

Die Debatte als Gesprächsform im DaF-Unterricht

Kušen, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:837965>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-11**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Universität Zagreb
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik
Lehramtsstudium

Petra Kušen

Die Debatte als Gesprächsform im DaF-Unterricht
Diplomarbeit

Mentorin: Dr. Aleksandra Ščukanec
Mentorin: Dr. Marija Lütze-Miculinić

Zagreb, Mai 2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Rhetorik	4
<u>2.1 Anfänge der Rhetorik</u>	5
<u>2.2 Wiederentdeckung der Rhetorik im 20. Jahrhundert</u>	7
<u>2.3 Rhetorik heute</u>	7
3. Debatte	8
<u>3.1 Regeln und Ablauf einer Debatte nach unterschiedlichen Formaten</u>	9
<u>3.1.1. Parlamentarische Debatte</u>	9
<u>3.1.2. Karl-Popper-Debatte</u>	10
<u>3.1.3. World Schools-Debatte</u>	11
<u>3.1.4. DN-Debatte</u>	11
<u>3.2 Rede – Hauptbaustein einer Debatte</u>	11
<u>3.3 Die schriftliche Vorbereitung</u>	12
<u>3.4 Das aktive Zuhören</u>	14
4. Debatte im Unterricht	15
<u>4.1 Jugend debattiert</u>	15
<u>4.2 Allgemeine Tipps zur Vorgehensweise</u>	17
<u>4.3 Vorteile des Debattenprogramms im Unterricht</u>	18
<u>4.3.1. Vorbereitung auf eine effektive Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft</u>	19
<u>4.3.2. Untersuchung und intensive Analyse bedeutender zeitgenössischer Probleme</u>	19
<u>4.3.3. Entwicklung der Fähigkeit zum kritischen Denken</u>	19
<u>4.3.4. Verbesserung der Fähigkeit, in Stresssituationen zu funktionieren</u>	20
<u>4.3.5. Erkennung und Freisetzung einer natürlichen Begabung</u>	20
5. Das Einsetzen der Debatte im DaF-Unterricht	20
<u>5.1 Das Zielpublikum</u>	22
<u>5.2 Die Vorgehensweise</u>	23
<u>5.2.1 Erste Doppelstunde</u>	24
<u>5.2.2 Zweite Doppelstunde</u>	27
<u>5.3 Rückblick auf die durchgeführte Unterrichtsreihe</u>	30
<u>5.3.1 Erste Doppelstunde</u>	31
<u>5.3.2. Zweite Doppelstunde</u>	33
6. Schlusswort	35
Literaturverzeichnis.....	38
Anhang.....	39

1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Arbeit betrifft die Debatte im Fremdsprachenunterricht. Die Debatte wird in dieser Arbeit eher als ein Mittel zur Förderung der Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht betrachtet, anstatt einer streng definierten rhetorischen Form. Es ist bekannt, dass im heutigen Fremdsprachenunterricht, vor allem an den staatlichen Schulen, die Sprachproduktion noch immer gering ist, da meistens die FremdsprachenlehrerInnen statt Fremdsprachenlernende mit ihrem Sprechen dominieren. Für die Sprachproduktion sollen Fremdsprachenlernende einen guten Sprech Anlass haben, und was könnte Gymnasiasten besser zum Sprechen fördern und motivieren als ein Streitthema?

Das Ziel dieser Arbeit ist zu zeigen, dass sich die Debatte als Gesprächsform im DaF-Unterricht als Methode der Sprechförderung gut eignet. Dazu wurde ein konkreter Vorschlag der Unterrichtsreihe zum Thema „Debatte“ zusammengefasst und in einer Gymnasialklasse durchgeführt. Ein Rückblick auf die durchgeführte Unterrichtsreihe wird ebenfalls in der Arbeit präsentiert.

2. Rhetorik

Viele Menschen streben heute danach, Leader zu werden. Wie der ehemalige Präsident der Vereinigten Staaten, Ronald Reagan einmal betonte, sei die Rede ein wichtiges Instrument der präsidentialen Führung. Eine unabdingbare Anforderung an Führung – jedoch nicht nur in der Politik, sondern in fast allen Bereichen menschlichen Strebens – ist nämlich, „...dass die Führungskraft die Fähigkeit besitzt, zu erklären, warum gerade die vorgeschlagene Richtung richtig ist“.¹ (Freeley, Steinberg, 2005:23) Die Fähigkeit, die eigenen Ansichten zu begründen und Andere von ihrer Richtigkeit zu überzeugen, sind gerade die Hauptaufgaben der Redekunst.

Die Redekunst gewann an Bedeutung mit der politischen Form der Demokratie und ist daher mit ihrer Entstehung im alten Griechenland verbunden. Die Demokratie als Staatsform gibt allen Menschen das Recht, ihre eigene Meinung zu äußern, das Recht also, öffentlich zu

¹ Eigenübersetzung ins Deutsche

reden. „Die Rhetorik sollte dabei das Instrument sein, das allen Menschen die gleichen Leistungsfähigkeiten beim Reden gewährleistet.“ (Škarić, 2003:8)

Es stellt sich die Frage, wie die berühmtesten Rhetoriker des Altertums die Rhetorik definiert haben.

Platon, dessen Dialoge eine frühe Form der Kreuzverhördebatte waren, definierte Rhetorik als die „universelle Kunst, Verstand durch Argumente zu gewinnen“, das heißt nicht nur durch Argumente vor Gericht und bei allen anderen Arten öffentlicher Beratungen, sondern auch in privaten Konferenzen. (Freeley, Steinberg, 2005:4) „Auf der Grundlage und im Sinne seiner Philosophie wird die Erkenntnis der Wahrheit zur *conditio sine qua non* der Redekunst erhoben.“ (Ueding, Steinbrink, 1994:19)

Nach Aristoteles ist die Pflicht des Redners, „die im Redegegenstand liegenden Überzeugungsmöglichkeiten zu finden“ und die Rhetorik bezeichnet er als „die Kraft, in allen Dingen das Überzeugende zu finden“. (Ueding, Steinbrink, 1994:25) Das heißt, das Ziel der Redekunst ist, Mittel bereitzustellen, die den Redner in die Lage versetzen, die Zuhörer zu überzeugen (Ueding, Steinbrink, 1994:25).

Neben dem antiken Griechenland hat die praktische Redekunst auch im antiken Rom Wurzeln geschlagen. Da die alten Griechen in vielerlei Hinsicht die Lehrer der alten Römer waren, so waren sie es auch in der Rhetoriklehre. Für den bedeutendsten Rhetoriker des antiken Roms, Cicero, ist die Rhetorik folglich eine Redekunst, die der Überzeugung dient. (Škarić, 2003:9) Sein Ideal des *perfectus orator* ist genau in der Tradition des Aristoteles begründet. (Ueding, Steinbrink, 1994:25)

Der Autor des *Lehrbuchs der Rhetorik* beginnt sein Werk mit einer witzigen Bemerkung: „Das Reden fällt gar nicht schwer. Man muss nur das richtige Wort zur rechten Zeit an die richtige Adresse leiten“. (Lemmermann, 1962:2) Wenn die Redekunst jedoch eine einfache Disziplin wäre, gäbe es nicht so viele Lehrbücher zur Rhetorik.

2.1 Anfänge der Rhetorik

Da es für diese Arbeit wichtig ist, zu verstehen, woraus sich die Rhetorik eigentlich entwickelt hat, wird der Schwerpunkt dieses Unterkapitels auf ihren Anfängen liegen.

Praktische Redekunst hatte es, soweit die Geschichte reicht, schon früher, genauer zu Homers Zeiten gegeben, sodass manche Rhetoren ihn als den Begründer der Beredsamkeit ansehen. Als Beginn der Rhetorik wird jedoch ein bestimmtes Ereignis, nämlich der Sturz der Tyrannei auf Sizilien genommen. Dieser neue Umstand führte zu großen gesellschaftlichen Veränderungen – Privatangelegenheiten gewannen wieder an Bedeutung und wurden wieder bei den Gerichten angebracht. (Ueding, Steinbrik, 1994:11)

Ähnliche Umstände ereigneten sich zur selben Zeit in Athen (Ueding, Steinbrik, 1994:11.), an dem Ort, an dem die Beredsamkeit letztendlich ihre volle Blüte erlebte. Wie zu Anfang dieses Kapitels schon erwähnt, bedankt die Beredsamkeit ihre Verbreitung der Staatsform der Demokratie. Es ging darum, dass es damals noch keine eigentliche Jurisprudenz als Studienfach gab und folglich gab es auch keinen Staatsanwalt. Da Demokratie Redefreiheit für alle Bürger bedeutete, konnte jeder Bürger, der das Bürgerrecht besaß, eine Anklage erheben, falls er Zeuge eines Verbrechens war. Da es wiederum keinen Staatsanwalt gab, musste sich der Angeklagte selbst verteidigen. Für denjenigen, der sich aber auf seine eigene Beredsamkeit nicht verlassen konnte, gab es jedoch eine Hilfe: Er konnte sich für Geld an einen Redenschreiber, bzw. einen Redner und Sophisten wenden und die von ihm geschriebene Rede auswendig lernen, um sie als seine eigene vor Gericht vorzutragen. (Huth, 2000: 21)

Schließlich wurde der Erfolg den Gerichtsschreibern zu ihrer Existenzgrundlage (Ueding, Steinbrik, 1994:12). Um sich die Arbeit zu erleichtern, waren sie gezwungen, die Mittel der überzeugenden Rede zu erforschen (Ueding, Steinbrik, 1994:12). Hier kommen die Sophisten ins Spiel, da besonders durch die Sophistik die Beredsamkeit in Athen große Bedeutung erlangte (Ueding, Steinbrik, 1994:11). Sie waren überwiegend Wanderlehrer, die von Stadt zu Stadt zogen, um ihr Wissen den Reichen gegen Geld weiterzugeben (Huth, 2000:16). Sie verfassten die ersten rhetorischen Handbücher und hielten Rhetorikunterricht mit Musterreden unter Hinzufügung theoretischer Erklärungen (Ueding, Steinbrik, 1994:13). Sie trugen damit wesentlich zur Entwicklung der Redekunst bei.

Die Sophisten verstehen jedoch die Rhetorik als eine „Streitkunst, dem Faustkampf, dem Ringen, und dem Fechten vergleichbar.“ (Ueding, Steinbrik, 1994:16) Karl Jaspers hat die Sophistik folgenderweise definiert: „Vom Irrtum unterscheidet sich Sophistik durch den Willen zur Unwahrheit.“ (Lemmermann, 1962:167).

Einer der bekanntesten Sophisten, der Rhetorik unterrichtete und Rhetorik-Lehrstücke verfasste, war Georgias. Seine Rhetoriklehre war besonders durch die „Machterweisung des Logos“² gekennzeichnet. Das heißt, für ihn ist die Rhetorik „eine Waffe, die benutzt wird, um auf Menschen zu wirken“ (Ueding, Steinbrik, 1994:16), weswegen er als „kein tiefer Geist“ (Ueding, Steinbrik, 1994:14) und „nichts weniger als ein antiphilosophischer Rhetor“ (Ueding, Steinbrik, 1994:14) bezeichnet wurde.

Der gesamten Rhetoriklehre wird daher oft, wie Škarić sagt, „... der Sünde zugeschrieben, sie sei gemein“. (Škarić, 2003: 8) „Gerade wegen ihrer unendlichen Manipulationskraft ist es möglich, die Rhetorik zu negativen Zwecken zu nutzen.“ (Šantek, 2013:9)

2.2 Wiederentdeckung der Rhetorik im 20. Jahrhundert

Im Laufe der Geschichte ging es bekanntlich darum, wie im vorigen Unterkapitel schon angekündigt, dass bestimmte Rhetoren verschiedene Techniken der Sprachmanipulation missbrauchten, um auf diese Weise die Zuhörer aufgrund ihrer wörtlichen Begabung auf ihre Seite zu ziehen. „Mit Rückblick auf die jüngere Geschichte kann man feststellen, dass sich die Rhetorik gerade in unruhigen Zeiten besonders entfaltete.“ (Šantek, 2013:9) Der Aufstieg totalitärer Staaten in Europa und Asien im 20. Jahrhundert im Zusammenspiel mit den Neuen Medien entfaltete eine bislang nie erreichte Wirksamkeit rhetorischer Formen. (Ueding, 2009:98) Das Schlechte daran war, dass die Zustimmung der Zuhörer ausdrücklich von der Stärke der Überzeugungskraft des betreffenden Redners abhing und tatsächlich wurde das Bewusstsein dieser Macht manchmal von Rhetoren auch für böse Ziele angewandt, indem sie ihre Zuhörer mit ihren Reden sogar verzauberten. Ein Beispiel aus der jüngeren Geschichte sind Propagandisten wie etwa Hitler. Daraus folgt, dass nicht die Rhetorik selbst gemein ist, sondern ihre Träger. Schließlich sagt man nicht umsonst, dass nur ein ehrenvoller Mensch ein Redner sein darf. (Škarić, 2003:8)

2.3 Rhetorik heute

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit bei einer zeitgenössischen Redeform liegt, so wie bei Škarić (2003:14) definiert, wird in diesem Unterkapitel dargestellt, welche Lebensbereiche die Rhetorik heute alles umfasst.

² vom Altgriechischen: eine der drei Arten der Überzeugung in der klassischen Rhetorik

Rhetorik wird heute in verschiedenen Sphären menschliches Lebens verwendet, wie etwa in Journalismus, Bildung, Justiz, Politik und Literatur. Die Macht der Anwendung von Rhetorik ist jedoch immer noch im Bereich der Politik am präsentesten und am sichtbarsten. Auch Großkonzerne nutzen Rhetorik, da ihr Überleben und Geschäft weitgehend von ihr abhängen. Darüber hinaus wird heute rhetorisches Wissen als Werkzeug genutzt, „...mit dem neue, moderne Informationskommunikationssysteme verbessert werden und somit Erfolg und mehr Überzeugungskraft geschaffen werden. (Prgomet, 2019:6–7) Schließlich, wer in irgendeiner Form am öffentlichen Leben teilnimmt, muss auf die Rhetorik als Qualifikation zurückgreifen können (Šantek, 2013:9), sei es Politik oder Sport.

Im Unterschied zur Rhetorik vergangener Zeiten basiert die zeitgenössische Rhetorik auf dem Prinzip der Wahrhaftigkeit. Dementsprechend erscheinen heutzutage Argumente, die, wenn möglich, durch Beweise gestützt werden können, als ihre Hauptwerkzeuge.

3. Debatte

„Rede und Gegenrede sind bestimmende Elemente der echten Demokratie. Die Diktatur dagegen würgt das Gespräch ab – geduldet wird nur eine Art Rhetorisches Schattenboxen“. (Lemmermann, 1962:160) Wie bereits im Unterkapitel zur Entstehungsgeschichte der Rhetorik beschrieben, verdankt auch die Debatte ihre Entstehung der antiken Gerichtsverhandlung. Bekanntlich gehörten die alten Griechen zu den ersten, die die Bedeutung der Debatte sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft erkannten. (Freeley, Steinberg, 2005:4)

Lukić bietet eine prägnante, aber trotzdem umfassende Definition der Debatte: „Die Debatte ist eine formalisierte, strukturierte und begründete Diskussion zu einer vorgegebenen These, bei der sich zwei gegenüberstehende Teams – Affirmation und Negation mit genau definierten Aufgaben konfrontieren“. (Lukić, 2013:2).

Lemmermann (1962:166) definiert die Debatte ein bisschen anders, nämlich als “die polemische, kämpferische Form der Diskussion“ und das Debattieren heißt, „den anderen niederschlagen“.

Für Škarić (2003:16) ist das Wesentliche der Debatte jedoch kein Wettbewerb, sondern eine vernünftige Lösung von Dilemmata mit der Anwesenheit von Richter-Zuhörern.

Im Unterschied zur alltäglichen Konversation ist die Debatte eine themenzentrierte Gesprächsform, die ihre Themen ausdrücklich bearbeitet. (Kemmann, 2006:56)

Obwohl man oft zu glauben pflegt, dass Debatte und Diskussion gleichbedeutende Begriffe sind, gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen diesen zwei themenzentrierten Gesprächsformen. Er liegt tatsächlich an der Art ihrer Fragestellung (These), wobei in der Debatte die These als eine Entscheidungsfrage, meistens durch das Modalverb „sollen“, formuliert wird und folglich nur zwei Antwortmöglichkeiten (ja/nein) zulässt, während sie bei der Diskussion als eine Ergänzungsfrage gestellt wird, die, im Unterschied zur Entscheidungsfrage, eine unbestimmte Zahl von Antwortmöglichkeiten zulässt. (Kemmann, 2006: 56) Die Definition der Debatte, die (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:18) anbieten, folgt daraus: „Eine Debatte ist ein Gespräch nach festen Regeln, in dem eine Entscheidungsfrage beantwortet werden soll“.

Aus diesem Grund eignet sich die Debatte eher zur Uniformierung, Regulierung und schließlich zur Lehre, weil sie strenge Rahmenbedingungen und klar definierte „Spielregeln“ hat.

3.1. Regeln und Ablauf einer Debatte nach unterschiedlichen Formaten

Obwohl unterschiedliche Formate der Debatte bestehen, werden nur einige hervorgehoben, die der zum Unterricht angepassten Debatte am ähnlichsten sind, bzw. deren Vereinfachungen die Schuldebatte ihre Form bedankt.

3.1.1. Parlamentarische Debatte

Die parlamentarische Debatte ist ein formaler Wettbewerb in Argumentations- und Rhetorikfähigkeiten nach Modell der Debatte im britischen Parlament. Sie wird zwischen zwei Teams (Regierung und Opposition) durchgeführt, die jeweils aus zwei MitgliedernInnen bestehen. (Keča, 2015:9) DebattantInnen in der parlamentarischen Debatte erhalten ihren Vorschlag und haben fünfzehn Minuten Zeit, um sich vorzubereiten. Die Regierung stellt einen Fall vor. Sie definieren zunächst die Bedingungen des Vorschlags und legen den Rahmen für die Debatte fest. In groben Zügen bietet der Premierminister (der erste Redner) den Fall der Regierung an. Der Oppositionsführer bietet dann eine Widerlegung an, die eine

Infragestellung der von der Regierung angebotenen Definitionen und Rahmenbedingungen beinhalten kann. (Freeley, Steinberg, 2005:331)

Das vollständige standardisierte Format ist wie folgt:

- 1) konstruktive Rede des Ministerpräsidenten (7 Minuten)
- 2) konstruktive Rede des Oppositionsführers (8 Minuten)
- 3) konstruktive Rede eines Regierungsmitglieds (8 Minuten)
- 4) konstruktive Rede eines Mitglieds der Opposition (8 Minuten)
- 5) rekonstruktive Rede des Oppositionspräsidenten (4 Minuten)
- 6) rekonstruktive Rede des Ministerpräsidenten (5 Minuten)

Während ein Debattant/eine Debattantin spricht (außer in der ersten und letzten Minute seiner Rede), kann ein Gegner zu einem Informationspunkt aufsteigen. Der Redner/die Rednerin kann jedoch wählen, ob er/sie den Fragesteller erkennt und die Frage beantwortet oder nicht. (Freeley, Steinberg, 2005:331) In rekonstruktiven Reden ist es nicht erlaubt, neue Argumente einzuführen. Das Gewinnerteam wird von einem Richter bestimmt, bzw. von einem Gerichtsgremium, an dem unbedingt eine ungerade Anzahl der Richter teilnehmen muss. (Keča, 2015:9)

3.1.2. Karl-Popper-Debatte

Die Karl-Popper-Debatte ist das erste Debattenformat, das in Kroatien eingesetzt wurde. Es besteht aus sechs Rednern, drei in jedem Team (Affirmation + Negation). Die Debatte in diesem Format dauert insgesamt sechzig Minuten und besteht aus Reden einzelner RednerInnen und Kreuzverhören, in denen Mitglieder gegnerischer Teams aufeinandertreffen. Die Teams streiten sich über ein Thema, zum Beispiel die Todesstrafe, wobei jede Seite versucht, ihre Position zur Todesstrafe aus seiner Wertsicht zu rechtfertigen. Die Affirmation muss ihre Argumentation verteidigen, während die Negation beweisen muss, dass Argumente der Affirmation nicht gelten. Die Negation muss auch ihre Argumente verteidigen, die Affirmation angreift. Im Anschluss an die Debatte entscheidet der Richter, welches Team seine Werte besser verteidigt hat und in einem größeren Maß bewiesen hat, dass die Argumente der Gegenseite nicht gelten. (Lukić, 2013:21)

3.1.3. World Schools-Debatte

World Schools-Debatte oder gekürzt, WS-Debatte ist eine Mischung aus Elementen der parlamentarischen Debatte und des Karl Popper-Formats. Das Team, das die These verteidigt, heißt Proposition und das Team, das die These negiert, heißt die Opposition. In einer Debatte hält jedes Team vier Reden, und es gibt keine Kreuzverhöre, sondern während seiner Reden muss jedes Team mindestens sechs Fragen der Gegenseite zulassen. Die ersten drei Reden jedes Teams dauern acht Minuten, und einem Teammitglied stehen vier Minuten Zeit zur Verfügung, die Schlussrede zu halten. Die Debatte dauert insgesamt etwa 60 Minuten. Jedes Team besteht aus drei bis fünf MitgliedernInnen (drei SprecherInnen und zwei mögliche StellvertreterInnen). (Lukić, 2013:18)

3.1.4. DN-Debatte

Da keines der angezeigten Formate den Bedingungen im Unterricht entspricht, heißt Lukićs Vorschlag für ein neues Format „DN-Debatte“, was die Abkürzung für „Debatte im Unterricht“ auf Kroatisch ist. In einer solchen Debatte stehen sich zwei Teams gegenüber – Affirmation und Negation. Die Debatte besteht aus sechs Reden – drei Affirmations- und drei Negationsreden und aus zwei Kreuzverhören. Die Dauer der Rede und des Kreuzverhörens beträgt ca. 25 Minuten. Die ganze Klasse beteiligt sich aktiv: sechs DebattenrednerInnen, ein Zeitwächter und der Rest der Klasse sind Richter und Fragesteller. (Lukić, 2013:17) Die Aufgaben des Affirmations- und Negationsteams sind wie folgt: Vorbereitung des eigenen Standpunktes zu einer vorgegebenen These und Recherchieren des These-Bereiches durch Wiederholung des Stoffes und zusätzliche Suche im Internet und anderen Quellen, Vorbereitung der Argumente und Fragen für das Gegenteam und der Beweise für eigene Argumente, Vorbereitung und Probe der Reden, Beweisen, bzw. Widerlegen der vorgegebenen These während der Debatte durch Argumente und Einhaltung der Struktur der Debatte. (Lukić, 2013:18)

3.2. Rede – Hauptbaustein einer Debatte

„Die Bestimmung der konstitutiven Merkmale des Begriffs „Debatte“ ist die Voraussetzung dafür, eine didaktisch brauchbare Grundform zu gewinnen“ (Kemmann, 2006:58.) und als ihr konstitutives Hauptmerkmal erweist sich die Rede. Daher wird dieses Unterkapitel der Rede gewidmet.

Laut antiker Rhetorik wird eine Rede durch diese aufeinanderfolgenden Aktionen erzeugt:

- 1) Stoffauffindung (inventio) – man sollte die Geschichte des Themas der Rede recherchieren, möglichst viele wichtige Daten aus verschiedenen Quellen sammeln und beim Nachdenken über das Thema sofort präzise Begriffe für eindeutige Begriffe finden
- 2) Gliederung (dispositio) – ist nicht nur das Ordnen des Gesammelten, sondern auch das Hinterfragen und Ergänzen des gesammelten Materials in Form von Notizen, die in der Reihenfolge angeordnet werden sollten, die der Vortrag haben wird
- 3) Stilisierung (elocutio) – sie verwandelt Gedanken in einen Text durch vollständige oder teilweise Textualisierung, wobei eine vollständige Textualisierung für Anfänger üblich ist
- 4) Einprägen (memoria) – üblicherweise wird die Rede in dem Maße eingepägt, dass man mit Notizen gut sprechen kann, was einem dann ermöglicht, freizusprechen, da es keineswegs empfehlenswert ist, eine Rede vorzulesen
- 5) Vortrag (actio) – der Redner scheint, als hätte er nie etwas vorbereitet, sodass die Zuhörer seinen Vortrag als einen gegenwärtigen Gedanken, eine gegenwärtige Inspiration und als eine natürliche Fähigkeit, gut zu sprechen, wahrnehmen (Škarić, 2003:69–74)

Škarićs Anleitung für eine gelungene Rede lautet: Es soll im Zentrum des Bewusstseins gehalten werden, dass das rhetorische Reden etwas Neues sagen muss, dass es die richtige Seite vertritt und andere für sich gewinnen will. (Škarić, 2003:68)

3.3. Die schriftliche Vorbereitung

Notizen wurden vor langer Zeit erfunden, um dem Gedächtnis zu dienen, um festzuhalten, was die Sprache ausspricht und dem Gedächtnis entgeht. (Škarić, 2003:31) Man versuchte schon immer bei der Beschäftigung mit der öffentlichen Rede, sich durch Notizen an die Bedeutung des zu Sagenden zu erinnern und nicht an die Form, in der es ausgedrückt wird. Die Art und Weise, wie Notizen gemacht werden, ist demzufolge individuell, da jeder seine eigenen Assoziationen hat.

Im Kontext der Debatte unterscheidet man zwischen zwei Arten von Notizen: Eine schreibt man vor der Debatte, bzw. bei der Vorbereitung seiner Rede, die andere während der

Debatte, bzw. beim Zuhören der Gegenrede. In beiden Fällen ist es wichtig, die Notizen einheitlich zu gestalten, damit man sich leichter und schneller in eigenen Notizen zurechtfindet.

Beim Mitschreiben während der Debatte ist es noch wichtig, den „goldenen Mittelweg“ zwischen lebhaftem, fiebrigem, bis hin zu Krämpfen in der Hand machendem Mitschreiben und reinem Zuhören ohne Mitschreiben zu finden. Im ersten Fall kann es vorkommen, dass einem bei dieser „Jagd“ nach den Worten des Gegners eigentlich nicht genug Zeit dazu verbleibt, das Gehörte zu überdenken und es so zum Vorteil auszunutzen, weil die Debatte fließt. Im zweiten Fall kann man etwas vergessen, bis man an der Reihe zum Sprechen kommt, was man beim Zuhören für wichtig hielt und wie man es eigentlich zu seinem Vorteil ausnutzen wollte. (Škarić, 2003:32)

Um das zu vermeiden, empfiehlt Škarić einige allgemeine Tipps, von denen hier nur die für eine schulische Debatte wichtigsten genannt werden:

- 1) Es soll ökonomisch notiert werden, d. h. niemals sollen ganze Sätze, sondern nur Schlüsselwörter, die als Assoziationen zu den Einfällen dienen, notiert werden.
- 2) Abgesehen von allgemein anerkannten Abkürzungen ist es keine gute Idee, Wörter abzukürzen, da sie später schwer zu entziffern sind.
- 3) Die Wichtigkeit einzelner Notizenteile ist durch Unterstreichen, Färben, Kreisen oder Ausrufezeichen hervorzuheben und der Zusammenhang zwischen einzelnen Teilen mit Pfeilen zu kennzeichnen. Je mehr Bildzeichen und je weniger geschriebene Worte, desto besser – es wird sinnvoller notiert und schneller entziffert. (Škarić, 2003:34)
- 4) Was die Schrift betrifft, so sollte das Geschriebene lesbar und in Großbuchstaben geschrieben sein.
- 5) Besonders wichtig für die Notizen, die man für seinen eigenen Vortrag in der Debatte vorbereitet, ist, sie eine Nacht ruhen zu lassen und sie am Tag nach dem Schreiben zu überprüfen, um festzustellen, wie schnell man sie entziffert. Abhängig davon überarbeitet man sie, indem man das überflüssig Notierte wegwirft und das, was zunächst keine Assoziation hervorruft, ergänzt oder verbessert.
- 6) Beim Zuhören des Vortrags des Gegenredners soll nur das notiert werden, was dem Gedächtnis entgehen konnte, wie etwa Zahlen oder unbekannte Begriffe, während das Zuhören eines verständlichen Teils des betreffenden Vortrags eine Gelegenheit ist, das Notierte zu organisieren. (Škarić, 2003:35)

3.4. Das aktive Zuhören

Zunächst sollte der Unterschied zwischen dem aktiven und passiven Zuhören geklärt werden. Aktives Zuhören bedeutet, wie im vorherigen Unterkapitel beschrieben, dass man alles Wichtige im Gesagten festhalten und zum eigenen Vorteil zu nutzen versucht, indem man sich auffordert, so viel wie möglich des Gesagten sich zu merken und dabei sogar Notizen macht, während sich passives Zuhören auf uninteressiertes „Summen“ ohne konsequentes Mitschreiben und ohne Interesse an Folgen von Unaufmerksamkeit bezieht.

Was Škarić als die Fähigkeit des antizipativen Zuhörens, also des Zuhörens im Voraus, definiert, ist für Debattanten/Debattantinnen immer noch sehr nützlich. (Škarić, 2003:40) Es geht darum, dass Debattanten die Fähigkeit erlangen, Gegenargumente und sogar die Reaktion auf die eigenen Argumente vorherzusehen. Dadurch können sie auf den Angriff des Gegners vorbereitet sein. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, dass die Debattanten/Debattantinnen zu einem bestimmten Thema leicht ihre Position wechseln können, zumindest zur Übung. Es gibt eine Möglichkeit, diese Fähigkeit zu üben, die von RhetoriklehrerInnen gerne im Unterricht angewendet wird – sie fordern die SchülerInnen auf, die zu einer bestimmten These die Pro-Position vertreten, die Hand hochzuheben, und danach stellen sie diese SchülerInnen in das Team, das die Gegenposition vertreten soll. Der übrige Teil der Klasse übernimmt dann die Rolle der Pro-Vertreter. █

Als praktischer Vorteil dieser Fähigkeit erweist sich die Tatsache: „Wer bei der Vorbereitung seiner Rede den gegnerischen Standpunkt erfolgreich und flüssig vertreten kann, kann seine Rede bereits mit diesem Impfstoff gegen das Gift der Gegner immunisieren“. (Huth, 2000:20)

Dies kann auch dadurch erreicht werden, dass die Debattanten/Debattantinnen ständig ermutigt werden, alle möglichen Positionen zu den Themen, über die sie debattieren, zu prüfen, um so gut wie möglich darauf vorbereitet zu sein, ihre Seite zu vertreten, und auch um zu antizipieren, wie ihre Seite angegriffen wird. (Cota Bekavac, 2001:124)

Aktives Zuhören ist auch eine Fähigkeit, die geübt werden muss, da sie, wie Škarić sagt, in unserer schriftlichen Zivilisation zunehmend verkümmert. (Škarić, 2003:46) Wir werden zu einer tauben Zivilisation, anders als beispielsweise die Antike, die, wie die Geschichte zeigt, ganze Epen auswendig lernte und sie durch mündliche Überlieferung wiedergab. Nun, wo natürliche Fähigkeiten versagen, greift die Methode. (Škarić, 2003:47)

Schließlich geht es beim aktiven Zuhören in der Debatte nicht nur darum, anders als bei den meisten anderen Gesprächsformen, den Redner/die Rednerin zu respektieren und eine neue Information wahrzunehmen, sondern auch um die Erhöhung der Chancen, die Debatte zu gewinnen.

In einer Debatte ist es am besten Škarićs Ratschlag zu folgen, der, wie übersetzt folgt, lautet: „Es ist nützlicher, einem Dummkopf intelligent zuzuhören, als einem klugen Mann dumm zuzuhören“. (Škarić, 2003:50) Falls ein Redner etwas ungeschickt oder sogar falsch sagt und ein Redner aus der gegnerischen Gruppe das wahrnimmt, könnte dies große Gewinnchancen seinem Team bringen.

4. Debatte im Unterricht

In der heutigen Welt, in der Kindern schulische Bildung und damit die Vorbereitung fürs Leben ermöglicht ist, sollte auch die Vermittlung rhetorischer Fähigkeiten einbezogen werden. Es ist nicht gerecht, dass nur diejenigen, die von Natur aus mit einer „scharfen Zunge“ begabt sind, besser abschneiden, wenn sie mit Worten für sich eintreten müssen. (Škarić, 2003:8)

Ende des 19. Jahrhunderts begann sich an den angesehensten angelsächsischen Universitäten nach antiken Vorbildern eine Diskussion zu entwickeln, die Elemente von Spielen und Wettkämpfen beinhaltet. Sie wurde „Debatte“ genannt. Während des 20. Jahrhunderts verbreitete sich die Debatte immer mehr in den Schulen der entwickelten westlichen Länder, sowohl als Unterrichtsmethode wie auch als außerschulische Aktivität oder Wahlfach. (Cota Bekavac, 2001:122)

4.1. Jugend debattiert

In dieser Arbeit wird der Vorschlag einer Unterrichtsreihe mit dem Thema „Debatte“ nach dem Debattenformat *Jugend debattiert* gestaltet.

Jugend debattiert ist ein Projekt auf Initiative und unter der Schirmherrschaft des deutschen Bundespräsidenten.³ Der Grund für den Start dieser Initiative lässt sich aus den folgenden Sätzen ablesen: „Eine Demokratie braucht Menschen, die kritische Fragen stellen. Menschen, die aufstehen, ihre Meinung sagen und sich mit den Meinungen anderer

³ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

auseinandersetzen. Menschen, die zuhören und reden können. Menschen, die fair und sachlich debattieren.“ (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015: Rückseite)

Daher ist es wichtig, dass jeder Schüler/jede Schülerin schon in der Schule lernt, wie und wozu debattiert wird und regelmäßig übt, auch selbst zu debattieren. *Jugend debattiert* setzt genau hier an und umfasst Folgendes: einen bundesweiten Wettbewerb für SchülerInnen ab Klasse acht an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Unterrichtsreihen, die auf den Wettbewerb vorbereiten und zugleich zeigen, wie vielfältig man Debattierkönnen im Alltag nutzen kann, Fortbildungen für LehrerInnen, in denen die Lehrkräfte selbst das Debattieren trainieren. „Auf diese Weise kann jeder, der teilnimmt, etwas für sich gewinnen.“⁴

In einer Debatte bei *Jugend debattiert* geht es darum, das Debattieren zu erlernen. Daher wurden die Debattierregeln stark vereinfacht. Zunächst wird über ein Thema debattiert. Anschließend erfolgt eine Auswertung oder Besprechung der Debatte. Wer die Pro- und wer die Contra-Position vertritt, entscheiden die TeilnehmerInnen selbst. Daher ist niemand über die Debatte hinaus an seine Position und in der anschließenden Abstimmung nicht an seine Debattenmeinung gebunden.⁵ Im Gegensatz dazu geht es etwa in einer Debatte im Parlament darum, „zur politischen Willensbildung und Gesetzgebung beizutragen“.⁶ Die Regeln der Debatte im Parlament sind im Gegensatz zu den Regeln in einer Debatte bei *Jugend debattiert* zahlreich und sehr detailliert. Außerdem wird von den Abgeordneten erwartet, dass sie ihre in der Debatte im Parlament vertretene Position auch außerhalb der Debatte, insbesondere bei Abstimmungen, verteidigen. Bei einer Abstimmung ist das Abstimmungsergebnis für alle Abgeordneten bindend.⁷

Das Projekt wurde der Öffentlichkeit unter Anwesenheit des Bundespräsidenten in Berlin als „Bundeswettbewerb *Jugend debattiert*“ am 21.11.2002 vorgestellt. Auf Initiative des Bundespräsidenten feierte *Jugend debattiert* 2011 sein zehnjähriges Jubiläum.⁸

In Mittel-, Ost- und Südeuropa, einschließlich Kroatien, heißt der Wettbewerb *Jugend debattiert international* und richtet sich an Deutsch lernende Jugendliche an allen Arten weiterführender Schulen, die auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD 2) hinführen oder einen erweiterten Deutsch-Unterricht anbieten. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:96) Die vier besten deutschsprachigen Debattierenden aus Kroatien haben beim Landesfinale am 26. Mai

⁴ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

⁵ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

⁶ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

⁷ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

⁸ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

2022 eine intensive Online-Debatte geführt. Die Landessiegerin Ana Hluchý, Schülerin des V. Gymnasiums in Zagreb, konnte die Jury von ihrem rhetorischen Können am meisten überzeugen und hat folglich gemeinsam mit dem Zweitplatzierten Dario Panić an der XVI. Internationalen Finalwoche vom 25. bis 29. September 2022 in Budapest teilgenommen. Insgesamt nahmen 14 Schulen aus Zagreb, Varaždin, Osijek, Bjelovar und Crikvenica teil. Die acht besten Debattierenden des Landes bereiteten sich bei einem Online-Siegertraining (09. – 11. Mai 2022) und einem Debattencamp in Zadar (22. – 24.05.2022) auf das Halb- und Landesfinale (25./26.05.2022) vor.⁹

Darüber hinaus gibt es *Jugend debattiert* in deutscher Sprache auch an Schulen in China, in Südamerika (Argentinien, Bolivien, Brasilien, Chile, Paraguay, Peru), während selbständige muttersprachliche *Jugend debattiert*-Wettbewerbe in der Schweiz (deutsch, französisch, italienisch) und in der Ukraine (ukrainisch) bestehen.¹⁰

Jugend debattiert international ist ein Projekt des Goethe-Instituts, der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:96) Gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.¹¹

4.2. Allgemeine Tipps zur Vorgehensweise

„Keineswegs ist ein guter Redner unbedingt ein guter Debattierer“. (Lemmermann, 1962:161) Das liegt daran, dass einige Fähigkeiten, wie geduldig zuhören zu können oder zu wissen, wie man seine Ansichten gegen verbale Angriffe Anderer verteidigt, können dem Redner/der Rednerin fehlen. (Lemmermann, 1962:161) Daher hat die zeitgenössische Unterrichtsmethodik Verfahren entwickelt, durch die alle wesentlichen Elemente der Debatte geübt werden können.

Die von dem Autor des Lehrstücks *Debatte als didaktisches Instrument*, Ansgar Kemmann, vorgeschlagene Vorgehensweise ist, dass man ihren Gesamtvollzug zunächst in Teilvollzüge aufgliedert, damit man auch in kleinen Schritten üben kann. (Kemmann, 2006:59) Ein solches Beispiel der Didaktisierung des Rhetorik-Unterrichts findet man letztendlich schon in der antiken Rhetoriklehre. Als Modell wurde hier die öffentliche Gerichtsverhandlung genommen, die zu Unterrichtszwecken nur auf ihren argumentativen

⁹ siehe: <https://www.jugend-debattiert.eu/sl/kroatien> (zuletzt angesehen am 27.02.2023)

¹⁰ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

¹¹ siehe: <https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

Teil reduziert wurde. Die argumentativen Teile, die sogenannten *declamatio* bzw. die Auseinandersetzungen, die aus Rede und Gegenrede bestanden, galten als Übung, deren es Zweck war, überzeugend plädieren zu lernen. (Kemmann, 2006:59) „Die Zerlegung der größeren Einheit in einzelne Elemente erlaubt, gezielt an diesen Elementen zu arbeiten“. (Kemmann, 2006:60) Und genau so wurde auch das aktuelle Begleitheft für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen mit Debattieranleitungen, verfasst von *Jugend debattiert*, konzipiert. Schließlich verschafft „... das kleinschrittige Vorgehen schneller Erfolgserlebnisse und zeigt deutlich, woran noch Arbeit nötig ist“. (Kemmann, 2006:60)

Da eine Debatte immer zu einem vorgegebenen Thema geführt wird, ist es für die Debatten im Unterricht besonders wichtig, dass die vorgeschlagenen Themen schülernah sind, also Themen, zu denen die SchülerInnen auch ohne große Recherche eigene Position entwickeln und ihre Meinung äußern können. „Die Auswahl solcher Themen trägt zur Entwicklung der kreativen Fähigkeiten der SchülerInnen und zur Freisetzung ihres Sprechpotentials bei.“¹² (Benjak, 1994:93) Daher ist es ratsam, für eine Schuldebatte Themen aus dem Schulbereich zu wählen und Themen aus der Politik und anderen anspruchsvollen, „erwachsenen“ Bereichen zu meiden, um allen SchülerInnen die gleichen Gewinnchancen sicherzustellen.

4.3. Vorteile des Debattenprogramms im Unterricht

„Wir brauchen Debatten nicht nur in der Legislative und im Gerichtssaal, sondern auch in allen anderen Bereichen der Gesellschaft.“ (Freeley, Steinberg, 2005:6) Einzelpersonen profitieren von den Kenntnissen und der Anwendung der Argumentations- und Debattenprinzipien, da sie entscheidend für das Treffen von Entscheidungen sind und die Möglichkeit erhöhen, die Entscheidungen anderer zu beeinflussen. (Freeley, Steinberg, 2005:7)

4.3.1. Vorbereitung auf eine effektive Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft

Wie für die Rhetorik allgemein, so gilt das Gleiche vielmehr für die Debatte: „Debatte ist eine inhärente Bedingung einer demokratischen Gesellschaft“. (Freeley, Steinberg, 2005:22) Des Weiteren bereiten uns Debatten auf eine effektive Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft vor. Da Debatten auf Entscheidungsebenen so weit verbreitet sind, ist die Fähigkeit eines Bürgers/einer Bürgerin, intelligent abzustimmen oder sein/ihr Recht auf freie

¹² Eigenübersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Meinungsäußerung effektiv zu nutzen, ohne Kenntnis der Debatte begrenzt. (Freeley, Steinberg, 2005:22) Die Gesellschaft profitiert außerdem davon, wenn Debatten gefördert werden, weil eine freie und offene Debatte die Rechte des Einzelnen schützt und außerdem der Gesamtgesellschaft eine Möglichkeit bietet, optimale Entscheidungen zu treffen. (Freeley, Steinberg, 2005:7) Schließlich hängen die meisten unserer sowohl politischen als auch alltäglichen Entscheidungen direkt oder indirekt von Debatten ab.

4.3.2. Untersuchung und intensive Analyse bedeutender zeitgenössischer Probleme

„Die Debatte ermöglicht die Suche nach möglicher Lösungen für aktuelle gesellschaftliche Probleme, das Analysieren sozialer Werte und Einübung neuer Denkweisen“. (Ajduković, Čorkalo Biruški, 2008:49) Dem ist so, weil im Laufe einer „Debattantenkarriere“ die „Studierenden“ überdurchschnittliche Kenntnisse aktueller Probleme sowie Methodenkompetenz erwerben, die sie zu einer kritischen Problemanalyse befähigen. (Freeley, Steinberg, 2005:23) Laut Freeley und Steinberg (2005: 6) braucht die Gesellschaft eine Debatte, um sowohl die Meinungsfreiheit zu wahren als auch eine Methodik für die Untersuchung und Beurteilung zeitgenössischer Probleme bereitzustellen“.

4.3.3. Entwicklung der Fähigkeit zum kritischen Denken

Eine Reihe von Studien hat untersucht, ob die Beteiligung an Debattenclubs das kritische Denken verbessert. Kent R. Colbert stellte fest, dass die Debattanten/Debattantinnen nach einem Jahr Teilnahme an einem Debattierclub die Nicht-Debattanten/Debattantinnen bei Tests zum kritischen Denken deutlich übertrafen. Debattanten/Debattantinnen lernen nämlich, die Prinzipien des kritischen Denkens nicht nur auf Probleme anzuwenden, die relativ bequem bei einer Recherche oder einer Briefing-Sitzung auftauchen, sondern auch auf Probleme, die in der Kulmination einer Debatte spontan entstehen. (Freeley, Steinberg, 2005:24) Daraus lässt sich schließen, dass Debattanten/Debattantinnen dieses erlernte Prinzip des kritischen Denkens folglich auf alle anderen Problemsituationen des Lebens anwenden und sie damit erfolgreicher und leichter lösen können.

4.3.4. Verbesserung der Fähigkeit, in Stresssituationen zu funktionieren

Die Debatte hilft den SchülerInnen, Mut zu entwickeln, indem von ihnen verlangt wird, einen Standpunkt zu formulieren und ihn unter Druck gegen starken Widerstand zu verteidigen. Dabei könnten sie in Versuchung geraten, „den Panikknopf zu drücken“ oder die Konfrontation gar zu vermeiden. Die Situation erfordert jedoch, dass sie ihre Position

verteidigen. Sie müssen sich selbst disziplinieren, sich auf das Problem konzentrieren, ihre Gedanken ordnen und eine Widerlegung präsentieren. Dadurch gewinnen sie neues Vertrauen in sich selbst und in ihre Leistungsfähigkeit im Wettbewerb. (Freeley, Steinberg, 2005:28) Da der heutige Lebensstil voll von solchen „Engpässen“ ist, ist es vorteilhaft, schon im Schulalter zu lernen, unter Druck zu funktionieren.

4.3.5. Erkennung und Freisetzung einer natürlichen Begabung

Schließlich sind der Debattenvorbereitungsprozess und die Debatte selbst intellektuell anspruchsvolle Aktivitäten, was eine Art von Reiz ist, die Menschen mit hohen intellektuellen Wettbewerbsbedürfnissen anspricht. (Ajduković, Čokalo Biruški, 2008:48.) Gymnasiasten gelten nach wie vor als intellektuell leistungsfähig und vielseitig interessiert. Gerade deshalb sollte eine solche anspruchsvolle Art der Gesprächsform wenigstens an allen Gymnasien ermöglicht werden.

5. Das Einsetzen der Debatte im DaF-Unterricht

Im bisherigen Teil der Arbeit wurde die Debatte als eine mögliche Methode im Fremdsprachenunterricht theoretisch erläutert. Im praktischen Teil dieser Arbeit geht es darum, zu zeigen, dass die Einführung der Debatte als Unterrichtsmethode zur Erhöhung der Sprachproduktion der SchülerInnen und gleichzeitig zur Reduzierung des Anteils der Lehrersprache beitragen kann.

Das Einführen der Debatte kann durchaus von Vorteil sein, da in manchen Berufen gerade diese Kompetenzen gefragt sein können (z. B. im Journalismus, Rechtswissenschaften). Durch die Einführung der Debatte im Fremdsprachenunterricht werden die SchülerInnen nicht nur um eine Methode, sondern auch um Fertigkeiten wie Sprechen, Hören, und Schreiben bereichert, sie werden motiviert und es werden neue Möglichkeiten zur unabhängigen Sprachproduktion geschaffen. (Šantek, 2013:43)

Für die Ausarbeitung des Vorschlags einer Unterrichtsreihe mit dem Thema „Debatte“ wurde das von *Jugend debattiert* herausgegebene Lehrerhandbuch verwendet. *Debattieren unterrichten* ist übrigens das offizielle Begleitheft für Lehrkräfte bei *Jugend debattiert*. Das verwendete Lehrerhandbuch bietet einen Lehrplan, der in sechs gleich strukturierte Kapitel unterteilt ist und durch den gezeigt wird, wie man die Debatte als Gesprächsform im Unterricht einführen und methodisch nutzen kann. Kapitel 1 („Debattieren probieren“) führt SchülerInnen in die Debatte ein und zeigt, wie man die Klasse zur Teilnahme an der Debatte

motiviert. Die folgenden Kapitel 2 bis 5 entfalten Kompetenzen, die für faktenbasierte Debatten unerlässlich sind. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:91) Aus der vorgetragenen Lehrplanstruktur kann geschlossen werden, dass im Mittelpunkt der Kompetenzerwerb aller SchülerInnen steht. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015: Rückseite)

Da das Ziel dieser Arbeit darin besteht, einen Vorschlag zur Durchführung einer Klassendebatte in vier Unterrichtsstunden zu präsentieren und da dieses Handbuch nicht für den Fremdsprachenunterricht, sondern für den Unterricht mit Muttersprachlern gedacht ist, wurden ihm nur einige Übungen entnommen. Das Übungsprogramm ist außerdem so eingerichtet, dass das Debattieren in sehr unterschiedlichem Stundenumfang unterrichtet werden kann. Wenn es die Zeit erlaubt, eine ganze Unterrichtsreihe durchzuführen, besteht die Wahl zwischen einem Durchlauf aller Kapitel auf der Grundebene, einem Durchlauf ergänzt um einzelne erweiterte Übungen und einem Durchlauf des gesamten, aus insgesamt dreißig Übungen bestehenden Programms. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:92)

Mit Berücksichtigung der Möglichkeiten, die der Unterricht an der Schule bietet, an der die Umsetzung einer Debatte vereinbart wurde, wurde in dieser Arbeit der Durchgang mit Ergänzungen durch einzelne weiterführende Übungen gewählt. Daher stimmt die Reihenfolge einzelner Übungen nicht an allen Stellen mit der im Handbuch überein, da den Abschluss jedes einzelnen Kapitels eine Übung bildet, in der das Gelernte auf die Debatte übertragen wird. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:91) Das Endziel der Unterrichtsreihe in dieser Arbeit ist, das Gelernte auf eine Mikrodebatte zu übertragen. Die Mikrodebatte ist eine stark reduzierte Form der Debatte nach dem Format *Jugend debattiert*, die alle Elemente einer Debatte in diesem Format enthält. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:22)

Dementsprechend hat eine Mikrodebatte drei Teile: Eröffnungsrede (drei Sätze), Freie Aussprache (drei Minuten) und Schlussrede (drei Sätze). Sie wird von dem ersten Pro-Redner/der ersten Pro-Rednerin eröffnet und sie kann innerhalb von vier bis sechs Minuten vollständig durchgeführt werden. Für die Eröffnungsrede und die Schlussrede ist die Struktur festgelegt: die Reden beginnen mit einer Frage und enden mit der Antwort auf diese Frage. Für die Beiträge in der Freien Aussprache ist die Struktur jedoch nicht vorgegeben. Sie sollten nur möglichst kurz sein, damit jeder Debattant/jede Debattantin innerhalb der drei Minuten zu Wort kommt. Eine Mikrodebatte wird immer zu viert durchgeführt. Die zwei Pro- und die zwei Contra-RednerInnen kommen abwechselnd zu Wort. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:18) Damit die SchülerInnen im Anschluss an die ganze Unterrichtsreihe dazu befähigt werden, eine vollständige, erweiterte Mikrodebatte in der Fremdsprache zu führen, wurden dem Handbuch einige Übungen aus allen Kapiteln entnommen. Reihenfolge und Struktur der

übernommenen Übungen wurden modifiziert, mit dem Ziel, die ganze Unterrichtsreihe dem Sprachniveau der betreffenden Klasse und den Zeitumständen anzupassen.

Allein durch die Lektüre dieses Heftes lässt sich schließlich nicht aneignen, was man als Lehrkraft alles braucht, um Debattieren gut zu unterrichten. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:92) Daher wird eine Probe-Unterrichtsreihe durchgeführt.

5.1. Das Zielpublikum

Ich habe mich für SchülerInnen der dritten Klasse des Gymnasiums¹³ entschieden, weil der Schüler/die Schülerin nach elf Jahren Deutschunterricht, gemäß dem kroatischen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache „...mittelkomplexe gesprochene Texte verstehen und produzieren und an langen und mittelkomplexen gesprochenen Interaktionen teilnehmen kann“. (Barišić Lazar, Krištofik Juranić, Pernjek, et al., 2016:96.–101.) Meine Wahl fiel auf das „Gymnasium Ivanec“, vor Allem weil ich diese Schule selbst besucht habe. Außerdem kommt es nicht selten vor, dass gerade SchülerInnen des „Gymnasiums Ivanec“ gute Resultate in Wettbewerben der deutschen Sprache erzielen. In Anbetracht der Lernjahre und der Einschätzung des Sprachniveaus der SchülerInnen wurde eine elfte Klasse ausgewählt, die nach allem für die gedachte Unterrichtsreihe geeignet sein sollte.

Es wird davon ausgegangen, dass, wenn die Debatte im Fremdsprachenunterricht in den größten Zügen in der elften Klasse eingeführt wird, die Lehrperson in dem nächsten Jahr keine Zeit darauf verschwenden wird, von Neuem die Regeln zur Debatte zu erklären, sondern die bereits vorhandenen Kompetenzen im Debattieren aufbauen und erweitern wird.

Nach einer positiven Antwort der Schuldirektorin Lidija Kozina auf mein Bittschreiben, konnte ich im Januar und Februar 2023, die von mir geplanten zwei Doppelstunden in der Jahrgangsstufe elf an diesem Gymnasium durchführen. Erfahrungsgemäß wäre für eine berufsorientierte Mittelschule der folgende Unterrichtsstoff vermutlich zu anspruchsvoll. Die Klassenstärke betrug neun SchülerInnen, für die Deutsch die erste Fremdsprache ist, sodass sie im Schuljahr insgesamt 105 Schulstunden Deutschunterricht haben. Alle SchülerInnen der genannten Klasse lernen seit elf Jahren Deutsch. Die Zielgruppe ist trotzdem laut Einschätzung ihres Lehrers sprachlich heterogen. Genauer gesagt, einige SchülerInnen sollen auf dem Niveau B1.1 sein, während es unter ihnen sprachlich stärkere gebe, nämlich auf dem Niveau B1.2.

¹³ Dies entspricht der elften Klasse in Deutschland.

5.2. Die Vorgehensweise

Die durchgeführte Unterrichtsreihe wurde in zwei Doppelstunden konzipiert und strukturell in einen Micro-Workshop umgewandelt, in dem das Debattieren schrittweise erlernt wird. Die beiden Doppelstunden, in die sich die jeweilige Unterrichtsreihe gliedert, fanden im Abstand von einer Woche statt. Um in diesem Teil der Arbeit den Bezug zu einzelnen Übungen einfacher und präziser machen zu können, wurden diese benannt. Die Ideen für die meisten Übungen und ihre Bezeichnungen wurden dem von *Jugend debattiert* herausgegebenen Lehrerhandbuch entnommen und an die SchülerInnenanzahl der jeweiligen Klasse angepasst. Bei allen Übungen erfolgte die Anleitung zur Aufgabenerfüllung der Lehrperson und die Sprachproduktion der SchülerInnen auf Deutsch, sofern nicht darauf hingewiesen wird, dass es sich um die Muttersprache handelt. Für jede Übung wurde den SchülerInnen, je nach Schwierigkeitsgrad, eine bestimmte Zeitspanne zur Vorbereitung eingeräumt. Einige umfangreichere Übungen wurden in mehrere Aktivitäten unterteilt. Für jede Übung wurde ein Beispiel davon gezeigt, was genau vorbereitet werden soll. Die Beispiele zu jeder Übung wurden vor der eigentlichen Vorbereitung nicht nur vorgelesen, sondern auch erklärt. Alle Streitfragen aus dem Themenspeicher wurden ebenfalls vor der Vorbereitung zur ersten Übung geklärt. Außerdem wurden für jede Übung die entsprechenden Redewendungen an die Tafel projiziert. Auch während der Dauer der Rückmeldungen wurden bei allen Übungen, die dies vorsahen, Leitfragen an die Tafel projiziert. Wegen der Fremdsprache und vieler neuen Strukturen war es in dieser Unterrichtsreihe jedoch erlaubt, während des freien Sprechens etwas mehr auf das Geschriebene zu schauen.

Da keine passenden Videobeispiele zu finden waren, wurden schriftliche Beispiele benutzt. Für diesen Zweck erwiesen sich schriftliche Beispiele als noch besser geeignet als Videobeispiele, weil Videos in einer Fremdsprache oft schwierig zu verfolgen sind. Die SchülerInnen verstanden das Geschriebene besser, weil sie das Vorlesen ihrer natürlichen Geschwindigkeit des Leseverständnisses anpassen konnten. Bei Videobeispielen mit Muttersprachlern ist es oft der Fall, dass die Sprecher zu schnell oder undeutlich sprechen. Schließlich ist es bei einem schriftlichen Beispiel einfacher, beim Unbekannten das Lesen zu unterbrechen und das schriftliche Beispiel ein wenig zu modifizieren, um es an das Sprachniveau der SchülerInnen näherzubringen, während dies bei Videobeispielen keine Option ist

5.2.1. Erste Doppelstunde

Cota Bekavac nennt die Debatte im Schulkontext ein Debattenspiel, weil, wie sie sagt, „...die Einführung von Spielelementen in die Ausbildung zum Interesse des Unterrichts beitragen kann“. (Cota Bekavac, 2001:121) Dem vorgestellten Begleitheft nach beginnt jedes Kapitel tatsächlich mit einer einfachen, atmosphärisch auflockernden Übung als Einstieg (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:91). Dementsprechend begann die vorzustellende Unterrichtsreihe mit einer dynamischen Aktivität, genauer mit einem Ballspiel, durch die das Interesse der SchülerInnen am Thema geweckt werden sollte. Die SchülerInnen bildeten einen Kreis. Sie erhielten einen Ball und warfen ihn sich gegenseitig zu. Nach kurzer Zeit wurde unterbrochen und in der Muttersprache gefragt: *Wann kommen die Bälle an?* Das Spiel ging danach weiter. Nach einer Weile wurde wieder unterbrochen und gefragt: *Was haben Ballspiel und Gespräch gemeinsam?* Das Thema der Stunde wurde dadurch angekündigt, dass die Voraussetzungen für eine gelungene Kommunikation durch Gemeinsamkeiten zwischen dem Ballspiel und dem Gespräch genannt wurden. Um sich nicht gleich zu Beginn aus Gründen der Sprachunsicherheit zurückzuziehen oder etwas misszuverstehen, wurde der Einstieg in der Muttersprache abgehalten.

Dann hielt die Lehrperson einen Vortrag zu den Regeln und zum Ablauf einer vereinfachten und zum Unterricht angepassten Debatte, der, wie schon erwähnt, nach *Jugend debattiert* genannten, „Mikrodebatte“. In diesem Teil wurde den SchülerInnen kurz das Konzept der gesamten Unterrichtsreihe erklärt und es wurde ihnen außerdem angekündigt, dass sie im Anschluss an die Schrittübungen versuchen werden, eine Mikrodebatte nach dem Format *Jugend debattiert* vorzubereiten und durchzuführen. Da den SchülerInnen klar sein sollte, was genau bei der Evaluation der Mikrodebatte gemessen wird, wurden im Anschluss an den Vortrag die von der Lehrperson ausgewählten Evaluationskriterien einer Mikrodebatte (deutliche Aussprache, gut aufgebaute Reden, Begründung der Position, genaue Bezugnahme, Verteidigung eigener Position gegen Einwände, aufmerksames Zuhören, entschiedenes Auftreten, Fairness und Respekt) angegeben und im Klassengespräch diskutiert.

Darauf folgte eine elementare Grundlagenübung, die auf den Kern der jeweiligen Kompetenz abzielt. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:91) In der jeweiligen Unterrichtsreihe ging es um die Übung „Eine Rede nach vorgegebener Struktur halten“. Anders als bei allen anderen Übungen wurde der Titel dieser Übung nicht dem jeweiligen Lehrerhandbuch entnommen, sondern von der Lehrperson ausgedacht, da der modifizierte Titel präziser auf das Lernziel dieser Übung schließen lässt. Das Ziel dieser Übung war es

übrigens, die Struktur einer einfachen Rede zu lernen. Diese Übung fand in Paaren statt. Da es neun SchülerInnen gab, wurde eine Dreiergruppe anstatt eines Paares gebildet. Ein Schüler/eine Schülerin übernahm die Rolle des Redners, die/der Andere die Rolle des Zuhörers. Sie sollten sich aus dem Themenspeicher¹⁴ eine Streitfrage aussuchen, zu der sie eine Eröffnungsrede (Pro) halten wollten. Sie arbeiteten zu zweit an der Rede, damit die Zuhörer genau wussten, bzw. sprachlich verstanden, wovon der Redner sprechen wird, um anschließend dem Redner eine kurze Rückmeldung in seiner Muttersprache geben zu können. Sobald alle bereit waren und besprochen hatten, wer mit dem Vortrag der Rede beginnt, wurde der gemeinsame Beginn mit dem Glockenschlag markiert.

Laut Autoren des Handbuchs *Debattieren unterrichten* heißt es: „Wer diese Übung sicher beherrscht, kann in weiterführenden Aufbau-Übungen die gewonnene elementare Fähigkeit erweitern und verfeinern“. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:91) Nachdem also die Struktur einer einfachen Rede dementsprechend erworben wurde, ging es weiter mit dem Aufbau der Rede zur Eröffnungsrede in der Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“. Wie zu bemerken ist, folgt der Kompetenzaufbau dem Verlauf der Debatte (Eröffnungsrunde, Freie Aussprache, Schlussrunde). (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:91) Dieses Mal hatten alle SchülerInnen eine vorgegebene Streitfrage, die an der Tafel steht: „*Soll in der Schulkantine ein vegetarischer Tag pro Woche eingeführt werden?*“. Gerade diese Frage suchte sich die Lehrperson aus, weil sie sprachlich eine einfach gestellte Frage ist und sich leicht mit Vorschlägen beantworten lässt (welche Speisen, welcher Tag...?). Die (Eröffnungs)rede hilt jetzt der Schüler/die Schülerin, der/die in der vorigen Übung die Rolle des Zuhörers übernommen hat. Durch diese Übung wurde verdeutlicht, welche Aufgabe der erste Redner in einer Debatte hat. Danach wurde die Rolle des ersten Pro-Redners und des ersten Gegenredners geübt: durch die Übernahme der Rolle des Pro-Redners sollte erworben werden, wie man einen Vorschlag in der Eröffnungsrede erläutert, während durch die Übernahme der Rolle des kritischen Zuhörers erworben werden sollte, wie man den gegnerischen Vorschlag in Frage stellt oder widerlegt. Dadurch wurde die sprachliche Kompetenz noch stärker als in der vorigen Übung gefördert. Anschließend wurde ein Vorschlag und die darauffolgende „In-Frage-Stellung“ vor der Klasse präsentiert und im Plenum bewertet, um klarzustellen, wie die Rolle des ersten Pro-Redners und des ersten Gegenredners tatsächlich aussehen sollte. Außerdem wurde dadurch das freie Sprechen vor einer Gruppe gefestigt. Die öffentliche Bewertung fand statt, indem die SchülerInnen an die

¹⁴ siehe Anhang 2

Tafel kamen und ein positives oder negatives Zeichen neben den Namen des betreffenden Schülers setzten. Dies hatte das Ziel, ihnen verständlich zu machen, dass sie dies nicht umsonst machten und dass sie erwarten sollten, auch in anderen Übungen bewertet zu werden.

Daraufhin folgte eine Abweichung von der Reihenfolge der Übungen im Handbuch. Das Darauf folgende war nämlich die Umsetzung der Übung „Genau anknüpfen“. Durch diese Übung sollte gelernt werden, die eigene Sicht verständlich und genau zu formulieren. Zugleich wird das aktive Zuhören gefördert, was eine Voraussetzung für das wichtigste Ziel dieser Übung ist, nämlich auf das von dem Gesprächspartner Gesagte ausdrücklichen Bezug zu nehmen. Diese Übung wurde in Dreiergruppen realisiert, indem ein Gesprächspartner/eine Gesprächspartnerin die Pro-Position vertritt, der Andere/die Andere die Contra-Position und ein dritter Freiwilliger/eine dritte Freiwillige die Rolle des Beobachters übernimmt. Die Aufgabe der Gesprächspartner ist, ein einminütiges Gespräch zu einer vorgegebenen Frage aus dem Themenspeicher vorzubereiten und zu führen, während der Beobachter dieser Gruppe den Gesprächspartnern anschließend eine kurze Rückmeldung in der Muttersprache geben soll. Seine Aufgabe war, darauf zu achten, dass immer angeknüpft und nicht mehr als ein neuer Gesichtspunkt pro Beitrag genannt wird. Das sind die zwei Kriterien für seine Auswertung. Dieser Ablauf wurde noch zweimal wiederholt, sodass jede(r) TeilnehmerIn einmal die Beobachterrolle übernehmen konnte.

Durch die Übung „Einen Vorschlag bewerten“ oder „Eröffnungsrunde“, mit der der erste Teil der jeweiligen Unterrichtsreihe abschließt, wird trainiert, wie von der Eröffnungsrede zur Freien Aussprache überzugehen ist. Dies wird dadurch erreicht, dass sich die SchülerInnen in einem argumentativen und anknüpfenden Gespräch, genannt „Eröffnungsrunde“, präzise auf den Vorschlag, den der/die erste(r) RednerIn eingebracht hat, beziehen sollen. Dazu bilden die SchülerInnen zwei Vierergruppen, in denen jede(r) SchülerIn eine bestimmte Position übernimmt. Zunächst wurde ein Vorschlag aus der Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“, den die LP für den besten hält, an die Tafel geschrieben. Dann verständigte sich jede Gruppe darüber, wer die Pro- und wer die Contra-Seite vertritt. Die beiden Pro-RednerInnen einigten sich darauf, wer den Vorschlag erläutert (Pro 1) und wer ihn gegen Einwände verteidigt (Pro 2). Die Contra-RednerInnen überlegten gemeinsam, auf welche möglichen Schwachstellen sie besonders achten wollten, und legten fest, wer die erste und wer die zweite Contra-Rede hält. Die Stärken und Schwächen dieses Vorschlags sollten danach in Form einer kurzen „Eröffnungsrunde“ bewertet werden, in der jede(r) RednerIn einen Beitrag gibt. Durch diese Übung wird das Argumentationsvermögen geübt. Außerdem stärken die SchülerInnen durch diese Übung ihren Sinn für Teamarbeit und festigen ihre

Sprachkenntnisse durch freies Sprechen. Diese Übung gilt zudem als Einleitung in den Erwerb des Hauptteils einer Debatte – der Freien Aussprache, was das Hauptlernziel der zweiten Doppelstunde der jeweiligen Unterrichtsreihe war.

5.2.2. Zweite Doppelstunde

Der zweite Teil der Unterrichtsreihe beginnt, wie schon angekündigt, mit einer Einleitung in die Einübung des Hauptteils einer Debatte, bzw. der Freien Aussprache durch Aufzeigen eines Videobeispiels. Es dient dazu, die Vorstellung davon, was die Freie Aussprache alles beinhaltet, zu klären. Danach wird im Plenum in der Muttersprache darüber diskutiert.

Die eigentliche Einübung der Freien Aussprache fand jedoch in der Übung „Freie Aussprache mit Strukturkarten“ statt. Die SchülerInnen bildeten dazu zwei Vierergruppen, in denen jede Position einmal vertreten war (Pro1, Pro2, Contra 1, Contra 2) und ein(e) SchülerIn übernahm die Rolle des Zeitwächters. Jede(r) RednerIn der Gruppe 1 erhielt von der Lehrperson eine Strukturkarte.¹⁵ Die beiden Pro-RednerInnen und die beiden Contra-RednerInnen saßen nebeneinander. Zur Vorbereitung der „Eröffnungsrunde“ reichte es aus, die von der Lehrperson gegebene Strukturkarte vorzulesen und dabei die stichwortartig notierten Gründe in vollständigen Sätzen zu formulieren. Nur der/die erste Pro-RednerIn sollte seinen/ihren Vortrag durch die Strukturvorgabe aus der Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“ erweitern. Es wurde kurz an seine Redestruktur erinnert. In der Eröffnungsrunde kam jede(r) RednerIn nur einmal zu Wort nach der vorgegebenen Reihenfolge: Pro1, Contra1, Pro2, Contra 2. Die Gruppe erhielt 5 Minuten Vorbereitungszeit. In dieser Vorbereitungsphase sollten sich die Pro- und Contra-RednerInnen noch weitere Gründe, die für, bzw. gegen die vorgegebene Maßnahme sprechen, aussuchen und notieren, da sich an die kurze Eröffnungsrunde sofort eine spontane Aussprache zu den vorgetragenen Positionen anschließt. Dabei durften sie ihre Handys verwenden. Die Anleitung von der Lehrperson für die Freie Aussprache lautete, dass jeder Beitrag, nach dem Muster der Übung „Genau anknüpfen“, zunächst auf einen Vorredner Bezug nehmen sollte und erst dann einen neuen Gesichtspunkt ins Spiel bringen sollte. Dabei können die in der vorigen Aktivität notierten Gründe helfen. Die Reihenfolge der RednerInnen ist hier nicht festgelegt. Die Lehrperson betonte außerdem, dass bei dieser Auseinandersetzung grammatische Korrektheit zweitrangig sei. Wichtig ist nur, die eigene Position auf die bestmögliche Weise in der Fremdsprache zu verteidigen. Als die Gruppe 1 bereit war, eröffnete der Zeitwächter die

¹⁵ siehe Anhang 3

Eröffnungsrunde mit einem Glockenzeichen. Sobald zur Freien Aussprache übergegangen wurde, wurde die Zeit gemessen.

Parallel zur oben genannten Übung wurde die Übung „Debattenmitschrift“ durchgeführt. Die SchülerInnen aus der Gruppe 2 hatten die Aufgabe, den Verlauf der „Debatte“ (ohne den Schlussteil), die zuerst die Gruppe 1 durchführte, in Stichworten festzuhalten. In der Vorbereitungsphase der Gruppe 1 zeigte die Lehrperson den SchülerInnen am Beispiel eines ausgefüllten „Mitschriftbogens“, wie das gemacht sein sollte. Dann erhielten sie von der Lehrperson ein Blatt Papier, das in vier Spalten aufgeteilt ist und quer über die Spalten steht die Streitfrage der Gruppe 1: *Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen?*. Im Kopf jeder Spalte sollen die SchülerInnen die Positionen und die Namen der DebattantInnen aus der Gruppe 1 eintragen. Da es genauso viele BeobachterInnen wie DebattantInnen gab, folgte jeder Beobachter einem/einer DebattantIn und notierte nur das, was seine/ihre Reden betraf. Um die Reihenfolge leichter nachvollziehen zu können, wurden die Beiträge in der Freien Aussprache durchlaufend nummeriert. Entscheidend ist, dass die Mitschrift erkennen lässt, wie die DebattantInnen die Streitfrage entfaltet und ihre Antworten begründet haben. Daher sollte fortlaufend so notiert werden, dass man auf einen Blick erkennt, wer welchen Grund vorgetragen hat und wer auf wen Bezug genommen hat. Sobald zur Freien Aussprache übergegangen wurde, notierten die SchülerInnen stichwortartig ihre Beiträge in den in der vorigen Aktivität vorbereiteten Mitschriftbögen.¹⁶

Die Übung „Debattenmitschrift“ hat zum Zweck, im Anschluss an die „Debatte“, auf der Grundlage der Debattenmitschrift, die Eröffnungsrunde und Freie Aussprache nacheinander in der Muttersprache auszuwerten. Die Publikums-Gruppe erhält im Anschluss an die „Debatte“ eine Minute Zeit, um sich über die Debatte auszutauschen. Dann sollte jede(r) Publikum-TeilnehmerIn eine(n) Debattanten/-in, dem/der er gefolgt hat, auswerten. Die Leitfragen lauteten: *Welche Position hast du vertreten? Wie hast du sie begründet? Welche Stärken sind mir aufgefallen? Welchem Kriterium würde ich sie zuordnen? Wie kannst du dich noch verbessern?*¹⁷ Im Anschluss an die Auswertung der Gruppe 2 wechselten die Gruppen die Rollen. Die Streitfrage der Gruppe 2 lautete: *Soll an unserer Schule eine einheitliche Kleidung eingeführt werden?*

In der darauffolgenden Übung „Zum Schluss kommen“ sind die SchülerInnen noch immer in dieselben Gruppen eingeteilt, wie in der Übung „Freie Aussprache mit Strukturkarten“.

¹⁶ siehe Anhang 5

¹⁷ Hielscher F., Kemmann A., Wagner T. (2015). *Deattieren unterrichten*, Fünfte Auflage. Wiesbaden, Klett-Verlag. S. 87

Jede Gruppe, bzw. jede(r) DebattantIn soll nun seine/ihre eigene Schlussrede nach der vorgegebenen Struktur und aufgrund der Audioaufzeichnung der „Debatte“ seiner Gruppe formulieren und halten. Jede Gruppe hörte sich die Aufzeichnung ihrer Eröffnungsrunde und der Freien Aussprache an, um daraus Schlüsse zu ziehen. Der SchülerIn, der in der Übung „Freie Aussprache mit Strukturkarten“ die Rolle des Zeitwächters übernommen hat, übernahm jetzt die Rolle eines Debattanten mit einer bestimmten Position und macht das Gleiche wie alle anderen SchülerInnen. Danach formulierten die TeilnehmerInnen jeder Gruppe ihre eigenen Schlussreden nach der genauen Anleitung der Lehrperson, die lautete: *„Jeder Schüler/jede Schülerin soll nur einen, den für sie persönlich wichtigsten Grund, hervorheben“*. Die Reihenfolge der Redner ist gleich wie in der Eröffnungsrunde.

Die Übung, die der Mikrodebatte selbst vorausgeht und deren Ziel es ist, Argumentation und Widerlegung einzuüben, bzw. einzuüben, Einwände gegen die gegnerischen Argumente zu erheben, trägt den Titel „Gründe finden“. Die SchülerInnen wurden dazu in vier Paare aufgeteilt. Die zwei „Pro-Paare“ sollten nun die Gründe, die für eine vorgeschlagene Maßnahme sprechen, sammeln, die zwei „Contra-Paare“ sollten die Gründe, die gegen die Maßnahme sprechen, bearbeiten. Jedes Paar faltete zunächst ein Blatt längs in der Mitte. Die Streitfrage wurde oben quer über die beiden Spalten geschrieben. Die linke Seite steht für Pro-, die rechte Seite für Contra-Gründe. Jedes Paar sammelte nun Gründe für die eigene Position und schrieb sie in die entsprechende Spalte. Die andere Spalte blieb frei. Es gilt, so viele Gründe wie möglich zu finden. Es zählten aber nur Gründe, die in ganzen Sätzen formuliert waren. Nach fünf Minuten tauschten jeweils ein Pro- und ein Contra-Paar ihre Listen aus. Die weitere Anleitung der Lehrperson lautete jetzt: *„Jedes Paar hat die Aufgabe, zu den notierten Gründen Einwände zu formulieren und sie in der freien Spalte einzutragen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass die Einwände sich inhaltlich genau auf den Grund beziehen, dem sie gegenübergestellt sind.“* Die Lehrperson stellte außerdem die Bedeutung des Begriffs „Einwand“ klar. Nach fünf Minuten Bearbeitungszeit hängten die Paare ihre Bögen¹⁸ an die Tafel. Die Gründe und die Einwände sollten jetzt vorgestellt werden. Dabei wurde immer zuerst der Grund, den die Gegenseite notiert hat, genannt und dann der Einwand formuliert und erläutert. Das erste Contra-Paar begann.

Das Einsetzen der Mikrodebatte als das Endziel dieser Unterrichtsreihe ist so gestaltet, dass die SchülerInnen in zwei Gruppen zu je vier Debattanten/Debattantinnen, wie vom jeweiligen Format vorgesehen, aufgeteilt werden. Während eine Gruppe eine Mikrodebatte

¹⁸ siehe Anhang 6

durchführt, übernimmt die andere Gruppe die Rolle des Richter-Publikums und bewertet am Ende die andere Gruppe anhand ihrer Debattenmitschrift.

Themen für Mikrodebatten und Informationen über Aufteilung nach Gruppen erhielten die SchülerInnen zwei Tage im Voraus, um das Thema zu recherchieren und um sich schriftlich vorzubereiten. Das Thema der ersten Gruppe war: *Soll der Verkauf von Süßigkeiten in der Schule verboten werden?*, während das Thema der zweiten Gruppe lautete: *Sollen Mobiltelefone in der Schule verboten werden?*. In der zweiten Vorbereitungsphase, bzw. im Unterricht, sollten sie folglich ihre schriftliche Vorbereitung nur noch nach dem gerade gelernten Prinzip formen. Die Aufteilung nach Rollen innerhalb der Gruppen erfolgte ebenfalls im Unterricht.

5.3. Rückblick auf die durchgeführte Unterrichtsreihe

Zu Beginn jeder Übung, für die eine neue Streitfrage zugeteilt wurde, wurde diese festgelegt, damit die SchülerInnen wussten, worum es ging. Außerdem wurde nach dem Vorlesen des Beispiels sein Schwerpunkt analysiert, etwa der Vorschlag im Fall der Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“, um zu sehen, was es genau sein muss. Diese zwei Voraussetzungen erwiesen sich als entscheidend für die erfolgreiche Durchführung jeder Übung.

Wenn mehr Unterrichtsstunden zur Verfügung gestanden hätten, hätten die Schüler die Streitfragen und die Strukturkarten selbst durch die darauf ausgerichteten Übungen erstellt, aber mit Berücksichtigung auf die Möglichkeiten haben sie dies fertig von der Lehrperson bekommen. Dies lässt jedoch Raum für Erweiterungen des Themas „Debatte“ in den folgenden Stunden. Indem das Thema der Debatte weiterverarbeitet wird, kann es zum Beispiel bis hin zur Durchführung der Trainingsdebatte¹⁹ erweitert werden.

5.3.1 Erste Doppelstunde

In der Übung „Eine Rede nach vorgegebener Struktur halten“ half die Lehrperson den Schülern bei Sprachbarrieren. Die am häufigsten gestellte Frage der SchülerInnen war: *Wie sagt man auf Deutsch ...?* Bei dem Halten der Rede korrigierte die Lehrperson keine Sprachfehler und griff nur dann ein, wenn die SchülerInnen wirklich Schwierigkeiten damit

¹⁹ Die Trainingsdebatte ist eine Debatte nach den Regeln von *Jugend debattiert* mit leicht verkürzten Redezeiten. Sie wird von Beobachtern geführt, die sich genaue Notizen machen und die Debatte im Anschluss auswerten. (Hielscher, Kemmann, Wagner, 2015:80)

hatten, das richtige Wort zu finden. Die Streitfragen wie etwa *Soll man den Pkw-Führerschein schon mit 16 erwerben dürfen?* erwiesen sich als zu anspruchsvoll für die SchülerInnen wegen des mehrteiligen Prädikats. Sie kämpften bei ihren Vorträgen mit der Konjugation von einem solchen Prädikat und folglich mit der Reihenfolge der Wörter im betreffenden Satz. Im Gegensatz dazu erwies sich als eine viel passendere Streitfragestellung z. B. die Streitfrage *Sollen Schüler ihre Schule selber putzen?* Eine solche Formulierung der Frage ermöglicht es den SchülerInnen, sich leichter im sprachlichen Ausdruck in deutscher Sprache zurechtzufinden.

Die Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“ verlief nicht ganz wie geplant. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Paare nicht genügend Zeit hatten, um Rede und Rückmeldung miteinander zu führen. So trat am Ende nur ein freiwilliges Paar auf. Dies geschah, weil sie mehr Vorbereitungszeit brauchten als erwartet. Für diese Übung bekamen sie zwei Minuten weniger Vorbereitungszeit als für die Übung 1, weil sie eigentlich das Gleiche wie in der ersten Übung machen mussten, nur mit einer neuen Ergänzung, aber sie brauchten trotzdem mehr Zeit als dafür vorgesehen. Es kann sein, dass diese Übung deswegen nicht nach Plan verlief, weil den SchülerInnen dieses Mal keine Möglichkeit gegeben war, ein Thema, das am besten zu ihnen passt, aus dem Themenspeicher auszuwählen, sondern es war schon vorgegeben. Außerdem war nicht alles „fertig“ wie in der vorherigen Übung, sondern sie mussten selbst über den Vorschlag nachdenken. Bei der Konzeptualisierung der Stunde und der Vorgabe der für die Vorbereitung erforderlichen Zeit wurde dies jedoch nicht berücksichtigt. Die Lehrperson half hier nicht nur mit der Sprache, sondern auch mit Ideen zum Vorschlag, weil die SchülerInnen sich nicht sicher waren, was genau sie machen sollen.

Obwohl die Übung „Genau anknüpfen“ in Dreiergruppen durchgeführt werden sollte, wurde sie aufgrund eines unvorhersehbaren Umstands, wie die beiden vorherigen Übungen, zu zweit durchgeführt. Statt der geplanten neun SchülerInnen nahmen nur acht SchülerInnen am Unterricht teil. Die Lehrperson gestaltete die Struktur dieser Übung um und die BeobachterInrolle wurde gestrichen. Trotzdem wurden während der Vorbereitungsphase die Leitfragen für den Beobachter projiziert und hätten bei der Vorbereitung des Gesprächs von den beiden Gesprächspartnern berücksichtigt werden müssen. Da die Übung am Ende zu zweit durchgeführt wurde, erhielten alle Paare die gleiche Streitfrage. Ein Paar nach dem anderen führte das Gespräch vor der Klasse, da es keinen Beobachter gab, um die Rollen zu wechseln. Ein solcher Verlauf passte einfach besser in den Zeitrahmen, als wenn es zwei Runden mit zwei Streitfragen gegeben hätte. Da in diesem Fall die SchülerInnen in vier Paare anstatt in drei Dreiergruppen aufgeteilt wurden, gab es aufgrund Zeitmangels keine

Rollenumkehr, um jedes der vier Paare zweimal zu hören. Die Lehrperson gab die gleiche Streitfrage wie in der vorigen Übung vor, anstatt dass sie die SchülerInnen, wie ursprünglich vorgesehen, selbst aus dem Themenspeicher wählten. Der erste Beitrag wurde so bereits aus der vorigen Übung vorbereitet, gerade deshalb, damit die SchülerInnen sich nicht noch darum kümmern mussten, da das Ziel dieser Übung war, genau anknüpfen zu lernen. Die Lehrperson entschied sich vor Ort dafür, weil die Vorbereitung der vorherigen Übung etwas mehr Zeit in Anspruch nahm als erwartet. Der Schüler/die Schülerin, der/die in der Übung „Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags“ die Pro-Position vertrat, übernahm hier die Contra-Rolle, und derjenige, der ein kritischer Zuhörer war, übernahm die Rolle des Pro-Redners, da die Streitfrage dieselbe war. In den Anknüpfungen haben sie eigentlich spontan Gründe geäußert und Einwände vorgebracht, ohne dass ihnen dies ausdrücklich als Aufgabe zugewiesen wurde. In der Vorbereitungsphase fragten die SchülerInnen lediglich nach sprachlicher Unterstützung.

In der letzten Übung gab es auch eine Änderung, aber nicht aus Notwendigkeit, sondern auf schülerischen Wunsch hin. Die SchülerInnen einer Gruppe äußerten nämlich den Wunsch, lieber eine Eröffnungsrunde zu einer anderen Streitfrage aus dem Themenspeicher zu halten als zu der vorgegebenen. Da das Motivationselement für die Qualität der Aufgabenerfüllung wichtig ist, erlaubte ihnen die Lehrperson diese Abweichung von der Vorgabe. Allerdings waren sich die beiden Lehrpersonen, die beim Unterricht anwesend waren, darüber einig, dass die andere Gruppe, die eine Streitfrage hatte, die bereits in früheren Übungen behandelt wurde und ihnen daher näher stand, bessere Ergebnisse in der Sprachleistung erzielte als die Gruppe, die die Streitfrage selbst ausgewählt hat. Sie haben sich in dieser Gruppe nicht tatsächlich auf den Vorschlag eingelassen, sondern eher, wie in der Übung „Genau anknüpfen“ – sie haben spontan Gründe und Einwände vorgebracht, wobei der Vorschlag des ersten Redners verloren ging.

5.3.2. Zweite Doppelstunde

Auch dieses Mal nahmen nicht alle SchülerInnen am Unterricht teil – wieder waren es acht, anstatt neun. Was sich im Fall der Schülerin gezeigt hat, die in der ersten Doppelstunde nicht anwesend war, aber in der zweiten da war, ist, dass die Nichtteilnahme an der Unterrichtseinheit, in der die Schritttübungen zur Debattenvorbereitung behandelt werden, nicht nachzuholen ist. Sie hinkte beispielsweise bei der Übung „Schlussrede“ sichtbar hinterher, während die anderen SchülerInnen für die Vorbereitung dieser Übung weniger Zeit

brauchten als erwartet, weil sie in der letzten Doppelstunde das Gleiche getan hatten, nur für die Eröffnungsrunde.

Aus dem oben Gesagten lässt sich schließen, dass die Durchführung der Übung „Schlussrede“ gar nicht nötig war, sondern dass den SchülerInnen lediglich ein Beispiel einer Schlussrede hätte gezeigt werden sollen und dass bei der Vorbereitung der Mikrodebatte nur die Redewendungen für die Schlussrede mit Anweisungen zur Reihenfolge der Redner ausreichend gewesen wären.

Dagegen erwies sich die Übung „Gründe finden“ als sehr nützlich, da keine einzige Gruppe in der Übung „Freie Aussprache mit Strukturkarten“ spontan von der Eröffnungsrunde zur Freien Aussprache überging, sondern nur vortrug, was für die Eröffnungsrunde vorbereitet wurde und dann verstummte. Die Übung „Gründe finden“ ist im jeweiligen Fall äußerst wichtig, da dadurch versucht wird, den SchülerInnen beizubringen, sich in einer Fremdsprache spontan sprachlich auseinanderzusetzen. Um die Fremdsprachenlernenden zum spontanen Debattieren anzuregen, sollten sie etwas Klares zu sagen haben. Obwohl zeitlich bedingt jedes Paar nur ein Argument und Gegenargument vortrug, zeigte diese Übung ihre Ergebnisse in der Mikrodebatte.

Die erste Debattiergruppe bestand aus vier Schülerinnen, darunter auch die Schülerin, die bei der letzten Unterrichtsstunde nicht dabei war. Die Schülerinnen haben sich ausführlich schriftlich vorbereitet. Dies führte dazu, dass sie alles vom Blatt ablasen und alles sehr „künstlich“ war und länger dauerte als geplant. Daher empfiehlt es sich bei anschließenden Beschäftigungen mit dem Thema „Debatte“ im Unterricht, anders als in der beschriebenen Unterrichtsreihe, den Blick auf schriftliche Vorbereitungen immer weniger zu tolerieren. Im Gegensatz dazu bereitete sich die zweite Debattiergruppe, die aus drei Schülern und einer Schülerin bestand, zumindest nach der schriftlichen Vorbereitung zu urteilen, nicht so viel zu Hause vor. Die Durchführung ihrer Mikrodebatte nahm folglich weniger Zeit in Anspruch, weil sie nicht so viel zu sagen hatten wie die erste Gruppe. Ihre Auseinandersetzung wirkte jedoch trotz mangelnder Geschicklichkeit authentischer und lebendiger und sie bauten spontan in der Freien Aussprache aufeinander auf.

Daher wird für zukünftige Umsetzungen der Debatte im Unterricht empfohlen, die Streitfragen nicht früher zu entdecken, sondern genügend Zeit im Unterricht, in dem die Debatte stattfinden wird, einzuplanen, um das Thema zu recherchieren und um sich, basierend

auf all den bisher durchgeführten Übungen, vorzubereiten. Vor der eigentlichen Vorbereitung im Unterricht empfiehlt sich noch eine kurze Wiederholung durch die Präsentation. Auf diese Weise erhalten alle Gruppen die gleichen Gewinnchancen. Wenn man eine Debatte im Format *Jugend debattiert* durchführen will, wäre es gut, wenn die Klasse in höchstens zwei Debattiergruppen aufteilbar ist, sonst schafft man es nicht rechtzeitig.

Die Übung „Debattenmitschrift“ hat sich als nützlich erwiesen, weil man dadurch lernt, der Debatte aufmerksam zu folgen, auf deren Grundlage man später auswerten kann, aber wie die Durchführung der Mikrodebatte selbst gezeigt hat, ist auch eine Übung erforderlich, deren Ziel es ist, zu lernen, wie man Notizen für die eigene Rede in einer Debatte richtig vorbereitet.

Auch mit gut vorbereiteten Notizen, wer gemeinsam mit anderen im Rahmen einer Übung auftritt, muss sich besonders darauf einstellen, dass nicht alles so läuft, wie zunächst gedacht. Laut Hielscher, Kemmann und Wagner (2015:92) bieten nur die angebotenen *Jugend debattiert*-Basistrainings für Lehrkräfte in der Lehrerfortbildung die Möglichkeit, unter Anleitung eines erfahrenen *Jugend debattiert*-Lehrers eine solche Innensicht zu gewinnen. Laut Autoren des Begleithefts gilt jedoch diese Empfehlung erst recht, wenn die Debatte auch als Form der Leistungsmessung im Unterricht herangezogen wird. Da es in dieser Unterrichtreihe keine solche Lehrkraft gab, erfolgte auch keine Leistungsmessung. Der Besuch einer Fortbildung ist dafür nämlich eine wichtige Voraussetzung.

6. Schlusswort

Das Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit war zu zeigen, dass die Einführung der Debatte als Unterrichtsmethode zur Erhöhung der Sprachproduktion der SchülerInnen und gleichzeitig zur Reduzierung des Anteils der Lehrersprache beiträgt.

Bei der Durchführung bestimmter Übungen setzten sich die SchülerInnen mit ihrer Rede tatsächlich durch. Dennoch ist der Großteil der vorgesehenen Zeit für diese Unterrichtreihe auf die Vorbereitung der Übungen verbraucht worden. In der Vorbereitungsphase bedienten sich die SchülerInnen der deutschen Sprache, nutzten diese aber eher als „Werkzeug“ zur Vorbereitung der anstehenden Übung, denn als echtes Kommunikationsmittel. Was die Lehrersprache betrifft, wird geschätzt, dass die Lehrperson nicht weniger redete als im üblichen Unterricht. Dies liegt daran, dass in dieser Unterrichtreihe das Debattieren ein völlig neues Thema war, das den SchülerInnen erst ausführlich erklärt werden musste. Bei jeder weiteren Beschäftigung mit der Debatte im Unterricht sollte der Anteil der

Lehrersprache geringer sein, da die SchülerInnen dann bereits über gute Debattierkenntnisse verfügen werden.

Für zukünftige SchülerInnengenerationen wäre es erstrebenswert, wenn alle FremdsprachenlehrerInnen gleich zu Beginn des Fremdsprachenlernens den Schwerpunkt auf die Sprachproduktion selbst und nicht auf grammatikalische Korrektheit setzen würden. Die SchülerInnen, mit denen eine Mikrodebatte abgehalten wurde, hatten Angst, grammatikalische Fehler zu machen und das Auftreten von sprachlichen Unsicherheiten bei der Grammatik hindert die Schülerinnen beim freien Sprechen und somit fallen zwei Kriterien zur Auswertung einer Mikrodebatte augenblicklich weg – entscheidendes Auftreten und klare Aussprache.

Die Problematik der Vorbereitung einer Unterrichtsreihe mit dem Thema „Debatte“ spiegelt sich auch in der Anzahl der SchülerInnen wider. Das heißt, es ist besonders umständlich, wenn es eine ungerade Anzahl der SchülerInnen in der Klasse gibt, da die meisten Übungen in Paaren stattfinden und an der Debatte immer vier Debattanten teilnehmen. In diesem Fall sollte in jeder Übung ein Schüler/eine Schülerin die ZeitwächterInrolle übernehmen, bzw. ein Schüler/eine Schülerin nimmt immer nur passiv an einer bestimmten Übung teil. Einzige Ausnahme in dieser empirischen Arbeit war die Übung „Genau anknüpfen“, bei der Dreiergruppen gebildet wurden. Wenn es beispielsweise elf oder dreizehn SchülerInnen in einer Klasse gegeben hätte, eine Zahl also, die nicht teilbar ist, wäre es noch umständlicher gewesen, eine Debatte, an der die ganze Klasse aktiv teilnimmt, durchzuführen.

In der zweiten Doppelstunde wäre es ideal gewesen, wenn es in diesem Teil zwei Lehrkräfte gegeben hätte, weil die SchülerInnen meist in zwei Gruppen aufgeteilt wurden und somit jede engagiert einer Gruppe hätte helfen können.

Da in Debattierclubs mit einer Gruppe außergewöhnlicher junger Menschen, die schnell denken und sprechen, zusammengearbeitet wird, ist es nicht verwunderlich, dass Psychologen einer der am stärksten vertretenen Berufe unter den Lehrern und Leitern von Debattierclubs in Kroatien sind. (Cota Bekavac, 2001: 129) Daher wird empfohlen, dass sogar ein solcher Experte am Unterricht mit dem Thema „Debatte“ teilnimmt. Bei Fremdsprachenunterrichtsstunden mit dem Thema „Debatte“ sollte dieser Psychologe jedoch über gute Deutschkenntnisse verfügen.

Die durchgeführte Unterrichtseinheit hat bestätigt, dass die Debatte tatsächlich eine äußerst anspruchsvolle Gesprächsform sowohl für die SchülerInnen, als auch für die Lehrperson ist. Einerseits ist es klar, warum es nicht die Praxis der FremdsprachenlehrerInnen ist, eine Debatte im Unterricht durchzuführen. Andererseits sollten nicht alle an den Bemühungen scheitern, weil die SchülerInnen im späteren Leben stark davon profitieren könnten, wenn sie systematisch Debattieren lernen würden.

Mein Vorschlag für ein erfolgreiches Einsetzen der Debatte in Gymnasien wäre, sie auf jeden Fall in den Lehrplan der Wahlpflichtfächer einzubauen, weil es dort mehr Zeit und Freiräume gibt. Mein weiterer Vorschlag ist, dass zumindest im Deutschunterricht als erste Fremdsprache vom ersten Halbjahr der 11. Klasse bis zum Ende der 12. Klasse die Debatte einmal im Halbjahr geführt und erweitert wird. Auf diese Weise würden Gymnasiasten in einem Alter, in dem ihr Gehirn noch formbar ist, die Debattierfähigkeit erwerben, was ihnen an vielen Universitäten, aber auch in zahlreichen Alltagslebensbereichen, von großem Vorteil wäre.

Literaturverzeichnis

1. Ajduković, D., Čorkalo Biruški, D. (2008). *Promjena stava i potreba za spoznajom kod debatanata i nedebatanata*. Pedagogijska istraživanja, 5 (1), 46–59.
2. Barišić Lazar, G., Krištofik Juranić S., Pernjek J., Smolčec I., Šenjug Golub A., Škarica Mital I., Šoša T., Zeko, D. (2016). *Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta njemački jezik*. Ministrastvo znanosti i obrazovanja. S. 96.–101.
3. Benjak, M. (1994). *Retoričke vrste u nastavi jezičnog izražavanja u gimnazijama*. Govor: časopis za fonetiku, 11, 2; str. 89.–96.
4. Cota Bekavac, M. (2001). *Usavršavanje kritičkog mišljenja i komunikacijskih vještina edukativnom raspravom (debatom)*. Suvremena psihologija. 4, 1–2, S. 121–131.
5. Huth, S. (2000). *Reden gut und richtig halten!*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
6. Hielscher F., Kemmann A., Wagner T. (2015). *Deabttieren unterrichten, Fünfte Auflage*. Wiesbaden, Klett-Verlag.
7. Keča, M. (2015). *Diplomarbeit: Metodički pristup debati u nastavi*. Abteilung für Phonetik. Philosophische Fakultät in Zagreb.
8. Kemmann, A. (2006). *Debatte als didaktisches Instrument*. In: Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Herausgegeben von Manfred Beetz, Joachim Dyck, Wolfgang Neuber, Gerd Ueding; Band 25: Rhetorik der Debatte. Herausgegeben von Olaf Kramer. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 55.–82.

9. Lemmermann, H. (1962). *Lehrbuch der Rhetorik, Die Kunst der Rede und der Diskussion. 6. Auflage.* München: Wilhelm Goldmann Verlag.
10. Lukić, I. (2013). *Debata kao nastavna metoda u predmetima društveno-humanističkog područja.* Agencija za odgoj i obrazovanje.
11. Prgomet, E. (2019). *Diplomarbeit: Retorika – umijeće presuazije.* Universität Josip Juraj Strossmayer in Osijek.
12. Šantek, M. (2013). *Diplomarbeit: Das Referat als rhetorische Gattung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache.* Abteilung für Germanistik und Phonetik. Philosophische Fakultät in Zagreb.
13. Škarić, I. (2003). *Temeljci suvremenoga govorništva.* Zagreb: Školska knjiga.
14. Ueding, G., Steinbrink, B. (1994). *Grundriß der Rhetorik, Geschichte Technik Methode, Dritte Auflage.* Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
15. Ueding, G. (2009). *Moderne Rhetorik von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* München: Verlag C. H. Beck.

Internetseiten:

Jugend debattiert

<https://www.jugend-debattiert.de/aktuelles/faq> (zuletzt angesehen am 02.03.2023)

Jugend debattiert international

<https://www.jugend-debattiert.eu/sl/kroatien> (zuletzt angesehen am 27.02.2023)

Anhang

1. Beispiele²⁰

²⁰ Hielscher F., Kemmann A., Wagner T. (2015). *Deabttieren unterrichten*, Fünfte Auflage. Wiesbaden, Klett-Verlag.

Beispiel - Eröffnungsrede mit Erläuterung des Vorschlags

Jeder weiß, dass es bessere und schlechtere Lehrer gibt. Regelmäßige Qualitätskontrollen finden an unserer Schule aber nicht statt.

Daher stellt sich die Frage: Sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden?

Wir schlagen vor, dass an unserer Schule ein Zeugnis für Lehrer eingeführt wird. Die Lehrer bekommen von ihren Schülern Noten für Unterrichtsqualität, Freundlichkeit, Fairness und Engagement. Außerdem kann auf dem Zeugnis vermerkt werden, wenn ein Thema besonders viel Spaß gemacht hat oder wenn eine Klausur zu schwer war. Die Noten werden von der ganzen Klasse gemeinsam festgelegt und von den Klassensprechern überreicht.

Für diesen Vorschlag spricht, dass Probleme viel schneller erkannt und besonders gute Lehrer ausgezeichnet werden können.

Deshalb sollen Lehrer von ihren Schülern bewertet werden.

Beispiel - Genau anknüpfen

- *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.*



Beispiel

<i>Sollen in der Schule regelmäßig Drogenkontrollen durchgeführt werden?</i>	
Pro	Contra
<i>Regelmäßige Kontrollen schützen vor den Gefahren des Drogenmissbrauchs.</i>	
<i>Wer bei einer Kontrolle überführt wird, kann rechtzeitig therapiert werden.</i>	
<i>Die Möglichkeit, entdeckt zu werden, wirkt abschreckend.</i>	

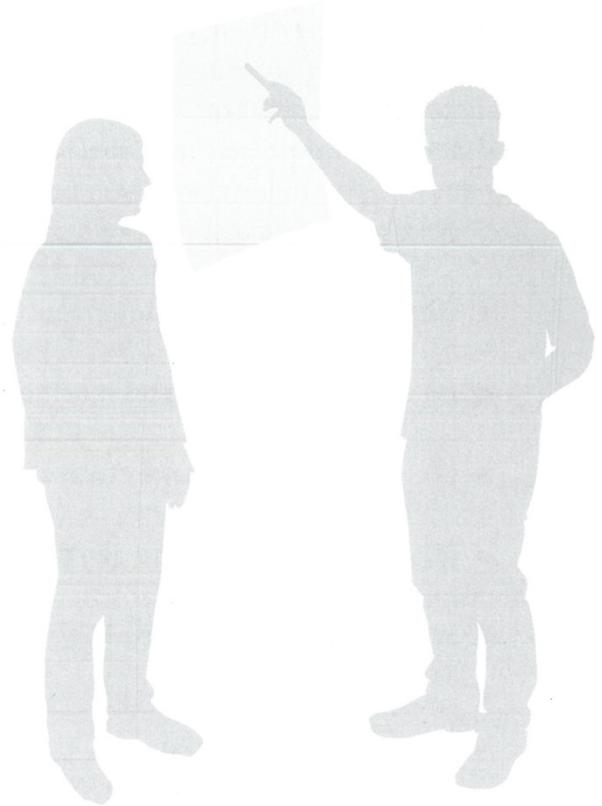
Beispiel

<i>Sollen in der Schule regelmäßig Drogenkontrollen durchgeführt werden?</i>	
Pro	Contra
<i>Regelmäßige Kontrollen schützen vor den Gefahren des Drogenmissbrauchs.</i>	<i>Vor Drogen kann man besser durch Prävention und Aufklärung schützen.</i>
<i>Wer bei einer Kontrolle überführt wird, kann rechtzeitig therapiert werden.</i>	<i>Therapie und Beratung beruhen auf Vertrauen und Freiwilligkeit.</i>
<i>Die Möglichkeit, entdeckt zu werden, wirkt abschreckend.</i>	<i>Wer Drogen nehmen will, wird sich von stichprobenartigen Tests nicht abschrecken lassen.</i>

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.



Beispiel

Wir haben uns gefragt, ob man den Autoführerschein schon mit 16 Jahren erwerben können soll.

Dafür spricht, dass man mit dieser Regelung in anderen Ländern gute Erfahrungen gemacht hat, zum Beispiel in Amerika.

Dagegen spricht, dass viele Jugendliche mit 16 Jahren noch nicht abschätzen können, welche Gefahren mit hohen Geschwindigkeiten verbunden sind.

Entscheidend ist für mich aber, dass in unserer Gegend die öffentlichen Verkehrsmittel viel zu selten fahren. Mit einem Autoführerschein wären viele Jugendliche viel unabhängiger.

Deshalb spreche ich mich dafür aus, dass man mit 16 Jahren den Führerschein erwerben kann.“

2. Themenspeicher²¹

Themenspeicher

- Soll an unserer Schule eine Schuluniform eingeführt werden?
- Sollen Schüler ihre Schule selber putzen?
- Soll Religionsunterricht nur außerhalb der Schule stattfinden?
- Sollen weiche Drogen legalisiert werden?
- Soll man den Pkw-Führerschein schon mit 16 erwerben dürfen?
- Sollen Läden auch an Sonntagen öffnen dürfen?

3. Strukturkarten

1)

Pro 1

Soll an unserer Schule eine einheitliche Kleidung eingeführt werden?

- Vorschlag: eine Schuluniform einführen
- nur so kann man Beleidigungen gegenüber der Kleidung verhindern

Deshalb soll an unserer Schule **eine** Schuluniform eingeführt werden.

Contra 1

Soll an unserer Schule eine Schuluniform eingeführt werden?

- erst dann werden Schüler, denen die Schuluniform nicht gut steht, beleidigt
- nicht alle Schüler möchten eine Schuluniform tragen

²¹ Hielscher F., Kemmann A., Wagner T. (2015). *Deabttieren unterrichten*, Fünfte Auflage. Wiesbaden, Klett-Verlag.

Deshalb soll an unserer Schule **keine** Schuluniform eingeführt werden.

Pro 2

Soll an unserer Schule eine Schuluniform eingeführt werden?

- was die Schule bestimmt, müssen die Schüler befolgen
- Schule ist kein Ort, an dem Schüler sich willkürlich verhalten kann

Deshalb soll an unserer Schule **eine** Schuluniform eingeführt werden.

Contra 2

Soll an unserer Schule eine Schuluniform eingeführt werden?

- man kann niemanden dazu zwingen, etwas, was einem nicht gefällt, zu tragen
- durch diesen Zwang werden sie ihren Willen außerhalb der Schule durch rebellisches Verhalten und Kleiden ausdrücken

Deshalb soll an unserer Schule **keine** Schuluniform eingeführt werden.

2)²²

²² Hielscher F., Kemmann A., Wagner T. (2015). *Deabtieren unterrichten*, Fünfte Auflage. Wiesbaden, Klett-Verlag.

Beispiel: Strukturkarten für die Eröffnungsrunde

Pro 1

Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen?

- Vorschlag: alle alkoholischen Getränke für Jugendliche verbieten
- nur so kann man Alkoholmissbrauch verhindern

Deshalb soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen.

Contra 1

Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen?

- Verbot lässt sich nicht kontrollieren
- heimliches Trinken ist noch gefährlicher

Deshalb soll man Alkohol nicht erst ab 18 Jahren trinken dürfen.

Pro 2

Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen?

- andere gefährliche Stoffe sind auch verboten
- Alkohol ist für Jugendliche besonders gefährlich

Deshalb soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen.

Contra 2

Soll man Alkohol erst ab 18 Jahren trinken dürfen?

- durch ein Verbot wird Alkohol erst interessant
- Aufklärung über Gefahren ist besser als ein Verbot

Deshalb soll man Alkohol nicht erst ab 18 Jahren trinken dürfen.

4. Mitschriftbogen²³

²³ Hielscher F., Kemmann A., Wagner T. (2015). *Deabttieren unterrichten*, Fünfte Auflage. Wiesbaden, Klett-Verlag.

Beispiel: Mitschrift der Freien Aussprache

Streitfrage: Sollen in der Schule regelmäßig Drogenkontrollen stattfinden?

Pro 1	Pro 2	Contra 1	Contra 2
(1) Probleme sofort erkennen	(3) nur Stichproben	(2) Kontrollen teuer	(4) rechtliches Problem
(6) in vielen Schulen schon eingeführt	(5) Verankerung in der Schulordnung	(9) Stichproben nicht aussagekräftig	(7) wenige, nur Privatschulen
(8) Vergleich: Verkehrskontrollen	(10) abschreckende Wirkung	(13) Schulverweis zu harte Strafe	(11) Atmosphäre von Angst und Misstrauen
(12) Sanktionen sind notwendig	(16) schon jetzt Dauerthema im Unterricht	(17) zu theoretisch, mit Betroffenen reden	(15) Prävention viel wichtiger
(14) Schulverweis nur als letztes Mittel	(20) Schule muss deutliches Zeichen setzen	(21) lieber positives Leitbild formulieren	(19) Kontrollen stellen alle unter Verdacht
(18) Betroffene durch Kontrollen ermitteln			

5. Mitschriftbögen der SchülerInnen (aus der Übung „Debattenmitschrift“)

Soll an unserer Schule eine einheitliche Schulkleidung eingeführt werden?

SOLL AN UNSERER SCHULE EINE EINHEITLICHE SCHULKLEIDUNG ANHALT WERDEN.

Jan PRO 1
 Sara CONTRA 1
 Jogi PRO 2
 Jörg CONTRA 2
 TARA
 ANJA
 LEONAR
 SARA

6. Bögen der SchülerInnen (aus der Übung „Gründe finden“)

Soll in der Schulkantine ein vegetarischer Tag pro Woche eingeführt werden?

Kinder müssen abwechslungsreich essen

Pro	Contra
Ja, weil das gesund ist,	Wir sind uns einig, dass es gesund ist, aber es ist fraglich, woher dieses Lebensmittel kommt
Ja, weil vegetarische Nahrung enthält viele Vitamine.	Es ist fraglich, wie die vegetarische Ernährung behandelt wurde, und Vitamine können auf andere Weise aufgenommen werden
Ja, weil einige Kinder Vegetarier sind,	Solche Lebensmittel sollten speziell für Kinder zubereitet werden, die Vegetarier sind.
Es reduziert das Risiko von vielen Krankheiten.	

Soll in der Schulkantine ein vegetarischer Tag pro Woche eingeführt werden?

Pro	Contra
Das hat keinen Sinn.	Nicht alle Schüler kann ersem Fische und Käse.
Aber Terasalami ist auch teuer.	Fisch kosten mehr.
Sie können andere vegetarische Speisen essen.	Nicht alle Schüler mag Tofu und Soja

Soll in der Schulkantine ein vegetarischer Tag pro Woche eingeführt werden?

Pro	Contra
VEGETARISCHE ESSEN IST SEHR GESUND.	Ja, aber...
SOJA, SEITAN UND TOFU SIND GUTE ERZATZSTOFFEN FÜR FLEISCH	Aber fleisch ist mehr gesund
VEGETARISCHE ESSEN SIND SEHR LECKER.	Nicht alle Schülern mag vegetarische Essen.

Soll in der Schulkantine ein vegetarischer Tag pro Woche eingeführt werden?

Pro	Contra
Alle Lebensmittel sind teuer, nicht nur vegetarisch.	Dieser vegetarischer Tag würde die Schule finanziell belasten.
Es ist die Schuld der Eltern, die ihren Kindern die richtige Ernährung nicht richtig beigebracht haben.	Manche Schüler mögen kein Gemüse und Obst.
	Wenn nicht alle Obst und Gemüse gegessen würden, würden Lebensmittel verschwendet.
	Die Frische des Obstes und Gemüses, das gegeben würde, ist frohlich.

Zusammenfassung

Debatten sind ein wichtiges Instrument, das im Alltag genutzt wird. Das moderne Leben setzt gute Fremdsprachenkenntnisse voraus, und zwar nicht nur auf der Ebene des konkreten Informationsaustauschs, sondern in zunehmendem Maße auch bei der Verwendung einer Fremdsprache zum Zwecke der Auseinandersetzung, insbesondere im Geschäftsleben. Um die Sprache zu diesem Zweck spontan verwenden zu können, bedarf es jedoch weit mehr als den Erwerb der Sprache selbst, wie z. B. den systematischen Erwerb rhetorischer Fähigkeiten, die häufig nur dem muttersprachlichen Unterricht vorbehalten sind. Dementsprechend ist es erstrebenswert, bereits im Schulalter zu lernen, in einer Fremdsprache kritisch zu denken und zu argumentieren. Die vorliegende Arbeit zeigt die Geschichte der Debatte, dann die Arten der Debatte und die praktische Anwendung der Debatte im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Die durchgeführte Unterrichtsreihe zeigte, dass dies den einzelnen LehrerInnen zu viel Eigenengagement darstellt. Gleichzeitig zeigt diese Arbeit, dass mit der Unterstützung eines professionellen Handbuchs, angepasst an bestimmte Lernjahre einer Fremdsprache, die Debatte im Klassenzimmer durchaus erfolgreich umgesetzt werden kann.

Schlüsselwörter: Debatte im Klassenraum, DaF-Unterricht

Abstract

Debate is an essential tool that we use in our daily lives. In modern times, having good foreign language skills is not only important for exchanging concrete information but also for discussing and debating, especially in the business world. However, using a foreign language spontaneously for this purpose requires more than just language acquisition. It requires systematic acquisition of rhetorical skills, which are often only taught in native language classes. Therefore, it is important to learn critical thinking, disagreeing, and engaging in debates in a foreign language at a young age in school.

This thesis presents the history and types of debates and practical applications of debates in teaching German as a foreign language. A series of lessons (one unit) has shown that this task is too difficult for individual teachers. However, with the support of professional instructions adapted to the specific age and language level, debate in the classroom can be successfully implemented.

Key words: debate in a classroom, teaching German as a foreign language