfähig erscheint und welche Wirkung sie entfaltet. Die Lehrkraft kann unterstützen, indem sie verdeutlicht, welche Grundprinzipien angesprochen sind, oder sprachliche Hilfen anbietet.

Beispiel 1: Angriff auf das Demokratieprinzip

- A: „Wahlen bringen doch nichts. Am Ende sitzen immer dieselben Parteien im Parlament.“
- ◇ [Freeze] – Diskussion im Plenum: Welche Reaktion passt auf Stufe 1: Rückfrage?
- B: „Meinst du wirklich, dass Wahlen gar keinen Unterschied machen?“

- A: „Die sogenannten Volksvertreter machen eh, was sie wollen. Die Bürger haben keine echte Macht.“
- ◇ [Freeze] – Die Klasse entscheidet: Stufe 2: Eigene Position begründen.
- B: „Für mich ist entscheidend, dass wir Regierungen abwählen können, wenn sie Vertrauen verlieren. Deshalb widerspreche ich dir klar.“

- A: „Aber das ganze System ist doch korumpiert. Die Regierung lügt, die Parlamente sind gekauft, die Medien nur Propaganda.“
- ◇ [Freeze] – Die Klasse entscheidet: Stufe 3: Grenzen benennen.
- B: „Damit stellst du das Demokratieprinzip infrage. Ohne freie Wahlen und unabhängige Institutionen gäbe es keine Möglichkeit, Macht zu kontrollieren.“

- A: „Vielleicht bräuchten wir jemanden, der wirklich durchgreift, statt dieses endlose Gerede.“
- ◇ [Freeze] – Die Klasse entscheidet: Stufe 4a: Gespräch im Widerspruch abschließen.
- B: „An diesem Punkt kommen wir nicht zusammen. Ich widerspreche dir entschieden und halte fest: Demokratie lebt von freien Wahlen und Gewaltenteilung.“

Beispiel 2: ethnisch-kultureller Volksbegriff

- A: „Ich finde, Zugehörigkeit zu Deutschland sollte stärker davon abhängen, wie sehr jemand hier verwurzelt ist.“
- ◇ [Freeze] – Stufe 1: Verständnissicherung und Rückfragen
- B: „Verstehe ich dich richtig, dass du Zugehörigkeit vor allem an Herkunft oder Abstammung festmachen willst?“

- A: „Ja, denn sonst geht unsere Identität verloren. Wenn zu viele Menschen aus anderen Kulturen kommen, verändert sich das Land zu stark.“
- ◇ [Freeze] – Stufe 2: Eigene Position begründen
- B: „Ich kann nachvollziehen, dass dir die gemeinsame Identität wichtig ist. Für mich ist aber entscheidend, dass Zugehörigkeit nicht an Blut oder Herkunft gebunden ist. Wer hier lebt, ist Teil unserer Gesellschaft und hat die gleichen Grundrechte.“

- A: „Aber schau dir manche Städte an. Dort sind Deutsche schon in der Minderheit. Manche Ausländer nehmen sich Rechte heraus, die ihnen gar nicht zustehen.“
- ◇ [Freeze] – Stufe 3: Grenzen benennen
- B: „Damit überschreitest du eine Grenze. Das Grundgesetz garantiert allen Menschen die gleichen Rechte, unabhängig von Herkunft oder kulturellem Hintergrund.“

- A: „Ihr wollt die Realität nicht sehen. Am Ende bleibt vom deutschen Volk nichts mehr übrig.“
- ◇ [Freeze] – Stufe 4b: Gespräch abbrechen
- B: „Wenn du Menschen wegen ihrer Herkunft abwertest und ihnen die Zugehörigkeit absprichst, können wir dieses Gespräch nicht fortsetzen.“

Auswertung

Im Plenum werden die Erfahrungen gesammelt. Leitfragen:

Welche innere Haltung hat mir geholfen, klar zu reagieren?

Welche Rückfragen haben das Gespräch eröffnet?

Wie habe ich meine eigene Position klar vertreten?

Wann war es notwendig, Grenzen zu ziehen?

In welchen Fällen war ein Abschluss im Widerspruch angemessen, in welchen der Abbruch?

UM 7.4

Zukunft debattieren

Ablauf



Die Übung „Zukunft debattieren“ regt dazu an, ausgehend vom Themenspeicher neue Zukunftsszenarien zu entwerfen, daraus Streitfragen abzuleiten und sie im Austausch mit anderen kritisch zu prüfen.



75 Minuten



Glocke; optional: Papier für Plakate



Debattieren lernen, S. 37: Themenspeicher ([Materialteil](#)); optional: ausgearbeitete Vorschläge ([Materialteil](#))

Die Übung „Zukunft debattieren“ stärkt die Fähigkeit, über mögliche gesellschaftliche Entwicklungen nachzudenken und Zukunftsvorstellungen argumentativ zu erproben. Schülerinnen und Schüler lernen, Szenarien zu entwerfen, diese zu vertreten und kritisch zu hinterfragen. Die Debatte wird hier als Denkform genutzt, um Chancen und Risiken sichtbar zu machen und Kriterien für verantwortliche Entscheidungen zu entwickeln.

Szenarien entwerfen

Die Gruppen arbeiten mit dem Themenspeicher. Sie wählen mehrere Vorschläge aus, die sich einem gemeinsamen Bereich des gesellschaftlichen Lebens zuordnen lassen – etwa Arbeitswelt, Schule, digitale Öffentlichkeit, Verkehr oder Zusammenleben. Aufgabe ist es, sich vorzustellen, wie die Gesellschaft im Jahr 2040 aussieht, wenn diese Vorschläge umgesetzt worden sind. Jede Gruppe entwickelt daraus ein Zukunftsbild. Leitfragen:

Wie sieht das Leben im Jahr 2040 in diesem Bereich aus?

Welche Chancen eröffnet dieses Zukunftsbild?

Welche Risiken bringt es mit sich?

Wer profitiert, wer könnte Nachteile haben?

Welche Interessen und Werte stehen gegeneinander?

Beispiel: Migration 2040

Weltoffenes Einwanderungsgesetz, erleichterte Einbürgerung, Integrationsangebote.

Zukunftsbild: Deutschland ist 2040 ein vielfältiges Einwanderungsland. Jeder Mensch kann grundsätzlich selbst entscheiden, wo er leben möchte.

Chancen: Sicherung des Arbeitskräftebedarfs, kulturelle Vielfalt, stärkere Teilhabe.

Risiken: Konflikte um Ressourcen, Integrationsprobleme, Vorurteile.

Abgeleitete Streitfragen:

Soll jeder Mensch entscheiden können, wo er leben möchte?

Soll Einwanderung durch ein modernes Gesetz erleichtert werden?

Soll nach fünf Jahren Aufenthalt automatisch die Staatsangehörigkeit erworben werden?

Beispiel: Arbeitswelt 2040

Vier-Tage-Woche, Einsatz von KI in der Produktion, Grundeinkommen.

Zukunftsbild: Erwerbsarbeit ist stark reduziert, viele Aufgaben übernehmen Roboter.

Chancen: mehr Freizeit, bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, neue Kreativität.

Risiken: Abhängigkeit von Technik, ungleiche Verteilung zwischen Branchen.

Abgeleitete Streitfragen:

Soll die Wochenarbeitszeit bis 2040 auf 30 Stunden begrenzt werden?

Soll ein bedingungsloses Grundeinkommen eingeführt werden?

Sollen Roboter Steuern zahlen müssen?

Rollen bestimmen

Aus jeder Gruppe treten zwei Sprecherinnen oder Sprecher hervor, die das Szenario vertreten. Sie beginnen mit einer kurzen Einleitung, benennen eine offene Streitfrage, erläutern das Zukunftsbild und schließen mit einem Zielsatz, der die Streitfrage klar beantwortet.

Beispiel: Arbeitswelt 2040

Viele von euch wissen, wie schwer es ist, Schule, Nebenjob und Familie unter einen Hut zu bringen und trotzdem noch Zeit für Freunde oder Hobbys zu haben. Auch Erwachsene erleben das: Arbeit bestimmt ihr Leben, oft bleibt kaum Raum für anderes.

Daher fragen wir: Soll die Arbeitszeit bis 2040 deutlich reduziert werden?

In unserem Szenario ist die Vier-Tage-Woche längst selbstverständlich. Niemand arbeitet mehr als 30 Stunden, viele sogar deutlich weniger. Die Grundversorgung ist durch ein bedingungsloses Grundeinkommen gesichert.

Roboter und KI übernehmen den größten Teil der Wertschöpfung, sodass Menschen Zeit für Tätigkeiten haben, die sie nicht als „Arbeit“ beschreiben würden: kreative Projekte, soziales Engagement, Familienarbeit oder persönliches Lernen. Erwerbsarbeit ist nicht mehr die einzige Quelle von Einkommen und Anerkennung.

Für dieses Zielbild spricht, dass Menschen mehr Zeit für Gesundheit, Familie und Bildung haben und nicht allein durch Erwerbsarbeit definiert sind. Außerdem werden kreative und soziale Tätigkeiten, die bislang im Schatten standen, stärker gewürdigt.

Deshalb soll die Arbeitszeit bis 2040 deutlich reduziert werden.

Ideenspaziergang

Die übrigen Schülerinnen und Schüler bewegen sich frei zwischen den Gruppen. An jeder Station stellen die Sprecherinnen und Sprecher ihr Szenario dar. Danach beginnt die Fragerunde. Die Besucherinnen und Besucher stellen sowohl informierende Nachfragen zur Klärung des Szenarios als auch kritische Einwände, die Plausibilität und Folgen prüfen. Zum Beispiel:

Wie genau wird das Grundeinkommen finanziert?

Welche Aufgaben übernehmen Roboter und KI konkret?

Welche Tätigkeiten gelten in dieser Zukunft noch als Arbeit und welche nicht?

Führt eine so kurze Arbeitszeit nicht zu Fachkräftemangel in bestimmten Berufen?

Wie verhindert ihr, dass eine Zwei-Klassen-Gesellschaft entsteht zwischen denen, die arbeiten, und denen, die nicht arbeiten?

Verlieren Menschen ohne Erwerbsarbeit nicht das Gefühl, gebraucht zu werden?

Die Sprecherinnen und Sprecher antworten möglichst konkret. Nach einigen Minuten geben sie eine kurze Zusammenfassung, zum Beispiel: „Viele von euch haben nach der Finanzierung gefragt – das bleibt ein zentrales Problem. Zugleich habt ihr bestätigt, dass mehr Freizeit und weniger Stress große Vorteile wären.“ Danach ziehen die Besucherinnen und Besucher zur nächsten Station weiter. Der Wechsel sorgt für Dynamik, und jedes Szenario wird mehrfach geprüft und diskutiert.

Abschluss im Plenum

Am Ende trägt jede Gruppe ihr Zukunftsbild noch einmal zusammen und benennt die wichtigsten Punkte. Die Klasse sammelt die Erfahrungen gemeinsam und diskutiert, welche Einsichten sich aus dem Ideenspaziergang ergeben. Leitfragen:

Was war die Kernidee der einzelnen Zukunftsbilder?

Welche Chancen und welche Risiken wurden sichtbar?

Welche Ziele erscheinen attraktiv?

Welche Hindernisse und Zielkonflikte müssen bedacht werden?

Welche Kriterien helfen, verantwortliche Entscheidungen für die Zukunft zu treffen?

Tafelbild (Beispiel)

Zukunftsdebatten zeigen ...

... welche Ziele gesellschaftlich attraktiv erscheinen.

... welche Konflikte und Hindernisse bedacht werden müssen.

... wie wir Optionen prüfen und Kriterien für Entscheidungen entwickeln können.

Hinweise zu weiterführenden Materialien

Die Übungen dieses Unterrichtsmodells verdeutlichen, wie die beim Debattieren erworbenen Kompetenzen nicht nur für die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Streitfragen genutzt, sondern auch eingesetzt werden können, um die Demokratie zu verteidigen. Die Übungsfolge schult die Fähigkeiten, die man braucht, um subtile Bedeutungsverschiebungen und manipulative Muster zu erkennen, verfassungsfeindlichen Positionen zu widersprechen und Zukunftsbilder kritisch wie kreativ zu durchdenken.

UM 7.1: Fragen variieren

Die Variation von Streitfragen knüpft an DU II (Kap. 2: Fragen stellen) an, wo unterschiedliche Möglichkeiten zur Modifikation von Fragen entfaltet werden. DL II (Kap. 2) zeigt, wie durch Fragenvariationen systematisch unterschiedliche Reichweiten sichtbar werden. Methodisch schließt UM 7.1 an die Grundlagenarbeit mit dem Fragenfächer an (vgl. DL, S. 13; DU I, Kap. 2).

UM 7.2: Manipulationstechniken erkennen

Die Auseinandersetzung mit manipulativen Mustern greift Ansätze aus DU I (Kap. 3: Genau anknüpfen) und DU II (Kap. 5: Begründen und Bezweifeln) auf, wo es um den präzisen Umgang mit Argumenten der Gegenseite geht. Ergänzend ist auf DL II (Kap. 3) zu verweisen, wo die Analyse rhetorischer Strategien im Vordergrund steht. Die Übung unterscheidet sich von UM 6.3 dadurch, dass es hier nicht um unbewusste Verzerrungen, sondern um bewusste Täuschung und Irreführung geht.

UM 7.3: Konstruktiver Widerspruch

Die Stufenleiter des Widerspruchs ergänzt die Techniken aus DU I (Kap. 3: Genau anknüpfen; Kap. 4: Zum Schluss kommen) und DU II (Kap. 5: Begründen und Bezweifeln) um den systematischen Umgang mit verfassungsfeindlichen Positionen. DL II (Kap. 6) stellt heraus, wie Debatte genutzt werden kann, um demokratische Grundwerte sichtbar zu machen und Grenzen klar zu markieren.

UM 7.4: Zukunft debattieren

Die Entwicklung von Szenarien baut auf der Fähigkeit auf, mögliche Szenarien gedanklich durchzuspielen, die explizit in DL (Kap. 5, S. 37) beschrieben wird: Schüler stellen sich vor, wie sich eine Reihe von Maßnahmen in ihrem Zusammenspiel auf die Gesellschaft auswirken würde. In DU II (Kap. 2–3) wird im Theorieteil gezeigt, wie Themen durch Modifikation und Kombination in größere Zusammenhänge eingeordnet werden können und wie sich politische Maßnahmen in Themenfelder eingeordnet und nach Streitebenen differenziert beurteilt werden können. DL II (Kap. 3) betont, dass Debatte nicht nur auf Entscheidungen zielt, sondern auch zur Reflexion von Optionen und Zukunftsbildern dient.

Materialien



Regeln und Aufgaben

Zur Vorbereitung auf eine Trainingsdebatte im Format Jugend debattiert wird mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, welche Regeln für das Format Jugend debattiert gelten. Die Regeln können vorgelesen oder in schriftlicher Form ausgegeben werden. (Im Schülerarbeitsheft *Debattieren lernen* finden sich die Regeln auf S. 40 und werden auf S. 41 erläutert.)

Die Regeln der Debatte bei Jugend debattiert

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]** Debattiert wird zu jeweils vier Personen. Zwei sprechen sich für, zwei gegen das Gefragte aus. Einen Gesprächsleiter gibt es nicht.
3. **[Ablauf]** Die Debatte gliedert sich in drei Teile: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache und Schlussrunde. In der Eröffnungsrunde beantwortet jeder Teilnehmer die Streitfrage aus seiner Sicht. Dann wird die Aussprache in freiem Wechsel fortgesetzt. Nach Ende der Freien Aussprache beantwortet jeder Teilnehmer 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 Teilnehmer in gleicher Reihenfolge wie in der Eröffnungsrunde. Dabei steht es jedem frei, seine Position gegenüber der Eröffnungsrunde zu verändern.
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 Teilnehmer ohne Unterbrechung zwei Minuten sprechen. Die Freie Aussprache dauert insgesamt zwölf Minuten. In der Schlussrunde ist die Redezeit jedes Teilnehmers auf eine Minute begrenzt.
7. **[Zeitwächter]** Über die Einhaltung der Redezeiten wacht ein Zeitwächter. Fünfzehn Sekunden vor Ablauf einer Redezeit wird ihr nahes Ende durch einmaliges Klingelzeichen angezeigt. Das Überschreiten der Redezeit wird durch zweimaliges Klingelzeichen angezeigt und anschließend durch dauerndes Klingelzeichen unterbunden.

Zusammenfassung und Erläuterung

Im Unterrichtsgespräch wird nun festgehalten, was allgemein für jede Debatte und was speziell für eine Debatte nach den Regeln von Jugend debattiert gilt. Die Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten:

Debatte allgemein

- kontroverses Thema
- Redner pro und contra
- Gespräch nach Regeln
- Redezeitgrenzen

Regeln bei Jugend debattiert

- Entscheidungsfrage
- 2 Pro-Redner, 2 Contra-Redner
- drei Teile
- Eröffnungsrunde: 4 x 2 Minuten,
Freie Aussprache: 12 Minuten,
Schlussrunde: 4 x 1 Minute

Reihenfolge der Beiträge

Nach den Regeln von Jugend debattiert gibt es keinen Gesprächsleiter oder „Präsidenten“, der das Wort erteilt. Daher müssen sich die Teilnehmer vor Beginn der Debatte darüber verständigen, in welcher Reihenfolge die Redner beider Seiten in der Eröffnungsrunde sprechen. Der erste Pro-Redner beginnt und spricht sich für die Änderung aus. Pro und Contra wechseln sich ab. In der Schlussrunde gilt dieselbe Reihenfolge wie in der Eröffnungsrunde. In der Freien Aussprache ist die Reihenfolge nicht festgelegt, aber auch hier ist der Wechsel von Pro und Contra zu empfehlen.

Trainingsdebatte

Zu Trainingszwecken können die Redezeiten so verkürzt werden, dass jedem Redner eineinhalb Minuten für die Eröffnungsrede zur Verfügung stehen und die Freie Aussprache nach acht Minuten endet. Für die einzelnen Schlussreden sollte auch in einer Trainingsdebatte nicht weniger als eine Minute Redezeit zur Verfügung stehen.

Aufgaben des Zeitwächters

Der Zeitwächter achtet darauf, dass die Debattanten die Redezeiten einhalten und läutet die Schlussrunde ein. Dazu erhält er die Glocke und die Stoppuhr. In der Eröffnungsrunde und in der Schlussrunde gibt er immer 15 Sekunden vor dem Ende der Redezeit ein leises Glockenzeichen, das den Rednerinnen und Rednern zur Orientierung dient. Am Ende der Redezeit sollte er Augenmaß walten lassen: Wenn ein Redner gerade zum letzten Satz ansetzt, muss nicht sekundengenau abgeklüngelt werden.

Themenbeispiele

- Soll in der Schule Gleitzeit eingeführt werden?
- Soll in der Schule auch außerhalb des Unterrichts nur Deutsch gesprochen werden?
- Soll an deutschen Schulen das Fach Verteidigung eingeführt werden?
- Soll das Fach Geschichte durch das Fach Zukunft ersetzt werden?
- Sollen Prüfungen mit dem Computer geschrieben werden dürfen?
- Sollen Sportwettkämpfe auch in geschlechter-gemischten Teams durchgeführt werden?
- Soll das Fach Meditation eingeführt werden?
- Sollen Prüfungen ohne Aufsicht von Lehrern durchgeführt werden?

- Soll das Rauchen in Deutschland verboten werden?
- Soll Werbung für ungesunde Lebensmittel verboten werden?
- Soll in jeder Schule ein Ernährungsberater eingestellt werden?
- Soll es in der Schule ein gemeinsames Frühstück für alle geben?
- Sollen Abnehmspritzen von den gesetzlichen Krankenkassen bezahlt werden?
- Soll begleitetes Trinken für Minderjährige verboten werden?
- Soll in Cafés ein Aufpreis für Kuhmilch verlangt werden?

- Soll in Deutschland eine Vier-Tage-Woche eingeführt werden?
- Sollen Lehrkräfte erfolgsabhängig bezahlt werden?
- Soll im Krankheitsfall nur ein Teil des Lohns fortgezahlt werden?
- Soll ein staatliches Grunderbe („Startkapital“) eingeführt werden?
- Soll ein europäischer Mindestlohn festgelegt werden?
- Sollen Beamte und Angestellte Leistungsprämien erhalten können?

- Soll ein Mindestalter für Smartphones eingeführt werden?
 - Sollen humanoide Roboter als Lehrkräfte eingesetzt werden?
 - Soll Künstliche Intelligenz zur Beurteilung von Prüfungsleistungen eingesetzt werden?
 - Sollen in Krankenhäusern und Pflegeheimen Pflegeroboter eingesetzt werden?
 - Sollen autonom fahrende Autos für den Straßenverkehr zugelassen werden?
 - Sollen gedruckte Schulbücher durch E-Books ersetzt werden?
-
- Soll die Sonne künstlich verdunkelt werden?
 - Soll in der Innenstadt generell Tempo 30 gelten?
 - Soll Deutschland in die Nutzung der Kernenergie wieder einsteigen?
 - Soll es eine individuelle Obergrenze für Flugreisen geben?
-
- Soll eine Wahlpflicht eingeführt werden?
 - Soll das Wahlalter bei allgemeinen Wahlen auf 16 Jahre gesenkt werden?
 - Sollen Online-Wahlen zugelassen werden?
 - Soll es bundesweite Volksentscheide geben?
 - Sollen als gesichert rechtsextrem eingestufte Parteien verboten werden?
 - Sollen Parteien, die systematisch Falschinformationen verbreiten, von der staatlichen Parteienfinanzierung ausgenommen werden?
 - Soll politische Werbung in sozialen Netzwerken verboten werden?
 - Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen im Informationsraum durchführen dürfen?
 - Soll in Deutschland eine Wehrpflicht für alle eingeführt werden?
-
- Sollen bestimmte Menschenrechte auch für Menschenaffen gelten?
 - Soll jeder Mensch entscheiden dürfen, wo er leben möchte?

Sollen humanoide Roboter als Lehrkräfte eingesetzt werden?

Moderater Vorschlag

An ausgewählten Schulen werden humanoide Roboter versuchsweise als digitale Assistenten im Unterricht eingesetzt – zunächst in naturwissenschaftlichen Fächern oder beim individuellen Üben.

Die Roboter nutzen eine zentrale KI-Plattform, um Inhalte zu erklären, Verständnisfragen zu stellen und Lernfortschritte zu dokumentieren. Sie arbeiten ausschließlich unterstützend, die Steuerung liegt bei der Lehrkraft. Ziel ist es, die Möglichkeiten von KI im Bildungsbereich zu erproben, ohne die Lehrerrolle grundsätzlich zu verändern.

Weitreichender Vorschlag

Humanoide Roboter übernehmen an Schulen zunehmend eigenständige Unterrichtsaufgaben – auch in Fächern wie Sport oder Philosophie. Sie greifen auf leistungsfähige KI-Systeme zurück, analysieren Mimik, Stimme und Verhalten der Schüler in Echtzeit und passen ihren Unterricht dynamisch an.

Sie führen Prüfungen durch, geben automatisierte Rückmeldungen und koordinieren sich mit anderen Robotern zur interdisziplinären Unterrichtsgestaltung. Menschliche Lehrkräfte übernehmen vor allem organisatorische und soziale Aufgaben – das Unterrichten selbst wird weitgehend automatisiert.

Soll in Deutschland eine Vier-Tage-Woche eingeführt werden?

Moderater Vorschlag

Unternehmen erhalten steuerliche Anreize, um Modelle der Vier-Tage-Woche einzuführen. Die Wochenarbeitszeit bleibt zunächst gleich, wird aber auf vier statt fünf Tage verteilt.

Erste Pilotprojekte zeigen, dass Mitarbeiter leistungsfähig bleiben oder sogar effizienter arbeiten. Auch die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben verbessert sich. Die Erfahrungen fließen in eine spätere gesetzliche Bewertung ein. Die Entscheidung liegt bei den Unternehmen, eine Umsetzung wird aber klar unterstützt.

Weitreichender Vorschlag

Die Regelarbeitszeit in Deutschland wird gesetzlich auf vier Arbeitstage pro Woche bei vollem Lohnausgleich festgelegt. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit wird auf 32 Stunden begrenzt.

Der zusätzliche freie Tag – etwa der Freitag – wird bundesweit vereinheitlicht. Arbeitgeber sind verpflichtet, Prozesse und Kommunikation entsprechend umzustellen.

Der Wandel betrifft alle Branchen mit Ausnahme systemrelevanter Bereiche mit Sonderregelungen. Ziel ist eine neue Balance zwischen Produktivität, Lebensqualität und gesellschaftlicher Teilhabe.

Soll jede Schule einen Ernährungsberater einstellen?

Moderater Vorschlag

Schulen arbeiten mit externen Ernährungsberatern zusammen, die regelmäßig Beratungen und Workshops für Schüler, Lehrer und Eltern anbieten. Themen sind z. B. gesunde Pausenverpflegung, der Zusammenhang zwischen Ernährung und Konzentration oder die Reflexion des eigenen Essverhaltens.

Das Angebot ist freiwillig, ergänzt aber bestehende Maßnahmen der Gesundheitsförderung. Ernährung wird dabei als ein zentraler Aspekt der schulischen Gesundheitserziehung behandelt, ohne dass neue Stellen geschaffen werden müssen.

Weitreichender Vorschlag

Nach japanischem Vorbild erhält jede Schule eine festangestellte Fachkraft für Ernährung. Diese plant gemeinsam mit dem Kollegium und den Schülern den Speiseplan, achtet auf frische Zutaten und tägliche Zubereitung.

Schüler übernehmen in wechselnden Gruppen Verantwortung für Einkauf, Kochen, Essensausgabe und Aufräumen. Das gemeinsame Mittagessen ist Teil des pädagogischen Konzepts und wird in den Unterricht eingebunden.

Ziel ist es, Ernährung nicht nur zu lehren, sondern im Schulalltag erfahrbar zu machen – als festen Bestandteil von Gesundheitsbildung und sozialem Lernen.

Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen gegen Desinformation durchführen?

Moderater Vorschlag

Deutsche Behörden führen gezielte Aufklärungskampagnen durch, um Desinformation entgegenzuwirken. In sozialen Medien, auf offiziellen Webseiten und in Bildungseinrichtungen werden bekannte Falschbehauptungen systematisch widerlegt. Eine zentrale Stelle bündelt Faktenchecks, analysiert digitale Informationsströme und veröffentlicht regelmäßig Berichte.

Plattformen werden zur Kooperation verpflichtet, Inhalte aber nicht gelöscht. Die Maßnahmen dienen der Stärkung des demokratischen Diskurses, ohne in die Meinungsfreiheit einzugreifen.

Weitreichender Vorschlag

Der Staat erhält das Mandat, bei koordinierter Desinformation – insbesondere durch ausländische Akteure – auch mit offensiven Mitteln zu reagieren. Dazu zählen verdeckte digitale Operationen, das gezielte Lahmlegen gegnerischer Server, Störung von Desinformationsnetzwerken und algorithmisch gesteuerte Gegenkampagnen.

Diese Maßnahmen werden durch spezialisierte IT-Einheiten und Nachrichtendienste in enger Zusammenarbeit mit der Bundeswehr durchgeführt. Ziel ist nicht nur Reaktion, sondern aktive Verteidigung demokratischer Strukturen im digitalen Raum – analog zu Maßnahmen in der hybriden Kriegsführung.

Soll das Fach Geschichte durch das Fach Zukunft ersetzt werden?

Moderater Vorschlag

Das Schulfach Geschichte wird formal durch ein neues Fach „Zukunft“ ersetzt, das jedoch inhaltlich viele Elemente des bisherigen Geschichtsunterrichts übernimmt. Vergangene Entwicklungen werden weiterhin behandelt – aber gezielt mit Blick auf ihre Relevanz für gegenwärtige und künftige Herausforderungen.

Der Unterricht orientiert sich stärker an Fragen wie: Was können wir aus historischen Krisen, technologischen Umbrüchen oder gesellschaftlichen Konflikten für die Zukunft lernen? Methodisch bleibt vieles erhalten: Quellenarbeit, kritisches Denken und Perspektivwechsel. Die Umbenennung signalisiert einen neuen Fokus auf vorausschauendes Denken und Gestaltungsfähigkeit.

Weitreichender Vorschlag

Das Fach Geschichte wird vollständig durch ein neues Pflichtfach „Zukunft“ ersetzt. Inhaltlich steht die Vorbereitung auf globale Herausforderungen im Zentrum: Klimawandel, Künstliche Intelligenz, Demokratie in Gefahr, gesellschaftlicher Wandel.

Der Unterricht vermittelt Zukunftskompetenz, Szenariotechnik, systemisches Denken und Nachhaltigkeit. Historische Inhalte treten in den Hintergrund oder werden nur noch exemplarisch im Politik- oder Ethikunterricht behandelt. Ziel ist eine grundlegende Neuorientierung schulischer Bildung: nicht rückwärtsgewandt, sondern konsequent auf die aktive Gestaltung der kommenden Jahrzehnte ausgerichtet.

Worüber ärgerst du dich?

Wie könnte man dieses Problem lösen?

Worüber ärgerst du dich?

Wie könnte man dieses Problem lösen?

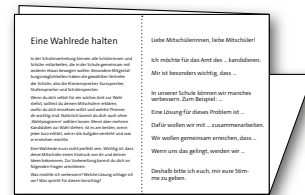
Worüber ärgerst du dich?

Wie könnte man dieses Problem lösen?

Wie könnt ihr dieses Falblatt nutzen?

Wenn ihr in eurer Schule etwas verändern wollt, bietet die Schülervertretung euch dazu viele Möglichkeiten. Dieses Falblatt soll euch eine Vorstellung davon vermitteln, wie eure Mitarbeit in der Schülervertretung konkret aussehen könnte.

Wie würde deine Wahlrede klingen? Wie könntest du andere für deine Ideen gewinnen? Wie würdest du dazu beitragen, dass deine Vorschläge auch wirklich umgesetzt werden?



Auf der ersten Seite und auf dieser Seite findest du allgemeine Informationen und Tipps dazu, wie du Themen einbringen und mit anderen zusammenarbeiten kannst. Dabei kommt es oft darauf an, dass du deine Ideen gut erklären und begründen kannst und dass du auf andere zugehst und ihnen zuhörst.

Auf den Innenseiten dieses Falblatts findest du Formulierungen, Gliederungen und Erläuterungen, die dir bei deiner Arbeit in der Schülervertretung helfen können. Du kannst sie nutzen, um dich auf Situationen vorzubereiten, in denen du eine Rede hältst, ein wichtiges Gespräch führst, in einer Sitzung das Wort ergreifst oder eine Besprechung leitest.

Am besten faltest du das Blatt so, dass du nur die Formulierungen vor Augen hast, die du für diese Situation brauchst.

Über welche Fragen können wir entscheiden?

Wenn ihr als Klasse darüber berätet, ob ihr den Beitrag zur Klassenkasse erhöhen wollt, dann könnt ihr am Ende der Beratung für oder gegen diesen Vorschlag stimmen, ohne andere um Erlaubnis fragen zu müssen. Vielleicht finden manche Mitschüler der Meinung, dass nichts geändert werden muss, und andere finden, dass der Vorschlag nicht weit genug geht. Doch wenn ihr euch schließlich darauf einigt, dann ist das eure Entscheidung.

Wenn ihr über einen Vorschlag berätet, der nicht auf die Schüler eurer Klasse begrenzt ist, sondern auch Folgen für andere hat, müsst ihr überlegen, wie ihr die Betroffenen einbezieht. Zum Beispiel sollte jemand, der vorschlägt, die Klasse neu zu streichen und einen neuen Teppich zu verlegen, sich auch Gedanken dazu machen, wer diese Arbeiten ausführen und wer das Material bezahlen soll. Außerdem müsst ihr klären, was die anderen Schüler, die den Raum nutzen, darüber denken und ob die Lehrer und die Schulleitung einverstanden sind.

Vorschläge, die im Widerspruch zur Schulordnung oder zu den geltenden Gesetzen stehen, könnt ihr in der Klasse zwar besprechen, euch aber nicht über die bestehenden Regeln hinwegsetzen.

Zum Beispiel könnt ihr in der Klasse nicht einfach beschließen, dass ab sofort Mobiltelefone in der Schule erlaubt sind, wenn die Schulordnung oder ein Landesgesetz das verbietet. Die Klassensprecher können aber die Idee, Mobiltelefone zu erlauben, auf die nächste Ebene weitergeben und die Schülervertretung bitten, darüber zu beraten.

Die Schülervertretung hat weiter reichende Möglichkeiten der Mitbestimmung. Die Vertreter der Schüler können in Konferenzen und im Gespräch mit der Schulleitung und der Schulaufsicht Anliegen formulieren und dafür argumentieren, eine bestehende Regelung zu ändern. Ideen, die nicht nur die Schüler eurer Schule, sondern alle Schüler des Landes betreffen, können Schülersprecher über die Landesschülervertretung in politische Entscheidungsprozesse einbringen.

Als Klassensprecher, Konferenzvertreter oder Schülersprecher vertrittst du die Interessen deiner Mitschüler. Du bringst ihre Sicht in Diskussionen und Debatten ein, verschaffst ihnen Anliegen Gehör und trägst dazu bei, dass Entscheidungen in ihrem Sinn getroffen werden.

Mitbestimmung fängt in der Schule an. Wer sich in der Schülervertretung für andere einsetzt, leistet einen wichtigen Beitrag für den Aufbau unserer Demokratie.

Mitarbeit in der Schülervertretung

Was ist die Schülervertretung?

In Deutschland haben Schülerinnen und Schüler das Recht, Klassensprecher oder Kurssprecher zu wählen. Die Klassensprecher und Kurssprecher vertreten die Interessen ihrer Mitschüler gegenüber den Lehrern und der Schulleitung. Sie treffen sich außerdem regelmäßig mit den anderen Klassen- und Kurssprechern, um über Schulangelegenheiten zu beraten, gemeinsam Ideen für die Schule zu entwickeln und umzusetzen. Diese Vertretung der Schülerschaft heißt in jedem Bundesland etwas anders, zum Beispiel: Schülervertretung, Schülerverwaltung, Schülermitverantwortung oder Schülermitwirkung, und wird unterschiedlich abgekürzt, zum Beispiel: SV, SMV oder SMW.

Die Aufgaben und Möglichkeiten der Schülervertretung sind in allen Schulen ähnlich. Die Schülervertretung ermöglicht es euch als Schülern, in der Schule demokratisch mitzubestimmen und das Schulleben mitzugestalten. Schülervertretungen organisieren Veranstaltungen, führen Projekte und Aktionen durch und sorgen dafür, dass ihr über wichtige Entwicklungen in der Schule aus erster Hand informiert werdet. Über die Schülervertretung könnt ihr an die Schulleitung herantreten, Vorschläge in die Konferenzen der Lehrer einbringen, euch mit den Elternvertretern austauschen und mit den Schülervertretungen anderer Schulen vernetzen.

Welche Ämter kannst du übernehmen?

Wenn du zum Klassensprecher oder stellvertretenden Klassensprecher gewählt wurdest, nimmst du an den Sitzungen der Schülervertretung teil. In den Jahrgangsstufen, die durch ein Kurssystem organisiert sind, übernehmen die Kurssprecher und ihre Stellvertreter diese Aufgabe. Die Klassen- und Kurssprecher wählen Schüler, die an den Konferenzen der Lehrer oder der Eltern teilnehmen können.

Wenn du zum Beispiel ein großes Interesse am Fach Physik hast und deine Ideen zur Unterrichtsgestaltung einbringen möchtest, kannst du dich von der Schülervertretung in diese Fachkonferenz wählen lassen. Wie viele Vertreter ihr in eine Konferenz entsenden könnt, ob ihr mitabstimmen dürft oder nur mit „beratender Stimme“ teilnehmt, ist in den Schulgesetzen der Länder und in den einzelnen Schulen unterschiedlich geregelt.

Grundsätzlich könnt ihr davon ausgehen, dass Lehrer, Eltern und Schulleitung eure Vorschläge und Einschätzungen ernst nehmen und euch zuhören werden, wenn ihr euch konstruktiv für ein Thema einsetzt.

Welche Aufgabe haben die Schülersprecher?

Eine besondere Aufgabe kommt den Schülersprechern zu. Sie leiten die Sitzungen der Schülervertretung und sind die ersten Ansprechpartner, wenn es um die Interessen aller Schüler geht. Je nach Bundesland werden die Schülersprecher von den Klassen- und Kurssprechern oder von der gesamten Schülerschaft gewählt. Oft werden Schülersprecher auch als Stufensprecher gewählt oder arbeiten mit ihnen im Team zusammen. Wenn sie Fragen zu rechtlichen Regelungen oder organisatorischen Abläufen haben, können sie sich von den Verbindungslehrern oder Vertrauenslehrern beraten lassen.

Wie kannst du deine Ideen einbringen?

Du kannst in der Schülervertretung auch mitarbeiten, ohne Klassen- oder Kurssprecher zu sein. Viele Projekte und Aktivitäten werden von Arbeitsgruppen organisiert, die sich über engagierte Mitstreiter freuen.

Die Arbeitsgruppen (auch: Ausschüsse oder Referate) der Schülervertretung kümmern sich um Themenbereiche, die für das Schulleben wichtig sind. Zum Beispiel organisieren Arbeitsgruppen von Schülern Sportveranstaltungen, Filmabende und das Schulkino, das Schulradio und die Schülerzeitung, den Internetauftritt der Schülervertretung, Hilfsprojekte, Informationsveranstaltungen, Ausflüge und Fahrten, Schulfeste und Konzerte. Schüler arbeiten in langfristigen Projekten wie der Schulhofgestaltung oder der Planung eines Schulgebäudes mit, organisieren Schülerpatenschaften oder die Fahrradwerkstatt der Schule.

Wenn du in der Schülervertretung an einem bestimmten Thema mitarbeiten möchtest, sprichst du am besten die Schülersprecher an oder oder die Mitglieder einer Arbeitsgruppe, wenn du sie schon kennst. Falls du nicht genau weißt, an wen du dich wenden sollst, kannst du auch mit dem Verbindungslehrer oder Vertrauenslehrer Kontakt aufnehmen. Wenn es Themen gibt, die dir wichtig sind, ist die Mitarbeit in der Schülervertretung ein guter Weg, um deine Ideen einzubringen.

Eine Wahlrede halten

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, Stufensprecher 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?

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.

Unterstützer gewinnen

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 könntet 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.

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!

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: ...

Deswegen spreche ich mich dafür aus, ...

Wir sollten jetzt zuerst offene Fragen klären und dann darüber abstimmen.

Ein Projekt vorschlagen

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 Kurssprechern 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.

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

Wenn ein Projekt von der Mehrheit der Schülervertreter beschlossen wurde, beginnt die Phase der genauen Planung, Organisation und Umsetzung. Von der kleinen 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.

THEMA :

Soll ?

Was spricht dafür?

■

.....

.....

■

.....

.....

■

.....

.....

■

.....

.....

Was spricht dagegen?

■

.....

.....

■

.....

.....

■

.....

.....

■

.....

.....

1

Du sagst: ...

Das sehe ich anders / ähnlich.

Ich meine: ...

Du fragst: ...

Dazu sage ich: ...

Wir sind uns einig: ...

Ein Unterschied ist: Ihr sagt: ..., wir sagen: ...

Der wichtigste Unterschied ist: Ihr sagt: ..., wir sagen: ...

Es gibt noch einen anderen wichtigen Punkt: ...

2

Du hast gesagt, dass ...

Das kann man so sehen.

Ich bin der Meinung, dass ...

Du hast gefragt, ob / wie / warum ...

Meine Antwort auf deine Frage lautet: ...

Einig sind wir uns darüber, dass ...

Ihr sagt, dass ..., und hier können wir euch nicht zustimmen.

Unsere Debatte läuft darauf hinaus, ob man sagt, dass ...,
oder ob man sagt, dass ...

Wir müssen noch klären, ob / wie / warum ...

3

Du sagst, es sei ...

Dem möchte ich / möchte ich nicht widersprechen.

Gegen deine Auffassung möchte ich einwenden, dass ...

Deine Frage, ..., verstehe ich als Einwand gegen ...

Dazu muss man sagen, dass ...

Zur Frage, ob / wie / warum ..., haben wir ähnliche Auffassungen.

Unterschiedlich stehen wir zu der Frage, ob / wie / warum ...

Der wesentliche Streitpunkt besteht in der unterschiedlichen
Bewertung der Frage, ob / wie / warum ...

Wir haben jetzt über ... geredet, wir sollten auch klären,
ob / wie / warum ...

Freie Aussprache

4

Du stellst es so dar, als ob ...

Selbst wenn man das einräumt, folgt daraus nicht, dass ...

Unter dem Gesichtspunkt des ... muss man auch Folgendes bedenken: ...

Wenn du nach ... fragst, bezweifelst du vermutlich, dass ...

Um deine Frage zu beantworten, möchte ich erklären, wie ...

Hinsichtlich ... sind wir uns weitgehend einig.

Ein Unterschied zwischen unseren Positionen liegt darin,
dass ihr ..., während wir ...

Ob man für oder gegen ... ist, entscheidet sich letztlich daran,
wie man zur Frage des / der ... steht.

Auch wenn wir ... unterschiedlich bewerten, sollten wir noch
darüber sprechen, ob / wie / warum ...

Freie Aussprache

Soll?

Wer

?

☐

.....

Was

?

☐

.....

Wann

?

☐

.....

Wie

?

☐

.....

Wo

?

☐

.....

Womit

?

☐

.....

Wozu

?

☐

.....

Themenfelder

Klima, Energie und Mobilität

- Soll die Sonne künstlich verdunkelt werden?
- Sollen ab 2035 keine Fahrzeuge mit Verbrennungsmotoren mehr zugelassen werden?
- Soll in der Innenstadt generell Tempo 30 gelten?
- Soll Deutschland in die Nutzung der Kernenergie wieder einsteigen?
- Soll es eine individuelle Obergrenze für Flugreisen geben?
- Soll Bus- und Bahnfahren in Deutschland kostenlos sein?
- Sollen autonom fahrende Autos für den Straßenverkehr zugelassen werden?

Gesundheit, Ernährung und Prävention

- Soll das Rauchen in Deutschland verboten werden?
- Soll Werbung für ungesunde Lebensmittel verboten werden?
- Sollen Abnehmspritzen von den gesetzlichen Krankenkassen bezahlt werden?
- Soll begleitetes Trinken für Minderjährige verboten werden?
- Soll in Cafés ein Aufpreis für Kuhmilch verlangt werden?
- Soll in jeder Schule ein Ernährungsberater eingestellt werden?
- Soll es in der Schule ein gemeinsames Frühstück für alle geben?
- Sollen Schulkantinen mehr vegetarische und vegane Speisen anbieten?

Demokratie und politische Ordnung

- Soll eine Wahlpflicht eingeführt werden?
- Soll das Wahlalter bei allgemeinen Wahlen auf 16 Jahre gesenkt werden?
- Sollen Online-Wahlen zugelassen werden?
- Soll es bundesweite Volksentscheide geben?
- Sollen als gesichert rechtsextrem eingestufte Parteien verboten werden?
- Sollen Parteien, die systematisch Falschinformationen verbreiten, von der staatlichen Parteienfinanzierung ausgenommen werden?
- Soll politische Werbung in sozialen Netzwerken verboten werden?
- Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen im Informationsraum durchführen dürfen?

Themenfelder

Migration, Integration und Sprache

- Soll jeder Mensch entscheiden dürfen, wo er leben möchte?
- Sollen europäische Asylverfahren nach Afrika verlagert werden?
- Sollen ausreisepflichtige Personen keine Unterstützungsleistungen mehr erhalten?
- Soll das Verbindungskriterium im Asylrecht gestrichen werden?
- Soll der Individualanspruch auf Asyl abgeschafft werden?
- Soll es einen Steuerrabatt für ausländische Fachkräfte geben?
- Sollen größere deutsche Unternehmen Stellen auf Englisch ausschreiben?
- Soll Englisch zweite Amtssprache in Deutschland werden?

Schule und Bildung

- Soll in der Schule Gleitzeit eingeführt werden?
- Soll in der Schule auch außerhalb des Unterrichts nur Deutsch gesprochen werden?
- Soll an deutschen Schulen das Fach Verteidigung eingeführt werden?
- Soll das Fach Geschichte durch das Fach Zukunft ersetzt werden?
- Sollen Prüfungen mit dem Computer geschrieben werden dürfen?
- Soll in jeder Schule ein Ernährungsberater eingestellt werden?
- Sollen Sportwettkämpfe auch in geschlechter-gemischten Teams durchgeführt werden?
- Soll das Fach Meditation eingeführt werden?

Arbeit, Wirtschaft und Soziales

- Soll in Deutschland eine Vier-Tage-Woche eingeführt werden?
- Sollen Lehrkräfte erfolgsabhängig bezahlt werden?
- Soll im Krankheitsfall nur ein Teil des Lohns fortgezahlt werden?
- Soll ein staatliches Grunderbe („Startkapital“) eingeführt werden?
- Soll ein europäischer Mindestlohn festgelegt werden?
- Sollen Beamte und Angestellte Leistungsprämien erhalten können?
- Sollen Haushalte ohne Kinder höher besteuert werden?

Analysebogen

Thema

Welchen Vorschlag hat die Pro-Seite eingebracht?

Welche Klärungsfragen zur Maßnahme wurden besprochen?

Was waren die wichtigsten Argumente?

Pro

Contra

Worüber waren sich beide Seiten einig?

Was war der wichtigste Streitpunkt in dieser Debatte?

Beteiligung an Wahlen

Wer darf wählen?

In Deutschland hat jeder Bürger ab einem bestimmten Alter das Recht, bei politischen Wahlen seine Stimme abzugeben oder sich selbst zur Wahl zu stellen. Für die Bundestagswahl oder die Europawahl musst du 18 Jahre alt sein, um zu wählen oder gewählt werden zu dürfen. An Kommunalwahlen oder der Landtagswahl dürfen sich Jugendliche in einigen Bundesländern schon mit 16 Jahren beteiligen.

Wer steht zur Wahl?

Wenn du wahlberechtigt bist, kannst du dich zwischen verschiedenen Kandidaten und unterschiedlichen Parteien entscheiden.

Um in den Landtag oder Bundestag zu kommen, muss eine Partei mindestens fünf Prozent der Stimmen erhalten, bei der Europawahl genügen drei Prozent. Wenn eine Partei mehr als die Hälfte der Sitze im Parlament bekommt, kann sie allein regieren. In den meisten Fällen schließen sich jedoch zwei oder drei Parteien zu Koalitionen zusammen, die dann als Mehrheit gemeinsam die Regierung stellen.

Worin unterscheiden sich die Parteien?

Eine politische Partei besteht aus Menschen, die sich zusammengeschlossen haben, um die Richtung der Politik mitbestimmen zu können. Die Anliegen und Ziele einer Partei sind in der Regel in einem Parteiprogramm festgehalten, auf das sich die Mitglieder geeinigt haben. Das Programm einer Partei wird meistens für einen längeren Zeitraum beschlossen und auch als 'Grundsatzprogramm' bezeichnet.

Ein Grundsatz einer Partei kann zum Beispiel lauten, dass der Staat dazu beitragen soll, die Unterschiede zwischen Arm und Reich zu verringern. Eine andere Partei kann dagegen den Grundsatz haben, dass der Staat sich möglichst wenig in die Marktwirtschaft einmischen soll. Aus diesen Grundsätzen ergeben sich unterschiedliche Forderungen und Vorschläge für die Steuer- und Wirtschaftspolitik.

Wenn eine Wahl ansteht, formulieren die meisten Parteien zusätzlich ein besonderes Wahlprogramm. Das Wahlprogramm bezieht die grundsätzlichen Vorstellungen der Partei auf aktuelle Themen und enthält häufig konkrete Maßnahmen, die die Partei durchsetzen möchte. Im Wahlkampf versuchen die Parteien, ihre wichtigsten Ideen über persönliche Gespräche mit den Wählern,

durch Auftritte bei Veranstaltungen und in den Medien und über Wahlplakate und Werbespots zu vermitteln.

Wonach soll ich entscheiden, wen ich wähle?

Viele Menschen finden es schwierig, sich zwischen den politischen Parteien zu entscheiden, die zur Wahl stehen. Welcher Partei du deine Stimme gibst oder geben würdest, ist deine Sache. Wahlen sind in Deutschland frei und geheim. Es lohnt sich aber, mit anderen über die Positionen der politischen Parteien zu diskutieren und zu prüfen, welche Vorschläge du gut findest und welche Begründungen dich überzeugen. Dabei solltest du immer fragen, worin ein Vorschlag genau besteht und wie er konkret umgesetzt werden soll.

Wenn eine Partei zum Beispiel fordert, mehr für die Sicherheit der Bürger zu tun, solltest ihr genauer prüfen, was damit gemeint ist. Oft gibt es unterschiedliche Ideen, wie mehr Sicherheit erreicht werden kann. Wenn ihr diese Ideen diskutiert, solltet ihr prüfen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um sie umzusetzen. Und ihr solltet überlegen, was grundsätzlich für oder gegen einen Vorschlag spricht.

Bei politischen Wahlen geht es um viele verschiedene Themen gleichzeitig. Daher ist es am besten, wenn ihr mehrere Themenfelder betrachtet und gemeinsam überlegt, welche Ansätze es jeweils gibt, welche Argumente berücksichtigt werden müssen und wie die Bereiche miteinander zusammenhängen. Dann bekommt ihr schneller einen Überblick, um welche Inhalte es bei der Wahlentscheidung geht.

Warum soll ich mich an Wahlen beteiligen?

Durch Wahlen können wir mitbestimmen, wer die Regierung stellt. Wir können gute Regierungen bestätigen und schlechte Regierungen abwählen. Jede abgegebene Stimme, auch die Enthaltung, sagt außerdem: Wir wollen auch künftig wählen dürfen.

Wo freie Wahlen fehlen, wechseln Regierungen und Regime nur durch Gewalt, drohen Diktatur, Straßenkampf und Bürgerkrieg. Die Beteiligung an Wahlen ermöglicht uns ein Leben in Frieden und Freiheit. Wählen zu gehen stärkt die freiheitliche Demokratie.

Linksammlung zu Wahl- und Parteiprogrammen

Größere Parteien im Bundestag und in den Ländern

CDU (Christlich Demokratische Union Deutschlands)

<https://www.cdu.de>

CSU (Christlich-Soziale Union in Bayern)

<https://www.csu.de>

SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands)

<https://www.spd.de>

AfD (Alternative für Deutschland)

<https://www.afd.de>

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

<https://www.gruene.de>

DIE LINKE

<https://www.die-linke.de>

FDP (Freie Demokratische Partei)

<https://www.fdp.de>

Freie Wähler

<https://www.freiewaehler.eu/unsere-politik/grundsatzprogramm/>

Volt Deutschland

<https://voltdeutschland.org/>

SSW (Südschleswigscher Wählerverband)

<https://www.ssw.de>

Bündnis Sahra Wagenknecht (BSW)

<https://www.bundestagswahl-bw.de/wahlprogramm-bsw>

Weitere Parteien mit bundes- oder europapolitischer Relevanz

ÖDP (Ökologisch-Demokratische Partei)

<https://www.oedp.de>

Partei Mensch Umwelt Tierschutz (Tierschutzpartei)

<https://www.tierschutzpartei.de>

Piratenpartei Deutschland

<https://www.piratenpartei.de>

DIE PARTEI (Partei für Arbeit, Rechtsstaat, Tierschutz,
Elitenförderung und basisdemokratische Initiative)

<https://www.die-partei.de>

Bayernpartei

<https://www.bayernpartei.de>

Hintergrundinformationen und Vergleiche

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Parteien in Deutschland

<https://www.bpb.de/themen/parteien/parteien-in-deutschland/>

Wahlrecht.de – Parteienübersicht und Wahlergebnisse

<https://www.wahlrecht.de/parteien/>

Deutscher Bundestag: Parteien und Fraktionen

<https://www.bundestag.de/parlament/fraktionen>

Wahl-O-Mat (bpb)

<https://www.wahl-o-mat.de>

Parteiengesetz im Wortlaut

<https://www.gesetze-im-internet.de/partg>

Bundeswahlleiterin: Übersicht zugelassener Parteien

<https://www.bundeswahlleiterin.de/>

Themenformulierungen für Debatten im British Parliamentary Style (BPS)

This House would (THW) – konkrete Maßnahmen

Dieses Haus würde in Innenstädten ein Tempolimit von 30 km/h einführen.
Dieses Haus würde ab 2035 keine Autos mit Verbrennungsmotor mehr zulassen.
Dieses Haus würde industrielle Massentierhaltung verbieten.
Dieses Haus würde in jeder Schule einen Ernährungsberater einsetzen.
Dieses Haus würde die Vier-Tage-Woche gesetzlich einführen.

This House believes that (THBT) – Prinzipien/Überzeugungen

Dieses Haus ist der Überzeugung, dass Werbung für ungesunde Lebensmittel verboten werden sollte.
Dieses Haus ist der Überzeugung, dass künstliche Intelligenz nicht zur Beurteilung von Prüfungsleistungen eingesetzt werden sollte.
Dieses Haus ist der Überzeugung, dass Englisch eine zweite Amtssprache in Deutschland werden sollte.
Dieses Haus ist der Überzeugung, dass Haushalte ohne Kinder stärker besteuert werden sollten.

This House regrets (THR) – Bedauern einer Entwicklung

Dieses Haus bedauert, dass Kernenergie in Deutschland nicht mehr genutzt wird.
Dieses Haus bedauert, dass Schüler ihre Lehrer nicht bewerten dürfen.
Dieses Haus bedauert die starke Dominanz des Autos in der deutschen Verkehrspolitik.
Dieses Haus bedauert die politische Bedeutung von Parteien, die gegen demokratische Grundsätze arbeiten.

This House opposes (THO) – Ablehnung einer bestehenden Ordnung

Dieses Haus lehnt die bestehende Praxis ab, Prüfungen ausschließlich unter Aufsicht durchzuführen.
Dieses Haus lehnt die geltende Arbeitszeitordnung ab, die auf eine Fünf-Tage-Woche festgelegt ist.
Dieses Haus lehnt die aktuelle Regelung ab, dass in Deutschland frei entschieden werden kann, ob man zur Wahl geht oder nicht.
Dieses Haus lehnt die derzeitige Steuerordnung ab, die Familien nicht ausreichend begünstigt.

British Parliamentary Style – Kurzfassung der Regeln

Der British Parliamentary Style (BPS) ist das international am weitesten verbreitete Debattenformat. Das vollständige Regelwerk in deutscher Sprache wird vom Verband der Debattierclubs an Hochschulen (VDCH) bereitgestellt (Download: <https://vdch.de/wp-content/uploads/2012/02/BPS-Regeln-lang-2008.pdf>). Eine kommentierte Darstellung findet sich auch bei der Debate Union (<https://debateunion.org>).

Teams und Redner

Vier Zweierteams treten gegeneinander an. Zwei Teams bilden die Regierung, zwei Teams die Opposition. Die Teams einer Seite widersprechen sich nicht, stehen aber im Wettbewerb um das stärkere Profil.

Eröffnende Regierung: Premierminister, Stellvertretender Premierminister

Eröffnende Opposition: Oppositionsführer, Stellvertretender Oppositionsführer

Schließende Regierung: Mitglied der Regierung, Schlussredner (Whip) der Regierung

Schließende Opposition: Mitglied der Opposition, Schlussredner (Whip) der Opposition

Redezeiten

Jede Rede dauert sieben Minuten. Die erste und die letzte Minute sind geschützte Zeit, in der keine Zwischenfragen gestellt werden dürfen. Bei Minute 1 und Minute 6 wird je ein Signal gegeben, nach 7 Minuten zwei Signale.

Zwischenfragen (Points of Information)

Zwischenfragen dürfen nur zwischen der ersten und der sechsten Minute gestellt werden.

Sie werden durch Aufstehen angezeigt und müssen kurz und präzise sein.

Der Redner entscheidet, ob er eine Frage annimmt, soll aber mindestens eine beantworten.

Eine Zwischenfrage darf höchstens 15 Sekunden dauern.

Zwischenrufe sind erlaubt, solange sie die Ordnung nicht stören.

Antrag [motion]

Die Debatte wird durch die eröffnende Regierung eröffnet.

Der Premierminister bringt den Antrag ein, der aus dem Thema hervorgeht.

Ein Antrag muss den Status quo verändern und eine Opposition ermöglichen.

Er bestimmt die zentralen Streitpunkte, über die debattiert wird.

Die eröffnende Opposition weist den Antrag zurück und kann einen Gegenantrag vorstellen.

Aufgaben der Redner

Alle Redner begründen ihre Position und setzen sich mit den Argumenten der Gegenseite auseinander.

Eröffnende Regierung: stellt den Antrag vor und begründet ihn.

Eröffnende Opposition: weist den Antrag zurück und kann einen Gegenantrag entwickeln.

Schließende Teams: erweitern die Debatte durch einen neuen Aspekt (Extension).

Schlussredner (Whips): fassen die Debatte für ihre Seite zusammen, ohne neue Argumente einzuführen.

Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages (GO-BT)

Die Geschäftsordnung regelt die Arbeit des Parlaments und enthält Bestimmungen zu Leitung, Abläufen und Ordnungsmaßnahmen. Sie wurde erstmals 1951 beschlossen und zuletzt 2024 geändert. Den vollständigen Text stellt der Bundestag online zur Verfügung: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/go_btg

§ 1 Konstituierung

- (1) Der neugewählte Bundestag wird zu seiner ersten Sitzung vom bisherigen Präsidenten spätestens zum dreißigsten Tage nach der Wahl ... einberufen.
- (2) Bis der neugewählte Präsident oder einer seiner Stellvertreter das Amt übernimmt, führt das am längsten dem Bundestag angehörende Mitglied ... den Vorsitz (Alterspräsident). [Entscheidung nach Lebensalter bei gleicher Dauer]
- (3) [Ernennung vorläufiger Schriftführer; Namensaufruf]
- (4) Nach Feststellung der Beschlußfähigkeit wird die Wahl des Präsidenten, der Stellvertreter und der Schriftführer vorgenommen.

§ 6 Ältestenrat

- (1) Der Ältestenrat besteht aus dem Präsidenten, seinen Stellvertretern und dreiundzwanzig weiteren von den Fraktionen gemäß § 12 zu benennenden Mitgliedern. [Einberufung durch den Präsidenten]
- (2) Der Ältestenrat unterstützt den Präsidenten bei der Führung der Geschäfte. Er führt eine Verständigung zwischen den Fraktionen über ... den Arbeitsplan des Bundestages herbei. [Kein Beschlussorgan]
- (3) [Innere Angelegenheiten des Bundestages, Räume, Haushaltsvoranschlag]
- (4) [Ständiger Unterausschuss für Bibliothek, Archiv und Dokumentation]

§ 7 Aufgaben des Präsidenten

- (1) Der Präsident vertritt den Bundestag und regelt seine Geschäfte. Er wahrt die Würde und die Rechte des Bundestages, fördert seine Arbeiten, leitet die Verhandlungen gerecht und unparteiisch und wahrt die Ordnung im Hause.
- (2) [Hausrecht, Polizeigewalt, Hausordnung]
- (3) [Verträge, Ausgaben]
- (4) [Oberste Dienstbehörde, Personalentscheidungen]
- (5) [Beschäftigte beim Wehrbeauftragten]
- (6) [Vertretung durch Stellvertreter]

§ 12 Stellenanteile der Fraktionen

Die Zusammensetzung des Ältestenrates und der Ausschüsse sowie die Regelung des Vorsitzes in den Ausschüssen ist im Verhältnis der Stärke der einzelnen Fraktionen vorzunehmen. Derselbe Grundsatz wird bei Wahlen, die der Bundestag vorzunehmen hat, angewandt.

§ 27 Worterteilung und Wortmeldung

- (1) Ein Mitglied des Bundestages darf nur sprechen, wenn ihm der Präsident das Wort erteilt hat. [Wortmeldung bei Schriftführer, Zuruf zur Geschäftsordnung]
- (2) Für Zwischenfragen an den Redner ... dürfen erst gestellt werden, wenn der Redner sie ... zulässt. [Zwischenbemerkungen bis drei Minuten möglich]

§ 28 Reihenfolge der Redner

- (1) Der Präsident bestimmt die Reihenfolge der Redner. Dabei soll ihn ... die Rücksicht auf die verschiedenen Parteirichtungen, auf Rede und Gegenrede und auf die Stärke der Fraktionen leiten.
- (2) [Erster Redner soll nicht der Fraktion des Antragstellers angehören; Rechte der Antragsteller und Berichterstatter]

§ 36 Sach- und Ordnungsruf, Wortentziehung

- (1) Der Präsident kann den Redner ... zur Sache verweisen. Er kann Mitglieder ... mit Nennung des Namens zur Ordnung rufen.
- (2) Ist ein Redner ... dreimal zur Sache oder ... zur Ordnung gerufen ... so muß ihm der Präsident das Wort entziehen.

§ 37 Ordnungsgeld

Wegen einer nicht nur geringfügigen Verletzung der Ordnung oder der Würde des Bundestages kann der Präsident ... ein Ordnungsgeld ... festsetzen. [Wiederholungsfall = 2.000 Euro]

§ 38 Ausschluss von Mitgliedern des Bundestages

- (1) Wegen gröblicher Verletzung der Ordnung oder der Würde des Bundestages kann der Präsident ein Mitglied ... für die Dauer der Sitzung aus dem Saal verweisen.
[Dauer: bis 30 Sitzungstage möglich]
- (2) [Nachträglicher Ausschluss möglich]
- (3) Das betroffene Mitglied hat den Sitzungssaal unverzüglich zu verlassen.
[Folgen bei Zuwiderhandlung]
- (4) [Keine Teilnahme an Ausschusssitzungen]
- (5) [Folgen bei versuchter Teilnahme]
- (6) [Kein Eintrag in Anwesenheitsliste]

§ 57 Mitgliederzahl der Ausschüsse

- (1) Das System ... und die Zahl der Mitglieder bestimmt der Bundestag. Jedes Mitglied des Bundestages soll grundsätzlich einem Ausschuß angehören.
- (2) Die Fraktionen benennen die Ausschußmitglieder und deren Stellvertreter.
- (3) [Bekanntgabe durch den Präsidenten]
- (4) [Teilnahme von Fraktionsmitarbeitern möglich]

Sollen Sportwettkämpfe auch in geschlechter-gemischten Teams durchgeführt werden?

Begrifflichkeit

Sportwettkämpfe sind organisierte Veranstaltungen, bei denen Athletinnen und Athleten in verschiedenen Disziplinen ihre körperliche Leistungsfähigkeit untereinander messen. In der Regel treten sie in Teams oder Einzeldisziplinen gegeneinander an, wobei faire und vergleichbare Bedingungen angestrebt werden.

Der Ausdruck *geschlechter-gemischte Teams* bezeichnet Mannschaften, in denen Menschen unterschiedlichen Geschlechts gemeinsam antreten – darunter Personen, die sich als männlich, weiblich oder nicht-binär identifizieren.

Der Begriff *durchgeführt werden* impliziert eine strukturelle, verbindliche Änderung bestehender Wettbewerbsformate – also keine freiwillige Option, sondern eine reguläre Austragungsform mit entsprechender Regelsetzung.

Gegenwärtige Regelung

In Deutschland finden schulische und außerschulische Sportwettkämpfe überwiegend geschlechtergetrennt statt. Grundlage sind sowohl die Regelwerke der Sportverbände als auch Traditionen, die auf körperlichen Leistungsunterschieden zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden beruhen.

Mixed-Formate existieren bislang in ausgewählten Disziplinen wie Tennis, Badminton oder gemischten Staffeln. Sportwettkämpfe sind derzeit überwiegend nach Geschlechtern getrennt organisiert. In einzelnen Ländern wie Schweden oder den Niederlanden gibt es jedoch Projekte, in denen gemischte Teams – etwa im Schulsport oder bei Turnieren – erprobt werden. Eine verpflichtende Durchführung gemischter Wettbewerbe besteht jedoch auch in diesen Ländern nicht.

Aktualität

Die Diskussion über geschlechter-gemischte Teams ist Teil der Debatten um Gleichstellung, Teilhabe und Vielfalt im Bildungs- und Sportbereich. Internationale Sportereignisse wie die Olympischen Spiele 2021, bei denen neue Mixed-Formate eingeführt wurden, haben auch

in Europa die Debatte um Gleichstellung im Sport befördert. Diese Entwicklungen wirken in bildungspolitische Diskussionen hinein, in denen Fragen der Geschlechtergerechtigkeit mit pädagogischen Zielen wie Teamfähigkeit und Empathie verknüpft werden.

Relevanz

Die Frage, ob Sportwettkämpfe künftig geschlechter-gemischt durchgeführt werden sollen, berührt grundlegende Ziele schulischer Bildung wie Fairness, Inklusion und Persönlichkeitsentwicklung. Bildungspolitische Debatten betonen dabei häufig die Notwendigkeit, tradierte Rollenmuster zu hinterfragen und gleichzeitig sportliche Chancengleichheit zu wahren. Die Einführung gemischter Teams könnte einen Beitrag zur Überwindung starrer Rollenzuschreibungen leisten, birgt aber zugleich das Risiko, soziale oder leistungsbezogene Spannungen zu verschärfen. Gerade im Schulkontext stellt sich daher die Frage, wie solche Formate pädagogisch tragfähig und entwicklungsfördernd gestaltet werden können – sowohl mit Blick auf individuelle Chancengleichheit als auch auf kulturelle Sensibilität im internationalen Umfeld.

Soll das Fach Meditation eingeführt werden?

Begrifflichkeit

Meditation ist eine geistige Übung, bei der durch bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit innere Ruhe, Klarheit und Achtsamkeit gefördert werden. Zu den verbreiteten Methoden zählen Atembeobachtung, stille Sitzmeditation, achtsames Gehen oder Körperwahrnehmungsübungen.

Das *Fach Meditation* bezeichnet im schulischen Kontext ein Unterrichtsfach, in dem solche Techniken systematisch, altersgerecht und methodisch reflektiert vermittelt werden. Im Unterschied zu freiwilligen Angeboten wäre es regulär im Stundenplan verankert, mit klaren pädagogischen Zielen und didaktischer Struktur.

Die Formulierung *eingeführt werden* legt eine flächendeckende curriculare Integration als Pflichtfach nahe.

Gegenwärtige Regelung

In Deutschland gibt es bisher kein eigenständiges Unterrichtsfach Meditation. Entsprechende Übungen finden gelegentlich im Rahmen von Schulprojekten oder fächerübergreifend in Sport, Religion oder Ethik statt. In Skandinavien – etwa in Dänemark oder Schweden – gibt es Pilotversuche zur Integration von Achtsamkeit in die Schulentwicklung.

Aktualität

Wachsende psychische Belastungen von Schülerinnen und Schülern machen präventive Maßnahmen wie Meditation zunehmend relevant. Studien zeigen eine Zunahme von Stresssymptomen, Konzentrationsproblemen und innerer Unruhe im Schulalltag. In Europa wächst das Interesse an Achtsamkeit im Schulkontext, etwa durch Pilotprojekte in Belgien oder Großbritannien. Internationale Organisationen wie die UNESCO oder OECD empfehlen verstärkt präventive Maßnahmen zur Förderung mentaler Gesundheit.

Relevanz

Ein eigenständiges Fach Meditation könnte schulische Gesundheit und Konzentrationsfähigkeit nachhaltig stärken. Es würde klassische Bildungsziele um psychosoziale Kompetenzen wie Achtsamkeit, Emotionsregulation und innere Stabilität ergänzen – Fähigkeiten, die zu-

nehmend als Voraussetzung für individuelles Wohlbefinden und gelingende gesellschaftliche Teilhabe gelten.

Gleichzeitig gibt es Vorbehalte: So wird etwa kritisiert, Meditation könne als Ersatzlösung für tiefere strukturelle Probleme im Schulalltag missverstanden werden oder weltanschauliche Konflikte auslösen. Die Herausforderung besteht darin, das Fach so zu gestalten, dass es weltanschauungsneutral, entwicklungsfördernd und pädagogisch anschlussfähig ist – etwa im Spannungsfeld zwischen individueller Entlastung und kollektiver Schulentwicklung.

Soll in Deutschland eine Vier-Tage-Woche eingeführt werden?

Begrifflichkeit

Die *Vier-Tage-Woche* ist ein alternatives Arbeitszeitmodell, bei dem Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ihre vertraglich vereinbarte Arbeitszeit nicht mehr auf fünf, sondern auf vier Tage verteilen. Dies kann entweder bei gleichbleibender Wochenarbeitszeit oder bei reduzierter Stundenzahl erfolgen.

Welche Wochentage als Arbeitstage genutzt werden, kann unterschiedlich geregelt werden. Das Spektrum reicht von Modellen, bei denen der gesamte Betrieb am Freitag und am Wochenende ruht, bis zu Lösungen, die es den Beschäftigten freistellen, die Tage, an denen sie arbeiten, wochenweise selbst festzulegen.

Der Begriff *eingeführt werden* impliziert eine flächendeckende politische Maßnahme – nicht als freiwillige Betriebsregelung, sondern als neue gesetzliche oder tarifliche Norm.

Gegenwärtige Regelung

In Deutschland ist die Fünf-Tage-Woche mit etwa 38 bis 40 Wochenstunden gesetzlich und tariflich etabliert. Dabei gelten Montag bis Freitag als reguläre Arbeitstage. Die Vier-Tage-Woche wird bisher nur in Modellprojekten einzelner Unternehmen oder Branchen getestet.

Aktualität

Die Vier-Tage-Woche erfährt international zunehmende Aufmerksamkeit – etwa in Belgien, Island oder Großbritannien. Studien berichten von positiven Effekten auf Produktivität und Gesundheit. In Deutschland wird die Vier-Tage-Woche kontrovers diskutiert: Während Gewerkschaften und Teile der Politik sie als Beitrag zu einer besseren Vereinbarkeit von Arbeit und Leben sehen, warnen andere vor Leistungseinbußen. So forderte der CDU-Parteivorsitzende Friedrich Merz im Frühjahr 2024 eine Rückbesinnung auf eine „Mentalität des Ärmel-hochkrepelns“ und kritisierte eine aus seiner Sicht zunehmende Teilzeitmentalität in der Gesellschaft. Die Aktualität des Themas ergibt sich auch aus der veränderten Arbeitsweise, die sich in den letzten Jahren in vielen Unternehmen unter dem Begriff ‚Home-Office‘ (im Englischen: ‚working from home‘) etabliert hat und in der Regel mit flexibleren Arbeitszeiten einhergeht.

Relevanz

Die Debatte spiegelt den grundsätzlichen Zielkonflikt zwischen wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und individueller Belastungsgrenze wider. Die Maßnahme betrifft zentrale Themen wie Gesundheit, Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie die Zukunft der Arbeit. Sie könnte zu einer gerechteren Verteilung von Erwerbsarbeit führen, birgt aber wirtschaftliche und organisatorische Risiken. Während manche Stimmen fordern, die Wochen- und die Lebensarbeitszeit zu erhöhen, um wieder konkurrenzfähig und wirtschaftlich erfolgreich zu sein, sehen die Befürworter von entlastenden Arbeitszeitmodellen eher eine verbesserte Arbeitsorganisation und eine Orientierung an Belastungsgrenzen als Weg in eine zukunftsfähige und nachhaltige wirtschaftliche Ordnung.

Soll Künstliche Intelligenz zur Beurteilung von Prüfungsleistungen eingesetzt werden?

Begrifflichkeit

Künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet rechnergestützte Systeme, die in der Lage sind, Muster zu erkennen, Entscheidungen zu treffen oder aus Daten zu lernen. Im schulischen Kontext bezieht sich der Begriff auf Software, die Prüfungen automatisiert analysieren, bewerten oder Feedback generieren kann.

Beurteilung meint die pädagogisch begründete Einschätzung von Schülerleistungen. Eine Beurteilung orientiert sich in der Regel an Kriterien und setzt die beobachtete Leistung ins Verhältnis zu einem Qualitätsstandard oder Erwartungshorizont.

Prüfungsleistungen umfassen schriftliche, mündliche oder praktische Leistungsnachweise. Bei Abschlussprüfungen wie dem Mittleren Schulabschluss oder dem Abitur werden Prüfungsleistungen in der Regel von mehreren Prüferinnen oder Prüfern beurteilt.

Der Ausdruck *eingesetzt werden* verweist auf eine systematische Integration solcher Technologien in schulische Bewertungspraxis.

Gegenwärtige Regelung

In Deutschland erfolgt die Bewertung schulischer Leistungen durch Lehrkräfte auf Grundlage der jeweiligen Landesprüfungsordnungen. Der Einsatz von KI ist bislang nicht institutionalisiert und beschränkt sich auf einzelne Pilotprojekte. In Europa gibt es erste Modellprojekte, etwa in Finnland oder Frankreich, die KI für Lernstandsanalysen oder Feedbackfunktionen nutzen. Insgesamt ist der Einsatz von KI in der schulischen Leistungsbewertung weltweit noch im Erprobungsstadium und mit erheblichen ethischen, technischen und pädagogischen Fragen verbunden.

In einigen ostasiatischen Ländern – etwa China, Südkorea oder Singapur – sind KI-gestützte Systeme im Bildungsbereich weiter verbreitet. Dort werden sie insbesondere zur Analyse von Lernverhalten und zur Auswertung standardisierter Tests eingesetzt. Eine vollautomatisierte Beurteilung individueller Prüfungsleistungen ist jedoch auch dort bislang nicht flächendeckend umgesetzt.

Aktualität

Die Frage nach dem Einsatz von KI in der Leistungsbewertung gewinnt an Bedeutung durch Digitalisierungsdruck und Lehrkräftemangel. Neue KI-Technologien – auch zur Sprachverarbeitung – eröffnen neue Möglichkeiten in der Leistungsrückmeldung. Erste Praxiserfahrungen liegen aus Europa und Asien vor. Kritisch diskutiert werden Fragen der Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung.

Relevanz

Der Einsatz von KI betrifft grundlegende Fragen von Bildungsethik, Fairness und pädagogischer Verantwortung. KI könnte Lehrkräfte entlasten, objektivere Bewertungen ermöglichen und individuelle Rückmeldungen unterstützen. Gleichzeitig droht ein Verlust an pädagogischer Beziehung und situativer Feinfühligkeit. Auch kulturelle und sprachliche Unterschiede könnten die Anwendung in internationalen Kontexten erschweren.

Soll in der Schule auch außerhalb des Unterrichts nur Deutsch gesprochen werden?

Begrifflichkeit

Wenn *nur Deutsch gesprochen werden soll*, ist damit eine verpflichtende Regelung gemeint, nach der Schülerinnen und Schüler auf dem gesamten Schulgelände die deutsche Sprache verwenden. Schülerinnen und Schüler, die in ihren Familien eine andere Sprache sprechen, müssten in der Schule auch mit Angehörigen ihrer Sprachgemeinschaft Deutsch sprechen.

Unter *Deutsch sprechen* ist dabei zu verstehen, dass Satzbau und Vokabular im Wesentlichen den Regeln der deutschen Sprache folgen. Einzelne Wörter oder Wendungen könnten auch aus anderen Sprachen stammen oder eingesetzt werden, um etwas zu erläutern oder zu klären.

Dass auch *außerhalb des Unterrichts* nur Deutsch gesprochen werden soll, bedeutet, dass diese Regelung in Pausen, auf dem Schulhof, in der Mensa oder bei Schulveranstaltungen gilt. Sie betrifft nicht nur den Sprachgebrauch im Klassenzimmer, sondern bezieht informelle Kommunikationsräume ein. Ähnlich wie im Unterricht auch andere Sprachen verwendet werden können, könnten auch außerhalb des Unterrichts Ausnahmen zulässig sein.

Wenn die Maßnahme *in der Schule* gelten soll, dann ist das gesamte Schulgelände gemeint, und es sind auch die Zeiträume betroffen, in denen die Schülerinnen und Schüler keinen Unterricht haben. Ob auch auf dem Schulweg, wenn er mit Schulbussen zurückgelegt wird, oder bei Schulveranstaltungen, zu denen Eltern eingeladen werden, nur Deutsch gesprochen werden soll, ist in der Formulierung der Frage nicht festgelegt.

Gegenwärtige Regelung

In Deutschland gibt es keine gesetzlich vorgeschriebene Deutschpflicht außerhalb des Unterrichts. Allerdings hat sich die Herbert-Hoover-Schule in Berlin bereits 2005 für eine schulinterne Regelung entschieden, nach der auf dem Pausenhof ausschließlich Deutsch gesprochen werden soll. Die Initiative ging von der Schulkonferenz aus und wurde mit dem Ziel eingeführt, die Verständigung unter den Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Solche Maßnahmen bleiben bislang Ausnahmen. In den meisten Schulen entscheidet das Kollegium gemeinsam mit der Schulkonferenz über entsprechende Regelungen – oft mit Blick auf Integration, Konfliktvermeidung oder schulisches Miteinander.

Aktualität

Die Frage nach einer verpflichtenden Verwendung der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts wird zunehmend kontrovers diskutiert – insbesondere im Kontext von Integration und Chancengleichheit. Befürworter verweisen auf die sprachförderliche Wirkung und bessere Bildungschancen. Kritiker befürchten Einschränkungen in der individuellen Ausdrucksfreiheit und eine kulturelle Verengung. Besonders in internationalen und mehrsprachigen Schulen ist die Maßnahme umstritten, da hier viele Sprachen gleichzeitig präsent sind.

Relevanz

Die Einführung einer solchen Regelung berührt grundlegende Fragen sprachlicher Bildung, sozialer Integration und kultureller Offenheit. Während eine verbindliche Deutschpflicht sprachliche Teilhabe fördern kann, besteht zugleich das Risiko, Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache zu marginalisieren. In internationalen Schulen ist die Balance zwischen Sprachförderung und kultureller Diversität besonders sensibel.

Soll das Fach Geschichte durch das Fach Zukunft ersetzt werden?

Begrifflichkeit

Das *Fach Geschichte* bezeichnet ein Unterrichtsfach, das Schülerinnen und Schülern grundlegendes Wissen über historische Ereignisse, Strukturen und Prozesse vermittelt. Ziel ist die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins sowie eines kritischen Verständnisses aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse auf der Basis historischer Zusammenhänge.

Das vorgeschlagene *Fach Zukunft* würde hingegen Inhalte und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen, die auf kommende Herausforderungen vorbereiten. Hierzu zählen beispielsweise Themen wie Nachhaltigkeit, technologische Innovationen, Digitalisierung, Zukunftsfor- schung, soziale und ökologische Szenarien sowie die Förderung von Gestaltungskompetenz zur aktiven Teilhabe an zukünftigen Entwicklungen.

Der Begriff *ersetzen* meint in diesem Kontext, dass das Fach Geschichte vollständig entfele und an seiner Stelle ein neues Fach Zukunft in den Lehrplan eingeführt würde. Es würde sich dabei nicht um eine bloße Ergänzung, sondern um einen vollständigen Austausch handeln.

Gegenwärtige Regelung

In Deutschland ist das Fach Geschichte in allen Bundesländern verpflichtend. Es wird entweder eigenständig oder im Verbund mit verwandten gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Politik, Sozialkunde oder Gemeinschaftskunde unterrichtet. Ziel ist vor allem die histo- risch-politische Bildung und die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins.

Ein eigenständiges Fach Zukunft existiert derzeit weder in Deutschland noch in anderen europäischen Ländern. Zukunftsrelevante Themen wie Nachhaltigkeit, Digitalisierung oder gesellschaftlicher Wandel werden bislang vor allem in Fächern wie Politik, Geographie, Wirt- schaft oder Technik behandelt. Ergänzend gibt es fächerübergreifende Module und schuli- sche Innovationsprojekte, etwa im Rahmen von Projektunterricht oder Bildung für nachhalti- ge Entwicklung.

International zeigen einzelne Länder weitergehende Ansätze: So verfolgt Singapur mit dem Fach Futures Thinking ein curricular verankertes Modell, das Szenarienentwicklung, ethische Reflexion und Gestaltungskompetenz systematisch vermittelt.

Aktualität

Die Debatte um ein Fach Zukunft gewinnt angesichts globaler Herausforderungen wie Klimawandel, technologischer Transformation und gesellschaftlicher Polarisierung an Dringlichkeit. Schulen sollen verstärkt dazu beitragen, junge Menschen auf eine ungewisse Zukunft vorzubereiten – nicht nur durch Wissensvermittlung, sondern durch die Förderung von Orientierung, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit.

Reformimpulse sind international bereits sichtbar. In Japan und Südkorea rücken Themen wie künstliche Intelligenz, gesellschaftlicher Wandel und Nachhaltigkeit verstärkt in bestehende Curricula ein – oft integriert in Fächer wie Sozialkunde oder Technologie. In Europa wird vor allem in Finnland an fächerübergreifenden Modellen gearbeitet, die Zukunftskompetenzen im Rahmen von transversalen Bildungszielen fördern.

Relevanz

Die Einführung eines Fachs Zukunft wirft grundlegende Fragen nach den Zielen schulischer Bildung auf. Im Mittelpunkt stehen Kompetenzen für den Umgang mit gesellschaftlichem Wandel, technologischer Entwicklung und globaler Unsicherheit.

Gleichzeitig bleibt historisches Wissen bedeutsam – etwa für das Verständnis politischer Ordnungen, kultureller Zusammenhänge und sozialer Entwicklungen. Die Diskussion berührt daher nicht nur inhaltliche, sondern auch curriculare und organisatorische Fragen. In Bildungssystemen mit starkem Prüfungsfokus und hoher Stoffdichte wäre die Umsetzung eines solchen Fachs mit erheblichen Herausforderungen verbunden.

Beobachtungsbogen: Verzerren

Thema:

Verzerrungstechniken

Übertreibung – ein Sachverhalt wird weitreichender oder folgenreicher dargestellt, als er ist
Erkennungszeichen: „immer“, „nie“, „alle“, „das ganze System bricht zusammen“

.....
.....

Vereinfachung – ein komplexer Zusammenhang wird stark verkürzt wiedergegeben
Erkennungszeichen: „Das ist doch ganz einfach ...“, „so läuft das immer“

.....
.....

Unterstellung (inhaltlich) – der Gegenseite wird etwas zugesprochen, das sie nicht gesagt hat
Erkennungszeichen: „Ihr wollt doch nur ...“, „Eigentlich meint ihr ...“

.....
.....

Falsche Dichotomie – es wird so getan, als gäbe es nur zwei Möglichkeiten
Erkennungszeichen: „Entweder ... oder ...“, „sonst bleibt alles wie bisher“

.....
.....

Einseitige Auswahl (Cherry Picking) – bestimmte Fälle werden betont, andere ausgeblendet
Erkennungszeichen: „In einer Schule war es so ...“, „da ist es sofort schiefgegangen“

.....
.....

Strohmann-Argument – eine Position wird in vereinfachter oder verzerrter Form dargestellt
Erkennungszeichen: „Ihr wollt also ...“, „Das läuft doch darauf hinaus, dass ...“

.....

Beobachtungsbogen: Klarstellen

Thema:

Klarstellungsmethoden

Genau anknüpfen (Paraphrasieren) – die Aussage in eigenen Worten wiedergeben

Formulierungsmöglichkeit: „Du sagst, dass ...“, „Wenn ich dich richtig verstehe ...“

.....

Versachlichen (Reframing) – eine zugespitzte Aussage in eine sachliche Form übersetzen

Formulierungsmöglichkeit: „Du siehst Schwierigkeiten bei ...“, „Du befürchtest, dass ...“

.....

Neu formulieren (Restating) – den eigenen Punkt noch einmal klar und verständlich sagen

Formulierungsmöglichkeit: „Ich sage es noch einmal so: ...“, „Kurz gesagt ...“

.....

Auswählen und aufgreifen – einen Aspekt herausgreifen und weiterführen

Formulierungsmöglichkeit: „Ich möchte deinen Hinweis auf ... aufnehmen“

.....

Entschärfen – eine starke Formulierung abmildern und den Kern hervorheben

Formulierungsmöglichkeit: „Das klingt sehr zugespitzt. Du meinst doch eigentlich ...“

.....

Entschleunigen (Pause setzen) – kurze Unterbrechung, um Ruhe ins Gespräch zu bringen

Interventionsmöglichkeit: kurze Pause, Formulierung: „Warte bitte kurz ...“

.....

Nachfragen – eine Aussage durch gezielte Frage klären

Formulierungsmöglichkeit: „Meinst du damit, dass ...?“, „Kannst du genauer erklären, wie ...?“

.....

Meta-Ebene – den Gesprächsverlauf selbst thematisieren

Formulierungsmöglichkeit: „Ich merke gerade, dass unser Gespräch ...“

.....

Manipulative Aussagen

Thema:

Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen im Informationsraum durchführen dürfen?

„Wenn wir keine Offensivmaßnahmen ergreifen, übernehmen russische Trollfabriken bald die Meinungshoheit in Deutschland.“	„Man muss nur mit Russland vernünftig reden, dann hört die Desinformation sofort auf.“
„Alle Experten sind sich einig, dass Offensivmaßnahmen notwendig sind.“	„Wer Offensivmaßnahmen fordert, will doch nur Zensur und Krieg.“
„Wer gegen Offensivmaßnahmen ist, unterstützt Desinformation.“	„Das Internet ist so groß, da kann man sowieso nichts machen.“
„Wenn wir Offensivmaßnahmen erlauben, verteidigen wir endlich unsere Demokratie.“	„Eine Studie der University of Iowa aus dem Jahr 2024 hat eindeutig bewiesen, dass Offensivmaßnahmen wirkungslos sind.“

Manipulative Aussagen (mit Analyse und Reaktion)

Thema:

Sollen deutsche Behörden Offensivmaßnahmen im Informationsraum durchführen dürfen?

„Wenn wir keine Offensivmaßnahmen ergreifen, übernehmen russische Trollfabriken bald die Meinungshoheit in Deutschland.“ Technik: Übertreibung / Katastrophenrhetorik Reaktion: „Das klingt sehr dramatisch. Lass uns die tatsächliche Reichweite solcher Kampagnen prüfen, bevor wir von einer völligen Übernahme sprechen.“	„Man muss nur mit Russland vernünftig reden, dann hört die Desinformation sofort auf.“ Technik: Vereinfachung Reaktion: „Das klingt nach einer einfachen Lösung. Mir ist noch nicht klar, was hier unter ‚vernünftig reden‘ zu verstehen ist. Wer soll die Gespräche führen?“
„Alle Experten sind sich einig, dass Offensivmaßnahmen notwendig sind.“ Technik: Falscher Konsens Reaktion: „Du berufst dich auf einen Konsens. An welche Experten denkst du konkret?“	„Wer Offensivmaßnahmen fordert, will doch nur Zensur und Krieg.“ Technik: Delegitimierung Reaktion: „Du unterstellst den Befürwortern fragwürdige Motive. Es geht aber darum, ob Offensivmaßnahmen einen wirksamen Beitrag gegen Desinformation leisten können.“
„Wer gegen Offensivmaßnahmen ist, unterstützt Desinformation.“ Technik: Moralisierung Reaktion: „Das stellt Kritiker pauschal in ein schlechtes Licht. Auch wer Offensivmaßnahmen ablehnt, kann sich klar gegen Desinformation positionieren.“	„Das Internet ist so groß, da kann man sowieso nichts machen.“ Technik: Überkomplizierung / Resignation Reaktion: „Die Dimension ist groß, ja. Aber es gibt Beispiele für begrenzte Maßnahmen, die Wirkung zeigen. Ganz handlungsunfähig sind wir nicht.“
Aussage: „Wenn wir Offensivmaßnahmen erlauben, verteidigen wir endlich unsere Demokratie.“ Technik: Emotionalisierung Reaktion: „Du betonst die Bedeutung der Demokratie. Entscheidend ist, welche konkreten Maßnahmen geeignet sind, sie zu schützen, ohne Grundrechte zu verletzen.“	„Eine Studie der University of Iowa aus dem Jahr 2024 hat eindeutig bewiesen, dass Offensivmaßnahmen wirkungslos sind.“ Technik: Pseudobeleg Reaktion: „Selbst wenn Studien zu einzelnen Fällen skeptisch sein mögen – wenn ein feindlicher Server lahmgelegt wird, verringert sich die Menge an Desinformation ganz konkret.“

Verfassungsfeindliche Positionen

Ethnisch-kultureller Volksbegriff

Aussage: **„Nur, wer deutsche Vorfahren hat, ist ein echter Deutscher.“**

Einordnung: Ethnisch-kultureller Volksbegriff; nationalistische Ideologie, die Zugehörigkeit ethnisch definiert.

Verteidigungsstrategie: Art. 1 und 3 GG – Menschenwürde und Gleichheit aller. Staatsangehörigkeit ist rechtlich geregelt (Art. 16 GG, Staatsangehörigkeitsgesetz), nicht durch Abstammung.

Aussage: **„In vielen Städten sind die Deutschen schon in der Minderheit – wir erleben einen großen Bevölkerungsaustausch.“**

Einordnung: Ethnisch-kultureller Volksbegriff; verschwörungsideologische Überzeugung, die Gesellschaft nach ethnischer Zugehörigkeit hierarchisiert.

Verteidigungsstrategie: Art. 1 und 3 GG – Würde und Gleichheit aller Menschen.

Ausländer- und islamfeindliche Aussagen

Aussage: **„Flüchtlinge sind die Hauptverantwortlichen für Kriminalität in Deutschland.“**

Einordnung: Pauschale Abwertung einer ganzen Gruppe; rassistische Zuschreibung.

Verteidigungsstrategie: Art. 3 GG – Niemand darf wegen Herkunft oder Religion benachteiligt werden. Straftaten sind individuell zu bewerten.

Aussage: **„Muslime passen nicht nach Deutschland, ihre Religion gehört verboten.“**

Einordnung: Islamfeindliche Pauschalisierung; Angriff auf Religionsfreiheit.

Verteidigungsstrategie: Art. 4 GG – Glaubens- und Bekenntnisfreiheit ist geschützt; ein Religionsverbot wäre verfassungswidrig.

Sexistische und queerfeindliche Aussagen

Aussage: **„Homosexualität ist unnatürlich und darf nicht öffentlich gezeigt werden.“**

Einordnung: Abwertung sexueller Orientierung; Angriff auf Gleichbehandlung.

Verteidigungsstrategie: Art. 1 und 3 GG – Würde und Gleichberechtigung gelten unabhängig von sexueller Identität.

Aussage: **„Transgender-Ideen zerstören die Familie und sind krank.“**

Einordnung: Queerfeindliche Diskriminierung.

Verteidigungsstrategie: Art. 1 und 2 GG – Würde und freie Entfaltung der Persönlichkeit sind geschützt.

Verfassungsfeindliche Positionen

Ablehnung demokratischer Institutionen

Aussage: „**Wahlen bringen nichts – wir brauchen einen starken Führer.**“

Einordnung: Ablehnung demokratischer Institutionen;
autoritäres Herrschaftsmodell.

Verteidigungsstrategie: Art. 20 GG – Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus;
sie wird durch Wahlen und Abstimmungen ausgeübt.

Aussage: „**Parlamente sind gekauft, die Presse lügt, und die Gerichte sind gesteuert.**“

Einordnung: Pauschale Delegitimierung demokratischer Institutionen.

Verteidigungsstrategie: Art. 20 GG – Gewaltenteilung ist Grundlage des Staates;
unabhängige Gerichte (Art. 97 GG) und freie Presse (Art. 5 GG) sind geschützt.

Bewunderung für Autokraten und Täter-Opfer-Umkehr

Aussage: „**Putin verteidigt nur sein Land – die eigentlichen Aggressoren sind die im Westen.**“

Einordnung: Täter-Opfer-Umkehr; Relativierung von Angriffskrieg.

Verteidigungsstrategie: Art. 1 GG – Würde des Menschen; Art. 20 GG – Friedensgebot
und Demokratieprinzip. Angriffskrieg ist nach Art. 26 GG verboten.

Aussage: „**Trump zieht sein Ding durch, auch wenn die Gerichte versuchen, ihn aufzuhalten.**“

Einordnung: Bewunderung für autoritäres Führerprinzip; Geringschätzung
unabhängiger Justiz.

Verteidigungsstrategie: Art. 20 GG – Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung;
unabhängige Gerichte (Art. 92 ff. GG) sichern Freiheit und Grundrechte.

Legitimierung von Gewalt und Ablehnung des Rechtsstaats

Aussage: „**Polizisten sind Handlanger des Systems – Gewalt gegen sie ist gerechtfertigt.**“

Einordnung: Gewaltlegitimation gegen staatliche Institutionen.

Verteidigungsstrategie: Art. 20 GG – Gewaltmonopol des Staates;
Art. 33 GG – Beamte sind an Gesetz und Recht gebunden.

Aussage: „**Wir regeln das unter uns – der Staat hat sich nicht einzumischen.**“

Einordnung: Ablehnung des staatlichen Gewaltmonopols; Paralleljustiz.

Verteidigungsstrategie: Art. 20 GG – Rechtsstaatlichkeit und Gewaltmonopol;
individuelle Konflikte müssen durch staatliche Gerichte geregelt werden.

Ausgewählte Artikel aus dem Grundgesetz

Das Grundgesetz (GG) ist die Verfassung für die Bundesrepublik Deutschland. Es wurde vom Parlamentarischen Rat am 8. Mai 1949 beschlossen und von den Alliierten genehmigt. Die ausgewählten Artikel sind hier in leicht vereinfachter Formulierung dargestellt.

Der vollständige Text des GG ist online abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/gg>

Ausgewählte Artikel in Kurzfassung

Artikel 1

Die Würde jedes Menschen darf niemals verletzt werden.

Der Staat ist verpflichtet, sie zu achten und zu schützen.

Die Menschenrechte gelten unveräußerlich und sind Grundlage von Gemeinschaft, Frieden und Gerechtigkeit. Alle staatlichen Gewalten sind an die Grundrechte gebunden.

Artikel 2

Jeder darf sein Leben und seine Persönlichkeit frei gestalten, solange er nicht die Rechte anderer verletzt oder gegen Gesetze verstößt.

Jeder hat das Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit und persönliche Freiheit. Einschränkungen sind nur durch ein Gesetz möglich.

Artikel 3

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

Frauen und Männer haben die gleichen Rechte.

Der Staat muss aktiv für Gleichberechtigung sorgen.

Niemand darf wegen Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion, politischer Meinung oder Behinderung benachteiligt oder bevorzugt werden.

Artikel 4

Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie das Bekenntnis zu einer Religion oder Weltanschauung sind geschützt.

Die freie Ausübung der Religion ist gewährleistet.

Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden.

Artikel 5

Jeder darf seine Meinung frei äußern und verbreiten.

Presse, Rundfunk und Film sind frei, eine Zensur gibt es nicht.

Grenzen der Meinungsfreiheit bestehen zum Schutz der Gesetze, der Jugend und der persönlichen Ehre.

Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei, aber an die Verfassung gebunden.

Artikel 19 (Absatz 4)

Wenn jemand findet, dass der Staat seine Rechte verletzt hat, darf er vor Gericht gehen. Die Gerichte müssen dann prüfen, ob das, was Behörden oder andere staatliche Stellen getan haben, mit dem Gesetz übereinstimmt.

Artikel 20

Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.
Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus und wird in Wahlen und Abstimmungen sowie durch die drei Gewalten (Gesetzgebung, Regierung, Gerichte) ausgeübt.
Alle staatlichen Gewalten sind an Gesetz und Recht gebunden.
Wenn jemand versucht, die Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn es keine andere Möglichkeit gibt.

Artikel 26

Handlungen, die das friedliche Zusammenleben der Völker gefährden, sind verfassungswidrig. Die Vorbereitung eines Angriffskrieges ist verboten und strafbar.

Artikel 92

Die Rechtsprechung liegt bei unabhängigen Gerichten.

Artikel 97

Richter sind unabhängig und nur an das Gesetz gebunden.

Ausgewählte Artikel aus dem Grundgesetz

Das Grundgesetz (GG) ist die Verfassung für die Bundesrepublik Deutschland. Es wurde vom Parlamentarischen Rat am 8. Mai 1949 beschlossen und von den Alliierten genehmigt. Die ausgewählten Artikel sind hier im Originalwortlaut zitiert.

Der vollständige Text des GG ist online abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/gg>

I. Die Grundrechte

Art 1

- (1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Art 2

- (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.
- (2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Art 3

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Art 4

- (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.
- (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.
- (3) Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden. Das Nähere regelt ein Bundesgesetz.

Art 5

(1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.

(2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.

(3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.

Art 19

(4) Wird jemand durch die öffentliche Gewalt in seinen Rechten verletzt, so steht ihm der Rechtsweg offen. Soweit eine andere Zuständigkeit nicht begründet ist, ist der ordentliche Rechtsweg gegeben. Artikel 10 Abs. 2 Satz 2 bleibt unberührt.

II. Der Bund und die Länder

Art 20

(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

(2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.

(3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.

(4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

Art 26

(1) Handlungen, die geeignet sind und in der Absicht vorgenommen werden, das friedliche Zusammenleben der Völker zu stören, insbesondere die Führung eines Angriffskrieges vorzubereiten, sind verfassungswidrig. Sie sind unter Strafe zu stellen. [...]

IX. Die Rechtsprechung

Art 92

Die rechtsprechende Gewalt ist den Richtern anvertraut; sie wird durch das Bundesverfassungsgericht, durch die in diesem Grundgesetze vorgesehenen Bundesgerichte und durch die Gerichte der Länder ausgeübt.

Art 97

(1) Die Richter sind unabhängig und nur dem Gesetze unterworfen.

Lehrwerke zu Jugend debattiert

Begleitbände für Lehrkräfte

- DU I** Frank Hielscher, Ansgar Kemmann, Tim Wagner: *Debattieren unterrichten I. Curriculum, Übungsbeschreibungen und Systematik*, Hannover: Klett Kallmeyer, 9. Auflage, 2025, ISBN (Print): 978-3-7800-1070-4, ISBN (E-Book): 978-3-7727-9033-1
- DU II** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Debattieren unterrichten II: Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten*, Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2024, ISBN (Print): 978-3-7727-1528-0, ISBN (E-Book): 978-3-7727-1529-7
- DUK5** Tim Wagner: *Debattieren unterrichten ab Klasse 5: Übungen und Methoden für den Einstieg ins Debattieren*, Hannover: Klett Kallmeyer, 1. Auflage, 2023, ISBN (E-Book): 978-3-7727-1849-6

Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler

- EiD** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Einstieg ins Debattieren. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 5*, Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2023, ISBN (Print): 978-3-7727-1676-8
- DL** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*, Hannover: Klett Kallmeyer, 7. Auflage, 2024, ISBN (Print): 978-3-7800-4849-3
- DLSL** Tim Wagner, Ansgar Kemmann: *Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*, Ausgabe für Sprachlernende, Hannover: Klett Kallmeyer, 2. Auflage, 2023, [entspricht im Aufbau DL; Verweise beziehen sich immer auf beide Ausgaben] ISBN (Print): 978-3-7727-1612-6
- DL II** Tim Wagner: *Debattieren lernen in der Sekundarstufe II. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler*, Hannover: Klett Kallmeyer, 1. Auflage, 2024, ISBN (Print): 978-3-7727-1812-0, ISBN (E-Book): 978-3-7727-1813-7

Debattieren ist gemeinsames Nachdenken über strittige Fragen. Wer den eigenen Standpunkt überzeugend vertritt, andere Sichtweisen ernst nimmt, Gemeinsamkeiten erkennt und Unterschiede klar benennt, verfügt über Schlüsselkompetenzen für jede Situation, in der Menschen gemeinsam Lösungen entwickeln.

Als Methode der Demokratieerziehung stärkt das Debattieren personale, sprachliche, kognitive und soziale Fähigkeiten. Beim Debattieren lernen junge Menschen, eine Position zu vertreten und sie gegen Einwände zu verteidigen, einander genau zuzuhören und aufeinander einzugehen. Sie erweitern ihr Repertoire an Argumentationsstrategien und Ausdrucksformen und gewinnen Sicherheit, sich aktiv und verantwortungsvoll in demokratische Prozesse und Entscheidungen einzubringen.

Auf Initiative und unter der
Schirmherrschaft des Bundespräsidenten



Der Bundespräsident



 **Heinz Nixdorf Stiftung**

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

Kultusministerien, Kultusministerkonferenz und Parlamente der Länder