

Jugend debattiert 2005

Ergänzungen zum Lehrer-Begleitheft

Stand: November 2004

Inhalt

Argumente prüfen	3
1. Nachvollziehbarkeit und Überzeugungskraft	3
2. Logisch gültige Argumente	4
3. Geteilte Überzeugungen	6
4. Fehlerhafte Argumente	7
5. Angriff und Verteidigung	8
Übungen	10
1. Zum Punkt kommen	10
2. Aufeinander eingehen	11
3. Sich auskennen	13
4. Begründen	15

Die vorliegenden »Ergänzungen« ergänzen das »Begleitheft für Lehrerinnen und Lehrer« und sind vor allem für diejenigen gedacht, die das Projekt *Jugend debattiert* zum zweiten oder dritten Male durchführen.

Der Text »Argumente prüfen« versteht sich als Hintergrundinformation und gibt eine Einführung in Grundlagen der Argumentationslehre. Für die Arbeit mit den Schülern ist der anschließende Übungsteil bestimmt. Die Übungen sind auch außerhalb der Wettbewerbsvorbereitung nützlich – wann immer Sie und Ihre Schüler debattieren wollen.

Argumente prüfen

Hat man sich in ein Thema eingearbeitet und Argumente gefunden (siehe dazu Lehrer-Begleitheft Kapitel 6.1; Schüler-Arbeitshefte Kapitel 10.1-10.3), tut man gut daran, wichtige Argumente vor Gebrauch genau zu prüfen.

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

1. Nachvollziehbarkeit und Überzeugungskraft

Die Fähigkeit zur Argumentation ist nicht nur in der Auseinandersetzung mit anderen von Nutzen. Auch wenn wir für uns selbst eine Entscheidung treffen und dazu überlegen, was für die eine, was für die andere Möglichkeit spricht, argumentieren wir, indem wir Gründe und Gegengründe durchgehen. »Soll ich rennen, um den Bus zu bekommen? – Ihn zu verpassen, wäre ärgerlich. – Umsonst zu rennen, wäre noch ärgerlicher. – Die Zeit reicht wohl nicht mehr; ich nehme den nächsten.« In der Regel wird diese Abwägung nicht als innerer Dialog mit gedachtem Fürsprecher und gedachtem Gegner bewusst, sondern kann erst im Nachhinein in dieser Weise dargestellt werden. *Argumentationstheorie* verfährt rekonstruktiv, ihre Aufgabe besteht in der Prüfung von Argumentationen.

Mit sich selbst kann man die Dinge vielleicht im Stillen abmachen. Sobald man jedoch *andere* für seine Meinung gewinnen möchte, ist es notwendig, die Gründe so darzulegen, dass sie für diese anderen nachvollziehbar sind. Nachvollziehbar ist ein Argument für jemanden dann, wenn er sich vorstellen kann, zu demselben Standpunkt zu gelangen, falls er dieselben Gründe dafür hätte. Wenn der Adressat sich nicht nur vorstellen kann, die Sichtweise des Redners zu teilen, sondern sie tatsächlich übernimmt, ist das Argument *überzeugend*.

Nicht nur nachvollziehbar, sondern überzeugend zu argumentieren, ist ein hohes Ziel, das in der Praxis oft nicht ohne weiteres erreicht werden kann. Wie überzeugend ein Argument ist, hängt insbesondere, aber nicht nur von den Vorurteilen desjenigen ab, der überzeugt werden soll. Wenn die im begründenden

Teil des Arguments gemachten Aussagen unstrittig sind oder weithin für richtig gehalten werden, kann es dem Argument dennoch an Überzeugungskraft mangeln, weil möglicherweise nicht nachvollziehbar ist, worin der Zusammenhang zwischen begründendem und begründetem Teil besteht. Wer überzeugend argumentieren will, muss zunächst einmal nachvollziehbar argumentieren.

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

2. Logisch gültige Argumente

Eine Argumentation erhält zusätzliche Kraft, wenn man nicht nur nachvollziehbar, sondern auch lückenlos argumentieren kann – wenn man dort, wo es angemessen scheint, jeden einzelnen Gedankenschritt ausdrücklich macht und derart zeigt, wie der Weg von einem grundlegenden Gesichtspunkt zu der begründungsbedürftigen Behauptung führt. Die Prüfung speziell der Schlüssigkeit der Argumentation ist Aufgabe einer besonderen Disziplin, nämlich der Logik.

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

Ein einfaches Beispiel für ein gültiges Argument ist:

Prämisse 1: Was der Sicherheit dient, ist sinnvoll.

Prämisse 2: Videoüberwachung dient der Sicherheit.

Konklusion: Videoüberwachung ist sinnvoll.

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

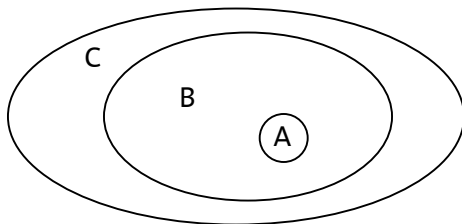
Noch deutlicher tritt der Unterschied zwischen der Wahrheit der Prämissen und der Gültigkeit des Arguments zutage, wenn man Argumente betrachtet, in denen anstelle von alltagssprachlichen Ausdrücken Buchstaben als Platzhalter verwendet werden. Solche halbformal notierten Prämissen können nicht in dem Sinn wahr sein, dass sie Tatsachen beschreiben, sondern sie bringen in abstrakter Form Strukturen zum Ausdruck, die den Hintergrund der gedanklichen Operation des Begründens bilden:

Prämisse 1: Alle A sind B.

Prämisse 2: Alle B sind C.

Konklusion: Alle A sind C.

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



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

Im Unterschied zu formal notierten Argumenten können alltagssprachlich formulierte Argumente auch dann verständlich bleiben, wenn man eine oder mehrere Prämissen auslässt. Rhetorisch gesehen ist es sogar keineswegs sinn- voll, *alle* Prämissen ausdrücklich auszusprechen, die für ein logisch gültiges

Argument erforderlich sind. Wenn Prämissen ausgelassen werden, über die Einigkeit besteht oder die stillschweigend als akzeptiert vorausgesetzt werden können, behält das Argument dennoch seine Kraft, solange der Hörer die Voraussetzungen tatsächlich teilt.

3. Geteilte Überzeugungen

Die Schwierigkeit bei Prämissen, die nicht ausdrücklich zur Sprache gebracht werden, liegt darin, dass oft nur schwer festzustellen ist, ob die ausgelassenen Voraussetzungen wirklich von jedem Hörer geteilt werden. Wenn beispielsweise die als unstrittig angenommene Prämisse »Was der Sicherheit dient, ist sinnvoll« ausgelassen wird, kann die Überzeugungskraft des oben genannten Arguments für die Videoüberwachung empfindlich darunter leiden. Viele Hörer werden dieser Prämisse nämlich nur dann zustimmen, wenn sie nicht uneingeschränkt behauptet, sondern etwa durch »... solange es die Persönlichkeitsrechte nicht verletzt« modifiziert wird. Die meisten Menschen teilen die Überzeugung, dass sowohl die öffentliche Sicherheit als auch der Schutz individueller Persönlichkeitsrechte hohe Güter sind. Unterschiede bestehen jedoch angesichts der Fragen, welchem Gut im Konfliktfall der Vorrang gebührt und ob die zur Debatte stehende Maßnahme dem einen dienlich, dem anderen aber abträglich ist.

Wer überzeugend argumentieren will, muss versuchen, die angestrebte Konklusion auf Prämissen zu stützen, die allgemein geteilte Auffassungen zum Ausdruck bringen oder zumindest nicht im Widerspruch zu ihnen stehen. Wie akzeptabel eine Prämisse ist, kann man zwar nicht zweifelsfrei im Voraus feststellen. Hilfreich ist aber eine Unterscheidung, die auf Aristoteles zurückgeht. Danach kann man akzeptable Auffassungen differenzieren in »diejenigen, die entweder von allen oder den meisten oder den Fachleuten und von diesen entweder von allen oder den meisten oder den bekanntesten und anerkanntesten für richtig gehalten werden« (Topik Buch I, Kapitel 1. Die Aristotelische Topik ist übrigens der Gründungstext der philosophischen Argumentationstheorie). Die durch die Sachkenntnis der Fachleute beglaubigten Auffassungen sind dabei vor allem bei Gesichtspunkten von Bedeutung, zu denen die meisten Menschen keine oder nur sehr undeutliche Vorstellungen haben. Über rechtliche oder technische Details lässt man sich von einem Experten gern aufklären. Dagegen ist man nur in den seltensten Fällen bereit, sich dem Urteil des Fachmanns anzuvertrauen, wenn es um die grundlegende Frage geht, ob etwas gut oder schlecht sei.

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

4. Fehlerhafte Argumente

In der Regel sind bei strittigen Fragen auch die Gründe strittig, auf die man die Antwort stützen kann. Über die *inhaltliche* Richtigkeit der Prämissen kann daher nicht leicht entschieden werden. Es ist bereits ein Fortschritt, wenn durch die Debatte die grundlegenden Differenzen, auf denen die Meinungsverschiedenheit beruht, als solche ausdrücklich werden.

Dagegen ist es keine Frage der Weltsicht, ob ein Argument *logisch* richtig ist. Argumente können in zwei Hinsichten logisch fehlerhaft sein: Entweder sie sind ungültig oder sie sind nicht informativ. Logisch *ungültig* ist ein Argument dann, wenn die ausgesprochenen Prämissen es nicht rechtfertigen, auf die Konklusion zu schließen. Als Beispiel möge ein Argument dienen, das die Figur des »Logikers« in Ionescos Stück »Die Nashörner« vorträgt:

Prämisse 1: Alle Katzen sind sterblich.

Prämisse 2: Sokrates ist sterblich.

Konklusion: Sokrates ist eine Katze.

Offensichtlich stimmt mit diesem Argument etwas nicht. Die Prämissen sind wahr, die Konklusion ist falsch – jedenfalls, wenn man, wie üblich, unter »Sokrates« einen Menschen versteht, und nicht eine Katze gleichen Namens. Aus den jeweils wahren Sätzen, dass Katzen sterblich sind und der Mensch Sokrates, folgt nicht, dass Sokrates eine Katze ist. Wenn die Wahrheitswerte von Prämissen und Konklusion weniger klar sind als in diesem Beispiel, kann der Fehler leichter verborgen bleiben.

Analog ist das folgende, ebenfalls ungültige Argument gebaut: Alle Maßnahmen, die der Sicherheit dienen, werden von der Polizei durchgeführt. Videoüberwachung wird von der Polizei durchgeführt. Also dient Videoüberwachung der Sicherheit.

Doch können Argumente auch ungültig sein, wenn die Prämissen wahr und die Konklusion ebenfalls wahr ist, zum Beispiel:

Prämisse 1: Einige Hessen leben in Frankfurt.

Prämisse 2: Einige Hessen sind Lehrer.

Konklusion: Einige Lehrer leben in Frankfurt.

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

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

5. Angriff und Verteidigung

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

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

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

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

Prämisse 1: Kriminalität ist ein Ausdruck gesellschaftlicher Probleme.

Prämisse 2: Videoüberwachung beseitigt diese Probleme nicht,

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

Konklusion: Videoüberwachung ist daher kein geeignetes Mittel gegen Kriminalität.

Merke: In der Debatte trägt jeder Redner für das, was er vorbringt, die Beweislast! Wer einen Vorschlag macht, muss ihn erläutern; wer möchte, dass andere diesem Vorschlag folgen, muss ihn begründen.

Wirkungsvolle Angriffe bzw. Einwände gegen einen Vorschlag lassen sich erst dann formulieren, wenn man erkennt, auf welche Gründe er gestützt ist. Solange man den gegnerischen Standpunkt für grundfalsch oder völlig unbegründet hält, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass man ihn nicht verstanden hat.

Je genauer bestimmbar ist, über welche Fragen man sich innerhalb der Debatte einig ist, desto genauer lässt sich auch angeben, wo die Differenzen beginnen. Die Annahme, dass auch die Sichtweise des anderen berechtigt und vernünftig ist, bildet die Voraussetzung jeder Debatte, die zur Klärung einer strittigen Frage beitragen soll.

Übungen

Die folgenden Übungen verstehen sich als Vorschläge für zusätzliche Stunden, wie sie im Lehrer-Begleitheft in Kapitel 9 zu finden sind. Sie setzen die Übungen des Kerncurriculum (Kapitel 8, Lehrer-Begleitheft) voraus und sollten erst dann verwendet werden, wenn Ihre Schüler die dort aufgeführten Übungen kennen und beherrschen. Die Reihenfolge der Übungen orientiert sich an den Lernzielen, wie sie für das Kerncurriculum eingeführt sind. Alle Übungen haben einen Nutzwert auch jenseits von Debatte und Wettbewerb. Sie können Sie daher auch in anderem Zusammenhang verwenden. Das Zusammenspiel der einzelnen rhetorischen Fähigkeiten lässt sich aber im Rahmen von Debatten am besten trainieren.

Vgl. Lehrer-Begleitheft, S. 49

1. Zum Punkt kommen

(a) Problembeschreibung

Die Übung »Problembeschreibung« trainiert die punktgenaue Herleitung der Streitfrage in der Eröffnungsrunde. Die Schüler erhalten eine Streitfrage und einen dazu passenden Zeitungsartikel, der die zu dieser Frage gehörende Problemlage beschreibt. In eigenen Worten sollen die Schüler das Problem so beschreiben, dass (1) deutlich wird, inwiefern der in dem Artikel mitgeteilte Ist-Zustand von einem Soll-Zustand abweicht, und (2) die gefragte Maßnahme als Zielsatz erscheint: »Daher stellt sich die Frage, ob ...«.

(b) Fazit

Die Übung »Fazit« schult den Übergang von der Freien Aussprache zur Schlussrunde. Die Übung wird mindestens zu fünf, möglichst zu acht Personen (d. h. vier Redner, vier Beobachter) durchgeführt. Die Redner führen eine verkürzte Freie Aussprache (6 Minuten). Dann formuliert jeder Beobachter punktgenau ein Fazit, das die Debatte zusammenfasst (Redezeit: jeweils 30 Sekunden). Zielsatz: »... das ist der Stand der Debatte.« Die Beobachter dürfen einander ergänzen. Achtung: Es geht nur um die Feststellung dessen, was die Aussprache bis dahin in der Sache erbracht hat (Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Unklarheiten, Streitpunkte)– ohne Bewertung, ohne Positionierung!

2. Aufeinander eingehen

(a) Fliegender Wechsel

Übung zu vier Personen, in der man im »fliegenden Wechsel« verschiedene Standpunkte zu einer gegebenen Streitfrage ausprobieren kann. Die Gruppe einigt sich auf eine Streitfrage. Zwei Schüler stehen sich einander gegenüber und beginnen mit der Debatte – einer Pro, einer Contra. Schräg hinter jedem Redner steht oder sitzt ein weiterer Schüler und fungiert als Beistand. Die Beisitzer bzw. Beistände können in das Streitgeschehen eingreifen, indem sie ihren Partner passend »abklatschen« (Var. 2), sich an seinen Platz stellen und die Auseinandersetzung fortführen. Wichtig: der Rote Faden muss im Gespräch erhalten bleiben, es gilt, trotz Wechsel der Beteiligten beim Thema zu bleiben. Dauer: nach freiem Ermessen, Redezeit pro Beitrag max. 1 Minute.

Variante 1: Der jeweilige Redner darf den Wechsel (Rolle abgeben) selbst herbeiführen, z. B.: »Dazu wird sich mein Kollege gleich äußern«.

Variante 2: Ein Beisitzer darf den Wechsel herbeiführen (abklatschen).

Variante 3: Nur der jeweilige Gegenredner darf den Wechsel herbeiführen (»Dazu möchte ich gerne Ihren Kollegen hören!«).

Fragen zur Auswertung: Wann ist es leicht, wann ist es schwer, in eine fremde Rolle zu schlüpfen? Wann macht der Wechsel Spaß, wann ist er störend?

(b) Einer gegen Drei

In einer Debatte kann man nicht immer sofort auf einen Beitrag antworten. Sei es, weil man schon dran war und nun die anderen reden, sei es, weil ein anderer einfach schneller war. Zudem sind in einer Debatte oft mehrere »Bälle im Spiel«. In der Übung ‚Einer gegen Drei‘ kann geübt werden, dennoch den Überblick zu behalten. – Ablauf: Übung zu viert. ‚Einer‘ sitzt drei anderen (‚Drei‘) gegenüber. Der Reihe nach trägt immer einer von den Dreien einen Gesichtspunkt zu einem gegebenen Thema vor. Der Eine darf aber nicht sofort auf jeden Beitrag antworten, sondern muss alle drei nacheinander anhören und behalten. Erst dann darf er antworten, und zwar in der Reihenfolge, in der die Beiträge vorgebracht wurden. Und wieder von vorn. Dauer: 15 Minuten pro Gesprächsverlauf, 10 Minuten pro Gesprächsverlauf für die Auswertung.

Fragen zur Auswertung: Wie ist es den Teilnehmern ergangen? Was fiel leicht, was schwer? Was bleibt unter diesen Umständen vom Gespräch übrig?

(c) Vier plus Zwei

Ein Fortschritt in der Debatte ergibt sich nur, wenn das gemeinsame Interesse, zu einer besseren Entscheidung zu gelangen, voll zur Geltung kommt. Eine solche konstruktive Zusammenarbeit im Streit wird in der Übung »Vier plus Zwei« trainiert. Vier Schüler reden vor der Klasse – zwei Pro, zwei Contra – mit Anknüpfung. Jeder erhält zweimal das Wort. Zwei weitere Schüler werten das Gesagte aus, jedoch nur als Beobachter. Sie führen keine neuen Gesichtspunkte ein, sprechen ebenfalls nacheinander, jeder beantwortet eine Frage, in dieser Reihenfolge:

1. Worüber sind sich die Redner einig?
2. Was ist unter den Rednern strittig?

Die Antworten sind knapp zu halten (nur das Wichtige, keine Wertung, keine Meta-Bemerkungen). Anschließend debattieren die vier Redner weiter, jeder hat wiederum zwei Wortmeldungen. Dann folgen erneut die Bemerkungen der Beobachter. Dieses Wechselspiel kann man ein- bis zweimal wiederholen. Anschließend Auswertung: Wie hat sich die Zwischenrunde der Beobachter auf den Fortgang der Debatte ausgewirkt?

Varianten: In großen Klassen lassen sich auch mehrere »Vier plus Zwei«-Runden parallel durchführen. Die Beobachterposten kann man doppelt, mit je zwei Schülern besetzen. Aus »Vier plus Zwei« wird dann »Vier plus Vier«.

Mögliche Fragen für die zusätzlichen Beobachter (anspruchsvoll): Um welche Bewertung wird am heftigsten gestritten? Zwischen welchen Werten oder Interessen ist abzuwägen? Die Beantwortung dieser Fragen kann auch abschließend bei der Besprechung der Übung im Plenum erfolgen.

(d) Einwände vorbereiten

Diese Übung variiert den Übungsvorschlag im Schüler-Arbeitsheft, S. 31 (»Drei gute Gründe«) als Wettstreit zweier Gruppen.

Jeder Schüler erhält zwei Karteikarten, eine in gelb, die andere in grau. Dann teilen sich die Gruppen auf. Zu einer gegebenen Streitfrage vermerkt jeder Schüler auf der gelben Karte einen Pro-Gesichtspunkt: »Dafür spricht ...«. Anschließend werden die Karten in der Gruppe nach Wichtigkeit der Gesichtspunkte sortiert und untereinander auf einem großen Bogen Papier aufgeklebt, der in der Mitte längs gefaltet ist. Nur die linke Hälfte wird beklebt. (In kleinen Gruppen kann auch direkt auf den Papierbogen geschrieben werden.) Danach werden die Bögen zwischen beiden Gruppen ausgetauscht.

Jede Gruppe muss nun zu jedem Pro-Gesichtspunkt aus der anderen Gruppe einen Einwand bzw. Contra-Gesichtspunkt suchen. Diese werden auf den grauen Karteikarten notiert (»Dagegen spricht ...«) und gegenüber den gelben Karten in jeweils gleicher Höhe auf der noch freien rechten Hälfte des Bogens aufgeklebt. Die Übung »Genau widerlegen« schließt sich unmittelbar an.

(e) Genau widerlegen

Im Modus von »Genau anknüpfen« (siehe Lehrer-Begleitheft, S. 55 f.) sind dann die in Stichworten festgehaltenen Gesichtspunkte (siehe oben, Übung »Einwände vorbereiten«) auszuformulieren. Die Bögen können, gut sichtbar aufgehängt, als Gedächtnisstütze dienen.

Die Schüler bilden Dreiergruppen, bestehend aus zwei Gesprächspartnern und einem Beobachter als dritter Person. Der erste nennt einen Pro-Gesichtspunkt, der zweite muss diesen widerlegen, der erste wiederum genau diese Widerlegung widerlegen, und so fort. Das Widerlegen endet, wenn einer der beiden Kontrahenten nicht mehr entgegnen kann. Dann wird ein neuer Gesichtspunkt zur Widerlegung eingeführt. Dauer: Je Gespräch fünf Minuten, dann Wechsel, bis jeder auch einmal in der Rolle des Beobachters gewesen ist.

Im Unterschied zur Übung »Genau anknüpfen« geht es hier nicht mehr nur darum, zuzuhören und anzuknüpfen, sondern darüber hinaus genau den Gesichtspunkt, an dem man anknüpft, zu widerlegen.

Achtung: Eine Widerlegung, die den Ausgangsgesichtspunkt völlig aufhebt, wird sich nur selten finden (außer in Fällen des Irrtums über Tatsachen o. ä.). Wahrscheinlicher ist eine wechselseitige Relativierung der Gesichtspunkte. Der anfängliche Gegensatz reduziert sich in dem Maße, in dem *Gemeinsamkeiten* erreicht werden, nämlich regelmäßig dort, wo die Gegenseite eine Grenze aufzeigt, die man akzeptieren kann (oder akzeptieren muss, wenn man sich nicht in Widerspruch verwickeln will).

3. Sich auskennen

(a) Den Streitpunkt erfassen

Zwei Schüler führen ein kurzes Rededuell vor der Gruppe. Vier Beiträge, je 30 sec., pro/contra/pro/contra. Wo genau liegt der Streitpunkt? Dies versucht die

gesamte Gruppe herauszufinden, indem sie die Aussagen der beiden Redner vergleichend gegenüberstellt.

(b) Metaphern entschlüsseln

Vergleiche sind in Debatten unentbehrlich. Nur mit ihrer Hilfe lassen sich komplizierte Sachverhalte einfach, kurz und einprägsam zur Darstellung bringen. Wer sich auskennt, wird allerdings feststellen, dass nicht jeder Vergleich trifft. Besonders, wo Vergleiche schlagwortartig verdichtet werden, lohnt es, sehr genau hinzusehen.

Zu Beginn der Übung wird der Begriff »Metapher« eingeführt oder wieder in Erinnerung gerufen. Eine Metapher kann als »Vergleich ohne Vergleichswort« oder als »Übertragung eines Wortes auf einen anderen Bereich« bestimmt werden. Nun werden Beispiele für Metaphern aus dem Bereich der Politik an der Tafel gesammelt, etwa: »Reformstau«, »Maßnahmenpaket« oder »Ich-AG«. Anhand einiger dieser Beispiele werden gemeinsam folgende Fragen besprochen:

- ▶ *Welches Wort, welcher Wortteil wird jeweils in übertragener Bedeutung verwendet?*
- ▶ *Was bedeutet dieses Wort im eigentlichen Sinn?*
- ▶ *Welchen Vergleich bringt die Metapher zum Ausdruck?*

Beispiel: »Reformstau«. Der Wortteil »Stau« wird in übertragener Bedeutung verwendet. Eigentlich bedeutet »Stau«, dass im Straßenverkehr Stillstand herrscht. Die Metapher »Reformstau« zieht folgenden Vergleich: Im Bereich der Reformen herrscht ein ähnlicher Stillstand wie bei Stau im Straßenverkehr. Es stauen sich die Reformen vor einem Hindernis.

An die Entschlüsselung der Metapher kann sich eine kritische Betrachtung des in ihr ausgedrückten Vergleichs anschließen. Leitend sind dabei folgende Fragen:

- ▶ *Was legt die Metapher nahe?*
- ▶ *Was verschweigt sie?*

Beispiel: Die Metapher »Reformstau« legt nahe, dass es nicht nur im Straßenverkehr, sondern auch im politischen Bereich Hindernisse gibt, die man einfach nur wegräumen müsste, um eine rasche Verbesserung der Situation zu erreichen. Sie verschweigt, dass im Bereich der Politik Richtung und Ziel einer Entwicklung weit weniger klar und Hindernisse viel schwerer zu fassen sind als im Straßenverkehr.

4. Begründen

(a) Metaphern bilden

Nach der Auseinandersetzung mit Metaphern, die von anderen (Politikern, Journalisten, Werbetextern ...) eingeführt wurden, lautet die Aufgabe nun, selbst eine Metapher zu bilden oder eine geläufige Metapher zu bearbeiten. Jeder Schüler soll ein kurzes Statement zu einer politischen Streitfrage vorbereiten. Als Ausgangspunkt kann eine verbreitete Metapher dienen, die im stützenden Hauptteil verstärkt, korrigiert oder durch ein anderes Bild ersetzt wird. Den Abschluss der Rede bildet ein Zielsatz, durch den die Streitfrage beantwortet wird.

Beispiel:

»Sollen in unserem Bundesland Schuluniformen eingeführt werden? Man hört von den Befürwortern dieser Maßnahme immer, durch die Uniformen wäre endlich Schluss mit dem Markenterror. Dieser viel beschworene ‚Markenterror‘ hat mich bislang auch ohne Uniformen verschont. Denn es ist doch nicht so, dass in unseren Schulen Terroristen mit Attentaten auf Leib und Leben drohen würden, nur weil man nicht die richtigen Marken trägt. Im Gegenteil: Viele genießen es, ihren individuellen Stil auf dem Laufsteg des Pausenhofs zu präsentieren. Das mag man übertrieben finden, verbieten sollte man es aber nicht. Und deshalb bin ich gegen Schuluniformen.«

Die Übung kann auch von zwei Schülern in Rede und Gegenrede vor der Gruppe oder in Kleingruppen (zwei Redner, mindestens zwei Beobachter) durchgeführt werden.

Auswertung:

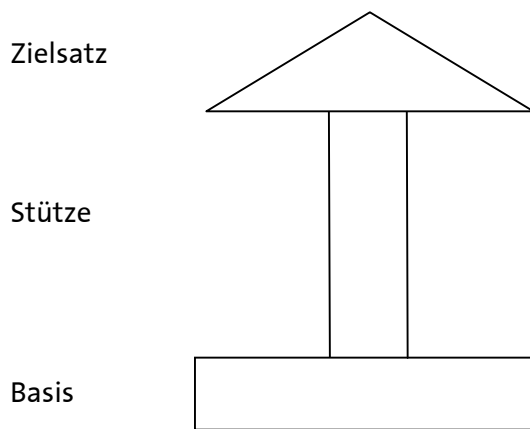
- ▶ *War das Bild in sich stimmig?*
- ▶ *Hat das verwendete Bild zur Stützung des Zielsatzes beigetragen?*

(b) Abwägen

Suchstafette im Dreischritt: Auf einen Pro-Gesichtspunkt (Schüler 1) ist direkt mit einem darauf bezogenen Contra-Gesichtspunkt zu antworten (Schüler 2). Schüler 3 muss sich mithilfe eines weiteren, eigenen Gesichtspunkts zwischen beiden entscheiden. Um etwas Bedenkzeit bzw. mehr Präzision zu gewinnen, ist die vorherige Wiedergabe der abzuwägenden Argumente in eigenen Worten erlaubt.

(c) Stütze und Basis

Diese Übung schärft das Bewusstsein dafür, dass Gründe ihrerseits weiter begründet werden können. Zu Beginn wird die Begrifflichkeit von »Basis« und »Stütze« (Sprachgebrauch von *Jugend debattiert*) in Form eines Schaubilds verdeutlicht.



Erläuterung: Damit ein Zielsatz (logisch: eine Konklusion) nicht einfach nur behauptet wird, muss der Zielsatz durch einen Grund gestützt werden. Dieser kann durch eine allgemeine Regel fundiert werden, die als »Basis« bezeichnet wird.

Zu Beginn der Übung wählt ein Schüler eine Streitfrage aus und formuliert ein kurzes Statement in drei einfachen Sätzen, nach dem Muster Frage – Stütze – Zielsatz. Beispiel: »Sollen Schuluniformen eingeführt werden? Schuluniformen beenden den Streit um Markenkleidung. Deshalb sollen Schuluniformen eingeführt werden.«

Die Aufmerksamkeit richtet sich nun auf die Stütze, den stützenden Teil des Arguments. Zu ihm muss ein Satz von höherem Allgemeinheitsgrad gefunden werden, der als Basis dienen kann. Beispiel: »Wenn etwas einen Streit beendet, soll es eingeführt werden«.

Diese Basis kann nun als Ausgangspunkt eines neuen Statements zum gleichen oder zu einem anderen Thema verwendet werden. Dabei steht es den Rednern frei, die Formulierung der Basis abzuwandeln. Beispiel: »Was einen Mangel behebt, soll eingeführt werden. Der Einsatz von Nicht-Pädagogen im Schuldienst behebt den Mangel an kompetenten Fachlehrern. Deshalb sollen Nicht-Pädagogen im Schuldienst eingesetzt werden.«

Ausgehend von diesem Zielsatz ist nun eine neue Stütze zu suchen, die im nächsten Schritt durch eine neue Basis abgesichert wird.

(c) Chrie

Eine Chrie (gesprochen: *Chrí:e*; griech. »Nützliches«) ist eine Denkwürdigkeit in pointierter Form, die immer mit einer Person verbunden ist, vor allem einer bekannten, vorbildlichen Persönlichkeit. Dargestellt wird eine schlagfertige Bemerkung oder Tat, meist in zweiteiliger Form, als Reaktion auf einen Anlass oder als Antwort auf eine Frage. Die klassische Rhetorik verwendet Chrien als Übungsthemen, insbesondere zur schriftlichen Bearbeitung. Sie dient als Konzentrationsübung zur Entfaltung und Verdichtung der Gedanken.

Die Chrie zur Vorbereitung auf die Debatte:

Die Chrie ist keine spezielle Übung für das Debattieren, sondern ein Übungsrasster, von dem speziell das Debattieren profitieren kann. Die Bearbeitung einer Chrie eignet sich vor allem als schriftliche Hausaufgabe, kann aber auch als freier Vortrag angelegt werden.

Ablauf:

Die Bearbeitung erfolgt schrittweise, nach einem festen, achtteiligen Schema. Die Positionen 1-4 und 8 sind obligatorisch, die Positionen 5-7 nach Möglichkeit auszuführen. Position 2 kann sowohl Zitat als auch Wiedergabe in eigenen Worten sein. Die Ausführung der Positionen kann sowohl knapp und konzentriert, als auch breit und ausschmückend aufgegeben werden. Üblich ist die bestätigende Bearbeitung der Chrie, bisweilen auch das Gegenteil. Dann müssen die obligatorischen Positionen natürlich so verändert werden, dass die gesamte Chrie als abschreckendes Beispiel behandelt wird.

Nach schriftlicher Ausarbeitung kann die Ausführung mündlich vorgetragen werden. Dann wird deutlich, wie der schriftliche Durchgang der freien Rede helfen kann. Fortgeschrittenen Schülern kann man eine Chrie auch gleich zur mündlichen Bearbeitung vorlegen, eine gewisse Bedenkzeit ist jedoch immer zuzugestehen.

Das Schema der Bearbeitung:

1. Stelle den Akteur oder Autor lobend vor
2. Nenne seine denkwürdige Bemerkung oder schildere die Begebenheit
3. Gib einen Grund dafür an, warum die Bemerkung oder Handlung denkwürdig (klug, treffend, beispielhaft) ist
4. Zeige, was passieren würde, wenn man nicht diesem Beispiel, sondern dem Gegenteil folgte
5. Gib einen Vergleich

6. Nenne ein Beispiel, auf das der Sinn des Ausspruchs passt
7. Gib zur Bestätigung die Meinung einer anderen angesehenen Person an
8. SchlieÙe mit einer kurzen Zusammenfassung

Beispiel:

John F. Kennedy sagte, als er sein Amt als Präsident antrat: »Frage nicht, was Dein Land für Dich tun kann, sondern was Du für Dein Land tun kannst!«

1. J. F. Kennedy, der berühmte Präsident der Vereinigten Staaten, war nicht nur damals durch seine fortschrittliche Politik der Hoffnungsträger Amerikas – erinnert werden bis heute auch seine glänzenden Reden und Sprüche.
2. Besonders berühmt ist ein Satz aus seiner Antrittsrede, in der er die Bürger daran erinnert, dass das Land, in dem sie leben, ihre Hilfe brauche und dass sie nicht nur auf Hilfe durch ihr Land warten dürften.
3. Er hat mit dieser Aufforderung recht, denn ein Land besteht schließlich aus seinen Bürgern. Nur wenn alle zusammenhalten und auch an das Gemeinwohl denken, werden sie in einem schönen und gesunden Land leben.
4. Denn wie kann denn ein Land, das von niemandem unterstützt wird, selbst noch jemanden unterstützen? Selbst wenn die Politiker alles in ihrer Macht Stehende tun und für eine vorbildliche Verteilung der Güter unter ihren Bürgern sorgen, können doch auch sie nur verteilen, was vorher von jemandem eingebracht worden ist.
5. So sieht man auch im Tierreich, wie sich einzelne Tiere für das Wohl ihrer Gruppe oder Familie aufopfern, nur damit alle zusammen möglichst gut leben können.
6. Und auch Kennedy selbst hat nicht danach gefragt, ob sein Tun als Präsident ihn vielleicht einmal das Leben kosten könnte, sondern alles in seiner Macht Stehende getan, damit alle Amerikaner und sogar alle Menschen auf der Welt besser leben konnten.
7. Selbst Goethe war wohl schon dieser Meinung, wenn er schreibt: »Wer ist das würdigste Glied des Staats? Ein wackerer Bürger. Unter jeglicher Form bleibt er der edelste Stoff.« Denn er hat nicht die Herrscher und Politiker gelobt, sondern den einfachen Bürger, der seine Pflicht gegenüber dem Land tut.
8. Kennedys Ausspruch sollte uns also mit Recht ein Vorbild sein und wenn wir uns das nächste Mal fragen, warum der Staat dies nicht tut und das Land das nicht, dann denken wir vielleicht auch einmal daran, dass wir es sind, die den kleinen Anfang und den großen Unterschied machen können.

Vorbereitung:

Suche nach Denkwürdigkeiten, die in dieser Weise bearbeitet werden können. Die klassische Sammlung aus der Antike stammt von Diogenes Laërtius: Leben und Meinungen berühmter Philosophen.

Wenn man das dialogische Prinzip (Reaktion, Erwiderung), nach dem die Chrien gebildet sind, verstanden hat, kann man Chrien auch selber bilden. Die Personen, deren Meinungen zitiert werden, können aus allen Bereichen (Comic, Spielfilm usw.) stammen.

Auswertung:

- ▶ *Wird das Schema eingehalten?*
- ▶ *Überzeugt die Ausführung der einzelnen Positionen?*
- ▶ *Ist die Ausführung ihrem Umfang nach angemessen?*
- ▶ *Gelingt es dem Redner/Schreiber, das Schema unauffällig zu verwenden?*

Variante: Jeder Schüler arbeitet als Hausaufgabe eine Chrie schriftlich aus. In der nächsten Stunde werden Kleingruppen gebildet (zwei Redner, ein oder mehrere Beobachter). Nachdem der erste Redner seine Abschnitte 1-7 vorgelesen hat, muss der zweite die Zusammenfassung (Nr. 8) mündlich ergänzen. Das spontane Fazit wird anschließend mit dem schriftlich ausgearbeiteten verglichen.

Mitarbeiterverzeichnis

Herausgeber:

Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Frankfurt am Main

Text:

Ansgar Kemmann, Gemeinnützige Hertie-Stiftung,
Projektleiter Inhalt *Jugend debattiert*

Tim Wagner, Berlin. Trainer bei *Jugend debattiert*

Frank Hielscher, Dortmund. Trainer bei *Jugend debattiert*

Frank Rebmann, Stuttgart. Trainer bei *Jugend debattiert*

Satz und Layout:

Frank Rebmann, s.o.

© Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Frankfurt am Main
Stand: November 2004